



T.C.

BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

FELSEFE ANABİLİM DALI

**YENİDEN KURMACILIĞIN GÜNÜMÜZ EĞİTİM
SİSTEMİNE YANSIMALARI**

Halit YOLCU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. Hüseyin ÇALDAK

Bingöl - 2025

T.C.
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE ANABİLİM DALI

**YENİDEN KURMACILIĞIN GÜNÜMÜZ EĞİTİM
SİSTEMİNE YANSIMALARI**

Halit YOLCU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Hüseyin ÇALDAK

Bingöl - 2025

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Bilimsel Etik Bildirimi.....	I
Tez Kabul Ve Onay.....	II
Önsöz	III
Özet	IV
Abstract	V
Kısaltmalar	VI
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM FELSEFE VE EĞİTİM

1.1 Eğitim.....	3
1. 2 Felsefe	4
1.3 Felsefe ve Eğitim İlişkisi.....	9
1.4 Eğitim Felsefesi.....	10
1.5 Eğitim Felsefesinin İşlevleri	12

İKİNCİ BÖLÜM EĞİTİM FELSEFESİ VE KURAMSAL TEMELLER

2.1 Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Felsefi Akımlar	14
2.1.1 İdealizm.....	14
2.1.2 Realizm	15
2.1.3 Pragmatizm	15
2.1.4 Varoluşçuluk	16
2.1.5 Natüralizm.....	17
2.2 Eğitim Felsefesi Akımları	18
2.2.1 Daimicilik.....	18
2.2.2 Esasicilik	21
2.2.3 İlerlemecilik	23
2.2.4 Yeniden Kurmacılık	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YENİDEN KURMACILIK VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI

3.1. Eğitim Felsefesinin Eğitim Ortamına Yönelik Görüşleri	28
--	----

3.2. Türk Tarihinde Eğitimin Yeri ve Türkiye Yüzyılı Maarıf Modelinin Felsefi Duruşu.....	29
3.3. Theodore Brameld.....	40
3.4. John Dewey’ın Demokratik Eğitim Anlayışı.....	44
3.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğrenci Merkezli Eğitim.....	50
3.6. Demokratik Okul Modelleri.....	54
3.7. John Dewey’ın Türk Eğitim Sistemine Etkileri.....	56
 SONUÇ	 65
KAYNAKÇA	66
ÖZGEÇMİŞ	76



BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım [*Yeniden Kurmacılığın Günümüz Eğitim Sistemine Yansımaları*] adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlanmasına kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

27/ 08/ 2025

İmza

Halit YOLCU

TEZ KABUL VE ONAY
BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Halit YOLCU tarafından hazırlanan *Yeniden Kurmacılığın Günümüz Eğitim Sistemine Yansımaları* başlıklı bu çalışma, 27.08.2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda *oybirliği* başarılı bulunarak jürimiz tarafından Felsefe Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

TEZ JÜRİSİ ÜYELERİ (Unvanı, Adı ve Soyadı)

Başkan	: Prof. Dr. Faruk MANAV	İmza:
Danışman	: Prof. Dr. Hüseyin ÇALDAK	İmza:
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Adalet ASLAN	İmza:

ONAY

Bu Tez, Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../202.. tarih ve sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Nebi BUTASIM
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilimsel arařtırmalar, bireyin dūřūnsel dūnyasını zenginleřtirdiđi gibi toplumsal ilerlemenin de temel tařıdır. Bu çalıřmada, eđitim felsefesi bađlamında Yeniden Kurmacılıđın Gūnūmūz Eđitim Sistemine Yansımaları incelenmiřtir. Arařtırmanın amacı, eđitim sisteminin dūnūřūmūnde felsefi temellerin rolūnū tartıřmak ve bu bađlamda ađdař eđitimin yūnelimlerine ıřık tutmaktır.

Tezin hazırlanma sūrecinde deđerli bilgi, yūnlendirme ve desteđini esirgemeyen danıřmanım Prof. Dr. Hūseyin ÇALDAK'a en içten teřekkūrlerimi sunarım. Ayrıca arařtırmam sırasında katkı sađlayan akademisyenlere, çalıřma arkadařlarıma ve sabrıyla yanımda olan kıymetli eřime, her an motive etmeye çalıřan deđerli anneme, çalıřma sūreci boyunca bana olan inancını gūsteren canım babama řūkranlarımı ifade etmek isterim.

Bu tez, yalnızca akademik bir çalıřmanın ūrūnū deđil, aynı zamanda eđitim alanında daha nitelikli ve eleřtirel bir bakıř açısına katkı sunma çabasının bir yansımasıdır.

Bu vesileyle, emeği geçen herkese minnettar olduğumu belirtir, çalışmanın alana faydalı olmasını dilerim.

27/08/2025

Halit YOLCU

ÖZET

Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: YENİDEN KURMACILIĞIN GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

Tezin Yazarı: Halit YOLCU

Danışman : Prof. Dr. Hüseyin ÇALDAK

Anabilim Dalı: Felsefe Anabilim Dalı

Bilim Dalı : Felsefe

Kabul Tarihi : 27.08.2025

Sayfa Sayısı : VI (ön kısım) + 77 (tez)

Bu tezde, yeniden kurmacılık eğitim felsefesi kapsamında ele alınmış ve bu yaklaşımın günümüz eğitim sistemlerine etkisi incelenmiştir. Yeniden kurmacılık, bireylerin eğitim yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretmesini, eleştirel düşünme becerisi kazanmasını ve aktif yurttaşlar olarak toplumun dönüşümüne katkı sunmasını amaçlayan çağdaş bir yaklaşımdır. Tezin ilk bölümünde felsefe ve eğitim arasındaki ilişki açıklanmış, ikinci bölümde eğitim felsefesinin kuramsal temellerine değinilmiştir. Üçüncü bölümde ise özellikle John Dewey ve Theodore Brameld'in görüşlerinden hareketle yeniden kurmacılık detaylı biçimde incelenerek bu yaklaşımın eğitim sistemlerine ve günümüzdeki uygulamalara etkileri tartışılmıştır.

Yeniden kurmacılığın temelinde yer alan öğrenci merkezli eğitim, yansıtıcı düşünme, demokratik okul modelleri ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi kavramlar, çağdaş eğitim politikalarının şekillendirilmesinde etkili olmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli de bu yaklaşım doğrultusunda değerlendirilebilir. Dolayısıyla, yeniden kurmacılık yaklaşımının günümüz eğitim politikaları ile nasıl örtüştüğünü ortaya koymakta ve bu yaklaşımın eğitimde kaliteyi artırıcı potansiyeline dikkat çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeniden kurmacılık, eğitim felsefesi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli eğitim, demokratik okul.

ABSTRACT

Bingöl University Institute of Social Sciences Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: The Reflections of Re-Fictioning on Today's Education System	
Author	: Halit YOLCU
Supervisor	: Prof. Hüseyin ÇALDAK
Department	: Philosophy Department
Sub-field	: Philosophy
Date	: 27.08.2025
Number of Pages: VI (front part) + 77 (thesis)	
This thesis examines reconstructionism within the scope of educational philosophy and examines its impact on contemporary educational systems. Reconstructionism is a contemporary approach that aims to empower individuals to address social problems through education, acquire critical thinking skills, and contribute to the transformation of society as active citizens. The first part of the thesis explains the relationship between philosophy and education, while the second part addresses the theoretical foundations of educational philosophy. The third part examines reconstructionism in detail, drawing particularly on the views of John Dewey and Theodore Brameld, and discusses its impact on educational systems and current practices. Concepts such as student-centered education, reflective thinking, democratic school models, and a sense of social responsibility, which underline reconstructionism, are influential in shaping contemporary educational policies. The Turkish Century Maarif Model can be considered within this framework. Therefore, it demonstrates how reconstructionism aligns with contemporary educational policies and highlights its potential to enhance quality in education.	
Keywords: Reconstructionism, philosophy of education, Türkiye Century Education Model, student-centered education, democratic school	

KISALTMALAR

DSIL	Darunsikkhalai School for Innovative Learning
MEB	Mili Eğitim Bakanlığı
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli



GİRİŞ

Eğitim, bireyin gelişimini sağlamanın yanı sıra toplumun kültürel, ekonomik ve politik yapısını da şekillendirmektedir. Birey doğumundan itibaren çevresiyle etkileşimi sonucunda bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmaktadır. Eğitim bu kazanımları kapsayan bir süreç olarak toplumsallaştırıcı bir işlev üstlenmekte ve bireyin kendini gerçekleştirmesine imkân sunmaktadır. Bu yönüyle eğitim hem bireysel hem de toplumsal bir boyut taşımaktadır. İnsanın dünyayı anlamlandırma çabaları günlük deneyimlerin ötesinde düşünsel sorgulamalarla da şekillenmektedir. Bu noktada devreye giren felsefe, evren, bilgi, varlık ve değerler üzerine sistematik düşünmeyi esas alan bir disiplin olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlığın temel sorunlarına dair cevap arayışlarını yansıtan felsefe, farklı alanlarda kuramsal zeminlerin oluşmasına katkı sağlamakta ve eğitimin teorik temellerini belirlemede önemli bir rol üstlenmektedir.

Eğitimin amaçları, yöntemleri ve değerleri rastlantısal biçimde ortaya çıkmamaktadır. Bunlar belirli düşünsel yönelimlerin ürünü olarak şekillenmektedir. Bu düşünsel yönelimleri inceleyen ve eğitimin temelinde yatan felsefi bakış açılarını sorgulayan alan eğitim felsefesi olarak tanımlanmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitime dair kararların hangi dünya görüşüne, insan anlayışına ve bilgi kuramına dayandığını ortaya koymakta, uygulamaların kuramsal temellerini oluşturmaktadır. Bu sayede farklı felsefi yaklaşımlar doğrultusunda çeşitli eğitim modelleri gelişmektedir. Tarih boyunca çeşitli felsefi akımların etkisiyle eğitim anlayışları farklı biçimlerde şekillenmektedir. İdealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluk gibi temel felsefi yaklaşımlar bilgi, gerçeklik, insan ve toplum kavramlarına farklı yorumlar getirmekte, eğitimde çeşitli yönelimlere kaynaklık etmektedir. Bu bağlamda daimi eğitim, esasici eğitim, ilerlemeci eğitim ve yeniden kurmacı eğitim gibi kuramsal yaklaşımlar ortaya çıkmakta, her biri bireye, topluma, öğretim yöntemlerine ve okulun rolüne dair farklı bakış açıları geliştirmektedir.

Tarihsel süreçte bazı eğitim felsefeleri bireyi, bazıları bilgiyi, bazıları ise toplumsal dönüşümü merkeze almaktadır. Toplumsal dönüşümü esas alan yönelimin en belirgin örneklerinden biri yeniden kurmacılık (reconstructionism) olarak öne çıkmaktadır. Yeniden kurmacılık, eğitimin bireyi biçimlendirmekle sınırlı kalmaması

gerektiğini, toplumsal değişimin aracı olarak işlev görmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşım, bireyin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek toplumsal sorunlara çözüm üretebilmesini ve mevcut sosyal düzenin yeniden yapılandırılmasına katkı sağlamasını amaçlamaktadır. Yirminci yüzyılın ortalarında belirginleşen yeniden kurmacılık yaklaşımı, özellikle Amerikalı eğitim felsefecisi Theodore Brameld'in görüşleriyle sistematik bir nitelik kazanmaktadır. Brameld, eğitim aracılığıyla toplumun demokratikleşebileceğini, eşitsizliklerin azaltılabileceğini ve daha adil bir düzenin kurulabileceğini savunmaktadır. Böylece eğitim mevcut düzeni sürdüren bir araç olmaktan çıkmakta, toplumsal dönüşümün taşıyıcısı hâline gelmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları toplumsal sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmekte, eleştirel düşünceye ortam hazırlamakta ve toplumsal yapının yeniden inşasında rol üstlenmektedir.

Günümüz eğitim politikalarında toplumsal sorunlara duyarlı birey yetiştirme ihtiyacının giderek önem kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda yeniden kurmacılık yaklaşımının Türk eğitim sistemine yansımalarının incelenmesi hem teorik hem de pratik açıdan değer taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, yeniden kurmacı yaklaşımın yalnızca kuramsal bir felsefi yönelim olmadığını, aynı zamanda çağdaş eğitim politikaları ve uygulamalarında somut karşılık bulan bir anlayış olduğunu ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışma üç temel hedef üzerine odaklanmaktadır: (1) yeniden kurmacılığın tarihsel gelişimini ve önde gelen temsilcilerinin görüşlerini inceleyerek yaklaşımın felsefi temellerini açıklamak, (2) yeniden kurmacılığın eğitim sürecine, öğretim yöntemlerine ve okulun toplumsal işlevine ilişkin sunduğu önerileri değerlendirmek, (3) Türk eğitim sisteminde yeniden kurmacılığın izlerini araştırarak Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarıyla ilişkisini tartışmak. Bu yönüyle çalışma hem kuramsal literatüre katkı sunmakta hem de güncel eğitim politikalarının anlaşılmasına ışık tutmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

FELSEFE VE EĞİTİM

1.1 Eğitim

Eğitim, bireylerin ve toplumların değişen ihtiyaç ve beklentilerine bağlı olarak amacı, içeriği, işlevi, süreci ve süresi farklılık gösteren toplumsal bir yapıdır. Bireylerin bilgi, beceri ve tutum kazanması ile bu kazanımların nasıl elde edildiği, toplumdan topluma ve dönemden döneme değişse de yeni nesillerin eğitilmesine duyulan gereksinim her dönemde sürmüştür. Bireysel, toplumsal ve evrensel düzeydeki ihtiyaçlar, bireyin nasıl bir eğitim alacağını belirlemektedir (Uras, 2002, s. 187-240).

Eğitim kavramının kökeni Latince “educare” ve “educere” sözcüklerine dayanmaktadır. “Educare” bireyin belirli beceriler kazanması için yapılan yönlendirmeyi ifade ederken, “educere” bireyin içsel potansiyelini ortaya çıkarmaya vurgu yapmaktadır (Billington, 1997, s. 218-220). Bu iki yaklaşım, eğitimin hem mesleki yönlendirme hem de bireysel gelişimi destekleme işlevine işaret etmektedir.

Felsefe tarihinde farklı düşünürler de eğitimi kendine özgü biçimde tanımlamıştır. Rousseau’ya göre eğitim, çocuğun doğal gelişimini zedelemeyecek şekilde yürütülmeli, yetişkinlerin kusurlarını aktarmaktan kaçınılmalıdır (Tan, 1994, s. 83-96). Locke ise eğitimi, zihnin boş bir levha gibi görülmesi üzerine inşa etmiş, bu levhaya yazılacak içeriğin yetişkinlerin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır. Ona göre eğitim, bireyin özdenetimini geliştirmeye ve geleceğin yurttaşını yetiştirmeye yönelik bir biçimlendirme sürecidir (Locke, 2004, s. 10-21).

Modern dönemde bazı düşünürler eğitimi daha eleştirel bir bakışla değerlendirmiştir. Holt (2008, s. 51-61), eğitimi toplumun bazı bireyleri tarafından başkalarına gerekli görülen bilgilerin aktarımı olarak tanımlamış ve bunun bireyleri kalıba soktuğunu belirtmiştir. Illich (1988, s. 283-298) ise eğitimi üretim süreciyle ilişkilendirerek kurumları, bireyleri belirli kalıplara programlayan yapılar olarak görmüştür.

1. 2 Felsefe

Felsefe, kelime anlamı itibarıyla “bilgelik sevgisi” olarak ifade edilmektedir (Dirican, 2018, s. 5-9). İnsanlık tarihi boyunca bireyler, varlık, bilgi ve değerler üzerine sorular sorarak bu kavramları anlamlandırma çabası göstermektedir. Bu yönüyle felsefe, insanın yönelttiği temel sorulara yanıt arama süreci olarak değerlendirilmektedir. Felsefeye dair ilk sistematik yaklaşımlar Antik Yunan’da görülmektedir. Platon, felsefeyi insanın hayret ettiği olguları çözümlemek için gösterdiği zihinsel gayret olarak tanımlamaktadır (Ülken, 2008, s. 8-13). Onun ardından gelen Aristoteles ise insanın doğası gereği bilmek istediğini vurgulamakta, felsefi çabanın temelinde çelişkilerin bulunduğunu belirtmektedir (Uysal, 2004, s. 81-99). Bu görüşler, felsefenin hem merak duygusundan hem de karşıtlıkların sorgulanmasından beslendiğini ortaya koymaktadır. Felsefe, bilgiye dair soruları ele alırken bilimden farklı olarak parçalı değil, bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir. Bilginin ne olduğu, kaynağı, öğeleri ve niteliği gibi konular felsefenin en temel sorgulama alanlarını oluşturmaktadır (Mengüşoğlu, 1958, s. 1-15). Böylelikle felsefe, hem tarihsel süreçte hem de günümüzde insanın düşünsel gelişiminin merkezinde yer alan bir alan olarak önemini korumaktadır.

Leon Brunschvig, “Felsefe çözülmemiş meselelerin ilmidir” sözleriyle bu görüşü desteklemekte, Jaspers ise “*Felsefe yolda olmaktır*” ifadesiyle çözümden çok çözüm yollarının aranmasına dikkat çekmektedir (Çotuksöken, 1998, s. 23-35). Kant, felsefeyi insanın kendisini akla dayalı gerekçelerle haklı çıkarma amacı taşıyan zihinsel bir etkinlik biçimi olarak tanımlamaktadır (Arslan, 2017, s. 15-38). Descartes, her şeyi sorgulamakta ve “Düşünüyorum, öyleyse varım” sözüyle düşünmenin insanın anlam arayışındaki yerini vurgulamaktadır (Ülken, 2008, s. 8-13). Scheler, insanı bu yönüyle Geist Teorisi çerçevesinde değerlendirmektedir. Bu teori, insanı hayvandan ayıranın zekâ değil, ide bilgisi ile varlık alanını algılayarak gerçekleştirdiği bilinç eylemleri olduğunu öne sürmektedir. Geist sahibi bir varlık her tür bağıntıdan özgür olmakta, duyularla sınırlı kalmamakta ve dünyaya açılabilir (Mengüşoğlu, 1988, s. 233-280). Bu arayışta etkili olan yönlerden biri de insanın olup biten hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayan idrak yetisidir (Mengüşoğlu, 1958, s. 233-280).

Düşüncenin temel özelliklerine göre türleri incelendiğinde şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Sözcük öncesi düşünce, mantığa dayanmayan, bilinçdışı işleyen ve kimi zaman gerçeklikten uzak olabilen, henüz sözcüklere dökülmemiş bir süreçtir.
- İçe dönük düşünce, zaman ve mekân gibi dışsal etkenlerden bağımsız şekilde, bireyin isteklerine göre şekillenmektedir.
- Gerçeklik ilkesine bağlı düşünce, dış koşulların etkisini dikkate almakta, sözcüklerle ifade edilmekte ve dil ile mantık kurallarına uygun biçimde gelişmektedir.
- Mantık öncesi düşünce, mantık ilkelerinden bağımsızdır.
- Mantıksal düşünce, akıl yürütmeye dayanmakta, neden-sonuç ilişkileri kurarak işlemektedir.
- Realist düşünce, belirli bir hedefe yönelen mantıksal düşüncelerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Cevizci, 1999, s. 23-45).

İnsanın düşünme biçimleri farklı yönlerden ele alınmakta ve çeşitli boyutlara ayrılmaktadır. Bu boyutlar bireyin hem kendi iç dünyasına hem de toplumsal yaşama ilişkin bakış açılarını yansıtmaktadır. İnam'ın (2014, s. 3-23) sınıflandırmasına göre düşünce beş ana boyutta incelenmektedir:

1. Güvenen düşünce

- **İnanan düşünce:** Sorgulama sürecine girmeden kabul edişe dayanmaktadır.
- **Temellendiren düşünce:** İnançları sürdürmekte ancak bunları mantıksal temellere oturtmaya çalışmaktadır.

2. Gücü gözetken düşünce

- **Oynayan düşünce:** Mizah duygusunu, hayal gücünü ve canlılık kazandıran yönleri içermektedir.
- **Denetleyen düşünce:** Kurulu düzeni korumaya, koşulları değerlendirmeye, plan yapmaya ve üretmeye yönelmektedir.

3. Arayan düşünce

- Sezgisel bir yön taşımakta, bireyin iç ve dış dünyaya yönelik gözlemlerini bir arada barındırmaktadır.
- Arayışın anlamlı olabilmesi için bu iki yönün eşzamanlı gerçekleşmesi gerekmektedir.

4. Açılan düşünce

- Bilimsel araştırma sürecine benzer biçimde öğrenilenleri sınıflandırmakta, kültürleri ve tarihi yorumlayarak bireyin bakış açısını zenginleştirmektedir.

5. Yenileyen düşünce

- Eleştirel bir perspektif taşımakta, bireyin kendisiyle ve toplumsal yapıyla ilgili eksik yönleri fark ederek dönüşüm sağlamasına imkân tanımaktadır.

Bu sınıflandırma, düşüncenin bireysel ve toplumsal düzeyde nasıl işlediğini göstermektedir. Ancak düşünce yalnız boyutlarıyla değil, tarihsel süreçte aldığı farklı türleriyle de anlaşılabilir.

Düşünce Türleri

İnsanın tarih boyunca geliştirdiği düşünce biçimleri, toplumların gelişim düzeyleriyle ve bilgiye bakış açılarıyla yakından ilişkilidir. Düşünce türleri bu açıdan tarihsel ve kültürel bir perspektif kazandırmaktadır:

1. Primitif düşünce

- İlkel yaşantılarda varlıkların kutsal veya kutsal olmayan biçiminde ayrılması ve bunların totemlerle ilişkilendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır.

2. Mitos düşüncesi

- Efsanevi nitelik taşımakta, doğadaki varlıklarla insanlar arasında anlam bağları kurmaya dayanmaktadır.

3. Akli düşünce

- Aklın değişmez yasalarına inanılması ve yaşamın bu ölçülere göre düzenlenmesiyle karakterize edilmektedir.
- Mitolojik anlatılardan uzaklaşarak özellikle Antik Yunan kültüründe gelişmiştir.
- Ancak bu süreç, insanın kendi aklını sorgulanamaz görmesine de yol açmıştır.

4. Felsefi düşünce

- Felsefi bir soruya yanıt araması, sistematik olması, mantıksal önermeler içermesi ve evrensel yönelmesi durumunda bu niteliği kazanmaktadır (Ülken, 2008, s. 21-47; Gürsoy, 2006, s. 15-52).

Düşünce türleri, insanlığın entelektüel serüvenini anlamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Düşünce türleri, insanlığın entelektüel serüvenini anlamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Felsefi düşünceyi ise diğerlerinden ayıran özgün dayanaklar, bu niteliği daha iyi kavramamıza imkân tanımaktadır.

Felsefi Düşüncenin Dayanakları

Felsefi düşünce belirli temeller üzerine kurulmaktadır. Bu temeller, insanın bilgiye yönelişini, sorgulama biçimini ve dünyayı kavrama çabasını şekillendirmektedir:

1. Hayret

- İnsanın yabancı olduğu bir olgu karşısında merak duyarak bilme isteği geliştirmesidir.

2. Şüphe

- Bilginin doğruluğu hakkında tereddüt yaşanması ve daha sağlam bir bilgiye ulaşma arzusudur.

3. Sarsılma

- Bireyin dikkatini ve bilgisini kendi varlığına yöneltmesiyle ortaya çıkan zihinsel sarsıntıdır.

Bu üç dayanak, felsefi düşüncenin eleştirel niteliğini oluşturmaktadır. Genel sonuçlara ulaşma amacı bakımından bilimsel düşünceyle benzerlik taşımakta, aynı zamanda dünyayı kavrayabilmek için sunulan zihinsel verileri analiz etmekte ve bunları yeniden bir araya getirerek sentez oluşturmaktadır (Öner, 1985, s. 493-500).

Felsefede hem sorular hem de yanıtlar önem taşımakta, her yanıt yeni bir soruyu doğurmaktadır (Çotuksöken, 1992, s. 25-35). Bu nedenle dilin gelişmesi ve kavramlara hâkim olunması büyük önem taşımaktadır. Çünkü dil, felsefi düşüncenin hem oluştuğu hem de dışavurulduğu temel araçtır (Gürsoy, 2006, s. 42-71). Dildeki kavramlar, yalnızca bireysel düşünceyi şekillendirmekle kalmamakta, aynı zamanda kuşaktan kuşağa aktarılan fenomenler aracılığıyla toplumsal anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda Platon, düşünmeyi bir iç konuşma olarak tanımlamakta ve insanın düşünürken aslında kendi kendisiyle konuştuğunu ifade etmektedir (Mengüşoğlu, 1988, s. 233-280). Bu süreç, dilin semantik ve pragmatik yönleriyle işlenmekte, anlamlı konuşma, başkalarının düşüncesini kavrama, iş birliği kurma ve ikna etme gibi becerileri olanaklı kılmaktadır (Korkmaz, 2002, s. 89-98).

