



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE DOĞRULUK KURAMLARI İLİŞKİSİ
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

ESRA İLYAS

DANIŞMAN

PROF. DR. SEDAT YAZICI

BARTIN-2024



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE DOĞRULUK KURAMLARI İLİŞKİSİ ÜZERİNE
BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra İLYAS

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman :

Üye :

Üye :

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Esra İLYAS tarafından hazırlanan “EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE DOĞRULUK KURAMLARI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA” başlıklı bu çalışma, 28.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’ nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Prof. Dr. Sedat YAZICI danışmanlığında hazırlamış olduğum “EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE DOĞRULUK KURAMLARI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2024

Esra İLYAS



ÖN SÖZ

Bu çalışmayı yöneten ve çalışmanın başından sonuna katkı ve desteklerini esirgemeyen hocam Prof. Dr. Sedat YAZICI' ya ve süreç boyunca yardımlarıyla yalnız hissettirmeyen hocam Prof. Dr. Aslı YAZICI' ya çok teşekkür ederim. Çalışmanın başında tezle ilgili önerilerde bulunan ancak kısa bir süre önce aramızdan ayrılan hocam Prof. Dr. Hasan BACANLI' nın değerli hatırasına şükranlarımı sunarım. Ayrıca tecrübesiyle her zaman yol gösteren arkadaşım Doç. Dr. Ayşegül ÇELİK GELDİ' ye ve desteğiyle işlerimi kolaylaştıran Muazzez GÜÇYILMAZ' a katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Son olarak bu çalışmayı sürdürebilmem de bana sabır gösteren ve emekleriyle her zaman yanımda olan aileme çok şey borçlu olduğumu belirterek sonsuz teşekkür ederim.

Esra İLYAS

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE DOĞRULUK KURAMLARI İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Esra İLYAS

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Felsefe Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sedat YAZICI

Bartın-2024, sayfa: 86

Çağdaş eğitim felsefesi yaklaşımlarının ışığında gerçekleştirmeyi düşündüğümüz bu tez çalışmasının amacı; bu yaklaşımların doğruluk kuramlarıyla ilişkisi üzerinden her bir kuram ve yaklaşımın uygun, doğru taraflarını veya eksik, yanlış taraflarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmanın birinci bölümünde felsefe eğitim ilişkisi bağlamında eğitim felsefesi açıklanmaya çalışılmıştır. Sonraki bölümde bilgi çeşitleri ele alınmıştır. Düzgün bir eğitim programının farklı amaçları vardır ve her eğitim programı farklı bilgi türlerini içeren bir ders programını yansıtmalıdır. Dolayısıyla eğitimdeki bu çeşitliliği çoğulcu bir anlayışla yansıtmak tezin önemli iddialarından biri olmuştur. Tezin üçüncü bölümünde ise doğruluk kuramları ve bilgi çeşitleri arasındaki ilişki eğitimsel sonuçlarıyla ortaya koyulmuştur. Bu bölümdeki amacımız her bilgi çeşidinin her doğruluk anlayışına uymayacağını göstermek ve bir eğitim programında tüm derslere, farklı ders içeriklerine dayanan çeşitliliğe ihtiyaç olduğunu aktarmaktır. Çalışmanın son bölümünde amacımız, eğitim felsefeleri açısından demokratik, çoğulcu ve işe yarar bir eğitim yaklaşımı sonucu ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi, çoğulculuk, doğruluk, eğitim.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN EDUCATIONAL APPROACHES AND THEORIES OF ACCURACY

Esra İLYAS

Bartın University

Graduate School

Department of Philosophy

Thesis Advisor: Prof. Dr. Sedat YAZICI

Bartın-2024, pp: 86

The purpose of this thesis study which we pretend to carry out in the light of contemporary educational philosophy approaches; the aim is to reveal the appropriate, correct aspects or the missing and incorrect aspects of each theory and approach through the relationship of these approaches with the theories of truth. In this direction, in the first part of the study, the philosophy of education in the context of philosophy education relationship was tried to be explained. In the next section, types of information are discussed. A proper educational program has different objectives, and each educational program should reflect a syllabus that includes different types of knowledge. Therefore, reflecting this diversity in education with a pluralistic understanding has been one of the important claims of the thesis. In the third part of the thesis, the relationship between the theories of accuracy and the types of knowledge was revealed with the educational results. Our aim in this section is to show that not every type of knowledge fits every understanding of truth and to convey that there is a need for diversity based on all courses and different course contents in an education program. In the last part of the study our aim is to present a democratic pluralistic and useful educational approach through in terms of educational philosophies.

Keywords: Accuracy, education, knowledge, pluralism,

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	ii
BEYANNAME.....	iii
ÖN SÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Eğitim-felsefe ilişkisi.....	4
1.2. Eğitimde Amaçlar Tartışması	5
1.3. Eğitimin Epistemolojisi	9
2. BİLGİ ÇEŞİTLERİ.....	12
2.1. Gündelik Bilgi	12
2.2. Felsefi Bilgi	14
2.3. Bilimsel Bilgi.....	16
2.4. Teknik Bilgi	19
2.5. Dini Bilgi	20
2.6. Sanatsal Bilgi.....	22
3. BİLGİ KURAMI VE DOĞRULUK SORUNU	25
3.1. Doğruluk.....	29
3.2. Doğruluk Kuramları	31
3.2.1. Uygunluk ve Karşılıklılık Kuramı.....	32
3.2.2. Uyumluluk ve Tutarlılık Kuramı	36
3.2.3. Pragmatik Kuram	38
3.3. Bilgi Kuramları İle Bilgi Çeşitleri Arasındaki İlişki	39
4. EĞİTİM FELSEFESİ YAKLAŞIMLARINDA EPİSTEMOLOJİK BOYUT	44
4.1. İdealizm ve Eğitim	44
4.1.1. İdealizmin Varlık, Bilgi ve Değer Anlayışı.....	47
4.1.2. İdealist Eğitim Felsefesinin Amaçları.....	48
4.1.3. İdealist Müfredat ve Okul	49
4.1.4. İdealizmin Eleştirisi.....	51
4.2. Realizm	53
4.2.1. Realizmin Varlık ve Bilgi Anlayışı.....	55

4.2.2. Realizmin Değer Anlayışı	57
4.2.3. Realist Okul ve Müfredat	58
4.3. Pragmatizm	61
4.3.1 Pragmatizmin Varlık Anlayışı	63
4.3.2. Pragmatizmin Bilgi Anlayışı	64
4.3.3. Pragmatik Değer	66
4.3.4. Pragmatizm ve Eğitim	66
4.3.5. Pragmatik Okul Yapısı	68
4.3.6. Pragmatik Eğitim Programı.....	70
4.3.7. Pragmatist Eğitim Kuramı ve Yapılandırmacılık.....	71
5. SONUÇLAR.....	76
KAYNAKLAR.....	80
ÖZGEÇMİŞ	86

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
3.1. Bilgi kuramları ve bilgi çeşitleri arasındaki ilişki	42
4.1. İdealizmin metafiziksel, epistemik ve değer temeli ile eğitimsel ilkeleri	51
4.2. Realizm ve eğitim kuramları arasındaki ilişki	60
4.3. Pragmatizm ve eğitim kuramları arasındaki ilişki	75



1. GİRİŞ

“Eğitim çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir.” (Gutek, 2014, s. 5). Eğitim felsefesi de eğitime ve eğitim uygulamalarına yön veren disiplin veya sistematik fikirler toplamıdır. Nasıl ki her toplumun, her toplumsal örgütün bir felsefesi varsa; eğitim sistemlerinin de bir felsefesi vardır. Zaman içinde uygarlığın değişen ihtiyaçları, idealleri, bilimsel ve teknolojik değişimler eğitimin amaç ve hedeflerini de değiştirmiştir.

Bireyler her zaman davranışlarını kendilerinin ya da toplumun belirlediği bir çizgide biçimlendirmek durumu ile karşı karşıyadırlar. Toplum kendi iyilik, doğruluk ve güzellik anlayışına göre bir davranışı ödüllendirme veya cezalandırma eğilimindedir. Bunun sonucu olarak diyebiliriz ki; bireyin mutluluğunu hedefleyen eğitim, insanı hayata hazırlayan tüm sosyal ve kültürel süreçleri içermektedir. İlk olarak ailede başlayıp ve yaşam boyu devam eden eğitim, okullarda daha disiplinli ve temeli bilgiye dayalı bir sistematığe dönüştürülmeye çalışılır. Eğitim süreçlerini oluşturmak ve bu noktada farklı eğitim disiplinlerine yön vermek, ancak farklı eğitim yaklaşımlarının doğru analizi ve bu yaklaşımların içinde bulunduğu zamana uygun olarak geliştirilmesiyle mümkündür.

Görülüyor ki gerek aile ve sosyal yaşantılarda gerekse okul yaşam süreçleri boyunca eğitimin ve eğitime yön veren yaklaşımların doğru analizi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi bizim açıımızdan oldukça önemlidir. Bu çalışmada amaç; eğitim felsefesi yaklaşımlarının epistemik yönünün incelenmesi ve doğruluk kuramlarıyla ilişkilendirilerek demokratik bir eğitim şeması çerçevesinde daha savunulabilir bir eğitim-epistemoloji ilişki ortaya koymaktır. Eğitim felsefesi amaçlarından biri, eğitimin epistemik yönünü doğru şekilde ortaya koyabilmektir. Tutarlı ve sağlam bir temele oturtulamayan eğitim yaklaşımlarının amaçları tam anlamıyla karşılayamayacağı çok açıktır. Bu tez çalışmasıyla birlikte bu soruna açıklık getirmeye çalışacağız. Bunu yaparken demokratik ve çoğulcu bir eğitim anlayışından hareket edeceğiz. Yazıcı’ ya (2014) göre “Her eğitim anlayışının bir epistemik temeli olduğu” düşüncesinden hareketle farklı eğitim felsefelerinin doğruluk anlayışlarının günümüz eğitim programları ile ne denli örtüştüğünü incelemek bu çalışmanın temel konusu olacaktır.

Tespit edebildiğimiz kadarıyla eğitim-epistemoloji ilişkisi ulusal veya uluslararası tez çalışmalarında ele alınmış bir konu değildir. Bu konuya genel eğitim felsefesi kitaplarında da

nadiren yer verilmiştir. Bu ihmal edilmişliğe karşın konunun eğitim felsefesi açısından son derece önemli ve belirleyici olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü Nel Noddings' in de belirttiği gibi aslında epistemoloji konusu tüm öğretmenleri ilgilendirmektedir.

Öğretmenler genellikle epistemologların bilginin temellerine ilişkin kaygılarını paylaşmazlar, ancak öğretmenlerin epistemolojiyle ilgilenmeleri için çeşitli nedenler vardır. İlk olarak, öğretmenlerin öğrettikleri materyalin statüsü hakkında karar vermeleri gerekir: Bu doğru mu? Doğru olup olmadığı önemli midir? İkinci olarak, öğretmenlerin kendilerine eğitim araştırmalarından gelen “bilgiyi” değerlendirmeleri gerekir (Noddings, 2017, s. 123).

Noddings' in bilgi ve eğitim arasındaki ilişkiyi açıklamada söylediklerine başka gerekçeler de eklenebilir. Örneğin, öğretmen ve tüm eğitimciler kendilerine sunulan eğitim programlarının teorik temelini anlamak ve eleştirmek veya başarılı bir şekilde uygulamak için bu kuramların epistemik temelini tanıyacak düzeyde epistemoloji bilgisine sahip olmalıdırlar. Son yıllarda ülkemizde uygulanmış olan yapılandırıcı eğitimin epistemik temelini bilmeyen bir öğretmen ne bu programı etkin bir şekilde uygulayabilir, ne de ona yönelik eleştirel bir pozisyon alabilir. Farkında olsun veya olmasın, her öğretmen sınıfa belli bir epistemik ve doğruluk anlayışıyla girer ve bunu belli ölçüde öğrencilerine yansıtır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öz- farkındalıklarının artması için sadece program ve konuların epistemik dayanaklarını bilmeleri değil, kendi epistemik inançlarının da farkına varmaları gerekir.

Tez çalışmasının birinci bölümünde eğitim ve felsefe ilişkisi bağlamında eğitim felsefesinin temel kavramları ve birbirleriyle olan ilişkisi genel hatlarıyla incelenmiştir. Eğitim felsefesinin tarihsel süreç içindeki gelişiminden, mevcut eğitim felsefelerinin eğitimin amaç ve programlarını yönlendirmedeki etkisi irdelenmiştir. Ayrıca eğitimde amaçlar tartışması bağlamında günümüz eğitim sistemlerinde amaçların neler olduğu tartışılmıştır. Ancak eğitimde amaçlar iddiası, eğitim ve epistemoloji tartışması açısından tek başına yeterli görülmemiştir. Bu sebeple, her eğitim programının farklı bilgi çeşitlerine yer verdiği gerçeğinden hareketle ikinci bölümde bilgi çeşitlerinin doğası incelenmiştir. Tezin temel amaçlarından biri olan bilgi kuramları ve doğruluk kuramlarının bilgi çeşitleri ile ilişkilendirilmesi konusu, bizi bilgi çeşitlerinin eğitim açısından detaylıca ele alınmasına yöneltmiştir. Bu bölümdeki amacımız bütün bilgi türlerini açıklayarak, hepsinin eğitim açısından bir tamamlayıcı görevi üstlendiğini ortaya koymaktır.

Tezin üçüncü bölümündeki amacımız ise bilgi ve doğruluk kuramlarını detaylı bir bilgi yazın çerçevesinde ele almak olacaktır. Çünkü tarihsel olarak, “eğitim kuramlarının eğitime bakışını farklılaştıran temel unsurların başında bilgi konusundaki görüş ayrılıkları gelir.” (Yazıcı, 2014, s. 259). Bilgi ve doğruluk sorunu eğitim felsefelerinin en ayırt edici özelliğidir. Noddigns’ e (2017) göre eğitimcilerin burada sorması gereken asıl soru, doğru ile neyin kastedildiği ve öğrettiklerimizin doğruluğu konusunda ne kadar ısrarcı olunması gerektiği sorusudur. Bu bağlamda tez çalışmasının üçüncü bölümü bilgi ve doğruluk sorunları tartışmasında, bilgi kuramları ve doğruluk kuramlarının ilişkilendirilmesiyle sürdürülmüştür.

Bir şeyi bilmek onu “doğru” olarak bilmek demektir. Doğruluk, “Genel olarak, bir önerme, inanç, düşünce ya da kanaatin bazı temellere ya da ölçütlere göre veya bağlı olduğu doğru olma özelliği olarak” ifade edilir. (Cevizi, 2000, s. 98). Tepe’ ye (2016) göre ise; kuramsal anlamda düşüncelerin ve ifadelerin niteliği olarak tanımlanır. Öyleyse doğruluğun, bilgi açısından bir belirleyiciliğinin olması gerekir:

Her bilgi doğru olma savındadır. Her bilgi ya doğrudur ya da yanlış. Bu nedenle doğru ya da yanlış olabilme bu da başka bir şeye, bilgi nesnesine bağlı olsa da bilgiyi bilgi kılan özelliklerin başında gelir. Ne doğru ne de yanlış olan bir bilgi, bilgi kavramıyla çelişir. Çünkü bilgileri bilgi olmayan ifade biçimlerinden, örneğin inanç ve gereklilik ifadelerinden ayıran şey, onların kendilerinde taşıdıkları doğruluk-yanlışlık olanağıdır; bu bilgilerin doğrulanıp yanlışlanabilmeleridir (Tepe, 2003: 13).

Görülüyor ki doğruluk kavramı bilginin hem taşıyıcı hem de ayırt edici özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır. O halde “Doğruluk nedir?” sorusuna verilecek cevaplar, doğruluğun taşıyıcıları nelerdir sorusuna verilecek cevapları belirlememizde önemli rol oynamıştır. Çünkü doğruluk epistemolojinin temel kavramıdır ve eğitim-epistemoloji ilişkisinde bu kavramının ölçüt ve kapsamını belirlemek çalışmamıza ışık tutacaktır.

Çalışmada doğrulukla ilgili tartışmadan sonra doğruluk kuramları sorunu ele alınacaktır. Bu çalışma kapsamında uygunluk, uyumluluk ve pragmatik doğruluk kuramları incelenmiştir. Tezin son bölümünde diğer bölümlerde ortaya konan epistemik anlayışlar eğitim felsefesi yaklaşımları bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bölümde klasik eğitim felsefesi yaklaşımları olarak kabul edilen, idealizm, realizm ve pragmatizm ışığında bilgi kuramlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesi ve analizi yapılmıştır. Hangi doğruluk kuramının hangi eğitim

felsefesi yaklaşımıyla uyumlu olduğunu tespit etmek tezin ana hedeflerinden biridir. Bunu yaparak, eğitim kuramlarının epistemik temellerini daha açık hale getirmiş olacağız.

Bu tezin genel iddiası şudur: Bir eğitim programındaki tüm bilgi türlerini aynı doğruluk ölçütü ile değerlendirmek eğitim pratiğine aykırı olduğu gibi demokratik eğitim açısından basıkıcı ve dışlayıcı sonuçlar da doğurabilir. Öyleyse, temel varsayım ve iddialarımızı daha kısa ve sistematik olarak şöyle belirtebiliriz:

1. Her eğitim anlayışının bir epistemik temeli vardır.
2. Bir eğitim programı doğası ve nesnesi birbirinden farklı bilgi türlerine yer verir.
3. Bu bilgi türlerinin farklı doğruluk ölçütleri vardır.
4. Bir eğitim felsefesinin epistemik anlayışı bu gerçekliği içinde barındırıyor olmalıdır.
5. 1-4 arasında ifade edilen önermeler çoğulcu bir doğruluk anlayışını gerekli kılarlar.
6. Bu sonuç bilimsel ve demokratik eğitim anlayışı ile uyumludur. Tezin genelindeki açıklamalarımız bu önermeleri temellendirmeye yönelik olacaktır.

1.1. Eğitim-felsefe ilişkisi

Felsefe, insanın evren içindeki varlığını merak etmesi ve bu durumunu sorgulamasıyla başlar. Yaşamın ve olayların sebeplerini araştırmak ve bilmek insanın doğasına özgü bir arayıştır. Kant felsefeyi “Kendisini akla dayanan nedenlerle meşru kılmak veya haklı çıkarmak iddiasında olan bir zihinsel etkinlik biçimi” olarak tanımlamıştır.” (Arslan, 2005, s. 3). John Dewey (1859-1952) eğitimi insanlara ve doğaya yönelik duygusal, zihinsel başlıca yönelimleri geliştirme dönemi olarak inceler. Felsefi düşünce yöntemleri, insana her konuda akıl yürütülebilmesi için gerekli temelleri sağlar. Her bireyin, toplumun, toplum içindeki kurumların bir felsefesi vardır. Yaşama ve insana dair bütün siyasi, sosyal, hukuksal, iktisadi eylemler köklerini felsefeden alır ve bu temeller üzerine amaçlarını belirler.

Eğitimin yönünü, eğitim faaliyetlerinin tatbik sürecini ve gelişimini belli bir felsefi disipline dayandırmak gerekir. “Bertocci” ye göre, eğitimciler felsefeci, felsefeciler eğitimci olmadan hem felsefe yapma hem de eğitme işi, belli başlı insani ihtiyaçlarla fertlerde ve onların dünyalarında önemli, değişmez hususları anlamayla, bunlardan elde edilen verilerle ahenkli bir

şekilde hayat sürmeyle canlı ilişkisini kaybeder.” (Tozlu, 2006, s. 257). Eğitim felsefesi, en genel haliyle bir yöntem ve tutum olarak felsefeyi konu alan, uygulamalı bir felsefe alanıdır (Frankena, 1965).

Eğitim felsefesi zaman içinde farklı bir disiplin olarak ayrılmış olsa da felsefi kökleri oldukça güçlüdür. Sokrates, Platon, Immanuel Kant’ tan başlayarak iki bin beş yüzyılı aşkın devam eden sürecinde tıpkı felsefedeki gibi, eğitim felsefesinde de epistemik, ontolojik, etik, siyaset, teorik ve pratik olmak üzere çok fazla boyut ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim felsefesi bu boyutları ve araştırma niteliği noktasında da felsefeye benzer bir yol izler. Eğitim felsefesi eğitim ve eğitim felsefesine yaklaşıırken, eğitim ve ölçütleri üzerinde tartışır.

Günümüz eğitim süreçlerini düşündüğümüzde de durum anlatılandan farklı değildir. Felsefi düşünme becerisine sahip öğretmen, başka kimselerin deneyimlerinden faydalanarak özgür düşünmeyi ve bilgiyi nasıl elde etmeleri gerektiğini öğretmektedir (Popp, 1972). Bu bağlamda eğitim program ve yaşantılarına yön veren felsefi yaklaşımlar tez çalışmamızın temelini oluşturacak ve ilerleyen bölümlerde detaylı ele alınacaktır.

1.2. Eğitimde Amaçlar Tartışması

Eğitimin amacı ne olmalıdır sorusu eğitim felsefesindeki en önemli sorunlardan biridir. Eğitimde amaçlar tartışması ontolojik, metafizik, politik, kültürel, pratik ve psikolojik olmak üzere birçok farklı unsur içermektedir ki; bu unsurlar eğitimin epistemik temelini de belirlemektedir. Dolayısıyla, ontolojik ve metafizik temelden epistemik temele doğru bir belirleme olduğu gibi, seçilen amaçlar doğrultusunda da eğitimin epistemik temeline doğru bir belirleme mevcuttur.

Amaçlar tartışması tarihsel ve toplumsal olarak değişebildiği gibi değişmeyen unsurları da içerir. Örneğin, 20. yüzyıldan önce okuma yazmanın bilinmesi eğitim için yeterli görülürken, Sanayi Devrimiyle birlikte değişen ve gelişen teknolojik şartlar, eğitimin amacının yalnızca okuma yazma bilinmesinden ibaret olamayacağını vurgulamaya başlar. 20. yüzyıl öncesi hemen her toplum için eğitim sadece din kitaplarının okunması ve anlaşılması için gerekli ve yeterli iken, devletlerin kişileri ve toplumu eğitmek gibi bir amacının olmaması eğitimin tek başına bir uğraş alanı olmasının göz ardı edilmesine neden olmuştur.

Peki, eğitimin amaçları neler olmalıdır? Bu soruya cevap vermek üzere ilkin amaç, hedef ve maksat kavramlarının ne anlama geldiği üzerinde durmamız gerekir. Eğitimde “amaç” kavramı eğitim kurumlarıyla ilişkilidir ve burada eğitimin, eğitim kurumlarının amaçları kastedilir. Eğitimde amaçlar tartışması ise daha genel bir anlama karşılık gelir ve bütün eğitim kurumlarını kapsar. Eğitimde “hedef” ve “maksat” ögeleri ise, dersin amacı ve kazanımlarının belirlenmesi noktasında yol göstericidir. Bu bölümdeki incelememiz daha genel ve belirleyici olması açısından amaç kavramıyla sınırlı olacaktır. Amaçlar tartışması, hedefler ve maksatlar tartışmasının aksine, eğitimdeki en derin soru üzerine odaklanır. Noddings amaçlar tartışmasını bir dizi soruyla açılar:

Cebir öğretmek ne yapmaya çalışıyoruz? Bundan kim karlı çıkacak? Çabalarımız toplumu (ya da devleti) güçlendirmeye göre mi ayarlanmalı, yoksa bireyin sağlayacağı faydalara göre mi? Eğer kendini gerçekleştirme gibi bir şeyle ilgileniyorsak, bu ne anlama geliyor? İnsan doğası hakkında bir şeyler söylemeli miyiz? Eğer devletin refahıyla ilgiliysek, onun içinde ve onun için eğiteceğimiz devleti tarif etmeli miyiz? Bireylerle toplumlar arasında içsel bir çelişki var mıdır? (Noddings, 2006: 93).

Amaçlar tartışması Antik Dönemde de ele alınan bir konudur. Bu tartışma felsefe tarihindeki sürecine bakıldığında kolay kolay değişmeyen genel ifadelerle sahipmiş gibi görünse de aslında çağlara göre değişen mevcut teknik ve bilimsel şartların ışığında her an değişebilir ve yeni boyutlar kazanabilir. Bu bağlamda eğitimin amaçlarını çağlarının kültürü ışığında eleştirmek, eğitim filozoflarının daimi bir işlevi olmuştur. Bir başka işlevleri de eğitim vizyonu ile toplumu eleştirmektir (Noddings, 2006).

Eğitimde amaçlar tartışması son derece önem ihtiva eden bir tartışma konusudur. Demokrasilerde özgürlük konusu ne kadar önemliyse, amaçlar tartışması da eğitim için o kadar önemli ve belirleyicidir. Bu yüzden derinliğine bir amaçlar tartışması yapılmalıdır. Ayrıca, zaman içinde amaçlar konusu da tıpkı özgürlükler konusu gibi yeni ve zengin anlamlar kazanmaktadır (Noddings, 2006). Bugün kabul gören ilerlemeci eğitim sisteminde bireyin, öğrencilerin ve toplumun eğitimini esas alan eğitimin amaçlarını şöyle özetliyoruz:

1. Bireyin gelişimine katkı sağlamak,
2. Bireye güvenli bir kültürel alt yapı sağlamak,
3. Bireyin meslek edinimine katkı sağlamak,
4. Ekonomik gelişmeye katkı sağlamak,

5. Toplumun kültürünü korumak,
5. İyi vatandaşlar yetiştirmek (Gingell, 1999; Yazıcı, 2014: 257).

Bu amaçlar bize gösteriyor ki; eğitim bireyin özgürlüğünü ve mutluluğunu esas alan, toplumun ve devletin şekillenmesine yardımcı en önemli unsurdur. Eğitim mevzusunun geçmişine baktığımızda, ilk olarak Sokratik diyaloglarda eğitimle ilgili vurgular yapıldığını görüyoruz. Aynı şekilde Platon'un da "adil devlet" tartışması içinde eğitimden bahsettiğini biliyoruz.

Sokrates ve arkadaşları adil devlet şeması yaratmayı tasarladıkları konuşmalarında, eğitimle ilgili diyaloglara da yer vermişlerdir. Platon ve arkadaşları adil kelimesini anlam itibarıyla oldukça güç bularak, adil insandan adil devlete doğru bir analiz gerçekleştirmişlerdir. Böylece, eğitim tartışma konusu olurken, devletin ihtiyaçlarının da ne kadar çok olduğu ortaya çıkmıştır. Tartışmacılar devletin ve tebaasının ihtiyaçlarına değinirken, gerekli insanları üç kategoriye ayırmaya karar vermişlerdir: Yöneticiler, muhafızlar (yedekler ya da savaşçılar), zanaatkârlar, ticaret ve zanaatla uğraşanlar ve diğer çalışanlar (Noddıngs, 2006).

Platon bu tartışmalarda eğitim vurgusunu özellikle, insanların sevdikleri şeylere yönelmeleri ve eğitimin de bu doğrultuda verilmesi gerektiği üstünde yoğunlaştırmıştır. Bireyin ihtiyaçlarıyla devletin ihtiyaçları yan yana getirilirken eğitimin amacının ne olması gerektiğine değinilmiştir.

Dolayısıyla devlet işlerini iyi yapacak insanlara ihtiyaç duyuyorsa, onların uygun oldukları işlerde yetkin biçimde eğitilmiş olduklarından emin olmalıdır. Belli işlerden hoşlanan insanlar, o işlere büyük bir özen gösterecek ve o konuda ustalaşacaktır. Kaldı ki Sokrates amatörleri ve her işten anlayanları aşağılar. Adil devlette ki herkesin tek bir aslı işi olmalı ve o işi çok iyi yapmalıdır (Noddıngs, 2006: 96).

İlerlemeci dönemin belki de en önemli ismi John Dewey, Platon' un bu eğitim görüşünden övgüyle bahseder. Ancak Dewey burada Platon'un insanları üç farklı tabakaya ayıran örgütlenmesinden uzak durur. Dewey' e göre " her insan kendi sınıfına girer" ve eğitim süreci de, dinamik ve esnek olmalıdır. Dewey' in eğitim tartışması demokratik bir devlet/toplum içinde yuvarlanırken, Platon, değişmeyen ve hiyerarşik biçimde örgütlenmiş, kusursuz bir devleti amaçlar (Noddıngs, 2006).

Sonuçta Platon eğitim sistemi için iki amaç ortaya koymuştur. Birincisi, devlet için tanımladığı üç sınıfın en iyi ve en üst düzeyde eğitilmesi işi. İkinci amaç olarak da bireyin iyiliği için, eğitim ruhunun yüceltmesi gerektiği üzerinde duruyor ve ruh derken, üç parçanın iştah (dürtü ya da arzu), mantık ve can (enerji) uyumlu gelişmesini kastediyordu (Noddings, 2006).

Eğitimin amaçları tartışması Rousseau' nun eserlerinde de görülmektedir. Rousseau Emile eserinde Platon'un aksine devlet değil bireyden yola çıkarak konuyu ele alır. Eğitimin amaçları, çocuğun doğduğunda iyi olduğu ve eğer insanların ve şeylerin verdiği eğitimle doğanın sağladığı eğitim arasındaki iyi bir eş güdüm sağlanabilirse, (doğanın niyetlendiği gibi) en iyiye doğru gelişeceği temel önermesinden damıtılmıştır. Rousseau bu bağlamda tam olarak toplumun ve devletin ihtiyaçlarını göz ardı etmiştir diyemeyiz. Doğal insan hakkında müthiş varsayımlarda bulunan Rousseau' nun amacı, kendi adlarına düşünen, sivil erdemin timsali olan, adaleti anlayan, uygulayan ve genel olarak, olabilecekleri ve olmak istedikleri şeyi olan insanlar yaratmaktır (Noddings, 2006). Sonuçta Rousseau Emile' de bireyin toplum içinde doğal bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yaşamasını amaç olarak ortaya koyar.

John Dewey amaçlar konusunu tartışırken “Eğitimin amacını bireylerin eğitimlerini sürdürmelerini sağlama ya da öğrenmenin hedef ve ödülünü, devamlı gelişme kapasitesi olarak farz ettiğini” ardından da işi, demokratik bir toplumda uygulanabilecek, anlamlı tek eğitim anlayışının bu olduğunu ileri sürmeye kadar götürmüştür (Noddings, 2006, s. 101).

Sonuçta hepimiz belirli hedeflere ulaşmaya çalışırız. Lakin hedeflerimiz hiçbir zaman sabit değildir. Belirli bir hedef eylemlerimize yol gösterici olmayı sürdürdüğü müddetçe o hedefleri sürdürürüz. Bize ve eylemlerimize yol gösterici olmakta yetersiz kaldığında yeni hedefler belirleriz. Dewey' in amaç ve hedef kavramlarını eş anlamlı kullanmasına bazı karşı çıkışlar olmuştur. Fakat Dewey'in amacı kavramsal analiz yapmak değil, sosyal bir fenomen olarak eğitimin amacını analiz etmektir. “Dolayısıyla hedefler, amaç-araç planlaması içerisinde işlev gösterirler.” (Noddings, 2017, s. 28). Buraya kadar anlattıklarımız kapsamında John Dewey' e göre eğitimin amacını özetleyecek olursak:

1. Eğitimin kendi içinden gelmeli: eğitimci eğitimin amacını eğitim sürecinin kendi içinden çıkarmalı. Çünkü eğitimde dışsal olarak belirlenen amaçlar “zekâyı sınırlar,”

2. Eğitim esnek olmalı,
3. Mevcut durumları karşılayabilmesi için değişebilir olmalı,
4. Deneysel olmalı ve eylemle test edilirken sürekli gelişebilmeli,
5. Eğitilecek olan kişinin ihtiyaçlarına ve içsel aktivitelerine dayanmalı,
6. Süre giden öğretim etkinlikleriyle iş birliği yapacak bir yönetime dönüştürülebilmeli, eğitimciler, genel ve nihai amaç olarak ileri sürülen amaçlara karşı kendilerini korumalı: Çünkü genel olmak soyut olmak ve belli özel durumlardan soyutlanmış demektir (Dewey, 1998).

