T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

DOKTORA TEZİ

EĞİTİMDE HOLİSTİK (BÜTÜNSEL) YAKLAŞIM VE DİN EĞİTİMİ

Seyfullah ŞAHİNOĞLU

2502170067

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Hamit ER

İstanbul - 2021

ÖZ

EĞİTİMDE HOLİSTİK (BÜTÜNSEL) YAKLAŞIM VE DİN EĞİTİMİ

SEYFULLAH ŞAHİNOĞLU

Genel de eğitim özelde din eğitiminde temel amaç, kolektif bir bilincin kodlarını taşıyan inanç, düşünce, ahlak, değer ve kimliğe dair her türlü içerik ve ayrıntıyla şekillenen toplumsal ve kültürel zenginliğin devamını sağlayacak kaliteli ve nitelikli kuşaklar yetiştirmektir. Eğitim sorunlarının küresel bir boyut kazandığı günümüzde insanlar ve devletler, konuya ilişkin ortak çözüm bulmak ve uygulamak amacıyla daha etkin ve kapsamlı bir model ve yaklaşım arayışına koyulmuştur. Neticede toplum ve uluslar, küresel sorunların üstesinden gelme kabiliyet ve donanımına sahip bir insan modeli geliştirmede en önemli görevin eğitime düştüğünü fark etmiş, modern eğitim anlayışının öngördüğü şekliyle ekonomik verimliliği esas alan tekdüze bireyler yetiştirmek yerine, sevgi, saygı, şefkat, merhamet, öz farkındalık ve sosyal adalet duygusu gibi evrensel ilke ve değerleri benimseyen; doğa, yeryüzü ve evrene karşı sorumluluk bilinci taşıyan erdem ve fazilet sahibi bir insan yetiştirmenin daha doğru ve önemli olduğunu idrak etmeye aşlamıştır.

Tezin varsayımı; konu ve olayları tamlık ve bütünlük bağlamında ele alan ve tüm özlü ilke ve esaslara sahip küresel ölçekte etkili bir eğitim modeli sunan holistik (bütünsel) yaklaşımın eğitim ve din eğitimiyle ilgili hedef ve beklentileri karşılama iddiası üzerine kurulmuştur. Çünkü holistik (bütünsel) eğitim; eğitimin ana teması olan çocuğu, fiziksel, duygusal, sosyal, psikolojik, entelektüel, estetik, ahlaki ve manevi olmak üzere tüm boyutlarıyla değerlendirmektedir. Tez, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, holizmin mahiyeti, ikinci bölümde eğitimde holistik yaklaşım, üçüncü bölümde holistik yaklaşımın konu, yöntem ve hedef bağlamında din eğitim uygunluğu işlenmektedir. Son bölümde holistik eğitimin, din eğitiminde öne çıkan tüm beklentileri karşılama kapasitesine sahip en uygun model olduğu vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Din Eğitimi, Holizm, Holistik, Yaklaşım.

ABSTRACT

HOLISTIC APPROACH IN EDUCATION AND RELIGIOUS EDUCATION

SEYFULLAH ŞAHİNOĞLU

The main purpose of education in general and of religious education in particular is to enable to raise the highly qualified generations that will ensure the continuation of social and cultural wealth shaped by all kinds of content and details regarding belief, thought, morality, value and identity bearing the codes of a collective consciousness. Nowadays, where education problems have gained a global dimension, people and states have sought a more effective and comprehensive model and approach in order to find and implement a common solution to the issue. As a result, society and nations realizing that education is the most important task in raising people who are equipped and capable to overcome global problems have started to comprehend that it is more correct and important to raise people with virtue who adopt universal humanitarian principles and values, such as love, respect, compassion, mercy, self-awareness and a sense of social justice and who have a sense of responsibility towards nature, earth and the universe instead of raising monotonous individuals based on economic efficiency as foreseen by modern education.

The assumption of the thesis is based on the claim that the holistic approach, which has all the concise and qualitative principles and methods that provide global benefit, can achieve the goals and expectations of both education and religious education as an educational model that addresses issues and events in the context of wholeness and integrity. Because holistic education evaluates the child in all dimensions including physical, emotional, social, psychological, intellectual, aesthetic, moral and spiritual. The thesis consists of four parts. In the first part, the nature of holism, in the second part the holistic approach in education, in the third part, the suitability of the holistic approach to religious education in the context of subject, method and target are discussed. In the last section, it is emphasized that

holistic education is the most accurate model capable of meeting all the emerging expectations in religious education.

Keywords: Education, Religious Education, Holism, Holistic, Approach.

ÖNSÖZ

Genç kuşakların nitelikli ve kaliteli bir eğitim alması için gerekli tüm ihtiyaç ve beklentileri karşılamak, daha müreffeh ve yaşanabilir bir dünya inşa etmeyi kurgulayan toplumlar tarafından bu amaca dönük doğru ve erdemli bir hareket olarak görülmektedir. Aslında günümüzde sıklıkla dile getirildiği üzere, insan kaynaklı tahribatın ana nedeni olarak gösterilen ve neredeyse alternatif tüm eğitim yaklaşımlarının tetikleyicisi olan Aydınlanma Çağı'nın mekanistik ve indirgemeci (redüksiyonist) eğitim düşünce ve anlayışında bile söz konusu faydaya sürekli vurgu yapılmaktadır. Bu eğitim sistemini savunanlar, insanlığa sunulan her türlü imkan ve yenilikle yaşamsal dinamizme güç ve ivme kattıklarını ve daha iyi bir geleceğin kapısını araladıklarını iddia etmektedir. Netice itibarıyla tüm bu söz, tespit ve iddialar iyimser bir yaklaşım olmanın ötesine geçememiş ve nükleer silahlanma, biyolojik savaşlar, çevre kirliliği, kuraklık ve açlık, kaynak israfı, bir türlü sağlanamayan kadın hakları, işsizlik ve gelir adaletsizliği gibi, insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar zorlu ve büyük sorunlar küresel bir anlam ve hüviyet kazanarak gün yüzüne çıkmıştır.

Holistik eğitim sistemi, ilk olarak 1980'li yıllarda Kuzey Amerika'da ortaya çıkmıştır. Mekanistik veya Kartezyen-Newtoncu dünya görüşüne sahip ana akım eğitim sistemine bir tepki olan holistik eğitim modelinde, insanın tek ya da avantaj sağlayan birkaç yönüyle değil maddi-manevi tüm yönleriyle ele alınması ve bu çerçevede belirlenecek bir eğitim stratejisine bağlı kalınarak öğretimini tamamlaması en temel şart olarak öne sürülmüştür. Hayatın, canlı ve anlamlı pek çok parçadan meydana gelen eşsiz bir bütünü temsil ettiğini düşünen holistik eğitimcilere göre buradaki temel amaç, holistik eğitim modelinin uygulandığı okullarda öğrencilerin, kendilerine sunulan fayda ve avantajlardan haberdar edilmesidir. Kalite ve üstün nitelik vurgusunun sürekli kılındığı, dönemsel bir rahatlama veya aydınlanmanın rağbet görmeyip holistik ilke ve kuralların gözetildiği bu okullarda öğrenciler, doğal olarak zengin bir içerik ve kapsamlı bir müfredata sahip olmaktadır. Geleneksel ve baskın eğitim anlayışının neden olduğu kaygı ve sorunlar, bu süreçte tam ve

bütünlük kriterleri dikkate alınarak çözüme kavuşmakta ve öğrenciler daha uygun, etkin ve kalıcı bir eğitim ayrıcalığına kavuşmaktadır.

Her şeyden önce; bu çalışmanın tamamlanması için gerekli olan sağlık ve zaman nimetini benden esirgemeyip sayısız nimetleriyle bolca lütuf ve ihsanda bulunan Alemlerin Rabbi Yüce Allah'a (c.c.) hamd ve sena ederim. Ülkemizde din eğitim ve öğretim alanında yaşanan her türlü eksiklik ve yetersizliği telafi etmede yetkin; felsefi, teolojik ve bilimsel altyapısı sağlam ve geleceğe dair somut ve vizyoner perspektifi olan yeni, güçlü ve kapsamlı bir eğitim modeli sunan holistik yaklaşımın bir tez konusu olarak belirlenmesinden tezin diğer tüm aşamalarına kadar değerli katkılarından ötürü, danışmanım Prof. Dr. Hamit ER'e teşekkürü bir borç bilirim. Tezin genel işleyişini yakından dikkatle takip edip motivasyonumu her daim yüksek tutmaya çalışan Prof. Dr. Nurettin GEMİCİ hocama ayrıca teşekkür ederim. Tezin gerçek bir tez olması için, nazarımda fevkalade bir kıymeti haiz görüş, düşünce ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Hasan KAPLAN ve Prof. Dr. Ahmet Turan Aslan hocalarıma da şükranlarımı sunarım.

Tez süresince madden ve manen hep yanımda olan tüm aile efradına da en kalbi teşekkürlerimi iletirim.

SEYFULLAH ŞAHİNOĞLU
İSTANBUL, 2021

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

ÖNSÖZ ..... **vi**

ŞEKİL LİSTESİ ..... **xi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

HOLİZMİN MAHİYETİ

1.1. Holizmin Tanımı 15

1.2. Holizmin Tarihsel Gelişimi 21

1.2.1. Felsefi Temellendirme 21

1.2.1.1. Holizm ve Batı Uygarlığı 24

1.2.1.2. Holizm ve Batı Dışı Dünya 29

1.2.2. Kavramsal Arka Plan: Felsefe, Teori, Dünya Görüşü, Akım ve Psikolojiler 35

1.2.2.1. Felsefeler 36

1.2.2.1.1. Perennial Felsefe 36

1.2.2.1.2. İntegral Felsefe 38

1.2.2.1.3. Yaşam Felsefesi 40

1.2.2.2. Teoriler 41

1.2.2.2.1. Bilimsel Teori 41

1.2.2.2.2. Sistem Teorisi 45

1.2.2.3. Dünya Görüşleri ve Akımlar 49

1.2.2.3.1. Ekolojik Dünya Görüşü 49

1.2.2.3.2. Yerel (Yerli Halka Ait) Dünya Görüşleri 55

1.2.2.3.3. Küreselci Akım 59

1.2.2.3.4. Feminizm Akımı 61

1.2.2.4. Psikolojiler 67

1.2.2.4.1. Transpersonel Psikoloji 67

1.2.2.4.2. Gestalt Psikolojisi 73

1.3. Holizmin Türleri ..... **..79**

1.3.1. Epistemolojik Holizm veya Onay Holizmi…… 80

1.3.2. Semantik Holizm 83
1.3.3. Gerekçelendirme Holizmi 88
1.3.4. Sosyal Holizm 90
1.3.5. Metodolojik Holizm 96
1.3.6. Ontolojik Holizm 100

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE HOLİSTİK YAKLAŞIM

2.1. Holistik Kuram Öncüleri ve Eğitimde Holistik Yaklaşımın Ortaya Çıkışı 102
2.1.1. Jean Jacques Rousseau ve Doğacı, Özgürlükçü Eğitim Anlayışı 105
2.1.2. Johann Heinrich Pestalozzi ve Çağdaş İlköğretim Okulu 106
2.1.3. Friedrich Wilhelm August Froebel ve Anaokulu Hareketi 109
2.1.4. Amos Bronson Alcott ve Manevi Eğitim Anlayışı 113
2.1.5. John Dewey ve İlerici Eğitim Hareketi 117
2.1.6. Rudolf Steiner ve Waldorf Okulları 124
2.1.7. Maria Montessori ve Montessori Okulları 133
2.1.8. Alexander Sutherland Neill ve Özgürlük Okulu 141
2.1.9. Leo Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu - Anarşist Okul Modeli 148
2.1.10. Camphill Hareketi 157
2.1.11. Sudbury Valley Okulu 157
2.1.12. Orman Okulu 158
2.1.13. Krishnamurti Okulları 163
2.1.14. Reggio Emilia Yaklaşımı 167
2.2. Holistik Eğitim Nedir? 173
2.3. Holistik Eğitimde Temel Değerler ve Kavramlar 184
2.4.1. Temel Değerler 184
2.4.2. Temel Kavramlar 188

2.4.2.1. Maneviyat veya İnsan Maneviyatı 189
2.4.2.2. Yaşama ve Doğaya Saygı 199
2.4.2.3. Birbirine, Karşılıklı Bağlantılılık 205
2.4.2.4. Tamlık, Tümlük veya Bütünlük 213
2.4. Holistik Eğitimde Temel İlkeler 219
2.5. Holistik Eğitimde Öğrenmenin Anlamı 228
2.6. Holistik Eğitimde Alternatif Öğrenme (Öğretme) Türleri 238
2.6.1. Aktarma Yöntemi 239
2.6.2. İşleme Yöntemi 240
2.6.3. Dönüştürücü Yöntem 242
2.7. Holistik Eğitimde Öğretmenin Rolü 247

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

HOLİSTİK YAKLAŞIM VE DİN EĞİTİMİ

3.1. Holistik Yaklaşımın Din Eğitim ve Öğretiminde Uygulanma İmkanı 255
3.2. Holistik Yaklaşım ve Din Eğitim Uygunluğu 265
3.2.1. Konu Uygunluğu 265
3.2.2. Yöntem Uygunluğu 275
3.2.3. Hedef Uygunluğu 287
3.3. Holistik Yaklaşıma Yöneltilen Eleştiriler 299
SONUÇ 306
KAYNAKÇA 313
ÖZGEÇMİŞ 363

Şekiller Listesi

Sayfa

Şekil 1: Üç Farklı Öğretim Görüşü..... ..247

KISALTMALAR LİSTESİ

a.g.e. : **Adı geçen eser**
a.e. : **Aynı eser / yer**
a.g.m. : **Adı geçen makale**
AÜİFD : **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**
b. : **Oğlu**
bkz.: : **Bakınız**
C. : **Cilt**
c.c. : **Celle celaluhu**
Çev. : **Çeviren**
Ed. : **Editör / Yayına Hazırlayan**
Hz. : **Hazreti**
M.Ü.İFAV : **Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı**
MEB : **Milli Eğitim Bakanlığı**
S. : **Sayı**
s. : **Sayfa / Sayfalar**
thk. : **Tahkik**
t.y. : **Basım tarihi yok**
UNESCO : **Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Teşkilatı**
v.b. : **ve benzerleri**
v.d. : **ve diğerleri**

GİRİŞ

'Holizm' ve 'holistik' kavramları, günümüzde farklı alanlarda yaygın olarak kullanılan iki önemli kavramdır. Sürekli artan bir ilgi ve yönelimle farklı disiplin ve bilimsel alanlarda büyük bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda; eğitim, felsefe, ve psikoloji başta olmak üzere tıp, eczacılık, hemşirelik, işletme, ekonomi ve hukuk ile sanat ve müzik gibi farklı ilmi disiplin ve mesleki branşlarda hayli rağbet görmektedir. Bu kavramlar, esas olarak holistik bir perspektif ve dünya görüşünü vurgulamaktadır.

Holistik eğitimin etki ve nüfuz alanı, dünyanın pek çok ülkesinde özellikle bazı ekol isimlerin adını taşıyan özel okullarda olduğu gibi kamu okullarını da içine alarak hızla genişlemektedir. Bu kapsamda 2016 yılında sadece Amerika'da yapılan bir araştırma sonucunun verileri, bu tespit ve görüşü doğrular niteliktedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul seçme imkanının artmasına paralel alternatif devlet okullarının sayısında önemli bir artış olduğunu gözlemleyen Lucila Rudge; internet ortamında yürüttüğü bir çalışmayla okul web sitelerini dikkatli bir analize tabi tutmuş ve ABD'de potansiyel olarak holistik pedagojik uygulamalara yer veren 638 alternatif devlet okulu bulunduğunu tespit etmiştir. Holistik okul sistemine dahil bu kurumların dünya çapında iyi bir konuma sahip olduğunu belirterek 41'inin Waldorf devlet okulu (Birleşik Üye Okulları), 482'sinin de Montessori devlet okulu (Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Kamu Montessori Okulları) olduğunu ifade etmiştir.[1]

ABD toplumunda holistik eğitime karşı duyulan bu ilginin temel bir nedeni, modern bilim öncülüğündeki eğitim düşünce ve uygulamalarından kaynaklı sürekli artan toplumsal çekince ve rahatsızlıklar ile kişinin evrensel ilke ve değerlerden uzaklaşarak ciddi kopukluklar yaşamasıdır. Eğitim, kültür, sosyal ve siyasi alanlarda ortaya çıkan yeniden yapılanma çalışmalarında ana hedef; kendi özünü bulmaktan aciz ve gerçek anlamda değer algılama bozukluğu yaşayan bireylerin yeniden uzlaştırıcı kültürün temel normlarına ulaşabilmesidir. Bu sayede birey, ekonomik randımanı rerefans alan iyi eğitimli üretken biri olmanın çok ötesine geçebilecektir. Kendiyle barışık, aktif yaşam döngüsündeki tüm canlı ve varlıklarla net, doğru ve

[1] Lucila T. Rudge, "Holistic Pedagogy in Public Schools: A Case Study of Three Alternative Schools", **Other Education: The Journal of Educational Alternatives,** C. 5, S: 2, 2016, s. 169.

kaliteli ilişkiler kurabilen birey, aynı zamanda sevgi, şefkat ve adalet gibi evrensel değerlerlere karşı özel bir farkındalık da geliştirebilecektir.

Zekeriyya Uludağ, 20. yüzyılın sonlarına doğru etkisini iyice artıran tüm bu karşıt düşünce ve uygulamaların bir sonucu olarak ortaya çıkan sosyo-kültürel, siyasi, ekonomik ve eğitimsel yapılanmaların daha somut alanlarda kendini belli ettiğini dile getirmektedir. Uludağ'a göre, sivil haklar, kadın hakları ve çevre bilinci hareketleri ile hesapsız sanayileşmenin zararlarına karışı ortak bir duruş ve kenetlenme baş göstermiş, kurumsallaşan ve standartlaşan bilimsel düşüncelere karşı özellikle psikiyatri ve pedagoji gibi alanlarda antipsikiyatri ve antipedagoji gibi çalışmalar yapılmaya başlamıştır. Bu bağlamda mesela Uzak Doğu'ya ait yoga ve meditasyon gibi uygulamalar Batı'da geniş bir yer bulmuş ve "fizikte meydana gelen yeni anlayışlar ve kavramlar Descartes ve Newton'un mekanistik görüşünün ötesinde mistik tarafı ağır basan bütüncül ve ekolojik bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır. Eğitimdeki hakimiyet ve otorite kavramları hem okul, öğretmen hem de müfredat programları adına tartışılmaya başlanmıştır."[2]

Eklektik bir hareket olması sebebiyle toplumsal ve entelektüel bir refleks olarak okunması gereken holistik yaklaşım; en kısa ve özlü bir şekilde ifade etmek gerekirse; maneviyat, tamlık, bütünlük ve bağlantılılığı eğitimin merkezine alarak "çocuğun içsel potansiyeline değer veren, gelişim olanaklarını besleyen ve 'kendini tanıma ve keşfetme' sürecininin doğal olarak gerçekleşmesine izin veren bir eğitimi"[3] savunmaktadır.

Hümanistik ve ilerlemeci ilke ve değerlerlerle örtüşen holistik felsefe ve dünya görüşü, tarihsel ve kültürel köklü sistem ve düşüncelerle sıkı bir ilişki içerisindedir. Holistik akım öncülerinden ve hatta kurucularından kabul edilen Ron Miller; "Holistik eğitim, belirli bir yöntem veya teknik olarak tanımlanmamalıdır; aksine, bir paradigma yani değişik şekillerde uygulanabilen bir dizi temel varsayım ve ilke

---

[2] Zekeriyya Uludağ, "Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti", **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu,** Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, EĞİTİM-BİR-SEN, 2009, s. 113-114.

[3] Ron Miller, **What are Schools for: Holistic Education in American Culture,** 2. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1992, s. 7.

olarak görülmelidir."[4] demek suretiyle holistik sistemin daha geniş ve zengin bir anlam çerçevesine sahip olduğunu belirtmiştir.

Felsefi temellendirme bağlamında Eski Yunan, Mısır, Hint ve Çin medeniyetleriyle tarihsel bağları olan holizm, zaman içerisinde dönemsel gelgitlere maruz kalsa da değişik formlar altında sistematik yapılanmasını sürdürerek etki ve kapsamı genişleyen önemli bir kavram haline gelmiştir. Hem John P. Miller,[5] hem de Ron Miller[6] söz konusu tarihsel ilişkinin gerçeklik ve derinliğini göstermek amacıyla birbirinden bağımsız iki ayrı bilimsel çalışma yürütmüştür. Scott H. Forbes[7] ise Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Jung, Maslow, and Rogers'in eser ve düşüncelerinden yola çıkarak holistik eğitimin felsefi kaynaklarına ilişkin özgün bir eser kaleme almıştır.

Holistik paradigmaya yönelik bu yoğun ilgi neticesinde, eğitimde köklü reform sayılabilecek türden iyileşmeler ile eğitim sorunlarını tümüyle ele alan inceleme-araştırma türünden özgün, kapsamlı ve nitelikli pek çok çalışma ve eser ortaya konmuştur. Bu öncü çaba ve girişimler ışığında araştırma ve çalışmalarını derinleştiren ve çoğaltan sonraki kuşak eğitimciler, holistik eğitim mantık ve felsefesini daha geniş kitlelere ulaştırarak hiç umulmadık büyük bir ilgi ve teveccühün uyanmasına vesile olmuştur.

Bilgi ve eğitime yapılacak cömert ve düzenli yatırımların, küresel sorunlarla baş etmek isteyen insanın ihtiyaç duyduğu yegane faktör olduğunu belirten Edgar Morin, geleceğin eğitiminde yedi bilginin baskın ve belirleyici bir rol oynayacağını iddia etmektedir. Bu yöndeki bir değerlendirmesinde, insan ve insana ait temel erdem ve yetkinliklerin kaybolmaya başladığını ve bunun arkasındaki en temel nedenin,

---

[4] Ron Miller, "Beyond Reductionism: The Emerging Holistic Paradigm in Education", **The Humanistic Psychologist ,** C. 28, S: 1-3, 2000, s. 382 - 393.
[5] John Jack (P.) Miller, "Ancient Roots of Holistic Education", **ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice,** (Çevrimiçi) https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/32399/1/BR_JMILLER192.pdf, 3 Kasım 2019.
[6] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **Journal of Values Education-Turkey**, C. 3, S: 10, 2005, s. 33 - 40.
[7] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature,** Brandon, VT, Foundations for Educational Renewal Publisher, 2003.

özellikle holistik bir bakış açısı geliştiremeyen insanlığın maruz kaldığı 'paradigmatik körleşmeler' olduğunun altını çizmektedir.

Dünyanın yüzleştiği sorunlardan kurtulması için gereken tek şeyin düşünce reformu olduğunu ve bunun da ancak eğitimle başarılabileceğinin altını çizen Morin, söz konusu reformun mahiyet itibarıyla 'paradigmatik' olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Bağlam, bütün, çok boyutluluk ve karmaşıklık gibi önemli kavramların sığ insan bilgi birikimi nedeniyle yeterince kavranamadığını belirterek bilginin özdeşleştiği çok boyutlu, küresel ve hatta gezegensel formlarda görülmeye başlayan uyumsuzluğa dikkat çekmektedir.[8]

Bu noktada eğitime düşen görev, tüm bunları açıklığa kavuşturup doyurucu bir şekilde insanlığın istifadesine sunmaktır. Morin, holizmin anlam ve mahiyetine yönelik başka bir açıklamasında ise, parça-bütün arasındaki ilişkiye değinmekte ve çok boyutluluk kavramına vurgu yapmaktadır. İnsanın toplum gibi karmaşık birimlerden meydana gelen çok boyutlu bir yapıda biyolojik, ruhsal, duygusal ve akılsal özelliklere sahip olduğunu belirterek toplumun da sosyal, siyasi, ekonomik ve dinsel boyutları olduğunu ifade etmektedir. Akla uygun mantıklı bir bilginin çok boyutluluk ilişkisini ise şöyle açıklamaktadır: "Parça bütünden ayrılmamakla kalmaz, parçalar da birbirlerinden ayrılamazlar. Sözgelimi iktisadi boyut, kendi içinde diğer tüm insani boyutlarla sürekli karşılıklı etki halindedir; dahası iktisat kendi içinde, salt iktisadi çıkarların ötesine giden ihtiyaçları, arzuları, insani tutkuları hologramik biçimde taşır."[9]

Araştırmanın problemi; holistik yaklaşımın öngördüğü yöntem ve tekniklerle ülkemizde örgün ve yaygın din eğitiminde büyük ölçüde herkesi memnun ederek toplumsal, akademik hedef ve beklentileri karşılayacak bir eğitim modelinin imkanını ortaya koymaktır.

Bu noktada toplum ve ülkeler, kalıcı insan değerlerinin unutulmaya yüz tuttuğu bir dönemde böylesine dolu, köklü ve etkin bir yaklaşımı eğitim sistemlerine entegre

[8] Edgar Morin, **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi,** Çev. Hüsnü Dilli, 4. Baskı, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013, s. 15-16.
[9] Edgar Morin, **a.g.e.,** s. 17.

ederek bireysel ve sosyal kimlik kaybına neden olan dejenerasyon, toplumsal yıpranma ve çöküntünün önüne geçmek istemiştir. Holistik yaklaşımın, toplum ve milletlerin en üst değer kabul ettiği dinin tüm ilke, esas, kurum ve değer bütünlüğüyle öğretilmesinde ideal ve geçerli bir yönteme sahip olduğu iddiasını müteakip bu konuda bir çok bilimsel araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bunlardan belki de en önemli ve kapsamlı olanı, **Dünya Kiliseler Konseyi'nin (WCC)** organizatörlüğünde ekümenik[10] bağlamda yürütülen ve Hristiyan din ve ilkelerinin öğretiminde holistik yaklaşımın etki ve katkısının araştırıldığı ve sorgulandığı bir çalışmadır. Dünya Kiliseler Konseyi Eğitim ve Ekümenik Oluşum Komisyonu tarafından holistik eğitim çerçevesinde yürütülen bu çalışmanın sonunda; Hristiyanlığa ait temel konuların en iyi ve en doğru biçimde anlaşılması ve anlatılmasına imkan ve zemin oluşturmasından dolayı holistik içerikli tüm ilke, değer ve uygulamaların her fırsatta desteklenmesi ve savunulmasına karar verilmiştir.

Türkiye'de de benzer bir yol izlenerek ulusal ve uluslararası platformlarda tertip edilen çeşitli panel, sempozyum, çalıştay ve toplantılarda konu, enine boyuna ele alınarak doğru, etkin ve kapsamlı bir din eğitimi yöntem arayışı sürekli gündemde tutulmuştur. Türkiye'de yüksek din öğretimi konusunda benzer sorunların varlığına dikkat çeken önemli çalışmalar yapılmış, acil çözüm bekleyen sorunların temelinde nicelik ve nitelik tartışmalarının öne çıktığı defaetle vurgulanmıştır. Bu yönde inceleme ve araştırmaların azlığı ve yavaşlığı eleştirilerek özellikle konunun önem ve ciddiyetini kavrayan Batı Dünyası'nda, din eğitim ve öğretiminin geleceğine dair senaryoların - ki bunlar arasında en dikkat çekici olanı, Todd M. Johnson'un dinlerin tarihi seyir içerisinde 2025-2200 yılları arasındaki konjoktürel görüntüsüne ilişkin tespitlerini içeren **Demographic Futures for Christianity and The World Religions**[11] adlı çalışmasıdır - kapsam ve boyutuna sıklıkla atıfta bulunulmuştur. Türkiye'de din eğitim ve öğretiminde akademik ve toplumsal beklentileri karşılamaya dönük köklü, kapsamlı, etkin, tutarlı ve dinamik bir yöntem arayışı söz

[10] Tezin ilerleyen bölümlerinde daha fazla bilgi verilen bu konu için **bkz.:** Peter Schreiner, Esther Banev and Simon Oxley, **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005.

[11] Todd M. Johnson, "Demographic Futures for Christianity and the World Religions", **Dialog,** C. 43, S: 1, 2004, s. 10-19.

konusu olduğunda sıklıkla öne çıkan ortak temel görüş; faktörel etki ve kuşatıcılığı haiz eğitim içerikli küresel olgu ve senaryolara kayıtsız kalmayıp dikkat ve ilgiyle takip etmek gerektiğidir. Ancak nitel bir din eğitim yapılanması için gerekli olan adımlardan uzak bu çalışmalar çoğunlukla söylem ve temenniden öteye geçememiştir. İslam'ın evrensel bir din olması hasebiyle günü birlik tartışma ve kısır döngülerle vakit kaybetmeden hem ulusal hem uluslararası düzeyde insanların güncel ve gerçek dini ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılamak gerektiğine vurgu yapan Mustafa Köylü, "toplumsal sorunları dikkate alarak, özellikle de geleceğe yönelik ciddi analizler yaparak fakültelerimizi yeniden düzenlememiz gerekir. Şunu unutmayalım ki, bizim henüz önümüzdeki 20 yıl için bir planımız yokken, batı dünyası 2200 yılının analizini yaparak, ona göre hesabını ve kitabını yapmaktadır."[12] öz eleştirisinde bulunarak atılması gereken doğru adımlara dikkat çekmektedir. Zira lokal, dar ve sınırlı yaklaşımlar, iletişim kanallarının bu denli sık, rahat ve kolay kullanımıyla ortaya çıkan çok uluslu, çok kültürlü ve çok dinli yeni tür etkileşimin neden olduğu eğitim sorunlarına çözüm bulmada yetersiz kalmış ve bu nedenle eğitim politikalarının daha uygun ve kapsamlı bir yaklaşım, model yahut yöntemle yeniden dizayn edilmesi öngörülmüştür.

Tez çalışmasında iki aşamalı bir amaç öngörüsünde bulunulmuştur. İlk amaç; en kısa ve özlü bir ifadeyle genel eğitim alanında alternatif bir yaklaşım veya modele duyulan ihtiyacın gerekçelendirilmesinin yapılıp din eğitiminde yaşanan gelişmelere paralel ortaya çıkan yeni hedef ve beklentileri tümüyle karşılayacak daha etkin ve kapsamlı bir model ya da yöntem tespitinin yapılmasıdır. İkinci amaç ise, bu bağlamda holistik eğitim modelinin ülkemizde ifa edilen din eğitim ve öğretiminde sıklıkla karşılaşılan engel ve sorunların aşılmasında yetkin, geçerli yöntem ve tekniklere sahip olduğunun ortaya konulmasıdır. Bir başka deyişle, İslam din eğitim ve öğretiminde rasyonel yöntem ve tekniklere ulaşmak artık ancak holistik bir yaklaşımı benimsemekle mümkün olmaktadır.

Tezin yürütülmesinde kavram analizi ve nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Nitel yöntemlerden literatür tarama ve doküman analizi

[12] Mustafa Köylü, "Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Sayı: 35, 2013, s. 21-44.

tekniğinden de sıklıkla yararlanılmıştır. Kavram analiziyle holizm kavramının tarihsel süreçte geçirdiği etimolojik ve anlamsal evreler, tüm arka plan ve derinliğiyle ele alınarak açıklama yoluna gidilmiştir. Bir kavram olarak holizmin, değişik formlar altında kazandığı yeni anlam türleri, geniş bir biçimde ele alınarak ontolojik ve epistemolojik temellendirmeye zemin hazırlanmıştır. Genelde sosyal olguların araştırılmasında yaygın bir biçimde kullanılan nitel yöntemlerde, konular arasındaki ilişkileri tespit ederek gözden geçirmek, analiz etmek ve yorumlamak için holistik bir bakış açısı esas alınmaktadır. Elektronik kaynaklar üzerinden gerçekleştirilen alan yazın taramasında birincil kaynak kategorisine giren özgün kitap, makale ve dergiler tez çalışmamızda önemli bir yer tutmaktadır. Holistik eğitim gibi holizm kavramı temelinde geliştirilen ve farklı disiplinlere konu olan holistik uzantılı yaklaşım, model, yöntem ve tekniklerin neredeyse tümü başta Amerika olmak üzere diğer ülkelerde ortaya çıktığı için birincil kaynakların büyük çoğunluğu da bu ülkelere ait litereatürden oluşmaktadır. Holistik eğitim fikrini, bir kavram olarak eğitim dünyasının gündemine taşıyan iki öncü isim, Kuzey Amerika'dan Ron Miller ve Kanada'dan John P. Miller, bununla yetinmeyerek alan için ürettikleri özgün çalışma ve projelerle holistik eğitim müktesebatının zenginleşmesinde de öncü bir rol oynamıştır.

1979 yılında bir grup hümanist psikolog ve eğitimcinin Kaliforniya'da düzenlenen bir konferansta kullanmaya başladığı holizm kavramı, 1980'lerde Kanadalı bilim insanı John P. Miller, **The Holistic Curriculum** adlı eserini yayımlayana ve ABD'de **Holistic Education Review** adlı yeni bir dergi kurana kadar yavaş bir büyüme göstermiştir. O yıllardan itibaren holistik eğitim perspektifi, çeşitli konferans, makale, kitap ve doktora tezi ile sayıca fazla olmasa da birkaç öğretmen eğitim programına konu olmuştur. [13] Aynı yıllarda Ron Miller, şu anda **Encounter: Education for Meaning and Social Justice** adıyla bilinen **Holistic Education Review** adlı bir dergiyi yayına sokarak holistik eğitime akademik bir güç ve değer kazandırmış oldu. 1990 yılında yazdığı **What are Schools for? Holistic Education in American Culture** adlı kitabında Ron Miller, Amerikan toplumu özelinde holistik eğitime duyulan ihtiyacın gerekçeleri üzerinde durarak hareketin

[13] Ron Miller, "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", **Değerler Eğitimi Dergisi,** C. 3, S: 10, 2005, s. 36.

öncü isimlerinin düşünce ve çalışmalarına ilişkin bilgiler vermiş ve başka bir öncü çalışmanın da temelini atmıştır. Özellikle 1980'li yıllarda Ron Miller ile birlikte yürüttüğü eğitim çalışmalarında holistik eğitim teriminin yaygınlaşmasına önemli katkılar sunan Gang, 1990 yılında Edward Clark ve alandan bazı isimlerle birlikte, yine Miller öncülüğünde bir girişim olan **'Eğitimsel Dönüşüm İçin Küresel İşbirliği' (The Global Alliance for Transforming Education (GATE)** organizasyonunun kuruluşunda bulunarak kurumun yöneticiliğini üstlenmiştir. Eğitim konularının ele alındığı yıllık konferanslar düzenleyen **GATE,** 1991'de holistik eğitimin elifbası kabul edilen ve on temel ilkeden oluşan **'Eğitim 2000: Holistik Bir Perspektif'** isimli bir bildiri yayınlamıştır. Araştırmada başvurulan bir teknik olan yazılı doküman ve belgelerin incelenmesi kapsamında bu bildiride yer alan on ilke ile diğer bazı çalışmalardan elde edilen sonuç ilkeler, tezin amacı çerçevesinde İslam din eğitim ve öğretimine uygunluk açısından değerlendirilmiştir.

Birincil kaynaklar arasında holistik eğitime dair en kapsamlı bilgi, belge, görüş ve düşüncenin yer aldığı temel eserlerden; Ron Miller'in editörlüğünü yaptığı **Renewal of Meaning in Education : Responses to the Cultural and Ecological Crisis** ile **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review** adlı kitaplar, araştırma süresince ana kaynak olma vasfını daima korumuştur. Yine John P. Miller'in editörlüğündeki **International Handbook of Holistic Education** adlı kitap da kapsam ve özelliğiyle benzer bir misyon üstlenmiştir. **Eğitimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım ve Din eğitimi** adlı tez çalışmamızda bu iki yazara ait bir çok özgün makaleden de azami derecede istifade edilmiştir.

Genel anlamda tezin amacına önemli bir katkı sağlayan diğer bir çalışma da, **WCC (World Council of Churches)'ye** bağlı **Dünya Kiliseler Konseyi Eğitim ve Ekümenik Oluşum Komisyonu** tarafından holistik eğitimi, Hristiyan din esaslarının öğretilmesinde en uygun model olarak tanımlayan **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context** adlı kitap olmuştur. Bunlardan başka Scott H. Forbes'in **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature,** Yoshiharu Nakagawa'nın **Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education,** Ramon Gallegos Nava'nın **Holistic Education:**

Pedagogy of Universal Love, Paulo Freire'nin **Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of The Oppressed)** ve Carol L. Flake'nin **Holistic Education: Principles, Perspectives and Practices** adlı eserleri, araştırmanın amaç ve kapsam bütünlüğünde ilerlemesine ciddi katkılar sağlamıştır.

Holistik eğitimi eklektik ve kapsayıcı bir hareket olarak tanımlayan Lucila Telles Rudge'nin 2008 yılında The Ohio State University bünyesinde tamamladığı **Holistic Education: An Analysis of Its Pedagogical Application** adlı doktora tezi de çalışma süresince müracaat edilen önemli bir eser olmuştur. Holistik eğitim ve tamamlayıcı unsurlar hakkında tarihsel ve kavramsal geniş bilgiler veren Rudge, aynı zamanda okullaşma sürecinde holistik pedagojik uygulamaları temel alan dört farklı okul ekolünde, -Waldorf, Montessori, Neohumanist ve Reggio Emilia- yürüttüğü kapsamlı gözlem ve incelemelere dair bazı önemli tespit ve bulguları da paylaşmaktadır. Tez çalışmasında bu okullarda devam eden pedagojik uygulamaları, dördü holistik, diğer dördü hümanistik içerikli ilkeler uyarınca karşılaştırmalı bir biçimde ele alarak özgün yorumlarda bulunmuştur.

Sherilyn Hall tarafından 2014 yılında The University of Waikato'da tamamlanan **Holistic Education: A Vision for 21st Century New Zealand Primary School Classrooms** adlı yüksek lisans tezi de, holistik eğitim modelinin bir ülke genelinde benimsenerek uygulanmasına ilişkin önemli ve kapsamlı bilgiler içermesinden dolayı faydalanılan bir çalışma olmuştur. Hall, bu çalışmasında Yeni Zelanda'da özellikle erken çocukluk eğitiminin holistik bir amaç gözetilerek icra edildiğini bildirmektedir. **Yeni Zelanda Müfredat Taslağı'na (The New Zealand Curriculum Document-NZCD)** giren ifadelere bakıldığında kendine güvenen, yaratıcı, aktif ve bağlantılılığın ne olduğunu bilen ve yaşam boyu öğrenmeye aday öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde tam merkezde olduğunu belirterek mevcut müfredat belgesinin esas itibarıyla holistik bir içeriğe sahip olduğunu iddia etmektedir.

İslam dini ve holistik yaklaşımı uyarlık bağlamında ele alarak bu konuda belki de en radikal ve doğru eşleştirmeyi yapan çalışma, Oxford Üniversitesi'nden Dina El

Odessy'e aittir. **Islamic Holistic Philosophy** isimli makalesinde özlü bir anlatımla, tüm yaşam alanlarının evrilerek uyumlu bir bütünde birleştiği yahut tümleştiği şeklindeki görüşün, İslamın holistik karakterli dünya görüşüyle bire bir örtüştüğünü izah etmektedir. İslam dininin tevhid kavramı üzerine kurulduğunu söyleyen Odessy, bu bağlamda Allah'ın birlik ve tekliğinin vurgulanmasının başlı başına holistik bir karakter taşıdığını ifade etmektedir. Kur'an'ın holistik bir kitap olduğunu ve Kur'an ve hadislerdeki genel sunum ve yaklaşımın dikkatle incelendiğinde holistik bir müfredatı çağrıştırdığını söyleyerek ibadetlerde akıl, beden ve duyularda gözlemlenen senkronize hareketin tamlık ve bütünlüğün gerçekleşmesine hizmet ettiğini öne sürmektedir. Hatta İslam'daki beş temel şartın İslam felsefesinin holistik vizyonunu temsil ettiğini, tam, eksiksiz ve tatmin edici bir yaşam tarzı için gerekli tüm nitelikleri de sağladığını dile getirmektedir.

Holistik eğitimi doğal, bütünü önemseyen ve içe dönük yapısıyla gerçekçi ve iyimser bir eğitim felsefesi olarak gören Muhidin Mulalic ise, **The Spirituality and Wholeness in Education** adlı makalesinde küresel boyutlara ulaşan insani ve çevresel krizlerin derinliğine ve büyüklüğüne vurgu yaparak eğitimin ciddi eksikliklerini tespit eden, mevcut insan ve eğitim ikilemlerine pratik çözümler sunan holistik eğitimin, alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak gündeme gelmesinin haklı gerekçelerine işaret etmektedir.

Tez konusuna dair literatür taramasında ülkemizde az da olsa bazı çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. Bunlardan biri Zekeriyya Uludağ'ın, **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu** başlıklı Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi'nde sunduğu **Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti** adlı bildirisidir. Uludağ, ana akım eğitim sistemlerinde öğrencinin iyi vatandaş olmasının ekonomik üretkenlikle ölçüldüğünü, dolayısıyla manevi ve ahlaki beslenmenin ihmal ya da terk edildiğini ve bu durumun küresel ölçekte ciddi bazı problemler yaşanmasına neden olduğunu ileri sürmektedir. Ahmet Egemen Akmençe, Burhan Akpınar ve Ezgi Akmençe'ye ait **New Horizons in Education Through Holistic Approach** ve Mehmet Gültekin, Fatih Mehmet Ciğerci ve Ati Merç'e ait **Holistik Eğitim** adlı makaleler ile Mehmet Gültekin, Fatih Mehmet Ciğerci ve Ati Merç

tarafından 2012 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde düzenlenen 2. Ulusal Eğitim ve Öğretim Programları Kongresi'ne sunulan **Holistik (Bütüncül) Eğitimin İlköğretim Programlarına Yansımaları** adlı bildiriler incelendiğinde, holistik eğitimin din eğitimiyle olan ilişkisine değinilmeden dar bir çerçevede ele alındığı görülmektedir.

2018 yılında Betül Zengin tarafından Ankara Üniversitesi'nde yapılan **Din Eğitiminin Bir Hedefi Olarak Anlama (İnsan Bütünsel-Bağlamsal Yaklaşım)** adlı doktora tezinde konu, Zengin'in de ifade ettiği üzere benzer bir yaklaşımla bütüncül eğitimin din eğitim alanında uygulanma imkanını sorgulamanın ötesinde ele alınmış ve tezin genel gidişatına uygun değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırma konumuzla aynı eksende yürütülen belki de tek çalışma, Ömer Demir'in **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisisi**'nde yer alan **Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme** adlı makalesidir. Demir, bir makale sınırlılığı içerisindeki bu çalışmasında, din eğitimi ve bütünsel yaklaşım arasındaki muhtemel ilişkinin gerekçeleri üzerinde durarak din eğitiminin bütünsel öğrenmenin savunduğu birçok görüşü desteklediğini ifade etmektedir. Din eğitimi ilgi alanının dinin ilgi alanı kadar geniş olduğunu söyleyerek insani alanların da eklenmesiyle bu alanın, hayatın tamamını kuşatacak genişliğe ulaştığını ve buna bağlı olarak dinin, kişinin hayatında geniş ve etkin bir yer edinerek bütüncül bir dünya görüşü oluşturma amacı taşıdığını iddia etmektedir.

Kaynakçada yer alan bir çok kitap, dergi, makale ve bildirden yeri geldiğinde usulünce istifade edilmiştir. İslam din eğitim ve öğretim esaslarının belirlenmesinde temel kaynak kabul edilen Kur'an-ı Kerim ve hadisler, birincil derecede bir önemle ele alınmıştır. Alıntılanan ayetlerde meal olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'na ait **Kur'an-ı Kerim Yeni Türkçe Meali** dikkate alınsa da bazı ayetlerde **Ahmet Tekin Meali**'nden faydalanılmış ve bu durum bir parantezle gösterilmiştir.

Türkiye'de din eğitim alanında yaşanan sıkıntıları aşmak, hedef ve beklentilere ulaşmak maksadıyla holistik yaklaşım standartlarında bir eğitim modeli ortaya

koymanın imkan ve zaruretini sorgulayan tez çalışması, bu yönüyle alandaki ilk kapsamlı araştırma olmaktadır.

Çalışma, kapsam itibarıyla bazı sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür. Öncelikle, yeni bir alternatif yaklaşım veya model arayışının eğitim ve din eğitim alanında temellendirilmesi ve gerekçelendirilmesinde temel hareket noktası, holistik yaklaşım veya holistik eğitim modelinin diğer yaklaşım veya modellerden açık ara üstün olduğu görüş ve düşüncesidir. Tez süresince diğer eğitim yaklaşım veya metotlarıyla ilgili detaylı bir tanım, tahlil ya da karşılaştırma cihetine gidilmemiş tez ana fikri uyarınca karşılaştırma ve değerlendirmeler çoğunlukla ve sıklıkla holistik eğitim ve ana akım eğitim sistemleriyle sınırlı kalmıştır.

Bir başka sınırlılık, din eğitim alanıyla alakalıdır. Çalışmanın bütünlüğünü sağlayan temel saç ayaklarından biri de; holistik yöntem ve tekniklerin Türkiye'de mevcut din eğitim ve öğretim faaliyetlerine kattığı artı değer, avantaj ve faydaların salt ülkemizle ilişki ve etkisi bağlamında ele alınmasıdır. Başka bir ifadeyle, yeni bir alternatif eğitim yaklaşım ve yöntem arayışını sürdüren diğer Müslüman toplum ve devletlerde, holistik eğitimin etki, fayda ve uygunluğuna dair herhangi bir analiz ve değerlendirme yapılmamıştır. Ulusal eğitim sistemlerinde İslam din eğitim ve öğretimini benimseyen diğer Müslüman ülkeler tarafından alternatif eğitim model arayışına yönelik teorik ve pratik bağlamda yürütülen herhangi bir çalışma, konu ve zaman sınırlılığından dolayı teze dahil edilmemiştir. Kaldı ki, tezin böyle bir amacı da bulunmamaktadır. Ancak umulan o ki, özgün araştırmalara ilham kaynağı olma potansiyeline sahip bu tür bir yaklaşım, ilerleyen dönemlerde pek çok müstakil eser ve çalışmanın ortaya çıkmasına vesile olacaktır.

Eğitimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım ve Din eğitimi adlı çalışma, üç ana bölüm ve bir sonuçtan oluşmaktadır. Birinci bölümde, holizm kavramının lügat ve ıstılah anlamları hakkında detaylı bir bilgi verilerek kavrama ilişkin tarihsel ve felsefi arka plan geniş bir biçimde ele alınmaya çalışılmıştır. Tarih boyunca çeşitli dönemlerde, aralarında Eski Yunan, Çin, Hint, Afrika ve İslam öncesi Türklerin bulunduğu birçok kadim kültür ve medeniyet havzasında faal olarak kullanılan ve derin izler bırakan holizm kavramının, Batı dünyasındaki gelişim seyrine özel bir

önem atfedilmiştir. Kavramsal arka plan incelemesinde, dinamik ve kapsamlı bir etkileşim içerisinde olduğu çeşitli felsefe, psikoloji ve teorilerin yanı sıra bazı temel dünya görüşü ve akımlara geniş yer verilmiştir. Bu bağlamda, felsefelerden; Perennial Felsefe, Entegral Felsefe ve Yaşam Felsefesi, teorilerden; Bilimsel Teori ve Sistem Teorisi, dünya görüşlerinden; Ekolojik Dünya Görüşü ve Yerel (Yerli Halka Ait) Dünya Görüşü, akımlardan; Küreselci Akım ve Feminizm Akımı ve son olarak psikolojilerden; Transpersonel Psikoloji ve Gestalt Psikolojisi'nden nasıl beslendiği yahut faydalandığı ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Bu bölümde ayrıca holizm kavramının zengin içeriğini yansıtması açısından holizmin türlerine açıklık getirilmiş ve bu çerçevede Epistemolojik veya Onay Holizmi ile Semantik, Gerekçelendirme, Sosyal, Metodolojik ve Ontolojik Holizm etraflıca anlatılmıştır.

İkinci bölümde, holizmin kuramsal etkilerinin eğitim alanındaki yansımalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda öne çıkan holistik eğitimci, filozof, düşünür ve bilim insanlarının kuramcı kimliklerinin yanında holistik yaklaşım kriterlerine uygun okullaşma çabaları ve bu yönde sergiledikleri öncü ve çığır açan adım ve hareketlerine dair tüm gelişmelere projeksiyon tutulmuştur. Günümüzde varlık ve etkisini hala sürdüren ve eğitimde holistik yöntem ve tekniklerin ortaya çıkıp gelişerek kök salmasına zemin hazırlayan özellikle on dört kuram öncüsünün eğitim çalışmalarına yakından bakılmış ve her biri sahasında özgün pek çok birikim ve tecrübe barındıran söz konusu eğitim faaliyetinin önem ve değerine vurgu yapılmıştır. Yaptıkları öncü çalışmalarla eğitim tarihinde çığır açan ve insan merkezli eğitim anlayışıyla evrensel bilincin daima iyi ve doğruya odaklanmasını sağlayan bu isimler arasında; Jean Jacques Rousseau ve **Doğacı, Özgürlükçü Eğitim Anlayışı,** Johann Heinrich Pestalozzi ve **Çağdaş İlköğretim Okulu**, Friedrich Wilhelm August Froebel ve **Anaokulu Hareketi,** Amos Bronson Alcott ve **Manevi Eğitim Anlayışı,** John Dewey ve **İlerici Eğitim Hareketi,** Rudolf Steiner ve **Waldorf Okulları,** Maria Montessori ve **Montessori Okulları,** Alexander Sutherland Neill ve **Özgürlük Okulu,** Leo Tolstoy ve **Yasnaya Polyana Okulu veya Anarşist Okul Modeli, Camphill Hareketi, Sudbury Valley Okulu, Orman Okulu, Krishnamurti Okulları ve Reggio Emilia Yaklaşımı** yer almaktadır.

Holistik eğitimin çok yönlü bir tanımının yapıldığı bu bölümde, holistik eğitimin özünü oluşturan temel ilke, değer ve kavramların nelerden ibaret olduğu da açıklanarak; **Maneviyat veya İnsan Maneviyatı, Yaşama ve Doğaya Saygı, Birbirine (Karşılıklı) Bağlantılılık ile Tamlık, Tümlük veya Bütünlük** kavramları, önemine binaen geniş bir biçimde ele alınmıştır.

Öğrenme ve öğretmeye dair süreç ve faktörler ayrı bir bahisle ele alınarak 'öğrenme' kavramının holistik eğitim sisteminde kazandığı yeni ve güçlü anlam; öğretmenin bu süreçteki rol ve görevi ile **Aktarma Yöntemi, İşleme Yöntemi ve Dönüştürücü Yöntem** olarak adlandırılan alternatif öğrenme türleri arasındaki bağ ve etkileşime dayandırılarak yorumlanmıştır.

Üçüncü bölümde, holistik eğitimin genel eğitimde olduğu gibi din eğitiminde de rahat ve kolay bir uygulama imkanına sahip olduğu belirtilerek, konu, hedef ve yöntem bağlamında bir değerlendirme yapılmıştır. Bilhassa, İslam dininin temel öğreti ve pratiklerini kazandırma ve belletmeye dönük hedef ve programlarda, holistik eğitimde benimsenen temel esas, ilke, değer veya yaklaşımla elde edilecek başarının somut bir temellendirmesi yapılarak aradaki sıra dışı uyarlık ve benzerliğe sıklıkla işaret edilmiştir. Bölümde ayrıca holistik eğitim modeline yöneltilen eleştirilere de yer verilmiştir.

Sonuç bölümünde ise, holistik yaklaşımın esas teşkil ettiği eğitim plan ve müfredat düzenlemeleriyle özellikle ülkemizdeki İslam din eğitim-öğretim faaliyetlerinin toplumsal istek ve ihtiyaçlara cevap verecek yeterlilik, verimlilik ve zenginlik kıstaslarına sahip olduğu öngörüsü yinelenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

HOLİZMİN MAHİYETİ

1.1. Holizmin Tanımı

'Holizm'; bütünün, kendini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlı, önemli ve değerli olduğunu savunan felsefi bir görüştür. 'Holistik' kavramı da, herhangi bir şeyin yahut kimsenin parça değil bir bütün şeklinde değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.[14] Holistik yaklaşıma ait söylem ve ifadeler, yaşamın her alanında sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. Bu bağlamda günümüzde holistik kelimesiyle ilşkili pek çok kavramın, hem ana ilmi disiplin hem de çeşitli mesleki ve profesyonel alanlarda aktif ve yaygın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir.

Eğitim ve psikoloji sözlüklerinde holizm; 'bütünün, kendisini oluşturan parçalardan öte bir şey olduğu görüşünü savunan yaklaşımların ortak adı' olarak tanımlanmaktadır. Buna göre bütün, yalnızca bileşen parçaların çözümlenmesiyle anlaşılması mümkün olmayan bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda toplumsal holizmin çağrıştırdığı ilk anlam, bireyin ait olduğu sosyal kurumlarda önemli bir unsur veya parça olduğu gerçeğidir. Psikoloji ve psikiyatri alanında da yaygın bir biçimde kullanılan 'holizm' sözcüğü, Adolf Meyer ve Kurt Goltstein'in öncülük ettiği bir yaklaşım olarak bilinmektedir. Burada insan, öznel yapısı ve eylemleriyle tam olarak açıklanamayan ruhsal, biyolojik, sosyal ve kültürel bir bütünü temsil etmektedir.[15]

Felsefe sözlüklerinde holizm; ideolojik içerikli bir kavram olup doğumcu evrim kuramına yakın düşen bir bütünlük felsefesidir. Bir bütünün hiçbir zaman kendi parçalarının toplamı olarak anlaşılmaması gerektiğine dair idealist bir yorum getirmektedir. Dünyanın yaratıcı bir evrim sürecine tabi olup bu holist süreç tarafından yeni bütünlerin oluşması sağlanmaktadır. Bu evrimsel süreçte maddenin biçimleri sürekli artarak kendini yenilemektedir. Holist süreç; 'hiçbir şey yoktan var edilemez ve varken de yok edilemez' görüşünü savunan maddenin sakınımı (korunumu) yasasını kabul etmemektedir. Konuyu daha da ileri götüren holistler,

[14] Colin McIntosh, **Cambridge Advanced Learner's Dicitonary,** 4. Baskı, Cambridge University Press, 2013, s. 744.
[15] Rasim Bakırcıoğlu, **Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü,** 1. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2012, s. 1033.

bütünlük etkeninin maddi ve bilinebilir olmayıp, gizemsel bir doğaya sahip olduğunu iddia etmektedir.[16]

'Holizm' sözcüğünün etimolojik kökü, Yunancada 'tüm, bütün ve toplam' gibi karşılıkları olan 'holos' kelimesine dayanmaktadır. [17] Kelimenin ilk kullanıcısı olarak bilinen Jan Christiaan Smuts'a göre de 'holizm', Yunanca bütün anlamına gelen ve 'hol, holistik, holizm, hologram, katolik, all, whole' vb. daha pek çok kelimenin kökenini oluşturan 'olos' kelimesinden türemiştir.[18] Holizm, sosyo-ekonomik, felsefi, eğitsel, psikolojik, kimyasal ve biyolojik herhangi bir sistemin; kendini meydana getiren parça ya da bileşenlerce tanımlanarak anlaşılmasının imkansız olduğunu belirtmektedir. Aristo'nun, "Bütün, parçaların toplamından daha fazla ve öte bir şeydir."[19] şeklinde özetlediği yargıda bütün; anlamsal ve fonksiyonel önem ve üstünlüğünü sıradan bir nitelemeyle elde etmemektedir. Gerçekte bütün, kendini oluşturan parçalara muhtaç olup temel hedef olarak da üstlendiği misyonu hakkıyla yerine getirmelidir.

Holistik bir perspektif, bütün ve parça arasındaki ilişkinin ihtiyari değil zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle bütünün, kendisini oluşturan parçalardan çok daha önemli ve değerli olduğu söylenmektedir. Holistik bir yaklaşımla, birbirine tematik bağı bulunan bileşenler arasındaki işlevsellik yakından incelenerek söz konusu önem hiyerarşisine ait ciddi bulgular elde edilebilmektedir.[20]

Bütünün tesadüfi bir yapılanmayla oluşmadığını öne sürerek holizmi, realitenin, iç içe geçmiş bütünlerden oluştuğunu ifade eden 'holarchical' kavramıyla izah etmeye çalışanlar da olmuştur.[21]

---

[16] Ivan Frolov, **Felsefe Sözlüğü,** Çev. Aziz Çalışlar, İstanbul, Cem Yayınevi, 1991, s. 215.
[17] Michael Schemmann, "The Holistic Curriculum in Higher Education", **Annual Scientific Conference Abai Almaty State University,** 30 Nisan 2008, s. 3.
[18] R.H. Clarken, "Wholistic Education: Toward a Definition and Description", **The 2006 Annual Meeting of the American Educational Research Association,** San Francisco, Nisan 7-11, 2006.
[19] Aristoteles, **Metafizik - 980a,** Çev. Ahmet Arslan, 2. Baskı, İstanbul, Sosyal Yayınları, 1996; Aristoteles**, Metaphysics,** Çev. William David Ross, Kansas, Digireads.com Publishing, 2018.
[20] Ömer Demir, "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Haziran 2015, Cilt. 10, Sayı: 1, s. 76.
[21] Ken Wilber, **Sex, Ecology, Spirituality: The Spirit of Evolution,** Düzeltilmiş 2. Baskı, Boston, Shambhala Publications, 2000. (Önsözdeki xiv. sayfa)

Holizm, evrenin bölünmemiş, her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu bir bütün olduğunu savunurken bu bütünün birçok katman ya da konteks aracılığıyla her şeyi kapsayan yaratıcı bir kaynağa işaret ettiğini belirtmektedir. Nihailik vurgu ve temasıyla öne çıkan diğer bazı tanımlarda holizm; tüm yaşamın birliği ve tekliğini sağlayan nihai Hakikat ya da Mutlak bir varlığa delalet etmektedir.[22]

Tarihsel süreçte birbirinden farklı tanımlamalar yapılsa da holizmin özünü teşkil eden bütünsellik vurgusu hiçbir zaman önem ve değerini kaybetmemiş ve anlamsal yoğunlaşmanın merkezi olmaya devam etmiştir. Holizmin kavramsal karşılığına dönük yapılan çalışmalarda öne çıkan tanımlar çoğunlukla şunlar olmuştur:

- Holizm, bütüne dair bir teori olup esas mesele; onu meydana getiren parça ya da bileşenlerin hepsinden anlamca ve önemce daha yüksek bir değer taşımasıdır.
- Holizm, bütünsellik vurgusunun yapıldığı teorik görüş çerçevesinde şekillenen inanç kapsamındaki uygulamaların adıdır.
- Holizm, insanı, beden, zihin, ruh vb. tüm özellikleriyle görebilen ve kabul eden felsefi bir görüştür.
- Holizm, bütünsellik olgusunun iyice anlaşılması ve yerleşmesi için her şeyden önce doğanın bütünlüğüne vurgu yapan bir düşünce biçimidir.
- Holizm, evrene, her şeyin birbirine hem bağımlı hem de bağlantılı olduğu bir perspektiften bakan dünya görüşüdür. çıkmaktadır.

Jan Christiaan Smuts, holistik literatürde kavramı ilk kullanan kişi olarak bilinmektedir.[23] 1926 yılına ait eserinde [24] holizmin tanımını yaparak doğadaki tüm varlıkların zorunlu bir evrim sürecine tabi olup kendilerinden daha önemli bir bütünü oluşturma temayülünde olduğunu belirtmiştir.

Jan Christiaan Smuts, holizm kavramını fikir, felsefe ve eğitim programı bağlamında ele alıp sanatsal, felsefi ve bilimsel yazına kazandırmıştır. Holizm terimini, bilimsel yöntemlerde temel yaklaşım biçimi olarak kabul edilen

[22] Anna F. Lemkow, **The Wholeness Principle: Dynamics of Unity Within Science, Religion, and Society,** Wheaton-Illinois, Quest Books, 1990, s. 23.
[23] Michael Schemmann, **a.e.,** s. 3.
[24] Jan Christiaan Smuts, **Holism and Evolution,** New York, Gestalt Journal Press, 2013.

indirgemeciliğin dikotomik karşıtı olması amacıyla kullandığını açıkça ifade etmiştir.[25]

Sosyolojik bir bakış açısıyla holizm, toplumların, salt bireylerden meydana gelen anlamsız yığınlar olmadığını vurgulamaktadır.[26] Holizm ve bireyselliğin farklı toplum türleri şeklinde karşılaştırıldığı bir çalışmada holizm kavramının üç ayrı antropolojik kullanıma sahip olduğu bildirilmiştir.[27]

Kapsamlı bir sistem düşüncesini[28] yansıtan holizm kavramının bilimsel ve ekonomik[29] alanlarda da sıklıkla kullanılan bir terim olduğu görülmektedir.

Holizm kavramını sanatsal bir bakış açısıyla yorumlayanlara göre, kelimenin kökü Yunan ve Mısır medeniyetlerine kadar uzanmaktadır.[30] Değişik ilmi disiplinlerde yaygın olarak istifade edilen holizm, teolojik alanlar dahil felsefe, sağlık, tıp ve quantum fizikte de ciddi bir rağbet bulmuştur.[31]

Edgar Morin, parçaları tanımak için bütünün yeniden oluşturulması gerektiğini düşünenlerdendir. Ona göre, bağlamdan öte bir şey olan bütün, geçmişe dayalı mantıksal ve örgütsel bir dizinle bağıntı kurduğu parçalardan ibarettir. Bu bağlamda toplumsal yapıyı bir örnek olarak ele alıp onun parçası olduğumuz örgütleyici bir bütün olduğunu iddia etmektedir. Aynı şekilde içinde yaşadığımız dünya gezegeninin bu tür bir ortam anlayışından daha öte bir anlam taşıdığını öne sürerek onun, parçası olduğumuz, hem örgütleyici hem de örgütleri dağıtıcı bir bütün özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Marcel Mauss'un 'bütünü yeniden oluşturmak gerekir' şeklindeki görüş ve tespitine katıldığını söyleyen Morin,

---

[25] Mustafa Özcan, "Holistik Bilim", Temmuz 18, 2012, (Çevrimiçi) http://kadikoydusunceplatformu.org/holistik-bilim-mustafa-ozcan-18-07-2012/, 5 Kasım 2019.
[26] Michael Schemmann , **a.g.e.,** s. 3.
[27] Bruce Kapferer, "Louis Dumont and a Holist Anthropology", **Experiments in Holism: Theory and Practice in Contemporary Anthropology,** Ed. Ton Otto & Nils Bubandt, Wiley-Blackwell, 2010, s. 187-208.
[28] Ludwig von Bertalanffy**, General Systems Theory: Foundations, Development, Applications,** New York, George Braziller Inc, 1968.
[29] Michael Schemmann, **a.g.e.,** s. 4.
[30] Natalie Letcher, **Holism in Ancient Egypt and Greece**, (Çevrimiçi) https://sacredaesthetic.wordpress.com/about/about-natalie/, 16 Kasım 2019.
[31] Michael Esfeld, "Holism and Analytic Philosophy", **Mind,** C. 107, S: 426, 1998, s. 365-380.

bütünün parçalarda hiçbir zaman bulunmayacak birtakım nitelik ve özellikler taşıdığını da ifade etmektedir.[32]

'Dengeli orta bir yol' olarak da bilinen holizm, günümüzde madde ve mana bütünlüğünü ifade etmek için kullanımaktadır. Geleneksel ve çağdaş kuramlara birlikte yer veren yapısıyla özellikle bilimsel çevrelerde sıklıkla tercih edilen bir kavram haline gelen holizm, bir dönem tıp literatüründe daha sık rastlanılan bir kavram iken yabancı dil öğretiminde yaygınlaşmaya başlayan holizm tabanlı teknik ve yöntemlerin artışına paralel eğitim alanına kolayca entegre olup nüfuz ve varlığını kuvvetlendirmiştir. Eğitimde uygulanan mevcut yöntemlere eşit derecede bir önem atfetmesinden ötürü, holistik yaklaşım olarak anılmaya başlamıştır.

Holistik eğitim, bir insanı mümkün olan en iyi ve en güzele ulaştırmak istemektedir. Bunun yolunun da, bir insanı oluşturan tüm unsurların birlikte dikkate alınmasından geçtiğini özellikle belirtmektedir.[33]

Abraham Maslow, holistik eğitimin insanı her yönüyle olgunlaştırarak kendini gerçekleştirme yolunda daima en üst seviyede olmasına imkan verdiğini dile getirmektedir. Böylece insan; manevi, entelektüel, sosyal, duygusal, sanatsal, fiziksel ve yaratıcı potansiyelini geliştirebilecektir. [34]

Ron Miller; bir paradigma, farklı şekillerde uygulanması mümkün bir dizi temel varsayım ya da ilke olarak kabul ettiği holistik eğitimin, belirli bir teknik ya da yöntem olarak görülemeyeceğini öne sürmektedir. Holistik eğitim, ciddi bir entelektüel hareket olup birkaç sağlam felsefi ve pedagojik bakış açısının sentezinden meydana gelmektedir. Holistik eğitimin kökleri, 1960'lı yılların öncesine dayanmaktadır. Bununla birlikte bir çok holistik araştırmacı ve düşünür, özellikle Alfred North Whitehead (süreç felsefesi), Carl Jung (arketipik psikoloji), Sri Aurobindo (integral felsefesi), Gregory Bateson (sibernetik) ve Ludwig von

[32] Edgar Morin, **a.g.e.,** s. 16-17.
[33] Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century**", International Education Studies,** C.5, Sayı: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 179.
[34] Michael Schemmann, **a.g.e.,** s. 3.

Bertalanffy (sistem teorisi) gibi yirminci yüzyıl teorisyenlerinin çalışmalarından önemli ölçüde yararlanmıştır.[35]

Holistik eğitim, bir insanı her yönüyle ele alarak bilişsel ve duyuşsal tüm düzeylerde gerçekleşen gelişim grafiğini kapsamlı bir biçimde analiz etmektedir.[36]

Miller'e göre holistik eğitim; yaşamsal amaç ve kimlik arayışındaki insanın bu isteğini gerçekleştirmesi için gerekli şefkat ve barış gibi manevi öncül değerlerleri elde etmesine olanak sağlamaktadır. Bu şekilde insan, yaşamını sürdürdüğü toplum ve doğal dünyada çeşitli anlamsal irtibatlar kurabilme imkan ve yeteneğini keşfetmektedir. [37]

Holistik yaklaşıma ait görüş ve düşüncelerin eğitim alanındaki tezahürünün tespit ve analizi, son derece önemli bir konudur. İdeal bir yaşam standardı hedefi olan bireyden beklenen, holistik bir müfredatla işlevselleştirilmiş okul ve diğer eğitici ortamlarda içsel farkındalığın gücünü elde etmektir. Potansiyel sevgi, şefkat ve coşku gibi etik ve manevi değerler yordamıyla doğal çevrede sürdürülebilir ve yapıcı ilişkiler kurup aktif ve dinamik bir etkileşime girmek de önemli hedefler arasındadır. Bu açıdan bakıldığında holistik yaklaşım, bir eğitim dönemi içerisinde öğrencinin tüm yönleriyle bilinmesi ve tanınması, şayet varsa ihmal edilmiş diğer yönlerinin de dikkate alınmasını istemektedir. Böylece holistik yaklaşım eğitim sürecindeki insanı, sadece bilişsel veya duyuşsal yahut fiziksel veya zihinsel olarak tek taraflı değil, 'her yönüyle insan' prensibine göre çok yönlü olarak eğitip, geliştirip yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1.2. Holizmin Tarihsel Gelişimi

1.2.1. Felsefi Temellendirme

[35] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 16 Aralık 2019.
[36] Karan Singh, "Education for the Global Society" , **Learning: The Treasure Within, The Report to UNESCO of The International Commission on Education for The Twenty First Century**, Paris, UNESCO, 1996.
[37] Ron Miller, "Holistic Education: A Brief Introduction", **the encyclopaedia of informal education,** 2000, (Çevrimiçi) http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/, 16 Kasım 2019.

Michael Esfeld, Joshua Freeman ve Stephanie Johns Hawkins gibi araştırmacılar, holizm kavramını Yunanca 'olos' kelimesinden alıp günümüzdeki bütünsellik anlamıyla ilk defa kullanan kişinin, Jan Christiaan Smuts olduğunu ileri sürmektedir. Natalie Letcher, George R. Taylor ve Michael J. Owen gibi diğer bazı bilim insanı ve araştırmacılar ise, holizm kavramının ilk kullanımının Smuts ile başlamadığını ve tarihsel seyrinin eski Yunan medeniyetine kadar uzandığını iddia etmektedir. Holizmin kavramsal varlığı ve kullanım alanını milattan önceki dönemlere kadar götürenlere göre holistik ideal, devrin yerli kültürlerinde izine rastlanılabilen bir olgudur. Bu yüzden olsa gerek bir aborijin veya yerli kişi, genellikle dünyayı ve evreni anlamla aşılanmış olarak görmektedir. Holistik eğitimciler de, eğitimde var olan bu anlam ve amaç duygusunu geri kazanmak için çaba göstermektedir. Evreni, parçalara indirgenemeyen entegre bütünlerden oluşan bir yapı olarak gören ve bu durumu holizm kelimesine kaynaklık eden 'holon' kavramıyla açıklayan Yunanlılar, öğrenmede holistik bir yaklaşımı savunmuştur. Bu nedenle, 'know thyself!' diyerek herkesi kendi yaşamını üzerinde düşünmeye davet eden Sokrates, holistik bir eğitimci kabul edilmektedir.[38]

Yunanlılar Antik Çağ'da, insanı bir birey olarak hakkıyla anlamak için doğanın bir bütün olarak anlaşılması gerektiğine inanmaktaydı.[39] Heraklitus, parçalardan ve onları anlamak için kullanılan anlatılardan oluşan bir bütün meydana getiren her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğunu düşünmekteydi.[40] Uyumla birlikte uyumsuzluk ve anlaşmazlık durumlarının varlığına olan inancı ve bunu bir zaruret kabul etmesi, Heraklitus'un holistik felsefesini destekler nitelikteydi. Ona göre, çokluk sadece bir görüntüden ibaret olup "çiftler, hem her şeydir hem her şey değildir. Birlikte çizilen

[38] Jack Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.
[39] Michael J. Owen & Clive A. Holmes, "Holism in the Discourse of Nursing", **Journal of Advanced Nursing**, C. 18, S: 11, 1993, s. 1688-1695.
[40] Herakleitos, **Fragmanlar,** Çev. Cengiz Çakmak, Ed. Çiğdem Dürüşken, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2005, s. 145; Werner Wilhelm Jaeger, **The Theology of The Early Greek Philosophers: The Gifford Lectures,** Yeniden Basım, London, Oxford University Press, 1948, s. 117-118.

ayrı ayrı, parça parça da çizilir. Uyumluluk varsa uyumsuzluk da vardır. Bir ve tek olan her şeyden oluşur ve her şey de birden sadır olur."[41]

'Karşıtlıktan doğan denge' düşüncesi, yaşama dair pek çok konuda kendine özgü fikir ve görüşün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Zıtlıkla gelen denge ve bütünlüğü anlatırken 'savaş' kavramının farklı bir yönüne vurgu yapan Heraklitus, savaşın, toplum ve devletlerin ihtiyaç duyduğu denge ve düzenin tesis edilerek sürdürülmesinde çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmiştir.[42]

Heraklitus'un inandığı ve savunduğu **'logos'**un evrensel kurallar koyarak yaşamsal düzen ve disiplini sağlaması ile iyi-kötü, güzel-çirkin ve ölü-diri gibi tüm zıtlıkların esasında mutlak birliği temsil etmesi de, aslında onun holistik bir düşünce biçimine sahip olduğunu göstermektedir. Kendinde ve evrendeki logosu keşfettiğini öne süren Heraklitus'a göre gerçek bilgelik, çok şey bilmek değil her şeyin bir olduğunu kavramaktır.[43]

Platon'un, bağlantılılığın önemi ve sembolizmin soyut akıl yürütmeyle birleştirilmesi gerektiğine dair görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak onun holistik bir düşünceyi benimsediği söylenebilmektedir. Platon'un holistik tavır ve tutumuna dönük bazı eleştiriler yapılmışsa da, maneviyat ve beşeri tecrübe arasındaki ilişkiyi açıklayan ifadelerine bakıldığında holistik bir temel ve yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir.[44] Platon'un öğretilerinin pek çok yönüyle holistik olmadığını, aksine somuta odaklanmayı temel bir gerçeklik gören Descartes'in fikirlerine öncülük ettiğini savunanlar da olmuştur.

Aristoteles de, holistik düşünceleriyle bilinmektedir. Onun geliştirdiği, 'somut holizm' kavramı, bilimsel çevreler tarafından hayli rağbet görmektedir. Aristoteles'in somut holizminde özne olmak, bir maddeye ait elementlerin birleştiricisi olmaktır.

---

[41] Bertrand Russell, **History of Western Philosophy,** London, United Kingdom, Taylor & Francis Group, 2005, s. 51.
[42] Vishwanath Prasad Varma, "Sri Aurobindo and Greek Philosophy", **Philosophy East and West,** C. 10, S:3-4, Ekim 1960 - Ocak 1961, s. 135-148.
[43] Herakleitos, **Fragmanlar (Fragman 50),** Çev. Cengiz Çakmak, Ed. Çiğdem Dürüşken, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2005, s. 131.
[44] Cynthia Hampton, "Overcoming Dualism: The Importance of the Intermediate in Plato's Philebus", **Feminist Interpretations of Plato,** Ed. Nancy Tuana, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1994, s. 217-242.

Bu, en temel ayrıntı olup buradaki birleşme; elemanları bir küme ile ilişkilendirerek değil, temel biçim ilkesine göre öğelerin yeniden tanımlanması ile gerçekleşmektedir.[45] Theodore Scaltsas, bu holizm biçiminin, bir öznenin parçaları şeklinde değil de esas (nihai) özneler olarak ayrıntılara odaklandığını belirtmektedir.[46]

Sokrat öncesi dönemlerden 17. yüzyılda Descartes'in dört kartezyen kural üzerine inşa edip geliştirdiği bilimsel metodun ortaya çıkış tarihine kadar olan zaman aralığında, hayat ve manasına dair genel kapsamlı öz bir betimleme yapmak için çoğunlukla, holistik bir bakış açısından faydalanılmıştır.[47]

Shroff'un[48], Owen ve Holmes[49] tarafından holizmin tarihsel köklerinin tanınmasıyla ilgili gündeme gelen konulara dair yaptığı ekleme ve katkılar, oldukça önemlidir. Ona göre, aslında yaklaşık dört yüzyıl öncesine uzanan bir geçmişe sahip holistik bir dünya görüşü, o sıralar holistik karakter taşımayan mevcut pek çok görüş ve düşünceye rağmen evrensel olarak kabul edilen baskın bir düşünce biçimidir. Hatta holizmin tarihsel seyri dikkatle incelendiğinde, zaman ve bölge açısından bir takım farklılıklar gözlemlenmiş olsa da temel kavramların değişmeyerek hep sabit kaldığı bilinen bir husustur. 'İnsanlar ile evrendeki tüm varlık ve sistemler, en küçük yapı taşlarına indirgenmekle çözümü mümkün ve anlaşılır bir bütüne ait değildir' şeklindeki düşüncesiyle[50] Aristoteles'in 'Bütün, kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazla ve öte bir şeydir.' tespit ve görüşünün de bir anlamda şerhini yapmıştır.

Bu yöndeki fikirler, Batı'nın felsefi ve bilimsel düşünce sistemine iyice yerleşerek sadece somut olana odaklanmak en temel yaklaşım haline gelmiştir. Böylece Batı toplumunda, her varlığın kendini oluşturan bileşen ve nitelikleriyle ele

---

[45] Theodore Scaltsas**, a.e.,** s.7 .
[46] Theodore Scaltsas, **Substances and Universals in Aristotle's Metaphysics,** Ithaca, New York, Cornell University Press, 1994, s. 7.
[47] Martin J. Owen & Colin A. Holmes, "Holism in the Discourse of Nursing", **Journal of Advanced Nursing,** C. 18, S: 11, Kasım 1993, s. 1688-1695.
[48] Farah M. Shroff, "Conceptualizing Holism in International Interdisciplinary Critical Perspective: Toward a Framework for Understanding Holistic Health", **Social Theory & Health,** C. 9, S: 3, Ağustos 2011, s. 244-255.
[49] Martin J. Owen & Colin A. Holmes, **a.g.m.**
[50] Farah M. Shroff, **a.e.,** s. 244-255.

alınmasının daha uygun olacağına dair bir anlayış doğmuştur. Bu yeni yaklaşım nedeniyle Batı toplumunda ortaya çıkan izolasyon duygusu, varlıklar arasındaki güçlü bağı göremeyen salt tüketim odaklı bir insan tipine hizmet eder olmuştur.[51]

Freeman'a göre holizm, dünyada savaşların olmadığı yıllarda özellikle çeşitli düşünce okullarında, yaygın olarak kullanılan bir kavram haline gelmiştir.[52] 20. yüzyılın başlarında bir kavram olarak kullanılmaya başlayan holistik paradigmanın, özellikle 1960 ve 1970'li yıllarda Amerika'da gerçekleşen bilim ve kültür hareketliliğinde önemli bir yeri bulunmaktadır. 1980'lerde farklı ilmi disiplinlerde ortaya çıkan entelektüel hareketlenmelerde ciddi bir referans kaynağı kabul edilerek bir çok düşünür ve araştırmacı tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Holistik eğitim, o sıralar revaçta olan Yeni Çağ hareketi ile özdeş bir yapıya sahip değildir. Yine 1960'larda görülmeye başlayan karşı kültür hareketine ait bir ürün de değildir. Aksine, Aldous Huxley'in[53] 'perennial felsefe' olarak tanımladığı, eski manevi gelenek ve kozmolojilerde derin köklere sahiptir. Fakat 18. yüzyılda Batı'da ortaya çıkan ve neredeyse tamamında etkili olan Aydınlanma Hareketi'nin getirdiği analitik düşünme ve bilimsel mantık her alanda hakimiyet kurunca, insanlığın gelişen kozmosla olan yakın bağlantısının tanınması ve bilinmesi anlamına gelen söz konusu perennial hikmet, romantizm etiketli muhalif bir harekete dönüşmüştür.[54]

Bilimsel çevrelerde artan bir öneme sahip konuların başında gelen holistik yaklaşım, 80'li yıllardan itibaren etki ve nüfuzunu artırarak Batı dünyasında farklı biçimlerde algılanmaya başlamıştır. Bu sebeple, holizme ait tarihsel süreçte Batı dünyasının nasıl bir tesire maruz kaldığını sorgulamak, ayrı bir önem arz etmektedir.

1.2.2. Holizm ve Batı Uygarlığı

Holistik dünya görüşünün kökleri, Antik Yunan, Hint, Çin ve Mısır gibi eski medeniyet geleneklerine kadar uzanmaktadır. Bu görüşte, kurulu ve uyarlı bir programa tabi her şeyin muhteşem bir uyum ve düzen içerisinde hareket ederek ana

[51] William J. Richardson, **Heidegger: Through Phenomenology to Thought,** 4. Baskı, New York, Fordham University Press, 2003, s. 27 - 32.
[52] Joshua Freeman, "Towards a Definition of Holism", **British Journal of General Practice,** C. 55, S: 511, 2005, s. 154-155.
[53] Aldous Huxley, **The Perennial Philosophy,** England, Collins Fontana, 1959.
[54] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 179.

sistemin devamına katkı sunduğu iddia edilmektedir. Holistik yaklaşımın etki ve kapsamı sadece eğitimle sınırlı kalmamıştır. Tıp, felsefe, psikoloji, biyoloji, fizik, dil, hukuk ve ekonomi gibi ilmi disiplin ve bilimsel alanlarda da yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yönüyle güçlü bir dünya görüşünü yansıtan holistik yaklaşım, 17. yüzyılın başlarından itibaren Batı uygarlığında yaşanan tüm bilimsel, kültürel ve sanatsal gelişmenin hemen her aşamasında, önemli bir rol oynamıştır. Siyasi, felsefi, bilimsel ve kültürel değişik akım, düşünce ve hareketler tarafından çevrelenen Batı dünyasında çeşitli dönemlerde etkisi zayıflamış olsa da önem ve değerinden hiçbir şey kaybetmeden günümüze ulaşmış güçlü bir paradigmadır.

Batı'da bilim, sanat ve teknoloji ağırlıklı her türden keşif, icat ve yenilik argümanıyla gündeme gelen bireysel ve toplumsal huzur, refah ve kalkınmaya ilişkin söz ve iddialar, o sıralar toplumun önemli bir kısmı tarafından derinden tecrübe edilmekte olan yaşamsal kaygı, endişe, çekince ve korkuları gideremeyiştir. Dönemin araştırmacı, uzman ve bilim insanları; bu olumsuz trendin hızını yavaşlatmaya dönük bazı somut adımlar atmıştır. Sadece ekonomik değer üreten bir canlı olarak görülen insanın, gerçek kimliğini bulması amacıyla ruh, zihin, akıl ve maneviyat vurgulaması yaparak holistik bir eğitim hareketini başlatmıştır. Bu çerçevede holistik eğitim hareketi, ilk olarak 1980'lerde Kuzey Amerika'da hayata geçirilmiştir.

Jean Jacques Rousseau'nun 'Doğacı Yaklaşımı' bu yönüyle ele alındığında, söz konusu sosyal bozulmanın nedeni gördüğü 'mekanist, Kartezyen-Newtoncu, parçacı ve indirgemeci' dünya görüşüne karşı, ciddi bir tepki kabul edilmektedir. Holistik bir mahiyete sahip Rousseau'nun 'Doğacı Yaklaşımı', gerçek anlamda bir karşı koyma hareketidir. Bu bağlamda Rousseau'nun **'Emile'**[55] adlı eseri kendinden sonra gelen bir çok eğitimciye - özellikle Salzman, Pestalozzi ve Froebel - rehber ve kaynak olmaya devam etmiştir. Holistik karakterli doğacı yaklaşım ile Rousseau, sistematik bir karşı önermede bulunarak temel yapılandırma girişimlerinin önünü açmıştır. Bu kapsamda; duyguculuğu akılcılığın, bireyciliği toplumculuğun ve özgürlüğü de baskıcılığın önüne koymuştur. İnsanın, duyusal, duygusal, zihinsel ve

[55] Jean - Jacques Rousseau, **Emile ya da Eğitim Üzerine,** Çev. İsmail Yerguz, 1. Baskı, İstanbul, Say Yayınları, 2009.

sosyal tüm özellikleriyle bir bütün olduğunu ifade eden Rouseau, kişisel gelişim ve eğitimin buna göre planlanması gerektiğini öne sürmüştür.

Rousseau, çocuğun yaratılış itibarıyla mutlak manada iyi olduğunu öne sürerek savunduğu eğitim anlayışının temelinde hümanist bir bakış açısının hakim olduğunu ortaya koymuştur. Özünde her zaman iyilik yapma eğilimi olan çocuğun ruhsal anlamda kendi doğal yapısına göre gelişmesinin çok önemli olduğunu özellikle belirtmiştir. Bu nedenle, tüm olanakların çocuğun hizmetine sunulması gerektiğini söylemiştir. Eğitim anlayışında holistik temaları çağrıştıran söylem ve ifadeleri kullanmaktan da asla geri durmamıştır. Rousseau'nun insan doğasına ilişkin görüş, düşünce, izlenim ve değerlendirmeleri, eğitimde alternatif yöntem ve yaklaşım arayışında olanlar için öncül kaynak olma vasfını hala korumaktadır.

Rousseau ile aynı çizgide olduğunu açıkça beyan eden önemli bir holistik eğitimci, Mario Montessori'dir. Eğitim alanında açtığı okullarla ve burada uygulamaya koyduğu müfredatla sık sık gündeme gelen Montessori, çocuk ve doğasına ilişkin görüşlerinden ötürü dönemin katı, fundamentalist dindarlarının tepkisini çekmiştir. Çocuğu merkeze alan yeni bir eğitim akımına öncülük eden Montessori, Rousseau'nun her insanın yaratılıştan iyi olduğu düşüncesine büyük bir destek vermiştir. Hristiyanlıktaki 'ilk günah' inancıyla çelişen bu görüşünden dolayı ciddi tenkitlere maruz kalmıştır. Buna rağmen, eğitimin yeniden yapılanmasına dönük çalışmalarına ara vermeden devam etmiştir.

Montessori, eğitim metodunun pedogojik ilkelerini açıklarken çocukların öğrenmesini desteklemede öğretmenin rolü başlığı altında özellikle öğretmenin misyon ve vizyonuna atıfta bulunarak eğiticinin ruhsal ve kişisel hazırlık sürecinin öğrenciler açısından ne denli önemli olduğu ve çocuğun öğrenim hayatı ve gelişimine ne denli büyük bir katkı yaptığını belirterek şöyle demiştir: "Öğretmen her çocuğun sahip olduğu eşsiz potansiyele ve yaratılışından gelen mutlak iyiliğe inanmak zorundadır. Bu görüş ve düşünce, Montessori sisteminin belkemiğini

oluşturan bir unsur olmasına rağmen her çocuğun doğuştan bir günah taşıdığı şeklinde ifade edilen Katolik inançla büsbütün çelişmektedir."[56]

Montessori tarafından insan doğası ve özellikleriyle ilgili öne sürülen bu tür yaklaşım ve açıklamalar, toplumun bazı kesimleri tarafından hüsnü kabul görüp desteklenirken bazı çevrelerce de ortak inanç ve geleneğe aykırı beyanlar olarak algılanıp ciddi eleştiriler almıştır.

Araştırmacılar, Batı topraklarında yüzyıllar boyunca gizli, sönük, pasif ya da etkisiz olan holistik düşüncenin, esasen 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl başlarına denk düşen Romantik dönemde canlanmaya başladığı konusunda hem fikirdir. Bu dönemde, eğitim felsefecileri, mesela inanç-yoğun bir tarzla ele aldıkları konularda holistik bir duruş sergilemiştir. Neticede bu çalışmalar, özellikle şiirsel eserlerde kendini belli etmeye ve diğer bazı insanların görüşlerine yön vermeye devam etmiştir.[57] Novalis, bu düşünceyi kendi sözleriyle şöyle özetlemektedir: "Romantizmin en gerçek yanı ve özü, bireysel anı veya bireysel durumu mutlak hale getirmek, evrenselleştirmek ve sınıflandırmaktır."[58]

'Novalis', Georg Friedrich Philipp von Hardenberg de Rousseau gibi Romantik dönemin önemli temsilcilerindendir.[59] Novalis, akademik çevrelerin neredeyse tamamını etkisi altına alan ve postmodernizmin temel payandası kabul edilen parçacı ve indirgemeci düşünce akımına karşı çıktığından dolayı horlanan, dışlanan ve pasifize edilen holistik yaklaşımın önem ve değer kazanıp yeniden canlanmasında

---

[56] Barbara Isaacs, **Understanding The Montessori Approach: Early Years Education in Practice,** Oxford, London, Routledge, 2012, s. 3; Jerome W. Berryman & Dina Strong , **The Complete Guide to Godly Play: Volume 1: How To Lead Godly Play Lessons (An imaginative method for presenting scripture stories to children),** North Carolina, USA, Morehouse Education Resources, 2002, s. 95.

[57] Jennifer J. Baker, " Natural Science and the Romanticisms ", **ESQ: A Journal of the American Renaissance,** C. 1, S: 4, 2007, s. 387 - 412.

[58] Henri Peyre, "Romantic Poetry and Rhetoric", **Yale French Studies**, S:96, 50 Years of Yale French Studies: A Commemorative Anthology, Bölüm 1: 1948-1979, Yale University Press, 1999, s. 29 - 41.

[59] Marc Redfield, "Philosophy- Early German Romanticism:Schlegel, Novalis, Hölderlin", **A Handbook of Romanticism Studies,** Ed. Joel Faflak and Julia M. Wright, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, s. 334.

sarfettiği öncü rol ve çabalardan ötürü, duyarlı kesimlerce özel bir iltifat[60] ve itibara layık görülmüştür.

Yaşamın, ortak enerjik bir akımla insan olsun ya da olmasın herkes adına bağlantılar kurarak doğal dünyadaki birliği tesis ettiğini ifade eden Novalis, kendisiyle aynı dönemde yaşamış olan Hölderlin and Schelling ile birlikte Newton tarafından ileri sürülen mekanistik ve indirgemeci görüş ve düşüncelere karşı çıkmıştır. Doğanın, rastgele hareket eden ve yaşam belirtisi olmayan bağımsız parçaların tesadüfi bir sonucu olmadığını ve olamayacağını özellikle vurgulamıştır.[61]

Novalis'in diğer bir çağdaşı olan Coleridge, dünyanın bir insanın zihninde, onu anlayabilmesi ve sanatçının yaratıcı düşüncesinin ortaya çıkmasına olanak sağlayacak en elverişli platformun kurulması için inşa edildiğini iafde etmiştir. [62] Evrene ve doğal dünyaya ilişkin holistik görüş ve içerik taşıyan bir değerlendirmede bulunarak tüm doğal şeylerin birbiriyle anlamlı bir iletişim ve etkileşim içerisinde olduğunu, örtüştüğünü, öyle ki bir bütün olarak doğanın kendi kendini, kendiliğinden organize ettiğini ileri sürmüştür.[63]

Holistik dünya görüşünün önemini her fırsatta dile getiren Johann Georg Hamann, dönemin diğer bir yazar ve filozofudur. 'Fırtına ve Stres' hareketinin babası olarak da bilinmektedir.[64] Hamann'ı benzersiz kılan; 1758'de Londra'da bir dönüşüm deneyiminden sonra kendini bulduğu ve tanımladığı yeni inanç eksenine dair görüş ve tespitler olmuştur. Yeni durumda, dönemin aydınlanma görüşlerini reddederek Tanrı'nın daima merkezde olduğu kutsal ve teolojik bir bağlamın savunuculuğunu üstlenmiştir.[65]

Hamann felsefesinde dilin, akıl ve tüm düşünceler için merkezi bir öneme sahip olma nedenini, yaratılışta üstlendiği rolün önem ve büyüklüğüyle açıklamaktadır. Bu

---

[60] 'Sönmeye yüz tutan holistik ateş korlarını canlandıran adam' olarak tanıtılması, bu özel iltifatlardan biridir.
[61] Geoff Taggart, "Dewey and the Romanticism of Holistic Education", **Encounter: Education for Meaning and Social Justice,** C. 14, S: 2, 2001, s. 17-22.
[62] Geoff Taggart, **a.e.**
[63] Alison Stone, "Being, Knowledge, and Nature in Novalis", **Journal of the History of Philosophy,** C. 46, S: 1, 2008, s. 141-163.
[64] James C. O'Flaherty, "Some Major Emphases of Hamann's Theology", **The Harvard Theological Review,** C.51, S:1, Cambridge University Press, 1958, s. 39-50.
[65] Ted Kinnaman, "Johann Georg Hamann (1730-1788)", **Internet Encyclopedia of Philosophy,** t.y.

düşüncesini bir adım daha ileriye taşıyarak, Tanrı'nın yaratıcı olarak kabul edilmeksizin salt akıl yordamıyla doğayı anlama ve özümseme çabalarının beyhude olup netice itibarıyla doğanın yanlış anlaşılmasına sebebiyet vereceğini iddia etmektedir.[66]

Hamann'ın holizm anlayışı inanç temelli olup esas olarak dil üzerine odaklanmaktadır. Ancak bu, bir rasyonalizm ve matematik dili olmayıp insanla Tanrı arasında bağ kuran şiir ve duyguların dilidir.[67]

1.2.3. Holizm ve Batı Dışı Dünya

Hayat ve evrene ilişkin görüş ve düşüncelerin holistik felsefe ve bakıç açısı ile ilişkilendirilmesi sadece Batı dünyasına özgü bir durum değildir. Dünyanın eski uygarlıklarına ev sahipliği yapmış Asya ve Afrika Kıtası ile Hint Yarımadası'ndaki bilim, sanat ve kültürel faaliyeleri kapsayan en küçük tarihsel bir araştırma bile bu coğrafyada yaşayan insanların inanç ve düşünce sistemlerinde derin ve köklü izler bırakan bir kavram olarak holizmin, geniş bir etki alanı oluşturup yaygın bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Holistik düşüncenin, söz konusu bölgelerde evrensel bir yapıya bürünerek daha belirgin kılındığı da bilinen bir gerçektir. Çin tıp geleneği,[68] geleneksel Hint insan bütünlüğü vizyonu,[69] evreni, manevi bir bütünlük içinde bir (tek) olarak gören ve her şeyin birbirine bağlı ve bağımlı olmasından dolayı ruhun maddeden ayrı düşünülemeyeceğine inanan Afrika kültürüne ait görüş ve fikirler,[70] Mısır sanatı ve dili,[71] evrende birlik konusu çerçevesinde şekillenen İlk Amerikan Ulus felsefeleri[72], Yeni Zelanda yerlisi olan Maori şifacılarının hauora (sağlık felsefesi) ve refah

---

[66] James C. O'Flaherty, **a.e.,** s. 39 - 50.
[67] Robert E. Butts, "The Grammar of Reason: Hamann's Challenge to Kant", **Synthese,** C. 75, S: 2, 1988, s. 251 - 283; James C. O'Flaherty, **a.e.,** s. 39 - 50.
[68] John (Jack) P. Miller, "Introduction: Holistic learning", **Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground,** Ed. John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr, Isabella Colalillo Kates, Albany, NY, State University of New York Press, 2005, s. 1- 6; Richard E. Nisbett, Kaiping Peng, Incheol Choi & Ara Norenzayan, " Culture and Systems of Thought: Holistic Versus Analytic Cognition", **Psychological Review**, Cilt.108, Sayı: 2001, s. 291-310.
[69] John P. Miller, **a.e.,** s. 1 - 6.
[70] Farah M. Shroff, **a.g.m,** s. 245.
[71] Natalie Joyce Letcher, **The Ancient Art of Holistic Thinking: Philosophies of Holism in Ancient Egypt & Greece,** California, USA, Smashwords Edition, 2015.
[72] Farah M. Shroff, **a.g.m**, s. 245.

hakkındaki görüşleri,[73] ve İslam'dan önce Hun İmparatorluğu ve Göktürk Devleti gibi bir çok büyük devlet kurmuş Türklere ait **'Gök Tanrı'** dini ve bu dindeki kozmoloji yani kainat tasavvuru[74], bu konuda verilebilecek en güzel örneklerdendir.

Emperyalizmin tüm dünyada, hayatın hemen her alanında etkisini artırdığı yıllarda bu inanç ve görüşlerin bir çoğu Batılı ve Batıcı analitik ve bilimsel sistem ve düşünceler tarafından itibarsızlaştırılıp deyim yerindeyse ıskartaya çıkartılmıştır.[75] Bununla birlikte, son zamanlarda özellikle felsefe, sağlık ve bilim alanında yaşanan kıpırdanma ve canlanmalar, Batı'nın sistematik dayatmasıyla oluşan tüm düşünsel ve kültürel yapılanmalara karşı ciddi bir baş kaldırma, meydan okuma ve hatta sistemik bir müdahaleyi göze alma cesaretine tanıklık etmemize imkan sağlamaktadır.[76]

Bu süreçte, değişik düşünce okullarında farklı anlam ve yorumlar kazanan holizm kavramının teorik ve pratik değeri artmış, holizmin yeniden keşf ve güçlenmesine dair birtakım yeni görüşler ileri sürülmüştür.

Holistik düşünce okulları bölgeden bölgeye değişiklik gösterse de zaman içerisinde ortaya çıkan yeni gelişmelere bakıldığında farklılıklardan ziyade benzerliklerin hakim bir unsur olarak algılanıp kabul edildiği görülmektedir. Bir hayli sağlam ve köklü bir dizi prensipten oluşan söz konusu benzerliklerin, onları bir arada tuttuğu bilinen bir gerçektir. Holistik görüşte, "insanlar da dahil evrendeki tüm varlık ve sistemler; müstakil parçalara ayrıştırılsa bile üzerinde inceleme, araştırma ve değerlendirme yaparak bir sonuca varmanın ya da anlam çıkarmanın zor ve

---

[73] Mason H. Durie, "A Maori Perspective of Health", **Social Science and Medicine,** C. 20, S: 5, 1985, s. 483 - 486; Glenis Tabetha Mark & Antonio C. Lyons, "Maori Healers' Views on Wellbeing: The importance of Mind, Body, Spirit, Family and Land", **Social Science and Medicine,** C.70, S: 11, 2010, s. 1756-1764.

[74] Hikmet Tanyu, **İslamlıktan Önce Türklerde Tek Tanrı İnancı,** İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 1986; Ünver Günay ve Harun Güngör, **Başlangıçtan Günümüze Türklerin Dini Tarihi,** Ankara, Ocak Yayınları, 1997; Ziya Gökalp, **Türk Medeniyeti Tarihi: Birinci Kısım, İslamiyetten Evvel Türk Medeniyeti,** Hazırlayan. Dr. Ali Duymaz, İstanbul, Ötüken Neşriyat, 2015; İbrahim Kafesoğlu, **Eski Türk Dini,** Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınlan, 1980; Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, "Eski Türk Dininin Kozmolojisi ve Kozmogonisi ", **Türk Dünyası Araştırmaları,** C.119, S:234, 2018, s. 45-74.

[75] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m**, s. 179.

[76] Heinz Ludwig Ansbacher, "Rogers Formative Tendency, Smuts, and Adler - Humanistic Consensus", **Journal of Humanistic Psychology,** C. 18, S: 3, 1978, s. 87-92; Doreen Kronick, "Holism and Empiricism as Complementary Paradigms", **Journal of Learning Disabilities,** C. 23, S: 1, 1990, s. 5 - 8.

neredeyse imkansız olduğu bir bütüne ait kısım ve parçalardır."[77] şeklinde ifade edilen prensip, en temel ilkedir. Holistik dünya görüşü savunucularına göre, bu parçalar aktif olup birbirleriyle sürekli ilişki içerisindedir. Birbirine bağlı, bağımlı ve bağlantılılı olma durumu benzer şekilde madde için de geçerli olup sürekli bir değişimle ortaya çıkan bu dinamik yapı, bir anlamda zamana değer ve anlam katan dönüşümün de yegane sebebidir.

Holistik dünya görüşü, sadece beden veya organizmaya değil, çoğu zaman manevi ve dini düşünce biçimleriyle ilişkilendirilerek çok daha büyük bir dünyaya yani evrene odaklanmaktadır. Holizmin özünde, mevcut her şey ve tüm olayların teklik ve birliğinin önem ve gerekliliğine dair özel bir vurgu vardır. Bunun yanı sıra karşılıklı iletişim ve etkileşim, bu farkındalık kapsamında ele alınmaktadır. Buradaki her şey, birbirine bağımlı ve ayrılmaz olarak görülmektedir.[78] İşte bu nihai ve bölünmez gerçekliğe Hinduizm'de **Brahman,** Budizm'de **Dharmakaya** ve Taoizm'de **Tao** denir. Tüm kavram ve kategorileri aştığı için, Budistler buna 'tüm formların toplamı veya toplamına yakın ' anlamında **Tathata-Suchness** de derler.[79]

Hinduizm'de de, benzer bir vurgudan söz edilmektedir. Temel bir Hindu prensibi, yaratılan her şeyin 'birliğinden' bahsetmektedir. Evrende var olan devasa çeşitliliğin arkasında, bu 'birlik' vardır. Bireysel ruhların arkasında ise, ilahi karakterde bir tek 'Benlik' bulunmaktadır. Sadece insan değil, hayvan hayatı da dahil olmak üzere tüm yaratılmış yaşam bu bir 'birliği' simgelemektedir. Tek bir kaynaktan gelindiği için farklılık ve bölünmeler gerçek değildir. Ortak bir kaynaktan çıkmaya dair bu inanç, elbette bazı etik sonuçlar doğurmaktadır. Bu da bizi bir anlamda saygı, nezaket, anlayış ve uysallığın hakim bir dünyaya götürecektir.[80] Hinduizme ait temel dini metinlerden Vedaların sonunda yer alan ve konuları farklı da olsa; sonsuz nedir? öz nedir? öze nasıl ulaşılabilir ve öz nasıl ortaya çıkar? türünden hep aynı temaları işleyen 'İşa Upanişadlar' da bu hususu belirten pek çok ifadeye rastlanmaktadır.

---

[77] Val Dusek, **Philosophy of Technology: An Introduction,** Malden, MA, Blackwell Publishing, 2006, s. 59, 187-189.
[78] Farah M. Shroff, **a.g.m.,** s. 2.
[79] Vinod D. Deshmukh , "Neuroscience of Meditation", **The Scientific World Journal,** C. 6, 2006, s. 2239 - 2253.
[80] Farah M. Shroff, **a.g.m.,** s. 2.

Bu görüşler, diğer kıta geleneklerinde de yankılanmaktadır. Örneğin, Afrika'ya özgü holistik görüşlere göre, kozmos bir tane olup spiritüel bir bütün olarak karşımızda durmaktadır. Her şey birbirine bağlı olduğu için, ruh maddeden ayrı değildir. Afrika holistik düşüncesinde, her şeyin ilahi bir kuvvetle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Onlar, belli bir amaç uğruna yaratılmış maddeyle etkileşime girilip karşılıklı enerji transferi sayesinde hayatın devam ettiğine inanmaktadır.[81]

Kanada ve Amerika civarında yaşamış, bilinen ilk yerli halkın inanç ve yaşam algısı etrafında şekillenen felsefelerde de benzer yaklaşımlar mevcuttur. Dönemin '**İlk Uluslar'** halkasına mensup bu yerli insanlar kendilerini, üzerinde hiçbir tasarruf ve yetkilerinin olmadığı Kutsal bir çember yahut Yaşam Döngüsü'nün ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Yine, yaşamla aralarındaki dengeyi korumak ve sürdürmek için hem çok dikkatli olmak hem de yoğun bir çaba sarf etmek zorundadırlar.[82]

İnsanlar, geniş ve zengin iklim ve coğrafya koşullarında doğal ve zorunlu bir etkileşimle hareketli bir yaşam tarzı sürerken sadece fiziksel veya bilişsel değil duygusal, duyuşsal ve psiko-mantık açıdan da her türlü tesire açıktır. Bu nedenle sosyal uyum, **İlk Milletler** topluluğuna dahil pek çok yerli halkın kozmo-vizyon anlayışında, bireysel refahı etkileyen bir yapı olarak kabul edilmektedir. Dönemin şifacıları (doktorluk mesleğini icra eden kimseler), sosyal entegrasyonu tesis ve teşvik etmek amacıyla tüm insanlara, birlikte yaşadıkları herkesi bir arkadaş ya da aileden biri olarak görmeyi tavsiye etmektedir. Buradaki uyum ve irtibat tüm gezegen, yıldız, insan, hayvan ve bitkiler dahil yaratılan her şeyi ifade etmek için kullanılmaktadır.

Eski Türk dini hakkında bilgi kaynakları oldukça sınırlı olmasına rağmen komşu kavimlerin[83] Türkler hakkında verdikleri bilgilerden, Türklerin diktikleri

[81] Afe Adogame , "Cosmology", **Encyclopedia of African Religion,** Ed. Molefi Kete Asante and Ama Mazama, Cilt 1, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2009, s. 178 - 80.
[82] Linda M. Hunter, Jo Logan, Jean-Guy Goulet & Sylvia Barton, "Aboriginal Healing: Regaining Balance and Culture", **Journal of Transcultural Nursing,** C. 17, S: 1, 2006, s. 13-22.
[83]Türklerin eski dini ile alakalı bilgi bulunan en önemli Çin kaynakları , 'Wei shu' ve 'Sui shu' yıllıklarıdır. Daha fazla bilgi için bkz. Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 48.

abidelerden[84] ve geç dönem Arap seyyahların[85] verdiği malumatlardan faydalanmak suretiyle ele alınacak eski bir Türk dini olan **Gök Tanrı** inancında tam bir holistik bakış açısı hakimdir.

Evreni bir bütün olarak algılayan ve eşyada eril ve dişilik olmadığına inanan Türklerde bir 'Tanrıça' kavramı yoktur. Bunun nedeni üzerine yapılan araştırmalarda, Türklerdeki yaşam tarzının belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozkırlarda göçebe olarak yaşayan Türk kavimleri, genel anlamda toprağa bağlı kalmamış ve bu nedenle bereket getirmesi için herhangi bir Tanrı veya Tanrıça'ya inanma gereği duymamıştır. Türkler ayrıca, hem kutsal saydıkları evliliği hem de bu evlilikten olan çocukları Gök Tanrı inanç sistemine dahil etmemiştir.[86]

Eski Türk dinindeki evren tasavvurunda her şeyin idare edicisi, uyum ve düzenin yaratıcısı ve insanlara nimet bahşedenin **Tengri (Tanrı)** olduğu defalarca vurgulanmaktadır. İnsanları yönetme güç ve yetkisi kağana, göklerin ve her şeyin yaratıcısı Tanrı tarafından verilektedir. Bu sebeple Türk Kağanı', yeryüzünde onun bir temsilcisi ve hatta gölgesi kabul edilmektedir. Kutsallık ve önem vurgusunda bulunmak için sırf bu amaçla **'Tanrı gibi!'** sözcüğünün kullanıldığını öne süren bazı araştırmacılara göre, "**Tengri** veya **Teg Tengri** ifadesi, 'Tanrı sadece kendisine benzemekte başka hiçbir şey ona benzememektedir' şeklinde açıklanmış ve bu ifadenin lslamiyet'teki Vacibu'l-vucud kendi zatıyla kaim Allah inancıyla aynı anlama geldiği vurgulanmıştır. Buradan açık olarak Tanrının her şeyi idare ve sevk ettiği çıkartılabilir."[87]

Türkler, evrendeki kusursuz düzenin mimarı olan Tanrı'nın varlığı kadar birliğinin de önemli olduğunu her fırsatta dile getirerek holistik düşüncelerinde ne denli tutarlı bir seviyeye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. İbn Fadlan **Seyahatnamesi'nde,** İtil Bulgar Devleti'ne yaptığı bir yolculuk sırasında Oğuz boylarından Türk

[84] Konumuzla alakalı bu Göktürk Abideleri şunlardır: Bilge Kagan Abidesi, Kül Tigin Abidesi ve Tonyukuk Abidesi. Daha fazla bilgi için **bkz.:** Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 49-52.
[85] **İbn Fadlan Seyahatnamesi,** bunların en meşhurlarındandır. (10.Yüzyılda Bağdad'dan, itil Bulgar kaganı Yıltavar'a, Yıltavar'ın halifeden istediği din adamı ve bir miktar paranın ulaştırılması için hareket eden heyette katip olarak çalışan Ahmed ibni Fadlan'ın **er-rıhle** adıyla kaleme aldığı seyahat notlarıdır. Türk tarihi hakkında, özellikle de Ortaçağ Türk Tarihiyle ilgili çok değerli bilgiler verir. Ramazan Şeşen tarafından Türkçeye kazandırılmıştır.
[86] Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 48.
[87] Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 50.

kavimleriyle ilk karşılaşmasını anlatmaktadır. Göçebe Türk boylarının zor koşullardaki yaşam mücadelesine tanıklık etmiş ve onlarla ilgili şu tespitlerde bulunmuştur; "İçlerinden biri zulme uğrar ve sevmediği bir şeyle karşılaşırsa başını semaya kaldırır ve 'bir Tanrı' der. Bu Türkçede 'bir Allah' anlamındadır. Türkçede bir Arapça'daki vahid, Tanrı ise Allah karşılığıdır."[88]

Gök Tanrı dini; eski Türklerin inanç tasavvuruyla şekillenen söz konusu kozmolojik tasarıma ait temel kaynaklardan "Gök Tanrı, Yer-su ve Atalar Kültü ile evrenin tamamını kapsadığı, aynı zamanda evreni oluşturan bütün ögeleri açıklama iddiasında bulunduğu için evrenseldir ve bu evrenselliğe üniversalizm adı verilmektedir. Bu sebepten dolayı da Türk kozmik sistemine üniversalist dikotomi (ikilik) adı verilmektedir."[89]

Eski Türklerin holistik düşünüşle yoğrulmuş sosyal uyum fikrinde, pratik anlamda devletleşme en zirve hedef kabul edilmiş ve devletin yok olması kıyamet olarak telakki edilmiştir. Evrendeki uyum ve düzen fikri, alemin gök ve yerden ibaret olduğuna inanan Türk boylarının hemen hepsinde hakimdir. İnsan, evrenin üçüncü tamamlayıcı unsuru şeklinde telakki edilmektedir. Bu yönüyle, evrende zıtlık ve çekişme olduğunu iddia eden İran dinlerinden tamamen ayrışmaktadır. Tanrı, sırasıyla gök, yer ve insanı yaratırken özellikle insan daha dünyaya gelmeden onun için her şeyi hazırlamaktadır. Göğün merkezi, tek bir parçadan oluşan kutup yıldızıyken yer ise, dört veya sekiz köşeli bir düzlük olarak algılanmaktadır.[90]

Eski Türklerin **Gök Tanrı** dininde, doğa ile iç içe olan Türklerin doğaya ve içinde yaşadıkları çevreye duydukları saygının bir neticesi olarak göğün tamamlayıcısı ve paraleli kabul edilen yer ile su inancı ayrı bir önem taşımaktadır. Bu kapsamda dağ, ağaç, orman ve su kültlerinin bir ruha sahip olduğu ve bu yüzden özel bir ihtimamı hak ettiği düşünülmektedir.[91]

[88] Ramazan Şeşen, **İbn Fadlan Seyahatnamesi,** İstanbul, Yeditepe Yayınlan, 2010, s. 10.
[89] Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 60-61.
[90] Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 71.
[91] Ali Ahmetbeyoğlu ve Hüseyin Şen, **a.g.m.,** s. 56.

1.2.2. Kavramsal Arka Plan: Felsefe, Teori, Dünya Görüşü, Akım ve Psikolojiler

Holistik yaklaşım, bir felsefe değildir. Tarihte eski uygarlıkların hüküm sürdüğü dönemlerde bile popüler olan holizm, derin ve kapsamlı bir içeriğe sahip olup özellikle insan, doğa ve evreni anlama ve anlamlandırma amacıyla kullanılmış kılavuz bir kavramdır. Bireysel farkındalığa yüklediği önem nispetinde kolektif yaşam mücadelesinde tasarlanan başarı hedeflerinin yakalanmasında sosyal uyum ve dengenin rolüne de vurgu yapmaktadır. Bunu yaparken, bireysel ve toplumsal gelişmişliğin temel nedeni olarak gösterilen değişim ve dönüşüm sürecindeki etkileşim, iletişim ve bağıntı derinliğini geniş bir biçimde açıklamaktadır. Bu yönüyle nesnel bir karakteristiğe sahip holizm; etimolojik ve semantik açıdan ele alındığında ilk etapta öne çıkan geniş kavramsal içeriğin arka planında yer alan değişik felsefi kuram, psikolojik hareket, sistem, teori, akım, görüş, düşünce çeşitliliği ve zenginliğiyle dikkatleri çekmektedir.

Yaptığı çalışmalarla adeta holistik eğitimin mimarı kabul edilen Ron Miller'e göre holizm, alternatif bir eğitim yaklaşımı olarak ele alınmalıdır. 1960 ve 1970'li yıllarda Amerika'da baş gösteren entelektüel ve kültürel tatminsizliğin neden olduğu karşı kültür refleksiyle özdeş elit bir toplumsal direnç yansıması şeklinde algılanmamalıdır. Aksine beşeri tecrübedeki zenginlik ve çeşitlilik ile kişisel gelişimin ana konularından manevi boyut vurgusu yapan ve varlık nedenini buna bağlayan yönüyle değerlendirilmelidir.

Holistik hareket kısmen özgürlük, bireysellik ve insan potansiyelinin artması bağlamında kişisel bir arayışı temsil etse de, daha geniş bağlamda aralarında sistem teorisi, integral felsefe, transpersonel psikoloji, kuantum mekaniğinin etkilerine odaklanmış bilimsel teori, ekolojik bilinçlilik, küresellik ve feminizmin olduğu alt yapısı sağlam birkaç felsefi ve kültürel akımın kaynaşmasını ifade etmektedir.[92]

Çağdaş holistik eğitimin dayandığı belli başlı felsefe, teori ve dünya görüşünün sayısını altı ile sınırlandıranlar da mevcuttur. Holizm kavramının içini doldurarak

[92] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education**", Journal of Values Education-Turkey**, C. 3, S: 10, 2005, s. 33 - 40.

adeta ona hayat veren bu önemli felsefi ve kültürel yapılar; perennial felsefe, yaşam felsefesi, yerli halka ait dünya görüşleri, ekolojik dünya görüşü, sistem teorisi ve feminist düşünce olarak bilinmektedir.[93]

1.2.2.1. Felsefeler

1.2.2.1.1. Perennial Felsefe

Daimicilik olarak da bilinen perennial felsefenin temelinde; hayat, evren, gerçeklik, benlik, dünya ve mevcudiyet gibi evrensel konuların insanlığın ortak kaderini oluşturduğu, farklı bölgesel ve kültürel koşullara rağmen öz ve dinamizminden bir şey kaybetmeden varlık ve etkisini sürdürdüğü yolunda güçlü bir inanç hakimdir. Perennial felsefe, bir çok çağdaş holistik eğitimci arasında özellikle John Miller ve Parker Palmer'ın çalışmalarına ışık tutmuş ve eserlerine rehberlik etmiştir.

Tarihsel bir gerçek olarak **Perennializm (Daimicilik)** şeklinde de ifade edilen perennial felsefenin savunduğu görüşlere ilk olarak, 16. yüzyılda yaşamış teolog Augustini Steuch tarafından yazılan **De Perenni Philosophia: Libri X** adlı kitapta, **theosophia perennis** kavramıyla değinildiği görülmektedir. Ancak ifadenin, **philosophia perennis** olan Latince karşılığını ilk kullanan ise, 17. yüzyıl filozoflarından Leibniz olmuştur.

Hikmet kavramını süreklilikle tasavvur eden Leibniz'in ardından Aldous Huxley 1946 yılında yazdığı **The Perennial Philosophy** adlı eseriyle terimin literatürdeki yerini almasına ön ayak olmuştur. Huxley, bu kitabında perennial felsefeyi şöyle tanımlamaktadır: "Perennial felsefe, öncelikle farklı şeylerin, hayatların ve zihinlerin dünyası için önemli olan tek **İlahi Gerçeklik** ile ilgilenmektedir."[94]

Aldous Huxley bu perspektife, perennial felsefe - dünyanın mistik ve manevi geleneklerinin büyük çoğunluğunun özü- adını vermektedir. Bu manevi boyut uzak, doğaüstü ya da öbür dünyaya ait değildir. Aslında burada hakikat kavramına güçlü

[93] Yoshiharu Nakagawa, **Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** Brandon, VT, Resource Center for Redesigning Education, 2000, s. 73 - 90.
[94] Aldous Huxley, **The Perennial Philosophy,** London, England, Collins Fontana, 1959, s. 2.

bir vurgu söz konusudur. Gerçekte anlatılmak istenen, fiziksel veya yüzeyselliğin ardında ya da ötesindeki mutlak bir kaynağın mevcudiyetidir. Daha çok bütün yaratılanların nihai konteksi, nihai anlamı ve en derin özüdür.