Düşünme, insanın olup biten hakkında bilgi edinmesini sağlayan temel yetilerden biri olarak, felsefi bakış açısıyla ele alındığında çok yönlü bir yapı sunmaktadır. Mengüşoğlu (1958, s. 233-280), düşünmenin temelini idrak yetisi olarak görmekte ve bu süreci sözcük öncesi, içe dönük, gerçeklik ilkesine bağlı, mantık öncesi, mantıksal ve realist biçimlerde sınıflandırarak bireyin gerçeklikle kurduğu ilişkisel düzleme işaret etmektedir. Bu gelişimsel bakışa paralel olarak Cevizci (1999, s. 23-45), mantıksal düşünmenin neden-sonuç ilişkisine, realist düşünmenin ise belirli amaçlara yönelmiş düşünce biçimlerinin birleşimine dayandığını vurgulamaktadır.

İnam (2014, s. 3-23) ise düşünceyi güvenen, gücü gözetken, arayan, açılan ve yenileyen türlerde sınıflandırmaktadır. Bu yaklaşım, Mengüşoğlu ve Cevizci'nin kategorilerinden farklı olarak daha çok düşünmenin işlevsel yönüne odaklanmaktadır. Temellendiren düşünce sorgulayıcı ve mantıksal bir çerçeveye

taşıırken, oynayan düşünce hayal gücü ve mizah öğeleri barındırmakta, denetleyen düşünce düzen kurma ve üretme odaklı özellikler göstermektedir. Arayan düşünce bireyin iç ve dış dünyasını eşzamanlı kavrama çabasıyla öne çıkarken, açılan düşünce öğrenme yoluyla zihinsel zenginlik kazandırmakta, yenileyen düşünce ise bireyin kendisiyle ve çevresiyle ilgili eleştirel farkındalık geliştirerek dönüşüm sağlamasına imkân tanımaktadır. Böylece İnam'ın sınıflaması, düşünmeyi bilişsel süreçler temelinde değil, bireyin yaşama ve topluma yönelik tutumlarıyla açıklaması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu farklı bakış açılarını bütünleyen bir çizgide Ülken (2008, s. 21–47), düşünmenin tarihsel ve kültürel evrimini primitif, mitos, akli ve felsefi biçimlerde ele almakta ve felsefi düşünceyi sistematiklik, evrensellik ve eleştirelilik nitelikleriyle öne çıkarmaktadır. Gürsoy (2006, s. 15–52) da bu ayrıma destek vererek felsefi düşüncenin ayırt edici özelliklerini vurgulamaktadır.

Öner'in (1985, s. 493–500) aktardığı üzere Jaspers, felsefi düşüncenin üç temel dayanağını hayret, şüphe ve insanın sarsılması olarak tanımlamaktadır ve bu halleri bireyin bilgiye ve varoluşa yönelik eleştirel tutumlarıyla ilişkilendirmektedir. Çotuksöken (1992, s. 1–35), felsefi düşünmenin sürekli bir sorgulama süreci olduğunu ve her yanıtın yeni bir soruya dönüştüğünü vurgularken; Gürsoy (2006, s. 42–71), bu sürecin güçlü kavramsal yetkinlik ve dilsel derinlik ile inşa edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda Korkmaz (2002, s. 89–98), dilin semantik ve pragmatik yönleriyle düşünsel süreci desteklediğini ifade etmektedir. Tüm bu yaklaşımlar dikkate alındığında, felsefi düşünce sezgisel iç görüden mantıksal çıkarıma, bireysel sorgulamadan toplumsal dönüşüme kadar uzanan çok katmanlı bir etkinlik olarak bireyin dünyayı anlamlandırmasına ve insanlığın ortak aklını yeniden inşa etmesine katkı sunmaktadır.

1.3 Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Eğitim, felsefe ve birey ekseninde birleştirici bir değer olan bilgi ve onun üretimi, eğitimin yapıcı ve onarıcı işlevleri arasında öne çıkan unsurlar arasında yer almaktadır. Felsefe, sorgulama ve çıkarım yapma sürecine odaklanmaktadır. Eğitimin davranış kazandırma işlevine derinlik katan felsefe, bu sürece çok yönlü bir yorumlama olanağı sağlamaktadır (Çotuksöken, 1993, s. 47). Ardından gelen eleştirel düşünce etkinliğiyle felsefe, değerlerin denetlenebilirliğinden günlük

yaşamdaki işlevselliğine kadar uzanan süreçte etkinliğini sürdürmektedir. Peşinden gidilen bir değer olan bilgi, üretimsel yönüyle değer kazanmaktadır. Bu üretime anlam katan felsefe ise eğitimin misyonunu daha da belirgin hâle getirmektedir. Aynı zamanda bireyin özgün değerlerinin inşasında da belirleyici rol üstlenmektedir. Anlama süreci ortak kavramlarla gerçekleştiğine göre felsefe ve eğitimin kesiştiği düşünsel metaforlar aracılığıyla yaşamın anlamı ve değeri düşünce düzleminde açığa çıkarılmaktadır (Çotuksöken, 1993, s. 47).

Düşünür, zamanın ötesine uzanan çok katmanlı bir misyonun temsilcisi konumundadır. Bu sebeple her yazar ya da eğitici kendi çağının tanıklığını üstlenirken düşünür aynı zamanda gelecek kuşakların kaderine dokunan bir görev taşımaktadır (Russell, 2017, s. 33). Felsefenin izini süren en temel unsurlar dil aracılığıyla varlık kazanır. Düşüncenin ve felsefenin asli maddesi dildir. Önce düşünsel kavram dünyasını kuran dil gelir, ardından felsefe şekillenir. Kavramlarla düşündüğümüz göz önüne alındığında felsefeye başlamadan önce bu kavramsal dil evrenini fark etmek gerekmektedir. Düşünme, kişinin kendisiyle gerçekleştirdiği içsel bir konuşmadır. Bu anlamda felsefe bireyin kendine sorular sormasıdır. Eğitimin felsefe ile ortak zeminini dil üzerinden ele aldığımızda, eğitimi insan yaşamına yön veren, onu anlamlandıran ve iyi ile mutlu kılmayı hedefleyen bir misyonun öncüsü olarak değerlendirmek mümkündür (Russell, 2017, s. 33).

1.4 Eğitim Felsefesi

Kaynağını bilgelik sevgisinden alan felsefe ile eğitim her zaman iç içe yer almaktadır. Felsefe, konusu gereği varlığı ve onun içinde barındırdığı bilginin nedenini ve niçinini araştırmaktadır. Eşyalar üzerine düşünme, düşüncenin zamanla sistemli hâle gelmesi, sözcüklerden kavramlara ulaşılması, kavramlar aracılığıyla varlıklar ve olaylar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve bu süreçlerde kullanılan yöntemlerin düşünsel denetimden geçirilerek doğruya ulaşmaya çalışılması aynı zamanda bir eğitim süreci olarak değerlendirilebilmektedir (Çoban, 2019, s. 12-15). Felsefe ile eğitimi birleştiren temel öge insan unsurudur. İnsan düşüncesinin bir ürünü olan felsefe ile eğitim arasında bireyin eğitilmesine yönelik bir bağ kurulmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimi felsefi tutum ve yöntemlerle ele alan uygulamalı bir alan olarak tanımlanabilmektedir. Bu alan, eğitime yönelik amaçlar belirleyebilmekte, bu amaçlara ulaşmak için gerekli araçları önerebilmekte ve örgün

eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması beklenen tutum ve davranışlarla ilgili hedefleri inceleyebilmektedir. Ergün'e (2015, s. 25-38) göre eğitim felsefesi, eğitim politikaları ve uygulamalarına yön veren varsayımları, inançları, kararları ve ölçütleri tutarlılık ve anlam bakımından irdelemektedir. Ayrıca, eğitim sistemlerinin temelini oluşturan insan anlayışlarını da gözden geçirebilmektedir.

Konunun etik yönüne odaklanan Başaran'a (1998, s. 51-63) göre eğitim felsefesi, felsefenin gerçek, doğru, iyi ve güzele ilişkin görüşlerinden yararlanarak eğitimde bu değerleri araştırmayı amaçlamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitimle ilgili sorunları incelemekte, bu sorunları belirli amaç, ilke ve yöntemler doğrultusunda tutarlı bir bütün hâlinde geliştirmeye çalışmakta ve mevcut uygulamaları bu açılardan eleştirebilmektedir (Cebeci, 1996, s. 99-107). Cevizci, eğitim felsefesini epistemolojik, ontolojik, etik ve politik olmak üzere dört temel boyutta ele almaktadır. Uygulamada bu boyutlara ekonomi ve teknoloji de eklenebilmektedir. Eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasında kurulan ilişki ontolojik boyutu, öğrenciye aktarılan bilgiler epistemolojik boyutu, uygulanan kurallar ve aktarılan değerler etik boyutu, eğitimin toplumsal yapılarla ilişkisi ise politik boyutu oluşturmaktadır. Bunlar eğitim felsefesinin pratik yönünü ifade ederken; ontoloji ve epistemoloji, eğitim felsefesinin teorik yönünü ifade etmektedir (Akpınar, 2019, s. 121).

Felsefenin gerçeği bir bütün olarak açıklama sorumluluğu taşıdığı gibi, eğitim felsefesi de eğitimi tüm bileşenleriyle birlikte ele almalı ve doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu tüm alanları dikkate alarak bütüncül bir kavramsallaştırma yapabilmelidir (Fidan ve Erden, 1996, s. 45-71). Eğitim felsefesi, eğitim olgusunu ele alırken eğitimin ne olduğunu sorgulamakta ve onun ölçütlerini tartışmaktadır. Bu alan, eğitimin mahiyetini tartışan, onu oluşturan faaliyetleri ve kavramları inceleyerek çözümler sunan bir felsefe disiplini olarak değerlendirilmektedir. Eğitim sürecine özgü kavramlarla oluşturulan yargıları analiz eden, kullanılan argümanların yapısını inceleyen eğitim felsefesi, bir yandan eğitimi belirleyen temel etkenleri irdelemekte, diğer yandan da eğitimin amaçlarını ele almaktadır. Eğitim felsefesiyle ilgili çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Demirel (2001, s. 15-20), eğitim felsefesini *“eğitimdeki uygulamaları yönlendirmede ve değerlendirmede temel alınan varsayımlar ile tutarlı değerler bütünü ve bunların sürekli, eleştirel biçimde*

incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. Oğuzkan (1981, s. 15-38) ise bu alanı, “eğitimi bir bütün olarak ele alan ve kültürün vazgeçilmez bir ögesi olarak düşünen, özenli, eleştirel ve yöntemli çalışmaların tümü” şeklinde ifade etmekte; aynı zamanda *“örgün ve yaygın eğitimle ilgili sorunların incelenmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesine temel oluşturan amaç, ilke ve öğretiler üzerinde duran bir felsefe dalı”* olarak da tanımlamaktadır.

Çoban (2019, s. 14), eğitim felsefesine ilişkin iki farklı tanım yapmaktadır. Dar anlamda eğitim felsefesi, eğitimle ilgili düşünce ve uygulamaları analiz ederek yorumlayan ve bu temele dayanarak eğitimi yeniden sistemleştirmeye çalışan bir felsefi disiplin olarak değerlendirilmektedir. Geniş anlamda ise eğitim felsefesi, insanı ve insanlığın tarihsel, toplumsal ve kültürel varlık sorunlarını incelemekte, bu inceleme sonucunda elde edilen bilgilerle bireyi hem özel çevresine hem de evrensel ölçütlere göre tanımlamaya çalışmakta ve bu tanıma uygun bir eğitim yaklaşımı önermektedir (Çoban, 2019, s. 14).

1.5 Eğitim Felsefesinin İşlevleri

Eğitim felsefesi, yalnızca felsefenin alanları açısından değil, araştırma niteliği bakımından da benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda eğitim felsefesi, felsefenin temel özellikleriyle paralel olarak kavramsal, analitik, bütüleştirici, normatif ve eleştirel boyutlar içerebilmektedir. Eğitim felsefesinin analitik, eleştirel ve bütüleştirici yönleri, özellikle yirminci yüzyılda ortaya çıkan üç temel eğilimi öne çıkarmaktadır. Bu eğilimlerden ilki normatif yönelimdir. Normatif bir bakış açısına sahip olan eğitim felsefecileri, eğitimin doğasını ve öğretim etkinliklerinin düzenleniş biçimini felsefi bir temele dayandırarak savunmakta ve temellendirmektedir (Çoban, 2019, s.14). Bu yaklaşım, geniş bir bakış açısı sunmakta, kapsayıcı bir toplumsal vizyon geliştirebilmekte ve bireysel yaşamla birlikte toplumsal yapıya yönelik yüksek hedefler belirleyebilmektedir. Söz konusu yönelim, klasik eğitim felsefesi içinde somut bir karşılık bulmaktadır.

İkinci yönelim olan analitik yaklaşım ise hareket noktasını, yirminci yüzyılda Anglo-Sakson dünyasında gelişen analitik felsefeden almaktadır. Bu yaklaşım, analitik eğitim felsefesi olarak yapılandırılmakta ve belirli bir düşünsel sadelik içinde kendini göstermektedir. Analitik eğitim felsefecileri, bireylere ya da toplumlara eğitimle ilgili tercihlerinin ne olması gerektiği konusunda yönlendirici tavsiyelerde

bulunmanın doğru ya da etik olmadığını düşünmektedir (Cevizci, 2016, s. 17-18). Eğitim felsefesinin üçüncü yönelimi, uygulamadaki eğitim anlayışını ve etkinliklerini sorgulayan eleştirel eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, felsefe ile eğitimin karşılıklı etkileşiminden doğan bir alandır. Felsefe, tüm bilimsel alanlara yol gösterici bir çerçeve sunabilmektedir. Bu yol göstericilik, felsefenin olgu, olay ve sorunlara bütüncül bir perspektifle yaklaşmasından kaynaklanmaktadır. Pedagojik açıdan eğitim, öğrencilere belirli bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen bir süreçtir. Bu süreçte programın yönetimi, eğitimde ulaşılması istenen davranışların belirlenmesi, bu davranışların öğrencilere kazandırılmasına yönelik öğretim stratejilerinin tasarlanması ve uygulanması gibi aşamalar yer almaktadır.



İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİM FELSEFESİ VE KURAMSAL TEMELLER

2.1 Eğitim Felsefelerine Kaynaklık Eden Felsefi Akımlar

Bireylerin felsefi düşünceleri, tabiat, insan, kâinat, iyi, güzel ve doğru gibi kavramlar üzerine farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle çeşitli sorunların nasıl çözümleneceği, değerlendirileceği, yorumlanacağı ve yanıtlanacağı konusunda da farklı yaklaşımlar oluşmaktadır (Ergün, 2011, s. 4). Eğitime bakış açısı bakımından bazı felsefi ekoller etkili olmuş ve bu ekoller eğitimin temel yönelimlerini şekillendirebilmiştir. Bu bölümde söz konusu felsefi ekollere ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.1.1 İdealizm

İdealizm, ünlü Yunan filozofu Platon tarafından ortaya konmuştur. İnsanlık tarihinin en eski ve en etkili düşünce sistemlerinden biri olarak kabul edilen idealizm, gerçekliğin temelde manevi ya da zihinsel bir niteliğe sahip olduğunu savunmaktadır (Gutek, 2014, s. 45-53). Geçmişten günümüze kadar uzanan etkisiyle idealizm, özellikle eğitim başta olmak üzere felsefe ile ilişkili tüm alanlarda belirleyici bir rol oynamaktadır. Sokrates'in öğrencisi olan Platon, araştırmalarında gerçeklik, bilgi ve insan doğasına ilişkin sorulara yanıt aramıştır. Bu düşünce sistemine göre bilgi aprioridir ve mutlak, kesin doğrular insan aklından önce var olmaktadır (Sönmez, 2011, s. 21-41). Duyular aracılığıyla elde edilen bilgilerin yanıltıcı olabileceği görüşünü benimseyen idealizm, dış dünyadaki varlıkları düşüncenin bir yansıması olarak değerlendirmektedir (Özdemir, 2006, s. 45-60).

Platon, hakiki olanın bilinebileceğini savunmakta ve bu nedenle bilgiye konu olabilecek şeylerin yalnızca idealar olduğunu ileri sürmektedir (Cevizci, 2017, s. 306-307). Gerçek bilginin, var olanı ve onun durumunu bilmekle ilgili olduğunu dile getirmektedir. Ona göre, gerçekten var olanı kavrayan kişiler, görünüşleri gerçek olarak kabul eden kanaat sahiplerinden ayrılmakta ve bu bilgiye ulaşabilenler bilgelik sever, yani filozof olarak nitelendirilmektedir (Cevizci, 2017, s. 306-307). Günlük kullanımda yüksek idealleri yaşam amacı olarak benimsemek biçiminde anlaşılan idealizm kavramı, felsefe alanında maddi olmayan ruh, zihin ve ideaların

gerçek varlıklar olarak kabul edildiği bir düşünce biçimi olarak tanımlanmaktadır (Çağlayan, 2007, s. 15-28).

2.1.2 Realizm

Realizm, felsefi düşünce tarihindeki en eski yaklaşımlardan biri olarak kabul edilmektedir. Türkçede “gerçekçilik” olarak anılan bu anlayış, dış dünyanın insan duyularından ve bilgisinden bağımsız bir biçimde var olduğunu savunmaktadır (Yıldırım, 1991, s. 19-23). Realizmin kurucusu sayılan Aristoteles, düşünceyi oluşturan nesnelerin algıdan bağımsız olmaları gerektiğini ifade etmektedir (Aristoteles, 1997, s. 3-9). Bu yaklaşımın varlık anlayışı, insan zihninden bağımsız ve nesnel bir dünyanın varlığına dayanmaktadır. Gerçeklik, bireyden bağımsız olarak var olabilmekte; insanlar bu dünyayı duyuları aracılığıyla gözlemleyebilmekte ve bilgi edinebilmektedir. Gözlemler sayesinde nesnelerin yapısı, aralarındaki ilişkiler ve bu ilişkileri düzenleyen yasalar keşfedilebilmektedir. Bu süreç, evreni yöneten genel ilkelere ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Realizmin kökenleri Antik Yunan’a dayanmaktadır. Bu yaklaşımı sistematik biçimde savunan ilk filozof Aristoteles, varlığın insandan bağımsız bir gerçeklik olduğunu ileri sürmüş ve bilgiyi duyularla elde edilen deneyimlere dayandırmıştır. Onun etkisiyle gelişen realizm, değerlerin bireysel görüşlerden bağımsız olduğunu ve evrende düzen ile amaç bulunduğunu ileri sürmektedir (Cevizci, 2017, s. 321–340). Bu yönüyle realizm, doğanın ve evrenin gözlem yoluyla anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Wiles ve Bondi, 2002, s. 67). Bilgi kuramı açısından realizm, insan zihnini doğuştan boş bir levha (*tabula rasa*) olarak görmekte ve bireylerin duyu organları ile akıllarını kullanarak gerçek bilgiye ulaşabileceklerini savunmaktadır (Akın vd., 2013, s. 15–18).

2.1.3 Pragmatizm

Pragmatizmin temelleri 19. yüzyılda Amerikan düşünürleri tarafından atılmıştır. Charles Sanders Peirce, bilginin doğruluğunu pratik sonuçlarıyla sınavan ilk düşünürlerden biri olmuş; William James, hakikati “işe yararlılık” ölçütüyle tanımlamış; John Dewey ise eğitime ve toplumsal yaşama uyarlayarak pragmatizmin etkisini genişletmiştir. Bu felsefi çizgiye göre bilgi *aposterioridir*; yani deneyime

dayanmakta ve yaşamsal süreçler içinde elde edilmektedir. Bilginin sabit ve mutlak olmadığı, sürekli olarak deneyimle değişip geliştiği savunulmaktadır.

Pragmatist anlayışta düşünce soyut teorilerden ibaret değildir; bireyin toplumsal ve pratik yaşamına yön veren işlevsel bir araçtır. Yaşamın içinde değişmeyen ve kalıcı bir bilgi bulunmamaktadır. Doğru bilgi, bireye yarar sağlayan, başka bir ifadeyle pratikte işe yarayan bilgidir (Güçlü, 2019, s. 21–78). Aktarılan bilginin bireylerin karşılaştığı problemleri çözmede işlevsel olması gerekmektedir. Ancak bu durumda bilgi doğru olarak kabul edilmektedir (Çüçen, 2013, s. 58–63).

2.1.4 Varoluşçuluk

Varoluşçuluk felsefi hareketi ilk kez 1929 yılında Alman düşünür Heinenmann tarafından dile getirilmiştir. Bu felsefi yaklaşım, bireyin var oluşunu özünden önce kabul eden ve özgürlük ile sorumluluk arasında tercih hakkını kişiye bırakan bir yönelim olarak tanımlanmaktadır. Varoluşçuluğa göre insan, ancak özgür ve bağımsız hareket ederek kendi varlığını gerçekleştirebilmektedir. Ancak söz konusu özgürlük sınırsız değildir; sınırları sorumluluklarla belirlenmektedir. Birey, seçimlerinde özgür olsa da bu seçimlerin sonuçlarından kendisi sorumlu tutulmaktadır. Bu felsefenin temsilcilerine göre, özgür birey, seçimlerinden sorumlu olabilmek için önce kendini tanımalıdır. Varoluşçuluk düşüncesinin özünü, bireyin kendini ve kendi gerçekliğini tanıması oluşturmaktadır (Küçükahmet, 1999, s. 103; Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2010, s. 67).

Yirminci yüzyılda yaygınlık kazanan bir düşünce sistemi olmasına rağmen, varoluşçuluğun kökeni Sokrates’e kadar dayanmaktadır. Bu düşüncenin temel hareket noktası Sokrates’in “kendini bil” sözü ile özetlenmektedir. Bu ifade, “ben kimim?” sorusuyla anlam bulmaktadır. En güncel felsefi yaklaşımların dahi tarihsel olarak en eski düşünürlerden etkilendiği bu noktada görülmektedir. Diğer felsefi akımlarda olduğu gibi, etkileşim içinde gelişen ortak yönler de mevcuttur. Varoluşçuluk, geleneksel felsefenin cevap aradığı sorularla ilgilenmemekte; yaşam, ölüm, kader, mutluluk, aşk, seçim, özgürlük deneyimi ve bireysel ilişkiler gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Arslanoğlu, 2012, s. 96). Bu felsefi anlayışa göre birey öznel bir tutum benimsemeli, kararlarını bağımsız biçimde vermeli, davranışlarından ve tutumlarından sorumluluk almalı ve kendi değerlerini kendisi

belirlemelidir. Kişi, kendi kendisini biçimlendirmeli ve ortaya koyduğu davranışların bir ürünü olduğunu kabul etmelidir (Tanrıöğen ve Sarpkaya, 2010, s. 68).

2.1.5 Natüralizm

Natüralizm felsefi yaklaşımında, doğanın yaşamın gerçekliğini oluşturduğu düşüncesi temel alınmaktadır. Doğa; insanı, insan doğasını ve tüm varlıkları kapsayan, bu unsurları açıklayan bütüncül bir sistem olarak görülmektedir (Gutek, 2017, s. 157-170). Gerçekliğin tamamının doğadan ibaret olduğu kabul edildiği için, insan da bu gerçekliğin bir parçası olarak doğal bir varlık olarak değerlendirilmektedir. Natüralizmde bilgi aposteriori olduğundan, bilimsel yöntem aracılığıyla mutlak ve değişmez doğa yasalarına ulaşılacağı kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, doğayı ve bilimi insanın dünyayı anlaması ve açıklaması için en güvenilir kaynaklar olarak ele alan bir felsefi tutum şeklinde tanımlanmaktadır. Antik Yunan'a kadar uzanan tarihsel kökleri bulunan bu anlayış, özellikle 19. ve 20. yüzyıllarda modern bilimsel gelişmelerin etkisiyle büyük bir ivme kazanmıştır (Bakır, 2007, s. 103-122). Günümüzde birçok düşünür, bilimsel yöntemi ve doğal açıklamaları temel alan bu yaklaşımın etkisinin sürdüğünü ifade etmektedir. Natüralizmde ölçütler; doğa, insan, bilimsel bilginin gerçeklikle uyumu, demokrasi ve en gelişmiş estetik anlayış biçiminde tanımlanmaktadır (Bakır, 2007, s. 103-122). Natüralizmin kurucusu olarak Jean-Jacques Rousseau kabul edilmektedir (1712-1778). Rousseau'nun *Emile* adlı eseri, doğal gelişim ilkesini esas alan bir eğitim yaklaşımı sunmakta ve bireyin doğal eğilimlerini keşfetmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu eser, eğitimde doğaya dönüş hareketinin önemli temsilcilerinden biri olarak değerlendirilmektedir. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren natüralist düşünceler, modern eğitim kuramlarının oluşumunda etkili bir temel hâline gelmiştir (Bakır, 2007, s. 103-122). Natüralizmde benimsenen eğitim anlayışının, diğer felsefi akımlardan belirgin farklılıklar taşıdığı görülmektedir. Natüralist bakış açısına göre, gerçek bir eğitim sürecinde bireylerin ihtiyaçları ve hazır oluşları dikkate alınmalıdır (Gutek, 2011, s. 157-170). İnsan aklının kendi uygarlığını yarattığını savunan bu anlayış, öğretmen merkezli bir yaklaşımın geçerli olamayacağını ifade etmektedir. On dokuzuncu yüzyılın natüralist düşünürleri ile yirminci yüzyılın ilerlemeci eğitimcileri, çocuğun ihtiyaçlarının, ilgilerinin ve doğasının müfredatın temelini

oluşturması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitimin amacı, geleneği aktarmaktan çok modern dünyayı şekillendirmek olmalıdır (Cevizci, 2017, s. 152-168).

