

Öğrenmenin Ontolojik Boyutu: Jarvis'in Varoluşsal Öğrenme Kuramı ve Yapılandırmacı Yaklaşımlar

The Ontological Dimension of Learning: Jarvis's Existential Learning Theory and Constructivist Approaches

ÖZET

Bu derleme çalışması, Peter Jarvis'in varoluşsal öğrenme kuramını kuramsal temelleri, temel kavramları ve diğer öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi üzerinden incelemektedir. Geleneksel davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı paradigmlar öğrenmeyi bilgi edinimi, zihinsel gelişim ya da toplumsal etkileşim çerçevesinde açıklarken; varoluşsal öğrenme öğrenmeyi bireyin *olma* ve *oluş* süreçleri üzerinden, yani ontolojik bir boyutta konumlandırır. Bu yaklaşımda bilgi, bireyin kendisini sorgulamasına, anlam üretmesine ve otantik bir kimlik geliştirmesine hizmet eder. Diğer insanlar ise bu süreçte doğrudan bilgi aktarıcısı değil, bireyin kendini fark etmesine aracılık eden "ayna" işlevi görmektedir. Varoluşsal öğrenme kuramı, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duygusal, bedensel ve yansıtıcı boyutlarıyla bütünsel bir süreç olduğunu vurgular. Jarvis'in *uyumsuzluk* ve *yansıtıcı öğrenme* kavramları, bireyin yaşadığı deneyimlerle yüzleşmesini ve bu deneyimleri dönüştürücü bir süreçte dönüştürmesini açıklar. Bununla birlikte kuram, birey merkezli yapısı ve toplumsal boyutlara sınırlı değinişi nedeniyle eleştirilmiştir. Yine de, öğrenmeyi davranış değişikliğinin ötesinde benlik gelişimi ve sorumluluk üstlenme süreci olarak tanımlaması, çağdaş eğitim felsefesi ve yetişkin eğitimi için önemli bir katkı sunmaktadır. Sonuç olarak, varoluşsal öğrenme kuramı eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, bireyin varoluşsal dönüşümünü, özgünlüğünü ve sorumluluklarını geliştiren bir süreç olarak ele almakta; bu yönüyle günümüz eğitim bilimleri tartışmalarına güçlü bir perspektif kazandırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Varoluşsal öğrenme, Yapılandırmacılık, Öğrenmenin ontolojisi

ABSTRACT

This review study examines Peter Jarvis's existential learning theory in terms of its theoretical foundations, core concepts, and its relationship to other learning approaches. While traditional behaviorist, cognitive, and constructivist paradigms explain learning through knowledge acquisition, mental development, or social interaction, existential learning situates learning within the processes of *being* and *becoming*, thus framing it as an ontological dimension. In this approach, knowledge serves the learner's self-questioning, meaning-making, and the development of an authentic identity. Other individuals, in turn, are not merely sources of information but function as "mirrors" that enable the learner's self-awareness. Existential learning theory emphasizes that learning is not only a cognitive activity but also a holistic process encompassing emotional, embodied, and reflective dimensions. Jarvis's notions of *disjuncture* and *reflective learning* highlight the learner's confrontation with lived experiences and the transformation of those experiences into new meaning. Nevertheless, the theory has been criticized for its strong individual focus and limited attention to broader social dimensions. Despite these critiques, defining learning not simply as behavioral change but as a process of self-development and assuming responsibility makes the theory a significant contribution to contemporary educational philosophy and adult learning. In conclusion, existential learning theory conceptualizes education not merely as knowledge transmission but as a process that fosters existential transformation, authenticity, and responsibility, thereby offering a powerful perspective for current debates in educational sciences.

Keywords: Existential learning, Constructivism, Ontology of learning

GİRİŞ

Öğrenme, eğitim bilimlerinde her dönemde farklı paradigmlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşım öğrenmeyi gözlemlenebilir davranış değişiklikleri üzerinden tanımlarken; bilişsel yaklaşımlar zihinsel süreçlere, yapılandırmacı paradigmlar ise bilginin bireysel ya da toplumsal inşasına odaklanmıştır. Ancak bu yaklaşımların ortak noktası, öğrenmeyi çoğunlukla epistemolojik bir mesele olarak görmeleri, yani bilgiyi edinme ve işleme süreçleri etrafında tanımlamalarıdır. Bu durum, bireyin varoluşsal yönlerini ve öğrenmenin ontolojik boyutunu gölgede bırakmıştır.

