

Makale Bilgisi: Öztürk, M. (2025). Eğitici Deneyim Hazırlamada Felsefenin Yeri Ve Önemi. DEÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt:12, Sayı:2, ss. 592-611.	Article Info: Ozturk, M. (2025). The Role and Importance of Philosophy in Preparing Educational Experiences. DEU Journal of Humanities, Volume:12, Issue:2, pp. 592-611.
Kategori: Araştırma Makalesi	Category: Research Article
DOI: 10.69878/deuefad.1617330	DOI: 10.69878/deuefad.1617330
Gönderildiği Tarih: 10.01.2025	Date Submitted: 10.01.2025
Kabul Edildiği Tarih: 11.06.2025	Date Accepted: 11.06.2025

EĞİTİCİ DENEYİM HAZIRLAMADA FELSEFENİN YERİ VE ÖNEMİ

Murat Öztürk*

ÖZ

Deneyimin öğrenmenin temel bir bileşeni olduğu görüşünden hareketle bu çalışma, eğitim süreçlerinde deneyimin nasıl daha etkili bir şekilde tasarlanabileceğini incelemektedir. Özellikle, eğitimde deneyim seçimi ve hazırlama sürecinde felsefenin oynadığı kritik role odaklanılmaktadır. Eğitimin en temel amacı, bireyleri gelecekte karşılaştacakları çeşitli deneyimlere hazırlamaktır. Bu amaçla, geçmiş deneyimlerden yola çıkarak geleceğe dair öngörülerde bulunmak ve bu öngörülere uygun eğitim deneyimleri tasarlamak gerekmektedir. Bu sürecin, sadece geçmiş deneyimlerin biçimsel bir tekrarı olmaması için geçmişin, şimdinin ve geleceğin felsefi bir sorgulama ile analizi gerekmektedir. Felsefe, geçmiş deneyimlerin derinlemesine incelenmesi ve bu deneyimlerden elde edilen verilerin genel geçer ilkeler haline getirilmesi için gerekli olan bir disiplindir. Felsefi bir bakış açısıyla yapılan analizler, eğitimin tüm alanlarında, örneğin saygı, yardımlaşma ve empati gibi kavramların anlaşılmasında ve bu kavramların eğitim süreçlerine nasıl entegre edileceğinin belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, müze örneği üzerinden felsefenin eğitimdeki rolü daha somut bir şekilde ortaya konulmaktadır. Müze ile ilişkili eğitsel bir deneyim oluşturmak istendiğinde ilk düşünülen müze ziyaretleri olsa da, müzenin sunduğu deneyimlerin sadece ziyaretlerle sınırlı olmadığı vurgulanmaktadır. İnsanlığın müzede yer alan parçaların taşıdığı özellikle bilgisel değeri diğer insanlarla paylaşmak istemesi de oldukça önemli bir deneyimdir. Müze üzerine yapılan felsefi bir analiz, eğitimde müze olgusunun bularıyla ilgili deneyim oluşturulmasının önemini ortaya çıkartmakta ve bu doğrultuda yeni deneyim tasarımlarına zemin hazırlamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma, eğitimde deneyimin önemini vurgulamakta ve felsefenin bu süreçte oynadığı kritik role dikkat çekmektedir. Felsefi bir bakış açısıyla yapılan analizler, eğitimcilerin öğrencilere daha anlamlı ve etkili öğrenme deneyimleri sunmalarına yardımcı olacaktır. Özellikle müze

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, murat@istanbul.edu.tr , ORCID: 0000-0001-9855-9782

örneği üzerinden yapılan inceleme, felsefenin eğitimdeki pratik uygulamalarına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Felsefe, Eğitim Felsefesi, Deneyim, Yapılandırmacı Eğitim, Eğitim

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PHILOSOPHY IN PREPARING EDUCATIONAL EXPERIENCES

ABSTRACT

Based on the view that experience is an essential component of learning, this study examines how experience can be designed more effectively in educational processes. In particular, it focuses on the critical role of philosophy in the process of selecting and preparing experiences in education. The main purpose of education is to prepare individuals for the various experiences they will encounter in the future. For this purpose, it is necessary to make predictions about the future based on past experiences and to design educational experiences in accordance with these predictions. In order to ensure that this process is not just a formal repetition of past experiences, it is necessary to analyze the past, present and future through philosophical inquiry. Philosophy is a discipline that is necessary for the in-depth analysis of past experiences and the translation of the data obtained from these experiences into generally valid principles. Analyses from a philosophical perspective are of great importance in all areas of education, for example, in understanding concepts such as respect, cooperation and empathy, and in determining how to integrate these concepts into educational processes. In this study, the role of philosophy in education is more concretely demonstrated through the example of a museum. Although museum visits are the first thing that comes to mind when one wants to create an educational experience related to the museum, it is emphasized that the experiences offered by the museum are not limited to visits. The fact that humanity wants to share with other people especially the informational value of the pieces in the museum is also a very important experience. A philosophical analysis of the museum reveals the importance of creating experiences related to this aspect of the museum phenomenon in education and paves the way for new experience designs in this direction. In conclusion, this study emphasizes the importance of experience in education and draws attention to the critical role of philosophy in this process. Analyses from a philosophical perspective will help educators to provide students with more meaningful and effective learning experiences. In particular, the examination of the museum example provides important clues about the practical applications of philosophy in education.

Keywords: Philosophy, Philosophy of Education, Experience, Constructivist Education, Education

1. GİRİŞ

Günümüzde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı, en yaygın kabul gören eğitim yaklaşımlarının başında gelmektedir (Arslan, 2007). Bunun nedeni, geleneksel yaklaşımla biçimlendirilen eğitim uygulamalarının amaçlanan eğitimsel hedeflere ulaşmada yetersiz kaldığının fark edilmesidir. Geleneksel, öğretmen merkezli ve sadece ders kitabına bağlı eğitim; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenciler yetiştirmede başarısız olmuştur (Hanley, 2005). Araştırmalar, standart testlerde çok başarılı öğrencilerin bile öğrendiklerini bütünleştirme, karşılaştırma ve okul dışında gündelik yaşama uyarlamada yetersiz olduklarını göstermektedir (Yager, 1991). Başka bir ifadeyle, geleneksel eğitim, temel amacı olan insanı kültürel hayata hazırlama (Gutek, 2001, s. 5) konusunda başarıya ulaşamamaktadır.

Geleneksel eğitimde yaşanan bu sorunların temel nedeni, pasif bir şekilde edinilen bilgilerin yapılandırılmadan ezberlenmesi ve bu şekilde edinilmiş olan bilgilerin içinde yaşadığımız kültürel dünyanın dinamiklerini anlama, yorumlama ve bu dinamiklere uygun tavır almada işe yaramamasıdır (Arslan, 2007). Eğitimi bu çıkmazdan kurtarmak ve okullardaki eğitimin niteliğini geliştirmek için günümüzde hızlı arayışların ve değişimlerin yoğun olduğu bir süreç yaşanmaktadır. Başta gelişmiş ülkeler olmak üzere, birçok ülkede öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim anlayışını ilgiyle karşılamışlardır (Powell, Farrar ve Cohen, 1985).

Geleneksel eğitimin aksine, yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temelde deneyime dayalı bir eğitim yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır (Fosnot, 1996). Nitekim Garrett'in (1997) de belirttiği gibi, Dewey, Dale ve Bruner gibi düşünürler, çalışmalarlarıyla deneyimin eğitim süreçlerindeki rolünü ve kullanımını öne çıkarmışlardır. Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları ve yapılandırmalarıdır. Bu, öğrencilerin ön bilgilerini ve deneyimlerini aktif hale getirerek yeni sunulan deneyimlerle etkileşim kurmalarını sağlama (Doğanay ve Sarı, 2012) ve böylece kendi anlamlarını inşa etme sürecidir. Bunun için zengin öğrenme fırsatları sağlamak gerekir. Bir eğitim aracı olarak oluşturulan veya tasarlanan deneyimler, söz konusu öğrenme fırsatlarını yaratmanın en önemli yollarından biridir; zira Kolb'a göre (1984) deneyimsel öğrenme, deneyimin kavranıp dönüştürülmesi yoluyla bilginin üretildiği bir süreçtir. Rogers ve diğerlerinin (2013) öğrenen merkezli eğitim olarak tanımladığı anlayışta da vurguladığı gibi, öğrenme deneyimleri öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle, 20. yüzyılda eğitim giderek bir aktivite ve deneyim hazırlama işi olarak düşünülmeye başlanmıştır (Gutek, 2001, s. 6).