John P. Miller, Rachael Kessler, Ron Miller ve Yoshiharu Nakagawa gibi daha birçok teorisyen, maneviyatı holistik eğitimin merkezine yerleştirmektedir. Onlara göre eğitim, her şeyden önce kişiliğin yalnızca sosyal ve psikolojik tarafı için değil ruh, öz ve de insanın kendisi için verilmelidir. Bu teorisyenlere göre maneviyat, sıklıkla bunlar aracılığıyla dile getirilseler de dini kurumlar ve pratiklere hasredilemez. Doğrusu maneviyat, kültürel betimlemelerimizin ötesinde daha geniş, daha bütün bir özellikte olup azami derecede yayılmacı, yaratıcı ve gelişmecidir.

Holistik perspektifin özünde; birlik, teklik ve maneviyata sürekli bir vurgu yapılmaktadır. Dünya, farklı güçlerin yansımasına sahne olan dinamik ve dengeli bir alan hüviyetini haizdir. Tüm fenomenler, bölünme ve ayrışmanın uzağında tutularak birbirine muhalefet etmek yerine tamamlayıcılık misyonu üstlenmeye özendirilmektedir. Bu görüşe göre bütünlük; ışık ve gölgeyi, neşe ve ıstırabı, dişil ve erili, akıl ve maddeyi, insan ve insan olmayanı. içine almaktadır. Bu nedenle dünya, münhasır kategoriler ya da çözülemeyen çelişkilere konu edilemez. Bu dünya görüşü; "paradoks, gizem ve doğuşla uyumludur. Holistik epistemoloji, analiz ve parçalara ayırmayı değil, sentez ve entegrasyonu amaçlar. Holistik eğitim teorisyeni Parker Palmer'in belirttiği gibi bu bilme yolu hileci, hesapçı bir zekadan çok; dünya ile empatik, ilgi gösteren bir diyaloğu içerir."[95]

İlahi bir bilgi olarak hikmet, felsefenin merkezinde yer almakta ve insan varlığı kadar eski ontolojik bağ sebebiyle de etkisi hala devam etmektedir. Bu yönüyle evrensel olup kaynağı da tektir. Yeryüzünde dağınık bir halde olması ona asla bir halel getirmemektedir. Hatta sürekliliği nedeniyle nesilden nesile rahat ve kolay bir aktarım gerçekleşmektedir. Bu bağlamda holistik eğitim ve perennial felsefe

[95] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education**", Journal of Values Education-Turkey**, C. 3, S: 10, 2005, s. 37-38.

arasındaki ilişki ve etkileşimde İlahi Gerçeklik, Birlik, Bütünlük ve gerçekliğe ait çoklu boyutlar gibi konuların öne çıkan temalardan olduğu görülmektedir.[96]

1.2.2.1.2. İntegral Felsefe

İntegral felsefe, holistik eğitimciler tarafından bir paradigma, hareket ve yaklaşım olarak da kabul edilmektedir. Bu felsefi düşünüşün temelinde, evreni anlamak için gerekli bilimsel ve ruhsal bakış açılarını bir araya getiren yeni ve gelişmekte olan bir eğilim mevcuttur. Kelime karşılığı, 'bütüne ait olan, bütünsel, tümlenik ya da holistik' olan integral sözcüğü terim olarak 'bölünemeyen, içselleştirilmiş ya da içinde, ayrışması mümkün olmayan parçaları barındıran bir bütün' olarak bilinse de felsefe kurucularından Ken Wilber'e göre beden, zihin, kalp ve ruh arasındaki sürekli ilişki anlamına gelmektedir.

İntegral felsefe savunucuları, tarih boyunca insana ait din, inanç, kültür ve ideoloji farklılığına rağmen günümüze ulaşan her türlü eserin; değeri paha biçilemez ortak bir bilgi ve tecrübe ürünü olduğunu belirterek ayrışık ya da parça parça gözükse de gerçekte tüm bunların, evrensel uyum ve düzen için elzem olan bölünmez bir bütüne ait asli unsurlar olarak kabul edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Böylece rasyonalizm ve materyalizmin çok ötesinde ruhsallığı ve maneviyatı reddetmeyen güçlü bir duruş sergilenmektedir. Bu da, söz konusu düşünsel gelişmelere kayıtsız kalmayan daha evrensel ya da holistik bir perspektif veya yaklaşım anlamına gelmektedir.

İntegralci düşünürler mistik deneyim gerçekliğini reddetmemekte, tarihin her döneminde ve her kültürde insanlar tarafından tecrübe edilen bu tür deneyimlerin patolojik değil oldukça değerli, insan ile evreni anlamada üzerinde durulması ve hakkında araştırmalar yapılması gereken bir alan olduğunu kabul etmektedir.

Bütün, kendini oluşturan parçaların toplamından daha farklı, büyük ve önemli olduğuna göre burada tek bir bilgi ya da değere indirgenemeyecek holistik bir gerçeklikten söz edilmektedir. İnsan, bütünü meydana getiren parçalar arasındaki aktif ve dinamik ilişkiye odaklandığında kendini evrensel bilgi tarafından kuşatılmış

[96] John (Jack) P. Miller, **a.g.e.**

daha üst bir bilincin içinde bulur. Bu açıdan bakıldığında holistik bir dünya görüşüne ait evrensel hakikatin, bütünü sarmalayan tüm parçalarda eşit oranda var olduğu fikri, integral felsefe için de geçerlidir.

Ülke ve kıtalar arasında var olan fiziki sınırlar, iletişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler nedeniyle anlam ve etkisini kaybetmeye başlamıştır. İnanç, söylem, kültür ve ideolojilerin sınırları aşarak birbiriyle teması, tarihte hiç olmadığı kadar kolay ve hızlı gerçekleşmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak da, küreselleşme etkisiyle yeni bir boyut ve değer kazanan ve her şeyin integral olduğu bir dünyada yaşamak, normal bir durum olarak algılanmaya başlamıştır

Bu durumu, 18. yüzyıldaki aydınlanma hareketi ile başta Amerika olmak üzere 1960'larda dünyanın bir çok yerinde görülen sivil haklar hareketine benzetenler de olmuştur. Onlara göre insanlık, büyük bir kültürel dönüşümle zirveyi zorlamaktadır. Nihayetinde, hayatın her alanında ortaya çıkması beklenen; etkice daha kuvvetli, kapsamca daha geniş holistik düşünce ve eylemlere tanıklık edilebilecektir. Bu deneyim özellikle de, İntegral Çağ'ın öncü ve işaretçilerinden olan; tıp, politika, ilişkiler, iş, ebeveynlik, sanat, maneviyat ve topluluk alanlarında daha bariz yaşanabilecektir.

Holistik bakış açısının beslendiği önemli bir düşünce disiplini olan İntegral felsefe; şahsi bünye, doğal çevre ve evrene ait hiçbir parçayı yok saymamakta, hepsinin bir araya gelerek bir bütün oluşturduğu varsayımından hareket ederek 'en zayıf halka kadar güçlü olunabileceği'ni ifade eden bir inanç ve düşünceyi savunmaktadır.

Örnek olarak; bir ülkenin güvenliğinden sorumlu orduya ait kara, deniz ve hava unsurlarından birinin zayıf olması durumunda tüm savunma sisteminin zarar göreceği bellidir. Vücutta ağrıya neden olan herhangi bir doku veya organ yüzünden vücut sağlığının bozularak yaşam konforunun düşeceği de bir hayli aşikardır. Aynı şekilde, ekonomik düzenin sağlıklı işleyişinden sorumlu işçilerin düşük maaşla çalışmaya zorlanması da sosyal düzen, uyum ve istikrar için bir tehdit olup ülkedeki genel iyi halin derinden yara almasına neden olur.

İntegral bir dünya görüşünün önemsenerek yaşandığı bir toplumda, hayatı zorlaştıran ya da gelişime mani olan bu parçalar bir kenara atılıp dışlanmamakta aksine potansiyel, kapasite kontrol ve değerlendirmeleri yapılarak sağlıklı bir değişim ve dönüşüm gerçekleştirilmektedir. Aslında insanlık tarihi boyunca ortaya çıkan ve gelişen tüm değerleri benimseyerek toplum adına daha önemli yararlar elde etmek amacıyla sentez yoluna giden İntegral felsefe, yaşamın her alanında faydalanılabilecek bir bakış açısı sunmaktadır.

1.2.2.1.3. Yaşam Felsefesi

Yaşam havramı, başta holistik eğitimciler olmak üzere holistik ilke ve prensiplere göre bir yaşam tarzı benimseyen her kesimden insan için hayati bir önem taşımaktadır. Yaşam felsefesinde evrendeki her şey ve herkes, teolojik bir bütünü oluşturmaktadır. İmmanuel Kant'ın (1724-1804) **Yaşam Felsefesi**[97] adlı eserinde dile getirdiği bilgi kuramının yapılandırılmasından tabiat deneyleri ve metafiziksel algılara kadar tüm konularda, holizmi çağrıştıran öncül tespit ve fikirlere rastlamak mümkündür. Bu felsefede, dünyadaki her şeyin haklı ve geçerli bir nedene bağlı olarak önemli bir yere sahip olduğu, özel bir bilgi kabul edilmektedir. Akıl yürütme melekesini işler tutan herkes, bu özel bilgiye kolaylıkla erişebilmektedir.

Ron Miller, bir çalışmasında maneviyat esaslı holistik eğitimi tanımlamak için 'yaşam merkezli' veya 'yaşam temelli' ifadelerini kullanmıştır.[98] Çocukluktan ergenliğe, yetişkinlikten yaşlılığa uzanan hayat yolculuğunda, her türlü zorlu koşul altında görev ve sorumluluk bilinciyle hareket eden güçlü nesiller oluşturmak holistik eğitimin beslendiği kaynaklardan yaşam felsefesinin önemli görevleri arasında yer almaktadır.

Holistik eğitimce benimsenen bu yeni yönelimde eğitim, daha büyük bir yaşam sürecinin tam ve ayrılmaz bir parçası görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim;

---

[97] İmmanuel Kant, **Bir Kant Felsefe Kuramı Klasiği: Yaşam Felsefesi,** Çev. Aycan Özüpek, Ankara, Dorlion Yayınevi, 2019.
[98] Ron Miller, **What are Schools for: Holistic Education in American Culture,** 2. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1992, s. 88.

yaşamda hem bir tezahür hem de insan yaşamının temel yaşam döngüsü ile yeniden ilişkilendirilmesi bağlamında hizmet sunan önemli bir araçtır.

Yaşam felsefesi, Henri Bergson'un 'yaşam atılımı' veya 'yaşam coşkusu' (élan vital) ile Friedrich Nietzsche'nin 'güç, kuvvet' (Macht) kavramlarıyla ifade etmeye çalıştığı gibi temel bir yaşam gücü ve-- evrensel bir yaşam sürecinin varlığını ispat etmeye çalışmaktadır. Bu anlamda yaşam, kozmik dünyanın hem aşkın hem de doğal ve içkin bir ilkesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşam felsefesi, herşeyi kuşatan temel bir yaşam gücü ile evrensel bir yaşam sürecininin varlığına vurgu yapmaktadır. Bu yaşam gücü, kozmostaki tüm varlıkları yaratmakta ve organize etmektedir. Yaşam felsefesi, hayata dair kişisel egolar ile fiziksel ve kültürel koşullandırmaların çok ötesinde aşkın bir anlam, amaç, yön ve hedef bulunduğunu savlamaktadır. Ayrıca, canlı cansız tüm varlıkların yaşam ve evrenin süregelen evrimine bağlı bulunduğunu yinelemektedir.[99]

1.2.2.2. Teoriler

1.2.2.2.1. Bilimsel Teori

Teorik ve pratik değeri olan insana ait her türlü bilgi, bulgu, keşif ve yenilik bölgesel ve dönemsel bazı farklılıklar gösterse de yaşama ait olumlu veya olumsuz, geçici veya kalıcı, minimal veya maksimal ciddi ve tartışılır izler bırakmaktadır. Mesela bir dönem yaşadığı fiziki dünyayı kare ya da düz olarak tasavvur eden insanlık, bilimsel gelişmeler ışığında bu yanlış bilginin yerine dünyanın yuvarlak bir elips şekline sahip olduğunu öğrenmiştir. Bundan hareketle, somut ve soyut pek çok konu ve olayla dolaylı ya da dolaysız bir etkileşime giren insan, haklı olarak neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek ve öğrenmek istemiştir.

Bu kapsamda ele alınmaya değer en temel konulardan yaratılış, insan, evren ve içeriğine dair bilgi ve bulgular sürekli yenilenmiş ve kuşkusuz bu durum başta eğitim olmak üzere ortak yaşam kültür ve anlayışında önemli değişikliklere neden olmuştur. Pozitivist ve materyalist düşünceyi savunanlar, kendi felsefelerinin genel

[99] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 180-181.

doğruya ulaşmada tek referans kaynak olduğunu iddia etmiştir. Ancak bu tür düşünce ve yaklaşımlar, eleştirel aklın doğruyu bulma kriterlerini karşılayamamıştır. Kolektif akıl ve toplumsal zeka bunların yerine gerçek mahiyette daha iyi, daha doğru değer ve anlayış üretmeye başlamıştır. Holistik dünya görüşünün, Newtoncu-mekanik atom anlayışıyla kuantum fiziğinin ortaya koyduğu yeni atom anlayışına uzanan süreçte yaşanan gelişmelere olan ilgisi, tam da böyle bir duruma işaret etmektedir.

Holistik İnsan[100] adlı kitabında Aydın Arıtan, söz konusu bilimsel teori ve holizm arasındaki ilişkiyi açıklarken holistik kavramı etrafında şekillenen tanım ve izahların yetersizliğinden yakınmaktadır. Holizmin; 'birbirinden ayrı parçaların tekrar biraraya gelerek oluşturduğu bir bütünlük' şeklinde anlaşılmasının yanlış olduğunu ısrarla vurgulamaktadır. Çünkü bu algı ve görüş, evrendeki tüm faktörel birimlerin birbirinden ayrı ve tek başına olduğunu savunan Newtoncu bir düzeni çağrıştırmaktadır. Holizm kavramı, bir yapboz misali sadece parçaları yan yana koymakla oluşan bir bütünlüğü değil gerçek anlamda birbirine içten içe bağlı bir bütünselliği anlatmaktadır.[101]

Kuantum fiziğiyle maddenin yapı taşının temel parçacıklar değil de enerji alanları olduğuna dair yeni bilgi ve bulgular, enerji temelinde yaratılan bir evren gerçeğini ortaya koymuştur. Holistik bir düşünce ve dünya görüşüne somut bir dayanak olan evrensel enerji kuramına göre; var olan her şey temel ve bütün bir enerjiden meydana gelmiştir. Dolayısıyla algı ve görme sınırlarına dahil olsun olmasın tüm varlıklar öz itibarıyla aynı olup aslında herkes tek bir bütüne ait parçaları temsil etmektedir.

Arıtan, bu bağlamda kuantum fiziğiyle diğer bir önemli sonuca daha ulaşıldığından söz etmektedir; "Eğer hepimiz aynı enerji özünden oluşmuşsak, bütün var olanlar arasında bizim algılayamadığımız enerjetik bağlar vardır. Bütün kainat, adeta içten içe örülü bir şekilde birbirleriyle bağlıdır. İşte Holistik kavramı bu temel

[100] Aydın Arıtan, **Holistik İnsan**, İstanbul, Arıtan yayınevi , 2011.
[101] Aydın Arıtan, "Holistik İnsan Nedir?", **Holistik İnsan,** Mayıs 12, 2011 (Çevrimiçi) https://holistikakademi.com/holistik-insan-nedir/, 12 Aralık 2019.

bilgiden yola çıkıyor. Kainatta var olan bütün birimlerin arasında bir ilişki, iletişim ve etkileşim mevcuttur."[102]

Evrendeki varlıklar arasında görülen büyüklük ve küçüklük farkları izafi olup ciddi hiçbir sonuç doğurmamaktadır. Önemli olan bileşenler arasındaki iletişim ve etkileşimdir. Çünkü bütünü oluşturan en küçük paydaşın, bütün üzerinde tümden bir değiştirme güç ve yetkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, canlı-cansız, küçük-büyük her şeye derin bir hürmet beslemek ve önem atfertmek gerekmektedir.

Holistik insanları, üstün vasıflı kişiler olarak betimleyen ve buradan yola çıkarak üstün vasıflı toplum inşa etmenin hiç de zor olmadığını ifade eden Arıtan, atom altı dünyada enerji varlığına dair keşfin doğal bir sonucu olarak insanların barış, huzur, refah ve kardeşlik içinde yaşamasına imkan verecek **Holistik Düzey** adlı yeni bir dönem ve sürece girildiğini öne sürmektedir. Böylece sağlam bir sosyal zemin ve güçlü değerler üzerine bina edilen **Holistik Düzey'de** gereksiz tartışmalar, kavga ve savaşlar son bulup insan onur ve haysiyetinin gözetildiği bir anlayış ve yaklaşımla barış, umut ve kardeşliğin yeniden ve daha güçlü filizlendiği yeni yaşam alanları kurgulanabilecektir. Bu bağlamda dünya, yeni bir bakış açısıyla yeniden yorumlanıp rahat ve kolay bir adaptasyon için gerekli olan kavramsal ve kuramsal yöntem ve teknikler ivedilikle tespit ve tayin edilerek pratik sonuç ve kazanımlar için hazır hale getirilebilecektir. Diğer bir ifadeyle insanoğlu, medeniyet tekamül basamaklarını hızla tırmanırken bilgi, bilgi teknolojileri, anlama ve anlamlandırma süreçlerinde ciddi mesafeler alabilecek ve buna binaen yüksek standartlarda değer ve yaklaşımların bir hayli yaygın olduğu **Holistik Düzey** gibi yaşamsal bir evreye uyum söz konusu olduğunda, daha avantajlı bir konum elde etmiş olacaktır.

Ron Miller, fizik, kimya ve biyoloji alanında yaptıkları özgün ve nitelikli çalışmalarla tüm dünyada haklı bir yere sahip olan bir çok bilim adamının indirgeyici yöntem ve tekniklerin yetersizliğini açık ve net bir şekilde ifade ettiğini belirtmektedir. David Bohm ve Fritjof Capra gibi fizikçiler, Rupert Sheldrake, Humberto Maturana ve Francisco Varela gibi biyologlar ile Ilya Prigogine gibi kimyacılar bunlardan sadece birkaçı olup hemen hepsi doğadaki Newtoncu mekanik

[102] Aydın Arıtan, "Holistik İnsan Nedir?", **Holistik İnsan,** Mayıs 12, 2011 (Çevrimiçi) https://holistikakademi.com/holistik-insan-nedir/, 12 Aralık 2019.

neden-sonuç ilişki süreçleri modeline karşı çıkmaktadır. Çünkü bu bilim insanları, evreninin dinamik bir özelliğe sahip, karmaşık kalıp ve ilişkilerden meydana gelen, ancak mekanik olmayan öte bir anlam ihtiva ettiğini düşünmektedir. Dünyayı birbirine bağlayan gizemli bir yaşam ağı veya bir morfogenetik alandan ya da bir dolaylı düzenden - fiziksel formların tasarımı için görünmeyen ancak gerçek bir bağlamdan- söz ederek indirgemeciliğin - fenomenleri mümkün olan en küçük bileşenlere ayırmanın - canlı varlıklar ya da doğal süreçlerin asli unsurlarını yeterince izah edemediğini savunmaktadır. Newtoncu-mekanik neden-sonuç ilişki modelinin eğitim hayatında başta davranış, anlama, müfredat ve süreç bağlamında neden olduğu tahribatı gündeme getiren Miller, hasarı en aza indirgeme mantığıyla hareket etmektedir. Bu çerçevede, rölativite teorisi ve kuantum mekaniği ile başlayan bilimsel düşünce devrimini holistik eğitimin ikinci entelektüel kaynağı kabul etmektedir.[103]

Bilimin, insan akıl ve düşüncesi üzerinde bıraktığı etkinin sonuçları sosyal, çevresel ve evrensel ölçekte analiz edilmektedir. Üretken özelliğiyle kendi farkındalığını bilen ve içindeki gerçek ve büyük potansiyeli açığa çıkarmak için uğraşan insan, etrafını saran sorunlardan kurtulmak istemektedir. Bir başka ifadeyle mekanistik, üç boyutlu, birbirinden kopuk, bağımsız insan ve evren anlayışından uzaklaşarak her açıdan harmonize ve senkronize olmuş, aralarında sıkı bir bağ, iletişim ve etkileşim bulunan anlayışa kavuşmak; kısacası holistik bir dünya görüşü kazanmak ve deneyimlemek istemektedir.

Bu bağlamda, holistik bir insan ve evren tasavvurunun inşasına öncülük eden bilimsel bir kavram olan **Holografi'den** de söz edilmektedir. Yeni bir buluş olan **Holografi** tekniği çoğunlukla tıp, sanayi ve havacılık alanlarında uygulanmakta olup nesneleri üç boyutlu görüntüleyen bir fotoğraf tekniği olarak bilinmektedir. Yapımında herhangi bir mercek kullanılmayan **Holografi,** cisimlerden gelen

[103] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 14 Aralık 2019.

dalgalardaki bilgiyi bir şekilde saklayan, hiçbir kayıp yaşanmasına imkan vermeyen ve böylece bilginin aynı şekliyle ortaya çıkmasını sağlayan bir tekniktir. [104]

Evrende var olan bütünsellik bilgisinin ve olgusunun kavranmasına imkan tanıyan yol ve yöntemlerdin biri kabul edilen **Holografi Kuramı'na** göre evrendeki bilgi, herhangi bir zaman diliminde ve herhangi bir noktada bulunabilmektedir. İnsana düşen en önemli görev, evrendeki bütünsellik bilgisini kazanmaktır. Tüm varlıklar, bütün bir enerji kaynağıyla birbirine bağlı olduğundan insan, gerçek mutluluğun bir olmaktan geçtiğini kavramalıdır. İnsan üç boyuttan ibaret algısal sınırlılığını aşarak evrensel bütünselliği içselleştirmek zorundadır.

1.2.2.2.2. Sistem Teorisi

Sistem kavramının genel olarak bir **Sistem Yaklaşımı** veya **Genel Sistem Teorisi** olarak şekillenmeye başlaması, 19.yüzyılın başlarına rastlamaktadır. Konuya dair en temel kavramların Alman filozofu Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) tarafından ileri sürülmesine rağmen o dönem yeterli bir ilgiyle karşılaşmadığı bilinmektedir. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise Köhler'in konuyu fizik alanında ele alırken Lotka'nın da sistem kavramına genel bir bakış açısı sunduğu ve bazı temel formüller geliştirdiği gözlenmektedir.

Söz konusu yıllarda, sistemleri açıklarken başvurulan iki farklı görüşün bariz bir şekilde dile getirildiği görülmektedir. Bunlardan ilki, **Mekanistik Görüş** olup her oluşumun temelde fiziksel ve kimyasal etkenlere bağlı olduğunu savunurken ikincisi olan **Vitalistik Görüş,** buna tepki olarak ortaya çıkan ve tüm canlıların hatta yaşamın metafizik kurallara bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Bu açıdan bakıldığında **Vitalistik Görüş'ün Holistik Görüş** ile içerik ve hedef benzerliği dikkatlerden kaçmamaktadır.

1920 yı1ında çalışmalarına başlayan biyolog Ludwig von Bertalanffy, tüm bilim dallarının kullanımına uygun genel prensip ve formülasyon içeren bir sistem yahut disiplin geliştirmeyi, kendine temel bir amaç edinmiştir. Ludwig von Bertalanffy'nin

[104] Holografi kavramı hakkında daha detaylı bilgi için **bkz.:** Büyük Larousse, Büyük Ansiklopedi.

1937'de **Genel Sistem Teorisi** adıyla sunduğu bir bildiri, bu alandaki boşluğu doldurmuş ve önemli bir çalışma olarak literatürdeki yerini almıştır. Buna göre **Genel Sistemler Teorisi** Matematiksel lojik temelinde deneysel, tüm sistemler tarafından rahatlıkla uygulanabilir genel ilke, yöntem ve prensipler geliştirmeyi hedeflemiştir. Matematiksel destekli bir çalışma alanıyla mevcut ilmi disiplinlerin neredeyse hepsiyle uyumlu olması, çığır açıcı bir gelişme olarak kabul edilmiştir.

Von Bertalanffy, Genel Sistemler Teorisi adlı kitabında bu durumu şu şekilde özetlemektedir: "Bu nedenle belirli türlerine, bileşen öğelerinin niteliğine ve aralarındaki ilişkiler veya güçlüklere bakılmaksızın genelleştirilmiş sistemler ile alt sınıflara uygulanan modeller, ilkeler ve yasalar vardır. Az ya da çok fark etmeyen, sadece özel sistemlerde değil genel sistemlerde de uygulanan evrensel ilkelere uygun bir teori istemek, bunu gündeme getirmek veya geliştirmek yasal olup meşru bir hak olarak da algılanmalıdır.

İşte bu şekilde, **Genel Sistem Teorisi** olarak adlandırılan yeni bir disiplin önermekteyiz. Konusu ise genel olarak sistemler için geçerli olan bu ilkelerin formülasyonu ve türetilmesidir."[105]

Bertalanffy, ilk başlarda biyoloji, matematik, fizyoloji, psikoloji, ekonomi gibi bilim dalları üzerinde yoğunlaşarak büyüme ve gelişme konularına uygulanabilecek ilke, prensip ve teoriler geliştirmek istemiştir. **Genel Sistem Teorisi'**nin amacını ortaya koyarken holistik bir bakış açısıyla hareket etmiştir. **Genel Sistem Teorisi'**nde konu ve olaylar tek taraflı değil ilişkili oldukları olay ve çevre de göz önünde bulundurularak ele alınmaktadır. Varlık ve olaylar arasındaki süreğen bağıntı ve etkileşimi reddetmeyen, hatta önceleyen bu tutum ve davranış büsbütün holizmi çağrıştırmaktadır.

İsmail Dalay, sistem yaklaşımı veya sistem teorisinin tek başına yeni bir bilim olmaktan ziyade belirli olayların, durumların ve gelişmelerin incelenmesinde kullanılan bir düşünce tarzı veya bir metot olduğunu düşünmektedir. Ona göre sistem yaklaşımı, olayları bir bütün olarak ele alan, çeşitli olaylarla ilişkilendiren ve

[105] Karl Ludwig von Bertalanffy, **General System Theory: Foundations, Development, Applications,** New York, George Braziller lnc., 1969, s. 32.

matematiksel ifadeler kullanan analitik ve sentetik bir yaklaşımdır. **Sistem** kelimesinin günümüzde bütün alanlarda kullanıldığını öne sürerek farklı amaçlara göre yapılmış değişik birkaç tanımı gözler önüne sermektedir: Buna göre, " Sistem;

- Birbirleri ile etkileşimi olan elemanların oluşturduğu topluluktur,
- Aralarında ilişkiler olan parçaların oluşturduğu topluluktur,
- Bir işletmede bir faaliyeti gerçekleştirmek amacıyla, bütünleştirilmiş bir plan oluşturulmak üzere birbirleriyle ilişkili çeşitli süreçlerin oluşturduğu bir şebekedir.

Bu tanımlara bağlı kalarak sistemi aşağıdaki gibi tanımlamak mümkündür: Sistem, belirli parçalardan meydana gelen, bu parçalar arasında belirli ilişkiler olan ve bu parçaların aynı zamanda çevre ile ilişkisi ve amacı olan bir bütündür."[106]

Bir bütünü meydana getiren parçaların her birinin işleyişinin kendine özgü özellikleri olduğunu belirten Dalay, sistem yaklaşımıyla bütünü meydana getiren parçaların ve bu parçaların birbirleriyle olan ilişkilerinin bir arada incelenmesinin önemine işaret etmektedir. Sistemin tanımından yola çıkarak 'birden çok parça, parçalar arası ilişkiler, parçaların oluşturduğu bir bütün ve bütünün bir amacının olması.' şeklinde ifade edilen dört önemli ayrıntının atlanmaması gerektiğini belirtmektedir. [107]

Bu kapsamda değerlendirilen ve gelişmiş ülkelerde bir hayli rağbet gören modern yönetim ve organizasyon tesisi ve idaresinde, bir çağdaş çözüm önerisi olması açısından hem **Toplam Kalite Yönetimi** anlayışı hem de günümüz modern organizasyon teorilerinden kabul edilen **Sistem ve Durumsallık Yaklaşımı**, artık holistik bir dünya görüşü çerçevesinde izah edilmektedir. Burada hedeflenen, toplam kalite yöntemi esasları dahilinde sürekli gerçekleştirilen iyileştirmeler ile işletmelerde holistik davranabilme kabiliyetini ortaya koymaktır.

---

[106] İsmail Dalay, "Modern Teoriler", 29 Kasım 2013 (Çevrimiçi) http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/modern-teoriler.html, 16 Aralık 2019.
[107] İsmail Dalay, "Modern Teoriler", 29 Kasım 2013 (Çevrimiçi) http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/modern-teoriler.html, 16 Aralık 2019.

Toplam kalite yönetiminin bizatihi kendisi de holistik bir karakter sergilemektedir**.** **Toplam Kalite Yönetimi** ifadesinde kullanılan toplam kelimesinin buradaki anlamının, kaliteyi sağlamaya dönük tüm uygulama ve aşamalarda, ortamdaki herkesin katkı ve katılımının elzem hatta zaruri olduğu varsayılarak söz konusu holistik benzeşmenin şekil, boyut ve amacının kendiliğinden ortaya çıkmasıdır..

Sistem yaklaşımının özünde holistik ilke ve prensiplerin bulunduğunu iddia edenlere göre, bütünü kavrayabilmek için tek tek parça ve süreçlerin yeterli olmayacağı ve bu nedenle, parça ve süreç arasındaki etkileşimi de incelemek gerektiğinden söz edilmektedir. Hatta onlar, holistik karakterdeki sistem yaklaşımının yönetim sistemine, bütünün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyük olduğunu savunan holizm kavramını sunduğunu düşünmektedir.

Hakan Okay, holizmin sinerjik bir etki yaratmasından dolayı bütünün, kendisini oluşturan parçaların toplamından daha büyük olduğunu söylemektedir. Bu konuda verdiği bir örnekte; üretim departmanındaki bir işçinin tek başına 7 birim ürün üretirken, diğer bir işçinin yine tek başına 8 birim ürün ürettiğini, oysa aynı işi birlikte yaptıklarında ürün sayısının 15 birimden fazla olacağını iddia etmektedir. Bu da; parçaların kendi başlarına yapabilecekleri işlerin toplamının, bir araya geldiklerinde yapabilecekleri işlerin toplamından daha büyük olamayacağı anlamına gelmektedir.

Okay'a göre sistem yaklaşımıyla alt ve üst birimler arasındaki uyumun önemini kavrayan yöneticiler; geniş bir bakış açısıyla hareket ederek tüm koşulları hesaba katacak ve sisteme tanımlı tüm alt birimlerle sıkı ve güçlü bir koordinasyona girecekir. Görev ve başarının sadece ona ve birimine ait olmadığını fark edecektir. Böylece tüm çalışan ve birim yöneticileri ara hedefler yerine daha büyük ve ortak bir hedefe, şirket karını artırmaya odaklanacaktır. Neticede holistik ilkelere bağlı bir sistem yaklaşımıyla yönetsel anlamda ortak başarı hedeflerini daima ileriye ve daha yükseğe taşıyacak kapsamlı ve koordineli bir çalışma imkan ve ortamı sağlanabilecektir.[108]

[108] Hakan Okay, "Holistik Bakış", **Dünya Gazetesi,** 04 Haziran 2015 (Çevrimiçi) https://www.dunya.com/kose-yazisi/holistik-bakis/24224, 18 Aralık 2019.

Evrendeki düzen ve uyumun varlık ve işleyişini ispat için yapılan bu tür açıklamalar ve öne sürülen görüş ve düşüncelerde, sistem teorisinin bariz bir etkisi görülmektedir. Sistem teorisi, kozmik dünyaya ait kapsamlı, kozmolojik modelleri keşfetmeye yönelik teorik bir girişimdir. Ekolojik dünya görüşünde olduğu gibi sistem teorisinde de her şeyin birbirine bağımlılığı esas olup genel anlamda konular ele alınırken ya evrenin dinamik yapısıyla ilgili sistemik açıklamalar ya da kozmik dünyanın bizzat kendisi bir başvuru kaynağı olarak kabul edilmektedir.

Bu sistemik dünya görüşü; içerisinde çoklu bütünlük düzeylerine yönelik vurgu ve söylemlerin bulunduğu Ron Miller'e ait holistik bir teorinin kapsamına dahil edilmiştir. Aynı şekilde sistem düşüncesi üzerine bina edilmiş sistemik bir müfredat olan Edward Clark'a ait entegre müfredat ile holistik eğitim alanında öne çıkan isimlerden Thomas Berry ve Atsuhiko Yoshida gibi bir kaç bilim insanının eser ve çalışmasında, bu dünya görüşüne rastlamak mümkündür. Thomas Berry, bu bağlamda şu ana dek ortaya konmuş en muhteşem eğitim vizyonlarından birini gündeme getirmiştir. Ona göre eğitim, insana özgü bir teşebbüs olmayıp tam aksine evrenin kendisine ait doğal bir süreçtir. **Japon Yaşam Felsefesi'**ne dair görüşleriyle bilinen Yoshida, mekanistik ve indirgemeci olmayan postmodern sistemik bilimler üzerine yaptığı kapsamlı çalışmalar aracılığıyla tamamen kendine özgü holistik bir eğitim modeli geliştirmekle meşgul olmuştur. Yoshida, bu çalışmasında Avrupa'da 'sosyal sistem modelleme hareketi' çalışmalarıyla ünlenen ve 1979'da yazdığı **The Self-Organizing Universe**[109] adlı kitabıyla biyomimikri, holizm, ortak evrim ve kendini idare etme gibi disiplinlerarası alanlarda bir hayli etkili olan Erich Jantsch'ın ileri sürdüğü 'sürekli kendini yenileyebilen ve organize eden bir evren' teorisinden büyük ölçüde faydalanmıştır.[110]

1.2.2.3. Dünya Görüşleri ve Akımlar

1.2.2.3.1. Ekolojik Dünya Görüşü

[109] Erich Jantsch, **The Self-Organizing Universe: Scientific and Human Implications of the Emerging Paradigm of Evolution - Innovations in Systems Science,** Oxford, UK, Pergamon Press, 1980.
[110] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 181.

Holistik dünya görüşünde, insan, toplum ve doğa arasındaki etkileşimde ayrımcılığa dayalı bir üstünlükten söz edilemez. Adeta kader birliği yapan bu üç varlık türü her açıdan birbirini tamamlayarak mükemmel bir yaşam formuna ulaşmak için birlikte hareket etmektedir. Yaratan tarafından, mutlu ve huzurlu bir yaşam sürmesi amacıyla en elverişli koşullara sahip olarak sunulan doğaya saygı duymak ve onu korumak, insan ve toplumların en temel görevleri arasında yer almaktadır. Doğaya kul, köle ve hizmetçi nazarıyla bakmayan, benzer düşünce ve yaklaşımlardan da kendini soyutlayan insanoğlu böyle davranmaya devam ettiği sürece doğa da tüm cömertliğiyle olumlu karşılıklar vererek bu seviyeli ilişkinin çok daha uzun yıllar sürmesi mümkün olabilecektir.

Batı'da neşv ü nema bulan yakın tarihli felsefe ve düşünce hareketlerinde ortaya çıkan aykırı pek çok söylem ve teori doğanın saflığını bozarak onu büsbütün insan kontrol ve insiyatifine bırakan anlayış ve uygulamaların doğmasına zemin hazırlamıştır. Francis Bacon'la (1571-1626) başlayan söz konusu yeni bakış açısında bilimin amaç ve duruşunda büyük değişiklikler yaşanmış; eski çağlardan beri tek gayesi ilim ve irfan, doğayla özdeş ve uyumlu bir yaşam sürmek olan insan, artık doğayı kontrol ve denetim altına alıp üzerinde mutlak bir hegemonya kurmaya imkan ve fırsat veren bir bilginin peşine düşmüştür. Güncellenen bu durumu, her şart ve ortam için geçerli temel bir hedef olarak belirlemiştir. Daha sonraki yıllarda, doğanın işlevselliğini mekanik kurallarla açıklayan ve Kartezyen evren görüşünü ortaya atan Rene Descartes, bilimsel bilginin tartışılmazlığını gündeme getirmiş, bu görüşlere paralel Newton da doğanın gerçekliğini matematiksel formüllerle izah ve ispata yeltenmiştir.

Batı dünya kültüründe ortaya çıkan yeni trende göre, bilimsel bilginin sınırsız ve fütursuz kullanımında herhangi bir sakınca görülmemiştir. Aynı zamanda insanın, doğanın yeni efendisi olduğuna dair bilgi ve anlayış da geniş çevrelerde kabul görmeye başlamıştır. Bu görüşe göre, insan ve doğa birbirinden ayrı ve bağımsız olmalı, doğa cansız bir yapıya sahip olduğundan insanın doğaya hükmetmesi normal bir durum olarak algılanmalıdır. Diğer bir deyişle insan, doğal hayata kendinden kaynaklanan bir değer atfetmeyip ona araçsal bir şekilde yaklaşmalıdır. Neticede

ekolojik ve holistik bir perspektifle şekillenen bütünleştirici temelin yerini, iddiacı ve başına buyruk bir yaklaşım almıştır.

İnsanın, insan merkezci bir yaklaşımla doğadaki en dominant faktör olduğu esasına dayanan bu görüşlerin yetersizliği ve elverişsizliğine karşı öne sürülen kontra-entelektüel çıkışlardan biri de **ekolojik bilinçlilik** veya **ekolojik dünya görüşü** olmuştur. Zamanla ortaya çıkan kaynak israfı, nükleer silah denemeleri, bölgesel çatışmalar ve kirlilik gibi nedenlerden ötürü sürekli artan ve durdurulması neredeyse imkansız hale gelen çevresel sorunlar, duyarlı insanları kalıcı önlemler konusunda ortak hareket etmeye zorlamış ve akabinde güçlü bir küresel bir ittifak, dayanışma ve kenetlenme meydana gelmiştir. Adeta felaket boyutunda ciddi bir yıkım ve tahribata neden olan çevresel sorunlara çözüm bulmak amacıyla ortaya konan evrensel nitelikli bu insancıl çabalar, netice itibarıyla geniş bir uygulama alanı olan teorik pek çok yeni görüş, düşünce ve yaklaşımın gün yüzüne çıkmasına vesile olmuştur. Bunlardan biri hatta en önemlisi Norveçli düşünür Arne Naess tarafından geliştirilen **Derin Ekoloji** fikridir.[111]

Naess'in, Rachel Carson'ın 1962 yılında yayınlanan **Sessiz Bahar**[112] isimli çalışmasından ilham alıp zihninde uyanışa geçtiğini ifade ettiği bu yaklaşım, 1972 yılında Bükreş'te gerçekleşen **Üçüncü Dünyanın Geleceği** isimli konferansta gündeme getirilmiştir. Söz konusu yeni görüş, ekolojiye derin ve sığ bir bakış açısı sunmaktadır. Naess ile birlikte bu yaklaşıma, Gary Snyder, Bill Devall ve George Sessions gibi isimlerin, önemli katkı ve etkileri olmuştur.[113]

Genel Sistem Teorisi'nin kurucusu kabul edilen Ludwig von Bertalanffy ise insan-doğa ilişkisini irdelerken holistik bir bakış açısı sergileyip doğada varlığını sürdüren her şeyin birbiriyle tam bir etkileşim içerisinde olduğunu vurgulamış ve dolayısıyla ekolojik düşünceye önemli bir katkıda bulunmuştur. Bu açıdan bakıldığında derin ekoloji; insan merkezci bir yaklaşımla ele alınıp unutulmaya hatta kaybolmaya yüz tutan doğa ve asli unsurlarının eko-merkezci (biyo-merkezci) bir yaklaşımla yeniden ele alınarak eski önem ve değerine tekrar kavuşmasını hedeflemektedir.

---

[111] Arne Naess, "Derin Ekolojinin Temelleri", **Derin Ekoloji,** Der.Günseli Tamkoç, İzmir, Ege Yayıncılık, 1994.
[112] Rachel Carson, **Sessiz Bahar**, Çev. Çağatay Güler, Ankara, Palme Yayıncılık, 2004.
[113] Kemal Görmez, **Çevre Sorunları ve Türkiye,** Ankara, Gazi Kitabevi, 2003, s. 102.

Ekolojik düşünce ve çevreci hareket arasındaki ilişkiye yoğunlaşan Naess, sınırlı olduğunu özellikle belirttiği ilk çevre hareketinin, daha çok idareci, bürokrat ve yönetim pozisyonundaki insanlar tarafından savunulduğunu ifade etmiştir. Bu klasik çevre anlayışında üzerinde durulan konuların başında, nüfus ve kaynak sorunları gelmektedir. İkinci hareketin ise, kültürel ve etik değerlerimize ters düşmeyen, doğaya saygı ve bağlılığı esas alan derin ekoloji olduğunu dile getiren Naess, derin ekolojinin insanı merkeze alan iki asli unsura sahip olduğunu öne sürmüştür. Bunlardan ilki, insanı, hayat ağının basit bir parçası, diğeri ise doğanın varlığının bir sonucu olarak görmektedir.[114]

Derin ekolojide holistik bir bakış açısı hakim olup dünya, birbirinden kopuk, ayrı parçalardan oluşmuş bir yapıdan ziyade kaynaşmış bir bütün olarak görülür. Naess tarafından dile getirildiği gibi kendini bulma yolculuğundaki insan erdem ve sorumluluk ilke ve duygusuyla hareket ederek kendini bulmada en üst noktalara çıkabilmektedir. Bu da, değişik inanç ve kültür ortamında herkesle bir ve beraber yaşama duygusuna bağlıdır. Aksi durumda insan, her şeye yabancılaşarak yaşamsal statü açısından istenmeyen en alt noktalara düşüp egoizmin esiri olabilmektedir.

Derin ekoloji, geçmiş dönemlerde oldukça etkin olan redüksiyonist ve mekanistik anlayış ve uygulamaların geçerlilik ve gerekliliklerine son vermiştir. Birçok alanda daha insani ve etik prensipler getirerek yeni bir zihinsel yapılanmamın öncülüğünü yapmıştır. Bu bağlamda öne sürdüğü metafizik, epistemolojik, manevi, ahlaki, psikolojik ve sosyo-politik prensipler, evrenin basit görünümlü ve yavan parçalardan teşekkül ettiği, insanın ekonomik kurguya tabi bir varlık olduğu gibi inanç ve düşünceleri bütünüyle değiştirmiştir. Böylece derin ekoloji kavramıyla dünya bir bütün olarak algılanmaya başlamış ve ilgili tüm parça ve unsurlar arasında var olan karşılıklı etkileşim ve iletişim geniş bir bağlamda ele alınarak yaşamsal sürdürülebilirliğin güvencesi olacak yeni, sağlam ve kapsamlı sosyo-ekonomik yaklaşımlar geliştirilmiştir. Derin ekoloji, insan ve doğa ilişkisini yeniden düzenleyerek insanın hiçbir şekilde doğaya ne karşı ne de üstün olamayacağı fikrini benimsetmiştir. Herkesin doğanın doğal bir parçası olduğunu ve yaşamsal hedefleri

[114] Hasan Yaylı ve Vasfiye Çelik, "Çevre Sorunlarının Çözümü İçin Radikal Bir Öneri: Derin Ekoloji", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** S: 26, 2011, s. 371-372.

arasında doğa üzerinde kati bir tahakküm veya kontrol gibi bir hak ya da görevinin olmadığını belirterek insanı derin bir sorumluluk bilinciyle davranmaya davet etmiştir. Çünkü doğadaki hiçbir kaynak ve varlık, beşeri hırs ve arzular doğrultusunda sömürülmeye yahut yönlendirilmeye gereksinim duymamaktadır.

Derin ekoloji anlayışında '**toprak etiği'** kavramı önemli bir argüman olarak karşımıza çıkmaktadır. **Toprak etiği**, insanın doğaya karşı sorumluluk bilinciyle hareket etmesini salık verirken doğanın başlı başına büyük bir değer olduğunu varsaymaktadır. Bu düşüncede olanlara göre, doğru ve yanlış kriterleri doğanın korunmasına yönelik eylem ve davranışların niteliğiyle yakından alakalıdır. Bu kapsamda herhangi bir eylem yahut davranış doğanın saflığına ve bütünlüğüne yarar sağlıyorsa doğru, sağlamıyorsa yanlıştır.

İnsanı ve doğa bütünlüğünü savunarak sürekli ve karşılıklı bir bağımlılık vurgusu yapan derin ekoloji, insan ve doğa arasına yapay sınırlar koymak isteyen başta insan-merkezci düalizm olmak üzere her türlü yaklaşımı temelden reddetmektedir. Doğaya karşı derin bir sevgi ve saygı gösterilmesi gerektiğini belirten derin ekolojistlerin bu düşüncelerinde, "Baruch Spinoza ve Martin Heidegger'den etkilendikleri düşünülmektedir. Spinoza, insanı doğanın bir parçası olarak görmüştür. İnsan ile doğa bütünleştirilerek doğa **Gaia** olarak kişiselleştirilmekte, doğaya bir benlik verilmektedir. Naess, **Derin Ekoloji Hareketi'**nde - biz kendimizi biyosentrik ya da ekosentrik olarak kabul ederiz. Bize göre temel birim ekosferdir, bütün gezegendir, **Gaia'dır** ve her canlı varlığın doğal bir değeri vardır – demektedir."[115]

Holistik bakış açısı, son otuz yıldır sürekli artan ekolojik bir farkındalığı yansıtmaktadır. Toplumların önemli bir kısmında, çevre kirliliğini azaltarak vahşi doğa ve nesli tükenmekte olan canlı türlerini koruma ya da enerji ve malzeme üretmek için yenilenebilir kaynak kullanımına bir yönelim vardır. Bu amaca dönük yeni teknolojik buluşlar gibi ortak sorumluluk duygusu ve eylem bilincini yansıtan girişimlerde, gerçekte her ne kadar önemli bir artış gözlense de, tüm bunlar daha da derinlere inmeyi gerektiren ekolojik düşünceyi açıklamakta bir hayli yetersiz kalmaktadır. Bu çerçevede modernist ve endüstriyel ekonomiye meydan okumak

[115] Hasan Yaylı ve Vasfiye Çelik, "Çevre Sorunlarının Çözümü İçin Radikal Bir Öneri: Derin Ekoloji", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,** S: 26, 2011, s. 371-372.

amacıyla pek çok çevreci felsefe ve aktivizmin ortaya çıktığı görülmektedir. İş dünyasından bazı vizyoner liderler de, ekolojik köklere sahip daha sürdürülebilir ekonomik üretim modellerinden söz etmeye başlamıştır.

Derin ekoloji kavramı, insanların küresel ekosistemde baskın tür olduğu veya olması gerektiği şeklinde kabul gören insan merkezli bir anlayışa karşı çıkmaktadır. Bu kapsamda önem kazanan diğer bir kavram olan **sosyal ekoloji**[116] ise; otoriter, hiyerarşik siyasi yapılar ile insanların doğal dünyayı sömürmesi arasında nasıl bir bağlantı olduğunu araştırmaktadır. Son zamanlarda **sosyal ekoloji** bağlamında yürütülen çalışmalarda insanın doğa ve diğer yaşam türleri ile ilişkisinde görülen manevi ve psikolojik boyuta da derin bir vukufiyet sağlanmıştır.

Son yıllarda çevresel ve ekolojik konulara dair literatür büyük ölçüde genişlemiş ve holistik eğitim bu durumdan önemli ölçüde etkilenmiştir. David Orr (1992), C.A. Bowers (1995), Gregory Smith ve Dilafruz Williams (1999), David Jardine (2000) v.d. gibi teorisyenlerin çalışmalarında ekolojik eğitim, geleneksel okula hakim olan modernist epistemolojinin radikal bir eleştirisi olarak sunulmaktadır**.** Holistik bir ekolojik eğitim, gençlere sadece doğa hakkında var olan bilimsel gerçekleri öğretmeyi değil, yaşam süreçleriyle alakalı doğrudan, aktif, deneyimsel bir ilişki geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu tür yazarlar dünyayı, modern kültürlerde görülen baskın, manipülatif, mekanik biliş ve anlayış biçimine tamamen zıt daha ilgi çekici, şefkatli, duygusal ve arzulu bir şekilde algılamak anlamındaki **ekolojik okuryazarlık** kavramından söz etmektedir. Holistik eğitimciler arasında oldukça etkili olan Gregory Cajete'ye ait **Look to the Mountain**[117] adlı kitapta yazar, modern Batı bilgi biçimlerini yerli (Amerikan Yerlileri) epistemolojisi ve eğitimiyle karşılaştırmaktadır. Cajete bu durumu birey, toplum ve doğal dünya arasında anlamlı ve manevi bir ilişkiyi beslemek şeklinde tanımlamaktadır.[118]

---

[116] Konu hakkında daha fazla bilgi için **bkz.:** Murray Bookchin, **The Philosophy of Social Ecology: Essays on Dialectical Naturalism,** Montreal, Canada, Black Rose Books, 1990.

[117] Gregory Cajete**, Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education,** Durango, CO, Kivaki Press, 1994.

[118] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 23 Aralık 2019.

Derin ekoloji, sığ ekoloji, birey ekolojisi, toplumsal ekoloji, mistik ekoloji ve ekosistem ekolojisi gibi ekosistem ve biyosfer vurgusu yapan tüm yan dallar; doğadaki her canlının birbiriyle aktif ve doğrudan bir iletişim ve etkileşim içerisinde olduğunu, kapsamlı ve müstesna bir uyum sergileyerek yaşamlarını devam ettirdiğini belirterek konuya dair açıklamalarında ekolojik bilinçliliğin temelinde yatan felsefi, manevi ve dini her türlü görüş ve düşünceyi salt bilimsel bir tutum ve yaklaşımın ötesinde olabildiğince geniş bir biçimde ele almaktadır.

Holizmin ana karakterlerinden karşıt-hareket olma durumu, ekolojik dünya görüşü için de aynen geçerlidir. Zira ekolojik duyarlılık başta aydınlanma hareketi olmak üzere bir dönem etkin olan hümanist ve modernist anlayışların tamamına ciddi bir tepki olarak doğmuştur.

Holistik ve ekoloji kavramları, çoğu zaman birlikte veya birbirinin yerine kullanılmaktadır. Konuya eğitim açısından bakıldığında tablo daha bir netlik kazanmaktadır. Holistik eğitimin büyük bir kısmı ekolojik holistik eğitim olarak kabul edilmektedir. David Hutchison, holistik felsefenin, eğitim sürecinde ekolojik duyarlılık gösteren bir bakış açısınına sahip olduğunu belirtmektedir. Holistik eğitim kapsamında ekolojik bir dünya görüşü genellikle çevresel konular, doğa ile diyaloglar, gerçekliğin birbirine bağımlılığı ve sürdürülebilirlik gibi konuların araştırıldığı ekolojik okuryazarlık yoluyla ele alınmaktadır. Edward Clark, David Orr ve Ramón Nava, bu alandaki en aktif çağdaş holistik eğitimciler olarak bilinmektedir.[119]

1.2.2.3.2. Yerel (Yerli Halka Ait) Dünya Görüşleri

Dünyanın dört bir yanında yaşam mücadelesi veren, tarihi ve kültürel geleneklerini koruyup sürdürmeye çalışan yerli halkların inanç, duygu, düşünce ve anlayış biçimlerinin ortaya çıkmasında holistik bakış açısının derin iz ve etkilerine rastlamak mümkündür. Öyle ki mesela Anişinabeler[120] ya da Anişinabe halkları, Amerika'da

[119] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 181.
[120] Kanada ile Amerika Birleşik Devletleri'nde yaşayan, aralarında aktif kültürel etkileşim olan Kızılderili bir halk grubudur.

yaşam süren diğer yerli halklar ile Maoriler[121] ve de Avustralya'daki çeşitli uluslar ile yeryüzünün farklı bölgelerinde yaşamakta olan milletlerde, bilinen tüm yerli felsefelerin ortak bir özelliği de holizm merkezli olmasıdır.[122] Bu çerçevede holizm, kişinin öncelikle kendi benliğini ardından üyesi olduğu toplum ve yapı taşlarını, mevcut diğer canlı türlerini, bütün bir yeryüzünü ve tüm bunları yaratanı kavrama ve idrak etmeye dair bilgi barındıran neredeyse tüm yerli epistemolojik kaynaklara her açıdan nüfuz etmiş bir kavramdır.

Çok eski zamanlardan beri Yerli halklar, hem formal hem informal eğitime, kültürel, ontolojik ve epistemolojik elverişlilikleri oranında tutarlı bir şekilde katılmaktadır. Bu hareketlilikten onların kültürel norm ve ilişkiler, manevi inanç ve konumsal özelliklerine dair önemli bilgilere ulaşılmaktadır. Benzer bir şekilde, topluluk bilinci bir hayli yüksek olup kültürel açıdan var olma mücadelesi veren, misafirperverliğiyle meşhur Maori halkının da zengin bir tarihsel mirasından söz edilmektedir. Geleneksel sanat ve kabile dövmeleri, bir hayli popüler Haka Dansı gibi bedensel performansları olan Maoriler, diğer yerli kabileler gibi insan ve dünyanın yaradılışına dair bazı mitolojik efsanelere sahiptir. Maorilere göre, başlangıçta hiçbir şey yok iken sadece bir boşluk vardı. Maoriler buna **Te Kore** adını vermiştir. Ardından, gökyüzü tanrısı Ranginui ve yeryüzü tanrıçası Papatuanuku, iki yaratıcı olarak bu boşluktan sudur etmiştir.

Bu ve benzeri Maori mitlerinin Babil yaratılış destanıyla (Gılgamış) birçok benzerliğe sahip olduğu açıkça görülmektedir. Fakat Antik Yunan'a ait yaratılış hikayeleri incelendiğinde, şaşırtıcı bir şekilde aynı türden benzerliklerle karşılaşılmaktadır. Dünyadan neredeyse ayrı ve kopuk yaşayan bu medeniyetlerdeki mitlere ait ortak özellikler, günümüzde hala önemini korumakta ve üzerinde ciddi çalışma yapılması gereken bilimsel bir alan olarak durmaktadır.

---

[121] Yeni Zelanda'da yaşayan **Maoriler**, dünyanın en ilginç topluluklarından biridir. Savaşçı özellikleri, farklı kültürleri ve diğer kabilelerde olmayan dövme sanatlarıyla öne çıkarlar. Ancak **Maori halkı**, tıpkı diğer yerli kabileler gibi, dünyanın ve insanın yaratılışıyla ilgili ilginç efsanelere sahiptir.

[122] Cathie Burgess and Cindy Berwick, "Aboriginal Peoples' Perceptions and Beliefs about Quality Teaching", (Çevrimiçi) https://www.aare.edu.au/data/publications/2009/bur091065.pdf, 26 Aralık 2019; Lisa Rasmussen, **Towards Reconciliation in Aboriginal Health: Initiatives for Teaching Medical Students about Aboriginal Issues,** Melbourne, The University of Melbourne, 2001, s. 130 - 131.

Dünyanın dört bir tarafında çok boyutlu bir karaktere sahip yerli dünya görüşleri; doğa, yeryüzü, evren ve Ruh'a saygı ile doludur. Bu inanca göre, tüm varlıklar arasında aktif ve organik karşılıklı bir bağlılık bulunmaktadır. Mesela Kuzey Amerika'da yaşayan yerlilerden Siyulardan Oglala Lakota halkının hem şamanı (dini lideri) hem de şifacısı olarak bilinen **Kara Elk'in** açıklamasına göre, **Büyük Ruh** olarak da adlandırılan **wakan-tanka (büyük gizem)**[123] sonsuz ve sonlu boyutlar anlamına gelmektedir. O, her şeyin üstünde olan her şeydir, kaynaktır ve her şeyin sonudur da ve o tüm hayatı izleyen ve sürdürendir. Amerikan Kızılderilileri arasında, doğal dünyanın bir ruh varlığının parçası olduğu ya da bu ruhla aşılandığına dair ortak bir görüş mevcuttur**.** Buna göre; doğa, dünya, evren ve Ruh'a saygının yanı sıra birbirine bağlı gerçekliğin kutsallığı ve insanın doğa ile yeniden bütünleşmesi gibi konular, holistik eğitim teori ve uygulamalarının adeta harcı olan Yerli halka ait dünya görüşlerinin temelindeki belli başlı fikirlerdendir. [124]

Dünya ana dinlerinden İslam, Hıristiyanlık ve Yahudilikteki en temel inanç ilkesi kabul edilen, 'mutlak ve sonsuz güç sahibi yüce bir yaratıcı' fikri ile yerli halklardaki evren ve yaratıcı fikri arasındaki bu büyük benzerlik, konu hakkında araştırma yapan bilim ve fikir insanları nezdinde fevkalade önemli bulunmaktadır. Çünkü bu dinler ile yerli halklar arasında herhangi bir organik bağ kurulamadığı gibi ispatlanmış hiçbir somut ve bilimsel bilgi veya veriye de rastlanmamaktadır.

Holizm ve holistik bakış açısının en temel ilkelerinden; kozmosu var eden, sevk ve idaresini aksatmayan, tüm canlılar arasına vazgeçilmez bağıntılar koyan, birlik, dirlik, uyum ve düzenin yaratıcı ve koruyucusu olan üstün bir varlık gerçeği; birbirlerinin varlığından habersiz farklı coğrafya ve uzak bölgelerde yaşamalarına rağmen Eski Türklerde Gök Tanrı (Kök Tengri) inancıyla hayat bulurken Amerikan yerlilerinde Wakan Tanka- Great Spirit (Büyük Ruh) fikri ile şekillenmektedir. Yeni Zelanda yerlilerinden Maoriler'de ise Te Kore (saf ve salt boşluk) ve Lo inancı öne çıkmakta olup Yüce Tanrı Lo' nun, her şeyden önce var ve her şeyin kaynağı olduğuna, yerde ve gökte yaşayan her şeyin içinde bulunduğuna inanılmaktadır. Bu

[123] Konu hakkında daha fazla bilgi için **bkz.: 'encyclopedia.com'** daki https://www.encyclopedia.com/history/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/wakan-tanka
[124] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 180.

inanışa göre Lo, bütün tanrıların en büyüğü olup onun adını ancak rahipler anabilmektedir.

Holizm, yerli halka ait birçok eğitim felsefesini etkilemiş ve biçimlendirmiştir. Ancak bundan da öte, yerli felsefelere nüfuz eden temel bir iddia olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda yerli eğitim felsefeleri, "holistik olmanın yanı sıra öğrenmeyi kişisel, öznel, manevi ve dönüştürücü olarak görmektedir."[125]

Kanada'da federal hükümet, yüzyılı aşkın bir zaman diliminde yaklaşık 150.000'den fazla yerli çocuğu evinden ve yurdundan zorla uzaklaştırıp adeta kültürel bir soykırım yapmıştır. Batı toplumunun kültürel değerlerini taşıyan bireyler yapmak için onları, kiliseler tarafından işletilen mahalle okullarına yerleştirmiştir. Bu yönde faaliyet gösteren son okul 1996 yılında kapatılınca yerli olan ve olmayan kuşaklar arasında performans ve başarı derecelendirmesinde ortaya çıkan farkların büyüklüğü, eğitimde tekrar yerli felsefenin baz alındığı, müfredat ve uygulamaların bu yönde belirlendiği bir sistem yapılanmasını zaruri kılmıştır. Bu da eğitimin, holizm dahil olmak üzere yerli eğitim felsefelerini içerecek şekilde yeniden tasarlanması anlamına gelmektedir.

Batı eğitim sisteminde konuların bölümlere ayrılmasının aksine, yerli eğitim felsefesi farklı konular arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu perspektif yerli pedagojilerdeki farkı ortaya çıkarmada merkezi bir öneme sahiptir. Batı ve yerli eğitim felsefelerinin temel iddiaları önemli ölçüde farklı olmakla birlikte konulara ve karşılıklı ilişkilere odaklanarak ve de holistik öğretim uygulamalarını kullanarak yerli pedagojilerden azami ölçüde faydalanmak suretiyle Batı müfredat beklentilerini karşılamak mümkün gözükmektedir.[126]

---

[125] Yatta Kanu, **Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges,** Buffalo, NY, University of Toronto Press, 2011.

[126] Lindsay A. Morcom, "Indigenous Holistic Education in Philosophy and Practice, with Wampum as a Case Study", **ResearchGate,** Haziran 2017 (Çevrimiçi) https://www.researchgate.net/publication/317982002_Indigenous_holistic_education_in_philosophy_and_practice_with_wampum_as_a_case_study, 27 Aralık 2019.

1.2.2.3.3. Küreselci Akım

Çağdaş holistik yaklaşım ve hareketin felsefi kaynaklarından biri de, son yıllarda hızlı bir ivme kazanan küreselci bakış açısıdır. Sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik boyutları olan ve hem kuramsal hem pratik içeriğinde bir çok ciddi paradoks taşıyan küreselleşme olgusunun, holistik bir dünya görüşüne ne tür olumlu bir katkı sunacağı, ilk etapta konuya dahil tüm taraflarda ciddi bir zihin karmaşasına neden olmuştur. Aydınlanma hareketi ve Newtoncu-mekanistik anlayışın etkisiyle 19. yüzyılda ortaya çıkan sanayileşmeyle birlikte modernleşme kavramı, dünyanın ilgisini üzerine çekmeyi başarmış ve her mahfilde tartışılan önemli bir konu haline gelmiştir. Modernist anlayışın etkisiyle hızlı bir değişim sürecine giren dünyada küresel boyutta pek çok ciddi sorun sıklıkla görülmeye başlamıştır. Topyekün bir birliktelik ve karşı duruş gerektiren problemler karşısında özellikle Batı ve Doğu arasında yaşanan iletişim ve etkileşim kopukluğu, insanoğlunun ortak hareket ve dayanışma kabiliyetini akamete uğratmış ve bir türlü tesis edilemeyen insani ve vicdani ilke ve değer uzlaşması nedeniyle sorunlar adeta çözümsüzlük sarmalına hapsolmuştur. Ayrıca Batı dünyası, modernizm temalı felsefi argümanlar eşliğinde Doğu'nun tarihi, kültürel, sosyal ve siyasi düşünce yapısını etkilemek ve kontrol altına almak amacıyla sürekli saldırgan bir tavır geliştirmiş ve her fırsatta bu tutumunu açıkça belli eden sistematik çalışma ve hamisi ve öncüsü olmuştur. İlk başlarda herhangi bir refleks göstermeyip savunma pozisyonunda kalmayı tercih eden Doğu dünyasında ise son yıllarda ciddi bir tutum değişikliği yaşanmış ve salt pasif direnmeler, yerini, karşı duran, hesap soran, atak tavırlı kısaca daha aktif bir duruş ve anlayışa bırakmıştır.

21. yüzyılda gerçekleşen bilgi, iletişim ve ulaşım teknolojilerindeki buluş ve keşifler hayatımızı kolaylaştırmakla kalmayıp içinde yaşadığımız gezegeni adeta küresel bir köye dönüştürürken inanç, değer ve kültür başta olmak üzere hayati önemi haiz toplumsal fonksiyonların yeniden tanımlanmasını zorunlu kılmıştır. Çünkü küreselleşme adı verilen bu yeni dönemde kazanılarak elde edilen her yeni, eskiyi bir türlü sonlandıramamıştır.

Küreselleşme süreç ve olgusunun, oldukça karmaşık ve iç içe konulardan meydana geldiği bir vakıadır. Küreselleşme, çok yönlü bir ilgi ve alan etkileşimine açık olduğundan ekonomik, kültürel, toplumsal ve iletişim teknolojileri öncülünde bu süreci açıklamak için holistik bir bakış açısı gerekmektedir. Küreselleşmeyle ortaya çıkan coğrafi belirsizlikler kültürlerin bölgesizleşmesi sonucunu doğurmuştur. Kozmopolit kültürlerin daha yoğun ve dominant olduğu bu yeni evrede insan, küreselleşmenin neden olduğu karmaşa ve belirsizlikten çok fazla etkilenmemek için holistik bir tutum sergilemelidir. Küreselleşmeyle kaybolan coğrafi sınırlar, dünyayı küresel bir köy ve kültüre dönüştürüp homojenleştirirken bir yandan da heterojenleştirmektedir. Sınırların olmadığı bu yeni dünyada insan, bilgi, mekan ve imgeler adeta interaktif bir yapıya bürünmektedir.[127]

Coğrafi sınırları yok sayan ve uluslar arasındaki iletişim ve etkileşimin sürekliliğinden ötürü uluslar üstü (transnasyonalist) olarak da bilinen küreselci bakış açısı, **Pasifizm** ideolojisiyle de ilişkilendirilmektedir. Pasifizm, savaşın her türlüsüne karşı çıkarak savaşların emperyal unsurların ekonomik çıkarlarına hizmet ettiğini savunmaktadır. Benimsediği sosyalist düşüncenin etkisiyle, savaşın meşruluğu düşüncesine güçlü bir tavır alıp savaşın yol açtığı yıkım ve vahşetin insani değerlere aykırı olduğunu her fırsatta dile getiren bir anlayışı temsil etmektedir. Küreselleşmede göze çarpan ekonomik eğilimleri bir kenara koyarsak holistik bir transnasyonalizm, kültürler arasındaki ortaklıklar ile insan istek ve ihtiyaçlarının evrenselliğini vurgulamaktadır. Hiç şüphesiz burada sözü edilen düşünsel öngörü, hedef ve beklentiler ilk etapta holistik dünya görüşü içerisinde yer alan 'karşılıklı iletişim ve zaruri bağıntı' ilkelerine bir göndermede bulunsa da genel itibarla holizme ait diğer tüm esas ve prensiplerle birebir örtüşmektedir.

Küresel anlayış, beraberinde beklentileri karşılayacak yetkinlikte kuram ve uygulama geliştirme olanağı sunmuş, neticede pozitif verim odaklı ortak çalışma platformları oluşmaya başlamıştır. Sınırlı doğal kaynaklara karşın sınırsız insan istek, arzu ve ihtiyaçlarının dünyanın hemen her bölgesinde aynı ses tonuyla dile getirilmesi ve bu yönde sağlam ve kararlı adımlar atılması, görünürde fevkalade

[127] Gözde Dalan Polat, "Küresel Kültür", **Global Media Journal TR Edition**, Cilt 6, Sayı: 12, Bahar/Spring 2016, s. 616 - 617.

müspet bir gelişme olarak algılanmıştır. Ancak bu durum, gerçekte holistik bir bakış açısı sonucu ortaya çıkan insan, doğa ve evren arasındaki sürdürülebilir uyum ve düzeni korumak ve yönetmek amacıyla atılan kolektif adımlardır.

İnsanlık ailesi olarak adlandırılan bu yeni durumda daha geniş bir bağlam ve daha kapsayıcı bir bütünden bahsedilmektedir. Elbette aynı ulus ve devlet içinde yaşayan bireylerin ulusal vatandaşlık bilincini haiz milli ve kültürel miras kimliklerini muhafaza etmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte, dünya ve halklarının yüz yüze kaldığı yıkım gücü yüksek sorunların eriştiği boyut, ister istemez tüm insanlığı insan ailesi fikri çerçevesinde kader birliği yaparak aynı duygu ve düşüncelerle birlikte hareket etmeye ve ortak adımlar atarak hızlı çözümler üretmeye teşvik etmekte, hatta zorlamaktadır. Kaldı ki bu yeni ve güçlü bakış açısı, son yıllarda dünyanın bir çok yerinde görülen ve insan medeniyetinin tekamülüne mani olan, beraberinde partizan şiddeti de taşıyan milliyetçiliğin neden olduğu sınırlama ve önyargılara adeta meydan okumaktadır.[128]

Muhtemelen bu hareketin en etkili düşünürü, **New Genesis**[129] adlı kitabı 1982'de yayınlanan ve dünya çekirdek müfredatı fikri ile birçok holistik eğitimciye ilham veren Birleşmiş Milletler eski yetkilisi Robert Muller'dir.

1.2.2.3.4. Feminizm Akımı

Feminizm, etimolojik olarak latincedeki '**femina'** ve onun Fransızca türevi olan **'féminisme'** kelimesine dayanmaktadır. En özlü ve bilindik bir tanımla, toplumun tüm alanlarında kadın ve erkeğin eşit olması gerektiğini savunan fikir hareketinin adıdır. 18. yüzyılda Fransa'da özellikle filozof ve kadın yazarlarca savunulup ortaya atılmıştır. İlerleyen dönemlerde toplumun her kesiminden büyük destek gören feminist düşünce ve hareket, kadının sosyal, siyasal, toplumsal ve ekonomik hak ve çıkarlar bakımından erkekle eşit olması gerektiğini öne sürmüştür. Feminizm

[128] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 29 Aralık 2019.
[129] Robert Muller, **New Genesis: Shaping a Global Spirituality**, NY, USA, Doubleday & Co., 1982.

akımında söz konusu nihai amacın gerçekleşmesi için; kadına şiddetin son bulması, kadınların fiziksel ve zihinsel beceriye dayalı her türlü iş ve uğraşta erkeklerle eşit haklara sahip olması ve statü olarak da toplumun her alanında erkeklerle eşit bir konuma sahip olması, temel ve öncelikli hedefler olarak belirlenmiştir.

Örgütsel bir çaba veya başkaldırı da olsa tamamen iyi niyetli bir düşünce ve hesapla ortaya çıkan feminist anlayış ve hareketin esas gayesi, zorlu koşullardaki iş yaşamına aktif olarak destek veren kadınların önünde büyük bir engel olarak duran tüm eşitsizliklerin bütünüyle ortadan kalkmasıdır. Bu açıdan bakıldığında feminizmi, kadınların haklarını tanıyarak bu hakların korunması amacıyla eşitsizliklerin ortadan kaldırılmasına yönelik muhtelif ideolojiler, toplumsal ya da kitle örgütlerine ait hareketler olarak tanımlamak da mümkündür. Bir anlamda, toplum içindeki kadının faydalanmayı sürdürdüğü doğal hakların kapsam, nitelik ve kalite bakımından artırılarak erkeğin sahip olduğu haklar seviyesine çıkarılması ve nihai olarak da eşitlenmesini isteyen ve hedefleyen bir düşünce akımıdır. Zira günümüzde kadın-erkek arasında cinsiyet ayrımcılığına dayanan en basit bir fikir, söylem, iddia ve uygulama toplumun tüm duyarlı katmanlarını harekete geçirmekte ve ilgili hatırlatmalar, uyarılar, gerekirse tel'in ve kınamalar anında yapılarak peşi sıra hukuki müeyyide veya cezalandırmalar en kısa sürede devreye sokulmaktadır.

Tarihsel bir perspektiften bakıldığında dünya üzerinde bulunan değişik uygarlıkların bugünkü feminizm kavramıyla özdeşleşen kadın hakları ve eşitliği konularında pek parlak bir geçmişe sahip olmadığı görülmektedir. Nitekim eski Hint hukukunda kadın evlenme, miras ve diğer konularda hiçbir hakka sahip değilken İran'da kız kardeşle evlenmenin önünde hiçbir mani bulunmamaktaydı. İsrail hukukunda erkek, ailenin mutlak hakimi ve reisi kabul edilirken Çin'de kadın, kendisine isim bile verilmeyen, insan vasfı kazanmaktan aciz bir varlık olarak kabul edilmekteydi.

Eski Yunan ve Roma'da kadın, tam bir hak mahrumiyeti yaşamaktaydı. Öyle ki Eflatun ve Aristo'nun kadın konusunu ele alırken kullanılan üslup ve yakıştırma ile yapılan açıklama ve değerlendirmeler göz önüne alındığında özellikle Eflatun'un bir mizojinist yani kadın düşmanı olması, şaşırtıcı bir gerçek olarak önümüze

çıkmaktadır. Dorothea Wender, '**Plato: Misogynist, Paedophile, and Feminist'** adlı makalesinde, tamamen bu konuya yoğunlaşmaktadır. Platon'un aynı zamanda hem bir mizojinist hem de bir feminist daha doğrusu; feminizm teriminin henüz ortada olmadığı çok eski yıllarda çağdaş feminizm kavramına denk düşen fikirler üreterek bunları savunan insanları tanımlamada kullanılan ifadeyle, bir 'proto-feminist' olduğunu iddia etmektedir. Wender'e göre Platon, bu yönüyle Antikçağ'da sistematik bir feminizmi savunan belki de tek düşünürdür.[130] Mesela **Devlet** adlı eserinde Platon, kadının tıpkı erkekler gibi devlet yönetimi başta olmak üzere devlet güvenliğini temsil eden makamlarda istihdam edilebileceğini iddia etmektedir. Bu bağlamda eşitlik ve doğruluk arasındaki ilişkiye dikkat çeken Platon, kadınlarla erkekler arasında hiçbir ayrım yapılamayacağını bildirmektedir. Özellikle devlet idaresinde kadının kadın, erkeğin de erkek olduğu için elllerinden gelenin en iyisini ortaya koyup başarılı olabileceğini söylemektedir (455c, 456b, 457).[131]

Arsitoteteles'in eserlerinin neredeyse tamamında kadını aşağılayan ve küçük düşürüren yakıştırmalar ile sabit ve sınırlı fonksiyonlar ifa eden bir varlık olduğuna dair tespit ve düşünceler, daha ilk bakışta hakim bir görüş olarak göze çarpmaktadır: "Aristoteles'in kadınlar ve erkekler arasındaki farklılıklarla ilgili iddiaları bazen erkeklerin kadınlara oranla daha güçlü ve cesur olduğu için kadınlardan daha fazla dişe sahip olduğunu iddia edecek kadar ileri gitmekteydi. Aristoteles, **Politika'da** 'cinsiyetler konusunda, erkek doğası gereği kadından üstündür ve kadın ise aşağıdır, erkek yöneticidir ve kadın yönetilen' diyerek kadınları, erkeğin yönetiminde ve altında konumlandırmıştır."[132] Buna rağmen, kadın - erkek konusunu ele alan Antik Yunan filozoflarının hemen hepsi kadının gerçek yerinin çocuklarıyla birlikte yaşadığı ev olduğu konusunda neredeyse hemfikirdir.

Büyük Fransız Devrimi'nin belki de en önemli sonuç ve kazanımı, kadınların siyaset ve hayata dahil olmasıdır. Devrim ve kadınlar arasındaki ilişkiye dayalı etkinin büyüklüğü, kadın hakları ve kadın-erkek eşitliği gibi daha sonra ortaya çıkan her türden görüş, düşünce, teori, akım ve hareket için adeta bir kılavuz ve esin

[130] Mete Han Arıtürk, "Platon'un Toplum İdeali İçerisinde Kadının Yeri", **Düşünme Dergisi / Journal of Thinking,** Sayı: 10, Şubat 2017, s. 28.
[131] Platon, **Devlet,** Çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988, s. 143 - 145.
[132] Mete Han Arıtürk, **a.g.m.,** s. 37.

kaynağı olmuştur. Batı dünyasında, kadınların temel hak ve özgürlük mücadelesine sahne olan Fransız Devrimi'nin bu yönüyle irdelenmesi, holistik dünya görüşü ve feminist düşünce arasındaki ilişkinin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Kadın hakları konusunda bilinen ilk eser, 1792'de Mary Wollstonecraft tarafından yazılan, **Kadın Haklarının Savunusu (A Vindication of the Rights of Woman)** [133] adlı eserdir. Feminist bir teori açısından oldukça önem arz eden bu eserde Wollstonecraft, kadınların kendilerini ev, bağ, bahçe ve tarla gibi özel alanlara hapsetmek yerine buralardan çıkıp kamusal alana geçmelerini önermiş hatta bu değişimin bir zorunluluk olduğunu özellikle vurgulamıştır. Bunun aksine davrananları yani kadınları kamusal alandan dışlamaya çalışanları ise sert bir biçimde eleştirmiştir.

Fransız Devrimi yıllarında yeşerip filizlenen feminizm, felsefi bir fikir ve hareket olarak ilk meyvelerini Batı dünyasında vermeye başlamıştır. Bir çok devrimci yazar ve düşünür, kadının artık bağımsız bir kişilik sahibi olduğunun kabul edilmesini ve ataerkil anlayış ile eril baskılardan arındırılarak erkeğe tanınan tüm sosyal, siyasal, hukuki ve ekonomik hakların kadına da tanınmasını savunmuştur. Müteakip yıllarda, tamamı kadınlar tarafından işletilen ve yönetilen bir çok dernek, cemiyet, kulüp ve parti kurulmuştur. Fransız devrimi komşu ülkelerden başlayarak tüm Avrupa'yı etkisi altına almış, Amerika'da da ciddi kadın hareketleri boy göstermeye başlamıştır. İngiltere'ye de sıçrayarak hızlı bir yayılma gösteren feminist düşünce, 1903 yılında ülkede ilk kadın derneğinin kurulmasıyla büyük bir trajik kavganın çıkmasına neden olmuş çıkan olaylarda devlet binaları, istasyonlar, postaneler yakılıp yıkılmış milletvekilleri saldırıya uğramıştır. Özellikle Amerika'da zencilere özgürlük isteyen hem feminist hem de ırkçılık karşıtı bir hareket bünyesinde organize olan kadınlar, seslerini yükseltmiş ve kendilerine karşı ayrımcılığa bir son verilmesini istemişlerdir. 20. yüzyılın başlarına gelindiğinde ise, tüm dünyada kadınların oy kullanabilmesi için yapılan çalışmalar meyvesini vermiş, önemli bir vatandaşlık hakkı olan 'seçme hakkı', aynı tarihlerde olmasa da farklı ülkelerde kabul edilmeye başlanmıştır. Bu ülkelerden Avustralya 1890, Yeni Zelanda 1893, Amerika 1919,

[133] Mary Wollstonecraft, **Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi (A Vindication of the Rights of Woman),** Çev. Deniz Hakyemez, 4. Baskı, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.

Danimarka 1915, Hollanda 1919 ve İngiltere 1928 yılında kadınların seçme özgürlüğünü ve oy verme hakkını tanımaya başlamıştır.

Simone de Beavuoir'ın öncülüğünde başlayan **'2. Dalga Feminizm'** hareketi, genel olarak 1940 ve 1950'li yıllarda yaygın olan kadın bedeni üzerindeki tahakküm ve sömürünün sonlandırılması adına eril düzene bir başkaldırı olarak tarihteki yerini almıştır. Feminist felsefede önemli bir yer tutan 'toplumsal cinsiyet' kavramının ortaya çıkışı da bu zaman aralığında olmuştur. Feminist düşünceyle, tek tip evrensel kadın algısı reddedilmiştir. Kadınları ilgilendiren her türlü konu, görüş ve düşünce, salt beyaz kadının tekelinde olmayıp evrensel ölçekte ele alınması gereken bir anlayışa havale edilmiştir. Bu çerçevede, "üçüncü dalga feministler daha çok kadına şiddet, cinsellik, kadının güçlendirilmesi gibi mikro politikalarla ilgilenmişlerdir. Diğer iki dalgaya göre çok daha çeşitli konular üzerinde durmuşlardır. Üçüncü dalga feminizm özellikle kadınları sınırlayan ve baskı altında tutmaya çalışan konularla ilgilenmiş ve toplumsal değişimi sağlayacak unsurlar olarak da bilinçsel eylem ve geniş tabana yayılmış eğitimi görüp desteklemiştir."[134]

Temel görüş ve savunusu kadınların maruz kaldığı ayrım ve eşitsizliklerin giderilmesi olan feminist akım ve düşüncenin bir hayli popüler olan farklı yorum ve uzantıları da bulunmaktadır. En bilinen feminizm türleri arasında; liberal feminizm, lezbiyen feminizm, sosyalist feminizm, radikal feminizm, marksist feminizm, kültürel feminizm, postmodernist feminizm ve eko feminizm yer almaktadır. Tüm bu değişik tür feminist anlayışlar dikkatle incelendiğinde günümüzdeki feminizmin ortaya çıkış amacından bir hayli sapmış, hatta insan doğası ve toplumsal barış için açıkça tehdit olan bazı aşırı, sapkın ve uç fikirleri benimseyen grup ve fraksiyonları da barındır olduğu görülmektedir. Oysa gerçek feminist, toplumda kadına yönelik eşitsizlik ve adaletsizliklerin karşısında yer alan kişi demektir.

Bugün gerek Türkiye'de gerekse dünyanın pek çok yerinde kendisini feminist tanımlayanların büyük bir çoğunluğunun, feminist değil radikal feminizm akımına mensup kişiler olduğunu belirtmekte yarar var. Feminizmin bu türünde, kadınların

[134] Derya Özveri, "Feminist Teorinin Gelişim Sürecinde Uluslararası İlişkilere Bakışı Üzerine Kısa Bir Değerlendirme", Ed. Hasret Çomak, **Uluslararası İlişkilere Giriş: Teorik Bakış**, 1. Baskı, Kocaeli, Umuttepe Yayınları, 2009, s. 210.

yüz yüze kaldığı sorunların merkezinde erkek ve kurduğu hegemonya vardır. Dolayısıyla tam, mutlak bir kurtuluş ve özgürlük bu ataerkil sistemin, kendisini destekleyen ilgili tüm unsurlarıyla birlikte büsbütün yok edilmesine bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında radikal feminizm, toplumda kadına yönelik eşitsizlik sorununa somut çareler üretmek yerine basitçe erkeği suçlayan ve hedef gösteren sert, agresif ve anlamsız argümanlara sarılmaktadır.

İdeal toplum işleyişinin özünde karşılıklı sevgi, saygı, güven ve işbirliğine dayalı bir anlayış hakim olmalıdır. Bu çerçevede yürütülen toplumsal fonksiyonlarda adil, eşitlikçi ve hakça paylaşım kriterleri öne çıkmalıdır. Cinsiyet ayrımcılığına dayanan ve bireysel farklılıkları göz ardı eden yaklaşım ve politikalar, hiçbir biçimde sürece dahil edilmemelidir. En ufak bir girişim bile holistik bakış açısının sağladığı duyarlık ve yetkinlikten güç alan toplumsal refleks kalkanında izole edilmelidir.

Holistik düşünme üzerindeki diğer bir etki, belki de diğerlerinin çoğundan daha ince ve dikkate değer bir yapıdaki, çağdaş feminizmin ortaya çıkmasıdır. Holistik literatür nadiren de olsa feminist teorisyenlere açıkça atıfta bulunmaktadır. Bazılarına şaşırtıcı gelse de, holistik eğitimin önde gelen isimleri arasında Maria Montessori gibi kadın eğitimci ve yazarlar daima ön plandadır. Bundan başka, "holistik düşüncenin tüm ahlaki ve felsefi boyutlarında, erkeksi bakış açısının (erkeklerin) kapsayıcılık, beslenme, duygusal ifade, somutlaşma, huzur, işbirliği ve eşitlik gibi geleneksel anlamda çoğunlukla kadınların deneyimlediği kadınsı endişelere olumlu tepki verip anlayış göstermeyi kabul ettiği, oldukça manidar ve saygın bir entelektüel ortamın varlığından söz edilmektedir." [135]

Feminist bir perspektif, aslında ilgi ve özen gösterme kavramıyla yakından alakalıdır. Bir feminist kültür tarihçisi olan Riane Eisler, 'ortaklık yaklaşımı' adını verdiği; eşitlik, ilgi gösterme ve şiddetsizlik değerlerine dayalı bir toplum prototipi geliştirmiş ve ilkelerini eğitim teorisine uygulamıştır. Bu şekilde, insanlar arasındaki bağ ve bağlantılarla ortaya çıkan ve toplumsal yaşanmışlıkla ayrı bir önem ve değer kazanan her türlü tecrübe, diğer herkesi yakından ilgilendirdiği ölçüde derinden de

[135] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www.educationrevolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 6 Ocak 2020.

etkilemektedir. Bu bağlamda, feminizmin savunduğu görüş ve fikirlerin çoğu, çok net bir biçimde holistik bakış açısıyla uyumlu olup özündeki ahlaki değerlere sürekli ve güçlü bir vurgu yapmaktadır.

1.2.2.4. Psikolojiler

1.2.2.4.1. Transpersonel (Benötesi) Psikoloji

Transpersonel psikoloji, insan zihninin aşkın veya ruhsal yönleri üzerinde araştırmalar yapan psikoloji türüdür. Dini dönüşüm, değişik bilinç halleri, trans ve diğer ruhsal etkinlikleri inceleyerek modern psikoloji teorilerini mistisizmin farklı formları ile bütünleştirmeye çalışır. Diğer bir ifadeyle, normal işlevsellikte bulunan kişiliğin aşkınlık bağlamında, açılım gücüne dayalı olarak yaşadığı ve ortaya koyduğu tecrübelerin de olabileceğini ve bunların değerlendirilmesi gerektiğini savunan holistik bir psikolojidir. İnsanı sadece biyolojik, psikolojik ve sosyal yönlerden ibaret görmeyip başka türden bağlantıları olabileceğini kabul eder ve insandaki manevi tarafın varlığına ve yoğunluğuna dikkat çeker. İnsanı madde ve mana bütünlüğü içerisinde görmesi ve incelemesinden ötürü holistik bir yaklaşımı benimsemektedir. Önde gelen alan temsilcileri arasında Ken Wilber, Stanislav Grof ve Abraham Maslow yer almaktadır.

Transpersonel psikoloji, transpersonel deneyim ve ilgili fenomenlere odaklanarak çeşitli gözlem, inceleme ve araştırmalar yapan ve elde edilen sonuçlar üzerinde de kapsamlı değerlendirmelerde bulunan bir psikoloji dalıdır. Bu fenomenler, kendisinden esin alan disiplin ve uygulamalar dahil transpersonel deneyim ve gelişimine ait neden, sonuç, etki ve karşılıklı ilişkileri ihtiva etmektedir. Bu anlamda transpersonel disiplinler; birey ve hemcinsiyle olan ilişkileri dışlamayan, kişinin zihinsel açılım ve gelişimini sınırlamayan, ilgili disiplinleri belirli bir felsefe, inanç sistemi veya dünya görüşüne bağlamayan ve alana dair çalışmalarda da herhangi bir yöntem, sanat yahut disiplin yönlendirmesinde bulunmayan bir yapıya sahiptir.[136]

[136] Roger Walsh ve Frances Vaughan, "On Transpersonal Definitions", **Journal of Transpersonal Psychology,** C. 25, S: 2, 1993, s. 203-204.

İnsanı ruhsal ve zihinsel derinliklere çekerek daha farklı ve anlamlı gerçek ve seçenekler bulmaya davet eden, yaşam ve evrene dair hakikat bilgisinin ilişkisel bir yaklaşımla geniş bir alan taramasına ihtiyaç duyduğunu savunan **transpersonel psikoloji,** esas itibarıyla bilinç ve bilincin değişik hallerini konu edinir. Normal bilincin devingen bir yapıya sahip olduğunu ileri sürerek bilinçsel duyarlılıktaki etken ve seviye farkına dikkat çekmek ister.

Hümanistik psikolojinin önde gelen temsilcilerinden Abraham Maslow, psikolojide **Birinci ve İkinci Güç** olarak tanımladığı davranışçılık ve psikanaliz üzerine yaptığı çalışmalarda pek çok sınırlılığın bulunduğunu tespit edip keskin eleştirilerde bulunmuştur. Ayrıca psikolojideki bu yeni perspektife, geniş bir kesim tarafından da kabul gören bir takım ilke ve esaslar önermiştir. Ona göre psikoloji, insanın günlük ihtiyaçlarına cevap vererek toplum tarafından önemsenen ve benimsenen konulara destek sağlamada sürekli bir duyarlılığa haiz olmak zorundadır.[137]

İnsanı, holistik bir yaklaşımla bir bütün olarak görüp tüm yönleriyle ele alan, teorik ve pratik bağlamda çok boyutlu bir perspektif ve güçlü bir etkiye sahip hümanistik psikoloji, çok kısa bir zaman zarfında Amerika'da yeni bir hareket olarak hayli popüler olmuştur. Duygusal, psikosomatik (psikolojik kökenli fiziksel hastalıklar), kişilerarası ve psikososyal problemlerin etkin çözüm ve tedavisinde geniş olanaklar sunmasından dolayı da dikkatleri üzerine toplamayı başarmıştır.

Eleştirel akıl ve bilimin ışığında nesnel bir bakış açısıyla olay ve gelişmeleri izleyip değerlendiren hümanistik psikolojinin iki önemli kurucusu Abraham Maslow ve Anthony Sutich, bizzat kendileri tarafından tasarlanan ve geliştirilen söz konusu psikolojik oluşum ve harekette, ciddi bir doyumsuzluğa neden olan ve kavramsal olarak da kendini açığa vuran önemli bir eksiklik olduğunu fark etmiştir. Tartışma götürmez bir gerçek olarak önümüzde duran insan ruh ve maneviyatına dair konular bu süreçte bilerek veya bilmeyerek ya ihmal edilmiş ya da görmezden gelinmiştir. Onları böyle düşünmeye sevkeden şey; Doğu'nun manevi söylem ve felsefelerine olan küresel ilginin hız kesmeden artması, meditasyon, hala güçlü bir kültürel etkiye

[137] Abraham H. Maslow, "A Theory of Human Motivation", **Psychological Review,** C. 50, S: 4, 1943, s. 373 - 376.

sahip eski ve yerli bilgelik ve değişik mistik geleneklerin yanı sıra 1960'larda yaygınlık kazanan psikedelik (anormal şuur durumları meydana getiren) deneyimlerine artan rağbetle ortaya çıkan toplumsal değişim ve dönüşümler olmuştur. Buna göre, kapsamlı ve kültürler arası geçerliliği olan psikolojik bir hareket ve oluşum; mistik durumlar, kozmik bilinç, psikedelik (anormal şuur durumları meydana getiren) deneyimler, trans halleri ve yaratıcılık ile sanatsal, bilimsel ve dini ilham gibi alanlara dair tespit, gözlem ve bulguları da kapsayan bir yapıda olmalıdır.

Abraham Maslow, Stanislav Grof, James Fadiman, Anthony Sutich, Miles Vich ve Sonya Margulies gibi isimlerin bulunduğu bir grup, söz konusu değişim ve yönelimi tartışmak, çeşitli anormal bilinç durumlarını da kapsayan insan tecrübesine ilişkin tüm zenginlik ve birikimi bir imkan, fırsat ve değer olarak gören yeni bir psikoloji inşa etmek için bir araya gelmiştir. Kendilerince 'transhümanistik' veya 'insan ilgisinin aşkın yönü' şeklinde tanımlanan bu yeni disiplinin adının **transpersonel psikoloji** olmasına karar vermişlerdir.

Transpersonel psikoloji, din ve maneviyatla ilgili ana akım psikiyatri ve psikolojide yer etmiş yanlış bazı kavramsal tanım ve anlam eksikliklerini ele almıştır. Aynı zamanda modern bilince ait saha çalışmaları ile bilimsel paradigmanın diğer mevcut alanlarda yetersiz kalıp tatmin edici bir izah ve açıklama yapamadığı konulara ilişkin önemli gözlem ve yorumları da ele alıp değerlendirmiştir.[138]

Psikolojinin alt dallarından biri olarak görülen transpersonel psikoloji, gerekli durumlarda insanda müşahede edilen ruhsal bozukluk ve travmaların tedavisinde etkili bir yöntem kabul edilen psikoterapiye, sahip olduğu zengin ve manevi deneyimleri aktarmaktadır. Şüphesiz, bu önemli birikim kazanımının altında yatan temel faktör, transpersonel psikolojinin konuları çözüme kavuştururken izlediği yöntemlerin tamamında holistik bir bakış açısını merkeze almasıdır. Dikkatle bakıldığında, farklı psikolojik yaklaşım ve terapi yöntemlerindeki dar ve sınırlı bakış açılarının tam aksine, holistik bir yaklaşımla daha çok bilgi ve deneyim kazanılarak pozitif doğrulamaya temel teşkil eden yeni bir çok özellik keşfedilebilmektedir.

[138] Stanislav Grof, "A Brief History of Transpersonal Psychology", **International Journal of Transpersonal Studies,** C. 27, S: 1, Ocak 2008, s. 1-3.

Bundan dolayı, psikoterapi ve maneviyat arasındaki söz konusu sağlam ilişki, günümüzde yadsınamaz bir gerçek olarak gündemdeki varlığını sürdürürken insan doğasında mevcut manevi, aşkın ve güçlü yapısal özellikler de her zaman araştırılmaya değer bulunmaktadır.

Transpersonel psikoloji, materyalist düşüncenin etkisinde bulunan klasik psikolojinin ilkel, dogma veya saplantı olarak gördüğü, daha da ileri giderek psikopatolojik tanısı koyduğu insana ait manevi ve aşkın bazı olağandışı bilinç hallerinin bilimsel bir bakışla ele alınarak üzerinde ciddi çalışmalar yapılmasını savunmaktadır. Kuşkusuz normal bilinç halleri dışında gelişip insan üzerinde büyük ve derin tesirler bırakan rüya, hipnoz ve benzeri psikoz ve hezeyanların basitçe savuşturulması yerine realist bir deneyim ve kazanım amacıyla değerlendirilmesi, transpersonel psikolojiye ait özgün ve ilkeli yaklaşımlardandır.

Transpersonel bakış açısı, bilincin tüm gerçekleri kuşattığını ve enerji konusu dahil fiziki dünyanın, varlığın birincil kaynak ya da yaratıcı ilkesi olduğunu öne sürmektedir. Buna göre doğa ve fizik yasalarına tabi olunan dünya ve içindeki herşey, aslında ancak bilincin evrimsel gücüyle kavranabilecek türden sayısal bir değer içermektedir. Kaldı ki transpersonel vizyon, zihin, kalp ve ruhu bu görüşe açmaktadır. Bu anlamda yaşam, sonsuz bir oyundur.

Transpersonel evrende, dünyayı yakından tanımak amacıyla akıl ve gözlem kadar duygu ve tefekkürümüze de güvenerek gerçekleşmesi muhtemel bir dizi olay hakkında bilgi edinmeye çalışılr. Bu evrende öznellik itibar görüp kabul edilmekte, iç ve dış dünyaya dair keşifler için de doğrudan deneyim, sezgi ve hayal gücüne güvenilmektedir.

Transpersonel epistemoloji, fiziksel evrende konumlandırma yaparken normal bilinç hallerine gerek duyulacağını en başından kabul etmektedir. Bununla birlikte, insan doğasında var olan sıra dışı durumlar ile yaşanan olağanüstü zihinsel tecrübeler, mevcut bilginin hız ve yönüne etki eden güçlü yapılar olarak Newton ve Einstein'a ait evren tasavvurundaki üç uzamsal uzay boyutu ve bir zaman boyutundan oluşan dört boyutun ötesine geçmeyi mümkün kılmaktadır.

Transpersonel vizyon, hem insanlık hem de yaşayan diğer canlılar için farklı bir gelecek imkanı sunmaktadır. Tüm yaşamsal alanları derinliğine araştıran transpersonel psikoloji**,** hiçbir ayrıntıyı atlamadan ve yok saymadan insanın aidiyet ve bağımlı ilişkisel yönüne sürekli vurgu yaparak varlık boyutuna geliş aşamaları dahil tüm oluşum evreleriyle ilgili en saf ve doğru bilgiye ulaşmayı amaçlamaktadır. Böylece, öne çıkan yeni yöntemler sayesinde birçok insan, ilişkili olmaktan kaçındığı bilinç ötesi, mitik ve manevi alanları, evreleriyle birlikte yeniden deneyimleme imkanı bulmaktadır.[139]

Transpersonel psikoloji, insanın özünde iyi bir varlık olduğuna inanıp insan doğasına optimist yaklaşmaktadır. Konu ve olayları değerlendirirken kullandığı yöntem, teknik ve analizlerde insanı ruh ve beden bütünlüğüyle algılamakta, doğal çevre ve evrenle olan iletişim ve etkileşime sürekli vurgu yapan holistik bir bakış açısını ise, ana hareket noktası olarak tercih etmektedir. Bu nedenle indirgemeci yönü ağır basan psikodinamik, bilişsel davranışçı ve hümanist yaklaşımların negatif etkisiyle ortaya çıkan durağanlıkla arasına mesafe koyan transpersonel psikoloji, adeta yapısal bir sorun haline gelen kısır döngü ve kronik sınırlılıklarla mücadele edip zaman kaybetmek yerine etkin ve kalıcı çözümler üreten mekanizmaların gelişimini sağlayan bir yol izlemeyi daha tutarlı bulmaktadır.

Transpersonel psikoloji'de dikkat çeken kilit kavramlardan biri, 'özfarkındalık'tır. İnsanın gerçek manada kendini tanıma ve bilmesini anlatan bu durumda tüm arzu ve beklentiler hatta korku ve endişeler evren ve yaratıcısını daha iyi tanımaya yarayan ideal araçlardır. Bu noktada transpersonel psikoloji'nin bilimsel bir yöntem ve anlayışla yaklaşılmasını istediği, insan tarafından sürekli deneyimlenen aşkın ve/veya manevi hallere dair bazı tespitlerde bulunmak yararlı olacaktır:

- Kişi, bilincin onu terk ettiğini düşünerek kendini evrene entegre olmuş hissedebilir.[140]

[139] John Edward Mack, "Önsöz Bölümü", **Paths Beyond Ego: The Transpersonal Vision (New Consciousness Reader),** Ed. Roger Walsh and Frances Vaughan, NY, USA, Tarcher Perigee, 1993.
[140] **Transpersonel psikolojinin** kurucularından **Stanislov Grof,** yaşadığı benzer bir deneyimi **"İmkansız Olan Gerçekleştiğinde, "When The Impossible Happens**" isimli kitabında ayrıntılı olarak anlatmış ve Türkçe çevirisi yapılan bir söyleşide önemine binaen bu konuya değinmiştir. Şöyle demektedir; "1956 da, stroskobik ışıklar ile desteklenmiş, LSD seansı için gönüllü olduğumda, güçlü bir spiritüel açılım deneyimledim. Bilincim, bedenimi terk etti ve ben kliniği, Prag'ı ve

- Kişi kozmik seyahatler gerçekleştirdiğini, dönüşünde bilinç ve beden birleşmesinde zorluk yaşadığını hissedebilir.[141]
- İnsani duyguların yoğunluk kazandığını hissederek daha çok şefkat ve fedakarlık gösterebilir.
- Olaylara daha geniş bir açıdan bakarak sabırla hareket eder, öfkesine hakim olur ve sükunetini de muhafaza eder.
- Kendisini, doğa ve akranlarıyla tam bir uyum içinde görüp bazen hayvan bazen de bitkilerle bir bütün olduğu hissine kapılır.

Holizmi belki de bu kadar popüler yapan tanımlardan biri; beden, zihin ve ruh tümlemesine yapılan vurgudur. İdeolojik anlamda bu, kişinin genellikle fiziksel, zihinsel ve ruhsal varlığının temel bölünmezliğini ifade etmektedir. Transpersonel psikolojiye bu bağlamda bir dikkat ve ilgiyle bakıldığında holizmin hangi tür argümanlarla ve ne türden bir önerme diziniyle katkı ve destek sunduğu daha kolay anlaşılmaktadır. Bu zengin ve geniş açılım dolayısıyla transpersonel psikolojinin ilgi alanına giren her türlü düşünce, araştırma ve deneyim, 'sıradan olma' vasfını yitirerek sıra dışı bir önem ve ciddiyet kazanmaktadır. Zaten genel olarak transpersonel psikolojideki birtakım terapötik uygulamaların varlığı, hiçbir kuşku ve tereddüde yer bırakmayacak bir kesinlik arz ettiğinden iyileşme, dönüşüm, kişisel gelişim ve manevi açılım gibi konuların, diğer ana odakları oluşturduğu yönünde ortak bir görüş bulunmaktadır. Böylece, spiritüel başarısızlık, düşme-inme deneyimleri, karanlık gece olgusu, psiko-ruhsal vb. uygulamaların doğasına yönelik derin ve kapsamlı çalışmalar sayesinde, kendini gerçekleştirme, zirve(ye çıkma)

---

gezegenimizi kaybedip, tüm evren ile bütünleştim. Bu müthiş deneyim ile sadece spiritüelliğe açılmamıştım, aynı zamanda, bilincin olağan dışı hallerinin araştırılmasının, bir ömür boyu sürecek tutkunu olmuştum." Daha fazla bilgi için **bkz.** "Stanislav Grof İle Röportaj", Çev.Sonay Sunucu, **Bilyay Vakfı** (Çevrimiçi) http://www.bilyay.org.tr/makale_detay.php?id=1484172836, 13 Ocak 2020.

[141] **Stanislov Grof,** aynı durumu tecrübe ettiğini belirterek şu tespitlerde bulunmaktadır; "Kozmik seyahatimden döndüğümde, bilincim ile bedenimi bütünleştirmek biraz zamanımı alıyordu. Bu noktada, bilincimin, kesinlikle beynimin bir ürünü (ki akademik otoritelerden öğrendiğime göre böyle olduğunu düşünüyordum), olmadığını fark ettim. Maddenin, en azından eşit bir bileşeni olduğunu veya bir ihtimalle, üst benlik olduğunu düşündüm ki, bu kavram, doğu spiritüalizmi filozofları tarafından da bu şekilde ifade ediliyordu. Ve aynı zamanda gördüm ki, spiritüellik, insan psişesinin ve her şeyin evrensel şemasının, çok önemli ve gerçek bir bileşeni imiş. Olağan dışı haller ile yapılan çalışmalarda, müthiş bir paradigmaları yıkma ve yeniden yapılanma potansiyeli gördüm. 50 yıldır yapılan araştırmalarda, insanların deneyimleri de bu düşünceleri destekledi ve geçerli kıldı." Daha fazla bilgi için b**kz.** "Stanislav Grof İle Röportaj", Çev.Sonay Sunucu, **Bilyay Vakfı** (Çevrimiçi) http://www.bilyay.org.tr/makale_detay.php?id=1484172836, 13 Ocak 2020.

deneyimleri, vecd hali ve meditasyonun olumlu sonuç ve etkilerinden kaynaklı, büyük çapta lehte değişiklik ya da dengelenmeler görülebilecektir.[142]

1.2.2.4.2. Gestalt Psikolojisi

Holizm'in, bir yaklaşım olarak psikolojideki etki ve kullanım alanı gerçekten büyüktür. İnsan akıl ve davranışının eşyayı bir bütün olarak algılayarak bu yönde bir odaklanmanın sürekliliğini öngörmektedir. Holistik perspektif, bir varlık formunun en küçük parçalara ayrılmasını öngören indirgemeciliğe tamamen zıt düşmektedir. Holizm, üstün bir donatsal yapıya sahip insanın en basit ifadeyle, parçaların toplamından daha fazla değer taşıdığını öne sürerek mesela, bir insanın nasıl düşündüğünü anlamada bağımsız her bileşenin çalışma ve işleyiş biçimini irdelemek yerine fazlasını sunan bütüne odaklanmanın daha doğru neticeler hasıl edeceğine vurgu yapmaktadır. Zaten holistik yaklaşımı benimseyen psikologlar da, tüm parçaların birlikte nasıl çalıştığına bakmanın daha önemli olduğuna inanmaktadır.

Holizm, kavramsal karşılığındaki güçlü ana fikre başvurulan dinamik bir kavram olarak dil, tıp, felsefe, ekoloji, medya, eğitim ve ekonomi gibi psikolojinin de büyük ölçüde faydalandığı önemli bir anlayış ve dünya görüşü olmakla beraber tüm bu ilmi disiplinler tarafından alana özgü temel ve bilimsel özelliklerin tanımlanıp açıklanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede holizm, psikolojik açıdan oldukça değerli ve kapsamlı birtakım bilgi ve bulgulara erişmek amacıyla insanda düşünce, eylem ve davranışların kaynak ve nedenlerini araştırırken metodik bir tutarlılıkla gözlem, izlem ve analiz yapılmasının önemine değinmekte ve buradaki önemli kıstasın, insanın bütünsel bir bakışla ele alınması olduğunun altını çizmektedir. Bu da ancak, sorunun sadece bir yönüne odaklanmayıp çeşitli faktörlerin birbiriyle iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu gerçeğinin kabul edilmesiyle mümkün olmaktadır. Aslında, varlık formunda özel bir anlam ve hüviyet kazanan 'bütün'; parça yahut bileşenlerin bağımsız hareketiyle ortaya çıkan yeni, farklı ve daha güçlü ve anlamlı içerik ve poransiyelle adeta tüm bu gelişmelerin kayıt altına alındığı bir veri tabanını andırmaktadır. Kaldı ki bunlar, parçalara ayrı ayrı

[142] Michael Daniels, "Holism, Integration and The Transpersonal", **Shadow, Self, Spirit: Essays in Transpersonal Psychology,** Exeter, UK, Imprint Academic, 2005, s. 71-94.

bakıldığında farkedilmeyen ancak söz konusu bütünün mahiyetinde saklı birtakım özellik ve niteliklerden oluşmaktadır.

Gestaltçı yaklaşımda bir insanı gerçekten anlayabilmek onu ancak bir bütün olarak ele almakla mümkündür ve bu nedenle insan; duygu ve düşünceleri, beden ve çevresiyle bir bütün olarak ele alınmalıdır.[143]

İnsan beyninin yapısı, bu konuda verilebilecek en iyi örnektir. Nöronları teker teker inceleyip anlamaya çalışmak, milyonlarca nöron içeren beynin fonksiyonuna dair tam ve kesin bir bilgi elde etmeyi güçleştirmekte ve hatta imkansız kılmaktadır. Ama beyin holistik bir yaklaşımla ele alındığında, o vakit tüm parçaların birlikte nasıl çalıştığı, beynin temel görevlerinden olan mesajların nasıl iletildiği, anıların nasıl saklandığı ve kararların nasıl verildiği gibi konulara yönelik daha doğru ve net sonuçlar alınabilmektedir. Başka bir deyişle, beynin diğer tüm parça ve fonksiyonları özgün ve bağımsız bir yapı ve unsur olarak görülse dahi beyinle ilgili tüm gerçeklere ulaşmak veya bunları öğrenmek asla mümkün olmamaktadır. Hiç kuşkusuz bu durum, ilgili tüm parçaların birlikte çalışırken sergilediği eşsiz uyum ve düzenle alakalı holistik bir bakış açısına sahip olmanın tam ve doğru bilgiye ulaşmadaki önem ve gerekliliğine işaret etmektedir.

Hümanistik psikolojinin insan ve davranışlarına ilişkin yürüttüğü çalışmalarda, bir vaka veya konu bağlamında izlediği yol ve yöntemler, bu çerçevede bir hayli önem arz etmektedir. Zira bireyin ev ve iş yaşantısını sürdürdüğü çevre; aile ve arkadaşlık ilişkilerini kapsayan sosyal bağlantılar; çocukluk döneminden tevarüs eden bazı özellikler ile eğitim durum bilgisi ve halihazırda sağlık ve stres sorunlarını gösteren doküman ve belgeler, genel itibarıyla hümanistik psikolojinin bireyin durumunu incelerken üzerinde titizlikle durduğu konuların başında gelmektedir.

Holizmin, interaktif bir süreçte hem etkilediği hem etkilendiği psikolojik hareketlerden biri de **Gestalt Psikolojisi'dir.** Genel psikoloji içerisinde adı zikredilen belli başlı yedi düşünce okulundan biri olup konuları inceleme ve değerlendirme sürecinde temel yaklaşım olarak holistik bir bakış açısını esas alan

[143] Ceylan Daş, **Bütünleşmek ve Büyümek - Geştalt Terapi Yaklaşımı,** Ankara, HYB Basım Yayın, 2006, s. 14-15.

psikolojik bir akım ve yaklaşımdır. Deneysel verilerden sıklıkla yararlanan Gestalt psikolojisi, özellikle algı çalışmaları ile bilinmektedir. Buradaki temel iddia; 'etraftaki her şeyin, birleşik bütünler olarak algılanıp tecrübe edilmesi' anlayışına dayanmaktadır. 19. yüzyılın sonlarında Almanya ve Avusturya'da ortaya çıkan bu psikolojik yaklaşım, modern psikolojinin kurucusu olarak bilinen, 1879'da tarihte ilk psikoloji laboratuvarını kuran ve deneyler yapan, aynı zamanda yapısalcılığın fikir babası olan Wilhelm Maximilian Wundt ve öğrencisi Edward Bradford Titchener tarafından savunulan moleküler yaklaşıma bir yanıt ve tepki olarak ortaya çıkmıştır. Her ne kadar, Psikolojide **Gestaltizm** sıklıkla yapısalcılığa karşıt olarak görünse de Gestalt teorisi bazı durumlarda bütünün parçalanarak içindeki ögelerin bulunmasına izin vermektedir. [144]

Almanca bir kelime olan Gestalt, 'form, şekil ve şahsiyet' gibi anlamlara sahip olup Türkçede tam bir karşılığı bulunmamaktadır. Burada 'bütün', bölünmez ve ayrılmaz parçalardan oluşmaktadır. Gestalt yaklaşımı esas itibarıyla üç ana özelliğe sahiptir. Bunlar; bir insan, hayvan ya da eşya olarak vasfedilen nesne ile nesnenin ait olduğu fiziki ortam ve çevreyle olan etkileşiminden ibarettir. Gestalt kuramında bu üç temel özelliği bünyesinde barındıran bir bütünün varlığından söz edilmektedir. Gestalt yaklaşımında varoluşçu düşüncenin etkisiyle tüm canlılar gibi insanların güçlü bir hayatta kalma güdüsüne sahip olduğu düşünülmektedir. Ancak birey, gelişip büyürken temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında özel bir sorumluluk üstlenmektedir. Bu süreç 'farkındalık' olarak adlandırılmaktadır. Çünkü birey, diğer canlılardan farklı olarak gelişim yönünü tayin etme kudret ve hürriyetine sahip olmaktadır. Dolayısıyla, sorumluluk duygu ve düşüncesi bu yönde gelişmektedir.[145]

Gestalt psikoloji, felsefi açıdan Husserl ile Mach'ın düşüncelerine dayanır. Çağrışımcı psikolojiye karşıt Gestalt psikoloji, duyumlar yerine psişik yapılar, örgenleşmiş bütünler, ya da Gestalt'ler olarak gördüğünü, zihnin çalışmasında birincil ve temel olarak alır. Gestalt psikolojiye göre, bunların oluşması, bireylerin yalın, simetrik ve kapalı biçimler yaratmadaki iç psişik yetilerine bağlıdır. Bu kuram,

---

[144] Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya,** 27. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020, s. 244 - 245.

[145] Ceylan Daş, **Bütünleşmek ve Büyümek - Geştalt Terapi Yaklaşımı,** 1. Baskı, Ankara, HYB Basım Yayın, 2006, s. 10, 49.

bireyin kendi çevresinden ve kendi pratik etkinliklerinden yalıtılmasını getirir. Son çözümlemede, Gestaltçiler, psişik yapıların bütünlüğünü içkin öznel yasalara bağlarlar; bu da onları idealizme götürür.[146]

Bu kapsamda değerlendirildiğinde Gestalt yaklaşımının temelinde, kurucularına nispetle varoluşçu, bütüncül ve fenomenolojik bakış açılarının etkin olduğu görülmektedir.[147] Nitekim, "Fenomenolojik bakış açısı, uyaranın tek bir anlamı olmadığını her şeyin anlamının kişiye ve kişinin içinde bulunduğu ana göre değişiklik göstereceğini ileri sürmektedir. Fenomenolojik bakış açısının temelinde Geştalt psikologlarından Wertheimer'in uyarıcı ve duyum arasındaki ilişkilerle ilgili açıklamaları, Lewin'in şekil-fon ilişkisi hakkındaki görüşleri, organizasyon ve biriciklik ilkeleri yer almaktadır."[148]

Gestalt kuramında bütün, bağımsız bir varoluşa sahiptir. 'Bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha fazla ve farklıdır' önermesiyle öne çıkan Gestaltçi yaklaşımda bu görüş, kapsam dahilindeki hemen her alan için geçerlidir. Zaten Gestalt kuramının bizzat kendisi farklı birçok görüş ve yaklaşımı bünyesinde toplayarak mevcut parçalardan daha farklı bir yaklaşım haline gelmiştir. Wertheimer, 1924'de Berlin'deki bir konferansta, Geştalt teorisini şöyle açıklamıştır; "Davranış kendisini oluşturan tek tek elementlerle belirlenemez, bütünler söz konusudur. Geştalt, bilimde gerçekten ne olup bittiğini görme çabasıdır ve bu çaba sınıflandırarak yapılacak bir şey değildir. Wertheimer'ın bu görüşleri Geştalt terapisinin insana bakış açısının da temelini oluşturmaktadır. Geştalt terapi yaklaşımında bedensel, duygusal ve zihinsel yaşantıların birbirinden ayrılamaz olduğu ve bunlardan herhangi birinde meydana gelen bir değişikliğin diğerlerini yani tüm organizmayı etkileyeceği görüşü temel olarak kabul edilmektedir."[149]

Gestalt kuramında, bütün, kendisi oluşturan parçalardan daha öte bir anlam taşımakta ve insanlar uyarıcıları bütün ve eksiksiz olarak algılama eğiliminde

---

[146] Ivan Frolov, **Felsefe Sözlüğü,** Çev. Aziz Çalışlar, İstanbul, Cem Yayınevi, 1991, s. 190.
[147] Ceylan Daş, **Bütünleşmek ve Büyümek - Geştalt Terapi Yaklaşımı,** 1. Baskı, Ankara, HYB Basım Yayın, 2006, s. 12
[148] Pınar Şakiroğlu Yılmaz, "Geştalt Psikolojisi, Geştalt Terapi Kuramını Nasıl Etkilemiştir?", **Temas Geştalt Terapi Dergisi (Journal of Gestalt Therapy),** C. 2, S: 1, 2015, s. 15.
[149] Pınar Şakiroğlu Yılmaz, "Geştalt Psikolojisi, Geştalt Terapi Kuramını Nasıl Etkilemiştir?", **Temas Geştalt Terapi Dergisi (Journal of Gestalt Therapy),** C. 2, S: 1, 2015, s. 14 - 15.

bulunmaktadır. Yine, bütünü oluşturan parçalardan ziyade, bu parçalar arasındaki ilişkiler daha önemli görülmektedir. İnsanı kuşatan fiziki (coğrafi) ve psikolojik (davranışsal) çevrenin algılanma biçimi, uyaranları anlamlandıran en önemli faktör olarak kabul edilip algının kendisi de bir tür örgütleme olarak kabul edilmektedir. Aslında Gestaltçılar, organizmanın, dışarıdan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğini savunurlar. Onlar, davranışların fiziksel çevreden çok psikolojik çevreden etkilendiğini düşünmektedirler. Çünkü birey, içinde bulunduğu çevreyi, inançları, değerleri, gereksinimleri ve tutumları doğrultusunda farklı yorumlayabilmektedir. Bu süreçte belli uyarıcılar, Wertheimer tarafından dile getirildiği gibi öncelikle gruplanarak yapılandırılmakta sonra da yorumlanarak örgütlenmektedir.[150]

Gestaltçılar, organizmanın, dışarıdan gelen duyumlara kendisinden bir şeyler katarak, yaşantıyı yeniden örgütlediğini savunurlar. Bir objenin değişik koşullar altında aynı biçimde algılanmasına algısal değişmezlik adı verilir. Uzaktaki bir ağacı küçük, yakındakini büyük görmemiz gerekirken, ağaç deyince her daim aynı şekilde algılanır. Gestalt yaklaşımına göre algılama zihinde oluşan bir süreçtir. Çevreden gelen uyarıcılar duyu organlarını uyarır ve bu şekilde meydana gelen sinir akımı beyne ulaştığında duyum ile birlikte algılama meydana gelir. Gestalt psikologları yaşantı ve beyin etkileşimine ilişkin farklı ve birbirini bütünleyen teoriler geliştirmişlerdir. Geştalt psikologlarından Lewin, şekil ve fon arasındaki ilişkiye odaklanarak fon kavramını daha geniş bir kapsamda ele almıştır. Duyularımızın, gerçek anlamda fon ve çevrelediği bütünle özel bir ilişkiye sahip olduğunu belirten belirten Lewin'e ait 'alan kuramı' ilkelerinden biri de, 'organizasyon ilkesi'dir. "Bu ilke, yaşantı alanının içinde yer alan parçaların, içinde bulundukları alandan / bütünden ayrı algılanamayacaklarına ilişkin bir ilkedir. Bu ilkeye göre yaşamımızda olup bitenlere, tek tek değil, hepsine bir bütün olarak anlam veririz. Dolayısıyla bir davranışın anlamı onun alandaki konumuna bağlı olarak değişmektedir."[151]

[150] Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya,** 27. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020, s. 263 - 264.
[151] Pınar Şakiroğlu Yılmaz, "Geştalt Psikolojisi, Geştalt Terapi Kuramını Nasıl Etkilemiştir?", **Temas Geştalt Terapi Dergisi (Journal of Gestalt Therapy),** C. 2, S: 1, 2015, s. 16.