Selen Beyazbal ¹

How to Cite This Article

Beyazbal, S. (2025). "Öğrenmenin Ontolojik Boyutu: Jarvis'in Varoluşsal Öğrenme Kuramı ve Yapılandırmacı Yaklaşımlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:11, Issue:12; pp: 2190-2195. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18070609>

Arrival: 25 August 2025

Published: 27 December 2025

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7326-3424

İnsan yalnızca bilgi üreten veya aktaran bir varlık değil, aynı zamanda anlam arayışı içinde olan, seçimler yapan, krizlerle yüzleşen ve dönüşüm süreci yaşayan bir özne olarak öğrenme sürecine katılır. Bu nedenle öğrenmenin yalnızca bilgi ve beceriyle sınırlı olmayan, bireyin kendilik algısını, sorumluluklarını ve otantik varoluşunu şekillendiren yönleri de dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda, felsefi kökenlerini varoluşçuluk düşüncesinden alan Peter Jarvis'ın varoluşsal öğrenme kuramı, öğrenmeyi bireyin *olma* ve *oluş* süreçleri çerçevesinde ele alarak geleneksel paradigmalardan ötesine geçmektedir.

Jarvis'ın kuramı, öğrenmeyi davranışsal ya da bilişsel çıktılardan ziyade bireyin ontolojik dönüşümüyle ilişkilendirmesi açısından özgün bir yere sahiptir. Varoluşsal öğrenme, bireyin yaşadığı uyumsuzluklardan yola çıkarak yansıtıcı düşünmeyle anlam üretmesini, otantik kimlik geliştirmesini ve toplumsal sorumluluk üstlenmesini vurgular. Bu yönüyle, çağdaş eğitim felsefesine yeni açılımlar getirmekte ve özellikle yetişkin eğitimi, etik ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda önemli bir kuramsal temel sunmaktadır.

VAROLUŞSAL ÖĞRENME VE YAPILANDIRMACILIK

Öğrenme tanımlamaları, davranışsal, bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacı paradigmalarda açıklanmaya çalışılmıştır. Bu paradigmalarda bir felsefe üzerinden öğrenmenin temel işleyişi anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Öğrenme çözümlemesine ulaşıldıktan sonra da öğretime yönelik teori, yaklaşım ve stratejiler geliştirilmiştir. Fakat birey bundan öte, anlam arayan, tercih yapan, yüzleşen, geri dönüp sorgulamalar yapabilen bir varlıktır. Dolayısıyla, öğrenmeyi nesnelerle veya düşüncelerle açıklamak yerine insanlarla açıklamanın gereği ortaya çıkmaktadır (Säfström, 2003). Bu noktada, bilginin diğer insanlarla ilişkisi sorgulanabilir. Oysa insan varoluşsal olarak diğerlerinden bağımsız değildir. Diğerleri kendi benliklerinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bu bakış açısıyla öğrenme bir oluş sürecini vurgulamaktadır.

Kişi sosyal ilişkileri doğrultusunda birey olmayı öğrenir (Jarvis, 2009). Varoluşsal öğrenmede hedef birey olmaktır. Bir kişi olarak varoluş, hem mevcut hâliyle var olmayı (being) hem de sürekli bir dönüşüm sürecinde (becoming) olmayı kapsar. Bu öğrenme kavramsallaştırması doğrudan benlikle ilişkilidir. Kişi kendisinin ne olduğunu ve toplumdaki diğer insanlarla farkını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğrenen bilen biri değil var olan biri olarak tanımlanmaktadır (Heidegger, 1962). Birey toplumdaki diğer insanların değerlerini kavramsallaştırır fakat her zaman aynısını edinmez, bunları çoğu zaman kavramsallaştırır. Buradan değerleri, inançları ve durdukları pozisyonları belirler. Öğrenme ise, öncelikle değerler, inançları ve durdukları yeri uyarlayarak kim ve ne olduğunu anlamayla başlar daha sonrasında ise aldığı pozisyonlarda diğer insanların pozisyonları ile karşılaştırarak kişiliğini öğrenir (Sunakawa, 2022). Oluş (Becoming) zaman, gelişim veya olgunlaşmayla var olma halinin (being) sürekli gelişim kazanmasıyla ilişkilidir. Birey bu durumda sürekli var olma halini (being) yıkararak, yeniden kurarak oluş (becoming) sürecindedir (Biesta, 2013). Dolayısıyla önemli olan bilgi değil, kişiye açılan yeni alanlardır.