Deneyime eğitimde bu kadar önem verilmeye başlanmasının temel nedeni, deneyimin eşlik ettiği öğrenme yaşantılarının daha kalıcı ve etkili olmasıdır. Nitekim yapılan araştırmalar, deneyim temelli öğrenme süreçlerinin, bilgilerin uzun vadeli kalıcılığını artırdığını ve bireylerin

öğrendiklerini yeni durumlara daha kolay aktarabildiklerini ortaya koymaktadır (Itin, 1999). Abdulwahed ve Nagy (2009) de deneyimsel öğrenmeye yönelik yaklaşımların, bilgilerin akılda kalıcılığını artırdığını, kavramların daha derinlemesine anlaşılmasını sağladığını, bilgilerin pratik kullanımını geliştirdiğini ve tüm alanlarda faydalı olan üst-bilişsel becerileri ilerlettiğini göstermiştir. Deneyime dayalı öğretimin, öğrencilerin üst düzey becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu Kolb ve Kolb da (2006) belirtmektedir. Benzer şekilde, Gencel (2008) de yaptığı çalışmada, deneyime dayalı eğitimin her öğrenme stiline uygun etkinlikler içermesi sayesinde öğrencilerin öğrenme ortamından en üst düzeyde yararlandığını, bunun da öğrenci başarısı ve derslere yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit etmiştir. Ayrıca, Okur (2012) da deneyimsel öğrenmeye yönelik bir çalışmada yapılan son testlerde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluştuğunu ifade etmiştir; bu da deneyimsel uygulamaların öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Deneyim, etkili bir eğitim aracıdır çünkü öğrencinin aktif olarak katılımına imkân sağlamaktadır; öğrenciler, deneyime dayalı öğrenme uygulamalarında zihinsel, duygusal ve sosyal etkileşimlere coşkulu bir biçimde katılım göstermektedir (Voukelatou, 2019).

Öğrencinin aktif olması, yani bir takım görevleri yerine getirmesi gerekliliği, bu görevleri yerine getirirken kullanması gereken bilgilere ve becerilere gereksinim duymasını sağlamaktadır. Bu gereksinim, bilgi ve becerilerin işlevsel bir şekilde yapılanması için gereklidir. Zira Mezirow'un (1997) da belirttiği gibi, öğrenme deneyimleri öğreneni şekillendirir, onun üzerinde anlamlı bir tesir bırakır ve sonraki deneyimlerini etkiler. İnsan zihni, bilgileri bağlamıyla beraber kaydeder ve kaydettiği bilgileri bu bağlam çerçevesinde gerçekleşen yaşantılarda hatırlar ve kullanabilir. Bu durum, Senemoğlu'nun (2000) da vurguladığı gibi, gelişmenin temelinde kalıtım, deneyimler ve çevre etkileşiminin bulunmasıyla da ilişkilidir. Bu nedenle, yapılandırmacı eğitimde yeni öğrenilen bilgilerin önceki yaşantılarla ilişkilendirilmesi, öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul olarak görülmüştür (Sherman ve Kurshan, 2005). Böylelikle öğrenciler, gördükleri eğitim sonucunda kendilerine ait yeni anlamlar oluşturabilirler (Naylor ve Keogh, 1999). Her öğrenci olayları kendi anlamına uygun biçimde yorumlar ve kendi bilgisinin yaratıcısı olarak aktif olur (Philips, 1995). Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler; bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999).

Deneyimin eğitimde bu denli merkezi bir konuma sahip olması, aynı zamanda onun ne olduğu ve nasıl işlediği gibi temel soruların derinlemesine anlaşılmasını da zorunlu kılmaktadır. Vadeboncoeur (1997) için eğitim eyleme dayanır ve bilgi ile fikir, öğrenenin kendisi için manalı ve mühim

deneyimlerden elde ettiği çıkarımlarla oluşur. Bu anlayışla paralel olarak Tezci ve Gürol (2003) da, anlam oluşturma'nın temelinde öğrenenin kendi anlamını oluşturma'sının yer aldığını, bu yüzden öğrenme ortamlarının bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşim kurmalarını ve zengin öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiğini vurgular. Bu çerçevede, eğitimde kullanılan deneyimlerin veriminin artırılması, deneyimin doğası üzerine yapılacak titiz bir sorgulama ve bu sorgulama sonucu ulaşılabilecek yanıtların sağlamlığına bağlıdır. Öğretmenlerin kendi dersleriyle ilişkili böylesi bir sorgulama sürecine girmeleri, öğrencileri için hazırlayacakları deneyimin niteliğini şüphesiz artıracaktır; fakat Gutek'e (2001) göre, öğretmenler, üzerlerine yüklenen gerekli gereksiz pek çok görev nedeniyle eğitim olgusu üzerine düşünmek için genellikle çok az zaman bulabilmektedirler. Deneyimin ne olduğu ve nasıl işlediği hakkındaki sorgulamalar açıklığa kavuşturulmadan yapılacak uygulamaların verimli olması ise, Dewey'in (2014) de işaret ettiği gibi, yalnızca nadir sayıda öğretmenin sezgisel başarısı ve sağduyusu ile geliştireceği yöntemlere bağlı kalacaktır. Oysa eğitimde deneyim kullanımının rastlantılara bırakılamayacak kadar önemli bir yeri vardır; çünkü deneyimleyerek öğrenme, öğrencilerin okulda edindikleri bilgileri gerçek dünya sorunlarına tatbik etmelerine olanak tanıyan ve akademik eğitimde olumlu değişimlerin hayata geçirilmesi için mühim bir araçtır (Guo, Yao, Wang, Yang & Zong, 2016). Öğrenenlerin gerçek hayat tecrübesi edinmelerine yardımcı olmak, deneyime dayalı eğitimin en başta gelen görevidir (Harden, Allen, Chau, Parks ve Zanko, 2012).

Deneyimin ne olduğu, nasıl işlediği ve nasıl kullanılacağı ile ilişkili kapsamlı bir görüşe sahip olmadan nitelikli bir deneyim oluşturmamak mümkün değildir. Deneyim hakkında kapsamlı bir görüşe sahip olmak ise özel bir çaba gerektirir. Dewey deneyimi hem fiziksel hem de bilişsel bir süreç olarak tanımlar ve bir insan için beden ile zihnin katılımı olmaksızın bir deneyimin var olamayacağını belirtir; bu da deneyimin çok boyutlu doğasını ve anlaşılmasının gerekliliğini ortaya koyar (Can, 2004). Deneyim hakkında bu denli kapsamlı bir görüşe sahip olmayı sağlayacak disiplinin felsefe olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu noktada felsefe, eğitim bağlamında iki temel işlevle ele alınabilir. Birinci kullanımı, eğitim kuramlarının oluşumuna zemin hazırlayan, eğitimin amacı, önemi ve işlevi gibi genel konuları tartışan ve genellikle "eğitim felsefesi" olarak bilinen alandır. Fakat bu çalışmanın özellikle odaklandığı ve deneyime dayalı eğitim yaklaşımları için hayati önem taşıyan ikinci bir kullanım alanı daha bulunmaktadır: deneyimin konusu olan olgunun felsefi bir yaklaşımla analizi. Zira eğitimde kullanılan deneyimler, gerçek yaşam koşullarının birer modellemesi olarak düşünülebilir. Öyleyse, etkili bir deneyim oluşturabilmek için, öncelikle deneyimin gerçek yaşamdaki bağlamının, insanın kültür dünyasındaki yerinin, tarihsel gelişim koşullarının ve insanlığın bu deneyimi neden ve nasıl yaşadığının felsefi bir sorgulama ile