Gestalt psikolojisi, holistik kökenli bir düşünce okuludur. Gestalt psikologları burada yaptıkları çalışmalarda, sadece insan davranışının bir bütün olarak görülmesi gerektiğine inanmakla yetinmeyip insan aklının bizzat kendisinin, dünyayı anlamlandırmada bütünsel bir yaklaşımı nasıl kullandığını keşfetmeye çalışmaktadır.

Gestalt kuramcıları tarafından geliştirilen Algısal Örgütlenme İlkeleri/Yasaları, bağımsız unsurların birbirleriyle ilişkilerinde izledikleri yol ve yöntemlerin onları algılamaya çalışanlar üzerinde ciddi etkiler bıraktığını göstermektedir.

Mesela aralarında benzerlik bulunan öğeler birlikte incelendiğinde, **benzerlik yasası** devreye girmekte ve insanların, onları bir bütünün bileşenleri şeklinde algılayıp yorumlayacağını iddia etmektedir.

"**Algısal Örgütlenme İlkeleri/Yasaları,** altı tane olup şu şekilde bilinmektedir:

1. Benzerlik İlkesi (Law of Similarity)
2. İyi Gestalt İlkesi (Law of Pragnanz)
3. Yakınlık İlkesi (Law of Proximity)
4. Süreklilik İlkesi (Law of Continuity)
5. Tamamlama (Kapatma) İlkesi (Law of Closure)
6. Ortak Kader İlkesi (The Law of Common Region)"[152]

Psikoloji alanında, holizmin insan aklı ve davranışı üzerinde yapılan çalışmalarda nasıl kullanıldığına dair pek çok örnek bulunmaktadır. İlk düşünce okullarından yapısalcılık ve işlevselcilik, indirgemeci ve bütünsel görüşlere oldukça güzel örnek teşkil etmektedir. Yapısalcılık, davranış unsurlarını mümkün olan en küçük bileşenlerine ayırmaya odaklanırken, işlevselcilik ise olgulara bir bütün olarak bakıp davranışların gerçek amaç ve işlevini bulmaya odaklanmaktadır.

Tarih boyunca, holistik bir yaklaşım sergileyen çeşitli psikolojik bakış açıları ve dalları da olmuştur. Hümanistik Psikoloji ve Sosyal Psikoloji bunların en bilinenleri

[152] "Gestalt Laws of Perceptual Organization", **Verywell Mind,** (Çevrimiçi) https://www.verywellmind.com/gestalt-laws-of-perceptual-organization-2795835, 24 Ocak 2020; Nuray Senemoğlu, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim - Kuramdan Uygulamaya,** 27. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020, s. 247-251.
.

arasında yer almaktadır. Burada, sosyal psikolojinin sadece sosyal etkilere bakmakla ilgili olmadığını belirtmek gerekmektedir. Sosyal algı ve sosyal etkileşim, sosyal davranışı anlamak için hayati öneme sahiptir. Başka bir deyişle, diğer insanları görme biçimimiz (ve onların bizi nasıl gördüğüyle ilgili düşünme şeklimiz) birbirinden farklı birçok eylem ve karar sürecinde önemli bir rol oynamaktadır.

1.3. Holizmin Türleri

'Dünya Çekirdek Müfredatı' çıkışıyla ünlenen Birleşmiş Milletler Genel Sekreter Yardımcısı Robert Muller, 1985 yılında 'Barış ve Eğitim' konulu bir konferansta[153] holizmin, insanlığın ihtiyaç duyduğu yeni bir dünya görüşü için izlenmesi ve uygulanması gereken ilk emir olduğunu belirtmiştir. O sıralar geniş yığınlar arasında hızla artan popülaritesiyle evrensel bir algıya sahip holizme ilişkin değişik kapsamlı analiz ve çalışmalar, Muller'in bu tespitini doğrular bir nitelik kazanmıştır. Söz konusu tespit ve izlenimler, hem holistik eğitim hem de Montessori'nin kozmik vizyonuyla büyük oranda uyum göstermektedir.

Bugün, sanattan müziğe, hukuktan ekonomiye, tıp ve eczacılıktan mühendislik ve mimarlığa veya dil çalışmalarından psikolojik araştırmalara kadar neredeyse tüm felsefi ve bilimsel alanlarda holistik bir dünya görüş ve bakış açısının artan güçlü etkisine tanık olmak, sıradan bir durum haline gelmiştir. Holizm merkezli yürütülen çalışmaların sayısal çokluğu kadar bu yöndeki akademik ve bilimsel tartışmaların sıklıkla gündeme gelmesi, söz konusu entelektüel ilginin sürekli artarak geniş bir nüfuza sahip olmasına öncülük etmektedir. Örnek olması açısından; "Holizm ile ilgili konular, dil ve zihin felsefesi üzerindeki tartışmanın merkezinde olmaya devam etmektedir. Bundan otuz yıl önce bir holist olmak, herhangi bir anlam veya içerik bilimi hakkında septik olmakla aynı kefeye konmaktaydı. Ancak son yıllarda bilişsel

[153] Bu konferans, üyeleri arasında Holistik Eğitim'in öncü isimlerinden Ron Miller, Ed Clark, David Purpel, David Marshak, Jack Miller ve diğerlerinin bulunduğu, **Eğitimde Küresel Dönüşüm İttifakı - GATE(The Global Alliance for Transforming Education) 'nin** icra direktörü Philip Snow Gang tarafından düzenlenmiştir. Daha dazla bilgi için bkz. "Deep Roots of Holistic Education: An Interview with Philip Snow Gang", **Library,** (Çevrimiçi) http://www.holisticedinitiative.org/library/, 27 Ocak 2020.

bilimin buna tahammül edip edemeyeceği konusunda derin ve heyecanlı bir tartışma gözlenir olmuştur."[154]

Holizm, özellikle 'Epistemoloji' ve 'Dil Felsefesi' için ayrı bir önem arz etmektedir. Ancak karmaşık bir sistemin temel parçalara indirgenmesiyle açıklanabileceğini öngören epistemolojik indirgemeciliğe ve dil felsefesiyle ilişkili olduğu sürece de atomizme - cümlelerin diğer cümle veya inançlarla ilişkilerinden bağımsız tamamen farklı, özgün bir anlam veya içeriğe sahip olma durumu - taban tabana zıttır.[155]

Küresel ölçekte etki alanı günden güne artan bir yaklaşım, dünya görüşü ve hareket olarak holizm; Epistemolojik veya Onay Holizmi ile Semantik Holizm şeklinde iki ana başlıkta kategorize edilse de bu tasnifi; Gerekçelendirme Holizmi, Sosyal Holizm, Metodolojik Holizm ve Ontolojik Holizm [156] olarak detaylandıranlar da bulunmaktadır.

1.3.1. Epistemolojik Holizm veya Onay Holizmi

Holizm; bilginin doğası, kaynağı ve kapsamı ile ilgilenen, bilginin niteliği, doğrunun anlam ve ölçüsüne dair sorular soran, öncelikle ve özellikle de bilginin imkan ve imkansızlığına ilişkin konuları ele alan bilgi teorisi, bilgi felsefesi veya bilgi kuramı olarak bilinen epistemolojide önemli bir kavramdır.

Kişilere ait inanç sistemleri, bilimsel teoriler ve hatta bir bütün olarak bilgi sistemimiz, holistik sistemler olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı, mesela deneyimin tek tek inanç veya ifadeleri yalnız başına doğrulayamayacağı veya reddedemeyeceği iddia edilmektedir. Aksine deneyim, her zaman bir inanç veya

[154] Ned Block, "Holism, Mental and Semantic", **The Routledge Encyclopedia of Philosophy,** London and New York, Routledge, 1998, s. 87.
[155] "Introduction , Types of Holism", **The Basics of Philosophy,** (Çevrimiçi) https://www.philosophybasics.com/branch_holism.html, 30 Ocak 2020.
[156] Michael Esfeld, "Philosophical Holism", **Unity of Knowledge (in Transdisciplinary Research for Sustainability),** Ed.Gertrude Hirsch Hardon, C.1, Oxford, UK, Eolss Publishers / UNESCO, 2009, s. 110 - 128.

ifade sistemini ya doğrulamakta ya da reddetmektedir. Bu nedenle, "deneyim tarafından onaylanan veya çürütülen şey, her defasında ifade sisteminin tamamı yani bir bütün olarak teorinin kendisi olmakta ve akabinde bilgi sistemimiz de tümüyle bu kapsama dahil olmaktadır. İşte buna 'epistemolojik holizm' veya daha öz bir ifadeyle 'onay ya da doğrulama holizmi' "[157] denmektedir.

Sağlam bir mantık örgüsü ve oto kontrol disipliniyle hareket eden Epistemolojik veya Onay Holizmi'nde tek bir bilimsel teorinin kendi başına test edilmesinin hem imkansız hem de yetersiz olacağı iddiası söz konusudur. Çünkü bir teorinin doğrulanma testi, aralarında var olan zorunlu ve sürekli ilişki veya etkileşimden ötürü her zaman diğer teori ve hipotezlerin varlık ve de sonuçlarına bağlıdır. Burada dikkat edilmesi gereken iki husus vardır; birincisi, elde edilen gözlemler yorumlanırken kaynak teoriye bağlılığının tabii bir sonucu olarak karşılaşılan teorik çağrışım ve benzeşmelerdir. Bu görüş doğrultusunda hareket eden bilim insanlarınca sıkça dile getirilen "teori yüklü yaklaşım ya da teoriye bağlılık)"[158] ilkesi, temel bir sav konumundadır. İkincisi, hangi teorinin doğru olduğunu belirlemede süreç içerisinde tespit edilen gözlem, keşif ve bulgu bağlamında değerlendirilmeye hazır bir çok kanıtın tek başına yetersiz olduğudur.

Onay veya doğrulama holizmi hakkındaki çağdaş tartışmalar Pierre Duhem'e (1861-1916) kadar uzanmaktadır. Fizik teorisinin yapısı üzerine yaptığı çalışmada Duhem, farklı iki seçenekten hangisinin onaylanması gerektiğine karar vermek için, bir kriter olarak 'sağduyulu davranmayı' yeğlemekte ve de önermektedir.[159]

Duhem'in onay ve doğrulama kapsamında sürdürdüğü çalışmalarda sadece fiziğe atıfta bulunarak bir yandan fizyoloji diğer yandan mantık ve matematik gibi bilimlerin temelini oluşturan sağduyu bilgisini dışlaması üzerine Amerikalı filozof Willard Van Orman Quine (1908-2000), Duhem'in tezini, mantıksal yasalar ve

[157] Michael Esfeld, **a.g.e**., s. 111.
[158] "Introduction , Types of Holism", **The Basics of Philosophy,** (Çevrimiçi) https://www.philosophybasics.com/branch_holism.html, 01 Şubat 2020.
[159] Michael Esfeld, **a.g.e**., s. 112.

sağduyu ifadelerini de kapsayan her türlü bilgi için geçerli olacak şekilde genelleştirmiştir. Ancak Quine'nin Duheim'e ait önemli bir açığı kapatıp birçok eksikliği giderdiği bu yöndeki çalışmasından ötürü büsbütün onun etkisinde kaldığı, hatta onu kendisine yegane ilham kaynağı gördüğü şeklinde bir genellemede bulunmak doğru olmayacaktır. Zira ünlü makalesi "Ampirizmin İki Dogması"'nda[160] Quine, yirmili ve otuzlu yılların mantıksal ampirizmine karşı onay holizmini öne çıkarmaktadır.

Buna göre Quine, mantık ve matematiğin analitik ifadeleri arasında bir ayrım olmadığını savunmaktadır. Duygusal deneyimi tanımlayan ve duyu deneyimi tarafından doğrudan bir doğrulanma veya reddedilmeye tabi olan ifadelerle ilgili ampirik söylemlerin mantıksal yapılara indirgenmesinin mümkün olmadığını düşünmektedir. Ona göre deneyim tarafından doğrulanan veya çürütülen şey, bilimsel deneyim de olsa, sağduyu deneyimi de olsa, bütün bir ifade sisteminin ta kendisidir. Sonuç itibarıyla, hiçbir ifade mutlak bir duruş ve değeri haiz olmayıp değişim ve dönüşüme maruz kalmakta, bir anlamda deneysel sürecin gereği olan revizyonla karşılaşmaktadır. Hatta daha radikal bir tutum ve yaklaşım benimsenerek, yeni deneyimlere uyum sağlamak için mantıksal yasalar olarak bilinen ve kabul edilen ifadelerin yürürlükten kaldırıldığı da gözlemlenmektedir.

Deneyimin, bu pozisyonda tek başına ele alınan hiçbir ifadeyi doğrulayamayacağı ya da çürütemeyeceği konusu açıklığa kavuşunca, metafizik anlamda bilim ve felsefe arasında bir ayrım olamayacağı da söylenebilmektedir. Hem Duhem hem de Quine'nin söz konusu önemli katkı ve çalışmalarına vurgu yapmak adına onay veya doğrulama holizmi, genellikle 'DuhemQuine' tezi olarak adlandırılmaktadır..

Epistemolojik holizm; ister sağduyu, ister bilimsel, türü ne olursa olsun hiç bir deneyimin tek başına herhangi bir ifadeyi doğrulama ya da reddetme hakkına sahip olmadığını iddia etmektedir. Tecrübe ile doğrulanan veya çürütülen şey esasında tüm bir ifade sistemi olup bu da bizi holistik bir bakış açısı gerektiren bilgi sistemine

[160] Willard Van Orman Quine, "Main Trends in Recent Philosophy: Two Dogmas of Empiricism", **The Philosophical Review,** C. 60, S: 1, Duke University Press, 1951, s. 20-43.

götürecektir. Bundan dolayıdır ki, dünyanın nasıl olduğuyla ilgili ampirik ifadeler ile gerçek olduğu düşünülen mantık ifadeleri arasında bir ayrım yoktur. Ayrıca, deneyim eşsiz bir bilgi sistemi belirlemez. Aynı deneyimi hesaba katmak için her zaman rakip ama mantıksal olasılıklar vardır. Epistemolojik holizm, günümüz felsefesinde yaygın olarak kabul görse de, edindiği pozisyonun kesin bir şekilde kavramsallaştırılmasında bir takım sorunlarla karşılaşılmıştır. Önemli kabul edilen iki tanesi, şunlardır.

1. Onay holizmi, gerçekte insanların deneyime tepki olarak inançlarını nasıl değiştirdikleri hakkında bilgi veren psikolojik bir teori değildir. Buradaki sorun, onay holizminin öncülük ettiği bilim metodolojisinin ne olduğudur? Bu da, yeni bilimsel deneyime bağlı olarak kültürümüzde paylaşılan bilgiyi nasıl değiştireceğimizle alakalı olup normatif bir karakter arz etmektedir.

2. Herhangi bir bilgi sisteminin dünyaya nasıl tepki vereceği konusundaki deneyim, ne ifade etmektedir? Aslında onay holizmi, deneyimin insanların inanç sistemlerindeki değişiklikleri nedensel olarak nasıl teşvik ettiği hakkında bir hikaye değildir. Asıl konu, deneyimin değişim gücüyle alakalıdır. Buna göre deneyim, nasıl olur da bir topluluk tarafından paylaşılan bilgi sistemindeki değişmenin nedeni olabilmektedir? [161]

1.3.2. Semantik Holizm

Semantik (anlamsal) holizm; ifade veya inançların tek başına anlamlarının olmadığı aksine her koşulda sistemik bir bütünlüğü yansıttığı ve anlamsal bir değerin ancak bilgi sistemimizin bu bütünlüğü sağladığı durumlarda ortaya çıkmasının mümkün olduğunu savunan bir görüştür. Semantik holizmi dil felsefesinde etkili bir doktrin olarak kabul edenlere göre terim yahut tam bir cümle türünden dile ait unsurlar, önceki deneyimleri göz önünde bulundurmak koşuluyla ancak ve ancak dilin yapısını oluşturan daha büyük kesitler ya da mümkün mertebe dilin bütünüyle kendisi arasında kurulması öngörülen ilişki yoluyla anlaşılabilmektedir.

[161] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 113.

Yakın bir zamana kadar, bir kelimeye ait anlam, kelimenin mensup olduğu dildeki diğer tüm sözcüklerden bağımsız ve tek başına kabul edilmekteydi. 19. Yüzyılın sonlarına doğru, Aristo'dan sonraki mantıkçılardan Gottlob Frege, bilimsel çevrelerde bir hayli etkili olan 'Bağlam Prensibi' (Context Principle) adını verdiği bir formül geliştirdi. Buna göre bir kelime, gerçek anlamını sadece öneri veya cümle bağlamında kazanmaktadır. 1950 ve 1960'lı yıllarda, 'felsefenin tamamı dil eleştirisidir' diyen Ludwig Wittgenstein, orijinal adı **Tractatus Logico-Philosophicus**[162] olan ilk felsefi eserinde dilin; birden çok anlama sahip sözcükler gibi doğal eksikliği nedeniyle yapay ve mantıksal olduğu fikrini geliştirmiştir. Willard Van Orman Quine ve Donald Davidson ile birlikte bu prensibin etki alanını, bir cümlenin hatta en alt katmandaki bir kelimenin bile yalnızca tüm dil bağlamında ele alındığında bir anlama kavuşabileceğini söyleyerek daha da genişletmiştir. Bununla birlikte, teori ile ilgili birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. Çünkü insana ait bilişsel yetenekler sınırlı olduğu gibi bir dilin tamamına hakim olma gibi bir ayrıcalığın elde edilmesi, gerçekten zorlayıcı olmaktadır. Ayrıca, benzer bir dilsel ifade kullanımında iki farklı kullanıcının aynı manayı kastettiğini söylemek, hiç de kolay değildir. Bu durum, bu şartlarda bir iletişimin nasıl mümkün olacağı sorusunu da beraberinde getirmektedir. [163]

Semantik holizmde öne çıkan iddia şudur; herhangi bir dil ailesine mensup en küçük dilsel ögenin bile anlamsal bir değer taşıdığı ve bu anlamın gerçekte ortaya çıkması için de bütün bir dil yapısıyla bağının ifade edilmesi gerekmektedir. Aksi olan tek başınalık ve yalnızlık durumunda ise anlam hüviyeti kaybolmakta ve değersizleşme başlamaktadır. Güçlü ve etkili anlam yüklenmeleri ancak bütün bir dil yapısına olan uyum ve senkronizasyon ile mümkün olmaktadır. Semantik holizme, mental holizm diyenlere göre buradaki vurgu tek taraflı değildir. Yani sadece bir inanç toplamına ait vurgulamanın yapıldığı bir durum olmaktan öte inanca dair her

[162] Ludwig Wittgenstein, **Tractatus Logico-Philosophicus,** Çev. Oruç Aruoba, İstanbul, Metis Yayınları, 2016.
[163] "Introduction , Types of Holism", **The Basics of Philosophy,** (Çevrimiçi) https://www.philosophybasics.com/branch_holism.html, 11 Şubat 2020.

şeyi etraflıca anlatan ve betimleyen cümlelerin de bulunduğu tüm teori hatta teori gruplarını da içine alan inanç ya da cümle ağındaki konumlanma esas alınmaktadır.

Semantik yahut mental holizm bu yönüyle, temelinde ayrışma ve indirgeme bulunan iki karşıt görüş, atomculuk ve molekülercilik ile mukayese edilmektedir. Bu bağlamda molekülercilik, anlam ve içeriğin, bir çok farklı teori tarafından kullanılıp paylaşılmasına olanak sağlamak için söz konusu ağın nispeten küçük parçalardan meydana gelip bu şekilde işlevsel olduğunu ima etmektedir. "Mesela kovalamak (chase) kelimesinin anlamı, bir molekülerci tarafından yakalamaya çalışmak (try to catch) şeklinde dile getirilebilir. Anlam ve içeriği, söz konusu ağla hiçbir ilişki zeminine oturtmayan atomculuk anlayışına göre, cümle ve inançlar diğer cümle veya inançlarla var olan ilişkilerinden bağımsız bir anlam ya da içeriğe sahip olabilmektedir. Bundan dolayı, herhangi bir teori veya teori grubundan bağımsız bir karakter sergileyebilmektedir."[164]

Semantik ya da mental holizme en büyük motivasyon, Quine'nin onay holizmi görüşünden gelmektedir. Buna göre, dış dünyaya dair edindiğimiz izlenim ve sahip olduğumuz bilgilerin tamamı, bireysellikten uzak kurumsal bir organ hüviyetindeki duyu deneyimlerimizin denetim ve gözetimine tabidir. Bu görüş, inandırıcılığını 'teori revizyon' mantığından almaktadır. Deneysel veri, bir ifade doğrulaması yaparken genellikle çok sayıda teorik fikir, geçmişte deneye ait öngörü, ve mantık ve matematik kaynaklı varsayım içeren bir bağıntıyı hesaba katmaktadır. Böylece olası bir sorunla karşılaşıldığında, bahsi geçen dayanaklarla anlık bağlantı kurulabilmekte ve nedensel araştırmalar yapılabilmektedir.[165]

Semantik veya mental holizme ulaşmada onay holizmi kadar pozitivizmin de etkisinden söz edilmektedir. Bir cümlenin taşıdığı anlamın aynı zamanda kendisi için bir doğrulama veya onay yöntemi olduğunu ifade eden mantıksal pozitivist doktrin ile onay holizmi birleştiğinde, diğer bir deyişle anlamın bir onaydan ibaret olduğuna dair doktrin ile onayın bütünsellik olduğu şeklindeki iddia aynı kefeye koyulduğunda

[164] Ned Block, "Holism, Mental and Semantic", **The Routledge Encyclopedia of Philosophy,** London and New York, Routledge, 1998, s. 83.
[165] Ned Block, **a.e.,** s. 84.

semantik holizm elde edilmektedir. Bu durumda, diğer cümlelerden ayrı ve kopuk bir cümlenin anlamı hakkında konuşmak, cümleyi oluşturan kontekslere odaklanmak yerine başka anlamlara tevessül etme sayılacağından tutarlı bir sonuç elde etmek pek mümkün olmayacaktır. İnsanların gerçek bilimsel teorileri anlama, kavrama ve öğrenme süreçlerinde nasıl bir davranış sergiledikleri ve ne tür bir metodoloji takip ettiklerine dair düşünsel bir çaba içine girmek, semantik veya mental holizmin anlaşılmasını sağlayan en etkili yöntemlerdendir. Daha net bir ifadeyle, "kuvvet, kütle, kinetik enerji veya momentum gibi kelimelerin tanımları, anlaşılırlığı önceden kabul edilmek suretiyle öğrenilmez. Çünkü, gerçekte ortada konuşmaya değer böyle bir tanım bulunmamaktadır. Aksine tüm bu terimler, özellikle problem çözerken uygulanan prosedürlere bağlı kalındığında öğrenilmektedir."[166]

Ampirizmin İki Dogması adlı eserinde Quine, işlevselliğine binaen hem onay hem de semantik holizmi teklif etmektedir. Onay ve semantik holizm arasındaki bağlantıyı, mantıksal ampirizmden aldığı ve benimsediği bir anlam teorisine dayandırırken bir ifadenin anlamının, onaylama yönteminden meydana geldiğini öne sürmektedir. Bu da bizi, tek başına doğrulanamayan bir ifadenin, anlamının da olamayacağı sonucuna götürmektedir. Quine'nin hem onay hem de semantik holizmi algılama ve kavrama biçimi oldukça ilginçtir. Ona göre onay ve anlam, ilk etapta tüm bir ifade sisteminin, son tahlilde ise bir bütün olarak bilgi sistemimizin özelliklerini yansıtmaktadır. Tekli ifadelere kadar daha küçük ifade birimleri, anlam ve onayın sadece türevsel uzantıları olarak görülmektedir. Yani, bütünün önemli özelliklerinden olan anlam ve onay, aslında bütün içindeki içsel farklılaşmayı göstermektedir. Her ne kadar, tekli ifadelere uzanan daha küçük birimler olarak bilinen parçaların her birinin bir anlam ve onay derecesine sahip olması söz konusu değilse de, bu parçaların anlam ve onay açısından birbirleriyle nasıl ilişkili oldukları belirtilmektedir.

Bu noktadan hareketle farklı bir çıkarımda bulunmak da mümkündür; şayet bir kişi, verilen ve önerilen bir anlam doğrulama teorisini alır ve ardından bu onayın

[166] Ned Block, **a.e.,** s. 84.

sadece tüm bir ifade sistemi için geçerli olduğunu savunursa, işte o zaman yalnızca tüm bu ifade sisteminin bir anlamı olduğu sonucuna ulaşılacaktır. Zaten Quine, ampirik önem ve değer taşıyan küçük bir birimin, en son çare olarak bilimin tamamı olarak görülmesi gerektiğini düşünmektedir.[167]

Birçok filozof, günümüzde onay holizmininin lehinde konuşurken bir çoğunun semantik holizm hakkında çekinceleri olduğu gözlemlenmektedir. Dahası, Quine'ye ait onay holizminden semantik holizme geçerken kullanılan yol ve yöntem artık eskiden olduğu gibi rağbet görmemekte ve kabul edilmemektedir. Çünkü bu bir anlam doğrulama teorisine dayanmaktadır. Oysa mantıksal ampirizmin çöküşü sırasında anlamla ilgili doğrulama, özgün çekiciliğinin büyük bir kısmını kaybetmiştir.[168]

Semantik holizmi tanımlarken kullanılan önemli bir argüman olan 'çıkarımsal rol semantiği'; kavramsal rol semantiği, işlevsel rol semantiği, yordamsal semantik ve semantik çıkarımsallık olarak da adlandırılmaktadır. Burada, bir ifadenin anlamına değer katan, diğer ifadelerle olan ilişkisidir. Tipik olarak diğer ifadelerle olan çıkarımsal ilişkileri tanımlayan anlam teorisine dönük bir yaklaşımdan söz edilmektedir.[169] Buradaki ana fikir şu şekilde özetlenebilir; bir inanç veya ifadenin anlamı, tüm inanç ve ifadeleri kapsayan sistemde üstlendiği çıkarımsal rolle yakından alakalıdır. Bu rol ise, belirli bir türdeki inanç ve ifadenin ima ettiği, desteklediği veya dışladığı inanç yahut ifadelerden oluşmaktadır.

Çıkarımsal rol semantiği, Quine'nin önerdiğinden farklı olarak semantik holizme dair yeni bir kavramsallaştırmaya öncülük etmektedir. Bu semantik yaklaşım, ilk başlarda anlamı olan bir ögenin tekli inanç ve ifadelerden oluştuğunu inkar etmez. Gerçekten de, tüm bir inanç ve ifade sistemi anlam özelliğine sahip değildir. Çünkü bir bütün olarak çıkarımsal rolü bulunmamaktadır. Çıkarımsal rol semantiğini betimleyen temel nokta, bir inanç ve ifadede bulunan anlamın, ilişkisel bir özellik arz

[167] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 114.
[168] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 114.
[169] "Proof-Theoretic Semantics", **The Stanford Encyclopedia of Philosophy,** Aralık 5, 2012 (Çevrimiçi)https://plato.stanford.edu/entries/proof-theoretic-semantics/#InfIntAntRea, 17 Şubat 2020.

etmesidir. Bu da, bilinen tüm inanç ve ifade sistemi içinde yer alan diğer inanç ve ifadelerin oluşturduğu çıkarımsal ilişkiler anlamına gelmektedir.[170]

Çıkarımsal rol semantiği, mutlak anlamda semantik holizm anlamına gelmemektedir. Ancak Quine'nin analitik ve sentetik ifadeler arasındaki ayrıma ilişkin eleştirilerine dayanan bir iddia ölçüsünde, semantik holizmin bir versiyonu kabul edilmektedir.

1.3.3. Gerekçelendirme Holizmi

Deneyim ve bilgi arasında gözlemlenen rasyonel ilişkinin tüm boyutlarıyla ele alınıp mantıklı bir izahının yapılması gerekmektedir. Belki o zaman olgusal bir gerçek olan deneyimin, geniş toplum kesimlerince kabul gören, paylaşıma açık bir bilgi sistemine güçlü bir tesirde bulunarak sistemin özünde değişiklik yapma istek ve yetkinliğinin gerçek nedeni ortaya konabilecektir. Bu bağlamda deneyim, şayet salt duyusal bir olay olarak algılanırsa, buradan hareketle bir bilgi sisteminde meydana gelen değişikliğin nedenini anlamak mümkün olmayacaktır. Bununla birlikte, deneyim şayet kavramsal olarak algılanır ve gözlem ifadelerine konu edilirse, o vakit söz konusu bilgi sisteminin temel bir parçası olduğuna hükmedilecektir.

Deneyimin, bilgi sistemleri üzerinde bu denli rahat ve kolay bir kontrol sağlamasının altındaki temel nedenler, gerekçelendirme holizmiyle tutarlı bir şekilde izah edilmektedir. Gerekçelendirme holizmi, açıkça iki temel iddia tarafından nitelendirilmektedir. Bunlardan ilkine göre, bir ifade veya inancı haklı çıkaran sadece diğer ifadeler veya inançlardır. İkincisine göre, bir ifade veya inanç ancak ve ancak diğer ifadeler veya inançlarla uyumlu olduğu sürece yani uygunluğunu koruduğu müddetçe haklı çıkmaktadır. Bundan dolayı, gerekçelendirme holizminin aslında bir 'gerekçelendirme' ya da 'haklı çıkarma' iddiası üzerine kurulmuş bir tutarlılık teorisi olduğu söylenmektedir.

[170] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 115.

Deneyim ve bilgi arasındaki sürekli ve zorunlu ilişkinin kapsam ve boyutuna dikkat edildiğinde, gözleme dayalı gelişip kullanıma geçen tüm ifade ve anlamların kavramsal bir yapı arz ettiği ve tam bir bütünlük içerdiği görülmektedir. Bu süreçte söz konusu gözlem sonrası ifadeler, fazladan bir çabaya gerek duymadan ve de herhangi bir çıkarımda bulunmadan kolaylıkla elde edilebilmektedir. Bilgi sisteminin önemli bir kısmını oluşturan bu ifadeler, görüldüğü kadarıyla tüm yenilik ve gelişmelere açık olup gerektiğinde hiçbir ön şart gözetmeden her türlü revizyonu kabul etmektedir. Diğer bir deyişle, bilgi, genel ifadeler aracılığıyla bilgi sistemine nüfuz edilerek kontrol altına alınmaktadır. Netice itibarıyla bilgi, bir bütün olarak dünyayla ilgili tutarlı bir sistem haline gelmektedir. Bu süreçte, en önemli rol ve görev konuya doğrudan dahil olan gözlem ifadelerine düşmektedir.

Gerekçelendirme holizminin tutarlılıkla ilişkisi bağlamında kavramsallaştırması da tartışılmış ve bu yönde gelişen iki farklı yaklaşım dikkate değer bulunmuştur. İlk yaklaşıma göre tutarlılık, her şeyden önce bir bütün olarak bilgi sistemine ait özellik şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Söz konusu bir ifadenin gerekçesi, bu ifadenin tutarlı bir ifade sistemine entegre olduğunu gösteriyor ve bunu vurguluyorsa, o zaman buradaki gerekçelendirme tutarlılıkta olduğu gibi, sadece tüm bir ifade sistemine ait özellik olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte, konu gerekçelendirme olduğunda bütünün gerekçelendirme özelliği sayesinde, en küçük parça ve bileşenleri temsil eden tekil ifadelerin birbiriyle olan ilişkisi anında gözler önüne serilmektedir. Bütünün bu özelliğinden yola çıkarak her ne kadar gerekçelendirme özelliğinin tekil ifadeler için uygulanamayacağı söylense de bütüne ait parçalar arasındaki uyum ve tutarlılık daha ilk bakışta kendini belli etmektedir. Hatta, "böyle bir gerekçelendirme, bütün bir sistemin tutarlılığından o sistemin gerekçelendirilmesine ve oradan da sisteme üyelikleri nedeniyle belirli ifadelerin gerekçelendirilmesine kadar uzanan bir çizgide hareket etmektedir."[171]

İkinci yaklaşıma göre ise, gerekçelendirme holizmindeki tutarlılığın tüm bir sisteme ait özellik olmadığı tespit ve vurgusu yapılarak kavramsallaştırılması söz

[171] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 114.

konusudur. Bunun yerine tekil ifadelerin bu ifadeler sistemi içerisinde yer alan diğer ifadelerle sergilediği uyum ve uygunluk önemsenmekte ve öne çıkmaktadır. Bu durumda gerekçelendirme, ilk bakışta bir ifade sistemi içindeki diğer ifadelerle kurulan ilişkiler sonucu ortaya çıkan tekil ifadelerin özelliği olmaktadır. Mevcut sisteme ait parça ve bileşenler, kendi aralarında tesis ettikleri uyumdan dolayı doğrulanma özelliğine sahip olmakta, bir bütün olan sistemin kendisi de kolaylıkla doğrulanabilmektedir.

1.3.4. Sosyal Holizm

Bireyin ait olduğu aile, arkadaş grupları ve çevre, onun değer, kişilik, benlik, ilgi ve motivasyonunu belirlemektedir. Sosyal holizm, sosyal bir aktör olan bireyin kelimenin tam anlamıyla kişiliğine vurgu yaparak onu belirli bir içeriğe sahip düşünceleri olan varlık olarak tanımlamakta ve düşünen canlılar topluluğunun bir üyesi olduğunu özellikle belirtmektedir. Bu anlamda sosyal holizm, belirli bir kavramsal içerik taşıyan inançlara sahip olmak için kişinin sosyal ve dil topluluğunun bir üyesi olması gerektiği iddiasında bulunan görüştür. Bu iddianın ana argümanı, Ludwig Wittgenstein'a ait **Philosophical Investigations**[172] adlı eserde etraflıca anlatılan 'kurala-bağlı' düşüncelerden kaynaklanmaktadır.[173] Aslında kavram ve kural arasında sıkı bir ilişki mevcut olup kavramsal yetkinlik gösterebilen bir kişi doğru ve yanlışı betimlerken ve hatta bu yönde bir tercihte bulunurken adımlarını onu çevreleyen bu kurallar bütününe göre atmaktadır. Böylece kural sayesinde kişinin yalnızca hangi kavram üzerinde yoğunlaştığı ve uzmanlaştığı ortaya çıkmakla kalmaz aynı zamanda söz konusu kavramın kullanıldığı inancın ne anlama geldiğine dair bir takım tespitlerde de bulunulur. Bu süreçte "Wittgenstein'ın kural-takip probleminden çıkardığı sonuç şudur; inançlarımızın anlamsal karşılığı, fiziksel ya da zihinsel olgular olmayıp önceden belirlenmiş gerçekler şeklinde de anlaşılmamalıdır."[174] Bu nedenle, bir anlam gerçekliği elde etmek için ortaya konan

[172] Ludwig Wittgenstein, **Philosophical Investigations,** 3. Baskı, Çev. Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe, London, Pearson, 1973.
[173] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 116 - 117.
[174] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 117.

her türlü zihinsel ve fiziksel çaba, kişinin kural-izleme kapasitesini açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Bilimsel çevrelerin büyük desteğini kazanan sosyal kolizm, anlam belirlenmesinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmenin bir yolu olarak algılanmaktadır. Bu anlayışa göre, sadece belirgin bir anlam taşıyan inançlara sahip kişiler var olduğu sürece bir anlam hakkında konuşulabilir. Bireyin olmadığı veya yok sayıldığı herhangi bir ortamda anlam zenginliği veya derinliğinden söz edilemez. Kaldı ki sosyal holizmin barındırdığı temel bir argüman, tam da bu noktada kendini iyice belli etmektedir. Buna göre, normatif olarak tarif edilen sosyal uygulamalara odaklanmak suretiyle kural-takip sorununun ortaya çıkardığı tüm belirsizlikler önlenebilecektir. Sosyal bireyin en üst seviyede değer biçtiği inançların anlamsal karşılığının bulunmasında söz konusu sosyal uygulamaların hem gerekli hem de yeterli olduğu bilinen bir husustur. Ayrıca toplum üyesi bireyin, doğru ve yanlış kural-takip etme arasında sağlıklı bir ayrım yapmasını sağlamak için ilgili sosyal pratiklerden azami ölçülerde istifade etmesi elzem bir konudur. Dolayısıyla inançlar oluşup gelişirken tecrübenin yanında sosyal içerikli değişik pek çok katkı ve desteğin yadırganamayacak oranlara ulaşan varlık ve etkisinden söz edilebilir. Böylece, kesin ve net bir anlam elde etmek amacıyla çıkarımsal ilişkileri kullanan inançların hangi tür yol ve yöntemleri tercih ettiği daha belirgin bir hale gelmiş olacaktır.

Bu yaklaşımda, sosyal holizmin şu ana dek savunduğu temel argüman ve iddialar yer almaktadır. Bir şekilde sosyal örgütlenmesini başarıyla tamamlayan bireyler arasında cereyan eden aktif etkileşimler, belirgin bir anlam taşıyan inançlara sahip olmak isteyenler için ciddi bir zarurettir. Burada sözü edilen toplumsal yapının, alışılagelmiş sınırlılıkların ötesinde anlaşılması gerekmektedir. Mesela belirtilen aktif etkileşimde bulunmak için aynı dili konuşma şartı yoktur. Çünkü bu tür basit bir engel, farklı diller için uygulanacak olan sosyal çeviri hizmetleriyle kolaylıkla aşılabilecektir.

Sosyal holizm, anlam belirginliğine yoğunlaşmış bir bakış açısıyla incelendiğinde, bireyler arasında gelişen sosyal ilişkilere odaklanmış yeni durumlar ortaya

çıkmaktadır. Buradaki en önemli tespit, her şeyden önce inanç sahibi bireylerin olduğunun inkar edilmemesidir. Şayet tüm toplum fertlerinden bir inanç düzleminde aynı şekilde düşünsel ve davranışsal bir hareket istenirse, bu durumda yapılması gereken somut ve anlamlı bir sonuç beklemek yerine, düşünce ve eylem kavramlarının mecazi bir kullanımda olduğunu kabul etmek olacaktır. Bu süreçte toplumsal iletişim ve etkileşim bağlamında birbirlerinin eylem ve davranışlarını düzeltmeye çalışan bireyler arasında 'senli-benli' ilişkiler olması, oldukça normal görülmelidir.

Sosyal holizm kapsamında bireyin ait olduğu toplumdan hangi durumlarda dışlanmış olacağına dair bazı önemli tespitlerde bulunulmaktadır. Sosyal holizm, 'ayrı kalmış, tek başına olan' bir insanın belirli bir anlam içeren inançlara sahip olamayacağını ima eder. Bu iddiadaki vurgu, 'ayrı kalmış, tek başına olan' ifadesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu dikkatli ve temkinli formülasyonun amacı, fiziksel olarak 'ayrı ve tek başına olan' bireyin kurallara uyabilmesini temin etmektir. Fiziksel olarak 'ayrı ve tek başına da olsa' kişi, bir sosyal topluluğun üyesi olmaya devam edebilir. Bu durumda söz konusu sosyal holizmin iddiasına göre kişi, bir keşiş olarak yaşamayı seçse yahut bir hücre hapsinde tutulsa dahi, artık belirli bir anlam içeren inançlara sahip olabilmektedir. 'Ayrı ve tek başına olma' koşulu, söz konusu kişinin üye olarak kabul edilebileceği herhangi bir sosyal topluluğun bulunmaması anlamına gelmektedir.[175]

Bu arada sosyal holizmin görecelilik konusu da irdelenmiş ve sosyal göreceliliğin imkanı araştırılarak bu durumun özellikle gerçekçilikle uyumlu olup olmadığı enine boyuna tartışılmıştır. Sosyal holizme dair bir argümanı kabaca kabul edenler tarafından cevabı aranılan diğer bir soru, 'bir referans veya hakikat söz konusu olduğunda sosyal bir anlam teorisinin sonuçları nelerdir?' şeklinde gündeme gelmiştir. Bir anlam belirlendiğinde, sosyal uygulamalar da neyin var neyin yok olduğuna dair açıktan bir görüş ortaya koyabilir. Sonuç olarak referans ve gerçek, sosyal uygulamalara göredir. Öte yandan, sosyal bir anlam teorisinin dünyaya sadece inançlarımız üzerinden erişme şeklimizle ilgili olduğu da söylenebilir. Bu nedenle

[175] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 118.

inançlarımızdan bağımsız ve inançlarımızın hangisinin doğru, hangisinin yanlış olduğunu belirleyen bir dünya söz konusu olabilir.[176]

Konuyu sosyal bilimlerde holizm bağlamında ele alanlara göre insanların, bir araya gelerek oluşturdukları sosyal yapıda temsil ettikleri statü ile aidiyete ilişkin inanç ve bu duygunun bir gereği olarak düşünce ve bilinçli eylem gibi bazı özelliklere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu şekilde algılanıp öne sürülen sosyal holizm, mahiyeti itibarıyla önemli ve tartışmalı bir tez olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bilimsel çevre ve otoritelerin önemsiz gördüğü ancak insanların çoğu kez karıştırdığı ve ayırt etmekte güçlük çektiği iki farklı iddiaya değinmek gerekmektedir.

Bunlardan ilki, sadece insanların meydana getirdiği toplumlarda var olan annelik, öğrencilik, uzmanlık, satıcılık vb. değişik sosyal rollere vurgu yapmaktadır. Kaldı ki, bu tür sosyal rollerin bir kişinin bireysel kimliğinin oluşmasında ne denli önemli olduğu tartışılmaz bir konudur. Mesela bir kişiye kim olduğu sorulduğunda, cevabında bu tür sosyal rollerden bahsettiği görülmektedir. Bu yöndeki tartışmada konunun, bireysel kimlik oluşum ve gelişiminde toplumsal rol üstleniminin önem derecesinin izah ve ispatına kadar gittiğine dair bir takım bulgular mevcuttur. Fakat bunların hiçbiri sosyal holizm kapsamında sorgulanan temel bir mesele değildir. Burada sözü edilen temel husus, bir kişinin düşünce ve bilinçli eylem uygulamalarıyla belirginlik kazanan sosyal rolleri ifa ederken ön koşul olarak karşısına çıkan özelliklerin, sosyal ilişkilerle bir bağlantısının olup olmadığıdır.

Diğer bir husus da, sosyal bireyciliği savunan sosyal bir atomistin bile toplum tarafından biçilen sosyal rollerin, kişinin bireysel kimlik oluşum ve gelişimi üzerindeki pozitif katkısını kabul etmesidir. Bununla birlikte sosyal atomist daha da ileriye giderek, aktif ve düzenli bir sosyal ilişkisi olmasa bile bireyin tam anlamıyla ve her yönüyle bir insan olabileceğini iddia etmektedir. Bunun tam aksi olan holistik bir görüşü savunanlara göre ise, fertlerin oluşturduğu sosyal bir cemiyetin üye yahut parçası olmadan herhangi bir şeyin tam anlamıyla bir insan olarak görülmesi, kabul

[176] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 119.

edilmesi ve hatta tanımlanması asla mümkün değildir. Bu durumda hakkında konuşulan şeyin bütünüyle insan olup olmadığının anlaşılması için 'şu anda yağmur yağıyor' örneğinde olduğu gibi sağlam bir içerik önermesinde bulunması ve bilinçli bir tutum sergilemesi şarttır. Zaten düşünmek, davranışın başlı başına bilinçli bir eylem olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sosyal holizmin konusu, bir insanın düşünen bir varlık olması için sosyal ilişkilere bağımlı olup olmadığı sorusunun cevabında saklıdır.

Philip Pettit; Vico, Herder, Rousseau ve Hegel gibi filozoflarla özdeşleşen başta romantik dönem geleneği olmak üzere felsefe tarihi seyri içerisinde sosyal holistlerin ne demek istediğine dair derin ve kapsamlı bir analiz yürütmüştür. Philip Pettit ve John Shotter'in çalışmalarında özellikle cevabı aranan sorular şunlar olmuştur: Bir çok özelliğinin yanında düşünüp konuşabilen, farklı eylem ve davranışlarda bulunabilen insanın yetenek ve kapasitesi, sosyal midir yoksa bireysel midir? İnsan, şayet sosyal bir karakter taşıyorsa, bu durumda diğer insan bireylerinin var olması ve bunlar arasında aktif bir etkileşimin bulunması gerekmez mi? Ve dil kullanımı ile konuşma kapasitesi, söz konusu diğer yeteneklerin ne kadarını kapsamaktadır? [177]

Pettit, sosyal holizm doktrinini önemsiz ve değersiz bir algı hatasından kurtarıp büyük ölçüde doğru kabul edilecek bir tutarlılık statüsüne kavuşturmuştur. Yaptığı tanımdan anlaşıldığına göre sosyal bir holist, insanların düşünme kapasitesine erişme ve artırmada öne çıkan karşılıklı ilişki ve etkileşimin sıradan ve tesadüfi olmadığını savunmaktadır. İddia edilen tez, koşullu bir gerçek olmakla birlikte, fizikçilikte olduğu gibi biraz 'a priori' argüman, biraz da akla uygun ampirik varsayımlar ışığında bir hayli makul görülmektedir. Çalışmasında ayrıca, felsefi ve sosyolojik bir dizi geleneksel temayla bağlantı kurarak sosyal holizmi destekleyen bir argüman kurgulamaktadır. Burada öne çıkan anahtar fikir, insanların sosyal olarak aralarında paylaştığı eğilim ve tepkilere bağımlı olmasıdır. Çünkü her bireyin düşünülmesi

[177] Anthonie Meijers, "Social Holism and Atomism: An Introduction", **Philosophical Explorations: An International Journal for the Philosophy of Mind and Action,** C. 1, S: 3, 1998, s. 166 - 168.

gereken özellikleri olduğu gibi diğer varlıkları tanımlama ve belirleme yetenekleri de mevcuttur.[178]

Sosyal holizme göre düşünen bir varlık olmak için bir insan hangi anlamda sosyal ilişkilere bağımlıdır? Sosyal münasebetlerin bireysel kişilik oluşum ve gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yaparak bir insandaki düşünce gelişiminin diğer insanlarla olan sosyal etkileşimlere bağlı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Ancak bu durumda sözü edilen gerekliliğin biyolojik olduğu bilinmelidir. Bunun tam aksine sosyal holizm, tüm insanlar için geçerli doğal ve biyolojik yasalarla arasında hiçbir bağ bulunmayan sosyal ilişkiler neticesinde ortaya çıkan bireysel zorunluluk ve bağımlılığa dair birtakım öngörülerde bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal holizm halen, herhangi bir şey insana dönüşürken engel teşkil eden biyolojik kısıtlamalar ne olursa olsun, mümkün mertebe tüm insanları içine alan ideal bir tez olarak görülmektedir.

Çağdaş felsefe argümanlarıyla konuyu ele aldığımızda ise sosyal holizmin iddiası, düşünebilen ama sınırları olan bir varlığın tek başına yaşadığı ve sadece ona ait muhtemel bir dünya düzeninin olmadığı ekseninde toplanmaktadır. Şayet sözü edilen muhtemel bir dünya yerleşkesinde böyle sınırlı-düşünen bir varlık türü olduğu gerçekse, bu varlık türünün içinde bulunduğu dünyada düşünen varlıklardan oluşan bir sosyal topluluğun inşası için diğer sınırlı-düşünen varlıklarla bir tür sosyal ilişki tesis edeceği büsbütün ortadadır. Söz konusu sosyal ilişkilere bağımlılık, doğal yasalarda görülen sıradan ve tesadüfi bir durum olmayıp ancak ontolojik bağımlılık kavramıyla ifade edilecek türden bir keyfiyeti haizdir. Düşünceyi elde etme açısından bakıldığında, herhangi bir son ve sınırı olan varlık türü, birlikte sosyal bir topluluk oluşturduğu diğer varlık türlerine ontolojik olarak bağımlıdır. Sonlu ve sınırlı bu varlıkların sınırlandırılması gereklidir, çünkü sosyal holizm tektanrıcılığa karşı bir argüman olarak tasarlanmamıştır.[179]

---

[178] Philip Pettit, "Defining and Defending Social Holism", **Philosophical Explorations, An International Journal for The Philosophy of Mind and Action,** Cilt1, Sayı: 3, 1998, s. 169-184.
[179] Marcel Weber & Michael Esfeld, "Holism in the Sciences", **Unity of Knowledge (in Transdisciplinary Research for Sustainability),** Ed. Gertrude Hirsch Hardon, C. 1, Oxford, UK, Eolss Publishers / UNESCO, 2009, s. 91-110.

1.3.5. Metodolojik Holizm

Bir sistem holistik ise, o zaman bu sistemi incelemek için uygun olan araştırma metodolojisinin de genel hatlarıyla holistik olması gerekir. Holistik olmayan bir araştırma yönteminin, sistemi, tanıma, geliştirme güncelleme ve olası sorunlara doğru ve hızlı çözümler üretme gibi konularda yetersiz kalacağı hatta sistemin özünde meydana gelen ani ve köklü değişiklikler hakkında rasyonel bir tespit ve değerlendirme yapamayacağı, yaygın olarak kabul edilen bir görüştür. Holizm, genel anlamda fert ve toplumu doğrudan ilgilendiren anlam, onay ve inançlar ile bilinçli tutumların doğrulanması ya da gerekçelendirilmesi gibi konularda hayli etkin bir kavramdır. Özellikle insan bilimleri alanında, uygun araştırma araç ve yöntemlerine sahip olduğu bilinen holistik içerikli bir metodolojinin daima tercih edildiği gözlenmektedir. Sosyal ve kültürel çevre ile toplumu oluşturan bireylerin ortaya koyduğu anlamlı katkı üzerine yapılan tartışma ve değerlendirmeler, bu metodolojide önemli bir sonuç ve argüman niteliği taşımaktadır. Kapsamlı bir faydalanmanın gerçekleşmesi için, sosyal ve kültürel çevrenin söz konusu metodolojinin oluşum ve gelişim aşamalarına ne tür bir katkı sunduğu, üzerinde durulması gereken diğer bir önemli konudur. Buradaki yaklaşım statik olmayıp zaman zaman değişikliğe uğramaktadır. Gözlemlenen değişime paralel, aynı türden bir söylem veya eylemin önem ve değer bütünlüğünde bir takım değişikliklerin olması kaçınılmazdır. Bunun için de, bütün olarak tek tek tüm fertlerin bilinçli tutumlarını içeren bir analizin, ilgili sürece katkısı ortaya konmalıdır.

İnsan bilimlerinde bir metodoloji olarak holizm, Anglo-Amerikan analitik felsefe geleneği ile hermenötik Avrupa geleneğinin bir araya gelebileceği bir alanı temsil etmektedir. Hermenötik (yorumbilim), 19. yüzyıldan itibaren Kıta Avrupa'sında görülmeye başlamıştır. Bu geleneğe ait önemli bir çalışma, Hans-Georg Gadamer'e ait **Truth and Method**[180] adlı eserdir. Gadamer, eserinde gerçek bir anlamın,

---

[180] Hans-Georg Gadamer, **Truth and Method,** Düzeltilmiş Baskı, London, Bloomsbury Academic, 2004.

yorumcunun duruşuna göre şekillendiğini ifade etmektedir. Anglo-Amerikan analitik felsefe geleneğinde, özellikle Donald Davidson, bir konuşmacının inançlarının bir tercüman ve her ikisi tarafından paylaşılan bir ortamla ilişkilendirildiği yeni bir yorum teorisi ortaya atarak konuya farklı bir boyut kazandırmıştır.

Thomas Hobbess, felsefenin doğa bilimleri ile ilgili olarak modern bilime yaptığı katkının, holistik bir metodolojiye karşı olduğunu iddia etmektedir. **De Cive**[181] adlı eserinin önsözünde bu konuyla ilgili olarak; "Her şey, en iyi kendini oluşturan nedenler tarafından anlaşıldığı için bir saat veya bazı küçük motorlarda var olan tekerlek; madde, şekil ve hareketi kopma noktasına gelmedikçe ve ayrı parçalar halinde olmadıkça, iyice bilinemeyecektir." diyerek sadece makinelerle ilgili olmayan, genel anlamda modern bilimde kabul edilen bilimsel nesne görüşünü, net bir şekilde ortaya koymuştur.

Tüm sistemlerin parçalardan oluştuğu görüşü temel bir dayanak noktası olmakla birlikte atomların varlığı veya yokluğu bu aşamada söz konusu edilmemektedir. Birbirinden bağımsız halde duran bu parçalar, ait oldukları şeylerde bulunan özellikler sayesinde, kapsamlı bir anlam ve değer kazanmaktadır. Genel anlamda felsefede, parçaların ilişkilendirildiği bu tür özelliklere, asıl veya içsel özellikler denmektedir. Dolayısıyla bir sistemi hakkıyla anlamak veya kavramak ve yapılan tespit ve değerlendirmeleri sağlam bir zemine oturtmak için; parçaları olan şeylerin asıl ve içsel özelliklerini bilmek ve de mekansal konumlanmaları hakkında geniş bir bilgi sahibi olmak yeterli görülmektedir.

Nitekim bir sistem hakkında fikir yürütmenin neredeyse imkansız olduğu veya sistem kurarken karşılaşılan kararsızlık, belirsizlik ve karmaşanın bir türlü aşılamadığı durumlarda, söz konusu bağımsız parçalara ait asıl ve içsel özellikler ile mekansal konumlanmalarından faydalanılarak somut ve kalıcı bir çözüm elde edilebilmektedir. Aslında bu tür yaklaşım ve öneriler, birbiriyle ilişkili olduğu

[181] Thomas Hobbes**, De Cive De Cive Yurttaşlığın Felsefi Temelleri ,** 3. Baskı, Çev. Deniz Zarakolu, İstanbul, Belge Yayınları, 2014.

sürece sistemdeki bilgi ağının önemli bir parçası görülmekte ve net bir anlam taşıdığı varsayılmaktadır. Yine bu teoriler, son çare olarak süreçte kullanılan bazı deney ve tecrübelere konu edilerek doğrulanma sağlanabilmektedir. Kaldı ki, içinde yaşadığımız doğal dünyayla ilgili teorilerde dile getirdiğimiz nesneler söz konusu olduğunda, bunların temel bir özellik bağlamında içsellik gösterdiği ve ait oldukları şeylerin bir parçası olduğu, önemli bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Disiplinler üstü bir yaklaşım, metodolojik holizm anlamına geldiği için özellikle çevre bilimlerinde disiplinler üstü araştırma yöntemleri sıklıkla tercih edilmektedir. "Bu hala baskın bir görüş olmasına rağmen, doğa bilimleri ile ilgili olarak bu görüşün sorgulandığı alanlar bulunmaktadır. Her bir alanda yürütülen çalışmalar birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilemez. Ancak özel bir çalışma alanında, diğer alanlarla kurulan bağlantılar dikkate alınmak suretiyle yapılmalıdır."[182]

Sosyal bilimler alanında metodolojik holizmi öncelleyenlere göre buradaki en kalıcı tartışma, muafiyet konusu etrafında dönmektedir. Bu tartışmaya katılan ve taraf olan metodolojik holistler, kurumlar, sosyal yapılar, kültürler vb. sosyal fenomenleri çağrıştıran tüm açıklamaların, sosyal bilimler içinde sunulması gerektiği görüşünü savunmaktadır. Muafiyet tartışmasında, " Metodolojik holizmin savunulması en azından on dokuzuncu yüzyılın başlarına kadar uzanır. Bu süre zarfında Emile Durkheim, bir dizi yazısında holistik açıklamaların gereklilik ve vazgeçilmezliğini savunmuştur. (bkz. örneğin, Durkheim 1938 (1895), 1951 (1897)[183]. O, çokça meşhur bir ifadesinde, 'bir toplumsal gerçeğin belirleyici nedeninin bireysel bilincin durumları arasında değil, ondan önce gelen sosyal gerçekler arasında aranması gerektiğini' belirtmiştir.[184]

Durkheim'in çalışmaları tipik olarak, bu dönemde metodolojik bireyciliğin ana savunucularından biri kabul edilen Max Weber'in çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak süregelen tartışma daha sonraki dönemlerde farklı iki boyutta cereyan etmiştir. Bunlardan ilki, 1950'lerde Friedrich Hayek, Karl Popper ve J.W.N.

[182] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 120.
[183] Durkheim'e ait iki eser; **The Rules of Sociological Method**, New York, The Free Press., İlk Basım -1895; **Suicide**, New York, Free Press of Glencoe., İlk Basım-1897.
[184] "Methodological Holism in the Social Sciences", **The Stanford Encyclopedia of Philosophy,** Mart 21, 2016 (Çevrimiçi) https://plato.stanford.edu/entries/holism-social/, 8 Mart 2020.

Watkins gibi isimler, metodolojik bireyciliğin desteklenmesine dair hararetli bir tartışma başlattığında görülmüştür. Buna tepki olarak, Ernest Gellner, Leon G. Goldstein, Maurice Mandelbaum ve diğer bazı isimler özellikle Hayek, Popper ve Watkins'in itirazlarına rağmen hiçbir zarar görmeden olduğu gibi duran metodolojik holizmi nakletmenin ve savunmanın bazı alternatif yollarının olduğunu öne sürmüştür. Bu dönemde sürece katkı sağlayan bu isimler ve daha fazlası, O'Neill tarafından detaylı olarak verilmiştir.[185]

Metodolojik holizm perspektifinden bakıldığında, 1980'lerden günümüze uzanan aşamada, holist açıklamaların vazgeçilmezliğini desteklemek için ileri sürülen bir dizi yeni tartışma gündeme gelmiştir. Bu aşamada, Roy Bhaskar, Alan Garfinkel, Harold Kincaid, Frank Jackson ve Philip Pettit tarafından muafiyet tartışmasına önemli ve ufuk açıcı katkılar sunulmuştur.

Söz konusu tartışmalar, üç farklı temel görüş ekseninde toplanmaktadır:

1. Güçlü metodolojik holizm: Sosyal bilimler içinde yalnızca holistik açıklamalar sunulmalıdır; onlar vazgeçilmezdir. Bireyci açıklamalardan vazgeçilebilir ve bunlardan vazgeçilmelidir de.

2. Orta derece (ılımlı) metodolojik holizm: Bazı durumlarda, holistik açıklamalar geliştirilmelidir; diğer durumlarda, bireyci açıklamalar ilerletilmelidir; sosyal bilimlerde hem holist hem de bireyci açıklamalar vazgeçilmezdir.

3. Metodolojik bireycilik: Sosyal bilimler içinde yalnızca bireyci açıklamalar yapılmalıdır; onlar vazgeçilmezdir. Holistik açıklamalardan vazgeçilebilir ve bunlardan vazgeçilmelidir de. [186]

---

[185] John O'Neill, **Modes of Individualism and Collectivism**, Ed. John O'Neill, London, Heinemann Educational, 1973.

[186] "Methodological Holism in the Social Sciences", **The Stanford Encyclopedia of Philosophy,** March 21, 2016, (Çevrimiçi) https://plato.stanford.edu/entries/holism-social/, 8 Mart, 2020.

Bu farklı görüşler arasında, güçlü metodolojik holizm tezi nispeten daha az destek görmüştür. Savunucuları sayıca daha azdır. Metodolojik holistlerin büyük çoğunluğu ılımlı tür metodolojik holizmi desteklemekte ve savunmaktadır. Bu yüzdendir ki, söz konusu tartışma esas itibarıyla ılımlı holist görüş ve bireyci konum savunucuları arasında ortaya çıkmıştır. Her iki taraf da bireyci açıklamaların geliştirilmesi gerektiği üzerinde hemfikir olduğundan, çabaları her şeyden önce holist açıklamaların vazgeçilmez olup olmadığı sorusunun cevabını bulmaya dönük olmuştur.

1.3.6. Ontolojik Holizm

Ontolojik holizm, dünyada belirli bir amaca hizmet eden sosyal sistemlerin dışında kalan bazı sistemlerin de holistik olduğu iddiasına dayanmaktadır. Daha açık ve net bir ifadeyle, tüm dünyanın tek bir holistik sistemi temsil ettiğini savunmaktadır. Bu da, bireysel ya da kolektif, bilinçli bir biçimde gerçekleştirilen tüm düşünce ve eylem tiplerinin aslında bağımsız, tek ve özgün olan sadece bir şeyin var olduğu gerçeğinden başka bir şey değildir. Çevremizde varlığından şüphe duymadığımız hemen her şey de bu kabilden, tekliğiyle maruf bu şeyin bir parçası durumundadır. Bilinen tüm ayrıntı ve özellikler, söz konusu tek olan şeyin bilgi ve izni çerçevesinde ya ilişkisel özellik ya da sadece ilişkiler bağlamında gerçekleşmektedir.

Bu yönüyle ontolojik holizm, atomizme bütünüyle tezat teşkil etmektedir. Çünkü atomist bir görüşe göre dünya, her biri sadece içsel özellikleriyle bilinen sınırsız sayıda şeyden oluşmaktadır. Bu iddiadan, bahse konu sosyal ilişkilerin pek de önemli olmadığı sonucunu çıkarmak mümkün gözükmektedir.

Hem ontolojik holizm hem de atomizm kök itibarıyla Yunan felsefesine kadar uzanmaktadır. Genel bir kanaat olarak atomizmin, Yunan filozofu Demokritos tarafından diğer bir filozof Parmenides'e bir cevap olarak öne sürüldüğü bilinen bir husustur. Bununla birlikte, Parmenides'in ontolojik holizm içeren bir önermede bulunup bulunmadığı şüphelidir. Çünkü yüceliğini kabul edip üstünlüğüne inandığı

varlık, ifadelerinden de anlaşıldığı üzere ciddi bir eksiklik ve yetersizlik içerisinde olup, en başta da görkemli bir iç yapıdan yoksun görünmektedir. Kaldı ki holiz, tam aksine, belirli sistemlerin iç yapısı hakkında bilgi veren sağlam bir iddiadan öte bir şey değildir. Bu bağlamda Aristoteles'in, sınırlılık yaklaşımıyla belli başlı bazı sistemleri uzlaştırmaya çalıştığı ve özellikle de biyolojik sistemleri kapsayan ılımlı bir ontolojik holizmi savunduğu görülmektedir. Zira Aristoteles, tüm bu şeylerin bağımsız ve ayrı parçalardan meydana gelmediğini ileri sürmektedir. Hatta bu şeylerin 'form' diye de bilinen bir iç organizasyon ilkesi ile karakterize edildiğini ifade etmektedir.

Kapsamlı bir ontolojik holizm öneren en önemli filozoflar; Spinoza, Hegel ve Bradley olmuştur. Baruch de Spinoza'ya göre, sadece bir madde vardır. Var olan her şey, ya o maddenin bir biçimidir, ya da bir varoluş yoludur. Fiziksel ve zihinsel fenomenlerin ikisi de, bu tek olan maddenin varlığına delalet etmektedir. Hegel, bunun tam aksine ontolojik holizmi, nesnel bir idealizm olarak savunmuştur. Ona göre, sadece tek bir evrensel zihin vardır. Fiziksel fenomenleri de içeren tüm varlık biçimleri, bu tek zihnin kendini geliştirdiği araçlardır. Francis H. Bradley, ilişkiler üzerinde durmuş ve görünürdeki tüm özelliklerin, aslında ilişkisel olduğunu savunmuşur. Böylece, var olan her şey dolaylı bir şekilde diğer her şeye atıfta bulunmaktadır. Sonuç olarak, varlık alanı holistik bir sistemdir. Ontolojik holizm, felsefe tarihi boyunca sadece metafizik ve mantığın 'a priori' argümanları temelinde savunulduğundan, günümüz felsefesinde, genel görelilik ve kuantum fiziğine dayanan bir tür ontolojik holizm için bazı argümanlar da mevcuttur. [187]

[187] Michael Esfeld, **a.g.e.,** s. 121.

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE HOLİSTİK YAKLAŞIM

2.1. Holistik Kuram Öncüleri ve Eğitimde Holistik Yaklaşımın Ortaya Çıkışı

Tarih, hemen her medeniyetin bir varoluş mücadelesine sahne olmuştur. Bu yöndeki gayret ve mücadelede temel amaç; yarınların güvencesi olan dinamik genç nüfusun kaliteli bir eğitimle tam donanımlı bireyler haline getirilmesidir. Günlük yaşamı daha anlamlı ve verimli kılmak adına türlü projeler geliştirilirken özellikle toplumsal dokunun korunması ve devam ettirilmesinde en önemli sorumluluk, genç kitleye yüklenmiştir. Dolayısıyla tarihi, kültürel kimlik ve değerleri refere eden hayati önemi haiz sosyal mirasın aktarım ve taşınmasında etkin bir rol üstlenmesi beklenen genç kitlenin bütünsel bir eğitim alması önemsenmiştir. Böylece; çağın gereği bir donanım, etkin ve kapsamlı bir müfredat ve programla kendi çağının ötesinde her türlü şart ve ortama adapte olabilen ve koşullar değişse de yaşamsal duruş ve sorumluluğundan ödün vermeyen nesillerin yetişmesi hedeflenmiştir. İnsanlık tarihine bu perspektiften bakıldığında, ulus ve devletlerin, bu amaç uğruna göze aldıkları fedakarlıklar arasında temel önceliğin bir beka güvencesi olan gençlerin eğitimine verildiği görülmektedir

Batı'da Reform ve Rönesans hareketleriyle yükselen bir değer haline gelen özgürlük ve demokrasi sayesinde akıl, bilim, ahlak, felsefe, sanat ve düşünce alanında çok önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Ancak beraberinde pek çok yenilik getiren tüm değişim hareketleri, özellikle eğitimde toplumsal beklentiyi karşılamaktan uzak kalmıştır. Neticede insan ve toplumlar, kendilerini ciddi görüş ayrılıklarının yaşandığı kamplaşma, bölünme ve dağılmanın eşiğinde bulmuş ve hızlı bir etik refleksle derin uzlaşı arayışına koyulmuştur.

Bu çerçevede, 18. yüzyılda genelde Aydınlanma Çağ ve Felsefesi'nin ilke ve kuramlarına, özellikle de eğitimle alakalı yaklaşım ve müfredatına temelden karşı çıkan muhalif bir akım ve hareket 'Romantizm' ortaya çıkmıştır. 1800 ve 1850'li yıllar arasında Avrupa'da edebiyat, müzik, felsefe ve sanatı etkileyen bu entelektüel

akım aslında büyük ölçüde Sanayi Devrimi, Aydınlanma Çağı, dönemin aristokratik sosyal ve siyasi düzeni, doğanın bilimsel rasyonalizasyonu ve Klasisizme tepki olarak doğmuştur. Katı bir akıl ve maddeciliği reddeden, birey, öznellik, düş gücü ve kişiselliğe önem vererek akıl ve deney dışında kalan olguların varlığını kabul eden akımın önde gelen temsilcileri arasında Jean Jacques Rousseau, William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge, Friedrich Hölderlin, Johann Wolfgang, Madame de Stael, Novalis (Georg Philipp Friedrich Freiherr von Hardenberg), Victor Hugo, Alphonse de Lamartine ve Alfred de Vigny gibi isimler yer almaktadır.

Holistik eğitim araştırmacıları, özellikle öğrencilerin kendi sorularına cevap ararken tercih ettikleri üstbiliş kullanımı başta olmak üzere, temel bazı unsurların açıkça eski Yunan filozoflarından alınmasına rağmen, daha resmi ve kapsamlı uygulama köklerinin 18. yüzyıl Aydınlanma Dönemi'nde öne çıkan muhalif Romantiklere ait öğretiler ile eğitim teorilerinin içerisinde mevcut olduğu konusunda hem fikirdir.[188] Bu görüş ve iddialarına dayanak olarak da eski Yunan filozofu Sokrates'in öğretim tekniğinden örnekler vererek holistik eğitim biçimlerinin ilk olarak görülmeye başlandığı tarihin bu dönemlere tesadüf ettiğini özellikle belirtmektedirler. Zira Sokrates, etrafını saran öğrenci kitlesinin öğrenme arzusuna ket vuran bir öğretmen edasıyla bilgiyi anlatmak veya yaymak yerine, inanç ve düşüncelerini sorgulamalarına yardımcı olacak sorular sormayı tercih etmiştir. Onun amacı öğrenenin üstbiliş yeteneğinin körelmesine mani olarak kendi gerçekliğinin farkına varmasıdır. Böylece öğrenen birey, anlayışındaki eksik ve kusurları tespit ederek onların yerine yeni bilgi ve anlayışlar koyabilecektir.

Buradan hareketle, holistik eğitimin aslında küresel ölçekte etkili ve tüm eski uygarlıklarda derin izler bırakan köklü bir temele sahip olduğunu söylenebilmektedir.

Holizm, bir felsefe, dünya görüşü ya da düşünce tarzı olarak tarih boyunca Batı medeniyeti üzerinde değişik şekil, kapsam ve düzeylerde etkili olmuştur. Daha önce belirtildiği gibi bu etkiler günümüzde özellikle tıp, adalet ve eğitim alanında kendini

[188] Scott H. Forbes, "Holistic Education: Its Nature and Intellectual Precedents", **Encounter**, C. 25, S: 2, 2012, s. 1-330; George R. Taylor, Stephanie Johns Hawkins, Delores S. Harvey, **Applying Twelve Different Learning Theories to Improve Classroom Teaching:Ways to Close the Achievement Gap,** Lewiston, NY, Edwin Mellen Press, 2008, s. 10, 37 - 49.

göstermiştir. Dolayısıyla, holistik eğitimin 21. yüzyıl eğitim-öğretim hayatında oynayabileceği rolü anlamak için ilk etapta Batı Dünyası'ndaki tarihsel serüvene ve zaman içerisinde olayların da etkisiyle ortaya çıkan farklı biçimlere bakmak gerekmektedir.

Holistik eğitimin önemli savunucularından John P. Miller'in ifade ettiği gibi tarihsel süreç içerisinde genelde holizmin geçirdiği değişik evre ve aldığı pozisyonlar, holistik eğitim için de aynen geçerlidir. Çünkü, tarihin her döneminde özellikle müfredat bağlamında günün kültürel koşullarına cevap verebilmek adına holistik eğitim için yeni tanımlamalar söz konusu olmuştur. Mesela bunlardan birinde holistik eğitimin ana teması, bağlantılılık fikrinin gelişip iyice yerleşmesi için gerekli çok yönlü ilişkiler kümesine odaklanmak olarak açıklanmıştır.[189]

Buna ilaveten, holizmi bir felsefe ya da yaşam görüşü olarak kabul edenlere göre holistik eğitim, tarih boyunca Batı dünyası dışındaki kültürlerde de önemli rol oynamıştır. Bu görüşü destekleyenlerden Jack Miller, bir uygulama olarak holistik eğitimin Yerli halklarla başladığına; diğer bir deyişle, holistik eğitimin orijinal duruşunun tamamen yerliliği temsil ettiğine inandığını söyleyecek kadar ileri gitmiştir.[190] Onu bu inanca götüren şey, insan ve dünya arasında dikkatli bir gözle bakıldığında hemen fark edilen güçlü bağlantılar ile evrenin doğasında var olan derin anlam olmuştur.[191] Bununla yetinmeyen Miller konuyu, holistik eğitimin en temel karakteristiği sayılan dengeli bir eğitim için beden, zihin ve ruh birlikteliğinin önemini vurgulayan Gandhi'nin eğitim görüşüyle karşılaştırmaya kadar götürmektedir. Holistik eğitim uygulamalarıyla ilgili Batı dünyası dışındaki bölge ve kültürlerden verilecek somut örnekler, bu kadarla sınırlı değildir. Nitekim 2500 yıl öncesine ait, özellikle değerler alanında, modern holistik destekçilerle güçlü

[189] John (Jack) P. Miller, **The Holistic Curriculum (2nd ed.),** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2007, s. 13; John P. Miller, **Education and the Soul: Toward a Spiritual Education**, New York, State University of New York Press, 2000, s. 12.
[190] Four Arrows & Jack Miller, "To Name The World: A Dialogue About Holistic and Indigenous Education", **Encounter,** C. 25, S: 2, 2012, s. 12 - 22.
[191] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 179.

korelasyonlar sergileyen Konfüçyüs'ün öğretilerinde temel vurguların yapılıp benzer sonuç ve etkilerin elde edildiği açıkça görülmektedir.[192]

Aynı şekilde Afrika geleneğinde eğitim denilince akla ilk gelen şey; insanlığın bölünmez bir aile olduğu ve burada yaşayan bireylerin de bu bölünmez bütünün ayrılmaz bir parçası olduğu yönündeki genel anlayıştır.[193]

Batı dünyasında eğitim düşüncesinin oluşum ve gelişiminde bir çok teorisyen, filozof ve eğitimcinin geniş bir çevreyi etkileyerek aktif ve belirleyici bir rol üstlendiği hiç şüphesiz bir gerçektir. Bununla birlikte, aralarında Jean Jacque Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Bronson Alcott, Leo Tolstoy ve Friedrich Wilhelm August Froebel gibi isimlerin yer aldığı bazı teorisyenler özellikle 18. ve 19. yüzyıllarda ortaya çıkan eğitim tartışmalarında boy gösterirken, Alexander Sutherland Neill, John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Dr. Bruce Copley, Jean Piaget ve Lev Vygotsky gibi isimler de 20. yüzyılda holistik eğitime odaklanarak ilgili literatüre hayli önemli katkılar sunnuştur.

2.1.1. Jean Jacques Rousseau ve Doğacı, Özgürlükçü Eğitim Anlayışı

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), birçok bilim adamı tarafından, 19. yüzyılda başlayan ve 20. yüzyıl başlarına kadar uzanan holistik eğitim hareketinin kurucu ve yönlendiricisi kabul edilmektedir. O, çocuğun doğuştan bir günah taşımayıp mutlak manada iyi olduğuna inanmaktadır. Eğitim üzerine geliştirdiği teorilerin en temeline bu güçlü inancı yerleştiren ve yaşadığı dönemde kendini her zaman halktan biri olarak gören Rousseau, bu nedenledir ki çocukların uygarlığın yozlaştırıcı etkilerinden korunması gerektiğini savunmuştur.[194]

Rousseau'daki çocuk gelişim ve öğrenimi konusunun önemli bir yanını, oyuna yüklenen anlam ve değer oluşturmaktadır. 1762'de yayınladığı **Emile** adlı eserde

[192] John Hare, "The Values and Behaviours Supporting a Holistic Approach to Education: Can They be Described as Global?" , **International Schools Journal,** C. 28, S: 2, 2009, s. 37- 44.
[193] Joseph A. Bailey II, "The Purpose of Education", **Yearbook of the National Society for The Study of Education,** C. 107, S: 2, Wiley-Blackwell, 2008, s. 78-79.
[194] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 180; Aubrey Rosenberg, "Rousseau's Emile: The Nature and Purpose of Education", in **The Educational Legacy of Romanticism,** Ed. John Willinsky, Ontario, Canada, Wilfrid Laurier University Press, 1990, s. 11 - 32.

çocuğun eğitim ve gelişimi üzerine önerilerini sıralarken oyunun, bir çocuğun eğitim sürecinde çok önemli bir rol oynadığını ve bu yüzden eğitim ortamlarına dahil edilmesi gerektiğini belirterek öğrenciye mümkün olan en doğal öğrenme biçimlerini bir seçenek olarak sunmanın önemine işaret etmiştir. Hatta bu düşüncesini bir adım daha ileriye götürerek, oyun faktörünün öğrenme deneyimlerine konu edilmesini istemiş ve böylece beklenen maksimum faydanın elde edileceğini iddia etmiştir. Bu yaklaşımı ayrıntılarıyla ele aldığı önermeler dizininde, bir eğitim sürecinde görülen her türlü yeni kavram ve anlayışın deneyim sayesinde en etkili bir biçimde öğretilebileceğini gündeme getirmiştir. Ardından holistik eğitim görüş ve sürecinin en önemli halkalarından biri olarak kabul edilen öğretmenin görev ve sorumluluğunu ele alarak onun asıl rolünün; sınıfta otoriteyi temsil eden bir öğretmen olmaktan ziyade 'çocuğu öğrenme sürecine iten veya katan' ya da onlara, öğrenme olgu ve sürecinin kontrolü altında olduklarını hatırlatan ve de düşündüren bir manipülatör gibi davranmak olduğunu ifade etmiştir.

Rousseau, anahatlarını çizdiği bu tür bir eğitimi çocuk yetiştirme amacını gerçekleştirmeye dönük ideal ve doğal bir yaklaşım aracı olarak görmüştür. Kaldı ki, hayalinde tasavvur ettiği bir çocuk tiplemesinin yetişme öyküsünü anlattığı **Emile** adlı eserinde eğitime dair görüşlerini sıralarken bu konuya sıklıkla atıfta bulunmuştur. Ancak eğitime dair konuları incelediği kitabında sıra dışı bir yaklaşım sergileyerek genel itibarla eğitimin üstlendiği kilit rolü fark ettiğini ve peşi sıra daha da önemli olan şeyin, kişinin eğitim hayallerinde saklı bir vizyon olduğunu ileri sürmüştür. Bu konuda, mesela şöyle bir örnek vermektedir; "Emile'nin eğitiminin temel ilkelerinden biri, O'nun, eğitim sürecinin devam ettiğinden tamamen habersiz olmasının sağlanmasıdır. O, bunu yapma kapasitesinin sınırları içerisinde istediği şeyi, istediği zaman yapmakta daima özgür olmalıdır."[195] Bundan dolayıdır ki John Miller, Rousseau'nun fikirlerinin sonraki yıllarda hızla gelişen ve yayılan holistik eğitim hareketi için ne denli önemli olduğunu vurgulayarak birçok alternatif eğitimciye ilham kaynağı olduğunu özellikle beyan etmiştir.

[195] Aubrey Rosenberg, **a.g.e.,** s. 21.

2.1.2. Johann Heinrich Pestalozzi ve Çağdaş İlköğretim Okulu

Bu kapsamda ismi ön plana çıkan eğitimcilerden biri, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)'dir. Romantik bir eğitimci olan Pestalozzi, içinde yaşadığı toplumun en zor görevlerinden birini üstlenerek sayıca bir hayli fazla olan yoksul ve kimsesiz çocukların başta eğitim yaşamlarını düzene koymak ve onların toplumda saygın bir yer edinmelerini sağlamak amacıyla büyük bir mücadeleye girişmiştir. Eğitimin sonunda, sosyal açıdan dışlanan bu çocukların toplumun kendileriyle gurur duyduğu ahlaki faziletlere sahip yardımsever kişilikleriyle öne çıkan olgun birer yetişkinler haline geleceğine dair ümit ve heyecanını hiçbir zaman kaybetmemiştir. 1774'teki ilk eğitim denemesinde sevgiden mahrum, sıcak bir ilgiye muhtaç bu çocuklara eğitimle birlikte iplik bükmeyi ve kumaş dokumayı da öğreterek gelecekte bir meslek sahibi olmalarını istemiştir. Pestalozzi'nin bu denemesi genelde eğitim, özelde kimsesiz ve suçlu çocukların eğitiminde yeni bir çığır açmıştır. Pestalozzi, insanlığın gelişmesi için her insanın kendini geliştirmesi gerektiğini düşünmüştür. Bu konuda öğretmenin insiyatif ve sorumluluğunun ne derece önemli olduğunu belirterek öğretmenlik mesleğinde karar kılmıştır.

Rousseau'nun başlattığı eğitim hareketinin sıkı bir takipçisi olarak da, kendine özgü bazı eğitim teorileri geliştirmiştir. Ancak çoğu görüş ve düşüncesinin kaynağı açıkça Rousseau'nun eğitime dair fikir ve açıklamalarıyla ilgili olsa da ondan farklı olarak öne sürdüğü ve savunduğu eğitim teorilerini, hayatının büyük bölümü geçirdiği okullarda öğretmenlik yaparken uygulama imkanı bulmuştur.

Pestalozzi'ye göre eğitimin amacı, çocuğun doğasına uygun bir gelişim formülasyonu üretmektir. Bu bağlamda Pestalozzi, çocuğun ruhsal, zihinsel ve bedensel kabiliyetlerinin gelişimindeki farka dikkat çekmiştir. Pestalozzi, okul ve öğretmene düşen görevin, bu kapsamda değerlendirilerek çocuğun doğal yeteneklerinin özgürce gelişimi için ideal bir ortam hazırlanması gerektiğini öne sürmüştür. Çocuğun tüm yönleriyle dengeli bir gelişim göstermesi için kolaydan zora, basitten komplekse uzanan bir eğitim sürecinde karşılıklı etkileşim ve bağlantı kurmanın önemine işaret etmiştir.

Pestalozziye göre eğitim, her çocuğun özelliğine uygun tasarlanmalı ve esnek olmalıdır. Çocuğun değişim ve gelişimi yakından izlenmelidir. Bu gelişim, zihnin tüm gücünü kullanmaya odaklandığından bir derste işlenen konuların, en yalın parçalara bölünüp tam bir kavrama ve öğrenme sağlandıktan sonra bu parçalardan bir bütün oluşumu beklenmektedir. Anlayış ve hoşgörünün tüm eğitim sürecine hakim olduğu bu yaklaşımda, kitaptan ziyade gözleme dayanan, dünyada olup biteni anlamaya dönük yöntemler tercih edilmelidir. Eğitim esnasında sözcük ve sayıları ezberlemek değil duyular vasıtasıyla algılama önemsenerek adım adım soyut düşünce kavrama egzersizleri yapılmalıdır. Pestalozzi, eserlerinde çocuğun doğal yeteneğinin keşfinden gözlem ve kavrama arasındaki ilişkiye, düşünme ve düşünceyle oluşan netlik ve kesinliğe kadar önemli bir çok konuda ayrıntılı bilgiler vermiştir. Geliştirdiği yöntemler sayesinde aritmetik, yabancı dil ve coğrafya gibi derslerde yepyeni teknik uygulamaları yapılmıştır. Buna rağmen dönemin idarecileri, onun eğitimde çığır açan yöntem ve tekniklerine sahip çıkmamıştır. Pestalozzi, eğitim felsefesini 'kafa, yürek ve el eğitimine aynı değeri vermek' sözleriyle özetlemiştir.[196]

Pestalozzi'nin eğitim teorilerinin temelini üç ana başlık oluşturmaktadır. Bunlar, zihin, ahlak ve beden eğitimi olup sınıf içi öğrenme, öğretmenlerin sezgisel kabiliyetlerini kullanarak çocuğun ihtiyaçlarını tespit ve tayin ettiği anlamlı etkinlikler şeklinde gerçekleşmekte ve ayrıca bu durum ciddi bir gereklilik bağlamında değerlendirilerek her koşula uyarlanması şiddetle tavsiye edilmektedir.[197] Pestalozzi'nin bizzat kendisi, öğrencinin benzersiz ve biricik öğrenme ihtiyacını karşılamak için gerekli en uygun öğretim tarzını en doğru bir biçimde ayarlama kabiliyetini haiz empati ustası olarak bilinmektedir. Yine, toplumsal gelişimin eğitim yoluyla sağlanabileceğini belirterek eğitimin aynı zamanda doğa ile uyumlu olması gerektiğini ve de insan mutluluğunun evdeki güvenli yaşama bağlı olduğunu özellikle vurgulamıştır. Buna ilave olarak, yayınlanmış son çalışmasında kullandığı bir ifade olan 'life educates' (hayat insanı eğitir) ile anlatmaya çalıştığı konularda inanç kavramına dönük güçlü

[196] Rasim Bakırcıoğlu, **Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü,** 1. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2012, s. 1649 - 1653.
[197] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 180.

vurgulamalarıyla aslında Pestalozzi, çoğunlukla ilişkilendirildiği ve önemli bir savunucusu olarak görüldüğü holistik bir inancı temsil etmektedir.

Çağdaş ilköğretimin öncülerinden kabul edilen Pestalozzi'nin çocuk eğitiminde çığır açan yöntem ve yaklaşımları özellikle ikinci Dünya Savaşı'nı müteakip ortaya çıkan yersiz, yurtsuz ve kimsesiz milyonlarca çocuğun eğitim ihtiyacının karşılanmasında yeni bir dönem ve anlayışın başlamasına vesile olmuştur. Böylece, geliştirilmiş model tarzında ilk Pestalozzi Okulu, 1946 yılında İsviçre'nin Trogen kentinde açılmış daha sonra farklı ülkelerde de bu tür okulların açılmaya başladığı gözlemlenmiştir.

2.1.2. Friedrich Wilhelm August Froebel ve Anaokulu Hareketi

Bir diğer önemli holistik eğitimci, eğitim çevrelerinde özellikle Kindergarten (Anaokulu) hareketinin kurucusu sayılan Alman pedogog, Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852)'dir. Pestalozzi'nin eğitim teorilerini pratiğe geçirdiği ve bir hayli ünlendiği yıllarda onu ziyaret edenlerin arasında yer almış ve öğrencisi olarak kalmaya devam etmiştir. Modern eğitimin temelini atan ve çocukların kendine özgü ihtiyaç ve yetenekleri olduğunu öne süren Frobel, 19. yüzyılın en etkili eğitim reformistlerinden biri kabul edilmektedir.

Literatüre kazandırdığı Kindergarten sözcüğü, kısa bir süre içinde İngiliz dili tarafından da benimsenip kullanılmaya başlanmıştır. Bundan başka, eğitim dünyasının yakından bildiği Froebel Gifts (Froebel Armağanları) [198] olarak adlandırılan eğitim amaçlı oyuncaklar geliştirmiştir. Frobel'in geliştirdiği bina şekilleri ve hareket oyunları, soyut sanata öncülük edecek kadar geniş bir etki meydana getirmiştir. Bu bağlamda, Bauhaus sanat okulu hareketine ilham kaynağı olmuştur. Ayrıca aralarında Frank Lloyd Wright, Le Corbusier ve Buckminster

[198] **Froebel Gifts (Froebel Armağanları),** aslında Almanya'da Bad Blankenburg kasabasında kurulan ilk anaokulu için Friedrich Fröbel tarafından küçük çocukların kullanması amacıyla tasarlanan eğitici oyun malzemeleridir. **Froebel Armağanları** ile oyunlar oynamak, şarkı söylemek, dans etmek ve bitki yetiştirmek, bu çocuk - merkezli eğitim yaklaşımının en önemli yanlarını teşkil etmektedir. Gelen yoğun talep üzerine hediye serisi, ilk başta 6'lı setler iken 10'lu setler halinde üretilip satılmaya başlanmıştır.

Fuller’in bulunduğu birçok modernist mimar, daha çocukken Fröbel'in geometri hakkındaki fikirleriyle tanışma fırsatı bulmuştur.

Onun çocuk gelişim ve eğitimi için tasarladığı bu oyun setlerinden beklentisi gerçekten büyük olmuştur. Öngörülerinden bazılarını şu şekilde ifade etmek mümkündür: Eğitici Hediye setini kullanan çocuk, bu vesileyle eğitim sürecini anlamlandırmak, hızlandırmak ve başarıyla sonlandırmak için içinde yaşadığı ortam ve çevreyi nasıl kullanması gerektiğini öğrenecek; insan yaşamı ve doğadaki yaşam arasındaki bağlantının nasıl olduğuna dair kesin ve doğru bir bilgiye ulaşacak; nihayetinde birlikte eğitici oyunlar oynayan yetişkin ve çocuk arasında, güçlü ve kopmaz bağlar tesis edilebilecektir.

Somut bir örnek olması açısından Froebel Eğitici Armağan setini kullananlardan biri; eğitime dair görüş ve yaklaşımlarıyla dönemin politika, reform ve uygulamaları üzerinde söz sahibi kişiliğiyle bilinen ve ilerici eğitim savunuculuğunu yapan, aynı zamanda New York'a bağlı Greenwich Village bölgesinde City and Country School adlı bir okul kuran Amerikalı sosyal düşünür, Caroline Pratt’ dir. 1913 yılında açılan bu okulda ağırlıklı olarak çocuk-merkezli bir eğitim uygulaması benimsenmiştir. Buradaki çocuklar, oyun sayesinde deneyimlerini yeniden yapılandırmak için birlikte çalışmaktadır. Eğitim müfredatı, Friedrich Froebel'in fikirleri esas alınmak suretiyle çocuğun ortam ve çevresinden esinlenerek tespit edilmektedir. Yaşadığı semtle alakalı gözlemler her çocuğa, kazandığı deneyimin önem ve değeri hakkında en doğru kanaate ulaşırken derin bir düşünce içine girme gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Günümüzde erken çocukluk eğitiminde Froebel’in Eğitici Armağan setini kullanan ülkelerin başında özellikle Kore ve Japonya gelmektedir.

Froebel, bir toplumda sadece çocuk değil bebek eğitiminin de iyileştirilmesinin önemine dikkat çekerek bunun kapsamlı bir eğitim ve sosyal reform için ne denli hayati olduğunu ısrarla vurgulamıştır. Bu çerçevede anaokulunda yürüttüğü deneyler, geniş bir yankı uyandırmış, kitlesel büyük bir ilgiyi cezbetmiştir. Bu süreci, diğer anaokullarının açılması izlemiştir. Fakat 1851 yılında Prusya hükümeti,

Froebel'in yeğeninin sosyalist görüşleri nedeniyle anaokulu hareketini yasaklamıştır. Yasak, 1852'den Froebel'in ölüm yılı olan 1860'a kadar da kaldırılmamıştır.[199]

Aslında bir karışıklık neticesinde konulan bu ani yasak her ne kadar Froebel'i derinden sarsmışsa da büsbütün bir olumsuzlukla sonuçlanmamıştır. Nitekim Almanya'dan ayrılmak zorunda kalan öğretmenler, inanç ve fikirlerini başka ülkelerde yayma imkanı bulmuştur. Örneğin, Froebel'in öğrencilerinden Margarethe Schurz, 1856 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Watertown, Wisconsin'de ilk anaokulunu kurmuş ve ağırlıklı olarak göçmen bir topluluğa hizmet veren bu kurumda eğitim dili Almanca olmuştur. Schurz'dan ilham alan Elizabeth Peabody, 1860 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Boston'da ilk İngilizce anaokulunu açmıştır. Alman Emigre Adolph Douai, 1859'da Boston'da kurduğu anaokulunun bir yıl sonra kapanmasına rağmen 1866'da bu kez New York City'de daha fazla sayıda anaokulu açmayı başarmıştır.

Thekla Naveau ise, Ekim 1853'te Sondershausen'deki ilk anaokulunu kurmuş, Prusya devletinin koyduğu yasağın kalkması üzerine Nisan 1867'de Nordhausen bölgesinde ilk anaokulunu faaliyete geçirmiştir. Yine Angelika Hartmann, 1864 yılında, Froebel'in Anhalt Köthen'deki modelini müteakip ilk anaokulunu kurmuştur. Tüm bu gelişmelerden sonra 1908 ve 1911'de Almanya'da özellikle anaokulu öğretmen eğitimi, eyalet yasaları çerçevesinde tanınmaya başlamıştır.

Bu kapsamda Froebel'in en hevesli ve gayretli öğrencilerinden biri olan Barones Von Marenholtz-Bülow'un, anaokulu kavram ve fikrini öncelikle İngiltere, Fransa ve Hollanda'daki eğitimcilerin dikkatine sunarak Avrupa genelinde önemli bir çalışma başlattığı görülmektedir. Daha sonra, Froebel hareketinin en büyük başarısını elde ettiği Birleşik Devletler de dahil olmak üzere diğer ülkelere de tanıtımlar yapılmıştır. Mesela John Dewey, Chicago Üniversitesi'ndeki deney okulunda Froebel'in ilkelerini benimsemiştir. Böylece anaokulları, Avrupa ve Kuzey

[199] Stanley James Curtis, "Friedrich Froebel, German Educator", **Encyclopaedia Britannica,** (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/Emma-Jacobina-Christiana-Marwedel, 23 Mart 2020.

Amerika'da yaygınlaşarak dört ile altı yaşlarındaki çocuklar için standart bir eğitim kurumu haline gelmiştir.[200]

Şurası bir gerçek ki, bu tarihten itibaren Almanya'da Froebel'in adını taşıyan ve yöntemini uygulamayı sürdüren birçok anaokulu açılmıştır. Bunların çoğu aile veya diğer özel girişimlerin sonucu ortaya çıkmıştır. Günümüze zengin bir eğitim mirası bırakan Froebel adına kurulmuş en büyük dernek olan Fröbel e.V., bugün Fröbel-Gruppe aracılığıyla ülke çapında 100'den fazla anaokulu ve diğer erken çocukluk eğitimi veren kurumların işletmesini sürdürmektedir.

Froebel, Rousseau ve Pestalozzi ile çocukların doğuştan günah taşımadığı ya da mutlak manada iyi oldukları görüş ve anlayışında olduğu gibi hemen tüm konularda benzer bir bakış açısına sahip olsa da onlardan ayrı olarak medeniyetin kötü olmayıp kötülüğün kaynağı olarak görülemeyeceğini düşünmüş, dahası kişinin yetişkinlik ve olgunluğa giden yolda kılavuz sapmasına maruz kalmamak için ilk başta aile, bağlı olduğu sosyal yapı ve topluluk ve de ötesinde var olan her şeyle iletişim ve etkileşim içerisinde bulunmasının gerekliliğini ifade etmiştir. Kişilik oluşum ve gelişim sürecinde ihtiyaç duyulan en temel faktörün 'ilişki, bağ' olduğunu öne sürerek bunun, üzerinde titizlikle durulması gereken bir konu olduğunu ısrarla vurgulamıştır. Kaldı ki bu, holistik eğitimin birçok modern biçiminde gözlemlenen oldukça önemli bir ilke olarak kabul edilmektedir.

Friedrich Froebel'i farklı ve ileri görüş sahibi yapan, çocuğun öğrenme sırasında ortaya koyduğu performansın önemini kavramış olmasıdır. Pedagojiye 'serbest çalışma' (free work) kavramını kazandırmış ve deneyim elde etmenin en ideal yolu olarak gördüğü 'oyun'u, eğitime kattığı değeri vurgulayarak yaşamın çocuklukta aldığı tipik bir form olarak tanımlamıştır. Bunun en iyi örneğini de kurduğu ilk anaokulundaki aktiviteler arasında Froebel Gifts ile şarkı söylemek, dans etmek, bahçecilik ve kendi kendine yönetilen oyunları oynamak suretiyle vermiştir. Bundan dolayıdır ki, özellikle anaokulu ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan

[200] Stanley James Curtis, "Friedrich Froebel, German Educator", **Encyclopaedia Britannica,** (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/Emma-Jacobina-Christiana-Marwedel, 24 Mart 2020.

modern eğitim tekniklerinin ortaya çıkmasında bir çok şeyi ona borçlu olduğumuzu unutmamalıyız.

En etkili öğrenme yönteminin, deney yoluyla bilgi kazanma imkan ve ortamının sağlandığı ve yaygınlaştırıldığı bir eğitim müfredat ve sürecinde bulunduğunu savunan üstatlarının bu tezini sadece açıklamak veya tekrar etmekle yetinmeyen Froebel, konuyu bir adım daha ileriye taşıyarak kurucusu olduğu anaokullarında örneklerini uygulamalı bir şekilde sergileyerek tüm öğrenmenin oyun şeklinde olması gerektiğini ve sıklıkla da oyunun, öğrenme ortamını sağlayan yetişkin veya öğretmenler tarafından desteklenmesini önermiştir. [201]

2.1.4. Amos Bronson Alcott ve Manevi Eğitim Anlayışı

Hayatının büyük kısmını eğitim alanında geçiren ve eğitim tarihçileri tarafından bir transandantalist (aşkıncı, deneyüstücü) olarak bilinen Amos Bronson Alcott (1799-1888), öğrenme ortamına konu olan çocukların özellikle ruhsal yönü ve ruhsal gelişimi ile ilgilenmiştir. Kişilik oluşum süreci ihmal edilen çocuğun, manevi ve ruhsal açıdan tatmin edilmediği ve böylece tam olarak gerekli eğitimi almadığı iddiasıyla transandantalizm (aşkıncılık, deneyüstücülük) akımının görüş ve ilkeleri doğrultusunda bireyin öncellenmesi, kendi farkındalığını yakalaması için doğayla ilişkilerinin düzenlenmesi gibi konuları gündeme getirmiştir.

"Eğitim konularında sözünü sakınmayan Amerikalı bir transandantalist (aşkıncı) olan Alcott, hem yaşam deneyimi hem de maneviyatın, eğitimin temel ilkeleri olduğunu öne sürmüştür. Özellikle Thoreau ve Emerson gibi çağdaşı olan transandantalistlerle (aşkıncılar) beraber Alcott eğitimin, bilginin kendisinden ziyade öğrenenlerin öğrenme kaynaklarıyla etkileşimi sonucu gerçekleştiğine inanmıştır. [202] Bundan dolayıdır ki, John P. Miller, Alcott'u manevi eğitimin öncüsü olarak görmektedir. Alcott, dönemsel karmaşanın neden olduğu tutarsızlık ve yanlış uygulamalar yüzünden çocuğun öğrenme sürecini sekteye uğratan ihmal, eksiklik ve

[201] Friedrich Wilhelm August Froebel, **The Education of Man,** Almanca'dan Çev**.** W. N. Hailmann, New York, D. Appleton and Company, 1906, s. 233, 281 - 285.
[202]Benjamin C. Ingman, "Henry David Thoreau: Spirituality and Experiential Education.", **Curriculum and Teaching Dialogue,** C. 13, S: 1-2, Information Age Publishing, 2011, s. 143.

belirsizliklerin önüne geçilerek aşkın bir hedef doğrultusunda manevi bir yapılandırma müfredatının benimsenmesini ve hızlı bir şekilde pratiğe dökülmesini, ısrarla vurgulamıştır. Ona göre sözü edilen manevi eğitimin asıl gayesi, öğrencilerin Sokratik bir sorgulama sonucu ortaya koyacakları içsel manevi öz yordamıyla kendilerini tanıma süreç ve arayışında önlerine çıkan engel ve zorlukları aşarak belirlenen hedefe daha rahat ve güvenilir bir şekilde ulaşmalarının sağlanmasıdır.

Büyük ölçüde holistik bir eğitimin ilke ve amaçlarıyla paralellik arz eden Alcott'un görüş ve düşünceleri, transandantalizm'in (aşkıncılık) ortaya çıktığı döneme bakıldığında bir kapitalizm ve materyalizm eleştirisi olarak da görülmektedir. Transandantalizm (aşkıncılık veya deneyüstücülük); bireylerin daha yüksek bir ruhsal düzeye geçmelerini isteyen, insan ruhuna odaklanan veya doğal dünya ve insanlık arasındaki irtibat ve ilişkiyi inceleyen felsefi bir hareket olarak tanımlandığında bu husus daha kolay anlaşılmaktadır. Kaldı ki bu hedefe ulaşmak için kişinin sezgisel güç ve yeteneğini kullanarak her şeyden önce maddi olmayan manevi bir zenginlik ile yaşamın temel gerçeklerinin peşinde koşması gerekmektedir. İnsan ruhunun gerçek bir yansımasının doğada var olduğu öne sürülerek kişinin bunu keşfetmesi için doğa üzerinde kapsamlı çalışmalar ve araştırmalar yapması ve bunun neticesinde kendi gerçekliğinin farkına varmada önemli bir aşama kaydedeceği belirtilmektedir. Materyalist inanç ve fikirlere olduğu kadar maddi çıkar peşinde koşan dini anlayış ve kurumlara da şiddetle karşı çıkan bir felsefe olarak transandantalizm (aşkıncılık), doğa ile uyumlu bir yaşam düzeninin kurulması gerektiğini savunurken doğanın zaten insanın gerçek olan içsel yönünü temsil ettiğine, bir anlamda doğa-insan bütünlüğüne vurgu yapmaktadır. Söz konusu görüş ve iddialara kaynaklık eden en önemli çalışma, transandantalizmin (aşkıncılık) kurucularından Henry David Thoreau'nun kaleme aldığı Walden (Ormanda Yaşam) adlı eser olup yazar burada iki yıl boyunca doğada yaşayarak sadece en temel ihtiyaçlarını karşılamak suretiyle nasıl hayatta kalıp kendini keşfettiğini ve ardından duyularının üstünde bir gerçekliğe eriştiğini etraflıca anlatmaktadır.

Alcott, 1834 yılında arkadaşı Elizabeth Peabody'nin yardım ve desteğiyle Boston'da, öğrencilerinin çoğu bölgenin tanınmış ailelerine mensup bir okul açarak eğitime dair görüş, düşünce ve yaklaşımlarını hayata geçirme imkanı bulmuştur.

Sokrates'in yaptığı gibi, sesli tartışma ortamları yaratarak öğrencileri bir anlamda cesaretlendirerek konuyla ilgili fikir ve yorumlarını çekinmeden dile getirmelerine imkan sağlamıştır. Alcott'un öğrencileriyle gerçekleştirdiği bu tür tartışma ağırlıklı bir öğretim biçimi esas itibarıyla onun pedagoji anlayışını betimlemekle kalmayıp aynı zamanda o sıralar hiç de yaygın olmayan bir hususun öne çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yetişkin birinin, öğretici olsa dahi dini bir konuyu bir çocukla konuşma ve tartışmasının pek olağan sayılmadığı bir dönemde maneviyat temasını işlemiş ve bunu, eğitim programının tam merkezine yerleştirmiştir. [203]

Miller, Alcott'un pedagojik yaklaşımında var olan bir diğer önemli özelliğin, bir ders konusu olarak okuma ve yazmanın birlikte öğretilmesi olduğunu ifade etmektedir. O dönem popüler ve çağdaş kabul edilen uygulamaların aksine, Alcott'un öğrencileri, yazılı metinleri öğrenmeden önce mektup yazmayı öğrenmekteydi. Çünkü oluşturulan bu metin ve diyaloglar etkin bir el-göz koordinasyonu için gerekli olan el becerilerini geliştirme amaçlı hazırlanmaktaydı. Alcott ise, bu safhada küçük çocukların bu yeteneğe sahip olmadığını ileri sürerek bir kitaptan kopya almak gibi, o günlerde makul ve geçerli addedilen bir yöntemi benimsemek yerine, kendi görüş ve düşüncelerini yazma konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Yine Miller'e göre, söz konusu deneyimi baz alan kapsamlı (bütün) bir dil tekniği, aralarında Steiner, Montessori ve Yeni Zelanda'dan Sylvia Ashton-Warner gibi isimlerin bulunduğu sonraki holistik eğitimciler tarafından örnek alınıp taklit edilen bir teknik olmuştur.[204]

İlerici ve demokratik bir eğitimin öncüsü olarak pedagojisine sadık kalan ve reformist kişiliğinden ödün vermeyen eğitimci Alcott, genç öğrencilerle etkileşime girmenin, konuşma stiline odaklanmanın ve geleneksel cezalardan kaçınmanın önemine işaret etmiş ve eğitim sürecinde gösterdiği yeni yöntem ve tekniklerle modern eğitimin gelişmesine ciddi katkılar sunmuştur. Kadın hakları savunucusu olduğu gibi köleliğin kaldırılmasından yana tavrıyla da bilinen Alcott, insan ruhunun mükemmelleşmesinin mümkün olduğunu, bunun için de vegan diyetini uygulamak

[203] Robert Todd Felton, **A Journey into The Transcendentalists' New England,** Albany, CA, Roaring Forties Press, 2006, s. 23.
[204] John P. Miller, "Bronson Alcott: Pioneer in Spiritual Education", **International Journal of Children's Spirituality**, C. 15, S: 2, 2010, s. 129 - 141.

gerektiğini ifade etmiştir. Dini konularda başlattığı sınıf içi sesli tartışmalarda Hristiyanlığın en temel meselelerinin de sorgulanması gerektiğini düşünerek öğrencilerinden, mesela 'İncil mucizelerinin gerçek olup olmadığını sorgulamalarını' istemiş, bununla da yetinmeyerek tüm insanların Tanrı'nın bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Sırf bu çıkışından dolayı, o günlerde yayında olan Boston Daily Advertiser'da gazeteci ve yayıncı Nathan Hale, Alcott'u İsa'nın Meryem'den doğması ve sünneti gibi ciddi konular hakkında konuşurken küstah ve kaba olmakla itham etmiş, başka bir gazeteci olan .Joseph T. Buckingham ise onun, deli ve geri-zekalı hatta daha ileri giderek cahil ve haddini aşan bir şarlatan olduğunu söylemiştir.

Tüm bunların yanında, Alcott'un protestolara rağmen sınır dışı etmeyi reddettiği bir Afro-Amerikan çocuğunu öğrenci olarak sınıfa kabul etmesi hiç kuşkusuz öğrenci velilerinin okuldan soğumasına neden olmuştur. Azalan talebe sayısıyla gelen finansal kriz daha da derinleşince büyük ümitlerle kurduğu ve idealleri eğitim camiasında geniş hayranlık uyandıran Temple School'u 1841 yılında kapatmak zorunda kalmıştır. Ardından 1842 yılında, en büyük destekçilerinin yaşadığı İngiltere'ye gitmiştir. Kaldı ki burada bir grup eğitimci, daha 1838 yılında tamamen onun öğretim felsefesini temel alan Alcott House adlı bir okul kurmuştur. Bunlardan biri olan Charles Lane, aynı yıl Amerika'ya dönüşünde ona eşlik etmiştir. 1843'te daha önce zihninde tasarladığı transandantal ilkelere bağlı bir yaşam biçiminin kurulacağı Fruitlands için Lane, Massachusetts eyaletindeki Harvard'da bir çiftlik satın almıştır. Transandantalist ilkelere dayalı ütopik bir tarım komünü olan ve sakinlerinin vegan bir yaşam tarzını benimsediği Fruitlands projesi de çok uzun ömürlü olmamıştır.

Okullaşma ve kurumsallaşma çabalarındaki başarısızlığa rağmen Alcott'un tüm öğretme ve öğrenmenin ruhsal bir merkeze, ruhun kendisine bağlı olması gerektiğine dair inancı günümüzde manevi eğitimin hala en temel ilkesi kabul edilmektedir.[205]

Şurası bir gerçek ki, şimdiye kadar eğitim sahasında öncü kabul edilen çalışmalarıyla beraber adı da zikredilen ve her biri yaşadığı döneme önemli katkı

[205] John (Jack) P. Miller, **The Holistic Curriculum (2nd ed.),** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2007, s. 77.

sunmuş olan tüm eğitimci ve filozoflar, her ne kadar günümüz eğitimcileri tarafından holistik eğitimci olarak tanımlansa da onların özgün düşünce, yaklaşım ve uygulamalarına değinen hiçbir söylem ve yazında böyle bir tabirin kullanılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, holistik eğitime dair ifade ve deyişlerin o dönemler henüz yaygın bir kullanım alanının olmamasıyla açıklanmaktadır. Bunun gibi, 20. yüzyıl öncesi ortaya çıkan bir çok filozof ve düşünürün de eğitimci olmadıkları halde gelişen süre içerisinde holistik eğitimcileri etkileyerek literatüre önemli kazanımlar sundukları bir gerçektir. Bunlardan bazıları; Montessori ve Rudolf Steiner, 19. yüzyıl ila 20. yüzyıl başlarında görülen ve holistik eğitimci kabul edilen transandantalistlerden William Ellery Chaning, Rulf Waldo Emerson, Henry David Thoreau, Amson Bronson Alcott ve Francis W. Parker olup Rousseau, Pestalozzy ve Frobel ile birlikte insanoğlunun ruhsal yönüne dikkat çekmek istemiştir. [206]

Tolstoy, diğerleri gibi eğitim sürecinde çocuğun manevi yönünün ihmal edilmemesi ve sürekli gözetilip beslenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ron Miller'e göre holistik eğitim, kendi köklerini Romantik dönemin etkili isimlerinden Jean Jacques Rousseau, Pestalozzy ve Frobel'in eğitim teorilerinde bulmaktadır.[207]

2.1.5. John Dewey ve İlerici Eğitim Hareketi

Eğitime dair görüş ve düşüncelerinden ötürü, bilhassa eğitim camiası tarafından 'çağın ötesini yaşayan adam' şeklinde tasvir edilen John Dewey (1859-1952), sahip olduğu pek çok hususiyetin yanında özellikle İlerici Eğitim Hareketi'nin kurucusu olarak bilinmektedir. Bu hareket, 1890'lardaki dönemin Amerikası'nda, resmi eğitim sisteminde yaşanan aksaklıklara ve özellikle de eşitsizliğe bir tepki olarak doğmuştur. Kaldı ki, Birinci Dünya Savaşı'nın ardından 1919 yılında, İlerici Eğitim Derneği çatısı altında bir araya gelen seçkin bir grup tarafından hareketin ilke ve amaçları doğrultusunda faaliyetlere devam edilmiştir. Burada, şu hususu belirtmekte yarar var; yaşadığı dönemde fikir ve tavsiyeleriyle ilerici eğitim ağlarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayan, bunun yanı sıra hareketin tamamına

[206] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 179 - 180.
[207] Ron Miller, "Holism and Meaning: Foundations for A Coherent Holistic Theory", **Holistic Education Review**, C. 4, S: 3, 1991, s. 23-31.

kayıtsız şartsız büyük bir destek veren Dewey, bu okulların bazılarında aşırıya kaçan ilerici eğitim uygulamalarına karşı en sert eleştiriyi yöneltenlerden biri olmuştur. Çünkü o, öğrenme sürecinin en temel esaslarından olup öğrencilerin özelde öğrenme genelde tüm yaşamları boyunca bağımsızlıklarını kazanarak geliştirmelerinde fevkalade önemli bir rol oynayan 'yetişkin rehberliği ve organizasyonu' hizmetini hiç vermeyen ya da sınırlı bir biçimde veren kurumlara yönelik en ağır eleştirileri yapmaktan çekinmemiş hatta deyim yerindeyse onları yerin dibine sokmuştur. [208]

Amerika Birleşik Devletleri'nin belki de en çağdaş filozof ve eğitimcisi kabul edilen Dewey, felsefenin eleştirel, yapıcı ve yeniden yapıcı olması gerektiğini öne sürmüştür. Dewey'e göre felsefenin görevi mutlak doğruları bulmak ve tanımlamak değildir. Felsefenin metodu bilim gibi deneyci olmalıdır. Felsefe insan hayatının farklı yönleri arasındaki ilişkileri araştırmalı ve en önemli toplumsal sorunlarla ilgilenmelidir. Dewey, yaşadığı dönemin en önemli problemini sosyal, ahlaki ve eğitsel olarak nitelemektedir. Felsefeyi bir araştırma metodu olarak tanımlayıp toplumsal hayatın pratik nedenleriyle ilgilendiği zaman da üstüne düşen görevi yerine getirmiş olduğunu düşünmektedir. Ona göre, felsefenin bir diğer görevi de insan zihnini önyargılardan kurtarmak, özgür kılmak ve dünya hakkındaki algılarını çoğaltmaktır.[209]

Bir demokrasi tutkunu olan ve yaşamda en gerçek yol göstericinin bilim ve akıl olduğuna inanan Dewey'in "dünyayı eğitim ve kanunlarla daha iyi yaşanacak bir yer yapma misyonunu üstlenmiş toplumsal bir reformcu olduğu da söylenebilir."[210]

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitimine yön vermesi amacıyla, 1924'te ülkemize davet edilen ve Türk Milli Eğitim sistemi için bir rapor kaleme alan Jonn Dewey, eğitime ayrı ve çok büyük bir önem vermiştir. Bu gerçek, "konuyla ilgili yazdığı bir çok eserden ve de 1894 yılında Chicago Üniversitesi Bölümü'nde felsefe ve psikoloji bilim dalı kürsü profesörlüğüne çağrıldığında söz konusu teklifi, bölüm içinde pedagojiyi de ihtiva eden yeni bir düzenlemeye gidildiği takdirde kabul

[208] John Dewey, **Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey,** 1. Baskı, Ed. Douglas J. Simpson and Sam F. Stack Jr., Carbondale, USA, Southern Illinois University Press, 2010, s. 6.
[209] Edward J. Power, **Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling and Educational Philosophies,** New Jersey, USA, Prentice Hall, 1982, s. 101.
[210] Gerald L. Gutek, **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,** Çev. Nesrin Kale, 2.Baskı, Ankara, Ütopya Yayınevi, 2019, s. 94.

edeceğini açıkça belirtmesinden anlaşılmaktadır. Bunun üzerine gerekli düzenlemeler yapılarak Dewey, Chicago Üniversitesi'nin felsefe, psikoloji ve pedagoji bölümünde müdürlük görevine başlamıştır."[211]

Öğretmen yetiştirmede kalite ve nitelik vurgusu yapan ve bu konuda üniversitelere büyük bir görev ve sorumluluk düştüğünü dile getiren Dewey, bu konuda yeni ve köklü düzenlemeler yapılmasını istemiştir. Düşüncelerini hayata geçirmek için temel bir gereksinim gördüğü 'laboratuvar - okul' talebini sürekli yinelemiştir. "Bu nedenlerden de anlaşılacağı üzere Dewey'e göre eğitim ciddi bir bilimsel disiplin olarak ele alınmalı ve öğretmen yetiştirmekten eğitim teorilerine kadar tüm çalışmalar bilimsel ölçüt ve metotlarla test edilerek uygulamaya konulmalıdır. Ona göre eğitim, sürekli değişen toplumla birlikte yeniden düzenlenmeli ve biçim değiştirmelidir."[212] Bu amaçla, Chicago Üniversitesi'nde bir laboratuvar - okul kurarak 1896'dan 1904'e kadar yönetimini bizzat kendisi üstlenmiştir.