2.2 Eğitim Felsefesi Akımları

Felsefi akımlar, bireylerin yaşamı ve olguları algılama biçimlerini şekillendirdiği için, bu akımlardan hareketle hayatın pek çok alanında yeni yönelimler ortaya çıkmıştır. Bu yönelimler, bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyici nitelik taşımaktadır. Felsefi düşüncelerin eğitim alanına yansması ise eğitim felsefesi akımları şeklinde tanımlanmaktadır. Her toplumun, kültürün ve ülkenin kendine özgü bir eğitim felsefesi bulunmaktadır. Ancak bu felsefelerin oluşturulması, güçlü bir sistem ve köklü bir yapıyı gerektirmektedir. Eğitim felsefesinin sürdürülebilir olması da önem arz etmektedir. Toplumun nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediği ve geleceğe ilişkin bakış açısı, ülkelerin eğitim felsefelerini şekillendirmesinde belirleyici olmaktadır. Eğitim felsefesini tam anlamıyla benimsememiş, düzensiz yapıya sahip toplumlarda birey yetiştirme süreçleri de sistematiklikten uzak kalmakta, bu durum insan kaynağının niteliği bakımından sorunlara yol açmaktadır (Kıncal, 2019, s. 151-162).

Eğitim felsefesi akımları, benimsedikleri felsefi temellere dayalı olarak eğitim sistemine çeşitli çözüm önerileri sunmakta ve bu sistemleri yönlendirmektedir. Farklı eğitim felsefesi akımları bulunsa da yaygın olarak benimsenenler arasında daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık yer almaktadır (Sönmez, 2002, s. 45-56). Ülkelerin eğitim sistemleri, özellikle on dokuzuncu yüzyıla kadar idealizm ve realizm ekseninde şekillenmiştir. Bunun nedeni olarak diğer eğitim felsefesi akımlarının henüz yeterince tanınmaması ve yeni gelişmekte olmaları gösterilmektedir (Biçer, 2014, s. 340). Günümüzde ise en çok tercih edilen eğitim felsefesi akımı ilerlemeciliktir (Kıncal, 2019, s. 151-162). Bu doğrultuda daimicilik ve esasicilik geleneksel; ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık ise çağdaş eğitim felsefesi akımları olarak sınıflandırılmaktadır.

2.2.1 Daimicilik

Daimicilik, realizm ve idealizmden aldığı düşünceler doğrultusunda şekillenmiş bir eğitim felsefesi akımıdır. Diğer eğitim felsefeleriyle kıyaslandığında daha katı kurallara sahip, otoriter, tutucu ve geleneksel bir anlayış olarak

tanımlanmaktadır (Demirel, 2020, 59-73). Daimiciler, Aristoteles'in insanı akıllı bir varlık olarak tanımlayan düşüncesini temel almakta ve okulun kuruluş amacını bu aklın geliştirilmesi olarak görmektedirler (Gutek, 2021, s. 1-25). Platon, Aristoteles ve Descartes gibi düşünürler, daimiciliğin gelişiminde etkili olmuş isimler arasında yer almaktadır (Çüçen, 2012, s.173). Günümüzde R. M. Hutchings, Mortimer J., Richard Livingstone ve Alfred Adler bu anlayışın önde gelen temsilcileri arasında sayılmaktadır (Günay, 2021, s. 152-168).

İdealizmin insan aklına verdiği değerden etkilenen daimicilik, insanın her yönden potansiyelini ortaya çıkarma amacını taşımaktadır (Cevizci, 2019, s. 221-228). Bu nedenle eğitimin amacı ideal insanı yetiştirmek olarak belirlenmiştir. Akıllı kullanma yetisinin geliştirilmesi, ideal insanı oluşturma'nın temel koşulu olarak kabul edilmektedir (Duman ve Ulubey, 2008, s. 95-114). Daimiciliğin hedeflerine ulaşabilmesi için düşünme gücünün geliştirilmesine, bireyin evrensel bilgi ve değerlere uyum sağlayabilecek biçimde eğitilmesine odaklanılmaktadır. Eğitimin temel görevi, aklın becerilerini geliştirmek ve bireyin tüm potansiyelini ortaya koymasına imkân tanımaktır (Cevizci, 2019, s. 221-228). Bu anlayış içinde ahlaki eğitime de önemli bir yer verilmiştir (Karadağ vd., 2009, s. s. 181-200).

Daimicilik eğitim felsefesini benimseyen düşünürler, insan doğasının zamana ve koşullara bağlı olarak değişmediğini kabul etmektedir. Bu görüşe göre, insanın doğası değişmediği için eğitimin de evrensel ilkelere bağlı olarak her dönemde ve her yerde aynı esaslarla yürütülmesi gerekmektedir. Doğru bilgi, insanın yapısı gibi evrensel ve değişmezdir. Bu nedenle okul programları da insan yaşamını merkeze alan, evrensel ve tekrar eden içeriklerden oluşmalıdır (Gutek, 2021, s. 83-85). İnsan, değerler, kurallar ve çevre daimicilik anlayışında her yerde aynı kabul edildiğinden, bu değişmeyen bilgilerin yeni kuşaklara aktarılması eğitimin temel görevlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu bakımdan, eğitim programlarında yer alması gereken derslerin; dil, tarih ve matematik gibi evrensel bilgiye dayalı alanlardan oluşması gerektiği belirtilmektedir (Kıncal, 2019, s. 56-78). İlköğretim programlarında tarih, dil, matematik gibi alanların yanı sıra ahlak eğitimi'ne yönelik derslerin de bulunması gerektiği ifade edilmektedir. Ortaöğretim düzeyinde ise dilbilgisi, matematik, mantık, klasik ve modern diller ile Batı dünyasına ait klasik eserlerin yer alması önerilmektedir (Karadağ vd., 2009, s. 44-65). Bu çerçevede

Latin ve Yunan kültürünü öğrenmek, kültür aktarımı açısından önem taşımaktadır. Klasik eserler, değişmez bilgilerin aktarımı bakımından temel kaynaklar arasında yer almaktadır (Çüçen, 2012, s. 91-93). Bu eserlerin öğrencilere önerilmesinin amacı, müspet bilimleri desteklemeleri ve öğrencilerin akıl yürütme yetilerini geliştirmeye katkı sağlamalarıdır (Ağdacı, 2018, s. 112-133). Aktarılması istenen bilgilerin, doğruluğu ispat edilmekte, olanlarla sınırlı tutulması gerektiği savunulmaktadır. Daimiciler, doğruluğu kanıtlanmamış ya da yanlış bilgilerin eğitim sürecinde yer almasına karşı çıkmaktadır (Çüçen, 2012, s. 94-99). Bu yaklaşımla okul, bireyleri gerçek yaşama hazırlayan bir kurum olarak görülmektedir (Kıncal, 2019, s. 60-81). Daimicilik anlayışında mesleki eğitime önem verilmekle birlikte asıl amacın bireyin insani değerlere ulaşmasını sağlamak olduğu ifade edilmektedir. Bireyin iyi bir mühendis olmadan önce iyi bir insan olması gerektiği vurgulanmaktadır (Cevizci, 2019, s. 88-119).

Platon, yapay bir devlet düzenini ele aldığı *Devlet* adlı eserinde söz konusu ülkenin eğitim sistemine de yer vermektedir. Ona göre eğitim devletin sorumluluğunda olup her birey devletin yararı doğrultusunda eğitilmelidir. Devlet, iyi ve doğru olanı hayata geçiren kusursuz bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır. Platon, eserinde müzik ve beden eğitimine sıkça yer vermekte, sanatın dahi yalnızca devletin onay verdiği ölçüde icra edilebileceğini ileri sürmektedir (Platon, 2022, s. 90-125). O/Filozof, eğitimi, bilgisiz bireylere bilgi kazandıran ve insanları iyiye yönelten bir güç olarak tanımlamasının yanı sıra, ruha en iyi hâlini kazandıracak bir araç olarak görmektedir (Günay, 2021, s. 80-115; Kansu, 2017, s. 60-91). Platon'un eğitim anlayışı dört temel ilkeye dayanmaktadır: bilgelik, erdem, hizmet ve liderlik (Brennen, 1999, s. 45-49). Tüm bireylerin aynı eğitim sürecinden geçmesini zorunlu kılan daimicilik, eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini ön plana çıkarmaktadır. Bilimsel gerçekliklere dayalı bilgilerin öğretilmesini savunması, akıl yürütmeye önem vermesi ve kültürel değerlere bağlılığı, daimicilik eğitim anlayışının olumlu yönleri arasında yer almaktadır. Ancak her öğrenciye aynı eğitimin sunulması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte, sadece bilişsel eğitime ağırlık verilmesi, duygusal boyutun ihmal edilmesi, demokratik eğitim anlayışına uzak

durulması ve konu merkezli öğretimin benimsenmesi de bu yaklaşımın diğer eleştirilen yönleri arasında bulunmaktadır (Kıncal, 2019, s. 110-145).

2.2.2 Esasicilik

Esasicilik eğitim felsefesi, kökenini “essential” yani temel ya da öz anlamına gelen kavramdan almaktadır. Bu nedenle esasicilik, temel eğitim ya da özcülük olarak da adlandırılmaktadır. Esasiciliğin amacı, bireyin hem akademik hem de değer yönünden gelişmesini sağlamak ve bilgiyle donatılmasına katkıda bulunmaktır. Bireyin kendini gerçekleştirme potansiyelini açığa çıkarmak bu anlayışta önemli bir yer tutmaktadır (Cevizci, 2019, s. 179-187). Bu yaklaşımın önde gelen temsilcileri arasında 1930’lu yıllarda Esasçılık Derneği’nin kurucusu olan W. Bagley, T. Birggs, L. Kandel, H.H. Horne (Acar Erdol, 2018, s.1-38) ve F. Breed (Günay, 2021, s. 163) yer almaktadır. Esasicilik, realizm felsefesinden etkilenmiştir. Realizm, dış dünyada somut olarak var olan nesneleri temel alan bir yaklaşımdır. Bu nedenle esasicilik, pozitif bilimlere önem vermekte, gerçeklik anlayışını gözleme ve deneyime dayandırmaktadır (Cevizci, 2019, s. 157-181). Maddeye ve gözlenebilir olana verdiği önem nedeniyle daimicilik ile baskıcı ve otoriter yapıda benzerlikler taşımaktadır (Dağ, 2020, s. 90-102). Esasiciliğe göre insan zihni, John Locke’un “tabula rasa” anlayışında olduğu gibi, doğuştan boş bir levha niteliğindedir. Birey, ona öğretilen ölçüsünde varlık kazanmakta ve gelişmektedir (Kıncal, 2019, s. 178-193). Bilgi edinme süreci tümevarım yoluyla gerçekleşmekte, bu süreç sonunda elde edilen bilgilerin mutlak doğrular olduğu düşünülmektedir (Çüçen, 2012, s. 110-115).

Esasiciliğin şekillendiği dönemler dikkate alındığında, bu anlayış ile ulus devletlerin eğitim politikaları arasında benzer hedefler ve ortak yönler bulunmaktadır. Her iki yaklaşım da okulun hiyerarşik yapısına önem vermekte, mevcut kültürel değerlerin aktarımı yoluyla iyi bireyler ve vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin davranışlarını düzenleyebilmek için geliştirilen katı kurallar ve yönetmelikler hem esasicilikte hem de ulus devletlerin eğitim anlayışında yer almaktadır (Dağ, 2020, s. 95-99). Ulus devletler, tarihlerini öğrenmeye ve korumaya büyük önem atfederken, esasicilikte de tarih boyunca edinilen deneyimlerin oluşturduğu değişmez gerçekler ön plandadır. Bu çerçevede geçmişteki bilgi ve birikim, çocukların bireysel keşiflerinden daha değerli kabul edilmektedir (Ergün, 2009, s. 85-120). Öğrencilerin öğretmenlerin aktardığı bilgilere ya da ders

kitaplarında yer alan içeriklere bağı kalmaları, bu bilgileri ezberlemeleri beklenmektedir (Çüçen, 2012, s. 60-105). Toplumsal ve soyut konular ya da geleceğe yönelik problemler gibi düşünsel süreçler sınıf ortamında tartışılmamakta, fikir üretimi ve yorum yapılması istenmeyen davranışlar olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, yeni fikir geliştirmek ya da sorunlara çözüm aramak yerine ezbere dayalı öğrenme öne çıkmaktadır (Varış, 1994, s. 110-135).

Esasiciliğe göre öğrenciler kendi öz disiplinlerini geliştirerek iç güdülenmeye dayalı bir çalışma düzeni içinde olmalıdırlar. Bu bağlamda, yoğun bir çalışma temposuna alışmaları ve soyut düşünme ile ezberleme tekniklerini benimsemeleri beklenmektedir. Tarihsel örnek olarak Osmanlı medreseleri bu yaklaşımın temsilcileri arasında gösterilmektedir (Kıncal, 2019, s. 77-115). Ancak problem çözme, tartışma ya da sorgulama gibi faaliyetler esasicilik yaklaşımında yer bulmamaktadır. Günlük hayatta karşılaşılan olaylar eğitim sürecine konu edilmemekte, öğretmen otoritesi ve gerektiğinde ceza uygulaması eğitim yöntemleri arasında kabul görmektedir (Kaygısız, 1997, s. 5-15; Kıncal, 2019, s. 77-115). Öğretmen, sınıf içi süreçte merkezî bir konumda yer almakta, bilgiyi doğrudan öğrenciye aktarmaktadır. Öğretmen, sadece konuların uzmanı olmakla kalmayıp aynı zamanda uygulama becerisi açısından da yeterli olmalıdır. Bu nedenle, öğretmenlik yalnızca teorik değil, aynı zamanda uygulamada da ustalık gerektiren bir meslek olarak değerlendirilmektedir (Çüçen, 2012, s. 90-105; Cevizci, 2019, s. 114-130).

Eğitimi gerçekleştiren kurum olarak okulun temel sorumluluğu, toplumda kökleşmiş bilgi ve deneyimleri yeni kuşaklara aktarmaktır. Bu yolla kültürel birikimin korunabileceği düşünülmektedir. Esasicilik yaklaşımını benimseyenler, okulda öğretilen konuların düzenli ve sistematik biçimde sunulmasına önem vermektedir. Öğrencilerin bu bilgileri kavrayabilmesi için disiplin vazgeçilmez bir unsur olarak görülmektedir. Disipline verilen bu önem, Amerikalı eğitimci ve yazar Bagley'nin görüşleriyle desteklenmektedir. Bagley, ilerlemecilik anlayışını benimseyenlerin çocukların istek ve oyunlarına gereğinden fazla önem vererek disiplini göz ardı ettiklerini ifade ederek bu yaklaşıma karşı çıkmaktadır (Gutek, 2021, s. 85-87).

2.2.3 İlerlemecilik

İlerlemecilik eğitim felsefesinin temelini oluşturan Progressivist Eğitim Birliği 1919 yılında kurulmuş, ancak bu yaklaşımın kökleri Aydınlanma Çağı'na kadar uzanmaktadır (Guttek, 2021, s. 145-175). Yapılandırmacı bir karakter taşıyan ilerlemecilik, düşünsel temellerini pragmatizm üzerine inşa etmektedir. Bilginin kaynağı olarak değişim esas alınmakta, daimicilik ve esasicilikte olduğu gibi mutlak doğrulara ve sabit değerlere yer verilmemektedir. İlerlemeciliğin ana ilkeleri, Herakleitos'un "Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" görüşü ile açıklanmaktadır (Kıncal, 2019, s. 85-130). John Dewey, J. J. Rousseau ve J. H. Pestalozzi bu yaklaşımın öncüleri arasında yer almaktadır. Dewey (1996), eğitimi toplumsal yaşamın sürdürülebilirliğini sağlayan bir araç olarak tanımlamış ve bireyin yaşadığı toplumun alışkanlıkları ile amaçlarına dair farkındalık geliştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu yönüyle eğitim, toplumsal süreklilik için zorunlu görülmektedir.

İlerlemecilik anlayışına göre, esasicilik ve daimicilikte olduğu gibi ezber yoluyla aktarılan mutlak doğrular değil, değişen bilgi ön planda tutulmaktadır. Sürekli bir dönüşüm içindeki dünyada bireylerin ve toplumların da aynı biçimde değiştiği kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi deneyimleri aracılığıyla anlamlı bilgi üretmeleri gerektiği savunulmaktadır. Öğrenme süreci, yaşamdan alınan örneklerle zenginleştirilmekte ve okul yaşama hazırlık değil, doğrudan yaşam olarak görülmektedir. İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımları bu nedenle benimsenmektedir. Değişimi ve bilgiyi anlamlandırabilecek bireyler, sorgulayan, eleştiren, üretken, analitik düşünebilen ve kendini geliştirebilen bireylerdir (Çüçen, 2012, s. 120-147). Bu bireylerin eğitim sürecinde kazandıkları deneyimler, bilimsel yöntem kullanılarak yönlendirilmelidir. Okul, bireyi hipotez kurmaya, bu hipotezleri test etmeye ve bilimsel yollarla çözümler üretmeye teşvik etmelidir (Bilhan, 1991, s. 75-115).

Belirli bir deneyimin öğrenciyi daha önce karşılaşmadığı ve çözüm üretmesi gereken bir problemle yüz yüze bırakabileceği, bu sürecin de öğrenciyi düşünmeye yöneltebileceği Dewey tarafından ifade edilmektedir (Dewey, 2021, s. 90-120). Dewey'in *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde deneyim kavramının önemine sıkça yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin etkin şekilde katılım sağlayacağı deneyimlerin

ve uygulamaların, öğrenmenin kalıcılığını arttırdığı ve eğitim sürecini desteklediği vurgulanmaktadır. Deneyimin ilerlemeci eğitim anlayışı açısından değerli görülmesinin nedeni, bireyin yaşamı boyunca daha önceki kuşaklardan aktarılan deneyimlerin oluşturduğu bir dünyada varlığını sürdürmesidir (Dewey, 1996, s. 75-105). Öğrencilerin kendi deneyimlerini özgürce yaşayabilmeleri için öğretim sürecinde merkeze alınmaları gerekmektedir. Eğitim programları, bireyin ilgileri, ihtiyaçları ve etkin katılımı esas alınarak şekillendirilmektedir. Bireyin aktif olabilmesi için kendini rahat ve özgür hissetmesi gerekmektedir. Bu amaca ulaşmanın en uygun yolu demokratik bir eğitim ortamının oluşturulmasıdır. Demokratik eğitim ve demokrasiye dair kazanımlar, ilerlemecilik anlayışının temel yapı taşları arasında yer almaktadır (Kıncal, 2019, s. 115-145). İlerlemeci eğitim felsefesine katkı sunan önemli düşünürlerden biri olan J. J. Rousseau ise, eğitimcilerin birey üzerindeki etkisinin sınırlı olması gerektiğini savunmaktadır. Ona göre, bireyin en önemli eğiticişi doğadır. O, eğitimin hızlı biçimde bilgi aktarımına dayanmasındansa, bireyin kendi yaşantıları doğrultusunda zamanla bilgiye ulaşması gerektiğini belirtmektedir (Kansu, 2017, s. 60-90). Rousseau'ya baktığımızda, eğitim anlayışını dile getirirken toplumsal yaşam ve kültür unsurlarına da yer vermektedir. İnsanın doğuştan iyi, ahlaklı ve doğruya yönelimli olduğunu, onu bozanın ise içinde yaşadığı toplum olduğunu ileri sürmektedir. Bu düşüncesini “Her şey yaratıcının elinden çıktığında iyidir, insanoğlunun elinde bozulur” sözüyle ifade etmiştir (Rousseau, 2011, s. 35-70).

İlerlemecilik anlayışına göre bireylerin kendi deneyimleri aracılığıyla anlamlı öğrenme gerçekleştirmesi gerekmektedir. Ancak bu süreç yalnızca kazanımların elde edilmesiyle sınırlı kalmamalıdır. Asıl önemli olan, edinilen bilgi ve becerilerin günlük yaşamda uygun biçimde kullanılabilmesidir. Öğrencilerin öğrenilenleri yaşamda işe yarar hâle getirebilmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda önerilen öğretim yöntemi, iş birliğine dayalı öğretimdir. Bireyin öğrenme sürecinde ortak bir paylaşım içinde yer alması ve iletişim kurması, toplumsal yaşamda bu becerileri daha etkin kullanabilmesini kolaylaştırmaktadır (Dewey, 1996, s. 105-140).

İlerlemecilik eğitim felsefesi, deneyim, bilimsel yöntem ve demokrasi olmak üzere üç temel kavram etrafında şekillenmektedir (Tuncel, 2004, s. 45-80). Bu

felsefeyi savunan düşünürler, ilerlemeciliğin temel ilkelerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Çocuğun doğal gelişim süreci desteklenmeli, kendini özgürce ifade edebileceği bir ortam sağlanmalıdır.
- Öğretim süreci, çocuğun ilgi alanlarına göre düzenlenmelidir.
- İlerlemeci anlayışı benimseyen bir öğretmen, yönlendirici bir rol üstlenmektense öğrencinin araştırma yapmasına ve yeni şeyler keşfetmesine zemin hazırlamalıdır.
- Öğrenci başarısı yalnızca bilişsel kazanımlar temelinde değil; bedensel, ahlaki, psikolojik ve sosyal gelişim göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir.
- Öğrencinin becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar iş birliği içinde, özverili bir şekilde çalışmalıdır.
- İlerlemecilik anlayışına sahip bir okul, güncel gelişmelerin uygulanabileceği bir ortam işlevi görmelidir (Gutek, 2021, s. 90-125).

2.2.4 Yeniden Kurmacılık

Yeniden kurmacılık, ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olup aynı zamanda ona bir tepki olarak doğmuş, John Dewey'in öncülüğünde gelişmiş ve pragmatist felsefeye dayanmaktadır. Amerika'da yaşanan ekonomik krizler, toplumsal buhranlar ve teknolojik ilerlemeler sonucunda insan yaşamını tehdit eder hâle gelen durumlar, özellikle nükleer kriz örneğinde olduğu gibi, ilerlemeciliğin işlevini yerine getiremediği düşüncesini doğurmuş ve yeniden kurmacılığın temellerini atmıştır. Bu yaklaşıma göre, sürekli süregelen değişim ve gelişmeler karşısında insanın var olabilmesi için bir tercihte bulunarak eskiyen ve yıkılan değerlerin yerine yenilerini inşa etmesi gerekmektedir. Tüm düşünce sistemleri insanlığın mutluluğunu hedeflemekle birlikte, bu amaca ulaşma yöntemleri konusunda aralarında ciddi ayrılıklar bulunmaktadır. Özellikle devlet ve toplum felsefesi alanlarında, nasıl bir yönetim anlayışının benimseneceği ya da yönetimin kim tarafından yürütülmesi gerektiği konusunda birbirinden oldukça farklı ve çatışan teolojik ve siyasi görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu çatışan değerler arasında bireyin hangisine bağlı kalacağını

bilememesi, düşüncelerin yasal zeminde savunulabileceği özgür bir ortamı gerekli kılmaktadır. Bu ortam, ancak demokratik bir yönetim biçimi ile sağlanabilmektedir. Bu nedenle uygarlıkların, çoğulcu katılımın daha doğruya ve iyiye ulaşma ihtimalini artıracığı, azınlıkların görüşlerini dile getirebileceği ve eleştirilerini sunabileceği, yönetimin seçimle belirlenebileceği anlayışına dayanan demokrasiyi benimsemeleri gerektiği savunulmaktadır (Sönmez, 1998, s. 112-113).

Eğitimle sağlanabilecek bir durum olarak değerlendirilen değişim ve denge, eğitimin bir araç işlevi görmesini gerektirmektedir. Gerçeklik, değişime bağlı olarak izafi bir özellik taşıdığı için eğitim, yıkılan ya da eskiyen değerlerin yeniden kurulmasını sağlayabilecek dinamik bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda eğitimin amacı, dünya uygarlığına ulaşma yolunda insanlara mutluluğu, barışı ve huzuru kazandırarak değişimi gerçekleştirebilmektir (Ergün, 1996, s. 83). Gerçekliğin yalnızca yaşanan anla sınırlı kalmaması ve geleceği de kapsaması nedeniyle, eğitim sürecinde yalnız bugüne değil, aynı zamanda geleceğe de odaklanılması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim, geçmişi bir araç olarak kullanarak bireyleri geleceğe hazırlama süreci olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda ders içeriklerinin geleceğe yönelik hazırlanması ve bilimsel değişimlere açık bir yapıda olması gerekmektedir. Dewey, okulu sistematik ve açık araştırma alışkanlıklarının geliştirilmesini sağlayan, aynı zamanda daha fazla uyum ve estetik nitelikte desteklenen deneyimlerin yeniden yapılandırıldığı bir ortam olarak tanımlamaktadır (Güzey, 2002, s. 8). Okul, bireylerden başlayarak topluma uzanan bir sosyal değişim sürecinin ve toplumu yeniden yapılandırmanın sorumlu düzenleyicisi olmalıdır. Amaçların belirleyici bir öneme sahip olması nedeniyle, bu amaçları gerçekleştirecek araçlar olan dersler, içerikler ve konular da bu doğrultuda yapılandırılmalıdır (Sönmez, 1998, s. 114).