Varoluşsal öğrenmeye ilişkin kavramsallaştırmalar Sartre (1984)'nin bilinç, ontoloji kavramsallaştırması ve olma tartışmalarının üzerine odaklanmaktadır. Sartre bilinci anlamak için sadece mantıkla düşünmek yetmez. İnsan, kendi yaşadığı anlık, doğal bilinç hâlinde de (kendini analiz etmeden önceki hâl) bilincin ne olduğunu sezgisel olarak anlayabilir. Yani, bilinç üzerine en temel bilgiyi, onu doğrudan yaşarken fark ederiz. Aynı zamanda bu bilincin hiçbir zaman tamamlanmadığını bu yüzden de potansiyelimizin varlığını bu kavramlarla açıklamaktadır. Dolayısıyla, sürekli sorgulanan ve asla bitmeyen bu sürecin öznesi bilinçtir. Dolayısıyla, varoluşsal öğrenmenin oturduğu Sartre'nin görüşü ile bir yapılandırmadan söz edilse bile bu yapılandırmanın kendi yaşamını seçme ve inşa etme potansiyeline göre gerçekleşmesi gerekmektedir.

Varoluşsal öğrenmede, olma (being) ve oluş (becoming) kavramlarında anlatılan örgüler sosyal ve radikal yapılandırmacılık ile örtüşüyor gibi görünse de öğrenmenin amacı anlamında farklılıklar yer almaktadır. En temelinde ise öğrenmenin neden ve ne için yapıldığı sorularında farklılaşmaktadırlar.

Tablo 1: Sosyal Yapılandırmacılık, Radikal Yapılandırmacılık ve Varoluşsal Öğrenme Özellikleri

Özellik / Boyut	Sosyal Yapılandırmacılık	Radikal Yapılandırmacılık	Varoluşsal Öğrenme
Öznenin rolü	Anlamı sosyal etkileşimle kurar	Öznel deneyimle bilgi üretir	Kendi varlığıyla ontolojik yüzleşir
Bilginin doğası	Sosyal olarak müzakere edilir	Bireysel zihinsel inşadır	Bilgi değil, anlam ve kendilik merkezlidir
Diğer İnsanlarla İlişki	Öğrenmenin temel kaynağıdır	Bireyin referans noktası değildir	"Ayna" işlevi görür: kendilik farkındalığını tetikler
Öğrenmenin amacı	Bilgi ve kavramsal gelişim	Bireysel anlamlandırma	Kendini bilme, otantiklik, dönüşüm
Odak	Bilişsel gelişim	Anlam üretimi	Varlık, özgürlük, sorumluluk, ölüm, otantiklik

Öznenin rolü anlamında ciddi farklılıklar yer almaktadır. Sosyal Yapılandırmacılıkta, birey sosyal olarak bilgiyi yapılandırır (Vygotsky, 1978). Radikal yapılandırmacılıkta ise bilgiyi zihinsel şemalara göre kişiselleştirilmiş şekilde inşa eder (von Glasersfeld, 1995). Varoluşsal öğrenmede ise kendi varlığına dair sorgulama mevcuttur.

Sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılıkta bilgiyi şekillendirme varken, varoluşsal öğrenmede bireyin varlığına dair sorgulamalarla kişiselleştirilmeye odaklanmaktadır. Yapılandırmacılık yaklaşımlarında bilgiyle oynanması işe koşulurken, varoluşsal öğrenmede bireyin varlığına bilginin kişiselleştirilmesi hizmet etmektedir.