Dewey'in eğitim felsefesinde öğrenen bir organizma olan bireyin yaşamsal ilişki ağında rolü olan faktörlere tek tek değinilmektedir:

- Öğrenen; yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki ya da enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir.
- Öğrenen, hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar.
- Kendine özgü davranışlarla hareket ederek öğrenen birey, çevresiyle sürekli bir ilişki halindedir.
- Çevresiyle irtibat halindeki birey, ihtiyaçlarını karşılamada bazı problemlerle karşılaşır.
- Problemleri süreç içerisinde çözme becerisi kazanan birey, bunu çevre içinde öğrenir. [213]

Birçok açıdan bakıldığında Dewey'in eğitim anlayışını en iyi ifade eden yaklaşım; öğrenme eyleminin ana objesi kabul edilen çocuğu, sadece akademik açıdan değil

[211] John Dewey, **Özgürlük ve Kültür,** Çev.Vedat Günyol, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988, s. 5.
[212] John Dewey**, Özgürlük ve Kültür,** s. 6.
[213] Gerald L. Gutek, **a.g.e.,** s. 104.

tam ve bütün olarak her yönüyle ele alıp kendisiyle ilgili deneyimlerin kullanılmasına imkan veren bir eğitim sürecini kapsayan çocuk - merkezli yaklaşım olmuştur. [214] Bu çocuk - merkezli kavramların öne çıkıp sıkça kullanılmasının temel amacı, eğitim ve öğretimi sınıfta devam eden öğrenen çocuğa hiç yabancı olmayan tanıdık bir öğrenme ortamı yaratmak ve çocuğun günlük yaşam olaylarına olabildiğince yakın deneyimler sunmaktır. Bundan başka Dewey, özel amaçlarla kurgulanmış bu tür bir sınıf ortamında böyle bir iletişim türünün çocuğun öğrendiği konuları anlayabilmesi ve anlamlandırabilmesi için gerekli olduğuna inanmaktaydı. Buna ilaveten, daha sonraki yaşamında başarılı olmak için gerekli olan karşılaştırma ve muhakeme becerilerini geliştirebileceğini de düşünmekteydi.[215]

Dikkat edilirse, Dewey'in çocuğu her yönüyle ele alıp değerlendirme ısrarı, holistik eğitimin en temel ilkelerinden biriyle örtüşmekte ve onun iyi bir holistik eğitimci olduğu yönündeki iddialara da sağlam bir delil teşkil etmektedir.

Öğretmen tarafından sürekli gözetim ve denetim altında tutulan çocuğun "öğrenim sırasında ilgisine büyük önem verilmesine rağmen gayelerde buna müsaade edilmez. Çünkü çocuğun kendine manalı gayeler tayin edecek kadar olgun olmadığı bir vakıadır. İlerici eğitim görüşü, çocuklara kırıntı bilginin fazla bir şey veremeyeceğini, ancak bu bilgilerin çevre ile kaynaşması gerektiğini, bunun için de öğretmenin, çocuğun gelişmekte olduğu çevreyi kontrolünde tutmasının lüzumuna inanıyorlar. İlerici öğretmen talebelerin gelişmesini, sadece bilgi kırıntılarını onların kafasına sokarak değil, aynı zamanda gelişmekte olduğu çevreyi kontrol ederek etkiler."[216]

Dewey'in öğretmene yönelik tavsiyeleri oldukça önemli bulunmuştur. "Öğretmen şartları hazırlamalı. Şartlar, çocuğun yücelmesi için, bu yücelişe kendi becerileri ile

[214] John Dewey, **The Child and The Curriculum,** 1. Baskı, Chicago, The University of Chicago Press, 1902, s. 13 - 14.
[215] Lawrence A. Cremin, "John Dewey and The Progressive Education Movement, 1915-1952", **The School Review,** C. 67, S: 2, The University of Chicago Press, 1959, s. 160-173.
[216] Bayraktar Bayraklı**, İslam'da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli,** 3.Baskı, İstanbul, M.Ü. İFAV Yayınları, 1989, s.68.

varabilmesi için ortamı hazırlamaktır. Bu öyle bir ortam olacaktır ki, çocuğun yetenekleri orada yeşerecektir."[217]

İlerici bir öğrenme ortamında eğitim gören çocuğun kendi gerçekliğine dayalı yaşamsal kesitler içeren deneyim ve kazanımlar oldukça önemlidir. Hatta gerçek ve doğru bilgiye ulaşmanın en değerli yolu kabul edilmektedir. Çünkü burada hayatın kendisi onu çevreleyen tüm etkin yönleriyle aktif bir etkileşime hazır olup büyük bir cömertlikle bilgi akışına imkan vermektedir. "Problem çözerek öğrenme, konuyu talim ederek öğrenmeden önce gelmelidir. İlericiler, öğrenmenin esasen bilgi almaktan ibaret ve bilginin bizzat kendisi mücerret bir cevher olduğu görüşünü ve bilgiyi öğretmenin talebelerin zihnine dolduracağını reddediyorlar. Onlar bilgiyi, başımızdan geçenlerle baş etmek ve hayatın değişebilirliğinin bizi karşılaştırdığı yeni şartların devamlı olarak uhdesinden gelmek için bir alet olarak görüyorlar."[218]

Yukarıda zikredilen ilkeler göz önüne alındığında, İlerici Eğitim hareketinin temel dayanak noktaları sadece bu ögelerle sınırlı olmayıp başka yenilikçi ideallerin belirleyici olduğu açıkça görülmektedir. En önemlilerinden bir tanesi, böyle bir ideal ortamın yaratılmasında fiziksel öğrenme alanının oluşma ve düzenlenme biçimidir. Dewey bu alanın, önceden sınırları kesin çizgilerle belirlenmiş bir plan ve düzene göre inşa edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Aksine her öğrenci özel ve özgün yetenekler taşıdığından bu alanların çocuğun benzersiz öğrenme deneyimine rahatlıkla ayak uydurup ihtiyaçlarını da kolaylıkla karşılayacağı bir yapı ve nitelikte olmasını şart koşmaktadır. Hiç şüphesiz bu alan, değişen koşullar çerçevesinde yenilikçi müdahaleleri kabul eden ve bu anlamda herhangi bir zorluk çıkarmayan bir esnekliğe de sahip olmak zorundadır.

Bu öneri ve yaklaşımına ek olarak, derslerin zaman zaman sınıf dışında yapılması gerektiğini öne sürmüştür. Çünkü böylece, her bir öğrencinin öğrenme deneyimi ile bu deneyimlerin doğal olarak gerçekleştiği ve kazanıldığı çevre ya da ortam arasındaki otantik bağlantılar rahat ve kolay bir biçimde gün yüzüne çıkmış

[217] Bayraktar Bayraklı, **a.g.e.,** s. 68.
[218] Bayraktar Bayraklı**, a.g.e.,** s. 69.

olacaktır.[219] Görünürde oldukça basit bir görüş ve öneri gibi duran bu iddia, ilerleyen zamanlarda pek çok eğitimciyi etkisi altına almış ve özellikle holistik çizgide eğitim veren bir çok modern okul söz konusu esnek öğrenme alan fikrini; eğitim anlayış, düşünce ve uygulamalarına yön veren hem bir ilham kaynağı hem de bir temel olarak gördüğünü net bir şekilde ifade etmiştir.

Dewey'in eğitim felsefesinin diğer önemli bir yanını da öğrenci kulüp, dernek, birlik v.b. organizasyon ve toplulukların tesis edilmesi oluşturmaktadır. İlerici okul hareketinde tartışmasız bir önem ve yere sahip olan bu tür grup ve sosyal faaliyetler, eğitimleri boyunca hemen her öğrenciden kazanması istenen, beklenen ve hatta gerekli görülen sıradan alışkanlıklar olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde de hem özel hem kamusal alanda örgün öğretim sunan tüm eğitim kurumlarındaki sosyal gelişim destek projelerinin vazgeçilmez projelerinden biri olan okul başkanlığı seçimleri başta olmak üzere daha pek çok öğrenci birlik ve dayanışmasına kaynak ve öncü olan temel argümanları bünyesinde barındıran bu yaklaşımla Dewey, öğrencilerin ideal bir çalışma ortamında gerçek deneyimler kazanarak hayatın bütününde önemli roller üstlenebilecek bir kıvama gelmesini amaçlamaktadır. Bu çerçevede öğrenci, okul çağından başlayıp hayatın normal akışını sürdürdüğü okul dışı ortamlar dahil hemen her yerde etkili bir figür olmayı başararak kalıcı bir demokrasinin oluşum ve gelişimine katkı sunabilen ideal bir geleneği de başlatmış olacaktır.

Dewey, öğrenciler arasında kopmaz bir bağ kurulması için gerekli olan karşılıklı etkileşim ve girişimlerin geliştirilmesinde ve akabinde tesis edilen işbirliğinin güçlendirilerek sürdürülmesinde önemli bir rol oynayan en temel unsurun iletişim olduğunu iddia etmiştir. Çünkü ancak güçlü ve sağlıklı bir iletişim vesilesiyle amaç ve çerçevesi çizilmiş öğrenci birlik ve topluluklarının meydana gelmesi söz konusu olacaktır. Kaldı ki bu süreçte öğrencilerin ulaşmış oldukları deneyim ve kazanımları

[219] John Dewey, **Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey**, 1. Baskı, Ed. Douglas J. Simpson and Sam F. Stack Jr., Carbondale, USA, Southern Illinois University Press, 2010, s. 5-6.

birbirleriyle paylaşmaları sonucunda doğal olarak aralarında var olan birlik, beraberlik, anlayış, güven ve saygı, kuvvetli bir biçimde artmış olacaktır.[220]

Dewey'in fikir ve eserleri üzerine yaptığı çalışma ve yayınlarla tanınan Naoko Saito'ya[221] göre, ilerici eğitim ilkelerini baz alan bu sınıflarda kurulan ilişkiler arasında özellikle çocuk ve yetişkinler arasında kurulan ortaklıklar çok önemsenmiş hatta bu ilişkinin; çocuğun kişilik gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı ve uyumlu bir süreç içerisinde bir çok meselenin çözümüne vesile olduğu özellikle vurgulanmıştır. Nitekim bu kapsamda, doğal bir üyesi olduğu ve içinde yaşadığı topluma ait ortak değer, adet, gelenek ve görenekler çocuğa en doğru ve uygun bir biçimde benimsetilmiş, deyim yerindeyse aşılanmıştır. Yalnız burada gözden kaçırılmaması gereken bir durum olup o da çocuk-yetişkin arasında kurulması beklenen ve hedeflenen güçlü ve dinamik bu ilişki türünün tek taraflı fayda hasıl etmeyip çift taraflı bir kazanıma elverişli olmasıdır. Çünkü bu ilişkiden iki taraf aynı anda kazançlı çıkmakta ve yetişkin de çocuğun eğitim sürecine dahil olduğu müddetçe yeni bilgiler edinmekte ve böylece hayat boyu öğrenme kuralının bir gereği olarak kişisel gelişimin olumlu yönde seyri için önemli bir fırsat yakalamış olmaktadır. Bu nedenledir ki Dewey, eğitim ve öğretimin yegane amacı olan olgunluk aşamalarının tamamlanması ve doğal olarak da insani büyüme ve gelişimin gerçekleşmesi için sosyal münasebetin en betimleyici unsuru olan kişiler arası iletişim faktörünün, bu süreçte anahtar bir rol oynadığına inanmıştır.[222]

Dewey'in pedagojisi özünde çocuk merkezli olmasına rağmen, tutarlı bir müfredata duyulan ihtiyacı inkar etmemiştir. Çünkü bu müfredat aracılığıyla öğrencilere deneyim kazanma imkanları verilmekte, araştırma fırsatları sunulmakta akabinde öğrendikleri her yeni bilgiyi tamamen özümsemeleri ve bildikleri diğer tüm konularla ilişkilendirerek sentezleme yoluna gitmeleri beklenmektedir. Buradaki müfredat kavramını, rekabetçi deneyim ortamlarında problemleriyle yüzleşen ve

[220] Geoff Taggart, "Dewey and The Romanticism of Holistic Education", **Encounter,** C. 14, S: 2, 2001, s. 17; Naoko Saito, "Perfecting Democracy Through Holistic Education: Dewey's Naturalistic Philosophy of Growth Reconsidered," **Philosophy of Education 2000** , Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society, 2001, s. 155 - 163.
[221] Naoko Saito ve bilimsel çalışmaları hakkında daha fazla bilgi için **bkz.: Naoko Saito's Web Site,** 2020 (Çevrimiçi) https://nsaito.educ.kyoto-u.ac.jp/, 07 Nisan 2020.
[222] Naoko Saito, **a.g.e.,** s. 155 - 163.

çözüm için uğraşan öğrencilerin zorunlu olarak dahil edildikleri bir süreç şeklinde anlayanlar da bulunmaktadır. Bu görüşte olanlara göre öğrenciler, zorlu ve rekabetçi çalışma koşullarının bulunduğu deneyim ortamlarında düşünmeye, düşünce üretmeye teşvik edilmekte ve böylece gerçekleşen öğrenmenin önem ve değerinin farkına varmaktadır. Sonradan görüleceği üzere bu, Dewey'in bazı liberal eğitimciler tarafından yanlış yorumlanan fikirlerinden biri haline gelmiş ve bu çerçevede bir çok öğrenme fırsatı hoyratça harcanmıştır.[223]

Tüm bunların ötesinde ilerici eğitimi, ülkede etkin ve yaygın ana akım geleneğin bir parçası olmaktan uzak tutan belki de bu tür aşırılıklar olmuştur. İleri sürdüğü görüş ve düşünceleri ile Amerikan eğitim sistemini bir müddet etkisi altına Dewey, 1950'lere gelindiğinde savunduğu eğitim sisteminin temel payandası niteliğindeki ilke ve prensiplerin mevcut eğitim faaliyetlerine devam eden sınıfların müfredat taslak planına bir dizi kural şeklinde eklenip uygulandığına bizzat tanıklık etmiştir.[224]

2.1.6. Rudolf Steiner ve Waldorf Okulları

Waldorf Okulları'nın kurucusu Rudolf Steiner (1864-1925), rahat ve kolay bir öğrenme sürecinin başarıyla tamamlanmasında, sonraları Jean Piaget tarafından geliştirilen bir modelde ayrıntılı olarak gösterileceği üzere, çocukta müşahade edilen büyüme ve gelişim aşamaları ile sanat, müzik ve ritim kullanımının eş zamanlı kontrol ve takibinin yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Steiner'e göre; sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayal gücü, eğitimin üç temel unsurudur. Steiner, dönemin eğitim sisteminde yaşanan temel aksaklıklara değinerek insanın beden, ruh ve akıl gelişiminin yeterince karşılanamadığını ifade etmiştir. Eğitimde bu zafiyeti giderecek yeni ve daha etkin bir yaklaşıma geçmenin lüzumuna dikkat çekmiştir.

[223] Lawrence A. Kimpton, "Dewey and Progressive Education", **The School Review,** C. 67, S: 2, The University of Chicago Press, 1959, s. 125 - 127.
[224] Lawrence A. Kimpton **a.g.m.,** s. 125 - 127.

Steiner, Stuttgart'ta Waldorf Astoria Sigara Fabrikası'nda çalışanlara konferanslar verdiği bir dönemde fabrika sahibinin işçi çocuklarını kast ederek, 'antropolojik anlayışı temel alan bir okul' mantığıyla eğitim almalarının mümkün olup olmadığını sorması üzerine başlayan süreçte ilk Waldorf Okulu'nu, 7 Eylül 1919'da açmış oldu. 'İnsanın ulu benliği tarafından üretilen bilgi' anlamındaki 'antroposofi' terimini ilk kullanan kişi olan Steiner'e göre sanat, Waldorf eğitim sisteminde çok özel bir yere sahiptir. Waldorf okul amaçlarından biri de, her çocuğun gelişimine uygun estetik bir yetenek kazanmasıdır. Bu nedenle Waldorf eğitim anlayışı, pedagojik bir sistem olmanın ötesinde insanda saklı yahut gömülü potansiyel sanat eğilimini ortaya çıkarmaya çalışan sanat merkezli bir yaklaşım olarak bilinmektedir. [225]

Montessori eğitim sisteminde öğrenme, ağırlıklı bir şekilde öğrenci tarafından yönlendirilirken Waldorf okullarında çok daha yapısal, sağlam bir kurgu ve plan içeren yaklaşım benimsenmiştir. Nitekim uzun bir zaman diliminde, öğrenim sürecine konu olan derslerin tek bir konu ya da birleştirilmiş konular şeklinde uygulamalı ve de sanatsal bir enstrüman kullanmak suretiyle ele alınıp işlenmeye çalışıldığı gözlenmiştir.

Onun eğitim anlayışının yapısal görünümü ilk bakışta bu şekilde ifade edilse de çocuğun, eğitimin tam merkezinde kalmaya devam ettiği açık bir biçimde görülmektedir. Bundan başka her çocuğun özgün, benzersiz yaratıcılık yönünün ortaya çıkması ve gelişmesi için önemli bir araç kabul edilen oyun sürekli teşvik edilmektedir. Zira oyunun, çocukta hayal etme ve hayal gücünü kuvvetlendirmeye dönük çok ciddi katkı sağladığı özellikle vurgulanmaktadır.[226] Eğitim amaçlı oyun malzemesi olarak da ahşap oyuncak vb. araç gerecin özellikle tercih edildiği görülmektedir.

Steiner'e göre insanın sahip olduğu şekillendirici güçler; benlik bilincinin oluşması ve gelişmesi için elzem olan duygu, düşünce ve irade gibi unsurların olgunlaşmasını sağlamaktadır. Şekillendirici güçler, her biri yedi yıl süren farklı bir

[225] Özden Erdal Erkılıç, "Montessori, Reggio Emilia Ve Waldorf Okullarının İstanbul İli Örneğinde İncelenmesi", **Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, International Humanities and Social Science Review (IHSSR),** C. 3, S: 2, 2019, s. 86 - 88.
[226] Carrie Nordlund, "Waldorf Education: Breathing Creativity", **The Journal of Art Education,** C. 66, S: 2, 2013, s. 13 - 19.

unsurun gelişimine odaklanmaktadır. Çocuğun gelişimine uygun doğru bir eğitim planlanması için gelişim dönemleriyle ilgili tüm özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Steiner, görüş ve düşünceleri doğrultusunda açılan ve eğitim hizmeti veren Waldorf okullarının yapılanması amacıyla birtakım ilkeler öne sürmüştür. Söz konusu ilkeler, her şeyden önce kaltım ve çevre gibi insan varoluşunu betimleyen benlik şuurunun oluşmasını sağlamaktadır. Waldorf eğitiminin temel amacı, çocukta saklı duran içsel potansiyeli açığa çıkaracak önemli etkenlerden biri olan benlik gelişiminin optimal sınırlar dahilinde gerçekleşmesidir. İnsanın sosyal örgütlenmede hak ettiği konuma gelmesi, bir bakıma doğru ve dengeli benlik gelişimine bağlı bulunmaktadır.[227]

Waldorf okullarında çocuğun eğitimi, holistik bir eğitim sistem öngörüsü dahilinde onu tüm yönleriyle ele almak suretiyle tamamlanmaktadır. İnsan, doğayla tümleşik bir varlık kabul edildiğinden gerçek bütünlüğe ulaşması için doğayla arasındaki suni bölünmeleri kaldırması gerekmektedir. Doğayla ilişkide, saygının ötesine geçilerek yalın bir kabul yerine doğayla iç içe bir eğitim yaşamı ön görülmektedir. Öyleki açılacak okulların doğanın tüm imkanlarının seferber edildiği yerler olarak belirlenmesi büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin doğayla rahat ve kolay bir etkileşime girip fiziksel ve zihinsel gelişimlerini anlamlandırması beklenmektedir. Sınıflar dizayn edilirken daha ilk bakışta doğayı çağrıştıran tema ve figürlere yer verilir. Nitekim, bir Waldorf anaokulu veya ilkokulunda, her sınıfta bir doğa masası bulunmaktadır. Masa, çocuğa doğal güzellikleri anımsatacak şeylerle donatılır. Çocuğun, bu yönde katkısına müsaade edilir. Öğrenciler, kendi sınıflarının mimarı görüldüğünden doğadaki her türlü bitki, çiçek ve organik madde ile sınıfı doldurabilir. Waldorf Okulları'nın fiziki inşasında da benzer bir yaklaşım sergilenerek organik tasarımlar öne çıkmaktadır. Küçükler için yuvarlak biçimli sınıflar, yaşça daha büyük olanlar için de yuvarlak olmayan nispeten köşeli olan sınıflar tercih edilmektedir. Böylece çocukta doğa sevgisi canlı tutularak çocuğun doğanın bir parçası olduğuna dair aidiyet duygusu perçinlenmiş olur.

[227] Hüseyin Kotaman, "Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,** Haziran 2009, Cilt VI, Sayı: 1, s. 174 - 194.

Waldorf okul anlayışında eğitim, bir sanata dönüştürülmek istenmektedir. Çocukların holistik bir yaklaşım çerçevesinde fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal, ruhsal ve ahlaki olarak dengeli bir biçimde ve çok yönlü gelişmesi hedeflenmektedir. Çocukların benliklerini keşfetmesi, özgürlüğü en üst seviyede yaşaması, bireysellik ve özgüven arasındaki ince farkı kavrayarak tam bir bütünlük ve tutarlılıkla içsel ve gerçek potansiyellerini fark edip kullanmaları için sürekli bir destek görmeleri ayrı bir önem arz etmektedir. Sosyal uyum kabiliyeti açısından sürekli bir izlem ve gözleme tabi olan çocuklardan beklenen; karşılıklı saygı ve güven ortamını daima muhafaza etmeleri, rekabet yerine paylaşma ve yardımlaşmayı tercih ederek güçlü bir toplumsal aidiyet duygusu kazanmaya çalışmalarıdır. Bu yaklaşımda çocuğun, türlü yöntemler eşliğinde keşifler yaparak deneyim kazanması daima özendirilmekte, yaşamsal mutluluk ve zenginlik kıstasında daha yüksek hedeflere ulaşmanın ancak bu yolla mümkün olacağı vurgulanmaktadır. Öğrenme sürecinde güçlü kılınması ayrı bir önem konusu olan değerlerden sevgi ve saygıyla özdeşleşen çocuğun, sonraki yaşam dönemlerinde ihtiyaç duyacağı akademik beceriler için adeta sağlam bir alt yapıya kavuşması umulmaktadır. Waldorf eğitim sisteminde sanat, müzik ve hareket, çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran önemli faktörler olarak görülmektedir.

Öğrenme ortamındaki her bir çocuk özel, özgün ve benzersiz yaratıcılıklarla gelen büyük bir potansiyel taşımakta olup bu potansiyelin ortaya çıkması için gerekli uygun koşulların bir an önce elverişli hale getirilmesi, kapsamlı bir biçimde değerlendirilmektedir. Bu süreçte sabırlı olmak, teenni ile hareket etmek ve ihtiyatı elden bırakmamak fevkalade önemli olup öğrencinin konu içeriği ne olursa olsun, özellikle karar ve uygulama aşamalarında aceleci davranmasının bir yarar sağlamayacağı, aksine arzu edilen neticeye varmada gecikmelere neden olacağı açıkça belirtilmektedir. Çünkü öğrenciden en yüksek verimi elde etmek için uygulamaya konulan plan ve programların özünde bu sabır duygusu yer almaktadır. Steiner, bu durumu anlatırken bahçıvan örneğini vermektedir. Ona göre, bahçıvanın büyük bir titizlikle ilgilendiği, ciddi emek sarf ettiği bir çiçeğin açmasını beklerken sergilediği sabır ve anlayış öğrenme sürecinde de kendini göstermelidir. Diğer bir ifadeyle, eğer öğrenme tohumları verimi yüksek topraklara ekiliyorsa, bol ve bereketli bir hasat dönemi beklemek pek de yersiz sayılmamalıdır.

Steire'e göre sonuçtan ziyade sürecin önemli olduğu "Waldorf okullarının çocukların ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart, bilimsel ve eğitimsel paradigmalara karşı, okul yoluyla bir toplumsal grup oluşturmayı hedefleyen bir yapısı olduğundan söz etmek mümkündür. Waldorf eğitiminde, çocuğun bütün yönleriyle eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu yönler; akıl, kabiliyet ve kalp olarak ifade edilir. Waldorf Yaklaşımı çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmaktadır. Çocuklara öğretilmesi düşünülen beceri ve konular, soyut ve nicel yöntemler yerine gerçek hayattan örnekler alınarak somut ve nitel yöntemlerle sunulmaktadır."[228]

Hiyerarşinin bulunmadığı Waldorf okullarında teknolojik ögelere pek rastlanılmamaktadır. Burada öne çıkan husus, öğrencilere ahlaki konularda destek verilerek sağlam manevi temeller atılmasının sağlanması ve birbirleriyle kurdukları iletişimin bir gereği olarak gündeme gelen sosyal rol alma ve sorumluluk taşıma bilinç ve yeteneğinin geliştirilmesi olmaktadır. Waldorf eğitiminde öğrenciye, tüm insanların ırk, dil, din ve mezhep aidiyeti yerine bir dünya vatandaşı kimliği altında aynı ortak kaderi yaşayan ve paylaşan bir insanlık kulüp üyeliğinden söz edilmektedir. Hatta bunun bir an önce gerçekleşmesi için gerekli tüm ortak çalışmaların acilen yapılmasının önemi, açık ve kesin bir biçimde ifade edilmektedir. Elbette öğrenme sürecinin aktif elemanı olan öğrenciler, kendilerini, dünyayı keşfetme turunda önlerine çıkan her yeni durumu ve karşılaştıkları her farklı konuyu yeni bir deneyim kazanma fırsatı olarak algılamak zorundadır. Böylece bireysel kazanımlarını artırarak her yeni imkanı lehlerine çevirmenin ve daha iyi, kaliteli bir yaşam sürmenin mümkün olduğuna dair inanç ve kanaatleri pekişmiş olacaktır. Waldorf eğitiminde temel hedeflerden bir tanesi de, bilgiye ulaşmada gerçek ve doğal istemin öğrencide uyandırılması, olabildiğince her türlü zorlama ve üstelemeden kaçınılması ve böylece anlamsız, kontrolsüz bilgi yüklemeleri yerine özde saklı olan beceri ve yeteneklerin açığa çıkarılması şeklinde izah edilmektedir. Şurası bir gerçek ki, doğru, kapsamlı, faydalı ve daha fazla öğrenme, ancak bu şekilde mümkün olmaktadır.

---

[228] Özden Erdal Erkılıç, **a.g.m.,** s. 87.

Sağlıklı, duygusal ve zihinsel bir gelişim hedefleyen, bunun için de çocuğun tüm yönleriyle eğitilmesini amaçlayan Waldorf okul yaklaşımında eller, öğrenmeye dair ilk konulardan itibaren tüm öğrenme boyunca en vazgeçilmez bir öğrenim aracı olarak sanatsal çalışmalarda özellikle el işi ve el sanatı uygulamalarında daha faal kullanılmaktadır. Sanat temelli olan ilkokul çağı yedi yaşında başlayıp öğrenciler iki yabancı dil öğrenebilmektedir. Akademik konuların ağırlık kazanmaya ve derslerin artık branş havasında verilmeye başlandığı, bunun yanı sıra müzik ve el sanatları derslerinin devam ettiği ortaöğretime başlama yaşı ise on dört olarak tanımlanmaktadır. Waldorf eğitim anlayışında, her çocuğun farklı düzeyde bir öğrenme yaşadığı kabul edilmektedir. Oysa bu gerçek, günümüzde çoklu zeka kavramının genelleşmesiyle tanınmaya ve bilinmeye başlamıştır.

Waldorf eğitim sisteminde öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye özel bir vurgu yapılmaktadır. Hatta bazı eğitim araştırmacıları, bunun Steiner'in eğitim yaklaşımını destekleyen çok önemli bir özellik ve ayrıntı olduğunu düşünmektedir. Çünkü bu sistemde, normal şartlar altında öğrencilerin tüm ilkokul yılı için sadece bir öğretmeni olmaktadır. Bu da ister istemez, öğretmen ve öğrenci arasında zorunlu ve bir o kadar da ilginç bir ilişkinin doğmasına neden olmaktadır. Bu ilişki türünü, üçüncü bir ebeveyn ilgi ve yaklaşımı ile açıklamaya çalışanlar da olmuştur. [229] Bu döngüde öğretmenden beklenen, eğitimi boyunca birlikte olduğu ve çalıştığı öğrencisinin akademik başarı ve gelişimi için sorumluluk alarak risk üstlenebilen bir kişi olmasıdır. Bu tür uzun bir zaman diliminde öğrenci-öğretmen arasında kurulan ve sürdürülen bu türden bir kişisel bağlantı, o sıralar pek yaygın olmayıp Batı'daki ana akım eğitim sisteminde benimsenen ve uygulanan öğrenci-öğretmen ilişkisinden de büyük ölçüde farklıdır. Mesela nitelikli bir öğretmenden, sağlık ve tıp konusunda yeterince bilgi sahibi olması beklenmektedir.

Waldorf eğitim sisteminde, bir öğretmenin diğer bir öğretmene ya da herhangi bir öğrenciye üstünlüğünden söz edilmez. Öğretmen, öğrencisini eğitim sürecinin vazgeçilmez önemi haiz bir parçası ya da paydaşı olarak görmektedir. Okul, bu bakış açısına sahip öğretmenler tarafından yönetildiğinden öğrenci üzerinde herhangi bir

[229] Earl J. Ogletree, "Rudolf Steiner: Unknown Educator", **The Elementary School Journal,** The University of Chicago Press, C. 74, S: 6, 1974, s. 344 - 351.

baskı yahut zorlayıcı bir etken yoktur. Bu sistemde veliler, okulun aktif ve önemli bir parçası olarak sürece olumlu katkısı beklenen bir paydaş konumundadır. Bu kapsamda bir eğitim öngörüsü olan Waldorf okulu, öğrencinin büyüyüp olgunlaştığı ve benlik bilinci kazanıp yetişkinliğe kavuştuğu bir kurum olarak bilinmektedir. Burada hikaye anlatımı, anaokuluna özel yaratıcı oyunlar ve çeşitli sanatsal faaliyetler ile Steiner'in geliştirdiği 'euritim' sanatı, en temel öğretim yöntemleri olarak görülmektedir. Hikayenin okunmayıp bizzat öğretmen tarafından anlatıldığı bu eğitim sisteminde öğretmenler özellikle hikaye anlatırken tepegöz, bilgisayar, bazı kişisel el notları veya kaynak kitap gibi materyal ve malzeme kullanmaz. Öğrenciden, anlatılan hikayeyi yaşanması istenir. Bu şekilde, çocuğun aktif katılımıyla hayal gücü ve dinleme becerisinin gelişmesi sağlanır.[230]

Waldorf eğitiminde öğretmenin oldukça etkin bir rolü vardır. Öğretmenlerin, bahsi geçen öğretim yöntemlerini kullanmaları ve hangisinin ne zaman en etkin bir biçimde, en yüksek faydayı sağlayacağını kestirmeleri beklenmektedir. Örneğin Waldorf okullarında resim çizmek kadar plastik ve görsel sanatlar ile müzik sanatı da, çocuğun iç dünyasının dışa yansıtılmasında önemli rol üstlenen sanatsal etkinlikler arasında yer almaktadır. Bundan dolayı, öğretmenin yoklamayı şarkı yoluyla almasına şaşırmamak gerekir. Çocukların ezgisel davete karşılığı da aynı şekilde olmaktadır.

Waldorf okul sisteminde hayli revaçta olan ve uygulanmaya devam eden temel öğretim yöntemlerinden, özellikle 1912 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilmiş olan 'Euritm'i (Eurythmy), ayrıntılı bir şekilde açıklamakta yarar vardır. Euritim, genellikle müzik veya jest yorumuna sınırlı bir şekilde açık olan bale, modern dans ve pandomim gibi diğer hareket sanatlarından farklıdır. Bunun yerine, konuşmanın sesli ve sessiz harflerini, müzikal melodinin tonlarını ve aralıklarını net olarak yansıtan disiplinli bir kol ve vücut hareket sanatı olarak bilinir. Burada, pandomim veya mimik bir durumdan ya da açıklayıcı veya yorumlayıcı bir jestin varlığından değil, müzikal ifadenin veya konuşulan kelimenin görünürdeki eşdeğer hareketinden söz edilmektedir. Konuşmadaki euritmik jest, bir

[230] Hüseyin Kotaman, **a.g.m.,** s. 174 - 194.

kelime konuştuğumuzda havada ürettiğimiz belli bazı formları taklit eder. Steiner, bu durumu şöyle açıklamaktadır; 'Dilin yapısı ve farklı tür seslerin karakteri, euritimde görünür bir hale getirilir. Dilde mevcut olan hava hareketleri, taklit edilmek suretiyle dışarıdan görünür hale getirilir.' Steiner, konuşma organları tarafından gerçekleştirilen bu konuşma formasyonlarını tüm vücudumuza, ama özellikle de kol ve el hareketlerine uyarlayarak, dönüşümünü yaparak mevcut ilişki durumunu daha da sağlamlaştırmıştır. Euritmik hareketlerin, konuşmadaki oluşum ve yaratıcı güce dayandığı söylenebilir. Konuşmadaki her bir sesli ve sessiz harf ile müzikteki her bir ton ve aralık, mevcut jestler (hareket ve işaretler) aracılığıyla kendi doğal uzantısı ve görünürlük ifadesine sahip olmaktadır. İnsan doğal olarak el ve kol hareketleriyle hem duygularını hem de onların gerçek anlamlarını ifade etmektedir. Aslında dünyanın birçok yerinde jest, konuşmanın doğal bir karşılığı olarak görülmektedir.

Üç türlü euritim olup, konuşma, müzik ve iyileştirici ya da terapötik olarak adlandırılır. Konuşma ve müzik (ton) euritmi, sanatsal euritim adıyla da bilinir. Sanatsal euritme dayanan terapötik euritim, hastalığın teşhisi için bir doktorun yardımını gerektirirken euritmist tarafından da düzenli olarak özel euritmik hareketleri yapması önerilir. Sanatsal euritim, bir grup veya bir kişi tarafından bir sınıfta veya sahnede müzik, şiir veya drama yapmak için gerçekleştirilir. Bunlara ek olarak, aynı zamanda konuşma, duruş, koordinasyon, nefes alma, sinir ve kişilik bozuklukları ile çocuk ve yetişkinlerin genel sağlığını iyileştirme konularında terapötik amaçlı kullanılır.

Euritim, Waldorf okul müfredatının ayrılmaz bir parçasıdır. Burada sınıf öğretmeni ve okul doktorunun tavsiyesi ve rehberliği eşliğinde euritmist, ihtiyaç halinde her çocuk ve sınıf için gerekli hareketleri belirler. Gerçekte, tüm euritim türleri terapötik olup her yaş seviyesi için özel ve uygun euritmik egzersizler bulunmaktadır.[231]

Genellikle euritim ihtiyacı ve öğretilme biçimi, çocuğun yaşı, gelişim düzeyi ve sınıf seviyesine göre belirlenmektedir. Akademik bağlamda euritim konuşma,

[231] Earl J. Ogletree, "Eurythmy in The Waldorf Schools", **ERIC Document Reproduction Service (EDRS),** 1997, s. 1 - 2.

okuma, yazma, aritmetik, şiir, müzik, geometri, drama, dil, edebiyat ve tarih alanlarındaki yetkinliğin artırılması için kullanılmaktadır. Euritimden faydalanma sahası o kadar büyüktür ki mesela okullardaki euritim sadece sınıflardaki akademik deneyimlere katkıda bulunup onları canlandırmakla kalmaz aynı zamanda çocukların öngörülen bu düzenli hareket ve egzersizler sayesinde duygu, düşünce ve iradeleri arasındaki uyum ve dengeyi sağlamalarına ve sürdürmelerine yardımcı olur. Diğer bir ifadeyle, egzersizlerin belirlenmesinde çocuktaki eğilimin doğru bir şekilde saptanması, büyük bir önem taşımaktadır. Bu çerçevede bazı egzersizler, aktif, heyecanlı, yerinde duramayan çocuklar üzerinde sakinleştirici bir etki yaratmak için tasarlanırken diğer bazısı ise pasif, sönük ve donuk kalmayı tercih eden bir anlamda hareketsizliğe meyilli çocukları teşvik etmek için tasarlanır.

Görüldüğü üzere, "Waldorf okulları bir ruh eğitimine, etik bir bilince yönelik atmosfer oluşturmaya çalışan okullar olarak duygusal gelişimi öne çıkarıyor. Tinsellik ve bedenin bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yaşam da oldukça önemsenmektedir. Bu okulların diğer bir karakteri ise özgür iradeyi geliştirmeye yönelik uygulamaları içeriyor olmasıdır."[232]

Eğitim sahasında özellikle Montessori ve Steiner'i özel ve öncül kılan; değişik ortam ve zeminlerde doğup gelişmelerine, sürekli artan tecrübe ve birikimlerine ve holistik eğitime farklı perspektiflerden yaklaşmalarına rağmen teorilerinin, diğer eğitimciler tarafından öne sürülen görüş ve önerilerden açık ara hem daha çabuk hem daha fazla rağbet ve kabul görmesidir. Böylesi önemli bir benzerliğin kaynak ve nedeni olarak da, öğrencilerin manevi gelişim ve refahına dair bu iki eğitimcide var olan yüksek hassasiyet ve ilgi öne çıkmaktadır. Ancak bu durum, maneviyat ile yaratıcılık arasında güçlü ve sıkı bir bağ olduğuna inanan ve eğitim müfredatının önemli bir kısmı, reenkarnasyon düşüncesinin de yer aldığı tamamen kendi dini inançlarından (antroposofi) oluşan Steiner'in felsefesinde daha belirgin durmaktadır.

ilk bağımsız Waldorf okulunun ardından Waldorf eğitim hareketi hızlı bir yayılma göstermiş ve kısa süre içerisinde İsviçre, Hollanda ve İngiltere'de yeni okulların

[232] Bülent Akdağ, **a.g.m.,** s. 12.

açılması gerçekleşmiştir. 1928 yılında Newyork'ta ilk Rudolf Steiner okulu açılırken bunu, 2. Dünya Savaşı'nı müteakip Avrupa kıtasında yeni okulların açılması izlemiştir. Günümüzde dünya çapında okul sayısı ve eğitim kalitesi bakımından oldukça iyi bir yerde olan ve etkinliği her geçen gün artan Waldorf Okulları hızla büyümekte olup 2000'li yılların başında 600'ü Avrupa, 150'si Amerika ve 100'ü de dünyanın geri kalan kısımlarında olmak üzere toplam 5 kıtada 850 okulla eğitimine devam etmektedir. Bu okullarda eğitim gören öğrenci sayısının da 120.000 civarında olduğu tahmin edilmektedir.

Elbette dünyanın farklı bölgelerinde kurulan bu okullarda her ülke kendi eğitim miras ve kültürünü baz alarak bir yapılanma cihetine gitse de Waldorf okullarının Steiner tarafından öne sürülen ilke ve prensiplerine tam bir sadakat ve uygunluk gözlemlenmektedir. 2007'de Türkiye'de öğrencilere doğayla iç içe bir eğitim alternatifi sunan Waldorf okul anlayışını benimseyen 8 anaokulu ve ilkokulu bulunduğunu görmekteyiz. 5 yıllık bir geçmişe sahip olan bu okullar çoğunlukla Antalya, Alanya, Muğla ve İstanbul'da hizmet vermektedir.

2.1.7. Maria Montessori ve Montessori Okulları

Eğitim hareketinin gelişim seyrinde önemli bir yeri olan ve dönüm noktası sayılabilecek yenilik ve girişimlere imza atan isimlerden biri de, kısa bir süre John Dewey'in öğrencisi olan, "İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanına sahip"[233] doktor ve eğitimci Maria Montessori'dir (1870-1952). Holistik eğitim uygulamalarının gelişimi hakkındaki tartışmalarda görüş ve fikirleriyle daima rehber olan ve sürecin dinamik kalmasına bariz biçimde öncülük eden Montessori'ye göre çocuğa geri dönülmeli, çocuğun yeniden kazanılması için tüm eğitim birikim ve materyalleri seferber edilmeli ve bunun için de çocuk, holistik bir eğitim müfredatının benimsendiği ve uygulandığı okul ortamında eğitimini sürdürerek akıl, ruh ve fizik dengesini kurabilmeyi başarmalıdır. Böylece, içinde yaşadığı sosyal çevre ve doğaya

[233] Maria Montessori, **Çocuk Eğitimi,** Çev, Güler Yücel, 5. Baskı, İstanbul, Özgür Yayınları, 1995, s. 7; Barbara Thayer-Bacon, "Maria Montessori, John Dewey and William H. Kilpatrick", **Education and Culture**, C. 8, S: 1, 2012, s. 3.

karşı sorumluluğunun bilincinde olan çocuktan beklenen en büyük hedefe, yaşanabilir ve sürdürülebilir bir dünya tesis etmeye, bir adım daha yaklaşılmış olunacaktır. Montessori eğitim anlayışında, çocuktaki kişilik oluşumundan bedensel ve ruhsal gelişim evrelerindeki her aşamada, söz konusu en büyük görevin eğitim sistemine düştüğünü belirtmekte yarar var. İnsani ve ahlaki erdemleri içselleştirmiş yaşantısıyla yeni bir geleceğin kurucusu ve yaşatıcısı olan çocuğun, 'ilk günah' türünden yaftalarla etiketlenmesi ve tabiri caizse potansiyel hata üreticisi olarak görülmesi oldukça anlamsız ve bir o kadar da haksız ve tutarsız bulunmaktadır. Bunun yerine çocukla alakalı özel yetenek ve niteliklerin keşfedilerek tüm mevcut potansiyelin açığa çıkarılması için gerekli çalışmalar yapılmalı ve bu doğrultuda eğitim plan ve programları da hazırlanmalıdır.

Montessori, çocukta var olan ve keşfedilmeyi bekleyen gizli yeteneklerin açığa çıkması için geliştirdiği yöntem ve ilkelere bağlı kalınıp tümden uygulama yoluna gidilmesini önermektedir. Bu süreçte eğitimciye düşen en önemli görev; çocuktaki saklı potansiyelin en üst seviyede ortaya çıkıp kullanıma hazır hale gelmesi için gerekli yardım ve kolaylığı sağlamaktır. Ona göre çocuk, herhangi bir zaman dilimine ait bir varlık olmayıp evrenseldir. Topluma ait tarihi ve kültürel mirası taşıyarak sosyal dokunun korunmasını sağlayan çocuk, gerçekte barışın tek güvencesidir. Bu nedenle Montessori, çocuğun görevinin doğa ve çevre bilinci yüksek sosyal, kültürel ve ahlaki değerleri özümsemiş kendi gibi bir insan profili geliştirmek olduğunu ısrarla vurgulamıştır.

Çocuktaki maneviyat ve manevi gelişim konuları, Montessori eğitim sisteminin ana temasını oluşturmaktadır. Maneviyatı, eğitim felsefesinin temeline koyan Montessori, her insanın fiziksel, zihinsel ve manevi yönünü destekleyen ilahi bir yaşam gücünün varlığına inanmaktadır. Bu çerçevede bir eğitimcinin kilit rolünün, her çocuğun 'manevi embriyosunun' doğal gelişimi için gerekli açık ve tertemiz bir yol inşa etmek olduğuna inanmıştır.[234]

[234] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 180.

Çocuk eğitiminin belli bir zaman dilimine sığdırılmayacak kadar önemli bir konu olduğuna inanan Montessori, eğitim sisteminin hayatın bütününü kapsayan ve büyük değişikliklerin gerçekleşeceği bir alanda geçerli olduğunu iddia etmiştir. Bilimsel araştırma, gözlem ve yaklaşım çerçevesinde yürüttüğü çalışmalarda diğer eğitimcilerden farklı olarak çocuk üzerinde bilinen, hazır yöntemler kullanmak yerine doğal yaşantısını gözlemleyerek elde ettiği bilgi ve bulgularla çocuğun yapısına en uygun yöntemi ortaya çıkarmayı tercih etmiştir.

Geliştirdiği bu yöntem günümüzde şu şekilde tanımlanmaktadır: "Montessori yöntemi, çocuğa, önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir."[235] Yöntemin ilkelerini bütünüyle benimseyip taviz vermeden uygulamak oldukça önemlidir. Çocukların kişisel gelişiminde ana önceliğin kalp, zihin ve ruh eğitimine verilmesi gerektiğini savunan Montessori'ye göre akademik eğitim önemce daha sonra gelmektedir. Eğitimi, çocuğun sahip olması gereken temel bir hak olarak görmektedir. Bu nedenle çocuğu, içine bilgi doldurulan boş bir kap olarak algılamak çok büyük bir yanlışlık olup vahim sonuçlar doğurabilmektedir. Bu bağlamda çocuk kendisine bahşedilen 'emicilik' özelliği sayesinde çevresinde olan biteni anlamaya dönük her yöneliminde bilgi değeri olanı alıp yapılandırma cihetine gitmektedir. Montessori bunu, "'Emici Zihin' olarak adlandırır. Emici zihin, herhangi bir çaba ve güç harcamadan, çevrenin tüm duyusal, bilişsel ve bedensel yönlerini emme kabiliyetine haizdir. Ancak bu kabiliyet, mükemmel olmasıyla birlikte geçicidir."[236]

Montessori'ye göre dünyadaki tüm çocuklar hiçbir ayrıma maruz kalmadan 'emici zihin' olarak adlandırılan eşsiz bir yetenekle dünyaya gelmektedir. Doğumundan altı yaşına kadar olan bir zaman periyodundaki emici zihin döneminde çocuk, başta kusursuz bir dil telaffuzu olmak üzere yaşadığı sosyal ve kültürel çevrenin tüm özelliklerini emerek, özümseyerek kişiliğinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Montessori, çocuğun emici zihin döneminde gerçekleşen bu ve benzeri hayranlık

[235] Maria Montessori, **a.g.e.,** s. 7 - 8.
[236] Özden Erdal Erkılıç, **a.g.m.,** s. 82 - 83.

duyduğu gelişmeleri açıklarken iki sene boyunca konuşmadan bir kenarda duran çocuğun toplumun konuştuğu dili birden bire kusursuz bir gramer ve telaffuz eşliğinde konuşmasının nasıl mümkün olduğunu sormakta ve cevap olarak da tüm dünya çocuklarının bahşedilen bu eşsiz kabiliyet sayesinde bu işin üstesinden rahatlıkla geldiğini ifade etmektedir.

Montessori yöntemiyle faaliyet gösteren okullarda, özellikle de Montessori Çocuk Evlerinde her ne kadar çocuğun sahip olduğu bu eşsiz 'emicilik' dönem ve kabiliyeti dikkatlice izlense de burada temel amaç, çocuğun zhinsel performansını artırmaya yardımcı olmaktır. Aşırı zihinsel egzersiz ve pratik yüklemelerle zihinsel kapasite artırımına giderek kısa vadeli başarı ve sonuç peşinde koşulmamaktadır. Kaldı ki çocuk, sahip olduğu özgün yetenek ve potansiyel doğrultusunda ön izlenimini yaptığı nesne ve olayları duyusal ve bilişsel süreçten geçirerek eksikliğini hissettiği alanlarda yeni bir bilgi yapılanmasına gitmektedir.

Montessori Çocuk Evlerinde sürdürülen çalışmalarda, çocuktaki gelişim aşamalarıyla örtüşen duyarlılık dönemlerinde özellikle zihinsel araştırma açısından fevkalade önemli sayılabilecek tecrübeler ve sonuçlar elde edilmiştir. Bunlardan biri şöyle açıklanmaktadır: "Belirli bir duyarlılık döneminde çocuk belirli bir bilgi ya da hünere karşı doymaz bir şevk ve açlık duyar. Bu zihinsel araştırma, Montessori Çocuk Evlerinde sürdürülen yaratıcı çalışmanın belkemiğidir. Çocuk, elindeki gereci dilediği gibi kullanmasına izin verildiğinde, bununla çeşitli alıştırmalar yapacak, yaptıklarını tekrar tekrar uygulamaktan usanmayacaktır. Dikkatin yoğunlaşması, anlamak, kavramak ve zihin gücünü artırmakta tekrarın rolü büyüktür." [237]

Çocuğun eğitiminde ruhsallık vurgusunu hiç eksiltmeyen ve bundan dolayı eğitimin doğumdan itibaren başlaması gerektiğini ileri süren Montessori, eğitim literatürüne 'Ruhsal Embriyo' kavramını kazandırmıştır. Bu bağlamda, çocuğun ruhsal yaşamının bedensel faaliyetlerden bağımsız geliştiğine, çocuğa hayat veren bir kaynağın mevcudiyetine ve gelişim yönünden onu güdüleyen faktör olarak da özünde saklı olağanüstü potansiyel bir enerjinin var olduğuna inanmaktadır.

[237] Maria Montessori, **a.g.e.,** s. 9.

Hareketleri geliştikçe büyümesi hızlanacak ve çevresiyle kurduğu ilişki türü ve sıklığı, özgür iradesinin bir tecellisi şeklinde ona özgü beceri ve yeteneklerin ortaya çıkmasına vesile olacak, bir anlamda çocuk adeta kendi kendini var edecektir.

Montessori, öğrenci zekasının canlı, aktif ve dinç kalmasının hayati bir konu olduğunu ifade ederek onları birtakım bilgi ve beceriler öğrenmeye zorlamak yerine zeka gelişimlerini doğal yollarla sürdürebilecekleri verimli ve besleyici bir ortama kavuşturmanın ne kadar önemli bir konu olduğuna işaret etmiştir. Kaldı ki ona göre bu yaklaşım, etkili bir öğrenme süreci için vazgeçilmez koşulların başında gelmektedir.

Çocuktaki saklı potansiyelin açığa çıkarılmasında, bütünüyle çocuğun özel ve özgün ihtiyaçları göz önünde bulundurularak 'önceden hazırlanmış bir çevre' ile bu süreçte onun yanında olup her açıdan istek ve ihtiyacını karşılayacak müşfik bir insana gereksinim duyulmaktadır. Montessori eğitim sisteminde belirleyici ve ayırt edici bir yönü olan özel materyaller kullanılarak, çocuğun emici zihin yeteneğiyle kendi kendine öğrenme deneyimleri gerçekleştirmesi sağlanmaktadır.

Montessori, 1907'de Roma'da ilk Montessori Okulu'nu faaliyete geçirmiştir. 'La Casa dei Bambini' (Çocukların Evi - Yuvası) adıyla bilinen okula ilk etapta üç ila altı yaş arası altmış civarında bir öğrenci kabul edilmiştir. Roma Üniversitesi Psikiyatri Kliniği'nde çalışırken zeka özürlü çocukların eğitimiyle ilgilenmeye başlamıştır. Fransız hekimler, Jean Itard ve Edouard Sequin'in yöntemlerini kullanarak bazı iyi sonuçlar elde etmiş ve bu tür yöntemlerin normal çocuklarda daha başarılı sonuçlar vereceğini gözlemlemiştir.

Eğitim camiasında Montessori'nin özellikle küçük çocukları konu edinen çalışmalar yürüttüğü bilinmektedir. İlk başlarda engelli, daha sonra da çok küçük yaştaki çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmak için çocuk(lara özel) mobilyaları ve 'uygulamalı' eğitici araç-gereçleri başarılı bir şekilde kullanmıştır. Montessori tarafından öne sürülen yöntemlerin her yaştan normal öğrencilere uygulanabilir olduğunu gösteren bu teori, ileri sürdüğü yöntemleri esas alarak eğitim yapan

okulların açılmasına ve böylece Montessori Eğitim sisteminin doğmasına sebep olmuştur.[238]

Büyük bir olasılıkla ciddi bir yanlış anlama yahut anlayış eksikliğine dayanan bir konudan dolayı Montessori eğitiminin sık sık eleştirildiği gözlemlenmektedir.[239] Bu da, öğrenme etkinliklerini seçerken öğrencilere tanınan geniş bir özgürlük imtiyazıdır. Aslında, Özgür Okullar'ın (Summerhill Okulları) kurucusu Alexander Sutherland Neill'in gündeme getirdiği özgürlük anlayışına benzer şekilde, söz konusu özgürlüğün birtakım parametreler içerisinde gerçekleştiğini görmekteyiz. Bu ön gereksinimler; öğrencilerin kullanımına sunulan ancak tek seferde yerine getirmeleri gereken faaliyetlerin sınırlanması ve öğrencinin kullanımından önce öğretmen tarafından gerekli bilginin muhakkak surette verilmesi şeklinde açıklanmaktadır.[240] Bu bağlamda Montessori, üretkenliklerini sergilemek ve düşüncelerini pratiğe dökmek için ilgi duydukları alanlarda çeşitli etkinlikler yapan öğrencilere uygun bir ortam ve yeterli bir zaman verilmesi durumunda, bu kısıtlamalar konsa bile öğrenme sürecinde gelişme ve ilerleme kaydedilirken gerekli olan bilgi ve becerinin yanı sıra özdenetim ve bağımsızlık gibi değerlerin de öğrenilebileceğini ifade etmiştir.

---

[238] Barbara Thayer-Bacon, " Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick", **Education and Culture**, C. 28, S: 1, 2012, s. 3 - 20.

[239] Bunlardan biri, belki de en dikkat çekeni Kramer tarafından 'kuşağının en tanınmış eğitimcisi ve öğretmeni' ve yine 'tüm nesil eğitimcileri üzerinde muazzam bir etki bırakan kişi' olarak gösterilen Dewey'in öğrencilerinden, Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji'nde profesör olarak çalışmış William Heard Kilpatrick'tir. Roma'da bulunan bir Montessori sınıfında yaptığı gözlemler ve Montessori tarafından kaleme alınan The Montessori Method adlı eserin İngilizce çevirisini baz alarak 1914 yılında The Montessori System Examined adlı bir kitap yazmıştır. Montessori'ye hitap ederken 'doktor' yerine 'madam' ifadesini kullanması ve eğitim yönteminde bulunduğunu iddia ettiği bilimsel eksiklik ve yetersizliklere dair agresif bir yaklaşım sergilemesinden dolayı Barbara Thayer-Bacon**, 'Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick'** adlı makalesinde bu eleştirel tutum ve bakış açısının haksız ve acımasız olduğuna vurgu yaparak Montessori ve eğitim anlayışını savunmuştur. Mesela Montessori'nin çalışmalarının, zamanın elli yıl gerisindeki psikolojik bir teoriye dayandığını dile getiren ve yine onun 'çocuğun özgür olması' görüşüne atıfta bulunup bunu yetersiz gören ve Rousseau, Froebel, and Dewey gibi isimlerin görüşlerinin dikkate alınmasını isteyen Kilpatrick'e düşüncesindeki yanılgıyı izah ederken Montessori'nin çocuğun özgürlüğü fikrine ulaşmada çocukla ilgili yaptığı çalışmalarda, özellikle çocuk davranışlarındaki biyolojik ve bilimsel gözlemlere itibar ettiğini hatırlatması oldukça manidardır. Çünkü ona göre Montessori, çocuğu kendisine sürekli yeni şeyler öğreten biyolojik bir bilgi kaynağı olarak görmüştür.

[240] Barbara Thayer-Bacon, **a.g.m.,** s. 3 - 20.

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir eğitim programının uygulandığı Montessori anlayışında duyusal algılar, materyaller üzerinde bilgi ve deneyim üreten bir etkiye sahiptir. Öğretmenin değil öğrenenin merkezde olduğu Montessori eğitim sisteminde, öğretmen arka planda kalırken ve kalması da istenirken atıl ve pasif bir duruş sergilemez. Aksine öğrenme sürecinde kişilik gelişimini tamamlamaya çalışan öğrenciyi sürekli takip, kontrol ve gözetim altında bulundurması beklenmektedir. Bu yöntemde öğretmen adeta ideal bir rehber rolü üstlenmektedir.

Montessori'nin çalışmalarının tıpkı John Dewey'inkilerde olduğu gibi, günün şartlarında demokratik anlayışın yerleşmesi, ulusun ve toplumun her kademesinde iyice kök salması ve yanı sıra tüm eğitim kurumlarında demokratik bir eğitim anlayışının kabul edilip uygulamaya konulması açısından büyük faydalar sağladığı görülmektedir.

Montessori'nin okul tasarımı, pedagojisi ve müfredatı çoğulcu ve ilişkisel bir demokratik teori ile eğitim modelinde olması gereken ortak sorumluluk, otorite ve kimlik konularını güçlü bir şekilde desteklemektedir. Eğitim, felsefi ve bazı açılardan daha çok Rousseau'nunkine benzemektedir. Montessori okulunda bir öğretmen olmak; çocuklarda kültürel çeşitliliği kabul eden, içselleştiren ve daima bunun önemini vurgulayan pedagojik bir yaklaşımı tecrübe etme imkan ve fırsatına kavuşmak demektir. Bu okuldaki çocuklar, sürekli bir yapılanma ve gelişim içindeki demokrasilerde aktif, katılımcı, eleştirel farkındalığı yüksek, özgüveni tam, kendini kontrol ve idare edebilen ve de öz yeterlilik sahibi bir birey olmayı idrak edebilmektedir. Montessori, bu anlamda güçlü bir optimist olup kendine iyi davranılan bir dünyada çocuğun gereken yardımı eğitim yoluyla bulup alabileceğini ümit etmektedir. [241]

Evrensel bir görünüm ve nitelik kazanan Montessori yönteminin ilkeleri, şu şekilde özetlenmektedir: "Emici zihin ve işleyişi, gelişimdeki duyarlılık dönemleri, tekrarın önemi, önceden hazırlanmış bir çevrenin gerekliliği, çocuğu iç disipline

[241] Barbara Thayer-Bacon, **a.g.m.,** s. 3 - 20.

yönelten bir özgürlük anlayışı, dikkatin yoğunlaşması, çalışma şevki ve sevinci, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesi."[242]

Yöneticiliğini yaptığı Scuola Ortofrenica Zihinsel Engelliler Okulu'nda teorilerinin doğruluğunu kanıtlamak için ideal bir fırsat yakaladığına inanan Montessori, onları yoğun bir hazırlık ve çalışma döneminin ardından İtalya'da sekiz yaşındaki çocukların katıldığı bir sınava sokmuştur. Sınava katılan öğrenciler adeta bir mucizeye imza atarak sınavı geçmekle yetinmeyip normal öğrencilerin bir çoğundan daha yüksek notlar almıştır. Toplumdan dışlanmış bu çocuklara kendi geliştirdiği materyalleri kullanarak okuma-yazma bile öğretmiş ve elinden geldiği kadar duyusal malzeme temin ederek zihinsel aktivitelerini daima aktif tutmaya çalışmıştır. Elbette bu büyük başarı öyküsü, İtalya sınırlarını aşarak dünyanın bir çok ülkesine kadar yayılmıştır. Mesela Londra'dayken tanıştığı Gandi, Montessori eğitim felsefesi ile yakından ilgilenmiştir. Hatta, bu yöntemin Hindistan'da sefalet içinde yaşayan çocukların kurtuluşu olabileceğini düşünmüştür. Benzer şekilde, 1913 yılında Amerika'da sayıları 100' ü geçen Montessori Okullarından biri de Beyaz Saray'ın bodrum katına açılmıştır.

Tüm bu çalışmalarını savaş yıllarının olduğu bir dönemde gerçekleştiren Montessori, Mussolini iktidarına muhalefeti nedeniyle İtalya'dan ayrılmak zorunda kalınca birkaç Avrupa ülkesine seyahatte bulunmuş, oradan da yedi sene kalacağı Hindistan'a geçmiştir. Bu yıllarda barışın önemini daha da iyi anlamış ve barışı tesis etmenin yolunun çocuklara iyi bir eğitim vermekten geçtiğini iddia etmiştir. Bunun gibi demokrasinin gelişmesi, olgunlaşması ve yerleşmesi için sarf ettiği çabalar dikkat çekmiş hatta bazı eğitimci ve akademisyenler, bir karşılaştırma yoluna gitmiş ve John Dewey'in bu konudaki katkıları önemli olsa da Montessori'nin yaptığı karkıların çok daha değerli olduğu sonucuna varmıştır. [243]

[242] Maria Montessori, **a.g.e.,** s. 10.
[243] Barbara Thayer-Bacon, **a.g.m.,** s. 3 - 20.

2012 yılında 80 farklı ülkede 3000'nin üzerinde bir Montessori okulu olduğu ifade edilmiştir.[244] Günümüzde sadece Amerika'da, 4000'den fazla bir Montessori okul mevcudiyetinden söz edilmektedir. **Montessori Metodu** adlı kitabında eğitimin ilk amacının, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesi olması gerektiğini belirterek belki de öğretim ilke ve yönteminin en özlü saptamasını yapan Montessori'nin tavizsiz uygulanmasını istediği prensiplerin günümüzde ana akım sistemine entegre olan eğitim kurumlarında karşılığını bulmak hayli güç gözükmektedir. Montessori eğitim sistemi, bu şekliyle alternatif bie eğitim modeli olmaktan çok uzaktır. Bugün, tüm ilke ve prensipleriyle uygulanarak değer kazanan ve kazandıran bir yapı olmaktan ziyade, "uygulanabilirlik düzeyi, finansal ranj ile ilişkili duruma gelmiştir. Montessori yöntemi de ayrıcalıklı zümrelerin eğitim yöntemi durumuna gelmiş görünüyor. Montessori yönteminin sertifakasyonu belli kurallara ve yüklü ödentilere bağlı durumdadır. Montessori konusunda merkeziyetçi bir kurumsallaşma yöntemin piyasa ekonomisi içindeki yerini ve kontrolünü sağlama amacı da gütmektedir."[245]

Steiner ve Montessori eğitim hareketinin fark ve özgünlüğüne dair yapılan değerlendirmelerden onları, tarih boyunca tüm holistik eğitim hareketleri arasında bu kadar öncül ve ayrıcalıklı kılan şeyin, sahip oldukları 'yaygın etki' olduğu anlaşılmaktadır. Dünyanın pek çok ülkesinde gözlemlenen eğitim perspektifli bu büyük rağbet, Montessori ve Waldorf okul anlayışının 21. yüzyıl eğitim dünyasında sürekli ve belirleyici bir faktör olacağına işaret etmektedir.

2.1.8. Alexander Sutherland Neill ve Özgürlük Okulu

Holistik eğitim anlayışına kendi tarzını yansıtan ve farklı bir ivme kazandıran İskoç pedagog ve psikolog Alexander Sutherland Neill (1883-1973), 1921 yılında Almanya'da başladığı ilk Summerhill Okul (Özgürlük Okulu) [246] açma girişimini

[244] Barbara Thayer-Bacon, **a.g.m.,** s. 3 - 20.
[245] Bülent Akdağ, **a.g.m.,** s. 6.
[246] Not:Birçok araştırma ve incelemede , Summerhill okulunun 1921'de İngiltere'de Leiston kasabasında A.S Neill tarafından kurulduğu şeklinde bir tarih bilgisiyle karşılaştım. Ancak, kuruluş sürecini anlatan orijinal belge ve kaynaklardaki bilgilerle karşılaştırıldığında bunun doğru olmadığı görülmektedir. Söz konusu muteber kaynaklara göre; Summerhill Okulu, 1921 yılında Almanya'da Dresden yakınlarındaki Hellerau'da New Schoola bağlı olarak kuruldu. Ancak Neill, New Schoolun

1923'te İngiltere'ye taşımış, güneyde yer alan Lyme Regis kasabasında oturduğu evin adı olan Summerhill'de 5 öğrenciyle eğitim yaşamına devam etmiştir. 1927 yılına kadar buradaki varlığını sürdüren Özgürlük Okulu, aynı yıl şu anda bulunduğu yer olan Londra'nın yüz mil kadar uzağındaki Suffolk ilçesi'ne bağlı Leiston kasabasına taşınmıştır. Eğitime dair düşüncelerini kanıtlamak ve pratiğe dökmek için ideal bir deneme okulu olan Summerhill, bu yönüyle dünyadaki tüm eğitimciler tarafından önemli ve başarılı bir eğitim deneyi olarak kabul edilmiştir. Kurucusu A.S. Neill ise, özellikle Avrupa ve Amerika'daki eğitim çevreleri tarafından ilk modern hümanist eğitimci olarak nitelendirilir. Eğitimde ilerici eğitim felsefesinin kurucu ve savunucusu olarak bilinmektedir. Bu bağlamda, çocukların kişisel özgürlüklerinin savunucusu olarak da bilinir. Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Nietzsche ve Homer Lane gibi isimlerden etkilenmiştir. [247]

Aynı zamanda John Dewey'in bir çağdaşı olan Neill tarafından kurulan bu okulda öğrenim gören çocuklar, kelimenin tam anlamıyla eğitim adına var olan her şeyin merkezinde durmakta ve derslere katılıp katılmayacaklarına ancak kendileri karar vermektedir. Geleneksel metodlarla eğitim veren okullarla mukayese edildiğinde çağdaş bir okul görünümünde olan olan Summerhill'de amaç; çocuğu okula uydurmak değil, okulu çocuğa uydurmaktır. Çocuklar özgür bırakılır, ne

---

kültürel ve ahlaki değer sisteminden memnun olmadığı için okulunu Avusturya'da Sonntagberg'e taşıdı. Burada yerel halkın muhalefetinden ötürü 1923 yılında okulunu İngiltere'deki Lyme Regis'e taşıdı. Lyme Regis'te kaldığı muhitin adı olan Summerhill, aynı zamanda kurduğu okulun da adı oldu. 1927'de Neill okulunu bir kez daha, İngiltere'de şu anda bulunduğu yere, Suffolk'un Leiston ilçesine taşıdı. Bölge, İkinci Dünya Savaşı sırasında İngiliz ordusunun eğitim kampı olarak kullanıldığından, okulunu bir kez daha, bu kez Galler'in Ffestiniog kasabasına taşımak zorunda kaldı.1973'te Neill'in ölümü üzerine okulun yönetimini 1985'e kadar eşi Ena üstlendi. Günümüzde yatılı ve yatısız eğitim veren ve demokratik usuller ile yönetilen okulun yönetimiyle Neill'in kızı Zoe Neill Readhead ilgilenmektedir. Okulun kuruluş tarihinin daha geç olduğu yönünde tartışmalar varsa da, okul kendi kuruluşunu 1921 yılına, New School okulunun bünyesi altındaki faaliyetlerine dayandırmaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. "Summerhill: the early days", A.S. Neill's SUMMERHILL (Çevrimiçi) http://www.summerhillschool.co.uk/history.php, 27 Nisan 2020.

[247] "A.S. Neill's Summerhill: A Different View of Curriculum and What It Has to Do With Children", **Gayle Gorman (**Çevrimiçi) http://rousseaustudies.free.fr/articlesummerhill.html, 27 Nisan 2020; "Educators: Alexander Sutherland Neill (1883-1973)", **The International Child and Youth Care Network (CYC-Net),** Haziran 2009 **(**Çevrimiçi) https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-june2009-neill.html, 27 Nisan 2020: **Not:** Bu çalışma, ilk olarak UNESCO'nun 3 ayda bir yayınladığı P**ROSPECTS** adlı süreli dergide yayımlanmıştır. (Paris, UNESCO: International Bureau of Education, C. XXIV, S: 1/2, 1994, s. 217 - 229.

isterlerse onu yaparlar. Çocukların mutluluğu, özgür davranışları sayesinde özgüvenlerini yeniden kazanmalarına bağlıdır. Summerhill'e ilk geldiğinde kişilikleri bastırılmış ve kendine güveni olmayan çocuklar zamanla gelişimleri önündeki bu engellerden kurtulmayı başarır ve sağlıklı, mutlu birer birey olurlar. Çocuk, buradaki sağlıklı dönüşümü özgürlük, iyi beslenme ve temiz havaya borçludur.

Neill tarafından öne sürülen 'kayıtsız şartsız özgürlük' prensibinin esas alındığı, öğrencilerin başkasına zarar vermediği sürece istediğini yapmakta özgür olduğu, hiçbir derse katılma zorunluluğunun bulunmadığı ve dilediği dersi seçme hürriyetinin sağlandığı Summerhill Okulları'nın genel özellikleri şu şekilde açıklanmaktadır:

- Her gün bir seçim yapmak ve buna uygun en doğru eylemi bulmakla sorumlu öğrenciler, zamanı nasıl değerlendireceğine bizzat kendileri karar vermektedir. Böylece, zamanı etkin ve verimli kullanmayı öğrenerek zaman yönetimi konusunda deneyimlerini artırırlar. Arkadaş ve grup etkinliği çerçevesinde çeşitli oyunlar oynayabilir, derslere katılabilir ve hatta zihinsel ve düşünsel performansı geliştirmeye yönelik hayal ve öngörü egzersizleri yapabilirler.

- Özgürlük okullarında, yönetime katılımda tam ve gerçek bir demokrasi işletilmektedir. Değişik konuların ele alınıp tartışıldığı okul toplantılarına yetişkinlerin olduğu kadar çocukların da katılımı teşvik edilmektedir. Bu ortamlarda çocuklar, sadece pasif bir dinleyici olarak bulunmazlar. Geleceklerini ilgilendiren konularda istedikleri zaman özgürce düşünebilir, fikir ve görüşlerini bu doğrultuda rahatlıkla söyleyebilirler. Kişisel gelişimlerine paralel sorumluluk rol ve alanları genişleyen öğrenciler, bu çerçevede toplumca önemsenen 'başkan, sekreter, para cezaları memuru, ombudsman, kafe komitesi, bisiklet komitesi, soruşturma komitesi, yeni öğrencilere arkadaş, sosyal komite, ziyaretçi komitesi' vb. mevki ve pozisyonları tercih edebilirler.

- 'Özgürlük' kavramının bir eğitim sürecinde öğrenci lehine bu denli aktif ve yoğun işletildiği bu okullarda öğrenciler, genel bir program akışına sahip olsa da ne resmi dersler, ne de diğer proje ve etkinliklere iştirak konusunda hiçbir baskı

ve zorlamaya tabi olmazlar. Kayıt esnasında kendilerine sunulan boş bir taslağa ilgilendikleri konuları kapsayan dersleri belirtmek suretiyle özgürce seçim ve tercih yapma haklarını kullanırlar. [248]

Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Friedrich Nietzsche ve Homer Lane gibi isimlerden [249] etkilenen Neill'e göre okul; öğrenci, öğretmen ve personelin eşit oy hakkına sahip olduğu demokratik bir biçimde yönetilmelidir. Zaman zaman bu gruplar bir araya gelmeli, okul kurallarının işleyişini daha verimli kılmak için yeni fikir ve görüşler ileri sürmeli ve oylama yöntemiyle bunlar tespit edilerek uygulanması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece yasama ve yürütme görevi, hiçbir aksamaya mahal vermeden yerine getirilmelidir.

Neill'e göre; eğitimin amacı çocukları hayata hazırlamaktır. Dini bakış açısı, eğitim sistemi, hukuk, politika ve ekonomik gelişmeler gibi alt parametreleri olan dönemin uygarlık seviyesi; faiz, sömürü, soygun ve savaşlar ile doğanın kirletilmesini önleyememiştir. Neill, çocuktaki mutluluk his ve tecrübesinin ortaya çıkmasında gelişim sürecinde yaşanan bazı etkileşimlerin önemli bir paya sahip olduğunu düşünmektedir. Mesela, çocukta sürekli artan kişisel özgürlük hissinin yanı sıra almış olduğu kararlara en üst seviyede bir saygı, bu bağlamda iki temel faktör olarak bilinmektedir. Çocukluk dönemindeki bu özgürlük hissinin yokluğu ile buna bağlı gelişen baskılı çocukluğun mutsuz tecrübelerini, yetişkinlikte ortaya çıkan birçok psikolojik sorunun kaynağı olarak telaffuz etmiştir.

Özgürlük Okulu deneyimi, geleneksel okul baskısından uzak öğrencilerin boşa zaman harcamayıp kendi kişisel gelişim ve motivasyonlarını düzene koydukları bir ortama erişim imkanı sağlamıştır. Neill, çocuğu gerçek manada disipline eden temel unsurun baskı ve zorlamadan uzak bir yaklaşım olduğunu savunmuştur. Hatta, her

[248] Alexander Sutherland Neill, **Bir Eğitim Mucizesi (Summerhill),** 1. Baskı, Çev. Güler Dikmen, İstanbul, Hürriyet Yayınları, 1978, s. 17 - 32.
[249] Alexander Sutherland Neill hakkında bilgi veren çalışmalarda karşılaştığım diğer bir yanlış, onu tanıtırken bu isimlerle olan ilişkisinde 'onları etkileyen' kişi olarak gösterilmesi olmuştur. Yine orijinal kaynaklardan edindiğimiz bilgilere göre Neill, eğitim felsefesini oluşturuken aksine kendisi 'bu isimlerden etkilenmiştir." **bkz.:** "Educators: Alexander Sutherland Neill (1883-1973)", **The International Child and Youth Care Network (CYC-Net),** Haziran 2009 **(**Çevrimiçi) https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-june2009-neill.html, 27 Nisan 2020.

türlü zorlamanın öz disiplin oluşumunu yavaşlattığını öne sürmüştür. Dolayısıyla, Özgürlük Okulu öğrencilerinin, diğer geleneksel okul öğrencileriyle bir karşılaştırma yapıldığında daha ileri düzeyde bir eleştirel düşünme yeteneğine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Çocuğun yozlaşmadan kişilik gelişimini tamamlaması ve yaşam kariyerinde istediği ve dolayısıyla da başarılı olacağı mesleği edinmesi için en temel kriterin onun özgürlüğünün sağlanması olduğuna inanan Neill, eğitim felsefesinin merkezine çocuğun holistik bir yaklaşım çerçevesinde her yönüyle ele alınmasının gerekli olduğu fikrini koymuş, aile büyükleri ve öğretmenlerden de çocuğun doğal büyüme yeteneğine saygı göstererek yersiz kaygı, baskı ve müdahalelerden uzak durmalarını istemiştir. Çünkü Neill, özgür çocukların baskı altında olanlara göre daha kolay ve hızlı öğrendiklerini öngörmektedir. Sınav sisteminin olmadığı Summerhill okul anlayışında temel felsefe, çocuğun amacının bilincinde olmasıdır. Eğitim, yaşama bir hazırlık olarak görüldüğü için çocuğun amacı da kendi hayatını yaşamak olmalıdır.

Holistik eğitimcilerden özellikle Rousseau ve Montessori gibi, çocuğun eğitim yaşamı boyunca desteklenmesinin ve onu başarıya götürecek faktörleri keşfetmesinin ancak onun değerli ve değer üreten bir varlık olarak kabul edilmesiyle mümkün olabileceğini savunan A.S. Neill'de bu yaklaşım bir teori olmanın çok ötesine geçmiş, kendi ifadesiyle sarsılmaz bir inanç halini almıştır. O da çocuğun yaratılıştan herhangi bir günah ve kusur taşımadığına inanarak yaşamı boyunca bu inanç ve görüşünü muhafaza etmiştir. Ayrıca doğuştan akıllı ve gerçekçi bulduğu çocuğun kötü değil iyi bir varlık olduğunu belirtirken herhangi bir yetişkinin ilgi ve müdahalesi olmadan da çocuğun tüm yetenekleriyle kusursuz bir gelişim göstereceğini iddia etmiştir.

Tüm derslerin isteğe bağlı olduğu Özgürlük Okulu'nda öğrenciler, çoğunlukla yatılı olmasına rağmen katı disiplin kurallarına tabi değildir. Oda toplama zorunlulukları olmadığı gibi hiç kimse de onların odasını toplamamaktadır. Diledikleri kıyafeti giyebilmektedirler. Bütünsel bir yaklaşımla buradaki ana gayenin öğrenciyi yaşama hazırlamak olduğu hemen fark edilmektedir. Eninde sonunda

öğrenci, öz disiplin ve sosyal münasebet arasındaki doğal dengenin önemini kavrayacaktır.

Summerhill okullarında demokrasinin varlığı, öğrenci özgüveninin oluşmasının ve başarısının en temel gerekçesi kabul edildiğinden öğrencinin tüm karar alma süreçlerinde aktif bir katılım göstermesi fevkalade önemsenmektedir. Hatta bu yüzdendir ki, öğrenci-öğretmen dayanışmasının en somut örneklerinden biri olan okul genel kurulunda, kurallar ve ilkelerin belirlenmesi sırasında oluşturulan meclisi yöneten de bir çocuktur. İster çocuk ister yetişkin olsun, her bireyin eşit oy kullandığı okul toplantılarında, okulun işleyişine ilişkin bir dizi önemli karar alınmaktadır. Böylece dış baskı ve zorlamanın hiç olmadığı, özgür iradenin tecelli ettiği bir eğitim ortamı sağlanmış olmaktadır. Bununla birlikte Neill, eğitim ortamındaki herkesin sağlık ve güvenliğini temin etmek amacıyla bazı harici kısıtlamalara başvurmanın kaçınılmaz olduğunu farkedince, sınırsız özgürlüğün bir anlamda tezat teşkil edebileceğini de kabul etmiştir.[250] Nitekim Summerhill okuluna planladığı ziyareti gerçekleştirdikten sonra yaptığı bir değerlendirmede Anne Cassebaum, söz konusu özgürlük fikrinin kişinin kendinden sorumlu olması anlamına geldiğini ifade etmiştir. Hatta bu özgürlüğün, çocuğun kendine ve bir parçası olduğu topluma karşı mutlak bazı sorumluluklar içerdiğini özellikle belirtmiştir.[251]

Neill, Özgürlük Okulu'ndaki özgürlük anlayışının ne anlama geldiği ve nasıl olması gerektiğini **'Öğretici Ruh'**[252] adlı eserinde detaylı olarak anlatmıştır. Buna göre, aslında bu okullarda çocuğun her istediğini yapmasına izin verilmemektedir. Çocuk, sadece kendi ilgi alanına giren konularda dilediğini yapmakta hür ve serbesttir. Kendi hobi veya işiyle uğraşırken hiçbir şekilde diğer öğrencileri rahatsız etmemelidir. Özgürce seçme ve davranma, çocuktaki bilinçaltının pozitif evrilmesine

[250] Anne Cassebaum, "Revisiting Summerhill", **Phi Delta Kappan,** C. 84, S: 8, 2003, s. 575 - 578; Ian Stronach and Heather Piper, "Can Liberal Education Make a Comeback? The Case of 'Relational Touch' at Summerhill School", **American Educational Research Journal,** C. 45, S: 1, 2008, s. 6 - 37.
[251] Anne Cassebaum, **a.g.m.,** s. 578.
[252] Alexander Sutherland Neill, **Öğretici Ruh,** 1. Baskı, Çev. Kaan Alp, İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2001, s. 11 - 29.

imkan sağlamaktadır. Kaldı ki, kendi farkındalığını yakalamış bireyden sosyal dokuya zarar verecek türden bir eylem ya da davranış beklenmemektedir.

Neill'e göre Özgürlük Okulu; çocuğun kendini tam bir aidiyet içerisinde bulduğu, güvende hissettiği, hayal ve düşüncelerini gerçekleştirebileceği bir mutluluk yuvasıdır. Kuruluş temelinde sevgi olan bu okullarda ağlayan veya tartışıp kavga eden öğrencilere pek rastlanmamaktadır. Çünkü özgürlük duygusuyla hareket eden çocukların birikmiş kin ve nefret duygusu taşımadığı görülmektedir.

Yaşadığı dönemde geleneksel yöntemlerle eğitim-öğretim veren kurumlar başta olmak üzere muhafakazar kesime mensup birçok kişi tarafından hem ciddi anlamda eleştirilmiş hem de eğitim teorilerinin uygulandığı okullarda öğrenim gören çocuklar hedef alınarak sosyal düzen için bir tehdit ve tehlike olarak gösterilmiştir. Bu nedenle Özgürlük Okulları, İngiliz Hükümeti tarafından ülkenin en çok denetlenen okulu olmuştur. Mesela, sadece1990' lı yıllarda dokuz kez denetlenmiştir. Hatta, bu denetimler kapsamında İngiltere Eğitim Standartları Bürosu (Office for Standards in Education – OFSTED) Özgürlük Okulları dahil altmış bir bağımsız okulu, gizli bir kara liste'ye almıştır. Ancak daha sonra aynı kurum Neill'in kurduğu Özgürlük Okulu'nu, 2007 yılında çocuklar için akademik eğitim konusunda iyi bir kalite sağladığından diğer İngiliz eğitim kurumlarıyla birlikte tanımayı kabul etmiştir. Birleşmiş Milletler Cemiyeti de çocuklara yaklaşımındaki olağanüstü iyi tutumlarından dolayı Özgürlük Okulu'nu resmen tanıma kararı almıştır.

Dönemin eğitim çalışmaları incelendiğinde, eğitim odaklı bilimsel araştırmalarda öne çıkan temel husus; savaşta emir sorgulamayan itaatkar asker yetiştirmenin en kolay yolunun tespiti olmuştur. Bundan dolayı Neill'in çocuklara, körü körüne itaat etmeyip eleştirel düşünme yeteneğini geliştiren ve kendi kararlarını alabilen bir eğitim sunması, toplumda huzursuzluğa yol açan radikal ve gerici ithamlarına maruz kalmıştır. Neill'in yaklaşımını,sosyal düzen için tehlikeli bulan bazı geleneksel eğitimcilere rağmen, günümüzde Neill'in düşünceleri büyük ölçüde kabul edilmiştir.

Bu türden olumlu gelişmelerden bazıları şunlardır: İngiltere'de sürekli Neill'in kurduğu okulla kıyaslanan 'Beacon Hill School'un kurucusu Bertrand Russell, Neill'in hem mektup arkadaşı hem de Özgürlükçü Eğitim'in sıkı bir taraftarıdır. Bu ikili, her zaman Özgür Eğitim konusunda birbiriyle görüş alış-verişinde bulunmuştur. Neill'in eğitim ve özgürlük kavramlarına dönük yorum ve değerlendirmeleri, yaşadığı dönemde bazı tartışmalara neden olsa da kendisini takip eden birçok ilerici eğitimciyi derinden etkilemiştir. John Taylor Galto, John Holt gibi, 'okula göndermeme hareketi, demokratik okul hareketi, özgür okul hareketi ve evde eğitim hareketi' gibi çeşitli ekollerden birçok modern takipçi Neill'in fikirlerini geliştirerek ve birçok ülkede yaygın olan 'baskı temelli' eğitime daha güçlü ve kökten eleştiriler getirmiş ve Neill'in fikirlerini daha da ileriye taşımıştır. Uluslararası şirketlerce sıklıkla dile getirilen 'eleştirel düşünebilen' ve 'kendinden motivasyonlu' niteliğini haiz eleman ihtiyacının yanı sıra aile kaynaklı çocuğun ruhuna uygun özgür karakterli bir eğitim talebi günümüzde baskı temelli okulları yavaş yavaş Neill'in fikirleriyle aynı çizgiye getirmeye başlamıştır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi Bakanı Paulo David'in şu tespiti de Neill'in özgürlük, demokrasi ve eşitlik temelli çocuk eğitim felsefesinin ne denli doğru ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır; 'Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocukların kendilerini ilgilendiren konularda verilecek kararlara çocukların kendilerinin de müdahil olması yönünde kesin bir hak tanımlamakta ve Özgürlük Okulu, eğitim yaklaşımının her aşamasında bu hakkı beklenenin de ötesinde gerçekleştirmektedir.'

Neill'in bakış açısına göre Özgürlük Okulları'ndaki en önemli unsur, duygusal sağlık ve mutluluktur. Bu da, özgür okullarda öğrencilere gösterilen şefkat ve özen ile demokratik okul ortamında gelişen topluluk hissi yahut beraberlik duygusu sayesinde kolayca gerçekleşmektedir.

2.1.9. Leo Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu

Holistik eğitimin önemli bir temsilcisi de Rusya'da alternatif bir eğitim modeli denemesinde bulunan ve bu amaçla 1859 yılında İasnaia Poliana (Yasnaya Polyana) Okulu'nu açan Leo Tolstoy'dur (1828-1910). Anarşist Okul Modeli'nin kurucusu,

eğitimci ve romancı kimliğiyle bilinen ve eğitim anlayışında çocuğun merkezde olmasının önemini her fırsatta dile getiren Tolstoy, eğitimin ücretsiz ve gönüllü olması gerektiğine inanmıştır. Ona göre, çocuklar öğrenmeye kendi rızasıyla gelmeli ve eğitimi soludukları hava kadar gerekli görmelidir. Tolstoy 1859 sonbaharında Yasnaya Polyana'daki geniş malikanesinin bir odasında okulunu açtığı zaman Rusya'da köylü çocuklarının ücretsiz eğitim alma imkanları yoktu. Bazı çiftliklerde, kişi başına yüksek bedeller ödenerek bir rahip veya eski bir asker tarafından az sayıda çocuğa eğitim verilebilmekteydi. Konular temel düzeyde olup yöntem ise sonuçları işe yaramayan ezbere dayanmaktaydı. Tolstoy, söz konusu halk eğitimini tümüyle özgün pedagojik yöntemlere dayanarak değiştirmek istemiştir.[253]

Yasnaya Polyana Okulu'nda eğitim hakkındaki düşüncelerini pratiğe geçirmeye çalışmış, sınav sisteminin, disiplin ve cezanın olmadığı bir eğitim yaklaşımını uygulamaya koymuştur. Ona göre çocuk, eğitim aldığı okul yaşamında tamamen özgür olmalı, dilediği vakit derslere katılmalı ve hatta kayıt olma-silme işlemlerinde kendini hür hissetmelidir. Bu nedenle Tolstoy, eğitime dair görüş ve düşüncelerini anlattığı 'Yasnaya Polyana' adlı dergide, eğitimde izlenmesi ve korunması gereken tek bir gerçek ölçütün özgürlükten başka bir şey olmadığını kesin bir dille ifade etmiştir.

Çağdaşı olan bazı eğitimci ve yazarlar aksini düşünse ve iddia etse de edebi çevrelerin görüşlerine rağmen **Tolstoy** eğitimle ilgili çalışmalarına, edebi alandaki çalışmalarından daha fazla zaman ayırmış ve her fırsatta konunun önemine dikkat çeken paylaşımlarda bulunmuştur**. Leo Tolstoy'un** daha erken yaşlardan itibaren insan eğitimine fayda getireceğine inandığı bazı düşüncelerini uygulamaya koymak istediği bilinmektedir. İlk kitabı olan **Gelişimin Dört Evresi'nin (The four Periods of Development)** ardında yatan temel fikir, niyetini açıkça ortaya koymaktaydı. Onun yegane amacı, ruhun yaşam formuna geçerken ilk kıpırdanmaların başladığı erken çocukluk döneminden son şeklini aldığı gençlik dönemine kadar olan zaman aralığındaki insan karakterinin oluşum sürecini anlatmaktı. 1852 ve 1857 yılları

[253] Ernest Joseph Simmons, **Introduction to Tolstoy's Writings,** 1. Baskı, Chicago, IL, USA., University of Chicago Press, 1968, s. 1 - 9.

arasında çocuk, ergen ve genç bir bireyin ruhsal dünyasının incelendiği Çocukluk Dönemi, Erkek Çocukluk Dönemi ve Gençlik Dönemi (Childhood, Boyhood and **Youth)** başlıklı bir dizi otobiyografik hikaye ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalarda çocukların duyguları, içinde oldukları öğrenme süreci ve ahlaki gelişimleri birlikte ele alınmıştır. Yine bu çalışmalar da, hedef bazlı bir eğitim yaklaşımından kaynaklanan gelişim süreci, mercek altına alınmıştır. Tüm hikayeler boyunca çocuğun kişiliğine yönelik saygılı bir tutum gerektiğine dair kapsamlı bir fikir ve söylemin işlendiğine tanık olmaktayız. İşte bu fikir, bundan sonra Tolstoy'nun eğitim çalışmalarının temel dayanak noktası haline gelmiştir.[254]

Çocuğun her yönüyle ele alınması gereken yüksek bir değer olduğuna dair inancını, eğitim felsefesinin mihenk taşı yapan ve bunu her platformda savunan Tolstoy, Savaş ve Barış (War and Peace) adlı eserinde, 'Beşeri bilim, anlamak için her şeyi parçalar, incelemek için de her şeyi öldürür.' tespitinde bulunarak aydınlanma çağının indirgemeci yaklaşımlarına tepkisini açıkça ortaya koymuş ve böylece holistik bir eğitim anlayışın önemine dikkat çekmiştir. Eğitimde okulların değil hayatın ve sokağın daha önemli olduğunu düşünen ve yaşadığı bölgede çoğunlukla fakir ailelerin çocuklarına hizmet vermek amacıyla bir okul açan Tostoy, onların, iyi ve doğru bir eğitim programıyla içinde bulundukları sefaletten kurtulacağına inanmıştır. Baskıcı ve zorlayıcı yöntemler uygulanmasına daima karşı çıkan Tolstoy, öğrencilerin öz farkındalıklarını geliştirerek kendi yöntemlerini bizzat kendilerinin keşfetmesini istemiştir.

Bu yüzden, Yasnaya Polyana Okulu'nda öğrenci olan köylü çocuklar tamamen serbest bırakılmış ve bireysel özgürlüğü esas alan bir öğretim yaklaşımıyla eğitim sürecine devam edilmiştir. Kişisel mutluluğun başkalarının refahından ayrı düşünülemeyeceğini belirterek ülkenin kahir ekseriyetini oluşturan köylüler, yoksulluk ve cehalet içinde kıvrandığı müddetçe ne sosyal ne de kişisel refahın mümkün olamayacağını ifade etmiştir. Özgürlüğü, eğitim anlayışının en temel ilkesi kabul eden Tolstoy, " eğitimin gönüllü olması ve hiçbir otorite tarafından bir

[254] Semion Filippovitch Yegorov, "LEO TOLSTOY", **PROSPECTS (**The quarterly review of comparative education ; Paris, UNESCO: International Bureau of Education), Cilt. XXIV, Sayı: 3/4, 1994, s. 647 - 660.

yaptırıma dönüştürülmemesi gerektiği üzerinde durmuştur. Tolstoy öğretim ve öğrenimin özgür olduklarında kültür araçları olduklarını söylüyordu. 'Öğretim öğrenciye mecbur edildiğinde ve öğrenim belirli sınırlar çerçevesinde gerçekleştirildiğinde, yani sadece eğitimcinin gerekli gördüğü konular öğretildiğinde' eğitimin aracıydılar."[255]

Eğitim, öğretim ve yetiştirme kavramlarını kökten sorgulayan Tolstoy, insanı, önceden belirlenmiş tekdüze amaçlara yönlendiren bir eğitim anlayışının verimsiz olduğu kadar tutarsız da olacağını vurgulamıştır. Eğitimin temel görevi, çocuğa salt bilgi yüklemek değil tüm insanların birbiriyle eşit, aynı haklara sahip kardeşler olduğunu hatırlatmak ve belletmektir. Bu düşüncesini, yazdığı eserlerin tamamında savunmuştur.

İleri sürdüğü eğitim doktrini ile eğitim ve öğretim mirasına eşsiz bir katkı sunan Tolstoy, eğitim ve kültür arasındaki farkın basit ve anlamsız bir zorlamadan ibaret olduğunu belirterek eğitim yerine kültür kavramını kullanmanın daha doğru olacağını iddia etmiştir. Çünkü öğrenme, eğitim değil aslında bir kültür süreci olmalıdır. Tolstoy, kültür, eğitim, öğretim ve öğrenim kavramları arasındaki farka değinmiş ve kültürün, bireyin karakterini biçimlendiren tüm toplumsal güçlerin toplamı olduğunu ifade etmiştir. Böylece eğitimde süregelen ve gittikçe kuvvetlenen ikilemi de ortadan kaldırmıştır. Eğitimi, bir insanın başka bir insanı kendine benzetme ya da kendi gibi yapma eğilimi olarak tanımlayan Tolstoy'a göre kültür, özgürdür ve özgürlüğü çağrıştırmaktadır. Öğrenim ve öğretimin hem eğitim hem de kültürle olan ilişkisine vurgu yaparak öğretimin, fiziksel becerilere dönük bir öğrenim olduğunu belirtmiş, öğrenimin ise, bilginin başka bir insana aktarımı olduğunu öne sürmüştür. [256]

Tolstoy, eğitim ve kültür kavramları arasındaki ilişkiyi incelerken Türkiye'de de benzer konular üzerinde çeşitli tartışmalar olmuştur. "1935 ve 1941 arasında Maarif Vekaleti'nin ismi Kültür Bakanlığı olmuştur. Bu isim değişikliğini, sadece bir sözcük

[255] Emre Karataş, "Tolstoy'a Göre Eğitim", **Bir Eğitimci Olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu'ndaki Uygulamaları**, Ed. Bahri Ata, Ankara, Pegem Akademi, 2012, s. 3, 5.
[256] Emre Karataş, **a.g.m.,** s. 3 - 4.

değişimi olarak görmemek gerekir. Benzer şekilde de Cumhuriyet'in ilk yıllarında karar vericiler, Köy Enstitüleri ile köyde yaşayan Cumhuriyet vatandaşları, yaşadıkları yerde iyi, başarılı ve mutlu kişiler olmasını istendi. Bu uygulamalara Tolstoy'un köylülerin eğitimi üzerine çalışmaları da ilham vermiş olabilir." [257]

Vladimir Ilyiç Lenin[258], bir eserinde yaşadığı dönemde karşılaştığı çelişki ve zorlukların Tolstoy'un hem ruh hali hem de görüş ve düşüncelerini derinden etkilediğini belirtmiş ve bol örnekler eşliğinde ayrıntılarıyla ele aldığı bu konuyu açımlarken onu; hem 'Rus devriminin bir aynası', hem de 'Çok büyük sorunlar çıkarmayı başaran, aynı zamanda eserleriyle de dünya edebiyatının en büyükleri arasında yerini alan sanatsal yönü hayli zengin ve gelişmiş' bir şahsiyet olarak tanımlamıştır.[259] Henüz 21 yaşındayken çok büyük ümit ve emellerle başladığı köylü çocuklara öğretmenlik yapmaya, kendini profesyonel bilgiden mahrum gördüğü ve tam anlamıyla hazır hissetmediği için son vermek zorunda kalmış ve 1857 yılında Almanya, Fransa ve İsviçre ülkelerini kapsayan ilk Batı Avrupa seyahatine çıkmıştır. Avrupa ülkelerindeki kültürel yapıyı yakından tanıma ve inceleme imkanı bulan Tolstoy, bununla yetinmeyip bu ülkelerdeki okullarda benimsenen ve izlenen eğitim program ve uygulamalarını da araştırmaya koyulmuştur. Kaldı ki yeni ve farklı bir kültür ve eğitim anlayışıyla kurduğu bu temas sayesinde Rusya'ya dönüşünü müteakip yeniden başladığı eğitim faaliyetlerinde adeta basamak atlamıştır.

Tüm bu hareketlilik, özellikle 1859-1862 yılları arasında yoğunlaşmıştır. Tolstoy'un kendi ifadesiyle, 'bu iş için ayrılmış üç yıllık bir tutku´ dönemini simgelemektedir. 1859'da köylü çocuklar için bir okul açtıktan sonra 1860 yılında Almanya, Fransa, İtalya, Belçika ve İngiltere'yi kapsayan ikinci bir Avrupa yolculuğuna çıkmıştır. Bu seyahati sırasında önemli görüşmeler gerçekleştirmiştir. Mesela İngiliz yazar ve toplum eleştirmeni Charles Dickens tarafından eğitim

[257] Emre Karataş, "Tolstoy'a Göre Eğitim", **Bir Eğitimci Olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu'ndaki Uygulamaları**, Ed. Bahri Ata, Ankara, Pegem Akademi, 2012, s. 3, 5.
[258] Daha fazla bilgi için **bkz:** "Lenin, (Vladimir İlyiç Ulyanov) (1870-1924) ", Zehra Aslan ve Mehmet Temel, **Atatürk Ansiklopedisi, (**Çevrimiçi) https://www.ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/Lenin,(Vladimir_%C4%B0lyi%C3%A7_Ulyanov)_(1870-1924), 2 Mayıs 2020.
[259] Vladimir Ilyiç Lenin, **Tolstoy and His Time,** New York, USA, International Publishers, 1952, s. 5 - 10.

üzerine düzenlenen bir konferansa katılmış, kendisini ‘anarşist’ olarak adlandıran ve bundan dolayı ilk ‘anarşist düşünür’ olarak nitelendirilen Fransız ekonomist ve düşünür, Pierre-Joseph Proudhon ile bazı görüşmelerde bulunmuş, devrim tarihçisi, politikacı ve eğitimci Joachim Lelewel ile tanışma fırsatı bulmuş ve Çarlık Rusya'dan İngiltere'ye göç eden Rus asıllı devrimci bir filozof, gazeteci ve yazar olan Alexander Herzen ile sosyal gelişime dair önemli konularda görüş alışverişinde bulunmuştur. Avrupa ülkelerinin deneyimlerine odaklanan Tolstoy’un asıl amacı, bir çıkmazda gördüğü Rusya'daki milli eğitim sorunlarını çözmek için en etkin yol ve yöntemleri tespit etmek olmuştur. [260]

Avrupa ülkelerine yaptığı eğitim seyahatleriyle ufku genişleyen Tolstoy’un okulu, o dönemde büyük bir üne kavuşmuş ve dünyanın değişik yerlerinden birçok araştırmacı, yazar, eğitimci ve aydın inceleme amaçlı ziyaretlerde bulunmuştur. Eğitim sürecinde gerçek yaşam vurgusu yapan ve sokakların önemine dikkat çeken Tolstoy’un görüş ve düşüncelerinin şekillenmesinde Rousseau’nun **Emile** adlı eserinin büyük bir etkisi olmuştur.

Bilimin, tüm toplumun menfaatlerine hizmet ederek insanları, maddi ve manevi refah başta olomak üzere ortak çıkar zemininde buluşturması gerektiğini ileri süren ve eğitim konseptinin genel bağlamı içerisinde hümanizm, demokrasi ve özgürlüğün tüm insanlara eşit şekilde verilmesinin önemini vurgulayan Tolstoy’a göre okulda ve eğitimde özgürlük, eğitimin olmazsa olmaz tek kriteridir. Bu görüş ve düşüncesinden dolayı, Jean Jacques Rousseau ve Özgür Eğitim ve Yeni Eğitim v.b. hareketlerin çok sonraki temsilcileriyle mukayese edilmiştir. Gerçekten Rousseau gibi Tolstoy’da, doğası gereği mükemmel ve masum bir varlık olan çocuğun özgür gelişiminin engellenmemesi gerektiğine inanmaktadır. Hatırlanacağı üzere, onu idealist bir holistik eğitimci yapan çocuğa dair bu görüş ve düşüncesi, holistik eğitim yaklaşımının en temel ilkelerinden kabul edilmektedir. Bununla birlikte, Tolstoy’un eğitim özgürlüğü anlayışıyla Rousseau’nun doktrini arasında çok az ortak nokta bulunmaktadır. Benzer şekilde mutlak özgürlük fikrini geliştiren ancak konuyu

[260] Semion Filippovitch Yegorov, **a.g.m.,** s. 647 - 660.

saçma sapan yönlere çeken ve eğitime çocuk merkezli bir yaklaşım (paedocentric approach) getirdiğini iddia edenlerle ortak bir noktaya sahip olduğunu söylemek pek mümkün değildir.

Tolstoy'a göre eğitimde özgürlük, uygulamaya geçirilmesi gereken ahlaki bir ilkedir. Aynı zamanda otoriter öğretime bir antitez olup, öğrenciye insanca davranışın ve bir insan olarak onuruna saygı gösterilmesinin de temel koşuludur. Eğitimde özgürlük, bilişsel faaliyetin iç yasalarından kaynaklanan bir ilkedir. Zaten biliş, özgür olmaktan başka bir şey olamaz. Bu durumun tam aksi söz konusu olduğunda; aktivite, teşebbüs, tutarlılık, sistem ve hem geleneksel hem de klasik eğitimin diğer tüm ilkelerinin hiçbir anlam ve amacı olmayacaktır.

Tolstoy'nun eğitim çalışmaları, bir çocuğun resimler, renkler ve sesler hakkında daha fazla düşündüğünü ve eğitimin ilk aşamalarında, söz konusu bilişsel aktivite olunca resimsel düşünmenin mantıksal düşünceye göre öncelik taşıdığını göstermiştir. Bu yüzdendir ki, eğitimin erken dönemlerinde olan bir çocuk için öğretmen tarafından kullanılan normal bir görüntü, onun mantıksal bir doğruluk içerisinde yaptığı tutarlı bir değerlendirmeyi ifade etmesinden çok daha fazla bir bilgi akışı sağlamaktadır. Tolstoy, eğitimde konu ve yöntem sorununu ele alırken de gerçekte eğitim bilimi olan ama nispeten bağımsız bilimsel bilgi formunu andıran kavramsal malzemelerden okuryazarlık, eğitim ve yurttaşlık gibi birçok genel eğitim kavramıyla ilgili olarak kendi anlayışını ortaya koymuştur. Tolstoy'un bakış açısına göre okuryazarlık, okuma ve yazma yeteneğidir. Eğitim ise sosyal ilişkiler ve gerçeklik bağlarını da kapsayan etrafımızdaki dünyaya ait bilgiden ibarettir.

Bu nedenle okulun görevi, okul çocukları tarafından yaşadıkları çevreden doğal yollarla toplanan bilgileri, bilinçli bir hale getirene kadar işlemektir (Benzer bir ilke, daha sonraları Amerikalı filozof ve eğitimci John Dewey'in sisteminde de benimsenmiştir.). Verilen eğitimin içeriği, esnek bir yapıda olup çocukların gelişimi, okul ve öğretmenlerin kapasiteleri ve de ebeveynlerin istekleri doğrultusunda değişebilmektedir. Derslerin her sabah saat 8.00 ila 9.00 arası başladığı, öğle vakti yemek arasının verildiği ve her öğretmenin günde 5-6 derse girdiği Yasnaya Polyana

Okulu'nda çocuklar yaşlarına, isteklerine ve ilerlemelerine göre genç, orta ve yaşlı olmak üzere üç gruba ayrılmaktaydı. Ödevin olmadığı, çocuğun dilediği boş yere oturabildiği sınıflardaki en yaygın eğitim faaliyet biçimi olarak ise, sıradan bir ders işleyişinin çok ötesinde, çocukların okuma, yazma, aritmetik, inandıkları dine ait temel bilgiler (kateşizm), dilbilgisi kuralları ile yaşlarına uygun tarih, coğrafya ve doğa bilimine ait konuları öğrenebildikleri serbest konuşma tercih edilmekteydi. Çocuklar burada çizim yapmayı ve şarkı söylemeyi de öğrenebilmekteydi.

Tolstoy, küçük de olsa okul çocuklarının bizim gibi düşünen, benzer ihtiyaçlar gösteren birer insan olduğunu hatırlatıp onların okula gitmesinin yegane sebebinin öğrenmekten başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Hatta bu nedenle, öğrenme yolunda bazı şartlara katlanmak zorunda olduklarını anlamakta hiçbir zorluk çekmemektedirler.

Yaşadığı zaman diliminde sanat ve edebiyatın, belli seçkin zümrelerin dikkatini çekmek ve onların beğenisini kazanmak için mi yoksa tüm bir ulusun faydasını gözeterek topyekun bir kalkınma ve ilerlemenin önünü açmak için mi yapılması gerektiğine dair tartışmaların sürdüğü bir ortamda yazdıklarını okuyamayan ve anlayamayan bir çoğunluğa öncelikle başta okuma-yazma olmak üzere iyi bir eğitim verilmesinin en temel şart ve öncelik olduğunu ileri süren Tolstoy, kendini bir anda ülke eğitiminin sorunlarının konuşulduğu, çözüm yollarının arandığı farklı bir ilgi kulvarında bulmuştur. Aslında ülkede yapılması planlanan eğitim reformunun açıkça konuşulduğu ve tartışıldığı o yıllarda eğitim konusu sadece Tolstoy'un dikkatini çekmekle kalmamış, demokratik düşünce sahibi diğer tüm Rus aydınları da konuya dahil olmuştur. Söz konusu planlar, o yıllarda Çarlık hükümetinin eğitim politikarına güven duymayan ve destek vermeyen halk yığınları tarafından da sıcağı sıcağına tartışılmıştır.

Tolstoy, özellikle bu süreçte devlet yetkililerinin tüm ulusun eğitim ihtiyacını karşılayacak bir plan ve sistem geliştiremeyeceğini iddia etmiştir. Bunun yerine ülke milli eğitiminin, bir 'cemiyet' tarafından dizayn edilmesi gerektiğini beyan etmiştir. Bu çerçevede bazı somut adımlar atarak, cemiyetin yapısına ilişkin temel esasları

belirlemiştir. Buna göre cemiyetin amacı; insanlara eğitim vermek, eğitim içerikli bir dergi çıkarmak, ihtiyaç olan yerlerde okullar açmak, eğitim içeriğini tasarlamak, öğretmen yetiştirmek, okulların gereksinim duyduğu araç-gereç ve malzemeyi tedarik etmek, demokratik eğitim yönetimine katkı sunmak v.b. olarak özetlenmiştir.

Eğitimi yönlendirmek için kurmayı planladığı bu tür bir halk teşebbüsüne gerekli idari izni alamayacağını anlamış ancak niyet ve kararlılığından asla vazgeçmemiştir. Bu durumu, sarfettiği şu sözler açıkça belli etmektedir: 'Elimden gelen herşeyi yaparak tüm enerjimi bu programa harcayacağım. Her ne kadar yalnız da olsam, velev ki izin de vermeseler yine de halkın eğitimine hizmet verecek böylesi gizli bir cemiyeti eninde sonunda kuracağım.' 1870'lerde okul ders kitaplarının derlenmesine dönük çalışmalara odaklanan Tolstoy, edebi eserlerini verdiği en yoğun döneminde bile eğitim çalışmalarını aksatmamış, deyim yerindeyse hayatının sonuna kadar devam ettirmiştir. Böylece halkın eğitimi hakkındaki görüşleri tam anlamıyla şekillenerek eğitime ilişkin kavramsal yaklaşımına dayanak teşkil eden temel ilkeler daha bir belirginlik kazanmıştır. [261]

19. yüzyılın ortalarında ülke nüfusunun çoğunluğunu oluşturan köylülerin bırakın eğitimli olmayı okuma-yazma bilmemeleri gerçeğinden yola çıkarak Rus halkının en acil ihtiyacının eğitim olduğunun altını çizen ve eğitimin herkesin hakkı olduğunu özellikle belirten Tolstoy'a göre eğitim; eşitlik arzusuna ve bilgiyi artırmaya dair değişmez bir eğilim ya da dürtüye dayanan anlamlı bir insan faaliyetidir. Kaldı ki eğitim, önceden saptanan bir bilgiyi kavramak yahut özümsemek değil, bu bilginin elde edilmesine yönelik çocukta yoğun bir merak ve ilgi uyandırmaktır.

Tolstoy'un çocukları her yönüyle ele alan ve en temel ihtiyaçlarını bu çerçevede belirleyen demokratik ve özgürlükçü yaklaşımı, kendinden sonraki eğitimcileri derinden etkilemiş ve onların daha kapsamlı alternatif okul yöntemleri geliştirmesine öncülük yapmıştır.

---

[261] Semion Filippovitch Yegorov, **a.g.m.,** s. 647 - 660 **;** Ernest Joseph Simmons, **Introduction to Tolstoy's Writings,** 1. Baskı, Chicago, IL, USA., University of Chicago Press, 1968, s. 1 - 9.

2.1.10. Camphill Hareketi

Antroposofik (Tin bilim yahut insan doğasının bilgeliği) ilkelere dayalı yeni bir sosyal yaşam inşa etme teşebbüsüdür. Camphill toplulukları, bir toplumda özellikle gelişim bozukluğu olan, zihinsel sağlık sorunları yaşayan ve birtakım özel ihtiyaçları bulunan çocuklar ve yetişkinlerin eğitim, istihdam ve günlük yaşamlarında onlara destek veren yerleşik halk grupları ve okullardan oluşmaktadır. 1939'da Aberdeen yakınlarındaki Kirkton House'da Avusturyalı çocuk doktoru Karl König tarafından kurulmuştur. Günümüzde Avrupa, Kuzey Amerika, Güney Afrika ve Asya'da 20'den fazla ülkede 100'den fazla Camphill topluluğu bulunmaktadır. König Camphill okullarının dayandığı temel eğitim ilkeleri, 20. yüzyıl filozof ve pedagoglarından, Avusturyalı antroposofist Rudolf Steiner tarafından on yıllar önce ana hatlarıyla öne sürülen eğitim ve sosyal yaşama ilişkin kavramlar göz önüne alınarak belirlenmiştir.[262]

2.1.11. Sudbury Valley Okulu

Sudbury Valley Okulu, 1968 yılında Amerika Birleşik Devletleri, Massachusetts, Framingham'da aralarında Daniel Greenberg, Mimsy Sadofsky ve Hanna Greenberg'in bulunduğu bir grup insan tarafından kurulmuştur. Greenberg, gerçek yaşamın temel öğrenme kaynağı kabul edildiği, psikolojik olarak rahat, adaletli ve öz yönetim anlayışının bulunduğu bir okul sistemi kurmayı amaçlamıştır. 2019 yılı itibariyle Amerika Birleşik Devletleri, Belçika, Brezilya, Danimarka, Fransa, Almanya, İsrail, Japonya ve İsviçre'de Sudbury Modeli'ne dayandığını iddia eden birkaç okul bulunmaktadır. 4 ila 19 yaş arası çocukların katıldığı özel bir okul olan Sudbury Modeli'nin üç temel ilkesi vardır; eğitim özgürlüğü, demokratik yönetim ve kişisel sorumluluk. Sudbury Valley Okullarında, geleneksel sınıflar ve geleneksel dersler yoktur. Bunun yerine çocuklar, zamanlarını istedikleri etkinliğe katılarak

[262] "About Camphill", **Camphill Foundation (**Çevrimiçi) https://camphillfoundation.org/about-camphill/, 7 Mayıs 2020.

geçirmektedir. Elbette bu da duruma göre değişmekte olup öğrencilerin kendilerini eğitirken veya yetiştirirken izledikleri bir taktik gereği, resmi anlamda okul ve çevresiyle alakalı yürütülen bir inceleme ve araştırma ya da personel ve diğer öğrenciler arasında gerçekleşen karşılıklı görüş alışverişi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Okul müfredatında zorunlu hiçbir akademik etkinlik yer almamakta olup bir öğrencinin okulda geçirdiği zamanın tamamlanması adına hiçbir akademik beklenti de bulunmamaktadır. Bu kapsamda öğrenciler, zamanlarını istedikleri gibi geçirebilirler. Kendi eğitimleri için öğrencilerin tam bir sorumluluk üstlendiği okul, öğrenci ve personelin her yönüyle eşit olduğu doğrudan bir demokrasi ile yönetilmektedir. Burada şirketin tamamı, her öğrencinin ve seçilen personel üyenin bir oy hakkının bulunduğu Okul Yönetim Kurulu'na ait olup gerekli işlemler bu veçhile sürdürülmektedir.[263]

2.1.12. Orman Okulu

Orman okulu, öğrencilerin kişisel, sosyal ve teknik beceriler öğrenmek ve geliştirmek için doğal alanları ziyaret ettikleri bir açık hava (dışardan – sınıf dışı) eğitim modelidir. Ormanlık bir alanda uygulamalı öğrenme etkinlikleri yaparak çocuklar, gençler ve yetişkinlerin özgüvenlerini kazanma ve geliştirmelerine katkı sağlayan ve onlara düzenli fırsatlar sunan ilham verici bir süreç olarak da tanımlanmaktadır. Bu okul, fiziksel bir varlık hüviyetinde olup aynı zamanda pedagojik hizmet de sunmaktadır. 'Okullar' ifadesi, genellikle katılımcı bir grup veya oturumdan bahsederken kullanılmaktadır. Dikkat Restorasyon Teorisi (Attention Restoration Theory-ART) [264] ile uyumlu olarak orman okuluna katılan

[263] Daniel Greenberg, **Announcing a New School: A Personal Account of the Beginnings of the Sudbury Valley School,** Framingham, MA, USA, Sudbury Valley School Press, 1973; Daniel Greenberg and Mimsy Sadofsky, **The Sudbury Valley School Experience,** Framingham, MA, USA, Sudbury Valley School Press, 1992; Silvia Beier, "Do What You Wish:The Sudbury Valley School and the Neverending Story of Learning", **Sudbury Valley School (**Çevrimiçi) https://sudburyvalley.org/essays/do-what-you-wish-sudbury-valley-school-and-neverending-story-learning, 7 Mayıs 2020.

[264] **Dikkat Restorasyon Teorisi (Attention Restoration Theory - ART), Rachel and Stephen Kaplan** tarafından 20 yıllık bir çalışma sonucu geliştirilen teoridir. Doğanın insan yaşamı üzerindeki tartışmasız önemine sürekli vurgu yaparak doğal ortamların insan ruh hali ve akıl sağlığı üzerindeki etkilerini incelemektedir. İnsanların doğada zaman geçirdikten , hatta doğada meydana gelen doğal görüntülere baktıktan sonra daha güçlü bir konsantrasyon sağladığını iddia etmektedir.

çocukların daha rahat oldukları gözlemlenmiştir. Çocukların birbiriyle, yetişkinler ve çevreleriyle olan ilişkisi bir hayli önem arz etmektedir. Orman okulları her yaştan öğrenciyi kabul etmektedir. Burada öğrenciyi güdüleyen en temel faktör, öğrenenin – başlattığı öğrenme ((learner-initiated learning) olarak da tanımlanan öğrenciye ait ilgi ve eğilimdir. Oysa bazı açık hava eğitim modellerinde, daha en başından öğrenciye, araştırması gereken bir konu veya problem sunulmaktadır.

Merak duygusunu kullanarak tüm duyusal yetenekleriyle araştırma yapmak, mekansal farkındalık ve motor gelişimini teşvik ederek çocukları doğal ortamlarda güçlü kılmak, orman okulunun ilköğretim çağındaki çocuklarla ilgili temel amaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle orman okulları, genelde çocukların daha yüksek risk barındıran bir ortamda yeterince desteklenmesini sağlamak amacıyla bazı öğrenme stillerinden çok daha yüksek bir 'yetişkin / çocuk' oranı ile çalışmaktadır. Bu okullarda özgürlük ve sorumluluk kavramlarının birlikte değerlendirilmesi, özellikle güven eksikliğinden muzdarip veya davranış kazanım sürecinde zorluk çeken çocuklar için yararlı olmaktadır. Çocukların sağlık, güvenlik ve gelişim aşamalarında hayati bir önem taşıyan yüksek seviyeli 'yetişkin: çocuk oranları'[265] ile çocuklar, örneğin ağaçlara tırmanma veya ateş yakma gibi sıklıkla yasaklanan aktiviteleri güven içerisinde deneyimleyebilmektedir. Diğer bir husus, çocuklar ormandaki alanları gezme ve keşfetme özgürlüğüne sahip olup bu da çocuğun kendi güvenliğini yönetmesine ve rahatça, korkusuzca gezinti yapmayı öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla uygulanan bu program, çocukların özgür birey

[265] **Yetişkin:çocuk oranları (Adult:child ratios):** Çocukların büyüme evrelerinde her zaman , bir yetişkin tarafından gözetim ve denetim altında tutulmaları şarttır. İşte çocuktaki bu gelişimi güvenli bir şekilde yönetmek ve denetlemek için kaç yetişkine ihtiyaç duyulacağını belirten en ideal eşleştirmenin yapıldığı bir rasyoyu, oranı ifade etmek için kullanılmaktadır. Genel olarak, çocuklarla ve gençlerle çalışırken ya da onları denetlerken en az iki yetişkinin bulunmasını önerilmektedir. Çocukları korumaya yardımcı olmak için asgari sayı olarak genellikle aşağıdaki **yetişkin / çocuk** oranları kabul edilmektedir:
0 - 2 yaş - bir yetişkine üç çocuk
2 - 3 yaş - bir yetişkine dört çocuk
4 - 8 yaş - bir yetişkine altı çocuk
9 - 12 yaş - bir yetişkine sekiz çocuk
13 - 18 yaş - bir yetişkine on çocuk
Daha fazla bilgi için **bkz.:** "Recommended adult to child ratios for working with children", **NSPCC (National Society for the Prevention of Cruelty to Children Learning),** 2019 (Çevrimiçi) https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/recommended-adult-child-ratios-working-with-children, 9 Mayıs 2020.

olarak huzur ve güven içinde büyümesini ve sahip oldukları yetenekleri de olabildiğince geliştirmesini mümkün kılmaktadır.