Eğitim durumları bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Bireylerde toplumu yeniden şekillendirebilecekleri inanç ve kanaatin gelişmesi sağlanmalı, hedeflere ulaşma sürecinde yararlı olabilecek her türlü materyal, öğretim yöntemi ve strateji kullanılmalı ve gerektiğinde yenileri geliştirilmelidir. Amaçların meşru kıldığı, fayda ilkesine dayanan bir yaklaşımla her tür düşünce özgür biçimde tartışılabilir, eleştirilebilir ve hangi düşüncenin benimseneceğine bireylerin kendilerinin karar verebildiği, öğretmenin rehberlik ettiği demokratik sınıf ortamları

oluşturulabilmektedir. Özellikle geleceğe ilişkin sosyal ve doğal problemlerin ele alındığı sınıf içi tartışmalar yoluyla çözüme ulaşma çabaları desteklenmelidir. Eğitim ğretim faaliyetlerinde teorik bilgiler yerine uygulamaya dönük, bireylerin yeterliliklerini geliştirecek ve potansiyellerini ortaya çıkarabilecek yaşantılar tercih edilmelidir (Sönmez, 1998, s. 115).



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YENİDEN KURMACILIK VE EĞİTİM ÇALIŞMALARI

3.1. Eğitim Felsefesinin Eğitim Ortamına Yönelik Görüşleri

Sokrates'e göre eğitim, her insanın zihninde gizli bulunan evrensel doğruların açığa çıkarılmasıdır. Bu doğrultuda eğitim, bireyin çevresini denetleyebilmesini ve olanaklarını gerçekleştirebilmesini sağlayan tüm yeteneklerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Aynı zamanda bireylerin bilgi ve düşünceleri kullanma sanatını edinerek davranış kalıplarını dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır. Eğitim, öğrenmeyi kolaylaştırma ve bilgi, beceri, değer, inanç ile alışkanlıkların kazanılması süreci olarak işlev görmektedir. Bireyin çevresini kontrol etmesini ve imkânlarını gerçekleştirebilmesini sağlayan tüm yeteneklerin geliştirilmesi, eğitim sürecinin temel amacı olarak kabul edilmektedir (Kantarıcı, 2013, s. 78-90).

Felsefe, insanın hem kendisini hem de içinde yaşadığı dünyayı anlamlandırmaya çalıştığı bir alan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim felsefesinin başlıca sistemlerinden biri idealizm olarak bilinmektedir. Bu felsefî sistemin kökeni doğuda eski Hindistan'a, batıda ise Platon'a kadar uzanmaktadır. İdealist düşünce, insan ruhunu yaşamın en temel unsuru olarak görmektedir. Evrenin özünde maddi değil, düşünsel ve ruhsal bir yapı bulunduğu savunulmaktadır. İdealizm, aklın ve benliğin önceliğini kabul etmekte ve hem insanı hem de evreni akıl ve ruh üzerinden değerlendirmektedir (Aydın, 2001, s. 55-80).

Madde ya da amaç, zihnin bir yansıması ya da ürünü olabilmektedir, fakat nihai gerçeklik, bu unsurların arkasındaki düşüncede yer almaktadır. Fiziksel dünya geçici olarak görülmekte ve insanın hayal gücü ile düşünceleri tarafından dönüştürülebilir bir yapı olarak kabul edilmektedir. Platon, gerçekliğin özünün düşüncelerden meydana geldiğini savunmaktadır. Hocası Sokrates ile fikirleri felsefi yaklaşımlarının temeline yerleştirmektedir. İdealist bir filozof olan Sokrates, bilgiyi edinmenin yolu olarak soru-cevap yöntemine ve diyaloga önem vermektedir. Platon ise bilgiye ulaşmada mantıksal akıl yürütmeye vurgu yapmaktadır. İdealizm, öğrencileri içsel potansiyellere sahip bireyler olarak görmektedir. Eğitim, bu potansiyellerin açığa çıkarılmasına yardımcı olmalıdır. Öğretim programı, öğrencinin gelişimini destekleyen bilgi ve deneyimleri içermelidir. Öğretmen, bilgiyi

temellendiren bir rehber olarak öğrencilere yön vermeli ve onların ahlaki ile estetik gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bu yaklaşıma göre idealizm, öğrencinin ruhsal gelişimini temel alan bir anlayışı benimsemektedir (Önal, 2006, s. 133-145). Eğitim felsefesi, öğretmenlerin eğitim anlayışına yön veren düşünsel bir disiplin olarak tanımlanmaktadır (Brauner ve Burns, 1982, akt. Kozikoğlu & Erden, 2018, s. 1566-1582).

Dewey, çocuğun etkinlikler aracılığıyla öğrenmesini savunmakta ve bu süreci “yaparak öğrenme” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre disiplin, öğretme-öğrenme durumunun doğal bir sonucu olarak gelişmektedir. Öğrenme süreci ilgi çekici ve keyifli hâle getirildiğinde dıșsal ödöl ya da ceza kullanımına gerek kalmamaktadır. Pragmatik bir öğretmen, hazır bilgi sunmak yerine öğrenciyi öğrenme süreciyle etkileşime geçmeye teşvik etmektedir. Bu yolla öğretmen, öğrencinin etkin katılımını sağlamaktadır (Öztürk, 2015, s. 97-112).

Noddings (2015, s. 1-10) ise eğitimin salt bilgi aktarma süreci olarak görülemeyeceğini vurgulamaktadır. Ona göre eğitim, öğrenci ile kurulan insani ilişkiler üzerinden anlam kazanmaktadır. Bu ilişkiler öğrencilerin bireysel gelişimine olduğu kadar toplumsal yaşama katılma becerilerine de önemli katkılar sunmaktadır. Bu yönüyle Noddings’in eğitim anlayışı pedagojik olduğu kadar etik bir boyut da taşımaktadır. Ayrıca Noddings, çoğu eğitimci ve felsefecinin göz ardı ettiğı adalet, çokkültürlölük, kozmopolit bakış, hesap verebilirlik ve feminizm gibi konuları çağdaş eğitimin en kritik sorunları arasında değerlendirmektedir.

3.2. Türk Tarihinde Eğitimin Yeri ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Felsefi Duruşu

Bilgi birikiminin sınırlı olduğu dönemlerde bilgi aktarımı kültürleme yoluyla gerçekleştirilebilmiştir. Bilgi birikiminin artmasıyla insanlığın gelişimi doğrultusunda eğitim sistemleri ve kurumları oluşmaya başlamıştır. Bu gelişme, eğitimci ve öğrenci kavramlarının da ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir. İlk zamanlarda her mekân okul işlevi görmüş, her yetkin kişi eğitici olarak kabul edilmiştir. İlk eğitim kurumları dini eğitim veren yapılar olarak şekillenmiştir (Demirel ve Kaya, 2017, s. 26). Zamanla modern örgütlenmeler ve çağdaş

devletleşme süreçleri başlamış, din adamlarının eğitim üzerindeki etkisi azalmıştır. Eğitim giderek kurumsallaşmıştır. Sürecin başlangıcında, İslamiyet öncesi dönemde Uygurlar dışında Türk topluluklarının konar-göçer bir yaşam sürdüğü ve bu nedenle örgün okul yapılarının bulunmadığı görülmüştür. Bu topluluklar hayvancılık, el sanatları ve zanaatkârlık gibi alanlarda gelişim sağlamıştır. Türk töresinde at binme, kılıç kullanma, adaletli davranma, büyüklere saygı, hakana itaat, yardımlaşma, hayvan evcilleştirme, maden işleme ve töreyi koruma gibi davranışlara yer verilmiştir (Kıncal, 2019, s. 256). Kadınlara çocuk bakımı ve ev işleri, erkeklere ise savaş becerileri ve avcılık gibi alanlar öğretilmiştir. Töreyle şekillenen bu toplumsal yapı çocuklara erken yaşta sorumluluk yüklemiş ve onların hızlıca yetişkinleşmesini sağlamaya çalışmıştır. Kahramanlık değer verilen bir nitelik olarak görülmüştür. Eğitimde yaparak ve yaşayarak öğrenme, örnek alma ve aşamalı yaklaşım benimsenmiştir. Çocuklar doğal ortamda ava götürülmüş, ata binme becerileri gelişmedikçe önce küçükbaş hayvanlara bindirilerek alıştırma yapılmıştır. Bu yaşam biçiminde din ve gelenek etkisini sürdürmüş, dönemin eğitimcileri ise şamanlar olmuştur (Kıncal, 2019, s. 258). Konar-göçer yaşam tarzı sayesinde hem günlük yaşamda gerekli pratik bilgi ve beceriler edinilmiş hem de bireyler doğal koşullarda hayatta kalmaya çalışmıştır.

İslam dininde ilk eğitici dini yayan kişi olarak Hz. Muhammed kabul edilmiştir. Onun sünneti, Tanrı buyruklarının ardından temel bir eğitim kaynağı niteliği taşımıştır (Demirel ve Kaya, 2017, s. 30). İslamiyet'in kabulüyle daha önce bulunmayan eğitim kurumları medrese adıyla ortaya çıkmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde İslam âlimleri Türk eğitim sistemini önemli ölçüde etkilemiştir. Farabi, öğretmenlerin öncelikle öğrencinin yetenek ve ilgi alanlarını keşfetmesi, ardından öğrenciyi uygun mesleki eğitime yönlendirmesi gerektiğini belirtmiştir (Kıncal, 2019, s. 260). İslamiyet okumaya, bilgiye ve doğa bilimlerine büyük önem atfetmiştir. Bu nedenle her Müslüman hem öğretici hem de öğrenen rolünü üstlenmiştir. Sözlü eğitimin zamanla yetersiz kalması üzerine mektepler kurulmuş, İslamiyet döneminde eğitim kurumları medrese öncesi ve medrese sonrası olmak üzere iki ana döneme ayrılmıştır (Demirel ve Kaya, 2017, s. 33).

Medrese öncesi eğitim kurumları arasında Suffe, Küttab, Cami, Saray Eğitimi, Bilginlerin Evleri, Edebi Salonlar ve Kitap Dükkanları yer almıştır. Küttab, okuma

yazma öğretimini amaçlayan ve çoğunlukla  ğiticilerin evlerinde gerçekleşen dini  ğitim kurumları olarak faaliyet göstermiştir. Bu kurumlar, dönemin Arabistan Yarımadası'nda okur yazarlığı yaygınlaştırmak ve Kur'an-ı Kerim merkezli okumaları gerçekleştirmek amacıyla kurulmuştur. Cami, tapınak işlevinin yanı sıra elçi kabul , yargılama ve cezaevi gibi çeşitli işlevleri de yerine getirmiş ve dinin öğrenilmesini sağlayan İslam kültüründeki en yaygın  ğitim kurumu olarak bilinmiştir. Saray  ğitimi, İslam dünyasında ileri gelenlere yönelik olarak saray bünyesinde gerçekleştirilen bir  ğitim biçimi olarak uygulanmıştır. Kitap dükkanları, zamanla  ğitim düzeyinin ve okuryazarlığın artmasıyla kitap alım satımı yapılan yerler olmaktan çıkmış, fikir alışverişi ve tartışmaların yapıldığı  ğitim mek nları h line gelmiştir. Edebi salonlar, dört halife döneminden itibaren gelişim göstermiş ve edebi toplantılara ev sahipliği yapan kurumlar arasında yer almıştır. Medreseler, farklı kültürlerin  ğitim kurumlarından etkilenererek şekillenmiş ve devlet için insan yetiştirmeyi amaçlayan çok işlevli yapılar olarak kurulmuştur (Kıncal, 2019, s. 269).

Osmanlı Devleti'nde  ğitime, bilime ve sanata büyük değer verilmiştir. Bu doğrultuda Osmanlı  ğitim sistemi ‘‘Tanzimat  ncesi Osmanlı  ğitim Sistemi’’ ve ‘‘Tanzimat Sonrası Osmanlı  ğitim Sistemi’’ olmak üzere iki dönemde incelenmiştir. Tanzimat  ncesi  ğitim sistemi, kendi içinde çeşitli alanlara ayrılmıştır (Demirel ve Kaya, 2017, s. 35):

- Geleneksel dini ve sivil  ğretim kurumları
- Saray ve ordudaki  ğitim kurumları
- Batılı anlayışla kurulmaya çalışılan  ğitim kurumları
- Yabancı azınlık okulları

Geleneksel dini ve sivil  ğretim kurumları kapsamında Sıbyan okulları ve medreseler yer almıştır. Sıbyan okulları, yaş sınırlamasının bulunmadığı, kız çocuklarının da  ğitim alabildiği, esas olarak dini temelli ilkokul niteliğinde kurumlar olarak faaliyet göstermiştir. Bu okullar, hayırseverler tarafından kurulan vakıflara bağlı olarak hizmet vermiştir. Osmanlı döneminde Sıbyan okullarına önem verilmiş, büyük padişahlar tarafından,  rneğin Fatih Sultan Mehmet tarafından özel olarak yaptırılmış ve yoksul ile yetim çocukların katılımı gözetilmiştir. Bu okullarda hesap, yazı, elifba, Kur'an ve ilmihal dersleri işlenmiştir. Aynı çerçevede

değerlendirilen medreseler, Sıbyan mekteplerine benzer özellikler taşımakla birlikte, eğitim düzeyi olarak orta ve yükseköğretimi kapsamıştır. Medreseler, yatılı ve ücretsiz biçimde eğitim vermiştir. Eğitimle sınırlı kalmamış, vakıf bütçesiyle öğrencilere yiyecek ve giyecek desteği de sunulmuştur (Küken, 2001, s. 23-78).

Saray ve orduya bağlı eğitim kurumları arasında Saray Okulu olarak bilinen Mekteb-i Enderun, Yeniçeri Ocakları ve Acemi Ocakları yer almıştır. Mekteb-i Enderun, saray için nitelikli kadrolar yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim kurumu olarak faaliyet göstermiştir. Padişahın yakın çevresinde görev alacak kişilerin iyi eğitilmiş bireyler olması hedeflenmiştir. Zamanla fetihlerin artmasıyla savaş esirlerinin sayısı da çoğalmış, bu esirler arasından seçilen Hristiyan çocuklara da Enderun'da eğitim verilerek devlet ve saray için yetişmiş insan gücü sağlanmıştır. Pozitif bilimlerin yanı sıra Türk kültürüne aşinalık kazandırmak amacıyla Türk örf ve adetleri öğretilmiş, yabancı dil, müzik, beden eğitimi gibi dersler de programda yer almıştır. Acemi Ocakları, Yeniçeri Ocağı'na asker yetiştiren ilk eğitim kademesini oluşturmuştur. Yeniçeri Ocakları, devletin sürekliliği ve güvenliği için askeri eğitim veren, düzenli asker yetiştirmeyi amaçlayan kurumlar olarak hizmet vermiştir (Küken, 2001, s. 23-78).

Batılılaşma çalışmaları kapsamında açılan eğitim kurumlarına baktığımızda, genel eğitim kurumları ve askeri eğitim kurumları olarak sınıflandırılmıştır. Genel eğitim kurumları arasında Rüştîyeler, Mekteb-i Ulum-u Edebiye ve Mekteb-i Maarif-i Adliye yer almıştır. Askerî teknik okullar ise Mühendishane-i Bahri Hümayun, Tıbhane-i Amire Cerrahane-i Mamure, Mekteb-i Ulum-u Harbiye, Mühendishane-i Bahri Hümayun ve Mızıka-i Hümayun Mektebi olmuştur. Osmanlı Devleti, Tanzimat dönemi öncesinde pozitif bilimlere yeterli önemi vermemiştir. Bu nedenle gelişmekte olan diğer medeniyetlerin gerisinde kalmış, yerinde saymış ve değişen dünya düzenine uyum sağlayamamıştır. Bu durum hem maddi hem de manevi zarara yol açmıştır. Kaybedilen topraklar ve insan gücü sebebiyle gerilemeye başlayan Osmanlı Devleti, yenilik hareketlerine öncelikle askerî batılılaşma yönünde ağırlık vererek başlamıştır. Askerî yenilikleri, eğitim alanında yapılan batılılaşma çalışmaları takip etmiştir. Tanzimat döneminde günümüzdeki Millî Eğitim Bakanlığı'nın işlevini üstlenen Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur (Demirel ve Kaya, 2017, s. 47).

Cumhuriyet döneminde ise eğitim alanında birçok devrim gerçekleştirilmiştir ve bu yenilikler günümüz eğitim sistemini şekillendirmiştir. Bu devrimler arasında öncelikle yeni Türk harflerinin kabulüyle yazı devrimi yaşanmıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulüyle tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanmış, eğitim-öğretim süreci birleştirilmiş ve bazı dini ya da yabancı azınlık kurumlarına tanınan ayrıcalıklar sınırlandırılmıştır. Halkın yeni Türk harflerini öğrenmesini ve okuryazar oranının artırılmasını sağlamak amacıyla Millet Mektepleri açılmıştır. Türk Dil Kurumu'nun kuruluşuyla birlikte dil devrimi gerçekleştirilmiştir. Türk milletinin edebiyat, tarih, spor ve tiyatro gibi alanlarda gelişimini desteklemek amacıyla Halk Evleri kurulmuştur. Köy Enstitüleri açılmış, bu kurumlar aracılığıyla öğretmen yetiştirme projeleri uygulamaya konulmuştur (Küken, 2001, s. 23-78).

Cumhuriyet döneminde eğitim konusunda çeşitli fikirler ortaya atılmıştır. Emrullah Efendi, Tuba Ağacı Nazariyesi düşüncesini geliştirmiştir. Bu nazariyeye göre eğitimin gelişebilmesi için öncelikle bilimsel bir düzenleme yapılması gerekmektedir ve bu düzenlemenin bilimin özellikle yükseköğretim kurumlarında gelişmeye daha elverişli olması nedeniyle yükseköğretimden başlaması zorunlu görülmüştür. Ziya Gökalp, millî birlik ve beraberliği pekiştirmek amacıyla milliyetçi bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiğini savunmuştur. İsmail Mahir, İsmail Hakkı Tonguç ve Ethem Nejat ise köy enstitüsü anlayışını benimseyerek öğretmen yetiştirme ve köylüyü kalkındırma konularının öncelik kazanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kıncal, 2019, s. 263).

Cumhuriyet Dönemi ile birlikte eğitime büyük önem verilmiş ve birçok değişiklik gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde daimîcilik ve esasîcilik anlayışları benimsenmiştir. Yapılan yenilikler doğrultusunda öncelikle eğitimde birlik sağlanmış, eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Dönemin eğitim politikaları üç temel hedefi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır: Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmek, millî birlik ve beraberliği sağlamak ve vatandaşlık bilincini geliştirmek (Kıncal, 2019, s. 264).

Türk Millî Eğitim hedefleri Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde şu ifadelerle dile getirilmiştir:

- “İlköğretim çağındaki çocuklara verilecek eğitimin mahiyeti, dinî ve millî bilgi ve duyguları kazandıracak tarzda olacaktır.”
- “Nesiller, hayat mücadelesinde başarılı olmaları için teşebbüs gücüne sahip, kendilerine olan güven duygusunu kazanacak tarzda yetiştirilecektir.”
- “Araştırmacı fikir ve şuura sahip, yüksek tahsilli insanlar yetiştirilecektir.”
- “Resmî bütün okulların programları, en ilmî ve en çağdaş biçimde yeniden ele alınıp düzenlenecektir.”
- “Eğitimde kullanılacak olan ders kitapları ilmî bir biçimde, milletimizin yapısına, coğrafi şartlarımıza, iklimimize, tarihî geleneklerimize ve sosyal yapımıza uygun olarak hazırlanacaktır.”
- “Türkçenin zenginliğini ortaya koymak ve hayata geçirmek için halkın dilinde yaşamakta olan kelimeler derlenip millî bir sözlük hazırlanacaktır.”
“Millî ruhu artıracak olan millî eserlerin tespiti ve korunması yönünde çalışmalar yapılacaktır.”
- “Doğu ve Batı dilleriyle yazılmış olan ilmî eserler Türkçeye tercüme edilecektir” (MEB, 2010).

Günümüzde eğitim sistemimizin tam olarak yerleşmemiş olmasının nedeni, uygulanmaya çalışılan eğitim felsefelerinin zamanın ve toplumun gerekliliklerine göre değişiklik göstermesinden ziyade, politik bir çizgide kişisel kanaatlerle değişikliğe gidilmiş olmasıdır. Eğitim politikamız, Osmanlı Devleti döneminden Tanzimat Dönemi’ne kadar İslami etkilerle belirlenmiştir. Günümüzde ise Batıcılık, Doğuculuk ve Türkçülük gibi çeşitli fikir akımları etkili olmuştur (Turgut, 1992, s. 151). Batıcılık anlayışı çoğunlukla taklide dayalı kalmış, bu nedenle hem toplum tarafından benimsenememiş hem de eğitim sistemimizi Batı ülkeleri tarafından istismara açık bir hâle getirmiştir. Aşırı sağ ve aşırı sol çizgilere yönelme, olması gerekeni analiz etme sürecini zaman kaybına dönüştürmüştür.

Eğitim sistemimizin geçmişine bakıldığında ideal insan yetiştirme işinin büyük önem taşıdığı görülmüştür. Günümüzde tam olarak uygulanamayan okuldan bağımsız eğitim anlayışı, önceki dönemlerde varlık göstermiştir. O dönemlerde ideal insan profili; hem mesleğini iyi bilen ve hakkıyla icra eden hem de ahlaki değerlere sahip, gelenek ve göreneklerine bağlı, uyumlu bir kişilik olarak tanımlanmıştır. Uygulamalı eğitimin yanında, eğitim alınan alanda uzmanlaşma da beklenmiştir.

Tarihimizde belirli ölçütlere sahip, kendine özgü ve yerleşik bir eğitim sistemi bulunmuşken günümüzde ise millileşmemiş ve sistemleşmemiş bir eğitim sorunuyla karşı karşıya kalınmıştır.

Tarihsel süreçte ideal insan yetiştirme anlayışı, toplumların değişen ihtiyaçları doğrultusunda biçimlenmiştir. Eğitimin amacı yalnızca bireye mesleki yeterlilik kazandırmakla sınırlı kalmamış ve aynı zamanda onun ahlaki, kültürel ve toplumsal gelişimini de kapsayan bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Türk eğitim tarihinde, uygulamalı ve değer temelli eğitimin ön planda tutulduğu; bireyin hem üretken hem de erdemli bir özne olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği bu yaklaşım, zaman içerisinde farklı ideolojik, siyasi ve pedagojik yönelimlerle çeşitli dönüşümler geçirmiştir. Günümüzde ise Türkiye, köklü tarihsel ve kültürel mirasını göz ardı etmeksizin çağın çok boyutlu gereksinimlerine yanıt verebilecek yeni bir eğitim paradigması inşa etme arayışındadır. Bu doğrultuda geliştirilen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), geleneksel değerler ile çağdaş pedagojik ilkeleri harmanlayarak “ideal birey” tanımını yeniden inşa etme iddiasını taşımaktadır. TYMM’nin bu felsefi yönelimi, Türk eğitim sisteminde tarihsel kökler ile çağdaşlaşma dinamikleri arasında yeni bir denge kurma çabasının somut bir yansıması olarak değerlendirilmelidir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), henüz uygulama aşamasına yeni geçirilmiş bir düzenleme olduğundan, konuya ilişkin akademik çalışmaların sayısı sınırlı kalmaktadır. Bununla birlikte basın, sendikalar, sivil toplum kuruluşları ve siyasi partiler tarafından model hakkında yoğun tartışmalar yürütülmektedir. Ancak bu tartışmaların önemli bir kısmı hızlı yargılara ve siyasal tutumlara dayalıdır. Bu nedenle mevcut durumda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2024) tarafından yayımlanan belgeler üzerinden ön değerlendirmeler yapılabilmekte, fakat modelin akademik açıdan kapsamlı ve sağlıklı biçimde analiz edilebilmesi için uygulama sonuçlarının ortaya çıkması gerekmektedir.

TYMM aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşım, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, teknoloji entegrasyonu ve küresel rekabetçilik gibi boyutlarıyla da öne çıkmaktadır. Modelin temelinde öğrencilerin bireysel potansiyellerini açığa çıkarmak, çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilmek ve aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimi desteklemek hedeflenmektedir. Bu

yönüyle model, bilgi aktarımının yanında karakter, liderlik ve girişimcilik gibi niteliklerin geliştirilmesini de amaçlamaktadır (Ülçay, 2024, s. 70-75).