Bilginin doğası incelendiğinde ise Sosyal Yapılandırmacılıkta sosyal iletişimlerin bilginin yapılandırılmasında rol oynamaktadır. Radikal Yapılandırmacılıkta ise nesnellik tamamen reddedilerek bilginin akışkanlığına ve çokluğuna inanılır. Varoluşsal öğrenmede ise bilgi bireyin anlam arayışına hizmet etmektedir (Frankl, 1963). Bu sebeple bilginin amacı kişinin nasıl dönüşüme yardımcı olduğudur. Bu anlamda Varoluşsal öğrenmede bilgi epistemolojik bir içerik değil, varoluşsal bir dönüşüme hizmet etmektedir. Varoluşsal öğrenmede odak noktası bilgi değil, ontolojik bir sorgulamadır.

Diğer kişilerle ilişkisi incelendiğinde ise Sosyal Yapılandırmacılıkta bireyin dışsal diyaloglarının içsel diyaloglarını güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Diğer kişilerle kurulan diyaloglar ise içsel konuşmalar için bir araç olarak kullanılmaktadır (Wertsch, 1991). Buna ek olarak, öğrenmede akran desteği de bu diyaloglarla sağlanmaktadır. Radikal yapılandırmacılıkta ise toplumdaki diğer kişilere doğrudan bir etkileşimden söz edilmemektedir. Varoluşsal öğrenmede ise diğer kişiler bireyin kendisi ile diğerlerini sorguladıkları ve karşılaştırdıkları bir yardımcıdır.

Öğrenmenin amacı ise Sosyal Yapılandırmacılıkta bilgiyi kişisel olarak insanlarla şekillendirmeye odaklanmaktadır. Radikal Yapılandırmacılıkta ise öğrenme tamamen öznel üretime odaklanmaktadır. Dolayısıyla bireyin bilgi üretimi önemli görülmektedir. Varoluşsal öğrenmede toplumdaki diğer insanlar bireyin otantik, sorumlu ve özgür bir özne haline gelmesidir (Säfström, 2003). Bireyin kendisini sorgulaması ve kendinin oluş sürecindeki sorgulamaları kapsamaktadır. Bu sebeple de ne bildiğin ziyade ne olduğun daha önemli görülmektedir.

Genel olarak incelendiğinde varoluşsal öğrenme, sosyal ve radikal yapılandırmacılığa benziyormuş gibi görünmesine rağmen anlamsal olarak ciddi farklar yer almaktadır. Odak noktaları değerlendirildiğinde, sosyal yapılandırmacılıkta bireyin bireysel gelişimine ve öğrenenin nasıl düşündüğün odaklanmaktadır. Buna ek olarak ise bireyin toplumla uyumu ve toplumun bireyin düşünceleriyle şekillenmesi önemli görülmektedir. Çok seslilikle toplumun şekillendirilmesi en temel odak noktaları olarak görülmektedir. Radikal yapılandırmacılıkta ise odak noktası bireyin potansiyeliyle mevcut bilgileri yıkarak yeni üretime odaklanmasıdır. Varoluşsal öğrenmede ise bireyin kendine ve hayat dair sorgulamaları ve kendisini konumlandırması en temel meseledir. Varoluşsal öğrenmenin tam tanımı ise “Öğrenme, deneyimin bilgiye, becerilere, tutumlara, değerlere, duygulara, inançlara ve benlik algısına dönüşümüdür”. (Jarvis, 2006, s. 10). Bu anlamda varoluşsal öğrenme, öğrenmeyi epistemeolojik bir meseleden çok ontolojik mesele olarak görmektedir.

PETER JARVIS'İN VAROLUŞSAL ÖĞRENMESİ

Peter Jarvis (2006) insanın öğrenmesini insanın derinsel sorgulamalar yaptığı ruhsal ve bedensel olarak ait olduğu konsepti savunmaktadır. Geleneksel Batı Kültüründe yer alan beden, zihin ve ruhtan oluşmaktadır. Bazı araştırmacıların ruhu benlikle ilişkilendirip (Crabbe, 1999), diğer araştırmacıların ise kimlikle ilişkilendirmesine rağmen Jarvis (2004) ruh, benlik ve kimlik kavramlarının zihnin paydaşları olarak ele almaktadır. Düşünmeyi de varlığımızın kanıtı değil işlevi olarak tanımlayan Jarvis (2005) Zihin, bilinçli bir deneyim ve farkında olarak yaşanan bir zihinsel durum olarak ele alınır.