Orman okulu, orman ve ağaçları çocuklar ve genç yetişkinlerin bağımsızlık ve özsaygılarının oluşması ve gelişmesi için ideal bir araç olarak görmekte ve bu amaç doğrultusunda kullanmak istemektedir. Konular, olabildiğince geniş bir kapsam ve seçenekle sunulmakta olup ilk bakışta zengin bir müfredat göze çarpmaktadır. Bunlardan, ağaçların toplumdaki rolünün anlatıldığı doğal çevre, vahşi doğa tarafından desteklenen karmaşık ekosistem ve belirli bitki ve hayvanların tanınması öne çıkan konulardandır. Bununla birlikte, ekip çalışması ve problem çözme gibi kişisel beceriler oldukça değerli kabul edilmektedir. Kaldı ki ormanlık ortam, matematik ve iletişim gibi daha soyut kavramları öğrenmek için de kullanılmaktadır. İşte bu nedenle orman okuluna, doğa okulu da denmektedir.

Orman okulu, kapsam itibarıyla açık hava eğitim modelinin en geniş yanını temsil etmektedir. Nitekim okul müfredatının dışındaki etkinlikler kapsamında, yaz tatil kampları, izcilik faaliyetleri, dışa bağlı projeler ve diğer birçok faaliyet türleri bulunmaktadır. Kaldı ki orman anaokulları çocuklara, okul çağına gelmeden önce benzer bir hizmet sunmaktadır.

Orman okulları günümüzde, Avustralya, Kanada, Yeni Zelanda, ABD, Malezya, İsviçre, İspanya, İrlanda, Almanya ve Birleşik Krallık'ta yaygın olarak faaliyet göstermektedir. İlk olarak 1950 yıllarında Danimarka ve İsveç'te telaffuz edilmeye başlanan orman okulu düşüncesinde, okul öncesi (7 yaş altı) çocukların eğitim müfredatına gizli bir vurgu ve destek yapıldığı açıkça sezilmektedir. Orman anaokullarına devam eden ve buradan mezun olan çocuklar çoğu kez, sosyal becerileri güçlenmiş, grup çalışma yetenekleri artmış, kendi kabiliyetine güvenen özsaygısı yüksek bir halde okula gelmektedir.

Orman okulu konseptinin gelişim seyrinde holistik yaklaşımın en temel ilkelerinden olan tabiat vurgusunun zirve yaptığı, deyim yerindeyse Dikkat Restorasyon Teorisi (Attention Restoration Theory - ART) türünden çok ciddi kavramsal takviyeler aldığı görülmektedir.

Bunlardan biri, İsveçli Goesta Frohm olup 1957 yılında doğa, su, dağlar ve tabiat kirlenmesine dikkat çekip bu konularda yetkin bir öğrenmenin önünü açmak amacıyla çocukları doğaya yönelterek doğa etkinliklerini özendirmek için örnek bir karakter olan Skogsmulle (Orman dünyası)[266] konseptini geliştirmiştir. Duyarlı çevrelerden gelen tepkilere bakıldığında sözkonusu artan ilgi ve destek, orman okullarının artık yeni bir eğitim yöntemi olarak kabul edilmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Danimarka'da ise, doğa okulları ve orman anaokulları hem okul öğretmenleri hem de çocuklar arasında yüksek bir popülarite kazanmıştır.

Edward Osborne Wilson, 1984 yılında yazdığı **Biophilia** adlı kitabında gündeme getirdiği biyofilya hipotezinde (The biophilia hypothesis), doğa sevgisinin içgüdüsel olduğunu belirterek insanların doğa ve diğer yaşam biçimleriyle bağlantı kurmaya dönük doğuştan bir temayüle sahip olduğunu iddia etmiştir. Ayrıca biyofilya (biophilia) kavramını, diğer yaşam türlerine bağlı olma isteği şeklinde tanımlamıştır.

Benzer şekilde, 2005 yılında yayınladığı **Ormandaki Son Çocuk: Çocuklarımızı Doğa-Eksikliği Sendromundan Kurtarmak (Last Child in the Woods: Saving Our Children From Nature-Deficit Disorder)** adlı yedinci kitabında gazeteci-yazar Richard Louv tarafından literatüre kazandırılan bir terim olan Doğa-Eksikliği Sendromu (Nature-Deficit Disorder), insan toplumunun şehirleşme tutkusu yüzünden doğaya karşı beslediği sevgi, saygı ve korumacı değerleri terk ettiğini, hatta büyük ölçüde yitirdiğini ifade etmektedir. Louv, bu eserinde daha derin anlamsal ilişkiler bulmak adına güncel ve tarihsel bağlamda ele aldığı konuları incelerken özellikle çocuk ve doğal dünya arasında var olduğuna inandığı sıkı ve güçlü bağıntıyı araştırmakta ve sorgulamaktadır. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında Doğa-Eksikliği Sendromu (Nature-Deficit Disorder) kavramında insanların, özellikle de çocukların, dışarıda daha az zaman geçirdiğine ve yaşamlarında bu yönde bir algı ve anlayış değişikliğinin tabii bir sonucu olarak da bazı davranış sorunlarıyla karşılaştıklarına ilişkin bir görüş ve inançtan bahsedilmektedir. Konunun ilginç tarafı şu ki, bahsi geçen sendrom veya bozukluklar, ICD-10 (International Statistical

[266] Daha fazla bilgi için bkz. "LET´S GO OUTDOORS", **FRILUFTSFRÄMJANDET,** (Çevrimiçi) https://www.friluftsframjandet.se/globalassets/1.-organisationen/malardalen/region-malardalen/nyhetsbrev/2016/informationsbroschyr-engelska.pdf , 9 Mayıs 2020.

Classification of Diseases and Related Health Problems - Hastalıkların ve Sağlık Sorunlarının Uluslararası Sınıflama Sistemi) veya DSM-5 (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Zihinsel Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kılavuzu) gibi zihinsel bozuklukları tasvir etmede kullanılan tıbbi kılavuzların hiçbirinde yer almamaktadır. Richard Louv'a göre, Doğa-Eksikliği Sendromu'na (Nature-Deficit Disorder) neden olan faktörlerin başında ebeveyn korkuları, doğal alanlara sınırlı erişim ve elektronik cihazların günlük yaşamdaki cazibesi gelmektedir. Ancak bu düşünce ve yaklaşım, bazı çevreler tarafından çocuğun dışarıda veya doğada nasıl ve neden yeterli zaman harcamadığına dair temel sorunları belirlemede etkisiz ve yetersiz bulunarak yanlış bir tanı kabul edilmiş ve de eleştirilmiştir. Buna rağmen başta Dikkat Restorasyon Teorisi olmak üzere ilgili eğitimsel ve psikolojik çalışmalar; stresin azalması, konsantrasyonun artması ve cerrahi müdahalelerin peşi sıra ortaya çıkan çeşitli tıbbi olumsuzlukların giderilmesi gibi sağlık açısından bir hayli önemli görülen iyileşmelere ciddi ölçüde katkı sağlamıştır. Benzer şekilde Orman okullarında, başta otistik olan ve dikkat eksikliği veya hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocuklar olmak üzere daha fazla destek ve yardım ihtiyacı duyanlara her açıdan öncelik tanındığı gözlemlenmiştir.

Yenilikçi bir eğitim hareketi olan Orman okulu kavramı, 1990'larda Danimarka'dan Birleşik Krallık'a geldiğinde eşine az rastlanılır bir büyüme trendi yakalayarak kendine özgü farklı bir model adıyla, İngiltere Modeli (the UK Model), anılmaya başlamıştır. Nitekim İngiltere'deki Somester ilçesinin tam merkezinde bulunan ve yaklaşık 3000 öğrenciye eğitim veren Bridgwater and Taunton College okulu, yetkililerinin birkaç günlüğüne gittikleri Danimarka'daki Danimarka / İskandinav Orman Anaokulları Modeli'ni incelemelerinin ardından 1994'ten itibaren İngiltere'de orman okulu konseptinin öncüsü olmuştur. Bununla yetinmeyen İngiltere'de çeşitli hükümet ve STK organları (NGOs, non-governmental organizations), okul eğitim müfredatının temel bir parçası olarak doğaya saygının esas alındığı değişik uygulamaların yapılabilmesi için ormanlık alan kullanımını önermiştir. Orman Eğitimi Girişim'i ve İngiltere'de kamuya ait ormanların yönetiminden ve hem kamu hem de özel ormancılığın düzenlenmesinden sorumlu, bakanlık dışı bir hükümet organı olan Orman Komisyonu, söz konusu STK'lara

örnek olarak gösterilmektedir. 2006 yılı itibarıyla İngiltere'de yaklaşık 140 orman okulunun bulunduğu tahmin edilmektedir. Buradaki birçok işletme ve kar amacı gütmeyen kuruluş orman okulu müfredatını, uzun vadeli ve uygun programlarla güçlendirirken Galler'de eğitim ve stratejik gözetim, Galler Orman Okulları ve orman okulu uygulayıcılarının pratik deneyimlerinin geliştirilmesi ve araştırılmasını destekleyen Orman Komisyonu gibi devlet kurumları tarafından yapılmaktadır.[267]

Uluslararası gelişmelerden esinlenerek, ilk Kanada orman okulu 2007 yılında Marlene Power tarafından kurulmuştur. Ayrıca Power, 2012'de Kanada Çocuk ve Doğa İttifakı kapsamında bir eğitim girişimi olarak kurduğu Kanada Orman Okulu'nun genel müdürlük görevini de üstlenmiştir. Kanada'nın hemen her bölgesinde özel okulların olduğu kadar kamu okullarının da dikkatini çeken orman okulu konsepti, hızlı bir yayılma göstermektedir.[268]

2.1.13. Krishnamurti Okulları

Jiddu Krishnamurti (1895-1986), Hindistanlı bir filozof, eğitimci, konuşmacı ve yazardır. Kişilere ve büyük dinleyici kitlelerine hitap ettiği konuşmalarında gündeme getirip ölene dek savunduğu en temel öğreti; insanlığın büyük ve radikal bir değişime duyduğu ihtiyaç olmuştur. Ona göre, barışçıl bir dünyanın kurulması kadar devam ettirilmesinde en önemli görev, kaynaklarıyla birlikte değer yargıları bir yozlaşma sürecine giren insanoğlunun bir an önce ahlaki, ruhsal ve zihinsel bir silkelenmeyle hakikat kapısını aralamaktan geçmektedir. Çünkü hakikat, mutlak bir surette ve hiçbir koşul gözetmeyen özgür bir zihnin pratiklerinde saklanmaktadır. Bu anlamda hakikat; oldukça yakınlarda, mesela bir yaprağa ilişmiş ya da bir tebessüm yahut gözyaşının içinde olabilir. Duygu, düşünce ve ifadelerimize de gizlenebilen

[267] Sarah Blackwell, "Archimedes Forest Schools Model", **Forest Schools,** https://www.forestschools.com/products/archimedes-forest-schools-model?variant=16436390199347, 9 Mayıs 2020.
[268] "Marlene Power", **Nature Conservancy of Canada (NCC),** (Çevrimiçi) https://www.natureconservancy.ca/en/what-you-can-do/events/naturetalks/past-speakers/marlene-power.html, 9 Mayıs 2020.

hakikatin üzerindeki sır perdesini kaldırırsak onu her türlü sahteciliğe karşı korumuş da oluruz.[269]

Daha erken yaşlarda bir üyesi olduğu dini cemiyet tarafından eğitim kabiliyeti farkedilince, varlığa dair gerçek bilgileri aktarma bilgi ve yetkisiyle donatılmış kişiyi simgeleyen yeni bir Dünya Öğretmeni (World Teacher) olarak yetiştirilmek istenmiş fakat o, hem bu ünvanı reddetmiş hem de 1929'da bu inanışın arkasında duran Teosofi (Teosophy) cemiyetinden ayrılmıştır. İlgi alanları arasında psikolojik devrim, zihnin doğası, meditasyon, sorgulama, insan ilişkileri ve toplumda radikal bir değişim gerçekleştirme özellikle öne çıkmaktadır. Her insanın ruhunda bir devrim ihtiyacı olduğunu vurgulayarak böyle bir devrimin ne dini, ne politik, ne de sosyal, herhangi bir dış varlık tarafından gerçekleştirilemeyeceğini savunmuştur.

Ona göre zeki bir zihin, birtakım sonuç içeren açıklamalarla tatmin olmayacak kadar güçlü bir yapıya sahiptir. Bu tür bir zihni, başka bir sonuç biçimi olan inançla da eşleştiremeyiz. O halde zeki bir zihin; sorgulayan, izleyen, öğrenen ve sürekli işlevsel bir zihindir. Zeka ise, hiçbir tereddüt ve korku yaşamadan gerektiğinde en isyankar duyguların bile rahatlıkla açığa çıkabileceği ortamlara sahip olmalı ve varlığını kanıtlayabilmelidir. Tanrı'nın ne olduğunu bulmak veya herhangi bir şeyin gerçeğini keşfetmek amacıyla tüm toplumsal yapıya karşı çıkıp bu yönde güçlü bir istek telaffuz etmek, bunun en iyi örneklerindendir.

Çocuk içinde yaşadığı çevrenin destek ve yardımıyla, kendisi hakkında pek çok şey öğrenebilecektir. Çocuğun kendini keşfetme aşamasında ebeveyn ve öğretmenler gerçekten ilgili, istekli ve kararlıysalar, bu süreçte en doğru davranışın onu zorlamamak olduğunu kabul etmek suretiyle çocuğun benlik ve potansiyeline ulaşacağı bir ortam tesis edebilir. Aslında bu konu, - çocuğun kendisi hakkında gerçek ve doyurucu bilgiye ulaşabileceği bir ortamın nasıl oluşturulacağı- sorumluluk hattında bulunan ebeveyn, öğretmen ve hatta çocuğun bizzat kendisi olmak üzere hemen herkesi doğrudan ilgilendirmektedir. Ancak çocuk, öz

[269] "About J. Krishnamurti ", **Jiddu Krishnamurti,** (Çevrimiçi) https://jkrishnamurti.org/about_landing, 10 Mayıs 2020; "Jiddu Krishnamurti-Indian spiritual leader", **Britannica,** (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/Jiddu-Krishnamurti, 10 Mayıs 2020.

farkındalık ve öz bilinç gerektiren kendini tanıma sürecinde dışsal faktörlere bağlı herhangi bir dayatma yahut zorlamaya maruz kalmamalıdır. Aynı şekilde, mecburi algı ve anlayışlar da önüne konmamalıdır. Şayet bu durum ortak ve hayati bir sorun olarak kabul görülürse, o vakit sen, ben, ebeveyn ve öğretmen ayırımı yapılmadan elele verilip uygun ve doğru bir okullaşmaya gidilmelidir. [270]

Krishnamurti, uluslararası bir eğitim merkezi olan Brockwood Park School dahil olmak üzere dünya çapında birçok okul kurmuş, sorulduğunda, bütünüyle holistik eğitim koşullarını anımsatan ilke ve kuralların gözetildiği eğitimsel amaçları, aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Evrensel görünüm: Parçadan farklı ve bağımsız tamamen özgün, holistik bir bakış olmalıdır. Asla mezhepsel bir bakış olmamalı onun yerine her zaman holistik bir bakış hakim olmalıdır.
2. İnsan ve çevreye ilgi: Doğanın bir parçası olan insanlık, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeyip doğayla yeteri kadar ilgilenmezse bu durum ileride aleyhine sonuçlar doğuracaktır. Bu bağlamda sadece doğru bir eğitim ve yeryüzünün farklı bölgelerine dağılmış insanlar arasındaki gerçek ve derin bir sevgi, çevre sorunlarının yol açtığı zorluklar da dahil olmak üzere birçok kronik meseleyi rahatlıkla çözüme kavuşturacaktır.

3. Bilimsel bir öfke taşıyan dini ruh: Dini zihin, yalnız değildir. Aksine tek olan yapı ve görüntüsüyle insan ve doğayla iç içe olup sürekli iletişim kurmaktadır.

Bu arada 1928 yılında kendisi ve Annie Besant tarafından kurulan Krishnamurti Vakfı, günümüzde halen Hindistan, Amerika, İngiltere ve Sri Lanka'da bulunan birçok okul ve eğitim merkezini işletmektedir.

Neredeyse tüm yaşamını eğitime dair konuşmalar yaparak geçiren Khrisnamurti, Hindistan'da Krishnamurti Vakfı'nın himayesinde faaliyet gösteren okullar ile

[270] "Think on These Things", **Teachings, Chapter 2,** (Çevrimiçi) https://jkrishnamurti.org/content/chapter-2/rebel%20against%20everything, 10 Mayıs 2020.

destekçileri tarafından bağımsız olarak kurulan diğer okulların, buralarda öğrenim gören çocukların beyinlerinin yıkandığı yerler olmadığını, aksine öğrencilerin ve öğretmenlerin bir çiçek gibi açtığı ve gelecek neslin iyi bir hazırlık döneminden geçirildiği yerler olması gerektiğini öne sürmüştür. Kaldı ki okullar, bu amaç için var olan kuruluşlardır. Eğitim felsefesinde şefkati, yaşam olgunluğunun bir özü kabul eden, bilgi yüklü bir zihnin özgür olmadığını düşünen, psikolojik bir evrimin olmadığını ve insan olarak yaşadığımız çatışma, kaos ve zıtlıkların nedeninin sınırlı düşünce yapımızda saklı olduğunu belirten ve eylemlerimizin bilgi ve zaman üzerine kurulu olmasından dolayı zamanın kölesi olduğumuzu düşünen **Krishnamurti,** yaşamdaki tek amacının onu çevreleyen sınırlardan kurtararak insanı özgürleştirmek olduğunu ifade etmiştir.

İnsanın benlik ve hayatı arasındaki kopukluğun neden olduğu çelişkilerin boyutunu ve yaşamsal maliyetini açıklarken yaptığı bazı tespit ve değerlendirmeler oldukça dikkat t çekici bulunmuştur:

"Adalet bütün olmak, entegre olmak, parçalanmamış olmak, onurlu olmak anlamına gelir. Bu da ancak kıyaslamanın olmadığı yerde mümkündür. Ama daima kıyaslıyoruz. Ölçümün olduğu yerde adalet olmaz. Taklidin, biçimciliğin olduğu yerde, çoğunluğun doğru düşündüğü varsayılan yerde adalet olmaz. Adaletin tohumu anlayışımızın derinliğinde yani içimizdedir.

İnsanın içinde bütün evren vardır ve eğer nasıl bakman ve öğrenmen gerektiğini bilirsen, kapı orada ve anahtar elindedir. Yeryüzünde senden başka hiç kimse ne sana o anahtarı verebilir ne de o kapıyı açabilir.

Okul, insanların yaşamın bütünselliğini öğrendiği yerdir. Akademik mükemmellik kesinlikle zorunludur, fakat bir okul olmak bundan daha fazlasını içerir. Hem öğretmenin hem de öğrencinin keşfedeceği bir yer vardır, yalnızca dış dünyada değil, bilgi dünyasında değil fakat aynı zamanda kendi düşünüşünde ve kendi davranışlarında keşif edilmek zorunda olan şeyler vardır.

Bizler neysek; dünya da o'dur. Yani, eğer bizler açgözlü, kıskanç ve hırslı isek; toplum da açgözlü, kıskanç ve hırslı olacaktır; sefaleti ve savaşları meydana getiren bizler neysek; devlet de o'dur."[271]

Her fırsatta, bütünsel bir bakış açısıyla yaşamdaki türlü sorunların üstesinden gelebilecek bireylerin yetişmesini, eğitimin en önemli işlevi olarak dile getiren Krishnamurti, herhangi bir milliyet, kast, din veya felsefeye bağlı olmadan hayatının geri kalan kısmını dünyayı dolaşarak büyük-küçük insan grupları ve birebir fertlerle sohbet ederek geçirmiş ve aralarında **İlk ve Son Özgürlük (The First and Last Freedom), Tek Devrim (The Only Revolution) ve Krishnamurti'nin Defter'i (Krishnamurti's Notebook)** olan birçok kitap yazmıştır. Birçok dini ve siyasi otorite ile yaptığı görüşme, konuşma ve tartışmalar ölümünden sonra destekçileri tarafından yayınlanmıştır.

2.1.14. Reggio Emilia Yaklaşımı

Bu yaklaşım, II. Dünya Savaşı'ndan sonra pedagog Loris Malaguzzi (1920-1994) ve İtalya'nın Bologna şehrinin Reggio Emilia kasabasında yaşayan çiftçi aileler tarafından kurulan ve kasabayla aynı ismi taşıyan bir okulun adıdır. Reggio Emilia'daki köylerde yaşayan ebeveynler tarafından geliştirildiği için yaklaşım bu adla anılır olmuştur. Ağırlıklı ve öncelikli olarak okul öncesi ve ilkokul eğitimine odaklanan bir pedagoji ve eğitim felsefesi içeren Reggio Emilia Yaklaşımı, ilişkilerin bir hayli yönlü ve belirleyici olduğu farklı sosyal ortamlarda öğrencilerin birbirleri, aileleri, öğretmenleri ve toplumdaki diğer bireylerle etkileşim ve işbirliği içinde olmasını önemsemekte ve desteklemektedir. Çünkü çocuklar da, sosyal birer varlık olarak görülmektedir. Tek başına, yalnız bir çocuk hiçbir zaman odak noktası olmamaktadır. Onlara, herkese saygı duymanın önemi öğretilirken toplumdaki her bir ferdin özel bir kişiliğe sahip olduğu da hatırlatılmaktadır. Bu kapsamda öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak öz-yönelimi teşvik eden deneyimsel bir öğrenmeyi esas

[271] "Jiddu Krishnamurti Sözleri", **Meşhur Sözler,** (Çevrimiçi) https://www.meshursozler.com/meshur-sozleri/384-jiddu-krishnamurti-sozleri.html, 10 Mayıs 2020.

almakta ve kendinden güdümlü yapılandırmacı bir müfredatı benimsemektedir. Bir anlamda çocuğa hazır bilgi vermeyen, çocuğun kapasitesine ve yaratıcılığına güvenerek bilgiyi bizzat kendisinin üretmesini ve yapılandırmasını isteyen bir eğitim sistemidir. Yürürlükteki program; araştırma, keşif ve oyun aracılığıyla kazanılması istenen saygı, sorumluluk ve ortaklık ilkelerine dayanmaktadır. Bu felsefenin özünde, çocukların gelişim yıllarında kişiliklerinin oluştuğuna ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmeleri için doğuştan gelen üstün bir '100 dil'[272] yeteneği ile donatıldığına dair varsayım bulunmaktadır. Zaten Reggio Yaklaşımı'nın amacı, çocuklara bu sembolik dillerin (örn. resim, heykel, drama) günlük yaşamda nasıl kullanılacağını öğretmektir. Çocukla ilgili olarak Reggio Emilia Yaklaşımı'nın temelini oluşturan bu eşsiz görüşe göre, çocukların '100 dili' arasında mümkün olan en iyi entegrasyonu sağlamak amacıyla eğitimin en küçük öğrencilerde bile teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede çocukların bazı temel haklara sahip olduğu ve potansiyellerini geliştirmek için imkan ve fırsat verilmesi gerektiği sürekli vurgulanmaktadır. 'Bilgi taşıyıcısı' kabul edilen çocukların gün içinde yaptığı veya yapmayı planladığı şeyler hakkında görüş ve düşüncelerini paylaşmaları teşvik edilmektedir. Bilgiyi yapılandıran çocuğun işlem aşamalarında yalnız bırakılmamasına dikkat çeken Reggio Emilia Yaklaşımı'nda akran ve yetişkinlerle kurulan kolektif iletişim ve etkileşimin sürecin tamamlanmasında oynadığı etkin role ayrıca değinilmektedir. Kaldı ki böyle bir inançla yoğrulan ve şekillenen bir çocuk, çevresindekiler tarafından güzel, güçlü, yetkin, yaratıcı, hırslı, meraklı, potansiyeli tam ve arzu dolu biri olarak görülmektedir. Bu süreçte çocuk, bilginin aktif bir kurucusu olup eğitimin bir hedefi olmaktansa, çıraklara verilen aktif role uygun davranmayı bile tercih etmektedir. Aslında bu rol, bir araştırmacı olmaya kadar da uzanmaktadır.

---

[272] **Reggio Emilia Yaklaşımı'nın** kurucusu **Loris Malaguzzi'ye** ait **'The child has a hundred languages' (Bir çocuk, 100 dil konuşur)** cümlesindeki **'yüz çocuk dili'** terimi, çocukların kendilerini ifade etmelerinin birçok yolu olduğuna işaret etmektedir. Bu kapsamda **Reggio** öğretmenleri duygu ve düşüncelerini ele almak, gözden geçirmek, inşa etmek, müzakere etmek ve sembolik bir biçimde ifade etmek amacıyla çocuklara farklı yol ve seçenekler sunmaktadır. Buradaki amaç, yetişkin ve çocukların birbirlerinidaha iyi anlamalarıdır. Çocuklar hipotezlerini araştırma, üretme ve test etmeye devam ettikçe anladıklarını çizime dökmek, heykel yapmak, dramatik oyun sergilemek veya yazı yazmak gibi mevcut birçok sembolik dilden biriyle tasvir etmeye teşvik edilirler. Ortaya çıkan sorunların çözümü için de birlikte çalışırlar.
Daha fazla bilgi için **bkz.: NAREA (The North American Reggio Emilia Alliance),** (Çevrimiçi) https://www.reggioalliance.org/, 11 Mayıs 2020.

Reggio Emilia okullarında eğitim çoğu kez, öğrencilerin anlayış eksikliklerini gidermek ve belirli konularda kavrama yeteneklerini güçlendirmek amacıyla araştırma, sorgulama ve gözlem yapma fırsatı bulup geliştirdikleri bazı hipotezlere ilişkin tartışmalar ile bu çerçevede şekillenen birtakım projeler eşliğinde gerçekleşmektedir.

Reggio Emilia kasabasında aileler, savaştan sonra daha duyarlı çocuklar yetiştirmek amacıyla, kendi çabaları dahilinde kurdukları bu okullarda, değişik bir eğitim sistemi geliştirmişlerdir. Bu eğitimlerde, estetik ve yaratıcılık başta olmak üzere klasik italyan tarzı ön plana çıkmıştır. Bir anlamda çocukları heyecanlandıracak, onlarda farklı izler ve etkiler bırakacak her türlü şey, uygulanan eğitim içinde bir konu ve araç olmuştur. Mesela aynalar ve ışık yansımaları, bu eğitimde sıklıkla rastlanılan yardımcı öğeler olarak görülmüştür.

Çocuk için en doğru ve ideal bir eğitim sistemini oluşturan ana faktörlerin aile, kültür, çevre ve ilişkiler olduğunu savunan Reggio Emilia'nın erken dönem çocuk eğitimine yaklaşımı, bu haliyle diğer eğitimcilerle karşılaştırıldığında daha çok John Dewey, Jean Piaget, Vygotsky ve Jerome Bruner ile teorik bir akrabalık taşıdığı izlenimi uyandırmaktadır. Aslında sosyal inşacı bir yaklaşıma sahip Malaguzzi, klasik eğitimci ve psikiyatristlerden Dewey, Piaget, Vygotsky ve Montessori'den etkilenen bir öğretmendir. Reggio Emilia girişimi, belirli bir yöntem, öğretmen sertifika programı ve akreditasyon süreci olan formel görünümlü bir Montessori eğitim sistemiyle aynı kategoride değerlendirilemez. Bu okuldaki eğitimciler, genellikle çocukların gelişimini ilgilendiren konulara yoğunlaşarak onlara özgüven kazandıracak imkan ve fırsatların sağlanmasını takip etmektedir.

Erken dönem çocuk eğitiminde sınıftaki uygulamalara bakıldığında yapılandırmacı bir yaklaşımın var olduğu görülmektedir. Hatta Reggio Emilia Yaklaşımı, hem öğretmen yeterliliği hem de gelişimsel uygunluğu telaffuz eden bazı kavramlara meydan okumaktadır. Mesela, yaygın olarak bilinenin aksine Reggio Emilia'daki öğretmenler, kafa karışıklığının eksi bir durum olmadığına ve

öğrenmeye artı katkı sağlayan özel bir öneme sahip olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla bu eğitim anlayışında, hata ve yanlışların ortaya çıkmasına kasıtlı olarak göz yuman ve izin veren ya da nerede ve nasıl sonuçlanacağı belli olmayan bir projeye başlamayı uygun ve yararlı gören, farklı olduğu kadar önemli bir öğretim stratejisi söz konusudur. Birçok Batılı eğitimcinin inançlarına aykırı düşen bir diğer özellik ise, çocuğun ait olduğu gruplarda bazı konuları kendi akranlarıyla değerlendirme cesaretinde bulunması ve bunun da önemli bir yetenek olarak algılanmasıdır.

Okul deneyimlerinin belirlenmesinde adaletsiz bir görev ve yük dağılımı yaşanmayan Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuklar gibi aileler ve öğretmenler de ortak bir inanç ve tutum sergileyerek sürecin başarılı olmasına ciddi ve anlamlı katkılar sunmaktadır. Bu yaklaşımda en dikkat çeken yönlerden biri, çocuklardan ihtiyaç, ilgi ve yetenekleri ile orantılı olarak değişik bakış açıları eşliğinde yaratıcılıklarını sergilemelerinin beklenmesidir. Eğitim unsurları arasında karşılıklı güven ve saygının en üst düzeyde gerçekleştiği Reggio Emilia Yaklaşımı'nda öğretmenler, çocukların görüş, düşünce ve ilgi alanlarına uygun çözümler bulma ve üretme konusunda kendilerine güvendikleri gibi öğrenmeye değer konularla ilgilendikleri için çocuklara da güvenmektedir. Onlar bu sistemde, işbirlikçi bir eğitim ekibinin üretken ve bilgili üyeleri olmalarından dolayı, ailelere de güvenmektedir. Söz konusu birlikte hareket ve dayanışmanın sonucu olarak, çocuk ve yetişkinlerin gelişimine uygun işbirliği ve sosyal ortaklık fırsatları barındıran sıcak bir atmosfer ortaya çıkmaktadır.

Eğitim yaşamları boyunca çocuklara her zaman bir partner, işbirlikçi ve savunucu olarak destek veren, hem sınıf düzeyinde hem okul genelinde toplumun adeta aynası olan aileler, Reggio Emilia eğitim felsefesinin hayati bir bileşeni kabul edilmektedir. Daha geniş bir bağlamda ailelerin okul politikaları, çocuk gelişimi, müfredat planlama ve değerlendirme konularını kapsayan söz konusu tartışmalara aktif bir biçimde katılımı beklenmektedir.

Öğretmenler tarafından çocukların ilk öğretmeni sıfatıyla daima saygı gören ailelerden, hazırlanan eğitim müfredatının her aşamasına dahil olup katkı sunmaları beklenmektedir. Bu yüzdendir ki, okul genelinde Reggio Emilia sınıflarında velilerin gönüllü katılımına tanık olmak hiç de sıradışı bir durum değildir. Çocuklarını bir Reggio Emilia programına göndermeyi tercih ederek bu özel bilinci kazanma yolunda bir hayli mesafe alan bazı ebeveynlerin, dengeli bir yaklaşım çerçevesinde ebeveynlik rollerini ve ev yaşam ilkelerini birbirine karıştırmayan ve koordine eden birtakım ortak prensipler geliştirdiği ve böylece çocukların eğitim hedeflerine daha hızlı ulaştığı görülmektedir. Anlaşılan o ki bu felsefe, çocuk sınıftan ayrılsa da sona ermemektedir.

Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuğun ortağı olan, öğrenme eyleminin tam ve tamamen içindeki öğretmen sadece bir eğitmen değil, çocukla beraber öğrenen ve ortak çalışan kabul edilmektedir. Öğretmenden, çocuğun öğrenmesini pasif bir şekilde gözlemlemek yerine ilgi ve kabiliyetine uygun birtakım etkinlikler ve dersler planlaması, anlama ve kavrama yönünü güçlendirecek soru-cevap tarzında pratikler yapması ve proaktif bir rol üstlenip çocukla beraber her türlü eğitici faaliyete katılarak çocuğun öğrenmesini kolaylaştıran hamleleri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Temel hedefi öğrenciyi doğru bir şekilde tanıyarak onun ilgi, ihtiyaç ve yetenek potansiyelini ortaya çıkartmak olan öğretmen, iyi bir rehber olarak çocuğun hareket özgürlüğünü sağlamak zorundadır. Öğretmen, çocukla birlikte projeler üzerinde çalışırken daha sonra gözden geçirilebilecek türden veriler toplayarak çocuğun öğrenmesini daha da kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle öğretmenden, öğretilen konuları özümsemesi ve tam olarak kavraması için çocuğa yardım etmesi ve buna dönük olarak müfredat kapsamındaki tüm etkinliklere faal, etkin ve ortak bir katılım göstermesi beklenmektedir. Öğrenme sürecinde öğretmenler, meslektaşları, öğrenciler ve velileriyle adeta bir ortaklık kurmaktadır. Bu süreçte kazandıkları deneyim ve elde ettikleri gözlem kapsamında her türlü bilgi, bulgu, fikir ve düşünceyi geniş bir zamana yayılmış hedef birlikteliğinin zorunlu bir adımı olarak ortak gördükleri bu kişilerle paylaşmaktadır. Aslında bu da onların plan, hazırlık ve öğretim yaklaşımlarında esnek davranmalarını sağlamaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımında çocukların, yaşamsal bir bağ kurdukları çevrede hayal gücü ve yaratıcılığını kullanarak birçok deneyimsel kazanım gerçekleştirdiği iddia edilmektedir. Çocukların karmaşık, çeşitli, sürekli ve değişen ilişkilerin yaşandığı ortamlar yoluyla çevre duyarlılığını artırarak yaşadıkları dünyayla ilgili en doğru anlamlandırmayı yaptığını öne süren Reggio Emilia felsefesi, aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır:

- Çocuklar, yeri geldiğinde öğrenme şekil ve yöntemleriyle ilgili söz ve kontrol sahibi olmalıdır.
- Çocuklar, dokunma, hareket etme, dinleme ve gözlem yapma kapsamındaki deneyimler yoluyla öğrenmelidir.
- Çocuklar, diğer çocuklarla olduğu gibi üzerinde araştırma izni beklediği dünyadaki mevcut malzeme stoğuyla da ilişki içerisindedir.
- Çocuklar, kendisini ifade etmede sonsuz yöntem ve fırsat sahibi olmalıdır.

Reggio Emilia Yaklaşımı'nın geçerli olduğu okullarda uygulanan bu eğitim sistemi, başta ABD olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde erken çocukluk okul yönetici ve eğitimcilerine ilham kaynağı olmuş, kısa bir süre içerisinde hızlı bir büyüme göstererek popülaritesini artırmış ve dünya eğitim çevreleri tarafından geniş bir kabul görmüştür. Bu hızlı büyümeye somut bir örnek olması açısından Kuzey Amerika Reggio Emilia Birliği'nin (NAREA-The North American Reggio Emilia Alliance) websitesinde bulunan tanıtım amaçlı bilgiler bir hayli dikkat çekicidir. Zira kendisini, çocuğa yatırım yapan kişi ve kuruluşların oluşturduğu küresel bir hareket gören NAREA, 34 ülkede 15 bin eğitici ve 50 bin öğrencisiyle eğitim faaliyeti gerçekleştirdiğini bildirmektedir. Aynı zamanda, bir Reggio Uluslararası Çocuk Ağı (The Reggio Children International Network) üyesi olan Kuzey Amerika Reggio Emilia Birliği (NAREA - The North American Reggio Emilia Alliance), Reggio Emilia fikrini özümseyen ve deneyimini baz alan mesleki bilgi ve tecrübesi yüksek eğiticilerin işbirliği ile her türlü kültüre mensup çocuk, aile ve öğretmen

haklarını aktif olarak savunmak için bir araya gelmiş kararlı ve gönüllü eğitim topluluğudur. [273]

Holistik ilke ve kurallar çerçevesinde eğitim faaliyetini sürdüren okul hareketleri bu kadarla sınırlı olmayıp müteakip dönemlerde dünyanın değişik bölgelerinde etkisini kanıtlamış, geniş halk kesimlerinin ilgi, rağbet ve teveccühüne mazhar olmuş popülaritesi yüksek birçok eğitim kurumunun günümüzde de varlığını sürdürdüğü bilinmektedir.

2.2. Holistik Eğitim Nedir ?

Tek bir tanıma hasredilemeyecek ölçüde derin ve geniş anlamlar barındıran holistik eğitim, farklı dönemlerde ortaya çıkan değişik temalarla özdeşleşen bir yapı ve görünüm içerisinde şekillenerek günümüzde yaygın biçimde kullanılan tanımlara öncü ve kaynak oluştur. Söz konusu temaların, holistik eğitimin özünü oluşturan temel değerlere atıfta bulunarak gelişimine katkı sunduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, değerlere bitişik gelişmekte olan bazı davranışların varlığı gözden kaçmamaktadır. UNESCO tarafından yayınlanan bir eğitim raporunda, söz konusu tanımlara kaynaklık eden bilgi ve açıklamalara oldukça geniş bir yer verildiği gözlemlenmektedir. Bunlardan biri, holistik eğitimin adeta saklı kodlarını ifşa eder niteliktedir. 'Eğitim; her bireyin zihin ve beden, zeka, duyarlılık, estetik algı, kişisel sorumluluk ve manevi değerler dahil çok yönlü gelişimine katkıda bulunmalıdır.'[274] şeklindeki bu tanımda, holistik yaklaşımın esasını teşkil eden çocuğun maddi-manevi tüm yönleriyle ele alınma kriteri açık ve net bir biçimde vurgulanmaktadır. Görünen o ki eğitim, dinamik yapısı gereği değişen yaşam koşulları çerçevesinde sürece uyum sağlayacak bireylerin yetişmesini öngördüğü ölçüde, rutin evrilme prosedürlerini yerine getirip durumun insanlık lehine sürdürülebilir bir konjoktür haline dönüşmesi için gerekli zihinsel ve fiziksel altyapı çalışmalarına da hız

[273] **NAREA (The North American Reggio Emilia Alliance),** (Çevrimiçi) https://www.reggioalliance.org/, 13 Mayıs 2020.
[274] UNESCO, "The four Pillars of Education" as Annex1, **in Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of The International Commission on Education for The Twenty- First Century,** Paris, UNESCO Publishing, 1996, s. 93.

vermektedir. Doğal olarak gelişen şartların bir sonucu ortaya çıkan bu rekabetçi ortamda yarışan taraf ise yeryüzünün değişik kesimlerinde yaşam mücadelesi veren insanın bizzat kendisi olup sürekli değişim ve dönüşüm içindeki dünyanın hızına yetişmek ve hatta zorunluluk kavramının sınırlarını zorlayan yeniliklere adapte olmak için gereken bilgi, beceri ve yeteneğini güncellemek ve sergilemek durumunda kalmaktadır. Görünüşe göre, bundan sonraki yıllarda da dünyanın ihtiyaçları farklı olacak ve eğitim, öğrencinin kendisini bulduğu herhangi bir bağlam veya durumda yaşam boyu, sürekli bir kişisel öğrenme ve zenginleştirme sürecine dönüşecektir. [275]

Bundan dolayı; her bireyin hayata başladığı andan itibaren bir bilgi deposu olarak görülmesi ve bu yönde bir gelişim planlanması yerine, yaşam boyu öğrenme fırsatlarını yakalayacak bir donanıma sahip olduğunun kabul edilmesi daha büyük bir önem arz etmektedir. Çünkü hem bilgi, beceri ve tutum zenginleştirmek hem de sürekli değişen, karmaşık yapılı ve ilişkisel bağımlılığı olan bir dünyaya uyum sağlamak ancak bu şekilde mümkün olacaktır.[276] Tüm bu açıklamalar ve özellikle de bireyin çok yönlü gelişim konusu birlikte ele alındığında eğitimle ilgili çok kapsamlı bir tarifin yapılması kaçınılmaz olmaktadır. Meseleyi bu bağlamda ele alanlar, bir anlamda holistik eğitimin tanımını yapmaktadır. Bu bağlamda holistik eğitim, insan kişiliğinin çoklu boyutlarını - fiziksel, entelektüel, estetik, duygusal ve manevi - kabul etmeli ve uyumlu bir gezegende yaşamaya büsbütün entegre olmuş bireyin asırlık rüyasına doğru yolculuğu da devam etmelidir.[277]

Entegrasyon temasının öne çıktığı tanımlardan biri de şu şekildedir: "Holistik eğitimin nihai amacı, kendimize ve dünya ile olan ilişkimize parçalanmış, dağınık ve kopuk bir perspektiften bakmak yerine tümleyen ve bütünleştiren bir perspektiften bakmaya başlamaktır."[278] Kitabında, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Jung, Maslow ve

[275] John Hare, "Towards An Understanding of Holistic Education in The Middle Years of Education**", Journal of Research in International Education,** C. 5, S: 3, 2006, s.3 02.
[276] UNESCO, **a.g.m.,** s. 85.
[277] Karan Singh, "Education for The Global Society", **In: Learning: The Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty- First Century,** Paris, UNESCO Publishing, 1996, s. 227.
[278] Edward T. Clark, "Holistic Education: A Search for Wholeness", Ed.Ron Miller, **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 55.

Rogers gibi yazarların fikirleri doğrultusunda holistik eğitimin temel ilkelerini inceleyen ve felsefi kaynaklarını sorgulayan Forbes, holistik eğitimcilerin insan potansiyelinin mümkün olan en yüksek gelişimini gösteren Nihailik (Ultimacy) kavramı ile ilgilendiğini ileri sürmektedir. Bu yüzden, öğretme ve öğrenmeye dair görüş ve düşüncelerinin geleneksel akademik hedeflerin çok ötesine uzandığını iddia eden Forbes, bu altı yazarın ayrıca nihai insan gelişimini nasıl tanımladığına ve bunu başarmak için ne tür pedagojik stratejiler sunduğuna ilişkin birtakım önermelerde de bulunmaktadır.[279]

Holistik eğitimin odak noktasının bütünlük (wholeness) üzerine kurulu olduğunu iddia edenlere göre, holistik eğitimin kökleri hümanistik ve ilerici eğitime dayanmasına rağmen içeriğinde manevi bir boyut barındığı için söz konusu yaklaşımlardan ayrı tutulmaktadır. İnsan bilgi, birikim ve tecrübesine gösterilen saygı ve değer had safhada olduğundan bu konuda en küçük bir ihmale sebebiyet vermekten azami ölçüde kaçınılmaktadır. "Holistik eğitim yaklaşımında, insan ruhunda bilinmeyen ve indirgenmeyen bir parça yahut bölüm bulunduğu kabul edilmektedir. Buna çeşitli dini geleneklerde birçok farklı isim verilmektedir. Örnek olarak, Atman, Buda Doğası ve Tanrı'nın Krallığı bunlardan bazısıdır. Holistik eğitimde öne çıkan temel varsayım, entelektüel, fiziksel ve duygusal olarak gösterilen dikkat ve özenin aynısının varlığın bu manevi tarafına da uygulanması ve dolayısıyla doğru bir beslemenin yapılmasıdır.

Holistik eğitimin temel özelliklerinden biri, deneyim ve gerçeklik arasındaki bağlantıya odaklanmadır. Hem bilim adamları hem de mistikler, evrendeki her şeyin kökten birbirine bağlı olduğunu gösteren bir platform kurup bunu ispat eden bir gerçeklik tablosu geliştirmiştir. Bilimde bu durum, atomdan biyosfere kozmosun her seviyesinde görülmektedir. Kaldı ki biz, ekosistemdeki küçük bir değişimin sistem genelinde ne tür bir değişikliğe yol açabileceğini bilmekteyiz. Zaten, manevi öğreticilerin çoğu bu ögörüyü kabul edip paylaşmıştır. Nitekim Buda'nın öğretileri, gerçe(kli)ğin birbirine bağlı olmasına odaklanmıştır. Bu vizyona sahip olan Eski

[279] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature**, Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2003, s. 3.

Çinli öğretmen Lao-tse de, her şeyin Tao aracılığıyla birbirine bağlı olduğunu söylemiştir. Suquamish Kızılderili şefi Seattle ise, ölüm döşeğinde her şeyin bir aileyi birleştiren kan misali birbirine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle holistik eğitim, söz konusu gerçekle uyum içinde olmaya çalışmaktadır.[280] Aslında holistik bir eğitimin öngördüğü pedogojinin temelinde birbirine bağlılık, sürekli aktif olma, yenilenme ve evrenle uyumluluk gibi prensipler bulunmaktadır. Elbette bu yaklaşım, geleneksel okul çizgisindeki çoğu uygulamayla taban tabana zıttır. Çocuğu salt dünya çıkarları uğruna şekillendirmek için her türlü statik ve indirgemeci müfredat ve uygulama kalıbına sokan ve böylece yarının kalifiye işgücünü hedefleyen bir anlayış ya da eğitim yaklaşımı, çocuğu fiziksel olduğu kadar entelektüel, duygusal, psikolojik, sosyal, estetik, ahlaki ve manevi boyutlarıyla da değerlendiren plan, kapasite ve yetenekten yoksun görünmektedir. Bu yönlü ilişkiler göz önüne alındığında holistik eğitimin bir bağlantılar müfredatı (curriculum of connections) olduğu ve hedef ve ilkelerinden ödün vermeden daha geniş bir eğitim vizyonuna sahip olmak için parça ve bütün arasındaki doğal, normal ve zaruri ilişkiye odaklandığı öne sürülmektedir. Kaldı ki, çocuğun tüm yönleriyle benimsenerek ele alınması ve işlenmesi kısaca eğitilmesi ancak bu yolla mümkün olmaktadır.

Holistik eğitim çerçevesinin değişik pek çok görüş ve yaklaşımı içerecek kadar büyük ve geniş olduğunu düşünenler aslında bunların hepsinin, birbirine bağlılık (interconnectedness) ilkesine dayandığını öne sürmektedir. Holistik eğitimin temel ilkesi, evrendeki her şeyin diğer her şeyle bağlantılı olduğunu savunan bütünlük (wholeness) ilkesidir. Var olan her şey birbirine bağlılık ve anlam bakımından ilişkilendirilmektedir. Bütün, parçalarının toplamından daha fazla olan bir şeydir. Bu ise, bütünün parçalarda bulunmayan ilişkisel kalıplardan oluştuğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bir fenomen (olgu, olay), asla tek başına anlaşılamaz.[281]

[280] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for an Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed.Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s.290-291.
[281] Ramon Gallegos Nava, **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001, s. 44 - 46.

Bu yönüyle bakıldığında holistik eğitim kişiyi, bilişsel ve duyuşsal alanları da kapsayan tüm yönleriyle ele alarak insani gelişimin gerçekleştiği en üst seviyeye taşımak istemektedir. Mümkün olan en kapsamlı insani gelişimi hedeflerken kişinin ilgi alanında ve yaşadığı sosyal çevrede 'en iyi' ile başlayan kişisel özellikler göstermesini sağlar. Böylece, birlikte bir insanı oluşturan kapasiteler tam ve eş zamanlı bir şekilde gerçekleşmiş olur.[282] Böylesi bir eğitim atmosferinde öğrenci kendini, zihnine bilgi yığınları doldurulan boş bir kap olmaktan çok aktif, katılımcı ve eleştirel bir öğrenen olarak konumlandırmakta ve bu perspektifte kalmaya özen göstermektedir. Bu minval üzere bir duruş sergileyen öğrenci, sürekli değişen bir dünyada çeşitli lokal ve global senaryolara karşı daha dirençli olmaktadır.

Bir eğitim yaklaşımında en temel unsurun genel geçerliğe sahip ortak bir ifade ve anlam bütünlüğü olduğunu ileri sürerek mahiyet itibarıyla ortak birçok inanç, duygu, düşünce, ilke ve prensibe rağmen üzerinde uzlaşı sağlanmış bir yorumun olmayışı nedeniyle öğrenim ve öğretim uygulamalarında ciddi belirsizliklerin ortaya çıkacağını savunan Forbes'in bu bağlamda işe yarar ve kapsamlı bir holistik eğitim tarifi yapmanın hayli güç olduğu yönündeki kaygı ve endişesi,[283] Ron Miller'e ait geniş içerikli bir tanımla giderilmiş görünmektedir:

Holistik eğitim, her bireyin topluma, doğal dünyaya ve şefkat ve barış gibi manevi değerlere olan bağlılıkları yoluyla yaşamda kimlik, anlam ve amaç bulma öncülüne yahut önermesine dayanmaktadır. Holistik eğitim, gençlerden tutkulu bir öğrenme sevgisinin yanında yaşama karşı içten ve derin bir saygı duymalarını beklemektedir. Elbette bu, dünyayı öğretim paketlerine sıkıştıran akademik bir müfredat aracılığıyla değil, çevreye doğrudan bir katılım yoluyla gerçekleşmektedir. Holistik eğitim, bünyesinde bir merak duygusu barındırmaktadır. Kozmik eğitime vurgu yapan Montessori, genç bir insanın evren bütünlüğünde önemli bir yer teşkil eden aktif bir faktör olduğunu hissettiği taktirde öğrenmenin en doğal şekliyle, adeta büyülü ve davetkar bir tarzda gerçekleşeceğini iddia etmektedir. Bu amaca ulaşmak için farklı birçok öğrenme yol ve yöntemin varlığına ve faydasına inanan holistik bir eğitimci,

[282] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature**, 2003, s. 21.
[283] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature**, 2003, s. 2.

‘tek bir en iyi yol’ şartlanmışlığına karşı çıkarak bunların hepsine eşit derecede önem ve değer atfetmektedir. Belli başlı durumlarda bazı çocuklar için uygun olan bir yöntem, değişik sosyal ve tarihsel nedenlerden ötürü diğer çocuklar için iyi bir çözüm olamayabilmektedir. Holistik eğitimin bütün hüneri, sürekli bir gelişme gösteren insanoğlunun farklı öğrenme tarz ve ihtiyaçlarını anında karşılamasında yatmaktadır. [284] Holistik düşünme biçimi, eğitime konu olan çocuğu özel ve zarif sözcüklerle tasvir ederek zeka ve yeteneğinin standart test puanlarıyla hesaplanamayacak kadar karmaşık olduğunu ve gelecekte alelade bir işçi algısının ona yapılan bir haksızlık ve saygısızlık kabul edileceğini özellikle vurgulamaktadır. Olabildiğince derin ve zengin bir anlam ve deneyim potansiyeli olan insanı dar bir çerçeveye hapsederek zayıf ve değersiz tanımlamalar yapmak yerine kapsayıcı ve bütünleştirici olmayı tercih etmektedir. Anlaşılan o ki, holistik eğitim yegane gücünü, temel bir ilke olarak insanı bir bütün olarak algılamasına, herhangi bir ihtiyaç, sorun, talep ve beklenti karşısında gevşemeden ve hiçbir zayıflık emaresi göstermeden çözüm için çabalamasına ve mücadele anındaki performansıyla iyice gün yüzüne çıkan ısrarcı ve sağlam bir duruş ile güçlü bir inanç ve kararlılığa borçludur.

Holistik hareketin gerçek öncülerinden kabul edilen Ron Miller, holistik eğitimin belirli bir yöntem veya teknik olarak tanımlanmaması gerektiğini savunurken farklı şekillerde uygulanması mümkün bir paradigma veya bir dizi temel varsayım ve ilkeler bütünü olarak görülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Holistik bir eğitimin Amerikan kültür dokusuna uygunluğunu araştırdığı ve sorguladığı çalışmasında holistik eğitimin, özellikle Amerikan toplumunda radikal ve geniş kapsamlı değişiklik arayan bir karşı-kültür hareketi olduğunu belirtmektedir. Ona göre holistik eleştiri, Marksist modelde gözlemlenen bir sınıf çatışması olmayıp kökeni etnik, ırksal veya dini gerginliklere de dayanmamaktadır. Tüm bunların ötesinde holizm, kelimenin tam anlamıyla bütünlüğü sınırlayan, bastıran ve inkar eden bir kültürdeki, yani Amerikan kültüründeki bütünlük arayışını temsil etmektedir. [285]

[284] Ron Miller, “Holistic Education: A Brief Introduction”, **the encyclopaedia of informal education,** 2000 (Çevrimiçi) http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/, 25 Mayıs 2020.
[285] Ron Miller, **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture,** 3. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 6.

Günümüzdeki anlam ve kapsamıyla ilk olarak 1980' lerin ortalarında Kuzey Amerika'da ortaya çıkan ve uygulanabilir bir çalışma alanı olarak kabul edilmeye başlayan bu yeni eğitim hareketi esasında o yıllarda revaçta olan ve yaygın bir şekilde Mekanik veya Kartezyen-Newtoncu dünya görüşü olarak da bilinen ana akım eğitime hakim dünya görüşüne bir yanıt ve tepki olarak ortaya çıkmıştır. Holistik eğitim, bir eğitim modeli oluşturmak için birtakım gerekli çalışmalar yapmak yerine, ana akım kültür ve eğitimde var olan parçacı ve indirgemeci varsayımlara meydan okumayı tercih etmiştir.[286] Başka bir deyişle, holistik eğitim, eğitimin kök düzenine müdahale ederek kalıcı iyileştirmeler sağlayan en temel dünya görüşleri ya da paradigmaların ta kendisi olmaktadır. Bir anlamda ana akım eğitim felsefe ve dünya görüşünün baskılamasıyla ihmal edilen ahlaki ve manevi kişilik özelliklerinin onarımını sağlamak amacıyla holistik eğitim, insanlara küresel bir vicdan, sevgi ve zeka vizyonu aşılamayı hedeflemektedir. Buradan hareketle holistik eğitim, modern olduğunu iddia eden bilimci ve endüstriyel toplum ile Newtoncu-Kartezyen paradigmanın çelişkileri arasında sıkışıp kalan bir insana yeni bir yaşam biçimi bulmaya çalışmaktadır. Örneğin, mekanik eğitim bu süreçte, parçacı ve kopuk bir bilimsel farkındalık üretirken öğrencilerin yetenekleri üzerinde ciddi ölçüde bir sınırlama öngörmekte ve bu yüzden zeka ve yaratıcılıklarını kullanarak sürdürdükleri yaşamlarında daha büyük sorunlarla karşılaşmalarına sebebiyet vermektedir. Holistik eğitim, ortaya çıkan yeni bir kültürün hem ihtiyaçlarını hem de ikilemlerini kapsayan ve benimseyen bir özellik içermektedir. İnsanların entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve manevi ihtiyaçlarını gözeten tam ve tümleşik bir eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda misyonu, insanları sürdürülebilir bir kültürel ortamda sorumlu bir şekilde yaşamaları konusunda eğitmek olan holistik eğitim şüphesiz yirmi birinci yüzyılda barış, sevgi ve zeka vizyonu olan evrensel bilince sahip insanlar yetiştirmeye çalışmaktadır.[287]

---

[286] Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century**", International Education Studies,** Cilt 5, S: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 178.
[287] Ramon Gallegos Nava, **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Değişik pek çok felsefi eğilim ve pedagojik uygulamayı içinde barındıran holistik eğitim, bu yönüyle daha dinamik ve bütünsel görüşler içeren eğitim deneyim ve kazanımlar aracılığıyla materyalizmden ziyade daha manevi bir dünya görüşünü betimleyen ve gelişimini teşvik eden eklektik bir anlayışı temsil etmektedir. Bu bağlamda holistik eğitim, dar bir tanımlamayla insana özgü salt temel beceriler ile değil, yaşam tecrübesiyle de ilgilenen kapsamlı bir harekettir. Söz konusu eğitimsel deneyim, öncelikle entelektüel, fiziksel, manevi, duygusal, sosyal ve estetik olmak üzere bireydeki farklı yönlerin daha dengeli bir gelişimini teşvik etmekte ve birey ile diğer insanlar, doğal çevre, iç ve dış dünya, duygu ve akıl ve de farklı bilgi disiplini veya farklı bilme biçimi arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır.[288]

Holistik eğitimi, genellikle geleneksel eğitimde yaşanan sorunlardan; kopukluk, dağılma ya da parçalanma ve ayrıştırma ya da bölümlere ayırma ekseninde ele alıp çözmeye çalışan bir felsefe veya dünya görüşü olarak kabul edenlere göre buradaki odak nokta öğrencilerin, etraflarında olan her şeyi ayrık ve kopuk parçalar yerine tam ve bütün olarak görmesini sağlamaktır. Dikkat çeken bir vurgu da, eğitim sürecinde kilit bir rol üstlenen öğretmenlerin öğrencilere her yönüyle bir insan olarak muamele yapmasıyla ilgilidir. Çünkü sadece sınav sonuçları ve akademik performans, tam bir eğitimde hedeflenen başarıya ulaşmak için bir hayli yetersiz kalmaktadır. Bu kapsama uygun bir tanım geliştiren Jack Miller'e göre holistik eğitim, araştırma yapmayı ve bağlantı kurmayı içermektedir. Sürekli bir şekilde dağınıklık, kopukluk ve parçalanmışlıktan bağlantılı olma durumuna geçmeye çalışmaktadır. Holistik eğitimin odak noktası, ilişkilerdir: Doğrusal düşünme ve sezgi arasındaki ilişki, zihin ve beden arasındaki ilişki, çeşitli bilgi alanları arasındaki ilişki, birey ve toplum arasındaki ilişki, yeryüzüyle olan ilişki ve bireyin kendisi ile benliği arasındaki ilişki. [289]

Holistik eğitimi, çocuğu onurlandıran (the child-honoring)[290] bir eğitim olarak kabul eden Miller, çocuğun gelişimi sırasında ortaya çıkan yaratıcı dürtülere saygı

[288] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 178.
[289] John P. Miller, **The Holistic Curriculum,** Toronto, Canada, OISE Press Inc., 1996, s. 8.
[290] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power** adlı makalesinin sonunda **'çocuğun onurlandırılması' (the child-honoring)** kavramıyla ilgili şu bilgilere yer vermektedir: "Bu terim,

duyulması gerektiğini belirtmektedir. Oysa geleneksel eğitimde bu durum, gelişme seyrindeki çocuğa birtakım kültürel zorunlulukların yamanması olarak telakki edilmektedir. Bu arada, geleneksel okul anlayışına muhalif eğitimciler böyle bir saygıyı gösterdiklerinde, entelektüel karşıtı ya da politik anlamda yıkıcı olmakla suçlanmaktadır. Bu çerçevede holistik eğitimciler, medeniyet ve ortak insanlık bilincinin gelişmesine paralel olarak olgunlaşma sürecindeki insanın iç dünyasına daha derin bir saygı beslenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüş, Jean Jacques Rousseau'nun Emile adlı eserinde de görüleceği üzere modernizme yönelik çeşitli tarihsel eleştirilere dayanmaktadır. Mesela, 19. yüzyılda Pestalozzi, Froebel, Emerson ve Alcott ile yirminci yüzyılın başlarında ve ortalarında Steiner, Montessori ve Krishnamurti'nin fikirleri, kişisel ve kültürel gelişim arasındaki bu bağlantıya vurgu yapmaktadır. Modern bir zihniyete sahip birçok eleştirmene göre bu ve benzeri duygular, romantik ve anarşist anlamda sadece çocuk merkezli kabul edilirken holistik eğitim felsefesi daha derine inerek çocukta böyle bir inancın varlık ve devamının sağlanmasına dair önemli ve doyurucu açıklamalar yapmaktadır. Çocuğun, daha doğuştan bu özel ve içsel güç ve enerjiyle donatıldığını ileri süren Montessori, bu gücün dünyaya yaşam, sevgi ve yaratıcılık fısıldayan yahut soluyan kozmik güçten başka bir şey olmadığını bildirmektedir. Eğitimin en yüksek ve en gerçek amacı bu gücü beslemek ve onun ortaya çıkmasını sağlamaktır. Tersi bir durumda ise yani insani özelliklerden mahrum ya da açgözlü bir üretim, tüketim ve kontrol sisteminin beslenme ve gelişimine çanak tutan bir eğitim sistemi insiyatifi ele aldığında söz konusu tüm bu güzel ve değer dolu olasılıklar kaybolmakta ve akabinde insan ve eğitimine dair trajik sonuçlar ortaya çıkmaktadır. [291]

Maria Montessori, yorum ve değerlendirmeleriyle konuya farklı bir bakış açısısı getirmektedir. Kurtuluş ve yardımın, insan ve toplumun kurucusu gördüğü çocuktan geleceğini düşünmektedir. Ona göre çocuğa, bizi daha aydınlık bir geleceğe taşıması

---

son yıllarda uluslararası bir harekete dönüştürülmek istenen ve gelişim çağındaki dünya çocuklarının ihtiyaçlarına dikkat çeken popüler çocuk şarkı söz yazarı **Raffi Cavoukian** tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Daha fazla bilgi için **bkz.:** 'Çocuk Onurlandırmak: Dünyayı Tersine Çevirmek', Ed. Raffi Cavoukian ve Sharna Olfman (Westport, CT: Praeger, 2006) ."

[291] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power**, 2006 (Çevrimiçi) http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/11-07-14-AU-vertimas-Nr.34.Educating-Childs-Inner-Power.pdf, 26 Mayıs 2020, s. 1 - 2.

için bir iç güç veya enerji bahşedilmiştir. Eğitim artık sürekli bilgi vermeyi bırakmalı, bunun yerine insan potansiyelinin keşfi ve özgürlüğünü amaçlayan yeni bir çıkış yolu bulmaya odaklanmalıdır.[292]

Mahir, yetenekli ve özgüveni yüksek bir çocukta geleceğin en sağlam temelli sosyal yapılarını inşa etme cevheri olduğunu gören holistik eğitim, bu süreçte tüm profesyonel ilgi ve dikkatin toplumun en vazgeçilmezi çocuğun saf doğasına çevrilmesi gerektiğini ve kişilik özelliklerinin belli olmaya başladığı gelişim sürecinde onu en farkedilir kılan 'yaratıcı yahut yaşamsal kaynağın' ise ayrı bir bağlamda ele alınmasını önermektedir. Birçok holistik eğitimci, bu yaşamsal kaynağı tanımlarken açık bir şekilde geleneksel terimlerden ruh ve maneviyat kelimesini kullansa da buradan hareketle geleneksel dini dogmatizmin desteklendiğine dair bir kanaate varmak pek de etik sayılmamaktadır. Bu detayı fark eden tecrübeli holistik eğitim teorisyenleri, genellikle maneviyat – henüz bireyler tarafından deneyimlendiği haliyle nihailiğin açık uçlu bir tanımı – ile organize dinlere ait kapalı inanç sistemleri arasında açık ve net bir ayrım yapabilmektedir. Bazı holistik eğitimcilerin, hümanistik ve ben ötesi (kişiliküstü) psikoloji literatüründe geliştirilen daha seküler bir dili tercih ettikleri görülmektedir, (örneğin, daha yüksek benlik ya da kendini gerçekleştirme). Böyle olsa da, ana tutum ve yaklaşım değişmemekte ve aynı kalmaktadır: Benliğin en derin katmanlarında bulunan yaratıcı veya yaşamsal kaynağı ihmal eden bir eğitim, çocuğu onurlandıran değil aksine körelten bir mekanik eğitim olarak tanımlanmaktadır. Kaldı ki holistik eğitim, kaçınılmaz bir şekilde insan doyum ve barışı yerine küresel parçalanma ve çatışmaya yol açan köreltici bir eğitimin dar görüşlü olmakla kalmayıp yıkıcı da olduğunu savunmaktadır. [293]

Holistik eğitim, öğrencilere doğal bir bağımlılık ve bağıntı içinde oldukları şeylerin anlam profilini çıkararak karşılıklı verimli ilişkilerin kurulduğu düzenin sürdürülebilirliğini temin etmek amacıyla bazı çalışmalar yapmalarını tavsiye

[292] Maria Montessori**, Education for A New World,** Oxford, UK, Clio Press, 1989, s. 1.
[293] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power**, 2006 (Çevrimiçi) http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/11-07-14-AU-vertimas-Nr.34.Educating-Childs-Inner-Power.pdf, 26 Mayıs 2020, s. 1.

etmektedir. Holistik stratejist ve kuram savunucuları, bu noktada farklı bir yol izlemektedir; öğrencilerden hayatın anlam, şekil ve kapsamını idrak etmeye yardımcı her türlü bilgi, bulgu, deneyim ve bağlamı algılamak, anlamak ve kavramak için öncelikle üzerinde bulundukları gezegen, içindeki yaşam ve yeni toplumsal yapıya fazladan değer katan holistik bir dünya görüşüne katkı ve destek sunmaları beklenmektedir.[294] Böylece holistik bir bakış açısıyla ayrı bir anlam ve öneme kavuşan global toplum, yeryüzü ve mevcut aktif yaşam döngüsü daha hümanistik yaklaşımlara konu edilerek doğa ve insan arasındaki sıkı ilişkinin devamı sağlanmış olmaktadır.

Holistik eğitimi, hem eğitimci hem de öğrenci açısından bir yolculuk kabul edenlere göre süreç boyunca eğitimin doğası gereği elde edilen deneyim ve kazanımlar, program içeriği, kişisel beceri ve performans gibi kriterlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla holistik eğitim süreci, söz konusu kişisel farklılık ve etkilere cevap verebilmek adına olabildiğince esnek ve dinamik olmalıdır. Ayrıca kişisel gelişim ve ilerleme oranındaki farklılıklar süreçsel kazanımları hızlandıracağı için büyük bir dikkat ve titizlik içinde değerlendirilmekte ve kaydedilmektedir. [295]

Holistik eğitim hareketinin tek bir kaynağı, öne çıkan baskın bir savunucusu ya da belli başlı bir ifade biçimi olmadığı için rahat ve kolay bir tanım yapmak oldukça zordur. Birçok holistik eğitimcinin üzerinde hemfikir olduğu bir tanıma göre holistik eğitim, eğitime dair konuları ele alırken geleneksel eğitimden daha eksiksiz ve doyurucu bir şekilde insan olmanın ne anlama geldiğine dair yeni ve gittikçe kabul gören bir bakış açısını benimsemekte ve uygulamaya koymaktadır.

Bazı savunucular, holistik eğitimin merkezinde yer alan görüşlerin yeni olmadığını, aslında zamanla ilişkilendirilmemesi gerektiğini ve insanlığın dini değer yargılarını temsil eden önemli kavramlardan bütünlük (wholeness) ile kullanıldığını

[294] Edward T. Clark, "Holistic Education: A search for Wholeness", Ed. Ron Miller, **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 55.
[295] John Hare, "Towards An Understanding of Holistic Education in the Middle Years of Education**", Journal of Research in International Education,** C. 5, S: 3, 2006, s. 303 - 304.

iddia ederken diğer bazıları Rousseau, Emerson, Pestalozzi, Froebel ve yakın zamanlarda Krishnamurti, Steiner, Montessori, Jung, Maslow, Rogers, Paul Goodman, John Holt, Ivan Illich ve Paulo Freire gibi isimlerden ilham aldığını öne sürmektedir. Yine de diğerleri holistik eğitimin merkezindeki görüşlerin 1960'larda başlayan kültürel bir paradigma değişikliğinin sonucu olduğunu düşünmektedir. Açık ve net olan, holistik eğitim hareketinde insanlığa ait vizyon ve değerlerin giderek daha popüler hale geldiğidir. Ne yazık ki, bu vizyonun kapsam ve içgörüsü genellikle olaylara at gözlüğüyle bakan ve bulanık görmeyi marifet sayan Yeni Çağcılık mensupları tarafından gölgelenmekte ve daraltılmaktadır. Kaldı ki, bu ilişki nedeniyle değerli pek çok şey reddedilmekte ve kaybedilmektedir. [296]

2.3. Holistik Eğitimde Temel Değerler ve Kavramlar

2.3.1. Temel Değerler

Eğitim, bireyde istendik davranışlar meydana getiren işlevsel bir süreç olduğuna göre kişilik gelişimini büyük ölçüde aile, okul ve çevre üçgeninde tamamlayan bireyin davranışlarında, her biri önemli bir kişilik özelliği yansıtan bir çok değerin izine rastlamak mümkündür. Aslında tüm eğitim sistemlerinde kavramsal bir karşılığı olan ve altı çizilerek ifade edilen; ilişkiler, bütünlük, anlama ve öğrenme arzusu, şefkat, sadakat ve öz-değer (kendini değerli görme) inancı gibi genel anlamda öğrenciye her düzeyde ilişkiler aracılığıyla planlı bir şekilde kazandırılan değerler, davranış verimliliğinin sürdürülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel unsurların tamamını kapsayan maddi ve manevi öğelerden oluşan değerler bu yönüyle aile, eğitim, toplum, yakın çevre ve inanç ile aktif ve süreğen bir etkileşim içerisinde bulunmaktadır.

[296] Scott H. Forbes, **Values in Holistic Education,** For the Third Annual Conference on **Education, Spirituality and the Whole Child** at the Roehampton Institute, London, 1996, s. 1. (Bu çalışma, Roehampton Enstitüsü tarafından Londra'da 3'ncüsü tertip edilen ve 'Kimin değerleri, eğitimi şekillendiriyor?' sorusuna cevap aranan **'Eğitim, Maneviyat ve Her Yönüyle Çocuk'** konulu bir konferansta **Scott Forbes'in** sunduğu bildiriden oluşmaktadır.)

Değerler, adeta bireysel davranışlara yön veren bir kılavuz veya yönerge hükmünde olup birey için ölçülü, ilkeli ve tutarlı davranış standartları belirlemektedir. Davranış ve eylemleri etkileyerek şekillendiren değerler, böylece aktivitelerin gerçekleşeceği ideal bir ortam meydana getirmiş olur. Bu nedenle holistik bir eğitim, eğitim yaşamının ortalarında olan öğrencilerin başta kendi değer ve davranışları olmak üzere çevresindeki diğer etken ve faktörleri sorgulayıp anlayabileceği bir zemin oluşturmalıdır. Kişisel değerlerin gelişimi öğrenci, aile ve okul arasındaki etkileşimin bir sonucu olmakla birlikte okulun bariz etkisinin belirleyici ve biçimlendirici olduğu, çoğu eğitimci tarafından kabul edilmektedir. Çünkü okul, bahse konu on altı yaş civarındaki öğrencilerin yaşamlarının çoğunu kendilerine örnek aldıkları rol modeller ve etkili arkadaşlarla birlikte geçirdikleri bir yer statüsündedir. Holistik bir eğitimin verimliliğini ortaya koyan da bu değer ve davranışlardır. Yine bir öğrencinin temel özelliklerinin yer aldığı kişilik profilinde, söz konusu verimliliğe ait sonuç ve veriler kesinlikle gösterilmelidir.[297]

Önem ve öncelik sırasının çeşitli koşullar bağlamında toplumdan topluma, ülkeden ülkeye değişiklik gösterdiği değer örüntüsünün bütünüyle gerçekleşmesi hemen her eğitim sisteminin yegane arzusudur. Eğitim çevrelerinde, söz konusu değerlerin doğrudan holistik bir yaklaşımı çağrıştırmayıp daha ilk bakışta dengeli herhangi bir eğitim programına temel teşkil ettiğine dair yorumlar oldukça adil ve makul bulunmaktadır. Bu kanaatin oluşmasındaki en büyük etken, söz konusu değer kümesinin dinamik ve esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Yine de holistik eğitim ile ilişkili değerler, arzu edilen davranışların ortaya çıkmasına odaklanan özenle seçilmiş uygulamalar sayesinde beklenen düzeyde gerçekleşerek artan etkisine paralel kapsamca da genişlemektedir.

Holistik bir eğitim sürecinde kazanılan ve deneyimlenen değerler sonucu ortaya çıkan davranışlar, esasında eğitimin orta yıllarında holistik eğitim programına tabi olan bir öğrenciyi nitelik, yetkinlik ve aktivite açısından betimleyen bir kişilik profilinin oluşmasına vesile olmuştur. Bu kişilik profili aracılığıyla holistik eğitim uygulamalarına dair net veriler elde edilmekte ve öğrenci, aile ve eğitimciler

[297] John Hare, **a.g.m.,** s. 306.

tarafından öne sürülen hedefler daha da belirginleşmektedir. Kaldı ki, holistik eğitime dair verimlilik raporları tüm detaylarıyla gözler önüne serildiğinde insanların bu eğitim yaklaşımının niyet ve amacına vakıf olması daha kolay olacaktır. Hatta diğer yaklaşımlarla bir mukayese söz konusu olduğunda buradaki kişilik profili, holistik eğitimin avantaj ve faydasını belirtmek için kullanılabilecektir. [298]

Değer-davranış arasındaki sebep-sonuç hareketliliğini yansıtan aşağıdaki Tablo 2.4.1.[299], henüz on altı yaşında ve eğitiminin orta yıllarında holistik eğitimini tamamlamış bir öğrencinin eylemleri üzerinde izlem ve gözlemde bulunarak etkin, kapsamlı bir tasvir ve analiz için ihtiyaç duyulan tüm çalışmalara kaynak teşkil edecek bir belgedir.

Tablo 2.4.1. Holistik bir eğitim yaklaşımında değerler ve davranışlar

Değer	Değerle ilişkili davranış
İlişkiler	Farklı konu alanları arasında var olan ilişkileri tanımlar ve kullanır. Bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilere önem verir ve onları geliştirir. Her düzeyde ilişkilere değer verir ve dünyamızın birbiriyle ilişkili olma gerçeğinden hareketle biçilen rollerin farkındadır.
Bütünlük	Dürüstlük ve tutarlılıkla hareket etmeleri için akranları ve diğerleri tarafından güvenilebilir. Değişen koşullarda kendi standartlarını korur. Yüksek benlik beklentilerini korur ve bunların azalmasına izin vermez. Kendi ilkelerinin uygulanmasındaki standartları korur. Kendine ve çevresindeki diğer kişilere saygıyı muhafaza eder. Görüş ve rehberlik hizmeti sunarken farklı görüşlere de kulak verir.
Anlama ve öğrenme arzusu	Bir yönlendirme olmadan öğrenme sınırlarını zorlar. Deneyimleri aktif olarak içselleştirir ve yeni anlamlar ile buna özgü uygulamalar gerçekleştirir. Kendi inançlarını eleştirel olarak inceler ve görüşlerini yeniden değerlendirme ve değiştirme kapasitesine sahiptir. Anlayış ve öğrenmesini genişletme konusunda entelektüel riskler alır. Kişisel inanç ve beklentilerde önemli bir değişikliğe yol açan yeni bilgilerle tehdit edilmez. Kendi bilgi ve öğrenimlerini artırmak amacıyla sürekli yeni fırsatlar arar. Açık fikirlidir: Önceki öğrenmede değişikliğe neden olan yeni bilgileri tehdit olarak algılamaz.

[298] John Hare, **a.g.m.,** s. 320 - 321.
[299] John Hare, **a.g.m.,** s. 307 - 308.

	Açık fikirlidir: Farklı görüşte olanlarla kurduğu ilişkiden anlayış ve öğrenmesini hızlandıran gerekçeler üretir. Geniş görüşlüdür: Kendi kültüründen farklı kültürlerden yararlanılarak ele alınan meselelerle ilgili, geniş ve küresel bir bakış açısını esas alır.
Yüksek başarı göstermek	Çeşitli durumlarda bilgi edinir ve uygulamaya koyar. Bu uygulamaların hemen görülmediği durumlarda bile bilgi ve öğrenmeyi bir alandan diğerine uygular. Dahil olduğu tüm alanlarda kendine yüksek hedefler belirler. Görev odaklı olup bir işe zamanında, etkin bir biçimde başlamayı ve tamamlamayı önemser. Sürekli daha fazlasını başarmak ve gerçekleştirmek ister. Ortak hedeflere ulaşmak için başkalarını da yanına alır. Eylemler daima beklentileri aşar.
Öz-değer inancı	Kendi eylem ve gelişiminin proaktif olarak sahipliğini üstlenir. Harekete geçme yetkisi vardır ve izin beklemez. Eylemlerin sorumluluğunu üstlenir ve en iyi sonucu elde etmek için eylemlerde bulunacağına emindir. Kibirle değil öz-inançla kareket eder. Kendisinin ve etrafındaki insanların çıkarları doğrultusunda hareket eder.
Şefkat	Aktif olarak, etrafındaki durum ve konulara karşı ilgili ve düşünceli bir tepki gösterir. Uygun şekilde destekleyici eylemler sergiler. Doğru yer ve zamanı kollayarak şartlar müsaade ettiği ölçüde rehberlik yapar ve tavsiyelerde bulunur. Diğerlerinde bulunan kültürel çeşitliliği kavrar ve öğrenir. Başkalarının inanç ve zihin yapısına saygı duyar ve bunların varlığını destekler. Başkalarına ait farklı görüşlerden yararlanabilmek için esnek bir yaklaşım benimser.
Sadakat (Bağlılık)	Eylemler aracılığıyla etrafındakilere karşı ilgili ve müşfik bir tutum sergiler. Çeşitli durumlarda başkalarıyla iletişimi ve onlara destek vermeyi sürdürürür.

Yukarıdaki tabloda listelenen davranışlar üzerinden her bir değerle ilgili olarak daha çok bilgi verilmiştir. Aslında bu davranış ve eylemler, verimlilik beklentisi açısından ele alındığında her bir değerin neyi temsil ettiğine dair güzel bir örnek teşkil etmektedir. Değerlerle ilişkili davranışlar arasında her zaman bir örtüşme yahut kesişme görülmektedir. Tabloya dikkatle bakıldığında, büyük beklentiler ve korunmasına dair kişisel istek ve dürtü, hem 'bütünlük' hem de 'yüksek başarı göstermek' başlıklı değerler arasında yer almaktadır. Bu durum, değerlerin etkisini azaltmamakta aksine birbirleriyle olan ilişki ve bağımlılığı öne çıkarırken öğrenciyi

her yönüyle ele alan ve gelişimini sağlayan kolektif bir katkıya da vurgu yapmaktadır.[300]

2.3.2. Temel Kavramlar

Özellikle 19. ve 20.yüzyıllarda kurumsallaşma sürecine giren holistik eğitimde, kuram öncülerinin geliştirdiği ve uygulamaya koyduğu eğitim metodları ve bu kapsamda benimsedikleri teknik, taktik ve stratejiler büyük oranda farklılık göstermektedir. Mesela, Montessori, çocukların belirli duyusal ve entelektüel uyaranlara hazır olmalarına karşılık kendi hızlarında öğrenmelerine imkan tanıyan ve çoğunlukla bağımsız olarak kullanabilecekleri özel materyaller içeren bir 'hazır çevre' modeli önermiştir. Rudolf Steiner, takipçilerinin 'sezgisel öngörü sahibi, geleceği gören ve bilen' olarak tanımladığı, kişisel gelişimin her aşamasında ortaya çıkan ruhsal ihtiyacı sezgisel olarak anlamaya ve kavramaya dayanan Waldorf yaklaşımını tasarlamıştır. Bu yüzden, Waldorf okullarındaki çocuklar yaşlarına göre sınıflanmakta ve zamanlarının çoğunu, çocukların kişisel özellikleri ile acil ihtiyaçları konusunda sezgisel bir kavrayışı olan öğretmenler tarafından büyük bir titizlikle hazırlanan ve uygulanan grup etkinliklerinde yeni bir şeyler öğrenerek geçirmektedir. Görüldüğü gibi, Waldorf okulları özellikle 7 yaş altı çocuklarda okuryazarlığın gerçekleşmesine şiddetle karşı çıkıp hayal gücü ve sanatsal ifadenin geliştirilmesine ağırlık verirken Montessori eğitimi, çevredeki gerçek nesnelere odaklanarak ampirik öğrenmeyi vurgulamakta ve okuma - yazmanın erken yaşlarda gerçekleşmesini teşvik etmektedir. Bundan farklı olarak bazı holistik yaklaşımlar (örneğin, Quaker okulları veya Hintli bir Tantrik guru olan Prabhat Ranjan Sarkar'ın öğretilerine dayanan 'neo-hümanist' eğitim), meditasyon, sessiz düşünme dönemleri ve günlük yaşam muhasebesi ya da yoga ve diğer odaklanma pratiklerini benimsemektedir. Erken çocukluk eğitim sistemi denilince akla ilk gelen isim Reggio Emilia gibi diğer holistik yaklaşımlar ise, sanatsal ifade ve yaratıcılığa büyük önem vermektedir. Öte yandan Krishnamurti, bu tür yöntemlere karşı tavsiyelerde

[300] John Hare, **a.g.m.,** s. 307.

bulunarak insanlar arasında sevecen, açık ve otoriter olmayan bir ilişkinin gerçek bir öğrenmeye ve hatta katılıkla yönetilen okullar yerine bir çok yerde toplu öğrenme merkezleri kurarak 'okulsuz' ya da 'okul dışı' eğitim hareketlerine katılmış birçok ebeveyn ve radikal eğitimcinin üzerinde hem fikir olduğu bir görüşün uyanmasına veya teşekkülüne imkan vereceğini öne sürmektedir.[301]

Holistik eğitim sisteminde var olan metot, teknik ve strateji zenginliği ve çeşitliliğine binaen tüm içerik ve donatısıyla benzer bir okul yapısından söz etmek neredeyse imkansızdır. Aynı şekilde, tüm okullarda geçerli holistik bir müfredattan da bahsedilemez. Bu tür değişik gerekçelerden dolayı, holistik eğitimde gözlemlenen farklılıklara rağmen hemen her holistik eğitimci, başarılı bir eğitim hayatı tasvir ederken söz birliği etmişçesine dil, üslup, kavram, konu ve hedef çerçevesinde benzer bir tutum ve yaklaşım benimsemiş, aynı temel kavram ve argüman etrafında kenetlenerek holistik bir eğitim anlayışının büyüme ve gelişmesine öncülük etmiş ve sürecin devamına dair sağlam ve kalıcı bir zemin teşekkülüne de katkıda bulunmuştur.

Holistik eğitimin içini doldurarak ona adeta özel bir anlam ve değer katan, konu ve hedef bütünlüğü bağlamında doğru bir şablon oluşturarak diğer eğitim sistemleriyle aradaki farkı vurgulayan temel kavramların önemce en belli başlıları şunlardır:

2.3.2.1. Maneviyat veya İnsan Maneviyatı

Montessori'nin her insanın içinde ilahi bir plana göre gelişmekte olan 'manevi bir embriyo' bulunduğu iddia ve çıkışının ardından öğretmenlerin en acil ve önemli görevinin, mümkün mertebe bu gelişimin önündeki tüm engelleri ortadan kaldırmak olduğunu[302] ifade etmesiyle eğitim çevrelerinde adından sıkça söz ettiren ve gündemden hiç düşmeyen maneviyat kavramı, gerçekte holistik eğitimin özünü

[301] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power,** 2006 (Çevrimiçi) http://www.alternatyvusisugdymas.lt/uploads/2009/12/11-07-14-AU-vertimas-Nr.34.Educating-Childs-Inner-Power.pdf, 26 Mayıs 2020, s. 3.
[302] Maria Montessori, **Spontaneous Activity in Education,** Çev. Florence Simmonds, New York, USA, Frederick A. Stokes Publishers, 1965, s. 30 - 49.

oluşturan ve onu diğer tüm alternatif eğitim yaklaşımlarından ayıran en temel faktör olarak[303] bilinmektedir.

Holistik eğitimin, bireysel gelişimi entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve ruhsal (manevi) olmak üzere her yönüyle ele almaya çalıştığını öne süren [304] Jack Miller, progresif ve hümanistik eğitim müfredatında ilk beş ilkenin ağırlıklı olarak işlendiğini ancak manevi boyutun ihmal edildiğini iddia etmektedir.

Bu çerçevede, Dewey'in maneviyat algısını anlamak oldukça yararlı olacaktır. Şaşırtıcı bir şekilde Dewey, öğrencinin ruhunu eğitim sürecinin önemli bir bileşeni olarak tanımlamıştır. Manevi deneyimin tanımlamasını yaparak maneviyatın, sadece insan tecrübesini yansıtan bir öge olmadığını aksine eğitim süreç ve müfredatında yer alan en önemli faktörlerden düşünce deneyimine karşılık geldiğini belirtmiştir.[305] Eğitim konusunda belki de en açık sözlü Amerikan Transandantalisti Bronson Alcott, hem yaşam tecrübesi hem de maneviyatın, eğitimin en temel iki ilkesi olaral kabul edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.[306] Ingman'a göre maneviyat, insan tecrübesine ait önemli bir unsur olarak tanınmalıdır.[307] Zaten holistik bir eğitimci tüm insanların kişiliklerini beceri, kabiliyet, sezgi ve zekaları aracılığıyla ifade eden insan formunda manevi varlıklar olduğuna inanmaktadır. Birey fiziksel, duygusal ve entelektüel olarak geliştiği gibi ruhsal olarak da gelişmektedir. Bu bağlamda manevi deneyim ve gelişim; kendinden başkalarıyla derin bir ilişki kurmak, günlük yaşama ait anlam ve amaç duygusu hissetmek, yaşamın bütünlüğü ve birbirine bağımlılığını deneyimlemek, gereksiz veya yorucu eylem ve aktivitelerden kaçınarak çağdaş yaşamın aşırı baskı ve uyarılarına karşı koymak, yaratıcı deneyiminde zirveyi görüp

[303] Ron Miller, **What are Schools for**?, s. 4; John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 2; Ramon Gallegos Nava, **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001, s. 46.
[304] John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s 2.
[305] Benjamin C. Ingman, 'Henry David Thoreau: Spirituality and Experiential Education', **Curriculum and Teaching Dialogue,** C.13, S: 1-2, Information Age Publishing, 2011, s. 146.
[306] Benjamin C. Ingman, **a.g.m.,** s. 149.
[307] Benjamin C. Ingman, **a.g.m.,** s. 147.

doyuma ulaşmak ve yaşamın sayısal gizemine karşı derin bir saygı göstermek şeklinde ortaya çıkmaktadır.[308]

Holistik bir eğitim insanı entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal, estetik ve ruhsal olarak her yönüyle ele alıp kişisel gelişimini tamamlaması için en ideal zemini oluşturmaya çabalarken hem ilerici hem de hümanistik eğitim veren kurumlarda, manevi boyutun ihmal edildiği hatta dışlandığı gözlemlenmektedir. Oysa, ders müfredatına maneviyatı eklemek, öğrencilerde hayret ve merak duygusunun yeniden uyanmasına vesile olacaktır.[309]

Hiç şüphe yok ki, insan ve toprak arasında var olan maddi ve somut bir ilişki, hiç kimse tarafından yadırganmadan kahir bir ekseriyetle kabul edilmektedir. Ancak bu ilişkiye manevi bir anlam yüklemek ve bunu kabul ettirmek sanılanın aksine hiç de kolay değildir. Yerli halka ait geleneksel inançlardan biri de insan ve toprak arasında manevi bir bağ bulunmasıdır. Bu geleneksel manevi bağ korunduğu müddetçe kozmosun kesintisiz bir enerji ve yaşam kaynağı olma vasfı devam edecektir.[310]

Özellikle Aydınlanma Dönemi eğitim anlayışında karşımıza çıkan ve öğrencinin sadece maddi tekamülünü esas alan bir öğrenim ve öğretim sürecinde sancılı ve huzursuz bir toplum türünün ortaya çıkmasıyla başlayan karşı duruş, eleştiri ve reddiyeler yerini zamanla holistik bir bakış açısıyla güçlendirilmiş, bilimsel yaklaşım ve verilere dayanan daha makul ve tutarlı, maneviyat kavramı etrafında şekillenen konuları merkeze alarak insanı her yönüyle ele alan, başka bir deyişle maddi-manevi tüm özellikleriyle gören ve kabul eden bir eğitim sistemine bırakmıştır. Anlaşılan o ki, günümüz holistik eğitim felsefe ve anlayışının bu denli güçlü ve popüler olmasına öncülük eden en enemli olay, bir eğitim konusu olan insana ait maneviyatın ana akım eğitim tarafından hor görülmesi, ihmal edilmesi ya da reddedilmesidir. Doğrudan ve hızlı bir refleksle insanın manevi yanının ihmal ve reddine çanak tutan eğitim

[308] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.m.,** s. 184.
[309] John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 2
[310] Four Arrows & Jack Miller, "Holistic and Indigenous Education: A dialogue", **Encounter,** C. 25, S: 3, 2012, s. 44 - 54.

sistemine karşı çıkan ve bu uğurda derli toplu bir eğitim yaklaşımı sunan holistik dünya görüşü, sırf bu haliyle bile maneviyat kavramının özdeşi olmuştur. Dolayısıyla manevi eğitim, holistik bir öğrenmenin en vazgeçilmezleri arasında ilk sıradaki yerini hala korumaktadır.

Burada şu hususun belirtilmesinde yarar vardır. Araştırmacılar, eğitimde maneviyat ile ilgili konuları tartışırken aslında dini inançlar veya organize dinler hakkında konuşmayıp aksine anlam ve kapsam itibarıyla kökleri daha derin olan bir temayı ele alıp incelemektedir.[311] Hatta bu konuda oldukça özgün ve önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan birinde Elisabeth Tisdell, eğitimde maneviyat ile ilgili literatürü gözden geçirmiş ve maneviyatın, davranışları düzenleyen yazılı kodlara sahip organize bir inanç topluluğu olan dine kesinlikle benzemediğini belirtmiştir.[312] Bununla yetinmeyen Tisdell, çok yakın bir döneme kadar yetişkin din eğitimi dışında, ana akım eğitim kurumlarında yetişkinlere özel müfredatlara bakıldığında maneviyata dair konuların pek de önemsenmediğini ifade etmiştir. Ona göre bunun nedeni, maneviyat tanımının zor olması ve bazen din ile karıştırılabilmesidir. Birçoğumuz için geçerli olmak üzere yetişkin dönem maneviyatımız, hem dini hem kültürel nasıl sosyalleştiğimizle ilgili bir süreci temsil etmektedir. Oysa maneviyat, din gibi değildir; din, yazılı halde düzenleyici davranış kodları bulunan organize bir inanç topluluğu iken maneviyat daha ziyade kişisel inanç ile daha yüksek bir güç ya da amaç deneyimini konu edinmektedir. Din yerine maneviyatı tanımlamaya koyulan Hamilton ve Jackson[313], yardımcı mesleklerdeki kadınlar arasında maneviyatla ilgili kavramlar üzerine niteliksel bir çalışma yürütmüş ve katılımcı tanımlarının üç ana temaya odaklandığını gözlemlemiştir. Bunlar; öz-farkındalık, birbirine bağlılık duygusu ve daha yüksek bir güçle ilişki olarak ifade edilmiştir.[314]

---

[311] Ron Miller, "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", **Değerler Eğitimi Dergisi**, İstanbul, C. 3, S: 10, 2005, s. 37.
[312] Iddo Oberski, "Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual Education?", **International Journal of Children's Spirituality,** C .16, S: 1, 2011, s. 7.
[313] Diane M. Hamilton and Marry H. Jackson, "Spiritual Development: Paths and Processes", **Journal of Instructional Psychology,** C. 25, S: 4, 1998, s. 262 - 270.
[314] Elizabeth J. Tisdell, "Spirituality in Adult and Higher Education", **ERIC Digest,** 2001, s. 2.

Öte yandan, maneviyat kavramının holistik eğitim sürecinde üstlendiği belirleyici rolün daha iyi tanıtılması ve kavranması açısından pratik yansımalarına göz atmak konunun önem ve değerini göstermekte ve ciddi tespit ve bulgulara erişimi kolaylaştırmaktadır. Bu kapsamda, ilk olarak bir Batı ülkesi olan Almanya'da, Hristiyan inanç ve düşüncesinin hakim olduğu bir toplumda faaliyete başlayan ancak eğitim hedefleri arasında Hristiyan din ve inanç sistemini öğretmek gibi bir kaygı ve düşünce taşımayan ve mezhepçi bir yönü de olmayan Steiner-Waldorf okullarını örnek vermek, bir hayli isabetli olacaktır. Bu okullarda eğitim, insanların sıradan biyolojik canlılar olmaktan öte doğada manevi kimlik ve kişilikleriyle temsil edildiği ön kabülüne dayanmaktadır. İnsanların çoğunun bu durumu kabullenmemesine rağmen söz konusu okullar, maneviyata dayalı bir eğitim için iyi ve doğru model olarak görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmacılar gözlerini nadiren bu okullara veya bazı önemli istisnalar dışında temelini oluşturan felsefeye yöneltmiştir.[315] Bir çok eğitim araştırmacısının bu konudaki çalışmasından[316] kesitler sunarak değerlendirmelerde bulunan Oberski, 1995 yılında Steiner-Waldorf okullarında görevli dört öğretmenle yapılan bir mülakatı örnek olarak vermektedir. Eğitim uygulamalarında maneviyatın rolü hakında görüş ve düşünceleri sorulan öğretmenlerden alınan cevaplar üzerinde yapılan bir inceleme ve değerlendirmeden hareketle Steiner-Waldorf eğitiminin, maneviyat için ayrıntılı bir kavramsal bağlam geliştirdiği [317] gerçeği, önemli bir sonuç olarak göz önüne serilmektedir.

Steiner, Steiner-Waldorf öğretmenlerini öğrencilerle olan pedagojik ilişkilerine sıcaklık ve canlılık kazandırmaya davet ederek ciddi bir tavırla ders veren kişi görünümünden uzak durmalarını istemiştir. Ayrıca, şayet çocuğun bilişsel veya entelektüel yönüne temel bir vurgu yapılırsa, yetersiz ve ölçüsüz bir eğitim yaklaşımından dolayı hem öğretmen hem de çocuk için bazı olumsuz etkilerin ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Steiner-Waldorf eğitimi, Vygotsky'nin gelişim psikolojisine paralel - bilgi aktarırken hikayelerin kullanılması gibi - eğitimin

[315] Iddo Oberski**, a.g.m.,** s. 7.
[316] Iddo Oberski**, a.g.m.,** s. 7 - 9.
[317] Glenys J. Woods, Maggie O'Neill and Philip A. Woods, "Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner?", **International Journal of Children's Spirituality**, C. 2, S: 2, 1997, s. 31.

imgesel (hayal) ve yaratıcı yönlerini, tamamen oyunlardan yararlanarak desteklemekte ve geliştirmektedir.[318]

Çocukların manevi huzur ve refahının temini, genellikle eğitimde önemli bir hedef ve sonuç olarak düşünülmektedir. Böylesi manevi bir refah, herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahip olduğunu vurgulayan ve belgeleyen 1998 tarihli İnsan Hakları Yasası [319] tarafından da dolaylı bir şekilde kabul edilmektedir. Bu özgürlüğün, manevi özgürlüğe imkan ve fırsat veren bir eğitime ihtiyaç duyacağı bellidir. Maneviyatın insanlar için nasıl bir anlam ifade ettiği, ampirik araştırmalarla belirlenebilmektedir. Bununla birlikte, manevi özgürlüğün gerçek doğası kişinin yalnızca kendi düşünce fenomenolojisi ile anlaşılabilmekte ve deneyimlenebilmektedir. Kaldı ki, Steiner böyle bir yaklaşım önermektedir. Çünkü Steiner, daha önce Goethe tarafından kullanılan holistik bilimsel bir yöntemin uzantısı ve açılımı niteliğindeki düşüncesiyle, dünyanın varlık boyutuna gelmesinde insanların ciddi gayret ve emeğinin söz konusu olduğunu ve bunun en ücra köşelerde dahi hissedildiğini bildirmektedir. Steiner'ın özgürlük felsefesi, mantıksal olarak sezgisel düşünme yoluyla maneviyatın oluşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bu felsefe, manevi özgürlüğün güvencesi sayılan tüm etkin faktörleri uhdesinde tutan 'maneviyat' kavramını açıkça telaffuz etmeden Steiner-Waldorf eğitiminin de temelini oluşturmaktadır.[320]

Buradan hareketle, holistik hareketin desteklediği maneviyat görüşünün perennial felsefe, yaşam felsefesi, yerli halkların dünya görüşü ve ekolojik dünya görüşü gibi teori ve dünya görüşlerine dayandığı söylenebilir. Elbette söz konusu görüş ve felsefeler, öyle sıradan ve rastgele olmayıp birliğe, bütünlüğe, birbirine bağlılığa, doğa ve yaşama saygıya, entegrasyona, tanrısallığa ve gerçekliğin çoklu boyutlarına

---

[318] Glenys J. Woods, Maggie O'Neill and Philip A. Woods, **a.g.m.,** s. 29.

[319] **İnsan Hakları Yasası (The Human Rights Act),** Birleşik Krallık Parlamentosu'nun 9 Kasım 1998'de Kraliyet Onayı alan ve çoğunlukla 2 Ekim 2000'de yürürlüğe giren bir Yasasıdır. Amacı, **Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi**'nde yer alan hakları, İngiltere yasalarına dahil etmektir. İnsan Hakları Yasası , Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde belirtilen insan haklarına etki eder. İnsan Hakları Yasası, yaşam hakkı, özel veya aile hayatına saygı hakkı, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğü hakkı gibi insan haklarının ihlal edilmesi durumunda İngiltere mahkemelerinde işlem yapılabileceği anlamına gelmektedir. Daha fazla bilgi için **bkz.:** "The Human Rights Act 1998", **citizens advice** (Çevrimiçi) https://www.citizensadvice.org.uk/law-and-courts/civil-rights/human-rights/the-human-rights-act-1998/, 14 Haziran 2020.

[320] Iddo Oberski**, a.g.m.,** s. 5.

önem ve değer veren içerik ve yaklaşımlarıyla ciddi bir popülarite kazanmıştır. Gerçekte bu görüş, evrendeki her hayatı kutsal ve karmaşık bir yaşam ağı ile bağlantılı ve de belirli bir amacı olan evrimsel planın parçası kabul etmektedir. Bu çerçevede insanlar, her şeyden önce kişisel egolarından kurtulmuş, kuşatıcılığıyla bilinen fiziksel ve kültürel koşulların ötesine geçebilmiş, anlam-amaç ilişkisini sorgulayan ve metafizik (aşkın) bir yaratıcı kaynağın bireysel ifadeleri şeklinde tecelli eden manevi varlıklar kabul edilmektedir. [321]

Holistik hareketin özünde yer alan maneviyat ilkesinin kapsam genişliğinden dolayı, bireysel özgünlük, özenli ilişkiler, özgürlük, özerklik ve demokrasi gibi daha insancıl ilkelerin, hareketin temelini oluşturan manevi paradigmaya dayandığı iddia edilmektedir.

Manevi tecrübe ve kazanımlar, holistik karakterli olup kişiye ait tüm özellikleri kapsamaktadır. Örneğin bireye ait beden, duygu, duyu ve özellikle yakın kişilerle kurulan ilişkiler, bu nitelemeye uymaktadır. Tesis edilen ilişkilerde hiçbir zorlayıcı etken ve suni gündemin olmaması bir hayli önemlidir.

Manevi eğitim, bir anlamda öğrencilerin iç dünyalarına yapacağı yolculukta ruh gerçeğiyle yüzleşmelerini kolaylaştıran en ideal rehberdir. Öğrenciler, iç yaşam döngüsüne ait merak ve keşfetme arzusu sayesinde hayati olduğu kadar gizem dolu içsel enerjinin yaşama anlam ve amaç katmasının nedenini araştırmak, bulmak ve bilmek ister. Ve böylece onlar, önemli bağlamlar geliştirerek dünyadaki konumlarını netleştirmekte ve aktif yaşamın onları sevkettiği, götürdüğü yere dair bazı çıkarımlarda bulunabilmektedir.

Bu kapsamda yapılan değerlendirmelerin bazısında maneviyat, ruh ve nefs kavramlarının önemine binaen irdelendiği ve aradaki ince farka değinildiği göze çarpmaktadır. Örneğin Sloane, bazı yazarların bu iki terimi birbirinin yerine kullanmasına rağmen onları işlevleri bakımından ilişkilendirerek bu işlevlerin bireyin hayatının dört alanında görüldüğünü söyler; düşünme ve anlama, duyu ve duygu, aktif inisiyatif ve niyet ve de anlam ve algı. Ardından, bu alanların her birinin

[321] Ron Miller, **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,** Ed. Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 2.

kişinin dünyayı algılama biçiminde önemli bir rol oynadığını belirtir."[322] Günümüz okullarına manevi eğitimin dahil edilmesini savunanların dile getirdiği bir endişeyi aktaran Sloane; aktif bir ilgi ve takibin olmadığı, his ve duygulara gereken önemin verilmediği durumlarda sonuç itibarıyla sistem ve eğitime devam eden öğrenciler üzerinde bazı ölçüsüz ve olumsuz tesirlerin meydana gelebileceğini ifade etmektedir.

Tüm bu açıklamalar ışığında çağdaş holistik eğitimcilerin, insanları öncelikle ilahi bir kaynağın tezahürü manevi varlıklar olarak gördüğü söylenebilir. Hatta onlar her bireyin, öznel ve nesnel gerçeklikten etkilenen karmaşık ve benzersiz bir varlık olduğunu düşünmektedir.

Birçok holistik eğitimci, holistik eğitim alanında insan maneviyatının en doğru şekilde Ken Wilber'e ait İntegral Bilinç Teorisi'yle anlatıldığı ve yorumlandığına inanmaktadır. Gerçekten de Wilber, Plotinus'tan Aurobindo, Asanga, Chih-I ve Leydi Tsogyal'a kadar bir çok filozof ve bilge tarafından sıklıkla zikredilen Büyük Varlık Zinciri (Great Chain of Being) teorisinden büyük ölçüde istifade etmiş, aralarındaki benzerliğin çokluğundan dolayı iki yetenekli yorumcu olarak adlandırdığı Plotinus ve Sri Aurobindo'ya ait Büyük Varlık Zinciri sıralamasını tercih ederek karşılaştırma yoluna gitmiş ve çıkan özeti de bir tabloda [323] göstermiştir. Holistik bir bakış açısıyla tamamen örtüşen kademeli bir bilinç spektrumundan (spectrum of consciousness) söz eden Wilber'e göre insanın iç boyutları, sırasıyla duyumdan algıya, dürtüye, imgeye, simgeye, kurala, biçime, sezgisel mantığa, psişiğe, zor ve inceliğe, nedenselliğe ve oradan da gerçek olmayan durumlara uzanan bir bilinç spektrumundan oluşmaktadır. Daha basit bir ifadeyle bu spektrum; bilinçaltından öz bilinç ve süper bilinç yahut ön kişilikten kişilik ve kişilerarası ya da içgüdüselden zihinsel ve maneviyat veya gelenek öncesinden

[322] Sloan Douglas, "Education and The Modern Assault on Being Human: Nurturing Body, Soul, and Spirit", **Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground,** Ed.John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr and Isabella Colalillo Kates, Albany, NY, State University of New York Press, 2005, s. 27 - 46.
[323] İlgili tablo için bkz., Ken Wilber, "An Integral Theory of Consciousness", **Journal of Consciousness Studies,** C. 4, S: 1, 1997, s. 81.

gelenek ve gelenek sonrası ile içgüdüden ego ve Tanrı arasındaki bir bağlamda sürekli değişmektedir. [324]

Bununla birlikte Wilber insanları, farklı düzeylerdeki karmaşık bir bilinç ilişkisinin tezahürü gördüğünden insan bireyselliğini, ne sosyo-kültürel ortama ne de bütünüyle ilahi kaynağa ait bir eser yahut saf bir tezahür olarak düşünmemektedir. Aksine, özgün yollarla gelişen ve tezahür eden her ikisine ait ortak bir ifade olarak değerlendirmektedir. Burada dikkat çeken önemli bir husus şudur; her ne kadar çağdaş holistik eğitimciler, insan bireyselliğinin karmaşıklığını Wilber'in iddia ettiği şekliyle kabul etse de eğitim sürecindeki çocuğun ana tema olarak görüldüğü 'yaratılışa özgün içten büyüme'[325] fikri, daha güncel ve gerçekçi bulunmaktadır. Çünkü holistik eğitimin özünde; insan vücudu formunda manevi bir varlık olarak kendini ifade etmeye çalışan çocuk imajı, bir hayli etkin ve kuvvetlidir.

Çağdaş holistik eğitimcilere göre çocuk, gelişim sürecindeyken zamanı ve yeri geldiğinde doğal olarak ortaya çıkan bazı potansiyellerle dünyaya gelmektedir. Bu potansiyeller, ona yaratılıştan bahşedilmektedir. Onlara göre eğitimin rolü, bu potansiyellerin açığa çıkması için çocuğun kendini açma ve geliştirmesinin kademeli ve doğal bir şekilde gerçekleşmesine izin vermektir. Başka bir ifadeyle eğitimin görevi, halihazırda her çocukta mevcut bu potansiyeli beslemek, yönlendirmek ve ortaya çıkarmaktır.[326] Çocuğun doğasında var olan bu potansiyele dönük benzer bir vurgu, kendini ifade edebildiği doğru bir yönlendirmeyle birlikte holistik eğitim hareketine ilişkin evrimsel süreçte tarihsel izler bırakan, aralarında William Channing, Ralph Emerson, Bronson Alcott, Francis Parker, Leo Tolstoy, Maria Montessori ve Rudolf Steiner'in de bulunduğu bazı holistik eğitimcilerin çalışmalarında yaygın olarak görülmektedir.[327]

---

[324] Ken Wilber, "An Integral Theory of Consciousness", **Journal of Consciousness Studies,** C. 4, S: 1, 1997, s. 81.
[325] Ron Miller, **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture,** 3.Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 58.
[326] John P. Miller, **Whole Child Education**, Toronto, University of Toronto Press, 2010, s. 30.
[327] Ron Miller, **Caring for New Life: Essays on Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** Brandon, VT, Resource Center for Redesigning, 2000, s. 70 ; John P. Miller, **The Holistic Curriculum,** 2. Baskı, Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2007, s. 11; John P. Miller, **Whole Child Education**, Toronto, University of Toronto Press, 2010, s. 11.

Holistik eğitim hareketinde çağdaş holistik eğitimciler tarafından savunulan bu eğitim vizyonu, Platon'la birlikte özellikle Rousseau, Pestalozzi, Froebel gibi holistik eğitim öncülerinin eğitime dair görüşlerini de yansıtmaktadır.

Buradan hareketle insan ve evren gerçeğini ruh ve beden bağlamında iki nihai varlık olarak tanımlayan ve özellikle insanın evrensel yaşam prensibi ile bağlantılı manevi bir varlık olduğunu öne süren Platon'a göre tüm bilgi ve bilgeliği kapsayan zihin, kendini ortaya çıkarmak için doğru bir rehbere ihtiyaç duyarken eğitimin rolü de sadece bu içsel bilgiyi ortaya çıkarmaktan ibarettir.[328]

İnsanın öz itibarıyla iyi olduğuna dair güçlü ve derin bir inanç taşıyan Rousseau, çocuğun yaratılış gereği mutlak manada iyi olduğunu ve kalbinin, kusur ve kötülük, önyargılı düşünce ve zararlı alışkanlıklardan uzak kaldığı ve korunduğu sürece doğal olarak insani erdemi yakalayacağını iddia ederken[329] uygun bir eğitim ve rehberlik sayesinde çocuğun doğasında var olan içsel potansiyelleri ortaya çıkarmak konusunda Froebel and Pestalozzi ile aynı vurguyu yapmaktadır. Nitekim Froebel, daha dini bir terminoloji kullanarak insanları, kutsal vasıf ve eğilimlerle donatılan ve böylece ilahi bir iradenin yansıması olan varlıklar şeklinde görürken eğitimin, kişinin içindeki ilahi yönü ortaya çıkaran ve saf bilince ulaşmasını sağlayan bir araç olduğuna inanmaktadır. Ona göre eğitimin amacı, bireyi, ilahi içsel benliğin saf ve mükemmel imgesi haline gelecek şekilde bilinçli, düşünen ve algılayan bir kişi olması yönünde cesaretlendirmek ve yönlendirmektir. Kaldı ki eğitim insana, bu amaca ulaşmanın yollarını ve anlamlarını göstermelidir.[330]

Tolstoy'da benzer bir yaklaşımla insan kayatının gerçek anlamının, dini anlayışlar tarafından şekillendiğini ileri sürmektedir. Dünyada her şeyin mükemmeliğe doğru geliştiğini ve hatta bir insanın geliştiği gibi tüm insanlığın da gelişip mükemmelleştiğini düşünen Tolstoy'a göre; "dinin mükemmelleşmesi ise, onun anlaşılmasını kolaylaştırmaktan ve her türlü gizli kalan düşünceleri açıklamaktan ibarettir. Dini değerlerin ve gerçeklerin perde arkası, karanlık yerlerinin açıklanıp

[328] John P. Miller, "Review Essay: Ancient Roots of Holistic Education", **Encounter: Education for Meaning and Social Justice,** Holistic Education Press, 2006, s. 2.
[329] Jean-Jacques Rousseau, **Emile ya da Eğitim Üzerine,** Çev. İsmail Yerguz, 1. Baskı, İstanbul, Say Yayınları, 2009, s.2-4..
[330] Friedrich Wilhelm August Froebel, **The Education of Man,** Çev.William Nicholas Hailmann, Mineola, N.Y., Dover Publications Inc., 2005, s. 2.

aydınlatılması, en eski devirlerden beri insanlığın büyük düşünürleri tarafından yapılmış, hayata geçirilmiştir."[331] Dinin mahiyet itibarıyla çok yüksek hakikatlere sahip olduğunu ve tabiatıyla da üzerinde kara bulut gibi dolaşan tüm çirkin ve muğlak unsurlardan ayıklanarak arındırılması gerektiğini belirtmiştir. Aslında bunun, her insanın üzerine düşen hem asli bir görev, hem de yapılabilecek en güzel ve hayırlı işlerden olduğunu özellikle ifade etmiştir. Ona göre din, "…onu daha gösterişli ve herkes için uygun hale getirme arzusu ile ona pek çok gereksiz eklemeler, özellikle acayip şeyler karıştırdıklarından, herkesin gerçeği görmesi oldukça zor olur. Gerçeğin din tarafından böyle tahrifi ne kadar çok itiraf edilmişse, bu tahrifler o kadar çok artmış, neticede dine hizmet edenler tarafından keşfedilmiş asıl hakikat karanlıkta kalmıştır. Buna göre de en eski dinlerde gerçeği gizleyen mucize ve uydurmalar her şeyden çoktur."[332]

Eğitim felsefesinde çocuğu tanımlarken bu tür dini bir dil kullanmayan Pestalozzi, çocuktaki iç benliğin ona özgü içsel bir güç barındırdığını ileri sürerek eğitimin her zaman çocukla başlaması ve bir sevgi hareketine dayanması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü sevgi olmadan, çocuktaki iç güçlerin asla doğal olarak ortaya çıkmayacağını savunmaktadır. Bu nedenle eğitimcinin rolü, hiçbir dış etkinin çocuğun doğal süreç gelişimini bozmasına izin vermemektir.[333]

Görüldüğü üzere, holistik eğitimciler her çocuğu kendi ilahi özüne sahip eşsiz bir varlık olarak görmektedir. Onlar, her çocukta var olan ve açılmayı yahut keşfedilmeyi bekleyen saklı, gizli ya da gömülü doğal potansiyelleri kullanmak için sadece doğru bir eğitim ve rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.

2.3.2.2. Yaşama ve Doğaya Saygı

Mekanistik bakış açısının hakim olduğu Aydınlanma Dönemi'nde doğa, ele geçirilerek üzerinde mutlak bir hakimiyet kurulmak suretiyle kontrol edilmesi gereken bir alan olarak görülmüştür. Böylece doğanın insanoğluna cömertçe sunduğu

[331] Lev Tolstoy, **Hazreti Muhammed,** Çev. Arif Arslan, 7. Baskı, İstanbul, Çalıkuşu Kitap, 2020, s. 46 - 47.
[332] Lev Tolstoy, **Hazreti Muhammed,** Çev. Arif Arslan, 7. Baskı, İstanbul, Çalıkuşu Kitap, 2020, s. 55.
[333] Heinrich Pestalozzi, **The Education of Man: Aphorisms,** New York, USA, Philosophical Library, 2007.

tüm kaynaklar tespit edilerek insan ve toplumların sonsuz hırs, emel ve arzuları doğrultusunda kullanılabilecektir. Bu görüş ve düşüncenin şiddetle karşısında duran çağdaş holistik eğitimciler ise, doğal dünya ve içindeki yaşamı derin ve büyük bir saygı bağlamında ele almakta ve anlamaya çalışmaktadır. Zaten holistik eğitimde, insanların doğal dünyayla ilişkisine özel bir önem verilmektedir.[334]

Bundan dolayıdır ki, tüm öğrenme süreçlerinin dikkat edilmesi gereken küresel bir bağlamda gerçekleştiğini öne süren Miller, yaşamsal maliyeti bir hayli yüksek çevre krizlerinin çokluğuna binaen holistik eğitimcilerin küresel farkındalık ve doğaya saygı bilincinin artması için özel bir çaba harcadığını ve bu kapsamda bir eğitim anlayışını önceleğini bildirmektedir.[335]

Hatta bu çerçevede holistik eğitim, gençlerde yaşama dair içten ve gerçek bir saygı ile tutkulu bir öğrenme sevgisi oluşturmayı amaçlamaktadır. Ancak bu, dünyayı eğitim paketlerine sıkıştıran akademik bir müfredat aracılığıyla değil de çevreye doğrudan bir katılım yoluyla başarılmaktadır.[336]

Doğayla ilişkisinin temeline korumacı ve özenli bir yaklaşım koyan holistik eğitimciler; bitki, hayvan ve insana ait her yaşamın kutsal olduğunu, bir amaç taşıdığını ve aynı yaratılış ağının bir parçası olarak da saygı ve hayranlığı hak ettiğini düşünmektedir.

"Eğitimde yapıcı bir muhalif ses olma adına modern analitik, nicel ve kontrol içerikli projelerden çok farklı olarak doğa ve yaşama dair derin bir saygı içerisinde olduğumuzu söylebiliriz. Bu da çeşitlilik, kendindelik yahut doğallık ve organik büyümede yaratılış bilgeliğine saygı demektir. Kaldı ki, insan deneyiminin en anlamlı ve muhteşem tarafının faydacı akıl ve ekonomik kalkınmaya ilişkin bir kavramanın çok ötesinde olduğuna inanılmaktadır.

---

[334] Ron Miller, **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,** Michigan, USA, Holistic Education Press, 1991, s. 2; Carol L. Flake, **Holistic Education: Principles, Perspectives and Practices,** 1. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s. 245.

[335] Ron Miller, **Caring for New Life: Essays on Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** London, England, Psychology Press, 2000.

[336] Ron Miller, "Holistic Education: A Brief Introduction", **the encyclopaedia of informal education,** 2000, (Çevrimiçi) http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/, 29 Haziran 2020.

Holistik perspektif dikkatimizi maneviyat, ekoloji ve sosyal adalet arasındaki derin ilişkiye çekmektedir. Örneğin maneviyat, - yaşamın gizemine karşı hissedilen saygı ve huşu duygusu - yaşamlarımızın anlam kazandığı daha geniş bir bağlamı - ekolojiyi- anlamamıza neden olmaktadır.[337] Kaldı ki, holistik eğitim felsefesinde doğal dünya ve içinde yaşayanlara hürmet etmek, yaşamın kutsal ve amacı olduğunu kabul etmek ve ekosistemdeki bağımlılığı tanımak en temel yaklaşımlar arasında yer almaktadır.