Eğitimde amaçlar tartışmasının bir başka boyutu da eğitim amaçlarının daima içinde bulundukları toplumun siyasi amaçlarını yansıtır olmalarıdır. Mesela totaliter bir devlet, devletin çıkarını önceleyen amaçlardan bahseder. Liberal bir demokrasi ise, daha çok bireylerin ihtiyaçlarına odaklanmış amaçlar üretir. Bu bağlamda amaçlar tartışması aynı zamanda topluma ve devletin politikalarına da etki eden bir işlevi gerçekleştirir. Sonuçta bütün siyasi sistemlerde eğitimin ulaşmayı hedeflediği amaç demokratik bir anlayışın oluşturulması yönündedir.

Bertnard Russell (2020) iyi bir eğitim nasıl olmalı tartışmasından önce, nasıl bir insan yetiştirmeliyiz konusunda fikir sahibi olunmalı görüşüyle hem geçmiş eğitim anlayışlarına bir eleştiri getirmiş, hem de eğitimin amacının nasıl belirleneceği konusunda görüş belirtmiştir. Russell ve Dewey' in eğitimde amaç konusundaki görüşleri her ne kadar günümüz amaçlar tartışmasına yeni bir boyut kazandırsa da kendilerinden sonraki dönemde eleştirilere ve düzeltmelere maruz kalmaktan kurtulamamıştır.

Görülüyor ki eğitimde amaçlar tartışması insanın kişisel ve kültürel gelişimi ile ilgili psikolojik ve sosyolojik unsurlar, mutluluğu gibi soyut ve dünya görüşü ve değerlerle ilgili varlık alanını, devlet ve toplumla ilgili politik hedefleri, en genel anlamda varlık ve insanla ilgili bilgilerin kazanılması gibi temel unsurlar içermektedir. Bu yönüyle amaçlar tartışması doğrudan eğitim programlarını, varlık, insan ve değer anlayışlarını ilgilendirmekte olup içinde epistemik unsurlar barındırmaktadır.

1.3. Eğitimin Epistemolojisi

Eğitimin temel görevlerinden birisi de bilginin geliştirilmesi ve bilginin doğru aktarılması sürecinde aktif rol oynayabilmektir. Eğitimi bilgi kuramından ve tüm eğitim öğrenme süreçlerinden bağımsız düşünmek neredeyse imkânsızdır. Epistemoloji hem eğitimden etkilenen hem de eğitimi etkileyen dinamik ve etkin bir alandır. Eğitim faaliyetleri süresince öğrenciye aktarılan bilişsel bilgi, öğrenme kuramları, öğretmen tarafından kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, eğitimin epistemolojik boyutunu belirler ve eğitim bundan doğrudan etkilenir. Bu sebeplerle eğitimin epistemik yönünün açıklanması son derece önem teşkil etmektedir.

Bu amaçla eğitim öğretim süreçleri boyunca bilginin elde edilmesi ve kullanılabilir olması, doğru bilgiye ulaşma koşulları, bilginin gelişen şartlara göre güncellenmesi gibi durumların hepsi eğitimde epistemolojinin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim ve öğretim süreçlerini etkileyen bu etmenlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi de eğitimin epistemik yönüyle ilişkilidir. Bu yönüyle eğitim felsefesi ve epistemolojisinin, öğrenmeye ve amaçlarına yorum getirmesi son derece doğaldır (Cevizci, 2016).

Orta Çağ ile Yeni Çağ bilim, felsefe ve eğitim anlayışını birbirinden ayıran en önemli özellik bilgiye yönelik bakış açıları idi. Orta Çağ büyük ölçüde akıl bilgisine önem verip deneysel ve deneyimsel bilginin önemini görmezden gelirken, Yeni Çağ her ikisinin de önemli olduğu düşüncesinden hareket etmiştir. Bu düşünce, bilim ve felsefe faaliyetlerini büyük ölçüde etkilediği gibi, her kademe okulların, ders programlarının ve içeriklerinin düzenlenmesinde de belirleyici olmuştur (Yazıcı, 2014: 261).

Bilgi kuramı antik çağdan bu yana bir dizi sorun ve tartışmalar içerir. Günümüzde de bilimsel bilginin değerlendirilmesi, işleyişi ve yapısı gibi konular hakkında da birbirlerine karşıt görüşler yer almaktadır. Birçok filozofun düşüncesine göre bilginin kaynağı olarak akıl esas alınırken, diğer bazı düşünürlere göre de bilgiyi üretenin sosyal çevresine bağlı olduğu görüşü hâkimdir. Bilginin kaynağı meselesi gündeme geldiğinde, akılcılık ve deneyimcilik olmak üzere iki ayrı temelci görüş mevcuttur.

Ancak, çağdaş epistemolojide bilgi konusu bu iki teorinin yalın açıklamaları yerine daha karmaşık bilgi ve doğruluk tartışmaları içermektedir. Bu konuları ilerleyen sayfalarda etrafıca inceleyeceğimiz için burada şunu söylemekle yetinelim. Bilgi konusundaki inanç ve tutumlar öğretmenin öğretim süreçlerini doğru yönetmesinde ve öğrencilerin kendini geliştirme süreçlerinde bakış açılarını geliştirmelerinde etkin rol oynar. Çocukları veya insanları en azından başarıyla eğittiğimiz zaman, öğrencilerimizin bir şeyler öğrendiği söylenebilir.

Bu öğrenme ister öğrencinin kendi isteğiyle ya da zorla gerçekleşsin, motivasyonu içeriden veya dışarıdan olsun ister ezberlemeye ister yapıcı araştırmaya dayansın, bütün öğrenme süreçleri veya türleri için geçerli olmak durumundadır (C. Higgins, D.J. Kramarsky, S. Mackler, 2005). Ama tüm bu süreçlerde, genel eğitim programını hazırlayan uzmanlar, bir okulu bu programlar çerçevesinde yöneten eğitimciler ve sınıfa giren öğretmen belli bir bilgi anlayışını taşır ve bunu öğrencilerine yansıtır. Bu yönüyle, bir eğitim sistemini anlamak veya yapılandırmak sahip olduğu epistemik temelini anlamaya bağlıdır.



2. BİLGİ ÇEŞİTLERİ

Bir eğitim programında tüm bilgi çeşitlerine dayanan dersler ve konu içerikleri yer alır. Örneğin, yakın zamanda MEB tarafından güncellenen 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulanacak olan 8. sınıf programında: Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü dersleri yer almaktadır. 9. Sınıfta Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Felsefe, Dil Anlatım, Coğrafya, Beden Eğitimi ve Spor, Tarih, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Türk Edebiyatı dersleri; 11. sınıfta ise matematik, geometri, fizik, kimya, biyoloji, dil anlatım, coğrafya, tarih, Türk edebiyatı, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve din kültürü dersleri yer almaktadır.

ABD’ de ise 8. Sınıflar da şu dersler yer almaktadır: Matematik, İngilizce Dil Sanatı, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Güzel Sanatlar, Sosyal-Duygusal Öğrenme. Başka bir eğitim modeli olan Finlandiya eğitim programlarının 9 yıllık temel eğitim basamağında ise, ana dil, ahlak, sağlık, fizik, kimya, matematik, biyoloji gibi fen bilimleri ve tarih, coğrafya gibi sosyal alanlarla, beden eğitimi, rehberlik, müzik, görsel sanatlar, ev ekonomisi, el becerisi dersleri yer almaktadır. Görüleceği üzere, ülkelere göre farklılık gösterse de bir eğitim programında bilgi nesnesi ve içerik bakımından farklı bilgi çeşitlerini kapsayan dersler yer almaktadır. Bu nedenle bu bölümde bilgi temelinde bilgi çeşitlerini ve onların belli özelliklerinin neler olduğunu tespit etmeye çalışacağız.

İnsan çocukluktan başlayarak devam ettiği yaşam süresince anlama ve bilme merakında olan bir varlıktır. Hatta kendi dışındaki dünyayı ve diğer nesneleri anlama gayreti içinde olan tek canlı türü olarak kabul edilebilir. Yaşadığı çevrede çeşitli uyaranlar ve objelerle karşılaşır ve hayatı boyunca onları bilmek ve anlamlı kılmak için uğraşır. İnsanlık tarihinin geçmişine baktığımızda insanın nesneye yönelik bilme duygusunun daha çok gündelik inanışlar ve dinsel inanışlar etrafında olduğunu görüyoruz. Ancak zaman içinde insanın nesneye yönelik bilme durumunun yani bilginin, daha çok bilimsel bir yönelişin sonucunda oluştuğunu biliyoruz. Bu ifadeden anlaşılacağı üzere akıllı bir varlık olan insan, farklı nesnelerle çok farklı ilişkilere girerek tek çeşit bir bilgiden ziyade farklı türden bilgiler üretebilmektedir (Çüçen, 2009, s.18). Bu sebeple bilgiler, taşıdıkları özellik ile elde edilme yöntemlerine göre çeşitli türlere ayrılır. Üzerinde fikir birliğine varılmış toplam 6 bilgi türünden bahsedilmektedir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

2.1. Gündelik Bilgi

Bilginin özne ile nesne arasında kurulan bir bağdan oluştuğunu belirtmiştik. Öyleyse öznenin günlük yaşam pratiklerinden elde ettiği çıkarımların nesneyle olan ilişkisi günlük bilgilerimizi ortaya koyar. Mesela limonun ekşi olduğunu söylediğimizde, bunu bilimsel bir dayanığa ihtiyaç duymadan söyleriz. Ya da ıslak zeminde koşmak ayağımızın kaymasına neden olur dediğimizde bunu günlük deneyimlerimiz neticesinde biliyoruzdur. Ama bu bilgileri ifade ederken kesinliği ve doğruluğu hakkında bilimsel bir yargı ortaya koymuş sayılmayız. Çünkü gündelik bilgiler her ne kadar neden-sonuç ilişkisine dayanıyor gibi görünse de gerçek anlamda bir neden-sonuç ilişkisi neticesinde ortaya konmadığı ve herhangi bir bilimsel yöntemle elde edilmediği için, herkes tarafından kabul görececek genel geçer bilgiler olarak kabul edilmezler. Öyleyse gündelik bilgiler, öznel çıkarımlara dayalı bilgiler olduğu için bilimsel anlamda bir genel geçerlik, neden-sonuç ilişkisi taşımazlar. Yani doğrudan kişinin algı ve sezgilerine dayanarak elde edilmiş bilgilere gündelik bilgi deriz (Çüçen, 2009). Gündelik bilgiler neden sonuç ilişkisinden ziyade daha çok deneme yanılma yoluyla, ya da uzun süreli gözlem ve akıl yürütme neticesinde ortaya çıkmış bilgiler olarak kabul edilirler.

Burada gündelik bilgi için diyebiliriz ki biyolojik temelde aynı yapıya sahip olmak ve benzer koşullardaki toplumsal özelliklere sahip olmak yeterlidir. Mesela bütün insanlar mevsimlerin özelliklerini bilir. Kışın havanın soğuk olduğunu, arkasından ilkbaharın geleceğini bilir. Bu çeşit bir bilgi bilinçli olarak kazanılmamıştır ve belli bir araştırma sonucunda elde edilmemiştir. Dolayısıyla sistematik değildir ve yalnızca insanların duyularını kullanarak elde ettikleri, ilkel deneyimlere dayalı bilgilerdir (Arslan, 2005).

Öyleyse gündelik bilgilerin doğru kabul edilmesini sağlayan şey nedir? Doğruluk, “Genel olarak bir önerme, inanç, düşünce ya da kanaatin bazı temellere ya da ölçütlere göre veya bağlı olarak sahip olduğu doğru olma özelliği olarak” tanımlanır (Cevizci, 2000, s. 98). Peki, gündelik bir bilginin doğruluğunu sorguladığımızda neyi hedeflemiş olacağız? Mesela kar yağdığında soğuk havanın kırılacağını söyleriz. Ama bu bilgi her durum ve koşulda, herkes için doğru kabul edilebilir midir? Ya da hasta birine nane limon kaynatıp içmesinin hastalığını iyileştireceğini söylediğimizde bunu hangi nedene bağlayarak doğru kabul edeceğiz? Diyebiliriz ki bu bilgiler sadece günlük pratikler sonucunda, kişilerin kendi deneyimlerinden elde ettikleri doğrular olarak kabul edilebilirler. Ancak bu bilgiler doğruluğu tanımlarken

belirtildiği gibi belli bir ölçüte ve belli bir temele dayandırılmayacağı için genel geçer doğru olarak kabul edilemeyecektir.

Mengüşoğlu (1988), doğal bilgi olarak tanımladığı bu bilgiyi insan hayatının bir ürünü olarak görür ve kişinin başkalarıyla etkileşimi sonunda ortaya çıkan somut deneyimler olarak ifade eder. Ayrıca bu bilgi türünün diğer bilgilerin kaynağı olduğunu söyler. Buna rağmen günlük bilgiler sistemli bir çalışma ürünü değildir. Bireysel nitelik taşımaktadır ve kültürel, sosyal deneyimlerimize dayanmaktadır. Örneğin kültürün bir aktarım aracı olarak bu bilgi çeşidine atasözlerinde çoklukla görülmektedir (Onan ve Arısoy, 2013).

Gündelik bilgiler belirli koşullarda ve çoğunluğun kabul ettiği deneyimlere göre doğru gibi görünse de bilimsel olarak doğruluğundan her zaman şüphe duyulması gerekir. Bu anlamda gündelik bilgiyi bilimsel anlamda aşan ve belli bir yöntemle dayanan bilgi örneği olarak bilimsel bilgi ve felsefe bilgisinden söz edilmelidir (Arslan, 2005, s. 2). Ayrıca gündelik bilgilerin işlevsel, pratik ve yaşamı kolaylaştırmayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Her ne kadar gözlem, akıl yürütme ve deneyim sonucunda ortaya çıkmış bilgiler olsa da doğruluk noktasında sistematik ve mantıksal tutarlılığın her zaman ortaya çıkmayacağı bilgilerdir.

2.2. Felsefi Bilgi

“Felsefe bilgisi, düşünen öznenin, nesneyi merak etmesi ve ona yönelerek, onu sorgulaması ve anlamasıyla ortaya çıkan tutarlı, ön yargısız, akılla temellendirilmiş düşüncelerden oluşan bilgi türüdür” (Çüçen, 2009, s. 24). Bu bilgi türü, “Evrenin ve insan yaşamının anlamının ne olduğu ile ilgili sorularla ortaya çıkar.” (Tunalı, 2009, s. 23). İnsanın çevresini ve kendini anlama gayretinin bir sonucu olan felsefe, felsefi bilginin de doğal kaynağıdır. Bu bağlamda tarihsel süreçte her düşünür ve felsefi sistem kendinden önce gelen sistemi ve filozofları çürütmeye çalışmıştır (Arslan, 2005, s.4).

Tüm filozof ve felsefi sistemler kendinden önceki düşünce ve kuramları tenkit edip geliştirerek yeni bir düşünce sistemi inşa etmek durumundadır. Felsefi bilgiler aynı zamanda eleştirel bilgilerdir. Ayrıca kendinden önceki görüşleri de içine alması bakımında eleştirel yönünü doğrulanabilir ve yanlışlanabilir olmaya yöneltir. Felsefi bilgilerin bir başka önemli yanı ise araştırmaya, incelemeye ve gözleme dayanıyor olmasıdır. Bu araştırma ve incelemeler mantık çerçevesinde ortaya atılan bir dizi akıl yürütmeler sonucunda elde edilmiştir.

Öyleyse felsefi bilgiler için, mantık çerçevesinde ve akıl süzgecinden geçirilerek ortaya konmuş sistemli fikirler bütünüdür diyebiliriz. Bu felsefi sistemler yöntem olarak sezgi, düşünme, şüphe, diyalektik gibi akla dayalı yöntemleri kullanır (Onan ve Arısoy, 2013).

Felsefi bilgiler de diğer bilgi türleri gibi bir merak ve bilme isteği sonucunda ortaya çıkar. Ancak felsefi bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayıran en önemli özellik felsefi bilgiler evrendeki her şeyi kapsar ve her konuya yönelik bilgilerdir. Bu sebeptendir ki felsefi bilgiler kümalitif bilgilerdir ve zaman içinde yığılarak ilerlerler. Ancak bu bilgilerde sadece yığılma söz konusudur, birikimli ilerleme söz konusu değildir (Onan ve Arısoy, 2013). Çünkü felsefe bilgisindeki ilerlemeler diğer bilimlerdeki gibi bir ilerleme kaydedemez (Tunalı, 2009, s. 23).

Bu bilgileri diğer bilgi türlerinden ayıran bir başka özellik de nesne ve özne arasındaki bilginin merak dışında, doğruya ulaşma isteğinin sonucunda ortaya çıkmış olmasıdır. Yani burada doğruya ulaşmak için sorulan soruların bütünü, aslında bizi doğru bilgiye götüren sorular olarak da karşımıza çıkar. Kısaca felsefi bilgiler aynı zamanda bizi doğru bilgiye götürmeyi amaçlayan sorular bütünüdür. Mesela doğruluk nedir diye sorduğumuzda ya da doğruya nasıl ulaşacağımızı sorguladığımızda aldığımız cevaplar hem felsefi bilgiye giden bir yol, hem de doğru bilgiye giden bir yol olarak görülecektir (URL-1, 2024).

Peki, felsefi bilgiler genel geçer doğrular olarak kabul edilebilir mi diye sorguladığımızda cevap ne olacaktır? Bir bilginin doğru kabul edilebilmesi için o bilginin herkes tarafından her koşulda ve durumda kabul görüyor olması gerekir. Ancak felsefi bilgiler kişiden kişiye değiştiği, hatta kişinin kendisinde dahi değişen bir bilgi çeşidi olması sebebiyle genel geçer doğru olması mümkün değildir. Bununla birlikte felsefe, her şeyi kapsamı bakımından evrensel olsa da felsefi bilgi tamamen kişinin (filozofun) kişisel düşüncesini dile getiriyor olması bakımından subjektiftir. Öyleyse felsefi bilgiler kişiden kişiye değişebileceğine göre kesinlik içermez, kişiden kişiye ve şartlara göre değişiklik gösterebilir. Bu durumda felsefi bilgilerin doğruluğu söz konusu da her zaman tartışmaya açık bir alandır.

Peki, felsefi bir bilgi gerçekten evrensel midir? Daha önce de belirttiğimiz gibi felsefi bilgiler evrendeki her şeyi konu edindiği için evrensel bilgilerdir. Aynı zamanda her zaman ve her coğrafyada etkili olması açısından evrensellik ilkesine uygunluk gösterir. Mesela tanrısal varlık üzerine bir bilgi her yerde varlığını devam ettirir. Çünkü tanrının varlığı konusu her

zaman bir düşünce konusu olmuştur (URL-2, 2021). Çüçen (2009) bu evrenselliği felsefi bilgilerin kavramsal, soyut ve kuramsal özelliklerine dayandırmıştır.

2.3. Bilimsel Bilgi

“Bilimsel bilgiler bir alanda belirli amaçlarla ve bilimsel yöntemlerle elde edilen, sonuçları genel geçer nitelik taşıyan bilgilerdir.” (Bolay, 2007, s. 22).

Bilimi iki açıdan ele almak mümkündür: a. Dünyayı anlamada ve doğru bilgiye erişmede bir yaklaşım tarzı, bir araştırma usulü, bir yöntem olarak, b. böyle bir yaklaşım tarzı, böyle bir araştırma usulü, böyle bir yöntem sonucunda ortaya çıkan bir sonuç, bir ürün, bir bilimsel bilgiler topluluğu olarak (Arslan, 2005: 63).

Bilim açısından bu ayrımın yapılması faydalı olacağı gibi aynı zamanda bir zorunluluktur. Çünkü bilimsel her çalışma sonuçta başarıya ulaşmak zorunda değildir. Mesela dünyadan başka bir gezegende yaşamın olup olmadığına dair çalışmalar uzun yıllar boyu sürdürülmektedir, ancak başka bir gezegende yaşamın varlığına dair herhangi bir kanıt kaydedilememiştir. Yine de bilim sistemli bir bütün olarak kabul edilmelidir. “Bir araştırma biçimi veya yöntem olarak ise o, bir takım zihinsel ve uygulamayla ilgili işlemler toplamıdır. Gözlem yapma, varsayım ileri sürme, deneyimde bulunma, kuram oluşturma vb. bu tür zihinsel veya uygulamayla ilgili işlemlerden bazılarıdır.” (Arslan, 2005, s. 64).

“Bilimsel bilgi de insan aklının belli bir konuya yönelerek elde ettiği yöntemli, sistemli, düzenli, tutarlı ve geçerli, kanıtlanabilir ve denenebilir nesnel (objektif) bilgisine, bilimsel bilgi denir” (Çüçen, 2009, s. 21). Balinalar tek memeli canlılardır, dünya güneşin etrafındaki dönüşünü 365 gün 6 saatte tamamlar, maddenin katı, sıvı, gaz olmak üzere üç hali bulunmaktadır. Bu ifadelerde bazı bilimsel bilgi örnekleri verilmiştir. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere bilimsel bilgiler:

1. Bilimsel bilgiler akla ve mantığa dayanmalıdır,
2. Bilimsel bilgi olgusaldır, belli bir yönetime dayanmalıdır (gözlem, deney). “Bilginin olgusal olması, sınanabilir ve doğrudan ya da dolaylı yöntemler ile gözlemlenebilir olgulara dayalı olması anlamına gelmektedir” (URL-3, 2021).

3. Sistematik ve düzenli olmalıdır, bütün durum ve şartlara göre tutarlılık ve geçerlilik göstermelidir, aynı zamanda bir konu alanını içermelidir,
4. Aynı zamanda denetlenebilir, doğrulanabilir (kanıtlanabilir) olmalıdır,
5. Her konu alanını kapsamaması ve herkesi ilgilendirmesi açısından da toplumsaldır. Bu anlamda da bilimsel bilgiler nesneldir (objectivity), yani tam olarak tarafsızdır (Çüçen, 2009; Arslan, 2005).

Tüm bu özellikler bilimsel bilgileri diğer bilgi türlerinden ayıran önemli farklılıklar olarak düşünülebilir. Bilimsel bilgiler disiplinler arası bilgiler olabilir. “Aynı anda hem matematik hem biyolojiyi kapsayabilir. Bir başka bakış açısıyla hem felsefi anekdotları hem de sosyolojik verileri kapsayabilir. Bu bakımdan bütüncül olduğu söylenebilir.” (URL-4, 2024).

Bilimsel bilgilerin belki de en önemli özelliği ilerleyici olmasıdır. Örneğin matematik ya da fizik bilimini düşündüğünüzde yüzyıllar öncesine göre bir sürü yeni gelişme kaydedilmiştir. Ancak elde edilen bulgular zaman içinde değişip dönüşmüştür. Buradan bilimsel bilgilerin her zaman değişime, gelişime açık olduğunu hiçbir zaman mutlak bir doğruluğunun olamayacağı sonucuna varırız. Bu değişim ise iki farklı şekilde değerlendirilmelidir. Mesela suyun kaynama derecesi 100 olarak kabul edilirken, yeni deneysel sonuçlarla bu bilgi değişebilir. Ya da dönemsel ve toplumsal bazı sebeplere bağlı olarak bilgiler evrim geçirip dönüşebilirler. Bu iki sebepten dolayı bilimsel bilgiler her zaman yeniden denenmeye ve eleştiriye açık bilgilerdir (URL-5, 2021).

Diyelim ki halen dünyamızın 4/3’ ü su iken, bazı beşeri ve doğal olaylar, küresel ısınma gibi nedenlerle bu oran değişebilir. Bu özelliğine ek olarak bilimsel bilgiler zaman içinde çoğalmış ve artmış olması yönüyle de artmacı ya da birikimci olarak adlandırılır. Bilimsel bilgilerin bir diğer özelliği de nesnel olmalarıdır. Ama bu nesnellik bilgi üreten insandan ayrılarak, tüm insanlık için ortak nesnel bir alanı ifade eder (Arslan, 2005, s. 64).

Son olarak bilimsel bilgilerin bir özelliği de öndeyide bulunmaya olanak sağlıyor olmasıdır diyebiliriz. Bilim sürekli değişme, gelişme, ilerleme içindedir. Bundan dolayı dinamikdir. Doğruluğu en fazla kabul görmüş bir bilgi bile başka bilgi tarafından yanlışlana bilmektedir. Buradan bilimsel bilgilerin her zaman için eğreti ya da geçici olacağı özelliği çıkmaktadır.

Bilimsel bilgilerin tıpkı felsefi bilgiler gibi yaşamdaki tüm konu ve alanları ilgilendiriyor olması sebebiyle uğraş edildiği ve bunları belli başlıklar altında toplamaya çalıştığı kesindir. Burada çeşitli amaç, yöntemler ve konular arasındaki farklılıklara göre bilimsel bilgilerin sınıflandırılması Formel Bilimler, Doğa Bilimleri ve İnsan Bilimleri olmak üzere farklılık gösterir. Bu ayrımla ilgili şu farklıklar ortaya çıkmaktadır:

Formel Bilimler: “Konusunu doğadan almayan; yani duyu deneyinden gelmeyen, buna karşılık duyular üstü ideal bir varlık alanını ele alan bilim dallarına formel (biçimsel) bilimler denir.” (Çüçen, 2012, s. 56). Başka bir ifadeyle doğada olmayan sadece insan düşüncesindeki soyut kavramları, akıl yoluyla tümevarımsal yöntemlerle açıklayan bilimlerdir. Örnek verecek olursak, matematik, mantık ve istatistik gibi.

İdeal bilimler olarak da adlandırılan formel bilimler doğa ve insani bilimlerinden farklı olarak mekan ve zamanda yer almazlar. Mesela $2+2=4$ ifadesi zaman ve mekândan bağımsız her zaman geçerli bir bilgidir. Mantık, matematik gibi bilimler sembolleri kullandıkları için aynı zamanda nesnel olmayı amaçlarlar. Formel bilimler zaman ve mekândan bağımsız daima geçerli bilgiler olduğundan aynı zamanda tümdengelimsel çıkarımları olan bilgi türleridir. Aynı zamanda doğrulanabilir bilgi türleridir.

Doğa Bilimleri: Doğa bilimleri reel dünyada, başka bir ifadeyle doğada bulunan varlıkların bilgisini inceleyen bilim türüne denir. Konusunu doğadan alan bu bilimlerin, biyoloji, kimya, astronomi ve fizik temel alanlarıdır. Kendi içinde üç farklı alana ayrılan doğa bilimleri yaşam bilimleri, fizik bilimleri ve yer bilimleri olarak gruplandırılmaktadır (Çüçen, 2009, s. 23). İnsan düşüncesinden bağımsız olarak var olan her şey doğal gerçekliktir. Fizik başta olmak üzere, maddeyi inceleyen kimya, canlıyı inceleyen biyoloji, gök cisimlerini inceleyen gök bilim ve Yerküre'yi inceleyen yer bilim, doğa bilimlerinin temel alanlarıdır.

Doğa bilimleri de formel bilimler gibi belli bir mantık ilkesine ve nedensellik ilkesine bağlı olarak gelişirler. Doğa bilimlerinin genel özelliklerini şu şekilde sıralayalım: Olgusal olan doğa bilimleri, neden-sonuç bağlamında doğa kanunlarına ulaşmaya çalışır. Deney ve gözlem yoluyla da olgusalılığı doğrulamaktadır (URL-8, 2024). Genel doğa yasalarına ulaşmak için tek tek doğadaki olaylardan yola çıkarak tüme varıma ulaşmaya çalışırlar. Yani yöntem olarak tümevarım yöntemini kullanırlar. Doğa bilimlerinin yalnızca anlamak değil, ayrıca

varlığını ortaya koyduğu her şeyi açıklamak gibi bir görevi vardır. Bunu tanım, yasa ve formül ile açıkça ortaya koymalıdır.

İnsan ve Toplum Bilimleri: İnsani bilimler insanı farklı yönleriyle inceler. Bu bilimler insanı konu edinen çok farklı alanları kapsamaktadır. Bu bağlamda geçmiş insanların ırksal özelliklerini inceleyen antropoloji, geçmişini inceleyen tarih, ya da toplumu inceleyen sosyoloji, psikoloji, dil bilimi gibi birçok alanı örnek verebiliriz. İnsan bilimlerinin konusu insan olduğundan diğer bilimler gibi genel ve kesin yasalara bağlı kalmaktan kaçınırlar. Genel anlamda insanın yapıp etmeleriyle ilgilenen insan bilimleri insanın geçmişi, şu anı ve geleceği üzerinde dururlar. İnsan bilimler, yöntem olarak anlama yöntemini ve açıklama yöntemini kullanırlar (Çüçen, 2009, s. 23-24).

2.4. Teknik Bilgi

“Akıllı varlık olarak insan, karşılaştığı varlıkları ve olayları yalnızca tanıma ve bilmenin ötesinde onları kendi istekleri doğrultusunda kullanmak için değiştirme gücüne de sahiptir” (Çüçen, 2009, s. 20). Geçmişten bugüne alet yapmak için kullanılan teknik bilgi, adını yunanca beceri anlamına gelmekte olan “techne” kelimesinden almaktadır (URL- 9, 2020). “Yunanlılara göre teknik, doğal olanın insanın becerisi ve sanatı sayesinde yaşamda kullanışlı ve yararlı bir alet ya da araca dönüştürülme işlemidir.” (Çüçen, 2009, s. 20). Teknik bilgi, gündelik ve bilimsel bilginin pratiğe aktarılmış halidir. Oldukça işlevsel olan teknik bilgi insanlık tarihinin ilk dönemlerinde genellikle gündelik bilgilerle eşit gibi düşünülürken, sonraki çağlarda teknolojik gelişmelerin etkisiyle bilime de önemli katkı sağlamıştır (URL- 10, 2020).

Yemek pişirmede kullanılan aletler, tarım aletleri, günümüzde çokça kullandığımız elektronik cihazlar gibi aletler gerekli teknik bilgilerin sonucunda ortaya çıkmış araç gereçlerdir. Teknik bilgiler gözlem ve deney yöntemine dayanır, diğer bilgi türleri gibi birikerek ilerler, asıl amacı insan hayatını kolaylaştırmaktır ve bu yönüyle de işlevsel bir bilgi türüdür. Ancak zaman içinde koşullara bağlı olarak değişip gelişme gösterebilmiştir. Diğer bilgi türlerinde olduğu gibi akla ve düşünceye dayanır, ancak burada özne ve nesne arasındaki ilişki yetenek ve beceriyle şekillenmiştir.

Onan ve Arısoy' a (2013) göre, gündelik bilgiler evrensel geçerliliğe uygun olmayan sübjektif bilgilerdir, teknik bilgilerde genel geçerliliği olan objektif bilgilerdir. “Teknik bilgide, süje obje arasındaki bilgi ilgisi beceri ile kurulur. Bu ilgidaki beceri, el ve zihin becerisi olmak üzere ikiye ayrılır.” (Tunalı, 2009, s. 17).

İnsanlar tarihte ilk olarak alet yapan insan konumundadır. Bu alet yapma bilgisini hayatı kolaylaştıracak tarım, avcılık, toplayıcılık gibi uğraşlarda kullanmak üzere alet yaparak geliştirmişlerdir. Mesela sert uçlu, keskin mızrak yapmak gibi (Çüçen, 2009, s. 20). Zamanla alet yapma teknik bilgisi makine yapma bilgisine dönüşmüştür. Günümüzde ise bu bilgi otomasyon bilgisine dönüşmüştür. İnsanın bu dönemde seri üretim yapabilen otomatik makineler ürettiğini biliyoruz. İnsanoğlu teknik bilgisi ile bilimsel bilgisini her zaman desteklese de temelde ikisi birbirinden ayrı bilgi türleridir. O yüzden teknik bilgi, gündelik teknik bilgi ve bilimsel teknik bilgi olarak iki ayrı türde ele alınmıştır. Mesela yemek yaparken kullandığımız tencereler gündelik teknik bilginin kullanıldığı ürünlere örnekken, makine yapmak için kullanılan teknik bilgiler bilimsel teknik bilgiye örnek oluşturur. Başka bir ifadeyle teknik bilgiler artık bilimsel verilere dayalı olarak ilerleme kaydetmiştir. Zaman içinde gündelik bilgilerden teknik bilgilere, teknik bilgilerden de teknolojiye bir gelişme olmuştur. (Onan ve Arısoy, 2013). “Yakın zamana kadar gündelik bilginin hâkim olduğu bir teknik varken bilim ilerledikçe bilime dayanan teknik çok gelişmiştir” (Bolay, 2007, s. 21).