derinlemesine çözümlenmesi gerekir. Başka bir deyişle, deneyimi oluşturan temel koşullar ve bileşenler olabildiğince açık bir şekilde belirlenerek, deneyimin özsel yanının görülebilmesine ve dolayısıyla daha isabetli modellenmesine imkân tanınmalıdır. İnsanlığın yaşadığı bir deneyimin koşullarının daha iyi anlaşılması, eğitim ortamı için tasarlanacak olan deneyimin de daha iyi modellenmesini sağlayacaktır. Eğitimde bir deneyim tasarlarken, gerçek hayattaki bütün etkileşimleri olduğu gibi aktarmak zordur. Bu yüzden, deneyimin en önemli ve temel kısımlarını bulup öne çıkarmak çok önemlidir. Aksi takdirde, tasarlanan deneyimlerin gerçek deneyimleri özsel olarak değil, yalnızca biçimsel olarak taklit etmesi kaçınılmaz olacaktır. Örneğin, tarih dersinde işlenecek bir savaş, biyoloji dersinde hücrenin yapısı, kimya dersinde moleküllerin yapısı ya da bu çalışmada incelenecek olan müze olgusunun öğrencinin deneyimine nasıl sunulacağı belirsiz kalacak ve bu belirsizlik içinde tasarlanan deneyimlerin yüzeysel, biçimsel taklit boyutunda kalan canlandırmalardan ibaret kalması kuvvetle muhtemeldir. Tam da bu noktada Dewey'in (2014) uyarısı önem kazanır: her deneyim eş düzeyde eğitici değildir; bu nedenle deneyim hakkında doğru bir fikre sahip olmanın gerekliliği açıktır ve deneyim hakkında doğru bir fikre sahip olmak için deneyimle ilişkili felsefe yapmak, eğitim için sağlam bir plan sunacaktır.

Felsefi sorgulama, Kökten'in (2023) belirttiği gibi, var olanı ve kolayca algılananı olduğu gibi kabul etmek yerine, bunlar üzerinde etraflıca düşünmeyi ve sorgulamayı hedefler. Esasen, Solomon ve Higgins'e (2016) göre, yaşamımız ve bilgilerimiz üzerine sorgulama yapma, sorular yöneltme ve bu sorulara cevaplar arama deneyimi olan felsefe, Deleuze ve Guattari (1994) tarafından düşünmeyi öğrenmek ve hiçbir şeyi sorgusuz sualsiz kabul etmeyip merak etmek olarak tanımlanır. Bu sorgulama süreci, kavramlara yönelik bir araştırmadır ve Westerblad'a (2022) göre kavramlar, sorgulamayı yönlendirmede ve düşüncüyü alışılmışın ötesine taşımada mühim bir role sahiptir. Lipman (1998) ise felsefe ile anlam arasında sıkı ve bütüncül bir bağ olduğunu, felsefenin anlamı netleştirdiğini, varsayımları görünür kıldığını, kavramları analiz ettiğini ve akıl yürütme süreçlerinin geçerliliğini değerlendirdiğini belirtir.

Bu analitik ve sorgulayıcı yaklaşım, Hannon ve Nguyen'e (2022) göre, düşünceleri detaylandırıp netleştirerek kavramsal karmaşayı giderecek bir kavram dağarcığı oluşturulmasına olanak tanır ve felsefeyle ilgilenen bireylerin çıkarımında bulunma, genelleme yapma ve bağlantıları kavrama gibi yeteneklerini geliştirir. Felsefe bir inanç meselesi veya bilimsel kanıt sunma biçimi değildir; aksine, Kennedy ve Kennedy'ye (2011) göre, dünyamızla etkileşimlerimizde hem bizi etkileyen hem de bizden etkilenen fikirlerin açığa çıkmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte, Solomon ve Higgins'in (2016) de işaret ettiği gibi, inançlarımızdan çok ortaya koyabildiğimiz gerekçelerimiz önem taşır. Sonuç olarak, felsefi sorgulama, bireylere farklı bakış açılarının

ele alınmasını sağlayarak eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirir ve dünya hakkında akıl yürütme yolları öğretir (Pardales ve Girod, 2006).

Yukarıda genel hatlarıyla değinilen felsefi sorgulama anlayışından hareketle, bu çalışmanın temel amacı, müze kavramının kendisini derinlemesine felsefi bir analize tabi tutmaktan ziyade, bu tür bir sorgulama sürecinin özellikle müze olgusu bağlamında nitelikli deneyimlerin tasarlanmasına nasıl katkı sunabileceğini ortaya koymaktır. Diğer bir ifadeyle, "Müze nedir?" gibi temel bir soruyla başlayan felsefi bir yaklaşımın, müze deneyimini zenginleştirecek ve dönüştürecek tasarım ilkelerine ulaşmada nasıl bir rol oynayabileceği araştırılacaktır. Bu doğrultuda, çalışma kapsamında müze kavramına ilişkin yapılacak felsefi irdelemeler, bu ana amaca hizmet edecek şekilde ele alınacaktır.

2. Eğitimin Deneyime Dayalı Tanımı: Deneyim İçinden, Deneyim Yoluyla, Deneyim İçin Gelişim Süreci

John Dewey, Lincoln'un demokrasi için yaptığı tanımı eğitime uyarlayarak şöyle bir tanımlama yapmaktadır: "Eğitim, deneyim içinden, deneyim yoluyla, deneyim için bir gelişim sürecidir" (Dewey, 2014, s. 35). Dewey'e göre bu tanımlama sadece bilmek yetmez; aynı zamanda inanmak, hatta içten inanmak gerekmektedir. Dewey'in böylesine bir vurgu yapması boşuna değildir. Demek ki bu tanımlama bilmek fakat inanmamak, inanmak ancak içten inanmamak mümkündür. Burada işaret edilen, bu tanımlamanın temelini oluşturan deneyim kavramının ilk çağrıştırdığı anlamdan çok daha zengin bir anlamı olduğudur. Söz konusu anlamları ortaya çıkarmak için felsefi bir sorgulama çalışması gereklidir. Dewey de bu durumu, acilen deneyime dayalı bir eğitim felsefesi yapılması gerektiğini ifade ederek ortaya koymuştur (Dewey, 2014). Ayrıca felsefi sorgulama, sadece bu tanımın zengin anlam yükünü ortaya çıkarmak için değil, aynı zamanda eğitime konu olan her olgunun bütün varlık koşullarını ve etkileşimlerini açığa çıkartmak için de gerekli bir araçtır. Bu çalışmada sözü edilen felsefi sorgulamanın deneyim hazırlamada sağladığı katkı örnek bir olgu ile ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bunu yaparken bir yandan deneyim tabanlı eğitim anlayışı olan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır. Felsefe disiplinin tarih boyunca uğraşmış olduğu zorlu felsefi sorulara yanıt ararken kullanılmasının dışında daha basit gibi görünen olguları da çözümlemek için kullanılması fayda sağlayacaktır. Felsefenin anlamı bilgelik sevgisi ise her türlü bilgiye aynı iştahla yönelmek gereklidir. Basit olan bilgilerin ilgi alanı dışında bırakılması, bilgeliğin gereği olan bütüncül bakış açısından uzaklaşılmasını sağlayacaktır.