TYMM'nin felsefi yöneliminin anlaşılabilmesi için Türkiye Eğitim Sisteminin geçmişteki felsefi temellerine ilişkin değerlendirmelere bakmak önemlidir. Bu konuda literatürde öne çıkan üç yaklaşım bulunmaktadır. Akpınar ve Köksalan'a (2024, s. 27-48) göre, resmi belgelerde öğretim programlarının felsefesi açık biçimde belirtilmemekle birlikte, programların ilerlemeci anlayışa dayandığı kabul edilmektedir. Bununla birlikte okul ve sınıf ortamlarında daimici ve esasicilik yaklaşımlarının örtük biçimde etkili olduğu belirtilmektedir. Sönmez (2008, s. 27-48) bu etkinin, öğretimin uygulama boyutunu doğrudan şekillendirdiğini ifade etmektedir. İkinci yaklaşıma göre, öğretim programlarının belirgin bir felsefi temeli bulunmamakta, bunun yerine yasal düzenlemeler felsefi dayanak yerine geçmektedir. Üçüncü yaklaşım ise programların felsefi çerçevesinin bütünlüklü bir yapıya dayanmadığını, bunun daha çok farklı düşünce ve kültürlerin bir araya gelmesiyle oluşan "karma" bir yapıyı yansıttığını ileri sürmektedir. Topçu (2016, s. 86) bu durumu, "on beş çeşit millet kültürünün sergisi hâline gelmiş maarif" ifadesiyle özetlemektedir.

Bu tartışmaların yanı sıra, TYMM'nin ortaya koyduğu öğrenci profili, değerler yaklaşımı ve beceri eğitimi dikkat çekmektedir. Modelde öğrencinin eğitim-öğretim sürecinin sonunda kazanması gereken yeterlilikler açıkça tanımlanmıştır. Ayrıca erdem-değer-eylem modeline dayalı olarak değerler eğitimine ilişkin göstergeler belirlenmiştir. Beceriler ise kavramsal, sosyal-duygusal ve alan becerileri şeklinde sınıflandırılmıştır. Bununla birlikte, modelin beceri temelli yapısında eylem boyutunun görece zayıf kaldığı ve girişimcilik gibi özelliklerin yalnız dolaylı biçimde yer aldığı belirtilmektedir. Bu nedenle sonraki geliştirme süreçlerinde beceri ve değer odaklı yapının bütüncül biçimde ele alınması önerilmektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024).

Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayımlanan TYMM Öğretim Programları Ortak Metni içerisinde öğretim programlarının felsefi temellerine dair kapsamlı bir açıklama yer almaktadır. "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları" başlıklı birinci bölümde geçen "Kökü, mazide olan âtiyiz" ifadesi, İlerlemecilik temelli yaklaşıma karşı eleştirel bir duruşu yansıtmaktadır. Zira İlerlemecilik ve

dayandığı Pragmatizm, özellikle ABD'nin sosyokültürel yapısına uygun biçimde geçmiş yerine “şimdi”ye odaklanmakta ve geleneksel değerleri ikincil düzeyde değerlendirmektedir (Cevizci, 2011, s. 47–72). TYMM ise geleneksel değerlere ve kültürel mirasa sıkça vurgu yapmaktadır.

‘Öğretim Programlarının Perspektifi’ başlığı altında sunulan açıklamalar, modelin felsefi zeminini ortaya koymaktadır. Bu bölüm genel bir maarif metni niteliği taşımakta ve farklı kuramlara dayanan eğitim tanımları çoğunlukla doğrudan atıf yapılmaksızın sunulmaktadır. Birçok öğrenme ve öğretme yaklaşımı eş zamanlı biçimde yer almaktadır. Bu durum da modelin bütүнleştirici bir anlayışı benimsediğini göstermektedir. “Türk eğitim sisteminin merkezinde insan vardır. İnsan; zihinsel, duygusal, bedensel, sosyal ve manevi gelişim yönleriyle bütüncül olarak ele alınır.” ifadesi ilk bakışta Hümanist bir yaklaşımı çağrıştırmaktadır. Ancak bireyin manevi yönüne yapılan vurgu dikkate alındığında TYMM'nin İdealizm anlayışına daha yakın durduğu söylenebilmektedir. Hümanizm, bireyin manevi yönünü dışlayarak akıl ve özgür irade merkezli bir yapı önerirken İdealizm hem maddi hem manevi gelişimi olumlamaktadır (Ocak ve Akkaş Baysal, 2023, s. 23-29). “İnsan, madde ve manadan oluşur” şeklindeki ifade ise Sokrates ve Platon'un düşünceleriyle İslam felsefesi arasında bir köprü kurmakta ve TYMM'nin kuramsal temelinde kültürel çok katmanlılığa dayalı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir (Tozlu, 2012, s. 1-28).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) felsefi konumuna ilişkin dikkat çeken bir yön, ontoloji, aksiyoloji ve epistemoloji boyutlarının pedagojik bir zeminde bütüleştirilme çabasıdır. Eğitimde yeni bir yönelimi temsil eden bu girişimde, epistemolojik boyutun görece zayıf kaldığı görülmektedir. Ontolojik düzlemde “beden, zihin, kalp ve ruh” bütünlüğü, aksiyolojik temelde ise “erdem-değer-eylem modeli” (MEB, 2024, s. 6-56) açık biçimde tanımlanmıştır. Buna karşılık, epistemolojik bütünlüğü desteklemek amacıyla kullanılan “bilgi ve bilgelik” başlığı altında sunulan açıklamalar yetersiz bulunmaktadır. “İlmelyakîn, aynelyakîn, hakkalyakîn” gibi bilme derecelerinin yanı sıra “malumat, bilgi ve hikmet” biçimindeki bilgi hiyerarşisinin modele dahil edilmesi, TYMM'nin felsefi çerçevesini daha derinlikli hâle getirebilir. Yıldırım ve Çalışkan'ın (2024, s. 204-

220) vurguladığı üzere, özellikle değer ve beceri bütünlüğü açısından eylem boyutunun güçlendirilmesi gerekmektedir.

Aksiyolojik olgunluk düzeyi olarak tanımlanan “kâmil insan” anlayışı, aynı zamanda ontolojik profil için de bir temel oluşturmaktadır. Modelde öne çıkan “beden, zihin, kalp ve ruh” eksenindeki dört bütünlük alanı, modern dönemde zihinsel gelişime odaklanılırken geri planda kalan boyutların yeniden eğitime kazandırılması anlamında önemli bir açığı kapatmayı hedeflemektedir (Demir, 2001, s. 35–68). Bu çerçevede TYMM’nin “kâmil insan” ideali, bütüncül insan anlayışı ve “erdem-değer-eylem modeli” ile birlikte insanı hem ahlaki hem de varlık felsefesi açısından çok yönlü biçimde ele almaktadır. Bununla birlikte modelin sürdürülebilirliği için pilot uygulamalarla başlayan sürecin düzenli değerlendirme ve iyileştirme döngüleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Uygulamada karşılaşılabilecek altyapı yetersizlikleri, öğretmenlerin uyum sürecinde yaşayabileceği zorluklar ve ölçme-değerlendirme sistemindeki belirsizlikler, TYMM’nin başarısını doğrudan etkileyebilecek etkenlerdir. Bu nedenle modelin gelecekte esneklik, teknoloji entegrasyonu ve küresel rekabetçilik gibi yönlerle daha fazla odaklanması, Türkiye’nin eğitim sistemini uluslararası düzeyde güçlendirebilir (Ülçay, 2024, s. 70-75).

TYMM öğretim programları farklı felsefi yönelimlerle ilişkilendirilebilmektedir. Üst düzey öğrenmeye, evrensel değerlere ve millî-manevi unsurlara verdiği önem ile Daimiciliğe, geleneksel kültürel vurgularla Esasiciliğe, öğrenciyi sürece dahil eden yapısı ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik yaklaşımıyla İlerlemeciliğe, öğrenci özerkliğine verdiği önemle Yeniden Kurmacı yaklaşıma yakınlık göstermektedir. Bu çoklu etkileşim yapısı, TYMM’nin felsefi temelini “dünya karması” olarak nitelemeyi mümkün kılmaktadır.

Günümüzde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yalnızca kuramsal düzlemde değil, aynı zamanda farklı coğrafyalarda çeşitli eğitim uygulamalarıyla da somutlaşmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin insan merkezli, etkin öğrenmeye dayalı ve öğrencinin öz-yeterliliğini ön planda tutan pedagojik duruşu, bu doğrultuda dünyanın farklı bölgelerinde uygulanan örneklerle paralellik göstermektedir. Bu kapsamda Tayland’daki King Mongkut Teknoloji Üniversitesi bünyesinde kurulan Darunsikkhalai School for Innovative Learning (DSIL),

yapılandırmacı eğitimin kurucularından Seymour Papert'in görüşlerine dayanan "maker" hareketi doğrultusunda şekillendirilmiş ilk tam ölçekli okul olarak dikkat çekmektedir (Morrison, 2009, s. 2-24). DSIL'de öğrenciler İngilizce, matematik, fen gibi dersleri disiplinlerarası bir yaklaşımla proje temelli öğrenme (PBL) modeliyle deneyimlemekte; projelerini öğretmenleriyle birlikte planlamakta ve uygulamaya geçirmektedir (Jarurose ve Singhasiri, 2015, s. 17-37). Bu süreçte klasik sınavların yerine, bireysel gelişimi ve süreci belgeleyen portfolyo gibi alternatif değerlendirme yöntemleri tercih edilmektedir (Tangdhanakanond vd., 2006, s. 24-36). Bu yapılandırmacı ortamda öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutkuları ön plana çıkmakta, plan yapma, sorumluluk alma ve öğrenme sürecini sahiplenme gibi yetkinlikleri gelişmektedir (Marlowe ve Page, 2005, s. 35-78). Nitekim Papert'in kuramsal çerçevesinden esinlenen Resnick ve Robinson (2017, s. 35-65), yaratıcı öğrenme yaklaşımını dört temel kavramla açıklamıştır: proje, akran, tutku ve oyun. Dolayısıyla tutku, öğrencilerin öğrenme sürecini derinlemesine sahiplenmelerini, daha karmaşık görevleri benimsemelerini ve öznel ilgilerine göre öğrenmeyi sürdürmelerini sağlamaktadır (Vallerand, 2012, s. 756-767). Öğrencilerin kendi ilgilerine dayalı olarak oluşturdukları projeler, bilgi üretiminin yanında öz motivasyonu da artırmakta ve öğrenmenin merkezine bireyin içsel ilgisini yerleştirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin de benzer biçimde öğrencinin anlamlı, değerli ve manevi yönlerini bütüncül olarak ele alması, bu uluslararası örnekle güçlü bir benzerlik göstermektedir.

Tayland'daki Darunsikkhalai School for Innovative Learning örneği, yeniden kurmacılık yaklaşımının Asya'daki çağdaş bir yansıması olarak öne çıkarken, Avrupa bağlamında da benzer felsefi temellere dayanan uygulamalar dikkat çekmektedir. Bu kapsamda, İtalya'nın kuzeyinde yer alan Reggio Emilia kasabasında geliştirilen Reggio Emilia Yaklaşımı, erken çocukluk eğitime yönelik yaratıcı ve toplumsal yönelimli bir model olarak küresel ölçekte tanınmıştır. Loris Malaguzzi öncülüğünde 1960'lı yıllarda şekillenen bu yaklaşım, İtalya'nın ötesine geçerek dünya genelinde nitelikli erken çocukluk eğitimi alanında örnek gösterilen sistemler arasında yer almıştır (Nutbrown, 2006, s. 119-120; Dipti vd., 2019). Çocuk ürünlerinin ve pedagojik anlayışların uluslararası etkinliklerde sergilenmesi

sayesinde birçok ülkenin okul öncesi eğitim politikaları üzerinde etkili olmuştur (Mitchell, 2001, s. 32).

Modelin temelinde çocuğu çevresiyle sürekli etkileşim hâlinde olan aktif bir özne olarak değerlendiren felsefi bir anlayış yer almaktadır. Malaguzzi'ye (1996, s. 40) göre eğitimde çevre yalnızca fiziksel bir alan olarak düşünülmemeli, aynı zamanda bireyin kültürel, estetik ve ahlaki değerlerinin taşıyıcısı olan pedagojik bir unsur olarak görülmelidir. Bu nedenle öğrenme ortamı, çocukların araştırma, keşif ve iş birliği temelli etkinliklere katılımını teşvik edecek biçimde özenle tasarlanmaktadır. Reggio Emilia okullarında öğretmen, çocuk ve çevre birlikte “üçlü eğitici” rolünü paylaşır (Strong Wilson ve Ellis, 2008, s. 40). Fiziksel alanlar, çocuğun gelişimini doğrudan etkileyen pedagojik araçlara dönüşürken; *piazza* adı verilen ortak alanlar, çocukların iletişim kurmaları, ortak üretim gerçekleştirmeleri ve sosyal bağlarını güçlendirmeleri için merkezî bir işlev üstlenmektedir (Gandini, 1997, s. 17; Nutbrown, 2006, s. 121).

Reggio Emilia Yaklaşımı bireysel öğrenmenin yanı sıra yaratıcı üretimi, estetik duyguyu ve toplumsal uyumu önceleyen bütüncül bir modeldir. II. Dünya Savaşı sonrası daha adil ve anlamlı bir toplumsal yapı inşa etme arayışının ürünü olan bu yaklaşım, eğitimi bireye bilgi aktarma sürecinin ötesine taşıyarak bireyin dünyasını kurmasına olanak sağlayan yaratıcı bir etkinlik olarak tanımlar. Çocukların proje temelli çalışmalarda çevreyle sürekli etkileşim içinde olmaları, üretim süreçlerini estetik ve iş birliğine dayalı biçimde yürütmeleri, yeniden kurmacı felsefenin Avrupa'daki çağdaş ve somut bir karşılığı olarak değerlendirilebilir.

3.3. Theodore Brameld

Eğitimde yeniden kurmacı felsefeyi geliştirmiş olan filozof ve vizyon sahibi eğitimci Theodore Brameld, yaşamı boyunca eğitimi bireysel ve kültürel dönüşümün aracı hâline getirmek için çaba göstermiştir (Brameld, 1971, s. 32). John Dewey'nin eğitim anlayışından etkilenmiş, okulların toplumsal ve siyasal değişim için etkili bir güç olması gerektiğini savunmuştur (Shimahara ve Conrad, 1991, s. 249). Sınıf içinde ve dışında akla dayalı tartışma ve görüş alışverişini her zaman memnuniyetle karşılamıştır. 1931 yılında Chicago Üniversitesi'nde felsefe doktorasını tamamladıktan sonra Long Island Üniversitesi'nde öğretim üyeliği yapmış, meslek hayatının büyük bölümünü New York Üniversitesi ve Boston Üniversitesi'nde

sürdürmüştür (Stanley, 1992, s. 54). 1930'lu yıllarda Columbia Üniversitesi Öğretmen Koleji'nde yer alan toplumsal değişim yanlısı bir akademisyen grubuna ilgi duymuştur. Bu grupta George Counts, Harold Rugg, Merle Curti ve William Heard Kilpatrick gibi isimler bulunmuştur (Stanley, 1992, s. 46). George Counts, eğitim ve siyaset eleştirilerine yer verdiği *The Social Frontier* adlı dergide yayımlanan yazılarında toplumsal, ekonomik ve siyasal yapının zayıf yönlerine odaklanan radikal bir felsefeyi savunmuştur (Roberts ve Bussler, 1997, s. 81). Bu çözümlemeler ışığında önyargı, ayrımcılık ve ekonomik sömürü gibi toplumsal eşitsizliklere karşı yeni bir toplumsal düzenin taslaklarını geliştirmiştir (Brameld, 2000, s. 17–18). Bu konuları ayrıntılı biçimde 1945 yılında yayımladığı *Minority Problems in Public Schools* adlı eserinde ele almıştır (Conrad, 1976, s. 65). Söz konusu görüşler, Counts'ın dönemin eğitim modellerine yönelttiği eleştirilerde de kendisini göstermektedir.

Counts, hem geleneksel eğitime hem de ilerlemeci eğitime eleştirel yaklaşmaktadır. Ona göre ilerlemeci eğitim, her ne kadar katı geleneksel yapıyı yıkma iddiası taşısa da bu hedefe tam anlamıyla ulaşamamaktadır. İlerlemeciliğin, bireylerin eğitim ve toplumsal ilerlemeye duydukları güveni pekiştirdiğini ve yol gösterici bir rol oynadığını kabul etmekle birlikte, program ve felsefesine bakıldığında ciddi tutarsızlıklar göze çarpmaktadır. Counts, ilerlemecilerin öğrenciyi merkeze almalarını, öğrenmeyi deneyimlerle ilişkilendirmelerini ve çocuk haklarını savunmalarını değerli bulmakla birlikte, bunların tek başına yeterli olmadığını vurgulamaktadır. Ona göre bir eğitim hareketi “ilerlemeci” sayılabilmek için belirli bir yönelim ve amaç taşımak zorundadır. Bu noktada ilerlemeci yaklaşımı “çingirak sallayan bir bebek” benzetmesiyle açıklar: Bebek gürültüden keyif alır ancak bu eylem bir süre sonra asıl amacından saparak yalnızca oyalanmaya dönüşür (Counts, 1932, s. 5–6). Counts'a göre ilerlemeci eğitim de benzer biçimde toplumsal faydayı hedeflemekle birlikte, sağlam bir toplumsal teori geliştirememiştir.

Counts, ilerlemeciliğin özellikle üst-orta sınıfın liberal düşünceleriyle uyumlu olduğunu ifade etmektedir. Bu gruplar açık fikirlilikleri ve insancıl duyguları ile öne çıksalar da sahip oldukları rahat yaşam koşulları onları toplumsal sorunların ve adaletsizliklerin yarattığı acılardan uzak tutmaktadır. Dolayısıyla iyi niyetli

olmalarına rağmen toplumsal değişimi hayata geçirmeye yetersiz ve duyarsız kalmaktadırlar (Counts, 1932, s. 8).

Counts'ın ilerlemeci ve geleneksel eğitime yönelik eleştirileri, aslında onun eğitim yoluyla toplumsal dönüşüm arayışının bir yansımasıdır. Bu eleştirilerden hareketle Counts, eğitimin yalnızca bireysel gelişim değil, demokratik bir toplumun inşası için de temel bir araç olduğunu vurgulamıştır. George Counts toplumun her bireyine büyük güven duymuş, demokrasiyi eğitim felsefesinin temel ilkesi olarak görmüştür (Brameld, 1976, s. 23). 1950 yılında yayımlanan *Ends and Means in Education: A Midcentury Appraisal* adlı eserinde eğitimin yeniden yapılandırılmış bir bakış açısına ihtiyaç duyduğunu ifade etmiş ve bu anlayışı tanımlamak üzere “yeniden kurmacılık” kavramını önermiştir (Brameld, 1971, s. 114). Brameld'in birçok düşüncesi, felsefi görüşlerini Minnesota'nın Floodwood kasabasındaki bir okul ortamında uygulamaya çalışırken edindiği deneyimlerden doğmuştur (Shimahara ve Conrad, 1991, s. 251). Bu süreçte öğrenci ve öğretmenlerle birlikte demokratik hedefler belirlemiş, tartışmalı konu ve sorunların eğitimin merkezinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Ona göre hiçbir konu tartışma ve eleştirel değerlendirme dışı bırakılmamalıdır (Roberts ve Bussler, 1997, s. 93). Felsefenin yaşamsal sorunlarla ilişkili olması gerektiğine olan inancından hiçbir zaman vazgeçmemiştir (Brameld, 1976, s. 58-93). Filozofların ve eğitimcilerin değerleri doğrultusunda kararlılıkla eyleme geçmesi gerektiğini dile getirmiştir (Stanley, 1992, s. 77). 1940'lı ve 1950'li yıllar boyunca McCarthy döneminin baskı ve sindirme girişimlerine karşı kararlılığını korumuş, cesaretinden ödün vermemiştir (Conrad, 1976, s. 48).

1950 yılında *Patterns of Educational Philosophy: A Democratic Interpretation* adlı eserinin yayımlanmasıyla birlikte Theodore Brameld, eğitim felsefelerine yönelik kültürel bir yorum geliştirmiştir (Brameld, 1971, s. 17). Bu çalışmasında eğitim felsefesini dört başlıkta değerlendirmiştir. Ona göre esasicilik, kültürün korunmasına odaklanan bir yaklaşım; perennializm, Antik Yunan ve Orta Çağ Avrupa'sının klasik düşüncesini merkeze alan bir anlayış; ilerlemecilik, deneysel ve özgürlükçü eğitimi esas alan bir felsefe; yeniden kurmacılık ise dönemin krizine yanıt veren radikal bir eğitim yaklaşımıdır (Brameld, 1971, s. 34-36). 1950'li yıllar boyunca kaleme aldığı yazılarda, yeniden kurmacıların tıpkı ilerlemeciler gibi

değerleri mutlak ve değişmez kabul eden her tür kurama karşı çıktığını vurgulamıştır. Değerlerin kanıtla sınanması ve toplumsal uzlaşma temelinde inşa edilmesi gerektiğini savunmuştur (Stanley, 1992, s. 58). Brameld, eğitim felsefesini farklı yayınlarında geliştirmeyi sürdürmüştür. 1965 yılında yayımlanan küçük fakat etkili bir eser olan *Education as Power*, İngilizce dışında İspanyolca, Portekizce, Japonca ve Korece gibi dillere çevrilmiş ve 2000 yılında tekrar basılmıştır (Brameld, 2000, s. 5). Bu çalışma, yeniden kurmacılık felsefesinin temel ilkelerini açık ve öz bir biçimde ortaya koymuştur (Brameld, 2000, s. 15–16).

Eğitim iki temel işleve sahiptir; kültürü aktarmak ve kültürü dönüştürmek. Amerikan kültürünün kriz içerisinde olduğu dönemlerde, kültürü dönüştürme işlevi çok daha önemli hâle gelmiştir. Brameld’e göre yeniden kurmacılık bir kriz felsefesidir. Yeniden kurmacı, insanlığın hangi yöne gitmesi gerektiğini net biçimde bilmektedir ancak hangi yöne gideceğinden emin değildir (Brameld, 2000, s. 75). Yeniden kurmacılık, her şeyden önce değerlere, amaçlara ve hedeflere odaklanan bir felsefedir. Eğitimin temel gayesi, demokratik biçimde güçlendirilmiş bir dünya uygarlığı inşa etmektir. Toplumsal kendini gerçekleştirme, yani bireyin kendi potansiyelini başkalarıyla iş birliği içinde en doyurucu biçimde gerçekleştirmesi (Brameld, 2000, s. 93), bu felsefenin kuramsal ve uygulamalı yapısının doruk noktasıdır. Brameld’in felsefesinde siyaset, insan ilişkileri, din ve sanat da önemli yer tutmuştur. Varoluşçu hümanizme duyulan bağlılık sürekli olarak korunmuştur (Shimahara ve Conrad, 1991, s. 253). Yeniden kurmacılığın temel kavramlarından biri olan “savunulabilir tarafgirlik”, insanlığın sorunlarına çözüm arayışında farklı yaklaşımların denenmesini ve bu süreçten çıkan sonuçların savunulmasını öngörmüştür (Roberts ve Bussler, 1997, s. 99).

Brameld’in kültür kavramına duyduğu sürekli ilgi, onu *Cultural Foundations of Education: An Interdisciplinary Exploration* (1957) adlı bilimsel bir eser kaleme almaya yöneltmiştir (Stanley, 1992, s. 79). Bu kitapta etkili antropologlara olan entelektüel borcunu ortaya koymuştur. Bu yaklaşımı, sonraki eserlerinde farklı kültürel alanlara uygulamıştır. *The Remaking of a Culture* (1959) adlı çalışmasında kuramsal çerçevesini Porto Riko kültürüne ve eğitimine uyarlamıştır (Brameld, 1976, s. 58-93). 1968 yılında yayımlanan *Culture, Education, and Change in Two Communities* adlı eserinde ise Japonya’daki bir balıkçı köyü ile ayrımcılıkla karşı

karşıya olan bir topluluğu incelemiştir (Shimahara ve Conrad, 1991, s. 255). Son eserlerinden biri olan *The Teacher As World Citizen: A Scenario of the 21st Century* (1976), Theodore Brameld'in yaşamı boyunca savunduğu umut ve düşüncelerin bir özetini sunmuştur. 2001 yılı eşiğinden geçmişe bakılarak kurgulanan bu kitapta, öğretmen anlatıcı son çeyrek yüzyıldaki küresel dönüşümleri hatırlamıştır. Özellikle bir Dünya Uluslar Topluluğu'nun kurulmuş olması ve bunun bir Küresel Karşılıklı Bağımlılık Bildirgesi'ne dayanması önemli bir değişim olarak aktarılmıştır (Brameld, 1976, s. 41–42).