2.5. Dini Bilgi

“Özne ve nesne arasındaki bağ, yüce bir varlık (Tanrı) tarafından belirlenen bir inanç sistemine dayanarak elde ediliyorsa, bu tür bilgiye dinsel bilgi denir” (Çüçen, 2009, s. 19). Dinsel bilgiler bir din temelini esas alarak yaşamı, insanı ve toplumsal yaşantıları düzenlemeye yardımcı, açıklayıcı bilgilerdir. Kaynağı ilahi kabul edilen bu bilgiler kesin ve değişmez olarak kabul edilirler. Mesela “Hristiyanların peygamberi Hz. İsa’ dır, Müslümanların ibadet yerleri camidir, Müslümanlık tek Allah inancı esasına dayalı bir dindir” şeklindeki bilgiler dini bilgilere örnek bilgilerdir.

“Dinin amacı, insanın anlamakta güçlük çektiği özellikle manevi yaşantılar ve yaratan hakkında inanca dayalı bilgi vermenin yanı sıra insanın bu bilgiler doğrultusunda yaşamını sürdürmesini sağlamaktır.” (Çüçen, 2009, s. 19). Dini bilgiler bu bağlamda insanın her anını yönlendiren etkilere sahiptir. İnanan insanlar için bu bilgiler her zaman dogmatiktir ve

sorgulanamazlar. Bu yüzden de dini inançlar için zamansallıktan bahsedemeyiz. Tunalı (2009, s. 17) bunu “İnanç öyle güçlü bir ihtiyaçtır ki, dinlerin verdiği bilgiler bilimsel açıklamalara ters düşse bile bu inanma ihtiyacı dinleri yaşatmaya devam eder” diyerek izah eder. Bu doğrultuda dini bilgilerin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Sezgi yöntemiyle elde edilirler, dini bilgilere vahiy yoluyla ulaşıldığına inanılır, kaynağı ilahidir. Öner’in (1998) ifadesiyle dini bilgiler, elde edilme şekli olarak farklılık gösterir ve diğer bilgi türlerinden ayrılır. Vahiy dini bilginin elde edilme yöntemini oluşturmaktadır.

“İnanç esasına dayanan dini bilgi dogmatiktir. Yani dogmalar tartışılmaz, bunların doğruluğundan kuşku duyulamaz. Bu açıdan dini bilgileri mutlaklıktır. Ancak mutlaklık o inanç sisteminde inananlar arasındadır. Bir başka inanç sistemi için yine ve ancak kendi inançları mutlak, değişmez, tartışılmazdır” (URL-11, 2020). Yine bu sebeple dini bilgiler olduğu şekliyle kabul edilir, sınınamaz. Dini bilgilerin kaynağı ilahi olduğu için doğaya uygunluk gibi özellikler aranmaz. Dinler, özellikle de tek tanrıcı inancının hâkim olduğu dinler kutsal kitaplara, kutsal metinlere dayanmaktadır. Bu kutsal kitaplarda genel olarak Tanrı ve insana dair konular, ayrıca insan ve Tanrı arasında ilişkilerin metafizik iddiaları yer almaktadır (Arslan, 2005, s. 66).

Ayrıca bu konularla birlikte “Geçmiş insan topluluklarının başından geçenler, evrenin yapısı ve nasıl meydana geldiği, gök cisimlerinin nasıl hareket ettikleri vb. konuların da metafizik diyemeyeceğimiz, daha çok tarihsel, jeolojik, astronomik, biyolojik diyebileceğimiz bilgiler de verilmektedir.” (Arslan, 2005, s. 266). Ancak dinsel bilgilerle bilimsel sistemlerin ortaya koyduğu veriler arasında zaman zaman bazı çelişkiler ortaya çıkmıştır. Mesela dini kitaplarda öne çıkan astronomi, biyoloji ve coğrafya gibi sistemler artık bilimsel kabul edilmezler. Dini bilgi ve bilimsel bilgiler arasında çıkan bu çatışma batıda bilim ve din arasında yeni bir olguyu ortaya çıkarmıştır. Bu çatışmayı önlemek ve çözüm üretmek için bazı görüşler ortaya atılmıştır. Bunlardan biri:

1. Bilimsel bilgilerin sonuçta sadece birer varsayım ya da bilişsel kuramdan ibaret olduklarını ileri sürerek dini bilgilere olan inancı koruma çabasıdır,
2. “Bir başka çözüm veya öneri kutsal kitaplarda geçen bilgilerle bilimlerin tarafından sağlanan doğruların iyi ve doğru bir biçimde yorumlandıkları takdirde birbirine ters düşmediklerinin görüleceğini, doğru anlaşılan dinle doğru anlaşılan bilimin birbirlerini destekleyeceklerini söyleyen öneridir,” (Arslan, 2009, s. 267).

3. Bir başka öneri de kutsal kitaplarda ileri sürülen görüşlerin gerçek anlamlarıyla değil de mecazi anlamlarıyla anlaşılması yorumlanması gerektiği düşüncesidir.

Sonuçta hem dini bilgilerin hem de bilimsel bilgilerin insanlığı doğruluğa ve iyiliğe ulaştıracak ortak bir hakikat arayışı içinde olduğu düşünülebilir. Bu noktada her iki bilgi türünün doğrulanma biçimleri birbirlerinden farklılık gösterir. Dinsel bilgilerin kaynağı Tanrı ve kutsal kitaplar olduğundan deneye ve sorgulanmaya açık değildir, bu sebeple dinsel bilgiler mutlak doğrular olarak kabul görürler. Ancak bilimsel bilginin kaynağı akla ve deneye dayandığı için doğruluğu denetlenebilir ve bilimsel bilginin doğruluğu açıkça ortaya konabilir.

2.6. Sanatsal Bilgi

“Sanatsal bilgi, güzelliklerin ortaya konulması sırasında çıkan bilgidir. Sanatçı (özne), nesneye yönelerek onda gördüğü bir şeyi elindeki malzemede ifade etmeye çalışır. Sanatçı bu ifadesini müzikte, resimde, heykelde, edebiyatta, seramikte ve tiyatrodan açığa çıkarabilir” (Çüçen, 2009, s. 21). Sanatsal bilgiye ‘Shakespeare’in Hamlet oyunundaki dramatik kurgu, kil, taş, ahşap vb. malzemeler ile farklı teknikler kullanılarak yapılan üç boyutlu eserlere heykel denir’ şeklindeki ifadeler örnek oluşturabilir. “Sanatsal bilgi özne ile nesne arasındaki bir yetenek, yaratma ve beceri bilgisidir. Bu bilgi türünde insan ve nesne arasındaki ilişki sanatsal ve estetik düzeydedir.” (URL-12, 2021).

“Estetik asıl anlamı ilk veya temel duyum olan aisthesis kelimesinden gelmektedir. Estetik, ilk defa A. G. Baumgarten (1714-1762) tarafından güzelin bilimi olarak aesthetica adlı eserinde zikredilmiştir. Baumgarten, estetiği bağımsız bir bilim olarak ele almış ve incelemiştir. Estetik duyumsal olanın ve duyusalın bilgisinin bilimidir.” (Çüçen, 2012, s. 284). Öyleyse estetik bilgisi mantıksal olanın tersine, yalnızca güzelliğin bilgisidir. Estetik güzellik nedir, güzelliğin ölçüt ve değerleri nelerdir, güzelliğin hakikat ve doğrulukla ilişkisi nedir gibi sorular sorar.

Güzellik değerinin taşıyıcısı olan şeylere felsefi dilde estetik nesne, bu değeri algılayan, ona hoş bir heyecan diye adlandırdığımız tepkiyi gösteren varlığa yine felsefi dilde estetik özne denir. Estetik öznenin estetik nesneye karşı gösterdiği tavır veya tepki ise hiç şüphesiz estetik tavır veya estetik tepki olacaktır (Arslan, 2005: 237).

O halde estetik bilgiyi estetik özne ve estetik nesne arasında ortaya çıkan bilgi olarak tanımlamak doğru olacaktır. Sanat eserinde amacın yönünü estetik duygusu belirler. Ancak yine de sanat felsefesi ve estetik konusu arasında bir ayrım olması gerekir. Sonuçta güzellik duygusunun bize verdikleri sanat eserlerinde ve doğada olan şeylerdir. Bu doğrultuda sanat bilgisi konusunda en büyük tartışma ilhamını doğadan alan sanat eserinin doğanın bir yansıması olarak ortaya çıkan bir yansıma mı yoksa yeniden üretilen bir yaratma biçimi mi olduğu tartışmasıdır. Estetikle ilgili bu problem, sanat bilgisinin her zaman tartışılmasına neden olmuştur. Şöyle ki, doğada bulunan toprağı kullanarak seramik ortaya çıkaran bir sanatçı, toprağı doğadan almasına rağmen doğada kendiliğinden bulunmayan seramik bir tabağı ortaya çıkarabilmektedir. Sonuçta “Sanatçı, doğadaki nesneleri kullanmasına karşılık, doğada olmayan bir güzelliği eserine koyar.” (Çüçen, 2009, s. 21). Sanat bilgisinin özelliklerini sıralayacak olursak:

1. Sanat eseri sanatçının yarattığı bir ürün olduğuna göre sanatsal bilgi öznel (sübjektif) olanın bilgisidir. Yine bu sebeple değişken olma özelliği gösterir, duygu ve bilgi aktarımı noktasında kişiden kişiye farklılık gösterir,
2. Estetik odaklı olduğundan estetik haz sağlar ve bu anlamda pragmatist bir yanı vardır, pratiğe dönüştürülebilir,
3. Diğer bilgi türlerinde olduğu gibi doğrudan bilgi vermeyi amaçlamaz, Daha önce de belirtildiği gibi duyusaldır, akıl yürütme süreci sonucunda ortaya çıkmaz bu sebeple de doğrulanmaya ihtiyaç duymaz,
4. Sanat bilgisi ile ortaya konan ürün tektir, sanatçının eseridir. Bu yönüyle sanat bilgisi teknik bilgiyle ortaya konan üründen ayrılır. Teknik bilgiyle üretilen ürünlerin biricik olma gibi bir kaygısı yoktur (Çüçen, 2009; Arslan, 2005),
5. “Sanatsal bilginin hem oluşumu hem kullanımı hem de aktarımı konusunda temel alınan kıstas her zaman estetik ve güzellik kaygısıdır.” (URL-13, 2021).

Bu noktada doğa ilham kaynağı olabilir ama doğayla birebir uyum şartı aranmaz. Son olarak sanat bilgisinin doğruluk bağlamında değerlendirmesini yapacağız. Çüçen’ e (2012, s. 298) göre, “Her şeyden önce güzellik estetiğin temel kavramı iken, hakikat gerçeklik anlamında ontolojinin, doğru anlamında bilgi kuramının bir kavramıdır.”

Doğruluk ve yanlışlık, bildiğimiz gibi, önermelerin niteliğidir. Buna karşılık sanat dallarının çoğunda önerme yoktur. Örneğin müzikte, resimde, heykeltıraşlıkta, mimaride, sinemada doğru veya yanlış olduğu söylenebilecek herhangi bir önerme mevcut değildir. Bir renk kompozisyonu, bir

melodi, dor stilinde bir sütun başı bir önerme olmadığı gibi doğru veya yanlış da olamaz. Olsa olsa şiir, roman, hikâye vb. gibi edebi denilen sanat eserlerinde belli bir anlamda doğruluk ve yanlışlıktan söz edilebilir (Arslan, 2005: 250).

Örneğin tarihi bir roman tarihsel ve coğrafi anlamda doğru bilgiler içermesine rağmen, estetik anlamda daha güzel, başarılı ya da doğru değildir. Ya da bir ressam içinde bulunduğu dönemin tasvirini yansıttığı resminde o dönemin tarihsel aktarımını doğru yansıtmış olabilir ama bu o eserin çok estetik ya da başarılı bir eser olduğunun göstergesi değildir. Sonuçta, edebiyat, resim gibi dallarda bile doğruluk kaygısı nesnel doğrulardan ziyade, sanatçının öznel doğruluğunu aktarmaktadır (Arslan, 2005, s. 253).

Kant' a göre, gerçeklik ve güzellik arasında hiçbir alaka olmadığı gibi, güzellik ve doğru arasında da yoktur. Güzellik duygularla ve hislerle ilgili bir durumken, doğruluk akılla ve yargı ile ilgilidir. Dolayısıyla güzellik duygusunun akılla kavranma şartı yoktur (Arslan, 2005, s. 299). Kant' ın bu görüşüne karşın başka bir felsefeci Shaftesbury (1671-1713), güzellik ve hakikat arasında bir ilişkinin olduğunu söyler.

Güzelliği belirleyen en önemli ölçüt onun hakikat ve doğrulukla olan ilişkisidir. Hatta o, üçünü bir-biriyle özdeşleştirir. Hakikat ve doğruluk, evrenin iç uyumunu ve ahengini vermesi nedeniyle aynı zamanda da güzeldir. İç uyum, orantı, düzen güzelliğin ölçütü olarak hakikatin ve doğruluğun özellikleridir. O halde, güzellik, hakikat ve doğruluğun kendisidir (Çüçen, 2012: 299).

Ancak hayal gücüyle geniş bir imgelem alanına sahip olan güzellik sadece hakikate ve doğruluğa indirgenmemelidir. Bu anlamda estetik ve doğruluk kavramları farklı alanların kavramları olarak düşünülebilir. Bu bölümde yaptığımız açıklamaları tezimizin genel konusu açısından özetlersek şunu söyleyebiliriz. Sahip oldukları bilginin nesnesine, inceledikleri konuların içeriğine, kullandıkları araştırma yöntem ve tekniklerine, elde ettikleri bilgini doğrulanabilirlik koşullarına, genellenebilirliklerine ve kullanılma alanlarına göre birbirinden özce farklı bilgi çeşitlerine sahibiz. Bu farklılık bir bireyin tüm bilgi ve bilme süreçlerini doğrudan ilgilendirdiği gibi bir eğitim programının da dikkate alması gereken bir çeşitlilik gerçekliğini yansıtır.

3. BİLGİ KURAMI VE DOĞRULUK SORUNU

Felsefe özünde doğruya ulaşmaya yönelik bir uğraş olduğuna göre doğrunun ne olduğu, bilgi ve doğruluk arasındaki inançlarımızın temellendirilmesi gibi konular oldukça önemlidir. Bu bağlamda bilgi kuramının ve bilginin doğasına yönelik inançlarımızın açıklanması gerekir. Herhangi bir platformda bir konunun bilgi boyutundan söz ediyorsak aslında onun bilgi kuramsal ve epistemik yönünden bahsetmiş oluruz. Epistemoloji ya da bilgi kuramı felsefenin etik, metafizik ve mantık gibi en önemli ana dallarından bir tanesi olarak kabul edilir. Epistemoloji kelime kökeni Antik Yunanca’ dan “episteme” bilgi ve “loji” bilim kelimelerinden türetilerek “bilgi felsefesi” şeklinde anlamlandırılmıştır. “Epistemoloji bilgi teorisindeki soruları ele alan geniş ve önemli bir felsefe dalıdır.” (Noddings, 2017, s. 107).

Bu bağlamda epistemoloji genel olarak bilginin tabiatı, bilginin kaynağı ve kapsamıyla ilgilenmektedir. Ancak bütün bu başlıklar altında epistemolojinin çok sayıda tartışma konusu mevcuttur ve bu tartışmalar birçok teori ve alt teorileri ortaya çıkarmıştır. Daha kapsamlı bir tanımlama yapacak olursak, “Bilginin doğası, ilkeleri, yapısı, kökeni, kaynağı, yöntemi, geçerliliği, koşulları, imkân ve sınırları ile ilgili sorular ise felsefenin bir dalı olan “Epistemoloji” ya da “Bilgi Kuramı” nı ilgilendirmektedir.” (Büyükdüvenci, 1986, s. 129).

Birçok filozof bilgi kuramının felsefe tarafından oluşturulmuş ve geliştirilmiş, deneysel olmayan özel bir alan olduğunu savunur. Ancak bazı filozoflar bu iddiayı reddeder, savunulmaz bulur ve tamamen kötü olarak değerlendirirler. Peki, bilgi teorisi nedir dediğimizde aslında sormak istediğimiz ve cevap aradığımız sorular nedir? Bu soruları maddeler halinde özetleyelim:

1. Bilgi nedir? Bilginin belirleyici özellikleri, yani gerekli ve yeterli koşulları nelerdir? “Bilgi nedir?” sorusu epistemik anlamda bilmenin koşullarını belirtmekle yanıtlanabilir. Hangi durumlarda bir birey için epistemik anlamda biliyor diyebiliriz?
2. Bilgiyi nasıl elde ederiz? Yani, bilginin kaynağı nedir? Akıl, duyu, bellek, sezgi ve iman bilgimizin ne oranda kaynağını oluştururlar ve bunların güvenilirlikleri nedir?
3. Bilginin imkan ve sınırları nelerdir? Gerçekten bir şeyi bilebilir miyiz? Eğer bilebilirsek neyi bilebiliriz, neyi bilemeyiz? (Yazıcı, 2014: 53).

Bilginin kaynağı konusundaki görüşler genel olarak “deneyimcilik” ve “akılcılık” görüşü etrafında toplanmıştır. Akılcılık ve deneyimcilik görüşleri bu konuda en çok kabul görmüş

görüşlerdir. “Akılcılar aklın bir bilgi kaynağı olduğunu savunurken, deneyimciler tüm bilgilerimizin deneyimden doğduğunu ileri sürer. Dolayısıyla deneyimcilere göre akıl kendi başına bilginin kaynağı olamaz; onlara göre, akılcıların akıl bilgisi diye gösterdikleri aslında deneyim bilgisidir.” (Yazıcı, 2014, s. 54).

Bir de akılcılık ve deneyimcilik yaklaşımlarının dışında “Pragmatik Yaklaşım” bilgi konusu yaklaşımlardan bir tanesidir. Pragmatik yaklaşımda; “Akıl, ne zorunlu doğruların derin bir kuyusu ne de üzerine deneyin yazdığı boş bir sayfa olarak algılanmaktadır; daha çok, çevrenin organizmaya sunduğu sorunlara çözüm bulma işlevini üstlenen, aktif fikirler üretmek için potansiyel bir güç olarak görülmektedir.” (Büyükdüvenci, 1986, s. 132).

Görülüyor ki bilgi kaynağını ister deneyimle ister akılla temellendiriyor olsun; her koşulda bir öneriyi bilgi olarak kabul edebilecek bir sebebe ya da bir gerekçeye ihtiyaç vardır. Yüzyıllardır kabul gören bilgi tanımı ise, gerekçelendirilmiş doğru inançların bilgi kabul edilebileceği yönünde ki klasikleşmiş görüştür. Zaman içinde kalıplaşmış bu bilgi kanısına itirazlar olsa bile bilginin en kabul görmüş tanımı bu şekildedir. Bu doğrultuda epistemolojide söz konusu teori ve itirazlardan detaylıca bahsetmeden önce bilgi sorunu ve bilginin koşulları çerçevesinde “gerekçelendirilmiş doğru inanç” ölçütü ele alınacaktır.

Gerekçelendirilmiş Doğru İnanç: Bilginin doğası, kapsamı ve kaynağı ile ilgilenen epistemolojinin en temel tartışma konusu şüphesiz bilginin ne olduğu sorusudur. Bu bağlamda epistemoloji, bilginin geçmişini, kaynaklarını, yapısal özelliklerini, ilkelerini araştırırken; bir açıdan da bilginin kısıtlılıklarını, imkânlarını, koşul ve yöntemlerini araştırmaktadır. Bu sorgulama içinde öncelikle bilgi sorununun açıklanması gerekir. “Platon’ a (Theaitetos, s. 201 ve Menon, s. 98) dayandırılan geleneksel bilgi tanımına göre bilgi, meşrulaştırılmış doğru inançtır.” (Yalçın, 2002, s.209). Buradan hareketle özellikle çağdaş epistemolojinin bilginin problemleri ve gerekçelendirilmiş doğru inanca yönelik araştırmalar bütünü olduğunu söyleyebiliriz. Sokrates öğrencisi Theaetetus ile birlikte bilginin algı olduğu düşüncesini var sayarak bilgi tartışmasına başlar. Esasen bilgiyi algıya dayandırmak ya da bilgiyi algı olarak tanımlamak günlük hayatta bizim için de güçlü bir varsayımdır. Birçok durumda, “Bunu görüyorum.” “Bunu duyuyorum.” Ya da “Bunu hissediyorum.” demek “Bunu biliyorum.” demeye eş değerdir (Noddings, 2017, s. 108).

Ancak Sokrates' in Theaetetus diyalogunda belirttiği gibi bir şeyi biliyorum dediğimizde yalnızca algılanan şeyleri değil, algılanmayan şeyleri de biliyoruz iddiasında bulunuruz. Eğer bir nesnenin her yeri kırmızı ise, her yeri mavi olamaz; bir önerme aynı anda doğru veya yanlış olamaz; eğer p doğru ise ve q doğru ise, o halde $P \wedge Q$ (p ve q) doğrudur. Zihnin, duyuların katkısı olmadan bildiği doğrular olduğunu belirterek, bilginin algıyla özdeşleştirilemeyeceği sonucuna varır (Noddigns, 2017, s. 108).

İlerleyen dönemde Sokrates bu kez bilginin fikir olabileceğine dair ihtimali inceler. Sokrates' in bu düşüncesine göre bir kimsenin düşüncesi ve inancı eğer yanlışsa o kişinin bilgiye sahip olduğunu varsayamayız şeklindedir. Mesela A kişisi inanıyorum ki “ $4+3=8$ ” der ise A, $4+3=8$ olduğunu biliyor diyemeyiz. Sonuç olarak yanlış bir fikir veya yanlış inanç bilgi olamaz.

Ancak yine de doğru fikir düşüncesi bile Sokrates' in tartışmasında bilgi için yeterli olmaz. Çünkü A bir doğruluğa inanabilir fakat buna inanmak için yeterli, ikna edici bir sebep bulamayabilir. Öğretmenlerin sınav kâğıtların da öğrencinin yalnızca doğru cevabı vermesini yeterli görmeyerek sonuca nasıl ulaştığını izah etmesini istemeleri buna en güzel örnektir. Sokrates gibi bizde görüyoruz ki bilgi sahibi olduğumuza dair inançlarımızı bir şekilde haklılandırılmış yani gerekçelendirilmiş olmalıyız. Nitekim ilerleyen dönemlerde filozofların pek çoğu da bilgi için gerekçelendirilmiş doğru inanç noktasında kesinlik arayışı yoluna gittiler. Ancak yine de Sokrates' in bu tartışmaları bilgi konusunda ki kesinlik arayışının her zaman başarısızlığa uğrayabileceği konusunda bir uyarı niteliğindedir.

Daha önce bilginin haklılandırılmış ya da gerekçelendirilmiş doğru inanç olarak kabul edildiğini anlattık. Bu noktada “Bilgi nedir?” sorusuna verilecek cevabın aynı zamanda bilmenin koşullarının neler olduğunu bilmekle cevaplanabileceğini göz ardı etmemek gerekir. Bu bağlamda geleneksel bilgi tanımını önerme biçiminde ifade ettiğimizde, A kişisi P' yi biliyor dediğimizde;

1. P, doğru ise.
2. A, P' ye güvenli şekilde inanıyor ise,
3. A'nın P' ye inancı yeterli gerekçelendirilmişse (Gettier, 1963).

Şeklinde ifade edilir. İfadenin bütününe baktığımızda bilgi için inanç, doğruluk ve gerekçelendirme koşullarının birlikte bir araya gelmesi gerektiği, bilgi için gerekli ve yeterli koşulların bunlar olduğunu görürüz.

Epistemik bilgiyi kullandığımız diğer bilmelerden ayıran en önemli unsur gerekçelendirilmiş doğru koşulunun aranmasıdır. Doğru inanç tek başına, inancı desteleyen sebepler olmadan bilgi için yeterli olamaz. Aksi durumda bilginin doğruluğu bir tahminden ve rastlantıdan öteye geçemez. Bu nedenle diyebiliriz ki bilgi, gerekçelendirme ve doğruluk arasında zorunlu bir ilişki vardır.

Bilginin tanımını gerekçelendirilmiş doğru inanç olarak tanımlayan bir eğitim filozofu böyle bir durumda doğrunun ne olduğunu da ortaya koymak zorundadır. Doğruluk özellikle eğitim felsefecileri tarafından, tıpkı klasik epistemolojide olduğu gibi, mütakabiliyetçi (karşılıklı) bir inanç, doğruluk üzerinden “Yargı ya da önermenin zihinden bağımsız olan nesnel olgulara, dış gerçeklikteki bir şeylere karşılık gelmesi olarak tanımlanır.” (Cevizci, 2010, s. 35-36).

Ancak, gerekçelendirilmiş doğru inanç olarak kabul gören bilgi tanımına son yüzyıl içinde çok sayıda karşıt eleştiri getirilmiştir. Bu karşı çıkışlardan en önemlisi şüphesiz Edmund Gettier’ in bilgi tanımına karşı çıktığı makalesidir. “1963 yılında yayımlanan “Is Justified True Belief Knowledge?” (Gerekçelendirilmiş Doğru İnanç Bilgi midir?) adlı üç sayfalık makalesinde geleneksel bilgi tanımının yeterli ve zorunlu koşullarına uyan ama bilgi olarak tanımlanamayacak iki etkili örnek ortaya koyar.” (Yalçın, 2002, s. 211).

Gettier’ in bilgi tanımına getirdiği eleştirisi bize açıkça gösteriyor ki; bir doğru inanç gerekçelendirilmiş olmasına rağmen şans, rastlantı, algı ve hafıza durumlarındaki farklılık gibi etmenlerin dışında tutulamamaktadır. Bu da demek oluyor ki bir varsayım ya da önermenin bilgi olarak kabul edilebilmesi için yalnızca inanç, doğruluk ve gerekçelendirme koşullarını sağlıyor olması her durumda yeterli değildir. Buradaki problem gerekçelendirilme koşulunun şans, tesadüf gibi dış etkenlerden bağımsız değerlendirilemeyeceği noktasında oluşmaktadır.

Bilgi felsefesiyle uğraşan birçok filozof, Gettier’ in karşı örneklerden oluşan sorunun gerekçelendirme koşulundan kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Bazı filozoflar gerekçelendirme

koşulunun güçlendirilmesi gerektiğini iddia ederken, bazı filozoflar bilgi için bu üç koşulun yeterli olmadığını, gerekçelendirme koşulunu ortadan kaldırabilmek için ekstra bir koşulun daha eklenmesi gerektiğini öne sürdüler. Aralarında Quine gibi filozofların da bulunduğu bazı natüralist filozoflar ise sorunun gerekçelendirme koşulunda değil, esasen bilgi tanımının kendisinden kaynaklı olduğunu ileri sürdüler.

Quine bilgi anlayışında bilgi oluşumunun doğal bir süreç olduğunu, bilginin ne olduğu tarihinin bilişsel süreçlerin deneysel olarak incelenmesi gerektiğiyle mümkün olacağını iddia etti. Bu durumda da bilgi için gerekçelendirme koşulunun bir gereklilik olmadığını savundu. Gettier’ den sonraki dönemde ise filozofların bilgi konusundaki uğraşları ve görüş ayrılıkları devam etmiştir. Bu görüş ayrılıklarının çoğunun temelinde yine gerekçelendirme koşuluyla ilgili tartışmalar yer almıştır.

Bundan sonraki süreçte gerekçelendirme kuramları, içselci kuramlar, dışsalci kuramlar, temeldencilik, uyumluluk kuramı ve güvenilirlik kuramı gibi farklı görüşler etrafında toplanmıştır. Ancak bunlardan en çok öne çıkan kuramlar “içselci” ve “dışsalci” kuramlar olmuştur. “İçselci görüş, gerekçelendirmeyi, kişinin bilişsel durumunu ilgilendiren içsel bir şey olarak görürken dışsalcılar, gerekçelendirmeyi özne ile bilgi nesnesi arasındaki dışsal ilişki ile açıklarlar.” (Yalçın, 2002, s. 212). İçselciler için gerekçelendirme bir inancın doğruluğuna dair kanıt sunmaktır, dolayısıyla normatiftir görüşünü ileri sürer. Yani kişi bilginin nasıl ve niye doğru olduğu konusunda akılcı bir açıklama yapabilmelidir. Çünkü bir kanıt sunmak rasyonel bir değerlendirmeye mümkündür.

3.1. Doğruluk

Doğru, sözlükte kelime karşılığı olarak: yasa, yöntem, dürüst, akla, mantığa, gerçeğe veya kurala uygun anlamlarının tümünü içeriyor. Cevizci’ nin (2000, s. 98) felsefe sözlüğündeki karşılığı ise, “Genel olarak, bir önerme, inanç, düşünce ya da kanaatin bazı temellere ya da ölçütlere göre veya bağlı olarak sahip olduğu doğru olma özelliği” şeklinde tanımlanıyor. Ancak doğruluk terimi sadece sözlük anlamıyla açıklığa kavuşamayacak kadar tartışmalı ve çok yönlü bir kavram. Aynı zamanda yalnızca felsefi açıdan değil, bilimle ve bilgiyle ilgili herkesin ortak bir ereği olması açısından da önemli. “Bunun da ötesinde, doğruyu bulma, doğru bilgilerle iş görme, doğru değerlendirmelere dayalı eyleme, insanın günlük yaşamının da vazgeçilmez öğelerinden biri” (Tepe, 2016, s. 15).

Ancak burada çoğunlukla felsefi anlamda doğruluğun ontolojik ve epistemolojik boyuttaki tartışmalarına açıklık getirmek durumundayız. Peki, ama doğru nedir? felsefi açıdan doğru derken neyi kastediyoruz? Doğruluk kavramı çoğu kez hakikat ve gerçeklik kavramlarıyla bir arada aralarında anlam farkı gözetilmeden birbirinin yerine kullanılmaktadır. “Özellikle “gerçeklik”, “hakikat” in Türkçesi gibi düşünüldüğünden, kimi okuyucu bu sözcüğü gördüğü yerde, bunu yazarın dilinin eskiliğine verip, onu “gerçeklik” olarak okuyor ya da tersine bir işlemle “gerçeklik” sözcüğünü “hakikat” olarak okuyor” (Tepe, 2016, s. 17).

Felsefi dildeki kullanıma gelince yine aynı karışıklığın devam ettiğini görürüz. Felsefeciler doğruluk, hakikat ve gerçeklik kavramlarının bir anlam kargaşasına neden olduğunun farkındalar fakat bu sorunun tam olarak hangi kelimelerle karşılanabileceği konusunda bir anlaşmaya varabilmiş değiller. Çözüm olarak bu terimlerin farklı dillerdeki çevirilerinin anlamları karşılamada yeterli olacağı düşünülse de her kelimenin farklı dillerde farklı anlamlara karşılık geldiği göz önüne alınırsa bu da sorunu gidermede tam olarak bir çözüm olmayacaktır.

Gerçekliğin genel olarak “var olan” şeklinde tanımlandığını söyleyebiliriz. Gerçek ise tasarlanan, bilinç dışındaki imgeler olarak düşünülüyor (Akarsu, 1998). Bu da gerçekliğin var olanla ilişkili olduğuna ya da gerçekliğin var olanların bir özelliği olduğuna karşılık gelmektedir. “Var olanların yapısı, yapı özellikleri ve diğer var olanlardan ayrımı gibi konular, genel olarak da var olan ya da varlık sorunları ise bilgi felsefesinin değil, varlık felsefesinin (ontolojinin) nesne alanını oluşturur.” (Tepe, 2016, s. 18). Aynı soruları doğruluk kavramı için sorduğumuzda cevabın var olan ile ilgili değil, bilgiye dayalı ifadeler olduğunu görüyoruz.