Eğitimin, deneyim içinden, deneyim yoluyla ve deneyim için bir gelişim süreci olarak tanımlanması, bu sürecin geçmiş, şimdi ve gelecek boyutlarına işaret etmektedir. Nitekim Dewey'in (2014) de vurguladığı üzere, eğitimin nihai amacı bireyin gelecekte yaşayacağı deneyimlerin daha zengin

ve anlamlı olarak yaşanmasını sağlamaktır ki bu ancak gelişmiş bir bilişsel yapı ile mümkün olabilir ve söz konusu bilişsel yapılar da yine deneyim yoluyla inşa edilebilir. Bu bağlamda deneyim, geleceğe hazırlık sürecinde merkezi bir rol oynayan işlevsel bir araç olarak işlev görür. Bir aracı etkin bir şekilde geliştirebilmek ya da en uygun aracı en uygun yerde kullanabilmek için öncelikle amacın bütün boyutlarıyla tanımlanması gerekir. Bu bağlamda eğitimin amacının, yani öğrencilerin gelecekte hangi türden deneyimleri nasıl yaşamasının istendiğinin felsefi bir derinlikle ve tutumla sorgulanarak netleştirilmesi gerekmektedir. Bu sorunun yanıtını ararken başvurulacak temel kaynaklardan biri insanlığın geçmiş deneyimleridir. İnsanlığın bugünkü gelişim düzeyine ulaşırken hangi zorlukları, hangi başarılar ve buluşlarla aştığı ve bu yöntem, teknik ve bilgilerin hangilerinin gelecekteki deneyimlerin daha zengin ve anlamlı yaşanmasına katkı sunacağı titizlikle incelenmelidir. Bu sürecin sonunda, verimli birer araç olarak nitelendirilebilecek deneyimlerin "şimdi ve burada" ilkesi uyarınca eğitime nasıl dahil edileceği ayrıntılarıyla tasarlanmalıdır. Zira insanlığın deneyim yoluyla geliştirdiği becerileri gelecek deneyimlerde de etkin bir şekilde kullanabilmesi için bu becerilerin yine deneyim yoluyla öğrenilmesi elzemdir ve bu deneyimin kavramsal çerçevesini de söz konusu felsefi sorgulama belirleyecektir. Çalışmamızın devamında eğitimin söz konusu deneyimsel boyutları sırasıyla incelenecektir.

2.1. Deneyim İçinden: İnsanlığın Kültürel Birikimine Felsefi Bir Bakış

Eğitim, özünde bir kültür aktarım süreci olarak değerlendirilebilir. Düşünme biçimlerinden davranış kalıplarına, geliştirilen teknik bilgi ve becerilerden bu tekniklerle üretilmiş olan sanat, bilim ve teknoloji ürünlerine kadar geniş bir yelpazede anlam kazanan kültür, eğitim aracılığıyla nesilden nesile aktarılır. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel niteliklerden biri de birikimli olarak inşa ettiği bu kültür dünyası ve bunu mümkün kılan iletişim yeteneğidir. Bireylerin edindikleri bilgileri paylaşabilmesi, ortak bir deneyim havuzunun oluşmasına ve bu sayede toplumsal ilerlemenin sağlanmasına zemin hazırlamıştır.

Ancak zamanla bu kültürel birikimin hacmi, bireyin bu birikimi doğrudan deneyimlemesini mümkün olmaktan çıkarmıştır. Bu durum, eğitim sürecinde seçici bir aktarım yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu seçki yapılırken sıklıkla gözlemlenen bir eğilim, insanlığın ulaştığı gelişimsel son noktayı doğrudan aktarma yönelimidir. Dewey'in (2014, s. 21) de belirttiği gibi, yetişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan bireylere yetişkinlerin bilgi standartlarının sunulması, öğrenen ile öğretene arasında bir kopukluğa neden olmaktadır. Tarihsel süreçte elde edilen tüm başarıların (bu bağlamda başarıdan kastedilen, eğitimin konusu olan tüm kavramsallaştırmalar, formüller, işlemler, sınıflandırmalar vb. unsurlardır) yeni kuşaklara aktarılması arzusu anlaşılır olmakla birlikte, bu başarıların niceliksel fazlalığı, eğitimin aceleci ve zaman zaman baskılayıcı bir yaklaşımla yoğunlaştırılmış

bir içeriğin aktarımına dönüşmesine yol açabilmektedir. Oysa bu unsurların tek tek öğretilmesinden ziyade, bu gelişmelere zemin oluşturan temel zihinsel yapıların ve süreçlerin tespit edilerek geliştirilmeye çalışılması, daha kalıcı ve anlamlı öğrenmelere olanak tanıyabilir. Başarıya ulaştıran süreçlerin ve koşulların anlaşılması, yeni kuşakların gelecekte karşılaşacakları benzer sorunlara özgün çözümler üretme kapasitelerini artıracaktır. İşte bu noktada, geçmişteki bilginin hangi koşullarda üretildiğini ve buna imkân veren temel zihinsel yapıların neler olduğunu kavrayabilmek için felsefi bir sorgulama zorunludur; zira felsefe, bütüncül bir anlama çabasıyla yöneldiğimiz olgunun özsel niteliklerini ortaya koyabilecek derinlikli bir bakış açısı sunar.

Bu çalışmada, eğitsel bir deneyim tasarlanırken felsefi sorgulama yönteminin sağlayacağı katkılar, "müze olgusu" örneği üzerinden somutlaştırılmaya çalışılacaktır. Temel amaç, eğitimin önemli bir bileşeni olan müze ile ilişkili bir eğitsel deneyim geliştirilirken bizzat müze olgusunun kendisine yönelik yapılacak felsefi bir sorgulamanın, bu deneyim tasarımını nasıl zenginleştirebileceğini ve derinleştirebileceğini incelemektir.

2.1.1. Müze Olgusunun Özünü Aramak

Uluslararası Müzeler Konseyi'nin (ICOM, 2022) güncel tanımı, insanlığın müze ile kurduğu ilişkinin ve müze kurumunun evrimleşerek ulaştığı mevcut durumu yansıtır. Bu tanım şöyledir: "Müze, toplumun hizmetinde olan, kâr amacı gütmeyen, kalıcı bir kurumdur; somut ve soyut mirası araştırır, toplar, korur, yorumlar ve sergiler. Halka açık, erişilebilir ve kapsayıcı olan müzeler, çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik eder. Etik ve profesyonel biçimde, toplulukların katılımıyla faaliyet gösterir ve iletişim kurar; eğitim, eğlence, düşünme ve bilgi paylaşımı için çeşitli deneyimler sunar." Bu tür tanımlar, müzenin çok çeşitli işlevlerini çağdaş beklentilerle bütünleştirir. Kuşkusuz, zamanla müzenin farklı kullanım alanları ve toplumsal rolleri belirginleşmiş, yapılan tanımlar da bu zenginliği yansıtmıştır. Nitekim müze kavramının ve tanımlarının tarihsel süreçteki değişimi, toplumsal beklentiler ve bilgi anlayışındaki dönüşümlerle yakından ilişkilidir (Kandemir & Uçar, 2015). Ancak felsefenin sunacağı temel avantaj, bu karmaşık yapının ardındaki müzenin özsel nitelikleri, yani bir müzeyi müze yapan temel unsurları açığa çıkarmaktır. Özellikle dünyayı ve kültürü yeni anlamlandırmaya başlayan, yetişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan çocuklar için bir müze deneyimi tasarlarken kurumun karmaşık güncel işlevlerinden ziyade öncelikli olan yönlerini deneyimletmek, daha temel ve kalıcı bir kavrayışa olanak tanıyabilir.

Bu amaçla deneyim tasarımına başlamadan önce, "Müze nedir?" sorusuyla başlayan felsefi bir sorgulama yürütmek faydalı olacaktır. Eğer bu temel sorgulamayı es geçerse, müze algımız büyük ihtimalle şimdiye dek edindiğimiz deneyimlerle, yani çoğunlukla tarihi eserlerin sergilendiği müzelere yaptığımız ziyaretlerle sınırlı kalacaktır. Bu durum, müzeyi yalnızca

bir "izleyici" olarak deneyimlemenin ötesindeki zengin olasılıkları keşfetmemizin önünde bir engel oluşturabilir.