Holistik eğitim anlayışında ekolojik farkındalığın geliştirilmesi, yeryüzü ile bağlantıların kurulması ve doğal dünyaya saygı duyulması konularında sürekli bir vurgu söz konusudur. Bu kapsamda John Miller'in, öğrencilerin dünya ve içindekilerle ilişkilerini yeniden tesis etmek için uygun bir müfredat önerdiği bilinmektedir. Bu arada Miller, insanların doğal dünyayla olan bağlantısını kaybettiğini ve bu yüzden eğitimin kayıp bağlantıyı yeniden kurması gerektiğini belirtmektedir.[338]

Bu kapsamda yürütülen global ölçekli çalışmalardan biri, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) tarafından Tiflis'te düzenlenen çevre temalı uluslararası bir konferanstır. 1977 yılında Birleşmiş Milletler Çevre Programı, UNEP (United Nations Environment Programme) işbirliğiyle düzenlenen Hükümetlerarası Çevre Eğitimi Konferansı'nda çevre konusu enine boyuna tartışılmış, çevresel sorunların tüm insanlığı ilgilendiren ortak kader bağlamında ele alınması zarureti vurgulanmış, bu yönde alınacak en etkili önlemlerin başında çevre eğitiminin geldiği ve üye ülkelerin yegane yaşam alanımız olan dünyaya ilişkin başta hava ve su kirliliği, enerji ve kaynak israfı, ormanların yok edilmesi ve çölleşme tehlikesi olmak üzere

[337] Ron Miller, **Renewal of Meaning in Education : Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed. Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s .22.
[338] John P. Miller, **Education and the Soul: Toward a Spiritual Curriculum (with a foreword by Thomas Moore),** Albany, N.Y., State University of New York Press, 2000; John P. Miller, **The Holistic Curriculum,** Toronto, Canada, OISE Press Inc., 1996.

diğer tüm konularda ortak sorumluluk bilinciyle hareket ederek somut, yapıcı ve kalıcı çözümler üretmesi gerektiği beyan edilmiştir.[339]

O dönem UNESCO'ya üye 66 farklı ülkeden konuşmacının katıldığı çevre başlıklı konferansta ele alınan aşağıdaki konular oldukça önemli, kapsamlı ve dikkat çekici bulunmuştur. "1.Çağdaş toplumlarda başlıca çevre sorunları; 2.Çevre sorunlarının yol açtığı zorluklarla yüzleşmede eğitimin rolü; 3.Çevre eğitiminin geliştirilmesine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar; 4. Stratejiler; ve 5. Bölgesel ve uluslararası işbirliği."[340]

Konferans gündemine ilişkin konular üzerinde yapılan değerlendirmeleri kapsayan sonuç bildirgesinde UNESCO üyesi ülkeler; çevresel endişeleri tüm boyutlarıyla gözler önüne seren eğitim içerikli önlemler almanın yanı sıra eğitim sistemlerinde mevcut içerik ve faaliyetleri artırarak geliştirmeye davet edilmiştir. Aynı sonuç bildirgesinde, 41 adet tavsiye niteliğinde karar alınmıştır. Bu öneri paketinin 5'i çevre eğitiminde rol, amaç ve yol gösterici ilkeleri özetlerken 16'sı çevre eğitimi gelişimine dair ulusal çaplı stratejileri göstermekte, kalan 20'si de uluslararası ve bölgesel işbirliğinin önemine vurgu yapmaktadır.

Doğa ve yaşama saygıyı yeşerten ve besleyen bu tür adımlar atmak, ancak kapsamlı ve nitelikli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi, hızla değişmekte olan dünyadaki gelişmelere paralel olarak, kapsamlı yaşam boyu bir eğitim niteliğine bürünmelidir. Bu konferansta, çevre sorunlarıyla baş edebilmek için çevre eğitimine duyulan ihtiyaç bağlamında ortaya atılan önerilerden biri, öğrencilere çevresel sorunların üstesinden gelmek için gerekli bilgi, anlayış, değer ve beceri kazandıran hem örgün hem de yaygın eğitim entegrasyonunun bir an önce gerçekleşmesidir. Dahası çevre eğitimi, erken çocukluk döneminden yükseköğretime kadar olan tüm eğitim seviyelerine entegre edilmelidir.

Bu eğitimle kişi, çağdaş dünyanın başlıca sorunlarını kavramak suretiyle kendini hayata kazırlamakta, örgün ve yaygın eğitim bağlamında tüm yaş ve sınıf

[339] UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), "Intergovernmental Conference on Environmental Education", (Tbilisi, USSR, 14 - 26 October 1977). **Final Report.**
[340] UNESCO, "General Conference, 20.Toplantı, 1978, Yaz Dönemi, s.1.", (Çevrimiçi) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028431?posInSet=1&queryId=357fb20c-66ac-47f2-8e04-44d2eb5c941c, 30 Haziran 2020.

seviyelerinde geçerli bir saygı hissiyle çevreyi korumak ve hayatı iyileştirmek için daha üretken bir rol üstlenmekte ve aynı zamanda bu misyona uygun hüner ve vasıflara sahip olmaktadır. Buna göre çevre eğitiminin temel amacı, kişi ve toplumların doğanın komplex yapısına dair yeterli bilgiye sahip olmasını sağlamaktır. Çünkü çevre sorunlarının üstesinden gelmek ve çevre kalite yönetimini devam ettirmek ancak bu yolla mümkün olmaktadır.

Bazı çevre eğitimi savunucularına göre, özellikle doğal ortamlardan uzak kalmış öğrenciler için "doğayla iç içe olmak ve doğayı deneyimlemek, yıpranmış hayal gücünü ve dikkat eksikliğini onararak düzgün bir işlevsellik kazanmasına yol açmaktadır. Zaten açık havada olmak birçok çocuğu, bilimsel meraklarını keşfetmeye ve geliştirmeye motive etmektedir."[341] Böyle bir eğitim neticesinde, öğrencinin hayatında köklü ve kapsamlı bazı değişiklikler meydana gelmektedir. Potansiyeline göre yeni ilgi alanları keşfeden öğrenci, kendini ve toplumu ilgilendiren gerçek yaşam konularına dahil olmaktan tutun da yaşadığı dünyada fark yaratmaya kadar pek çok konuda özel imkan ve fırsatlar yakalamaktadır. Bundan dolayıdır ki "çevre eğitimi, bireylerin diğer insanlar ve doğal dünyayla etkileşim içinde olduğuna dair bir anlayışı benimsemekte ve sadece bu yönüyle bile özünde holistik bir karakter taşımaktadır. [342]

Öğrencilere, gerçek bir holistik ekolojik eğitimle, doğal çevre ve biyolojik bilimlere ilişkin çok daha fazla şey öğretildiğini iddia eden Miller, söz konusu yaşam süreçleri olunca, doğrudan, aktif ve deneysel bir ilişki geliştirmenin amaçlandığını dile getirmektedir. [343]

Çevre eğitimi; 'hemen hemen tüm konu alanlarının çalışmasıyla ilgili bir eylem süreci olup insan ve doğa arasındaki dinamik ilişkilerle ilgilenmekte ve çevre kalitesini artırmayı hedeflemektedir.'[344] tanımıyla gündeme gelen UNESCO'nun bu

[341] Jane S. Shaw, "Environmental Education", **Society,** C. 41, S: 1, 2003, s. 60 - 66.
[342] Geoff Taggart, "Dewey and the Romanticism of Holistic Education", **Encounter,** C. 14, S: 2, 2001.
[343] Ron Miller, "Philosophical Sources of Holistic Education", **Journal of Values Education-Turkey**, C.3, S:10, 2005, s. 33 - 40.
[344] UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), "Intergovernmental Conference on Environmental Education", (Tbilisi, USSR, 14-26 Ekim 1977). **Final Report,** s. 7.

yaklaşımı, holistik eğitimin özüyle büsbütün uyuşmaktadır. Bu bağlamda, UNESCO tarafından çevre eğitiminin hedefleri Tiflis deklarasyonunda şu şekilde açıklanmıştır:

a. Kentsel ve kırsal alanlarda ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik açıdan karşılıklı bağımlılığa duyulan ihtiyaç için net bir ilgi ve farkındalık oluşturmak.
b. Çevreyi korumak ve geliştirmek isteyen herkese, gerekli bilgi, değer, tutum, bağlılık ve beceri kazanma fırsatı sunmak.
c. Çevre konusunda birey, grup ve topluma ait tutarlı davranış kalıpları geliştirmek.[345]

Anlaşılan o ki, yerli ve ekolojik dünya görüşlerinden ve yaşam felsefesinden etkilenen çağdaş holistik eğitimciler yaşam, dünya ve evrene saygı duymayı teşvik eden bir dünya görüşünü savunurken çevre duyarlılığı ve bilincinin oluşması ve yerleşmesi için de erken çocukluk döneminden başlayarak tüm kademelerde her türlü eğitim yöntemini uygulamakta ve bu kararlı duruşlarından asla taviz vermemektedir. Öyleki çevre eğitiminin, insanların doğal dünyayla olan ilişkisini düşünme biçimine meydan okuyan bir özellik taşıması gerektiğini savunanlar bile olmuştur.[346] Daha geniş bir bakış açısıyla bu çevre eğitimi, sadece doğa ile insan arasındaki ilişkiye odaklanmayıp gezegendeki ekolojik sisteme ait tüm parçalar arasında var olan ilişkiyi araştırmalı ve sorgulamalıdır.[347] Onlara göre insan, doğal dünya ve yaşamla olan ilişkisinde kısa vadeli bir çözüm ortaklığı yerine ömür boyu süren bir kader ortaklığı yapmalıdır.

Ancak burada ekolojik farkındalık ile çevresel konularda teknik bir bilgiye sahip olmak arasındaki ince fark, hatırlanması gereken bir husus olarak her zaman karşımıza çıkmaktadır. Bu ayrımı ortaya koymak için öne sürülen eko-eğitim, bir yandan ekolojik farkındalık diğer yandan sürdürülebilir kültürel bir eğitim geliştirmeyi amaçlamaktadır. Anlaşılan o ki, buradaki temel vurgu, belirli bir

[345] UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), "Intergovernmental Conference on Environmental Education", (Tbilisi, USSR, 14-26 Ekim 1977). **Final Report,** s. 26.
[346] Edward T. Clark, "Environmental Education as An Integrative Study", **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,** Ed. Ron Miller, Michigan, USA, Holistic Education Press, 1991, s. 42.
[347] Edward T. Clark, **a.e.,** s. 44.

program çerçevesinde görevi sadece çevre konusunda teknik bilgi aktarmak olan bilimsel bir çevre eğitimini savunmanın çok ötesine geçmiştir. Başka bir deyişle, eko-eğitim sayesinde çocukların doğal dünyaya karşı sevgi, saygı ve hürmetlerinde bir artış yaşanırken doğa ve insan arasında var olan karşılıklı bağımlılığa dair güçlü bir farkındalık gelişmekte, gelecek nesillerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hiçbir kaynak israfı yapılmamakta ve böylece ideal yaşam için elverişli, sürdürülebilir koşulları haiz bir toplum yapısı meydana gelmektedir. [348]

Tüm bu görüş, düşünce ve uygulamalar çerçevesinde holistik eğitimin yegane amacının genç zihinlere, doğal dünya ve evrenin kutsal ve eşsiz güzelliklerle dolu yapısına ilişkin bilgi transferi olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, gezegen ekosistemine dair karşılıklı ilişki ve bağımlılıkları kapsayan nitelikli bir eğitim, tüm mevcut yaşam formlarına derin bir saygı, ve nihayet içinde yaşadığı dünya ve evreni anlayan, saygı duyan ve koruyan sorumlu bir gençlik yetiştirmek de ilgili amaç kapsamında yer almaktadır.

2.3.2.3. Birbirine, Karşılıklı Bağlantılılık

Eğitimci ve ekolojist David Orr, **'Ekolojik Okuryazarlık'** adlı kitabının giriş kısmında insanı ve onu çevreleyen doğal koşulları yeterince tanımayan ve yaklaşımında ısrar eden komünizm va Batı kapitalizminin iflas ettiğine değinirken iki sistemin de dünyayı, sınırsız kaynaklara sahip mekanik işleyişi olan bir yapıda gördüğünü ifade etmektedir. Orr'a göre insanlar ve kullandıkları kaynaklar, birer mekanik unsur değildir. Bu nedenle iki sistem de, insani veya ekolojik açıdan sürdürülebilir kabul edilmemektedir. Buradan yola çıkan Orr; yaşanılan gezegende ilişkilere yön veren, karşılıklı bağlantılılık ilkesiyle uyumlu, başta çocuklarınki olmak üzere kişisel hakları koruyan ve güvence altına alan yeni ve farklı bir dünya kurulması gerektiğini düşünmektedir.[349]

Orr ile aynı görüşte olan Cajete de doğa ile her şeyin birbirine bağlantılı olmasını, esas itibarıyla dünyanın hayatta kalması için ihtiyaç duyulan yeni bir aklın varlığına

[348] Ramon Gallegos Nava, **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001, s. 95-96.
[349] David W. Orr**, Ecological Literacy: Education and The Transition to a Post-modern World,** Albany, N.Y., State University of New York Press, 1992.

işaret olarak görmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitimin en başta gelen sorumluluğu, bu zihinsel gücün ortaya çıkarılması olmalıdır. [350]

Birbirine bağlantılılık kavramının; perennial ve yaşam felsefesi, yerel halka özgü ekolojik dünya görüşleri ve sistem teorisi gibi holistik hareketi destekleyen birçok teori ve dünya görüşü içerisinde mevcut olduğunu ve holistik eğitim paradigmasının esasını teşkil ettiğini düşünenlere göre,[351] holistik eğitimin en ayırt edici yönü, insan, doğa ve evren arasındaki her şeyin birbiriyle ilişkili olmasıdır.[352]

Holistik eğitimin diğer bir ana özelliği, deneyim ve gerçeklik arasındaki birbirine bağlantılılığa odaklanmasıdır. Bu amaca dönük hem bilim adamları hem de mistikler, her şeyin birbirine derinden bağlı olduğunu gösteren bir gerçeklik tablosu ortaya koymuştur. Kısacası holistik eğitim, birbirine bağlantılı, dinamik ve dolayısıyla da evrenle uyumlu bir pedagoji geliştirmeye çalışmaktadır. Buna karşılık geleneksel eğitim çoğunlukla statik ve kopuk bir görünüme sahip olup sonuçta yabancılaşma ve acı çekmeye mecbur kalmaktadır. Bu nedenle holistik eğitim, bir bağlantılar müfredatı olarak adlandırılmaktadır. [353] Holistik bir perspektifte öğrenci ise, sürekli değişen bir dünyada çeşitli yerel ve küresel senaryoların içindeki aktif, katılımcı ve eleştirel bir öğrenen statüsünü haizdir.[354]

Bu bağlamda holistik eğitim, bütün ve parça arasındaki zorunlu ilişkiye odaklanarak öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının daha vizyoner olması gerektiğini öne sürmektedir. Şayet teknikler ayrık, kopuk ve tutarsız olursa doğal olarak

---

[350] Gregory Cajete, **Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education,** Durango, Colorado, Kivaki Press, 1994.
[351] Yoshiharu Nakagawa, **Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** Brandon, VT, Resource Center for Redesigning Education, 2000, s. 84.
[352] Yoshiharu Nakagawa, **a.e.,** s. 84.
[353] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 290 - 291.
[354] John Hare, "Towards An Understanding of Holistic Education in The Middle Years of Education**", Journal of Research in International Education,** C. 5, S: 3, 2006, s. 302; Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century**", International Education Studies,** C. 5, S: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 179.

fonksiyonlarını yerine getiremeyecektir. Holistik bir vizyon, çevre ve bağlam kapsamında ilişkisel bağıntısı olan tüm bir insan algısı içermektedir.[355]

Holistik eğitimin temelinde yatan varsayım; her şeyin birbiriyle ilişkili, birbirine entegre, bağlı ve bağımlı olup aynı bütünün bir parçası olmasıdır.[356] Ayrıca holistik eğitimle kişi; çevre ve doğal dünya ve de merhamet ve barış gibi manevi değerler aracılığıyla yaşamdaki kimlik, anlam ve amaç arayışını sürdürmektedir.[357]

Bu çerçevede holistik eğitim, geleneksel aklın kişiyi biçimlendiren ayırt edici özelliklerinden dualist, benmerkezci, ayrıntı odaklı, korku güdüleyen ve kutuplaşma ve ayrılmaya meyleden yapısına neşter vurarak ciddi iyileştirmeler yapmakta ve bütünleştirici, bütün odaklı, paradoksları çözen, sevgi güdüleyen ve dualist olmayan yeni bir yapının oluşmasına öncülük etmektedir. Bu özelliklere sahip biri için sağlam bir zeminde sürdürülebilir ilişkiler ağı oluşturmak pek de zor görülmemektedir.

Holistik eğitimin hiçbir şekilde, bir müfredat veya bir dizi öğretim stratejisine indirgenemeyeceğini ileri süren Miller'e göre, holistik eğitim ile diğer eğitim türleri arasındaki en ayırt edici ana faktör, holistik eğitimin dualistik olmamasıdır. Bu durumda holistik eğitim, çocuk merkezli değil çocukla bağlantılıdır. Holistik eğitim yoluyla çocuk bilgi, toplum, çevre ve evren ile bağlantı kurmaktadır. Elbette bu da, parçalanıp dağılmak yerine bağlılık ve birliğe endeksli okul ve programlara ihtiyaç olduğu anlamına gelmektedir.[358]

Holistik eğitim, insan ve doğa arasında var olan bağlılık ve bağlantılılık durumlarını sadece tasvir etmekle yetinmeyip öğrencinin belleğinde iyice yer etmesi için bazı somut teknik açılımlar önermektedir. Holistik bir öğrenim ortamında doğal dünyayla kurulmuş oldukça anlamlı bağlantılar mevcuttur. Ekoloji ve

---

[355] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.

[356] Edward T. Clark, "Holistic Education: A Search for Wholeness", Ed. Ron Miller, **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 53.

[357] Ron Miller, "Holistic Education: A Brief Introduction", **the encyclopaedia of informal education,** 2000 (Çevrimiçi) http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/, 4Temmuz 2020.

[358] John (Jack) P. Miller, "Worldviews, Educational Orientations, and Holistic Education", **Renewal of Meaning in Education : Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed. Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s. 66.

sürdürülebilirliğe dair ilkeler, açık ve net olarak vurgulanmaz ve gündeme getirilmezse sonuç itibarıyla holistik eğitimin içerik ve yapısında gizil kalmaya devam edecektir. Bu bağlamda David Orr tarafından bilinçli bir şekilde gündeme getirilen 'ekolojik okuryazarlık' görüş ve düşüncesi, yerinde ve oldukça da manidar bulunmaktadır. Holistik okul ve sınıfların fiziksel tasarımında doğa adeta okula taşınıp en iç kısımlara kadar ulaştırılırken öğrenciler de, çevrelerindeki ekosistemi anlamaya davet edilirler. Bu mekanlarda güzellik, işlevsellik kadar önemli bir konudur. Kaldı ki müfredatta, doğayla temas ve bağlantı için genellikle bahçeler, alan gezileri ve başkaca fırsatlar da bulunmaktadır.[359]

Holistik eğitim, etrafımızdaki her şeyle bağlantılılığımızı hatırlatıp vurgularken tüm yaşama saygı duymamızı istemektedir. Aynı tür insanlarla aramızdaki yakınlık ve sorumluluk duygusu, peşi sıra bir toplum oluşturma adımını getirmektedir. Dahası karşılıklı bağlantılılık, beraberinde daha geniş bir toplumun refahı için saygı gösterilmesi gereken kişisel sorumlulukları da kapsamaktadır. Buna ilaveten, görünürde daha derin ve geniş bir boyuta sahip karşılıklı bağlantılılık kavramıyla, pek çok anlama kaynaklık eden evren ve insan arasındaki nihai birliğe vurgu yapılmaktadır.[360]

Edgar Morin, konunun önemine binaen eserinde Pascal'a ait şu ifadelere yer vermektedir: "Her şey, neden olunan ve neden olan, yardım edilen ve yardım eden, dolaylı ve dolaysız olduğu ve her şey en uzak ve en farklı olanları bağlayan doğal ve farkedilmez bir bağla birbirini beslediği için,, bütünü bilmeden parçaları bilmem nasıl olanaksızsa, parçaları ayrıca bilmeden bütünü bilebilmem de olanaksızdır."[361] Morin'e göre, her canlı varlıkta olduğu gibi insanda da, parçaların içinde bir bütün buunmaktadır. "Her hücre, çok hücreli bir organizmanın genetik mirasının tamamını içerir; toplum, bir bütün olarak, her bireyin içinde, dili, bilgisi, yükümlülükleri ve normlarında vardır. Nitekim bir hologramın her tekil noktası, temsil ettiği bilginin

[359] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power**, 2006, s. 4.
[360] John Hare, "Towards An Understanding of Holistic Education in The Middle Years of Education", **Journal of Research in International Education,** C.5, S:3, 2006, s. 304.
[361] Edgar Morin**, a.g.e.,** s. 17.

tamamını nasıl içeriyorsa, her tekil hücre, her tekil birey de, parçası olduğu ve aynı zamanda kendi parçası olan bütünü, hologramik biçimde içerir."[362]

Öğrenmeyle derin bir bütünleşme arayışına giren öğrenci bu kapsamda önce çevresiyle bağlantı kurmaya çalışır. Kuşkusuz, holistik öğrenmenin özüne erişmek tamamen buna bağlıdır. Zaten, karşılıklı bağlantılılık olgusunun ilk gerçekleştiği yer, öğrenci/öğrenenin bizzat kendi bünyesi olmaktadır. Beden, ruh ve akıl arasında kurulması gereken örgütsel, ilişkisel bağlantı, sırasıyla önce öğrencinin öğrenim gördüğü, oyun oynadığı, çalıştığı kısaca yaşamını devam ettirdiği alan olan çevre, sonra karşılıklı bağlantılılığın daha geniş boyutlarda gerçekleştiği yeryüzü ve son olarak da herşeyin anlamını bulduğu evrene doğru bir açılım ve genişleme göstermektedir. Bundan dolayı öğrencilerin kimi zaman kelebek etkisi adı verilen herşeyin karşılıklı bağlantılı olduğu gerçeğini bilmesi ve öğrenmesi holistik eğitimin temel öncelikleri arasında yer almaktadır. Şu da bir gerçek ki birbirine bağlantılılık olgusu sönük, donuk veya zamanla yok olan değil aksine tüm tezahürleriyle aktif, dinamik ve her an değişebilen gerçek bir yapısal özelliğe sahiptir.

Evrendeki her canlı organizma, karmaşık bir yaşam ağının parçası kabul edilmektedir. Çünkü onlar, büyümek, gelişmek ve yaşamlarını sürdürmek için karşılıklı ihtiyaç duygusuyla hareket ederek birbirleriyle derin ve güçlü bağlar kurmaktadır. Bir olgu, diğer bir olguyla ilişkisinde ayrılık ve kopukluktan uzak durup doğal seyre sahip bir yakınlığı tercih ettiğinde, doğal olarak bu ilişki anlam ve değer kazanmaktadır. Dolayısıyla holistik bir görüş bu olguları salt bir fark vurgusuyla kategorize etmek yerine, geniş bir ilişkiler kümesi mantığıyla ele alıp değerlendirmektedir. [363]

Çağdaş holistik eğitimciler, müfredatın tüm alanlarında bütünlük, karşılıklı bağlantılılık ve entegrasyon algı ve kapsamını geliştirmeye çalışmaktadır. Onların öngördüğü eğitim sisteminde başta öğrenciler olmak üzere tüm gençler; evrenin birlik ve karşılıklı bağlantılılık vizyonunun farkında olup olgular arasındaki karşılıklı bağımlılık durumunu kavrayabilmektedir. Ayrıca onlar, tüm vatandaşların küresel

[362] Edgar Morin**, a.g.e.,** s. 17.
[363] Lilian H. Hill, "Changes of The Human Mind", **Adult Education Quarterly,** C. 49, S: 1, 1998, s. 56 - 64.

bir köy olan dünyada karşılıklı huzur, güven ve barış içinde yaşamaları gerektiğine dair kolektif bir bilince de sahip olabilmektedir.

Öğrenmenin, doğal ve kaçınılmaz olarak kişinin dünyayla etkileşimi, değişik bağlantı ve ilişkiler kurması ve böylece yeni anlamlar inşa etmesiyle gerçekleştiğini savunan holistik eğitimciler, tüm bunların ötesinde zeka, düşünme ve öğrenmenin ayrılmaz süreçler olduğunu ve insan bilincinin doğasında bulunan özgün, dinamik, çok yönlü ve işlevsel kapasitenin bir parçası olarak tanınması gerektiğini ileri sürmektedir.[364]

Holistik öğrenmeye dair üç farklı bağlantı gerçekleştirme yönteminden söz edilmektedir. Andrew Johnson, bunları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Öze dönük, içsel bağlantılar: Sosyal ve diğer müfredat alan çalışmaları, kişinin kendini anlaması / tanıması için kullanılmalıdır.

a. Kendini yetiştirmek ve benliğe katmak.
b. Kendine özgü zekayı geliştirmek.
c. Kendini gerçekleştirmek.
d. Eylemleri değer ve felsefelerle uyumlu hale getirmek.
e. Duyguları anlamak, ilgileri sürdürmek ve güçlü yanlar geliştirmek.
f. Hayal etmek ve yaratmak.

2. Kişilerarası bağlantılar: Sosyal ve diğer müfredat alan çalışmaları, kişinin başkalarını anlaması / tanıması için kullanılmalıdır.

a. Empati kurmak ve başkalarını anlamak.
b. Kendini yetiştirmek ve diğerlerine destek vermek.
c. İnsanları ve insanlığı anlamak.
d. Sosyal zeka ve becerileri geliştirmek.
e. Kişilerarası bağlantıları algılamak.

[364] Edward T. Clark, **Designing and Implementing an Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 29, 47.

3. Karşılıklı bağlantılılık: Sosyal ve diğer müfredat alan çalışmaları, kişinin bütünü anlaması/tanıması ve de dünyayı birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili deneyimler aracılığıyla görmesi için kullanılmalıdır.

a. Kendini yetiştirmek ve herkese (çevre, insanlar ve diğerlerine) destek vermek.
b. Benötesi, aşkın bir zeka geliştirmek; problemleri çözmek için mantık, bilgi, sezgi ve duyguları kullanmak.
c. Karşılıklı bağlantılılığı anlamak.
d. Her şeyin çokboyutlu olduğu gerçeğini kavramak.
e. Parçalara değil sistemlere odaklanmak.
f. Görünüşte paradoksal düşünme biçimlerini benimsemek (İşler; 'ya o, ya da bu' söylemiyle yürümez. Daha çok, 'öyledir' tarzı ifadeler tercih edilir.). [365]

Jack Miller, holistik eğitimcinin öğrenci entegrasyonunun sağlanması ve tamamlanmasında üstlendiği rolün önemine değinirken bilginin geleneksel okullarda özellikle test ve puan amaçlı elde edilmesinin ve bu yüzden çabucak unutulmasının holistik bir öğrenme tarafından hiçbir şekilde tasvip edilmediğini dile getirmektedir. Ona göre;

1. Doğrusal düşünme ve sezgi
2. Zihin ve beden arasındaki ilişki
3. Konular arasındaki ilişki
4. Benlik ve toplum arasındaki ilişki
5. Yeryüzü bağlantıları
6. Benliğe ait bağlantılar, holistik öğrenmeyi kolaylaştırma eğiliminde olan altı bağlantı türünü oluşturmaktadır. [366]

Huxley'e ait **Perennial Felsefe** adlı esere atıfta bulunan Miller, bu felsefenin holistik eğitim ve müfredatının temelini teşkil ettiğini ileri sürmektedir. Çünkü

[365] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012**,** s. 10 - 11.
[366] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 294.

Perennial Felsefe'de tüm yaşam, birbirine bağımlılık gösteren evrendeki derin bir bağlantıdan ibarettir. [367]

Öğrencilerin gözünde öğretmenlerin sadece bir rehber değil aynı zamanda onları gerçeğe götüren engin bir kaynak olduğunu vurgulayan Miller'e göre, insanla evren arasındaki derin bağlantı hissedilir ve yakalanırsa, bu durumda öğrencilerin gelişimine büyük katkı sağlayacak benzer bir bağlantılılık hissinin ortaya çıkması söz konusu olacaktır.[368] Holistik eğitime dair dünya görüşünü betimlerken gerçeğin beş boyutlu bir kavramdan ibaret olduğunu öne süren Nakagawa, bunlardan kozmik gerçekliği doğa ve evren arasındaki karşılıklı bağlantı ile açıklamaktadır.[369]

Öğrenmenin, düşünme ve bağlantı kurmayla ilişkisi üzerine yoğunlaşan eğitimcilerin başında John Dewey gelmektedir. Deneyimleyerek öğrenmenin en kararlı savunucularından olan Dewey öğrenme ve düşünmeyi, çağdaş holistik eğitimciler gibi deneyim, bağlantı ve anlamlaştırma çabalarının sonucu ortaya çıkan ayrılmaz bir süreç olarak görmektedir. Dewey'e göre öğrenme; bir ilişki kurma ve bağlantı gerçekleştirme ya da açıkça ilişki tipli bir bağlantı kurma süreci olarak tanımlanan düşünme eylemidir.[370]

Çağdaş holistik eğitimciler; yaşamı ve tüm fenomenleri içsel açıdan birbiriyle bağlantılı, birbiriyle ilişkili ve birbirine bağımlı aynı bütünün parçası olarak gören ilişkisel bir dünya görüşünü desteklemektedir.[371]

---

[367] John (Jack) P. Miller, **The Holistic Curriculum (3rd ed.),** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2019, s. 21.
[368] Ron Miller, "Worldviews, Educational Orientations, and Holistic Education", **Renewal of Meaning in Education : Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed.Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s. 68.
[369] Yoshiharu Nakagawa, "Eastern Philosophy and Holistic Education", **International Handbook of Holistic Education,** Ed. John P. (Jack) Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak and Sam Crowell, New York, Routledge, 2019.
[370] John Dewey, **Education Today**, 1. Baskı, NY, USA, G.P. Putnam's Sons Publications, 1940, s. 151.
[371] Yoshiharu Nakagawa, **Education for Awakening: An Eastern Approach to Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** Brandon, VT, Resource Center for Redesigning Education, 2000, s. 72.

2.3.2.4. Tamlık, Tümlük veya Bütünlük

Holistik eğitim anlayışında yaygın olarak kullanılan pek çok ifade ve söylemin önemli bir kısımı, 'tamlık' veya 'bütünlük' ilkesine dayanmaktadır. Birçok holistik eğitimciye göre bu ilke, hiçbir şeyin yalnız yahut tek başına olamayacağı düşüncesini baz alan karşılıklı bağlantılılık kavramındaki teklik veya birlik fikrini çağrıştırmaktadır.

Holistik eğitimin ana ilkesi, evrendeki her şeyin birbiriyle karşılıklı bağlantılılık içerisinde olduğunu belirten tamlık veya bütünlük ilkesidir. Var olan her şey, birbirine bağlantılılık ve içerdiği anlam bağlamında bir ilişkiyi haiz olup yeni bir olay yahut değişiklik hemen her şeyi etkileyebilmektedir. Bütün, parçaların toplamından daha fazladır. Bu da, bütünün parçalarda bulunmayan ilişkisel kalıplardan meydana geldiği anlamına gelmektedir. Bu yüzden, bir fenomen asla tek başına anlaşılamamaktadır.[372]

Holistik bir perspektiften bakıldığında birey, parçalara ayrılmış değişik ünitelerin bir araya gelmesiyle değil birbirinden ayrılması mümkün olmayan entegre bir bütünlükle tanımlanmaktadır. Buna göre bireye ait beden, akıl, kalp ve ruh, söz konusu tam ve bölünmez yapının birbiriyle bağlantı içerisinde olan en temel özelliklerindendir. Bu tümleşik konfigürasyonda duygusal ve düşünsel izdüşümlerle öne çıkan en belirgin tema, derin ve güçlü bir bağlantı ve bağımlılık arasındaki sürekli etkileşimdir.

Çağdaş holistik eğitimciler de entelektüel, duygusal, fiziksel, sosyal, manevi, estetik ve yaratıcı unsurların, bireysel davranışlarda gözlemlenen bu duygusal ve düşünsel izdüşümlerin kaynağı olduğunu ileri sürmektedir. [373] İnsanın tam ve bütün olarak kabul edilme ilkesinin, holistik eğitim anlayışında merkezi bir öneme sahip olduğunu belirten holistik eğitimciler, söz konusu altı özelliğin insan bütünlüğünü en iyi ifade eden bir içerik barındırdığını vurgulamaktadır. Kaldı ki onlar, bu özellikler

[372] Ramon Gallegos Nava, **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001, s. 29.
[373] Ron Miller, **Caring for New Life: Essays on Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** London, England, Psychology Press, 2000, s. 23 - 24.

arasında bir önem hiyerarşisi gözetmeyip karşılıklı bağımlılık çerçevesinde eşit dereceli bir işleyişten söz etmektedir.

Yaşamsal güçlere ilişkin yeni bilgi ve çevre lehine nitelikli düzenlemeler kadar insanı beden, akıl ve ruh bütünlüğünde tasavvur etmek, hiç şüphesiz yeni bir şekil ve kapsam giydirilen ilişki ağındaki vazgeçilmezlerden olmaya devam etmektedir.[374] Holistik eğitim dünya görüşünü, gerçeğe dair beş boyutlu bir anlayışa dayandıran Nakagawa, evrensel gerçekliği, mevcut tüm boyutların tek olan bütünlüğü şeklinde yorumlamaktadır. [375]

Bu kapsamda bir eğitim öngörerek çocuğun her anlamda tam olarak büyümesini gerçekleştirmek isteyen holistik eğitimciler, bütüne anlam katan entelektüel, duygusal, sosyal, fiziksel, yaratıcı, sezgisel ve manevi potansiyel değerlerin ihmal edilmeden birlikte değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu noktada Miller de holistik bir eğitimin, çocuğu birbiriyle bağlantılı bir dünyada beden, akıl ve ruh tümleminde her yönüyle eğitmesi gerektiğini ifade etmektedir. [376]

Holistik eğitimin odak noktası, tamlık veya bütünlük kavramlarını kapsayan ancak insan deneyiminin önemli yönlerini dışlamayan bir anlayışa dayanmaktadır. Bu bağlamda, çeşitli dini geleneklerde insan ruhuna ait Atman, Buda doğası ve Tanrı'nın Krallığı gibi adlarla anılan ancak bilinmeyen ve indirgenmeyen bir parçanın varlığına dikkat çekilmektedir. [377]

Holistik eğitimin geniş kapsamlı dört büyük hedefi olduğunu öne süren Philip Gang, söz konusu amaçların dolaylı ya da dolaysız, bütünlük ve karşılıklı bağlantılılık kavramıyla ilişkili olduğunu bildirmektedir.[378] Özellikle 1980'li yıllarda

---

[374] Douglas Sloan, "Foreword", **Renewal of Meaning in Education : Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed. Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s. 7.

[375] Yoshiharu Nakagawa, "Eastern Philosophy and Holistic Education", **International Handbook of Holistic Education,** Ed. John P. (Jack) Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak and Sam Crowell, Routledge, 2018.

[376] John P. (Jack) Miller, "Holistic Education, A Brief History", **International Handbook of Holistic Education,** Ed. John P. (Jack) Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak and Sam Crowell, Routledge, 2018.

[377] John P. (Jack) Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009.

[378] Philip Snow Gang, "Our challenge", **Holistic Education Review,** C.3, S:4, 1990, s. 54 - 56.

Ron Miller ile birlikte yürüttüğü eğitim çalışmalarında holistik eğitim teriminin yaygınlaşmasında önemli katkılar sunan Gang, bu defa 1990 yılında Edward Clak ve alandan bazı isimlerle birlikte, yine Miller öncülüğünde bir girişim olan 'Eğitimsel Dönüşüm İçin Küresel İşbirliği' (The Global Alliance for Transforming Education) organizasyonunun kuruluşunda bulunarak kurumun yöneticiliğini üstlenmiştir. Eğitim konularının ele alındığı yıllık konferanslar düzenleyen GATE, 1991'de holistik eğitimin elifbası kabul edilen ve on temel ilkeden oluşan 'Eğitim 2000: Holistik Bir Perspektif' isimli bir bildiri yayınlamıştır.

Holistik eğitimin tanım ve açıklamasının yapıldığı dördüncü ilkede özellikle eğitim kurumlarında tamlık veya bütünlük ilkesinin varlığı ile bunun gerçekleşmesi için amaç gözeten bir politikanın gerekliliği vurgulanmıştır. Çünkü tamlık veya bütünlük ile her akademik disiplin, yaşamın zengin, karmaşık ve tümleşik yapısına katkı olarak farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Holistik eğitim, gerçeğe dair yeni yeni ortaya çıkan alternatif görüşler ve bilgiye erişmede kullanılan çoklu yöntemleri bir yandan övmekte diğer yandan onları yapıcı bir şekilde kullanmaktadır. İnsan gelişiminde sadece entelektüel ve mesleki değil fiziksel, sosyal, ahlaki, estetik, yaratıcı ve - bağnazlık ve tutuculuktan uzak - manevi bir açıdan da rehber ve takviyeye ihtiyaç duyulmaktadır. Holistik eğitim, deneyimsel gerçekliğe ilave olarak yaşam ve evrenin sayısal gizemini de hesaba katmaktadır. Holizm, evrendeki her şeyin birbirine bağlı ve bağımlı entegre bir bütün olduğu varsayımına dayanmaktadır. Kaldı ki bu bütünlük ve birlik varsayımı, çağdaş dünyada hüküm süren ayrılma ve parçalanma paradigmasına doğrudan karşıdır. [379]

Holistik eğitimin altında yatan teori ve dünya görüşlerinin çoğu, bütünlük, entegrasyon ve karşılıklı bağlantılılık kavramlarına dayanmaktadır. Clark'a göre, holistik eğitimin altında yatan temel varsayım, evrendeki her şeyin esasında birbirine bağlı ve aynı bütünün bir parçası olmasıdır.[380]

Benzer bir paradigmayı benimseyen Ron Miller'in holistik teorisindeki odak nokta ise, birden fazla bütünlük seviyesi arasında bağlantı kurmaktır. Miller, holistik eğitim

[379] Peter Schreiner, Esther Banev and Simon Oxley, **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 84.
[380] Edward T. Clark, "Holistic Education: A search for Wholeness", Ed.Ron Miller, **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 53.

anlayışında bütün içinde bütün olduğunu ve bunun her organizasyon düzeyindeki entegrasyon ve anlam için bir çabaya işaret ettiğini vurgulamaktadır.[381]

"Holizm, kelimenin tam anlamıyla, bütünlüğü sınırlayan, bastıran ve inkar eden bir kültürdeki bütünlük arayışıdır."[382] diyen Ron Miller, holistik eğitim açısından oldukça önemli[383], aşağıda detayı verilen beş farklı bütünlük seviyesi olduğunu ifade etmektedir: [384]

1. Her Yönüyle (Bütün) İnsan

Bu, holistik eğitimcinin çalıştığı ilk bütünlük düzeyidir. Kişi burada; fiziksel, duygusal, entelektüel, sosyal, estetik ve manevi altı özelliği aynı anda taşıyan tam ve bütün bir varlık olarak görülmektedir. Bu altı özellik, öğrenme sürecinde temel bir rol oynamaktadır. Her ne kadar, geleneksel olarak bilişsel yön tercih edilmiş olsa da, holistik eğitim altı unsur arasındaki dengenin önemini kabul etmektedir. Holistik eğitimciler öğrenciyi programlanması gereken bir beyin değil, tümel bir varlık olarak görmektedir.

2. Grup ve Toplulukta Tamlık veya Bütünlük

Tamlık veya bütünlüğün bu ikinci seviyesinde ana vurgu, insan ilişkilerinin kalitesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. İnsan etkileşimi sürecinde bir topluluk okul, kasaba ve hatta aileden oluşabilmektedir. Herhangi bir okulda holistik eğitimin uygulanmasına karar verildiğinde ilk olarak, temel özelliği uyarıcılık olan bir öğrenme topluluğuna geçiş ya da dönüşüm süreci başlatılarak başkalarıyla kurulan ilişkiler yoluyla anlam kazanma becerisinin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Bu doğrultuda uygun ve doğru bir insan ilişkisinin nasıl kurulacağını öğrenmek, eğitimin önemli bir hedefi olarak görülmektedir.

3. Sosyal ve Toplumsal Tamlık veya Bütünlük

---

[381] Ron Miller, **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture,** 3. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 83.
[382] Ron Miller, **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture,** 3. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 6.
[383] John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 2.
[384] Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century", **International Education Studies,** C. 5, S: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 182 – 183.

Bu seviye temel olarak bir ülkenin ideolojik ve ekonomik boyutuna ve toplum olarak kendisini adadığı hedeflere atıfta bulunmaktadır. Toplumların mevcut durumu göz önüne alındığında, sömürü türünden hakim bir değerin yerine kontrol, başarı ve rekabeti yerleştirmek holistik eğitime ait çok önemli bir özelliktir. Sınırsız ekonomik büyüme ideali, ölçüsüz tüketimle gereksiz haz peşinde koşan insanın mutlu olma ümit ve hayalini bir nebze de olsa tetiklemektedir. Tam bu noktada holistik eğitim, bu durumun yol açtığı sosyal krizle baş etme potansiyeline sahip bir bilinçle insanların dünya vatandaşlığı ve katılımcı demokrasi için sağlam bir eğitime gereksinim duyduğunu kabul etmektedir.

4. Tam veya Bütün Bir Gezegen

Gezegen, öğrenme süreci ve yaşamlarımıza ilişkin dördüncü bağlamdır. Gezegen, ilk başlarda holistik eğitimciler nazarında bir bağlam olarak algılanmadığından çok da dikkate alınmamıştır. Oysa gezegen, Gaia'dır; yani dinamik süreçlerin karmaşık ve uyumlu bir organizması ve de canlı ve kendi kendini düzenleyen entegre bir bütündür. Ekonomik, politik ve kültürel sistemlerin yanı sıra alt sistem konumunda bulunan insan toplulukları da hep ona bağlı ve bağımlıdır. Tüm öğrenme süreçleri dikkat edilmesi gereken küresel bir bağlamda gerçekleşir; bundan dolayıdır ki, çevre krizinin farkında olan holistik eğitimciler insanları küresel farkındalık ve doğaya saygı amacıyla eğitmeye öncelik vermektedir.

5. Bütüncül Kozmos

Bu, kimliğimizin nihai ve gerçek kaynağı, birincil bütün ve varlığımıza anlam katan eksiksiz bir bağlam - insan varlığının manevi boyutu - olarak yaşam ve eğitimimizdeki beşinci ve son seviyedir. Holistik eğitim açısından bakıldığında, insanlığın günümüzde karşı karşıya kaldığı ciddi krizlere verebileceği en önemli tepki, kosmosa başvurmaktır. Zaten kişi burada kendi bütünlüğü ve insana ait perennial manevi değerlerle temas halindedir. Yine burada, dualizm ve parçalanmanın üstesinden tamamen gelinmiş olarak benlik ve var olan diğer her şeyle birlikte bilincin gerçek doğasına uyanması ve ulaşması için çaba sarf edilir. Bu bağlamda evrensel sevgi, koşulsuz özgürlük, kardeşlik, barış ve şefkat adeta çiçek açar. Kaldı ki kosmosun gerçek anlamı, sadece doğrudan deneyim ile anlaşılabilir.

İnsanın tam ve bütün bir varlık olarak algılanıp her yönüyle ele alınması gerektiğine dair bakış açısının eski Yunan, Hint, Çin ve yerli halk kültürleri gibi çok eski dönemlere ait olduğunu ileri süren Jack Miller, günümüz eğitim ve kültür sistemlerinde başarı ve kazanım takıntısının hakim olduğunu ve insanı bir bütün olarak eğitmeye dair hiçbir plan ve projenin bulunmadığını belirtmektedir. Hatta bu durumu, James Hillman'ın[385] 'nesnel gözlemci' (objective observer) yakıştırmasıyla betimleyerek dikkatleri kültürel bakış açısındaki yeni eğilime çekmektedir.[386]

Holistik eğitimin, konusu olan çocuk ve öğrenciyi tamlık veya bütünlük bağlamında nasıl eğitmesi ve işlemesi gerektiğine dair yaptığı açıklamada Forbes, holistik bir eğitimin genellikle;

1. Çocuğu, tüm özellikleriyle dikkate alarak her açıdan eğitmeyi,

2. Öğrenciyi, montajlanmak ya da birleşmek için bekleyen ayrı ve kopuk parçalar yerine bir bütün olarak görüp tüm yönleriyle ele alıp eğitmeyi,

3. Ve çocuğu, bütün bir toplum, insanlık, çevre, manevi bir bütün vb.'ne ait bir parça olarak görüp önemseyerek öncelemesi gerektiğini ifade etmiştir. Kaldı ki çocuğu bu tür ortam ve oluşumlardan uzak tutmak pek bir işe yaramamaktadır.[387]

Holistik eğitimi tanımlarken sıkça kullanılan bu kavramların yanında bazı önemli kavram, terim ve ifadelerin de bulunduğunu ve oldukça rağbet gördüğünü söylemekte yarar var. Bunlardan en yaygın üç tanesini Jack Miller, şu şekilde açıklamaktadır: [388]

1. Bağlantılılık. Anlam ve şekilce birbirinden kopuk ve uzak bir yaklaşım yerine öğrenmenin her düzeyinde bağlılık ve ilişkinin kurulmasına öncülük eden bir yaklaşıma işaret etmektedir. Bu bağlantılardan bazıları, analitik ve sezgisel düşünmeyi entegre etmek, zihin ve beden arasında irtibat kurmak, konuları

[385] James Hillman, **The Force of Character and The Lasting Life,** NY, USA, Ballantine Books, 2000.
[386] John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 1.
[387] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature**, Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2003, s. 3.
[388] John P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 2 - 3.

birleştirmek, yeryüzüyle temasa geçmek ve de grup ve topluluk yahut nefs ve ruhla bağlantı sağlamak olarak bilinmektedir.

2. Kapsama. Her tür öğrenciyi ve bu öğrencilere ulaşmak için gereken her türlü öğrenme yaklaşımından istifade etmeyi içermektedir. Öğrenim süresince öğrencilerin etiketlenmesini ve çeşitli nedenlerle ayrıştırılmasını kesinlikle reddetmektedir.

3. Denge. Evrenin her katmanında, rasyonel ve sezgisel olarak kavranabilen bazı tamamlayıcı kuvvet ve enerjilerin bulunduğunu öne süren Tao ve Yin/Yang kavramlarına dayanmaktadır. Eğitim açısından bakıldığında bu tamamlayıcı enerjilerin sınıf ortamında tanınması ya da bilinmesi gerekmektedir. Günümüz eğitiminde genel anlamda, akılcılık ve kişisel rekabeti öne çıkaran Yang enerjisinin dominant olduğu ancak öğrenmede sezgisel ve ilişkisel yaklaşımları öngören ve destekleyen Ying enerjisinin ise ihmal edildiği gözlemlenmektedir

2.4. Holistik Eğitimde Temel İlkeler

1990 yılında Şikago'da dünyanın çeşitli yerlerinden yaklaşık seksen holistik eğitimcinin geniş bir katılımıyla gerçekleştirilen, holistik eğitime dair konuların etraflıca incelendiği ve tartışıldığı bir toplantıda ortak sonuç bildirgesine ulaşılmış ve bu taslak metinde yer alan on temel ilke[389], GATE (The Global Alliance for Transforming Education) tarafından 1991'de 'Eğitim 2000: Holistik Bir Perspektif' başlığıyla yayınlanarak eğitim camiasının bilgi ve dikkatine sunulmuştur. Söz konusu ilkeler, özetle şu hususları ihtiva etmektedir:

İlke 1 - İnsan Gelişimini Esas Alan Bir Eğitim

Eğitimin en öncel ve temel amacı, esas itibarıyla insan gelişiminde gözlemlenen yaratılışa özgü yetenek ve kapasitenin güçlendirilmesi olmalıdır. Buradaki okullar,

[389] Peter Schreiner, Esther Banev and Simon Oxley, "Education as Transformation" in **Holistic Education Resource Book**:**Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 80 - 92; Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century", **International Education Studies,** C .5, S: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 183 -184.

tüm öğrencilerin her yönüyle gelişimini kolaylaştıracak yerler olmalıdır. Öğrenme, öğrenenin kendisi, aile ve topluluk üyeleri, küresel toplum, gezegen ve evren arasında var olan ilişkilerin zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesini içermelidir. Kaldı ki bu fikirler, meşhur eğitim öncülerinden Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Steiner ve diğerleri tarafından açık ve net bir şekilde dile getirilerek uygulamaya konulmuştur.

İlke 2 - Öğrencileri Bireysel Olarak Onurlandırmak

Genç, yaşlı her öğrenci, benzersiz ve değerli olarak kabul edilmelidir. Bir yandan bireysel tüm farklılıklar hoşgörüyle karşılanırken diğer yandan her öğrencinin bu tür farklılıkları bir zenginlik ve çeşitlilik görüp bu veçhile bir takdir, saygı ve anlayış duygusuna sahip olması gerekmektedir. Çünkü sınırsız öğrenme kapasitesine sahip her birey, doğal olarak kendisine bahşedilen yaratıcılık özelliğinin yanı sıra fiziksel, duygusal, entelektüel ve manevi birtakım ihtiyaç ve yeteneği de bünyesinde barındırmaktadır.

İke 3 - Deneyimin Merkezi Rolü

Eğitim, bir tecrübe meselesidir. Kaldı ki bu hakikat, pek çok eğitimci tarafından yüzyılllardır açık yüreklilik ve yüksek bir sesle dile getirilmektedir. Öğrenme, birey ve dünya arasında gerçekleşen aktif ve çoklu bir algı etkileşimi ya da öğreneni güçlü kılan ve dünyanın zengin anlamına vurgu yapan karşılıklı bir temas olmalıdır. Deneyim, dinamik olup sürekli bir büyüme göstermektedir. Eğitimin amacı, bilgi ve bilgeliğe giden yol olarak sınırlı, dağınık, parçalanmış ve önceden belirlenmiş bir müfredat sunmak yerine deneyim yoluyla doğal ve sağlıklı bir büyümeyi teşvik etmek olmalıdır.

Eğitim, öğrenciyle sosyal yaşam faaliyetleri kapsamında bağlantı kurarak onun sosyo-ekonomik birikimini temsil eden toplumsal olgu ve olaylarla ilgili bazı çalışma ve araştırmalar yapmaktadır. Öğrenciyi, deneysel yaklaşım aracılığıyla doğa ve yaşamın tam merkezine çekerek doğal dünyanın güzelliklerine kavuşturmaktadır. Kaldı ki, iç benlik bilgisi olmadan dışa dönük tüm bilgiler sığ ve amaçsız olacağından eğitim, öğrencide sanat, saf diyalog ve sessiz düşünme anlarının hakim olacağı iç dünyaya yönelik bir farkındalık sağlamalıdır.

İlke 4 - Holistik Eğitim

Eğitim kurumlarında bütünlük sağlanmalıdır. Bu amaca ulaşmak için teorik ve pratik geçerliliği olan tüm politikalar süreç boyunca sahada işler kılınmalıdır. Buradaki bütünlük ile her akademik disiplinin yaşamın zengin, karmaşık ve tümleşik doğasına yalnızca farklı bir bakış açısı sağlandığı ima edilmektedir. Holistik eğitim, gerçeğe dair yeni ortaya çıkan alternatif görüşler ile bilgiye erişmede kullanılan çoklu yöntemleri bir yandan överken diğer yandan onları yapıcı bir şekilde kullanmaktadır. İnsan gelişiminde sadece entelektüel ve mesleki değil fiziksel, sosyal, ahlaki, estetik, yaratıcı ve - bağnazlık ve tutuculuktan uzak - manevi bir açıdan da rehber ve takviyeye ihtiyaç duyulmaktadır. Holistik eğitim, deneyimsel gerçekliğe ilave olarak yaşam ve evrenin sayısal gizemini de hesaba katmaktadır.

İlke 5 - Eğitimcilerin Yeni Rolü

Öğretim, sanatsal duyarlılık ile bilimsel açıdan temellendirilmiş uygulamaları birlikte performe etme imkan ve kabiliyeti olarak tanımlanmalıdır. Bu nedenle, öğretmenin rolüne ilişkin yeni bir anlayış ortaya koymak gerekmektedir. Günümüz eğitimcilerinin çoğu, rekabetçi profesyonellik adı altında sergilenen tuzaklara düşmüştür; sıkı denetim gerektiren kimlik bilgileri ve sertifikasyon, jargon ve özel teknikler ile insani büyüme sürecinde kesinlikle bulunması gereken ahlaki, manevi ve duygusal konulardan profesyonelce bir kopuş ya da uzaklaşma, bu tuzaklardan sadece birkaçıdır. Dolayısıyla eğitimciler, talep üzerine ortaya çıkan bir ürün değil doğal ve organik bir süreç olan öğrenmeyi kolaylaştıran kişiler olarak görülmelidir. Zaten öğretmenler, öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları tasarlamak ve uygulamak için özerkliğe yani bağımsız davranmaya ihtiyaç duymaktadır.

Eğitimcinin kendi içsel büyüme ve yaratıcı uyanışına hız kazandıracak yeni bir 'öğretmen eğitimi' modeline geçmek, bu aşamada elzemdir. Gerçek insan karşılaşmalarına sahne olan ev, park, iş yeri, doğal dünya ve diğer tüm öğrenme ortamları gibi okullar ve rayiç sistemler de bürokrasiden tamamen arındırılmalıdır. Çünkü yeniden yapılanan günümüz eğitim anlayışında öğretmen, yönetici ve politikacıların hizmetinde olup her an hesap verme zorunluluğundaki bir aktördür.

Oysa eğitimci, her şeyden önce günün birinde devralacağı dünya mirasına sahip çıkma arzusundaki gençlere karşı büyük bir sorumluluk taşımalıdır.

İlke 6 - Seçme Özgürlüğü

Öğrenciye, öğrenme sürecinin her aşamasında yapıcı ve yaratıcı fırsatlar sunulmalıdır. Çünkü gerçek bir eğitim, ancak öğrencinin hür iradesiyle rahat ve özgür seçimler yapabildiği eğitici ortamlarda gerçekleşmektedir. Böylece kişisel gelişim özgürlüğünü tetikleyen ifade, eleştirme ve sorgulama serbestisi gerçek bir yön ve anlam kazanacaktır. Öğrencinin seçme güç ve sınırı, müfredat ve disiplin koşullarının belirlenmesini de kapsamalıdır. Temel bir ilke olarak aile desteğinin her zaman önemsendiği bu tarz bir yaklaşımda öğrenci - ebeveyn birlikteliği öne çıkmaktadır. İdeal içerikte eğitici yaklaşımların tespit ve tayininde öğrenci ve ailenin birlikte ve özgürce seçimler yapabilmesi oldukça önemlidir. Neticede, bunun böyle olmasında hiçbir sakınca olmadığı gibi öğrenme kriterlerinin yeterli oranda karşılanmasına bazı faydalar sağladığı da görülmektedir.

İlke 7 - Katılımcı Bir Demokrasi İçin Eğitim

Gerçek bir demokratik eğitim, toplumsal yaşam ve doğal dünyaya dair tüm vatandaşların ortak bilinç ve duyarlık seviyesini artıracağından bir an önce tesis edilmelidir. Her yönüyle tam ve gerçek bir demokratik toplum inşa etmek için herkes elinden geleni yapmalıdır. Demokratik eğilim, insanların yönetici seçerken kullandıkları oyla verilen bir tür mesaj yahut anlam değildir. Aslında bu, bireyin toplumsal işlerde daha aktif rol alması demektir. Bu bağlamda gerçek bir demokratik toplum, çoğunluğun hakimiyeti ya da söz sahibi olmasından daha fazlasını çağrıştırmaktadır. Diğer bir deyişle, farklı seslerin duyulduğu ve gerçek insani kaygıların serbestçe dile getirildiği bir toplum yapısı vurgulanmalıdır. Kaldı ki bu toplumun en bariz özelliği, sosyal veya kültürel bir değişim söz konusu olduğunda yapısal bir değişime olabildiğince açık olmasıdır.

Bu tür bir toplumsal yapının devamı için, vatandaşların empati ruhunun çok güçlü olması gerekmektedir. Yani, başkalarının ihtiyacını karşılamada temel ve elzem bir duygu olan şefkat ve arzu, sürekli deneyimlenerek aktif ve güçlü kılınmalıdır. Bu aşamada insanları birbirine kenetleyen, aynı mahalle, ulus ve gezegen topluluğunun

daimi üyesi olduğunu hatırlatan ‘ortak insan ihtiyaçları’ ivedilikle tespit edilmelidir. Ayrıca, adalet ilkesi daima gözde ve revaçta tutulmalıdır. Bu yüksek idealleri güvence altına almak için vatandaşlar, eleştirel ve bağımsız düşünme yeteneğine sahip olmalıdır.

Bunların hepsi eğitime ait konulardır. Bu değerler, eğitim sürecinde doğru işlendiği taktirde gözle görülür bir gelişme olacaktır. Zaten öğrenme ortamının kendisi; empati, adalet, ortak insan ihtiyaçları ile özgün ve eleştirel düşüncenin teşvik edilmesi etrafında şekillenmektedir. Aslında bu, gerçek bir eğitim formülasyonudur.

İlke 8 - Küresel Vatandaşlık için Eğitim

Dünya vatandaşı olma gerçeği, beraberinde ciddi sorumluluklar getirmektedir. Artık her birey, dünyanın küçülen bir köy haline geldiğini, ortak menfaatler kadar ortak meselerin de güçlü bir kenetlenmeyi zaruri kıldığını idrak etmektedir. İnsanlar, farkında olmasa da düşünsel ve kültürel değer algılamaları daha yeni ve farklı boyutlarda gerçekleşmektedir. Toplumlar geliştikçe ve genişledikçe yoğun diyalog ve işbirliğinin kaçınılmaz sonucu olarak dinamik bir etkileşim ortaya çıkmaktadır. Eğitim, bu noktada devreye girip deneyimin görkemli yanına vurgu yaparak insanın gizli yahut kayıp potansiyelini keşfetmeye yönelik ustaca manevralar yapmalıdır. Şartlar ne olursa olsun eğitimin temel önceliği, genç kuşaklar olmalıdır.

Küresel eğitim, ekolojik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Doğanın, insan yaşam ve kültürüyle olan sıkı birlikteliğine vurgu yapmaktadır. Anlayış, tefekkür, eleştirel düşünmeyi teşvik eden deneyim ve yaratıcı tepkilerin yanı sıra disiplinlerarası çalışmalar yoluyla zihinsel bir dönüşümü kurgulamaktadır. Birey ve ailesinin yerküre ve evren dahil mevcut sistemleri domine eden küresel ekolojik rolüne dair önemli tespitlerde bulunmaktadır. Bu kapsamda eğitim içerikli tüm insan faaliyetlerinin, ekolojik sistemin temeli sayılan ilkelerle olan uyum ve ilişkisine özellikle dikkat çekmektedir. Denge ve işbirliği, farklılık ve çeşitliliğe endeksli fayda, katılımcıların hak ve ihtiyacı ile sürdürülebilir bir sistem gereksinimi, öne çıkan ilkelerden bazılarıdır.

Küresel eğitim, geniş çaplı bir barış ve uzlaşı arayışındadır. Bu çerçevede kaos ve çatışmaların nedenini sorgulayıp gerektiğinde durdurmak amacıyla en geçerli

çözüm yollarını bulmak ve uygulamak ister. Adalet, insan hakları, nüfus büyümesi ve kalkınma gibi sosyal konulara yoğunlaşarak savaşları önlemek ve kalıcı barışı tesis etmek de öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır.

Küresel eğitim manevi gelenek ve dünya dinlerinin sahiplendiği sevgi, merhamet, hakikat, bilgelik, anlam ve uyum arayışı gibi evrensel değerlerin içselleştirilmesini teşvik etmektedir. Çünkü evrensel önem ve değeri hayli yüksek bir varlık olan insanın tam ve gerçek bir eğitim sistemine angaje olması ancak bu şekilde mümkün olmaktadır.

İlke 9 - Dünya Okuryazarlığı için Eğitim

Eğitim, geçerli tüm enstrümanlarıyla insan ve doğa arasında süregelen uyum ve düzeni en saf haliyle korumakla mükelleftir. İnsanlar arasında kabul gören farklı düşünce ve anlayış türleri, zenginlik olarak algılanmalıdır. Zaten yirmi birinci yüzyıldaki eğitimin üstlendiği ana vizyon bu konuları kapsamaktadır. Uzayın derin karanlığında canlı ve ışıltılı görüntüler sunan dünyamız, insanın yegane yaşam alanı olarak kabul edilerek saygı ve koruma güdüsüyle beslenen güçlü ve ortak bir bakış açısı geliştirilmelidir. Yüzlerce yıllık bir geçmişe sahip manevi ve mitolojik geleneksel öğretilerdeki bu ana temanın, Newton-sonrası bilim, sistem teorisi ve modern düşünce yanlılarınca benimsendiği görülmektedir.

İnsanlar, çocukların ihtiyaç duyduğu sağlıklı yaşamın ana garantörü olan gezegen üzerinde tek taraflı ve kısa vadeli çıkar ve emellerinden vazgeçmelidir. Çünkü sağlıklı bir neslin idamesi için gerekli olan temel gelişim ve öğrenme koşulları ancak hasta olmayan bir gezegen üzerinde rahatlıkla sağlanabilecektir. Her şeyin bütünün anlamlı bir parçası olduğu dünyamızda temiz hava ve su, güneş ışığı, verimli topraklar ile ekosistemi oluşturan diğer tüm canlı türleri arasında öteden beri süregelen doğal etkileşim devam etmek zorundadır. Bu nedenle herkes, küresel işbirliği ve ekolojik duyarlılık fikri etrafında toplanarak hareket etmelidir.

Dünya okuryazarlığı teşvik edilerek özellikle genç jenerasyona dünya eğitimiyle kazanacağı holistik bakış ve değerlendirme imkanı konusunda bilgi verilmelidir. Küresel ve ekolojik perspektife dayanan bu eğitim ile genç dimağlara yaşamın güçlü ve süreğen bir etkileşime sahip olduğu belletilmelidir. Zaten dünya okuryazarlığı;

gezegene duyulan mutlak ihtiyaç, bireysel rol ve sorumluluk ile kişisel ve küresel refaha dayalı uyum ve dengeden ibarettir.

İlke 10 - Maneviyat ve Eğitim

Her insan manevi bir varlık kabul edilmelidir. Benlik ya da ruh olarak tanımlanan içsel yani öznel yaşam, kişinin en önemli ve değerli yanını oluşturmaktadır. Gelişimini fiziksel olduğu kadar duygusal ve entelektüel olarak da gerçekleştiren birey, sahip olduğu sezgi, yetenek, zeka ve marifet ile kişilik ifadesinde bulunmaktadır. Manevi boyutun ihmal ya da yokluğunda, kişinin kendine zarar veren ilişki ya da davranışlara girmesi kaçınılmazdır. Alkol bağımlılığı, uyuşturucu kullanımı, cinsel eğilimde sapmalar, suça yönelim ve aile çöküşleri, maneviyatın önemsenmediği ya da dışlandığı toplumlarda giderek atrmaktadır. Kişisel manevi gelişim ve deneyim geniş bir yelpazede kendini göstermektedir; yaşama dair güçlü bir anlam ve amaç, kurulan ilişkilerdeki derin bağlam, bütünsel bakış, çağdaş yaşamın getirdiği baskı, zorlama ve ölçüsüz yüklemelere karşı koyma ve yaşamın sayısal gizemine karşı derin bir hürmet, bunlardan bazısıdır.

Eğitim, sürekli bir yenilenmeyle manevi yaşamın sağlıklı gelişimine öncülük etmelidir. Bu çerçevede holistik eğitim de kişiyi, başkaları ve tüm boyutlarıyla Dünya ile derin bir bağlantı kurması yönünde teşvik ederek gezegen, diğer insanlar ve bireyi de içine alan geniş bir sorumluluk duygusunun oluşmasına imkan vermelidir.

Yukarıda değinilen ilkeler ışığında konferans katılımcıları, holistik eğitimin önceden planlanan ve belirlenen bir müfradat yahut sığ bir metodoloji olmadığı ancak birtakım önemli varsayımlar içeren bir çalışma dizininden ibaret olduğunu özellikle belirtmiştir. Bu çerçevede ortaya konan irade sonrası yapılan değerlendirmeler, holistik eğitim sisteminde kilometre taşı sayılabilecek türden belli başlı bir kaç temel kriterin tespitine imkan vermiştir.[390]

[390] **GATE (The Global Alliance for Transforming Education)** tarafından 1991'de 'EDUCATION 2000: A Holistic Perspective' (Eğitim 2000: Holistik Bir Perspektif) başlığıyla yayınlanarak eğitim dünyasının gündemine taşınan, aralarında yukarıda açıklanan on ilke ve diğer konuların yer aldığı 21 sayfalık tam metne ulaşmak için **bkz.:** (Çevrimiçi) https://www.ties-edu.org/wp-content/uploads/2017/09/Education2000en.pdf, 3 Ağustos 2020.

Holistik eğitim konusunda kapsamlı bir çalışma süreci başlatan, kısa adı WCC olan (World Council of Churches) Dünya Kiliseler Konseyi, tamlık yahut bütünlüğün ekümenik hareketin sabit ve değişmez bir konusu olduğuna vurgu yaparak kiliselerin birliği, insan yaşamında doygunluk ve yaratılışta bütünlük temalarını, Tanrı'nın kulları için öngördüğü tamlık yahut bütünlüğe ait tezahürler olarak yorumlayarak bu konuların daha iyi anlaşılmasına olanak sağladığı için eğitime dair çalışmalarında holistik içerikli tüm değer ve uygulamaları sürekli desteklemiş ve savunmuştur. Yeryüzünde bilgi ve bilme yollarının her geçen gün dağılma ve parçalanmaya yüz tuttuğu, öğrenmenin toplumdan çok bireye fayda verdiği ve değerlemeye tabi öğrenmenin kıymete bindiği bir dönemde Dünya Kiliseler Konseyi Eğitim ve Ekümenik Oluşum Komisyonu tarafından üstlenilen holistik eğitime dair çalışma sürecinde elde edilen sonuçlar oldukça dikkat çekicidir. Buna göre, Hristiyanlık inancının öğretilmesinde eğitimin payına düşen görevin eksiksiz ve kusursuz bir şekilde yerine getirilmesinin ancak holistik eğitime ait parametrelere riayet edildiği takdirde mümkün olacağı özellikle belirtilmiştir. Birey ve toplumlara bir yaşam garantisi sunan holistik eğitimin, günümüz dominant eğitim modellerine karşı alternatif ürettiği açıkça belirtilmiştir. Daha ziyade, birey ve toplumlara en uygun bağlamlarda tümleşik öğrenme imkan ve ortamı sunan bir dizi değer ve yönteme sahip holistik eğitimin, ekümenik hareketin doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığı ve savunduğu değerler ile insana dair algısının ise Hristiyanlık temeline dayandığı iddia edilmiştir.

Dünya Kiliseler Konseyi'nin (WCC) destekleyip organize ettiği ekümenik hareketin iddiaları bu kadarla sınırlı kalmamaktadır. Ekümenik hareketin odak noktasında, kiliseler arasında yaşanan ayrışma ve bölünmeleri düzeltmenin yanı sıra insan toplumu ve yaratılmış düzenin birliği için çalışmak, adalet ve barışı tesis etmek gibi önemli amaçların bulunduğu da öne sürülmüştür. Bu bağlamda, farklılıkları tehdit yerine bir zenginlik görmek, toplumsal ve uluslararası anlaşmazlıkların önünü almada yeterli ve etkili bir adım kabul edilmiş, birey ve toplumlara yeni ve güçlü bir vizyon kazandıran bu farklılıklara pozitif bakmayı sevdiren ve öğreten eğitim türlerine olan ihtiyaç ise özel bir vurgu ile dile getirilmiştir.

Dünya Kiliseler Konseyi'ne (WCC) bağlı olarak holistik eğitim üzerinde çalışan grup, aşağıda listelendiği üzere, dünya genelinde ekümenik harekete dahil eğitimcilerin ortak görüşünü yansıtan sekiz ilkelik bir sonuç taslağa ulaşmıştır:

1. Ekümenik bir perspektiften holistik eğitim, yaşamı yaratan ve devam ettirenin 'Allah' olduğu inancına dayanmaktadır. Bundan dolayı holistik eğitim, evrenin birliğine dair tüm anlamlandırma çalışmalarına katkı sunmaktadır.

2. Holistik eğitim, kişi ve toplumların dönüşümünü sağlayan bir eğitimdir. Dolayısıyla eğitim kurumları ile boyut ve değeri ne olursa olsun holistik bir mantıkla gerçekleşen her türlü eylem ve politikanın dönüşümü, zorunlu görülmektedir. Hatta holistik eğitim, söz konusu dönüşümü gerçekleştirmek için bir çok farklı araç ve yaklaşıma başvurmaktadır.

3. Holistik eğitim, toplumdaki bireylerin fiziksel, sosyal, ahlaki, estetik, yaratıcı, entelektüel, mesleki ve manevi açılardan tam ve bütün bir gelişimini hedeflemektedir.

4. Holistik eğitim, kişi ve toplumlara ait özgünlük ve yaratıcılığı karşılıklı bağlantılılık ilkesi doğrultusunda takdire şayan bulmaktadır.

5. Holistik eğitim, eşitliliğin kınanmadığı aksine zenginlik sayıldığı, dünya dinleri ile manevi gelenekleri betimleyen sevgi, merhamet, adalet, barış ve gerçek gibi evrensel değerlerin olumlu katkısının vurgulandığı bir atmosferin tesisi için başta karşılıklı anlayış ve saygı olmak üzere her türlü yol ve yöntemi denemek ve geliştirmek istemektedir. Dünya toplumunu oluşturan herkese aktif ve geçerli bir katılım imkanı sunmaktadır. Bundan başka holistik eğitim, adalet ve barış şartlarının oluşması için her durumda geçerli, çatışma ve uyuşmazlıkları çözen bir yönetim metoduna da sahiptir.

6. Holistik eğitim maneviyatı, yaşamın esası ve özü olarak görerek eğitimin tam merkezinde olması gerektiğini beyan etmektedir. Bu kapsamda holistik

eğitim, yaşamın bütünlüğü ile varlığın arketip, akıl üstü, transpersonel ve kozmik boyutu ve de evrimin içkin amacını kabul etmektedir.

7. Holistik eğitim; bilme, öğrenme ve öğretmeye ilişkin düşünme ve eylem içerikli yeni bir yaklaşım ve uygulama öne sürmekte hatta teşvik etmektedir. Holistik eğitim, öğrenci ve öğretmenler için Paulo Freire tarafından geliştirilen öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen ilişkisine uygun yeni bir anlayış önermektedir. Burada öğrenci ve öğretmenler, dünyayı anlamlandırma çalışmalarında birlikte hareket edip karşılıklı hesap verebilirlik ilkesine sadık kalmaktadır. Öğretmek ise, sanatsal duyarlılık ve bilimsel temelli bir uygulama gerektiren çağrı veya davet olarak görülmektedir.

8. Holistik eğitim, farklı bakış açısı ve yaklaşımlarla ilgili olup onlarla etkileşime girmektedir. Günümüzde holistik eğitimi besleyen etki, uyarı ve fikirler çoğunlukla, Eleştirel ve Feminist Pedogoji, Yapılandırmacılık, Küresel Eğitim ve dönüştürücü öğrenme teorileri gibi eğitim yaklaşımlarından gelmektedir. Tüm bu yaklaşımlar bir insan olarak bizi, benzer soruların cevabını bulmak üzere holistik eğitimi tartışmaya mecbur bırakmaktadır.[391]

2.5. Holistik Eğitimde Öğrenmenin Anlamı

Holistik eğitimde öğrenme, kişisel oluşumun her aşamasına etki ve nüfuz eden doğal ve süreçsel bir olgu kabul edilmektedir. Yaşamsal dokunuşların anlamlaşması olarak ifade edilen bu süreçte birey, hayatın farklı evrelerinde; olmak, bilmek, yapmak ve beraber yaşamak fiilleriyle nasıl bir anlamsal döngü yaşandığına yakından tanıklık etmektedir. Holistik eğitimde öğrenme, standart okul çevreleriyle karşılaştırıldığında daha deneyimsel, yenilikçi, organik, işbirlikçi ve kişisel durmaktadır. Test, not, sıralama, başarı belgesi ve rekabetçi öğrenmeye ilişkin tüm

[391] Peter Schreiner, Esther Banev and Simon Oxley, **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 9 - 10 ve 15 - 22.

diğer tuzaklar ya büyük ölçüde azaltılmış ya da tamamen kaldırılmıştır. Sınıflarda, daha açık tartışma ve eleştirel sorgulama imkanı söz konusudur. Öğrenciler, kişisel ilgi alan ve tutkularını takip etmekte özgürce davranırken mevcut müfredatın öğrenciler için daha ilgili, anlamlı ve heyecan verici hale gelmesi için ciddi, yaratıcı bir çaba sarfedilmektedir. Gerçekten de, kurumsal lider ve politikacılar tarafından her çocuğun bilmesi gerektiğine hükmedilen konu ve temalarla önceden planlı bir müfredat içeriğine müdahale ya da yönlendirme pek mümkün gözükmemektedir. Oysa, öğrencilerin öğrenme adımları karşısında kişisel ve profesyonel yüksek bir duyarlılık sergileyen ve bu anlamda çok yönlü kişisel gelişim gerçeğine felsefi bir bağlılık gösteren eğitimciler, bu içeriğe istedikleri ölçüde ve rahatlıkla katkı sunabilmektedir. [392]

Holistik eğitimde, UNESCO tarafından küçük farklılıklarla bir benzeri gündeme getirilen öğrenmeye dair dört temel esasın[393] varlığından söz edilmektedir. Dikkatlice incelendiğinde, bu dört temel özelliğin birbiriyle ilişkili ve eşit derecede bir önemi haiz olduğu anlaşılmaktadır. Yine öğrenme, ömür boyu süren ve yaşamla doğrudan ilgili bir olgu olarak herhangi bir kurumsal sistem ya da dönemsel bir aralığa hasredilemez. Bu kapsamda örgün ve yaygın eğitim, birbirine muhalefet etmek yerine karşılıklı destek ve yardımlaşma içinde hareket etmektedir.

1. Bilmeyi veya Öğrenmeyi Öğrenmek

Bu tür bir öğrenme, geleneksel müfredat ile ezberci öğrenmede sıklıkla vurgulandığı üzere, maddelere ayrılmış ve kodlanmış bilgi edinmekten bütünüyle farklıdır. Daha çok, bilgi araçları üzerinde etkin bir hakimiyet kurmakla ilgilidir. Artık günümüzde, sınırlı bir bilgi alanında bile bilinmesi gereken her şeyi bilmek neredeyse imkansızdır. Bu bağlamda eğitimden beklenen, öğrencideki entelektüel merakın uyarılmasıdır. Daha derin ve etkili çalışmalar yapmasına fırsat ve olanak sunmak için zengin, geniş ve kapsamlı bir tecrübe ile birikimin hazır olduğu,

[392] Ron Miller, **Educating the Child's Inner Power**, 2006, s. 3 - 4.

[393] **UNESCO**'ya bağlı Uluslararası Yirmi Birinci Yüzyıl Eğitim Komisyonu (The International Commission on Education for the Twenty-first Century) tarafından 1996 yılında **"Öğrenme: İçimizdeki Hazine" (Learning: The Treasure Within)** başlığıyla yayınlanan raporda, eğitim yoluyla öğrenmenin dört temel şarta sahip olduğu belirtilmiştir.Konu hakkında daha detaylı bilgi almak veya raporun tam metnine ulaşmak için **UNESCO'ya** ait resmi web sitesi, **https://unesdoc.unesco.org/** ziyaret edilebilir.

öğrenciye sürekli hatırlatılmalıdır. Bu durumda eğitimin yaşam boyu sağladığı avantajlardan bir faydalanma söz konusu olduğundan, 'öğrenmeyi öğrenmek' adlandırmasıyla yaygın olarak karşılaşılmaktadır.

Bilgi arayışında doğal bir bilinç eylemi olan sorabilmek ya da sormayı öğrenmek, bilmek için gereklidir. Burada asıl amaç, sorunun üzerine gidilerek araştırma yapmaya değer bir cevaplama değildir. Bilme veya öğrenmeyi öğrenmek; dikkat, dinleme ve algılama ile merak, sezgi ve yaratıcılığı geliştirme gibi becerileri tecrübe etmek için bilinçsel nitelikleri güçlendirmek demektir. Benzer şekilde, kişinin kendi öğrenmesini yönetme ve sorumluluk alma, kendini güncel tutma ve bilgiyi nerede arayacağını bilme becerisine sahip olma anlamına da gelir. Özellikle, bilimsel farkındalığın oluşması ve gelişmesi bir hayli önemlidir.

2. Yapmayı Öğrenmek

Yapmayı öğrenmek, hem sanayileşmiş ekonomilerdeki örgün eğitim hem de geleneksel becerilerin ön plana çıktığı, kayıtlı istihdamın herhangi bir kurala tabi olmadığı toplumlardaki yaygın eğitim tarafından önemli bir faaliyet olarak görülmektedir. Küresel değişim hızı öyle bir noktaya gelmiştir ki, kişinin tüm yaşamıyla ilgili bu tür bir yetenek eğitimini hayal etmek oldukça güçtür. Zaten UNESCO raporu da, el ve zihin becerilerine ek olarak kimi zaman yaşamsal beceriler olarak adlandırılan iletişim, takım çalışması, problem çözme ve çatışma yönetimine olan ihtiyacı dile getirmektedir.

Yapmayı öğrenmek; çağın değişimine paralel zeka ve sorumluluk bilinciyle hareket ederek toplumu değiştirmeyi öğrenmek anlamında olup meslek veya üretken bir iş öğrenmekle direk ilişkilidir. Kaliteli mal ve hizmet üretimi sırasında karşılaşılan sorunları çözerken birtakım rasyonel kararlar vermede yararlanılan stratejik bilgi kullanımı ile takım ruhu içerisinde çalışma becerisi ve işin gereğine uyum sağlamayı öğrenmek de bu kapsamda değerlendirilmektedir.

Yapmayı öğrenmek, üstlenilen girişim ölçüsünde risk almayı bilmek anlamına gelmekte ve entellektüellikten ziyade daha davranışsal yeni tür beceriler gerektirmektedir. Aslında bu öğrenme kuralıyla, ilk etapta öğrencinin ne öğrendiği ve öğrendiğini uygulamaya koyup koymadığına bakılır. Bu nedenle, mesleki-teknik

eğitim kadar iş beceri geliştirme eğitimiyle oldukça sıkı bir ilişki mevcuttur. Yeni ortaya çıkan bilgi temelli ekonomilerde insan emeği giderek daha da önemsizleşirken, yapmayı öğrenmek çerçevesinde malzeme ve teknoloji, önem hiyerarşisine göre insana ait nitelikler ile kişilerarası ilişkilerin peşinden gelmektedir.

Bu süreçte, bazı genç insanların sosyal ve çalışma deneyimlerinin resmi ya da gayri resmi olması anlayışla karşılanmalıdır. Çünkü önemli olan, takım içinde üstlendiği yer, konum ve pozisyona uygun eylem ve davranışlarda bulunarak değişik durumlarda zorlukların üstesinden gelebilme yeteneği sergilemektir.

3. Birlikte Yaşamayı Öğrenmek

Bu, kişinin çevresindeki insanlar ve genel anlamda gezegendeki tüm canlı organizmalarla işbirliği yaparak saygılı ve ölçülü bir şekilde sorumluluk bilinciyle yaşaması anlamına gelmektedir. Bu sıkı birliktelik sonucu ortaya çıkan öğrenme; önyargı, dogmatizm, ayrımcılık, otoriterlik ve sterotipler (klişe yargılar) ile düşmanca karşılaşma ve savaşa götüren her şeyin üstesinden gelmelidir. Bu öğrenmenin temel ilkesi, yaşam ağı bilgisi olarak da bilinen karşılıklı bağımlılıktır.

Öğrenmenin bu boyutunda, iki tamamlayıcı yol izlenmektedir; ilkinde bireyden başka varlıkların olduğuna dair kesin ve net bir bilgiye ulaşılırken diğerinde yaşam boyu şekillenen ortak amaçların deneyimine vurgu yapılmaktadır. Aslında, birlikte yaşamayı öğrenme kriterlerine bağlı kalındığında, özellikle şu niteliklerin gelişimi sağlanmış olacaktır:

- Kendini ve başkalarını bilme ve anlama
- İnsan ırkının çeşitliliğini kabul ederek tüm insanlar arasındaki benzerlik ve bunların karşılıklı bağımlılığının farkında olma
- İlgi ve paylaşımda empati ve işbirlikçi sosyal davranış sergileme
- Diğer insanlara, onların kültür ve değer sistemlerine saygı duyma
- Başkalarıyla karşılaşma, biraraya gelme ve olası çatışmaları diyalog yoluyla çözme yeteneği gösterme
- Ortak hedeflere yönelik çalışma yeterliliği sunma

Ancak, ‘birlikte yaşamayı öğrenme’nin her zaman eğitim ana düsturlarından biri olarak tanımlandığını söylemek pek doğru olmaz. Bunun nedeni belki de, tecrübeler ışığında bu tür bir öğrenmenin doğal olarak gerçeleşeceği ya da hoşgörü ve saygının, insanların birbiriyle temas sağladığında otomatik olarak ortaya çıkıp yerleşeceğine dair yanlış gelişmekte olan bir inançtır.

4. Olmayı Öğrenmek

Bütüne ait olmayı öğrenmek anlamındaki olmayı öğrenmek, gerçek insan doğasının keşfi ile kişinin, düşünce ve duygularında akıl ve bilince dair ruhsal (psişik) aygıtın da ötesine geçen özüyle karşılaşması demektir. Bu, bireysel insan değerlerinin değil, gerçek insan değerlerinin yer aldığı evrensel boyutun adeta bir keşfidir. Diğer bir deyişle, kişinin kendi varlığı ve kendini bilme yoluyla elde ettiği içsel bilgeliğin keşfidir. Kaldı ki holistik eğitim, temelde insanı anlam arayışında olan manevi bir varlık kabul ederek bu öğrenmeyi özel olarak teşvik etmektedir.

Bu bağlamda eğitim, UNESCO raporunda ortaya konulduğu şekliyle her bireyin zeka, duyarlılık, estetik algı, kişisel sorumluluk ve manevi değerleri içeren çok yönlü gelişiminde önemli bir rol oynamalıdır. Herkes, kendi özgün kararını verme ve bağımsız, eleştirel düşünceye sahip olma konusunda yetkin olmalıdır. Böylece herhangi bir durumda yapılması doğru olan davranış ve eylemi tespit etmek daha da kolaylaşacaktır. Bundan dolayıdır ki, birbirinin vazgeçilmezi olan bireydeki olmayı öğrenmek ile toplumdaki olmayı öğrenmek arasında dinamik bir ilişki olmalıdır.

Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse, ‘olmayı öğrenmek’ entelektüel, ahlaki, kültürel ve fiziksel boyutlarda kişilik gelişimine yardımcı bilgi, beceri ve değer kazanmak suretiyle bir anlamda insan olmayı öğrenmek olarak da yorumlanabilir. Gerçekte bu, aşağıda gösterilen niteliklerin gelişimini hedefleyen bir müfredata da işaret etmektedir:

- Hayal gücü ve yaratıcılığı geliştirmek
- Evrensel olarak paylaşılan insani değerler kazanmak

- Hafıza, akıl yürütme, estetik duyu, fiziksel kapasite ile iletişim ve sosyal becerilerden oluşan bireysel potansiyeli geliştirmek
- Bağımsız karar verebilmek ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek
- Kişisel bağlılık ve sorumluluk duygusunu geliştirmek.[394]

Peter M. Senge, 1990 yılında yazdığı **Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması (The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization)**[395] adlı kitabında öğrenmeyi irtibat, temas, bağlantı veya ilişkisel bir süreç olarak tanımlayarak bilginin, tam ve bütün bir ilişki ağından kaynaklandığını, bilgi ve üzerinde çalışan insanların bu anlamda ayrı ayrı değerlendirilmesinin doğru olmayacağını ifade etmiştir. Senge'ye göre öğrenme; gelişme ve yenilenmeyi içeren bir süreç olup istenilen sonuçlara ulaşmada gerekli davranış değişikliğini sağlayan yeni bir bilgi ve düşünce kazanma sistemi olarak da kabul edilmektedir. Daha fazla bilgi edinmek yerine hayatta gerçekten istenilen sonuçları üretme yeteneği olarak gördüğü öğrenmeyi, hayat boyu üretici öğrenme şeklinde niteleyen Senge, zamanı ve yeri geldiğinde bunu her düzeyde uygulayacak insanların bulunmadığı durumlarda, öğrenen organizasyonların sağlıklı bir oluşumundan söz etmenin mümkün olmayacağını öne sürmektedir. Organizasyon yöneticilerinde görülen en vahim hatanın bilgilenme sorunu olduğunu belirterek bunun nedeninin çok az değil, çok fazla bilgi olduğunu söyleyen Senge, değişkenlerin doğru okunamadığı durumlarda ise neyin önemli, neyin önemsiz olduğuna karar vermenin bir hayli zor olduğu ve aslında bunun da en çok ihtiyaç duyulan bir özellik olarak karşımıza çıktığını, açık bir şekilde vurgulamaktadır.

Senge, değişimin yoğunluk kazandığı günümüzde en iyi sonucun örgütsel bir öğrenmeyle sağlanacağını, öğrenme sorunu yaşayan hemen her organizasyonda, öğrenmeyi kolaylaştıran sistemli süreç geliştirilmesinin öncelikle ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Organizasyonda gerşekleşmesi beklenen öğrenmenin,

---

[394] Peter Schreiner, Esther Banev and Simon Oxley, **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 97-104; Sirous Mahmoudi v.d., "Holistic Education: An Approach for 21 Century", **International Education Studies,** C. 5, S: 2, Isfahan-Iran, Nisan 2012, s. 181-182.

[395] Peter M. Senge, **Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması (The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization),** Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan ve Barış Pala, 19. Baskı, İstanbu l, Yapı Kredi Yayınları, 2018.

holistik bir yaklaşımla sınırlarını çizdiği beş disipline bağlı olduğunu iddia eden Senge, bunları; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım olarak sıralamaktadır. Bu disiplinler, öğrenen bir organizasyon olabilmek için oldukça önemli olup yanı sıra beceri ve yeteneklerin nasıl elde edileceğini de göstermektedir.

Senge'ye göre, diğer disiplinlerin her birini güçlendirerek bütünün, parçaların toplamından daha fazla olduğunu sürekli hatırlatan ve bir sistemi içinde bulunduğu kısmı ile değilde, bütün olarak görüp analiz eden bir sistem düşüncesi, gerçekte bütünü görme disiplinidir. Bütünsel görme kaybı yaşayan toplumlarda kaos ve karmaşıklık hakim olmakta ve 'sistem çökmesi' yaşanmaktadır. Ulus ve devletler; iklim değişikliğiyle ortaya çıkan küresel ısınma ve doğal sera gazlarının ozon tabakasında neden olduğu incelme türünden doğal afetler ile yüzleşmektedir. Mega şirket ve organizasyonlar, her ne kadar göz alıcı inovatif ürünlerle piyasa konumlarını muhafaza etmeye çalışsa da kapasite ve fonksiyonlarıyla üretken bir bütün olamadığından çökmeye maruz kalmaktadır.

Senge, bugün toplum ve ulusların özümseyerek faydalanması gereken iki önemli gerçekle karşılaştığını söylemektedir. İlk olarak insanlığın, birbirine bağımlılık temelinde tarihte belki de hiç olmadığı kadar bilgi üretme ve değişime müdahale güç ve hızı kazandığını iddia etmektedir. İkinci olarak da, kaos ve karmaşanın tam ortasındaki insanlığın bir sistem düşüncesine, her zamankinden çok daha fazla ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Senge, sistem düşüncesini yüksek bir duyarlılık olarak tanımlar ve "yaşayan sistemlere benzersiz karakterlerini veren o karmaşık, incelikli birbiriyle bağlantılılığı açıklar.. Sistem düşüncesi, 'birbirine bağımlılık çağına' girdiğimiz sırada birçoğumuzun duyduğu bu umutsuzluk duygusunun panzehiridir. Sistem düşüncesi karmaşık durumların temelindeki 'yapıları' görmek için bir disiplindir. Bu disiplinle yüksek kaldıraç gücüne sahip değişimle düşük kaldıraç gücüne sahip olanı ayırt edebiliriz. Şöyle ki, bütün'leri görerek sağlıklılığı

geliştirmeyi öğreniriz. Bunu yapabilmek için sistem düşüncesi bir dil sunar. Bu dil düşüncemizi yeniden yapılandırmakla işe başlar."[396]

Sistem düşüncesinin, beş öğrenme disiplininin kavramsal temelini oluşturduğunu öne süren Senge, fenomen ve süreç arasındaki bütünsel ilişkinin göz ardı edilmeden dikkatlice gözlemlenmesi gerektiğini dile getirmektedir.

Eleştirel pedagojinin etkili kuramcılarından biri olan Brezilyalı eğitimci Paulo Freire, 1968 yılında yazdığı **Pedagogy of The Oppressed** [397] adlı eserinde günümüz ana akım eğitim sistemlerinde hala benimsenen ve uygulanan eğitim anlayışını bankacı eğitim anlayışına benzeterek buradaki eğitimin tasarruf ya da mevduat, öğrencinin yatırım aracı ve öğretmenin de yatırımcıyı temsil ettiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin yani ezilenlerin pasif bir varlık, boş bir kap yahut anlamsız bir nesne olduğu, kendini gerçekleştirme, içsel potansiyeli keşfetme ve özgürce hareket etmesinin pek umursanmadığı ve aslında pek de istenmediği bu tür bir eğitim modelinde, öğretmenler yani siyasi liderler ise onları bilgiyle dolduran, onlara yatırım yapan aktif ve gerçek bir özne olarak karşımıza çıkmaktadır.

Freire, ezilenleri kaderciliğe iten, özgürlükten korkmalarına yol açan ve bu yüzden de üzerlerindeki tahakkümü pekiştiren bankacı eğitim modelini reddeder. Bunun yerine diyalog, anlayış ve sevgiyi esas alan, dikteci ve diktacı olmayan, ezilenler üzerinde baskı ve otorite kurmaktan sakınan, sürekli uzlaşı arayışında olan ve öğretmen ile öğrencinin eşit koşullarda çalıştığı, birbirini tamamladığı ve öğrencinin eleştirel düşünebilen özne haline geldiği bir pedagoji ya da problem tanımlayıcı eğitim modeli önerir. Bu modelde insan kendi kişiliğinin farkına vararak özgür eylemleriyle dünya ilişkilerindeki problemleri tanımlama fırsatı bulur. Bu kapsamda, öğrencilerin daha önce dünyanın atıl ve durağan olduğu yönündeki algı ve düşüncelerinde önemli bir değişiklik meydana gelir. Onların nazarında dünya, zamana yayılan pek çok değişim ve gelişimin derin izlerini taşıyan canlı bir organizmadır.

---

[396] Peter M. Senge, **Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması (The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization),** Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan ve Barış Pala, 19.Baskı, İstanbu l, Yapı Kredi Yayınları, 2018, s. 93-95 ve 159-225.
[397] Paulo Freire, **Pedagogy of The Oppressed,** Çev. Myra Bergman Ramos , 30. Baskı, New York, The Continuum Publishing, 2005, s. 72.

Dolayısıyla öğretmenin yegane bilgi kaynağı kabul edilerek öğrencinin sorgulama, eleştirme ve hatta soru sormasının bile kısıtlandığı geleneksel eğitim anlayışındaki baskı, tahakküm ve otoriteye tamamen karşı çıkan problem tanımlayıcı eğitim modelinde öğrenci, tekdüzelikten kurtularak yaratıcı, eleştirel ve sorgulayan bir bireye dönüşür. Öğrenme nitelik ve başarısının şekilsel verilere dayandığı sınav bazlı bir eğitim anlayışına sahip bankacı eğitim modelinde, içeriğe dair bir yetkinlik aranmamakta, öğretmen ve öğrenci kendini yenilememekte, bilgiye dair herhangi bir sorgulama yapılmamakta ve böylece makineleşmiş, belirli kalıp ve şablonlara hapsolmuş evcil ya da uysal bireylerin yetiştirilmesi mümkün olmaktadır. Bu durum ve sonuç, elbette otoriter anlayışı temsil eden başta siyasetçiler olmak üzere çıkar ve yaşam konforu, ezilenlerin eksik ve yanlış pedagojisine bağlı olanların işine gelmektedir. Freire'nin ezenler olarak tanımladığı bu insanlar yeryüzü, toprak, üretim, insan ve zamanı kendi egemenlik ve tasarrufları altındaki nesne kabilinden görüp tüm bunların 'sıradan şeyler' olduğunu düşünürler. Daha fazlasını elde etmek için de ezilenlere uygulanan tekel ve baskıcı anlayış ve yöntemlerin ısrarla, artırılarak sürdürülmesi gerektiğine inanırlar. Bunu yaparken, kendilerinin ve ezilenler (ötekileri) insandışılaştığını farketmezler.

Freire eğitimin, eleştirip sorgulamaya başlayan ve böylece gerçek özgürlüğe giden yolun kapısını aralayan ezilenler için her zaman vazgeçilmez bir güç olduğunu vurgular. Ayrıca kendin olma yahut kendilik bilinci kazanma amacına ulaşmada, en büyük araç olarak yine eğitimi öne çıkarır. Eleştirilerin pozitif bir etkiyle ezilen grubu büyütüp çoğaltacağını ve doğruyu bulmasına yardım edeceğini belirten Freire, bu bağlamda kesintisiz mücadelenin önemine dair özel bir vurgu yapar.[398]

Freire'ye göre, ezilenlerin insani açıdan en önemli görevi şudur; "kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek. İktidarlarını kullanarak, sömüren ve gasp eden ezenler, bu iktidardan ne ezilenleri ne de kendilerini özgürleştirme gücünü alamazlar. Sadece ezilenlerin zayıflığından doğan erk, hem ezilenleri hem de ezenleri

[398] Paulo Freire, **Pedagogy of The Oppressed,** Çev. Myra Bergman Ramos , 30. Baskı, New York, The Continuum Publishing, 2005, s. 127, 145-146 ; Peter Schreiner v.d., **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 100.

özgürleştirecek kadar kuvvetli olacaktır. Kim ezilenden daha iyi anlayabilir, ezenlerin korkunçluğunu?" [399]

Kendine inanan ve güvenen ezilenlerin özgürlüğü yakalamada bir adım daha önde olduğunu belirten Freire, kaderciliğe karşı uyanık olunmasını salık verir. Ezilenlerin asıl amacının, kendilerini ezen grup, güruh yahut anlayışı deşifre edip ardından da gerekli örgütsel çalışmalarla güçlü bir özgürlük mücadelesi başlatmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu yönde çaba göstermeyen haklı ezilenler olan biteni anlamak ve sorumluluğu bir tarafa yüklemek adına elbette kaderciliğe rıza gösterecektir. [400]

Freire eğitimi, 'bankacı eğitim' ve 'problem tanımlayıcı eğitim' olarak ikiye ayırmaktadır. Bu iki modelin tanımını yaparak ayrıntılı bir karşılaştırma yapmaktadır. Buna göre bankacı eğitim, şu özellikleriyle öne çıkmaktadır:

a. Öğrenciyi yardıma muhtaç alıcı bir nesne olarak görür.
b. Mekanik ve statik bir bilince dayanır. Öğrencinin yaratıcılığını hedef alarak onu köreltmek, etkisizleştirmek ister.
c. Düşünce ve eylemi denetim altına alarak insanları sadece dünyaya yöneltir.
d. Diyaloğa direnir ve insanların yaratıcı gücünü etkisizleştirir.

Problem tanımlayıcı eğitim ise;

a. Öğrencinin doğasına uygun olup sürekli umut vadeder.
b. Diyaloğu önemser, gerçeğin keşfi ve kavranmasını en temel koşut kabul eder.
c. Öğrencinin yaratıcı yönünü vurgulayarak onların eleştirel düşünebilmelerini ister.
d. Gerçek düşünce ve gerçeklik üzerine yoğunlaşan eylemleri önemser ve teşvik eder. [401]

Bilginin, bütün bir ilişkiler ağında saklı ya da gömülüyken ortaya çıkartılan bir miktar, isim ya da kısa bir ifade olduğunu belirten sistem teorisyeni ve fizikçi Fritjof

[399] Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of The Oppressed),** Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, 16. Baskı, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2017, s. 23.
[400] Paulo Freire, **Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of The Oppressed),** Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, 16. Baskı, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2017, s. 42- 43.
[401] Paulo Freire, **a.g.e.,** s. 55, 61.

Capra, bilgi ve öğrenmenin görünmez ağlar ve karşılıklı ilişkilerden meydana gelen canlı bir sistemi temsil ettiğini ileri sürmüştür.[402]

2.6. Holistik Eğitimde Alternatif Öğrenme (Öğretme) Türleri

Holistik eğitimde, kesin, sabit, bilinen yahut önerilen bir eğitim modeli yoktur. Buna rağmen holistik bir bakış açısıyla gerçekleşen eğitim sürecinde temel ve nihai amaç, öğrenciye müfredat kapsamındaki konuların en etkin ve doğru bir yöntemle öğretilmesidir. Bir anlamda, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran tüm öğretim yolları öğretim yöntemi olarak ifade edilmektedir. Öğretme de temel vurgu, bireyin öğrenen bir organizma haline gelmesidir. Bireyin davranışında istendik ve nispeten de kalıcı bir değişme olduğu taktirde öğretme amacına ulaşmış olmaktadır. "Öğrenme ve öğretme, aynı sürecin iki değişik noktadan görünüşleridir. Bunların ikisinde de söz konusu olan aynı süreçtir. Bu sürece, davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında olup biten şey, öğretme veya öğretimdir. Aynı sürece, davranışı değişen birey açısından bakıldığında olup biten şey ise, öğrenmedir. Bu yüzden söz konusu sürece genellikle öğrenme-öğretme süreci denecektir."[403] Elbette, holistik bir eğitim sistemi bunu yaparken var olan okul geleneğinde kullanılan çeşitli öğretim - öğrenim metod ve tekniklerini bütünüyle reddetmez. Bunun yerine, eğitim olgusunu çevreleyen tüm faktörleri; ortam, öğrenci, öğretmen ve müfredat bağlamında hesaba katarak en ideal öğretim yöntemini belirlemeye çalışır. Diğer bir deyişle, toptan reddiyeci bir tavır takınmayan holistik eğitim, mevcut öğrenim türlerinin etki ve faydasını kabul etmekte ve gelişen şartlar muvacehesinde söz konusu yöntem ve tekniklerden istifade ederek eğitim hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadır.

---

[402] Peter Schreiner v.d., **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005, s. 100.

[403] Durmuş Ali Özçelik, **Eğitim Programları ve Öğretim,** 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2014, s. 1 - 2.

Miller'e göre, öğretimi neyin oluşturduğuna dair üç ortak görüş vardır. Bunlar; 'aktarım olarak öğretim', 'işlem olarak öğretim' ve 'dönüşüm olarak öğretim' dir. [404]

2.6.1. Aktarma Yöntemi

Öğretmen-merkezli bir yöntem olan bu görüşe göre, bilgi öğretmenin kafasında saklı olup öğrencinin kafasına aktarılacağı anı beklemektedir. Başka bir ifadeyle bazı bilgi, fikir ve becerilerin bilinçli bir anlatım eşliğinde ve amaçlı olarak, gösteri ve rehberlikten de faydalanılarak öğretildiği süreçtir. Düz bir ifadeyle öğretimi, bilginin A noktasından B noktasına taşındığı, götürüldüğü veya iletildiği bir eylem olarak algılayan bu yaklaşımda öğretmen, bilgi dağıtıcısı olan, gerçeğe hakemlik yapan ve her zaman öğrenmeye son noktayı koyan bir kişidir.

Bu perspektiften bakıldığında bir öğretmenin görevi, önceden belirlenmiş bir sıra dahilinde öğrencilere, yine önceden tespiti yapılmış bir bilgi birikimini aktarmaktır. Benzer şekilde akademik başarı da öğrencinin yüklendiği bu bilgi birikimini, istenildiğinde test ve ölçüm yapan kişi ve birimlere gösterme, çoğaltma ve yeniden iletme yeteneği çerçevesinde belirlenmektedir. Bu açıdan ele alındığında, günümüzde uygulanan standart testlerin öğrencilerin öğrenme seviyesini belirlemede en uygun ölçüm araçları olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımın yararlı olduğu bazı özel durumlar olsa da, öğretim ve öğrenim sürecinin tüm gereksinimlerini karşılayacak bir kapsam ve özellik taşıdığına dair neredeyse hiçbir araştırmaya rastlamadım.[405]

Holistik eğitimin temel özellikleri arasında kapsayıcılık ilkesi yer almakta olup iki türlü fonksiyon icra etmektedir: İlkinde, öğrencilerin ne sebeple olursa olsun etiketlenmesi ve ayrıştırılması reddedilmektedir. İkincisinde, farklı insan topluluklarına ulaşmak için çok değişik öğretim ve öğrenim stratejilerinin kullanımı teşvik edilmektedir. Bu anlamda, öğrenme konusuna kapsamlı bir yaklaşım, çeşitli

[404] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for an Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell and George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.
[405] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012, s. 11; Andrew P. Johnson, **Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies,** 2. Baskı, USA, Sage Publications, 2010, s. 95.

stratejilerin kullanılmasıyla gündeme gelmektedir. Örneğin, aktarmaya dayalı öğrenme yöntemi, düşünme veya sorgulama fırsatı çok az olan ya da hiç olmayan bir şekilde öğretmen veya metinden öğrenciye geçen tek yönlü bir bilgi hareketini içermektedir. Yöntemler, genellikle ders ve alıştırmalardan oluşmaktadır.[406]

Aktarıcı metod, geleneksel pedagojik yöntemlere dayanmakta olup önceden var olan bilgi, teori, strateji ve modellerin aktarımı ve daha sonra özümsenmesini amaçlamaktadır. Tarihsel olarak en geleneksel, bugün ise en baskın ve hatta günümüz okullarında bir hayli yaygın ve popüler bir öğretim yöntemi olmasına rağmen aktarma metodunun bilginin uzun süre akılda kalıp bellekte tutulmasında çok etkili olmadığı görülmektedir. Bu, özellikle diğer öğrenme yöntemleriyle karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılmaktadır.

2.6.2. İşleme Alma Yöntemi

İşlemsel bir öğrenme ortamında öğrenme, insanlar ve deneyimler arasında baş gösteren etkileşimler sayesinde gerçekleşmektedir. Bu yönden bakıldığında, aktarma yöntemine dayalı bir öğretmede daha davranışçı öğrenme teorileri ağır basarken işlemsel öğretim yönteminde daha yapılandırmacı bakış açıları öne çıkmaktadır. Burada öğrenciler, akran ve eğitmenleriyle etkileşim içerisine girerek sosyal anlam verme sürecine katkı sunmakta ve çeşitli etkinliklere dahil olarak da konu vukufiyetini pekiştirmektedir. Öğretmenler salt bilgi vermek veya aktarmak yerine birtakım uygulamalı planlar hazırlayıp devreye sokarak öğrencilerin anlama kapasitelerini artırmaya çalışmaktadır.

Bilginin işlendiği veya harmanlandığı bu öğretim yöntemi, esasında yapılandırmacılık felsefesini çağrıştırmaktadır. Çünkü amaçlanan şey, öğrencilerin

[406] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for an Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.

yüksek bir motivasyon ve performans göstererek her türlü eğitici malzeme ve materyalle içli dışlı olması, başka bir ifadeyle etkileşim kurma fırsatları yakalayarak yeni ve verimli öğrenme durumları yaratmasıdır. Burada öğrenciler, yerli yersiz her bilginin atıldığı depo olmanın çok ötesinde bir misyon üstlenmektedir. Bu önemli süreçte, en anlamlı katkıyı sunmak isteyen öğretmenler de öğrencilerin sahip olduğu eski bilgilerle yeni bilgilerin karşılaşıp işleme gireceği ortam ve durumlar yaratarak daha anlamlı bilgilerin doğmasına öncülük etmeyi hedeflemektedir.

Bu görüşte öğretim; öğrencilerin bilgi yapılandırma aşamasında öğrenmeyi kolaylaştıran materyallerle etkileşime girdikleri ortam ve durumların yaratılması olarak algılanmaktadır. Yapılandırmacılık, bu görüşle tutarlı bir eğitim felsefesidir. Burada bilgi; pasifize edilmek bir yana, geçmişe ait bilgi ve deneyimleri yeni bilgilerle sentezleyen veya ilişkilendiren öğrenciler tarafından güncellenip inşa edilmekte ve böylece yeniden aktif kullanıma hazır hale getirilmektedir. Diğer bir deyişle, her öğrenciye ait geçmiş bilgi ve deneyim farklı olduğundan, sonuç itibarıyla her birinin inşa ettiği yeni bilgiye ait anlama, yorumlama, anlamlandırma da farklı olmaktadır.

Bu çerçevede öğretmenden beklenen, öğrencinin kafasına birtakım bilgiler yerleştirmek değil, bilginin özümsenme ve yapılanma sürecinde öğrenciye yardım ve destek sunmak olmalıdır. Bu da, öğrencilerin halihazırda bildiği bir konuyla ilgili bilgilerden oluşan eski bilgilerin yeni bilgilerle işleme girerek daha anlamlı bilgilerin ortaya çıkacağı deneyim ve kazanım ortamlarının hazırlanması ile mümkün olmaktadır. Yapılandırmacı bir perspektiften bakıldığında akademik başarının, öğrencinin gerçek dünya sorunlarını çözmek için bu bilgiyi kullanma yeteneğinde saklı olduğu görülmektedir. Diğer bir ölçüt ise, söz konusu öğrenci yeteneğinin değişik kültürel ortamlara katkı sunmak amacıyla anlam ve değeri yüksek bazı ürün ve performansların gelişiminde kullanılmasıdır.[407]

[407] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012**.,** s. 12.

Yapılandırmacı eğitim felsefesinde öne çıkan hususlardan bir tanesi, yaygın olarak kabul edilen yapılandırmacı bir öğrenme stratejisinin varlığıdır. Bu noktada öğrenciler, ders öncesi işlenecek konuyla ilgili bildikleri her şeyi çeşitli tekniklerle açığa vurup ortaya dökerek ve paylaşarak adeta boş bir bilgi havuzunu doldurmaya özendirilmektedir. Bu durum, bilinen ve yeni arasındaki bağlantının güçlenmesine yardımcı olmaktadır. Ön(ceden) bilgi üretmede kullanılacak eğitim temalı teknikler arasında gelişmiş düzenleyiciler, öngörü kümeleri veya ön sorgulama özellikle öne çıkmaktadır. Bu yaklaşımın tutarlığını ispat etmek adına Andrew P. Johnson, yazdığı bir eserde her bölümün başında yer alan 'İleriye Dönük Düşünme' (The Thinking Ahead) olarak adlandırdığı öncüller aracılığıyla bir 'ön bilgi' (prior knowledge) ürettiğini ifade etmektedir.[408]

İşlem esaslı öğrenme yöntemi, öğrencinin kendi anlam ve anlayışını yapılandırma varsayımına dayanmaktadır. Burada bilginin, daha esnek ve akıcı olduğu görülmektedir. Araştırma ve sorgulama yetkinliğini artırmak isteyen öğrencinin problem çözme egzersizlerini aksatmadan sürdürmesi, en temel ve geliştirici faktörlerden kabul edilmektedir. [409]

2.6.3. Dönüştürücü Yöntem

Öğrencinin iç dünyasına projeksiyon tutan ve eğitimi öğrencinin kendisini dönüştürebileceği bir süreç olarak gören dönüştürücü öğrenme yönteminde, öğrenen kişi bir bütün olarak ele alınmakta ve başta kendisi olmak üzere, diğer insanlar ve içinde yaşadığı fiziki dünyayla kurduğu iletişim ve etkileşim yakından takip edilmektedir. Burada odak noktasını; benlik ve dış olgular arasında süregiden ilişkiler yoluyla bilgelik ve merhamet için çabalayan öğrencinin amaç ve kimlik arayışı oluşturmaktadır.[410] Dönüşümsel öğretim yöntemi, ilke olarak öğrencideki

[408] Andrew P. Johnson, "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA, (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020, s. 6.
[409] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for an Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.
[410] Jack Mezirow and Associates, **Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress,** San Francisco, USA, Jossey-Bass Publishers, 2000, s. 3 - 10.

mevcut potansiyelin bilişsel, duygusal, sosyal, sezgisel, yaratıcı, manevi vb. olmak üzere birçok farklı alan ve seviyede dönüşümüne imkan veren uygun koşullar eşliğinde açığa çıkmasını hedeflemektedir. Kaldı ki, 'sosyo-duygusal ve entelektüel dünyanın buluştuğu, iç ve dış dünyaların birleştiği arayüze odaklanan ruh yoluyla öğrenme'[411] şeklinde de betimlenen bu öğrenme yönteminde kişi deneyimlerinde kendine, başkasına ve çevresine karşı daha dikkatli ve özenli bir tutum sergileyerek bilinçsel bir dönüşüm için hazır hale gelmektedir. Dönüşümsel öğretimde, 'bir eğitimcinin herhangi bir öğrenme modeli benimsemesi, sonuç olarak öğrencinin anlam oluşturma biçimini etkileyeceği'[412] için öğretmenin yegane amacı, öğrencisine salt bilgi sunmanın çok ötesinde daha büyük bir fikre dayanmalıdır. Konu içeriğine takılıp kalmayan dönüşümcü öğretmenler, öğrenme sürecinde eleştirel farkındalık bilinci yüksek ve iyi birer katılımcı olan öğrencilerinin aynı zamanda eleştirel düşünme, hedef belirleme ve derin düşünce konularında sağlam ve güçlü deneyimler kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Dönüşümsel öğretim yönteminde eğitim sürecine katılan tüm aktif unsurlar birlikte ele alınmakta ve bir insan, bir toplum üyesi ve bir öğrenen olarak algılanan tüm öğrenci ve öğretmenler sahip oldukları potansiyelin farkına varararak tamamını keşfetmeye davet edilmektedir. Buradaki en temel dönüşümsel amaç, tüm insan, bitki ve hayvan yaşamının birbirine bağlı olduğunu hakkıyla kavrayabilen daha duyarlı ve ahlaklı insanlar yetişmesine öncü ya da vesile olmaktır. Bu açıdan ele alındığında akademik bir başarı, kişinin kendini gerçekleştirmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da bir anlamda, her bireyin kendine özgü beceri ve kabiliyetini mümkün mertebe en geniş ölçü ve kapsamda keşfetme ve geliştirme algısıdır. Söz konusu akademik başarı, aynı zamanda benliğe ait çoklu boyutların farkında olmayı ve kişinin bilincindeki genişlemeyi de içermektedir.[413]

---

[411] Jack Mezirow, "Learning To Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory", **The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice**, Ed. Edward Woodbury Taylor and Patricia Cranton, San Francisco, USA, Jossey-Bass Publishers, 2012, s. 75.
[412] Jack Mezirow, **a.e.,** 2012, s. 75.
[413] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012**;** Andrew P. Johnson, "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA, (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020, s. 6.

Öğrencilerin eğitim sürecine hiçbir baskı olmadan aktif bir biçimde katılması dönüşümsel öğrenme yönteminde kilit bir rol oynamaktadır. Bu amaca dönük olarak öğrencileri, gerçek dünya sorunları etrafında şekillenenen birtakım sınıf veya küçük grup tartışmaları gibi öğrendiklerini pekiştiren bazı uygulamalara teşvik etmek bir hayli yararlı olmaktadır. Benzer şekilde, öğrencilerin fikirlerini sentezleyen ve empati kurmaya teşvik eden bu tür tartışmalar, onları problem çözme kapasitesi yüksek birer katılımcı yapma konusunda inanılmaz derecede yardımcı olmaktadır.

Dönüşümsel eğitime ait türler arasında, araştırma ve proje tabanlı öğrenme ile hizmet öğrenme, diğerlerine oranla daha çok öne çıkmaktadır. Elbette söz konusu yöntemleri kullanan öğretmenlerin esnek olduğu kadar ciddi bir hazırlık yükü olduğu aşikardır. Ancak unutulmamalıdır ki, öğrenme istek ve azmiyle dolu olarak bir sınıf meydana getiren öğrenciler, ilgi ve ihtiyaçlarını seslendirmeye başladıkları andan itibaren birbirine sıkı sıkıya bağlı ve katılımcı bir topluluk olarak birtakım yeni eğitim imkan ve fırsatlarının doğmasına vesile olacaktır. Teknik açıdan, bu kısa vadeli eğitim yatırımının uzun vadede yüksek getiri sağlayacağı öngörülebilir bir durumdur.