Deneyimlerin ise sadece fikirlerden oluşmadığını, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel bir bütünlük içerisinde olduğunu savunmaktadır. Deneyimlere ilişkin bir diğer görüş ise onların dış dünya ile bağlantılı olduğudur. Deneyimler (başkaları tarafından aktarılanlar da dâhil) zihinde yaşanan uyumsuzlukları ve bilinçte kurulan denge süreçlerini içerir. Deneyimlerle ilişkili diğer bir kavram da duyulardır. Duyu organlarıyla kurduğumuz çağrışımlar sembolik ve kültürel. Dolayısıyla bir anlamlandırma süreci kültürel olarak olması kaçınılmazdır. Deneyime bakış açısı bu görüşlerle şekillenmesine ek olarak, deneyimlerdeki karşılaşılan uyumsuzluğun öğrenmeyi başlatan bir araç kıvılcım olarak tanımlanmaktadır (Jarvis, 2006).

Uyumsuzluk, bireyin deneyimlerini anlamlandırmada veya kendi biyografisinde biriktirdiği deneyimlerle mevcut durum arasındaki uyumsuzluğu farketmesidir. (Koulaouzides, 2014). Diğer ikilemlerin ve krizlerin dönüştürücü etkisinin dışında, bu uyumsuzluk kavramında duygusal ve bedensel boyutları da içermektedir. Duygusal uyumsuzluklar için bir ölüm örneği verilebilirken, bedensel için ise yeni bir beceri öğrenme örneği verilebilir. Öğrenmeye varoluşsal bir perspektiften açıklanmaya çalışıldığında benliğe dair yaratılan krizlerin öğrenmenin en önemli değişkenlerinden olarak tanımlanmaktadır.

Tablo 2: Yansıtmasız, Yansıtıcı Öğrenme ve Öğrenmeme Türleri

Rastlantısal (Indicental non-reflective learning)	Yansıtmasız Öğrenme (Conscious non-reflective learning)	Yansıtıcı Öğrenme (Reflective Learning)	Öğrenmeme (Non-learnig)
Düşünmeme ve reddetme yoluyla kendini öğrenme	Temel beceriler öğrenme	Bilişsel öğrenme	Kabul edilmiş / Varsayım
Ön bilinç bilgisi öğrenme	Ezberleme	Uygulamalı öğrenme	Farketmeme
Ön bilinç becerileri öğrenme		Derin düşünme (sosyal deneyim sonucu)	Reddetme

Tablo 2’de yansıtmasız, yansıtıcı ve öğrenmeme türleri verilmiştir Jarvis (2004) sınıflandırmasına göre verilmiştir. Yansıtmasız öğrenme türlerinde öğrenme alışkanlık ve bilinçsiz süreçlerle gerçekleşir. Bu aşamada yansıtma ve derin düşünme yer almaz. Bilgi edinimleri ve depolamaları bu türler içerisinde yer alabilir. Ezberleme ve temel beceriler bilinçli öğrenme türleri arasında yer almaktadır. Okullarda ve öğrenme ortamlarındaki öğrenmeler buna örnek olarak verilebilir. Ön bilinç bilgisi/becerileri öğrenme için refleksler ve taklit yoluyla öğrenilen beceriler/bilgiler örnek verilebilir.

Yansıtıcı öğrenme türünde ise deneyimlerin üzerine bilinçli düşünme, analiz etme ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Sosyal deneyimler üzerine bilinçli olarak düşünmeler yer almaktadır. Bir öğrenme sırasında, arkasında yatan sebebi ve rasyonel çerçeveyi düşünmek ve kurgulamak; teorik bir bilgiyi uygulamaya dökerek pratik bilgiler yansıtıcı öğrenme türlerine girmektedir. Yansıtıcı öğrenme türleri, öğrenmenin dönüştürücü özelliğini vurgulamaktadır.