Böyle bir bakış açısı, insanlığın tarihsel süreç içerisinde oluşan gereksinimi doğrultusunda ortaya çıkan müze olgusunun önemli bir ayağını oluşturan müze oluşturma deneyiminin, öğrencilerin "tarihi eser bulamayacakları" gibi bir ön kabul, daha en başından değerlendirme dışı bırakılması riskini beraberinde getirir. Bu durumda, müzeyi tek deneyimleme seçeneği olarak, müze ziyaretleri ya da bu ziyaretler üzerine kurulu etkinlikler kalacaktır; dolayısıyla 'müze oluşturma'nın sunduğu farklı ve benzersiz öğrenme fırsatları gözden kaçırılmış olacaktır.

Peki, ICOM tanımında yer alan kavramlardan hareketle "Müze nedir?" sorusuna bir yanıt geliştirilebilir mi? Tanımda geçen "toplumun hizmetinde olma" ve "kâr amacı gütmeme" ifadeleri, müzenin temel motivasyonuna işaret etmektedir. Kâr amacı gütmemesi, bu çabanın ardında maddi kazancın ötesinde bir motivasyon olduğunu gösterir: Bu motivasyon, insanlığın bilgiyi paylaşma ve yaygınlaştırma arzusuyla yakından ilişkilidir. Müze; bir konuyu, bir olguyu, bir kültürü daha iyi anlamayı sağlayacak bilgileri içeren nesneleri, başkalarının da görmesi, bilmesi ve anlaması amacıyla oluşturulan bir organizasyon olarak görülebilir. Müzelerin "halka açık" ve "erişilebilir" olması, bu temel amacı destekler niteliktedir. "Çeşitliliği ve sürdürülebilirliği teşvik etmesi" de farklı medeniyetler, düşünce sistemleri ve doğal çevre ile ilişkili edinilecek bilgilerle doğrudan bağlantılıdır; bireyler ne kadar farklı bilgiyle donatılırsa çeşitliliğe o denli açık olacaktır. "Somut ve soyut mirası araştırma, toplama, koruma, yorumlama ve sergileme" işlevlerinin tamamı, mirasın içerdiği bilgisel değerlerin ortaya çıkarılması, muhafaza edilmesi ve nihayetinde paylaşılması amacına hizmet eder. Sunduğu deneyimler olarak belirtilen "iletişim kurma, eğitim, düşünme ve bilgi paylaşımı" da açıkça bir bilgi aktarımı ve anlamlandırma sürecine işaret eder. "Eğlence" dahi, çoğunlukla yeni unsurlarla karşılaşmanın ve yeni bilgiler edinmenin bireyde yarattığı keşif ve merak duygusu üzerine temellenir.

Bu analizden hareketle, müzenin özünün temelinde bilgi paylaşma arzusu ve bu bilginin korunarak aktarılması güdüsünün yattığı iddia edilebilir. Bu kavrayışla "Müzeyi müze yapan nedir?" sorusuna felsefi bir şüphecilikle yeniden yaklaştığımızda, gündelik deneyimimizin "tarihi eserlerin sergilendiği yer" şeklindeki sınırlı algısının ötesine geçeriz. Tarihi olmayan müzelerin de varlığı bu sorgulamayı derinleştirir: Müzeyi müze yapan temel nitelik nedir? Tüm müzelerin ortak paydası, insanlığın onlara duyduğu gereksinim ya da kültür dünyasındaki özel işlevi ne olabilir? İşte bu tür temel sorularla müze olgusunun çekirdeğini kavramaya yönelmek, yüzeysel kabullerin ötesine geçerek "nedenlerin bilgisine" ulaşmayı hedefler.

Bu felsefi irdelemeye devam etmek, müzenin sadece "nadir bulunan nesnelerin sergilendiği yer" olduğu yönündeki yaygın kanıyı da sorgulamamızı sağlar. Şüpheli bir yaklaşımla her nadir nesnenin müzede yer almadığı, dolayısıyla nadirliğin tek başına bir ölçüt olmadığı kolaylıkla görülebilir. Peki, bir nesneyi "müzelik" kılan nedir? Örneğin altın, nadir bir madendir; ancak her altın nesne müzede sergilenmez. Müzelerde yer bulan altın nesneler (bir kraliyet tacı, binlerce yıllık bir kolye ucu vb.), genellikle belirli bir dönem, coğrafya veya insan etkinliği ile ilişkili olup onu üreten, kullanan insanlar ve onların kültürü hakkında bir bilgi taşıdıkları için değerlidirler. Ait oldukları toplumların estetik anlayışları, inançları, yaşam biçimleri veya teknolojik düzeyleri hakkında bize fikir verirler. Öyleyse müzeler, öncelikle insan hakkında ve insanın dünyası hakkında bilgi taşıyan ve bu bilginin paylaşımaya değer görüldüğü unsurların toplandığı, korunduğu, araştırıldığı ve sergilendiği kurumlardır.

Özetle müzeler, insanlığın bilgi taşıyan değerli nesneleri ve olguları daha geniş kitlelerle buluşturmak, onlardan öğrenilmesini sağlamak ve gelecek nesillere aktarmak için geliştirdiği önemli bir çözüm mekanizmasıdır. Müzeler olmasaydı bu bilgi kaynaklarıyla çok sınırlı sayıda insan karşılaşabilir, pek çoğu da zamanın yıpratıcı etkisiyle yok olabilirdi. Bu açıdan müze, insanlığın kolektif belleği koruma ve kültürel mirası aktarma çabasındaki önemli başarılarından. İnsanlığın geliştirdiği bu çözümün gerçek değerinin kavranabilmesi için bu çözümün temelindeki motivasyonun, yani bir bilgiyi paylaşma ve aktarma deneyiminin bizzat yaşanması gereklidir.

Müze eğitiminin bir aracı olarak tasarlanacak olan deneyim olasılıkları ve bu olasılıkların taşıdıkları eğitsel potansiyeller, müze hakkında yapılacak bir felsefi sorgulama ile açığa çıkabilir. Yukarıda yapılan kısa sorgulama sonucunda oluşturulacak deneyimin öne çıkan özelliği, bir nesne ile o nesnenin kullanıcısı arasındaki ilişkinin bilgisel değerini belirlemek, sonrasında da bu bilgiyi bir organizasyon çerçevesinde başkaları ile paylaşmak olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öyleyse müze olgusu ile ilişkili deneyimlenmesi gereken en temel noktalardan biri, bir nesne ile o nesnenin kullanıldığı insan, kültür ve anlayış hakkında bir ilişki kurulmasıdır. Kolaydan zora ilkesi doğrultusunda düşünüldüğünde, bir çocuğun bu ilişkiyi en kolay kurabileceği nesnelerin kendisinin kullandığı nesneler olacağı ortaya çıkacaktır. "Hangi nesne kendisi hakkında bilgi verir?" sorusu ile meşgul olan çocuk, nesne ile o nesnenin kullanıcısı arasında bir yandan bağ kurma alıştırmaları yapacak, öte yandan kendi ortaya çıkardığı ve bilgisel bir değere dönüşen bağıntıyı başkaları ile paylaşma motivasyonu oluşturabilecektir.

Bu sürecin ayrıntıları, yani hangi nesnelerin seçileceği, nasıl sergileneceği gibi deneyim içinde karşılaşılabilecek güçlükler ve bu güçlüklerin insanlık tarihinde müzecilik pratiğinde nasıl aşıldığına dair

belirsizlikler, eğitici deneyimler sağlayacak problemler olarak özenle seçilebilir ve kontrollü bir şekilde öğrencilerin karşısına çıkarılabilir. İzleyen bölümde bu tür bir deneyim tasarımının potansiyelleri ve uygulama biçimleri daha detaylı tartışılacaktır.

İlk insanlar anlamlı buldukları nesneleri paylaşmak yerine yalnızca kendilerine saklamayı tercih etmiş olsalardı bugün "müze" olarak adlandırılan bir kurumdan bahsedilemeyebilirdi. Dolayısıyla, insanın doğasında var olan bu bilgiyi paylaşma yönelimini harekete geçiren, bu temel motivasyonun kökenlerini deneyimleyen bir öğrenme ortamı yaratılabilirse bireylerin, özellikle de çocukların, insanlık tarihindeki bu kurucu deneyimi kendi yaşamları içinde yeniden üretmeleri mümkün hale gelir.