Holistik eğitimi, öğrenim ve öğretim yöntemleri arasında dönüştürücü görüşle tutarlı bir eğitim felsefesi olarak gören Miller[414], daha sonra bu inanç ve düşüncesinden vazgeçerek bahsi geçen üç müfredat türünün insanı bir bütün olarak ele alararak gelişimini sağlama konusunda muhakkak gerekli olduğu sonucuna varmıştır.[415] Dahası, üç öğretim modunun ayrı ve kopuk görülmesinin imkansız olduğunu, çünkü bir hayli iç içe geçmiş olduklarını ifade etmiştir. Bu durumda, öğrenme veya öğretme sürecini tamamlamak için kullanılan farklı tür yöntemlerin açık ve kesin bir ayrıma tabi tutulmaması gerekmektedir. Bunun yerine, bir öğrenme ve öğretme durumunu incelerken faydalanılması icap eden üç ayrı göz veya merceğin mevcut olduğu düşünülmelidir. Holistik bir eğitim yaklaşımında genel olarak, söz konusu üç farklı öğrenme tekniğinin rağbet gördüğü ve faal olarak

[414] John (Jack) P. Miller, **The Holistic Curriculum (2nd ed.),** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2007, s. 11.
[415] John (Jack) P. Miller, **Whole Child Education,** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2010, s. 11.

uygulandığı daha önce vurgulanmıştı. Buna göre, yapısı itibarıyla ayrıştıran değil bütünleyici olan holistik eğitim sistemi, yukarıdaki tüm yaklaşımları içermektedir. Öğretmen ve okullar ise, bu üç form arasında uygun bir ilişki geliştirmelidir.[416]

Öğrenme eyleminin, bu üç görüş ya da yaklaşım kullanılarak gerçekleştiğine dair geniş bir konsensus bulunsa da bazı holistik eğitimcilerin seçici davrandığı, bir metodu diğerine tercih ettiği görülmektedir. Bununla birlikte, en güçlü ve sürdürülebilir öğrenme deneyimlerinin ağırlıklı olarak işlemsel ve dönüşümsel yöntemler kullanıldığında ortaya çıktığına dair özel bir vurgu da yapılmaktadır.[417]

Dönüşümsel öğretimi, en yüksek öğretim biçimi olarak kabul edenlere göre öğretim aşamalarında kılavuz olarak öğretmen değil kişinin öz benliği devreye girmekte ve hem öğrenciler hem de öğretmenler daha saygın bir konuma yükselmektedir. Derslerin rahat, kolay ve zahmetsiz bir biçimde işlendiği sınıflarda olağanüstü bir gelişim yaşanmakta ve öğretmenler de genellikle Abraham Maslow'un zirve deneyimleri adını verdiği anlara bizzat tanıklık etmektedir. Bu zirve deneyimleri sırasında bilinç değişikliğe uğramakta, öğretmenler ve çoğunlukla da öğrenciler, o an için yoğun bir odaklanma ve tam bir dikkat hali yaşamaktadır. Dersin çok ötesinde bir biliş hissi gerçekleşirken zaman algısında da bir sapma ya da bozulma görülmektedir. Maslow ayrıca, benlik ve evren arasındaki sınırların çözüldüğü hatta tamamen kalktığı anlara işaret ederek kişilerin birbirine bağlı olduğu his ve algıda meydana gelen bir değişiklikten de söz etmektedir. Burada hem öğretmen hem de öğrenciler deneyim tarafından dönüşüme tabi kılınan taraflar kabul edilmektedir. Aslında bu, 'en iyi deneyim psikolojisi' olarak da bilinen teorisiyle üretkenliğe elverişli, son derece odaklanmış bir zihinsel durumu betimleyen farkındalık kavramına özel bir vurgu yapan Mihaly Czikszentmihalyi'nin psikolojik akış durumu (flow of state) olarak tanımladığı ve bilime kazandırdığı optimum bir performans türü olup bilincin, mükemmel bir şekilde düzenlendiği ve organize

[416] John (Jack) P. Miller, "Holistic Education: Learning for an Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 291.
[417] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012 ; Andrew P. Johnson, "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA, (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020, s. 6, 13.

edildiğini göstermektedir. Zaten farkındalık yaratan tüm bilgiler mevcut öğretim deneyim hedefleri ile büsbütün uyumlu olduğundan, psişik enerji de fazladan bir çabaya gerek kalmadan ve herhangi bir engelle karşılaşmadan zahmetsizce akıp durmaktadır.[418]

Dönüşümsel öğretim görüşü yapılandırmacılığa ait temel özellikleri içermekte ve sürece anlam, bilinç ve karşılıklı bağlılık takviyesi yapmaktadır. Bu bakış açısını esas alarak eğitimini sürdüren devlet okulları da, soruların cevaplar kadar önem arz ettiği bir araştırma yeri olarak görülmektedir. Burada öğretmenin temel rolü, iç dünyasına yapacağı yolculukta öğrencinin özünü keşfetmesi, onu benimsemesi ve onunla barışık yaşamasını temin etmek ve ardından ona özgü ilgi, yetenek ve becerilerin mümkün olan en üst seviyeye çıkmasına yardımcı olmaktır ki bu da bir anlamda kendini gerçekleştirme deneyimidir. Eğitim esnasında uygulanan müfredat, kendi başına bir amaç olmayıp sadece bu amaca hizmet eden bir araçtır. Akademik başarı ise, bir hayli kişiselleştirilmiş olarak kendini gerçekleştirme ile yakından bağlantılıdır. Bu çerçevede otantik değerlendirme yöntemleri ve kişiselleştirilmiş hedefler, öğrenmeyi tanımlamada kullanılan iki önemli kriter kabul edilmektedir. Okullar ve öğretmenler, öğrencilerin ve öğretmenlerin kişiselleştirilmiş hedeflere yönelik hareketlerini değerlendirmek ve öğrencilerin anlamlı öğrenme deneyimleriyle ne ölçüde meşgul olduklarını incelemek bakımından sorumlu tutulmaktadır.[419]

Aşağıdaki **Tablo 2.2.3.'te[420],** yukarıda detayları verilen öğretim yöntemlerine ilişkin bilgiler, özet olarak sunulmaktadır:

[418] Andrew P. Johnson, "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA, (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020, s. 3 - 4.
[419] Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012., s. 12.
[420] Andrew P. Johnson, "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020, s. 5; Andrew P. Johnson, **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012, s. 13.

Tablo 2.2.3. Üç Farklı Öğretim Görüşü

	Aktarma	**İşlem**	**Dönüşüm**
Dayandığı Felsefe	Pozitivizm	Yapılandırmacılık	Holizm
Psikolojik Temel	Davranışçılık	Bilişsel Psikoloji	Ben Ötesi Psikoloji
Öğretmenin Rolü	Öğrenciye belirlenmiş bilgi kaynağı sağlamak	Öğrencinin kişisel anlam çıkarmak için bilgi ile işlem yapmasına yardımcı olmak	Dönüşüme elverişli koşullar ve deneyimler oluşturmak, öğrencilerin bağlantı algılamalarına yardımcı olmak ve içsel araştırmayı teşvik etmek
Öğrencinin Rolü	Pasif bir vaziyette bilgi almak	Bilgi ile içli dışlı olmak, etkileşime girmek	Bilgi ve deneyimi kendi dönüşümü için kullanmak, anlam üzerinde düşünerek arayışını sürdürmek, yeteneklerini keşfetmek ve geliştirmek

2.7. Holistik Eğitimde Öğretmenin Rolü

Holistik eğitimde öğretmen, eğitim sürecinin başarıyla tamamlanmasında belki de en önemli görev ve sorumluluğu üstlenmektedir. Zira öğretmen; akıl, beden ve ruh bütünlüğünde her yönüyle ele alınması ve işlenmesi gereken bir çocuğa, mekanistik görüş ve düşüncelerin beslediği ana akım eğitim sistemlerinde olduğu gibi sadece ezbere dayalı, hazır, donuk ve şablon bilgiler aktaran veya yükleyen değil, aksine kendiyle barışık ve iç dünyasına ait zenginlik ve potansiyelin farkında bir öğrenci modeli geliştirmek için uyum ve kararlılıkla hareket eden kişidir. Öğretmen, öğretirken öğrenen ve eğitirken olgunlaşan eğitsel donanımı yüksek, sevgi, dayanışma ve işbirliği içinde kalarak erdemli davranışlar sergileyen ideal bir rehber olmalıdır.

Holistik bir anlayışla toplumsal beklentileri karşılamaya dönük bir eğitim sisteminin geleneksel eğitimden ciddi şekilde ayrıldığını öne süren Forbes, holistik eğitim ortamlarında öğretmenlerin her şeyi kontrol eden ve yönlendiren otoriter bir figür olmaktan ziyade bir arkadaş, akıl hocası, deneyimli bir yol arakadaşı yahut işleri kolaylaştıran biri olarak görüldüğünü iddia etmektedir. Yukarıdan aşağıya bir eğitim sisteminin holistik modelde yeri olmadığını ve bunun nedeninin temel bir yaklaşım kabul edilen birlikte bir öğrenme sürecindeki öğrenci ve öğretmenin birbirinden öğrenmeye devam etmesinde saklı olduğunu belirtmektedir.[421]

Burada holistik öğretmenin rolü, çocuğun akıl, beden ve ruh gelişimine dair tüm gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve desteklemektir. Çalışmalarını değişen ve gelişen koşullar çerçevesinde öğrencilerin istek ve ihtiyaçları doğrultusunda canlı, diri ve güncel tutabilen eğitmenlerin çok değerli olduğuna inanılmaktadır. Holistik öğretmenin amaçlarına ilişkin belirli bir literatür mevcut olsa da, holistik eğitimcinin gereksinim ve yeterliliğine dair en iyi uygulamaların hangileri olduğunu açıklayan net bir taslak henüz ortaya konulamamıştır. Bu yönüyle bakıldığında, holistik bir eğitimci olmaya ilişkin süreç ve eğitimi kapsayan ilave her tür araştırma, gelecek çalışmalar için önemli bir imkan ve fırsat olarak görülebilir.[422]

Goethe'ye ait 'Ancak (çok) sevdiğin birinden öğrenirsin.' sözünün holistik eğitim camiasında güçlü ve etkili bir slogan olarak görüldüğünü ifade eden Forbes, bireysel öğrenme stilleri, işbirlikçi öğrenme, eleştirel düşünme, disiplinler arası müfredat ve çoklu zeka teorisi yordamıyla yürütülen çalışma ve araştırmalar neticesinde holistik öğretmenlerin, bir çocuğun ne anlama geldiğine ilişkin pek çok yeni görüş ve yöntem geliştirdiğini dile getirmiştir. Birçok holistik eğitimci tarafından da kabul edilen, çocuğun doğasında bulunan kutsallığın sadece eğitimcinin farkında olması gereken değil bizzat çocuğun keşfetmesi gereken bir şey olduğunu ifade eden Forbes'e göre holistik öğretmenin temel görevi, öğrencinin kendini açma ve keşfetme sürecini doğru ve anlamlı yönetmesine yardımcı olmaktır.[423]

---

[421] Sharon Lauricella and Steph MacAskill, "Exploring the Potential Benefits of Holistic Education: A Formative Analysis", **Other Education: The Journal of Educational Alternatives**, C. 4, S: 2, 2015, s. 8; Scott H. Forbes, **Values in Holistic Education,** London, 1996, s. 8.
[422] Sharon Lauricella and Steph MacAskill, **a.e.,** s. 58.
[423] Scott H. Forbes, **Values in Holistic Education,** London, 1996, s. 7- 8.

Holistik eğitimcilerin, yeryüzünü ekolojik bir bağımlılık parantezinde değerlendirerek toplumlara hükmeden pazar ideolojisi yerine toplumun yapısal dokusuna uygun daha insancıl yaklaşımlar bulup geliştirmesi gerektiğini ileri süren Miller[424], holistik bir öğrenmede öğretmenin rolünü aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

a. Zamanı verimli kullanmaya özen gösterse de ihtiyatı elden bırakmaz ve aceleci davranmaz. Kontrolü elden bırakmayarak birtakım manevi pratikler yoluyla sevgi, şefkat ve iyiliğin gelişimine vurgu yapar.
b. Özellikle sınıf ortamında hesapçı bir zihin yapısını terkederek dinleyen bir zihin moduna geçer. Az da olsa dikkat ve ilgi gösterme, saygıyla karşılık bulur ve bir sınıfta 'topluluk duygusu'nun oluşum ve gelişimini mümkün kılar.
c. Hem bir insan hem de bir öğretmen olarak tam ve gerçek bir otantik varlığı teşvik eder. Bu bağlamda, kendi iç dünyasını zenginleştirmek ve geliştirmek için bahçıvanlık, meditasyon, farkındalık vb. bazı manevi uygulamalarla meşgul olur.
d. Üstlendiği görevin zorluklarına bağlı olarak maddi anlamda da tutarlı eylem ve davranışlarda bulunur. Mesela öğrenciyi notla da onore eder. Ancak esas olanın kalpten, candan bir anlatım ve öğretim olduğunu bilir.[425]

Holistik bir yaklaşımla eğitim hedeflerini gerçekleştirmek isteyen tüm toplumlar holistik bakış açısına sahip öğretmenlerin yetişmesine büyük önem vermiş ve bu amaca dönük özel okullar açılmasını teşvik ederek yeri geldiğinde ilave takviyelerle öğretmenin kabiliyet, potansiyel ve yeterlilik sınırlarının genişlemesini olanaklı hale getirmiştir. Holistik eğitim felsefesini özümseyen bir öğretmende, geniş bir perspektif ve sağlam bir öngörünün yanı sıra diğer bazı özelliklerin bulunması da istenmektedir. Dolayısıyla, holistik bir öğretmen;

[424] John (Jack) P. Miller, **Introduction: Holistic Learning,** Albany, NY, State Univesity of New York Press, 2005, s. 2.
[425] John (Jack) P. Miller, "Making Connections Through Holistic Learning.", **Educational Leadership,** published by The Association for Supervision and Curriculum Development, C. 56, S: 4, 1998, s. 46 - 48.

- Farklı bilgi biçimlerini tanır, bilir ve gerektiğinde onlardan istifade eder.
- Bilim ve din arasındaki ilişkiyi tamamlayıcılıkla açıklar.
- İç gözlem yaparak özdüşünümde bulunur. Böylelikle içindeki öğretmeni dinler.
- Anlayış ve hizmeti, öğretim sürecinin en temel iki özelliği kabul eder.
- Çocuk ve öğrencilerin aktif anlam geliştirme kapasite ve yeteneklerini dikkate alır ve değerlendirir.
- Daha iyiye ulaşmak için sürekli bir çaba içerisindedir. [426]

Holistik eğitimin hiçbir şekilde herhangi bir müfredat veya bir dizi öğretim stratejisine indirgenemeceğini öne süren holistik eğitimcilere göre söz konusu eğitimsel hedef, başarı ve beklentiler büyük ölçüde öğretmen insiyatifine bağlı olup öğretmendeki tamlık veya bütünlük anlayışı ile sevgi ve şefkat dolu bilinç, sürecin optimal tutarlılık seviyesi hakkında ciddi ipuçları vermektedir.

Jack Miller, hızla gelişmekte olan eğitim içerikli konu ve olaylar karşısında doğru, çabuk ve yerinde bir tavır ve refleks göstermesi beklenen holistik öğretmenlerin Marsha Sinetar'ın 21. yüzyıl aklı (zihni) adını verdiği anlayışa adapte olması gerektiğini belirtmektedir. Sinetar geleneksel aklı (zihni), yaptığı bir karşılaştırmada dualistik, benmerkezci, ayrıntılara odaklanan, kutuplaşma ve ayrılma eğiliminde ve korku güdüleyen bir zihin yapısı olarak tanımlarken 21. yüzyıl aklını (zihnini) ise, dualistik olmayan, bütüne odaklanan, bütünleştirici ve paradoksları çözüp sevgi güdüleyen bir yapı olarak karakterize etmiştir. Miller'e göre ihtiyaç duyulan öğretmen evsafı, en detaylı bir biçimde Tagore tarafından dile getirilmiştir. Tagore'ye göre bir öğretmen, ilhamını kitaplardan değil hassas zihninin dünyayla kurduğu doğrudan iletişim yoluyla almaktadır. Mevsimler, bitkilerde bıraktığı etkinin aynısını onda da bırakır. Her zaman gerçekleşen bir uzay yolculuğu, havada süzülme, gökyüzünde parıldama ve toprak altındaki çim köklerinde bir kıpırdama gibi doğanın görünmeyen mesajlarını adeta kanında hissetmektedir. Çalıştığı

[426] Peter Schreiner, "Holistic Education and Teacher Training", **ResearchGate** (Çevrimiçi) https://www.researchgate.net/publication/226958175_Holistic_Education_and_Teacher_Training, 15 Ağustos 2020.

literatür, kütüphaneye ait en ufak bir kokuya bile sahip değildir. Arkadaşlarını, hayatın tüm farklılık ve incelikleriyle görebildiği için öncül ve rehber fikirleri, onlardan çok daha önce görüp kavrama yeteneğine sahiptir.[427] Miller, Tagore tarafından tanımlanan öğretmene ait köklerin evrenin akışına, görünmez bir dünya veya hakikat olarak da bilinen Tao'ya dayandığını düşünmekte ve bu köklülükten şefkat, bilgelik ve duyarlılığın türediğine inanmaktadır.

Holistik eğitim sistemini okullaşma safhasına taşıyan Reggio Emilia eğitim girişiminde öğretmenler, 'Reggio Emilia Felsefesi' adı verilen bir eğitime tabi tutulur. Bu felsefeyle öğretmenler, ortak bir eğitim sürecinin önemli ve vazgeçilmez paydaşları olduklarını fark eder. Çocukla beraber öğrenmeye devam eden öğretmenden, bu durumu yadırgamayıp ana felsefeye bağlı kalarak temel ilke ve kurallardan ödün vermeden içselleştirme çabalarını sürdürmesi beklenir. Bu süreçte öğretmen, sadece bir yansıtan görevi üstlenmektedir. Reggio Emilia Felsefesi'ni gerçekten benimseyen ve özümseyen bir öğretmen, çocuğun iç dünyasını keşfedebilir. Eğitim açısından oldukça önemli bu tür bir sonuca varmak için öğretmen, gözlem ve izlemine dair çeşitli notlar tutabilir ve çocuktaki gelişim sürecini doğru tanımaya yönelik somut veriler elde etmek amacıyla da video kamera gibi bazı araç-gereçlerden istiafde edebilir.

Reggio Emilia okullarındaki öğretmenlerden özetle aşağıdakileri gerçekleştirmesi beklenmektedir:

a. Öğrenme yaşantıları için çocuklarla birlikte keşfe çıkmak,
b. Kışkırtıcı fikirler ortaya atmak, problem çözmek ve tartışma başlatmak,
c. Çocukların öğrenim-oyun araçlarıyla ilgili karar vermesine yardımcı olmak,
d. Çocukların gelişimini görsel - işitsel araçlarla belgeleyip dosyalamak,
e. Öğrenme ve yaşantılar içindeki bağlantıları görmeleri için çocuklara yardımcı olmak,
f. Bir sunum faaliyeti olarak kullanmalarına kadar çocuklara bilgilerini tamamlamada yardımcı olmak,

[427] John (Jack) P. Miller, "Worldviews, Educational Orientations, and Holistic Education", **Renewal of Meaning in Education : Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed. Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s. 67.

g. Aileler ve diğer öğretmenlerle projeler konusunda işbirliği halinde olmak,
h. Ev, okul ve aile arasındaki bağlantıları geliştirmek. [428]

Öğretmen olmak isteyen birinin kendi kendini eleştirebilmesi, despotça tavır ve davranışlardan uzak durması, empati kurarak ve daha tecrübeli olanlardan yardım ve destek talep ederek kusurlardan arınmaya rıza ve kararlılık göstermesi gerektiğini ifade eden Montessori, öğretmen eğitimi kadar öğretmenin kendi hatalarını arama, bulma ve düzeltme erdeminin önemine dikkat çekmiştir. Çocuğun kusur ve yanlışlarını tespit edip düzeltmekle meşgul olurken kendine yönelmeyi unutmak kadar vahim bir hata olamayacağını dile getirmiş, buradan hareketle de öğretmenin, öfke ve gururdan uzak, alçakgönüllü ve cömert olup türlü çile ve sıkıntıları göğüsleyebilen empatik bir kişiliği haiz olması gerektiğini ileri sürmüştür.

Öğretmenin sahip olması gereken en temel yeteneği, 'göreve uygunluk ve yatkınlık' olarak tarif eden Montessori'ye göre bir öğretmen, öğretmen olduğunu ve başlıca görevinin de eğitmek olduğunu asla unutmamalıdır. Öğretmenliği, sadece bir şeyler öğretmek olarak görmeyip sık sık çocuğun yazgısı üzerinde düşünmelidir. Zihin dünyasında önyargılara yer vermeyen ideal bir öğretmen söz konusu niteliklerle eğitim süresince gerek duyacağı kararlı bir tutum ve dengeye kavuşmuş olacaktır. Çünkü öğretmenin bilinçaltında saklı bazı olumsuz fikir ve eylemler nedeniyle eğitim kalitesi dumura uğrayabilmekte ve çocuğun sancılı bir eğitim sürecinden sıyrılıp tekrar normalleşmesi zaman alabilmektedir. Dolayısıyla eğitimin nitelik ve kalitesini bozan bu tür sorunların yaşanmaması için çocuk kesintisiz bir gözleme tabi tutulmalıdır. Montessori, eğitimin salt kuramsal ögeler içeren bir süreç olmadığını ve özellikle öğretmenin payına düşen görev ve sorumluluğun bir hayli zor ve önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen, eğitim hedeflerine ulaşmada kendi payına düşen riskleri bertaraf etmek için en azından sistematik bir öz eleştiri ve sorgulama tekniği geliştirmelidir.[429]

Rudolf Steiner'in Waldorf okullarında öğretmen salt bilgi aktaran, ezberleten ve zamanı geldiğinde test ve ölçüm amaçlı geri bildirim isteyen biri olmanın çok

[428] Bülent Akdağ, **a.g.m.,** s. 4.
[429] Maria Montessori, **Çocuk Eğitimi,** Çev. Güler Yücel, 5. Baskı, İstanbul, Özgür Yayınları, 1995, s. 154 - 159.

ötesinde her yönüyle öğrencinin hayatında derin ve kalıcı izler bırakan etkili bir rehber olmalıdır.

Waldorf öğretmeni, çocuğu sadece fiziki bir unsur görmeyip duygu, düşünce ve irade gibi daha değerli bazı hasletlere sahip bir bütün olarak kabul etmelidir. İdeal bir öğretmen, çocuktaki tüm yaşamsal verilerin anlamını bilen ve eğitim açısından sonuç çıkarabilen bir yeteneğe sahip olmalıdır. Öğretmen, çocuğun anatomik-fiziksel, organik-fizyolojik ya da zihinsel-inançsal yapısını, yön ve aşamalarını gerçekten bilir ve kavrarsa, ancak bu şekilde çocuğun gelişimine yönelik doğru planlar geliştirip uygulamaya koyabilir. Çocuğun gelişen ve değişen ihtiyacını karşılamak ve onu her gelişim döneminde anlamak için öğretmenin, kendini bu yönde geliştirmesi icap etmektedir. Bu bağlamda iyi bir öğretmen çocuğun ilk yedi yıllık zaman diliminde daha çok taklit ederek öğrendiğini, bu nedenle en önemli şeyin, çocuğa doğru model olmak gerektiğini bilmek zorundadır. Waldorf eğitim sisteminde, ancak temel tıp bilgisi olup eğitime dair sosyal ve kültürel gelişmelerden haberdar bir öğretmenin bütünsel bakış açısıyla hareket edebileceği öngörülmektedir. Bu şekilde, salt bir akademik hedeflenmenin dışında çocuğun davranışsal ya da sosyal öğrenmesine odaklanarak yaşamın madde ve ruh gerçekliğine dair bazı önemli ve kalıcı tespitlerde bulunmak mümkün olmaktadır.

Bütün kavramına dair etraflı bir bilgi sayesinde çocuk, gerçek anlamda bilinip eğitilebilmektedir. Waldorf öğretmeni, çocuğun iç dünyasını yakından tanımalı ve onun kişisel gelişimine uygun bir eğitim planlaması yapmalıdır. Çevre gibi harici faktörlerin eğitim sürecine olan bariz etkilerini önceden kestirebilmelidir. Ayrıca nitelikli ve donanımlı bir öğretmenin, öğretim yöntemleri konusunda bilgili, etkin bir kullanım tecrübesine de sahip olması gerekmektedir. Hikaye anlatımının sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu Waldorf okullarında, öğretmenden canlı ve aktif bir sunuş beklenmektedir. Buradaki amaç, öğretmenin anlatımıyla çocukların zihninde bazı duygularının canlanması yahut harekete geçirilmesidir.[430]

Waldorf eğitim sisteminin uygulandığı ve geçerli olduğu dünyadaki tüm okullarda öğretmenler, Steiner'in geliştirdiği özgürlük felsefesi (The philosophy of freedom)

[430] Hüseyin Kotaman, "Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,** Haziran 2009, Cilt.VI, Sayı: 1, s. 184 - 186.

ilkeleri doğrultusunda öğrencilere manevi özgürlüğü tattırmak, anlatmak ve öğretmekten birinci derecede sorumlu görülmektedir.[431]

Tolstoy, Yasnaya Polyana okullarındaki öğretmenlerin görev ve sorumluluğunun geleneksel çizgide eğitim faaliyetini sürdüren okul öğretmenlerinden çok daha kapsamlı olduğunu ileri sürmüştür. Burada, kesinlikle uyulması gereken bir zaman çizelgesi, baskıcı bir disiplin anlayışı, çeşitli teşvik ve cezalandırma yöntemleri ya da inceleme ve araştırma amaçlı dar ve sınırlı bir bilgi bulunmamaktadır. Öğretmenler, öğrencinin kişisel gelişim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak ahlaki ve entelektüel birikimlerini esnek bir şekilde sergilemektedir.

Onlardan her zaman kendilerine yönelik suçlamalar karşısında durum ve yeteneklerini gözden geçirmeleri beklenmektedir. Aslında bu süreçte, eğitici yaratıcılık olarak bilinen şey öğretmenden talep edilmektedir. İzlenen eğitim stratejisine bağlı olarak Yasnaya Polyana okulunda elde edilen başarılı sonuçlar diğer okullardan daha farklı olmuştur. Yasnaya Polyana'da eski bir öğretmen olan Yevgeni Markov, Tolstoy'un öğrencilerinde olağanüstü bir gelişim ve ilerleyiş gözlemlediğini ve bunlar arasında, tarlaya tırmık çekmek ya da koyun gütmekten başka bir işi olmayan hayli zeki çocukların da bulunduğunu söylemiştir. Kaldı ki bu çocuklar, sadece birkaç ay içinde imla kurallarına uygun, oldukça nitelikli yazılar yazmaya başlamıştır. [432]

Avrupa'ya gerçekleştirdiği eğitim öncelikli ziyaretinde okullarda gördüğü fiziksel ceza ve ezberci öğretime şiddetle karşı çıkmış, o sıralar Yasnaya Polyana'da açmayı planladığı okulunda özellikle öğretmenlerin bu ve benzeri özgürlük ve yeteneğe engel yaklaşımları benimsememesi gerektiğini düşünmüştür. Başarılı bir eğitim sürecinin hikayesini özetlerken öğrencide meydana gelen bireysel olumlu değişimin arka planındaki gerçek aktörün bir öğretmen olduğunu belirtmiş, üç farklı öğretmeni değerlendirdiği **Eğitici Tolstoy**[433] adlı eserinde de gerçek eğitimin; yüksek insani değerleri hedefleyen, her çocuğun bireysel motivasyonunu önceleyen ve öğretmenle

[431] Iddo Oberski, "Rudolf Steiner's philosophy of freedom as a basis for spiritual education?", **International Journal of Children's Spirituality,** C. 16, S: 1, 2011, s. 13 - 14.
[432] Semion Filippovitch Yegorov, **a.g.e.,** s. 6.
[433] Daniel Moulin, **Eğitici Tolstoy,** Çev. Özlem Akçay, 1. Baskı, Ankara, Hece Yayınları, 2018.

öğrencinin eşit bir bilgiye sahip olmasını yadırgamayan bir teşebbüs olması gerektiğini ifade etmiştir. 'Nasıl bir öğretmen?' sorusuna cevap arayan Tolstoy, öğrencileriyle oyun oynayıp iyi arkadaşlık kuran, samimi ilişkiler geliştiren ve onlardan daima hayal kurma, düşünme ve sorgulama yapmasını isteyen Almanca öğretmeni Ivenych'i çok sevdiğini söylemektedir. Bu haliyle öğretmen Ivenych, Yasnaya Polyana okulları için ideal bir öğretmendir. Diğer iki öğretmenden otoriter olan, öğrenciye fiziksel ve hak mahrumiyet cezası veren ve bu nedenle pek sevilmeyen hatta kendisinden nefret edilen St. Jenome ile öğrenci kayıran, yalancı ve düzenbaz bir kişiliğe sahip Latince ders hocası profesör ise örnek alınmaması gereken bir öğretmen tipi kabul edilip Yasnaya Polyana okullarında çalışmaları istenmemekte ve mümkün de gözükmemektedir.

Her çocuğun, kilise ve hükümetin baskıcı ve ideolojik yöntemiyle kirlenmeden, özünde doğuştan gelen iyiliği farketmesinin önemine dikkat çeken Tolstoy, öğretmenlik mesleğinin niteliği gereği kutsal bir sorumluluk taşıdığını ve samimi bir akılcılığın yanı sıra duyguları da ihmal etmemek gerektiğini belirterek bir öğretmenin en önemli özelliğinin daima dürüst kalıp öğrenciler, aileleler ve yaşadığı sosyo-ekonomik şartlara aşina olmak ve de saygı duymak olduğunu iddia etmiştir.

Doğru bir eğitim-öğretim sürecinin yapısı gereği tahmin edilemez, özgür ve keşifsel olduğunu öne süren Tolstoy, bu bağlamda öğretmene düşen görevin, çocuğun zihinsel gelişimine uygun ve içgüdüsel anlamda kendini dengeleyeceği bir materyal temin etmek olduğunu belirtmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
HOLİSTİK YAKLAŞIM VE DİN EĞİTİMİ

3.1. Holistik Yaklaşımın Din Eğitim ve Öğretiminde Uygulanma İmkanı

Her toplum ve millet, barış ve huzur dolu bir geleceğin mimarı genç kuşakların yarınlara daha güçlü ve donanımlı bir şekilde hazırlanmasını istemektedir. Bu amaca

dönük maddi-manevi tüm imkanlar cömetçe seferber edilirken temel öncelik, kişisel gelişim planlamalarına ve bu doğrultuda gerçekleşmesi hedeflenen tam bir eğitim programına verilmektedir. Adeta küresel bir köy haline gelen dünyada hızla değişen ve gelişen yaşam şartları, beraberinde getirdiği birçok mega sorunun çözümünde insanlığın kolektif dikkat, ilgi ve uğraşını gerekli kılmaktadır. Nükleer silahlanma, biyolojik savaşlar, çevre kirliliği, kuraklık ve açlık, işsizlik ve gelir adaletsizliği bölgeselliği aşan küresel bir ölçekte, topyekun mücadeleyi gerektiren bir mesele olarak insanlığın önünde durmaktadır. Sosyo-ekonomik, askeri ve politik hemen her alanda kalkınmak, büyümek ve gelişmek isteyen tüm toplumlar, hiçbir tecrübe ve kazanımdan ödün vermeden tarihi, kültürel ve sanatsal mirasa sahip çıkma kararlılığındadır. Teferruat barındırnayan, içerik ve felsefesiyle insanı her yönüyle kuşatan ve değerlendiren tam bir eğitim modeli, bu hedefi gerçekleştirecek bir jenerasyon inşa etmek için en doğru yol ve seçenek olarak görülmektedir. Genel eğitim maksadını havi bu gerekçeler, kapsamlı ve nitelikli bir din eğitimi beklentisi olan toplumlar için de önemli ve öncelikli bazı hususlar barındırmaktadır. Bu bağlamda, yeryüzündeki insanların kahir ekseriyetinin dini bir inanca sahip olduğu göz önüne alınırsa böyle bir inancın toplumsal istek, arzu ve seviyede şekillenip öğretilmesi için ciddi anlamda bir din eğitim plan ve programına ihtiyaç duyulacağı aşikardır. Genel eğitime ilişkin konularda izlenenen temel yaklaşım burada da geçerli olup her toplum, inandığı ve kabul ettiği dinin ve o dine ait hüküm ve değerlerin rahat, kolay, etkin ve kalıcı bir öğretimini sağlamak istemektedir.

Dinin bir üst ve/veya en üst değer olarak algılandığı toplumlarda bile sanıldığının aksine hedeflendiği şekliyle bir din eğitimi gerçekleştirmek hiç de kolay değildir. Din, dünya üzerinde belki de hakkında en çok konuşulan konulardan biri olarak eğitim yönüyle de zor ve sancılı süreçlere tabi olmaktadır. Sabit bir din eğitim modeli olmadığı gibi "çağdaşlaşma, sekülerleşme, bilimsel gelişmeler, dini ve kültürel farklılıklar gibi unsurlar, dinin ve özelde din eğitiminin sürekli gündemde kalmasına neden olmuştur. Öyle gözüküyor ki, din eğitimi nedir, nasıl olmalıdır, statüsü ne olmalıdır gibi sorular günümüzde ve gelecekte daha çok tartışılacak konular arasındadır. Bu tartışmalar çerçevesinde din eğitimi ile ilgili farklı modeller

geliştirilmiştir. John Hull, okulda farklı din eğitimi modelleri uygulanmasında dört faktörün etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar:

1. Toplumun dinle ilişkisi, tek dinli mi çok dinli mi olduğu,
2. Her ülkenin din ve laiklik ilişkisi,
3. Her ülkenin tarihi geleneği,
4. Devlet okullarında din eğitiminin amacı ve doğası." [434]

Eğitimin kendisi gibi din eğitimi de birçok dinamik faktörü özünde barındırmakta ve toplumsal koşulların durumuna bağlı olarak sürekli bir gelişim ve yenilenmeyle daha iyi bir din eğitim arzusu gerçekleştirmek istemektedir. İnsanlık tarihinde politik, ekonomik ve sosyo-kültürel alanlarda etki ve kapsamı üzerine yapılan en basit bir değerlendirmede bile, dinin insan hayatında sahip olduğu rol ve önem kolayca anlaşılmaktadır. Güçlü ve etkin bir fenomen olarak din, insan ve toplumların düşünsel ve duygusal gelişimini etkilemekte ve onlara yaşamsal bir kılavuzluk önermektedir. Bu nedenle bireyin yaşamdaki kimlik ve değer arayışında en üst referans noktası kabul edilen dinin, ilke ve kurallar bütünüyle kolektif bilince geçmesi ve toplumsal dokuya işlemesi için din eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. "Zira din eğitimi; bireyin, toplumun değerlerini ve kültürünü kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Avrupalı eğitimciler ve devlet adamlarına göre din eğitimi aynı zamanda çoğulcu toplum içerisinde sorumlu vatandaşlık bilincinin oluşturulması konusunda oldukça önemli katkı sağlamaktadır. Din eğitiminin vatandaşlık bilincinin oluşturulmasındaki bu katkısından dolayı Batı toplumları, din eğitimi ve öğretimine ayrıca önem arz etmektedirler." [435]

Toplumsal beklentileri karşılamaya dönük etkin ve kapsamlı bir din eğitimi için ülkeler, sürekli artan küresel sorunların gölgesinde bir çıkış yolu bulmak ümidiyle ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim temalı toplantılar düzenlemekte, farklı düşünce ve yaklaşımlara ev sahipliği yaparken ortak hareket etmenin sağladığı birçok avantajdan da azami ölçüde istifade etmektedir. Mesela, bir ülkede ciddi bir handikap

[434] Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, "Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", **Dini Araştırmalar,** Eylül-Aralık 2008, C. 11, S: 32, s. 107 - 108.
[435] Mehmet Bahçekapılı, "Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; 'Din Hakkında Öğrenme' Ve 'Dinden Öğrenme' ", **Journal of Islamic Research,** 2011, s. 101.

teşkil eden eğitimsel bir sorun, başka ülkede çözüme kavuşmuş bir şekilde gündeme gelebilmektedir. 1990'da Şikago'da gerçekleştirilen ve holistik eğitime ait on temel ilke ve sistematiğin belirlendiği eğitim başlıklı uluslararası toplantıda alınan kararlardan biri de, bu ve benzeri organizasyonların süreli bir hale getirilerek dünyanın değişik ülkelerinde düzenlenmesinin sağlanmasıydı. Bu çerçevede dünya genelinde, aralarında Avustralya, Kanada, İngiltere, Japonya, Kore, Meksika ve Amerika Birleşik Devletleri'nin bulunduğu birçok ülkede holistik eğitim anlayışının iyice kök salmasına vesile olan holistik eğitime dair çeşitli konuların ele alındığı bir dizi konferans tertip edilmiştir. Bu toplantılarda izlenen yol, güçlü bir eğitim sinerjisinin ortaya çıkmasına neden olmuş ve katılımcı ülkeler eğitim ve din eğitimi alanındaki mevcut eksiklikleri tespit ederek hızlı, güçlü, etkin ve kapsamlı bir yapılanmaya yönelmiştir. Bu bağlamda yeni ve değişik bir çok model ve yaklaşım benimsenerek toplumun din eğitim ihtiyacının karşılanması öncelenmiştir.

Tezin önceki bölümlerinde sıklıkla ifade edildiği üzere, holistik bir yaklaşımın eğitim alanında benimsenmesi ve tüm ilkeleriyle uygulamaya konulmasının temel nedeni, ana akım eğitim sistemlerinde görülen birtakım eksiklik ve olumsuzluklardır. Çünkü, geleneksel ve baskın eğitim sistemlerinde söz konusu küresel sorunlarla mücadelede köklü ve radikal tedbirler çerçevesinde somut ve iyileştirici adımlar atılmamakta ve hızlı ve etkin çözüm üreten, manevi ve ahlaki ilkelere bağlı ve keskin öngörü sahibi birey yetiştirmek gibi genel bir kaygı da bulunmamaktadır. Buradaki en temel amaç, materyalist düzenin ikame ve idamesinin teminatı sayılan modern kölelerin (işçiler) yetiştirilmesi ve istihdamıdır.

Bu konuda en dikkat çeken örnek kuşkusuz, Hristiyan dininin öğretilmesinde holistik yaklaşıma ait içerik ve uygulamalara vurgu yapan Dünya Kiliseler Konseyi'nin (World Council of Churches) yürüttüğü bir çalışmadır. Bir alt organ olan Eğitim ve Ekümenik Oluşum Komisyonu tarafından yüklenilen bu araştırmaya göre, Hristiyanlık inancının ekümenik bir perspektifle belirlenen şekil ve kapsamda öğretilmesi için en uygun eğitim sisteminin holistik yaklaşım olduğu ve dahası holistik eğitimin, ekümenik hareketin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkıp insan algısı ve savunduğu değer sistemi açısından Hristiyanlığın özüyle birebir örtüştüğü iddia edilmektedir.

Holistik bir din eğitiminin imkanını sorguladığı çalışmasında Sturla Sagberg, çocuğun dünyaya gözlerini açtığı andan itibaren bir anlam arayışı başlatarak öncelikle yaratılışın amacını kavramaya çalıştığını belirtmektedir.Yaşamı anlamlandırmak; geniş bir bakış açıyla ele alındığında dünya algısı, doğru-yanlış bilgisi, değer ve erdemler, görev ve normlar, tutum ve davranışlar ile insan olmanın ne anlama geldiğine dair bazı bilgileri kapsamaktadır. Hiç şüphesiz bu anlam arayışı, neticede insanı bazı önemli felsefi ve dini kavramlara götürmektedir. Din eğitiminin, anlamlandırma sürecine katkı sunan bu değişik söylem ve içeriklerden kesinlikle yararlanması gerektiğini düşünen Sagberg, bu mantık silsilesini takip ederek, çocuklarda anlam inşa etme sürecine katkı ve destek sunabilecek holistik bir din eğitiminin geliştirilebileceği, dolayısıyla bu tür bir eğitimin mümkün olacabileceğini iddia etmektedir. [436] Ayrıca Sagberg, holistik bir din eğitiminde inançların çeşitliliği kadar çocuğun bir bütün olarak kabul edilmesinin önemine vurgu yaparak herkesin bu duruma saygı göstermesi gerektiğini özellikle vurgulamıştır.

Bu çerçevede sürdürülen bilimsel çalışmalar neticesinde küresel sistemin doğal bir gerçeği haline gelen çokkültürlü ve çok inançlı toplumsal yapılarda başta eğitim ve din eğitimine ilişkin pek çok değişik yaklaşım ve model ortaya çıkmıştır. İçerik, hedef ve yöntem bağlamında değerlendirilen bu yaklaşımları; bir mezhebe veya dine dayanan anlamında confessional ya da mezhepler veya dinler üstü anlamında non confessional şeklinde iki ana başlıkta ele alanlar olduğu gibi " Wande Alberts'in de belirttiği gibi, Batı'daki din eğitimi yaklaşımlarının genel olarak üç başlık altında toplandığı görülür. Bunlar; 'confessional' ve 'non-confessional' din eğitimi yaklaşımı, ikincisi 'integrative' ve 'separative' din eğitimi yaklaşımı ve üçüncüsü de 'education about religion' ve 'education from religion' yaklaşımlarıdır."[437] Bundan başka, "Doktriner Din Öğretimi, Mezheplerüstü Din Öğretimi, Mezheplerarası Din Öğretimi, Sorgulayıcı Din Öğretimi, Eleştirel Din Öğretimi, Dinlerarası Din Öğretimi, Fenomenolojik Din Öğretimi vb. gibi farklı temellere dayanarak geliştirilen ayrımlara da rastlamak mümkündür."[438] Bir de bu alanda yapılan çalışmalar içinde akademik çevrelerde oldukça ilgi ve rağbet gören, İngiliz din

[436] Sturla Sagberg, **Holistic Religious Education - Is It Possible?The Complex Web of Religion, Spirituality and Morality,** Münster, Germany, Waxmann Verlag, 2015, s. 13, 16.
[437] Mehmet Bahçekapılı, **a.g.m.,** s. 102.
[438] Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, **a.g.m.,** s. 108.

eğitimcisi Michael Grimmitt'e ait din hakkında öğrenme (learning about religion) ve dinden öğrenme (learning from religion) yaklaşımları öne çıkmaktadır.[439] Michael Grimmit, bu yaklaşımlardan yola çıkarak, 'din eğitimine' yeni bir bakış açısı getirmiştir. Onun 'din hakkında öğrenme' ve 'dinden öğrenme' kavramlarıyla açıkladığı bu yeni yaklaşım biçimi, esas itibarıyla pedagojik bir karakter taşımaktadır. Bütünüyle eğitimsel bir bakış açısına sahip olup öğretimin nasıl olması gerektiğini vurgulamaktadır. Grimmitt teori ve araştırma ile ilgili prensipleri, pedagojik stratejilere çevirmiş, sınıf ortamında din öğreniminin yöntemini oluşturarak, din eğitimini dinin değil, eğitimin bir parçası haline getirmiştir.[440] Eğitimci John Hull ise, geliştirdiği dini öğrenme (learning religion) yaklaşımıyla sürece dahil olmuştur.

Türkiye'de de İslam dininin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında doğru ve eksiksiz bir öğretiminin yapılabilmesi için konjoktürel bağlamda tüm eğitim gelişmeleri yakından takip edilmekte ve küresel bütünlüğe ayak uydurma çabasındaki diğer tüm toplumların yaptığı gibi karşılıklı iletişim ve etkileşim çerçevesinde ortak akademik çözümlemeler yapılmaktadır. Geleceğin yapıcısı ve mimarı kabul edilen çocukların sağlıklı ve verimli bir din eğitimi alarak bedensel ve zihinsel beceri ve kabiliyetlerini geliştirmeye yönelik bu tür titiz ve kapsamlı çalışmalardan biri ve belki de en önemlisi; doğru ve uygun bir din eğitim yaklaşımının araştırıldığı ve sorgulandığı uluslararası bir sempozyum düzenlemek olmuştur. MEB tarafından 2001 yılında İstanbul'da düzenlenen **'Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları'** adlı uluslararası bu sempozyumda Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, din öğretiminin varlık sorunu tartışmalarını geride bırakarak önümüzdeki dönemde din eğitim ve öğretiminde uygulanacak yeni bir yaklaşım arayışına koyulmuştur. Bu konuda öncelikle batı dünyasında geliştirilen modeller, bu modellerin sosyal, psikolojik, teolojik ve felsefi temelleri ile uygulamada görülen aksaklıklar ve bunların çozüm yolları sayıları otuzbeşi aşan yerli ve yabancı bilim insanı tarafından etraflıca tartışılmıştır.

---

[439] Muhiddin Okumuşlar, "Çok Kültürlü Toplumlarda 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme' Modeli", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, C. 7, S: 2, 2007, s. 251 - 264; Yıldız Kızılabdullah ve Tuğrul Yürük, **a.g.m.,** s. 109.
[440] Mehmet Bahçekapılı, **a.g.m.,** s. 107.

Küreselleşen, çok kültürlü ve çok dinli bir dünyada dinin nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yürütülen çalışmalar, Türkiye'de de aynı hedef ve öngörüler doğrultusunda ivme kazanarak akademik çevrelerce gündeme getirilen Dinlerarası, Fenomenolojik, Din ya da Mezhep Merkezli ve Sorgulayıcı olmak üzere bir çok modelin ortaya çıkmasına imkan sağlamıştır. "Bütün bu modellerin geliştirilmesindeki amaç, çok dinli ve çok kültürlü toplumların din eğitimi ve öğretimi konusundaki bilgi açığını ve ihtiyacını karşılamaktır. Hiç kuşkusuz, farklı toplumsal yapılar ve farklı dinlerin öğretimi için üretilen bu metodların, ülkemize aynen taşınması veya İslam'ın öğretilmesi için aynen kullanılması mümkün değildir. Ancak, batıda din öğretimi konusunda uzman olan bilim adamlarınca geliştirilen bu modellere kayıtsız kalmamız da düşünülemez." [441] tespitinde bulunan Sönmez Kutlu' ya göre bireysel, toplumsal ve evrensel bir olgu olan dinin, nasıl ve hangi model esas alınarak öğretileceği konusu, ülkemizin Avrupa Birliğine aday ülke olma süreciyle birlikte, 2000'li yıllarda yaşayacağı toplumsal ve kültürel değişim gözönüne alındığında, her zamankinden daha çok önem arzetmektedir. Bu sebeple Türkiye, tarihi ve kültürel birikiminden ve eğitim-öğretim konusunda batıda geliştirilen modellerden istifade ederek genelde eğitim özelde din eğitim sistemini; felsefesi, hedefleri ve toplumsal temelleri bakımından yeniden gözden geçirmek ve bilimsel veriler ışığında bazı reformlar yapmak zorundadır. Din eğitim yaklaşımları ele alınıp incelenirken 'kopyala-yapıştır' mantığıyla hareket etmek kelimenin tam anlamıyla kolaycılık, acelecilik ve tutarsızlığı çağrıştırmaktadır. Bunun yerine topluma özel durumlar dikkate alınarak fayda transferi gerçekleştirmek daha akıllıca görülmektedir.

Dünya Kiliseler Konseyi'nin ekümenik bir perspektifle yürüttüğü çalışma kapsamına denk bir girişim olan ve amacı; din öğretimi konusunda ülkemizin yaşadığı sıkıntıların aşılmasında ve yeni modellerin geliştirilmesinde önemli katkılar sağlamak ve Türkiye'de din öğretimi modeli geliştirme projesi çalışmalarına ışık tutmak şeklinde özetlenen bu sempozyum, daha sonraki yıllarda üzerinde çok konuşulacak çeşitli konuların gündeme gelmesine ve ülkemiz açısından fevkalade yararlı ve önemli sonuçların doğmasına vesile olmuştur.

[441] Sönmez Kutlu, "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu", **AÜİFD,** C. 43, S: 1, 2002, s. 302.

Ülkemiz din eğitim tarihinde önemli bir yeri olan bu sempozyumun o dönem başkanlığını üstlenen Din Öğretimi Genel Müdürü Mualla Selçuk, konuşmasında dinin doğru ve bilimsel metotlarla öğretilmesinin önemine vurgu yaparak, sempozyumun temel amacının öğrencilerin psikolojik öğrenme yaşlarına uygun yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi olduğunu söylemiştir. Selçuk, 'yaklaşım biçimi' kavramını açıklarken bunun sadece gelişim basamakları sınırlılığında değil sosyo-kültürel doku ile sahip olunan din anlayışına entegre bir konu olduğuna işaret etmiştir. Sağlıklı bir din eğitiminin, kaliteli bir eğitim ve öğretimden geçtiğini ve bu nedenle eğitim ve öğretim alanında sürdürülen çabaların artırılması gerektiğini ifade eden Selçuk, bu kapsamda; günümüz insanının dini metinler ve çağdaş evrensel değerler arasında işlek bir köprü kurarak bugünkü bilinç çatısıyla dinsel olgu ve olayları kavramasının nasıl bir yöntem dahilinde gerçekleşeceğine dair konuların önem ve aciliyet kazandığını dile getirmiştir. Ayrıca, ideal bir din eğitim yaklaşım ya da model arayışının başarıya ulaşmasının yegane yolunun, karşılıklı güven ve saygıya dayalı eğitimsel çabaların toplumsal, ulusal ve küresel bağlamda sürdürülmesine bağlı olduğunu vurgulamıştır. On bir maddelik sonuç taslağı incelendiğinde, holistik yaklaşım hedefleriyle neredeyse birebir örtüşen çıkarım ve değerlendirmelere rağmen holistik yaklaşımın, etkin ve kapsamlı bir çözüm modeli olarak gündeme gelmeyişi, doğrusu büyük bir eksiklik olarak görülmektedir.

Ülkemizde İslam din eğitim ve öğretimini her kademede doğru ve eksiksiz bir şekilde sağlayacak en ideal yöntem olarak gördüğümüz holistik yaklaşımın; kapsam, yetkinlik, uygunluk ve yeterlilik kriterlerine göre değerlendirilmesi icap etmektedir. İslam dininin temel esaslarını ortaya koyan Kur'an ve sünnetin öğretilmesinde holistik eğitim modelinin sahip olduğu yenilikçi yaklaşım bir çok avantajı da beraberinde getirmektedir. Burada çok yönlü bir destek akışı söz konusudur. Konu, yöntem ve hedef uygunluğu yahut tutarlılığıyla öne çıkan ve etkin bir eğitim sistemi olan holistik yaklaşım, bu yönüyle İslam dininin özünü teşkil eden inanç, ibadet ve ahlaka dair konularda en verimli sonuçların elde edilmesine olanak sağlamaktadır.

Doğru bir yaklaşımın, etkili bir öğrenme süreci için en vazgeçilmez koşulların başında geldiğini söyleyen Montessori'nin bu tespitini doğrularcasına İslam dininin ontolojik, epistemolojik ve ideolojik çerçevesini kapsamlı bir biçimde betimleyerek

din eğitim ve öğretim sürecini başlatan holistik yaklaşımda tüm öğrenciler; herhangi bir veri kaybı ya da eksen kayması yaşamadan öz farkındalığın yanısıra karşılıklı etkileşim ve bağlantılılığın sürdürülebilir bir yaşam için ne denli önemli olduğunu kavrayacak ve başta aile, toplum ve yeryüzü olmak üzere tüm evrenin anlamlı bir bütüne ait vazgeçilmez parçalardan meydana geldiğini keşfedecektir. Varlığa ilişkin tamlık ya da bütünlük boyutunu bu şekliyle idrak eden nesiller, İslam dininin en temel prensibi olan yaratıcının varlık ve birliği konusunu, gerçek anlamda öğrenmiş ve özümsemiş olacaktır. Holistik bir yönelişle elde edilecek bu kazanım aslında İslam dininin inanan tüm fertlerde yerleşmesini ve olgunlaşmasını istediği hatta buyurgan bir vurguyla dile getirdiği en temel esastır. Buradan da anlaşılacağı üzere, holistik bir yaklaşım daha işin başında İslam dininin en temel hedefine vurgu yapmakta ve tüm derinliğiyle meseleyi ele alarak öğrenciyi bu kapsamda bilgilendirme ve şekillendirmeye çalışmaktadır.

Ülkemizde en temel kademede, "**Holistik (Bütüncül) Eğitimin İlköğretim Programlarına Yansımaları"**[442] başlığıyla ilköğretim müfredat ve programlarında holistik yaklaşımın etki ve yansımalarına dair yapılan bir araştırmada, holistik eğitimin temel amaç ve ilkeleriyle, ilköğretimin temel amaç ve ilkelerinin örtüştüğü tespiti yapılarak benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Analiz kapsamında elde edilen bulgulara göre GATE tarafından öne sürülen holistik ilkeler baz alınarak Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programları; giriş, vizyon, genel amaçlar ve program yapısı ile kazanım, tema, değerlendirme, öğrenme alanı ve öğretme-öğrenme süreci kapsamında geniş bir içerik incelemesine tabi tutulmuş ve sonuç olarak holistik yaklaşıma ait yeterli ölçüde etki ve yansımanın bulunduğu ortaya konulmuştur.

Holistik yaklaşım ve din eğitimi arasında en doğal şekliyle vuku bulan sıkı ve kopmaz ilişkinin değerlendirildiği başka bir çalışmada da benzer sorulara cevap aranmış ve söz konusu ilişkinin kapsam ve boyutu tüm gerçekliğiyle gözler önüne serilmiştir. Holistik yaklaşım ve din eğitimi arasındaki ilişki yakından

[442] EPODER (Eğitim Programları ve Öğretim Derneği) ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile 27-29 Eylül 2012 tarihleri arasında Bolu'da düzenlenen **2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'ne** sunulan bildiri için **bkz.:** Mehmet Gültekin, Ati Merç ve Fatih Mehmet Ciğerci, "Holistik (Bütüncül) Eğitimin İlköğretim Programlarına Yansımaları".

incelendiğinde, "hem bütünsel eğitim hem de bütünsel öğrenme ile ilişkisi görülecektir. Öncelikle din eğitimi bütünsel öğrenmenin savunduğu birçok görüşü desteklemektedir. Dolayısı ile bütünsel eğitimin savunduğu görüşler din eğitimine yabancı ve uzak değildir. Din eğitimi, bütünsel öğrenmede olduğu gibi, öğrenenin hem kişilik gelişimine, hem sosyal ilişkilerin zenginleşmesine hem de doğal çevre ile barış içinde yaşamasına katkı sağlamayı amaçlar. Yine öğrenme/öğretme sürecinde kişisel sorumluluk ile kolektif sorumluluğu kaynaştırmayı amaçlar ve insan-doğa ilişkisinin olumlu bir düzeyde kalması için çaba harcar."[443]

Din eğitimin belli başlı hedeflerinden biri de, evrensel ahlaki değerleri benimseyen toplum bireylerinin sayısının artmasıdır. Her yönüyle insanı ele alan ve onu yetiştirmeyi amaçlayan gerçek ve doğru bir eğitimle insan, bu temel değerlerle şekillenip olgunlaşmakta ve mükemmelliğe doğru bir adım daha yaklaşmaktadır. Çünkü eğitim her şeyi, her şey de eğitimi etkilemektedir. Bir insanın özelde eğitim genelde yaşamsal başarısı tek başına bir gerekçeyle açıklanamayacak kadar karmaşık ve girift bir sürece işaret etmektedir. Buna göre, bireyi başarıya götüren etmenler arasında dinsel, bilimsel, çevresel, sosyo-kültürel, siyasal, ekonomik ve demografik her çeşit eğitimin payı olduğu düşünülmektedir. Gerçektende birey ve toplum arasında gözlemlenen sıkı ve güçlü bir diyalog ve etkileşim sayesinde söz konusu ilişkisel boyut tüm uzantısıyla kendini belli etmektedir. Neticede birey, olay ve olguları varoluşsal bir bütünselikle ele alıp değerlendirmenin yaşamı anlamlı kılan yegane formül olduğunu kavramaktadır.

İslam dininin, insana tavsiye ettiği en önemli değerin holistik bir dünya görüşü olduğunu ifade eden Ömer Demir, bunu gerçekleştirmek için insanın bilişsel, duygusal, sosyo-ekonomik, ahlaki, manevi, cinsel, estetik ve evrensel bir bütünlükle olgunlaşması gerektiğini vurgular. "İslam, insanın hiçbir yeteneğini ve ihtiyacını görmezlikten gelmediği gibi bütün ihtiyaçlarını karşılayacak ve yeteneklerini kullanabilecek dengeli bir hayat tarzı oluşturması için rehberlik eder. İnsanın duyu, duygu, akıl, sezgi gibi tüm yeteneklerini kullanması için teşvik eder. İnsanın bireysel ve toplumsal gücünü ve potansiyelini hayırda kullanmasını ister. İslam dininin

[443] Ömer Demir, "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Haziran 2015, Cilt 10, Sayı: 1, s. 81 - 82.

bütünsel yapısı insana önerdiği dünya görüşünde saklıdır. Dinin bütüncül dünya görüşü insanın kendisini ve çevresini mümkün olabilecek en geniş dünya tasavvuru ile baş başa bırakır. Bu nedenle din eğitiminde öncelikli olarak bütüncül bir dünya görüşü oluşturmaya çalışılmalıdır. Öğrenilen bütün konuların arka planında yer alan bütünlük/bütünsellik bağlamının öğreticiler ve öğrenenler tarafından fark edilmesi önemlidir. Öğrenilen dini bilgiler bütün bir yapı olan dünya görüşünde birleştirilebilir. Konu, kavram ve ünitelerin hatta dini bilgilerin diğer bilgiler ile uyumlu bir yapıda buluşabilmesi bütünsel öğrenmeler ile mümkündür. Din eğitimi bütüncül dünya görüşü ile insanın bütün yönlerine birden hitap edebilir. İnsanın çok yönlü varoluşuna destek olabilir. Bu nedenle insan yaşamında her bir boyut için temel ilkeler belirler."[444]

İslam'da Kur'an'daki, din eğitim ve öğretimine kaynaklık eden pek çok ayette yer alan hüküm, tavsiye ve yönlendirmeler gerekçeleriyle birlikte geniş bir perspektifle irdelendiğinde, holistik bir yaklaşımla temellendirilen konu, yöntem ve hedef benzeşmesi kolaylıkla farkedilmektedir. Holistik yaklaşım ve İslam dini arasında gözlemlenen bu uyarlık ve tutarlılık sadece Kur'anla sınırlı olmayıp Müslümanlar nazarında ikincil ana kaynak Hz. Muhammed'in söz, davranış ve eylemleri için de aynen geçerlidir.

3.2. Holistik Yaklaşım ve Din Eğitim Uygunluğu

Din eğitimini, "İslam dini esaslarına uygun olarak insan fikrinin gelişmesi, davranış ve duygularının tanzimi, fikir ve düşüncede, söz ve fiilde, usul ve nizamda doğru yolu gösterme, dünya ve ahirette mesut olacak iyi insanı yetiştirme sanatıdır."[445] şeklinde tanımlayan Bayraktar, adeta holistik yaklaşım ve din eğitimi arasında kaçınılmaz surette var olan konu, yöntem ve hedef uygunluğuna vurgu yapmaktadır.

3.2.1. Konu Uygunluğu

[444] Ömer Demir, **a.g.m.,** s. 95.
[445] M. Faruk Bayraktar , **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri,** İstanbul, İFAV, 1987, s. 6.

Holistik yaklaşımın önemine binaen merkeze alıp her fırsatta dile getirdiği, gündem yaptığı ve değişik hatırlatma ve vurgulamalara konu ettiği ana tema veya içerik, din eğitim muhtevasında öne çıkan hususlarla tam bir benzerlik göstermektedir. İslam dininin en temel konusu olan tevhid inancı, yani Allah'ı hakkıyla bilme ve tanıma, farklı inanç kesimlerini temsil etse de eğitim-öğretim sistemini holistik bir anlayışla dizayn eden her toplumda en öncel mesele kabul edilmekte, evrenin başı boşluğu ve düzensizliği reddedilerek bir yaratıcının varlığı etrafında geliştirilen inanç ve fikir kenetlenmesi adeta örgütlü ve ortak bir söylem ve öğreti olarak karşımıza çıkmaktadır.

"De ki: 'O, Allah'tır, bir tektir.' 'Allah Samed'dir. (Her şey O'na muhtaçtır; O, hiçbir şeye muhtaç değildir.)'. O'ndan çocuk olmamıştır (Kimsenin babası değildir). Kendisi de doğmamıştır (kimsenin çocuğu değildir). 'Hiçbir şey O'na denk ve benzer değildir.' "[446]

"Eğer yerde ve gökte Allah'tan başka ilahlar bulunsaydı, yer ve gök kesinlikle bozulup gitmişti..."[447]

"Acaba onlar herhangi bir yaratıcı olmadan mı yaratıldılar? Yoksa kendileri mi yaratıcıdırlar? Yoksa gökleri ve yeri onlar mı yarattı? Hayır! Onlar bir türlü anlayıp inanmazlar."[448]

Tevhid kavramından doğan Kur'an, bu güzel ayetlerle canlanan çeşitlilik ve kültürlerarası diyaloğu vaaz eden holistik bir metindir. Duygusal, entelektüel, manevi, çevresel, toplumsal ve sosyal boyutlar dahil olmak üzere insan deneyiminin farklı yönlerini ele alır. Hem ahlak hem de genel eğitimin temeli sıfatıyla farklı yaşam alanlarına kapsamlı bir müfredat desteği veren yasama, sosyal ve ekonomik organizasyonun kalıcı bir unsuru olarak görülmektedir.[449] Kur'an'da yer alan, başta İslam'ın ana konusu tevhidi en özlü ifade ve vurgularla dile getiren İhlas suresi olmak üzere diğer ayetlerde öne çıkan yaratıcının varlığı ve tekliği meselesi, holistik

[446] İhlas suresi, 1-4. ayetler.
[447] Enbiya suresi, 22. ayet.
[448] Tur suresi, 35-36. ayetler.
[449] Dina El Odessy, "Islamic Holistic Philosophy", **'One World: Logical and Ethical Implications of Holism' Conference,** University of Essex, 8 Eylül 2017, s. 3.

yaklaşımın kuram öncülerinden bir çok eğitimci ve düşünür tarafından benzer bir üslupla ele alınmıştır.

Anna Lemkow, "Bütün yaşamın birliği ve tekliği, nihai Hakikat ya da Mutlak'ın her yere yayılmış olması, çok boyutluluk ya da varoluşun hiyerarşik karakteri…" ifadeleriyle inancını özetlerken, John P.Miller tarafından manevi eğitimin öncüsü kabul edilen transandantalist Amos Bronson Alcott, öğrencilerinden İncil mucizelerinin gerçek olup olmadığı da dahil Hristiyanlığın en temel meselelerini sorgulamalarını istemiş ve belirli bir grup veya zümrenin değil tüm insanların Tanrı'nın bir parçası olduğunu öne sürmüştür. Nakagawa, evrensel gerçekliği mevcut tüm boyutların tek olan bütünlüğü şeklinde yorumlarken Kanada ve Amerika civarında yaşamış, bilinen ilk yerli halk inancına göre tüm insanlar, üzerinde hiçbir tasarruf ve yetkilerinin olmadığı 'Kutsal Bir Çember' yahut 'Yaşam Döngüsü'nün ayrılmaz bir parçası olarak yaratılmıştır.

Çocuktaki maneviyat ve manevi gelişim konularını, eğitim sisteminin ana teması olarak işleyen Maria Montessori her insanın zihinsel, fiziksel ve manevi yönünü destekleyen ilahi bir yaşam gücünün varlığına inanırken Ron Miller insanların, metafizik (aşkın) bir yaratıcı kaynağın bireysel ifadeleri şeklinde tecelli eden manevi varlıklar olduğunu düşünmektedir. Çok yönlü ve özellikli bir yapıya sahip yerli dünya görüşlerinden mesela Kara Elk'in (Black Elk) açıklamasına göre, 'Wakan-Tanka' sonsuz ve sonlu boyutlar anlamına gelir; O, her şeyin üstünde olan her şeydir, kaynaktır ve her şeyin sonudur da ve O, tüm hayatı izleyen ve sürdürendir.

Kozmosu var eden, sevk ve idaresini aksatmayan, tüm canlılar arasına vazgeçilmez bağıntılar koyan birlik-dirlik, uyum ve düzenin yaratıcısı ve koruyucusu 'üstün bir varlık' gerçeği; holizm ve holistik bakış açısının en temel ilkelerinden olup birbirinden habersiz farklı coğrafya ve uzak bölgelerde yaşamasına rağmen Eski Türklerde Gök Tanrı (Kök Tengri) inancıyla hayat bulurken Amerikan yerlilerinde Wakan Tanka- Great Spirit (Büyük Ruh) fikri ile şekillenmektedir. Yeni Zelanda yerlilerinden Maoriler'de ise Te Kore (saf ve salt boşluk) ve Lo inancı öne çıkmakta olup Yüce Tanrı Lo' nun, her şeyden önce var ve her şeyin kaynağı olarak yerde ve gökte yaşayan her şeyin içinde bulunduğuna inanılmaktadır.

İslam inancına göre insan, dünya ve evreni tam, bütün ve kusursuz bir şekilde yaratan Allah; tüm eksik ve noksanlardan uzak, her şeyi bilen ve gözeten olarak hiçbir şeyi başıboş bırakmamış ve kullarından bu şekilde bilinmeyi istemiştir. Kur'an'da yer alan şu ayetler bu gerçeğe işaret etmektedir:

"Yeryüzünde birbirine komşu kıtalar, üzüm bağları, ekinler bir kökten ve çeşitli köklerden dallanmış hurma ağaçları vardır. Bunların hepsi bir su ile sulanır. (Böyle iken) yemişlerinde onların bir kısmını bir kısmına üstün kılarız. İşte bunlarda akıllarını kullanan bir toplum için ibretler vardır."[450]

"Üstlerindeki göğe bakmazlar mı? Onu nasıl bina etmişiz ve nasıl donatmışız? Onda hiçbir çatlak da yok. Yeryüzünü de döşedik ve ona sabit dağlar koyduk. Orada gönül açan her türde (bitkiler) yetiştirdik. Allah'a yönelen her kula gönül gözünü açmak ve ibret vermek için (bütün bunları yaptık)."[451]

"Güneş ve ay bir hesaba göre hareket etmektedir."[452]

"O, yedi göğü, birbiri üzerine, ahenkli, düzenli, uyum içinde manyetik katlar halinde yaratandır. Rahmet sahibi, Rahman olan Allah'ın yaratmasında hiçbir uygunsuzluk, aykırılık, aksaklık göremezsin. Gözünü çevir de bir bak, bir bozukluk görüyor musun?"[453]

Holistik yaklaşımda yaratıcının varlığı kadar yarattığı şeylerde gözle görülür, elle tutulur cinsten bir tamlık veya bütünlük bulunduğuyla ilgili sağlam bir bilgi ve güçlü bir inanca sahip olmak oldukça önemlidir. Algı ve anlam sınırları içerisinde her şeyde mevcut bu kusursuzluk evvela akıl, beden ve ruh tamlık ve uyumunda var olan ve gelişen insandan başlayarak sırasıyla aile, toplum, yeryüzü ve evren boyutunda kendini göstermektedir. Holistik yaklaşımda 'wholeness' sözcüğüyle ifade edilen söz konusu tamlık, bütünlük, mutlak uyum, kusursuzluk ve mükemmellik, İslam dininde Allah inancının zorunlu kıldığı bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Allah'ın zatında olduğu gibi sıfatlarında da tek ve eşsizliğini çağrıştıran bir konu olarak evrendeki her şeyin birbirine bağlı ve bağımlı entegre bir bütün olduğu düşüncesine

[450] Rad suresi, 14. ayet
[451] Kaf suresi, 9-10. ayetler.
[452] Rahman suresi, 5. ayet.
[453] Mülk suresi, 3. ayet (Ahmet Tekin Meali)

dayanmaktadır. Bahsi geçen tamlık, bütünlük veya birlik varsayımı, çağdaş dünyada hüküm süren ayrımcı ve parçacı yaklaşımlara ise tamamen karşıdır.

Holistik bir yaklaşımı besleyen teori ve dünya görüşlerinin çoğunun; tamlık, bütünlük, entegrasyon ve karşılıklı bağlantılılık kavramlarına dayanmasından hareketle Clark, Allah'ın iradesiyle şekillenen evrendeki her şeyin aslında birbirine bağlı, uyumlu ve aynı mutlak bütünün bir parçası olduğunu ileri sürmüştür.

İslam dininde insana tahsis edilen müstesna konum, Kur'an'da tüm derinlik ve boyutlarıyla ele alınırken holistik yaklaşımda da insan, yaşam ve ilgili unsurların varlık nedeni olacak kadar büyük bir önem ve önceliği haiz görülmektedir. Montessori'nin ruhsal embriyo olarak adlandırdığı paha biçilmez bir kıymeti olan çocuk, yaşam serüveninde daha doğumundan itibaren bir çok mucizeye tanıklık etmemize vesile olmaktadır. Holistik yaklaşımın ilk kuramistlerinden Rousseau, Pestalozzi ve Frobel ile sonraki kuşaktan Montessori ve Leo Tolstoy da çocuğun, günahsız olarak dünyaya geldiğini söyleyerek Hristiyanlıktaki 'her çocuk, bir günah ile doğar' şeklinde ifade edilen temel inanç ve düşünceye açıkça karşı çıkmıştır. Tolstoy, Avrupa'ya yaptığı eğitim amaçlı seyahatlerde, okullarda uygulanan çocuğa fiziksel şiddet ve hak mahrumiyeti cezalarına şiddetle karşı çıkmış, Alexander Sutherland Neill ise Summerhill okullarında çocuğun okula değil, okul ve müfredatın çocuğa uydurulması gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla, holistik bir anlayışın şekillendirdiği insan bakışının eğitime dair yansımalarından yola çıkarak çocuğa güven ve sevginin en merkezde bulunması gereken önemli bir ilke ve konu olduğu rahatlıkla söylenebilir.

"Sizi topraktan yaratması, O'nun (varlığının ve kudretinin) delillerindendir. Sonra bir de gördünüz ki siz beşer olmuş (çoğalıp) yayılıyorsunuz."[454]

"Biz insanı en güzel bir biçimde, en güzel duygularla, ilahi ahlak ile ahlaklanacak güzellikte, hayat şartlarına katlanabilecek, dünyadaki sorumluluğunu üstlenebilecek mükemmeliyette imkan ve kabiliyetlerle yarattık. Dahası ona, en düşük ahlaki seviyeye inebilecek, sorumsuzluğun dibine vurabilecek hayat şartlarına hiç

[454] Rum suresi, 20. ayet

katlanamayacak, ömrünün en verimsiz en fena çağını yaşayabilecek zaafları da verdik."[455]

"Allah, size kendi cinsinizden eşler var etti. Eşlerinizden de oğullar ve torunlar verdi ve sizi temiz şeylerden rızıklandırdı. Öyleyken onlar batıla inanıyorlar da Allah'ın nimetini inkar mı ediyorlar?"[456]

Kur'an'daki insan tasavvurunu gösteren yukarıdaki ayetlerden başka Hz. Muhammed'in her doğan çocuğun saf ve temiz bir fıtrat ile dünyaya geldiğini ifade etmesi, holistik bir yaklaşım açısından oldukça önemli, değerli ve manidar bulunmuştur.

"Her doğan çocuk, İslam fıtratı üzere (temiz ve günahsız olarak) doğar. Daha sonra anne babası onu (inançlarına göre) ya Hristiyan, ya Yahudi ya da Mecusi yapar."[457] hadisinde sözü edilen fıtratın, insana yaratılıştan bahşedilen maddi-manevi tüm özellikleri kapsadığı göz önüne alındığında İslam kelimesiyle özdeşleşen fıtrilikten maksadın insana özgü hayır ve iyilik yapma ve şer ve kötülükten de sakınma eğilimine benzer ahlaki ve manevi erdem ve yönelimler olduğu aşikardır. Bu da, bir anlamda din eğitimine ilişkin görev ve sorumluluğu kapsayan bir sürece işaret etmektedir. Holistik yaklaşımda her fırsatta dile getirilen çocuğun kendini gerçekleştirme, özfarkındalık ya da sürekli bir inkişafla kendini geliştirmesindeki ana gaye; İslam fıtratı anlayışına göre doğuştan gelen başta Allah'ı bilme ve tanıma yetisi olmak üzere iyi, doğru ve güzel şeyler yapma temayülünün deforme olmadan, dumura uğramadan en saf ve duru haliyle korunarak kalıcı hale gelmesidir. Bu bağlamda Allah'ı hakkıyla bilmek, ancak içsel yolculuğunu başarıyla tamamlamış erdemli bireylere mahsustur. İnsanın kendini bilme ve tanıması, evrenin gerçek anlamını kavrayarak yaratıcı hakkında en saf ve doğru bilgiye ulaşmada hayati bir rol oynamaktadır. Holistik yaklaşımda adil ve dengeli bir yaşam sürmenin en temel gerekçesi kabul edilen bu durum İslam dininde, 'nefsini (kendini) bilen, Rabbini (yaratanını) bilir' ifadesiyle özetlenmektedir.

[455] Tin suresi, 4-5. ayetler (Ahmet Tekin Meali)
[456] Nahl suresi, 72. ayet
[457] Buhari, Cenaiz, 92

Holistik yaklaşımda tüm yaşamsal aktivitelerin ve varlık hareketliliğinin nedeni olarak gösterilen 'karşılıklı ilişki, bağ, irtibat, bağlılık ve bağımlılık' konusu, İslam dininde özel bir yeri olan ve sıklıkla vurgulanan temel hususlardan bir tanesidir. İslam'a göre insan, dünyada tek başına olan, yalnızlığa terkedilmiş bir varlık değildir. Diğer insanlarla olduğu gibi yaşamsal alandaki her türlü varlık formuyla aktif ve canlı bir iletişim ve etkileşim içerisindedir. Bundan dolayı Kur'an insana, söz konusu diğer varlık formlarıyla kurulan karşılıklı ilişkilerde emanet, paylaşım ve hakkaniyet duygusuyla hareket etmeyi tavsiye etmektedir. Doğa ve yaşama hürmet gösteren bir insan topluluğu, neticede huzur ve refahın temel nedeni olan sürdürülebilir, kaliteli ve konforlu bir yaşam güvencesine sahip olmaktadır. Ancak özellikle Aydınlanma döneminde doğa ve unsurlarını en temel parçalarına ayırarak çözümleme girişimi, rutin bir anlayış ve uygulama haline gelmiş, ancak istenilen sonuç ve fayda elde edilemediği gibi peşi sıra küresel kaos, felaket ve yıkım haberleri duymak, tüm insanlık için sıradan ve normal bir durum olarak algılanmaya başlamıştır.

İslam felsefesinde holistik bir anlayışa uygun olarak Allah yeryüzünü, halifesi olarak atadığı, görevlendirdiği insana emanet etmiş ve dünyayı yönetirken hem kendilerinin hem de başkalarının menfaatini gözetmeyi emretmiştir. Kur'an'da bir çok çevre unsurunun yanı sıra arı, karınca ve örümcek gibi hayvan adlarıyla başlıklandırılan sureler yer almaktadır. Bu bağlamda Kur'an ve Hadis, 'Sürdürülebilir Bir Kalkınma Eğitimi' ve 'Yeryüzü Sözleşmesi'nde sunulan değerlere uygun kapsamlı bir müfredat sağlamaktadır. Mesela bir ayette şöyle buyrulmaktadır; 'Yeryüzünde fesat, bozgunculuk çıkarma!' Burada sözü edilen fesat yahut bozgunculuk, canlı ve cansız tüm varlıklara verilen zarar ve ziyanı kapsamaktadır. Aslında hayatın değeri o kadar kutsaldır ki, hayat kurtaran bir olay cenneti vadedebilmektedir. Bir hadiste, günahkar bir kadının, susuzluktan nefes nefese kalan ve ölmek üzere olan bir köpeğe su verdiği için Allah tarafından affedildiği bildirilmiştir.[458]

Kainatta her şey birbiriyle ilişki içerisindedir. "İnsan da dahil her varlık aynı zamanda Allah ile de ilişki içerisindedir. Zira Yüce Allah kainatı yarattıktan sonra

[458] Dina El Odessy, **a.g.m.,** s. 4.

işleyişini kendi haline bırakıp dışarıdan seyretmediği gibi, insanı da başıboş bırakmış değildir. Böyle olunca yaratan Rab ile yaratılan varlıklar arasında doğal bir bir ilişkinin varlığı elbette kaçınılmaz olmaktadır."[459] Karşılıklı bağlantılılığın ve insana özgü dengeli müdahalenin önemini belirten aşağıdaki ayetler, konu hakkında yeterince bilgi vermektedir:

"Gerçekten biz, her şeyi bir ölçü ve dengede yarattık." [460]

"Yeri de yaydık, ona sabit dağlar yerleştirdik ve orada ölçülü (bir biçimde) her şeyi bitirdik."[461]

"Göğü Allah yükseltti ve mizanı O koydu, sakın dengeyi bozmayınız!"[462]

"Başınıza gelen musibetler, felaketler kendi ellerinizle işlediğiniz ameller, yüklendiğiniz günahlar yüzündendir. Allah müstahak olduğunuz, başınıza gelecek felaketlerin çoğunu da bertaraf ediyor."[463]

"İnsan, hayrı istediği kadar şerri de ister. İnsan (gerçekten), çok acelecidir!"[464]

"Allah'ın buyruklarını umursamayan şu insanların yaptığı hatalar yüzünden karada ve denizde fesat ortaya çıktı, nizam bozuldu. Doğru yola ve isabetli tutuma dönsünler diye Allah, yaptıklarının bazı kötü neticelerini onlara tattırır."[465]

Çevre ve yaşama saygının en somut göstergesinin kirden arınmak ve doğanın saf ve temiz yapısını korumak olduğuna özel bir vurgu yapan Hz. Muhammed; " Temizlik, imamdandır." ve "Temizlik, imanın yarısıdır"[466] sözleriyle İslam dininde doğanın saf ve temiz yapısının korunmasının ne denli önemli olduğunu belirterek tüm Müslümanlardan kararlı ve ısrarlı bir tutum içerisinde ve gönüllülük esasıyla bu tür çalışmalara katılmalarını istemiştir. Çevre bilinç ve hassasiyetinde zirve bir anlayışı savunan ve öğütleyen İslam peygamberinin şu sözleri de oldukça anlamlıdır:

---

[459] Muhsin Demirci, "Kur'an'da Allah-Kainat-İnsan İlişkisi", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** İstanbul, Sayı:10, 2002, s. 90.
[460] Kamer suresi, 49. ayet
[461] Hicr suresi, 19. ayet
[462] Rahman suresi, 7-8. ayetler
[463] Şura suresi, 30. ayet
[464] İsra suresi, 11. ayet
[465] Rum suresi, 41. ayet
[466] Müslim, Tahare, 1.

" …..Yoldan eziyet verici şeyleri gidermen dahi bir sadakadır."[467]

"Kıyamet kopmaya başladığında, birinizin elinde bir ağaç fidanı bulunsa, kıyamet kopmadan onu dikmeye gücü yeterse, hemen diksin."[468]

"Bir Müslüman bir ağaç dikerse, o ağaçtan yenilen yemiş, mutlaka onun için sadakadır. O ağaçtan çalınan yemiş, onun için sadaka, yabani hayvanların yediği sadaka, kuşların yediği dahi onun için sadakadır. Bir kimse o ağacın yemişini yeyip azaltırsa, bu onun için mutlaka sadaka olur."[469]

Holistik yaklaşım savunucuları, ekosistemdeki küçük ama yanlış bir müdahalenin sistemin tamamı üzerinde etkili olacağını belirterek Buda öğretilerinde, birbirine bağımlı 'gerçek' anlayışının öne çıktığını ifade etmiştir. Kadim Çin geleneğinden Lao-tse, evrendeki her şeyin birbiriyle Tao aracılığıyla bağlantı kurduğunu dile getirmiştir. İslam dini, çevre duyarlılığını bir adım öteye taşıyarak insan-doğa bütünleşmesine değinmiş ve meselenin vicdani bir sorumluluk çerçevesinde ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Holistik yaklaşım, normal yaşam şartlarında ve özellikle eğitimde kuşatıcılığı ve geniş bir kapsamayı baz alıp öncelikle ayrımcılığı, dışlamayı ve etiketlemeyi reddederken İslam dininde bu konu, özgürlük, eşitlik, adalet ve barış bağlamında ele alınmaktadır. İslam'ın bir din olarak anlatıldığı Mekke toplumunda insanlar; asiller ve köleler şeklinde ciddi bir sınıf ayrımına tabi tutulurken, kurulan insan pazarlarında bir eşya misali erkekler köle, kadınlar cariye olarak alınıp satılırken ve kabileler arası soy üstünlüğüne dayalı kavga ve tartışmaların sonu bir türlü gelmezken İslam, tüm insanların eşit, inananların da kardeş olduğu ilkesiyle çağrısını yapmaya başlamış ve insan hak ve ihlallerinin zirve yaptığı tüm uygulamalara karşı çıkmıştır. Müslümanlar sözde bir tepkiyle yetinmeyip sistematik bir şekilde, ücretini ödeyerek satın aldıkları esir ve köleleri azad etmiş (hürriyetine kavuşturararak) ve onların toplum içerisinde hak ettiği yerlere gelmesini sağlamıştır. Bir yöntem olarak benimsenen ve uygulanmaya devam eden özgürleştirme stratejisi kısa sürede meyvesini vermiş ve toplumsal bilinç, esaret ve kölelik kavramlarını sorgular olmuştur. Vahyin ilk

[467] Buhari, Cihad, 128; Müslim, Zekat, 56.
[468] Ahmed b. Hanbel, III, 191, 184.
[469] Müslim, Müsakat, 7.

anlarından itibaren bu ayrımcılığa karşı çıkan Hz. Muhammed, bir olay üzerine kızı Fatımayı da cezalandırmaktan geri durmayacağını beyan ederek İslam dininin bu konudaki hassasiyetine güçlü bir vurgu yapmıştır. Veda hutbesinde konuya dair sarf ettiği sözler, bu konudaki ısrarlı ve kararlı duruşuna net bir örnek teşkil etmektedir:

"Ey insanlar! Biliniz ki rabbiniz birdir, atanız da birdir. Bütün insanlar Adem'den gelmiş, Adem de topraktan yaratılmıştır. Arap'ın Arap olmayana, Arap olmayanın Arap'a, beyazın siyaha, siyahın da beyaza hiçbir üstünlüğü yoktur. Allah katında üstünlük ancak takva iledir… Müslüman müslümanın kardeşidir. Bir müslümanın malı rızası olmadan diğer bir müslümana helal olmaz. Sakın zulmetmeyin."[470]

Kur'an'da insan yaratılış malzemesinin aynı olduğu ve aralarında imtiyaz ve üstünlüğü gerektirecek hiçbir farklı unsurun bulunmadığını gösteren ayet sayısı bir hayli fazladır:

"Hani Rabbin meleklere, 'Ben kuru bir çamurdan, şekillendirilmiş balçıktan bir insan yaratacağım. Onu düzenleyip içine ruhumdan üflediğim zaman, onun için hemen saygı ile eğilin' demişti."[471]

"O, sizi (önce) topraktan, sonra az bir sudan (meniden), sonra alaka'dan (embriyo) yaratan, sonra sizi (ana rahminden) çocuk olarak çıkaran, sonra olgunluk çağına ulaşmanız, sonra da ihtiyarlamanız için sizi yaşatandır. İçinizden önceden ölenler de vardır. Allah bunları, belli bir zamana erişmeniz ve düşünüp akıl erdirmeniz için yapar."[472]

İslam'ı kabul ettikten sonra oluşan kardeşlik atmosferinde ayrımcılığa zerrece taviz verilmemesini isteyen şu ayet, oldukça dikkat çekicidir:

"Bütün mü'minler kesinlikle kardeştirler. Öyleyse kardeşleriniz arasında sulhu, barışı sağlayın, din ve dünya işlerini, sosyal ilişkilerini düzeltin, geliştirin. Allah'a

[470] Osman Şekerci, **İnsan Hakları Alanında Temel Belgeler ve İslam,** 1. Baskı, İstanbul, Nun Yayıncılık, 1996.
[471] Hicr suresi, 28-29. ayetler
[472] Mümin suresi, 67. ayet

sığının, emirlerine yapışın, günahlardan arınıp, azaptan korunun. Ola ki, ilahi merhamete mazhar olursunuz."[473]

Holistik yaklaşıma göre, eğitimde fırsat eşitliği son derece önemlidir. Değişik coğrafi koşullarda büyümüş farklı etnik köken ya da bilgi ve zeka sahibi öğrencileri tekdüze bir yöntemle eğitmeye çalışmak, zaman ve emek israfından başka bir şey değildir. Hatta, arzu edilen hedef ve sonuçların elde edilmesi neredeyse imkansızdır. Bu nedenle holistik eğitim modelinde dayatmacı bir öğretim veya öğrenme tekniğine rastlanmaz. Aksine aktarmacı, işlem esaslı veya dönüştürücü öğrenme teknikleri, ya hep birlikte ya da uygun olanı tercih edilerek öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır. Din eğitiminde de insanların farklı potansiyel, bilgi, zeka ve beceriye sahip olduğu kabul edilmektedir. İslam tarihinde ilk öğretmen kabul edilen Hz. Muhammed'in uygulamaları da bunu doğrular niteliktedir. Kendini bir öğretmen olarak tanıtan Hz. Muhammed'in eğitim faaliyetleri, kendinden sonraki tüm Müslüman toplum ve devletler nezdinde İslam din eğitim ve öğretim modellerinin ortaya çıkarak belirlenmesinde rehber ve kaynak bir model görevi üstlenmiştir. Zira o, sahabe arasında görev taksimi yaparken herkesi yetenek ve kabiliyetine göre değerlendirmiştir. Bazısını ilim tahsiline, yabancı dil öğrenmeye teşvik ederken bazısını da askeri konularda uzmanlaşmaya ya da zirai ve ticari meslek gruplarında söz sahibi olmaya sevk etmiştir.

3.2.2. Yöntem Uygunluğu

Hem holistik yaklaşım hem de din eğitimi, insanı bir bütün olarak görüp bu kapsamda geliştirilen yöntem ve ilkelere uygun hareket etmektedir. Ana tema olarak insanı merkezi bir konuma alarak bütünlük kavram ve ilkeleri doğrultusunda bir şahsiyet gelişimi gerçekleştirmeye çalışan holistik bir anlayışa göre sağlıklı, verimli ve kaliteli bir eğitim; planlamadan uygulamaya uzanan tüm süreçte, öğrenci, öğretmen, müfredat, malzeme, kaynak etkinlikler, fiziki ortam, sınıf düzeni, sivil destek vb. etkin eğitim-öğretim unsurlarını dikkate alarak başarılı bir koordinasyon sağlayacak en doğru ve uygun yöntem veya yöntemlerin belirlenmesiyle mümkündür. Holistik eğitim savunucuları bunun, fevkalade önemli ve kritik bir konu

[473] Hucurat suresi, 10. ayet (Ahmet Tekin Meali)

olduğunu düşünmektedir. Eğitimsel başarının sağlanması kadar devam ettirilmesinin hayati bir mesele kabul edildiği günümüz modern eğitim sistemlerinde, mekanistik bir bakış açısıyla bunu gerçekleştirmenin yolu olarak görülen salt bilgi aktarma ve ezberciliğin getirdiği yahut dayattığı standart puan ve not sistemleri, testler ve birtakım sayısal ölçümler, holistik yaklaşım program ve ilkeleriyle eğitim-öğretim yapan okul ve kurumlar tarafından asla rağbet görmemekte ve hatta bu yöntemlerin neden olduğu olumsuz ve zararlı sonuçlar yüksek sesli eleştirilerle sürekli gündeme getirilmektedir.

Öğrenciyi randımanı yüksek, getirisi bol bir ekonomik aktör olarak gören ve bu doğrultuda şekillenmesini isteyen karar vericiler, onun manevi ve psikolojik gelişime ihtiyaç duyan bir özellik taşıyıp doğru ve uygun bir eğitim stratejisi uygulanmadığı takdirde ülkenin ekonomik olduğu kadar sosyal dokusunun da büyük ölçüde zarar göreceğini çoğunlukla görmemektedir. Oysa holistik yaklaşımda öğrenciye, toplumsal kimliğine kavuşmada en önemli badirelerden birinin özgün bireyleşme sürecinden başarıyla çıkmak olduğu daima hatırlatılmaktadır. Bundan dolayıdır ki öğrenci, kendisini tam ve bütün olarak tüm yönleriyle görebilen; fiziksel, entelektüel, duygusal, psikolojik, sosyal, estetik, ahlaki ve manevi yanlarını göz ardı etmeyen bir tutum ve yöntemle ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Bunu sağlayacak geçerli tek bir formül ya da yöntemin olmadığı ve olamayacağını savunan holistik yaklaşıma göre önemli olan, geçerli eğitim uygulamalarında kabul ve rağbet gören tüm yöntemlere, eleştirilecek pek çok yönü bulunsa da saygı göstermektir. Hedefsel başarısını büyük ölçüde yöntem belirlemede gösterdiği esnekliğe borçlu olan holistik eğitimde, tek bir çatı eğitim yönteminden söz edilmemektedir. Bazı holistik eğitimciler, her ne kadar dönüştürücü (transformative) öğrenmenin öğrenme etkinliğinin gerçek amacına ulaşmasında en ideal yöntem olduğunu iddia etse de, bu görüş fazla taraftar bulmamış ve zaman-mekan koşulları başta olmak üzere çeşitli nedenlere bağlı olarak her toplum ve ülke, kendi istek ve ihtiyaçlarına optimal düzeyde karşılık bulma ümidiyle özgün bir yöntem, teknik, taktik ve strateji arayışına girmiştir.

Ülkemizde din eğitim ve öğretimine ilişkin yürütülen yöntem çalışmalarının odağında iki temel nokta bulunmaktadır:

1. Küresel bağlamda, eğitim dahil her alanda baş döndüren bir hızla gelişen ve değişen yaşam koşulları karşısında, radikal bir söylem ve tavırla ifade etmek gerekirse din eğitim ve öğretim yöntemleri bütünüyle yetersiz kalmıştır.

2. Konjoktürel etki bağlamında, iletişim ve etkileşimin interaktif bir boyutta gerçekleştiği yeni dünya düzeninde, göç ve benzeri mücbir sebepler sonucu ortaya çıkan çok dinli, çok dilli ve çok kültürlü toplum yapısı geleneksel tek dinli ve tek kültürlü homojen toplum yapısının yerini almıştır. Doğal olarak bu da, mevcut din eğitim ve öğretim yöntemlerinde yeterlilik tartışmalarının büyümesine neden olmuştur. Bu çerçevede yapılan değerlendirmeler neticesinde ülkemizde uygulananan din eğitim-öğretim yönteminin söz konusu çağdaş sorunları göğüsleyerek olumsuz etkilerini minimum seviyeye indirecek yahut tamamen giderecek bir özelliğe sahip yeni ve kapsamlı bir din eğitim-öğretim yöntemiyle takviye edilmesi ya da değiştirilmesi bir zaruret haline gelmiştir.

Suriye iç savaşının ardından, resmi rakamlara göre ülkemize sığınan dört milyon civarındaki Suriyeli göçmenin yaşamsal beklentileri arasında bulunan eğitim-öğretim hakkının din eğitimi açısından nasıl karşılanacağı sorusunun cevabı da bahsi geçen yöntem arayışıyla doğrudan ilgilidir.

Holistik bakış açısının hakim olduğu eğitim kurumlarında öğrenci, biricik değer ve emanettir.Yarınların güvencesi ve huzur dolu bir geleceğin teminatıdır. Mesela Pestalozzi'ye göre eğitimin amacı, çocuğun doğasına uygun bir gelişim sağlamaktır. Burada okul ve öğretmene düşen görev, çocuğun doğal yeteneklerinin özgürce gelişimi için gerekli ortamı hazırlamak ve doğru yönlendirmeyi yapmaktır. Ona göre holistik yaklaşımı temel alan bir yöntem dahilinde eğitim, her çocuğun özelliğine uygun ve esnek olmalı ve çocuğun değişim ve gelişimine de katkı sunmalıdır. Kitaplardan çok gözleme dayanan, dünyada ne olup bittiğini anlamaya yardımcı olan yöntemler tercih edilmeli ve uygulanmalıdır. Bu bağlamda Miller'in Pestalozzi'yi öğrencinin benzersiz ve biricik öğrenme ihtiyacını karşılamada en doğru ve uygun öğretim tarz ve yöntemini belirleyebilen ve durum ayarlaması yapabilen bir empati ustası olarak gördüğünü unutmamak gerekir.

Holistik yaklaşımın benimsendiği ve yürürlükte olduğu bir eğitim sisteminde öğrenciye sunulan eğitim-öğretim ortamında sıfır kaygı hedefiyle yola çıkılmaktadır. Etkili bir yöntem olarak da öğrenci-öğretmen işbirliği ve koordinasyonu sağlanarak elde edilen sinerjiyle gerekli yeni bilgiler hızla ve kolaylıkla öğrenilmektedir. Toplumsal etik yapının korunması ve devamına yönelik de karşılıklı sevgi, güven ve saygı pekiştirilmektedir. Durumsal saptamanın önemsendiği ve kilit bir rol oynadığı holistik eğitim anlayışında çocuğun yaratıcılığını vurgulayan yöntemlerle hayal gücü ve sezgisel kabiliyetler ortaya çıkarılmakta, gerekli materyal ve malzeme desteğiyle de sanatsal etkinliklere katılım teşvik edilmektedir. Bu çerçevede Frobel'in geliştirdiği bir yöntem, çocuğun bebeklik döneminden başlayarak gözlenmesi esasına dayanmaktadır. Aslında Friedrich Froebel'i farklı kılan ve daima bir adım önde olmasını sağlayan, çocuğun öğrenme sürecinde sergilediği tutum ve davranışlardaki sıra dışı performansın önemini kavramış olmasıdır. Din eğitim ve öğretiminde kökü Hz. Muhammed'in uygulamalarına kadar giden ve etkili bir pedagojik yöntem olarak kabul edilen oyun; literatüre 'serbest çalışma' (free work) ve kurduğu ilk anaokulunu tanımlarken kullandığı kindergarten kavramlarını kazandıran Froebel'e göre, yaşamın çocukluktaki tipik bir varyantı olarak eğitime artı bir değer katmakta ve bu yönüyle de deneyim elde etmenin en ideal yolu kabul edilmektedir. Bunun en iyi örneğini de, ilk anaokulundaki aktiviteler arasında yer alan ve eğitim dünyasının yakından tanıdığı eğitim amaçlı oyuncaklardan oluşan Froebel Armağanları (Froebel Gifts) ile şarkı söylemek, dans etmek, bahçecilik ve kendi kendine yönetilen oyunları oynamak suretiyle vermiştir. Bundan dolayı, özellikle anaokulu ve okul öncesi eğitim kurumlarında holistik bir yaklaşımla uygulanan modern eğitim yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasında daima öncü bir isim olmuştur.

Sanılanın aksine holistik yöntemler, deney ve gözleme dayanan bilimsel veriler ışığında elde edilen bulguları reddetmemiş, onları kesin ve net bir bilgi olarak değerlendirmiştir. Hatta, yeri geldiğinde gerçekleşmesi planlanan bilimsel temelli bazı uygulamalar için temel bir dayanak olduğunu kabul etmiştir.

Çocuğun kendine özgü ihtiyaç ve yetenekleri olduğunu öne süren Frobel, bu konuda sıra dışı bir yaklaşım sergilemektedir. Aynı görüşü paylaştığı diğer holistik kuram öncüleri gibi en etkili eğitim yönteminin, deney ve gözlem yoluyla elde edilen

bilgilerin somut bir işleme tabi tutulduğu gerekli program ve müfredatın oluşumunda saklı olduğunu ifade etmektedir. Buna rağmen Frobel, tekrarların dışına çıkmak ve alışılmışın dışında bir şeyler söylemek adına konuyu bir adım daha ileriye taşımış, kurucusu olduğu anaokullarında örneklerini uygulamalı olarak gösterdiği öğrenmenin oyun şeklinde olması, ve sıklıkla da bu oyunun, öğrenme ortamını sağlayan yetişkinler veya öğretmenler tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Günümüzde, çeşitli gerekçelerle ayrıntıdaki bazı farklılıklara rağmen din eğitim alanında gözlemlenen tüm etkin ve yaygın yöntemlerin kaynağı konumundaki Hz. Muhammed'e ait söz, eylem, tutum ve davranışlar yakından incelendiğinde holistik yaklaşıma özgü eğitim metot ve tekniklerin neredeyse bütününü kapsayan bir benzerlik karşımıza çıkmaktadır. Bundan başka, holistik yaklaşımın İslam din eğitim-öğretim hedeflerine varmada sağladığı avantaj ve kolaylıkları irdelemeye çalıştığımız tez konumuza paralel, İslam dininin savunduğu temel esas ve değerler çerçevesinde yapılan bir analizde, İslam'ın bütüncül bir dünya görüşünün oluşturulmasına yönelik katkısı da ele alınmıştır. "Bir dünya görüşü insanın tüm ihtiyaç ve beklentilerini dikkate aldığı zaman bütüncül vasfını alabilir. İnsan hayatında en üst bilinci temsil eden dünya görüşü; hayatın içinden tüm olay ve olgular için genel, kapsamlı bilişsel, duyuşsal ve sezgisel arka plan olarak görülebilir. İslam bu anlamda tam ve yetkin bir dindir. İslam dininin diğer dinlerden, felsefi ve siyasi akımlardan en önemli farklarından biri de insana bütüncül bir dünya görüşü kazanmasında büyük bir imkan sunmasıdır. Dinin oluşturmak istediği bütüncül dünya görüşünü tevhidde bütünlük, varlıkta bütünlük, zaman bütünlüğü, değerlerde bütünlük ve insanın bütünlüğü başlıkları altında toparlayabiliriz."[474]

En tipik benzerlik, din eğitiminde bilimselliği bir yöntem olarak önemseyen ve bilimsel verilerin aydınlatıcı yönüne vurgu yapan ayet ve hadislerde karşımıza çıkmaktadır. Kur'an'da sıklıkla tekrarlanan 'aklınızı kullanmıyor musunuz?' veya 'düşünmüyor musunuz' ifadeleri, bilimsel temelli yaklaşımlara dikkat ve özen gösterilerek bu doğrultuda yapılan çalışma ve araştırmaların teşvik edilmesini öngörmektedir. Zira Kur'an, deney ve gözlem ilkelerine uygun bir biçimde

[474] Ömer Demir, **a.g.m**., s. 83 - 84.

yapılmasını istediği araştırmalarda, yerküre ve uzaya dair araştırmaların önemine değinmekte, coğrafi ve arkeolojik çalışmaları özendirerek adeta evrenin tüm derinlik ve genişliğiyle yeniden keşfini istemektedir. Kur'an'da akıl ve bilime dair ayetlerin çokluğu, bazılarının onu bir bilim ya da matematik kitabı olarak görmesine neden olmuştur. Oysa gerçek olan, evrende geçerli fizik kurallarının tamamının yaratıcının bir eseri olduğunu kavramak ve buradan hareketle, en temel gaye olan Allah'ı hakkıyla tanımak ve bilmektir. Kaldı ki Kur'an'ın ana konusunu, Allah ve İnsan ilişkisi teşkil etmektedir. Diğer bir ifadeyle, Kur'an'da fizik, kimya, tıp, coğrafya, biyoloji, botanik, astronomi vb. bilim dallarına doğrudan temas eden ayetlerin varlığı, onu bir bilim, kozmoloji, matematik yahut fizik kitabı yapmaz. Çünkü Kur'an-ı Kerim; "yerden, gökten, sudan, hayvanlardan, bitkilerden, insanın kendisi ve benzeri konulardan söz ederken insanı sürekli evren, evrene ait bu kozmik varlıklar üzerinde düşünmeye teşvik etmekte ve düşünmeye sevketmenin yollarını aramaktadır. Kur'an, evren ve evrene ait bu kozmik realiteleri, Allah'ın birliği gerçeğine ulaştırmada bir araç olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla eşyadan söz edişi, bunlar hakkında bilgi vermenin ötesine geçmekte ve Allah'ın birliği ile ilişkilendirerek amacı bu şekilde belirlemektedir. İnsanın da ilgili nedensellikten hareketle davranışlarını, Yaratıcının kendisinden istediği ve beklediği olumlu ahlaki-dini yönde tanzim etmesini hedeflemektedir."[475]

İslam eğitim tarihinde önemli bir yeri olan cami ve medreselerde uygulanan öğretim yöntemleri de holistik özellik taşımaktadır. Öğrenciye kendini ve Rabbini tanıtan, ona ahlak, edep, sevgi, saygı ve merhamet gibi yüksek insani değerleri öğreten din eğitimi ve din bilimlerinin öncelendiği cami-medrese geleneğinde diğer tüm ilimler ikincil bir önemi haizdir. İlimlerin akli ve nakli, iki ana bölümde değerlendirildiği dönem medreselerinde izlenen yol ve yöntem diğer İslam ülkelerinde de aynen uygulanmıştır. Ancak Osmanlı medreselerinde farklı bir kategorizasyona gidilmiştir. Burada okutulan dersler, ulum-ı aliye ve ulum-ı 'aliye olarak nitelendirilmiştir. İsmail Hakkı Uzunçarşılı'ya göre, ulum-ı aliye kapsamına giren dersler; kelam, mantık, belagat, lügat, nahiv, hendese, hesap, hey'et, felsefe,

[475] Hasan Yılmaz, "Kur'an'da Her Konu ve Bilgi Var mı?", **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** S: 26, 2006, s. 193 - 194.

tarih ve coğrafyadan, ulum-ı ‘aliye (yüksek ilimler) kapsamına giren dersler ise; Kur’an, tefsir, hadis, usul-ü hadis, fıkıh ve usul-ü fıkıhtan oluşmaktadır.[476]

Özellikle Süleymaniye medreselerinin açılışını müteakip Osmanlı medrese sisteminin gelişip değişmesine paralel bu medreselerde okutulan ders ve içerikte bazı önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu çerçevede, “Kanuni Sultan Süleyman, ordunun tabip, cerrah ve mühendis ihtiyacını karşılamak üzere bir tıp medresesi/dârüşşifa, riyaziyat öğretimine mahsus dört tane medrese, ayrıca hadis alanında üst düzeyde öğretim yapan bir de ihtisas medresesi (dârülhadis) kurmuştur. Kanuni devrinde yapılan düzenlemeyle öğretim, dâhil statülü medreselerden sonra iki kola ayrılmıştır. Birincisi Sahn-ı Seman medreselerinde hukuk, ilâhiyat ve edebiyat dallarında yapılan öğretim, ikincisi ise Süleymaniye medreselerinde riyaziyat ve tıp alanlarında yapılan öğretimdir. Bunların üzerinde de ‘dârülhadis’ öğretimi vardı. İslam dünyasında medreselerin varlığından önce de çocuklara ve gençlere hangi konuların öğretilmesi gerektiği sürekli tartışılmıştır. el-Kabisi, İbn Miskeveyh, Farabi ve İbn Sina gibi birtakım düşünürler, bilimleri tasnif edip bazı gerekçelerle öğretilmesi gerekenleri önem sırasına koymuş, İbn Haldun ve Gazali gibi düşünürler de bilimleri sınıflandırmaya çalışmışlardı. Bütün bu tasniflerde dikkati çeken nokta, özellikle dini bilimlerin merkezde tutulması, ona yardımcı bilimlerin öğretilmesinin de tavsiye edilmesiydi.”[477]

İslam uygarlığında din-bilim çekişmesi ve çelişkisinin yaşanmadığını ispat edercesine cami-medrese bitişikliğine tanık olunmaktadır. Hz. Muhammed’in uygulamalarından yola çıkarak ilk ve temel amacının bir sınıf, okul veya eğitim merkezi olduğu sonucuna varılan Mescid-i Nebi’den tevarüsen gelen mescid anlayışının genişletilmiş ve uyarlanmış bu versiyonunda da çok fonksiyonelliğe dair ana vurgu, öneminden hiçbir şey kaybetmemiştir. Medreseler, çocuk ve yetişkinlerin Arapça, şiir, Kur’an, mantık, matematik, biyoloji, tarih, hukuk, astronomi ve dini ilimler okuduğu camilere bitişik inşa edilmiştir. 14. yüzyılda inşa edilen Sultan Hassan Camii ve Medresesi; mimari, üslup özellikleri ve sembolik bütünlük

[476] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı,** Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1988, s. 23 - 31.
[477] Mefail Hızlı, “Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler”, **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakiltesi Dergisi,** Cilt. 17, Sayı: 1, 2008, s. 28, 29, 40.

açısından ‘İslami Holistik Felsefe’nin mükemmel bir örneğidir. Diğer medreselerde olduğu gibi, merkezdeki açık avlu farklı unsurları bünyesinde toplamıştır. Bu yerleşke, farklılığı tekliğe büründürme marifetine sahip olup özel olarak kendisine tahsis edilmiş bölmelerde İslam'daki dört ana düşünce okulunun öğretilerine imkan ve zemin hazırlamıştır. Namaz vakitlerinde, tüm öğrenciler ve ibadet edenler ana salonda bir araya gelerek, ‘her zaman birlik ve tutarlılığın önemi ile ayrılık ve dağılmanın kötülüğünü’ dile getirmiştir.

Camiler, içinde önemli kütüphaneler barındırdığı, fakir veya ilim yolculuğuna çıkmış öğrencilere ücretsiz konaklama imkanı sunduğu ve hem kız hem de erkek çocuklara okul görevi üstlendiği için binlerce öğrenci tarafından ziyaret edilmektedir. Cinsiyet ve farklı sosyal sınıfların bu karma yapısı, holistik İslam felsefesinin doğasında bulunan bir kavram olan eşitlikçi katılımın rolüne ışık tutmaktadır. Başka bir holistik belirginleşme de bunu mümkün kılmaktadır; Vakıf adı verilen hayır kurumunda kârlar, belli bir zamana kadar hayır amaçlı işlere tahsis edilir. Vakıf bağışları eğitim, sosyal refah, sağlık, hayvanların korunması ve diğer çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır. Bu amaçlar, holistik İslam felsefesinin ahiret duygu ve inacıyla hareket ederek tüm birey ve canlıların yaratılış ve haklar bakımından eşit olduğu inancına dayanan ve her şeyi kuşatan erdemli bir dünya görüşünü nasıl ihtiva ettiğininin adeta bir göstergesidir.[478]

Kur’an tarafından en güzel örnek(üsve-i hasene), gerçek bir rol model olarak tanıtılan ve kendisine ‘ilk öğretmen’ ünvanı verilen Hz. Muhammed’in hayatı boyunca gösterdiği uygulamalı anlatım örnekleri, İslam din eğitim ve öğretiminde en özlü ve kapsamlı yöntemlere kaynak olduğundan fevkalade önemli ve değerli bulunmaktadır. Çünkü Hz. Muhammed, elçilik görevinin neredeyse tamamını, eğitim ve öğretime hasretmiştir. O’nun din eğitim model ve metotlarının belirlenmesinde yaşamı boyunca sergilediği tutum ve davranışlar, hemen her İslam toplumunda üzerinde büyük bir dikkat ve titizlikle yürütülen çalışmalara esin kaynağı olmuş ve Muhammedi Yöntem, Nebevi Yöntem vb. ismiyle özdeşleşen eğitime dair bu yöntem ve teknikler, günümüzde de etkin bir kaynak ve rehber olma vasfını sürdürerek güncellik ve geçerliliğini korumaya devam etmiştir. Söz konusu yöntem

[478] Dina El Odessy, **a.g.m.,** s. 5.

ve tekniklerin, eğitimde holistik yaklaşımı savunan sistemlerdeki yöntemlerle birebir örtüşmesi, günümüzde İslam dininin etkin ve doğru anlatımına katkı sağlayacak alternatif bir modelin varlığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Günümüz din eğitim ve öğretiminin aktif olarak benimseyip kullandığı yöntemlere kaynak ve referans niteliğinde, tamamı pedagojik esaslara uyumlu Hz. Muhammed'e ait eğitim metotlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Anlattığı konuya dair inançla adeta bütünleşmiş, bu yönüyle toplumda güçlü bir ilgi ve merak uyandırarak etkili bir öğrenmede elzem sağlam pedagojik temeller atmıştır.

2. Bir konuyu tekrar etmekten sıkılmamış ve kaçınmamıştır. Konunun bellek ve zihinde iyice yer etmesini sağlamak için tekrara dayalı vurguya önem vermiştir.

3. Dinleyenlerin ve öğrenenlerin anlayacağı tarz ve seviyede açık, net, az ve özlü konuşmuştur. Bu anlamda kendisini cevamiu'l-kelim (az sözle, çok şey anlatan kimse) olarak tanıtmıştır.

4. Bilgi, görgü, yetenek, kabiliyet ve kapasite bağlamında tüm ferdi yetkinlik ve farklılıklara saygı duymuş ve onları bu haliyle gözetmeye çalışmıştır. Bu çerçevede konu, olay, yer ve zaman değişkenlerini dikkate alarak muhatabın bedensel, zihinsel ve duygusal farklı bilgi ve deneyim sınırlarına uygun bir anlatım ve öğretim öngörmüştür.

5. İnsanlara sevgi, samimiyet ve hoşgörüyle yaklaşmış, nazik ve yumuşak olunmasını da emretmiştir. Hatta bu tutumu, Kur'an'da övülmüştür. Eğitim ve din eğitiminde önemli bir ilke olan öğrenciyi konu ve derse karşı ilgili ve zinde tutmanın ipuçlarının yer aldığı bir ayette bu konu şöyle dile getirilmiştir: "Allah'ın rahmeti sayesinde sen onlara karşı yumuşak davrandın. Eğer kaba, katı yürekli olsaydın, onlar senin etrafından dağılıp giderlerdi. Artık sen onları affet. Onlar için Allah'tan bağışlama dile. İş konusunda onlarla müşavere et. Bir kere de karar verip azmettin mi, artık Allah'a tevekkül et, (ona dayanıp güven). Şüphesiz Allah, tevekkül edenleri sever."[479]

[479] Ali İmran Suresi, 159. ayet

6. Diyalog esnasında dikkat ve ilgi kaybının yaşanmaması için zaman zaman karşılıklı konuşma moduna geçmiş, soru-cevap tarzıyla odaklanma ve yoğunlaşmayı sağlayarak verimliliğin devamını mümkün kılmıştır. Bunu yaparken, dinleyicinin bazen zeka gelişimi bazen da bilgi seviyesini artırmayı öncelemiş ve hedeflemiştir.

7. İdrak zafiyeti yaşanmaması ve bilginin kalıcı hale gelmesi için adım adım, aşama aşama (tedricilik) ve basitten zora doğru bir ilerlemeyi tercih etmiş ve konuları zamana yayarak anlatmıştır. Bazen da konuyu sadeleştirerek maddeler halinde anlatmayı uygun görmüştür. "Peygamber Efendimiz (s.a.v.): 'İnsanlara akıllannın alacağı kadar konuşmamızı' veya bir başka ifade ile onlara 'seviyelerine göre hitabetmemizi' tavsiye etmiştir. Kendisi de bu kurala hayatı boyunca uymuştur. Batı Eğitim Sistemi ise bu anlayışa ancak XVIII. yüzyılda J.J.Rousseau (1712-1778) ile ulaşabilmiştir. Rousseau, Peygamber Efendimiz'in ifadesini ve uygulama biçimini 'çocuğa göre', 'çocuk merkezli' veya 'muhataba göre' eğitim yaptırılması gerekliliğinden bahsederek izah etmeye çalışmıştır. Doğru olanı da budur."[480]

8. Her şeyi bilen edasıyla hareket etmemiş, olgun ve mütevazi bir tavır sergileyerek açık ve net ifadelerle özellikle dünya işleri konusunda yardım ve destek ihtiyacını sürekli dile getirmiştir. Kur'an'ın emrine riayet ederek birçok konuda ashabıyla istişarede bulunmuş ve böylece öğrenmenin birlikte gerçekleştirilmesinin hem önem hem de imkanına vurgu yapmıştır. Hatırlanacağı üzere, **holistik** yaklaşımda öğrenme hedefinin gerçekleşmesi için tüm paydaşların eşit ve aktif katkısına dikkat çekilmiş, okul idaresi ve öğretmenlerle birlikte öğrenci ve ailelerin de tüm öğrenme sürecine faal katılımı istenerek konunun hassasiyetine vurgu yapılmıştır.

9. Konuya anlam, canlılık ve zenginlik katarak daha çekici hale getirmek için herkesin anlayacağı türden örnekler vermiştir. Özellikle soyut kavram ve konuları açıklarken dinleyenlerin anlama ve öğrenme güçlüğü yaşamaması adına temkinli hareketlerle ortamın nabzını ölçmüş, akla ve mantığa uygun somut örnekler vererek yeri geldiğinde bazı benzetme ve karşılaştırmalarda bulunmuştur.

---

[480] Mustafa Öcal, " Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri'nde Okutulmakta Olan Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi Dersi İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı: 2, 1995, s. 146 - 47.

10. Bazı zamanlar, bir konuyu değişik şekiller çizerek, göstererek anlatmış ve böylece konunun daha iyi anlaşılması ve daha çabuk kavranmasını sağlamıştır. Bugün bilimsel olarak kanıtlandığı üzere bir konuyu şekil ve resim gibi görsel bir malzeme ve materyal kullanarak anlatmak, bilginin zihin ve bellekte daha kolay yer etmesine imkan vermektedir.

11. İnandığını yaşamış ve anlatmıştır. Bir anlamda model sunma olarak tabir edilen yaşayarak öğretme tekniğini benimsemiştir. En sağlıklı ve verimli öğretme yöntemlerinden biri olan uygulayarak, göstererek ve yaşayarak anlatmak, onun sıkça başvurduğu bir yöntemdir. Bir şey emrettiğinde onu ilk yapan kendisi olmuş, bir şey yasakladığında yine ilk terkeden kendisi olmuştur. Böylece etrafındakilere, ideal bir rol model örneği sunmuştur.

12. Öğrettiklerinin yazıya geçmesini isteyen Hz. Muhammed etkin ve kalıcı bir anlatım ve öğretim için sadece söz ve şekilden faydalanmamış jest ve mimiklerini de kullanmıştır. Konunun önemini vurgulamak amacıyla duruş ve oturuş pozisyonunu her fırsatta değiştirmiştir. Günümüz verilerine göre, insanlar arası iletişimde jest, mimik ve vücut dili payının %55 olduğu düşünülürse, bu uygulamanın haklılık ve doğruluğu daha kolay anlaşılacaktır.

13. Anlatım ve öğretilerinde sıklıkla şiir, hikaye ve kıssaya yer vermiştir. Nasihatte bulunurken şaka, latife ve bazan da yemine başvurduğu olmuştur. Şaka ile rıfk ve yumuşaklığını gösterirken, yemin ile de konunun önem ve ciddiyetine vurgu yapmıştır.

14. Teşvik ve sakındırmada (tergib ve terhib) ölçüyü elden bırakmamış, dengeli bir yaklaşım sergilemiştir. Kişinin hayır ve şer bağlamında, yaptığının elbette bir sonuca tekabül edeceğini vurgulayarak doğru söz, iş ve davranışa müjdeli bir yaklaşımla mukabele etmiş, kötü ve zararlı olana da şiddetli bir uyarı ve korkutmayla karşılık vermiştir. İşlediği iyi ve güzel ameller (salih ameller) sebebiyle kişinin bir ödül, mükafat ve müjde olarak cenneti hak edebileceğini söylerken kötü ve çirkin amelleri sebebiyle de bir ceza, azap ve korkutma olarak cehenneme gidebileceğini bildirmiştir. Böylece özendirme ve sakındırma yönteminde orta bir yol izleyerek

insanları, ne aşırı ve yersiz bir korkuyla nefret ettirmiş ne de gereksiz ve bolca bir teşvikle tembelliğe sevketmiştir.

15. Öğrenenler arasında hiçbir etnik, statü ve cinsiyet ayrımcılığına gitmemiş, bu tür davranışları kesin bir dille yasaklamıştır. Eğitimde fırsat eşitliğini yok sayan benzer tutum ve uygulamaları bütünüyle reddederek başta çocuklar olmak üzere kadınlar ve toplumun her kesiminden insanları eğitim halkasına dahil etmiştir.