Ütopyayı gerçekleştirebilir bir ideal olarak gören yaklaşımı, Lewis Mumford gibi düşünürlerin etkisiyle biçimlenmiştir. Mumford'un bütüncül, organik, ekolojik ve hümanist felsefesi, yeniden kurmacı yaklaşımı üzerinde derin bir iz bırakmıştır (Conrad, 1976, s. 33–35). Bazı eleştirmenler onun eğitim anlayışını fazlasıyla hedef odaklı ve ütopyacılık bulmuştur. Öğretmenlerin toplumsal değişimin öncüsü olması gerektiğini savunması da bazı çevreler tarafından rahatsız edici olarak değerlendirilmiştir (Stanley, 1992, s. 101). Marx'a duyduğu erken ilgi ve kapitalist değer sistemine yönelttiği sürekli eleştiriler de diğer tartışma konuları arasında yer almıştır (Shimahara ve Conrad, 1991, s. 255). 1950'li yıllarda oldukça sınırlı kabul gören kültürlerarası eğitime ve dünya toplumu için eğitime bağlılığı, yarım yüzyıl sonra çok kültürlü ve küresel eğitim anlayışlarının yaygınlaşmasıyla daha geniş biçimde takdir edilmiştir (Roberts ve Bussler, 1997, s. 119).

3.4. John Dewey'in Demokratik Eğitim Anlayışı

John Dewey'e göre toplumda sağlıklı bir demokrasi düzeninin işlemesi için eğitim ve okulun bu amaca uygun biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Demokrasinin bulunduğu her ortamda sürekli bir gelişim süreci yaşanmaktadır. Bu süreçte doğa bilimi de etkili rol oynamaktadır. *Demokrasi ve Eğitim* adlı eserinde eğitim kavramının temel anlamı “sevk etme”, “yöneltme” ve “yükseltme” olarak tanımlanmaktadır (Dewey, 1996, s. 11–21). Dewey açısından eğitim, tanım gereği biçim verme etkinliği olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul, ahlaki ve zihinsel yönleriyle düzenlenmiş bir çevre olarak kabul edilmektedir. Çevre ise toplumsal ilişkileri barındıran bir yapı olarak tanımlanmaktadır.

Okulun birinci görevi, gençlere sadeleştirilmiş bir çevre sunmaktır. Bu çevrenin, gençlerin yeteneklerine uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği ifade

edilmektedir. İkinci olarak, çevrede yer alan değersiz ya da amaca hizmet etmeyen unsurların ortadan kaldırılması önemsenmektedir. Üçüncü olarak, bireyin içine doğduğu sınırlandırmalardan kurtarılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda bireye, sahip olduğu potansiyelin sınırlarını aşabileceğini göstermek ve çevresini genişletmek gerekmektedir. Eğitimin rastlantısal bir süreç olmaması için okulun buna uygun biçimde yeniden kurgulanması gerektiği vurgulanmaktadır. Dewey (2023, s. 15), okul ile eğitimin birbiriyle tutarlı olması gerektiğini savunmaktadır. İyi bir toplumda etkili eğitimin gerçekleşebilmesi için aşırılıklardan kaçınılması gerektiğini belirtmektedir. Toplumun ideal biçimde inşa edilebilmesi için bu durumun pratikte mümkün kılınması gerektiği düşüncesini ileri sürmektedir. Var olan toplumlardan yola çıkılarak olumlu yönlerin geliştirilmesi, olumsuz yönlerin ise eleştirel biçimde değerlendirilerek iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu şekilde yapılandırılmış bir toplumun bireylerin kendi yeteneklerini geliştirmelerine olanak tanıdığı ve toplumsal başarıyı mümkün kıldığı belirtilmektedir. Bu düşüncenin temelinde doğa bilimi yer almaktadır. Dewey için doğa bilimi, sürekli gelişime açık bir alan olarak değerlendirilmektedir.

Doğa biliminin insan yaşantısından bağımsız bir varoluş sürmediğini ifade etmek mümkün olmaktadır. Dewey'e göre doğa bilimi, insan düşüncesini yönlendirmektedir. Bu yönlendirme sürecinde doğa verilerinin insan yaşamındaki işlevine dikkat çekilmektedir. Kişi doğa güçlerini yaşamında etkili biçimde kullanabiliyorsa doğa süreçlerini anlama yeteneği gelişmiş demektir. *Okul ve Toplum* adlı eserinde bu süreci kapsayan kurumun okul olduğunu belirtmektedir (Dewey, 2023, s. 15). Bu yaklaşıma göre gerçek ve etkin bir toplumun ortaya çıkması için doğanın düzeninden yararlanmak gerekmektedir.

Eğitimcinin dikkat çektiği önemli bir sorun, okulun zayıf yönünün sosyal ruh eksikliği ile ilişkili olmasıdır. Toplumsal ruhun güçlü olabilmesi için bireylerin ortak bir amaç etrafında birleşmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda, yaşamdan beslenen sezgiye dayalı bir eğitim görüşünü benimsediği anlaşılmaktadır. Eğitimi toplumun aynası olarak gören bu yaklaşımda, okul ortamı gerçek yaşamı aratmayacak şekilde düzenlenmeli ve yaşamın sorunlarına çözüm üretebilecek bir araç hâline getirilmelidir. Bu tarz bir okul anlayışı, bireyin yaşam boyu öğrenmeye ulaşmasını mümkün kılmaktadır.

İnsan etkinlikleri ile dünya arasındaki ilişkiyi şu ifadelerle açıklamaktadır: “İnsan faaliyetleriyle olan ilişkisinden bağımsız bir dünya, dünya sayılmaz. İnsan endüstrisi ve başarıları, toprakla olan bağlarından ayrıldığında, bir hissiyat olarak bile adlandırılmaktan uzaktırlar. Dünya, besinlerimizin tek kaynağıdır. Sürekli barınağımızdır. Tüm faaliyetlerimizin ham maddesini sağlayan, insancıllaştırıcı ve ideal bir evdir. Isı, ışık ve elektrik enerjilerinin tek kaynağı olan bu muazzam alan, bu devasa maden; okyanus akıntıları, dağlar ve ovalar gibi unsurları içeren geniş bir alanı ifade eder (...) Dünyada yaptığımız ve yapmakta olduğumuz işler sayesinde onun anlamını okuyabiliyor ve değerini ölçebiliyoruz” (Dewey, 2023, s. 15–16). İnsan-doğa ilişkisini bu biçimde kavramsallaştıran Dewey, ideal bir okulda ne yapılması gerektiğini de bu çerçeveye dayandırmaktadır. Çünkü okul yapay bir alan olarak görülmemektedir. Ona göre okul, yaşamı kapsayan sosyal ve duygusal bir etkinlik alanı niteliği taşımaktadır. Yapararak öğrenme yaşantısına katılan bireyin nasıl bir süreçten geçtiğini gözler önüne sermektedir. Bu süreçte öğrenci, öğretmenin rehberliğinde ulaşmak istediği ürünü elde edebilmek için çeşitli malzemelerle çalışma imkânı yakalamaktadır. Örneğin, çocuklara keten, pamuk bitkisi veya koyun yününden elde edilen hammaddeler verilmektedir.

Amaca uygun bir çalışma süreci, öğretmen tarafından yönlendirilmekte ve izlenmektedir. Bu süreçte öğretmen, soru ve önerilerle öğrencilere ne yapmaları gerektiğini açıklamaktadır. Bu sayede çocuklar, “liflerin nasıl elde edildiği, coğrafi özellikler, hammaddelerin yetiştirildiği koşullar, büyük üretim ve dağıtım merkezleri, üretim makinesinin fiziksel özellikleri gibi bilimsel konular ile bu icatların insanlık üzerindeki etkileri” gibi aşamaları öğrenmektedir (Dewey, 2023, s. 18). Bu bilgiler, çocuğun zihinsel gelişimine genel tarih bilgisinden çok daha etkili ve yönlendirici bir katkı sunmaktadır.

Zihinsel etkinliğin amacı ve anlamı kavranmadığında birey, içinde yaşadığı topluma yabancılaşmaktadır. Dewey, bu yaklaşımı Platon’un kölelik tanımıyla ilişkilendirmektedir. Platon’a göre köle, başkalarının düşünceleriyle yaşayan kişidir ve kendi zihinsel sürecini yönetememektedir. Bu bakış açısından hareketle, bireyin toplumda edilgen bir konuma düşmemesi için zihinsel faaliyetlerinin erken yaşlardan itibaren bilinçli şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Çocukluk ve gençlik yıllarında yaratıcı güdülerini sistemli biçimde ele alınmayan, toplumsal yönleri

desteklenmeyen ve bilimsel ya da tarihsel bilgiyle donatılmayan birey, karşılaştığı sorunları çözümleyememekte ve bu sorunların kökenini ayırt edememektedir. Bu tür sorunların temelinde, geleneksel korku kültürü yer almaktadır. Dewey’e göre söz konusu kültür, okul ortamında sistemli biçimde aktarılmaktadır. Öğrencilerin okulda sergilediği dinleme tutumu; “konuşmama”, “pasiflik” ve “alıcılık” kavramlarıyla tanımlanmaktadır. Onun uygun bulmadığı eğitim ortamı, okul müdürü, yönetim kurulu ve öğretmenler tarafından önceden belirlenmekte ve öğrenciden en kısa sürede en fazla bilgiyi edinmesi beklenmektedir. Böyle bir yapı içerisinde öğrencinin sürece aktif katılımı ya da yaratıcı düşünce geliştirmesi mümkün görülmemektedir. Bu sistemi açık biçimde eleştiren Dewey, “eğitimi yönetenler kültürü, kişilik gelişimini ve benzeri kavramları eğitimin temel amacı olarak görürken, okula başlayanların büyük bölümü eğitimi yalnızca geçimini sağlayacak ve sınırlı bir yaşam sürdürecektir pratik bir araç olarak görmektedir” düşüncesini dile getirmektedir ve Dewey açısından bir israf anlamı taşımaktadır. Eğitimin yalnızca maddi değil, aynı zamanda manevi kayıplara da yol açabileceğini ifade etmektedir. Manevi israf, çocuğun okul ortamında yetersiz ya da yanlış biçimde yetiştirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu da insan hayatının boşa harcanmasına neden olmaktadır. Bu tür bir sonucun temelinde, öğretmenin “ne öğreteceğiyle nasıl öğreteceği” arasında gerekli uyumu kuramaması yatmaktadır. Bu değerlendirme, Dewey’in geleneksel öğrenme tutumuna yönelttiği eleştirinin temel ifadesi niteliğindedir (Dewey, 2023, s. 21–22).

Klasik öğretim anlayışında öğrencinin okula sağlıklı bir bedenle fakat isteksiz bir zihinle geldiği belirtilmektedir. Çocuk yalnızca bedeniyle gelmekte, zihnini ise okul dışında bırakmak zorunda kalmaktadır. Bunun nedeni, zihinsel faaliyetlerini kullanabileceği uygun bir çevrenin okul ortamında bulunmamasıdır. Bu değerlendirme, okul yönetimi için uyarı niteliği taşımaktadır. Dewey, bu yaklaşımını şu sözlerle açık biçimde dile getirmektedir: “Şunu unutmayalım ki dünyamız fiziksel, tarihsel ya da matematiksel katmanlardan oluşmuyor. Tüm yönleriyle birbirine bağlı bir dünyada yaşıyoruz. Tüm dersler ortak büyük dünyadaki ilişkilere dayanır (...) Okulu yaşama bağladığınızda tüm dersler zorunlu olarak birleşir” (Dewey, 2023, s. 59).

Eğitimin Ahlak İlkeleri adlı eserinde bu düşüncelerini ele alan Dewey, okulun temel ilkesini açık biçimde ortaya koymaktadır. Ona göre okul, toplumun refahını sağlamada etkili bir rol üstlenmektedir. Bu bakış açısını şu ifadelerle aktarmaktadır: “Çocuk sadece seçmen ve hukuk öznesi olmamalıdır. Aynı zamanda bir ailenin üyesi olacak ve büyük olasılıkla gelecekteki çocukların yetiştirilmesinden ve eğitiminden sorumlu olacak ve böylece toplumun devamlılığını sağlayacaktır. Topluma yararlı olacak, kendi bağımsızlığını ve öz saygısını koruyacak bir meslekle uğraşan bir işçi olacaktır” (Dewey, 2023, s. 18).

Toplum içinde yetişen çocuğun, birey olmanın gereklerini göz ardı etmeden ve içten gelen bir motivasyonla kendini toplumsal yapı içerisinde gerçekleştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu süreci yönlendirecek olan kişi öğretmendir. Öğretmen, toplumda rol model olarak işlev görmekte ve birey üzerinde kalıcı bir etki bırakmaktadır. Bu etkinin olumlu biçimde gelişebilmesi için Dewey, küçük yaştaki çocuklara “vermek”, “yapmak” ve “hizmet etmek” gibi yönlerin doğuştan var olduğunu öğretmenin önemine dikkat çekmektedir. Aksi hâlde çocuk, okul ile yalnızca dışsal motivasyon yoluyla ilişki kurmaktadır. Ona göre dışsal motivasyon, davranışın içselleştirilmeden ve yalnızca dış normlara uyarak yapılmasıdır. Toplumsal etik ağırlık merkezinin giderek bencillikten çıkarıcılığa kaymakta olduğunu ifade etmektedir. Bu yönelimi dengeleyebilmek için çocuğun “inşa etme”, “üretme” ve “yaratma” süreçlerine yönelik algısıyla örtüşen her yöntemin eğitimde kullanılmasının gerekli olduğu belirtilmektedir. Steven Fesmire, *John Dewey and Moral Imagination: Pragmatism in Ethics* adlı çalışmasında, Dewey’e göre ahlaki karakterin yaratıcı bir nitelik taşıdığını ve tarihsel bağlam içinde şekillendiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda ahlaki yapı, doğası gereği toplumsal bir karakter taşımaktadır (Fesmire, 2003, s. 70).

Felsefenin Yeniden İnşası adlı eserinde Dewey, bilme ediminin sağlıklı biçimde gelişebilmesi için doğru eğitimin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre doğru biçimde inşa edilmiş bir eğitim, ahlaki yaşamın da temelini oluşturmaktadır. Nitelikli eğitimi bulunmayan bireyin, beraberinde çeşitli ahlaki sorunları da taşıması kaçınılmaz hâle gelmektedir. Bu görüşünü şu sözlerle somutlaştırmaktadır:

“Sadece son savaştan, sermaye ve emek sorunundan, ekonomik sınıfların

ilişkisinden, yeni bilimin tıp ve cerrahide harikalar yaratırken, aynı zamanda hastalıklar ve zayıflıklar için ortam hazırladığı ve yaydığı gerçeğinden söz etmem gerekiyor” (Dewey, 2021a, s. 125).

Eğitimin aksamaması durumunda toplumda çeşitli felaketlerin ortaya çıkacağını belirten Dewey, çıkar ilişkilerindeki dengesizliklerin yol açtığı ahlaki başarısızlıklar üzerine şu değerlendirmeyi yapmaktadır: “(...) biraz mizaç zayıflığına, biraz sempati eksikliğine, somut vakaya ilişkin yargılamayı dikkatsizce veya sapkın bir şekilde yapmamızı sağlayan bazı tek taraflı ön yargılara dayanır” (Dewey, 2021, s. 152). Yanlış bir eğitim sürecinin ürettiği ahlaki eksiklik, Dewey’e göre durağanlıktan beslenmektedir. Yeni durumlara özgü yeni ahlaki çözümler getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çünkü ahlaki ilkeler, “eczane reçeteleri veya yemek kitabı tarifleri” gibi evrensel kalıplara indirgenememektedir (Dewey, 2021a, s. 156). Her duruma aynı biçimde uygulanmaları mümkün görülmemektedir. Bu görüş, onun ilerlemecilik anlayışına dayandığını ve sürekli gelişim fikrini benimsediğini ortaya koymaktadır.

İki kavram arasında açık bir ayrım yapmaktadır; *iyileştirmecilik* ve *iyimserlik*. İlki, konfor alanının dışına çıkarak yeni durumlara yaratıcı ve eleştirel çözüm önerileri getirmeyi içermektedir. Diğeri ise herhangi bir çaba göstermeden ortaya çıkan sorunları görmezden gelmek anlamına gelmektedir. İyileştirmecilik aktif bir süreçtir; iyimserlik ise durağanlıkla ilişkilidir. Thomas Carlyle Dalton, *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist* adlı eserinde Dewey’in hem dualizme karşıtlığını hem de geçerli bir pragmatist sistem inşa etme çabasını değerlendirmektedir. Dalton’a göre Dewey, eğitim sisteminde bireylerin “mekanik otomatlar” gibi yetiştirilmesine karşı çıkmaktadır. Bunun yerine, bireylerin problem çözme yeteneklerini geliştirerek çevresine uygun davranış biçimleri geliştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Dalton, 2002, s. 299–300).

Felsefenin Yeniden İnşası adlı eserinde bu düşüncelerini temellendirmekte ve demokrasinin temel amacını açıklamaktadır. Demokrasi, ona göre, toplumsal mutluluğa katkı sağlamalıdır. Bu görüşü, John Stuart Mill’in toplumsal fayda ilkesine yaklaşmaktadır. Dewey, toplumun her bireyinin her yönden gelişmesinin esas alınması gerektiğini vurgulamaktadır (Dewey, 2021, s. 167). Bu yaklaşım doğrultusunda *Politika Olarak Eğitim* adlı makalesinde eğitimin en önemli yararını

şu şekilde açıklamaktadır: Eğitimin bireylere *kandırılmama güvencesi* vermesi. Başka bir ifadeyle, bireye derinlemesine ayırt etme gücü kazandırması eğitimin asıl yararadır (Dewey, 2021b, s. 98).

3.5. Yansıtıcı Düşünme ve Öğrenci Merkezli Eğitim

John Dewey’e göre yansıtıcı düşünme, hayal gücüne ve problem çözmeye dayanan bir düşünce biçimidir. Eğitim anlayışında yansıtıcı düşünmeye büyük önem vermektedir. Bu düşünce süreci dört ya da beş yaşlarında başlamaktadır. Çocuğun sanatsal eğilimleri kadar sosyal çevresinden edindiği deneyimler de bu sürece katkı sağlamaktadır. *Okul ve Toplum* adlı eserinde Dewey, bu yaş grubundaki çocukların ben merkezli düşündüğünü belirtmektedir. Bu dönemde çocuklar hem sanatsal hem de dilsel eğilimler göstermektedir. Bu sayede kendilerini sosyal düzlemde ifade etme isteği duymaktadır. “Çocukların sanatsal içgüdüğü, ifade etme, iletişim kurma ve üretme isteklerinden kaynaklanmaktadır” (Dewey, 2023, s. 32).

Dewey, çocukların hayal gücünün sağlıklı biçimde gelişmesini önemli bulmaktadır. Onun düşüncesine göre, çocukların ilgisini çeken ve zihinsel faaliyetlerini yönlendiren her unsur büyük anlam taşımaktadır. Çünkü çocuğun yaşamını sınırlayan ve gelişimini sekteye uğratan pek çok yapay koşul bulunmaktadır. Bu nedenle “*bu yaşlarda belirlenen ders içerikleri çocuğun yaşantısından, sosyal çevresinden seçilmeli ve bu içerikler oyun, günlük görevler, küçük ölçekli el sanatları, anlatı, görsel hayal gücü ve konuşma gibi yollarla çocuğun yeniden üretmesine olanak tanıyacak şekilde oluşturulmalıdır*” (Dewey, 2023, s. 70). *Eğitimin Ahlaki İlkeleri* adlı eserinde ise Dewey, normal gelişim gösteren bir çocuğun en temel ihtiyacının sosyal hayal gücünün şekillenmesi olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 2023, s. 38). *Bergen Coşkun Özüaydın’ın John Dewey ve Paideia Perennis başlıklı çalışmasında belirtildiği üzere, Dewey pragmatizmi bilgi ve eylem ilişkisi üzerinden tanımlamaktadır* (Coşkun Özüaydın, 2017, s. 35).

Dewey’e göre eğitim veren kurumlarda oyun temelli araştırmalar, doğayı keşfetmeye yönelik etkinlikler ve kendini ifade etme olanakları sunulmalıdır. *Okul ve Toplum* adlı yapıtında, duyuşal eğitimin gerçek ihtiyaçlardan koptuğunda mekanik bir sürece dönüşeceğini belirtmektedir. John Dewey’e göre yansıtıcı düşünme, hayal gücüne ve problem çözmeye dayanan bir düşünce biçimidir. Eğitim anlayışında

yansıtıcı düşünmeye büyük önem vermektedir. Bu düşünce süreci dört ya da beş yaşlarında başlamaktadır. Çocuğun sanatsal eğilimleri kadar sosyal çevresinden edindiği deneyimler de bu sürece katkı sağlamaktadır. *Okul ve Toplum* adlı eserinde Dewey, bu yaş grubundaki çocukların ben merkezli düşündüğünü belirtmektedir. Bu dönemde çocuklar hem sanatsal hem de dilsel eğilimler göstermektedir. Bu sayede kendilerini sosyal düzlemde ifade etme isteği duymaktadır. “Çocukların sanatsal içgüdüleri, ifade etme, iletişim kurma ve üretme isteklerinden kaynaklanmaktadır” (Dewey, 2023, s. 32).

Dewey, çocukların hayal gücünün sağlıklı biçimde gelişmesini önemli bulmaktadır. Onun düşüncesine göre, çocukların ilgisini çeken ve zihinsel faaliyetlerini yönlendiren her unsur büyük anlam taşımaktadır. Çünkü çocuğun yaşamını sınırlayan ve gelişimini sekteye uğratan pek çok yapay koşul bulunmaktadır. Bu nedenle “bu yaşlarda belirlenen ders içerikleri çocuğun yaşantısından, sosyal çevresinden seçilmeli ve bu içerikler oyun, günlük görevler, küçük ölçekli el sanatları, anlatı, görsel hayal gücü ve konuşma gibi yollarla çocuğun yeniden üretmesine olanak tanıyacak şekilde oluşturulmalıdır” (Dewey, 2023, s. 70). *Eğitimin Ahlaki İlkeleri* adlı eserinde ise Dewey, normal gelişim gösteren bir çocuğun en temel ihtiyacının sosyal hayal gücünün şekillenmesi olduğunu vurgulamaktadır (Dewey, 2023, s. 38). *Bergen Coşkun Özüaydın’ın John Dewey ve Paideia Perennis başlıklı çalışmasında belirtildiği üzere, Dewey pragmatizmi bilgi ve eylem ilişkisi üzerinden tanımlamaktadır* (Coşkun Özüaydın, 2017, s. 35). Dewey’e göre eğitim veren kurumlarda oyun temelli araştırmalar, doğayı keşfetmeye yönelik etkinlikler ve kendini ifade etme olanakları sunulmalıdır. *Okul ve Toplum* adlı yapıtında, duyuşal eğitimin gerçek ihtiyaçlardan koptuğunda mekanik bir sürece dönüşeceğini belirtmektedir. Dewey, bu durumun temelinde alışkanlık ya da rutine dönüşmüş yapılar bulunmaktadır. Bu döngüyü kırmak isteyen düşünür, hayal gücünün işlevsel boyutuna dikkat çekmektedir. Ona göre hayal gücünün kendine özgü ve temel bir sorunsalı olmalıdır. Bu sorunsalın gündelik yaşamdan türemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Sıradan bir meselenin, özgün yönlerinin henüz fark edilmemiş taraflarının keşfiyle ortaya çıkması gerektiğini savunmaktadır. Bu yaklaşımla birlikte hayal gücünün kendine has kültürel yapısı belirginleşmektedir. Çocuğun bir konuya dair şüphe ya da soru geliştirebilmesi için,

konunun dikkatini çekecek özellikler taşıması gerektiği belirtilmektedir. Bu durum, Dewey'in *yansıtıcı dikkat* olarak adlandırdığı süreci oluşturmaktadır. Bu dikkat düzeyiyle hareket eden birey, aritmetik, coğrafya veya dil bilgisi gibi konulara ilişkin sorunları akıl yürüterek çözüm yolları üretmeye başlamaktadır (Dewey, 2023, s. 91–103). *Felsefenin Yeniden İnşası* adlı eserinde Dewey, bu düşünceyi doğadan alınan bir metaforla açıklamaktadır: “*Bacon’ın başlatacağı gerçek yöntem, karınca gibi dış dünyadan malzeme toplayan ancak bu çalışkan yaratıktan farklı olarak gizli hazinesini vermesi için topladığı şeylere saldıran ve onları değiştiren arının işlemleriyle kıyaslanabilir*” (Dewey, 2021, s. 62). Bu ifadeyle, deneyimlerin pasif bir birikim değil, kesintisiz bir yaşantı süreci içinde değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu düşünce, Dewey’in ilerlemeci yaklaşımını desteklemektedir.