2.2. Deneyim Yoluyla: Felsefi Veriler Işığında Eğitsel Deneyim Tasarımı

Felsefe tarihinde zaman zaman evren makrokozmos, insan ise mikrokozmos olarak görülmüştür. Bu düşünceden yola çıkılacak olursa insanlık tarihinde yer alan ilişkilerin insanın bireysel deneyimleri içinde de bulunabileceği ifade edilebilir. Öyleyse insanlığın deneyimini, insanlığın yeni bireyine aktarmaya çalışan eğitimin, makrokozmosta yaşanan deneyimin koşullarını mikrokozmosta oluşturmak gibi bir amacının olması gerekir. Bu amaç gerçekleştiğinde insanlığın yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara bulduğu çözümler, bağlamı içinde öğrenilebilir.

İnsanlığın yaşadığı sorunlara ürettiği çözümlere, sorunları yaşamamış birinin değer vermesi beklenemez. Aynı şekilde bir sorunla karşılaşan birinin o sorunun çözümlerine değer vereceği ve çözüm yollarını öğrenmede hevesli olacağı da varsayılabilir.

Bu noktada felsefe, yine bizlere gerekli malzemeleri sunması nedeniyle oldukça önemli bir başvuru kaynağıdır. Örneğimize dönecek olursak, müze olgusunu insanlık için değer taşıyan, bizlere insanı tanıtan nitelikleri olan nesnelerin bir araya toplanması ve sergilenmesi olarak belirlemiştik. Şimdi bu deneyimin çocuk için nasıl oluşturulacağını bulmak ve deneyimin yaşanacağı uygun ortamı tasarlamak kalıyor. Bu tasarımı yaparken ihmal edilmemesi gereken en temel hususlardan biri, söz konusu deneyimin çocuğun yaşantısı ile ilişki içinde olmasıdır. Çocuğun deneyimleri sonucunda oluşturduğu bilişsel yapının, deneyimlerinin eşlik ettiği duygu durumlarının kendine has olduğunu biliyoruz. Bu, yapılandırmacı öğrenme kuramının (örn: Fosnot, 1996; Brooks & Brooks, 1999) temel kabullerinden biri olup, öğrenmenin bireyin öznel deneyimleri ve mevcut anlayışları üzerine kurulu aktif bir anlamlandırma süreci olduğunu vurgular. Bu nedenle kendi deneyimlerinden yola çıkılması gerekmektedir. Öyleyse insanlık için geçerli olan durum, çocuğun bireysel deneyimleri içinde aranmalıdır. Makrokozmosta eğitime konu olan olgunun koşulları felsefi bir sorgulama ile ortaya konulduktan sonra geriye deneyim durumunu mikrokozmos için tasarlamak kalmaktadır ki makrokozmosta yani insanlık tarihinde oluşmuş

olan koşullar yeterince açık bir şekilde ortaya konulduğunda tasarımın çerçevesi büyük oranda ortaya çıkmaktadır. Yapılması gereken sadece insanlık için ortaya konulmuş ilişki ağını çocuğa uyarlamak olacaktır. Yukarıda müzenin insanlık hakkında bilgi taşıyan nesnelerin bir araya toplanması olarak yaptığımız çözümleme, çocuk hakkında bilgi taşıyan nesnelerin bir araya toplanıp sergilenmesi olarak uyarlanabilir. Bu doğrultuda "insanlık hakkında bilgi taşıyan" belirlemesinin yerini "çocuk hakkında bilgi taşıyan" olarak değiştirmek yeterli olacaktır. Önerilen felsefi çözümleme ne kadar ayrıntılı yapılırsa yapılacak uygulamanın ana hatlarını belirlemek o oranda kolay ve açık olacaktır. Örneğimize dönecek olursak yapılacak uygulama, herkesin rahatça düşünebileceği gibi, çocuklardan kendisi ile ilişkili bilgi taşıyan ve dolayısıyla değerli olan bir nesne seçmesi ve sınıfa getirmesini, böylelikle bir sınıf müzesi oluşturmasını istemek olacaktır.

Bu süreç içinde çocuğun yaşayacağı deneyimi öngörmeye çalışsak şunlar ortaya çıkacaktır. Öncelikle çocuk, kendisi için neyin değerli olduğunu, neyin kendisi hakkında bilgi taşıdığını düşünecek ve birçok olasılık arasından bir seçim yapması gerekecektir. Bu seçimi yaparken yaşayacağı çelişkiler, hedeflenen bilişsel yapıların kurulmasına imkân verecektir. Nitekim Piaget'nin (1977) de belirttiği gibi, bu tür karar verme anlarında yaşanan ve bireyi mevcut bilişsel dengesinden çıkaran çelişkiler, yeni ve daha gelişmiş bilişsel yapıların kurulması için itici bir güç oluşturur.

Kendisi hakkında hangi eşyanın nasıl bir bilgi değeri taşıdığını düşünürken ve arkadaşlarının getirdiği eşyaların onlar hakkında nasıl bir bilgi taşıdığını tahmin etmeye, çözümlemeye çalışırken aktif bir düşünme etkinliği içine girecek ve bu süreçte hedeflenen bilişsel yapıları geliştirme olanağı bulacaktır. Yaşadığı deneyimler yoluyla müzede sergilenen nesnelerin bilgi değerleri hakkında zihinsel süreçler yaşayacaktır. Öncelikle kendi nesnesini seçerken "Acaba şu mu olsun, bu mu olsun?" düşünceleri içinde sürekli tekrar eden nesne-bilgi eşleşmesi, her bir arkadaşının getirdiği nesnelerin hangi bilgiyi taşıdıklarını düşünürken daha da fazla tekrar edilecek; böylece hem eğlenceli hem kalıcı bir öğrenme yaşantısı mümkün olabilecektir. Bu sırada bin bir zorlukla seçmiş olduğu nesneyi başka öğrencilerle paylaşma isteğinin de artacağı tahmin edilebilir. Yaşanacak deneyimi zenginleştirme, eğitimcinin konu hakkındaki bilgi birikimiyle doğru orantılıdır. Bir müze oluşturmak için üstesinden gelinmesi gereken zorlukların farkında olunması, bu zorlukların öğrenci seviyesinde baş edilebilir bir boyuta indirgenmesi için gerekliliktir. Örneğin müze hakkında deneyim sahibi bir kişi, müzede sergilenen nesneler hakkında tanıtım yazılarının olduğunu bilir. Bu bilgi, öğrencilerin kendi seçtikleri nesneler hakkında tanıtım yazısı yazmalarını istemeye olanak verecektir. Bu yazılar yazılırken karşılaşılabilecek zorluklar ve çözüm yolları, öğretmen rehberliğinde deneyimlenmelidir. Müze hakkında başka bir deneyimimiz, müzelerin içerdiği nesnelerin belli bir düzen içinde sergilendikleridir. Muhtemelen müzelerin içerdiği nesneler arttıkça bir düzen