Öğrenmeme türünde ise bir deneyime ilişkin bildiğini varsayarak sorgulamadan geçmesi yer almaktadır. Yaşananın fark edilmemesi ve bir bilgiyle ilgili öğrenmeyi reddetme bu sınıflama içerisinde yer almaktadır. Bu süreçte öğrenme süreci başlamaz. Bu bağlamda, öğrenmeme yansıtıcı öğrenmenin karşıtı olarak değerlendirilebilir. Yansıtıcı öğrenme bireyin deneyimlerini analiz ederek dönüştürücü bir sürece girerken, öğrenmeme durağanlığı ve değişime direnç göstermeyi ifade eder.

Jarvis (2004)’e göre öğrenme uyumsuzlukla (Disjuncture) başlar. Deneyim (Experience) aşamasında ise olay bireyin yaşantısında yer almaya başlar. Bu aşamada, birey ya deneyime maruz kalmıştır veya farketmiştir. Bu deneyim bilinçli olabileceği gibi sezgisel veya duygusal da gerçekleşebilir. Bireysel işleme (The person) aşamasında ise yaşanan deneyimi, kendi biyografisi ve kimliğiyle şekillendirir. Bireysel işleme aşamasında deneyim analiz edilir ve yeni anlam üretilir.

VAROLUŞSAL ÖĞRENMEYE DAİR ELEŞTİRİLER

Jarvis (2004) öğrenmeyi sadece davranış değişikliği olarak kabul etmemektedir. Bireyin öğrendiği fakat kullanmadığı veya içselleştirmedeği durumlar yer alabilir. Fakat bu öğrenmenin gerçekleşmediği anlamına gelmemektedir. Ona göre, öğrenme basit bir bilgi alma süreci değildir. Öğrenme bireyin deneyimleri, sosyal bağlamları, duyuşsal boyutları ve kimlik gelişimiyle karmaşık bir süreçten oluşmaktadır. Dolayısıyla Bagnall (2016) özellikle yetişkin eğitiminde bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak için güçlü bir öğrenme teorisi olarak değerlendirmektedir. Fakat modelin denenmesine ve farklılıkların ortaya konulmasına dair bazı sorunlarla karşılaşmaktadır.

Öğrenmeye ilişkin sadece bilişsel bir gelişime odaklanmaması, duygusal ve davranışsal boyutların tamamını bütünsel olarak ele alması varoluşsal öğrenmenin temel savunduğu düşüncedir. Bu öğrenme sürecinde gerilimlere yer verilmesinin ve bunların yansıtma ile bilinçli bir şekilde şekillendirmesinin benlik gelişimiyle ortak boyutları olduğu görülmektedir. Koulaouzides (2014) özellikle etik ve sosyal sorumluluk eğitiminde yansıtıcı özelliğinin kullanılmasının önemli olduğunu savunmuştur.

Varoluşsal öğrenme tanımlanırken, kökenlerinin sosyal yapılandırmacılık ve radikal yapılandırmacılık felsefesi üzerine odaklandığı düşünülmektedir. Fakat Jarvis (2004) bunu daha çok varoluşçuluk üzerine inşa etmiştir. Her ne kadar sosyal ilişkilere değinse de bireysel gelişime odaklandığı görülmektedir. Illeris (2009) sosyal boyutların ve toplumsal ilişkilerin zayıf kaldığını ve bu teorilerin savunduğu veya sadece sosyal boyutların modelle bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Jarvis (2004) varoluşsal öğrenmede toplumsal ilişkilere değinse de aslında temel olarak bireysel gelişimi savunmaktadır. Toplumsal tüm ilişkiler bireyin varoluşsal benliğini sorgulamaya hizmet etmektedir.

Teorideki diğer eleştiriler ise varoluşsal sunulan öğrenme modelinin karmaşık olarak sunulmasıdır (Bergsteiner ve Avery, 2009). Bu anlamda, grafiksel okuma ve metin arasında bazı ikilemler ortaya konmuştur. Öteki taraftan, Jarvis'in öğrenmeyi davranış değişikliği olarak almamasına rağmen bazı öğrenme türlerinde değişim olamamış olarak belirtmesi de kendi teorisiyle çelişkiler sunmaktadır. Teorinin bu düşüncesi önemli bir bilgi sunmaktadır fakat bu öğrenmeyi ve öğrenmemeyi tanımlamak pratik anlamda zorlaşmaktadır.