Süreklilik arz eden gelişim sürecinden elde edilen ürünün daha değerli olduğunu savunmaktadır. Bacon’ın düşüncelerinin Fransız filozoflar tarafından ödünç alındığını belirten Dewey, bu aktarımın ardından bireyin kendi kaderini belirleyecek çabayı ve cesareti göstermesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü Bacon’ın ifadesiyle “*bilgi güçtür*” (Dewey, 2021b, s. 73). Bu güce ulaşmak isteyen bireyin zihinsel yönünü doğaya çevirmesi gerekmektedir. Etkin bir yaşam sürdüren kişi, olaylardan kaçınmamalı, onları yönlendirip kendine göre biçimlendirmelidir. Böylece bilgi, yalnızca düşünsel bir edinim olmaktan çıkarak pratik yaşamın temeline yerleşmektedir. Bu süreci gerçekleştiren birey, birey olmanın sorumluluğunu da kavramaktadır. Dewey’e göre bireysellik; inisiyatif alma, yaratıcılık sergileme, çok yönlü beceriler geliştirme ve inanç ile davranış seçiminde sorumluluk üstlenme anlamına gelmektedir. Dewey’e göre bireysellik, doğuştan gelen bir yetenek olmaktan çok, belli bir başarıyla gelişmektedir (Dewey, 2021b, s. 173). Bu bakışla bireyin eylemlerinin çevresel koşullar doğrultusunda biçimlenebileceğini ve çıkarlarının yaşamsal değer taşıdığını belirtmektedir. Çıkarlar, bireyin benliğinin gelişiminde önemli bir araç olarak yer almaktadır. Bu nedenle bireyin kendi çıkarlarına dikkat etmesi yaşam sürecinde kaçınılmaz hale gelmektedir. Toplumsal gelişmenin ya da gerilemenin kaynağı, bireylerin bu çıkarları nasıl yönettikleriyle ilişkilidir.

Dewey, *Nasıl Düşünürüz?* adlı eserinde merakın çıkarlar başlığı altında doğru yönlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre merak, sorgulama sürecinde

ve bilgiyi keşfetmede etkili bir aracı olmaktadır. Çünkü bilginin edinilmesindeki asıl hareket noktası soru sormaktır. Aksi takdirde bireylerin zihni yalnızca bilgiyle doldurulmakta ve derinleşmeyen yüzeysel bir düşünce biçimi gelişmektedir. Dewey bu durumu, öğretmenlerin ve ders kitaplarının içeriklerine uygun cevaplar beklenmesiyle ilişkilendirmektedir. Eğer çocuk istedik yanıtları vermiyorsa ilerleme sağlamadığı düşünülmektedir. Bu anlayışı sistem köleliği olarak tanımlamaktadır. Ona göre derin düşüncenin temel bileşeni çeşitliliktir. Çeşitliliği temel alan düşünme biçimi, sık düşünmeye karşı bir duruş sergilemektedir. İlki iyi düşünmenin dayanağını oluştururken, ikincisi yetersiz düşünmenin sonucudur.

Dewey, okulda yüzeysel düşünceyi besleyen dersleri şu şekilde sıralamaktadır: “(...) i. özellikle uygulama yeteneğinin kazandırılmasını içerenler: okuma, yazma, resim çizme ve müzik gibi okul becerileri ii. başlıca bilgi edinimiyle ilgili olanlar: coğrafya ve tarih gibi ‘bilgilendirme amaçlı’ çalışmalar iii. uygulama yeteneğinin ve bilgi miktarı ya da kütlesinin görece daha az önemli olduğu ve düşünmeye, ‘akıl yürütme’ye başvurmanın öne çıktığı çalışmalar: aritmetik ve biçimsel dil bilgisi gibi ‘disiplin’ çalışmaları” (Dewey, 2022, s. 73). Bu derslerin bilimsel açıdan eksik kaldığını düşünen Dewey, öğrenciye aktarılan içeriklerin onun tutumlarını da etkilediğini ifade etmektedir. Verimsiz bir eğitim süreci sonunda çocuğun olumlu bir tutum sergilemesi mümkün olmamaktadır. Bunun sonucu ise özensiz bir konuşma dili ve yaratıcılıktan uzak ifadeler olarak kendini göstermektedir. Dewey’e göre bu sorunların kökeninde belleğin bilinçsizce doldurulması yer almaktadır. Gerçek ve işlevsel bilginin üretilmesi için düşünme biçiminin geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitimde derslerin düşünsel yönü desteklemesi için hazırlık süreci önem taşımaktadır. Çünkü her öğrencinin kavrama kapasitesi farklılık göstermektedir. Eğitim sürecinde önemli olan, bireyin kendi öğrenme yöntemini keşfetmesine olanak tanımadır. Dewey, *Özgürlük ve Kültür* adlı eserinde doğru bilgiyle bireyin zekâsının ve ortak insani duyguların özgürleşebileceğini belirtmektedir. Bu anlayışı temel alan her öğretim süreci hümanist yaklaşımı desteklemektedir. Bu hümanist yaklaşım, Dewey’in demokrasi düşüncesiyle şekillenen eğitim anlayışının merkezinde yer almaktadır (Dewey, 1987, s. 105–106).

3.6. Demokratik Okul Modelleri

Günümüz eğitim sistemlerinden, akademik bilgi aktarmanın ötesinde katılımcı, sorumluluk sahibi ve eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Yaşamlarının erken evrelerinde demokratik uygulamalarla tanışan bireyler, yetişkinlik dönemlerinde sivil ve siyasal yaşama daha etkin biçimde katılmaktadır. Finlandiya Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Katılımcı Öğrenci – İşbirliğine Dayalı Okul* başlıklı rehber, öğrenci katılımının nasıl sistemli biçimde geliştirilebileceğini ve demokratik bir okul kültürünün nasıl oluşturulabileceğini göstermektedir (Nummenmaa vd., 2007, s. 1-23).

Söz konusu rehber, her ne kadar öğrenci birliklerini denetleyen öğretmenler için hazırlanmış olsa da içerdiği ilkeler öğretmenler, okul yöneticileri, eğitim politikası yapımcıları ve yerel yönetimler için de yararlı bir kaynak oluşturmaktadır. Öğrencilerin fikir öneren, karar süreçlerine katılan ve okul ortamına etki eden aktif bireyler hâline gelmesi hedeflenmektedir. Öğrenci birliklerinin sembolik yapılar olmaktan çıkarılarak işlevsel demokratik kurumlara dönüşmesi amaçlanmaktadır. Birliğin yapısı, seçim süreci, sorumluluk dağılımı ve katılım becerilerinin uygulamalı biçimde nasıl geliştirileceği ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır (Nousiainen ve Piekkari, 2006, s. 12).

Finlandiya Anayasası, çocuklar ve gençler dâhil olmak üzere tüm yurttaşlara katılım hakkı tanımaktadır. Oy kullanamamaları da kendilerini ilgilendiren konularda görüş bildirme hakları bulunmaktadır. Yerel Yönetim Yasası, belediyelere çocukları ve gençleri karar süreçlerine katma yükümlülüğü getirmektedir. Bu doğrultuda gençlik meclisleri ve çocuk parlamentoları kurulmaktadır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 12. maddesi de çocuğun kendisini ilgilendiren her konuda görüşünü ifade etme hakkını vurgulamaktadır (Dal vd., 2016, s. 30036). Rehberin dayandığı pedagojik zemin, Finlandiya'nın 2004 Ulusal Öğretim Programı ile tam uyum içindedir. Söz konusu program; insan hakları, eşitlik, demokrasi, sürdürülebilir kalkınma ve çok kültürlülük gibi değerleri temel almakta, dersler arası etkin vatandaşlık ve girişimcilik temasıyla öğrencilerin girişimcilik, iş birliği ve eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Nousiainen ve Piekkari, 2006, s. 26). Öğrenci birlikleri bu değerlerin günlük okul yaşamında somut biçimde uygulanmasına katkı sağlamaktadır.

Yurttaşlık rolleri ve yerel yönetim yapısı sosyal bilgiler dersi aracılığıyla, tartışma ve hitabet becerileri dil ve edebiyat dersinde, afiş ve kampanya tasarımları görsel sanatlarda, iş birliği ve problem çözme uygulamaları matematik ve fen bilimleri derslerinde desteklenmektedir. Tüm öğrenciler, öğrenci birliğinin doğal üyesi sayılmakta ve bu sayede katılım yatay biçimde sağlanmaktadır. Her sınıftan seçilen bir veya iki temsilcinin oluşturduğu yürütme kurulu, kendi başkan, sekreter, sayman ve sözcülerini seçerek okul içindeki demokratik işleyişi yürütmektedir. Öğrenci birliklerinin demokratik işleyişinde her üyenin belirli bir sorumluluğu bulunmaktadır. Başkan toplantıları yönetmekte, gündemi hazırlamakta ve birliği temsil etmektedir. Sekreter tutanakları kaydetmekte, belgeleri düzenlemektedir. Sayman mali işleri yürütmekte, bütçeyi denetlemekte ve bağış toplamaktadır. Sözcü kararları duyurmakta ve duyuru panosunu güncellemektedir. Komite liderleri çevrecilik ya da zorbalık karşıtı çalışmalar gibi tematik alanları koordine etmektedir (Clement vd, t.y., s. 2-12).

Temsilcilerin seçim süreci belirli adımları izlemektedir. Öğrenciler birlik hedefleri hakkında bilgilendirilmekte, gönüllüler aday olmakta, sınıf içinde etkili bir temsilcinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği tartışılmaktadır. Oylama yoluyla temsilciler seçilmekte ve sonuçlar okul panosu ya da internet sitesi aracılığıyla duyurulmaktadır. Bu süreç şeffaflık, sorumluluk ve demokratik katılımı desteklemektedir. Rehber, öğrencilerin altı temel demokratik beceriyi geliştirmesini öngörmektedir. Konuşma becerisi sınıf tartışmaları ve sunumlarla, dinleme becerisi empati temelli eşleştirme ve gözlem etkinlikleriyle, düşünceyi aktarma kamuya açık konuşmalarla, uzlaşma rol canlandırmalarıyla, tartışma yapılandırılmış münazaralarla, karar alma ise oylamalar ve grup görüşmeleriyle geliştirilmektedir (Nousiainen ve Piekkari, 2006, s. 24).

Toplantılar iki haftada bir yapılmakta ve belirli bir yapıya göre ilerlemektedir. Başkan, sekreter ve öğretmen gündemi hazırlamakta, katılımcılar tanıtılmakta, ek gündem maddeleri önerilmekte, küçük gruplarda çözümler tartışılmakta, kararlar sunulmakta ve oylamaya açılmaktadır. Uygulama planı yapılmakta, sorumluluklar paylaşılmakta ve toplantı sonunda değerlendirme yapılmaktadır. Temsilciler önemli noktaları not ederek sınıf arkadaşlarına aktarmaktadır. Toplantı öncesinde görüş toplamakta ve sonrasında alınan kararları sınıflarına iletmektedirler. Bu yaklaşım,

iletişim ve hesap verebilirlik duygusunu güçlendirmektedir (Clement vd, t.y., s. 2-12).

Öğrenci birliği ve okul müdürü arasında yapılan düzenli görüşmeler karşılıklı anlayışı desteklemektedir. “Müdürle Soru-Cevap Saati” uygulaması, öğrencilerin kendilerini doğrudan ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Öğretmenler toplantılara gözlemci veya danışman olarak katılabilmektedir. Öğrenci birliği güncellemeleri, öğretmen kurulu gündeminde sürekli bir madde olarak yer almaktadır. Öğrenci temsilcileri, okul yönetim kurulu ya da veli-öğretmen derneği toplantılarına yılda en az bir kez katılarak öğrencilerin bakış açılarını paylaşmaktadır. Değerlendirme süreci; katılım düzeyi, kararların uygulanma oranı, memnuniyet ve etki hissi, iletişimin niteliği ve öz değerlendirme gibi ölçütlere dayanmaktadır. “Tartışmaya anlamlı katkıda bulundum mu”, “Sorumluluklarımı yerine getirdim mi”, “Gelecek toplantıda neyi daha iyi yapabilirim” gibi sorular, öğrencilere öz farkındalık kazandırmakta, liderlik becerilerini geliştirmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Nousiainen ve Piekkari, 2006, s. 30).

Katılımcı Öğrenci – İşbirliğine Dayalı Okul modeli, demokrasinin yalnızca öğretilerek değil yaşanarak benimsetilebileceğini göstermektedir. Öğrencilere güvenildiğinde, söz hakkı tanındığında ve katılım imkânı sağlandığında okullar karşılıklı saygı ve sorumluluk duygusuyla şekillenen ortak yaşam alanlarına dönüşmektedir. Bu model sayesinde öğrenciler kendilerine değer verildiğini hissetmekte ve fark yaratabileceklerine inanmaktadır. İş birliğine dayalı bir çözüm ortamı oluşmakta, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiler güçlenmekte, okul moralinde ve katılım oranlarında gözle görülür artış yaşanmaktadır. Finlandiya dışında Türkiye gibi ülkelerde de bu modelin uygulanması, edilgen öğrenme ortamlarını demokratik ve canlı ekosistemlere dönüştürmekte önemli rol oynayabilir. Öğrenci meclisleri, katılımcı sınıflar ve yapılandırılmış geri bildirim mekanizmaları, yalnızca daha iyi okullar değil daha adil toplumlar inşa etmenin yolunu açmaktadır (Clement vd, t.y., s. 2-12).

3.7. John Dewey’in Türk Eğitim Sistemine Etkileri

Dewey, öğrencinin belirli bir doğaya sahip olduğunu ve bu doğanın bazı alanlarda daha yoğun ilgi ve yetenek geliştirmesine olanak tanıdığını savunmaktadır (Dewey, 1996, s. 344). Ona göre tek tip ve standartlaştırılmış bir eğitim, öğrencinin

ilgisini canlı tutmamakta ve bireysel yeteneklerin açığa çıkmasını engellemektedir. Eğitimcinin görevi bu eğilimleri fark ederek öğrencinin gelişim süreci için gerekli fırsatları sunmaktır. Dewey'in bu yaklaşımı, bireyin özgün yönlerini ortaya çıkarma amacının ötesinde, toplumsal ilerlemeyi destekleme çabasıyla da ilişkilidir. Yeniden kurmacılık çerçevesinde düşünüldüğünde bu anlayış, bireyi kendi potansiyelini keşfeden ve topluma katkı sunabilecek bir özne olarak görmektedir.

Bu düşünce, Osmanlı eğitim sisteminde Tanzimat öncesi dönemde benimsenen anlayıştan oldukça farklıdır. O dönemde çocuğun bireysel özelliklerine değer verilmemiş, eğitimcinin yönlendirmesiyle biçimlenen bir “balmumu” olarak görülmüştür. Bu metafor, Gazali'nin *İhyaü'l-'Ulûm* adlı eserinde dile getirilmiş, daha sonra Ali Efendi'nin *Ahlâk-ı Alâî* ve Şeref Bey'in *İlm-i Ahlâk* adlı yapıtlarında tekrarlanmıştır (Binbaşioğlu, 1999, s. 97). Dewey'in yaklaşımı ise bu statik anlayışı aşarak bireyi toplumsal dönüşümün etkin bir aktörü olarak konumlandırmaktadır.

Türkiye'de öğrenci ilgisinin ve gereksiniminin dikkate alındığı ilk resmi adım, 1926 tarihli ilkokul programı ile atılmıştır. Programda “Bütün derslerin, öğrenciyi kişisel çalışmalara teşvik edecek şekilde öğretimi, öğretimde olanaklar elverdiği oranda, öğrencilerin kişisel ilgilerinin hareket noktası yapılması esastır” ifadesine yer verilmiştir (Binbaşioğlu, 1999, s. 39). Bu anlayış, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamanın yanı sıra, öğrenciyi etkinlik yoluyla toplumsal yaşama hazırlamayı da amaçlamıştır. İlhan Sungu'nun aynı yıl kaleme aldığı *Proje Usulü* yazısında bu yaklaşımın ayrıntılandırılması, Dewey'in deneyim temelli ve topluma hizmet odaklı eğitim felsefesinin yeniden kurmacı yönünü yansıtmaktadır. Çünkü bu yaklaşım, öğrenciyi yalnız bilgi edinen bir birey değil, toplumsal sorunlara çözüm üreten bir aktör olarak görmektedir.

1926 ilkokul programı Cumhuriyet döneminin en kapsamlı düzenlemesi olarak değerlendirilmektedir. Programın esasını Dewey'in “Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu” kavramlarından aldığı belirtilmektedir (Wilson ve Başgöz, 1974, s. 107). Bu programda önceki anlayışın aksine dersler birbirinden bağımsız alanlar gibi sunulmamış, aralarındaki bağlantılar ön plana çıkarılmıştır. İlk devrede tüm derslerin hayat ve toplum merkezli biçimde, toplu öğretim ilkesine göre düzenlenmesi bu yönün en belirgin örneğidir. “Hayat Bilgisi” dersi bu bağlamda eğitimin merkezine yerleştirilmiş, diğer dersler onun etrafında yapılandırılmıştır (İlk Mektep Müfredat

Programı, 1930, s. 3). Bu düzenleme, bireysel gelişimi desteklemenin yanı sıra öğrenciyi toplumsal bütünün bilinçli bir üyesi hâline getirmeyi amaçlamış, böylece yeniden kurmacılığın eğitim yoluyla toplumsal yapılandırmaya verdiği önemle örtüşmüştür.

1926 ilkokul programı, Cumhuriyet döneminde hazırlanan en kapsamlı düzenlemelerden biri olarak öne çıkmaktadır. Program, Dewey’in “Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu” anlayışlarından esinlenmiştir (Wilson ve Başgöz, 1974, s. 107). Önceki programlarda dersler birbirinden kopuk alanlar olarak ele alınırken, bu düzenlemede dersler arasında bütünlük kurulmuş, özellikle ilk devrede tüm derslerin hayat ve toplum ekseninde işlenmesi benimsenmiştir. “Hayat Bilgisi” dersi bu bütünlüğün merkezinde yer almış ve diğer dersler ona dayandırılmıştır (İlk Mektep Müfredat Programı, 1930, s. 3). Yeniden kurmacılık açısından bu yaklaşım, bireyi yalnızca kendi potansiyelini geliştiren değil, aynı zamanda toplumsal yaşamın bir parçası olarak yetiştiren bir eğitim modeline işaret etmektedir.

Programın getirdiği yenilikler arasında bireysel ilgilerin dikkate alınması, iş eğitiminin vurgulanması ve derslerin çevre koşullarına göre uyarlanması bulunmaktadır (Özalp ve Ataunal, 1977, s. 78–79). Bu ilkeler, eğitim yoluyla bireyin topluma uyum sağlamasını ve toplumsal sorunlara duyarlı olmasını hedefleyen yeniden kurmacı anlayışla örtüşmektedir. Tarih dersinin hedefleri de bu perspektife uygundur: ulusal bilinç kazandırmak, uygarlığın tarihsel bir birikimin ürünü olduğunu göstermek ve büyük şahsiyetlerin yaşamlarından hareketle öğrencilere toplumsal sorumluluk bilinci aşılacak (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1930). Dewey, tarihin amacını toplumsal ilişkileri kavramak, gelişimin olumlu örneklerini ortaya koymak ve ilerlemenin yollarını öğretmek olarak tanımlamaktadır (Güçlüol, 1996, s. 453-457). Bu yaklaşım, yeniden kurmacılığın eğitim aracılığıyla toplumsal dönüşümü sağlamaya dönük işleviyle doğrudan ilişkilidir.

Dewey’in önerileri yalnız tarih öğretimiyle sınırlı kalmamış, yabancı dil eğitimine de yansımıştır. İstanbul ve Erzurum gibi kentlerde yabancı dile ve fen derslerine ağırlık veren liseler açılmasını, öğretmen okullarında farklı yabancı dillerin öğretilmesini önermiştir (Demircan, 1988, s. 97). Bu öneriler, bireyi küresel düzeyde iletişim kurabilen, bilimsel gelişmelere açık ve toplumsal ilerlemeye katkı

sunabilecek bir özne hâline getirmeyi hedeflemesi bakımından yeniden kurmacılıkla bağdaştırılabilir.

Bu çizgi, 1940'lı yıllarda Köy Enstitüleri hareketinde daha somut biçimde görülmüştür. Köy Enstitüleri, üretimle öğrenimi bütünleştiren, öğrenciyi etkinlik yoluyla toplumsal sorunlara çözüm üretmeye yönlendiren bir model sunmuştur. Bu kurumlar, bireysel gelişimin ötesinde köy toplumunun kalkınmasını ve toplumsal dönüşümü amaçlamış, yeniden kurmacılığın özünü yansıtmıştır. Ancak 1954'te kapatılmalarıyla bu çizgi kesintiye uğramış, sonraki yıllarda ezberci eğitim anlayışı yeniden öne çıkmıştır (Binbaşioğlu, 1999, s. 44).

Dewey'in eğitim anlayışında “problem çözme” kavramı merkezi bir yere sahiptir (Shook, 2003, s. 110). Geleneksel eğitimin ezbere dayalı yapısı bireyi geleceğe hazırlamayı amaçlarken, Dewey problem çözme yoluyla bireyin sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmesini savunmuştur. Yeniden kurmacı bakış açısından problem çözme, yalnızca bireysel yaratıcılığı değil, toplumsal sorunlara yönelik çözüm üretme yetisini de kapsar. Bu yönüyle Dewey'in önerileri, günümüzün 21. yüzyıl becerileriyle örtüşmekte ve eğitim aracılığıyla toplumsal yapının yeniden kurulmasına zemin hazırlamaktadır.

Dewey'e göre eğitimi uzak bir geleceğe hazırlık olarak görmek ve bu hazırlığı ezber yoluyla gerçekleştirmek öğretmen ve öğrencinin faaliyetlerini mekanikleştirir ve bağımlı hâle getirir. Böyle bir süreç zekânın mevcut durumlarda işlevsel kullanılmasını engeller (Dewey, 1996, s. 124). Bu durum yalnız bireysel öğrenme sorununa değil, aynı zamanda toplumsal gelişimin önündeki engellere de işaret etmektedir. Yeniden kurmacı yaklaşım açısından bakıldığında, ezberci anlayış bireyi edilgen kıldığı için toplumsal dönüşüm potansiyelini de sınırlandırmaktadır. Türkiye'de kökeni Gazali'ye uzanan bu anlayış günümüzde kısmen zayıflamış olsa da hâlâ eğitimde temel sorunlardan biri olarak varlığını sürdürmektedir. Sınıf mevcutlarının fazlalığı, materyal eksikliği ve öğretmen yetiştirme sisteminin yapısı bu sorunun devam etmesine yol açmaktadır (Akyüz, 1997, s. 380).

Geleneksel anlayışta bilgi amaç olarak görülmüş, nasıl ve ne için kullanılacağı göz ardı edilmiştir. Dewey'in modelinde ise bilginin işlevi ön plandadır; amaç bireye problem çözme becerisi kazandırmaktır. Bu noktada yeniden kurmacılık, bireysel problem çözme yetkinliğini toplumsal sorunlara çözüm üretmeye yönlendirmektedir.

İrfan Erdoğan'ın vurguladığı gibi geçmişte eğitim farklı türden “ideal insan” tipleri yetiştirmeye odaklanmışken, modern eğitim artık bilgiyi nereden ve nasıl elde edeceğini bilen, karşılaştığı sorunlar için özgün çözümler geliştirebilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Erdoğan, 2002, s. 50–51).

Dewey ayrıca derslerin aşırı uzmanlaşma sonucunda parçalara ayrılmasının öğrenciyi gerçek yaşamdan kopardığını ifade etmektedir (Dewey, 1986, s. 172). Ona göre tarih ve coğrafya gibi derslerin bir bütünlük içinde öğretilmesi gerekmektedir. 1926 ilkokul programında bu anlayışın etkileri görülmüş, bilgilerin birbirinden kopuk aktarılmasına son verilerek dersler hayat ve toplum ekseninde bütünlleştirilmiştir (Maarif Vekâleti, 1926, s. 3–4). Yeniden kurmacı bakışla yorumlandığında bu yaklaşım, öğrencinin bilgiyi yalnız kendi zihinsel gelişimi için değil, toplumsal gerçekleri anlamak ve dönüştürmek için kullanmasını amaçlamaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde 1931’de Fen Bilgisi dersleri, 1943’te Köy Enstitülerinde ve 1953’te Sosyal Bilgiler kapsamında yapılan birleşmeler de bilgiyi bütünlleştirme yönündeki çabaların örnekleridir (Binbaşioğlu, 1999, s. 138). Ancak bu girişimler süreklilik kazanamamış, 1975 sonrası ve 1992 düzenlemelerinde dersler tekrar ayrıştırılmıştır (Binbaşioğlu, 1999, s. 37–39). Dewey’in “amaç parçaların birbirini izlemesi değil, içsel bağlılık oluşturmastır” şeklindeki ifadesi (Dewey, 1996, s. 112), yeniden kurmacı anlayışta bilgilerin bütüncül ve toplumsal faydayı gözetten bir yapıya dönüştürülmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu noktadan hareketle Dewey, eğitimin bireysel ve toplumsal hedeflere ulaşabilmesi için gerçek yaşantılardan hareketle yapılandırılması gerektiğini savunmuştur. Ona göre ilerlemeci anlayışın deneyim vurgusu yeniden kurmacılıkla birleştiğinde, eğitim bireyi toplumsal sorumluluk bilinciyle hareket eden dönüştürücü bir özne olmaya yönlendirmektedir (Dewey, 1987, s. 109).