ihtiyacı hasıl olmuş ve bir sınıflamaya gidilmiştir. Kimi müzelerde tarihsel bir sınıflama, kimi müzelerde coğrafya, kimi müzelerde nesnelerin nitelikleri ile ilişkili bir sınıflama yapılmaktadır. Öyleyse öğrencilerden de sınıf müzesinin bir düzen içinde olması istenebilir. Örneğin getirilen parçaların birkaç ana başlık altında toplanması, kıyafetler, oyuncaklar vb. sınıflandırılması istenebilir. Hangi sınıflandırmaya ait parçaların daha fazla adette olduğu ve bunun nedeni üzerine tartışılabilir. Sınıflandırma seçenekleri üzerine bir tartışma yürütülebilir. Böylelikle öğrenciler, getirdikleri nesnelerin bilgi değerlerini birçok kere daha tekrar etmelerini gerektirecek, öte yandan sınıflandırma becerisini geliştirecek bir etkinlik içine girmeleri sağlanabilir. Deneyimin zenginleştirilmesi ve çeşitli bağlantılarla zenginleştirilmesi asıl amaçtır. Öğretmenin bu alanda başarılı deneyimler tasarlaması, alanın tarihsel gelişimini ve bu gelişimin ayrıntılarına hâkim olmasıyla doğru orantılıdır. Sokrates'in ebe metaforunda öğretmene benzettiği ebenin mutlaka önceden doğum yapmış olan kişiler arasından seçilmesi gerektiğini belirtmesi, (Platon, 1986, 149c) bu durumla ilişkilendirilebilir. Bu noktada öğretmenin sahip olması gereken deneyim, eğer özel bir müzecilik eğitimi verilmiyorsa alanla ilişkili teknik bilgiden çok müzenin oluşum koşulları, etkilendikleri ve etkilendikleri şeylerle ilişkisinin bütünsel olarak kavranmasıdır. Bu noktada felsefi bir yaklaşımın kullanılması faydalı olacaktır. Etkin bir deneyim hazırlamak için yanıtlanması gereken sorular şöyle sıralanabilir: Bu deneyimin neden yaşanmasını istiyoruz? Bu deneyim sonucunda ne elde edilecektir? Bu deneyim olmasa insan insanlığından ne kaybeder? İnsan olmak için bu deneyim gerekli midir?

2.3. Deneyim İçin: Geleceğin Daha Zengin Deneyimlenmesi Amacıyla DeneyimTasarlamak

Eğitimde deneyimin en önemli amacı, gelecek deneyimlerin zenginleşmesini sağlamaktır. Dewey'e göre hiçbir deneyim kendi başına yaşayıp kendi başına ölmez. Her deneyim bir sonraki deneyimi biçimlendirir. Bu açıdan bakıldığında, eğitime konu olan şeylerin öğretmenin amaç olarak değil, şimdiyi anlamak için ve uygun davranışlar sergilemek için bir araç olduğunu belirtir (Dewey, 2014). Yani bütün tarif edilen sürecin var olmasının nedeni, çocuğun insan kültür dünyası içinde hakkıyla yerini alabilmesi ve katkıda bulunabilmesidir. Eğitim, çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir (Gutek, 2001, s. 5).

Müze hakkında kurgulanan deneyim amaç değildir. Gelecekte yaşayacağı müze deneyimlerinin daha anlamlı yaşanabilmesi için bir araçtır. Bu nedenle seçilen deneyimlerin gelecekte yaşanacak deneyimler üzerinde bulunacağı etki, bütün sürecin belirleyicisidir. Bu çalışmada çözümlemeye çalıştığımız kendi müzesini oluşturma deneyimi, müzeleri gezerken daha yüksek bir farkındalıkla gezilmesine zemin hazırlayacak; böylece daha yüksek bir fayda sağlanacaktır. Söz konusu deneyimi yaşayan çocuk, doğal

olarak kendi müzesini oluştururken yaşamış olduğu sorunların başkaları tarafından nasıl çözülmüş olduğuna daha büyük bir ilgi ile yaklaşacaktır. Kendi hakkında bilgi taşıyan nesneyi seçerken yaşadığı tereddütler, çektiği zorluklar, müzede sergilenen eşyalar hakkında bir farkındalık oluşturacaktır. Bu deneyimi yaşayan bir öğrenci, ileride bir müze gezisi deneyimi yaşarken ister istemez "Benim için falanca nesne şu bilgiyi taşıması nedeniyle önemliydi, bu nesneler hangi bilgiyi taşıyorlar, kimin için ne değer taşıyorlar ki buraya toplanıp sergileniyorlar? Sınıflandırılma nasıl yapılmış?" gibi soruların eşlik ettiği daha aktif ve daha zengin bir müze gezme deneyimi yaşayacaktır.

3. SONUÇ

Bu makalede, eğitici deneyimlerin hazırlanmasında felsefi sorgulamanın taşıdığı merkezi önem ele alınmıştır. Özellikle yapılandırmacı eğitim yaklaşımının odağında yer alan deneyimin, rastlantısal biçimde değil; üzerine düşünülerek, anlamlandırılarak ve felsefi bir sorgulama süzgecinden geçirilerek tasarlanmasının önemli avantajlar sağlayacağı vurgulanmıştır. Deneyimin ne olduğu, nasıl işlediği ve eğitim sürecine nasıl kullanılabileceği üzerine tutarlı bir kavrayış geliştirmek, kavramsal ve düşünsel bir sorgulamayı da gerektirir. Bu bağlamda, deneyim hazırlığı sürecinde gerçekleştirilecek felsefi bir çözümleme, deneyimin taşıdığı anlamı, bağlamını ve barındırdığı çeşitli eğitsel olanakları, yani öğrenci üzerinde ne tür zihinsel ve duyuşsal süreçleri harekete geçirebileceğini daha açık biçimde ortaya çıkartmaktadır; böylece oluşturulan deneyimlerin içerik ve biçim açısından tutarlı, öğrenci yaşantısıyla ilişkili ve eğitsel hedeflerle uyumlu olması sağlanabilir.

Makale boyunca, müze olgusu örnek olarak ele alınmış ve bu olgu üzerinden yürütülen sorgulamanın deneyim tasarımı sürecine nasıl katkı sağlayabileceği tartışılmıştır. Felsefi sorgulama, çoğu zaman bireysel deneyimler doğrultusunda biçimlenen ve müzenin sadece tarihi eserlerin sergilendiği bir yer olduğu yönündeki yaygın algılarımızın yeniden düşünülmesine imkan sağlamaktadır. Nitekim "Müze nedir?" sorusu felsefi bir şüpheyile ele alındığında, müzelerin yalnızca tarihî eserlerle sınırlı olmadığı, aksine bireyler ve toplumlar için bilgi, anlam ya da değer taşıyan nesnelerin bir araya getirildiği, korunduğu, incelendiği ve gelecek kuşaklarla çeşitli yollarla paylaşıldığı alanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Müzenin bu gibi farklı yanlarını belirlemek, eğitimcilerin müze eğitimi için tasarlayacakları deneyimlerde hangi noktaların öne çıkartılacağına karar vermesine yardımcı olacaktır. Bu çerçevede, felsefi sorgulama sayesinde müzenin hem bilgi edinme ve öğrenme (tüketici olma) hem de bilgi üretme ve paylaşma (üretici/katılımcı olma) gibi farklı deneyim olanaklarına kapı araladığı görülmektedir. Örneğin, müze olgusunun özünde yer alan "bilgi değeri taşıyan nesnelerin sergilenmesi ve paylaşılması" fikri, öğrencilerin kendi müzelerini oluşturabilecekleri bir deneyim tasarımı zemin

hazırlarken; nesnelerin kullanıcısı hakkında sunduğu bilgiyi anlama, yorumlama ve ondan öğrenme süreci de geleneksel ziyaretlerin ötesinde, daha derinlikli bir “bilgi edinme” deneyimine dönüştürülebilir.