“Gerçeklik, bilenden, bilinçten bağımsız olarak var olan şeylere ilişkin bir özellik iken; “doğruluk” varlığını bir var olana ilişkin bildirimde bulunan bir özneye borçludur” (Tepe, 2016, s. 19). O zaman diyebiliriz ki doğruluk ve gerçeklik aynı şeyler değildir. Gerçeklik bilinçten bağımsız var olan ya da var olan şeylerin bir özelliği iken, doğruluk var olanla ilişkisini bir özneye borçludur. Buraya kadar anlatılanların dışında bir de doğruluğun taşıyıcısı bilgiler, önermeler olmayan kullanımı mevcuttur.

20. yüzyıl felsefe tartışmalarına gelinceye kadar doğruluk kuramının bu kavramsal tartışmaları varlık ve hakikat sorunu olarak devam etse de 20. yüzyıldan sonra bu haliyle pek görülmez. “Günümüz bilgi felsefesinde egemen olan eğilim, bilgi sorunlarını yalnız bilgi kuramı

çerçevesinde ele almak, varlık bilimsel (ontolojik) unsurları tümüyle bilgi felsefesi dışında bırakmak yönündedir.” (Tepe, 2016, s. 21). Bunun sonucu olarak da doğruluk sorunu tartışılırken, bilgiyi varlık temelleri açısından tartışan filozoflar ve görüşler dışarıda bırakılmıştır. Doğruluk sorunu da bilgi sorunu gibi yalnızca “çözümleyici” ya da “deneyci” bakış açısıyla ele alınmıştır.

Günümüz doğruluk sorununun ontolojik (varlık bilimsel) yönünden daha çok bilgisel (episteme) yönüyle daha çok ilgilendiğini biliyoruz. Doğruluk sorunu her zaman felsefenin ana sorunlarından biri olarak görülmesi bakımından ve 20. yüzyıl sonrası bilim felsefesindeki doğruluk ve doğrulamaya yönelik bilgi kuramının önem kazanması bakımından gittikçe yoğunlaşan bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bu yüzyılda ilk olarak uygunluk kuramının eleştirisiyle başlayan tartışmalar doğruluk açısından farklı sorunların doğmasını da beraberinde getirmiştir. Bu sorunları 3 başlık altında özetleyecek olursak ilki doğruluk konusunda insanın hakikate, “doğruluğa ulaşip ulaşamayacağı sorunu” olarak tanımlanabilir. İnsanın doğruya ulaşip ulaşamayacağı tartışması nesnelerin bilinmezliği, insanın bilme becerisinin sınırlılıkları, doğrunun imkânları, olanakları gibi konular etrafında şekillenir.

P. Weingartner de “Doğruluk Kuramına İlişkin Dört Soru” isimli yazısında doğruluğun ne olduğuna dair soru sormanın uygun olup olmadığını sorgulayarak başlar. Zira “doğruluk nedir” sorusu çok anlamlıdır; çünkü “doğruluk nedir?” sorusu yanlış varsayımlara dayanmaktadır. Öyleyse bu soruyu sormak uygunsuz ve yanıltıcıdır. Bunun yerine “Doğruluk denilince ne anlaşılır veya doğruluk denilince ne anlaşılmalıdır?” diye sormak daha uygun görünmektedir.” (Weingartner, 1964; Tepe, 2016).

Sonuç olarak doğruluk ne demektir şeklindeki sorunun cevap arayışı ne şekilde dile getirilirse getirilsin burada amaç doğrunun neyi, ne türden bir ilişkiyi veya niteliği yansıttığıdır. Bunlara verilen bütün cevaplar ise farklı doğruluk kuramları görüşlerini ortaya çıkarır (Tepe, 2016). Tüm doğruluk kuramları doğrulukla ilgili bu ve buna benzer soruları cevaplamaya çalışır. En eski ve çok bilinen uygunluk kuramı, pragmatik doğruluk kuramı ya da tutarlılık kuramı bunlardan en bilinenleridir. Biz de aşağıda bu kuramları detaylıca ele alacağız.

3.2. Doğruluk Kuramları

Doğruluk kuramı, bir önermeyi doğru kabul etmede ölçüt olarak neyi kabul edeceğimizin açıklanmasına yönelik çaba olarak düşünülebilir. “Doğruluk kuramları önermesel doğrunun ne olduğunu veya felsefi anlamda nasıl oluştuğunu aydınlatmayı hedefler.” (Baç, 2018, s. 155). Tarihsel süreçte yüzyıllardır tartışma konusu olan doğruluk sorunu birçok kişi tarafından farklı şekillerde anlaşılmış olsa da en çok kabul gören ve en eski görüş, doğrunun uygunluk olduğu görüşüdür. Bu bağlamda doğrunun uygunluk olduğu görüşü geleneksel ya da klasik doğruluk teorisi olarak benimsenmiştir. Ancak 19. Yüzyıl sonları ile 20. yüzyılda bu uygunluk ilişkisi sorgulanmaya, doğruluğun uygunluk mu, tutarlılık mı, yoksa bir uylaşım ya da görüş birliği mi olduğu tartışılmaya başlanmıştır (Tepe, 2016).

Geleneksel doğruluk kuramını eleştirenler ve doğruluk kuramına karşı çıkanlar yeni savlar, farklı kuramlar ortaya koymaya çalışmıştır. Günümüz mevcut doğruluk teorilerini açıklamaya çalışırken karşılıklı ilişkisi içinde değil de kuramları birbirinin tamamlayıcısı olarak anlamaya çalışmak daha uygun olacaktır. Daha önce doğruluğun ne olduğu tartışmasını yaparken, bir şeyin doğru mu yanlış mı olduğu yargısına ulaşmak için onun taşıyıcılarının ne olduğuna bakmak gerektiğini belirtmiştik. Aynı şekilde doğruluk kuramlarının da düzgün analizini yapmak için, bir hakikat teorisinin neyin taşıyıcısı durumunda olduğuna bakmak en uygun yaklaşım olacaktır.

Bu konuda Marian David’ in görüşüne göre, “Doğruluğun felsefi tartışmaları, dört geniş hakikat taşıyıcı kategorisi etrafında dönme eğilimindedir: Cümleler (sözler), ifadeler (iddialar), inançlar (yargılar, düşünceler) ve önermeler.” (David, 2004, s. 331-414). Marian David’ in burada ortaya koymaya çalıştığı farklılıklar aslında doğruluk konusundaki karmaşıklıktan ileri geliyor. Bu karmaşıklığı gidermek için de doğruluk kavramının taşıyıcılarını çeşitlendirmek gerektiği görüşünü benimsiyor. Ama yine de doğruluk kuramlarının temel hakikat kuramı temelinde farklı taşıyıcılara dayandırılarak türetilebileceğini söylüyor. Doğruluk kuramlarının dayanağı olarak görülen uygunluk teorisinin açıklanması diğer kuramların anlaşılmasını da kolaylaştıracığı için ilkin bu kuramı anlatarak başlayacağız.

3.2.1. Uygunluk ve Karşılıklılık Kuramı

Daha önce de belirtildiği gibi doğruluğun uygunluk olduğu görüşü hem en eski hem de en çok kabul gören doğruluk kuramıdır. Esasen uygunluk kuramı, diğer bütün doğruluk kuramlarının temelini, çıkış noktasını oluşturmaktadır. Diğer kuramlar genelde uygunluk kuramını baz alarak, bu kuramda gördükleri yanlışları giderme gayretindedirler. Bunun sonucu olarak da ya onun eksiklik ya da çelişkilerini giderecek yeni bir kuram geliştirmeye ya da onun zayıflıklarını giderecek kimi düzeltmeler yaparak onu savunmaya çalışmaktadırlar. Ama her iki durumda da çıkış noktası uygunluk kuramı olmaktadır (Tepe, 2016).

Bu kuramın başlıca temsilcileri Platon, Aristoteles, Aquinas, 20.yüzyılda G.E Moore ve B. Russell' dir. A. Tarski' nin semantik doğruluk kuramı ise, uygunluk kuramının inceltilmiş, yetkinleştirilmiş bir hali olarak değerlendirilir (Cevizci, 2006, s. 671). İngilizcede '*correspondence theory of truth*' yani 'karşılıklılık doğruluk kuramı' olarak uygunluk kuramı Türkçe metinlerde bazen 'örtüşme kuramı' bazen de 'uygunluk kuramı' olarak adlandırılır. "Adından da anlaşılacağı gibi, karşılık kuramı, doğruluğun iki unsurun birbirine uygun düşmesi, örtüşmesi veya birisinin diğerine karşılık gelmesi sonucu ortaya çıktığını öne sürer." (Baç, 2018, s. 156). Burada en önemli konu 'birbirine karşılık gelme' hususunda hangi unsurların birbiriyle örtüşeceği, uygun düşeceği veya karşılık geleceği konusudur ve bu konuda farklı yaklaşımlar açığa çıkmıştır.

Doğruluğun ortaya çıkması için hangi iki unsurun uyum içinde olması gerektiği sorusuna verilen yanıtlar arasında, nesne-özne, idea-gerçeklik, dil-dünya ve önerme-olgu sayılabilir. Bu ikiliklerin ortak noktalarını saptamak zor değildir. Doğruluk ilişkisinin bir tarafında özneye veya öznelliğe ait olan şeyler (zihin, bilişsellik, düşünce, idea, inanç, cümle, önerme, dil), diğer tarafında ise nesneye veya nesnelliğe ait olan unsurlar (nesneler, gerçeklik, varlık, olgu) yer alır (Baç, 2018: 156).

Uygunluk teorisi bugün de en popüler yaklaşımlardan biri olarak kabul edilir. Ancak özne-nesne arasındaki karşılık gelme durumu her zaman değişmez ve doğrulanabilir olmadığı için problemlerin çıkması kaçınılmazdır. Bu durumu anlaşılır biçimde ifade edecek olursak, mesela benim iki kardeşim var dediğimizde bir önerme iddiasında bulunuruz. Ancak önermeler doğru veya yanlış olabilir. Yani "Bir önerme doğrudur, eğer, o önerme bir gerçeğe tekabül ediyorsa," "Benim iki kardeşim var" önermesi benim iki kardeşim varsa doğrudur." (Günday, 2003). Bu noktada diyebiliriz ki cümleler önermelerle ifade edilir ve eğer bu önermelerin gerçeğe tam olarak nasıl tekâmül ettiği açıklanamazsa ifadenin doğru olup olmadığı bir problem olarak karşımıza çıkar.

“Kuramsal olarak düşünöldüğünde, önermenin gerçekliğıe uygunluğunun saptanması ve sınanması problemlı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir başka deyişle, ‘doğruluk’ önerme ile nesnesi arasında kurulan bir ilişkiye gönderme yapıyorsa, ilişkinin diğeri tarafında nesne olarak neyin olduğı önemli bir sorun oluşturmaktadır.” (Anlı, 2011, s. 72). Bu sorun aslında bizi doğruluk ölçütü sorunuyla da karşı karşıya getirmektedir. Doğruluk ölçütüyle ilgili sorun bir önermenin doğruluğunun ne şekilde ortaya koyulacağı ve kanıtlanacağı sorudur (Tepe, 2016).

“Bir başka deyişle de uygunluk kuramı bağlamında, önerme ile önermenin hakkında olduğı nesne arasındaki ilişkinin nasıl denetlenebileceğı sorundur.” (Anlı, 2011, s. 75). Doğruluk ölçütü sorunu yalnız uygunluk kuramının bir problemi olmamakla birlikte, bu kuramın savunucuları tarafından bir doğruluk ölçütü ve doğruluk tanımı geliştirilmeye çalışılmıştır. Buna en iyi örnek Nicolai Hartmann’ ın görüşü olmuştur.

Hartmann, doğruluğı, nesneye ilişkin olarak bilinçte oluşarı imgenin (*Bild*) nesneye uygun düşmesinde görür. İmgenin nesneye uygunsuzluğı ise yanlışlık ya da hata olarak adlandırılır. Doğruluk ya da doğru olma, yalnızca nesnenin imgesinin bir özelliğidir, ama bu imge de ancak onun kendisinden bağımsız olarak var olan nesneye ilişkisinde söz konusu olmaktadır (Tepe, 2016: 29).

Ancak burada doğruluk ölçütünün imkânlı olup olmaması tartışma konusudur. Açıkça görölüyor ki nesnenin hangi unsura karşılık geleceğı noktası doğruluk durumunu belirleyen en önemli şeydir. En uygun şekilde ifade edecek olursak bütün kuramların temelde dikkate aldıkları ilişki varlık-bilgi ilişkisine dayanır. Bir bilginin doğruluğı, o bilgi hakkındaki var olana dayandırılır. “Bu ifade (önerme) ancak ve ancak yöneldiğı nesne durumuna uygun düşüyorsa doğrudur.” (Menne, 1974; Tepe, 2016, s. 100).

Bu anlayışa göre doğru savlar ya da ifadeler, dış dünyadaki nesneleriyle uygun iken, yanlış önermeler ya da ifadeler, dış dünyadaki nesneleriyle uygun değildir. Bu anlayışı örnekler ile ifade etmeye çalışırsak şu şekilde formüle edilebilir: Ankara Antalya’nın kuzeyindedir ifadesi doğrudur. Çünkü böyle bir ifade Ankara Antalya’nın kuzeyinde olduğı gerçeğine de uygundur. Ancak Ankara Sinop’un kuzeyindedir ifadesi yanlıştır. Çünkü bu ifade Ankara Sinop’un güneyindedir gerçeğıyle uygunluk göstermemektedir (Dalgıç, 2001: 47).

Ya da Fenerbahçe dün akşamki maçı kazandı veya kar yağıyor dediğimizde gerçekten kar yağıyor ve Fenerbahçe maçı kazanmışsa bu ifadeler gerçeğe karşılık geldiği için doğru kabul edilebilir. “Geleneksel olarak, ‘doğruluk nedir?’ sorusuna, “bilginin nesnesine uygunluğudur” veya “gerçekliğe uygun düşen önerme ve kuramlardır” yanıtı verilmiştir. Platon’ da temellerine rastlanan bu sav, “*uygunluk kuramı*” olarak adlandırılmaktadır.” (Anlı, 2011, s. 72). Ancak ilk olarak Platon’un bu ifadesinde karşımıza çıkan uygunluk teorisinin Aristoteles’ e öncülük ettiği düşünülürken, uygunluk kuramının başlatıcısı olarak çoğunlukla Aristoteles görülür. Bunun dayanağı ise Aristoteles’in: “Olmayanın olduğunu söylemek ya da olanın olmadığını söylemek yanlış, olanın olduğunu ya da olmayanın olmadığını söylemek doğrudur.” (Aristoteles, 1968; Tepe, 2016, s. 100).

Görünüşe göre Aristoteles: “doğru” kavramını, *söylenenlerin olanlara uygunluğu*” şeklinde tanımlamaktadır. Ancak bu ifadenin, karşılık gelme ilişkisinin unsurlarını yeteri kadar net bir tarzda ortaya koymadığı söylenebilir. Daha açık dersek bu tanımda hem “söylenebilir” olan şeylerin hem de “olanlar” sınıfına giren şeylerin tam olarak ne olduğu belli değildir (Baç, 2018: 157).

Peki, söylenenlerin olanlara uygunluğu her durumda gerçekliğe uygun mudur? Bunu bir örnekle ifade etmeye çalışalım. Eğer gökyüzünün yeşil olduğunu söylersek, (gökyüzünün mavi olduğu) gerçeklik durumunu yanlış ifade etmiş oluruz. Yani gerçeklik durumu bilinen bir şeyi yanlış ifade etmiş oluruz. Ama gökyüzü mavidir şeklinde bir ifade kullanırsak bu ifade gerçekliğe uygun düşeceği için doğru söylemiş oluruz. Aristoteles’ ten sonra Aquino’ lu Thomas (1225-1274) ‘ın söylediği düşünülen şu sözü de doğruluğun bu uygun düşme durumunu ifade etmiştir: “*Veritas est adaequatio rei intellectus*” yani doğrunun var olan şeylerle zihnin uygun düşmesi durumunda doğru olabileceği şeklindeki yorumudur. Zihin ve “var olan şeyler” in tam olarak nasıl anlaşılması gerektiği tartışmalı olduğu için karşılık kuramına uygun düşüp düşmeyeceği tartışmalıdır (Tepe, 2016, s. 101-102).

Bernard Russell gibi bazı felsefecilere göre, varlık alanı zihnimizin dışında olgusal yapıda oluşur. “Karşılık kuramlarına göre, doğru, özneye veya söylemselliğe ait olan bir unsurun nesneye veya gerçekliğe ait unsurlara karşılık gelmesi veya onlara uygun olması ile gerçekleşir.” (Baç, 2018, s. 158).

Uygunluk teorisine yöneltilen ciddi eleştiriler vardır. Bunlardan en önemlisi, elbette, realizme yöneltilen eleştirilere, aynen uygunluk teorisinin de muhatap olmasıdır. Bu yaklaşımda, “dünyanın bir doğru açıklama biçimi vardır”. Doğru, kelimeler veya düşünce simgeleri ile dış dünyadaki şeyler

arasındaki ilişkidir. Bu yaklaşımı Putnam “externalist” (dışsalıcı) olarak adlandırır. Bir de “internalist” (içselci) yaklaşım biçimi vardır ki Putnam kendisi de bu yaklaşımı savunur. İnternalistlere göre dünyanın birden çok “doğru” tanımlaması olabilir (Günday, 2003: 189).

Sonuçta doğruluk gerek içselci gerek dışsalıcı bir yaklaşımla değerlendirilsin, ifadenin uygunluğu iki kutuplu değerlendirildiğinde doğrunun hangi şekilde, ne tür yöntem ve araçlarla denetleneceği problem olmuştur. Bu yöntem ve araçlarla ilgili sorular ise ‘gerçeklik’ in ne’ liği ve doğruluk ölçütü problemini ortaya çıkarmıştır. Tarski’ nin anlam bilimsel doğruluk görüşü bir dile ait ifadeler ile onlar vasıtasıyla dile getirilen nesneler ve nesne durumları arasında belirli bağlantıların kurulduğu kavramlara ilişkin düşüncülerin tümüne karşılık gelir (Tepe, 2016). Ancak Tarski’ nin çabası uygunluk kuramına paralel olarak bir doğruluk tanımını geliştirmeye çalışmaktan öteye gidememiştir.

3.2.2. Uyumluluk ve Tutarlılık Kuramı

Bir doğruluk önermesinin o önermenin başka önermelerden kurulmuş olan bir dizgeyle, daha doğrusu o dizgeyi oluşturan önermelerle, uyumlu, yani çelişki barındırmayan mantıksal olarak tutarlı bir ilişkiye sahip olması, olarak tanımlayan, “uyumcu kuram” adıyla da anılan doğruluk kuramıdır (Cevizci, 2016). Uygunluk kuramına getirilen eleştiriler sonucunda ortaya çıkan kuramlardan en etkilisi şüphesiz tutarlılık (coherence) diye adlandırılan kuram olmuştur. Daha önce klasik doğruluk yaklaşımı olarak adlandırılan uygunluk kuramının tüm kuramlara dayanak olduğunu ve diğer kuramların da buradan ortaya çıktığını belirtmiştik.

Felsefedeki doğruluğa ilişkin söylemin en eski varsayımlarını içeren, realist bir yaklaşım temelinde oluşturulmuş bu klasik yaklaşıma alternatif sayılabilecek bir doğruluk yaklaşımı ise, 17.yüzyılda rasyonalist metafizikçilerin kurdukları felsefe sistemlerinde belirginleşir. Bu yeni doğruluk kuramı (tutarlılık kuramı) ise idealist filozofların kolaycılık benimsediği bir doğruluk kuramı olur (Cevizci, 2006: 670).

Bu kuramın başlıca temsilcileri G. W. Leibniz, B. Spinoza, G.W.F Hegel, 20. Yüzyılda ise F.H. Bradley, O Neurath ve N. Rescher’dir (Cevizci, 2006). Bu kurama göre, bir önerme veya inanç doğrudur demek o inancı taşıyan kişinin doğru saydığı başka önerme ve inanç sistemine uyumluluk göstermesi demektir. Bir sistem içindeki her bir inanç veya önerme yine o kişinin doğru kabul ettiği diğer inanç, önerme ve bilgilerle desteklendiği oranda söz konusu önermenin doğruluğunun kanıtı artacaktır. Eğer aksi söz konusu ise, yani sistem

içindeki bir inanç yine o kişinin başka inançlarıyla çelişiyorsa, söz konusu inancın doğruluk kanıtı zayıflamış ya da hiç yok demektir (Yazıcı, 2014).

Kısaca bu kuram kendinden önceki durumlarla bir tutarlılık durumu oluşturmayı hedefler. Çünkü bir önermenin kendiyle çelişmesi durumu doğruluğu zedeler. Bu yüzden bir önermenin kendiyle ve daha önce ki önermelerle tutarlılık içinde olması beklenir. Uygunluk kuramında olduğu gibi bir önermenin yalnızca gerçeklikle uyumlu olması doğruluğun sağlanması için yeterli değildir. Doğruluğun önermenin kendi içinde aranması esastır. Yani önermeler ancak kendileri gibi olan önermelerle karşılaştırılarak test edilebilir ve sınanabilirler. Burada dikkat edilmesi gereken husus, herhangi bir ifadenin diğer inançlarımızla uyuşup uyuşmadığı noktasıdır. Başka bir ifadeyle, “Bir inancın epistemik açıdan gerekçelendirilmesi ve bilgi statüsü elde etmesi, uyumculuğa göre, öznenin bütün inançları arasındaki “uyum” ilişkisine bağlıdır: Eğer bir inanç öznenin inanç sistemiyle uyumlu ise, o inanç gerekçelidir.” (Öztürk, 2014, s. 55). Ancak yine de uyumluluk ve tutarlılık tek başına doğruluk için yeterli değildir. Uyumluluk ve tutarlılık doğruluğun gerekli koşuludur ama yeterli değildir. Bilginin dış dünya ile irtibatının da olması gerekir (Yazıcı, 2014).

Şimdi uyuşma ya da tutarlılık kuramını bir örnekle ifade etmeye çalışalım: Bir kimsenin, “Aktium savaşı MÖ 31 yılında olmuştur.” dediğini varsayın. Teorik olarak, bu ifade ya yanlıştır ya da doğrudur. Uyuşma teorisini kabul eden bir kimse, bu olayın sahiden MÖ 31 yılında yapıp yapılmadığına göre bu ifadenin doğru ya da yanlış olduğunu savunacaktır. Uygulamada ise, bu ifadenin gerçek bir olgu durumu olup olmadığını kontrol etmenin hiçbir yolu yoktur (Noddigns, 2017). Çünkü uygulamada bu ifadenin doğruluğunu gerekçelendirmek için yeterli sayıda geçmişe dönük belge zincirine ihtiyaç duyarız. Ancak bunu gerçekleştirmek neredeyse imkânsızdır.

Böyle bir durumda da doğruluk sadece ifadenin gerçekliğiyle uygunluk gösterir. Ama ifadenin uygulama durumu şimdi test edilemeyeceği için bu ifade tutarlıdır diyemeyiz. Öyleyse tarihçiler ifadelerin, daha önceden sağlam şekilde oluşturulmuş diğer ifadelerle olan uygunluğuna bakmak zorundadır. Aslında, birçok tarihsel “gerçek” yeniden düzenlenmiştir çünkü başlangıçtaki halleri kabul edilmiş inançlarla çelişmiştir. Doğruluk (ya da bilgi) açısından bu şekilde değerlendirme yapan teoriler, tutarlılık teorileri olarak adlandırılır (Noddigns, 2017).

3.2.3. Pragmatik Kuram

Gündelik hayatta kullandığımız çoğu ifade filozoflar ve bilgi için yeterli gerekçelendirme koşulunu sağlamaz. Böyle bir durumda da doğruluğun tanımlanması durumu sıkıntıya girer. Aynı şekilde doğruluğun uygunluk ya da tutarlılık olarak değerlendirilmesi de her zaman ve her durumda yeterli ölçüt olarak karşımıza çıkmaz. Diyebiliriz ki “Eğer bir doğruluk teorisi bütün durumları kapsayamazsa, o zaman bilme durumlarının tümünü tanımlayan bir bilgi teorisine ulaşma umudu zayıflamış demektir.” (Noddigns, 2017, s. 115). Zaman içinde beliren tüm bu kargaşa ve bilimsel ilerlemeler mevcut doğruluk anlayışının ancak “yaklaşık doğrular” olabileceği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Klasik doğruluk yaklaşımları olarak bilinen uygunluk ve uyuşma teorisi çoğu zaman filozofları tatmin etmiştir ancak yine de problemleri gidermede yeterli görülmemiştir.

“Pragmatistler bu kavramı analiz ettiklerinde, doğruluğun fikir/yargılar ile insandan bağımsız gerçeklik arasında irtibata bağlı olduğunu iddia etmenin anlamsız olduğunu düşünmüşler ve dolayısıyla, doğruluğun birçok farklı somut imkânı kapsadığını görmüşlerdir.” (Türer, 2009, s. 165). Bu anlamda ilk kez pragmatizme yakın görüşlerini dile getiren Sciller ve John Dewey olmuştur. Tasarım dünyamızdaki gerçeklerle uygunluk ve uyuşma sağlayan fikir ve ifadelerin doğru olarak kabul edilebileceği görüşünün bize bir fayda sağlamayacağını, tasarımlarımızın doğruluğunu onların deneyimlerimizle olan ilişkisinin belirleyeceğini savunmuşlardır.

Bu görüşle aynı doğrultuda pragmatik kuramın ilk temsilcileri Amerikan filozoflar W. James ve J. Dewey olarak kabul edilir. John Dewey’ in tasarım dünyası ve deneyimlerle ilgili görüşüne paralel olarak, William James (1842-1910) tarafından ilk defa ileri sürülen görüş, “bir inanç eğer yararlı ise doğrudur” şeklinde ortaya çıkan teorisidir (Yazıcı, 2014). Pragmatik doğruluk kuramı olarak bilinen bu yeni anlayış aslında doğruluk konusunda pek çok tartışmayı da sonlandıracaktır. Burada önemli olan karşıt olan iki kuramdan doğru olanı bulmak değil, doğru olanın pratikte bize ne gibi değişiklikler getireceğini saptamaktır (Tepe, 2016).

Pragmatistler, her durumda mutlak bir doğruluk kavramından söz etmenin anlamsız olduğunu, zaten böyle bir doğrunun da imkânsız olduğunu ileri sürdüler. James’ e göre gerçekte böyle saltık, artık yeni bir deneyle değişemeyecek doğrular yoktur. Bugün ulaşabildiğimiz doğrularla yetinmek, yarın ona yanlış demeye hazırlıklı olmak durumundayız (Tepe, 2016).

Ya da doğrunun soyut bir mesele olarak anlaşılmasının bir katkı sağlamayacağını, onun daha çok pratikte somut olgu ve ilişkilere işaret etmesi gerektiğini düşündüler.

W. James hiçbir dogması olmayan pragmatizmin bu yöntemini şu sözleriyle ifade eder. “O, yalnızca bir araştırma tavrı demektir. İlk şeylerden, ilkelerden, kategorilerden, var sayılan zorluklardan başını çevirme ve ileriye, son şeylere, meyvelere, sonuçlara, olgulara bakma tavrı.” (James, 1969; Tepe, 2016, s. 195). Bu ifadeden pragmatistler için doğruluğun tek başına bir önem taşımadığını, önemli olanın hakikatin yüzünü olgu ve somutluğa çevirmesi gerektiğini anlıyoruz. Yani hayatımıza yararlı olduğuna inandığımız müddetçe bir fikrin ‘doğru’ olduğunu söylemek, yararlı olduğu sürece ‘iyi’ olduğunu kabul etmek makul görülmektedir (Büyükdüvenci, 2019).

Aslında pragmatik bakışın doğruluğa getirdiği yoruma tam olarak bir kuram demek güçtür. Pragmatistlerin üzerinde daha çok yoğunlaştığı soru doğruluğun ne olduğu sorusu değil, bir şeyin doğru ya da yanlış olma durumunun insan yaşantısında ne gibi değişikliklere yol açacağı sorusudur. Bu nedenle W. James pragmatizmin doğruluğa ilişkin tutumunu şu soruyla özetler. “Onun doğru olması herhangi bir kimsenin günlük yaşamında ne gibi bir değişikliğe yol açar?” (Tepe, 2016, s. 200).

Ya da doğruluk yaşamda bize ne değer sağlar? Pragmatistlerin bu soruya vereceği cevap şüphesiz kendimize uyumlu hale getirebildiğimiz tasarımlar doğru olanlardır, onun dışındaki tasarımlar yanlış olanlardır şeklinde olacaktır. Kısaca doğru bize fayda sağlayandır ya da zaten fayda sağlayan doğrudur şeklinde ifade edilebilir. Pragmatistler bir anlamda uygunluk kuramına metafizik bir yol çizerek, aslında doğruluğun sadece uygunluk olamayacağını dile getirmişlerdir. Onlar yönünü hayata çevirerek doğru veya yanlış sonucunda insanların ne elde edeceklerine odaklanmışlardır.

3.3. Bilgi Kuramları ile Bilgi Çeşitleri Arasındaki İlişki

Şimdiye kadar yaptığımız incelemelerde bilgi çeşitlerinin ana özellikleri ile doğruluk ölçütlerinin temel ilkelerini ortaya çıkarmaya çalıştık. Ancak, bu analizlerin bu tezdeki amacımıza hizmet etmesi için bu iki alanda söylediklerimizi ilişkilendirmemiz gerekir. Bunu yaparken

temel sorumuz şudur: Hangi bilgi çeşidi daha çok hangi doğruluk kuramına uygun düşmektedir? Eğer bu soruyu cevaplayabilirsek eğitim programlarında yer alan derslerin yansıttığı bilgi çeşitlerinin ne tür doğruluk kuramına yakın olduğunu da tespit etmiş olacağız.

Uygunluk kuramı: Bu kuramın en fazla bilimsel bilginin özelliklerini yansıttığını düşünüyoruz. Çünkü kuram bilinen şeyin dış dünyaya uygun düşüp düşmediğini temel ölçüt olarak almaktadır. Örneğin, suyun kaynama noktası "100" santigrat derece, donma noktası ise "0" santigrat derecedir bilgisini ele alalım. Bu ifadeyi bilimsel bilgi olarak kabul etmemizi sağlayan nedenlerin başında; akla ve deneye dayalı olması, gözlemlenebilen, nesnel ve yöntemsel açıdan doğruluğu kanıtlanmış olması gelir. Dünyanın herhangi bir yerinde suyu kaynatıldığında suyun 100 derecede kaynama noktasına ulaşması bu bilgiyi gerçeğe uygun hale dönüştürür. Dolayısıyla bilginin gerçeğe uygun düşmesi doğruluk açısından kanıtlandığına göre bu bilgi doğru ve aynı zamanda bilimsel bilgi olarak kabul edilir. Bu ifadeye paralel olarak düşünüldüğünde uygunluk kuramının da "doğru nedir" sorusuna verdiği yanıt, "bilginin nesneye uygunluğu ya da "gerçekliğe uygun düşen önerme ve kuramlardır" şeklinde olacaktır. Demek ki bilgi kuram açısından doğrunun uygunluk olması durumu, aynı zamanda bilimsel bilginin de doğruluk olarak ölçüt olarak kabul edilmektedir. Bilimsel ve deneysel tüm bilgilerde aranan temel ölçüt uygunluk ölçütüdür. Daha çok doğa bilimlerinin ölçütü sayılan bu ilkenin formel bilimlere ve insan ve sosyal bilimlere uyup uymadığı tartışmalıdır. Bu açıdan, bu doğruluk kuramını tartışmasız bir biçimde esas itibarıyla deneysel doğa bilimlerinin epistemik ayracı olarak görüyoruz.