Varoluşsal öğrenme, çeşitli kaynaklarda felsefi olarak dile getirilmesine rağmen Jarvis (2004) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Buna rağmen, Sartre (1984) öğrencinin henüz olmadığı şeylere yönelme ve özgürlüğe mahkum olma düşünceleri dikkate alındığında öğrenmenin ortak standartlarda incelenmesinden bireysel ontolojik potansiyelinin geliştirilmesi için yeni bir eğitim model ihtiyacına yönelik eleştiriler yer almaktadır (Magrini, 2024). Jarvis ise yetişkin eğitimi olarak sunulan varoluşsal öğrenmede yaşa bağlı bir öğrenme ortamı yerine deneyime göre bir program tasarımı önermektedir. Deneyimi az olan kişiler pedagojiyle devam etmesini, deneyimi fazla olan kişilerde ise andragojinin sunduğu yaklaşımları önermektedir.

SONUÇ

Bu çalışma, Peter Jarvis'in varoluşsal öğrenme kuramının eğitim bilimleri alanına kattığı özgün bakışı ortaya koymuştur. Varoluşsal öğrenme, davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımlardan farklı olarak, bilgiyi edinilecek bir nesne değil, bireyin varlıkla yüzleşmesini sağlayan bir süreç olarak görülür. Öğrenme; *olma* ve *oluş* kavramlarıyla, bireyin kendini sorgulaması, otantikleşmesi ve sorumluluk üstlenmesiyle ilişkilendirilir. Diğer insanlar ise bu süreçte bilgi aktarıcısı değil, kişinin kendini fark etmesine aracılık eden "ayna" konumundadır. Kuram birey merkezli ve karmaşık yapısı nedeniyle eleştiriler alsa da, öğrenmenin duygusal, bedensel ve yansıtıcı boyutlarını bütüncül şekilde ele alması, yetişkin eğitimi için önemli bir katkı sunmaktadır. Sonuç olarak varoluşsal öğrenme, eğitimde bilişsel çıktılarından ziyade insanın dönüşümüne, özgünlük ve sorumluluk geliştirmesine odaklanan değerli bir perspektif olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bagnall, R. G. (2016). A critique of Peter Jarvis's conceptualisation of the lifelong learner in the contemporary cultural context. *International Journal of Lifelong Education*, 36(1–2), 97–109. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1268838>
- Bergsteiner, H., & Avery, G. C. (2009). Jarvis' existential learning model: Making it work. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(1), 51–62. <https://doi.org/10.19030/tlc.v6i1.1174>
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Crabbe, M.J.C. (1999) *From Soul to Self* London.Routledge
- Frankl, V. E. (1963). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). New York: Harper & Row.
- Illeris, K. (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words*. Routledge.
- Jarvis, P. (2004). *Human learning as existential: Behaviourism revisited*. Paper presented at the Current Issues in Adult Learning and Motivation. 7th Adult Education Colloquium, Ljubljana Slovenije.
- Jarvis, P. (2005). *The Existential Nature of Human Learning: Toward a Philosophical Understanding of Learning*. Paper presented at Adult Education Research Conference.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Koulaouzides, G. A. (2014). Understanding adult learning and teaching: Some thoughts based on the intellectual contribution of Professor Peter Jarvis. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 5(1), 44–54. <https://doi.org/10.4018/ijavet.2014010104>
- Magrini, J. M. (2024). Possibility above actuality in Sartre's ontology existential thoughts on education. *Turning Toward Being: The Journal of Ontological Inquiry in Education*, 2(1), 1-17.
- Sartre, J.-P. (1984). *Being and nothingness: A phenomenological essay on ontology* (H. E. Barnes, Trans.). New York: Washington Square Press. (Original work published 1943)
- Säfström, C.A. Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education* 22, 19–29 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.