Felsefi sorgulama, incelenen olguların, içinde bulundukları sistemdeki yerini, etkileşimlerini ve önemini ortaya çıkararak, deneyim tasarımında izlenecek alternatif yolları belirlemeye yardımcı olur. Bu süreç, öğretmenlerin deneyimi sadece biçimsel olarak değil, özsel olarak ve daha zengin bir biçimde modellemelerine olanak tanır. Geleneksel müze ziyaretleri öğrencileri çoğunlukla pasif bir alımlayıcı konumunda bırakırken, felsefi sorgulama sayesinde ortaya çıkan ve müzenin farklı yönlerini deneyime açan alternatif deneyim olanakları – örneğin bir sınıf müzesi oluşturma etkinliği – öğrencilerin bilgiye değer verme, seçme, sınıflama ve paylaşma süreçlerini yaşayarak aktif katılımcı konumuna geçmelerini sağlayabilir. Bu tür zenginleştirilmiş deneyimler, öğrencilerin neyin bilgi değeri taşıdığını araştırmalarını, anlamlandırmalarını ve bu değeri başkalarıyla paylaşma deneyimini yaşamalarını mümkün kılar; böylece bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkıda bulunurken, gelecekteki müze deneyimlerini de daha bilinçli ve çok yönlü hale getirir. Ancak burada önemli olan, bu deneyimlerin tasarımında öğretmenin felsefi sorgulama yaparak öğrencilerin ihtiyaçlarına ve müzenin sunduğu çeşitli eğitsel potansiyellere uygun deneyimler oluşturmalarıdır. Öğretmenlerin kendi deneyimleri ve alışkanlıkları, farklı deneyim olanaklarını düşünmelerini engelleyebileceğinden, felsefi sorgulama, bu noktada öğretmene yalnızca kavramsal bir yönelim değil, aynı zamanda uygulanabilir bir yol haritası da sunarak yeni ve etkili deneyimlerin tasarlanmasında kritik bir rol oynar.

Felsefi sorgulama, öğretmenlerin eğitim sürecine daha derinlemesine bir anlayışla yaklaşmalarını sağlar. Deneyimin özünü ve sunduğu farklı olanakları kavramak, öğretmenlerin öğrencilerine sunacakları deneyimlerin niteliğini artırır. Bu süreçte, öğretmenlerin kendilerine "Bu deneyimi neden yaşatmak istiyoruz? Bu deneyim sonucunda ne elde edilecek? Bu deneyim olmasa insan ne kaybeder?" gibi temel soruları sorması, deneyim tasarımının oluştururken katkı sağlar ve eğitsel hedeflere ulaşmada kılavuzluk eder. Sonuç olarak, eğitici deneyimlerin hazırlanmasında felsefi sorgulama vazgeçilmez bir araçtır. Öğretmenlerin felsefi bir bakış açısıyla hareket etmeleri, eğitim sürecinin rastlantılara bırakılmasını engeller ve deneyimlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve eğitsel hedeflere uygun bir şekilde tasarlanmasını sağlar.

Bu bağlamda, felsefe, eğitimin teori ve uygulama arasındaki boşluğu dolduran kritik bir köprü olarak görülmelidir. Eğitime konu olan her türlü olgunun, varlık koşulları ve etkileşimleriyle birlikte felsefi sorgulama temelinde ele alınmasının, hem kuramsal hem uygulamalı eğitim alanına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir. Eğitim sürecinde yer alan ve felsefi bir sorgulanmayı gerektirmediği düşünülen kavramların dahi felsefi

çözümlemeye tabi tutulması gerekmektedir. Aksi halde uygulamaların büyük ölçüde öğretmenin kişisel deneyimiyle ve sezgisiyle sınırlı kalacağı açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerin hemen hemen her kavram üzerine felsefi sorgulama yapmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca genel olarak bu kavramlar üzerine daha fazla felsefi sorgulama çalışmasının yapılmasının o kavramların öğretilmesinde kullanılacak deneyim tasarımlarının yetkinleştirilmesinde katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Üzerinde düşünülmüş ve çözümlemesi yapılmış kavramların, olguların sayısı arttıkça, öğretmenlerin daha çeşitli ve anlamlı deneyimler tasarlama imkânı da artacaktır. Felsefi sorgulamanın eğitimdeki bu rolü, öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda öğrencilerinin anlamlandırma süreçlerine rehberlik eden bir konuma yükselmesine imkan sağlamaktadır. Bu da nihayetinde, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının hedeflediği, bilgiyi aktif olarak yapılandıran ve öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılan öğrencilerin yetişmesine katkıda bulunur; böylece deneyimler, sadece yüzeysel etkinlikler olmaktan çıkarılıp, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunan derin ve anlamlı öğrenme yaşantılarına dönüşür.

ÇIKAR ÇATIŞMASI BEYANI

Yazarların herhangi bir çıkara dayalı ilişkisi bulunmamaktadır.

ETİK ONAY/KATILIMCI ONAMI

Makale kapsamında katılımcı kullanılmadığı için ilgili onaya yer verilmemiştir.

MADDİ DESTEK

Çalışma için herhangi bir maddi destek alınmamıştır.

YAZAR KATKILARI

Bu araştırma ve araştırma ile ilgili tüm aşamalar tek yazar tarafından yürütülmüştür.

KAYNAKÇA

- Abdulwahed, M., & Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's experiential learning cycle for laboratory education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283–294.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41–61.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18–24.
- Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik Şahin, Ç. (2022). Öğretmenlerin deneyimsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60–71.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* Columbia University Press.
- Dewey, J. (2014). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Yayıncılık.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21–36.
- Fosnot, C. T. (1996). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. Teachers College Press.
- Garrett, L. (1997). Dewey, Dale, and Bruner: Educational philosophy, experiential learning, and library school cataloging instruction. *Journal of Education for Library and Information Science*, 38(2), 129–136.
- Gencel, İ. E. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7(2), 401–420.
- Guo, F., Yao, M., Wang, C., Yang, W., & Zong, X. (2016). The effects of service learning on student problem solving: The mediating role of classroom engagement. *Teaching of Psychology*, 43(1), 16–21.
- Guttek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınları.
- Hanley, S. (2005). *On constructivism*. Maryland Collaborative for Teacher Preparation, University of Maryland.
- Hannon, M., Nguyen, J. (2022). Understanding philosophy. *Inquiry, Inquiry*. 1-37. 10.1080/0020174X.2022.2146186.
- Harden, S. M., Allen, K. C., Chau, C. N., Parks, S. L., & Zanko, A. L. (2012). Experiential learning in graduate education: Development, delivery, and analysis of an evidence-based intervention. *Creative Education*, 3(5), 649–657.

- Itin, C. M. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*, 22(2), 91–98.
- International Council of Museums. (2022, August 24). ICOM approves a new museum definition. ICOM. <https://icom.museum/en/news/icom-approves-a-new-museum-definition/>
- Kandemir, Ö., & Uçar, Ö. (2015). Değişen Müze Kavramı ve Çağdaş Müze Mekanlarının Oluşturulmasına Yönelik Tasarım Girdileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 5(2), 17–47.
- Kennedy, N., & Kennedy, D. (2011). Community of philosophical inquiry as a discursive structure, and its role in school curriculum design. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 265–283.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2006). Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning theory in higher education. In R. R. Sims & S. J. Sims (Eds.), *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education* (pp. 45–92). Nova Science Publishers.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kökten, H. (2023). Eğitimde felsefi sorgulama ve çocuklar için felsefe (P4C). *Kaygı: Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 22(Özel Sayı 3), 1–33.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, 71(5), 277–280.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12.
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). Constructivism in classroom: Theory into practice. *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 93–106.
- Okur, E. (2012). *Sınıf dışı deneyimsel öğretim: Ekoloji uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Pardales, M. J., & Girod, M. (2006). Community of inquiry: Its past and present future. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 299–309.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6–11.
- Philips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5–12.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Basil Blackwell.
- Platon. (1986). *Diyaloglar* (M. Gökberk, Çev.). Remzi Kitabevi.

- Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Gazi Kitabevi.
- Sherman, T. M., & Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32(5).
- Solomon, R. C., & Higgins, K. M. (2016). *The big questions: A short introduction to philosophy* (9. bs.). Wadsworth Cengage Learning.
- Tezci, E., & Gürol, A. (2003). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1).
- Vadeboncoeur, J. A. (1997). Child development and the purpose of education: A historical context for constructivism in teacher education. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understandings* (pp. 15–37). The Falmer Press.
- Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in secondary education: A case study. *Education Sciences*, 9(2), 127.
- Westerblad, O. (2022). Deweyan conceptual engineering: Reconstruction, concepts, and philosophical inquiry. *Synthese*, 200(1), 2.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58(6), 52–57.