16. Hata ve kusuru insanda aramamış, çözüm odaklı bir yaklaşımla davranışı düzeltmeye çalışmıştır. Hatta kusurlu davranış sahibini açıkça ve direkt muhatap almayarak genel ifadelerle uyarmayı yeğlemiştir. Hayatı boyunca kendisine yapılan her türlü haksızlığı affetmiştir. Mesele kamu hukuku sınırlarına girip amme menfaatini ilgilendiren bir hal aldığında, hiçbir hafifletici neden arayıp gözetmeden gereğini yapmıştır. Bu durum onun dua ve beddualarına da yansımıştır. Meşakkat ve çile dolu yaşamında kendisine her türlü zulüm, eziyet ve işkence edenleri, şartlar değişip iktidarı ele aldığında bırakın misliyle karşılık verip cezalandırmayı, insan onur ve şerefini incitecek en küçük kaba ve çirkin bir sözle dahi müdahalede bulunmamıştır. Ashabının ve diğer müminlerin de benzer bir davranış göstermesini emretmiş ve bu konuda ne kadar hassas olduğunu defaatle vurgulamıştır. "Günümüz dünyasının en ciddi problem ve felaketi olan işkence ve soykırım olayları, kendi düşünce ve kimliğinde olmayanlara hayat hakkı bile tanımayan ve onlara her türlü insanlık dışı tavrı reva gören anlayış sahiplerinin, Hz. Peygamber'den öğreneceği çok şey vardır.. Kendisini inkar eden ve ona düşmanlık edenlere karşı tavrını belirleyip, tavsif eden Kur'an'ın ifadelerinden anlaşıldığına göre O, muhataplarının eleştirilerine katlanır, hemen kabullenmelerini beklemek yerine onlara süre verir ve sabırlı davranır, kabullenmeyenleri de kendileriyle başbaşa bırakır ve Allah'a tevekkül eder, kabalıkIanna tahammül gösterir, sert ve kaba değil nazik ve zarif davranır, bağışlayıcı olur, güzel ve etkileyici sözlerle onları imana ve doğruluğa çağırır, ayrılırken de güzellikle ayrılırdı."[481]

[481] Ali Akyüz, "Beşer ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** İstanbul, Sayı: 1 , 2002, s. 166.

Hz. Muhammed'in hataları düzeltme ve kusurları iyileştirmede izlediği yol ve yöntem o kadar çok ve çeşitlidir ki, bazı eserlerde[482] bu konu olabildiğince geniş bir biçimde ele alınmıştır.

17. Çocuklara ayrı bir önem ve değer veren Hz. Muhammed, onlarla oyun oynamış, şakalaşıp gülüşmüş, onlara asla yalan söylememiş, sabırla hareket ederek ve bazı yönlendirmelerde bulunarak bir meslek ve sanat sahibi olmalarını istemiştir. Çocukların diğer insanlarla aynı hak ve hukuka sahip olduğunu belirterek yalan söz ve vaatlerle kandırılmalarını ayıplamış, yasaklamış ve temizliği öğreterek onları cami ve ilim meclislerine bizzat kendisi götürmüştür.

Hz. Muhammed'in eğitim-öğretimde kullandığı yöntemlerin sayısını kırk iki olarak belirtenler de mevcuttur. Ancak, değişik kaynaklardan[483] yararlanmak ve bazı tekrarlardan da kaçınmak suretiyle bu yöntemleri, derli toplu bir sıralamayla on yedi madde halinde özetlemek de mümkündür.

3.2.3. Hedef Uygunluğu

Holistik yaklaşımı esas alan okul ve eğitim kurumlarında en temel hedef; maddi-manevi her yönüyle bir bütün olarak ele alınan ve gerektiğinde fiziksel, sosyal, entelektüel, psikolojik, duygusal, estetik, ahlaki ve manevi açılardan takviye edilebilen bireyler yetiştirmektir. İnanç, değer, duygu, düşünce ve motivasyon bağlamında zayıf ve güçlü yanlarını tespit ederek özgün bir yol haritası çizebilen ve böylece kişisel olgunluğu tamamlama yolunda önemli mesafeler kateden özfarkındalık sahibi bireylerin varlığı ve çokluğu, holistik eğitimin en temel gayelerindendir.

Holistik bir eğitim anlayışı, en üst ve ulvi değerlerin tamamına sahiptir. Her toplum; refah ve huzur dolu bir yaşamın yegane güvencesi olan çocuğun, yaşamı

[482] Ömer Çelik, Murat Kaya ve Mustafa Öztürk, **En Güzel Öğretmen Hz. Muhammed,** 1. Baskı, İstanbul, Erkam Yayınları, 2016, s. 129-166.
[483] Bu kaynaklar için **bkz.:** Mehmet Faruk Bayraktar, **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri**, 3. Baskı, İstanbul, Marmara Üniversitesi İFAV Yayınları, 1989; Abdulfettah Ebu Gude, **Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları,** Çev. Enbiya Yıldırım, 4. Baskı, İstanbul, Takdim yayınları, 2020; Ömer Çelik, Murat Kaya ve Mustafa Öztürk, **En Güzel Öğretmen Hz. Muhammed,** 1. Baskı, İstanbul, Erkam Yayınları, 2016; Ramazan Gürel, "Hz. Peygamber'in Eğitim-Öğretim Modelinde Belli Başlı İlke ve Metotlar", **Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi,** Yıl 1, Cilt 1, Sayı: 2, 2015.

anlamdırma çalışmalarında tek başına bir rota tayin edemeyeceğini bilmektedir. Bu gerçekten hareketle, üst ya da ulvi değer zannıyla yerli yersiz tüm doneleri çocuğa aşılamak veya bir sorumluluk görev ve bilinciyle yükleme yapmak bir hayli sakıncalıdır. Çünkü, ortak bir kaderi paylaştığı doğa, yerküre, evren ve diğer canlılardan oluşan tüm paydaşlarla karşılıklı bağ, bağlılık ve bağlantı kapsamında kurulan zorunlu ilişkiler her çocuğu, duygu, düşünce ve eylemlerinde sınırlamakta ve böylece daha dikkatli davranışlarda bulunmaya teşvik etmektedir. Neticede içsel yolculuğunu başarıyla tamamlayarak varlık ve yaşamı bir emanet bilinciyle algılayan, başta doğa ve kendi türü olmak üzere canlı cansız tüm varlık formu ve evrene karşı derin bir hürmet besleyen insan tipi ortaya çıkacaktır. Bu özelliğe sahip biri; hak, hukuk ve adalet kavramlarının tek yanlı ve lehine yorumlanmasını doğru bulmaz. Çünkü, küresel barışın tesis ve devamı için ortak hedef kabul edilen konularda tek taraflı başarının geçici, müşterek başarının ise kalıcı kazanımlar getirdiğinin farkındadır.

Holistik yaklaşım, insanın bundan daha önemli ve değerli hedefleri yakalama istidadında olduğunu ileri sürerek 'nihailik' kavramını gündeme getirmiştir. Holistik eğitimin amacının, en iyi şekilde 'Nihailik' (Ultimacy) kavramı ile özetlenebileceğini ileri süren Forbes[484], holistik bir eğitimin kişinin bilişsel ve duyuşsal düzeylerde gerçekleşmesi öngörülen tüm gelişimine odaklanması gerektiğine işaret etmektedir. Eğitimin yegane hedefi, mümkün olan en kapsamlı insani gelişmeyi ortaya koymaktır. Bu da, birlikte bir insanı oluşturan kapasitelerin tam olarak devreye konulmasıyla muhtemel en iyi insan modelini üretmek demektir.[485] İlişkisel anlamın öne çıktığı diğer bir tespit ve yaklaşıma göre, holistik eğitimin niha**i** amacı, bize ve dünyayla olan ilişkimize yön veren bakış açısını, parçalı ve kopuk bir perspektiften bütüncül bir perspektife dönüştürmektir. [486]

Eski yunan ve asya medeniyetlerine ait felsefelerde, insanı tüm yönüyle eğitmeyi esas alan holistik bir eğitim anlayışı hakimdir. Buna göre eğitim, sadece zeka ile ilişkilendirilmemelidir. Yanı sıra akıl, beden ve ruh da öncelenerek kapsama dahil

[484] Scott H. Forbes, **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature**, Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2003, s. 17.
[485] Scott H. Forbes, **a.e.,** s. 3, 21.
[486] Edward T. Clark, 'Holistic Education: A search for Wholeness', Ed. Ron Miller **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s. 55.

edilmelidir. Holistik eğitimin temel hedeflerinden kabul edilen insan ruhunda saklı içsel bilgeliğin keşfedilmesi, bu bağlamda oldukça önemlidir. Günümüzde siyaset ve medya dünyası tarafından şekillenen modern eğitim kurumlarında, öğrencinin ruhsal yaşamına ilişkin konuları ele alan gerekli ve özenli bir eğitim verilmemektedir. Ciddi bir eğitim-öğretim hedefi olarak algılanması gereken bu husus, çoğunlukla ihmal edilmektedir.[487]

Holistik yaklaşımda öne sürülen hedefler ile insana verilen değer arasında çok sıkı bir ilişki göze çarpmaktadır. Forbes'in 'bir insanın arzulayabileceği en yüksek varlık hali' olarak açıkladığı Nihailik kavramıyla insanın ulaşmaya muktedir olduğu manevi makamların derinlik ve ihtişamı, söz konusu değerin kapsam ve boyutunu gözler önüne sermektedir. Bazen aydınlanmaya benzer bir gelişim aşaması, bazen çok az insanın deneyimlediği muazzam bir yaşam anı, bazen de Maslow'un zirve deneyimini çağrıştıran şekliyle halk arasında yaygın ancak genellikle herhangi bir bireysel yaşamda nadiren görülen bir yaşam evresi olan Nihailik[488], adından da anlaşılacağı üzere nihai bir hedef olarak her öğrencinin önünde durmaktadır. Bunu, holistik eğitim sürecindeki bir öğrencinin sahip olabileceği en yüksek potansiyel[489] şeklinde izah edenler de olmuştur. Holistik eğitimciler, bu süreçte iç benliğe zirve tırmanışı yapabilecek bir öğrencinin orijinal günah ithamlarından uzak ama orijinal iyilik potansiyeline daha yakın olduğunu iddia etmektedir. Hatta onlar, insanların doğal yollarla daima iyiye gittiğini savunarak asıl gelişme ve ilerlemenin gerçek manada, çocuğun özünde saklı doğal kabiliyetlerin keşfiyle mümkün olacağını belirtmektedir.

Eğitimde holistik yaklaşımı savunanlara göre bir öğrenci, kendisini doğrudan veya dolaylı olarak ilgilendiren her türlü sorunu algılama ve çözümlemede bilgi, yer, zaman ve diğer faktörleri göz önünde bulundurarak etkin ve hızlı bir analiz süreci başlatabilmelidir. Devasa küresel sorunlarla mücadelede gerekli olan bu yetkinlik, opsiyonel üstün ahlaki bir meziyet olmanın çok ötesinde holistik bir eğitim kapsamında hedeflenen önemli bir kazanım olarak gösterilmektedir. Modern

[487] John P. Miller, "Review Essay: Ancient Roots of Holistic Education", **Encounter: Education for Meaning and Social Justice,** Holistic Education Press, 2006, s. 4.
[488] Scott H. Forbes, **a.g.e.,** s. 17.
[489] Sirous Mahmoudi v.d., **a.g.e.,** s. 183.

materyalist dünya görüşünün biçimlendirdiği ana akım eğitim sistemlerinde pazar ekonomisinin işlerliğine can ve değer katmak için tasarlanan program ve müfredatlarda eğitimin mal, öğrencinin müşteri görülmesiyle başlayan kalite ve keyfiyet tahribatını önlemek ve oluşan manevi ve ahlaki değer kaybını telafi etmek de holistik yaklaşımın temel hedefleri arasında yer almaktadır.

Piyasaların etkisine maruz kalan bir eğitim, öğrencilerin entelektüel, fiziksel ve kültürel ihtiyaçlarını kapsayan bir yaklaşımı ihmal etmektedir. Ekolojik, nükleer, kimyasal ve biyolojik krizin yanı sıra terörizm ve ahlaki yozlaşmanın kırılma noktasındaki insanlık, aynı zamanda kültür, gelenek ve değerlere karşı artan bir saygısızlığa da tanık olmaktadır.[490] Bu bağlamda modern eğitimin sonuçlarını sorgulayan duyarlı eğitimciler, öğrencinin maddi, manevi, ahlaki, entelektüel, sanatsal ve kültürel ihtiyaçlarının uygun olarak karşılanmadığını farkederek tüm bu eksik ve kusurların yeni ve kapsamli bir holistik yaklaşımla giderilebileceğini ve söz konusu hedeflere de ulaşılabileceğini savunmaktadır.

Din eğitiminin yegane arzusu; manen ve ahlaken doygun, içsel olgunlaşma sürecini tamamlamış ve kendi özüne vakıf bireylerin toplumda çoğunluğu teşkil etmesi, yaratılıştan gelen özgün potansiyelini keşfederek yetenek ve kapasitelerini artırması ve böylece toplumsal hatta küresel barış ve düzenin devamına katkı sağlamasıdır.

İslam din eğitim ve öğretiminde temel hedef, Hz. Muhammed'in şahsiyetinde temerküz eden anlayış ve yaklaşımın kişi hayatına entegre edilmesidir. Eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir plan, program ve uygulamayla O'nun hayat anlayışında insan mutluluğunu esas alan ilke ve metotlar büsbütün kavranarak temel bir amaç edinmelidir. Çünkü ahlaken ve manen en ideal insan prototipi görüntüsüyle "içinde yaşadığı toplum tarafından iyilik sever, güzel ahlaklı, üstün meziyetleri olan, yüksek karakter sahibi biri olarak tanınan Hz. Peygamber; sorumluluğunun bilincinde, insana değer veren, çevresinde bulunan herkesin acısını içinde hisseden, kendisine inanmayanların bile mahvolup gitmesine olan üzüntüsünden dolayı kendisini kahreden, özgüven sahibi, başkalarının kimliğine saygılı, içinde yaşadığı

[490] Muhidin Mulalic, "The Spirituality and Wholeness in Education", **Journal of History Culture and Art Research**, C. 6, S: 2, 2017, s. 13 - 24.

toplumun tabii ve beşeri kültür mozayiğine sıcak, geçmişe ve peygamberler ailesine vefalı, müslüman olan ve olmayan herkesle iyi diyalog kurup onlara güzel davranan, barışın en doğru yol olduğunu, barış ve esenlik içinde yaşamanın savaştan daima iyi ve güzel olduğunu, hiç kimsenin inanç ve kanaatlerini değiştirmeye zorlanamayacağını düstur edinmiş bir sosyal münasebet çizgisi"[491] ne sahiptir.

Din eğitim hedeflerinden biri de, rasyonel düşüncenin bilgi edinirken yavaşladığı, tıkandığı zor durumlarda kişiyi rahatlatarak onu bir adım daha ileriye taşıyan formüllere sahip olmaktır. "İnsanın özünde sadece bilimsel akıl ve estetik algılamadan daha fazla şeyler vardır. Ne seküler bilimin, ne de salt sanatın tam olarak ulaşıp doyurabileceği bu manevi boyutu, din doyurmaktadır. Din, insanlar tarafından anlaşılsın ve yaşanılsın diye gönderildiğinden, onların anlayacakları şekilde kolaylaştırılmış, ayrıca kitaplar ve peygamberler gönderilmiştir. İnsan, doğru düşünmeyi ve doğru anlamayı zorlaştıran her türlü engelden sıyrılıp aklını kullanarak bu gerçeğe varmakla yükümlüdür. Din eğitimi burada insan aklına rehberlik edecek, kavramakta zorluk çektiği hususlarda onun tıkanıklığına yol vererek bilgi alanını ve düşünce dünyasını zenginleştirecektir."[492]

Din eğitim ve öğretiminde sonsuzluk kavramının insan yaşamı üzerindeki etki ve motivasyonu öylesine kuvvetlidir ki, insan dünya hayatıyla ilgili problemlere çözüm bulduğu gibi, fizikötesi alanla ilgili sorularına da tatmin edici cevaplar bulmaktadır. Buna göre din eğitimi, insanın doğru düşünme melekesinin işlerliğini sağlamak gibi bir amaca da sahip olmaktadır. Etkili ve önemli bir kaynak ve rehber statüsüyle "insana seçenekler sunacak, bu seçenekler üzerinde bilgiler verecek, seçeneklerin akıbetlerini bildirecek, bunları yaparken insanı düşüncelerinde özgür kılacak, zorlamayacak ve onu şaşırtıp bocalatacak dayatmalardan sakınacak ve hatta bu şaşkınlıktan kurtaracak yollar gösterecektir. Sonuçta insan kendi yolunu kendisi seçecek ve sorumluluğu bizzat kendisi yüklenecektir. Düşünme melekesini perdeleyen engellerle mücadele etmek de, din eğitiminden beklenen asıl görevlerdendir. Fıtri yapısı korunduğu ve yaratılış· amacına uygun olarak

[491] Ali Akyüz, "Beşer ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** İstanbul, Sayı: 10, 2002, s. 165 - 166.
[492] Ahmet Koç, "Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S**ayı: 6, 1999, s. 76.

geliştirildiği sürece insan, kendisi için gönderilmiş dinin öğretilerini doğru bir biçimde düşünecek ve anlamaya çalışacaktır. Bu nedenle din eğitimi, bir taraftan fıtratı 'koruma' ve 'geliştirme', diğer taraftan, fıtratı bozan engellerden 'arındırma' gibi çift yönlü bir görevi yerine getirecektir. Bunun için insanı görünür görünmez tüm yetenekleriyle birlikte değerlendirip, zihin, kalp ve nefis boyutunu bütünlük içinde ele alacaktır."[493]

Din eğitimi, anlaşılabilir ve sürdürülebilir bir eğitim programıyla kişinin içsel potansiyeline erişerek varlıksal bir bütün olduğunu kavrayıp yaşamın gerçek manasını idrak etmesini istemektedir. Bundan dolayı, çocuğun erken öğrenim yıllarında bu doğrultuda işlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Gereksiz bilgi yüklemesinden kaçırılan çocuk, büsbütün doğru düşünme yeteneğine yönlendirilmeli ve öncelikle gelişimine uygun doğru ilgi alanlarıyla tanıştırılmalıdır. Böylece din eğitimi; toplumsal huzur ve barışın korunmasında etkili, diğer canlılar gibi doğa ve çevre unsurlarına karşı şefkat ve özenli ve sosyal bilinç seviyesi yüksek bir insan tipinin gelişmesine öncülük edecektir.

Din eğitiminin hedefindeki diğer bir konu, şahsında mutlak iyi ve iyiliği barındıran insanın özünden, fıtratından sapma olasılıklarını en aza indirgeyerek sağlam ve kararlı bir duruş sergilemesine yardımcı olmaktır. Bu açıdan bakıldığında din eğitimi, insanda bulunan nötr duygulara, mümkün mertebe mükemmellik kazandırmayı amaçlamaktadır. Çünkü yalnızca bir takım imkanlarla donatılan insan fıtratında iyilik ve kötülük değerlemesi yapmak neredeyse olanaksızdır. Oysa " insan tabiatı gelişmek, açılmak, kendi kendini gerçekleştirmek, bütünleşmek, tüm imkanları ile gerçekleşmek istemektedir. Bunları yapma imkanını bulamadığı zaman, gelişmede bir sapma olmakta ve 'kötü' dediğimiz sey ortaya çıkmaktadır. Fıtratla insanın tabiatı şu açılardan birbirine bağlanmaktadır:

- Her ikisi de Allah yapısıdır.
- Hedef ve gayeler bakımından birbirine uygundur.
- İnsan fıtratı sabittir, din de sabittir, değişme olmaz.

[493] Ahmet Koç, **a.g.m.,** s. 79 - 80.

- İnsanlar fıtrat yolundan sapacak olursa, din tekrar fıtrata döndürür." [494]

Son şıkta belirtilen husus, din eğitimcileri tarafından hem dinin hem de din eğitiminin asıl amacı kabul edilmektedir. Bu çerçevede aile, okul ve çevrede en iyi yöntemlerle din eğitimi alan bir kişi, insanlığın yararına olan yardımlaşma, adalet ve merhamet gibi iyi, doğru ve erdemli davranışlar sergileyerek sahip olduğu din duygusunun gereğini yerine getirmektedir. Kaldı ki din duygusunun muhafaza edilmesi, din eğitimin öncelikli hedefleri arasında bulunmaktadır. "Bu tespitler ışığında diyebiliriz ki, his ve hırslarına göre hareket eden toplumlarda münakaşa, kavga, mücadele, katletme olayları hiç eksik olmaz. Böyle olunca da, teknoloji ilerlemiş bile olsa, saadete götüren dayanışma ruhu yok olur. Bu ruhun olmadığı yerde, ne insanlıktan ne de saadetten bahsedilebilir. İnsanlara bu ruhu kazandıran yegane duygu din duygusudur. Onun için, bu duyguyu bütün yönleriyle geliştirmek ve ayakta tutmak gerekir. İşte bu faaliyetin adı, din eğitimidir. İnsanların birbirleriyle art niyetsiz yardımlaşmaları, adalet ve hakkaniyete riayetleri, sadece dini duyguların hayata hakim olması ile mümkündür.

Gerçek medeniyet, tedirgin etmemeli, bilakis her türlü saadet ve refah yollarını göstermeli, yani güven vermeli. O da her işte doğruluk, adalet, yardımlaşma ve akla değer vermeyi gerektirir. Bunların garanti altına alınması da din ile mümkündür."[495]

Din eğitimini, dini bir şahsiyet teşekkülü için din muhtevalı bir kültürün verilmesi şeklinde tanımlayanlara göre "İslam, aynı zamanda 'barış' anlamına gelmektedir. Buna göre din eğitimine gereken önemi vermek, barıştan yana olmaktır. Mutlu ve umutlu yaşamak istiyorsak, bu yönde açıkça tavır koymalıyız. Din eğitimi, bir eğitim meselesi olarak hem ülke, hem de demokrasi meselesidir. Dolayısıyla yediden yetmişe bütün halkın meselesidir. Hiç kimse bunu kendine mal etmeye de kalkışmamalıdır. Birileri daha çok taraftar gözüküyor diye, temel bir insan hakkı olan din eğitimine engel de olunmamalıdır. Bizi birbirimize karşı kardeş, dışarıya karşı da güçlü yapacak bir anlayış ve morale, her zamankinden daha fazla ihtiyacımız vardır.

[494] Abdullah Özbek, "Din Eğitiminin Problemleri", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı: 6, 1999, s. 116, 118.
[495] Abdullah Özbek, **a.g.m.,** s. 120 - 121.

Onun için, ‘birlik ve beraberlik’ sembolü olan ‘din’i, nasıl kavga sebebi olarak gösterebiliriz?”[496]

İslam devletlerinin din eğitiminin tarihi sürecinde, çağın getirdiği şartlar muvacehesinde İslam din ve konularının öğretilmesi için müfredat, metot ve amaç bağlamında gerekli tüm çabaları sarfederek en azından bir zaruret halini alan yenilenme ve güncelleme çalışmalarını büyük bir dikkat ve titizle gerçekleştirdiği ve bugünlere getirdiği bilinmektedir. Bu nedenledir ki, din eğitiminin üzerine düşen görev ve sorumluluklardan biri de, ortaya çıkan problemleri çağın gereklerine uygun yöntem ve yaklaşımlar çerçevesinde ele alıp çözüme kavuşturmaktır. Din eğitiminin benimsediği yöntem ve yaklaşımla sorunları net olarak teşhis ve tahlil etmek, yeni ihtiyaç ve beklentileri süratli ve yapıcı bir şekilde karşılamak en temel hedefler arasında sayılmaktadır.

Konuyu bu bağlamda tarihsel yönüyle ele alanlar, din eğitiminin çağdaş problemler karşısında ezilmeyen aksine güçlü bir tavır ve duruş sergileyen dinamik yapısının kaybolmaması için rasyonel çalışmalar yapılmasının önemine dikkat çekmektedir. Bu tür özgün çalışmalardan biri, popüler bir gerçek olarak din eğitimini doğrudan ilgilendiren çoğulculuğun neden olduğu sorunlarla başetmek için günümüz şartlarında geçerli en ideal ve elverişli bir yöntemi aramak ve bulmak olmalıdır. Diğer bir deyişle yüksek bir amaca hizmet eden din eğitimi, her yeni dönemde kendini güncelleyebilmeli ve en doğru yöntemi tespit ve tayin ederek toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmelidir. “Kısmi de olsa artık okullarırnız çok kültürlü olmuştu, fakat biz öğretim prograrnlarırnızı, öğretim rnuhtevarnızı ve öğretrnenlerirnizi bu yeni duruma göre ayarlarnak için Türkiye çapında elle tutulur bir çaba gösterrniyorduk.”[497] diyen Beyza Bilgin tüm bu sorunları çözüme kavuşturacak uygun bir din eğitimi yaklaşım veya yönteminin olmayışından yakınmaktadır. Ülkemizde din ve din dersi öğretecek nitelikli öğretmenler yetiştirilmesinin, din eğitimininde öncelikle hedefler arasında olması gerektiğine dikkat çeken Bilgin’e göre “dünyada din alanında genel olarak yeni bazı arayışların olduğu da bilinmektedir. Din öğretiminin sadece bugünlerde değil, içinde

[496] Abdullah Özbek, **a.g.m.,** s. 129-130.

[497] Beyza Bilgin, “Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler”, **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı: 6, 1999, s. 196.

yaşadığımız çağda geçirmekte olduğu buhranı söz konusu edenler, günümüzde din dersi öğretmeninin diğer branş derslerinin öğretmenleri ile paylaştığı sorunlara ek olarak, iki özel sorunla daha karşı karşıya olduğunu söylemektedirler ki, ben bunlara katılıyorum. İyi yetişmiş bir din öğretmeni, dersi kendisi anlatırken bile, bir arayış tavrı sergileyebilir. Öğrencileri ile birlikte, şimdi Tanrı'nın kendilerinden neyi istediğini anlama arayışı içinde olabilirler. Öğretmenler öğrencilerle birlikte, ortaya konulan herşeyi soru yapmaya hazır olabilirler ve öğrenciler açısından bunlar farklı kültürlerin yardımlaşması ile başarılacak keşifler olabilir. Din öğretiminde 'öğretmenin görevi mesajı ulaştırmak, öğrencinin görevi de mesajı kabul etmektir', düşüncesi yeterli değildir. Tanrı insanları özgür olmaya; akıllarını, korkmadan bütün gerçeklere açmaya çağırmıştır. Vahiy öğrenciler tarafından hayatın gerçeği içinde yaşanarak kabul edilmelidir. Öğretmen ancak bir rehberdir."[498]

Din eğitiminde yeni yöntem arayışlarının küresel boyutta gerçekleşen bir arkaplana sahip olduğunu belirten Bilgin, "mezheplere göre ayrı okulların, derslerin ve kiliselerin olduğu ülkelerde mezhepler arasındaki ayrılıklar giderek büyümüş, ayrı dinler manzarası almıştır. Son zamanlarda bütün ülkelerde değişen şartlar ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, yeni yönelişleri getirmiş bulunmaktadır. Teoloji ve pedagoji alanındaki araştırmalar, mevcut uygulamayı yetersiz bulmaktadır. Mezhepleri birleştirme değil, fakat 'Çoklukta birlik' şeklinde birbirine yaklaştırma ve model geliştirme faaliyetleri dünya çapında sürmektedir. Türkiye'nin eğitim politikası gereği ve İslam dininin bütüncü görüşü açısından din öğretimi okullarda mezheplere göre değil, nötr, yani mezhepler-üstü olarak yapılmaktadır. İslam dini Allah'a ve ahiret gününe inanmada bütün mürninleri birleştirmeyi amaç edinmiş bir dindir ve bu özelliği ile evrenseldir. Müslümanların mezhep ayrılığını din birliğinden üstün tutmaları, İslam'ın ruhuna aykırıdır."[499] tespitleriyle de İslam din eğitimi ve holistik yaklaşım arasındaki gaye örtüşmesine vurgu yapmaktadır.

Din eğitiminde asıl hedef "kişiyi kendi keyfiliğinden kurtarmak, onun diğer insanlarla birliktelik içinde daha derin ve ince düşünmesini sağlamaktır. İnsanları kendi merkezli olmaktan kurtarmak, tam bağımsızlığa doğru geliştirmek, din

[498] Beyza Bilgin, **a.g.m.,** s. 190, 200.
[499] Beyza Bilgin, **a.g.m.,** s. 193.

öğretiminin görevidir. Hem dini-manevi duyguların nasıl oluştuğu, bunların hizmet ve faydalarının neler olduğu, müsbet bilimler çerçevesinde araştırılmalı ve sonuçları ortaya konulmalıdır, hem de birer vakıa olarak dinler ve mezhepler, öğretim konusu yapılmalıdır."[500] şeklindeki açıklamaları da holistik ilke ve esaslara tam bir uygunluk göstermektedir.

Din eğitimi, arzu edilen akademik hedeflere varmada ve eğitim faaliyetlerinin başarıyla devamında kilit bir rol üstlenen kaliteli, nitelikli ve yüksek donanımlı öğretmenler yetiştirmeyi de öncelikle hedeflemektedir. O halde, din eğitiminin amacı "Birincisi: Hepsi de birer Müslüman olan öğretmen adayı gençlere özel, sosyal ve dini hayatlannda lazım olacak bilgileri kazandırmak; İkincisi: Aynı konuları, görev yapacaklan temel eğitim okullannda - bilgi ve metot bakımından- öğrencilerine de öğretebilecek seviyeye getirmektir."[501] Din eğitiminde önemli bir yere sahip olan öğretmenin süreç içerisinde başarısını tetikleyecek olan bazı hususiyetlere sahip olması gerekmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Öğretmeni ders konularını herşeyden önce din, bilim ve akıl çerçevesinde ele almayı bilmelidir. Zira okullarda derse ait "konular öncelikle İslam Dini'nin kendi esaslan dahilinde işlenmektedir. Bunu yaparken akıl, mantık ve bilime özel bir yer verilmektedir. Çünkü gerçek ve bozulmamış bir din olan İslamiyet ile akıl ve bilimin çelişınesi ve çatışması söz konusu değildir. Zira din, akıl ve bilimin hepsi de aynı kaynaktandır."[502]

Öğrencisiyle ilişkisinde gerekli pedagojik tavır ve yaklaşımları öğreneceği bu süreçte öğretmen adayı, psikolojik, sosyal ve ahlaki etmenlerin eğitim-öğretim mekanizmaları üzerindeki ciddi ve önemli sonuçların farkına vararak kendini yenilemek ve tüm olası gelişmelere açmak amacıyla kalıcı hedefler geliştirir.

İbn Rüşd'ün dedesi olan Ebul Velid İbn Rüşd'e göre öğretimin beş esası olup bunlar; güçlü bir zihin, ilme itici tutku, uzun bir ömür, kitap ve okuma sevgisi ve öğretmen olarak bilinmektedir. Dede İbn Rüşd'e göre, din eğitim ve öğretim faaliyetinde öğretmen ve öğrencide bulunması gereken belli başlı bazı özellikler, bir hedef kapsamında ele alınmalıdır. Eğitim-öğretim faaliyetinin verimli olabilmesi

[500] Beyza Bilgin, **a.g.m.,** s. 200.
[501] Mustafa Öcal, **a.g.m.,** s. 145.
[502] Mustafa Öcal, **a.g.m.,** s. 145.

için, öğretmen ve öğrencinin aşağıda gösterilen vasıflara sahip olması oldukça önemlidir:

1. **Öğretmenin Vasıfları**

- Alim Olmalı (Alan Bilgisine Sahip Olmalı)
- Bildiğini Tatbik Etmeli
- Tama'dan (Dünya tutkusu) Uzak Olmalı
- Bildiğini Gizlememeli, Yalan Söylememeli

2. **Öğrencinin Vasıfları**

- Öğrenci Örnek Almalıdır.
- İlim Tahsili İçin Sefere Çıkmalı ve Hocasını Seçebilmelidir.
- İnayet Görmelidir.
- Devamlı Olmalıdır.
- Gayretli Olmalıdır.
- Sabırlı Olmalıdır. [503]

Buna ek olarak Bayraktar, "İslam din eğitimin gaye yönüyle özelliklerini anahatlarıyla şöyle sıralamaktadır:

- Ferde , kendini tanıma yolunu göstermek.
- Çocuğun fıtratını korumak.
- İyi insan yetiştirmek.
- İnsanları doğru istikamette tutmak.
- Fertteki gizli kabiliyetleri ortaya çıkarmak ve bu kabiliyetlere yön vermek.

Sonuç olarak şöyle diyebiliriz: ez-zernuci'nin de belirttiği gibi eğitimin gayesi Allah rızasına ulaşmak, ebedi hayatı elde etmek, nefisten cehaleti gidermek, dünya ve ahiret hayatını ihya etmektir."[504]

---

[503] Ahmet Bekaroğlu, "Ebul Velid Muhammed b. Ahmed b. Rüşd'ün Eğitim Anlayışı", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 2, 1995, s. 204 - 212.
[504] M. Faruk Bayraktar , **a.g.m.,** s. 9 - 11.

İslam din eğitimini, terbiye kavramıyla açıklamaya çalışanlar da olmuştur. Buna göre, eğitim dini bir amaç ve hüviyet kazandığında daha derli toplu ve şümullü bir bakış açısıyla hareket edilmelidir. Eğitimin, muayyen bir plan ve program dahilinde kişinin beden ve ruh gelişimini sağlayan tüm faktörleri içerdiği göz önüne alınırsa buradaki nihai hedefin iyi bir insan yetiştirmek olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır. Kaldı ki bu teşebbüsün İslam dinindeki karşılığı, 'terbiye'dir. Sevgi, saygı, şefkat, merhamet, adalet ve doğruluk değerleriyle bütünleşmiş erdemli nesiller inşa etmeyi kendine vazife addeden İslam din eğitimi, bu yönüyle bünyesinde kişisel bütünlüğü sağlayan önemli ilke ve kurallar barındırmaktadır. "Geniş bir yelpazede ele alabileceğimiz eğitim kavramı, özellikle de dini anlamda bir bütünlük ve istikrar gerektirmektedir. Nihai hedefini, kişisel bütünlüğe sahip iyi insanlar yetiştirmek olarak özetleyebileceğimiz din eğitimi, çocuk konuşmaya başlamadan önce, sistematik bir şekilde sunulmalıdır. Din eğitimi gerek zihniyet yönünden, gerekse de psikolojik ve ahlaki yönden kendi içerisinde tutarlı ve dengeli bütünleşmiş bir kişiliğin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu bağlamda İslam eğitiminin hem dünya hayatına yönelik kısa vadeli, hem de ebedi hayata ait uzun vadeli amaçları söz konusudur. Bunlar birbirini tamamlayan bir zincirin halkaları gibidir ve her biri büyük öneme sahiptir. Şimdi bu hedefleri kısaca ele alalım:

- Din Eğitimi Bir Ahlak Sistemi Kurar
- Din Eğitimi Kişiye Kendisini Tanıtır
- Din Eğitimi İdeal İnsanı Yetiştirir
- Din Eğitimi Ebedi Mutluluğu Hedefler
- Din Eğitimi Şahsiyeti Disipline Eder
- Din Eğitimi Özdisiplin Sağlar" [505]

İslam din eğitiminin gayelerini, kısa ve uzun vadeli olmak üzere iki başlık altında toplayan Bayraklı'ya göre "artık eğitim sistemleri, insanı ahiret için hazırlamamaktadır. Çoğu oraya dönüş olacağının farkında değildir. Ebedilik insan tabiatında var olan bir arzudur. Müsbet davranışlarına bu istek yön verir. İbadet ve

[505] Cemil Oruç, "Din Eğitiminin Hedefleri", **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** C. 13, S: 1, 2008, s. 259 - 269.

olumlu davranışlarında hep bunu görürüz. Ebedilik bilgisi unutulmaya gelmez… Demek ki eğitimin amacı ahirete yönelik olmalıdır."[506] diyerek uzun vadeli hedefin ahiret olduğunun altını çizmektedir. Kuşkusuz, bu ifadelerin holistik yaklaşımdaki sonsuzluk inanç ve düşüncesine benzerliği oldukça dikkat çekicidir.

Bayraklı'ya göre, İslam eğitiminin kısa vadeli gayeleri:

- İnsandaki gizli güçlerin ortaya çıkarılması
- Günlük ihtiyaçları giderme
- İyi insan yetiştirmek
- İnsanları istikamette tutmak
- Karanlıktan aydınlığa çıkarmak
- Taklidi kaldırmak
- Sözle davranışı birleştirmek
- Evrensel ahlak
- Tevhid gibi konulardan oluşmaktadır.[507]

3.3. Holistik Yaklaşıma Yöneltilen Eleştiriler

Dünyada halihazırda mevcut birçok alternatif eğitim modelinin kaynağı kabul edilen holistik yaklaşım her ne kadar giderek artan bir popülariteye sahip olsa da başta mekanistik görüş ve anlayışı savunan eğitimciler olmak üzere bazı inanç ve din mensupları ile toplum ve devlet idaresinde görevli ve yetkili kişiler tarafından zaman zaman ciddi eleştirilere maruz kalmıştır. Bu insanlar, holistik yaklaşıma özgü inanç, değer ve bakış açısıyla birlikte diğer holistik paradigmaların yalın bir iddia olup ortadaki hedeflerin de büsbütün abartılı hatta ütopik olduğunu düşünmektedir. Onlara göre, sıklıkla eleştirilen konuların başında gelen bu ve benzeri söylem ve eylemlerin gerçekleşme ihtimali yok denecek kadar azdır.

[506] Bayraktar Bayraklı, **a.g.e.,** s. 283 - 284.
[507] Bayraktar Bayraklı, **a.g.e.,** s. 270 - 280.

Holistik eğitim modeli uygulayan bir okulda, din ve dini temaların ele alınarak tartışılması normal kabul edilmektedir. Ancak seküler, küresel ve materyalist bir eğitim anlayışının tesirindeki aileler, bu duruma karşı çıkarak çocukların din, ahlak ve maneviyat merkezli konu ve tartışmaların dışında tutulmasını istemektedir. Bazı zamanlar, bu durumun tam tersi de yaşanabilmektedir. Radikal ve muhafazakar inanç ve düşünceye sahip aileler, dogmatik ve katı bir tavır sergileyerek çocukların, bilimsel ve eleştirel aklın öngördüğü çerçevede bazı dini meselelere yönelik sorgulayıcı bir dil ve yöntem kullanmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Ailelerin, holistik eğitimde öncü isimlerin okullaşma hareketleri sırasında tamamen yanlış ve eksik anlayış ve bilgilenmeden kaynaklı bu ve benzeri bir tutum ve davranış içinde oldukları, daha önce de görülmüştür..

Diğer bir eleştiri, öğretmene yüklenen iş yüküyle ilgilidir. Holistik yaklaşımın hedeflediği konulara şekil, muhteva ve kapsam cihetinden bakıldığında ortaya çıkan tabloda, dinlenmeye vakit bulamayan ideal bir öğretmen tipiyle karşılaşılmaktadır. Sınıfta öğrenci ve ailesiyle arkadaşlık kuran, dahası öğrencisini çocuğu gibi görüp onu kollayan, ve her koşulda öğrenme faaliyetinin aktif bir tarafı olan öğretmenden, sınır ve kapasite zorlayan son derece yüksek beklentiler içine girmek, kişisel gelişime katkı sunmak bir yana yorucu ve yıptarıcı olmaktadır. Bu durum ister istemez, özelde öğrenci, genelde tüm eğitim programı açısından ortaya konan hedeflerde bir sapma ya da bütünüyle bir uzaklaşmaya sebebiyet vermektedir. Bunun, öğretmenin dengeli bir yaşam sürme imkan ve kabiliyetine zarar vererek meslekten soğumasına neden olduğu gibi olumlu pek çok davranış kazanan çocuğun da, söz konusu pozitif nitelikleri kaybetmesine zemin hazırladığı söylenmektedir. "Başka bir deyişle öğretmenler, değerli bir şeyin sonucu olarak tükenmeyi seçmektedir."[508]

Holistik eğitim modeli, öğrenci açısından da benzer eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştiyi yapanlara göre toplumsal, ulusal ve küresel sorunların büyüklüğünü bahane ederek bu sorunlarla yüzleşip üstesinden gelecek tam donanımlı ve her açıdan mükemmel bir öğrenci yetiştirmeye çalışmak, öğrenciye ağır, haksız ve fazladan bir

[508] Michael Apple and James Beane, **Democratic Schools: Lessons in Powerful Education,** Ed. Michael Apple and James A. Beane, 2. Baskı, New Hampshire, USA, Heinemann Publishing, 2007 s. 150 - 156.

görev ve sorumluluk yüklemekten başka bir şey değildir. Eğitim, insan yetenek ve kapasitesinin normalite sınırları içerisinde cereyan etmesi gereken zihinsel ve süreçsel bir işlemdir. Bu sınırların zorlanması yahut dışına çıkılması durumunda eğitim önceliklerinde taşlar yerinden oynar ve hedeflerde sapmalar başlar. Öğrencide duygusal travmalar, kişilik bozuklukları ve ruhsal çöküntüler peşi sıra ortaya çıkar.

Modern eğitim düşüncesinde olanların bir diğer eleştirisi de, holistik yaklaşımda eğitim yaşamı boyunca esnek bir gözlem ve kontrol altında olan öğrenciye, aşırı bir güven duyulmasıdır. Öğrencinin görev ve sorumluluğuna dair sınır ve çerçeve tayininde izlenen abartılı tutum ve davranışın bir benzeri, burada da kendini göstermektedir. Eğitim süresince kendini ilgilendiren tüm önemli karar ve uygulamaların tespit ve tayininde aktif olarak yer alan öğrencinin bu durumunu otorite tanımazlık ve disiplinsizlikle açıklayan eleştiri sahipleri, holistik yaklaşımda temel bir ilke olan öğrenci-öğretmen içtenliği ve birlikte öğrenme olgusunun ise absürt olduğunu düşünmektedir.

Geleneksel eğitim savunucuları bundan başka, holistik yaklaşımda en etkin iki öğrenme modeli olarak kabul edilen ‘dönüştürücü’ ve ‘işlemsel’ yöntemin dar bir amaca hizmet ettiğini söyleyerek en doğru ve uygun öğrenme modelinin öğrencinin alıcı, öğretmenin verici olduğu aktarmacı yöntem olduğunu belirtmektedir.

Holistik eğitim modeline karşı çıkanların dile getirdiği bir başka konu da, eğitim hedef ve başarılarının ölçüm ve değerlendirmesinde gözlemlenen eksiklik ve yetersizliktir. Aslında holistik öğrenmede başarı tespit ve ölçümü yapılırken görünürde yaşanan bu zorluk nedeniyle yerli yersiz pek çok olumsuz tepkiyle karşılaşılmaktadır. Daha önce belirtildiği gibi, eğitimciler ve teorisyenler, yaygın olarak kullanılan standartlaştırılmış değerlendirme ölçütlerinin dar bir geçerlilik alanına sahip olduğunu ve bu nedenle yaşamsal uygulamalara uyarlanamayacağını iddia etmektedir. Buradaki sorun, kullanılan ölçme-değerlendirme yönteminin kendisi olunca diğer alanların nasıl değerlendirileceği sorusunun cevabına da ulaşılmaktadır. Forbes, ölçme-değerlendirme sırasında, doğası gereği holistik eğitimin geleneksel değerlendirmenin baz aldığı performans yerine öğrencideki

yetkinlik ve kapasite gelişmesine odaklandığını iddia etmektedir.[509] Ancak Forbes tarafından öne sürülen tespit ve düşünceler muğlak bulunarak eleştirilmiş, somut ve sayısal karşılığı olan performansın öğrenci başarısını simgeleyen yegane faktör olduğu özellikle vurgulanmıştır. Modern eğitim savunucuları, holistik yaklaşımda öğrenciye ait içkin potansiyel ve yetenek keşfinin temel ve öncelikli bir başarı kriteri olarak sunumunun, rasyonel ve bilimsel hiçbir dayanağa sahip olmadığını düşünmektedir. Onlara göre, çeşitli test, sınav ve deneme sonuçlarını somut bir puantaja endeksleyen ölçme ve değerlendirme yönteminin olmayışı ya da uygulanmayışı beraberinde etik olmayan nesnel başarı ölçütlerini getirmektedir. Bu da, doğal olarak başarı değerlendirmesinde ciddi haksızlık ve rahatsızlıklara sebebiyet vermektedir. Bu yönüyle holistik eğitim, modern eğitim anlayışında önemli bir yeri olan hesap verebilirlik ve ölçme-değerlendirme kriterini reddeden bir kulvarda yol almaktadır. Pek çok holistik eğitimci, bu süreçte derin bir kültürel kırılmaya neden olacak böylesi köklü bir değişimin bir hayli zor olduğunu kabul etmektedir. [510]

Ron Miller, eğitim adına büyük bir kargaşa yaşayan Amerika'da etkin bir çözüm arayışına giren toplum yetkililerinin eğitimi yeniden dizayn etme çabalarında ekonomik üretken yönü yüksek bir öğrenci algısını, aralarında söz birliği etmişçesine temel bir hedef olarak benimsediğini dile getirmektedir. Ayrıca eğitim adına söz sahibi kesimlerin, öğrenciyi farklı kalıplarda şekillendirmek isteyen holistik yaklaşım gibi diğer alternatif eğitim modellerini eleştirirken kullandıkları argümanda öne çıkan öznel ve dayatmacı tutumu da gözler önüne sermektedir. Miller, o dönem ülkenin önde gelen politikacı, şirket üst düzey yöneticisi, gazeteci ve akademisyenler ile vakıfların acil ve yüksek bir ses tonuyla topluca yaptıkları bir şikayete vurgu yapmaktadır. Bu insanlar, iyi bir işçi ve vatandaş yetiştiremediğinden zamanın okul ve okul sistemini kıyasıya eleştirmekte, hatta suçlamaktadır. Ayrıca bu eleştiri sahipleri, daha fazla 'mükemmellik', daha fazla 'hesap verebilirlik' ve daha yüksek test puanları talep etmektedir. Bunu üzerine, idareciler ve yasama organları,

[509] Scott H. Forbes, "Holistic Education: Its Nature and Intellectual Precedents", **Encounter**, C. 25, S: 2, 2012, s. 1 - 330.
[510] John P. (Jack) Miller, "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, United Kingdom, EOLSS Publishers, 2009, s. 306.

bu amaca dönük daha kapsamlı bir müfredat ile daha disiplinli bir okul politika ve eğitim uygulamasını yürürlüğe koymak için devreye girmiştir. Bu çerçevede Federal hükümet, ulusal eğitim hedeflerını yeniden belirleyerek ulusal eğitim standartları için bir çağrıda bulunmuştur. Miller, kamu eğitiminin o sıralar hoşnutsuz vergi mükellefleri, serbest piyasa savunucuları ve dini grupların saldırısı altında olduğunu belirterek 'evde eğitim' türünden alternatif tercihlerin önemsiz ve çoğunlukla da yasadışı bir algıya sahipken kitlesel bir harekete dönüştüğünü dile getirmektedir. Amerika'daki eğitimcilerin ise; 'mıknatıs ve sözleşmeli okullar, bütün dil, çoklu zeka, çok kültürlü ve Afrika merkezli müfredat, portföy değerlendirmesi, duygusal ve ekolojik okuryazarlık, karma yaş sınıfı ve herkes için sonsuz fayda' gibi birtakım yeni ve çağdaş fikirlerle sürekli törpülendiğini ileri sürmektedir. [511]

Miller, tüm bu yenilikçi görüş ve önerilerin ülke eğitim politikasına yön veren karar organları tarafından kulak ardı edilerek reddedildiğini özellikle ifade etmektedir. Amerikan eğitiminde kontrolü ele geçirmek için mücadele veren politik ve ideolojik çıkar gruplarının çoğu, modern toplumda eğitim anlam ve amacına dair bazı temel varsayımları paylaşmaktadır. Onlara göre okulların var olma nedeni, gençlere belirli bir bilgi yığını ve değerler dizisini transfer etmek ya da aktarmaktır. Hatta onlar toplum ya da devletin, çocukların zihin ve yeteneklerini toplum adına yararlı olduğu düşünülen mesleklere kanalize ederek disiplin altına alma hak ve yükümlüğüne sahip olduğunu iddia etmektedir.[512] Miller'e göre, öze odaklanma becerisini yitirmiş tahammülsüz bu farklı çıkar grupları, kendi aralarında ciddi bir ayrılığa düşerek hangi bilgi ve değerlerin aktarılması gerektiği, hangi faaliyetlerin en yararlı olduğu ve ekonomik başarı için çoğunlukla hangi becerilere ihtiyaç duyulduğu konusunda uzlaşamadıkları gibi bu temel varsayımlar üzerinde bir tartışma başlatmaya da yanaşmamaktadır. Hiçbir demokratik ilke, insani ve vicdani tutum ile bağdaşmayan bu restleşme nedeniyle holistik yaklaşım benzeri her türlü yenilikçi fikir, öngörü ve yaklaşım ciddi eleştirilere maruz kalıp rafa kaldırılmış, ekonomik değer üreten öğrencinin verimliliğini korumak ve artırmak ise en temel eğitim hedefi olarak savunulmuştur.

---

[511] Ron Miller, **What are Schools for: Holistic Education in American Culture,** 3. Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997, s. 1.
[512] Ron Miller, **a.g.e.,** s. 1.

Holistik yaklaşımı eleştirenlere göre, manevi, ahlaki ve etik konulara ağırlık verilip öğrencinin sezgisel ve duygusal öğrenmesi sağlanırken onu gerçek hayatta ideal bir meslek sahibi yapacak fen ve teknoloji ağırlıklı konuların ihmal edilmesi yahut ikinci plana itilmesi, öğrencinin üretken yanının dumura uğratılarak önemli bir ekonomik avantajın kaybedilmesi anlamına gelmektedir. Onlar çoğunlukla, ekonomiyi modern yaşamın merkezi bir kurumu olarak görmekte ve gençleri istihdam için donatmanın, eğitimin temel ve baskın bir amacı olduğunu varsaymaktadır.[513] Aynı şekilde, holistik eğitim sisteminde transandantalizm(aşkıncılık, deneyüstücülük) akımının görüş ve ilkeleri gibi deney ve gözlem sınırları dışında kalan konular, hakikat ve faydadan uzak, sürrealist ve ütopik bulunmaktadır.

Holistik eğitimcilerin kendilerinin de söylediği gibi, holistik yaklaşıma yöneltilen en ciddi ve ağır eleştiriler belki de ulusal eğitim standart ve politikaları belirlemede birinci derecede yetkili ve sorumlu olan bürokratik organlardan gelmektedir. Onlar, ulusal eğitim çıkarlarına hizmet etmekte zorlanan ya da ısrarla karşı çıkan alternatif eğitim yaklaşımlarını ayrımcılıkla suçlayarak milli eğitim hedeflerine ulaşmada kendilerini yavaşlatan bir unsur olarak görmektedir.

Chris Drew, holistik yaklaşıma yönelik söz konusu eleştirileri beş ayrı maddede özetlemektedir:

1. Akademik Öğrenim'e gereken ilgi ve önemi göstermemektedir.

Holistik bir yaklaşım, çocukların akademik öğrenme konularına ayırdığı zamanı sınırlayabilir. Günümüz eğitim sistemlerinin gelecekte matematik ve bilim ilişkili alanlarda en eğitimli iş gücüne sahip olmak için kıyasıya yarıştığı bir dünyada yaşıyoruz. Bu bağlamda holistik müfredata sahip bir ulus, sadece matematik ve okuryazarlığa odaklanan diğer ulusların gerisinde kalabilir.

2. Erken Dönem Eğitimi'nin dışında nadiren kullanılmaktadır.

[513] Ron Miller, **a.g.e.,** s. 1.

Holistik yaklaşımı, erken yaşlarda verilen eğitim haricinde kullanmaya dair ciddi bir istek bulunmamaktadır. Çocuklar, holistik yaklaşımın yoğun olarak sunulduğu ilk çocukluk yıllarında orman okulları programı ve oyun temelli bir öğrenmeyle içli dışlı olsa da, özellikle 8-9 yaşlarından sonraki gençlik dönemlerinde, bütün bir çocuk algısının tam tersine matematik ve okuryazarlığa daha fazla odaklanma şeklinde kendini belli eden artan bir baskıyla karşılaşmaktadır.

3. Zaman alan ve pahalı bir eğitim yaklaşımıdır.

Çoğu holistik öğrenme fırsatı zaman alıcı ve pahalıdır. Örneğin, holistik gelişim amacıyla öğrencileri sık sık gönderdiğimiz yaz kampları ebeveynlere ciddi bir mali yük getirmektedir. Benzer şekilde, çocuklarımızın sanat ve spor faaliyetlerine katılmasını istiyorsak, bunların genellikle yalnızca zengin olanlara uygun yüksek maliyetli ders dışı fırsatlar olduğunu unutmamak gerekir.

4. Birçok okul müfredatına uymamaktadır.

Birçok okulda, yapısal öğrenme sonuçları vardır. En önemli unsurlar olarak genellikle matematik, bilim ve okuryazarlık ile öne çıkarlar. Öğretim, bu eğitim sistemine uygun olarak gerçekleşirse, eğitimcilerin holistik öğrenme fırsatlarını sınıflara uyarlaması bir hayli zor olacaktır.

5. Birçok aile buna katılmayabilir.

Eğitimciler, bazı öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme, sanat, beşeri bilimler ve spor üzerindeki aşırı vurguya itiraz edeceğini öngörmektedir. Hatta, çocuklara özgü öğretme tarzı nedeniyle çocukların akranlarına kıyasla geride kaldığını söyleyen ebeveynlerle karşılaşılması oldukça olasıdır.

SONUÇ

Yoshiharu Nakagawa'nın eğitimi temelden dönüştürürken faydalanılan belli başlı dünya görüş ve paradigmaları olarak nitelendirdiği, Ron Miller'in ise belirli bir yöntem veya teknik olarak değil de çeşitli şekillerde uygulanabilen bir paradigma ya da bir dizi temel varsayım ve ilke olarak gördüğü holistik eğitim, aslında öğrencileri yaşama hazırlayan ve akademik kariyerlerinde karşılaşabilecekleri her türlü zorluğun üstesinden gelmeyi öğreten bir metodolojidir. 1970'lerin sonlarından itibaren adı eğitim çevrelerinde duyulmaya başlayan yeni bir eğitim hareketi olan holistik eğitim, aydınlanma çağının kuşatıcı ve kışkırtıcı etkisindeki modern dünyanın bir çok açıdan ihmal ettiği ve boşladığı insanı, geleneksel veya ana akım eğitim sisteminin tesirinden kurtararak yeniden kendi öz benliğine, içsel zenginliğine ve gerçek potansiyeline kavuşturmayı hedeflemiştir. Felsefi kökleri kadim uygarlıklara kadar uzanan, 250 yılı aşan entelektüel bir geçmişe sahip holistik eğitimin ana ilkeleri, ağırlıklı olarak Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Jung, Maslow ve Rogers'in eğitime dair görüş ve düşünceleri etrafında şekillenmiştir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarında öne sürülen akademik amaçlardan farklı olarak insanda var olan potansiyelin tümüyle açığa çıkarılarak insani gelişmenin yaşamsal her alanda mümkün kılınması, en temel hedef olarak tanımlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, çok çeşitli pedogojik stratejiler geliştirilmiştir. Bu çerçevede önemsenen ve insanı tam ve bütün olarak görüp her yönüyle değerlendiren bir yaklaşımla ele alınan konuların başında; sağlıklı ilişki kurma, öz farkındalık bilinci, olumlu sosyal davranış geliştirme, sosyal ve duygusal gelişim, dayanıklılık ile güzelliği görebilme, gerçek ve aşkınlığı da deneyimleme becerisi gelmektedir.

Rahat, huzurlu, sağlıklı, kaliteli ve konforlu yeni bir yaşam beklentisine paralel gelişen her türlü ihtiyacı; birey, toplum ve çevre yararını gözeterek karşılama yoluna giden holistik eğitim, hayatın en büyük zorluklarının neler olduğu, engellerin aşılıp başarıya nasıl ulaşılacağı ve hayatın ilerleyen dönemlerinde hepsini başarmak için öncelikle hangi temel kavramların öğrenilmesi gerektiği ile ilgili soruları, metodik bir yaklaşımla ele almış ve kavramsallaştırmıştır. Diğer eğitim yaklaşımlarından farklı olarak medya ve müzik gibi popüler kültürün iki etkin ögesini, toptan reddiyeci

bir tavırla dışlamamış ve bunlara ilgi duyan gençlerin fayda ve kullanımına sunmuştur..

Dünya genelinde, özellikle 1980'lerde küresel bir eğitim hareketi olarak etki ve yaygınlığı artan ve eğitim çevrelerinden olumlu tepkiler almaya başlayan, hedef ve öngörüleri gibi felsefi, teolojik ve entelektüel arka planı da bir hayli sağlam ve zengin olan holistik eğitimin ortaya çıkış ve gelişim sürecine dair iki önemli hususun özellikle belirtilmesi icap etmektedir.

1. Alternatif bir yaklaşım olarak devasa eğitim sorunlarını çözmeye odaklanan ve kararlı, ilkeli bir duruş sergileyen holistik eğitim; tamamen insan kaynaklı yanlış bilgi ve uygulamalar nedeniyle ortaya çıkan küresel etkili kriz, afet ve tahribatlar sonucunda başta aile, toplum ve çevre olmak üzere yeryüzünün hemen her bölgesinde tüm insanları çepeçevre kuşatan buhranlı bir dönemde doğmuş, rasyonel bir çizgide kalmaya özen göstererek özellikle eğitimdeki yozlaşma ve bozulmaya dikkat çekmiş, insan eğitiminde kısmi, parçacı ve kopuk bakış açıları ve değerlendirmeler yerine onu tam ve bütün bir birey kabul edip her yönüyle ele alan bir yaklaşım önermiş ve durum daha da kötüleşmeden bazı radikal ve köklü adımlar atarak hızlı bir yenileme ve iyileştirme planının devreye alınmasını sağlamıştır. Nitekim bu kapsamda eğitimin ana konusu çocuğun anlama ve kavrama hızına göre bir program belirlenmiş ve uygulanmıştır. Tüm çocukların farklı hız ve seviyelerde anlayıp öğrendiğini savunan holistik eğitim, öğrenme sürecinde can sıkıntısı, ilgi kaybı ve hayal kırıklığı yaşamamaları için bireysel ve özgün hız ve seviye kriterleri belirlemiştir.

2. Bundan başka holistik eğitim, geniş toplum yığınlarına sadece boş ümit ve hayaller vadeden alternatif bir teşebbüs olmayıp konu, hedef ve yöntem bağlamında tutarlı, kökü eski Yunan, Hint, Çin, Mısır ve Türk medeniyetlerine dayanan, derin bir kavramsal ve pratik zenginliğe sahip ve günümüz uygarlık seviyesinin yakalanmasında büyük pay sahibi bir çok felsefe, dünya görüşü, akım, düşünce ve teoriyle sıkı bir etkileşim içerisinde olan yenilikçi, kapsamlı ve oldukça iddialı bir eğitim hareketidir.

Holistik eğitim anlayışında asıl mesele, küresel bir önem ve ivme kazanan yeni ihtiyaç ve sorunların salt teşhisi değil doğru bir teşhis ve tahlil eşliğinde yüzde yüz çözüm odaklı yaklaşımlar sağlayarak somut, hızlı ve uygun adımlarla sonuca varmaktır. Bu bağlamda mekanistik anlayışa sahip bir eğitim sisteminde kasıtlı, sınırlı ve tek taraflı bir eğitime maruz kalan insanlardaki gelişim bozukluklarını gidermek ve toplumda ortaya çıkan diğer sorunların yayılmasını önlemek amacıyla insanın çoğunlukla ihmal edilen manevi ve ahlaki yönüne odaklanmak ciddi bir zaruret olarak algılanmış ve öncelenmiştir.

Holistik yaklaşımda insan, daha bebeklik yıllarından itibaren önemsenen ve pür dikkat yetiştirilmek istenen bir varlık olup şahsiyet teşekkül sürecinin tüm aşamalarında fiziksel, sosyal, zihinsel, entelektüel, estetik, manevi ve ahlaki boyutları göz önünde bulundurularak tam ve bütüncül bir izlem, gözlem ve denetime tabi tutulmaktadır. Alternatif eğitim model ve yaklaşımlar arasında insanı bu denli geniş bir kapsamla ele alan yegane eğitim sistemi olarak holistik eğitim çocukları, aile ve arkadaş çevreleriyle yakın bir ilişki kurmaya teşvik ederken sosyal ve entelektüel gelişimin ihmal edilmemesi gerektiğini, uyarıcı bir tonla, sıklıkla hatırlatmaktadır. Çocukları, bir yandan doğal güzellik, gerçek ve hayatın anlamı konusunda sürekli düşünce egzersizleri yapmaya özendirirken diğer yandan yaşamsal zorluklarla yüzleşme ve bunların üstesinden gelme konularında da bilgilendirmektedir. Çünkü holistik eğitim, yalnızca akademik alanda kaydedilen ilerleme ve gelişmelerin günümüzde çocukların ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli olmayacağını ve bu nedenle rekabetçi bir anlayışın hakim olduğu modern dünyada hayatta kalma türünden asıl becerilerin de kuvvetlendirilerek geliştirilmesini önermektedir. Tarihi, kültürel ve toplumsal mirasın taşıyıcısı çocuklar, hedef ve beklentileri gerçekleştirme yolunda önlerine çıkan engellerle yüzleşerek onların üstesinden gelmeyi ve yaşadıkları dünyaya önemli katkılar sunmayı ancak bu şekilde öğrenmektedir. Ayrıca çocuklar, holistik bir eğitim modelinde öncelikle kendi farkındalık bilincini elde ederek sosyal değerlerin önemini kavramakta ve yetenek ve kapasitelerinin farkına varmak suretiyle de hayata dair bir isteğin nasıl gerçekleleşeceğini öğrenmektedir. Bu bağlamda istek ve arzuların

gerçekleşmesi, onların karşılıklı bağ, bağımlılık ve bağlantı durumuyla doğrudan ilişkilidir.

İnsanın olduğu her yerde, ihtiyaç ve değişim bir zarurettir. İki bağıl kavram gibi duran ihtiyaç ve değişim, eğitimde izlenen politikaların, geniş kabul gören anlayışların ya da her türlü içerik, yöntem ve programın yeniden tespit ve tayin edilmesine vesile olmaktadır. Eğitim amaçları bağlamında açık ve gizli tüm işlevlerini başarıyla yerine getiren holistik eğitim, esasında sırf bu yönüyle bile halihazırda mevcut bir çok eğitim sisteminin yerine geçmeye hazırdır.

Bu tespit ve değerlendirmeler ışığında, günümüzde hızla değişen yaşam koşullarına rahatlıkla adapte olan, öncü ve köklü çalışmalar yaparak toplumsal, ulusal ve küresel yaşam bilincinin korunmasına katkı sunan, eğitim faaliyetlerinde her aşamada insanı merkeze alan ve tam ve bütün bir bakış açısıyla eğitilen erdemli bireylerin sayısal çoğunluk ve üstünlüğünü yegane hedef gören holistik eğitimin, geleneksel veya Newtoncu mekanistik eğitim sistemlerine oranla yapısal ve işlevsel üstünlük ve avantajlara sahip olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. İnsan ve onu çevreleyen her şeyin kutsal ve değerli olduğunu savunan holistik yaklaşımın taraftar bulmak ve kendini kabul ettirmek gibi bir amacının olmadığı, küresel sorunların yol açtığı yaşamsal hasar ve tahribatı en aza indirmek ve acil bir çıkış yolu bulmak isteyen insanlığa doğru formül ve reçeteler sunmaktan başka bir şey hedeflemediği, apaçık ortadadır. Başka bir ifadeyle söylersek holistik yaklaşım, tek yönlü bir eğitime maruz kalmış insana çeki düzen vermek, içkin potansiyeline kavuşturarak özgün becerilerle donatmak, onu adeta baştan aşağı yenileyerek aslına rücu ettirmek gibi anlamlı ve saygın ancak gerçekleşmesi bir hayli zor gözüken hedeflere talip, ilkeli, kapsamlı, özgün eğitim yöntem ve teknikleri olan, sağlam temelli bir çok felsefe ve dünya görüşüne dayanan ve her fırsatta insan-çevre-kozmos ilişkisine dikkat çeken özellikleriyle kuşkusuz, insanlığı 21. yüzyıl eğitim seviyesine taşıyacak dinamik, dengeli, kapsamlı ve gerçek bir alternatif eğitim sistemidir.

Din eğitim ve öğretimi için de geçerli olan yukarıdaki yorum ve değerlendirmelere ek olarak, holistik yaklaşımın özellikle İslam din öğretimi için adeta adanmış bir yapı ve görüntüye sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Din eğitim ve öğretiminin

muhteva, amaç ve metot gibi açılardan yeniden ele alınması gerektiğini düşünen eğitimciler başta olmak üzere ilgili herkes, daha ilk bakışta holistik eğitim modelinin özünü oluşturan ilke, esas ve kuralların İslam'daki temel esas, değer ve ilke yapısıyla birebir uyuştuğunu görmektedir. İslam dininin yegane ve biricik amacı olan Allah'ın varlığı ve birliği meselesinin en temel öğretim konusu olarak kabul edilip tüm derinliğiyle ele alınarak enine boyuna tartışılması, holistik yaklaşımın İslam din eğitim ve öğretim alanına tahmin edilenden daha çok yanaşmasına vesile olmuştur.

İnsanı, yeryüzünde Allah'ın halifesi sıfatını haiz ve en güzel biçimde yaratılmış bir varlık olarak tanımlayan İslam inanç ve düşüncesine paralel holistik eğitim savunucuları da benzer bir yaklaşımla, daha doğumundan pek çok üstün vasıf ve kabiliyete sahip insanın en kıymetli varlık olduğunu iddia ederek özellikle Hristiyanlıkta temel bir akide olan ilk günah kavramına şiddetle karşı çıkmıştır.

İslam dininde, insan-Allah ilişkisi en temel konu olarak ele alınmakta ve din öğretimininde yegane hedef olarak benimsenmektedir. İslam eğitim ve öğretim kurumlarında bu bilgi, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Holistik karakter taşıyan her yöntem ve teknik, bu inancın öğretilmesi ve iyice belletilmesinde, doğal bir öncelik ve yetkinliğe sahiptir. Çünkü, insanla birlikte zorunlu bir ilişki ve bağlantı içerisinde olduğu doğa, yeryüzü ve evrendeki her şeyin canlı olduğu, boşuna yaratılmadığı ve başı boş bırakılmadığını iddia eden holistik eğitim, bu yönüyle İslam din eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştirebilecek en doğru ve ideal bir model olarak kendini göstermektedir.

Holistik yaklaşım ve İslam'ın esasını teşkil eden konuları yöntem ve hedef bağlamında ele alırken yaptığımız izah ve değerlendirmelerden de anlaşılacağı üzere söz konusu bu benzerlik, eşleşme, örtüşme ya da uygunluk deyim yerindeyse olağanüstü seviyelerde seyretmektedir. Ülkemizde de dünyadaki eğitime dair tüm gelişmeler yakından takip edilmekte ve genelde eğitim, özelde din eğitimine ilişkin yeni yaklaşımlar eğitim camiası tarafından inceleme ve araştırmaya tabi tutulmaktadır.

Bu kapsamda din eğitim ve öğretiminin değişen yaşam koşullarına bağlı ortaya çıkan yeni ihtiyaç ve beklentileri karşılayamamasının nedenlerinin araştırıldığı ve sorgulandığı çeşitli makale, deneme, kitap veya akademik tez türünden bireysel çaba ve girişimlerin yanı sıra, bu denli önemli bir konuda ortak çözüm yolları aramak ve bulmak amacıyla ülke eğitim yetkililerince ulusal ve uluslararası düzeyde organize edilen çeşitli kongre, sempozyum, çalıştay vb. toplantılar da göze çarpmaktadır. Bu çalışma ve araştırmalar dikkatle incelendiğinde; ülkemizde eğitim ve din eğitimindeki yöntem ve yaklaşımlarda görülen eksik veya yetersizlikler ile bireysel, toplumsal veya ulusal ölçekli eğitim hedef ve beklentilerin gerçekleşmemesi yahut bu konuda yaşanan gecikmeler, eğitim çevrelerinde ümitsiz ve olumsuz bir havaya neden olmaktadır.Dolayısıyla, eğitim ve din eğitiminin hedef ve beklentilerini karşılayacak yeni, etkin ve kapsamlı bir yaklaşıma duyulan ihtiyaç da sıklıkla dile getirilmektedir.

Bunların birinde, ülkemiz ev sahipliğinde tertip edilen ve uluslararası katılımcıların da yoğun ilgi gösterdiği bir sempozyumda, din eğitiminde yeni yöntem arayışlarının önemini vurgulayan ve fenomenolojik yaklaşıma dair tespit ve gözlemlerini aktaran Beyza Bilgin, bu konuya daha somut ve öznel bir bakış açısı getirmiştir. Bilgin, dinlerin ve toplumların gelişmesi açısından ümit vaat eden ve herhangi bir mezhep baskısı altında bulunmayan fenomenolojik din öğretiminin uygulanması adına ortak ve yoğun bir çaba harcanmasını elzem görmektedir. Hatta bu yaklaşım sayesinde kazanılan tolerans ve anlayışın önem ve değerini göstermek için de oluşabilecek risk ve sakıncaları göze almaya değer bulduğunu özellikle belirtmektedir.

Kanaatimizce ülkemizde de başta eğitimciler ve devletin eğitim program ve uygulamalarından sorumlu tüm birim, kurum ve kuruluşlar olmak üzere ilgili herkes, holistik yaklaşım hakkında benzer bir tutum sergileyerek daha kapsamlı ve titiz bir inceleme, araştırma, sorgulama ve değerlendirme yapmak zorundadır. Kaldı ki tezin önceki bölümlerinde İslam öğretiminin yıllar boyu devam ettiği medrese çatısı altındaki eğitim geleneğinde uygulanan yöntem, teknik ve modellerin ağırlıklı olarak holistik bir karaktere sahip olduğunu ifade edilmişti. Dolayısıyla, geniş ve kapsamlı bu çalışmalar neticesinde, daha doğru ve daha uygun ilke, içerik, materyal ve

yönteme sahip olan holistik yaklaşımın, İslam din esas ve prensiplerinin öğretilmesinde çok daha etkin ve önemli roller üstlenebileceği söylenebilir.

Bugün holistik eğitime yönelik talep, akademik ilgi ve merakın çok ötesine geçmiştir. Bilimsel anlamda, hemen her ilmi disiplin holistik yaklaşımı inceleme ve araştırmaya değer bir konu olarak görmektedir. Dünya'nın birçok ülkesinde, Yeni Zelanda, Singapur, Amerika, İngiltere, Almanya, Hindistan, Brezilya vd. gibi eğitim faaliyetini holistik ilkeler çerçevesinde başarıyla sürdüren ve devlet idarecileri tarafından takdirle karşılanan pek çok özel okul bulunmakta ve performanslarıyla ulusal eğitim sistemlerine ilham kaynağı olmaktadır. Yine pek çok ülkede düzenli aralıklarla holistik eğitim başlığı altında belirlenen daha spesifik konuların ele alındığı çok uluslu toplantılar düzenlenmektedir. Ülkemizde de bazı özel okulların, eğitim faaliyetlerinde holistik eğitim modelini benimseyerek uygulamaya koyduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

Akdağ, Bülent: "Alternatif Eğitim Modelleri", **Zil ve Teneffüs Dergisi,** S: 6, 2006, s.34-44.

Ahmetbeyoğlu, Ali; Şen, Hüseyin: "Eski Türk Dininin Kozmolojisi ve Kozmogonisi ", **Türk Dünyası Araştırmaları,** C.119, S:234, 2018, s.45-74.

Akyüz, Ali: "Beşer ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** İstanbul, Sayı:10, 2002, s.141-175.

Apple, Michael; Beane, James: **Democratic Schools: Lessons in Powerful Education,** New Hampshire, USA, Ed.Michael Apple and James A. Beane, 2.Baskı, Heinemann Publishing, 2007.

Aristoteles: **Metafizik - 980a,** Çev. Ahmet Arslan, 2.Baskı, İstanbul, Sosyal Yayınları, 1996.

Ansbacher, Heinz Ludwig: "Rogers Formative Tendency, Smuts, and Adler - Humanistic Consensus", **Journal of Humanistic Psychology,** C.18, S:3, 1978, s. 87-92.

Arı, Vural: "Holografik Evren Nedir? Hologram Evren Modeli'nde Bilgi Korunabilir mi?", **Evrim Ağacı,** (Çevrimiçi) https://evrim agaci.org/ holografik-evren-nedir-ologram-evren-modelinde-bilgi-korunabilir-mi-870, 15 Aralık 2019.

Arıtan, Aydın: "Holistik İnsan Nedir?", **Holistik İnsan,** Mayıs 12 2011, (Çevrimiçi) https://holistikakademi.com/holistik-insan-nedir/, 12 Aralık 2019.

Arıtan, Aydın: "Holistik Evren Tasarımı", **Yeni Yaşam Okulu,** (Çevrimiçi) http:// www. yeniyasamokulu.com/post/ holistik-evren-tasarimi,15Aralık2019.

Arıtan, Aydın: **Holistik İnsan,** İstanbul, Arıtan Yayınevi, 2011.

Arıtürk, Mete Han: "Platon'un Toplum İdeali İçerisinde Kadının Yeri", **Düşünme Dergisi / Journal Of Thinking,** Sayı:10, Şubat 2017, s.28-38.

Arrows, Four; Miller, Jack: "To Name The World: A Dialogue About Holistic and Indigenous Education", **Encounter,** C.25, S:2, 2012, s.12-22.

Adogame, Afe: "Cosmology"**, Encyclopedia of African Religion,** Ed. Molefi Kete Asante and Ama Mazama, C.1, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2009, s.178-181.

Aslan, Zehra;Temel, Mehmet: "Lenin, (Vladimir İlyiç Ulyanov) (1870-1924)",**Atatürk Ansiklopedisi**, (Çevrimiçi) https://www.ataturk ansiklopedisi.gov.tr/bilgi/Lenin, (Vladimir_%C4%B0lyi%C3%A7_Ulya nov) _(1870-1924), 2 Mayıs 2020.

Bacon, Barbara Thayer: "Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick", **Education and Culture**, C.28, S:1, 2012, s.3-20.

Bahçekapılı, Mehmet: "Din Eğitiminde Pedagojik Yaklaşımlar; 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme'", **Journal of Islamic Research,** 2011, s.101-120.

Bailey II, Joseph A.: "The Purpose of Education", **Yearbook of the National Society for The Study of Education,** C.107, S:2, Wiley-Blackwell, 2008, s.78-79.

Baker, Jennifer J.: "Natural Science and The Romanticisms", **ESQ: A Journal of The American Renaissance**, C.1, S:4, 2007, s.387-412.

Bakırcıoğlu, Rasim: **Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü,** 1. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2012, s. 1033.

Bayraktar, M. Faruk: **İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri,** İstanbul, İFAV, 1987.

Bayraklı, Bayraktar: **İslam'da Eğitim: Batı Eğitim Sistemleriyle Mukayeseli,** 3.Baskı, İstanbul, M.Ü. İFAV Yayınları, 1989.

Beier, Silvia : "Do What You Wish:The Sudbury Valley School and the neverending Story of Learning", **Sudbury Valley School** (Çevrimiçi) https:// sudburyvalley.org/essays/do-what-you- wish-sudbury-valley-school-and-neverending- story-earning, 7 Mayıs 2020.

Bekaroğlu, Ahmet: "Ebul Velid Muhammed b. Ahmed b. Rüşd'ün Eğitim Anlayışı", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 2, 1995, s.204-212.

Berryman, Jerome W.; Strong, Dina: **The Complete Guide to Godly Play: Volume 1: How To Lead Godly Play Lessons (An imaginative method for presenting scripture stories to children),** North Carolina, USA, Morehouse Education Resources, 2002.

Bertalanffy, Ludwig von: **General Systems Theory: Foundations, Development, Applications,** New York, George Braziller Inc, 1968.

Bilgin, Beyza: "Örgün Din Eğitimi'nde Yeni İhtiyaçlar ve Yönelişler", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı:6, 1999, s.187-200.

Bookchin, Murray: **The Philosophy of Social Ecology: Essays on Dialectical Naturalism,** Montreal, Canada, Black Rose Books, 1990.

Buhari, Ebu Abdullah Muhammed b. İsmail: **Sahih'ul Buhari,** thk. Muhammed Zübeyr b. Nasır, Darü Turuk'un - Necat, 2002.

Burgess, Cathie, Berwick, Cindy : "Aboriginal Peoples'Perceptions and Beliefs about Quality Teaching", (Çevrimiçi) https://www.aare.edu.au/data/publications/2009/bur091065.pdf, 26 Aralık 2019.

Butts, Robert E.: "The Grammar of Reason:Hamann's Challenge to Kant", **Synthese,** C.75, S:2, 1988, s.251-283.

"Archimedes Forest Schools Model", Forest Schools, (Çevrimiçi) https:// www.forestschools.com /products/ archimedes-forest-schools-model? variant=16436390199347, 9 Mayıs 2020.

Backwell, Sarah:

Block, Ned: "Holism, Mental and Semantic", **The Routledge Encyclopedia of Philosophy,** London and New York, Routledge, 1998, s.83-88.

Britannica: "Jiddu Krishnamurti-Indian spiritual leader", **Britannica,** (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/ Jiddu-Krishnamurti, 10 Mayıs 2020.

Cajete, Gregory: **Look to The Mountain: An Ecology of Indigenous Education,** Durango, CO, Kivaki Press, 1994.

Cassebaum, Anne: "Revisiting Summerhill", **Phi Delta** s.575-578.

Camphill — "About Camphill", **Camphill Foundation** (Çevrimiçi) https:// camphillfoundation.org/ about-camphill/, 7 Mayıs 2020.

Curtis, Stanley James: Friedrich Froebel, German Educator", **Encyclopaedia Britannica,** (Çevrimiçi) https://www.britannica.com/biography/ Emma-Jacobina-Christiana-Marwedel, 23 Mart 2020.

Clark, Edward T.: "Environmental Education as An Integrative Study", **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,** Ed.Ron Miller, Michigan, USA, Holistic Education Press, 1991, s.38-52.

Clark, Edward T.: **Designing and Implementing An Integrated Curriculum: A Student-Centered Approach,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997.

Clark, Edward T.: "Holistic Education: A Search for Wholeness", Ed. Ron Miller, **New Directions in Education,** Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991, s.53-62.

Clarken, R. H.: "Wholistic Education: Toward A Definition and Description",**The 2006 Annual Meeting of The American Educational Research Association,** San Francisco, Nisan 7-11, 2006.

Cremin, Lawrence A.: "John Dewey and The Progressive Education Movement, 1915-1952", **The School Review,** C.67, S:2, The University of Chicago Press, 1959, s.160-173.

Çelik, Ömer; Kaya, Murat; Öztürk, Mustafa: **En Güzel Öğretmen Hz. Muhammed,** 1.Baskı, İstanbul, Erkam Yayınları, 2016.

Dalay, İsmail: "Modern Teoriler", 29 Kasım 2013 Cuma, (Çevrimiçi) http://ismaildalay.blogspot.com/2013/11/ modern-teoriler.html, 16 Aralık 2019.

Daniels, Michael: "Holism,Integration and the Transpersonal", **Shadow, Self, Spirit: Essays in Transpersonal Psychology,** Exeter, UK, Imprint Academic, 2005, s.71-94.

Daş, Ceylan: **Bütünleşmek ve Büyümek - Geştalt Terapi Yaklaşımı,** Ankara, HYB Basım Yayın, 2006.

Daş, Ceylan: **Gestalt Terapi,** 3. Baskı, Ankara, HYB Yayınları, 2010.

Demir, Ömer: "Din Eğitiminde Bütüncül Dünya Görüşü Çerçevesinde Bütünsel Öğrenme", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Haziran 2015, Cilt.10, Sayı: 1, s.74-98.

Demirci, Muhsin: "Kur'an'da Allah-Kainat-İnsan İlişkisi", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** İstanbul, Sayı:10, 2002, s. 89-102.

Deshmukh, Vinod D.: "Neuroscience of Meditation", **The Scientific World Journal,** C.6, 2006, s.2239-2253.

Dewey, John: **Education Today,** 1.Baskı, NY, USA, G.P. Putnam's Sons Publications, 1940.

Dewey, John: **Özgürlük ve Kültür,** Çev.Vedat Günyol, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988.

Dewey, John: **The Child and The Curriculum,** 1. Baskı, Chicago, The University of Chicago Press, 1902.

Dewey, John: **Teachers, Leaders, and Schools: Essays by John Dewey,** 1. Baskı, Ed. Douglas J. Simpson and Sam F. Stack Jr., Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 2010.

Durie, Mason H.: "A Maori Perspective of Health", **Social Science and Medicine,** C.20, S:5, 1985, s.483-486.

Durkheim, Emile: **The Rules of Sociological Method,** İlk Basım:1895, Paris; Çev.W.D. Halls, New York, Free Press, 1982

Durkheim, Emile: **Le Suicide: Étude de Sociologie (Suicide: A Study in Sociology)**, İlk Basım:1897, Paris; New York, Free Press, 1951.

Dusek,Val: **Philosophy of Technology: An Introduction**, Malden, MA, Blackwell Publishing, 2006.

Ebu Gude, Abdulfettah: **Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed ve Öğretim Metotları,** Çev.Enbiya Yıldırım, 4.Baskı, İstanbul, Takdim yayınları, 2020.

Erkılıç, Özden Erdal: "Montessori, Reggio Emilia Ve Waldorf Okullarının İstanbul İli Örneğinde İncelenmesi", **Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, International Humanities and Social Science Review (IHSSR),** C.3, S:2, 2019, s.81-98.

Esfeld, Michael: "Holism and Analytic Philosophy", **Mind,** C.107, S:426, 1998, s.365-380.

Esfeld, Michael: "Philosophical Holism", **Unity of Knowledge (Transdisciplinary Research for Sustainability),** Ed. Gertrude Hirsch Hardon, C.1, Oxford, UK, Eolss Publishers / UNESCO, 2009, s.110-128

Felton, Robert Todd: **A Journey into The Transcendentalists' New England,** Albany, CA, Roaring Forties Press, 2006.

Forbes, Scott H.: **Values in Holistic Education, For The Third Annual Conference on Education, Spirituality and the Whole Child** at the Roehampton Institute, London, 1996.

Forbes, Scott H.: **Holistic Education: An Analysis of Its Intellectual Precedents and Nature,** Oxford, England, University of Oxford, 1999.

Forbes, Scott H.: **Holistic Education: An Analysis of Its Ideas and Nature,** Brandon, VT, Foundations for Educational Renewal Publisher, 2003.

Forbes, Scott H.: "Holistic Education: Its Nature and Intellectual Precedents", **Encounter,** C.25, S:2, 2012, s.1-330.

Flake, Carol L.: **Holistic Education: Principles, Perspectives and Practices,** 1.Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993.

Freire, Paulo: **Ezilenlerin Pedagojisi (Pedagogy of The Oppressed)**, Çev.Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek, 16. Baskı, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2017.

Freire, Paulo: **Pedagogy of The Oppressed**, Çev. Myra Bergman Ramos , 30. Baskı, New York, The Continuum Publishing, 2005.

Freeman, Joshua: "Towards a Definition of Holism", **British Journal of General Practice,** Royal College of General Practitioners, C.55, S:511, 2005, s.154-155.

Froebel, Friedrich Wilhelm August: **The Education of Man,** Mineola, NY, Dover Publications Inc., 2005.

Frolov, Ivan: **Felsefe Sözlüğü,** Çev. Aziz Çalışlar, İstanbul, Cem Yayınevi, 1991.

Gadamer, Hans-Georg: **Truth and Method,** Düzeltilmiş Baskı, London, Bloomsbury Academic, 2004.

Gang, Philip Snow: "Our challenge", **Holistic Education Review,** C.3, S:4, 1990, s.54-56.

GATE: The Global Alliance for Transforming (Eğitimde Küresel Dönüşüm İttifakı), (Çevrimiçi) https://www.ties-edu.org/wp-content/uploads/ 2017/09/Education2000 en.pdf, 3 Ağustos 2020.

Gorman, Gale: "A.S. Neill's Summerhill: A Different View of Curriculum and What It Has to Do With Children", (Çevrimiçi) http://rousseaustudies.free.fr/article summerhill.html, 27 Nisan 2020

Gökalp, Ziya: **Türk Medeniyeti Tarihi: Birinci Kısım, İslamiyetten Evvel Türk Medeniyeti,** Hazırlayan. Dr. Ali Duymaz, İstanbul, Ötüken Neşriyat, 2015.

Görmez, Kemal: **Çevre Sorunları ve Türkiye,** Ankara, Gazi Kitabevi, 2003.

Gutek, Gerald L.: **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar,** Çev. Nesrin Kale, 2.Baskı, Ankara, Ütopya Yayınevi, 2019.

Günay, Ünver; Güngör, Harun: **Başlangıçtan Günümüze Türklerin Dini Tarihi,** Ankara, Ocak Yayınları, 1997.

Gürel, Ramazan: "Hz. Peygamber'in Eğitim-Öğretim Modelinde Belli Başlı İlke ve Metotlar", **Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi,** Yıl1,Cilt1, Sayı:2, 2015, s.115-134.

Gjesdal, Kristin: "Georg Friedrich Philipp von Hardenberg (Novalis)", **Stanford Encyclopedia of Philosophy,** Summer Edition, Ed.Edward N. Zalt, Stanford, CA, Stanford University, 2009.

Grof, Stanislav: "A Brief History of Transpersonal Psychology", **International Journal of Transpersonal Studies,** C.27, S:1, 2008, s.46-54.

Greenberg, Daniel: **Announcing a New School: A Personal Account of the Beginnings of the Sudbury Valley School,** Framingham, MA, USA, Sudbury Valley School Press, 1973.

Greenberg, Daniel; Sadofsky, Mimsy: **The Sudbury Valley School Experience,** Framingham, MA, USA, Sudbury Valley School Press, 1992.

Grof, Stanislav: "Stanislav Grof ile Röportaj", Çev. Sonay Sunucu, **Bilyay Vakfı** (Çevrimiçi) http://www.bilyay.org.tr/makale_detay.php?id= 1484172836, 13 Ocak 2020.

Hamilton, Diane M.; Jackson, Marry H.: "Spiritual Development: Paths and Processes", **Journal of Instructional Psychology,** C.25, S:4, 1998, s.26-270.

Hampton, Cynthia: "Overcoming Dualism: The Importance of The Intermediate in Plato's Philebus", **Feminist Interpretations of Plato,** Ed.Nancy Tuana, Pennsylvania, The Pennsylvania State University Press, 1994, s.217-242.

Hare, John: "Towards An Understanding of Holistic Education in The Middle Years of Education", **Journal of Research in International Education,** C.5, S:3, 2006, s.301-322.

Hare, John: "The Values and Behaviours Supporting a Holistic Approach to Education:Can They be Described as Global?", **International Schools Journal,** C.28, S:2, 2009, s.37-44.

Harvey, Delores S.; Taylor, George R.; Hawkin, Stephanie Johns: **Applying Twelve Different Learning Theories to Improve Classroom Teaching: Ways to Close the Achievement Gap,** Lewiston, NY, Edwin Mellen Press, 2008.

Herakleitos: **Fragmanlar,** Çev. Cengiz Çakmak, Ed. Çiğdem Dürüşken, İstanbul, Kabalcı Yayınevi, 2005

Hızlı, Mefail: "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler", **Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakiltesi Dergisi,** Cilt.17, Sayı:1, 2008, s.28, 29, 40.

Hillman, James: **The Force of Character and The Lasting Life,** NY, USA, Ballantine Books, 2000.

Hill, Lilian H.: "Changes of The Human Mind", **Adult Education Quarterly,** C.49, S:1, 1998, s.56-64.

Hunter, Linda M.; Logan, Jo; Goulet, Jean-Guy; Barton, Sylvia: "Aboriginal Healing: Regaining Balance and Culture", **Journal of Transcultural Nursing,** C.17, S:1, 2006, s.13-22.

Huxley, Aldous: **The Perennial Philosophy,** London, UK, Collins Fontana, 1959.

Ingman, Benjamin C.: "Henry David Thoreau: Spirituality and Experiential Education.", **Curriculum and Teaching Dialogue,** Cilt.13, Sayı:1-2, Information Age Publishing, 2011, s.143-158.

Isaacs, Barbara: **Understanding The Montessori Approach: Early Years Education in Practice,** Oxford-London, Routledge, 2012.

İbn Hanbel, Ebu Abdullah, Ahmed bin Muhammed bin Hanbel eş-Şeybani el-Bağdadi: **El-Müsned,** Çev.Rıfat Oral ve Süleyman Sarı, Konya, Ensar Neşriyat, 2003.

Jaeger, Werner Wilhelm: **The Theology of The Early Greek Philosophers:The Gifford Lectures,** Yeniden Basım, London, Oxford University Press, 1948.

Johnson, Todd M.: "Demographic Futures for Christianity and the World Religions", **Dialog,** C.43, S:1, 2004, s.10-19.

Johnson, Andrew P.: **Making Connections in Elementary and Middle School Social Studies,** 2.Baskı, USA, Sage Publications, 2010.

Johnson, Andrew P.: **Humanistic and Holistic Learning Theory,** Minnesota, Minnesota State University, 2012**,** s.1-14.

Johnson, Andrew P.: "Holistic Learning Theory", **ACADEMIA, (**Çevrimiçi) https://www.academia.edu/ 8448987/HOLISTIC_LEARNING_THEORY, 13 Ağustos 2020.

Johnston, Derek: **A Brief History of Philosophy. From Descartes to Derrida,** London, Great Britain, Continuum, 2006.

Kafesoğlu, İbrahim: **Eski Türk Dini,** Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınlan,1980

Kant, İmmanuel: **Bir Kant Felsefe Kuramı Klasiği: Yaşam Felsefesi,** Çev.Aycan Özüpek, Ankara, Dorlion Yayınevi, 2019.

Kanu, Yatta: **Integrating Aboriginal Perspectives into the School Curriculum: Purposes, Possibilities, and Challenges,** Buffalo, NY, University of Toronto Press, 2011.

Kapferer, Bruce: "Louis Dumont and a Holist Anthropology", **Experiments in Holism: Theory and Practice in Contemporary Anthropology,** Ed.Ton Otto & Nils Bubandt, Wiley-Blackwell, 2010, s.187-208.

Karataş, Emre: "Tolstoy'a Göre Eğitim", **Bir Eğitimci Olarak Leo N. Tolstoy ve Yasnaya Polyana Okulu'ndaki Uygulamaları**, Ed.Bahri Ata, Ankara, Pegem Akademi, 2012, s.1-12.

Kızılabdullah, Yıldız; Yürük, Tuğrul: 'Din Eğitimi Modelleri Çerçevesinde Türkiye'deki Din Eğitimi Üzerine Genel Bir Değerlendirme", **Dini Araştırmalar,** Eylül-Aralık 2008, C.11, S:32, s.107-130.

Kimpton, Lawrence A.: "Dewey and Progressive Education", **The School Review,** C.67, S:2, The University of Chicago Press, 1959, s.125-127.

Kinnaman, Ted: "Johann Georg Hamann (1730-1788)", **Internet Encyclopedia of Philosophy,** t.y.

Koç, Ahmet: "Düşünen İnsan Yetiştirmede Din Eğitiminin Rolü", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, S**ayı:6, 1999, s.73-80.

Kotaman, Hüseyin: "Rudolf Steiner ve Waldorf Okulu", **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,** Haziran 2009, Cilt.VI, Sayı:1, s.174-194.

Köylü, Mustafa: "Türkiye'de Yüksek Din Öğretimi: Nicelik mi Nitelik mi?", **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** Sayı:35, 2013, s.21-44.

Kutlu, Sönmez: "Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyumu", **AÜİFD,** C.43, S:1, 2002, s.301-322.

Krishnamurti, Jiddu: "About J. Krishnamurti", **Jiddu Krishnamurti,** (Çevrimiçi) https://jkrishnamurti.org/aboutlanding, 10 Mayıs 2020

Kronick, Doreen: "Holism and Empiricism as Complementary Paradigms", **Journal of Learning Disabilities,** C.23, S:1, 1990, s.5-8.

Lauricella, Sharon; MacAskill, Steph: "Exploring the Potential Benefits of Holistic Education: A Formative Analysis", **Other Education: The Journal of Educational Alternatives**, C.4, S:2, 2015, s.54-78.

Lenin, Vladimir Ilyiç: **Tolstoy and His Time,** New York, USA, International Publishers, 1952.

Letcher, Natalie Joyce: **The Ancient Art of Holistic Thinking: Philosophies of Holism in Ancient Egypt & Greece,** California, USA, Smashwords Edition, 2015.

Letcher, Natalie Joyce: **Holism in Ancient Egypt and Greece**, (Çevrimiçi) https://sacredaesthetic.wordpress.com/about/about-natalie/, 16 Kasım 2019.

Mack, John Erward: **Paths Beyond Ego:The Transpersonal Vision (New Consciousness Reader),** Ed.Roger Walsh and Frances Vaughan, NY, USA, Tarcher Perigee, 1993.

Mahmoudi, Sirous v.d.: "Holistic Education: An Approach for 21 Century**", International Education Studies,** C.5, S:2, Isfahan-Iran, 2012, s.178-186.

Montessori Dünyası: "Maria Montessori'nin Hayatı", **Montessori Dünyası (**Çevrimiçi) http://www.montessoridunyasi.com/maria-montessorinin-hayati-2/, 25 Nisan 2020.

Mark, Glenis Tabetha;Lyons, Antonio C.: "Maori Healers' Views on Wellbeing: The importance of Mind, Body, Spirit, Family and Land", **Social Science and Medicine,** C.70, S:11, 2010, s.1756-1764.

Maslow, Abraham H.: "A Theory of Human Motivation", **Psychological Review,** C.50, S:4, 1943, s. 370 - 396.

Meijers, Anthonie: "Social Holism and Atomism: An Introduction", **Philosophical Explorations, An International Journal for the Philosophy of Mind and Action,** C.1, S:3, 1998, s.166-168.

Mezirov, Jack and Associates: **Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress,** San Francisco, USA, Jossey-Bass Publishers, 2000.

Mezirov, Jack: "Learning To Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory", **The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice**, Ed. Edward Woodbury Taylor and Patricia Cranton, San Francisco, USA, Jossey-Bass Publishers, 2012, s.75-94.

McIntosh, Colin: **Cambridge Advanced Learner's Dicitonary,** 4.Baskı, Cambridge University Press, 2013.

Miller, John P.: "Worldviews, Educational Orientations, and Holistic Education", **Renewal of Meaning in Education: Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed.Ron Miller, Brandon,VT, Holistic Education Press, 1993, s.55-69.

Miller, John P.: "Making Connections Through Holistic Learning", **Educational Leadership,** published by The Association for Supervision and Curriculum Development, C.56, S:4, 1998, s.46-48.

Miller, John P.: **Education and the Soul: Toward a Spiritual Curriculum (with a foreword by Thomas Moore),** Albany, N.Y., State University of New York Press, 2000.

Miller, John P.: **Introduction: Holistic Learning,** Albany, State Univesity of New York Press, 2005.

Miller, John P.: **Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground,** Ed.John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr & Isabella Colalillo Kates, Albany, State University of New York Press, 2005, s.1-6.

Miller, John P.: "Review Essay: Ancient Roots of Holistic Education", **Encounter: Education for Meaning and Social Justice,** Holistic Education Press, 2006, s.1-5.

Miller, John P.: **The Holistic Curriculum: Second Edition,** Düzeltilmiş ve Genişletilmiş Baskı, Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2007.

Miller, John P.: "Holistic Education: Learning for An Interconnected World", **Education for Sustainability**, Ed. Robert V. Farrell & George Papagiannis, Oxford, UK, EOLSS Publishers, 2009, s.290-309.

Miller, John P.: **Whole Child Education,** Toronto, Canada, University of Toronto Press, 2010.

Miller, John P.: "Bronson Alcott: Pioneer in Spiritual Education", **International Journal of Children's Spirituality**, C.15, S:2, 2010, s.129-141.

Miller, John P.: "Holistic Education: A Brief History", **International Handbook of Holistic Education,** Ed.John P.Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak and Sam Crowell, New York, Routledge, 2018, s.5-17.

Miller, John P.: "Ancient Roots of Holistic Education", **ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice,** (Çevrimiçi) https://tspace. library. utoronto.ca/bitstream/1807/32399/1/ BR_JMILLER192.pdf, 3 Kasım 2019.

Miller, Ron: **New Directions in Education: Selections from Holistic Education Review,** Ed.Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1991.

Miller, Ron: "Holism and Meaning: Foundations for A Coherent Holistic Theory", **Holistic Education Review**, C.4, S:3, 1991, s.23-31.

Miller, Ron: **What are Schools for? Holistic Education in American Culture,** 2.Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1992.

Miller, Ron: **Renewal of Meaning in Education: Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed.Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993.

Miller, Ron: **What Are Schools For? Holistic Education in American Culture,** 3.Baskı, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1997.

Miller, Ron: "Holism and Meaning: Foundations for A Coherent Holistic Theory", **Caring for New Life: Essays on Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** Brandon, VT, Resource Center for Redesigning, 2000, s.19-40.

Miller, Ron: **Caring for New Life: Essays on Holistic Education (Foundations of Holistic Education Series),** London, England, Psychology Press, 2000.

Miller, Ron: "Bütüncül Eğitimin Felsefi Kaynakları", **Değerler Eğitimi Dergisi**, İstanbul, C.3, S:10, 2005, s.33-40.

Miller, Ron: "Philosophical Sources of Holistic Education**", Journal of Values Education-Turkey**, C.3, S:10, 2005, s.33-40.

Miller, Ron: "Holistic Education: A Brief Introduction", **the encyclopaedia of informal education,** 2000, (Çevrimiçi) http://infed.org/mobi/ a-brief-introduction-to-holistic-education/,16Kasım2019.

Miller, Ron: "Philosophical Sources of Holistic Education", **AERO (Alternative Education Resource Organization),** (Çevrimiçi) https://www. education revolution.org/blog/philosophical-sources-of-holistic-education/, 14 Aralık 2019.

Miller, Ron: **Educating the Child's Inner Power**, 2006 (Çevrimiçi) http://www.alternaty vusisugdymas.lt/ uploads/2009/12/11-07-14-AU-vertimas-Nr.34.Educating-Childs-Inner-Power.pdf, 26 Mayıs 2020.

Montessori, Maria: **Spontaneous Activity in Education,** Çev. Florence Simmonds, NY, USA, Frederick A. Stokes Publishers, 1965.

Montessori, Maria: **Education for A New World,** Oxford, UK, Clio Press, 1989.

Montessori, Maria: **Çocuk Eğitimi,** Çev. Güler Yücel, 5.baskı, İstanbul, Özgür Yayınları, 1995.

Morcom, Lindsay A: "Indigenous Holistic Education in Philosophy and Practice, with Wampum as a Case Study", **ResearchGate,** Haziran 2017.

Morin, Edgar: **Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi,** Çev.Hüsnü Dilli, 4.Baskı, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.

Mulalic, Muhidin: "The Spirituality and Wholeness in Education", **Journal of History, Culture and Art Research**, C.6, S:2, 2017, s.13-24.

Muller, Robert: **New Genesis: Shaping a Global Spirituality**, NY, USA, Doubleday & Co., 1982.

Müslim, Ebü'l Hüseyn b. Haccac b.Müslim el-Kuşeyri en-Nişaburi: **Sahih-i Müslim,** thk. Muhammed Fuad Abdülbaki, Beyrut, Darü İhyaü't-Türas'il-Arabi, t.y.

Naess, Arne: "Derin Ekolojinin Temelleri", **Derin Ekoloji,** Der. Günseli Tamkoç, İzmir, Ege Yayıncılık, 1994.

Nakagawa,Yoshiharu: "Eastern Philosophy and Holistic Education", **International Handbook of Holistic Education,** Ed.John P. (Jack) Miller, Kelli Nigh, Marni J. Binder, Bruce Novak and Sam Crowell, New York, Routledge, 2019, s.42-51.

NAREA: "**The North American Reggio Emilia Alliance (Kuzey Amerika Reggio Emilia Birliği)** (Çevrimiçi) https://www.reggioalliance.org/, 11 Mayıs 2020.

Nava, Ramon Gallegos: **Holistic Education: Pedagogy of Universal Love,** Brandon, VT, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Neill, Alexander Sutherland: **Bir Eğitim Mucizesi (Summerhill),** 1. Baskı, Çev. Güler Dikmen İstanbul, Hürriyet Yayınları, 1978.

Neill, Alexander Sutherland: **Öğretici Ruh,** 1. Baskı, Çev. Kaan Alp, İstanbul, Kariyer Yayıncılık, 2001.

Nordlund, Carrie: "Waldorf Education: Breathing Creativity", **The Journal of Art Education,** C.66, S:2, 2013, s.13-19.

NCC: "Marlene Power", **Nature Conservancy of Canada (NCC),** (Çevrimiçi) https://www.natureconservancy.ca/en/what-you-can-do/events/naturetalks/past-speakers/marlenepower.html, 9 Mayıs 2020.

NSPCC "Recommended adult to child ratios for working with children", **NSPCC (National Society for the Prevention of Cruelty to Children Learning),** 2019 (Çevrimiçi) https://learning.nspcc.org.uk/research-resources/briefings/recommended-adult-child-ratios-working-with-children, 9 Mayıs 2020.

Oberski, Iddo: "Rudolf Steiner's Philosophy of Freedom as a Basis for Spiritual Education?", **International Journal of Children's Spirituality,** C.16, S:1, 2011, s.5-17.

Odessy, Dina El: "Islamic Holistic Philosophy", **'One World: Logical and Ethical Implications of Holism' Conference,** University of Essex, 8 Eylül 2017, s.1-5.

O'Flaherty, James C.: "Some Major Emphases of Hamann's Theology", **Harvard Theological Review,** C.51, Cambridge University Press, 1958, s.39-50.

Ogletree, Earl J.: "Rudolf Steiner: Unknown Educator", **The Elementary School Journal,** The University of Chicago Press, C.74, S:6, 1974, s.344-351.

Ogletree, Earl J.: "Eurythmy in The Waldorf Schools", **ERIC Document Reproduction Service (EDRS),** 1997, s.1-2.

Okay, Hakan: "Holistik Bakış", **Dünya Gazetesi,** 4 Haziran 2015 (Çevrimiçi) https://www.dunya.com/kose-yazisi/holistik-bakis/24224, 18 Aralık 2019.

Okumuşlar, Muhiddin: "Çok Kültürlü Toplumlarda 'Din Hakkında Öğrenme' ve 'Dinden Öğrenme' Modeli", **Marife Dini Araştırmalar Dergisi**, C.7, S:2, 2007, s.251-264.

O'Neil, John: **Modes of Individualism and Collectivism**, Ed. John O'Neill, London, Heinemann Educational, 1973.

Orr**,** David W.: **Ecological Literacy: Education and The Transition to a Post-modern World,** Albany, NY, State University of New York Press, 1992.

Oruç, Cemil: "Din Eğitiminin Hedefleri", **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,** C.13, S:1, 2008, s.259-269.

Owen, Michael J.: Holmes, Clive A.: "Holism in the Discourse of Nursing", **Journal of Advanced Nursing**, C.18, S:11, 1993, s.1688-1695.

Öcal, Mustafa: "Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümleri'nde Okutulmakta Olan Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi Dersi İle İlgili Bazı Tespitler ve Teklifler", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı:2, 1995, s.143-154.

Özbek, Abdullah: "Din Eğitiminin Problemleri", **Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi,** Sayı:6, 1999, s.113-130.

Özcan, Mustafa: "Holistik Bilim", Temmuz18, 2012 (Çevrimiçi)http://kadikoydusunce platformu.org/holistik-bilim-mustafa-ozcan-18-07-2012/, 5 Kasım 2019.

Özçelik, Durmuş Ali: **Eğitim Programları ve Öğretim,** 3.Baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2014.

Özveri, Derya: "Feminist Teorinin Gelişim Sürecinde Uluslararası İlişkilere Bakışı Üzerine Kısa Bir Değerlendirme", Ed.Hasret Çomak, **Uluslararası İlişkilere Giriş: Teorik Bakış**, 1.Baskı, Kocaeli, Umuttepe Yayınları, 2009, s.205-216.

Pestalozzi, Heinrich: **The Education of Man: Aphorisms,** New York, USA, Philosophical Library, 2007.

Pettit, Philip: "Defining and Defending Social Holism", **Philosophical Explorations, An International Journal for The Philosophy of Mind and Action,** C.1, S:3, 1998, s.169-184.

Peyre, Henri: "Romantic Poetry and Rhetoric", **Yale French Studies**, No:96, 50 Years of Yale French Studies: A Commemorative Anthology, Part 1: 1948 - 1979, Yale University Press, 1999, s.29-41.

Platon: **Devlet,** Çev. Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1988.

Polat, Gözde Dalan: "Küresel Kültür", **Global Media Journal TR Edition**, Cilt 6, Sayı:12, Bahar/Spring 2016, s.616-617.

Power, Edward J.: **Philosophy of Education: Studies in Philosophies, Schooling and Educational Philosophies,** NewJersey, USA, Prentice Hall, 1982.

Quine, Willard Van Orman: "Main Trends in Recent Philosophy: Two Dogmas of Empiricism", **The Philosophical Review,** C.60, S:1, Duke University Press, 1951, s.20-43.

Rasmussen, Lisa: **Towards Reconciliation in Aboriginal Health: Initiatives for Teaching Medical Students about Aboriginal Issues,** Melbourne, The University of Melbourne, 2001.

Marc Redfield, "Philosophy-Early German Romanticism: Schlegel, Novalis, Hölderlin", **A Handbook of Romanticism Studies,** Ed. Joel Faflak and Julia M. Wright, Oxford, Wiley-Blackwell, 2012, s. 327-339.

Richardson, William J.: **Heidegger: Through Phenomenology to Thought,** 4.Baskı, New York, Fordham University Press. 2003.

Rosenberg, Aubrey: "Rousseau's Emile: The Nature and Purpose of Education", in **The Educational Legacy of Romanticism,** Ed.John Willinsky, Ontario, Canada, Wilfrid Laurier University Press, 1990, s.11-32.

Rousseau, Jean-Jacques: **Emile ya da Eğitim Üzerine,** Çev. İsmail Yerguz, 1.Baskı, İstanbul, Say Yayınları, 2009.

Rudge, Lucila T.: "Holistic Pedagogy in Public Schools: A Case Study of Three Alternative Schools", **Other Education: The Journal of Educational Alternatives,** C.5, S:2, 2016, s.169-195.

Russell, Bertrand: **History of Western Philosophy,** London, United Kingdom, Taylor&Francis Group, 2005.

Sagberg, Sturla: **Holistic Religious Education - Is It Possible?The Complex Web of Religion, Spirituality and Morality,** Münster, Germany,Waxmann Verlag, 2015, s.13,16.

Saito, Naoko: "Perfecting Democracy Through Holistic Education: Dewey's Naturalistic Philosophy of Growth Reconsidered," **Philosophy of Education 2000**, Urbana, Illinois, Philosophy of Education Society, 2001, s.155-163.

Senemoğlu, Nuray: **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim – Kuramdan Uygulamaya,** 27. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2020.

Senge, Peter M.: **Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması (The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization),** Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan ve Barış Pala, 19.Baskı, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 2018.

Simmons, Ernest Joseph: **Introduction to Tolstoy's Writings,** 1.Baskı, Chicago, IL, USA, University of Chicago Press, 1968.

Singh, Karan: "Education for the Global Society", **In: Learning: The Treasure Within, The Report to UNESCO of The International Commission on Education for The Twenty First Century**, Paris, UNESCO, 1996, s.225-227.

Schemmann, Michael: "The Holistic Curriculum in Higher Education", **Annual Scientific Conference Abai Almaty State University,** 30 Nisan 2008.

Schreiner, Peter; Banev, Esther; Oxley, Simon: **Holistic Education Resource Book**: **Learning and Teaching in an Ecumenical Context,** München, Germany, Waxmann Verlag, 2005.

Schreiner, Peter: "Holistic Education and Teacher Training", **ResearchGate,** (Çevrimiçi) https://www.researchgate.net/publication/226958175_Holistic_Education_and__Teacher_Training, 15 Ağustos 2020.

Shaw, Jane S.: "Environmental Education", **Society,** C.41, S:1, 2003, s.60-66.

Shroff, Farah M.: "Conceptualizing Holism in International Interdisciplinary Critical Perspective: Toward a Framework for Understanding Holistic Health", **Social Theory & Health,** C. 9, S:3, Ağustos 2011, s.244-255.

Sloan, Douglas: "Foreword", **Renewal of Meaning in Education: Responses to The Cultural and Ecological Crisis of Our Times**, Electronic Edition, Ed.Ron Miller, Brandon, VT, Holistic Education Press, 1993, s.3-7.

Sloan, Douglas: "Education and The Modern Assault on Being Human: Nurturing Body, Soul, and Spirit", **Holistic Learning and Spirituality in Education: Breaking New Ground,** Ed.John P. Miller, Selia Karsten, Diana Denton, Deborah Orr and Isabella Colalillo Kates, Albany, NY, State University of New York Press, 2005, s.27-46.

Smuts, Jan Christiaan: **Holism and Evolution,** Hawthorne, CA, USA., Gestalt Journal Press, 2013.

Sözler: "Jiddu Krishnamurti Sözleri", **Meşhur Sözler,** (Çevrimiçi) https://www.meshur sozler.com/meshur-sozleri/384-jiddu-krishnamurti-sozleri.html, 10 Mayıs 2020.

Stone, Alison: "Being, Knowledge, and Nature in Novalis", **Journal of the History Of Philosophy,** C.46, S:1, 2008, s.141-163.

Stronach, Ian; Piper, Heather: "Can Liberal Education Make a Comeback? The Case of 'Relational Touch' at Summerhill School", **American Educational Research Journal,** C.45, S:1, 2008, s.6-37.

Şekerci, Osman: **İnsan Hakları Alanında Temel Belgeler ve İslam,** 1.Baskı, İstanbul, Nun Yayıncılık, 1996.

Şeşen, Ramazan: **İbn Fadlan Seyahatnamesi,** İstanbul, Yeditepe Yayınları, 2010.

Taggart, Geoff: "Dewey and The Romanticism of Holistic Education ", **Encounter: Education for Meaning and Social Justice,** C.14, S: 2, 2001, s.17-22.

Tanyu, Hikmet: **İslamlıktan Önce Türklerde Tek Tanrı İnancı,** İstanbul, Boğaziçi Yayınları,1986.

Teachings: "Think on These Things" **Teachings, Chapter 2,** (Çevrimiçi) https://jkrishnamurti.org/content/chapter-2/rebel%20against%20everything, 10 Mayıs 2020.

The Human Rights Act 1998: "The Human Rights Act 1998", **citizens advice** (Çevrimiçi) https://www.citizensadvice.org.uk/law-and-courts/civil-rights/human-rights/the-human-rights-act-1998/, 14 Haziran 2020.

The International Child and Youth Care Network: "Educators: Alexander Sutherland Neill (1883-1973)", **The International Child and Youth Care Network (CYC-Net),** Haziran 2009 (Çevrimiçi) https://cyc-net.org/cyc-online/cyconline-june2009-neill.html, 27 Nisan 2020.

Tolstoy, Lev: **Hazreti Muhammed,** Çev. Arif Arslan, 7. Baskı, İstanbul, Çalıkuşu Kitap, 2020.

Uludağ, Zekeriyya: "Bütüncül (Holistik) Eğitim Felsefesi Zarureti", **Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu,** Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara, EĞİTİM-BİR-SEN, 2009.

Unesco: "The Four Pillars of Education" as Annex 1, **in Learning:The Treasure Within: Report to UNESCO of The International Commission on Education for The Twenty- First Century,** Paris, UNESCO Publishing, 1996.

Unesco: Intergovernmental Conference on Environmental Education", (Tiflis, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği, 14-26 Ekim 1977). **Final Report.**

Unesco: "General Conference, 20.Toplantı, 1978, Yaz Dönemi, s.1.", (Çevrimiçi) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000028431?posInSet=1&queryId=357fb20c-66ac-47f2-8e04-44d2eb5c941c, 30 Haziran 2020.

Unesco: "İntergovernmental Conference on Environmental Education", (Tiflis, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği, 14-26 Ekim 1977). **Final Report**, s.7.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı: **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı,** Ankara, Türk Tarih Kurumu, 1988.

Varma, Vishwanath Prasad: "Sri Aurobindo and Greek Philosophy", **Philosophy East and West,** C.10, S:3-4, Ekim 1960 - Ocak 1961, s.135-148.

Verywell Mind: "Gestalt Laws of Perceptual Organization", **Verywell Mind,** (Çevrimiçi) https://www.verywellmind.com/ gestalt-laws-of-perceptual-organization-2795835, 24 Ocak 2020.

Walsh, Roger; Vaughan, Frances: "On Transpersonal Definitions", **Journal of Transpersonal Psvchology,** C.25, S:2, 1993, s.199-207.

Weber, Marcel; Esfeld, Michael: "Holism in the Sciences", **Unity of Knowledge (Transdisciplinary Research for Sustainability),** Ed. Gertrude Hirsch Hardon, C.1, Oxford, UK, Eolss Publishers / UNESCO, 2009, s.91-110.

Wilber, Ken: **Sex, Ecology, Spirituality:The Spirit of Evolution,** Düzeltilmiş 2. Baskı, Boston, Shambhala Publications, 2000.

W ilber, Ken: "An Integral Theory of Consciousness", **Journal of Consciousness Studies,** C.4, S:1, 1997, s.71-92.

Wittgenstein, Ludwig: **Philosophical Investigations,** 3.Baskı, Çev. Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe, London, Pearson, 1973.

Wittgenstein, Ludwig: **Tractatus Logico-Philosophicus,** Çev. Oruç Aruoba, İstanbul, Metis Yayınları, 2016.

Wollstonecraft, Mary: **Kadın Haklarının Gerekçelendirilmesi (A Vindication of the Rights of Woman),** Çev. Deniz Hakyemez, 4.Baskı, İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları, 2017.

Woods, Glenys J.; O'Neill, Maggie; Woods, Philip A. : "Spiritual Values in Education: Lessons from Steiner?", **International Journal of Children's Spirituality**, C.2, S:2, 1997, s.25- 40.

Yılmaz, Şakiroğlu Pınar: "Geştalt Psikolojisi, Geştalt Terapi Kuramını Nasıl Etkilemiştir?", **Temas, Geştalt Terapi Dergisi (Journal of Gestalt Therapy),** C.2, S:1, 2015, s.3-32.

ÖZGEÇMİŞ

SEYFULLAH ŞAHİNOĞLU

1968 yılında Samsun'da doğdu. İlk ve ortaokulu İstanbul, liseyi de Kırklareli İmam Hatip Lisesi'nde 'Okul Birincisi' olarak bitirdi. Boğaziçi Üniversitesi İş İdaresi'nden sonra Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun oldu. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı'nda "Kur'an-ı Kerim'deki Tehdit Ayetlerinin Din Eğitimi Açısından Tahlili" teziyle Yüksek Lisans, ardından "Eğitimde Holistik (Bütünsel) Yaklaşım ve Din Eğitimi" teziyle de Doktora eğitimini tamamladı.

Basılmış veya yayımlanmış eserleri şunlardır:

1. Kohlberg ve Ahlaki Gelişim Teorisi (Kitap – Bölüm Yazarı)

2. Çağdaş Bir Eğitim Yaklaşımı Olarak Holizm (Bütünsellik): Tarihsel Gelişim Bağlamında Kavramsal, Kuramsal ve Felsefî Bir Temellendirme (Makale – Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi)

3. Kur'an-ı Kerim'de Bir Eğitim Metodu Olarak Uyarı ve Tehdit (Kitap)