Uyumculuk kuramı: Bu kuramın da daha çok gündelik bilgi ve dini bilgi ile yakınlık gösterdiği görülmektedir. Gerçek yaşam deneyimlerinde özne-nesne arasındaki ilişki sonucunda ortaya çıkan bilgiler gündelik bilgiler olarak kabul görür. Mesela güneş kaybolduğunda ve gökyüzü karardığında yağmur yağacağını düşünür, yanımıza şemsiye alırız. Bu deneyimimiz günlük yaşantılarımız sonucunda rastlantısal olarak edindiğimiz önceki bilgilere dayanır. Gündelik bilgiler genel geçer bilgiler olmadığı gibi herkes tarafından kabul edilmesi zorunlu olmayan, kültürden kültüre ve içinde bulunulan zamana göre bile farklılık gösterebilen bilgilerdir. Gündelik bilgileri doğru yapan şey öznenin inançlarıyla uyumlu olmasıdır. Aynı şekilde uyumcu teoremin doğruluk görüşüne göre de bir inancın bilgi kuramsal statüsü kazanması, özne ile inançlar arasında oluşan "uyum" ilişkisiyle açıklanır. Bu uyum varsa bir inancın gerekçeli olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumda ise doğruluktan söz edebiliriz.

Öyleyse gündelik bilgiler de inanan kişinin özne ve nesne arasında kurduğu uyumluluk esasına göre doğru kabul ediliyor deriz.

Dinsel bilgiler, bilen ve bilinen arasında kurulan bağın aşkın bir varlığa dayandırılarak doğru kabul edildiği gerçeğine dayanan bilgilerdir. Müslümanların peygamberi Hz. Muhammed'dir. Hristiyanların ibadet yerleri kiliselerdir şeklindeki ifadeler dini bilgiler olarak kabul edilir. Mesela Müslüman birisi Müslümanım dediği anda bu dinle ilgili inanç ve bilgileri doğru olarak kabul etmiştir. Bu bilgilerin doğruluğundan şüphe etmez. Dolayısıyla bilgiyi doğru yapan şey kişinin inancı ve önermeler arasındaki uyumadır. Dini bilgilerin bu şekilde kurduğu bilgi ve doğruluk ilişkisi, bilgi kuramsal olarak uyumluluk kuramıyla benzeşmektedir. Doğruluğun uyumluluk olduğunu düşündüğümüz de "kar yağıyor" ifadesi kar yağıyorsa doğrudur. Aynı şekilde ahiret hayatı vardır çünkü bunun doğruluğuna inanıyorum diyen birisi içinde bu bilgi doğrudur.

Bu doğruluk yaklaşımı sanat ve estetik bilgi ile de yakınlık gösterir. Temel estetik değerlerimizle uyumlu sanat yapılarını güzel olarak nitelerken bunlarla uyumlu olmayanları da çirkin veya estetik açıdan değersiz olarak görürüz.

Pragmatik kuram: Bu kuram ise sanatsal bilgi, gündelik bilgi ve dini bilgi ile uygunluk göstermektedir. Sanat bilgisi bir estetik temele dayanır. Daha doğrusu sanat, estetik ve haz üretmek gibi kaygılar taşır. Sanat bilgisi de bu üretimin sonucunda ortaya çıkan bilgilerdir. Özne ve nesne arasında bilgi beceri, yetenek ve yaratma gibi şeylere dayanır. Bu yönüyle insana estetik duygular ve tecrübeler kazandırması açısından pragmatiktir. Pragmatik doğruluk kuramının pratikte bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Pragmatik kuramın doğruluk inancında özne ve nesne arasındaki ilişkinin yarattığı tasarımda bilgi, insana fayda sağlamalıdır görüşü esastır. Bir önerme veya bilgi gerçek yaşamda bireyin yaşantısına katkı sağlıyorsa doğru, sağlamıyorsa yanlış olarak görülür. Burada gerçek yaşama katkı sağlaması hususu, pragmatik kuramın esas tartışma konusu olarak görülebilir. Çünkü işe yarar olmaktan ne anlayacağız? Bilgiyi işe yarar yapan şey ne olacak? Mesela estetik haz sağlama duygusu sanat bilgisinin bir sonucu olarak pragmatik olarak görülebilir. Aynı şekilde dini temelli bilgiler de bireyin uhrevi ve manevi dünyasında işe yarar olarak görülebilir. Örneğin dini bir ayine katılmak kişinin ruh dünyasına iyi gelebilir.

İkinci bölümdeki bilgi çeşitleri ile bu bölümde ele aldığımız doğruluk kuramları arasından bir ilişki kurarsak aşağıdaki gibi bir uyum veya benzerliklerin ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Tablo 3. 1: Bilgi kuramları ve bilgi çeşitleri arasındaki ilişki

Müfredat Dersleri	Bilgi Türleri	Doğruluk kuramları	Ortak özellikler
Fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji, astronomi,	Bilimsel bilgi	Uygunluk Kuramı	Dışsal ve nesnel nitelikleri esas alır. Bilgi nesnesine uygundur. Akla ve mantığa uygundur. Deneyimsel doğrulama esastır.
Sosyal bilimler, insan bilimleri, sosyal bilgiler, din bilgisi, sanat ve estetik, dil ve edebiyat	Gündelik bilgi Dini bilgi	Uyumluluk Kuramı	Bilgi temel önermeler arasında tutarlı özellikler gösterir. İçsel ve öznel nitelikler esas ağırlıktadır. Tutarlılık esastır.
Sosyal bilimler, insan bilimleri, sosyal bilgiler, din bilgisi, sanat ve estetik, dil ve edebiyat	Gündelik bilgi Dini bilgi Sanat bilgisi Teknik bilgi	Pragmatik Kuram	Bilgi işe yaramalıdır. İçsel ve öznel nitelikleri esas alır. Fayda esasına dayalıdır. Pratik esastır.

Görüldüğü üzere, bir eğitim programında yer alan dersler farklı bilgi türlerini temsil eder ve farklı doğruluk kuramlarıyla uyumlu özellikleri içerirler. Sonuçta tüm bilgi türleri konuları, araştırma yöntemleri ve kullanım alanlarına göre farklı özellikler sergilemektedir. Bu farklar gerek epistemoloji açısından gerekse öğretim ve uygulama süreçleri açısından bir eğitim programını etkilemektedir. Bu tabloda hangi bilgi çeşidi çoğunlukla hangi doğruluk kuramına uygun düşmektedir sorusunu cevaplamaya çalıştık. Sonuçta bu soruya verilecek cevaplar bir eğitim programının çeşitliliğini yansıtmaya ve eğitim programlarına epistemik bir temel oluşturmaya olumlu katkı sağlayacaktır.

Her öğretmenin bilginin kaynağı ve doğasına yönelik düşünceleri, yani epistemik inançları birbirinden farklılık gösterir. Bu inançlar öğretmenlerin eğitim öğretim işini yürütürken kullanacakları yöntemleri ve teknikleri doğrudan ilgilendirmektedir. Ayrıca sınıfta öğrencilerle kurulacak ilişkilerde gerek okul durumlarının kontrolü gerek sınıf yönetimi açısından öğretmen inançlarının bilinmesi son derece önemlidir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar epistemik inançların öğrenci öğrenmesi üzerinde de önemli ölçüde etkili olduğunu göstermiştir. Son yıllarda eğitim epistemoloji ilişkisi bağlamında yürütülen deneysel çalışmalarda da öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin farklı epistemolojik inançlara sahip olduğu istatistiksel sonuçlarda gözlemlenmiştir. Mesela her öğretmenin farklı bir epistemolojik inançla sınıfa girdiği düşünülmektedir. Bu da demek oluyor ki, fen bilimleri alanında ders veren bir öğretmenin epistemolojik inançlarıyla, sosyal alanlarda ders veren bir öğretmenin epistemolojik

inançları aynı değildir. Ya da bir öğretmen adayıyla, göreve başlamış bir öğretmenin epistemolojik inançları arasında farklılıklar vardır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin epistemolojik inançları bilgi çeşitleri bağlamında birbirinden farklı özellikler göstermektedir.

Özetle diyebiliriz ki Tablo 3.1’ de açıklamaya çalıştığımız bilgi kuramsal ilişki gerek eğitim programları üzerindeki etkisi gerekse öğretmen inançlarının değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.



4. EĞİTİM FELSEFESİ YAKLAŞIMLARINDA EPİSTEMOLOJİK BOYUT

Bir eğitim sisteminin felsefi temellerinin belirlenmesi eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Bir ülkenin eğitim pratiğinin tutarlı bir felsefi temelden yoksun olduğu zaman zaman şikâyet konusu olur. Bu tezin amacı böyle bir pratik soruya cevap vermek değildir. Çünkü bu sorudan önce eğitim felsefelerinin kuramsal yönden temel esaslarının belirlenmesi gerekir. Bu yönde yapacağımız incelemelerin ilki idealist eğitim felsefesi üzerine olacaktır. Daha sonra realist ve pragmatist yaklaşımlar incelenerek bu yaklaşımların epistemik boyutları ortaya konacaktır. Bunu yaparken bu özelliklerin Tablo 3.1’ de ortaya koyduğumuz ders programlarındaki çeşitliliğe uygun düşüp düşmediğini irdeleyeceğiz.

4.1. İdealizm ve Eğitim

Tarihsel süreçte eğitim felsefesi yaklaşımları içinde en eski ve en fazla öneme sahip yaklaşım idealist yaklaşım olmuştur. Gerçekliğin metafizik boyutta olduğu idealizm, bir dava etrafında belirlenmiş ve bu davada herhangi bir çıkar olmaksızın bağlı kalınan bir görüşü ifade eder (Akarsu, 1998). İdeal zihinde olandır. Bir başka ifadeyle idealar, gözle görebildiğimiz nesnelerin veya varlıkların bağlı olduğu gözle görülemeyen özleri olarak tanımlanır (Cevizci, 2018). Buna göre, dış yaşamdaki varlıklar bizzat bir düşüncenin ürünü, algılar, duyular ve insanın kendisi ile vardır (Ergün, 2009, s. 49). İdealizm, tüm gerçekliği ruhsal ya da düşünsel sayan, tüm bilgileri algı, imge ve düşünce gibi bilinç süreçlerine indirgeyen görüştür. (Yıldırım, 1991; Erkilic, Himmetoğlu, s. 96).

Bu tanımlamalardan sonra söylenebilir ki, idealizm zihin, ruh, düşünce varlık, idea, akıl, bilinç, süje, tin gibi kavramları temel alarak hayatı ve evreni açıklamaya çalışan bir felsefedir. İdea olarak isimlendirilen bu felsefi düşünceler mutlak ve evrensel olarak kabul edilir. Bu düşüncelerin insan zihninde yer aldığı ve bu ideaların doğuştan geldiği inancı ön plandadır. Gerçeklik önce akılda daha sonra maddede açığa çıkmaktadır. Kısaca idealizm, aklın maddeden önceliğini vurgulamaktadır (Hansen, 1960). Materyalist düşüncenin aksine gerçek olan madde değil, akıldır ve madde akla sonradan eşlik eden bir fenomen rolündedir. İdealizm görüşünün tarihi ise kuramsal açıdan epey karışıktır. Çünkü idealizm terimi, aslında birbirinden farklı görünen çok fazla kuramla bağıntılıdır. İdealizm geniş anlamda yaşamdaki

sürecin tinsel etkilerle belirlendiği görüşündeki felsefeleri içerir. Dar anlamda ise yaşamın akla bağlı olduğu düşüncesindeki felsefeler için kullanılır (Büyükdüvenci, 1988, s. 344).

Düşünce tarihinde idealist düşüncenin ayak izlerine ilk olarak Sokrates ve Platon'un düşüncelerinde rastlarız. İlerleyen dönemde çağdaş filozoflar arasında idealizmi savunan düşünceler az olmasına rağmen idealizm hem felsefeye hem de eğitime yarar sağlama noktasında oldukça önemlidir. 18. ve 19. Yüzyılda Johnn Gottlieb Fichte (1775-1814) ve George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) gibi isimler idealist felsefeyi savunur.

Daha önce epistemoloji ve doğruluk konularıyla ilgili bölümlerde Platon'un hocası Sokrates'in insan ve yaşamın doğasına yönelik ortaya koyduğu görüşlerin bilgi ve gerçeklikle bağlantılı olarak; bilginin doğası nedir, nasıl bilebiliriz, gerçeklik nedir, bilgi nedir şeklindeki soruları temel aldığını belirtmiştik. Platon Sokrates' ten farklı olarak değer bilimi alanına girmişti ve insan hayatına uygun davranış nasıl olmalıdır sorusunu ahlaksal, estetik açıdan bilgiyle ilişkilendirmişti (Gutek, 2014). Bu noktada tüm insanlığı ilgilendiren ahlak, adalet, güzellik, doğruluk gibi temel sorulara cevap arayan hocasını bir anlamda aşmıştır. Ancak yine de günümüz idealist eğitim felsefesinin nasıl oluştuğunu anlamak için Platon'un bir öğrencisi, Sokrates' in de bir öğretmen olarak iyi birer örnek olduklarını vurgulamak gerekir.

Platon gibi birçok öğrencisine yol gösteren Sokrates, Sofistlerden farklı olarak iyi, doğru, adalet gibi formların evrensel olduğunu ve dünyanın her noktasında aynı geçerliliğe sahip olduğunu savunur. Sofistlere göre ise bu formlar görecelidir, içinde bulunulan zaman ve şartlara göre değişebilmektedir. Sofistlerin bu görüşlerine paralel olarak, eğitim anlayışları daha çok bireylere mesleki ve özel konularda beceri kazandırmaya yönelik teknik bilgiler olmalıdır. Sokrates' in bunun karşısında duran eğitim anlayışında ise her insanın ihtiyaç duyacağı evrensel bilgiler bireylere sunulmalıdır. Çünkü ahlaki açıdan mükemmel kişiler yetiştirmek ancak bu şekilde mümkün görülmektedir.

Sokrates zihnimizde doğru bilginin aslında var olduğunu ve bu bilgilerin bilinç düzeyine çıkarılabileceğini düşünüyordu. Bu süreçte sorulan soruların kişinin daha önce bilincinde kazanmış olduklarını hatırlamasıyla doğruyu bulması, öğrenmesi sağlanmalıydı. (Gutek, 2014). Eğitimde Sokratik Yöntem olarak bilinen bu metotla, soru cevap şeklinde, öğrencinin doğruyu kendinin bulması amaçlanır. Bu metot uygulanırken öğretmen rehber rolündedir. Bununla birlikte öğretmen, idealizmin değerler açısından değişmez, ezeli, ebedi ve evrensel

değerler olduğu düşüncesini öğrencilere aktarmaya yönelik sorular yöneltmektedir. İdealist felsefenin önemli temsilcilerinden Platon' un idealist eğitim anlayışında ise eğitim, iyilik ve adalet idesine göre düzenlenmeli, sosyal düzenin ve devletin işleyişi bu yönde şekillendirilmelidir (Cevizci, 2016).

Platon meşhur mağara benzetmesi örneğinde de bunu dile getirmeye çalışır. Burada aktarılmaya çalışılan düşünce, duyu organlarımızla algıladığımız bilgilerin gerçek olmadığı, onların ancak gerçeğin birer gölgesi ve tamamlanmamış birer kopyası olacağı şeklindeki iddidadır. Platon' un mağara algoritminde örnekleme çalıştığı dünyanın iki boyutu vardır. Bu dünyanın ilki görünen dünya, diğer dünya ise görünen dünyanın arkasındaki ideaların dünyasıdır. İdealar, görünen dünyanın gerçeklerinden bağımsız bir gerçeklikte belirirler. Onlar görünenlerin ötesinde, bağımsız ve tinsel olan şeylerdir. Platon' un mağara örneğinde dile getirmeye çalıştığı asıl dünyanın idealar dünyası olduğudur. Duyuların bize bozulmuş bir gerçekliği yansıtacağı inancı hâkimdir.

Platon idealizminde insanların gerçek olarak kabul ettiği şeylerin aslında ideaların yansıması olduğu düşüncesi yol göstericidir. Bu sebeple her şey gölgelerden ibaret kabul edilir ve insanların bütün deneyimleri bu gölgelerden yansımasıdır. Deneyimler bu sebeple çoğunlukla gerçeğin doğru bilgisini vermeyeceği için, akıl her zaman ön plandadır ve gerçeklere yalnızca akılla ulaşılmaktadır. Başka bir ifade ile idealizm değerlerin ve bilgilerin değişmez olduğunu ve bunlara bilimsel yöntemlerle değil sadece akıl ve sezgi yoluyla ulaşılabileceğini savunur.

Bilgi sadece aklın ürünü olabilir. Bu sebeple iyi, güzel, doğru gibi kavramlar aklın ürünü olduğu için değişmezler ve evrenseldirler. Eğitim de aklın ürünü olan şeylere ağırlık veremlidir. Konu merkezli bir eğitim anlayışına sahip olan idealist eğitimde öğretmenin görevi, öğrencilerin zihinlerinde olanı açığa çıkarmak ve evrensel değerleri öğretmektir (Ergün ve Çoban, 2019). Bundan sonraki dönemde idealizmin popülerliği giderek azalmış gibi görünse de her dönemin ve her filozofun çoğunlukla bir idealizmi vardır.

Çağdaş idealizm, genellikle her şeyi insan iradesinin özgür isteğinin yarattığını savunan Schopenhauer ve Nietzsche'nin fikirlerinde; maddeyi insan zihninin bir eseri sayan Descartes, Berkeley, Fichte ve Mach' la gelişen rasyonalist ve sübjektif idealistlerin fikirlerinde; insandan ayrı bir düşünce ve ruhsal ilke kabul eden Schelling' in nesnel idealizminde; bütün evreni, düşüncenin kendini ifade etmesi

tarih ve tabiat içinde yansıtması şeklinde açıklayan Hegelcilikte, hatta Husserl' in fenomenolojisi, Varoluşçulukta, Comte' un pozitivizminde bile vardır (Limnatis, 2009; Ergün, 2009; 49).

4.1.1. İdealizmin Varlık, Bilgi ve Değer Anlayışı

Platon felsefe dünyasında pek çok düşüncenin temellerini oluşturduğu gibi idealizmin batı eğitimindeki temellerini de atan kişi olmuştur. Tarihsel süreçte Berkeley, Kant ve Hegel' in katkılarıyla idealizm daha modern bir hal almıştır. “İdealizmde bilme süreci, akılda önceden var olan, biçimlenmiş sürekli kavramların hatırlanması veya tanımlanmasından başka bir şey değildir.” (Gutek, 2014, s. 23).

İnsan bu hatırlama yoluyla birlikte kendinden önce var olan aklın düşüncelerine ulaşır. İdealist eğitimin öğrenme basamağında ise bu önceden aklımızda var olan bilgilerin bilinç düzeyine getirilmesi amaçlanır. Bu bağlamda İdealistler bilmeyi doğuştan aklımızda var olan gizli ideaların yeniden düşünülmesi olarak görürler. Öyleyse öğretmenlerin temel görevi de bu gizli ideaları bilince çıkarmaktır (Erden, 2001).

Öğrencinin kendi içine yönelerek öğrenmesi gerektiğini savunan idealist eğitimin tümünden gelimci yanı idealistler için çok önemlidir. Onlara göre, okul ve her türden öğrenme ortamları, öğretmenin benimseyeceği aktif rol gibi birçok öge idealizmle şekillenir. Kısaca idealizm, mutlak gerçeğin fiziksel değil daha çok ruhsal olacağını savunur. Bir nesne olarak insanın temel amacı aslında kendi doğasını göstermek, açıklamaktır (Winch ve Gingell, 1999).

İdealizmin değerler ile ilgili kanısında ise, değerlerin evrenin yapısında ve doğuştan itibaren hep var olduğu düşüncesi hâkimdir. Yani değerler insanın tercihleri ve beğenisiyle ilgili şeyler değildir. İdealist değerlerimizin nesne dünyasının kopmaz bir parçası olduğunu söylerler. İyi, estetik, adalet ve güzellik değerlerin mutlak bir iyinin taklidi olduğunu ve bunların evrenin yapısında var olduğunu ileri sürerler. Bu bağlamda idealist değer anlayışı, etik eylemlerin mutlak, içsel, evrensel, kalıcı ve değiştirilmez değerler olduğunu savunur. İdealist eğitimde bu sebeple değer eğitiminin köklerini, felsefe, tarih, din, edebiyat gibi kültürel alan konuları oluşturur. İdealistlere göre, estetik deneyimlerimiz yaşama ilişkin olanların idealleştirilmesine bağlıdır. Sanat bu şekilde idealize edildiğinde başarılı olur. Estetikle ilgili eğitimde öğrencilere edebiyat, resim gibi eserlerin izahı yapılmalı ve onların bu eserlerdeki evrensel özü bulabilmeleri sağlanmalıdır (Gutek, 2014; Cevizci, 2016). Buraya kadar

yaptığımız açıklamalardan şu anlaşılmaktadır ki idealizm metafiziksel ve ontolojik bakımdan varlıkla ilgili belli bir görüşü, bununla tutarlı bir biçimde bir bilgi anlayışını savunan, değer anlayışında yine bu ontolojik ve epistemik temele göre belirleyen bir eğitim felsefesi görüşüdür.

4.1.2. İdealist Eğitim Felsefesinin Amaçları

İdealist bir eğitim felsefesi, idealizme ait çıkarım, düşünce ve içeriklerin eğitimsel anlamda bir araya getirilmesiyle oluşur (Gutek, 1998). Ne var ki idealist eğitim zaman içinde eski gücünü yitirmiştir. İdealist anlayışın eski önemini kaybetmesinin nedenleri arasında; teknolojik gelişmeler ve endüstrileşme, diğer felsefeli akımların güç kazanması (realizm, natüralizm, materyalizm) değişen zamanla birlikte kültürel mirastan daha ziyade yeniliğin ön planda tutulması ve doğa bilimlerinin idealist ilkeleri zayıflatmış olması sıralanabilir.

Platon gibi idealistlere göre eğitimin amacı gerçek idealaların araştırılmasına yönelmelidir. “Eğitimin özünü, “oyun çağındaki çocuğun ruhunu yetişkinliğinde mükemmel bir insan olması için işinin erdemini gerektiren şeye karşı özellikle heveslendiren doğru yönlendirme” olarak tanımlayan Platon, eğitimin amacının yasaya, geleneğe ve yetişkinlerin deneyimlerine uymaya odaklanması gerektiğini savunur.” (Yazıcı, 2014, s. 273).

İdealist eğitim doğrudan zihnin bir ürünü olarak görüldüğü için çocuğun düşünme becerisinin ve doğru düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı açıktır. Deneyimden daha önce aklın ve zihinsel süreçlerin ortaya çıktığını savunan idealist anlayış için gerçek amaç zihnin entelektüel kapasitesine ve gelişimine fayda sağlamaktır. “Düşünme becerisini geliştirdikçe insan gerçek anlamına ulaşır ve daha yüce bir varlık olur” (Yazıcı, 2014, s. 273).

Gutek’ e (2014) göre idealist eğitimde amaç, doğrunun bulunmasına yönelik öğrenciyi teşviktir. Öğrenci doğruya ulaşmak için öncelikle bu konuda istekli olmalı ve her şeyden önce doğruya ulaşmak için çalışarak çaba göstermelidir. Denebilir ki daima doğruya ve gerçekliğe ulaşmanın bir hedef olması, idealizmin eğitim boyutu için de doğru eğitimin nasıl verileceği konusunda yol göstericidir. Bu bağlamda, *idealist bakış açısından eğitimin en yüksek hedefi, insanın ya da kişinin kendisini gerçekleştirme, hayatını hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir*. Bu yüzden idealist eğitim, öğrencinin doğruyu arayan ve bu doğruya göre yaşamını idealize eden bireyler olmasını amaçlar. Doğruya ulaşmak için

öğrencilerin önce disiplinli bir şekilde oldukça iyi çalışması gerekir. Bu sebeple idealist eğitimi bir bilgi aktarım süreci, meslek eğitimi olarak değil insanın ruhunu kendi doğruluğuna çevirmesi, bir dönüşüm süreci şeklinde değerlendirmek gerekir (Pratte, 1992).

İdealist eğitimin amaçları ise özetle şu şekilde ifade edilebilir: “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları sağlanmalıdır, sosyal bir kurum olarak okul, öğrencilere bilmeleri, paylaşmaları ve kişiliklerini belirlemeleri için kültürel mirası oluşturan değerleri öğretmelidir.” (Gutek, 2014, s. 26). Bu bağlamda İdealist eğitimin öngörüsü bugünün eğitim anlayışıyla kıyaslandığında oldukça soyut görünmektedir. Özellikle dünyanın gelip geçici heveslerinden, gündelik işlerin uğraşlarından uzaklaşarak yönünü sadece değişmez mutlak ve iyiye, gerçeğe ve güzelliğe dönen idealistlerin bu eğitim anlayışı meslek eğitimi açısından değerlendirildiğinde daha da soyut gibi görünmektedir. Çünkü mesleki anlamda eğitimin amacı, herhangi bir işte ve meslek dalında uzmanlaşmaktır. Günümüz sistemlerinde bu uzmanlaşmanın veya başarılı olmanın belli bir ölçüsü bulunmamaktadır (Cevizci, 2016).

Sadece bu uzmanlaşmanın kesin bir amacı vardır. O da aslında hem bireyin geçimine katkı sağlamak hem de toplumun refahına katkı sağlamaktır. İdealistler meslek eğitimi açısından bireylerin maddi kazançlar elde etmelerine, toplumsal refaha sağlanacak katkıya karşı çıkmazlar. Fakat onlar mesleki eğitimin eğitim politikaları açısından genel eğitimin önüne geçmesine karşı çıkarlar (Dunn, 2005). İdealistler mesleki eğitime karşı çıkan taraflarında aslında her zaman idealizmin gerçekleşmesine engel olarak materyalizmi koyarlar. Onlara göre modern çağın en kötü hastalığı materyalizmdir ve bu anlamda materyalizm eğitimin yalnızca meslek eğitimi olarak görünmesine neden olur.

4.1.3. İdealist Müfredat ve Okul

Evrensel kabul görmüş, mutlak değişmezlerin temele alındığı idealizm felsefesinde, matematik, teoloji ya da felsefe gibi alanlar temel alınmaktadır. Çünkü felsefe, matematik, teoloji gibi alanlar soyut ve geneldir. Bu soyutluk ve genellikte ilkelerin her zaman, her durumda kullanılabilir olmasına olanak sağlar. Mesela matematik ve mantık kuralları, dinde Tanrının yasakları, buyrukları her durum ve zamanda geçerlidir. Ayrıca soyutlardır. Derslerin konuları aşamalı şekilde sıralanmalıdır. Ders içerikleri ise genel ve özel ilkeleri destekleyecek şekilde oluşturulmalıdır. Örneğin, felsefe hem felsefeyi hem teolojiyi desteklemeli veya tarihin

ilkeleri felsefeyi destekleyecek biçimde oluşturulmalıdır. “Temelde felsefe, teoloji ve matematik olduğundan, diğer dersler tarih, edebiyat, otobiyografi, estetik, artistik eleştiri vb. hem birbirlerine hem de felsefe, teoloji ve matematiğe ters düşmemelidir.” (Sönmez, 2020, s. 67).

Ayrıca bu farklı disiplinler uyarıcılık rollerinin yanında değer içeriklidirler. Mesele tarih disiplini farklı kültürler, ahlaksal özellikler, biyografi gibi açılardan pek çok kahraman model örnekler sunar. Çoğunlukla tarih disiplini bu anlamda birçok kahramanın tarihsel geçmişini, yaşantıları ve dönemi yansıtmaları bakımından mutlak temele dayanan bir bilimdir. Müfredat hiyerarşisinin daha alt katmanlarında yer alan konular, bilim içerdikleri neden-sonuç ilişkilerine göre düzenlenir. Dil öğretimi ise iletişimin en önemli sağlayıcısı olarak ilköğretim basamağında yer almaktadır (Gutek, 2014). İdealistler her zaman uygarlığı meydana getiren şeyin entelektüel kültür birikimi olduğuna inanırlar. Medeniyetlerin ilerleyişinin kültürel aktarımın doğru evrimi sayesinde mümkün olacağına bağlarlar. Bu aktarım sürecinde kuşaktan kuşağa aktarılan bilgi kültürleri daha yüksek ve ileri bir seviyeye taşır. Burada idealistlere göre okulun aktif rolü, kültürel mirasın korunduğu ve aktarıldığı kurumsal bir yer olarak görev almaktır.

İdealist eğitim felsefesi, okulda hiyerarşik varlık anlayışına uygun düşen bir müfredatı, en genel ve en soyut disiplinlerden belli varlık türlerini belli yönlerden ele alan görelilik olarak daha somut disiplinlere inen hiyerarşik bir biçimde yapılandırılmış bir eğitim programını hayata geçirme amacı güder (Cevizci, 2016: 30).

Özetle okul idealistlere göre, toplum aklı olarak görülmektedir. Bu bağlamda ise okulun başlıca görevi eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek, bilginin araştırılmasını sağlamak ve bu yönde aklın gelişimine katkı sağlamaktır. Akılla burada kastedilen aklın bütün bilişsel yönleri yani, anlığı, hayal dünyası, duyu durumları, duyu algısı gibi bilişsel durumları içermektedir (Büyükdüvenci, 1988). Onun düşüncesine göre ise okul uygarlık ile bilgi arasında kurumsal bir koruyucu görevi üstlenir. “Bu anlamda okulun görevi, eski bilgileri, yetileri ve öğretileni koruyarak bu (kümülatif-birikmiş) bilgilerden oluşan müfredat programla çocukları geleceğe hazırlamaktır.” (Gutek, 2014, s. 28). Bir eğitim programı idealistlere göre üç grupta toplanır: Pozitif bilimler, güzel sanatlar ve pratik sanatlar (Alkan, 1983). İdealizmin eğitim anlayışına göre, toplum ve okul karşılıklı birbirini gerçekleştirmek üzerine bir rol üstlenir. Sosyal bir varlık olan insan sosyal bir ortamda eğitimini gerçekleştirir. Bu yönde toplum önce okulları oluşturur. Daha sonra okullar, toplumsal oluşuma katkıda

bulunur. Bu sebeplerle bağlantılı olarak okulun görevleri ise şu şekilde sıralanabilir (Arslanoğlu, 2020).

1. Aydın ve lider kişiler yetiştirmek
2. Doğru sosyal tutumlar geliştirmek ve yanlış sosyal uygulamaları önlemek
3. Sosyal sorunların bilimsel tarzda çözümlenmesine yardımcı olmak
4. Geçmişin benimsenmiş değerlerini aktarmaya yardımcı olmaktır (Alkan,1983; Arslanoğlu, 2020).

Bu kısımdaki açıklamalarımıza dayanarak idealist eğitimin ontolojik, epistemik ve değer temeli ile eğitimsel sonuçları Tablo 4.1.' de kısaca yer almaktadır.

Tablo 4.1: İdealizmin metafiziksel, epistemik ve değer temeli ile eğitimsel ilkeleri

Felsefi Ekoller →	Eğitim Kuramları →	Metafizik veya Varlık-bilim →	Bilgi Kuramı →	Değer Kuramı →	Eğitimsel Sonuçlar →	Öncü-leri
İdealizm	Daimicilik ve Özcülük	Gerçeklik ruhsal veya zihinsel, değişmez, ebedi ve evrensel-dir	Öğrenme hatırlamadır. Sezgi ve içebakış yoluyla doğuştan idelerin hatırlanmasıdır.	Değerler evrensel, mutlak ve ebedidirler. İyi idesine dayanırlar.	Kültürün en asil ve daimi idelerini içeren konulardan oluşan bir müfredat. Sokratik yöntem. Örnek model olarak öğretmen. Mantıksal akıl yürütme. Öğretmen merkezli. İlerlemeci müfredat. Yüksek nitelikli öğretmenler. Düzen ve disiplin. Otoriter.	Platon Hegel Emerson

Kaynak: Sheila G. Dunn (2005) ve Gerald L. Gutek (2009)' dan uyarlayan Sedat Yazıcı (2014)' dan alınmıştır.