Tarihsel süreçte uzun süre etkisini koruyan geleneksel eğitim anlayışı, akli tek geçerli araç olarak görmüş ve eğitimciler üzerinde derin izler bırakmıştır. Dewey ise geçmişe ait bilgilerin eğitimin amacı olarak değil, deneyimle desteklenen öğrenmenin bir aracı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Dewey, 1996, s. 298). Bu yaklaşım, yeniden kurmacılık ile örtüşmektedir. Çünkü yeniden kurmacılıkta bilgi durağan bir içerik olmayıp, bireyin yaşantılarıyla yeniden inşa

edilen ve toplumsal faydaya yönelen bir süreçtir. Deneyim yoluyla öğrenme, bireysel gelişimin yanı sıra geçmiş ve gelecek arasında anlamlı bağlar kurarak toplumsal bilinç geliştirmeye de hizmet etmektedir (Dewey, 1996, s. 158).

Dewey'in deneyim temelli önerileri genel eğitim ve mesleki eğitim başlıklarında toplanmaktadır. Genel eğitimde deneyim, öğretimin temel yöntemi olarak öne çıkarken, mesleki eğitimde bölgesel ihtiyaçlara göre tarım ve ticaret kurslarının açılması önerilmiştir. Okullarda düşük maliyetli araç ve gereçlerin sağlanması yönündeki vurgu (Dewey, 1986, s. 151–152), pratik bir çözüm olmasının yanında fırsat eşitliği yaratarak eğitimde adaletin güçlendirilmesine yönelik bir adımdır. Dewey'in en az bir öğretmen okulunda “Deneyim Okulu” açılmasını önermesi de (Dewey, 1986, s. 169), eğitim yöntemlerinin geliştirilmesini toplumsal dönüşüm için gerekli görmesinin bir göstergesidir. Yeniden kurmacı bakış açısıyla bu öneriler, bireyi aktif öğrenen konumuna getirmenin yanında toplumun ihtiyaçlarına duyarlı bir eğitim sistemini hedeflemektedir. Bu çerçevede en dikkat çekici uygulama Köy Enstitüleri olmuştur. Köy Enstitüleri, öğrencilerin kendi kendilerini yönetme becerileri kazanmalarına, kültürel üretimde bulunmalarına ve karşılaştıkları zorluklara çözüm üretmelerine ortam hazırlamıştır. Bu yönleriyle ilerlemeci eğitimin ötesinde, yeniden kurmacı anlayışın da yansımasıdır. Çünkü Köy Enstitüleri, bireysel gelişimin yanı sıra köy toplumunun kalkınmasını ve sosyal yapının dönüşümünü amaçlamıştır (Binbaşoğlu, 1999, s. 107–108).

Dewey'in raporundan önce 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar da bu doğrultuda önemlidir. Köy okullarının tarımsal üretimle bütünleşmesi, öğrencilerin üretici faaliyetlerle eğitilmesi ve köylünün modern tekniklerle desteklenmesi önerilmiştir (Binbaşoğlu, 1999, s. 176). Bu kararlar ve Dewey'in raporu birlikte değerlendirildiğinde, eğitim yoluyla toplumsal yapıyı yeniden inşa etmeye dönük bir çabanın temellerinin atıldığı görülmektedir. 1937'de çıkarılan Köy Eğitimleri Yasası ve ardından 1940 tarihli 3803 sayılı Kanun ile köylerde eğitim ile tarımın birlikte yürütülmesi hedeflenmiş, Hasan Âli Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un öncülüğünde Köy Enstitüleri yaygınlaştırılmıştır. Bu kurumlar, Türkiye eğitim tarihinde uygulamalı öğretimin ve toplumsal dönüşüm odaklı eğitimin en belirgin örneklerinden biri olmuştur (Erdoğan, 2002, s. 7). 1954'te kapatılmalarıyla

birlikte yeniden kurmacı yönelim kesintiye uğramış, eğitim tekrar geleneksel öğretmen okullarına dönmüştür.

Bu gelişmeler, yeniden kurmacılığın Türkiye’de Cumhuriyet sonrası dönemde hangi uygulamalara konu olduğunu göstermektedir. Özellikle Köy Enstitüleri, tarımsal üretimle bütünleşmiş köy okulları ve toplu öğretim yöntemi, eğitimin toplumsal dönüşüm işlevini önceleyen yeniden kurmacı anlayışın somut yansımaları olarak öne çıkmıştır.

Toplumun geniş kesimini oluşturan kırsal nüfusun çağdaş değerlerle buluşmasını hedefleyen eğitim kurumları olan Köy Enstitüleri, Tonguç’un ifadesiyle, bildiklerini uygulamaya geçiren bireylerden yeni bir toplum yaratmak için tarlaya ekilen tohumlar gibi görülmektedir. Geri bırakılmış bir toplumu ayağa kaldırmayı amaçlayan bu kurumların misyonunu gerçekleştirebilmesi, ülke gerçeklerine uygun programların hazırlanması ve çağdaş eğitim ilkelerinin uygulanması ile mümkün olmuştur (Makal, 2000, s. 21-32; Tonguç, 1990, s. 13-18; Candoğan, 1993, s. 53-65). Köy Enstitüleri, yirmi birinci yüzyılın başında eğitim alanında yükselen değerler arasında anılan birçok paradigmayı yıllar önce pratiğe aktarmış kurumlar olarak değerlendirilmektedir.

Bu kurumların temel ilkelerinden biri “bütünlük” olmuştur. Eğitime konu olan her unsurun uyum içinde yürütülmesi gerekmektedir. Köy Enstitüleri köy okulları, bölge okulları ve yüksek enstitüler ile bir bütün oluşturarak köylerin kalkınması ve içten canlanması için çalışmıştır. Bütünlük ilkesi doğrultusunda çocukların tek yönlü değil çok yönlü gelişimine odaklanılmıştır. İş yoluyla öğrencilerin bedensel, zihinsel ve toplumsal gelişimleri hedeflenmiştir. Kuramsal derslerle uygulamalı dersler birbirini desteklemiş ve dersler hem kendi içinde hem de diğer alanlarla bağlantılı şekilde işlenmiştir (Binbaşıoğlu, 1993, s. 6-12; Özgen, 1993, s. 35-45).

Bir diğer temel yaklaşım “çocuğa görelik” olmuştur. Eğitim ve öğretim çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal özelliklerine uygun yürütülmüştür. Rousseau’nun Emil adlı eserinde önemle vurguladığı bu anlayış Köy Enstitülerinde hayata geçirilmiştir (Binbaşıoğlu, 1993, s. 6-12). “Çevre ve zamana görelik” ilkesi de bu kurumlarda dikkat çeken uygulamalardan biridir. Öğretim, öğrencinin yaşadığı çevreyle uyumlu planlanmıştır. Örneğin Akdeniz’de Aksu Köy Enstitüsü

narenciyecilik, Ege’de İzmir Kızılçullu bağcılık, Karadeniz’de Beşikdüzü balıkçılık eğitimi vermiştir (Binbaşioğlu, 1993, s. 6-12; Makal, 1979, s. 45-52).

Köy Enstitülerinde baskıcı eğitim yöntemlerine yer verilmemiştir. “Özgürlük” ilkesi doğrultusunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerine değer verilmiş ve demokratik bir ortamda yetişmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler kendilerini toplumun önemli bir üyesi olarak görmeyi, kararlara katılmayı ve ortak değerlere saygı göstermeyi öğrenmişlerdir (Binbaşioğlu, 1993, s. 6-12). “Rehberlik” ilkesi de bu kurumlarda erken dönemde uygulanmıştır. Grupların başındaki öğretmenler öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmiş, yönlendirme yapmış ancak karar alma sürecini öğrencinin kendisine bırakmıştır (Kaplan, 2002, s. 74-79; Tonguç, 1990, s. 13-18).

Demokratik eğitim anlayışının önemli boyutlarından biri olan “toplumsallık” da enstitülerin eğitiminde belirleyici olmuştur. Dewey ve Kerschensteiner gibi eğitimcilerin vurguladığı gibi okul, bireyin toplumsallaşmasını ve yeni değerler üretmesini sağlayan bir ortam olarak görülmüştür. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Dewey’in “Her okul bir demokrasi modeli olmalıdır” düşüncesi Türk eğitimciler tarafından benimsenmiştir. Baltacıoğlu’nun İçtimai Mektep adlı çalışması bu anlayışı desteklemiştir (Kaplan, 2002, s. 74-79; Tonguç, 1990, s. 13-18). Köy Enstitülerinde yetişen öğrenciler edindikleri kültürü görev yaptıkları köylere taşımış ve köylünün toplumsallaşmasına katkıda bulunmuştur.

Eğitimde “bireysellik” ilkesi de dikkate alınmıştır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine imkân tanınmıştır. Kuramsal dersler, sanatsal etkinlikler, tarımsal uygulamalar ve el sanatları gibi farklı alanlar öğrencilere sunulmuştur (Kaplan, 2002, s. 74-79). Karma eğitim uygulaması ile kız ve erkek öğrenciler bir arada öğrenim görmüştür. Bu yaklaşım, kırsal bölgelerdeki toplumsal dirençlere rağmen uygulanmış ve köy enstitüleri önemli bir sosyo-kültürel dönüşüme aracılık etmiştir (Binbaşioğlu, 1993, s. 6-12).

UNESCO’nun eğitim anlayışlarıyla uyumlu biçimde, eğitim yaşam boyu süren bir süreç olarak ele alınmıştır. Enstitü mezunu öğretmenler köylere giderek her yaştan insanı eğitmiş ve “yaşam boyu eğitim” ilkesini hayata taşımıştır. Köy eğitmen kurslarında kullanılan “köye ışık taşıyacak köylüler” tanımı bu durumu açık biçimde yansıtmaktadır.

Köy Enstitüleri modeli “iş eğitimi” ilkesini de benimsemiştir. Dewey ve Kerschensteiner’in geliştirdiği bu anlayışa göre bireyler, gerçek yaşamla yüz yüze geldiklerinde etkin yurttaşlar haline gelmektedir. Enstitülerde uygulanan öğretim yöntemleri yaşamla doğrudan ilişkili olmuş ve uygulamaya dayalı öğrenme ön planda tutulmuştur. Tonguç’a göre iş eğitimi, bireye yaşamını sürdürebilmesi için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktadır (Arayıcı, 2002, s. 171-189; Özgen, 1993, s. 35-45).

Köy Enstitüleri’nde uygulanan bu ilkeler ve programlar, yeniden kurmacı eğitim anlayışının Türkiye’deki en somut örnekleri olarak değerlendirilmektedir. Çünkü bu kurumlar bireysel gelişimin ötesinde toplumsal yapının dönüşümünü, köylünün kalkınmasını ve ulusal kültürün yeniden inşasını hedeflemiştir. Bu yönüyle Cumhuriyet sonrası dönemde eğitim, yeniden kurmacılığın öngördüğü toplumsal mühendislik işlevini üstlenmiş ve Türkiye’de modernleşme sürecinin temel araçlarından biri haline gelmiştir.

SONUÇ

Bu tez çalışmasında yapılan incelemeler sonucunda, yeniden kurmacılık yaklaşımının eğitim felsefesi içinde toplumsal değişimi önceleyen ve bireyleri aktif birer katılımcı olarak gören çağdaş bir yönelim olduğu tespit edilmiştir. Eğitim, bu anlayışta yalnız bireysel gelişimin değil, aynı zamanda toplumsal dönüşümün de temel aracı hâline gelmektedir.

Çalışmada, John Dewey'in demokrasi ve eğitim ilişkisini bütüncül biçimde ele almasının ve Theodore Brameld'in kuramsal çerçevesinin yeniden kurmacılığın temel dayanaklarını oluşturduğu görülmüştür. Dewey'in eleştirel düşünme ve problem çözme merkezli yaklaşımı, Brameld'in toplumsal reform hedefiyle birleşerek bu felsefeye güçlü bir teorik temel kazandırmaktadır.

Türkiye bağlamında yapılan değerlendirmeler, Cumhuriyetin ilk yıllarında Dewey'in raporlarının öğrenci merkezli ve topluma hizmet eden bir eğitim anlayışının gelişmesine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Köy Enstitüleri deneyimi, problem çözmeye dayalı ve üretimle bütünleşmiş bir eğitim modeli sunarak bu yaklaşımın somut örneklerinden biri olmuştur. Ancak sonraki yıllarda bu anlayışın süreklilik kazanamadığı, ezberci anlayışın yeniden güçlendiği belirlenmiştir.

Günümüz eğitim politikaları açısından bakıldığında, yeniden kurmacılığın öne çıkardığı eleştirel düşünme, demokratik katılım, iş birliği ve problem çözme gibi kavramların 21. yüzyıl becerileriyle örtüştüğü görülmektedir. Bu da yaklaşımın güncelliğini koruduğunu ve eğitim sistemlerinin dönüşümünde işlevsel bir yol gösterici olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, yeniden kurmacılık hem bireyin gelişimini hem de toplumsal ilerlemeyi destekleyen dinamik bir eğitim felsefesi olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de eğitim politikalarının bu yaklaşımı dikkate alarak yapılandırılması, eğitim kalitesinin artırılması ve demokratik toplumsal yapının güçlendirilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acar Erdol, T. (2018). Esasicilik. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi* (s. 107–116). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akın, A., Sariçam, H., Kaya, Ç., Akdeniz, C., Gediksiz, E., Toprak, H., & ... (2013). Deontik adalet ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliği. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı II* (ss. 15–18). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Tarih Okulu Dergisi*, 17(68).
- Akpınar, B. (2019). Eğitim felsefesi, akımlar, öncüleri ve eğitime ilişkin görüşleri. M. Ergün & A. Çoban (Dü.) içinde, *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, G. (2014). The effects of student and school factors on mathematics achievement in TIMSS 2011. *Education and Science*, 39(172).
- Akyüz, Y. (1997). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1997'ye)* (6. Basım). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Arayıcı, A. (2002). *Kemalist dönem Türkiye'sinde eğitim politikaları ve Köy Enstitüleri*. Ceylan.
- Aristoteles. (1997). *Metafizik* (A. Arslan, Çev.). İstanbul.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş* (24. baskı). BB101 Yayınları.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrates) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55–80.
- Bakır, K. (2007). Jean-Jacques Rousseau'nun natüralist eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 103–122.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitime giriş*. Ankara: Umut Yayınları.

- Başgöz, İ., & Wilson, H. E. (1974). *Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim ve Atatürk*. Dost Yayınları.
- Biçer, B. (2014). Felsefe içinde. A. Akdemir & H. S. Erdem (Ed.), *Eğitim felsefesi* (s. 340). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını.
- Billington, H. L. (1997). Poster presentations and peer assessment: Novel forms of evaluation and assessment. *Journal of Biological Education*, 31(3), 218–220.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri*. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet dönemi eğitim bilimleri tarihi*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma-Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Brameld, T. (1971). *Patterns of educational philosophy: Divergence and convergence in culturological perspective*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Brameld, T. (1976). *The teacher as world citizen: A scenario of the 21st century*. Palm Springs, CA: ETC Publications.
- Brameld, T. (2000). *Education as power* (1965). San Francisco: Caddo Gap Press.
- Brennen, A. M. (1999). *Philosophy of education*. A booklet presented in partial fulfillment of the requirements for the course EDFN500 Foundations of Christian Education. İskoçya.
- Candoğan, G. (1993). *Köy Enstitüleri sistemi ve çağdaş eğitim*. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Cebeci, S. (1996). Eğitim felsefesine toplumcu bir yaklaşım. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 99–107.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü* (3. baskı). Paradigma Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.

- Cevizci, A. (2017). *İlkçağ felsefesi* (11. baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Conrad, D. R. (1976). *Education for transformation: Implications in Lewis Mumford's ecohumanism*. Palm Springs, CA: ETC Publications.
- Coşkun Özüaydın, B. (2017). John Dewey ve *Paideia Perennis*. s. 35.
- Counts, G. S. (1932). *Dare the school build a new social order?* The John Day Company.
- Çağlayan, S. (2007). Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Çetin, K., & Gülseren, H. Ö. (2003). Cumhuriyet dönemi eğitim stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 143(Güz), 1-20.
- Çoban, A. (2019). Temel kavramlar. M. Ergün & A. Çoban (Dü.) içinde, *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, B. (1993). *Felsefi söylem nedir?* Kabalcı Yayınları.
- Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara felsefe ile bakmak* (Felsefe Dizisi: 5). İnsancıl Yayınları.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Çüçen, A. K. (2013). *Mantık* (8. baskı). Sentez Yayınları.
- Dağ, S. (2020). *Okul yöneticisi ve öğretmenlerin benimsedikleri felsefi yaklaşım ile okul iklimi ve öğrenci davranışlarını kontrol etme eğilimi arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G., & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship—a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), 30036.
- Demir, Y. (2001). *Modernizmden postmodernizme geçiş sürecinin dinamikleri* (Tez No. 109183). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demircan, Ö. (1988). *Düinden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.

- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2017). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. T. Yılmaz). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim*. İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Dewey, J. (2021). *Deneyim ve eğitim*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Dewey, J. (2021a). Politika olarak eğitim. J. Ratner (Haz./Ed.), *Günümüzde Eğitim* (s. 98–102). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2021b). *Felsefenin yeniden inşası* (Çev. S. Aydın). Ankara: Fol Kitap.
- Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünüyoruz?* (Çev. H. Kayıkçı). Ankara: Fol Kitap.
- Dewey, J. (2023). *Eğitimin ahlak ilkeleri*. Ankara: Kırmızı Ada Yayınları.
- Dewey, J. (2023). *Okul ve toplum* (Çev. Ö. Özyürek). Ankara: Dorlion Yayınları.
- Dewey, J. (2023). *Okul ve toplum*. s. 32, 38, 70.
- Dewey, J. (2023). *Okul ve toplum*. s. 32, 38, 70.
- Dipti, A. D., Burton, A., McBride, B. A., Edwards, C. P., & Garcia, A. S. (2019). An innovative cross-disciplinary approach to promoting child health. *Childhood Education*, 95(1), 57–63.
- Driscoll, R. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefî tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Duman, B., & Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi

- ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95–114.
- Erdoğan, İ. (2002). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler* (1. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Fidan, N. & Erden, M. (1996). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gandini, L. (2005). From the beginning of the atelier to materials as languages: Conversations from Reggio Emilia. In L. Gandini, L. Hill, L. Cadwell, & C. Schwall (Eds.), *In the spirit of the studio: Learning from the atelier of Reggio Emilia* (pp. 6–15). New York: Teachers College.
- Gutek, G. L. (2021). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gutek, L. G. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Güçlü, N. (2019). *Bilgi kuramı ve eğitimde uygulanabilirlik*. Eğitim Yayınları.
- Güçlüol, K. (1996). John Dewey’den bugüne milli eğitimimiz. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7(Ocak-Şubat), 453-457.
- Günay, M. (2021). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Çizgi Kitabevi.
- Gürsoy, K. (2006). *Bir felsefe geleneğimiz var mı?* Etkileşim Yayınları.
- Holt, J. (2008). Eğitim yerine. M. Hern (Ed.), *Alternatif eğitim* (E. Ç. Babaoğlu, Çev., ss. 51–61).
- Illich, I. (1988). Okulsuz toplumdan sonrası (M. Tan, Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1–2), 283–298.
- İnam, A. (2014). Bin yıllık hüznün: insanın düşünme serüveni üstüne bir yorum. *Temaşa: Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (1), 3–23.

- Jarusrose, C., & Singhasiri, W. (2015). Novice teacher's learning through a project-based learning class. *Reflections*, 19(0), 17–37.
- Kansu, N. A. (2017). *Pedagoji tarihi*. Ankara: Dorlion Yayınları.
- Kantarıcı, Z. (2013). Sokrates ve eğitim felsefesi. *Mavi Atlas GŞÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (1), 78–90.
- Kaplan, M. (2002). *Aydınlanma devrimi ve Köy Enstitüleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (12), 181–200.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5–15.
- Kıncal, R. Y. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Korkmaz, B. (2002). Dil yeteneği genlerle mi ilişkilidir yoksa sosyal bir olay mı? Yeni sorular. *Felsefelogos*, 89–98.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566–1582.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. baskı). İstanbul: Alkım.
- Küçükaslan, A., Akto, A., Erkılcı, T. A., & Ulu, H. (2021). İdealist ve realist eğitim felsefelerinin karşılaştırılması üzerine bir değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(9), 118–137.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda eğitim felsefesi*. Bursa: Alfa Kitapevi.
- Locke, J. (2004). *Eğitim üzerine* (A. Uğur, Çev.). Yeryüzü Yayınevi.
- Maarif Vekaleti. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.
- Makal, M. (1979). *Köy Enstitüleri ve ötesi*. Çağdaş.
- Makal, M. (2000). *Karanlığı zorlayanlar*. Güldikeni.

- Malaguzzi, L. (1996). The right to environment. In T. Filippini & V. Vecchi (Eds.), *The hundred languages of children: The exhibit*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Marlowe, B. A., & Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEB. (2010). *Milli eğitim hedefleri*.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mengüşoğlu, T. (1958). *Felsefeye giriş* (7. baskı). Remzi Kitabevi.
- Mengüşoğlu, T. (1988). *İnsan felsefesi*. Remzi Kitabevi.
- Mitchell, L. M. (2007). Using technology in Reggio Emilia-inspired programs. *Theory into Practice*, 46(1), 32–39.
- Morrison, K. (2009). Educational innovation in Thailand: A case study. *International Education*, 38(2).
- Noddings, N. (2015). *The challenge to care in schools*. Teachers College Press.
- Nummenmaa, A.-R., Karila, K., Joensuu, M., & Rönholm, R. (2007). *Communal planning in the kindergarten*. Tampere: Tampere University Press.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early childhood education & care*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Oğuzkan, F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1990). Köy Enstitüleri öğretim programları. In *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Önal, M. (2006). Sokrates'e göre erdem ve erdem eğitimi. *Felsefe Dünyası*, (44), 133–145.
- Öner, N. (1985). Niçin felsefe? *Erdem*, 1(2), 493–500.
- Özalp, R., & Ataunal, A. (1977). *Türk milli eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özdemir, Y. (2006). İdealizm ve bilgi teorisi. *Felsefe Dergisi*, 21(2), 45–60.

- Özgen, B. (1993). *Çağdaş eğitim ve Köy Enstitüleri*. Dikili Belediyesi Kültür Yayınları.
- Öztürk, E. (2015). Sosyal bilimler metodolojisinde bir yaklaşım olarak pragmatizm. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Platon. (2022). *Devlet* (Çev. H. Z. Ülken). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Resnick, M., & Robinson, K. (2017). *Lifelong kindergarten: Cultivating creativity through projects, passion, peers, and play*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Roberts, S., & Bussler, D. (Eds.). (1997). *Introducing educational reconstruction: The philosophy and practice of transforming society through education*. San Francisco: Caddo Gap Press.
- Rousseau, J. J. (2011). *Emile ya da eğitim üzerine* (Çev. Y. Avunç). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Russell, B. (2017). *Felsefe sorunları* (V. Hacıkadıroğlu, Çev.). Say Yayınları.
- Shimahara, N., & Conrad, D. R. (1991). Theodore Brameld's culturological vision: Profile of a reconstructionist. *Qualitative Studies in Education*, 4, 247–259.
- Shook, J. R. (2003). *Amerikan pragmatizminin öncüleri* (Çev. C. Türer). İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Felsefe, eğitim felsefesi ve öğretmenlik mesleği*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University of New York Press.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into Practice*, 46(1), 40–47.

- Tan, M. (1994). Toplumsal değişim ve eğitim: Kadın bakış açısından. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(1), 83–96.
- Tangdhanakanond, K., Pitiyanuwat, S., & Archwamety, T. (2006). A development of portfolio for learning assessment of students taught by full-scale constructionism approach at Darunsikkialai School. *Research in the Schools*, 13(2), 24–36.
- Tanrıöğen, A. & Sarpkaya, R. (Ed.). (2010). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (1990). *Mektuplarla Köy Enstitüsü yılları*. Çağdaş.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Altın Kalem Yayınları.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Turgut, İ. (1992). *Eğitim üzerine felsefi bir deneme*. İzmir: Bilgehan Matbaası.
- Türkiye Cumhuriyeti. Maarif Vekâleti. (1930). *İlk mektep müfredat programı* [Köy mektepleri müfredat programı]. Maarif Vekâleti.
- Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. Eğitim üzerine. Ütopya Yayınları, ss. 187–240.
- Uysal, E. (2004). Eğitime felsefi antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81–99.
- Ülçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Ülken, H. Z. (2008). *Felsefeye giriş-1*. Türkiye İş Bankası Yayınları.
- V. Clement, T. Raveane, & D. Saturnin (Eds.). *Finland – Education and Entrepreneurship*.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., ... Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756–767.

Varış, F. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Konya: Atlas Kitabevi.

Wiles, J., & Bondi, J. (2002). *Curriculum development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Yıldırım, S. (1991). *Felsefî akımlar ve eğitimi*. Eğitim Yayıncılık.

Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220.