4.1.4. İdealizmin Eleştirisi

İdealizmin öğrencilere asgari düzeyde seçme şansı tanıyan liberal bir eğitim anlayışı ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. İdealist bir eğitimde çocuğun ilerideki fiziksel ve zihinsel güçlerinin ortaya çıkarılacağı özgürleştirici bir eğitim zorunlu görülmektedir. Bunu çocuğun bireysel özgürleşmesi olarak anlamamak gerekir. İdealistlere göre bu özgürleştirici eğitim, çocuğun karakter eğitimini destekleyen bir eğitimi işaret eder. Yani onlara göre eğitimin temeli karakter eğitimidir. Bu eğitim sürecinde ilerideki gelişimin temellerini atacak kimseler olarak aileler ve özellikle ilköğretim öğretmenleri sorumlu görülmektedir. Burada devlet, aile ve öğretmenler çocuğun potansiyelini gerçekleştirmesinin bir arada temeli olarak düşünülür.

Devlet toplumun şekil verici gücü, koruyucusu, aile toplumun manevi destekçisi, okul ise toplumun akli olarak düşünölmektedir. Okulların en önemli görevi bilgi ve akıl peşinde koşmak, bilgiyi ve akli geliştirmektir. Eğitim ve öğretim işinin toplumdaki temsilcisi olarak görölen okulun en büyük görevi akli, her türlü bilişsel, duyusal, hayal gücü yönetimi ve insanı somut-soyut gerçekliğinin gelişmesi noktasında desteklemektir. Liberal bir okul bütün eğitim kademelerinde, her zaman daha iyi bilginin geliştirilmesi için eyleme ve yardımcı olmayı amaç edinmiştir. “Liberal bir okulun işlevi belki de şu şekilde formöle edilebilir; herkesten yeteneğine göre, herkese ihtiyacına göre.”

Böyle bir bakış açısına sahip idealizm, eğitim açısından pek çok açmazı içinde barındırmaktadır. Herkesin yeteneğine göre bir eğitimi nasıl planlayacağız ya da nasıl uygulamaya koyacağız? Ya da herkesin ihtiyacına göre dediğimizde ihtiyaçların çeşitliliğini görmezden gelerek yalnızca idealist anlayışa göre mi ihtiyaçları belirleyeceğiz. Mesela idealist yaklaşımın görüşüne göre klasik eserlerin okullarda okutulması bir ihtiyaçken, herkesin bu kitapları okuması gerçek anlamda onların ihtiyacı olmayabilir. İdealizmin felsefi boyutuna göre düşündüğümüzde, zihin tarafından oluşturulmuş madde ve bir gerçeklik olgusuna varırız. Gerçeklik doğası gereği zihin tarafından oluşturulur ve akla bağlıdır. Bir başka anlamda insanın dünyayla olan konuşması zihinle anlamlandırılır bu da akılla anlaşılır. Yani mantıklı şeyler aklımızla anladığımız şeylerdir. İdealistlere göre aklımızla deneyimleyeceğimiz şeyler dışında tecrübe diye bir şey yoktur. Bu bağlamda gerçeklik zorunlu olarak kendiliğinden ortaya çıkar ve bu zorunluluk mantıksaldır (Cross, 1945).

Peki, bu mantıksal zorunluluk dışında insan hayatta yaşantıları yoluyla (deneyim) öğrenebilir mi? İdealistler zihnin ön plana çıktığı bu ezberci anlayışı zaman içinde bireyciliğin ön plana çıktığı deneyime dayalı kuramlara ve bazı davranışçı ekollere bırakmak zorunda kalmıştır. Ancak yine de idealist eğitimin bilgi açısından önemli taraflarını görmezden gelemeyiz.

İdealizm geçmişten bugüne eğitim üstündeki etkisini aynı zamanda eğitim programlarının yönetimi üzerinde de göstermektedir. Bu anlamda programların ideal insanı yetiştirmesine, kültür ve bilgi dağıtma işlevlerine odaklanmaktadır (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015). Ayrıca akla çok fazla önem verdiği için bilgiyle ilgili gelişimin her zaman takipçisi niteliğindedir. Onlar devamlı değişen dünyada, değişmeyen prensipler görüşü üzerinde anlaşmışlardır. Eğitimde de bu prensipleri çocuklara ve gençlere aktarmaya heveslilerdi. Çocukta ve toplumda

şahsiyet gelişimine önem veren İdealistler, pragmatistler gibi insanı ön plana çıkarmaz. İdealistler felsefi ilkelere bağlı kalarak eğitimsel alanlarda bu prensipleri uygulama gayretindedirler. Sonuçta idealizmin ilkeleri dönemsel olarak değişiklik göstermeyeceği için eğitim, kültür ve politik görüşlerle düzeltilecek bir durumu söz konusu değildir (Tozlu, 2003).

Sonuçta günümüz eğitim sistemleri de büyük ölçüde idealist özellikler taşırlar ve idealist eğitimin birçok eleştirisi haklı gerekçelere dayanır. Yine de idealist eğitimin akla aşırı önem veren tarafı öğrencileri deneyimden uzaklaştıracağı için, akılla deneyimi dengeleyen sistemlere yönelmeliyiz (Yazıcı, 2014).

4.2. Realizm

Yazın alanımızı oluşturacak diğer bir felsefi akım realizm ve realizmin eğitim hakkındaki görüşleri olacaktır. Realizm, var olan her şeyin gerçek olarak ifade edildiği bir felsefeyi temsil eder. Realizm gerçeğin zihnimizin dışında var olduğunu, bilginin dışarıdan alınan durumlarla şekillendiğini açıklayan bir teoremin adıdır (Ergün, 2009). Günümüze kadar etkisini sürdürmeyi başarmış köklü ve etkili bir felsefi akım olarak kabul edilir. İdealizmin ideayı ön plana çıkaran anlayışına karşı olarak, asıl gerçekliğin görünürde olduğunu iddia eder. Realizm, zihnimizin dışında duyu organlarımızla gördüğümüz gerçek varlıkları, gerçek tözleri ve somut olanı kabul eder. Onlar için çoğulcu bir dünya görüşü vardır. Realizme göre tüm varlıklar form ve maddeden oluşmaktadır ve birbirlerine indirgenmeleri söz konusu değildir (Küçükaslan, Akto, Erkılıç, Ulu, 2021). Bu bağlamda tarihsel süreç içinde realizmin felsefi problemlerini idea-nesne, kavram-nesne, form-madde, cevher-araz, töz-ilinek, tümeller-tikeller tartışması gibi kavramlar üzerinden ortaya koyduğu bilinmektedir.

Realistler, esasen öğrencilerin dışarıdaki dünyaya uyumlarını kolaylaştıran bir eğitim sürecinin gerçekliğini kazanmanın önemli olduğuna inanırlar (Büyükdüvenci, 1989). Bu felsefi akımın öncüsü olarak kabul edilen Aristoteles ve sonraları Thomas Aquinas, Francis Bacon, John Locke, Alfred North Whitehead ve Bertrand Russell gibi filozoflar realist felsefenin önde gelen isimleri olmuşlardır (Ozmon ve Craver, 2008). Günümüzde ise Realistler arasında, Harry S. Broudy ve Robert M. Hutchins en tanınmış eğitim felsefecilerdir.

“İdealistlerin tersine realistler nesnelerin bizim onları algılamamız söz konusu değilken de var olduklarını ileri sürerler. Örneğin, okuduğunuz bu kitap kendi başına bir nesne olarak

vardır ve onun varlığı algılanmasına veya kullanılmasına bağlı değildir. Bu kitap hep okunmamış olsa bile hep var olacaktır.” (Guttek, 2014, s. 36). Onlar bu anlamda nesnel bir gerçekliği inkâr etmezler. Realistlerin bu yöndeki görüşleri her ne kadar nesnel idealizmi savunduklarını düşündürse de genel itibariyle idealizmin karşısında dururlar. Onlar temelde gerçekliği özellikle düşüncede ve eylemde gerçekçilik olarak tasvir ederler. Bu noktada realizmin iki farklı türünü konuşmak gerekmektedir. İlk olarak klasik realizm olarak bilinen Aristoteles ve Platon’ un İlk Çağdaki idealist görüşleridir. İkinci olarak ise, modern dönemde rast geldiğimiz natüralizm şeklindeki görüştür (Cevizci, 2016).

Bu da demek oluyor ki realizm önceleri evreni nesnel idealizm ve materyalizm tartışması içinde ele alırken, sonra ki dönemlerde gerçekliği Hilary Putnam gibi düşünürlerin klasik realizme karşı çıkan fikirlerinde açıklama gayreti içine girmişlerdir. H. Putnam’ ın bilinen realizme karşı çıkan düşüncelerinin özünde şu düşünceler yer almaktadır. Ona göre dünya, insan zihninden bağımsız olarak sabit nesneler toplamından oluşan bir olgudur. Bu haliyle var olan dünyanın da tek bir ‘doğru’ betimlemesi vardır. Bu doğruluk tanımı ise, dünyanın gerçekte nasıl olduğu ile bizim onun hakkında söylediğimiz arasındaki ilişkiyi ifade eder. Yani aslında bu ilişkinin uygunluğunu ifade eder.

Putnam’ ın realizm görüşü bizi doğruluğun uygunluk olduğu yönündeki iddiayla buluşturur. İnsanlar akılları sayesinde dünyayı muhakeme ederler. Evrende var olan şeylerde doğadan gelmekte ve doğa yasalarıyla idare edilmektedir. Davranışlarımız ise bu yasalara uygunluğu nispetinde akılcıdır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s. 29-30). Bir bakıma realizm gözlemlerle doğanın ve evrenin anlaşılmasıdır (Wiles ve Bondi, 2002, s. 66). Anlattıklarımız neticesinde bir yargıya varmamız gerekirse; nesnel realizm vardır, ama nesne hakkındaki betimlememiz bizim “kavramsal çerçevemize” bağlıdır.

Realizm, “bilinçte mevcut olandan ayrı nesnel bir gerçekliğin var olduğu doktrindir. Realistler, evrenin küçük fakat karmaşık atom denilen enerji partiküllerinden oluştuğuna inanmaktadırlar. Bir obje, bu atomların oluşturduğu özel bir biçimdir. Duyularımız bu nesnelerden uyarılar almaktadır; göz, bir binadan yansıyan ışık dalgalarını alır ve biz de algıladığımızı söyleriz. Algılar, gerçeklikle uygunluk gösterdiği müddetçe doğru kabul edilir” (Büyükdüvenci, 1989: 135).

Bunu daha açık şekilde izah edecek olursak şu soruları sormamız gerekir. Acaba bizim dış dünyaya ilişkin bilğimiz gerçeği yansıtabilir mi? Ya da zihnimiz dış dünyanın bilgisini olduğu gibi bize yansıtabilir mi? Realist düşünürlere göre evet, zihnimiz dış dünyanın

gerçekliğini bize yansıtabilir. Onlara göre, doğru bilgi uygunluktur ve algıladığımız şeyler gerçeklerle uygunluk göstermesi nispetince doğru bilgi kabul edilmelidir. Buraya kadar anlattıklarımız bağlamında realizmin temel ilkelerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz:

Biz kişiler; nesneler gibi birçok şeyin gerçek olarak var oldukları bir dünyada yaşamaktayız. Gerçek nesneler, onların varlıklarına ve yararlarına ilişkin istek ya da tercihlerimize bağlı olmaksızın vardır. Bu nesnelerin bilgisine aklımızı kullanarak ulaşmak mümkündür. Bu nesnelere ilişkin bilgiler, bunların bağlı olduğu kanunlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri insan davranışlarına yol gösteren en güvenilir olgulardır (Gutek, 2014: 36).

4.2.1. Realizmin Varlık ve Bilgi Anlayışı

Realizm, varlık bilim (ontoloji) açısından gerçekliğin insan zihninden bağımsız, kendi başına var olduğunu savunur. Bilgi anlayışı açısından ise insan bilgisinin kendi başına var olan nesnelerin özellik ve niteliklerine dayandığını; doğru bilginin bu nitelik ve özelliklere uygun düşen veya karşılık gelen bilgi olduğu kabul edilir. İşte tam da bu yüzden realist felsefeciler idealist anlayışın karşısında durur. Onlara göre, “bilimsel kuramlar bir icat değil, keşiftir. Yani, bilimsel bilgi insan zihninin keşfederek onunla da doğayı anladığı bir süreci değil, varlığın kendisinde bizim bilgimizden önce var olan belli nitelik ve özellikleri bizim keşfederek bulma sürecidir” (Yazıcı, 2014).

Realizmin öncüsü Aristoteles’in realist eğitim görüşü ise, tek gerçekliğin duyularımızla algıladığımız gerçeklik olduğu yönündedir. Yani bilginin gerçekliği de yine bu gerçeklik görüşünün tezahürüdür. “Aristoteles, Platon’ un bilgi doğuşandır ve hatırlama yoluyla kazanılır kuramını reddeder ve bilginin algıyla başladığını savunur.” (Yazıcı, 2014, s. 275).

Aristoteles’ e göre idealar âlemi ile varlıklar âlemi birbirinden ayrılmaz. Realizmin madde ve formdan oluşan düalist görüşü aynı zamanda insanın bir maddesi ve formu olduğu bunun da ruh ve beden şeklinde tezahür ettiği şeklindeki “akıllı hayvanlar” görüşüdür. Bu varlık ve insan görüşünün aynı zamanda eğitimi etkileyen önemli sonuçları açığa çıkmıştır. “Çünkü bu anlayışta akıl, bu düalizmin sonucu olarak, teorik ve pratik diye ikiye ayrılırken; bilgi teorik ve pratik bilgi, üretim faaliyeti ise zanaatlar ve güzel sanatlar diye ikiye ayrılır.” (Cevizci, 2016, 46).

Aristoteles' in Atina' nın vatandaşları için tasarımıadığı Liberal eğitim anlayışı temelini bu düşünceden alır. Liberalizmin kelime anlamının 'özgür' ve 'liber' den geldiğı dikkate alınırsa, bu eğitimin iki anlamda hem insanları bilgisizlikten kurtaracak hem de onları özgürleştirerek liberal bir eğitim olduğı kolaylıkla anlaşılabilir (Cevizi, 2016). Sonraki dönemlerde realist eğitimin aynı zamanda liberal eğitim ve meslek eğitimi şeklinde farklılaşması- nın nedeni de yine bu anlayış olmuştur.

Realizmin epistemolojisi de varlık görüşündeki gibi insan zihni dışındaki nesnel dünyanın var olmasına ilişkin görüşe paralel ortaya çıkar. Buna göre realist epistemoloji insanın nesneleri duyularıyla bilebileceğini söyler. Gözlem yoluyla nesnelerin yapılarını, birbirleriyle etkileşimini keşfeder. Bununla beraber evreni yöneten kanunların bilgisine ulaşılabilir. Realizm evrenin işleyişinde belli bir amaç olduğunu iddia ederek, bu düzenin kişisel görüşlerin dışında, değerleri nesnel kabul eden bir amacı ifade eder. Realist bilgi anlayışında rasyonel bilgi duyu bilgisini tamamlamaktadır. Diğer bir ifadeyle realist bakış açısından bilgi hem duyu hem de soyutluğu içeren iki yönlü bir süreci yansıtmalıdır. Realizmin epistemolojisi- sinde insan kendi zihninden bağımsız olarak var olan gerçeklik dünyasını keşfe çıkar.

“Çünkü realist epistemolojiye göre, insan dikkatli bir gözlem ve soruşturma yoluyla nesnelerin yapılarını keşfedip birbirleriyle olan etkileşimlerini yöneten düzenliliklerini belirleyebilir. Nesnelerin ilişkilerinde ortaya çıkan bu düzenlilik ve örüntüleri keşfetmek yoluyla da evreni yöneten genel yasaların bilgisine ulaşmak mümkün olur.” (Cevizci, 2016, s. 47). Realizm bir açıdan da dünyanın, doğadaki gözlemler sonucunda anlaşılmasının bir gereksinimi, ürünüdür (Wiles ve Bondi, 2002).

Realist bilgi görüşüne göre bilgi aposteriori bilgidir. Dış dünyadaki gerçeklik algısına dayalı bilgidir. Bu bilgiyi elde etmek için ise, akla dayalı yöntem ve duyu bilgisi kullanılmalıdır. Sonuçta bilginin ortaya çıkış kavramsaldır. Bilgi tümevarımsal olduğu için bilgiye ulaşmak için deney, gözlem, bilimsel araştırma yöntemlerine başvurulabilir. Realizmde etkin akılla mutlak doğru elde edilir. Aristoteles bilgiye ulaşmak için hem tümdengelimci, hem tümevarımcılığın kullanılabileceğini ortaya koyar. Fakat baskın olan yöntem tümdengelimdir. Çünkü bilimsel bilgiler tekillik bilgisi değil, tümel olanın bilgisidir ve ancak akıl ve akla dayalı sezgilerle ulaşılabilir.

4.2.2. Realizmin Değer Anlayışı

Realist akımın değer anlayışı da varlık ve bilgi görüşlerinden bağımsız değildir. Realistlere göre değerlerin kaynağı nesnelerle insan doğası arasında yer almaktadır. Yani insanın sahip olduğu değerler onun fiziksel, doğal ve sosyal gerçekliğinin bir ürünüdür (Yazıcı, 2014). Realizm zihin dışındaki varlık anlayışıyla gerçeklik alanının nesnel bir alanda var olduğunu söyler. Tıpkı bu nesnel alan gibi değerlerin de objektif bir düzende nesnel ve insani değerlendirmeden uzak bir şekilde var olduğunu ileri sürer (Cevizci, 2016).

Kişisel hislerin, duygusal yaklaşımların aksine realistler, eylemlerimizin bizim dışımızda ölçülerle öncesinde kestirilebilir ve eleştirilebilir olduğunu iddia ederler (Gutek, 2014). Realistlerin insanın bilgiye ancak akılla ulaşabileceği düşüncesi değer konusunda da ön plana çıkmaktadır. Realistlere göre insan gerçeklikle bağını aklı sayesinde kurabilir ve kendisi için değerli olanı, bir anlamda kendisi için doğru olanı da aklı sayesinde bulabilir. Bu düşünce tüm insanlar için ortak olduğundan dolayı realistler değerleri evrensel olarak tanımlarlar.

Cevizci' nin (2016, s. 47) görüşüne göre, “Klasik Aristotelesçi teolojik bir bakış açısına sahip olduğu için, evrende bir amaçlılık bulunduğunu, dünyanın işleyişinin bir plan ya da tasarımı takip edip bir hedefe ulaşacak şekilde düzenli ve amaçlı olduğunu iddia eder.” Akıl, bu amaçlılığın farkına varmaya ve hayatı buna uygun yaşamaya imkân sağlar. Yani insanlar akıllarını kullanarak dünyanın gerçekliğini ve düzenini keşfedebilirler.

Böylece akıl insanı dünyaya uyum sağlaması için cesaretlendirir, değerlerimizi biçimlendir-memizi sağlar. Bilgi ışığında, hayatımızla ilgili tercihlerin mantıklı çerçevesini oluşturabiliriz. Bu ise tam olarak liberal bir eğitimin ulaşmak istediği hedeftir. Realizmin çağdaş temsilcilerinden Harry S. Broudy çoğunlukla eğitimin ahlak ve estetik açıdan değer boyutu üzerinde durmuştur. “Broudy’ e göre eğitimin en son amacı, kendini tanımlama, kendini anlama ve kendini tamamlama süreçlerinden geçirdiği insanın yetilerini en üst düzeye ulaştırarak, ‘iyi hayat yaşamasını’ sağlamaktır.” (Gutek, s. 2014, 50).

Sonuçta Aristoteles ve Broudy gibi düşünürler ahlakla ilgili kararlarımızın akılsal çerçevede verilmesini gerekli görür. Kendimizi belirlemek, yetilerimizin farkına varmak, kendimizi tamamlamak için eylemlerde bulunabiliriz. Bu bağlamda kendini oluşturmakta değerlerimizi bir hiyerarşide sıralamak ve sorunları çözmek anlamını taşır. Mesela resim, tiyatro oyunu, bir müzik eseri bunları algılayan kişi (süje) ve objelerin bütünlüğünü gerektirir. Eğitim

estetik değerlendirme kabiliyetimizi eğiterek, önceki yaşantılarımızın sınırlarını belirleyerek, sanat eserlerinden hoşlanmamızı sağlamaktadır. Bu da sanatsal yaşantılarımızı geliştirir. Realistler bu anlamda sanatsal anlatım ve formların evrensel olduğunu ileri sürerler.

Aklın ön planda tutulduğu realizmde eğitim programları hazırlanırken, bu programların içinin iyi tasarlanmış değer içeriklerle doldurulmasını istemektedirler. Çünkü eğitimsel anlamda değerler, eğitimin nihai sonuçları olarak görülmez ve değerler tek başlarına değişime uğramazlar. Ancak genel geçer ahlaki değerler akıl yoluyla kavranabilir. Sonuçta akıl nasıl ki insanlık için ortaksa bu değerler ve onları yaşamakta tüm insanlar için ortaktır (Cihan ve Yılmaz, 2021).

Klasik realistlere göre akıl ancak ilahi yardımla doğadaki ahlaki kavrayabilir. Ancak bilimselliği savunan realistler ise dini ve bilimsel gerçekliklerin ayrı konular olduğunu, değerler konusunun doğaüstü bir anlam içermeyeceğini savunurlar (Tozlu, 2003). Sonuçta realizmin insanı en iyi yetilerle donatarak kendini gerçekleştirmesine ve mutlu olmasına yardımcı bir yol gösterici olarak düşünürsek, özetle realist eğitimin amacını aşağıdaki gibi özetlemek doğru olacaktır:

Bilgi alanları konusunda aydınlatırken, insanın en önemli yetisi/gücü olan aklını geliştirmeyi, insanları, akıllarını kullanarak yapacakları tercihlerde ne istediklerini bilme, mükemmel bir potansiyel oluşturarak kendilerini ifade etme ile rasyonel ve hiyerarşik düzene göre benimseyecekleri amaç ve roller aracılığıyla kendi kimliklerini belirleme konusunda cesaretlendirmeyi hedefler (Guttek, 2014: 51).

4.2.3. Realist Okul ve Müfredat

Okul genel anlamda eğitim ve öğretim işini sistematik şekilde yapmayı görev edinmiş bir kurumdur. Zaman içinde hızla bilginin önem kazandığı toplumlarda kişilerin belli bir amaca yönelik planlı ve programlı şekilde yetiştirilmesi işini okullar üstlenmiştir. “Bu açıdan insan aklının geliştirilmesi temel misyonunu üstlenen okul özel nitelikte bir kurumdur.” (Guttek, 2014, s. 51). Okullarda öğrenciye alanında uzman öğretmenler tarafından bilgi, beceri ve tutumların kontrollü bir ortamda ve önceden düzenlenmiş öğretim faaliyetleri eşliğinde kazandırılması planlanır. Bu bağlamda okullar işlevini yerine getirebilmek için herhangi bir uzmanlık alanında usta öğretmenleri istihdam etmekle yükümlüdür.

Ayrıca realizm açısından okulun temel fonksiyonları öğrencilere bilgi aktarmak ve onların zihinsel gelişimine katkı sağlamaktır. Kısaca realist okulun hedefi entelektüel bir eğitimi gerçekleştirmektir. “Okulun zaman zaman eğlence amaçlı faaliyetleri, kamusal ve sosyal işlevleri varsa da bu işlevleri ikincil konumda olan bunlar, birincil öneme sahip zihinsel yetileri mükemmelleştirme işleviyle karıştırılmamalıdır” (Gutek, 2014, 51). “Realist eğitim felsefesinde okul, beşeri rasyonaliteyi geliştirme misyonunu üstlenmiş özel bir kurum olarak görülür.” (Cevizci, 2016, s. 49).

Daha önce idealistlerin eğitimde insan aklını merkeze aldıklarını belirtmiştik. Tıpkı idealistler gibi realistlerin de akli merkeze alan eğitim anlayışlarında; konu alanlarının sistemli olarak disiplinlere ayrılmasıyla düşünmenin daha kolay hale geldiğini kabul etmektedirler. “Bu nedenle, tıpkı idealizmde olduğu gibi realizmde de konu alanını merkeze alan eğitim programları benimsenir. Aradaki en önemli fark, realist programlarda konuların mantıklı bir düzen içerisinde sınıflanarak, örgütlenmiş disiplinlerle ifade edilmesidir” (Erden, 2001, s. 126).

Bunu daha açık şekilde izah edecek olursak; realizmi tarif ederken realizme göre gerçeğin madde olduğunu, maddenin ise değişmez ve ölümsüz olduğunu belirtmiştik. Bu gerçeğe ulaşmayı amaçlayan realistlerin eğitim anlayışlarında yöntem olarak tümevarım yönteminin daha etkin olacağını ifade ettik. “Tek tek olgu, olay ve nesnelerden genele gidilir; çünkü madde sınıflanabilir. Bu sınıflama tarih, coğrafya, dil, matematik, fizik, kimya, botanik vb. gibi disiplinler olarak yapılabilir.” (Sönmez, 2020, s. 89).

Burada önemli olan nokta “realist akımın temele aldığı bilim anlayışında, gerçeklikle ilgili genellemelerin/teorilerin gerçeklikle ilgili belirli konular üzerinde dikkatli bir şekilde araştırmalar yapan uzmanlar/bilim adamları tarafından ortaya konulması düşüncesi vardır” (Gutek, 2014, s. 53). Realistler ayrıca öğretilecek konu alanlarının farklılıklarına göre kullanılan öğretim tekniklerinin de değişmesi düşüncesinin sahibidirler (Erden, 2001).

Realist eğitim anlayışında öğretmenler gerek bilginin sahibi olarak gerekse bilgi aktarıcısı olarak profesyonel öğreticiler olarak kabul edilmektedirler. Öğretimde uzman olarak görülen öğretmenler, genel olarak sanat, bilim konusunda bilgi sahibi olmalı ve bu bilgileri diğer alanlarla ilişkilendirerek düşünsel becerileri geliştirmeye kolaylık sağlamalıdır (Gutek, 2014).

Ayrıca öğretmenler bilgi ve evrensel doğru konusunda kesin bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğretmen öğretme sürecine başlarken neyi, ne şekilde öğreteceğini ve öğrencileri hangi yöntemlerle motive edeceğini biliyor olmalıdır (Sönmez, 2020). Çünkü öğretmen bilginin ana aktarıcısı durumundadır meslek bilgisi ve alan bilgisi bakımından profesyonelce yetiştirilmiş olmalıdır (Yazıcı, 2014).

Öğrenen konumundaki öğrenci ise kafası boş, bilgi ve beceri kazandırılacak kişi olarak görülmektedir. Bu nedenle öğrenci, okuldaki kurallara ve öğretmenin dediklerine itiraz etmemeli, yerine getirilmelidir. Her zaman aklını kötüye kullanabilme potansiyeli olan öğrenci için öğrenme zor bir iştir ve öğrenci bu iş için çaba sarf etmelidir. Öğrenme bir disiplin işidir ve bu işten sorumlu olan öğrencinin öğrendikçe öğrenmeye karşı ilgisinin artması beklenmektedir (Sönmez, 2020).

Tablo 4. 2: Realizm ve eğitim kuramları arasındaki ilişki

Felsefi Ekoller →	Eğitim Kuramları →	Metafizik veya Varlıkbilim →	Bilgi Kuramı →	Değer Kuramı →	Eğitimsel Sonuçlar →	Öncüleri
Realizm	Daimicilik ve Özcülük	Gerçeklik nesnedir, madde ve formdan oluşur, değişmezdir ve doğal yasaya dayanır.	Bilme, duyum ve soyutlamaya dayanan kavramlaştırmadan oluşur.	Değerler, mutlak ve ebedidir; evrensel yasalara dayanırlar.	Beşeri ve bilimsel disiplinlere vurgu yapan konularla ilgili müfredat. Medeniyetin büyük eserleri. Gerçekliği açıklayan yöntem. Erdeme neden olan alışkanlıklar. Duyumsal bilgiden soyut bilgiye. Eleştirel düşünme. Öğretmen merkezli. Düzen ve disiplin. Otoriter	Aquinas Aristoteles Hutchins Adler Mortimer Adler

Kaynak: Sheila G. Dunn (2005) ve Gerald L. Gutek (2009)' dan uyarlayan Sedat Yazıcı (2014)' dan alınmıştır.

4.3. Pragmatizm

Tez çalışmamızın buraya kadar olan kısmında İdealizm ve Realizmin eğitime olan etkilerinden bahsetmiştik. Bu bölümde ise pragmatik felsefe genel çizgileriyle ele alınarak, eğitim konusunda öngördüğü doğruluk ve öğrenme kuramları izah edilmeye çalışılacaktır. 19. ve 20. yüzyılda toplumların özgürlüğü ve demokrasiyi hedefleyen tutumları, bilgi toplumu olma yolundaki çabaları zorunlu kılmış, bu tutum yenilikçi eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu amaçla geleneksel eğitim felsefeleri geri plana atılarak demokrasi ve özgürlüğü ön plana çıkaran yeni yaklaşımlar benimsenmiştir.

Bu akımlardan biri olarak kabul edilen Pragmatizm, devamlı değişen dünyada bilginin ‘İlerlemeci (Progressivism)’ olması gerektiği ve değerinin faydayla belirlenmesi düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Pragmatik felsefenin temelini oluşturan bu esas ilerleyen dönemde, eski bilgilerin yerine yeni bilgi ve değerlerin konması gerektiği görüşüyle ‘Yeniden Yapılandırmacı (Reconstructionism)’ bir tavır sergilemiştir. Bu yöntem ve yaklaşımlar başta Amerika’da, Kıta Avrupa ve İngiltere’de olmak üzere dünya üzerinde oldukça önemli hale gelmiştir.

Pragmatizm, 19. Yüzyılın sonları ve 20. Yüzyılın başı olarak kabul edilen süreçte İngiltere ve Amerika’da görülmeye başlayan, ancak zamanla Amerika’nın milli felsefesi haline gelen bir akımı temsil etmektedir. Gutek’ in (2014) ifadesiyle pragmatizm, 1890’da ABD’ nin 1917 yılında I. Dünya Savaşına girdiği döneme kadar olan süreçte eğitimsel, siyasal ve sosyal yeniliklerin, ilerlemeci hareketlenmelerin yoğunlaştığı bir dönemi yansıtır. İngiltere’de görülen ve esasen J. S. Mill tarafından şekillenen yararcılık (Utilitarianism), Amerika’da pragmatizm adıyla biçimlenmiştir. Temelde her iki düşüncede faydayı esas aldığı için yararcılık ya da faydacılık olarak anılmaktadır. Pragmatik felsefenin tanınmasını sağlayan William James’in görüşü de bunu destekler niteliktedir.

W. James Pragmatizm isimli eserinde Mill’ e olan hayranlığını şu sözüyle dile getirmiştir. “Zihnin pragmatik açıklığını ilk olarak kendisinden öğrendiğim, yaşamış olsaydı liderimiz olacağını düşünmekten zevk duyduğum John. Stuart Mill’ in anısına” (James, 1959). Mill’ e (1986) göre, mutluluğun ilkesi hem kendi iyiliğini hem de başkalarının iyiliğini düşünmekten geçmekteydi. Büyük mutluluk ilkesi olarak yorumladığı bu düşüncesine göre amaç, mümkün olduğu kadar acıdan kaçınmak, nicelik ve nitelik açısından haz içeren, mutluluk

dolu bir yaşama erişmekti. Bu anlamda fayda, ahlakın temel ölçüsü ve insan eylemlerinin temel amacı olarak görülmektedir.

Felsefenin ise bilinen geleneksel amacı soyut olmayan gerçekliğe ulaşmak ve felsefi anlamda metafizik bir yapı kurmaktır (Bakır, 2006). Bu bağlamda bilinen gelenekçi felsefeler doğrunun deneyimden bağımsız olduğunu savunurken, pragmacı felsefe doğrunun deneyimden kaynaklanan pratik bir olgu olduğunu söyleyen bir tavırla karşımıza çıkar. Pragmatizm, ilk olarak Charles S. Peirce' in ortaya attığı, sonraki dönemlerde William James ve John Dewey tarafından geliştirilen ve yaygınlaşmasına katkı sağlanan bir felsefe olarak kabul edilir. Ancak günümüzdeki pragmatist bazı unsurlar Protagoras' a (M.Ö 481-411) dayandırılmaktadır. Bununla birlikte pragmatik yöntem açısından, Socrates ve Aristoteles birer usta olarak görülürken, Locke, Berkeley ve Hume' da sağladıkları araçlarla bu hakikate katkı sağlamışlardır (Büyükdüvenci, 1989).

Charles S. Peirce (1839-1914) felsefeden mantığa, matematikten fiziğe uzanan çok yönlü çalışmalarıyla karakterize olmuş, özgün bir filozof olarak tanınmaktadır. Peirce 1878 yılında yayımlanan Popular Science Monthly isimli dergide, “Düşüncelerimize Nasıl Açıklık Getirebiliriz” isimli çalışmasıyla, Pragmatizmi ilk sistemleştiren kişi olarak bilinir. Bir anlamda Pragmatizmin isim babası Peirce olarak kabul edilmektedir. “Düşünce tarihine bakıldığında Pragmatizmin ne demek olduğunu görmek mümkündür. Terim aynı Yunanca kelimeden “üpayna” (action fiil anlamında) türetilmiştir. Aynı şekilde ‘uygulama’ (practice) ve ‘uygulamalı’ (practical) kelimeleri de aynı yerden gelmektedir.” (Büyükdüvenci, 1989, s. 327). Bu anlamda pragmatizm geleneksel felsefeden farklı olarak sadece bir yöntemi temsil eder. Pragmatizmin ve Peirce' nin ilkesini oluşturan bu yöntemde, inançlarımızın ve davranışlarımızın anlamını oluşturan gerçek bu fiildir. Bu noktada davranış ve inançlarımızın anlamını idrak için hangi fiillerle uyumlandığını belirlememiz gerekir. Başka bir ifadeyle Eski Yunan' da eylem, iş anlamlarına gelen Pragmatizmin, yaşamın kendisi olarak bir iş ve bir eylem felsefesi anlamı taşıdığı söylenebilir.

Tunalı' nın (2009) ifadesiyle Pragmatizm, insan hayatının yapıp etmelerinin felsefi bir izdüşümü olabilir. Bu empirist düşünce pragmatizmi akılcı ve dogmacı tutumdan ayırarak, gerçek yaşamın olabilirliğinde bir pencere açmasına neden olmuştur. Peirce' den sonra William James (1852-1910) ise, pragmatizmi oldukça anlaşılır şekilde ortaya koyar. James, pragmatizmi geleneksel felsefeye karşı bir tepki ve yaşamın farklı alanlarına pratikte bir uygulama

olarak dile getirir. Ona göre sanat, din, eğitim, etik gibi birçok farklı alanda bize geçmişten kalan düşüncelerin yeniden incelenmesi ve sonuçlarının test edilmesi gerekmektedir. James aynı zamanda Edward L. Thorndike ve John Dewey gibi isimlerin de üstünde etkili olmuştur.

Son olarak pragmatizmin gelişmesine katkı sağlayan isim ise John Dewey (1859-1952) olmuştur. J. Dewey pragmatik temelde düşüncesini ortaya koyarken Peirce ve James' in bilimsel varsayımlarından hareketle, pragmatik bilgi kuramını geliştirmiştir. J. Dewey' in özellikle pragmatik bilgi kuramını geliştirme çabaları onu eğitim konusunda dünyada önemli bir noktaya taşımıştır. Amerika'dan dünyaya yayılan bu yeni felsefe, dünya görüşü olarak insanın devamlı geliştiği, bir yaşam felsefi olarak demokrasinin öne çıktığı, kültürel çeşitliğin olduğu ancak bir arada yaşamak zorundaki insanların benimsedikleri bir sistem olarak düşünülmüştür (Bal, 1991; Bayrak, 2019).

4.3.1. Pragmatizmin Varlık Anlayışı

Pragmatizm geleneksel felsefenin ontolojik anlayışının tam karşısında durur. Onlar, dünyanın devamlı değiştiğini ve geliştiğini iddia ederek, varlığın değişmez yapısının değil de yaşamda durmadan ilerleyen olgu ve olayların varlığından söz etmenin doğru olacağı iddiasındadırlar. İlk felsefi sistemler olarak kabul ettiğimiz İdealizm ve Realizm gibi felsefeler, *gerçekliği değişmez, mükemmel tözsel bir evrensel varlık olarak temel alan bir dünya görüşünü ortaya koymuşlardır* (Gutek, 2014, s. 100).

Bununla birlikte Platon ve Aristoteles'ten kaynaklanan gelenekçi düşüncelerde metafizik, sürekli, değişmez bir düzenin içinde deneyimden uzak şekilde doğruları ortaya koymaya çalışır. Gelenekçi düalist felsefelerle karşı çıkan John Dewey bu felsefeleri ortaya koyduğu değişmez ontolojik anlayışlarından ötürü anlamsız ve geçersiz olarak görür. Bunun en temel nedeni ise, gelenekçi ontolojik felsefelerin ortaya koyduğu düalist varlık anlayışının deneyimden uzak, hiçbir zaman ispata imkân tanımayan yapıda olmasıdır.

Cevizci' e (2016, s. 122) göre “Klasik felsefenin bilimum düalizmlerine, varlıkta değişmez ve kalıcı tözler arayan varlık anlayışına karşı çıkan pragmatist anlayış, kalıcı tözlerin değil de olayların, süreçlerin ve ilişkilerin varlığını öne sürer.” John Dewey gibi pragmatistler ise, realizm ve idealizm gibi felsefelerin metafiziksel gerçeklik ve varlık anlayışlarına ilişkin düşüncelerine karşı çıkarlar. Klasik felsefedeki gibi insan doğasının sabit bir özden değil de

sosyal çevre ile insanın biyolojik yapısını karşılıklı bir etkileşimin sonucu şeklinde ifade ederler (Dewey, 2007).

Başka bir ifadeyle bilinen felsefenin amacı, görünür gerçekliğe varmak için metafizik bir felsefe kurmaktır. Ancak buna karşı çıkan Dewey, yeniden yapılanma yoluna gitmiştir. İnsanı doğanın ayrılmaz bir parçası olarak gördüğü natüralist bir metafizik üzerine, gerçekliğin çokça farklı araca bağlılık ve değişkenlik gösterdiğini öne sürmüştür (Russell, 1997). Bu durumda Dewey’ e göre gerçeklik değişmeye bağlı olacağı için somut gerçekler elde edilemez. Ancak gerçeklik ve bütünlük gündelik yaşamın insan eylemlerine, deneyime dayalı sonuçlarına bağlı olarak elde edilebilmektedir.

Sonuçta Pragmatizm, sofistlerin dogmatik ve kuşkucu görüşlerine karşı durarak insanı her şeyin ölçüsü kabul eden bir düşüncedir (Tozlu, 2003). Pragmatizm ayrıca ontolojik olarak, Herakleitos’ un insanı ilgilendiren her şeyin devamlı bir oluşum ve değişim halinde olduğunu anlatan “her şey akar” sözüyle paralellik içindedir (Kranz, 1994).

4.3.2. Pragmatizmin Bilgi Anlayışı

“Pierce’ ün pragmatizmi, her şeyin gerçek anlamının deneyimle ortaya çıkabileceğini savunan bir yöntem felsefesidir, Peirce buna “pragmatik maksim” der, bu metot bilimsel deney metodudur. Bu bağlamda bilgi de empirik temellidir, her şey birebir gerçek yaşamın içinde anlamını bulur ve değer kazanır” (Türer, 2003). Pierce’ ün bu empirik temelli düşüncesi Dewey ve James’in de pragmatik bilgi anlayışlarının temelini oluşturmuştur. Bilgi felsefesi ve doğruluk konularını daha önce ilgili kısımlarda açıklarken, mutlak doğru diye bir şeyin olmadığını, bir bilgiyi doğru kabul edebilmek için bilginin pratik yaşamda kullanılıp kullanılmadığına, yani işe yarayıp yaramadığına bakmak gerektiğinden söz etmiştik (Yazıcı, 2014).

Bu nedenle Dewey, pragmatik bilgi anlayışında deneyim bilgisinden uzak ve doğrulanamayan bilgilere karşı çıkmaktadır. Dewey, bu bağlamda bilginin beceriden önce gelmesi gerektiği görüşünün de karşısında durur. Dewey için kuramsal bilgi, eğitimin ikinci hedefi olmalıdır (Kaygısız, 1997). Buradan Dewey’ in metafizik konulardan çok epistemolojik sorunlarla ilgilendiğini, en önemli felsefi düşüncelerinin epistemolojik temelli olduğunu görüyoruz. Onun epistemolojisinde öğrenenin karşısına çıkan problemlerin çözümünde bilimsel

yöntem gerek özel gerek de sosyal anlamda bir yenilime aracı gibi kullanılmaktadır. Ayrıca İdealizm ve Realizme karşı çıkan görüşlerinde, sosyal kurumların insan aklına etkisinden ve bu durumun sosyal yaşam ve akıl üzerinde dinamik bir etki oluşturmamasından söz etmiştir (Gutek, 2014).

Sonuçta Dewey'in epistemolojisi, güncel olayların gerçek sonuçlarından elde edilen pragmatik doğrulara dayanmaktadır. Bu doğruluk anlayışı sonsuz değişmezlik demek olmadığı gibi, daha sonra doğru olmadığının ortaya çıkmasıyla geçersiz kabul edilebilmektedir. "Gerçeklik değişmese de ona ait yargılar değişebildiğinden, pragmatik doğruluk ya da mutlak gerçek yoktur, sadece empirik deneyime dayandırılmış muhtemel doğrular vardır, hiçbir bilgi kesin, değişmez değildir." (Dewey, 1944; Bakır, 2006, s. 56). Sonuçta bilgi bir problemin çözümüne dönük doğru kurgulardan veya teorilerden ibarettir.

William James ise 'Pragmatizm Ne Demektir' isimli eserinde Pragmatist epistemolojiden şu şekilde bahseder. "Pragmatizm doğruluğu ve gerçekliği tek taraflı olarak sadece eylemlerin sonuçlarıyla değerlendirir ve onları yalnızca fayda açısından irdeler. Önemli olan sorunun çözümüne katkıda bulunmaktır, bilgi sorun çözücü bir araçtır, eylem bilgiye de düşünceye de prensip olarak üstünlüktür." (Bakır, 2006, s. 53). Pragmatik doğruluk anlayışında doğruluk direkt olarak deneyim ile ilişkili bir kavramdır. Gerçeği bilmenin yegâne yolu duyu deneyimi olarak görülür. Deneyimlenen duyu bilgisi dışında gerçekliği bilmek imkânlı değildir (Türer, 2005). Bu ifadelerden açıkça görülüyor ki W. James ve John Dewey felsefelerini bilimsel yöntem üzerine kurmaya çalışmışlardır. Daha önce de belirttiğimiz gibi metafizikten çok doğacı bir temeli esas almışlardır. Brubacher' in (1966) ifadesine göre böyle bir oluşuma önce pragmatizm, daha sonra aletçilik (instrumentalism) ve deneycilik (experimentalism) denmiştir. Burada pragmatizmin bilgi doğru olduğu sürece faydalıdır esasına dayanarak, işe yarayan aletlere ve deneyimlere ihtiyaç vardır.

Gerçek, insan için bir doğa yasası olarak sürekli değişmeye ve gelişmeye mahkûmdur. Aklın ve eğitimin belirleyicisi olan bu durum kişiden kişiye ve zihnin önceki deneyimlerine bağlı olarak bireysel farklılıklar gösterirler. "Bilmeyle yapmayı bu şekilde birleştiren pragmatizm, insan varlıklarını da deneyimlerinden öğrenen, tecrübelerinden yararlanan problem çözücüler olarak değerlendirir. Pragmatizm bilgi anlayışı veya epistemolojisinde, hakikati duruma göre görelî hale getirip, *doğruluğu faydayla özdeşleştirirken, doğallıkla mutlak ve değişmez hakikatlerden vazgeçer.*" (Cevizci, 2016, s. 124). Özetle pragmatik bilgi, kaynağı deney

olmadan her zaman farklı biçimlere dönüşme ihtimalinden dolayı genel geçer bir özellik taşımaz. Bu nedenle deney bilginin tek kaynağıdır (Ömerustaoğlu, 2000).

4.3.3. Pragmatik Değer

Pragmatizm görüşü değer anlayışı değişmez ve mutlak değerlerin olmayacağını, değerlerin otorite, dini inanç gibi aşkın temeller üzerinden değil, pratikteki sonuçlarla değerlendirilmesi gerektiğini işaret eder (Cevizci, 2016). İdealist ve realist felsefelerin değer tutumlarına karşı çıkarak ahlaki değerlerin yalnızca nesnel algılarla sınırlanamayacağını, değerleri değişen çevre ve olaylara göre kişisel bir zeminde değerlendirir. Nesnel değer anlayışına karşı çıkan pragmatizm aynı doğrultuda örf, adet, gelenek görenek gibi değer algılarına da karşı çıkarak sonuçlara bağlı, amaçsal bir değer anlayışı ortaya koyar.

Pragmatizmde fayda ile kastedilen sadece maddi fayda olarak algılanmamalıdır. Pek çok alanda pragmatizmin konusu içindedir. Bilimsel açıdan fayda teknikle yani uygulamayla kendini yansıtır. Etik bir görüş toplumsal düzende işe yarıyorsa faydalıdır. Ya da din insan ruhunu huzura ulaştırdığı ölçüde yararlıdır (Topçu, 1982; Arslanoğlu, 2020). John Dewey'in okullarda özgürlükçü ve araştırmacı bir değer anlayışını teşvik ettiği söylenebilir. Öğrenciler, değerleri yaşayarak deneyimleyen araştırmacılarıdır. Bu bağlamda okullarda insanı ilgilendiren konularda zihinsel ve deneysel yöntemlerin uygulanmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır (Gutek, 2014).

4.3.4. Pragmatizm ve Eğitim

Buraya kadar olan bölümde pragmatizmi genel hatlarıyla izah etmeye çalışmıştık. Bu bölümde ise pragmatizmin eğitime etkisinden veya pragmatizmin eğitime ne sağlayacağı yönündeki arayışından bahsedeceğiz. Amerikan siyasal ve felsefi düşüncesinin temelini oluşturan pragmatizm geleneksel düşüncelere karşı çıkarak, karşıt düşünceler arasında bir bağ kurma, sentezleme yoluna gitmiştir. Pragmatizm düşüncesini benimsemiş filozoflar, liberal felsefenin temelini oluşturan, her bireyin doğuştan eşit ve özgür olduğu inancına bağlı olarak, doğal hukuk ve doğal haklar öğretisine bağlı kalarak özgürlüğe ve bireysel özerkliğe özel önem verirler (Bakır, 2006).

“Pragmatizme göre değişmeyen tek şey doğanın kanunlarıdır; bu kanunlar önünde herkes eşit olduğu için yönetimde de tüm insanların katılımı esas alınır” (Erden, 2001, s. 126). Bu

düşünceye bağlı kalarak pragmatistlerin toplum düzeninde hedefi, herkesin eşit katılımıyla demokratik bir toplum düzeni gerçekleştirmektir. Mutlak doğrunun olmadığı bu sistemde, bilimsel yöntemle elde edilmiş bazı gerçeklikler pragmatistler tarafından daha çok önemslenmektedir (Oliva, 1988; Sönmez, 2020). Pragmatizmin eğitim sürecinde ise değişen toplumsal yaşamlara uyumlu hale gelmek için, bireyin güçlü kılınması hedeflenmiştir (Yılmaz, 2009; Bayrak, 2019). Bu öğrenci merkezli ya da birey merkezli bir eğitimi temele alarak sağlanabilir. Kısaca pragmatik eğitim, sosyal olguya vurgu yaparak, bireyin eğitiminin sosyal yönüne dikkat çeker (Cevizci, 2016).

Görülüyor ki pragmatik eğitim bireyin olduğu kadar toplumun gelişimini de sağlıklı ve demokratik yönde geliştirmek durumundadır. Çocuk gelişiminin devam ettiği informal evrede olgunlaşırken, aynı zamanda dâhil olduğu çevre ve sosyal yaşamın sahip olduğu bilgi, becerileri de kazanmaya başlar. Bu şekilde eğitim, okullaşmayla sınırları çizilen formel süreç içinde, çocuğun sosyal yaşantısı için gerekli olan dilsel ve sembolik öğelerin teminiyle, belli bir kültüre katılımının sağlanması ve buna uygun hale getirmek anlaşılır (Gutek, 2014; Cevizci, 2017).

Pragmatik eğitimin bu sosyal yönü aynı zamanda kültürel mirası yeni nesillere aktarmada muhafazakâr ve liberal bir boyutu ifade eder. Topluma ait sosyal ve kültürel, bilgi, beceri ve değerlerin taşıyıcılığını üstlenen çocuklar zorunlu olarak eğitimin muhafazakâr yönüne maruz kalmaktadırlar. Ne var ki kültürel mirasın devamlılığı ve kültürel kişi tipini yaratmak için eğitim zorunlu bir araç olarak değerlendirilir (Dewey, 1897) Bununla birlikte pragmatizm, eğitimi yalnız bu muhafazakârlık içinde değerlendirmez. Aynı zamanda yaşamı sürekli bir değişme ve gelişme halinde anlamlandıran pragmatist düşünürler, dil ve teknoloji gibi araçların kültürü devamlı değiştirip, dönüştürme imkânının olduğunu vurgularlar. Pragmatizmde eğitim, öğrenciye sunulacak bilgi ve becerileri ve araştırma yöntemlerini çok önemli görür. Gençlerin toplumsal kültüre körü körüne bağlı olmaları yerine, çağın gereklerine ve gelişmelerine uyumlu olmalarını amaçlar. Gerçek yaşantılardan hareket ederek yaşamdaki en iyi başarıyı gerçekleştirmelerini sağlamaya çalışır (Ergün, 2009).

John Dewey gibi pragmatistler, okulu toplum düzeninin küçük bir örneği şeklinde tasvir ederken, pragmatik yöntemi ve eğitim anlayışını bu çerçevede izah ederler. Bu nedenle, deneyim ile doğrulanamayan her tür spekülasyon ve mutlak doğruluk anlayışına karşı çıkan John Dewey'in eğitim ile ilgili görüşleri pragmatizmin eğitim anlayışını açıklamamıza yardımcı

olacaktır (Yazıcı, 2014). John Dewey eğitimi, insanın gelişimine fayda sağlayan bir süreç olarak tanımlar. Ona göre tüm eğitim sistem ve süreçleri öğrencilerin yaşantı ve ilgi alanlarına dayalı olmalıdır. Bu bağlamda pragmatist program diğer eğitim programlarından farklı olarak, disiplinlerarası yani birden fazla disiplini içerecek şekilde düzenlenmelidir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Erden, 2001).

Bu eğitim programlarının hedeflerinde esneklik ve süreç içinde değişim esas alınmıştır. Öğrencilerin yorum yapmasına, kendilerini ifade etmelerine ve tartışmaya izin veren problem çözme faaliyetlerine yönelik öğrenme yöntemleri kullanılır. Geleneksel programların yöntemlerine ek olarak, öğrencinin bireysel başarısını ölçtüğü ölçme teknikleri kullanılmaktadır (Özkan, 1997; Erden, 2001). Burada pragmatizmin esas olarak ortaya koyduğu eğitimsel sonuç, eğitimin ‘gelişme’ olduğu şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Dewey, 1916; Büyükdüvenci, 1989).

4.3.5. Pragmatik Okul Yapısı

Pragmatik eğitim felsefesi eğitim amaçları konusunda bireyin özsel ve bireysel amaçlarını kasteder. Bu açıdan bakıldığında pragmatik eğitimde eğitimin bir amacı da, bireyin gelişimine katkı sağlayacak, deneyim ve gelişim süreçlerinin yönlendirilmesi için okulu en uygun ortam haline getirmektir. “Eğitimin en yüksek amacının sonraki deneyimlerin yönlendirilmesini mümkün kılacak şekilde gelişme olduğunu ileri süren pragmatist eğitim anlayışı, bu bağlamda geleneksel okulun hazırlanma öğretisine yaptığı vurguya karşı çıkar” (Cevizci, 2016, s. 129).

Geleneksel öğrenme teorisine göre öğrenciler, okuldaki dersleri sonraki yaşantılarında kullanmak ve bu yaşantılara hazırlanmak amacıyla öğrenirler. Pragmatik anlayış da ise şu anı hedefleyen, daha uzak süreçleri planlayan klasik eğitim görüşlerine karşı çıkan bir düşünce hâkimdir. Bu görüşe göre okullar, öğrenciyi hayata hazırlarken, geleceği bekleyerek hazırlanmak yerine, şu an ki sorunların üstesinden gelmelerini sağlayacak ortamın önemi üzerinde dururlar (Cevizci, 2016). Pragmatik okul yapısında pragmatizm, bilgiyle eylemi, pratikle teori harmanlayan bir eğitim görüşünü savunur (Dewey, 1897). Dewey gelenekçi eğitim ve okulun durumunu şu sözleriyle eleştirir:

Eğitimin konusu ve içeriği, geçmişte işe yaramış olan bilgi ve becerilerden oluşur; bu nedenle okulun temel görevi bunları yeni kuşaklara aktarmaktır. Geçmişte, davranış standartları ve kuralları da geliştirilmiştir; bu nedenle ahlaki eğitimin amacı bu kurallara ve standartlara uygun davranış alışkanlıkları oluşturmaktır. Son olarak da okul örgütlenmesinin genel biçimi (bununla öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle olan ilişkilerini kastediyorum) okulu diğer toplumsal kurumlardan son derece farklı bir kurum haline getirmektedir (Dewey, 2021: 20).

Dewey bu görüşüyle deneyimden uzak bir eğitimle okulun gerçek yaşamdan tamamen kopuk bir işleyişe sahip olacağını dile getirir. Dewey' in sürekli aktivitelere dayalı okul toplum modeli, kolektif demokrasinin en küçük hücresi/embriyonu olarak tanımlanmaktadır. Demokrasi, içinde barındırdığı üyeler tarafından ortak şekilde iyi bir hayat ve ahlak temeline göre idare edilme çabası olarak bilinir. Bu sebeple okulda kullanılan problem çözme teknikleri de gerçek yaşama yansıtılmalıdır. Çünkü pragmatizm de demokratik eğitim ve okul ortamının gereği gibi sağlanması, olması gereken bir koşuldur (Kop, 2004).

Johns Dewey'in pragmatik eğitim üzerine önemli etkisi olması nedeniyle onun görüşleri üzerinden açıklamamızı sürdürmek istiyoruz. Dewey beceriden önce bilginin gelmesi gerektiği görüşüne inanmaz. Dewey' e göre okuldaki bilgi ve incelemeler aslında okulun temel amacı olmamalıdır. Okul; toplumun bir tasviri veya bir benzeri olmalıdır. Aslında okullar gerçek toplumun taklidi olarak düşünülmeli ve toplum bu anlamda taklit edilmelidir. Mesela Dewey bu düşünceyle gerçek hayattakine benzer şekilde okullarda para bastırmayı düşünmüştür (Sönmez, 2020).

Dewey Şikago Üniversitesinde 1896-1904 yılları arasında Laboratuvar Okulu adını verdiği bir yöntem kurarak 4 yaş ile 14 yaş arasında bu okula giden çocuklar üzerinde, grupla çalışma, oyunlar, araştırmalar ve ifade etme gibi etkinliklerin bulunduğu bir eğitim yöntemi uygulamıştır. Bu etkinliklerin amacı, öğrenciyi uyarmak ve daha eski deneyimlerini yeniden hatırlamasını sağlayacak küçük bir toplum modeli olarak okulu düzenlemektir (Gutek, 2014).

Dewey' e (1998) göre okuldan, öğrencilerin kültür kazanmaları için oluşturulmuş bir çevre anlaşılmalıdır. Bu sosyal çevrede kültür aktarımını gerçekleştirecek olan okulun temelde 3 işlevi vardır. Ona göre bunlar; “kültürel mirası sadeleştirmek (basitleştirme), kültürel mirası daraltmak ve kültürel mirası dengelemek” şeklinde olmalıdır. Okulların sadeleştirme işlevi ise şu şekilde açıklanabilir. Öğretmenler ve program yapanlar, öğrencinin gelişim ve zekâ

düzeyine uygun olacak şekilde aktarılacak kültürel mirasın konularını seçebilirler. Yani bir anlamda konuları seçerek, özetleyerek konu alanını daraltarak yeni nesillere aktarabilirler. Ayrıca okul, toplumda çok farklı grupların olduğunu kabul ederek, çocukların insan yaşantısı ve farklı bireyleri anlaması noktasında karşılıklı bir dengeleme unsuru olmalıdır. Çünkü toplumun temeli karşılıklı anlaşma ve bu dengeye dayalıdır. “Dewey’ e göre okul, öğrenenlerin bir arada çevreyi değiştirmelerini ve demokratik, samimi (açık) bir tavırla ilişki kurmalarını sağlayan sadeleştirme, daraltma ve dengeleme olgularına dayanan bir kurum olmalıdır.” (Gutek, 2014, s. 112).

4.3.6. Pragmatik Eğitim Programı

Pragmatizmde eğitimin içerik açısından kapsamlı ve çok büyük değişiklikler beklediğini söylemek yanlış olur. Başka bir deyişle, müfredatla ilgili yeniliklerin, içeriklerin yapısıyla değil bu müfredatın öğrenciye nasıl aktarılacağıyla ilgili olmalıdır. Pragmatistler her ne kadar geleneksel okulun müfredatını eleştirseler bile, esas itibarıyla müfredatın insan deneyimlerine bağlı olduğunu kabul ederler. Onlara göre eğitimin amacı, insan deneyimlerinin karşılaştığı problemleri çözme gayreti ve becerisinin sonuçlarında açığa çıkar. Fakat burada klasik eğitim felsefelerinden ayrılan nokta, müfredatın öğrencinin ham deneyimlerini etkinlikler üzerinden geliştirerek olgunlaştırmaya hizmet etmesidir (Cevizci, 2016).

Bununla birlikte değişen dünyada mevcut problemlerin sürekli farklılaşması ve bu yönde programları değişkenliğe uygun hale getirmek kaçınılmazdır. Bu yönüyle gelenekçi eğitim programlarından ayrılan pragmatik eğitim, öğrencilerin problem çözme yollarına ulaşmasını ve eleştirel düşünme becerisini kazanmalarını ister. Nihayet pragmatizm, programı meydana getiren konuların insanın tecrübelerinde karşılaştığı sorunların üstesinden gelmesinin eseri olduğunu savunur (Cevizci, 2016). Pragmatik müfredat süreci planlarken öğrenenin gerçekten işine yarayacak eğitim süreçleri oluşturmayı hedefler.

Ona göre öğrenciler gelecekteki hedefleri için bağlantı kuramadıkları nesnelerle çalışmaya itilirse, materyale olan ilgilerini ve kendilerine olan güvenlerini kaybederler. Pragmatik programın nasıl olması gerektiği konusunu özetlemek gerekirse, öğrencinin veya öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik öğretim teknik ve süreçlerini kapsamalıdır. Bir anlamda pragmatik eğitim programları öğretim merkezli programlar olmalıdır. Yaşamın bir benzeri kabul

edilen okul ve sınıf içi ortamlarda, öğrencilerin deneyim, yaşantı ve görüşlerini özgürce paylaştığı, etkin katılım odaklı demokratik bir ortam amaçlanmalıdır.

“Pragmatik eğitim programlarında hedefler esnek olup, süreç içerisinde değişmeye açıktır. Öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem çözme etkinliklerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılır.” (Özkan, 1997: Erden, 2001, s. 127).

Dewey’in geliştirdiği ilerlemeci anlayışında öğrencilerin eleştirel düşünceyi kazanmış olmaları, öğrendiklerini kullanabilmeleri ve özünde yaşamayı öğrenebilmeleri esastır. Okullarda öğrencilerin ezbere ve kitaplara bağımlı kalmadan, özgürce bireysel fark ve özelliklerini ortaya koyabildikleri demokratik ortamlar öne çıkar. Öyle ki öğrencilerin çoğunlukla kendi oluşturdukları gruplarla çalışmaları, yalnızca gerektiğinde öğretmenlerinden destek istemeleri bu yüzdendir (Alkan, 1983; Ergün, 2009).

4.3.7. Pragmatist Eğitim Kuramı ve Yapılandırmacılık

Yapılandırıcı bilgi kuramı olarak bilinen kuram, İlerlemeciliğin devamı şeklinde ona tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık, son dönemlerde bilgiye yönelik ortaya çıkan tartışmalara getirilmiş bir duruşu, insanın anlam ve varlık dünyasına, bireyselliğine dönük demokratik ve felsefi bir yaklaşımı içermektedir. Yapılandırmacı kuramın bu bilgi kuramsal ve demokratik yönü epistemoloji ile siyasal değerlerin eğitim sistemleri üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir (Yazıcı, 2014). Yapılandırmacılık kavramsal olarak insanın nasıl öğrendiğini izah etmeye uğraşan bir öğrenme kuramının adı, felsefi anlamda ise bireylerin kendileri için bilgiyi yapılandırmayı amaçladıkları bilgi bilimsel bir kavramın ismidir. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrenme sürecinde her öğrenci için bireysel ve sosyal bir anlam ortaya çıkmaktadır.

Yapılandırmacılığın bu anlam oluşturma süreci Arslan’ ın (2007) görüşüne göre, iki farklı sonucu ortaya çıkarır. Birincisi öğretmenlerin yoğunlaşması gereken konu veya derse odaklı öğrenciler değil, şahsi öğrenmeleri üzerinde yoğunlaşan bireylerdir. İkincisi ise öğrencinin deneyime verdiği anlamdan bağımsız bir bilginin olmadığı görüşüdür. Bu ifadelerden anlıyoruz ki, Yapılandırmacılık epistemolojisinde, bilgi pasif bir algı sonucunda elde edilmez ve tüm bilgilerin deneyimle yapılandırıldığına inanılır. Tüm bilgilerin yapılandırıldığı şeklindeki önerme ise, bilişsel psikolojinin temel ilkesi olduğu gibi, tüm yapılandırmacılık çeşitlerinin de ortak görüşüdür.

Yapılandırmacı yaklaşım, tek ve değişmez gerçeklik algısıyla realizme, doğru bilgiyi olgulara dayandıran pozitivizme ya da bireysel farkları dikkate almayan anlayışıyla davranışçıların görüşlerine baskın gelmesine rağmen, bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinde üç farklı görüş etrafında toplanır. Bunlar:

Bilişselci Yapılandırıcılık: Bilginin kişinin biliş dünyasında ve zihninde yapılandığını söyleyen görüştür. Immanuel Kant insanın bilginin pasif alıcısı olmadığını, öğrenenlerin bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirerek ve kendi yorumlarını katarak aldıklarını söyler. Böylece bilgiyi kendilerine mal ettiklerini belirten Kant, bugün ki anlamda bilişsel yapılandırmanın temellerini atmıştır (Kant, 1986; Thilly, 2002). Büyük ölçüde Kant’ dan etkilenen Piaget’ de bilişsel yapılandırıcıların en önemli temsilcileri arasındadır.

Sosyo-Kültürel Yapılandırıcılık: Buradaki iddia, bilginin kişinin kültürel-sosyal çevresine bağlı yapılandığı şeklindedir. Yani bilme, onu üretenin çevresine bağlıdır. Lev. S. Vygotsky’ i kuramını bu yaklaşım üzerine temellendirmiştir. Vygotsky’ in özellikle öğrenme konusunda başkalarının ve sosyal ortamın rolünü ön plana çıkarması, öğrenmenin hangi noktaya kadar bireysel olduğunun yeniden düşünülmesine sebep olmuştur (Arslan, 2007).

Sosyal Yapılandırmacılar bilme sürecini sosyal etkileşime karşılıklı ilişkilere dayandırmaktadırlar. Yani kişinin bilgisi bireysel deneyimlerine bağlıdır ve bunu (dil) sayesinde başkalarına aktararak şekillendirir. Öğrenme böylece, diğer kişileri de etkileyen aktif bir süreç halini alır (Glaserfeld, 1992).

Radikal Yapılandırıcılık: Radikal yapılandırmacılara göre bilgi, bireysel olarak yapılandırılmaktadır. Bizim zihnimizden, anlam dünyamızdan ve çevremizden bağımsız bir bilgi, gerçeklik yoktur (Yazıcı, 2014). Ernst von Glasersfeld radikal Yapılandırmacılığın en önemli kişisi olarak kabul edilir. Ona göre bilgi aktif şekilde birey tarafından yani kendine özgü biçimde oluşturulur. Bu anlam oluşturma sürecinde, biyolojik, sosyal, kültürel çevre etkileşimleri ve dil kullanıma bağlı bir gelişim söz konusudur. Bireyin tüm bunlarla etkileşim içinde kendine özgü aktif bir zihinsel biliş oluşturmaya beklenir. Bireysel çabanın ürünü olarak görülen öğrenme sürecinde bireysel farklılıklar da farklı olacağından tek bir doğrudan bahsedilemez.

Tez çalışmamızın hareket noktasını oluşturan bilgi ve doğruluk arasındaki ilişkinin incelenmesi konusu aynı zamanda Yapılandırmacı yaklaşımın da çıkış noktası olarak kabul edilebilir. Önceki bölümlerde dile getirdiğimiz üzere “doğruluk” kavramı tek başına bir problem alanıdır. Eğitim sistemini değişmez bir doğruluk üzerinden kurmak bilginin doğasına ters düşer. Ancak geleneksel eğitim sistemlerinin bilgi kuramı konusundaki yaklaşımları, mutlak bir doğruluk anlayışı ve öğretmen merkezli anlayışın üzerine kurulmuştur.

Çünkü onlara göre bilgi değişmez ve doğru tektir. Bu doğruluk bilgisine sahip olan kişi de yalnızca öğretmen olabilir. Eğitim hedeflerini, bireylerin doğruya ulaşmadaki amaçlarını yalnızca öğretmen gerçekleştirebilir. Öyleyse klasik öğrenme yaklaşımlarının karşısında duran yapılandırmacı görüşün tam olarak bu şekilde mutlak bir doğruluk anlayışını savundundan söz edemeyiz. Ayrıca onlar insan zihninin öğrenme ve bilme yaşantılarındaki önemini çoğu zaman görmezden gelirler.

Bilişsel öğrenme etkinliklerinde insan zihninin öneminden bahseden Ernst von Glasersfeld, John Dewey, Lev. S. Vygotsky gibi yapılandırmacılar ise, bilişsel öğrenme ve mutlak doğruluk hakkındaki görüşleriyle onların karşısında dururlar. Yapılandırmacılığa göre eğitimin amacı, toplumu yeniden inşa etmektir. Onların iddiasına göre, insanlığın mutluluğu konusunda tüm ulusların, devletlerin ortak bir amacı vardır. Ancak, bu barış ve huzur ortamının sağlanması açısından anlaşmaya varılamamıştır. Yapılandırmacılar bu noktada eğitimi bir denge unsuru olarak görmekte ve eğitimden bu anlamda bir değişim aracı olarak da faydalanmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın özü gereği demokratik bir ortama ihtiyaç duyduğundan daha önce söz etmiştik. Aynı şekilde eğitim süreci içinde demokrasi bilinci yüksek bireyler yetiştirmek, Yapılandırmacılığın demokratik bir zemine oturması ile gerçekleşir. Bu bağlamda demokrasi olgusunun yapılandırmacı eğitime destek verdiği noktalar üç maddeyle özetlenebilir:

1. Demokratik eğitim mutlak doğruluk üzerine kurulamaz. Çünkü mutlakliyetçi yönetimler mutlak doğruluğa dayanan eğitim görüşünü benimser.
2. Demokrasilerde farklılıklar iyi bir şeydir, önemlidir ve insanlık durumunun doğal sonucu olarak korunmalıdır. Bu sebeple demokratik eğitimler bireysel farklılıklara saygı duymalıdır.
3. Demokrasilerde insana duyulan saygı toplumlarda eğitimle birlikte bireysel farklılıkları dikkati alan bir anlayışın yerleşmesini sağlamıştır (Yazıcı, 2014: 283-284).

Yapılandırmacı yaklaşımın demokrasiyi destekleyen bu görüşlerinin izlerini Howard Gardner' ın zekâyı tek başına bir yetenek olarak görmekten ziyade, bilişsel yeteneklerin farklı ve özel boyutlardan oluştuğunu iddia eden çoklu zekâ kuramıyla ilişkilendirebiliriz. Çeşitli alanlarda bireyin kendini göstermesine imkân tanıyan bu anlayış demokratik bir eğitim anlayışının eseridir. Bruner' in öğrenme konusundaki görüşleri de yapısı gereği demokratik ve yapılandırmacı bir anlayışın sonucudur. Onun teorisine göre, kendi kendini keşfetme pratiği, kişiye bilgiyi problem çözmede daha kolay uygulanabilir kılacak şekilde bilgi edinmeyi öğretir (Bruner, 1961).

Keşfederek öğrenme ismini verdiği teorisinde, öğrencinin önceki bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak sorgulamaya dayalı şekilde yeni bilgiler oluşturduğu, mevcut bilgilerini ve öğrenilecek yeni şeyleri keşfetmeye dayalı yapılandırmacı bir yaklaşımdan bahseder. Öğrenciye kendi bilgilerini uyarlama imkânı veren bu anlayış, özerkliği ve demokrasiyi destekler. Bruner' ın yapılandırmacı öğrenme kuramı için temel ilkeleri şöyle ifade edebiliriz:

1. Eğitim yaşantıları hazır bulunuşluğu desteklemelidir. Yani öğrencileri öğrenmeye açık ve istekli kılacak deneyimler, bağlamlar sağlanmalıdır.
2. Eğitim spiral yapılandırma denilen şekilde yapılmalıdır. Eğitim öğrencinin kolaylıkla öğrenebileceği şekilde, yeni bilgileri elde etmeyi kolaylaştırmak üzerine tasarlanmalıdır.
3. Eğitim aynı zamanda öğrenilen bilgilerin çeşitli durumlarda kullanılmasına olanak verecek şekilde tasarlanmalıdır (Bruner, 1961; Arslan, 2007).

Yapılandırmacılığa göre eğitim durumları bireylerde toplumu yeniden yapılandırma idrak ve inancı uyandırılmalı, bu amaç doğrultusunda hedefler, yöntem, strateji ve materyaller düzenlenmeli, gerektiğinde yerine yenileri yapılmalıdır. Sınıf içi ortamlarda ise yine ilerlemecilikte olduğu gibi, öğretmenin rehber olduğu, her tür fikir ve görüşün konuşulup tartışılabilirdiği, fayda prensibine dayalı, bireylerin kendilerini ve kararlarını özgürce ifade edebildikleri demokratik ortamlar düzenlenmelidir. Eğitim öğretim yaşantılarında ise, teorikten çok pratiğe, uygulamaya, öğrencinin gizil güçlerinin açığa çıkarıldığı kendi yeterliliklerini geliştirecekleri içeriklere ihtiyaç vardır (Dewey, 1944; Bakır, 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitime katkı sağlayan tarafları olduğu gibi eleştireceğimiz noktaları da vardır. 20. Yüzyılın ortalarından itibaren özellikle eğitimde öne çıkan yapılandırmacı anlayış, giderek artan bilgi akışının karşısında bilginin pasif alıcısı olan öğrencilerin

ezbere dayalı bir anlayışla eğitilmesinin karşısında durur. Ülkemizde özellikle 2005-2006 eğitim döneminden itibaren okulların ilköğretim basamağında yeni program uygulamasına geçilmiş ve bu programlarda yapılandırmacı yaklaşım temelinde bir programın uygulanması hedeflenmiştir. Ancak bu programın eğitimdeki başarısının program uygulayıcıların başarısından geçtiği unutulmamalıdır. Bu yüzden eğitimcilerin, öğretmen yetiştiren sistemlerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin de bu yaklaşımı uygulayacak derecede bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Bu kısımda yaptığımız açıklamalar doğrultusunda pragmatizmin ontolojik, epistemik ve değer temelleri ile eğitimsel sonuçlarını Tablo 3. 4' de yer aldığı şekliyle özetleyebiliriz.

Tablo 2.3: Pragmatizm ve eğitim kuramları arasındaki ilişki

Fel-sefi Ekol-ler ---->	Eğitim Kuram-ları ---->	Metafizik veya Varlıkbilim ---->	Bilgi Kuramı ---->	Değer Kuramı ---->	Eğitimsel Sonuçlar ---->	Öncü-leri
Prag-ma-tizm	İlerle-mecilik ve Yapı-landırı-cılık	Gerçekliğin kav-ramları deneyime ve çevre ile etkile-şime dayanır ve her zaman değişir-ler.	Öğrenme, bi-limsel yöntem kullanımından ve deneyimin-den çıkar.	Değerler, durumsal veya gö-relidirler.	Öğretim bilimsel yöntemle prob-lem çözmeye göre düzenlenmiştir. Öğrenci merkezli, otoriter olma-yan işbirlikçi öğrenme, problem çözmeye, aktif öğrenme, kişisel an-lamlandırma.	Dewey James Pierce

Kaynak: Sheila G. Dunn (2005) ve Gerald L. Gutek (2009)' dan uyarlayan Sedat Yazıcı (2014)'dan aktarılmıştır

5. SONUÇ

Eğitim programları oluşturulurken toplum, öğrenci ve konu alanı boyutu her zaman bir bütün olarak düşünülmektedir. Bir programın çoğunlukla konu alanı basamağını yansıtan hedefler, kapsam ve eğitim durumları farklı bilgi türleriyle zenginleştirilerek ortaya konmalıdır. Bu nedenle bir eğitim programı az veya çok mutlaka bütün bilgi türlerini yansıtmalıdır. Bunun böyle olması öğrencilerin bilişsel ve psiko-sosyal gelişim becerileri kazanması açısından daha etkin bir okul yapısını ortaya çıkarmaktadır. Çalışmada detaylıca incelediğimiz ve okul programlarında farklı dersler altında yer alan felsefi bilgi, bilimsel bilgi, dini bilgi, gündelik bilgi, teknik bilgi ve sanat bilgisi konuları bu iddiamızı desteklemektedir.

Bununla birlikte her bilgi türünün epistemolojik bir doğruluk anlayışıyla ilişkili olduğu düşüncesi tez çalışmamızın temel iddialarından birisiydi. Bu iddiaya göre doğruluk kuramlarını uygunluk, uyumluluk ve pragmatik kuram başlıkları altında incelediğimizde; bilimsel bilgilerin uygunluk kuramıyla, gündelik bilgilerin ve dini bilgilerin uyumluluk kuramıyla, pragmatik kuramın ise gündelik bilgiler, dini bilgiler ve sanatsal bilgilerle daha ilişkili olduğu ve onların doğruluk ölçütlerine uyduğu sonucuna ulaştık. Bilimsel bilgilerin, dışsal ve nesnel nitelikler açısından uygunluk kuramıyla ortak özelliklere sahip olduğunu gördük. Uyumluluk kuramıyla ortak özelliklere sahip olan gündelik ve dini bilgilerin ise, bilgiyle nesnesi arasında kısmen tutarlı bir doğruluğu yansıtacağı sonucuna ulaştık. Pragmatik kuramı ise bilginin işe yarar olması, deneyim ve pratikle ilişkili olası gerektiği görüşüyle; gündelik bilginin, dini ve sanat bilgisinin hayatı kolaylaştıran taraflarıyla bağdaştırdık.

Bunun dışında tüm programlarda bilgi türlerinin mutlaka yer alması gerektiğini eğitimsel bazı çıkarımlara dayandırabiliriz. Felsefi bilgiler, felsefi bir bakışla oluşturulmuş şüpheyne ve eleştiriye açık bilgilerdir. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanmaları açısından felsefe eğitiminin programlarda daha fazla yer bulması gerektiğini düşünmekteyiz. Doğüstü ve metafizik konulara yer vermesi bakımından çoğu zaman dinsel bilgilerle kıyaslanan felsefi bilgiler, konular açısından benzer görünse de benimsedikleri yöntem açısından dini bilgilerden tamamen farklıdır. Sorguya ve şüpheyne her zaman kapalı olan dini bilgiler ise, değişmez ve kaynağı ilahi olan bilgilerdir. Dini bilgiler bireysel inanç esasına dayandığı için toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Bu da dini bilgileri bilimsel bilgilerden farklı bir yere taşımaktadır. Tıpkı felsefi bilgiler gibi içerdği konular açısından nesnellik

gösterse de doğruluğu açısından deneye ve sorguya kapalı olduğu için kanıtlanamayan bilgilerdir. Bu yönüyle içsel ve öznel olan dini bilgilerin okullarda bilgi üretmeye katkı sağlamayacağı çok açıktır. Ancak yine de isteyen herkes için eğitim programlarında kültür oluşturmak amaçlı din eğitimi yer almaktadır.

Gündelik bilgilerin diğer tüm bilgi türlerine kaynaklık ettiği düşünülmektedir. Ancak bilimsel bilgi ve teknik bilgilerde olduğu kadar doğruluğu kanıtlanmış, sistemli bilgiler olduğu da düşünülmemelidir. Okullarda daha çok bilimsel bilgiye ve teknik bilgiye temel oluşturması açısından örnek olabilir. Ya da bilginin en eski kaynağı olarak, bilginin kümalitif yönünü aktarmak açısından örnek gösterilebilir. Gündelik bilgilerin birikimci yönünden fayda sağlayan teknik bilgiler, bu birikimi zaman içinde teknik bilgidan teknolojiye dönüştürmeyi başarmıştır. Bilimsel bilgilerin ve gündelik bilgilerin birikiminden faydalanan teknik bilgiler, sonuçta kendi bilgi alanını oluşturmuştur.

Görüyoruz ki eğitim açısından bir bütünlük içinde olan bilgi çeşitleri bilginin oluşum süreçleri açısından son derece önemlidir. Bu sebeple mutlaka okullarda öğrenme yaşantılarına dâhil edilmeli, doğru bilgiye ulaşma da öğrencilere kaynaklık etmelidir. Diğer bilgi türlerinden tamamen farklı olan sanat bilgisi ise temelde bilgi oluşturmayı amaç edinmez. Onun bütün kaygısı sanatçının biricik eserinin bilgisini aktarmak, sonunda da bunu kişinin estetik duygusuna yöneltmektir. Ancak yine de bireyin gelişimini bir bütün olarak düşündüğümüzde, sanat duygusundan eksik bir eğitimi tamamlanmış kabul edemeyiz. Bu sebeple gerek meslek liselerinde gerek diğer eğitim kademelerinde öğrencilerin estetik duygu gelişimleri sanat bilgisiyle desteklenmelidir.

Eğitimin amaçları ve eğitim programlarının epistemolojik anlamda değerlendirilmesinin öneminden daha önce bahsetmiştik. Ayrıca bilgi konusundaki görüş ayrılıklarının giderilmesi noktasında, doğru ve doğruluk kuramlarının değerlendirilmesinin son derece önemli olduğunu gördük. Böylece çalışmamızın iddialarından birisi olan bilgi ve doğruluk kuramlarının ilişkilendirilmesi meselesinin; bilgi kuramındaki görüş ayrılıklarını gidermedeki olumlu etkisi açığa çıkmış oldu.

Eğitim açısından daha demokratik, çağdaş ve çoğulcu bir sonuç ortaya çıkarmayı amaçladığımız çalışmamızın bilgi ve doğruluk kuramları tartışmasından sonraki basamağı, eğitim felsefesi yaklaşımlarının değerlendirilmesiydi. Böylece felsefî açıdan hangi eğitim

yaklaşımının daha etkili olacağı, eksik ya da yeter taraflarının ortaya konması gibi sebepler açığa çıkmış oldu. Klasik yaklaşımlar olarak bilinen İdealizm, Realizm ve Pragmatizm yaklaşımlarının değerlendirmesini yaptığımızda şu sonuçlara ulaştık:

1. İdealist eğitim anlayışı, en yüksek amaç olarak bireyin kendisini gerçekleştirmesini yasaya, geleneğe ve kültür aktarımına bağlı gören, eğitimde entelektüel bilginin ön plana çıktığı bir anlayışa sahiptir.
2. İdealist eğitim doğrudan zihinsel bir uğraş olarak görülür ve öğrencinin entelektüel kapasitenin gelişimine katkı sağlar.
3. İdealistler doğruluk anlayışında, insan doğasının değişmezliğinden hareketle doğrunun da evrensel ve değişmez olduğunu kabul ederler. Bu görüşle bağlantılı olarak, eğitimsel açıdan doğruluğu da mutlak ve değişmez değerleri korumak ve gelecek nesillere aktarmak olarak düşünmektedirler.
4. Soyut ve genelleşici bir eğitim görüşüne sahip idealist anlayış, zaman içinde diğer eğitim felsefelerinin önem kazanması ve endüstriyel gelişmelere bağlı nedenlerle önemini kaybetmiştir.
5. Günümüzde eğitim programlarının benimsediği davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşımları düşündüğümüzde ise, idealist eğitim birçok yönüyle eksik bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ancak yine de her zaman zihinsel uğraş olarak bilgiyi ön plana çıkarması, insanın entelektüel gelişimini desteklemesi açısından bugün de hala önemini korumaktadır. Tüm bu sebeplerle idealist yaklaşım eğitim programlarında varlığını sürdüreceğini kabul etmekteyiz.
6. Realizmin eğitim konusunda benimsediği değerlerin pek çok noktada idealist eğitim felsefesiyle benzediği görülmüştür. Varlığın bilgisini gerçeklikle ifade etmeye çalışan realistler de tıpkı idealistler gibi, insanı en iyi ve mükemmel yeti-lerle donatarak eğitim amacını gerçekleştirmeye çalışmışlardır.
7. İdealistlerden belli noktalarda ayrılan realist eğitimciler akli geliştirmeyi ön planda tutarak, kişileri mutluluğa ulaşmada ve kendi kimliklerini belirlemede cesaretlendirilmek gerektiğinden söz ederler.
8. Bilgiyi merkeze alan eğitim anlayışlarında konu alanını öne çıkaran realistler, tümevarımsal yöntemle konuların tek tek farklı disiplinlere ayırmak gerektiği konusunda uzlaşmışlardır. Düşünmeyi ve öğrenmeyi daha kolay hale getiren bu yöntemle eğitime günümüz eğitimi açısından değerli bir ilkeye destek verdiği görülmektedir.

9. Yenilikçi bir yaklaşımın eğitim üzerinde daha etkili olacağını düşünen pragmatistler ise, kişisel hak ve özgürlüklerin önde tutulduğu, sürekli değişmeyi hedef haline getirdikleri çoğulcu, liberal bir düşünce sistemini benimsemişlerdir.

10. İdealizm ve realizmdeki gibi mutlak bir doğrunun savunuculuğunu yapmayan pragmatizm, demokratik bir toplum düzenini hayal ederek bireyin özgürleşmesine yardımcı olmayı hedeflemiştir.

11. Eğitim yaşantılarında öğrenciyi merkeze alan, eğitim işinin tüm sorumluluğunu öğrencinin özgürlüğüne bırakan, deneyime önem veren bir anlayışı benimser.

Çalışmanın sonunda vardığımız sonuç şu ki tüm bilgi kuramlarının ve eğitim yaklaşımlarının bilme ve eğitim süreçlerini eksik ve yeterli bir şekilde açıklayamadığı, bunlardan tek başına her birini esas aldığımızda günümüz eğitim amaç ve hedeflerini karşılayamayacağı görülmektedir. Bu eksik ve yeterli tarafları çalışma boyunca açığa çıkarıp yaygınlaştırmaya çalıştık. Tek bir doğruluk anlayışına ya da tek bir felsefi yaklaşıma dayandırılan sistemler demokratik ve bilimsel beklentileri karşılamada yeterli olamayacaktır.

Vardığımız bu sonuca göre, pragmatik kuramın doğruluk ölçütleri bilimsel bilgi için oldukça geniştir. Her ne kadar pragmatik yaklaşım deneyime öncelik verse de işe yararlık ölçütü ile birçok yerde bilimsel olanla bilimsel olmayı birbirinden ayırmak mümkün olmayabilir. Okullarda pragmatik bir doğruluk üzerinden bilim öğretimini yürütmek birçok olumsuz sonuçlar doğuracaktır. Bilim öğretiminde uygunluk yaklaşımına dayalı bir eğitim sürdürmek, öte yandan, uygunluk kuramının ölçütleri bir eğitim programında yer alan bilgi çeşitlerini kapsamaktan uzaktır, dışlayıcı ölçütler içerir ve yeterince geniş değildir. Bu yaklaşımdan hareketle teknik bilgi, sanat bilgisi ve dini bilgi gibi birbirinden oldukça farklı varlık temeline dayanan bilgilerin öğretimini yapmak gerçekçi görünmemektedir.

Uyumluluk kuramı uygunluk kuramına göre daha geniş bir doğruluk ölçütü savunuyor olsa da yalnızca bu doğruluk anlayışına dayanarak bilimsel bilgiyi nesnesi ile ilişkilendirmek gerçekçi görünmüyor. Bu nedenle vardığımız en genel sonuç şu ki bu kuramlar bilginin belli bir yönünü yansıtımları açısından değerli olmalarına karşın günümüz eğitimsel amaç ve değerlerini karşılaması açısından tek başlarına eksiktirler. Bu nedenle, eğitim programlarında yer alan bilgi çeşitliliğini kapsayacak bir bilgi yaklaşımının çoğulcu bir bilgi yaklaşımı olması gerektiğini öneriyoruz.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif Öğrenme*. (3. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe Terimleri Sözlüğü*. (18. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi*. (8. Baskı). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Anlı, Ö. F. (2011). Doğruluğun Uygunluk Kuramı ve Bilimsel Açıklama Modeli Bağlamında Pozitivizm ve Hempel. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi* (17), 75.
- Aristoteles. (1968). *Metafizik*. New York: Random House.
- Arslan, A. (2005). *Felsefeye Giriş*. (8. Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41-67.
- Arslanoğlu, İ. (2020). *Eğitim Felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa Eğitim Tarihi*. (1. Baskı). Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Bakır, K. (2016). *Demokratik Eğitim: John Dewey' in Eğitim Felsefesi Üzerine*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, H. (1991). *1924 Raporu' nun Türk Eğitim Sistemine Etkileri ve Dewey' in Eğitim Felsefesi*. (1. Baskı). Ankara: Kor Yayınları.
- Bayrak, E. N. (2019). *Fen-Edebiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eğitim Felsefesi İnançları (Sakarya Üniversitesi Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Sakarya, 102.
- Bayraklı, B. (1995). İslam ve Batı Eğitim Felsefesinde Realizm. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 113-153.
- Blanshard, B. (1939). *Düşüncenin Doğası* (Cilt. 2). London: G. Allen and Unwin.
- Brubacher, J. S. (1966). *Eğitim Sorunlarının Tarihi*. New York: Mc Graw Hill.
- Bruner, J. (1961). Keşif Sanatı. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Butler, J. D. (1966). *Eğitimde İdealizm*. New York: Harper and Row.
- Büyükdüvenci, S. (1985). Epistemoloji ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 18 (1): 129-138.

- Büyükdövençi, S. (1988). İdealizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1): 343-365.
- Büyükdövençi, S. (1989). Realizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1): 135-149.
- Büyükdövençi, S. (1987). Pragmatizm ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20 (1): 323-339.
- C. Higgins–D.J. Kramarsky ve S. Mackler. (2005). Öğrenme Kavramları ve Öğrenme Teorileri, *Encyclopedia of Education and Human Development*. London: M. E. Sharp Inc.
- Cevizci, A. (2010). *Bilgi Felsefesi*. (4. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2018). *Felsefe Tarihi*. (13. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Childs, J. (1956). *Amerikan Pragmatizmi ve Eğitimi*. New York: Henry Holt and Company.
- Cihan, M. ve Yılmaz, Z. (2021). *Eğitim Felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cross, R. (1945). *İdealizm ve Realizm*. London: The Lindsey Press.
- Çüçen, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. (11. Baskı). İstanbul: Sentez Yayıncılık.
- Dalgıç, N. (2001). Uygunluk Olarak Doğruluk. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 2.
- Dewey, J. (1897). Benim Pedagojik İnancım, *The Scholl Journal*.54, 77
- Dewey, J. (1916). *Demokrasi ve Eğitim*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2023). *Okul ve Toplum*. Ö. Özyürek (Çev). Ankara: Kırmızı Ada Yayınları.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve Eğitim*. S. Akıllı (Çev). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet Öncesi Öğretme Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161): 332-348.
- Ellis, A. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*, A. Arı (Çev). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. ve Çoban, A. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkılıç, T. ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist Felsefenin Eğitim Yönetimine ve Klasik Yönetim Yaklaşımlarına Etkileri. *Anadolu Journal of Educational Science International* 5 (2).

- Erkılıç, T. (2013). Eğitim Felsefeleri Açısından Köy Enstitüleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5 (9): 1-19.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Festenstein, M. (1997). *Pragmatizm ve Siyaset Teorisi*. Cambridge: Polity Press.
- Flew, A. (1979). *Eğitim Felsefesi Sözlüğü*. London: Pan Books.
- Frankena, W. (1965). *Eğitim Felsefesine Giriş*. New York: Macmillan.
- Gingell, J. (1999). *Eğitim Felsefesinde Temel Kavramlar*. USA: Routledge.
- Glasersfeld, E. (1992). Yapılandırmacılığın Yeniden İnşası. *Science and Education*, 1 (4): 223- 54.
- Gutok, G. (1998). Eğitim Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Günday, Ş. (2003). Doğru ve Doğruluk Kuramları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (1-2): 187-195.
- H. Ozmon, and Craver, S. (2008). *Eğitimin Felsefi Temelleri*. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Hansen, K. H. (1960). *American Eğitim Felsefesi*. N.J: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Hein, E. G. (1991). Uluslararası Müze Eğitimcileri Komitesi Konferansı. Jerusalem Israel: 15-22
- James, W. (1959). *Pragmatizm ve Hakikatin Anlamından Dört Deneme*. New York: Meridian Books.
- James, W. (1969). "Pragmatizm Nedir" William James' in Ahlak Felsefesi, J.K. Roth (der.).
- Kahyaoglu, E. E. (2011). *Greklerde ve Aristoteles'te Eğitim*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Muğla, 118.
- Kant, I. (1986). *Saf Aklın Eleştirisi*. Frankfurt am Main.
- Karacaoğlu, Ö. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kop, Y. (2004). Progressivizm ve Progressivizme Eleştirel Bir Yaklaşım. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 280.
- Kranz, W. (1994). *Antik Felsefe*. S. Baydur (Çev). İstanbul: Sosyal Yayıncılık.

- Küçükaslan, A. Akto, A. Erkılıç, T. A. ve Ulu, H. (2021). İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 10 (9): 118-137.
- Küken, G. (1996). *Felsefe Açısından Eğitim*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Limnatis, N. (2009). *Alman İdealizminde Kant, Fichte, Schelling ve Hegel' de Bilgi Sorunu*. Dordrecht: Netherlands: Springer.
- M, David. (2004). Gerçeklik Teorilerinde: Epistemoloji El Kitabı. Springer: Dordrecht.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan Felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Mengüşoğlu, T. (1992). *Felsefeye Giriş*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Menne, A. (1974). Gerçek Nedir? İfadelerin, Yasaların, Teorilerin ve Modellerin Bilimsel Teorik Analizi Üzerine. *Ratio*,16 (1): 62-68.
- Mill, J. S. (1986). *Faydacılık*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Cihan, M. ve Yılmaz, Z. (2021). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergün, M. ve Çoban, A. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ness, S. J.-D. (2005). "Aristoteles", *Encyclopedia of Education and Human Development* M.E. Sharp Inc. 3.
- Oliva, P. (1988). *Müfredat Geliştirme*. USA: Scot, Foresman and Company.
- Ornstein, A. ve Hunkins, F. (1988). *Müfredat: Temeller, İlkeler ve Konular*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Ökten, A. (2019). Platon ve Aristoteles Felsefelerinde Gerçeklik Algısına Dair Kısa Bir İnceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65): 679-682.
- Ömerustaoğlu, A. (2000). Sorun Çözücü Olarak Bilgi, *Felsefelogus*, 23, 77.
- Öner, N. (1998). Bir Bilgi Türü Olarak Din. *Felsefe Dünyası*, 29.
- Özkan, B. (1997). Orta Dereceli Okulların İngilizce Programlarında Görülen Değişme ve Gelişmeler. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. F. (2014). Uyumculuk ve Sonsuz Gerileme Problemi. *Felsefe Düşünce Dergisi*, 60, 44-66.
- P. Weingartner. (1964). Hakikat Kavramında Dört Sorun, *Salzburger Jahrbuch für Philosophie* 8, 31-74.

- Popp, J. (1972). *Eğitim Felsefesi ve Eğitim*. Southern Illionis University: Edwardsville Illions.
- Pratte, R. (1992). *Eğitim Felsefesi: İki Gelenek*. Michigan: C.C. Thomas.
- Russell, B. (1997). *Batı Felsefesi Tarihi 3*. M. Sencer (Çev). İstanbul: Say Yayınları.
- S. G. Dunn. (2005). *Eğitim Felsefesinin Temelleri*. New Jersey: Pearson Printice Hall.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2): 158-164.
- Thilly, F. (2002). *Felsefenin Öyküsü, Çağdaş Felsefe*. İ. Şener (Çev). İstanbul: İz düşün Yayınları.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul: MEB Yayınevi.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Türer, A. (2005). “Eğitim Sistemi Çoklu Zekâ Kuramına Göre Yeniden Yapılandırılabilir mi?” *Abece Eğitim Dergisi*, 24.
- Türer, C. (2003). *Charles S. Perice’ ün Pragmatik Felsefesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kitabevi.
- Türer, C. (2009). Pragmatizm' in Doğruluk Evi. *Bilimname*, 2, 165-185.
- Uludağ, Z. (2019). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Varış, F. (1994). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Atlas Kitabevi.
- Wiles, J. W. ve Bondi, J. (2002). *Müfredat Geliştirme Uygulama Rehberi*. Ohio: Merill Prentice Hall.
- Winch, C. ve Gingell, J. (1999). *Eğitim Felsefesinde Anahtar Kavram*. London: Routledge.
- Yalçın, Ş. (2002). Doğal Epistemoloji Mümkün müdür? *Felsefe Tartışmaları*, 29, 39-50.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim Felsefesi*. A. Hakan, (Çev). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- URL- 1, 2, 3, (2021). Tumbul, E. M. <https://www.sosyologer.com/bilgi-turleri/>. Bilgi Türleri, (15.07.20024).
- URL- 4 (2024). https://tr.wikipedia.org/wiki/Bilimsel_bilgi. Bilimsel Bilgi. (15.07.2024).

URL- 5 (2021). <https://www.sosyologer.com/bilgi-turleri/>. Bilgi Türleri. (15.07.2024).

URL- 6 (2020). <http://bilgioloji.com/pages/fen/bilim/temel/bilim-turleri/>. (15.07.2024)

URL- 7, 8 (2024). <https://tr.wikipedia.org>. Doğa Bilimleri. (15.07.2024).

URL- 9, 10, 11 (2020), https://tr.wikipedia.org/wiki/Teknik_bilgi, (15.07.2024)

URL- 12, 13 (2021). <https://www.sosyologer.com/bilgi-turleri/>. Bilgi Türleri (15.07.2024)

URL- 14 (2020) <https://www.dmy.info/dogruluk-kuramlari-hakikat/>. (15.07.2024).

URL- 15 (2005), <https://www.felsefe.gen.tr/kilgicilik>, Doğruluk Kuramları, (15.07.2024).

.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :
Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :
Yüksek Lisans Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller :
Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :
Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler ve Kurs Belgeleri :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :

