

FOL

FELSEFECE EĞİTİŞİM
EĞİTİM FELSEFESİ YAZILARI

FOL® 35

© MAK GRUP MEDYA PRO. REK. YAY. A.Ş.
SERTİFİKA NO: 44396

FELSEFE 35
EĞİTİM FELSEFESİ 02

FELSEFECE EĞİTİŞİM/EĞİTİM FELSEFESİ YAZILARI
DERLEYEN VE ÇEVİREN: SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ

YAYINA HAZIRLAYAN: EBUBEKİR DEMİR
REDAKSİYON: MAK GRUP REDAKSİYON EKİBİ
GÖRSEL YÖNETMEN: NURULLAH ÖZBAY
GRAFİK TASARIM VE UYGULAMA: TAVOOS

ISBN 978-605-69643-2-9

BASKI: AYRINTI BASIMEVİ ANKARA - SERTİFİKA NO: 13987

I. BASKI: EKİM 2019

İLETİŞİM ADRESLERİ
CINNAH CD. KIRKPINAR SK. 5/4
06420 ÇANKAYA ANKARA
TEL.: 0312. 439 01 69
www.folkitap.com
bilgi@folkitap.com
siparis@folkitap.com
www.twitter.com/folkitap

FELSEFECE EĞİTİŞİM

EĞİTİM FELSEFESİ YAZILARI

DERLEYEN VE ÇEVİREN
SABRİ BÜYÜKDÜVENÇİ

SABRİ BÜYÜKDÜVENÇİ

Bursa doğumlu (1952). Gazi Eğitim İngilizce Bölümü (1973) ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde (1978) yükseköğrenimini tamamladı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde ‘eğitim felsefesi’ asistanı olarak göreve başladı (1982). Bu alanda 1986’da doktor, 1987’de yardımcı doçent, 1989’da doçent ve 1995’te profesör oldu. DTCF Felsefe Bölümünde ‘Felsefeye Giriş’, ‘Sistematik Felsefe’ ve ‘Eğitim Felsefesi’; ODTÜ Felsefe Bölümünde ‘Estetik’ dersleri verdi (1994-2000). Türk Felsefe Derneği, Uluslararası Eğitim Filozofları Birliği üyeliği ve *Studies in Philosophy and Education* adlı uluslararası derginin editörler kurulunda bulunmuştur. Kısa sürelerle Londra Üniversitesi’nde (1974-1989) ve Paris I ve Paris II üniversitelerinde (2002) incelemelerde bulundu. Vefatına kadar Ankara Üniversitesi Felsefe bölüm başkanlığı görevini sürdürmüştür (2015).

Başlıca eserleri: *Postmodernizm ve Sinema* (S. Ruken Öztürk ile birlikte, 1997), *Varoluşçuluk ve Eğitim* (2001), *Eğitim Felsefesi Yazılar* (1987), *Felsefeye Eğitimi* (2001), Dabney Townsend, *Estetiğe Giriş* (2001).

İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	15
SAFFET BİLHAN	
ÖNSÖZ	19
BİRİNCİ BÖLÜM	23
EĞİTİM FELSEFESİ YAZILARI	
1	25
FELSEFE VE EĞİTİM	
VAN CLEVE MORRIS	
2	28
FELSEFİ DÜŞÜNMENİN BOYUTLARI	
PHILIP G. SMITH	
3	36
FELSEFENİN İŞLEVLERİ VE EĞİTİMCİLERİN SORUNLARI	
ARNOLD B. LEVISON	
4	45
EPİSTEMOLOJİ VE EĞİTİM	
ISRAEL SCHEFFLER	
5	57
FELSEFENİN EĞİTİM KURAMINA KATKISI	
CURT JOHN DUCASSE	

6	77
EĞİTİM FELSEFESİ - SÜREÇ VE ÜRÜN OLARAK	
CHARLES J. BRAUNER & HOBERT W. BURNS	
7	86
EĞİTİMDE MÜKEMMELLİK VE EŞİTLİK	
PAUL NASH	
8	97
EĞİTİMİN AMAÇLARI	
JOHN S. BRUBACHER	
9	113
PRAGMATİZM-ALETÇİLİK VE DENEYCİLİK	
JOHN S. BRUBACHER	
10	121
YENİDEN İNŞACI EĞİTİM FELSEFESİ	
THEODORE BRAMELD	
11	130
EĞİTİM ARAŞTIRMASININ EĞİTİME ZARARI	
M. A. B. DEGENHARDT	
İKİNCİ BÖLÜM	155
FELSEFECE EĞİTİŞİM	
1	157
EĞİTİM FELSEFESİ	
2	172
BİLİM VE SANAT OLARAK EĞİTİM	

3	179
VAROLUŞU EĞİTİM ÜZERİNE BİR DENEME	
4	183
VAROLUŐULUĐUN EĞİTİM BOYUTU	
5	195
EĞİTİM PROBLEMLERİ VE BİR EĞİTİM FELSEFESİ	
6	204
HAYAT BOYU EĞİTİM İHTİYACI	
7	212
ATATÜRK'ÜN EĞİTİM FELSEFESİ	
8	226
OLAN/OLUŞTURULAN İNSAN VE NİTELİKLİ ÖĞRETİM	
9	236
AŞK EĞİTİMİ ÜZERİNE BAZI DÜŞÜNCELER	
10	243
GENÇLİK ÜZERİNE	
DİZİN	271

SUNUŞ

Eğitim, en kapsamlı biçimiyle felsefenin yöneldiği sorunlar arasında başlıbaşına bir sorun olarak insanlık tarihi boyunca yerini korumuştur.

Günümüzde felsefe dersi okutanlara felsefeci, eğitim ve öğretim uygulama ve bilimleriyle ilgilenenlere de eğitimci denilmektedir. Bu alanlar aynı zamanda filozofun ilgi alanlarıdır. Her öğretmen ve eğitimci, bilim insanı olamayacağı gibi her felsefeci de kuşkusuz filozof değildir. Filozof, eğitime yöneldiği zaman, eğitim bütünüünün her parçası, her zeresi ve bunlar arasındaki bağlar ve ilgiler ışıklandırılmış gibi bütün ayrıntılarıyla işlevsel bir sistem içerisinde varlıklarını ve varlık nedenlerini gün işığına çıkarmış olur. Bu kişiye eğitim filozofu diyebiliriz. Böyle adlandırmamızın sebebi, filozofun eğitim sorunlarına ilişkin görüşlerini başka sorunlarla ilgili görüşlerinden ayırıp anlamak istediğimizden dolaydır, yoksa bir filozof tek yönlü olamaz; ama filozof her şeyle uğraşıyor demekte değildir. O, varlığın ve ona ilişkin unsurların neden-sonuē ilişkilerine en geniş açıdan bakar, böylece her alan ona aēıktır.

Eğitim meselesine gelince filozof veya onun alet olarak kullandığı felsefe, eğitimle ilgili olarak çok ileri düzeyde görüşler geliştirir. Mevcut görüşleri genişlemesine ve derinlemesine eleştirel incelemeye ve çözümlemelere tabi tutarak yeni çözümlere, yeni yorumlara ortam hazırlar. Eğitim bilimciler ve uygulayıcılarına yeni ufuklar aralayarak, dar çerçevede kalmamaları ve kendilerini yenilemeleri için onlara öncülük eder. Örneğin Sokrates'in *Devlet* adlı diyoloğta sorduğu şu soru her dönemde eğitimcileri, günün koşullarına göre dü-

şündürebilir: “Çocuklarımızın kötü görüntüler arasında büyümelerinin bizi korkutması gerekmez mi? Bu sağlığa zararlı bir otlakta her gün küçük dozlarla alman ve özümlenen bir sürü zehirli ot gibidir. Bunlar, farkına varmaksızın kalbinin derinliğinde dermansız zehir hâline gelir.”

Büyük düşünürün en yalın ve fakat genişlemesine ve derinlemesine en kapsamlı bir biçimde gözönüne serdiği eğitim ortamlarında, her insanın yaşam sürecinde ve kuşaktan kuşağa gelişerek aktarılanlarda ne ölçüde zararlıların olabileceği, farkına varamadığımız bu birikimlerin bireysel ve toplumsal yaşamda, ufak dozlar hâlinde de olsa zamanla dermansız bir zehir hâline gelerek ne kadar yıpratılara yol açacağı bütün açıklığıyla ortaya çıkmakta ve eğitimin ihmallere tahammülü olmadığı da ‘belirlenmiş’ olmaktadır.

Felsefenin eğitimdeki ilgi alanı elbette ki sadece yorumu canlı tutmaktan ibaret değildir. Eğitimin hedefi olan bilgiyi elde etmek, felsefede bunun ‘yönlendirici ilkelerini belirlemek’ için düşüncüyü bu konu üzerinde yoğunlaştırmak (*tefekkür*), bir felsefe tecrübesi olarak tecelli eder; eğitim felsefesi ise bu tecrübeyi inceleme alanına getirir ve bununla da kalmayarak bilginin aslı, koşulları, ilkeleri ve bilimsellik değerleri üzerinde düşünsel, eleştirel incelemeler yapar.

Zekânın kendisini ve zekâdan yansıyan ruhsal, mantıksal, sanatsal ve ahlaksal etkinliklerini araştırmak yine eğitim felsefesine düşer. Eğitim felsefesi bu konular üzerinde çaba gösterirken, felsefenin genel konusu olan illiyet/nedensellik ilkesini, özellikle ilk nedenleri, hakikatin kendisini, insani değerlerin temellerini hedef alarak araştırmalarını yürütür ve genellenenin en üst düzeyinde çeşitli eğitim sorunlarını gündeme getirir. Bunlar, eğitimin amaç ve araçlarını saptamak; insan eylemini kavramak, anlamlandırmak ve belirlemelerde bulunmaktadır. Diğer yandan kişiliği, kişiliğin kaynaklarını, insan yetilerini, işlevlerini, başarılarını inceleme konusu yaparak bu konudaki düşünceleri irdelemeyi üstlenen eğitim felsefesi, varlık, iletişim, bilgi, din, kültür,

davranış, kısaca insanın varoluşu ve varoluş nedeni üzerinde düşünceyi yoğunlaştırır.

Ahlaksal ve toplumsal değerleri irdelemek, bu örgü içerisinde eğitimin programları ve etkinlikleri üzerinde düşünceler üretmek, insanın keşfettiği bilginin, bunun sonucu olan bilmenin doğasını araştırmak, bilgiyi kazanmanın yöntemlerini değerlendirmek, insanın yaratıcılığıyla bunun ürünü olan sanat arasındaki bağları kurmanın yollarını incelemek felsefenin ilgi alanı içerisinde yer alır. Bu ilgi alanı içerisinde düşünme uygulamasının, muhakemenin, eleştirici zekânın yöntemlerini ve ilkelerini araştırma işlevinin de bulunduğunu düşündüğümüz de eğitim felsefesinin önemi daha da açıklık kazanır.

Şunu hemen belirtmeliyiz ki, insan bilgisine ait olan hiç bir alan felsefi yaklaşımın dışında kalmaz. Nasıl ki felsefe, hukuk alanına yönelince hukuk felsefesi, sanat alanına yönelince sanat felsefesi doğmuş oldu; felsefenin eğitim konusuna yönelmesiyle ‘eğitim felsefesi’ dediğimiz bir felsefe alanı doğmuştur.

Felsefi kültürün zihinsel alanda aydınlatıcı bir ortam yarattığı, insan düşüncesini kamçılادığı, düşünce ufkuna genişlik kazandırdığı bir gerçektir. Bilim ve sanat ve bunları izleyen teknoloji, ancak böyle bir ortam önceden hazırlanmış ve olgunluk kazanmışsa doğabilir ve gelişebilir. Filozofların sayısı her zaman az olmuştur; fakat onların yön verdiği zihinler, beyinsel tekâmül için elverişli ortamı hazırladıktan sonra artık bereketli çevre, bilimde, sanatta, teknolojide ve insan ilişkilerinde (demokratik sistemin doğuşu gibi) bol ürün vermeye başlamıştır.

Eğitim araştırmaları alanında duyulan boşluğun uyarıcı etkisiyle Ankara Üniversitesi 1965 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi’ni açmıştır. Yeni Yükseköğretim Kanunu ile de on kadar üniversitemizin ilgili fakülteleri bünyesinde eğitim bilimleri bölümleri açılmıştır. Bu bölümler ve öğretmen yetiştiren diğer öğretim kurumları Türk eğitimine yön verecek

üstün beyin gücü yetiştirmeyi üstlenen kurumlardır. Buralarda üst düzeyde eğitim görüşleri ve eğitime bakış açıları geliştirmekte felsefi yaklaşımın önemli katkısı olacaktır. Ülkemizde felsefe ile tanışmanın ancak Cumhuriyetle birlikte ortaöğretim ve yükseköğretimde sistemli bir biçimde başladığını, bir bilimin gelişmesi için bu sürenin çok kısa olduğunu göz önünde bulundurursak, Batıdan çeviri yoluyla önemli bir bilgi birikiminden yararlanmanın doğru bir yol olduğu gerçeği ortaya çıkar. Burada sunulan bu eser bu mantık çerçevesinde değerlendirildiği zaman önemli bir ihtiyaca cevap verdiği kolayca anlaşılır.

Tanınmış Batı düşünürlerinin eğitime bakış açılarını, yorumlarını özümleyerek sunmak büyük bir ustalık ister. Bu ustalığın ürünlerini burada tatmamız mutlu bir olaydır.

SAFFET BİLHAN
Ankara, Ocak 1987

BİRİNCİ BÖLÜM
EĞİTİM FELSEFESİ YAZILARI

I FELSEFE VE EĞİTİM

VAN CLEVE MORRIS

Felsefe, ‘bilgelik sevgisi’ anlamına gelen iki Yunanca kökten türetilmiş bir sözcüktür. Herkesçe tanınan anlamının aksine felsefe, ‘bilgi’ veya yalnızca ‘bilginin aranması’ demek değildir. Daha çok bir sevgidir ve herhangi bir sevgide söz konusu olan da elde etmeye çabalamadır. Bu nedenle filozoflar yaptıkları işten ‘bilgi arayışı’ veya daha çok ‘gerçeğin aranması’ olarak bahsetmektedirler, Herhangi bir filozof size önemli olan şeyin arayış veya sevgi olduğunu söyleyecektir.¹ İnsanlar henüz bilgeliği oluşturan unsurları tam olarak bil-mediklerinden, o doğrultuda çalışmanın onu gerçekten elde etmede en iyi yol olduğu sonucuna varmışlardır. Bu yüzden, gerçeğin ve bilgeliğin aranmasında ciddi ve samimi olan herhangi bir kişi, onlara asla ulaşamasa bile, gerçek anlamda felsefi bir etkinlik içerisinde olduğu söylenebilir.

Filozofların yaptığı biçimde bir gerçek arayışı görüldüğünden daha zordur. Günlük yaşamımızda, gerçeğe ulaşabi-

¹ ‘Philosophia’ sözcüğü, ilkin Pythagoros’ta görülüyor, ama ‘philosophia’ terimi kesin anlamını Platon ve Aristoteles felsefesinde kazanmıştır. Platon’a göre felsefe, doğruya varmak, var olanı bilmek için düşüncenin yöntemli çalışması olarak görülür. Aristoteles’te felsefe, var olanın ilk temellerini ve ilkelerini araştıran bilimdir; kısaca ilkeler bilimidir. ‘Philosophos’ da (filozof), ‘bilgeliği seven’, ‘bilgiyi arayan ve ona ulaşmak isteyen kişi’dir. Filozof, kendine şu ya da bu biçimde kabul ettirilmiş olan ya da sunulan inançları, görüşleri, bilgileri irdeler ve eleştirir; doğru olanı, gerçek bilgiyi, bilgeliği arar. Bunu yaparken de mantıksal çözümleme ve kavramsal düşünme yolunu takip eder. Sevgi, filozoftan ayrı olarak düşünülmemelidir. Filozof, sevgi ile özdeşleşmiştir, birini diğerinden soyutlamak mümkün değildir. Yani “Bilgiyi, bilgeliği seviyorum.” demekle filozof olunmaz. Gerçek anlamda filozof, bu duygularla yoğrulmuştur ve yaşamına bunlar yön verir. Bilgelik tutkusu, filozofun özünde olmalıdır. (Çev.)

leceğimiz ve gerçekten onu yakalayabileceğimiz duygusuna kapılırız. Evle, bakkal dükkânı arasındaki mesafeyi bilmek istediğimde, gerçeği tam olarak öğrenebilirim. Ancak “İnsan Nedir?” sorusuna cevap aradığımda, gerçeğin öyle kolayca ortaya çıkmadığı filozofun dünyasına girmiş olurum. “İnsan Nedir?” sorusu, gerçekten bir soru dizisidir, insan doğasının özelliği nedir? İnsan doğası tanımlanabilir mi? İnsan doğası değişebilir mi? Değişebilirse, bu ne yönde olabilir? Değişemezse, insan nasıl özgür olabilir? İnsan evrende niçin vardır? Yaşamının bir amacı var mıdır? Şayet insanlar için amaçlar söz konusuysa, bundan evrenin de bir amacı olduğu çıkarılabilir mi? Çıkarılabilirse bu nedir? Aksi söz konusuysa, evrenin varoluşu bir tesadüf sonucu mudur? İnsan bir tesadüf eseri midir?

Bu tür sorular gerçekten sınırsızdır fakat bunlar, filozofun dünyasında gerçek arayışının, ev ile bakkal arasındaki mesafeyi ölçmekten daha güç olduğunu göstermekte yeterlidir. Ancak taşıdıkları büyük güçlülere rağmen filozof, bu sorularla uğraşmada ısrarlıdır çünkü onun gerçek arayışı bu soruların cevaplarına bağlıdır. Ve filozof, büyük bir içtenlik ve kararlılıkla bu cevapları arar çünkü daha iyi bir yaşama kavuşabilmek, gerçeklerin ortaya çıkarılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu, filozofun yaptığı işin esas nedenidir, yani onun ısrarla gerçek arayışı er geç, insanların nasıl yaşamaları gerektiği konusunda bazı tavsiyelere yol açabilir. Şayet bir filozof bu yolda nihai bir amaç taşımıyorsa, o zaman insan toplumunda yapacağı bir görev yoktur. Başka bir biçimde söylersek filozof, insanı anlama arayışı içindedir çünkü insanı anlayabilirse, onun ne olabileceği konusunda bir şey söyleyebilir. İnsanın ne olabileceği sorusuna ilişkin değişmeyen ilgisi bir filozof olarak onu harekete geçiren dürtüdür.

Eğitimin temel amacı kültür nakli/aktarımı ve daha önemlisi toplumu, arzulanan bir geleceğe götürmektir. Eğitim, toplumun, kendini daha yüksek bir düzeyde ve daha iyi bir şekilde kanıtlaması için kullandığı bir alettir. Ve bu-

nun da tek tek, canlı insanlarla gerçekleştirilmesi zorunlu olduğundan, eğitimin temel işlevinin insanları geliştirmek, ilerletmek olduğu açıklık kazanır. Bir anlamda felsefe'nin de üzerinde durduğu konunun insanın gelişimi olduğu söylenebilir.

Felsefe ve eğitim arasındaki bu şaşırtıcı apaçık ilişki, tanınmış eğitim filozofu John Dewey'i (1859-1952) şu görüşe götürmüştür:

Eğitimi, doğaya ve insanlara yönelik zihinsel ve duygusal temel eğilimleri geliştirme süreci olarak ele alıyorsak, felsefe de 'genel eğitim kuramı' olarak tanımlanabilir.²

Hâlbuki filozoflar, insanın dünyadaki varlığını daha iyi bir biçimde açıklama amacından hareketle, gerçek arayışı sorunuyla uğraşırlar. Eğitimciler, daha güzel, daha insancıl bir toplum oluşturmayı amaçlayarak, felsefenin önerdiklerini insanlara uygulama sorunuyla uğraşırlar. Filozof, insan kaynağına ilişkin strateji ile uğraşırken, eğitimci, bu stratejiyi günlük yaşamla ilişkili kılacak taktiklerle uğraşır. Sonuç olarak şu söylenebilir ki felsefe ve eğitim, her ikisi de, görev olarak insan ve insanların gelişimini üstlenmişlerdir.

² John Dewey, *Democracy and Education*, The Macmillan Co., New York 1961, s. 383.

PHILIP G. SMITH

Filozofça düşünen kişilerin nitelikleri incelendiğinde, bu niteliklerin birbiriyle karşılıklı ilişkili üç boyutu olduğu görülür: kapsamlılık (*comprehensiveness*), derinliğine düşünme (*penetration*), ve esneklik (*flexibility*). Bizi burada ilgilendiren, felsefe yapma etkinliği açısından kişinin düşünsel yaşamında, ‘problem’ çözme davranışında, bu niteliklerin kendini gösterme şeklidir, yoksa bu nitelikler, söz konusu kişilerin tüm davranışlarını karakterize etmektedir. Bu nitelikler bir kez anlaşıldığında, her bir kişinin kendi düşünce biçiminde, bu nitelikleri sürekli geliştirmeye çalışarak, giderek felsefe yapan yeni bir kişi olabileceği beklenebilir.

1. Kapsamlılık

Filozofça düşünen bir kişinin en belirgin özelliklerinden biri, belki de kapsamlı düşünme yönünde gösterdiği çabadır. Felsefe, bazen, yaşamı dikkatli ve bir bütün olarak görme çabası olarak tanımlanmaktadır. Whitehead, bu konuda şunu söylemektedir: “Felsefi tutum, düşüncemize giren her bir görüşün uygulama alanının anlaşılmasını genişletmede kararlı bir çabadır.”¹ Günlük yaşamımızda sıkça söylediğimiz bir söz de ‘ağaçlara bakmaktan, ormanı göremediğimiz’ şeklinde ifade edilmektedir.

¹ Alfred North Whitehead, *Modes of Thought*, Macmillan, New York, 1938, s. 234.

3
FELSEFENİN İŞLEVLERİ VE EĞİTİMCİLERİN
SORUNLARI

ARNOLD B. LEVISON

“Felsefe hangi bakımlardan eğitimcilere yararlı olabilir?” konusu ilk kez önerildiğinde, buna verilecek cevabım ‘hiçbir bakımdan’ ya da en azından mesleki yeteneğinde hiçbir katkısı olmayacak şekildeydi. Ancak konunun kapsadığı düşünceleri çözümlenmeye başladığım da tahmin ettiğimden daha karmaşık olduğunu anladım. Felsefenin eğitimcilere özel bir yardımı olabileceğini iddia etmenin yanlış olacağı en azından bir düşünce olmasına rağmen bunun böyle olmadığı başka düşüncelerin de mevcut olduğunu buldum. Aslında eğitimciyi, esas ilgisi uygulamalı bir bilim olarak eğitim yani öğretme ortamında ne yapılacağına bilgisini arayan bir bilim peşinde mesleki bir kişi olarak düşünmüştüm. Fakat konu üzerinde düşününce ‘öğretme ortamı’ fikrinin belirsiz ve en azından üç anlamı olduğunu ve eğitimcinin 1) bir eğitim teorisyeni, 2) program yapımcısı ve 3) sınıf öğretmeni olmasına göre bunun ortaya çıkabileceğini anladım. Ve felsefenin eğitimcilere yardımı olup olamayacağı konusunun felsefenin 1) özerk bir etkinlik, 2) belirli bir gelenek ya da 3) insanla ilgili olan şeylerin geniş bir ifadesi olarak algılanıp algılanmadığına bağlı olduğunu buldum. Yukarıdakilerden sonuncu kategori belirsizdir ancak zorunlu olarak önemsiz değildir. Bu karmaşa karşısında, kendi özgün görüşümü tekrar gözden geçirip düzelttim. Şimdi bana öyle görünmektedir ki felsefenin eğitimcilere herhangi bir yardımı söz konusu olamayacağı görüşü, ilk önce açıklıkla anlaşılması şartıyla,

4 EPISTEMOLOJİ VE EĞİTİM

ISRAEL SCHEFFLER

Bilginin gelişimi ve aktarılması eğitimin temel görevlerindedir. Bilginin doğası, ilkeleri, yapısı, kökeni, kaynağı, yöntemi, geçerliliği, koşulları, imkân ve sınırları ile ilgili sorular ise felsefenin bir dalı olan ‘Epistemoloji’ ya da ‘Bilgi Kuramı’nyı ilgilendirmektedir. Yeterli bir eğitim felsefesi yalnızca bilgi kuramsal sorunları genel formlarında ele almanın yanında bu sorunları eğitimin amaçları ve işlevleri açısından da görmeye çalışmak durumundadır. Bilgi kuramsal çözümlenmeler, eğitim felsefesinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır.

1. Üç Bilgi Felsefesi

Eğitim bağlamında ‘bilgi’ teriminin çoğu kez iki bilgi kümesini kuşattığı düşünülmektedir:

1. Birikmiş beceri ve bilim.

2. Değerleri kendi içinde bulunan entellektüel sanatlar ve yaşantılar.

Bu sözü edilen bağlamlarda bilgi, entellektüel mirasın tüm içeriğini dile getirmektedir ve eğitim de bunu gelecek kuşaklara aktarmakla yakından ilişkilidir. Kuşkusuz eğitim, yalnızca bilinenleri aktarmakla ilgili değildir. Aynı zamanda bilme tarzımızla da ilişkilidir; yani uygulamada, araştırma ve zihinsel eleştiride uygun bulunan yeterlik standartları ile ilgilidir. Bilgi kavramının, değişen uygarlık idealleri, deği-

CHARLES J. BRAUNER & HOBERT W. BURNS

Eğitim, felsefeden ayrıldığında yanında köpeği olmadığı zaman yolunu kaybedecek körün durumuna düşecektir. Bu anlamda felsefe ye eğitim birlikte, yürür, karşılıklı olarak birbirlerini oluşturur, düşünce ve eylem sürecinde birbirleriyle alışverişte bulunurlar. Birbirlerinin aracı ve amacıdır, süreç ve üründürler. Eğitim felsefesi, bu derin düşünme ve edimsel eylemin bütünleşmesiyle tanımlanabilir.

1. Süreç Olarak Felsefe

Felsefe, normal olarak, tamamlanmış bir ürün bir düşün sistemi olarak kabul edilir. Durum böyle olunca, bir amacın gerçekleştirilmesinde bir takım araçların kullanıldığını çıkarsamamız mümkündür. 'Felsefe' olarak adlandırdığımız ürün, bir sürecin sonucudur. Bu süreç (felsefi ürünü gerçekleştiren zihinsel araçlar) şüphesiz felsefe yapmaktır. Ancak süreç ve ürün arasında ayırım yapılmadan, felsefenin, felsefe yapmanın sonucu olduğunu söylemek fazla bir anlam taşımaz.

Felsefe, karmaşık olaylarla uğraşır. İnsanın yetişmesinde karmaşık bir olay olduğundan, felsefe bu konuya ilişkin sorunların çözümünde etkili olur. Bu etkinliğin gerçekleştirilmesinde felsefe yapma sürecinin dört farklı fakat ilişkili yönlerini şöylece belirleyebiliriz: analitik, değerlendirici, spekülâtif ve bütünleyici yön.

PAUL NASH

Eğitim felsefesinin iki esas amacı vardır: Birincisi, önemli eğitim kavramları ve sorunlarına ilişkin mümkün olduğunca açık, dikkatli, ölçülü ve sistematik düşünmemize yardımcı olmaktır. Bu, onun aydınlatıcı işlevidir; burada eğitim felsefesi önemli sorunların daha fazla bilincine varmamıza, argümanları değerlendirmemize yardımcı olur.

Bazı eğitim düşünürleri, yaptıkları işe, bundan başka bir amaç vermezler. İkinci bir amaç olarak, birinciden doğal olarak çıkan bir husus anlaşılmaktadır. Bu amaç, eğitim felsefesiyle eğitim politikalarının ve değerlerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Şayet eğitim felsefesi bu tür gelişmelere yol açmayacaksa, yalnızca entelektüel bir çalışma olmaktan öteye gitmeyecektir. Bu ikinci işlev, somut eğitim durumları ve dil arasındaki etkileşimin dışına çıkmamızda bize yardımcı olacaktır.

Böylece eğitim felsefesi, felsefi çözümlerinin kuramsal düzeyi ile eğitim kararları ve tercihlerinin uygulamalı düzeyi arasında bir köprü oluşturmaktadır. Bu incelemede, eğitim felsefesinin bu şekilde kullanımı tek bir soruna uygulanmaya çalışılacaktır; eğitimde mükemmellik ve eşitlik arasındaki ilişkiye.

1. İnsanlar Arasındaki Eşitlik

Tüm insanların eşit yaratıldığını söylemek ne demektir? Soruyu, ne demek olmadığını söyleyerek ele almak belki de daha kolay olacaktır. Fiziksel bakımdan bütünüyle eşit ya-

JOHN S. BRUBACHER

Eğitimin amaçları, tümü normatif olan üç işlevi yerine getirir: İlk olarak eğitim sürecine yön verir. Programda değişiklik yapılmadan veya yeni bir okul binası planlanmadan önce veya yeni personel alınmadan önce amaçlar gözönünde bulundurulmalıdır. Bunlar saptanmadan, belirlenmeden yapılacak çalışmalarda, karşı karşıya kalınacak pek çok seçenekler nedeniyle güç durumda kalmak söz konusudur. Yapılacak değişimlerin dışında, gelenek ve göreneklerin eğitim sürecini hangi yöne götürdükleri konusunun bilincinde olmak önem taşımaktadır. Aksi takdirde eğitim olayının yavan, gerçeklerden uzak olma tehlikesi gündeme gelir.

Eğitimin böylesine düşüncesiz, dikkatsiz bir yapı kazanması, eğitim amaçlarının yerine getirdiği ikinci işlevin önemini belirtmektedir. Amaçlar yalnızca eğitime yön vermekle kalmaz aynı zamanda onu harekete geçirir, motive eder. Amaçlar, değerlerdir ve eğer gerçekten belirli bir değeri varsa ve arzu ediliyorsa, bunların gerçekleştirilmesinde gerekli olan yeteneklerin, gücün, gayretin öğrenciden alınmasında, öğrencinin bunları ortaya koymasında onu teşvik etmeli, yönlendirmelidir. Yönlendiren ve fakat eyleme götürmeyen amaçlar yüzde elli etkilidir.

Son olarak amaçların, bir de eğitim sürecini değerlendirirken gerekli ölçütleri sağlama işlevi vardır. Öğrenciler değerlendirilirken veya okullar denetlenirken baştaki amaçlar dikkate alınmalıdır, alınmak durumundadır. Öğrencileri veya kurumları, ilk planda bir amaç olarak belirlenmemiş

JOHN S. BRUBACHER

İdealci (idealist) ve gerçekçi (realist) eğitim felsefelerinin popülerliği kısa ömürlü oldu. Bunlar, genellikle, yirminci yüzyılın doğasına uymayacak kadar spekülâtif ve tutucuydular. Hegel'i ve Herbart'ı izleyen filozoflar da statükocu eğitime kolayca uyum sağladılar. 20. yüzyılın başları Amerika için tepkiler ve reformlar dönemi oldu. Eğitim felsefesinin yeniden oluşumu, bilim ve bilimsel yönetime dayandırıldı. On dokuzuncu yüzyılda metafizik spekülasyona yönelen eğitim felsefesi, daha sonra daha doğalcı bir kimlik kazandı. Bu yeni hareket çeşitli adlarla tanınmaktadır. Bunların ilki Pragmatizm'dir (*Pragmatism*). Sonra bu 'aletçilik' (*instrumentalism*) ve daha sonra da 'deneycilik' (*experimentalism*) olarak tanındı. Bu yeni felsefenin popüler başlığı 'ilerlemeci eğitim', en büyük savunucusu John Dewey (1859-1952) ve temel kitabı *Demokrasi ve Eğitim* idi.

Pragmatizm, aletçilik ve deneycilik sözcüklerinin de belirttiği gibi, Dewey'in eğitim felsefesi, eğitim de bilginin rolü ve doğasına büyük önem verdi. Dewey, Charles Darwin'in evrim kuramından oldukça etkilendi. Aristo'dan Hegel'e kadar eğitimciler, akıl veya zekâyı esas ilke olarak görmüşlerdi. Böylelikle, aklın gelişimi veya eğitimi kendi içinde bir amaç olmuştu. Darwin'in varsayımlarına göre insan zihni, istikrarsız, tehlike dolu bir ortama uyum sağlama aracı olarak dünya sahnesine sonradan çıkan görelî bir şeydi. Bundan hareketle Dewey, insanlara nasıl düşüneceklerinin öğretiliceği bir eğitim kuramı geliştirdi. Düşüncenin bu şekilde

THEODORE BRAMELD

1. Yeniden İnşacılığın Bazı Özellikleri

Yeniden inşacılığı 'bir bunalım felsefesi' olarak adlandırmakta tereddüt etmiyorum. Yalnızca eğitim açısından değil kültür açısından da bir bunalım felsefesidir. Çünkü eğitimin kültürün bir parçası, gerçekte bir kültür yaratısı olduğunu hatırlarsak buradan eğitimde bir bunalım felsefesinin, kültürde bir bunalım felsefesini varsayması gerektiği çıkar. Zamanımızdaki bunalımın niteliği konusunda daha önce sözü edilen bazı hususları hatırlayalım. Söz gelimi bir yandan insanlığı bir gece içinde yok edebilecek, öte yandan insanlığın şimdiye kadar tanıdığı daha yüksek bir uygarlık düzeyini gerçekleştirebilecek bir çağda yaşamaktayız. Gerçekten bir kavşak noktasında bulunmaktayız. Ancak çoğumuz iki ayırmıdan hangisini takip edeceğimiz konusunda emin değiliz; insanlığı yok olmaya götürecek yolu mu yoksa yeniden inşa götürecek yolu mu.

İnsanlığın hangi yolu takip etmesi gerektiği konusunda yeniden inşacılar emin olmakla birlikte insanlığın bu konudaki tutumundan o kadar emin değillerdir. Yıkıma giden yoldan çok yeniden inşa giden yolu seçme meselesinde yeterince akılcı davranacağımızdan kuşku duymaktadırlar. Ancak şuna inanmaktadırlar ki seçim açıktır ve eğitimin en azından yapabileceği şey tüm enerjisini, tüm sorumluluğunu dünya halklarının yeniden inşa yolunu seçmelerine atamasıdır.

Bu felsefenin bir diğer genel özelliği, bunalımın doğası konusunda daha önce yapılan tartışmalardan çıkmakta ve bunları derinleştirmektedir. Bunalımın çözümlenmesi ve yorumlanmasında değerlerin oynadığı önemli rolü yeniden vurgulayalım. Kuşkusuz her bunalım, kültürlerin yönlendirdiği değer kalıplarından ayrılmada odaklaşmaktadır. Böyle bir zamanda kültürün çoğu üyeleri neyin iyi, neyini arzu edilebilir, neyin önemli olduğu konusunda neye inanacaklarını bilmemektedirler. Öylesine çatışan tercihlerle karşılaşmaktadırlar ki çoğu kez hangi tercihi yapmaları gerektiğinden emin olamazlar. Bu nedenle yeniden inşacılar, insanlığın çoğunun bugün yalnızca kurumsal dengesizlikten değil, aynı zamanda ahlaki karmaşa ve belirsizlikten acı çekmekte olduklarını ancak bulunacak ve bağlanılacak yeni ve güçlü değerlerin mevcut olduğu düşüncesini ileri sürmektedirler. Bu değerlerin aranması ve belirlenmesi eğitimin en önde gelen görevleri arasındadır.

Yeniden inşacılık bu durumda bir değerler felsefesi, bir amaçlar felsefesi, bir tasarılar felsefesi olmaktadır. Öğretmenler ve yurttaşlar olarak senin ve benim sahip olduğumuz değerlerde neyin yanlış olduğunu eleştirel olarak çözümleme ve daha sonra da hangi değerlere bağlanmamız gerektiği konusunda karar verme yükümlülüğümüz olduğuna inanmaktadır.

Yeniden inşacılığın bir diğer özelliği kesinlikle yeni bir şey olmamasıdır. Şayet felsefeyi, herhangi bir kültürün kendisine ve sosyal özelliklerine anlam verme çabası olarak tanımlarsak o zaman yeniden inşacılığın diğer hayat ve eğitim felsefelerinin engin tecrübe ve düşünceleri üzerine pek çok bakımdan inşa edilmesi söz konusu olmaktadır. Yeniden inşacılık, diğer felsefelerden pek çok şey almakta ve aksine bir şey yapmamaktadır. Söz gelimi tüm eğitimin kaçınılmaz olarak nakilci olduğu ilkesini 'özcülük'ten (*essentialism*) almaktadır. Buna göre eğitim-öğretimin temel görevlerinden birisi kültürel tecrübenin sürekliliğini muhafaza etmektir.

Kültürel değişim süreçlerinin akıllıca eylemle mümkün olduğu temel ilkesini de ‘ilerlemecilik’ten (*progressivism*) almaktadırlar. Eğitim filozofu John Dewey’e göre ‘akıllıca eylem’ eğitim süreçleriyle bütünleşmeli ve bunların her ikisi kültürel değişim süreçlerinden ayrı olmamalıdır.

Hayatın açık amaçları olması gerektiği görüşünü de ‘daimîciler’den (*perennialist*) almaktadırlar. Kuşkusuz daimîcilerin amaçları, genelde yeniden inşacılarınkinden farklıdır. Ancak iyi yaşamın amaçlanması gerektiği konusu her iki felsefeyi birleştiren ve Platon ve Aristoteles gibi dehaların etkisine övgüler sunmalarına yol açan konu olmaktadır.

2. Yeniden İnşacılığın Bazı İhtiyaçları

Yeniden inşacılığın bazı genel özelliklerinden yeterince söz ettik. Şimdi biraz daha özele inmeye çalışalım. İlk önce bir bunalım filozofu olarak yeniden inşacı, açık amaçlar ve tasarımlara çok fazla önem verdiğinden, eğitimin esas görevi bu amaçları formüle etme, yürütme ve geçerli kılma olmaktadır. Tüm amaçlar değerlerle doyurduğundan bu görüş değerlerin önemi konusunda yukarıda söylenenlerle bağlantılıdır.

Yeniden inşacılar bir ‘değer yönelimi’ arayışı içerisindedirler. Yeterince savunulabilir ve etkinliklerimizi yönlendirebilecek türden, ihtiyaç duyduğumuz amaçları sağlayan bütünleşmiş bir değer yönelimi geliştirmek mümkün müdür?

Böylesi amaçlar nerede bulunacaktır? Sanırım salt felsefi çözümlenmelerle ya da çağımızın normal olmayan doğasını anlayıp çağın gereksediklerini tanımak yoluyla bulunmaları mümkün değildir.

Bugün için, tüm diğerlerini gölgede bırakan bir ihtiyaç söz konusudur. Bu, insanlığın yok olmasına yol açabilecek güçlerle başarılı bir şekilde mücadele edebilecek ve onları

ortadan kaldırabilecek güçlü, birleşmiş ve değerlere bağlı bir dünya uygarlığıdır. Dünya uygarlığı, eğitimin bugün ihtiyaç duyduğu büyük bir manyetik amaçtır. Bu ne demektir?

Böylesine kuşatıcı bir amaç ciddi olarak ele alındığında büyük sorunlar gündeme gelmektedir. Şüphesiz dünya uygarlığına ulaşma yolunda ortaya çıkacak büyük güçlüklerle mücadele etmek eğitimin esas görevlerinden biri olmaktadır. Bu güçlüklerin çözümlenmesiyle dünya uygarlığının anlamı daha da açıklık kazanmaktadır.

Yeniden inşacılık konusunda yapılan genellemelerin tehlikelerine rağmen onun diğer felsefelerden nasıl farklı olduğunu gösterecek bir şey söylenebilir: Dünya uygarlığı amacı radikal bir amaçtır. İnsanlığın geleceğine yönelik ve tam bir amaç olması bakımından radikaldir. Tarihi içerisinde insanlık bir dünya uygarlığına ulaşmış değildir; buna yaklaşmış bile değildir. Dünya, enerjisini ve kaynaklarını birbirine nefret duymaya harcayan ve birbirini yok etmeye çalışan birbirine düşman kamplara ayrılmıştır. Nefret ve yıkım gibi değerlerin insan hayatında sevgi, işbirliği ve inşa etme gibi değerlerden daha fazla yer almış olduğu görülmektedir. Bu nedenle tüm ırkların, ulusların, renklerin ve inançların uluslararası bir düzen bayrağı altında birleşmiş olarak dünya barışı ortak amacı içinde biraraya geldiği dünya uygarlığı gibi bir amacı ileri sürmek, gerçekten radikal bir tutumdur. Öğretmenlerin bu büyük amaca kendilerini adanmalarını ve gençlere, bu amaca ulaşma yolunda sorumluluk almalarına yardımcı olmalarını önerir ve ancak böyle yaparlarsa radikal öğretmenler olacaklarını belirtirim. Yeniden İnşacılar, “Onların olmaları gereken de budur.” demektedir.

Bu yüce amacın anlamıyla ilgili olarak bir husus daha belirtilebilir. Dünyada pek çok insanın dünya uygarlığı amacı üzerinde hemfikir olmaya hazır olduğu açıktır. Uyuşmadıkları husus, tercih ettikleri dünya uygarlığının doğası ile ilgilidir. Söz gelimi komünistler için dünya uygarlığı düşüncesi, uygarlık, komünist ilkeler üzerine inşa edilmek

şartıyla son derece uygun gelmektedir. XXIII Papa John da bir dünya uygarlığı arzulamıştı. Ancak şüphesiz onun istediği, insan ve evrenin daimîci (*perennialist*) görüş açısından ele alınmasıydı.

Bu amacın özü ‘demokrasi’ kavramında merkezîleşmektedir. Demokrasinin ne olduğunu dikkatlice incelememiz gerekmektedir. Şayet demokrasinin gerçekten ne anlama geldiği yüzeysellikten sıyrılarak yeterince anlaşılırsa, arzulanan dünya uygarlığının demokratik bir dünya uygarlığı olduğunun kabul göreceği yeniden inşacıların umududur. Burada tekrar değer yönelimleri sorununa dönmekteyiz. Çünkü demokrasinin kendisi kesin bir değer yönelimini işaret etmektedir.

3. Yeniden İnşacılık ve Demokrasi

O hâlde demokratik bir değer yöneliminin doğası nedir? En azından bu, insanın kendisine, diğer insanlarla ilişkilerinde kendi kendini yöneltme ve yönetme yeteneğine inanmasıdır. Siyasal olarak bu demektir ki yeniden inşacıların savunduğu bir dünya uygarlığı çeşidi, temel politikaların dünya halklarının çoğunluğu tarafından belirlendiği ve aynı zamanda azınlığın, çoğunluğun oluşturduğu politikaları eleştirme ve kabul etmeme hakkının olduğu bir uygarlıktır. Böylesi bir tutum, bu tür siyasalara/politikalara aldırma ya da boyun eğmeme anlamında karşı koymadan çok bunları eleştirme ayrıcalığına sahip olma ve bunların yanlış olduğuna çoğunluğu özgürce ikna etme çabası anlamında muhalif olmak demektir.

Bu nedenle siyasal bir felsefe olarak demokrasi de iki kutupludur. Çoğunluğun politikayı belirlemesi ve azınlığın eleştirmesi ilkeleri sürekli olarak işlemedikçe demokrasi mümkün olamaz. Her biri diğeri için zorunludur. Bu kutupluluğun arkasında insanların kendileri için neyin iyi olduğu

konusunda herhangi bir liderden veya liderlerden, bunlar ne kadar yardımsever veya akıllı olduklarını iddia ederlerse etsinler, daha fazla sağduyulu ve iyi yargılar olduğu derin inancı bulunmaktadır. Buna inanmadıkça ve eğitimciler olarak bizler politikayla ilgili en iyi temel kararları almada çoğunluğun yeteneğine güven duymadıkça demokrasiyi kabul etmiyoruz demektir.

Demokrasiye olan sahte bağlılıklarını hemen gösterse-ler bile insanların demokrasiyi kabullenip kabullenmedik-lerini anlamanın mümkün olabileceğini sanıyorum. Kendi kendinizi şöyle test edin: Dünya uygarlığını kapsamına alan siyasal iki kutupluluk ilkesini anlamak istiyorsanız, inanın ki tüm dünyadaki insanlarla birlikte sizin için en iyi olan şeyin son, nihai yargıçlarıdır. Politikayı oluşturacak olan sizlersiniz; ne azınlıkta kalanlar ne üst düzeydeki yetkililer ne de özel çıkar grubu, yalnızca siz. Böylece yalnızca kendinize değil diğer insanlara da inanmak durumundasınız. Bu inancı taşıyorsanız demokrasiye inanıyorsunuz demektir aksi hâlde demokrasiye inançtan söz edilemez.

4. Yeniden İnşacılıkta Araçlar ve Kaynaklar

Şu ana kadar, hedefler ve amaçlar üzerinde durduk. Ancak yeniden inşacılık yalnızca bir amaçlar felsefesi değildir. Tüm eğitim felsefeleri aynı zamanda araçlarla da ilişkilidir. Çünkü kültürlerin aktarıldığı ve değişikliğe uğratıldığı bir vasıta olarak eğitim de kaçınılmaz olarak bir süreçtir. Sonuç olarak şunu sormalıyız: Araçlar olarak yeniden inşacı eğitim görüşü nedir?

Her şeyden önce araç olarak eğitim ancak amaç olarak güçlü olduğunda sağlam olur. Ne istediğimizi, nereye gitmek istediğimizi, amaçlarımızın ne olduğunu bilmek durumundayız. Ondan sonra bunlara ulaşmak için kullanılacak yolları aramaya başlayabiliriz. Yeniden inşacılığın, ilerlemeci felse-

feyi değişikliğe uğrattığı hususlardan biri budur. İlerlemeci felsefe, amaçların kullandığımız araçlardan çıktığı görüşüne önem vermektedir; buna göre, etkili araçlar geliştirirsek er geç amaçlar ortaya çıkacaktır. Yeniden inşacı felsefe, araçların, üzerinde karar kıldığımız ve kendimizi bağladığımız amaçlarla biçimlendiğini kuvvetle ifade etmektedir. Yani nereye gittiğimizi açıkça bilirsek, buraya ulaştıracak gerekli süreçleri geliştirmemiz çok daha mümkün olacaktır. Kuşkusuz amaçlar ve araçlar birbiri için zorunludur. Yine de eğitim şimdiye kadar olduğundan çok daha derin bir şekilde ve doğrudan uygarlığın büyük amaçlarıyla ilgilenmelidir.

Yeniden İnşacılığın araçlar konusundaki yaklaşımının bir diğer özelliği, insanın akılcılığındaki sınırlılıklar üzerinde ısrarla durmasıdır. Pek çok biçimde insan hem kendi içinde hem de diğer insanlarla olan ilişkilerinde güçlü akıldışı dürtülere sahip bulunmaktadır. Demokratik dünya uygarlığı gibi böylesine büyük bir amaca ulaşma yönünde, eğitimin güçlerini etkili bir şekilde kanalize etmek durumunda isek, bu güçlü akıldışı güçleri tanımak ve onlardan yararlanmak gereği açıktır. Bu söz konusu güçler arasında sevgi ve uyum güçleri kadar düşmanlık ve çatışma güçlerini, duyuşal güçleri sayabiliriz. Yeniden inşacılık, enerjisinden gereği gibi yararlanabilmek için insanın doğası konusunda yeni görüşler arayışı içerisindedir.

Bu kaynakları nerede araştırabiliriz? Son yüzyılların entelektüel zirveleri olarak özellikle iki şey göze çarpmaktadır. Birincisi genç psikiyatri bilimidir. Şüphesiz burada hemen akla, insanın duyuşal güçlüklerini inceleyen Sigmund Freud gelmektedir. (Carl Jung ve Harry Stack Sullivan da ayrıca belirtilebilir.) Diğer eğitim felsefelerinden daha sıkı bir şekilde yeniden inşacılık, bu güçlüklerin ayrıntılı bir şekilde, farkına varılmasının zorunlu olduğunu, bu hızla gelişen bilimin ana ilkelerinden ve uygulamalarından haberdar olmadıkça hiçbir öğretmenin görevine yeterince hazırlanamayacağını ileri sürmektedir.

İnsan doğasının akıldışı boyutunu anlamada ikinci ana kaynak, grup davranışı fenomenini, özellikle sınıf davranışını inceleyen sosyal bilimlerde bulunacaktır.

Böylece Yeniden İnşacı eğitim felsefesi, hem birey açısından hem de grup açısından hayat içerisinde akıldışı faktörlerin çözümlenmesi üzerinde ısrar etmektedir. Bu demek değildir ki araç olarak eğitim, yalnızca bu akıldışı faktörlerin serbest bırakılmasını teşvik etme arzusu içindedir. Kültürel yeniden yapımın bir vasıtası olarak eğitim, bu söz konusu akıldışının gücünü tam olarak dikkate almadıkça etkili bir biçimde işleyemeyeceği demektir. Burada bir paradoks söz konusudur. Sınıflar arasındaki çatışmayı ve bazen mücadelenin şiddet yönünü vurguladığı için Marksistlerin akılcılığa saygı duymadığı iddia edilmektedir. Ancak bu iddia Marksist kuramdaki daha derin bir varsayımı gözden kaçırmaktadır: Kendi akıldışı sosyal davranışlarını kendilerinden sakladıkları müddetçe insanlar, asla akılcı olamazlar. Freudçular da bireyle ilgili olarak aynı paradoksu sürdürmektedirler.

Sokrates 2500 yıl önce “Kendini bil.” demişti. Marx şöyle diyebilirdi: “Kendini bilmek durumdaysan sınıf ilişkilerinin bilincinde ol.” Freud da şöyle söyleyebilirdi: “Kendini bilmek için içindeki duygusal güçlerini incele.” Yeniden inşacılar, dünya uygarlığına yönelik sosyal değişim için eğitimi güçlü bir araç hâline dönüştürmeyi arzulamaktadırlar. Ancak bunu başarmak için kişisel ve kültürel düzeylerde tüm gücümüzü tahmin etmek ve yönlendirmeyi öğrenmek durumundayız.

Söylediklerimi şöyle toparlayayım. Hem ilerlemeciler hem de yeniden inşacılar, kültürel değiştirme aracı olarak eğitime kuvvetle inanmaktadırlar. Eğitimciler olarak bizlerin, eğitimi bir denge vasıtası olduğu kadar bir değişim vasıtası olarak da ele almamızı istemektedirler.

Eğitimi, uygarlığın yenileşmesi için ya da sosyal mirasın aktarılması ve muhafazasını sağlayan bir güç olarak algılamamızın bizim için çok büyük bir farklılık oluşturduğuna

inanmaktayım. Her bir yaklaşım için inandırıcı kanıtlar gösterilebilir ve şüphesiz hiçbir eğitimci birini dışlayarak ötekini kabul edemez ya da etmemelidir. Ancak yeniden inşacı görüş şöyledir: Bizimki gibi bir bunalım çağında bu sözü edilen iki yaklaşımdan ilki ikincisine tercih edilmek durumundadır.

Bu noktada pek çok soru ortaya çıkmaktadır. Söz gelimi Yeniden İnşacı kuram uygulamaya nasıl dönüştürülebilir? Bizim gibi günlük işlerle, rutin atamalarla, sınırlı kaynaklarla, hayâl kırıklıklarıyla karşı karşıya olan öğretmenler için bu anlayışın büyük ve güç idealinin önemi nedir?

Ancak yeniden inşacı görüşün, anaokullarından yüksekokullara ve yetişkin eğitime kadar okul programlarında temel değişim olduğunu belirtmek gerekiyor. Öğrenme ve öğretme süreçleri de kökten değiştirilmek durumundadır. Son olarak politika oluşturma ve yönetimi dâhil, eğitimin kontrolü değiştirilmek durumunda olacaktır. Böylece program, öğretme-öğrenme süreci tümüyle değişime uğrayacaktır. Demokratik olarak köktenci bir felsefeyle kastedilen budur. Küçük, yama gibi değişimleri benimseyen bir felsefe istenen hedeflere ulaşamaz. Yalnızca hem amaçlar hem de araçlar olarak eğitime geniş kapsamlı, yeniden inşacı bir yaklaşım çağımıza yardımcı olacaktır.

M. A. B. DEGENHARDT

Eğitim araştırmasının pratik değerine ilişkin kuşkular yaygındır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının araştırma bulgularından haberleri olmaz; onlar bu alanda harcanacak zamanı boşa harcanmış zaman olarak düşünürler. Ulaştıkları araştırma bulguları ise yetersiz, ilgisiz ya da sağduyunun değişik bir biçimi olmaları nedeniyle onlar için pek yararlı görünmez. Öte yandan, eğitimin gelişmesinde önemli katkıları olduğuna inanan iyi finanse edilmiş, kendilerinden emin bir araştırmacılar grubu vardır. Tüm bunların yanısıra bir de, eğitim araştırmasının eğitime zarar verdiği tartışılmaktadır. Bu incelemede bu konu üzerinde durulacaktır. İnsan doğası, insan değerleri ve bilgi konularında birçok araştırmanın dayandığı yanlış ve zararlı varsayımlar gösterilmeye çalışılacaktır.

Kuşkusuz eğitim araştırmaları çeşitli biçimler alır ancak genelde tamamıyla özel araştırma biçimleriyle sınırlanırlar. Bu makale daha çok, güncel bir konu olan eğitim araştırmasının zararları üzerinde duracaktır.

Eleştirmekte olduğum yaklaşım, 'bilimcilik' terimi ve buna uygun 'bilimci' yaklaşımdır. Bu terim ve yaklaşım doğal bilimin yanlış ve aşırı basitleştirilmiş bir taklidi olup bilimi uygun bir biçimde sınırlarının ötesine götüren, insanın bilimsel bir şekilde ele alınması çabalarını göstermek için oluşturulmuştur. 'Bilimcilik', 17. ve 18. yüzyıllarda çok güncel bir konuydu. Bugün ise tanınmış bilim insanları ya da kuramcılar arasında kaydadeğer hiçbir savunucusu

İKİNCİ BÖLÜM
FELSEFECE EĞİTİŞİM

I
EĞİTİM FELSEFESİ
TANIMLAR - İŞLEVLER - SORUNLAR

SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ

1. Tarihsel Gelişim

Eğitim felsefesi, yeni bir kavram olmakla beraber tarih boyunca genel felsefe içerisinde yerini bulmuştur. Tüm felsefi öğretilerde çocuğun yetiştirilmesi, onun bedensel ve zihinsel gelişimi, sanatsal ve ahlaksal davranışının mükemmelleştirilmesi üzerinde düşünülmüştür.

Platon'un *Devlet* adlı eserinde onun eğitim felsefesine katkıları görülebilir. Bu eserinde Platon, insanın, toplumun ve bilginin doğasını ele almıştır. Sokrates'in iddia ettiği gibi bilgi erdemse, o zaman Platon erdemin doğasını olduğu kadar bilginin doğasını da incelemesi gerektiğini anlamıştır. 'Bilgi'nin bir de sosyal boyutu vardır. Söz gelişi eğitim ne ölçüde sosyal geleneğe alışma sorunu ve ne ölçüde geleneğin eleştirel bir çözümlemesi olmalıdır? Bu soruyu Platon'un dönemindeki tartışmalarla ilgili olarak ifade edersek, birey ne dereceye kadar, Sofistlerin iddia ettiği gibi, nesnelere ölçüsü ve ne dereceye kadar sosyal grubun ölçüsüdür? Eğitim, bireysel görüşün kendini tanımlamasına yardımcı mı olmalıdır yoksa evrensel bilgiyi tüm bireylere kazandırmayı mı amaçlamalıdır? Programlar, mevcut geleneklerin, göreneklerin bir tanımından mı oluşmalıdır? Yoksa gerçeğin doğasına mı dayanmalıdır? Platon'un, bu farklı faktörleri eğitim felsefesinde nasıl sistematik, uyumlu bir bütün içerisinde düzenlediğini görmek için onun, bireyin doğasının çözümle-

SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ

Eğitim üzerine yapılan tartışmalardan birisi onun bir bilim olup olmadığı şeklindedir.¹ Bir eğitim bilimi var mıdır? Bir eğitim bilimi olabilir mi? Eğitimin amaçları ve işleyiş biçimlerini bir bilim olarak adlandırılan herhangi birşeye indirgelemek mümkün müdür? Bu ve benzeri sorular aslında diğer alanlar için de geçerlidir.

'Bilim' sözcüğü geniş bir alana sahiptir. Bazıları bunu matematik ya da dikkatli ispat yöntemleriyle tam sonuçlar alınabilen disiplinlerle sınırlamaktadır.² Böyle algılanan bir kavram, fiziğin ve kimyanın bilim olma iddialarını bile sınırlamaktadır. Biyoloji bilimleri olarak adlandırılanların durumu ise daha belirsiz olmaktadır. Bu tanım esas alındığında sosyal dallar ve Psikoloji'nin bilimler olarak sayılması güçtür. Kuşkusuz bilim düşüncesini biraz daha esnek olarak ele almak durumunda- yız, önemli olan nokta, çeşitli alanları 'bilimsel' kılan özellikleri bulmaktır. Sorunu bu şekilde ortaya koyduğumuzda, söz konusu alanda benzer nesnel özellikler aramaktan çok alanla ilgili yöntemlere önem vermek noktasına geliriz. Bu açıdan bakıldığında bilim, sistematik araştırma yöntemlerinin varlığı anlamına gelir.³ Bugün tıptaki uygulamaların daha önce ol-

¹ Takiyettin Mengüşoğlu, "Ankara Üniversitesinin Bir Eğitim Fakültesi Vardır", *Felsefe Arkivi*, sayı: 20, 1976, s. 147-148.

² Joseph Ratner (ed.), *Intelligence in the Modern World*, John Dewey's Philosophy, The Modern Library, New York, 1939, s. 631.

³ Ratner, age., s. 632; Aydın Sayılı, "Bilim Tarihi Perspektivi İçinde Bilgi ve Bilim", Bilim Kavramı Konferansı, 15 Mayıs 1984, A. Ü. Rektörlüğü Yayını, 91, Ank. 1985, s. 7.

3 VAROLUŐUŐU EĞİTİM ÜZERİNE BİR DENEME

SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ

Çağımızın üzerinde önemle durulan felsefi akımlarından biri de varoluşçuluktur. Pek çok tartışmalara konu olmaktadır. Bu tartışmaların ağırlık merkezini varoluşçuluğun çelişik ve tutarsız bir felsefe olduğu, bir yandan idealizmle, maddeciliğe yer verirken, diğer yandan bunları kabul etmediği, varoluşçuluğun bir çeşit seçmecilik (*eclectisme*) olduğu, toplumsal sorunlara bireysel çözüm yolları aradığı, önsel değerleri tanımamakla bireyi boşlukta bıraktığı, eğitime uygulanmasının kolay olmadığı şeklinde belirtmek mümkündür. Ancak onu geleneksel anlamda bir felsefe olarak düşünmemek gerekir. Daha çok bir eylem tarzı olarak kendini ortaya koymaktadır. Varoluşçuluk sözcüğü, belli bir düşünme biçimini, özel bir davranışı, ruhsal bir akımı göstermektedir. Bu akımın belli başlı temsilcilerinden Kierkegaard, Heidegger, Marcel, Jaspers ve Sartre'nin üzerinde hemfikir oldukları bir ilkeler topluluğunun olmamasına karşın, üzerinde anlaştıkları ve aynı zamanda varoluşçuluğun da çıkış noktaları olarak belirtilebilecek hususlardan söz edilebilir. Bireyciliğe aşırı yer vermek, insanın varoluş sorununu ele almak bunlar arasında sayılabilir.

Varoluşçuluğun eğitime uygulanabilirliği ve karşılaşılabilecek sorunlar şöylece belirtilebilir.

1. *İnsana Yaklaşımı*

Varoluşçulukta, anlamsız bir evrene atılmış, sorumlu fakat yalnız bir varlık olarak görülen insan, bu düşüncenin merkezidir. Bu düşünceye göre insan ilk önce dünyaya geliyor, yaşı-

4 VAROLUŞÇULUĞUN EĞİTİM BOYUTU

SABRİ BÜYÜKDÜVENCİ

Savaşın gerilimlerini ve söylentilerini yansıtan varoluşçuluğun henüz tam bir eğitim kuramı önermemesi, ne dereceye kadar bunu gerçekleştirebileceğinin tartışmalı olması ve hiç bir varoluőçunun, eğitim sorunlarına yeterli ilgi göstermemesi bu kuramın uygulama politikasına dönüőtürülmesini güçleőtirmektedir.¹ Ancak bundan varoluşçuluğun örgün eğitimle ilgisinin olmadığı çıkarsanmamalıdır. Diğer felsefelerde olduğu gibi bunun da eğitimle ilişkisini kurmak mümkündür. İőte bu inceleme, varoluşçuluğun eğitim boyutuna, bilgi sorunu, eğitim süreci, birey-grup ikilemi, öğretmen ve öğrenci, açılardan eleştirel bir yaklaőımda bulunmayı amaçlamaktadır.

1. Bilgi Sorunu

Varoluşçular için objektif, sistemli bilgi yalnızca hipotetik (koşullu) olarak olabilir, asla kesin olamaz. Kierkegaard, *Philosophical Fragments* adlı eserinde bilgi ‘tahmini, yaklaőık-őüpheli’dir der, onun insani önemi dıőtan gelmektedir ve bu yaşamda zorunlu bir anlamı yoktur.

Varoluşçu bilgi sezgiseldir. Yaşam süresince benimsediği tasarıların ve yaőantıların sonucu olarak bireyin bilincinde ve duygularında oluőan, ortaya çıkan şeyden kaynaklanır ve

¹ John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill Book Company, Inc., New York 1962, s. 322.

DİZİN

- A
açık cevaplar 30
açıklamalar 150
adalet 90, 158, 159, 264
adam kayırma 92
Adler, Mortimer J. 118, 119
agape 237
ahlak 137, 138, 139, 147, 153, 205, 228, 244, 250, 256, 260, 263
ahlaki 72, 106, 122, 131, 132, 135, 138, 141, 152, 158, 164, 165, 166, 188, 193, 223, 266; ~ değişim 153; ~ sorumluluk ve özgürlük 169; ~ ya da dürüst insan 73
ahlaklılık 73
aile 202, 244, 253
akıl 47, 49, 67, 116, 158, 159, 160, 229; ~ varlığı 64, 204; ~ veya zekâ 158; ~in gelişimi veya eğitimi 113; töz olarak ~ 169; ~in bilinçdışı etkinliklerinin bilgisine giden kral yolu 229
akılcı: ~ özgürlük 141; ~ yaklaşım 46
akılcılık 110, 128, 168
aksiyoloji 174
alçak gönüllülük (yaşamın doluluğu arasında yalnızca bir öge olduğu duygusu) 189
aletçilik (instrumentalism) 111, 113
algı 37, 184
alışılmış sloganlar 31
alışkanlık(lar) 160; ~ı kırma ve yapma kuralları 35; değişmez ~a karşı esneklik sorunu 35
amaçlar 97, 98, 100, 139, 164, 199, 227; ~ felsefesi 122, 126; ~in zamansal (temporal) boyutu 103
ampirik faktör 75
ana sorun 246, 248
analiz süreci 78
analoji 41
andragoji 207
animal symbolism [sembolleştiren hayvan] 204
anlam 37
anlama 55, 232, 233; ~ya dayalı bilgi 232
anlayarak ve eleştirel olarak okuma yeteneği 66
antitez 117
antropoloji 41
araştırma 132, 134, 143, 197, 203, 210, 243, 268; ~ çalışması 203; ~nın kendisi 48
araştırmacılar 143; ~ grubu 130
Aristoteles 25, 30, 34, 87, 110, 113, 114, 115, 118, 119, 123, 139, 160, 161, 164, 184, 185, 194, 204
arzu 158
astrolojik 131
âşik olmak 237
aşılama 51, 59, 60, 61, 94
aşırı: ~ muhafazakârlık 168; ~ radikalizm 168
aşk 236, 238, 239, 240, 241, 242; açık ve karşılıksız ~ (apage) 237; gerçek ~ 236; ilk görüşte ~ 236, 239; sonsuz ~ 236; sosyobiolojik ~ 241
aşkıncılık (transcendentalism) 167
at sineği 42
Atatürk 209, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 246, 247, 248, 251, 255, 256, 257, 259, 263, 267; ~ döneminde kadın hakları 216; ~ düşüncesinin hedeflediği çağdaş uygarlık düzeyi 251; ~'ün eğitim anlayışı 222; ~'ün eğitim felsefesi 212
Atinalılar 206
atletik sporlar 68
Aurobindo 198
Austin, John 141, 142

- Avrupa Konseyi 198
aydın toplumları 62
aykırı düşünme 137
ayırım 90; ~ kuralları 93; ~in derecesi 92; ~ ölçütü 92, 93
ayırıcı davranış 92
Aziz Paul 237
- B**
basın 247, 265
Batı düşünürleri 18
beden 264; ~ eğitimi 67, 68, 217
beğeni 70
belirleme 38
ben (self) 185; ~merkezli yönelme 203
bencil 63, 73, 74, 88, 203
benimseyerek katılma 201
Berkeley 168
Berlin, İsaiah 150, 151, 152
Beyin Fırtınası Tekniği (Brainstorming Technique) 33
biçem 146
biçimler (forms) 114; ~in ve duyuşal niteliklerin gizli değişikliklerine duyarlılığın geliştirilmesi 70
Bilge Kağan 209, 257
bilgelik 158; ~ sevgisi 25; ~ tutkusu 25
bilgi 25, 37, 45, 49, 61, 79, 105, 111, 157, 167, 172, 183, 184, 206, 209, 232, 257; ~ arayışı 25; ~ formları 42; ~ hedefleri 173; ~ için bilginin peşinden gidilmesi 110; ~ ilgileri 173; ~ kavramı 45; ~nin akla dâhil edilmesi 60; ~nin aktarılması 45, 232; ~nin aranması 25; ~nin doğası 45; ~nin geçerliliği 184; ~nin gelişimi 45; ~nin ilkeleri 45; ~nin imkân ve sınırları 45; ~nin kaynağı 45; ~nin kökeni 45; ~nin yapısı 45; ~nin yöntemi 45; ~ sorunu 183; ~yi arayan ve ona ulaşmak isteyen kişi 25; gerçek ~ 167, 184; gerçek ~nin kaynağı 46; asgari ~ miktarı 65; yüzeysel ~ 66; sabit ve evrensel ~ 159; kişinin herhangi bir belirli ~ kümesini öğrenip öğrenmemesi 65
bilgikuramsal: ~ çözümlenmeler 45; ~ şovenizm 135
bilgisel boyut 21
bilim(ler) 17, 20, 21, 34, 40, 131, 135, 139, 148, 154, 165, 172, 173, 195, 201, 205, 208, 220, 223, 244, 254, 257, 268; ~in bulguları 42; ~in deneysel özelliği 48; ~ insanları 39, 40, 41, 130, 166; ~in eğitimi 70; ~ ve sanat 17, 38, 175, 212; ~ ve teknikteki gelişmeler 262; pozitif ~ 250; özgür ~ 254; özel ~ 41; sağduyu ile ~ arasındaki kesin farklılık 135; ~e yönelik eleştiriler 148; tinsel ~ 173
bilimci 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 141, 146, 147, 152, 153, 154
bilimcilik 130, 131, 137, 147, 148
bilimsel 38, 131, 152, 172; ~ anlayış 220; ~ araştırma sonuçları 41; ~ bilgi 39; ~ araştırma ~ araştırmanın sonuçları 41; ~ cihazlara duyulan estetik ilgi 71; ~ değerlendirme çabaları 174; ~ gelişmeler 20, 29; ~ inceleme 39, 70; ~ işleyiş 42; ~ olgunluk 20; ~ sonuçları 41, 177; ~ şekilde ele almaya elverişli olmayan meseleler 39; ~ yöntem 136; ~ yöntemi geliştirme çabası 176
bilinemezlik (agnosticism) 167
bilişsel: ~ etkinlik 40, 43 ; ~ düşünceler (notions) 56
bilme 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 65, 116; ~ çabası 66; ~ tarzı 45; ~ ve kavrama 38; kuvvetli ~ 50
birbirlerine üstünlük sağlama 94
birey 80, 116, 170, 187, 189, 190, 191; ~grup ikilemi 183, 189; ~in iç dünyası 180; ~in kozmik hedefi 58; ~in özgürlüğü 191; ~ ve toplum arasındaki süreklilik 116
bireycilik 179
bireysellik 117, 248
biyografiler 70
biyolog 41
biyoloji 41, 165, 172
biyolojik aşama 81
Brameld 119, 168
Buber, Martin 186
Buda 74, 198
Budist 198
bunalım 121, 122, 123, 129, 249, 259; ~ felsefesi 121; ~ filozofu 123; ~in çözümlenmesi ve yorumlanması 122

- Burt, Cyril 144
 bütün insan 60, 203
 bütünlüğü 77, 81
 büyük gerilim 93
 büyüme sancısı 248
- C
- cansız nesne 247
 Cassirer 204
 Chartes 135
 cins 184
 cinsellik 236, 237, 240, 241; ~in ve erotikzmin birleşmesi 236
 Cumhuriyet 15, 157, 215, 221, 222, 247, 250, 259; Türkiye ~inin yeni kuşaklara vereceği eğitim 220
- Ç
- çağ: içinde bulunduğumuz ~ 206; içinde yaşanan ~ 196
 çağdaş: ~ toplum 247; ~ insan 202; ~ toplumun sahip olduğu değerler 99
 çalışma 201
 çevre koşullarına uygunluk 221
 çevresel etmenler 33
 çıkarım yeteneği 66
 çıktı (outcome) 107
 Çin 198
 çocuk(lar) 104, 249
 çok amaçlılık ilkesi 96
 çokçuluk (pluralism) 170
 çözümleme 25, 47, 88, 122, 147
 çözümlenmemiş bilinçaltı istekleri 43
- D
- dâhilik (genius) 31
 daimici (perennialist) 123, 168
 darlık 135
 Darwin 110, 113, 115, 162, 228
 davranış: ~ bilimleri 166; ~ değiştirme 142, 143
 davranışçılık 132
 değer(ler) 146; ~ felsefesi 122; ~ yönelimi 123; insancıl ~ 266
 değerlendirici 77, 81; ~ yön 78
 değişim 112, 260, 262; ~ ve yenilik 114, 162
 demokrasi 67, 75, 95, 96, 113, 125, 164, 170, 264, 248, 251; ~de mükemmellik hedefi 95; siyasal bir felsefe olarak ~ 125
 demokratik 17, 102, 103, 110, 225, 266; ~ değer yöneliminin doğası 125; ~ toplum 95; ~ dünya uygarlığı 127; ~ köktenci felsefe 129
 deneme ve yapma 48
 deney 48; ~den öğrenme süreci 49
 deneyim 55, 91, 94, 114, 116, 147, 200, 230, 234; kişisel ~ yoluyla elde ettiğimiz bilgi 42; özel (spesifik) ~ 230
 deneycilik 113, 168
 deneysel 48, 66, 114, 116, 118, 143; ~ gerçekliği olan önermeler 163; ~ ilerlemeci eğitim kuramları 118; ~ işlemlerin pratik olarak kavranması 66
 denge 105
 derinlik: ~ine bilgi 66; ~ine öğretim 210; ~ine ve kapsamlı düşünme 32
 Descartes 34
 devletin temel politikası 246
 Dewey, John 27, 48, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 123, 162, 164, 165, 172, 206; ~in eğitim felsefesi 113, 114, 115, 117, 162
 dış efendiler 34
 diğer insanlarla olan çeşitli ilişki biçimlerinde etkili bir alışverişe girebilme yeteneği 68
 dil 230, 254; ~kullanıcısı 230
 dilbilim çözümlemeleri 162, 163; ~inde amaç 163; ~in kaynağı 163
 din 106
 dinsel (dinî) 61, 72, 73, 74, 96, 131, 162, 170, 193, 198, 245, 266; ~ aşılama 61; ~ dogma 170; ~ eğitim 73, 170; ~ kuruluşlar 210, 265
 diyalog 235
 dogmalar aşılama süreci 61
 dogmatik 44; ~ görüşler 33
 dogmatizm 266
 doğa 160, 170, 173, 205
 doğacılık 110
 doğal bilim(ler) 47; ~den çıkarılmış tümevarımsal işlemler 152; ~in gelişimi 133; ~in pratik yararı 58
 doğal: ~ fenomenler 47; ~ nesnel 46
 doğüstüçülük 110
 doğru 230, 235
 doğrulama alışkanlığı 66
 doğruluk 37

doktrin 170
doymuşluk 20
durağan 108
duyarlılık 70
duygunun değeri 181
duyuların bilgeliliği 237
duyum: ~lardan elde edilen bilgi 159;
~ların eğitimi 70
duyusal: ~ anlayış 70; ~ izlenim 69
dünya: ~ uygarlığı 124, 125, 127; ~
yetişkin nüfusu arasında, okuma-
yazma bilmezlik oranı 196
düşlerin yorumu 228
düşünce 48, 150, 170, 216, 268; ~den
elde edilen bilgi 159
düşünme 33, 63, 65, 71; ~, duyma ve
sorunları ele almada benimsenen tu-
tumlar 32; ~yi öğrenme 65
düşünürler arasındaki bilinen görüş
farklılığı 100
düzenleme 85

E

Eco, Umberto 242
edebî eserlerdeki durumlar 70
edebiyat 112, 166, 186, 223, 254,
256
ego 228, 229
eğilimler 55, 56
eğitici: ~ hayat yönelimi 203; ~ top-
lum 203
eğitilmiş insanın özelliği 139
eğitim: doğalcı ~ felsefesi 118; disiplin
olarak ~ 173; Amerikan ~i 57; çok
amaçlı ~ 96; bireyin ~i 192; dinamik
~ 115; dönüşlü ~ 211; ~ araştırmacı
131; ~ araştırmaları 130; ~ bi-
limciler 15; ~ bilimi 40, 172; ~de de-
mokrasi 67; ~de eşitlik tartışması 94;
~de etkinlik kuramı 114; ~de evren-
sellik 118; ~de fırsat eşitliği kavramı
90; ~de fırsat eşitliğine olan inanç
93; ~de ikinci bilim alanı 174; ~de
mükemmellik ve eşitlik 95; ~de mü-
kemmellik ve eşitlik arasındaki ilişki
86; ~de transfer sorunu 144; ~de uy-
gulama ve politikayı yönlendiren öl-
çütler 82; ~ düşünürleri 86, 110; ~e
düşen rol 197; ~e yön veren amaçlar
98; ~ filozofu 15, 27; ~i demokratik-
leştirmek 220; ~in içinde bulunduğu

kısır döngü ve tarihi yanılışı 255; ~in
'açılma' (unfoldment) kuramı 109;
~in amaçları 45, 97, 99, 172; ~in
amaçlarına sosyolojik yaklaşımlar
99; ~in ana boyutları 65; ~in bütün
kademeleri 198; ~in formel veya in-
formel olabildiği 79; ~in görevi 65,
76; ~in milliliği 220; ~in öğretimle,
aşılama ile ve yetiştirme ile nasıl bağ-
landığı 59; ~in önünde yığılan güncel
sorunlar 254; ~in özde bilimsel bir
etkinlik olması 153; ~in temel amacı
26, 254; ~in temel ilkeleri 105; ~in
tüm toplum dokularına yayılma-
sı gerekliliği 196; ~in uygulanması
174; ~in uzak amacı 107, 108, 109,
110, 111, 112; ~in ürünleri 81, 262;
~ in yakın amaçları 105; ~ işlevinin
akıllıca yürütülebilmesinin yolları
175; ~ kavramları 40, 86; ~ kuramı
27, 39, 113, 119, 165, 173, 174,
183; ~ kurumları 57, 92, 213; ~le il-
gili en önemli savlar 144; ~ literatürü
40; ~ modelleri 181; ~ ölçüsü 117;
~ uygulamaları 83; ~ politikası 83,
85, 91, 94, 219, 265; ~ problemleri
195; ~ programları 195; ~ reformu
57; ~ sistemi 213, 215, 225, 265; ~
sonuçları 101; ~ sorunları 62, 85,
217, 246, 249, 251, 264, 267; genel
~ kuramı 27; gönül ~i 74; herkesin
~e hakkı olması 87; ideal ~ 47, 49;
ilerlemeci ~ 118; irade ~i 69; kendi
kendine ~ 63; mesleki ~ 68, 202;
mesleki teknik ~ alanı 217; millî ~
sistemi 215, 220; mutluluk için ~
18; otomatik ~ 59; örgün ve yaygın
~ faaliyetleri 211; öncelikle ve kap-
samlı olarak ~146; özgür ~ 76; suç
ya da kötülüğün ~i 60; sürekli ~ 207;
yapay (suni) ~ 59; ~ süreci 67, 80,
183, 185, 194; ~ teorisyenleri 36,
38, 39; ~ uygulamaları 82, 170, 255;
~ ve felsefe tarihi 194; ~ ve öğretime
ilişkin imkânlar 253; ~ yapan eğitici
insanlar 153; günümüzde ~in amaç-
ları 225; kalkınma hamlesine girmiş
bir ülkenin ~ imkânları 253; yetişkin
~i kuramı 207; statükocu ~ 113
eğitim felsefesi 16, 17, 19, 45, 58,
81, 84, 85, 86, 101, 103, 113, 115,

- 117, 119, 128, 138, 160, 161, 162, 164, 165, 170, 171, 195, 212, 259, 266; ~nin bütünüleyici işlevi 84; ~ sorunu 266; idealist ve realist ~ 162; ilerlemeci ~ 119; ılımlı ~ 103; Yunan ~ 160
- eğitimsel: ~ amaçlar 107, 108; ~ değerler 116; ~ yaşantı 108
- eğitime 60; ~ sürecinin doğası 79
- eğitmen 59
- eğitsel: ~ bilgi 178; ~ kavramlar 56; ~ meseleler konusunda belirli bir öğretimin değeri 177; ~ terimler 55; ~ uygulamalar ve beceriler 176
- Einstein 29
- ekonomi 165
- ekonomik: ~ değişmeler 195; ~ imkânsızlıklar 252; ~ sorunlar 243
- el 262
- elbise 264
- eleştirel: ~ işlev 166; ~ konuşma 51
- empirik (empirist) 47, 48, 150; ~ araştırmalar 39; ~ yaklaşım 46, 47
- 150; ~ görüş 47
- endüstrileşmenin ve teknolojik gelişmelerin sosyal sonucu 260
- entelektüel: ~ felsefe silahı 85; ~ miras 45; ~ sanatlar 45
- Epiktetos 63
- epistemoloji 39, 45, 164, 167, 174
- erdem 74, 160, 268; ~in nasıl kazanılacağı 160
- erotizm 236, 240
- esnaf 158, 159, 244
- esnek düşünme 32
- esneklik(flexibility) 28, 33; ~e ilişkin olarak söylenenler 35
- estetik 21, 69, 70, 71, 72, 131, 174, 193, 232; ~ düşünme 71; ~ eğitimi 69; ~ nesnelere duyulan zihinsel ilgi 71
- eşitlik 251
- eşyanın özü 184
- etik 21, 194
- etki (tesir, izlenim) 188
- etnik 174
- evlilik 145
- evren 114
- evrimcilik 168
- evrim: ~in olası etkisi 108; Darwinci ~ 115, 116
- eylem 35, 71, 77, 120, 123, 162, 179, 190, 201, 218
- F
- Fatih ve Süleymaniye medreseleri 212
- Faust 203
- felsefe 21, 25, 27, 28, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 77, 78, 79, 85, 139, 163, 164, 167, 169, 170, 172, 204, 226, 237, 255, 269; eleştirel ~ 166; ~ alanı içinde çalışan kişiler 39; ~nin işlevi 163; ~nin yararlılığı ve değeri 38; ~ tarihi 167; ~ ve eğitim 81; ~ ve eğitim arasındaki ilişki 27; ~ yapma 40, 77, 78, 82; ~ yapma etkinliği 28, 29, 38; ~ yapmanın eğitimciler için bir değer taşımadığı görüşü 38; ~ yapmanın spekülâtif yönü 78; hukuk ~si 17; ilerlemeci ~ 127
- felsefi: ~ araştırma 42; ~ araştırmayı yürüten kişi 42; ~ çalışmalar 37; ~ etkinlik 39, 41, 78; ~ inançların sistematik ilkeleri 171; ~ inceleme 67; ~ işleyiş 42; ~ topluluk 38, 39, 40; ~nin sanattan farklılığı 40
- fenomen 260; basit ~ler arasındaki ilişkiler 47
- fenomenal: ~ kalıplar 48; ~ unsur 47
- Feyerabend 150
- fırsat eşitliği 91, 93; ~ hedefi 90
- fikrî uyumsuzluk 248
- fikrin fikir olarak değeri 34
- filozof(lar) 15, 25, 26, 27, 39, 40, 42, 44, 109, 113, 149, 158, 159, 161, 163, 168, 169
- filozofça: ~ düşünen kişi 28, 30, 34, 35; ~ düşünme 32; ~ düşünmenin göstergesi 29
- fizik 41, 172
- fiziksel: ~ aynalar 63; ~ etkinlikler 114; ~ noktalar ve çizgiler 46
- folklor 267
- formel: ~ akıl disiplini 110; ~ eğitim 79
- formlar veya türler içinde gelişim 114
- Foucault 240, 241
- Franklin 67
- Freud, Sigmund 127, 128, 228, 229, 230, 231, 240
- Freudçular 128
- Froebel 114, 115
- Fromm, Erich 199, 200

G

- Gandi 198
Geach 136
Gehlen, Arnold 204
Geist 204
geleneksel 147; ~ akademik 95; ~ de-
ğerler 247
gelişim psikolojisi 174
gelişme 112
genç(ler) 249, 250
gençlik: ~in gereği gibi eğitilemeyişi
sorunu 264; ~in uyum sorunu 265;
~ Merkezleri 267; ~ sorunları 245,
263; Japon ~i 244; Alman ~i 244
genetik: ~ veya evrimsel düşünce biçimi
116; ~ yanığı 34
gerçek: ~in aranması 25;
gerçekçi (realist) 113
gerçeklik 187, 227; ~ âlemi 184
görevler 74
görüntüler dünyası 159
gözlem 41, 47
grup(lar) 191; ~ davranışı fenomeni
128; ~ eğitiminin amacı 192
güdü 100
güncel 265
günlük sorunlar 30
güven 192
güzel sanatlar 254

H

- hadisler 208, 257
hakkaniyet 73, 74, 90
haklar veya fırsatlar eşitliği 88
halkevleri 261
Hamlet 138
hareket kalıbı 55
harita bilgisi 66
hayat boyu eğitim 195, 198, 199,
200, 201, 202, 203, 204, 209, 210;
~ programının gerçeklik kazanması
202
hayat: ~ın niteliği 199; ~ta başarı sağ-
layıcılık 221
hazıra konma 249, 263
Hegel 113, 115, 116, 168
Heidegger 179, 190, 191; ~'e göre
toplum 190
Heim, Alice 240
Herbart 113

- hızlı değişim 260, 261; ~ ve uyum so-
runu 246
Himmelweit 144, 145
hipotez(ler) 131; ~in yeterlik ve doğ-
ruluğu 40
Hirst, Paul 148
hoşgörü 20
Hristiyan: ~ öğretisi 161; ~laştırılmış
Aristoculuk 161
Hudson, Kenneth 133, 134
hukuk 17, 205, 261
Hume 38
Hutchins, Robert M. 118, 119, 267

İ

- iç efendiler 34
içgörü 44
içkin 46, 74
içsel (intrinsic) amaçlar 107
içten 247
id 228
idea (ide) 159, 184
ideal 46, 47, 49, 108, 110, 116, 159,
164, 238, 239, 247; ~ arayışı 264
idealizm 79, 168, 179
ifade etmek 109
ikinci (dualistic) 170
ikincil 52
ilahiyat 261
ilerlemeci (progressive) 115; ~ görüş
102
ilerlemeciler (progressivist) 128, 168
ilerlemecilik (progressivism) 123; De-
weyci ~ 162
ilgi: ~ - öğrenme 83; ~ ve gayret 83,
116
ilişki 240
ilke 32
illiyet/nedensellik ilkesi 16
imgesel düşünme 33
inanç 51, 54, 56; ~ sorunu 59
inanma 49, 53, 54, 55
incelik 20, 70
insan(lar) 20, 26, 63, 64, 65, 67, 75,
89, 108, 110, 128, 130, 133, 141,
158, 167, 179, 180, 181, 186, 189,
190, 192, 196, 201, 204, 224, 226,
227, 228, 229, 230, 231, 232, 255;
~ bilinci 59, 132; ~da kuvve/potansiyel
hâlinde bulunan yetenekler 60;
~ doğası 26, 64, 65, 75, 82, 83, 84,

- 88, 107, 130, 139, 158; ~ doğasının boyutları 60, 65; ~ın akli ile bedeni arasındaki ilişki 67; ~ın bedeni 67; ~ın eğitilmesi için en uygun araç 70; ~ın eğitime olan gereksinimi 182; ~ın eğitimi 66, 76; ~ın eğitim ihtiyacı sorunu 61; ~ın özü 64; ~ın toplumsallaştırılması ilkesi 182; ~ın neliği Sorunu 226; ~ kişiliği 229; ~ arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler 213; hedeflenen ~ tipi 224; üst~ 228; sosyal bir varlık olan ~ 68; özgür ~ 191; özgür bir varlık olarak ~ın gelişimi 62; olgun ~ 20; oluşturulan ~ 226; yeni ~ 263; yetişmiş ~ gücü sorunu 252; tüm ~ın eşit yaratılması 86
- insani: ~ doğamıza ilişkin olgular 43; ~ etkinlik 38
- insanlık 121, 124; ~ tarihi 258
- insanoğlu 44
- ipucu kullanımı 134
- İsa 74, 107, 198
- İslam 208
- ispat 46
- istatistik 178
- istihdam birimleri 267
- iş: ~ doyumsuzluğu sorunu 262; ~ ilkesine dayalı olma 221; ~ yönetimi 133
- işlevsellik 221
- işsizlik 195, 243, 267
- ithal 263; ~ edilen 248
- iyi 74; ~ ve erdemli alışkanlıklar 112
- J**
- Jaspers 179, 190, 191
- Judd, C. H. 62
- Jung, Carl 127
- K**
- kaltım 33, 146
- kaliteli insan gücü 253
- kanıt 37; ~a bağlılık 61; ~ toplayan (fact-finding) 99
- Kant, Immanuel 136, 204
- kapsamlı: ~ düşünme 29, 30; ~ ve uyumlu ilkeler 32
- kapsamlılık (comprehensiveness) 28
- karakter eğitimi 181, 188, 189, 194
- karşılaştırma 88, 243
- karşılıklı ilişkiler alanı 134
- kartezyen benlik görüşü 230
- kasıtlılık 50
- katılma 110, 201
- Katolisizm 170
- Katolikler 119
- kavrayıcılık 150
- kendini: ~ inceleme ve kendi kendini eleştirme yeteneği 64; ~ gerçekleştirme 107, 109, 110, 112; ~n farkında olma 189
- Kerlinger 135
- Kierkegaard 141, 179, 180, 183
- kilise 170, 238
- kimlik arayışı 259, 264
- kimya 172
- kimyacı 41, 144
- kişi 29, 73, 74, 108, 109, 190; ~ algısı 134
- kişilik 187, 204
- kişisel ve günlük çıkarlar 247
- klişeleşmiş sözler 31
- komünistler 124
- kozmoji 39
- koşullu (hypothetical) önermeler 48
- köklü reform 251
- Köy Okuma Odaları 261
- Kur'an 257; ~ ve Peygamberin sözleri 208
- kuram 30; ~ ve uygulama arasındaki ilişki 29
- kuramcı 136, 239
- kuramsal 29, 41, 45, 52, 86, 131, 177, 203, 212, 218; ~ akıl 160; ~ ifade 41; ~ boyut 212, 218; ~ düşünceler 29
- Kutadgu Bilig 209, 257
- küllenmiş 256
- kültür 80 ~ nakli/aktarımı 26; ~ sorunu 246, 263; ~ şoku 260; ~ ve İş 116; evrensel ~ 254
- kültürel: ~ dayanışma 117; ~ dayanışma ve kültürün karşılıklı olarak içselleştirilmesi 117; ~ değişimler 170; ~ değişim süreçleri 123
- kültürleştirme 80; ~ süreci 79
- L**
- La Rochefoucauld 238
- laiklik 248, 251
- Laws 233
- liberal 35, 79, 105, 168, 169, 266; ~ eğitim 105, 266
- liberalizm 168, 266

Linton 237
literatür 37
Locke 47

M

maddeci 265
maddecilik 179
maddi 254, 263
mantık 18, 47, 163
mantıksal deneycilik (logical empiricism) 168
Marcel, Gabriel 179, 189, 190, 191, 200
marksist kuram 128
Marksistler 128
Marler, Charles D. 138, 139
matematik 41, 47, 105, 159, 163, 172, 176, 184; ~in ideal nesnelere 46; ~ önermeler 163
matematikçi 46
matematiksel 139; ~ bilgi 48; ~ doğru 46; ~ eğitim 47; ~ işlemler 137; ~leştirmek 173
mathesis (mathein, öğrenmek) 208
mazoşizm 191
Medeni Kanun 216
medikal radyasyon terapi 29
medrese sistemi 213
Meryem Ana 237
meslek kuruluşları 261, 265
meslekleşme 187, 194
metafizik 39, 102, 108, 113, 132, 137, 139, 162, 164, 168, 174, 213, 227; ~ açıklamaları 135
meteorolojistler 143
mistik 131
monist (tekçi) yaklaşım 228
monolog 235
motivasyon 202
muhafazakâr(lar) 117, 168, 169
Muhammed 198
mutlak: ~ bireysel özgürlük 181; ~ veya aristokratik subjektivism 186
mutlakçılık (absolutizm) 167, 168
mükemmellik hedefi 95
müzik 188, 258, 267

N

naturalist 162, 204
nesne (obje) 118; ~lerin genel nitelikleri 185

nesnel 152; ~ ve dikkatli inceleme 66
Nietzsche 63, 64, 168, 226, 227, 228, 229, 231
nomos 237
norm 166
normatif 97, 165, 166, 168

O

objektif 41; ~ bilgi 183; ~ gerçeğin tanınmaması 184
OECD 198
okul(lar) 80, 98, 103, 104 116, 223, 224, 253, 265; ~ eğitiminin etkisi 199; ~ koruma dernekleri 265; ~ öğretmenleri 37; ~un merkezî görevi 96; ~un temel görevi 262; özel ~ (public schools) programı 106; mesleki ve teknik ~ 252; çok amaçlı ~un esnek yapısı 96
olgular 43; ~a tam anlamıyla müdahale etmeme 41; ~ bilgisi 60; ~i öğrenme 66
olgunlaşma 20, 21
olmak 200, 201; ~ ya da olmamak 138
oluş 112
ontoloji 120
ontolojik (varlıkbilimsel) 82
Ortaçağ: ~ eğitimi 170; ~ felsefesi 162
Osmanlı: ~ Devleti 212, 213; ~ İmparatorluğu 225; ~ eğitim sistemi 213
otomat bireyler 43
oyun 70

Ö

öğrenci(ler) 35, 82, 94, 97, 103, 106, 111, 187, 192, 193, 210, 223, 224, 252; ~in kuram geliştirmesi 49; ~in özgür akılcı yargılaması 51; farklı ~i ele almadaki eşitsizlikler 91
öğrenme 50, 54, 55, 104, 111, 129, 174, 199, 233; ~ psikolojisi 174; yenileyici ~ 199; doğumdan sonra ~ 159; sınırsız ~ 199
öğretim 21, 49, 60, 205, 226, 232, 243, 268; ~i ayırt eden özellik 51; ~in amacı 50; nitelikli ~ 226, 232; çift ~ 252; gerçek anlamıyla ~ 233
öğretme 36, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 60, 74, 94, 129, 173, 176, 186,

- 203, 207, 208 ; ~ ortamı 36
 öğretmen(ler) 43, 51, 122, 130;
 ~Öğrenci Eşitliği 94; sınıf ~i 36,
 38, 40, 42
 ölçüt 106
 önceden görme sorunu 101
 öncelik tanınan program 83
 önyargı 44, 92
 öz 184
 özcülük (essentialism) 122
 özerk: ~ etkinlik 36; ~ birey 226
 özerklik 95, 153, 228, 248
 özgecilik (altruizm) 167
 özgür: ~ akılcı yöntemler 51; ~ disip-
 linler 256; ~ düşünce 263
 özgürlük 117, 190
- P
- paradoks 34, 128, 135, 148
 pasif gözlemci 41
 Payot, Jules 69
 Paz, Octavio 236
 pedagoji (öğretme sanatı) 202, 207,
 208, 261; ~nin amacı 207
 pedagojik bilgi kümesi 173
 philosophia 25
 Platon 25, 46, 47, 65, 114, 118, 123,
 157, 158, 159, 160, 164, 168, 169,
 184, 204, 233, 234, 235, 238; ~'un
 idealciliği 118
 Platoncu yöntem 234, 235
 Plotinus 72
 politika 126; ~ oluşturma ve yönetimi
 129
 politikacı 68
 pozitivist(ler) 163, 204
 postmodern tutum 242
 Poteet 142, 143
 pozitivizm 79, 186
 pragmatik (pragmatist): ~ yaklaşım
 46, 48; ~ anlayış 48
 pragmatizm 79, 113, 116, 168
 pratik: ~ uygulama kuralı 175; ~ ha-
 yat 43
 pratiklik 221
 problem 28, 48, 180
 program(lar) 157, 194; ~ yapımcıları
 36, 39
 propaganda 51
 Protagoras 184
 psikiyatri 127, 200
 psikoloji 32, 140, 165, 172, 178,
- 261
 psikolojik: ~ aşama 81; ~ süreç 61; ~
 değerlendirme 190; ~ sorunlar 243;
 ~ terimler 59
 psikometri 139
 psikometrik metafizik 137
 Puranalar 198
 Pythagoros 25
- R
- radikal 168, 169, 194, 266; ~ tutum
 124
 rasyonel açıklama 51
 realist 118
 realizm 79, 168
 reform girişimleri 258
 resim 84, 267
 resmî hak 87
 Riesman, David 193
 rizikolu spekülasyon 59
 romanlar 70
 romantik 118; ~ aşk 236, 237, 238,
 239, 241; ~ duyarlılık 240
 Romantikler 137
 Rousseau 107, 219
 Royce 168
 Rönesans: ~ dönemi 161; ~ düşünür-
 leri 170
 ruh 73, 158, 160, 227; ~ların birleş-
 mesi 237
- S
- sabit tutumlar 33
 saçma 38
 sadizm 73, 191
 safdil görgücülük 131
 sahip olmak 31, 33, 72, 101, 200,
 201
 saldırganlık dürtüsü 229
 salt sağduyu 147
 sanat 17, 40, 133, 201, 207, 210,
 258, 261; ~ eleştirisi 139; ~ eserleri-
 nin teknik analizi 71; ~ felsefesi 17;
 ~ tarihi 70, 71; ~ tekniği hakkında-
 ki konuşmaları dinleme 70; ~ tarihi
 hakkında okuma 70
 Sankaracharya 198
 Sartre 179, 190, 191
 Savaşçılar 158
 Scheler 204
 Schiller, Freidrich 149, 150
 scholasticism 161

Schopenhauer 64, 241
seçimin uygunluğu 90
seçme ölçütleri 91
seçmecilik (eclectism) 179
sentez: ~ ve bütünleyici ilke 165; bü-
tüncü veya birici (monistic) ~ 170
serbest zamanları değerlendirme so-
runları 243
sınıf davranışını inceleyen sosyal bi-
limler 128
sınıflanmış bilgilerin kalıplar hâlinde
sunulması 210
sistematik yorum 37
siyah veya beyaz düşünme 33
siyasal 57, 88, 94, 125, 126, 131,
174, 192, 198, 199, 215, 225, 226,
227, 247, 255, 264; ~ aşılama 61; ~
iki kutupluluk ilkesi 126
Skinner, B. F. 132, 141, 147, 148
skolastik 99, 106, 118; ~ eğitim 101,
161; ~ eğitim felsefesi 101, 161
skolastisizm 168, 170
Sofistler 53
Sokrates 42, 128, 138, 157, 160, 180,
192, 233, 234, 259; ~'in eğitim ide-
alleri 255
Sokratik yöntem 187, 233, 234; ~in
çeşitli uygulamaları 235
sonradan ortaya çıkmanın görülmesi
sorunu 101
sorunsal (problematic) 188
sosyal: ~ bağlam 100; ~ çevre 61; ~
dallar 172; ~ davranışların eğitimi
68; ~ felsefe 102; ~ fonksiyon 42; ~
makine 62; ~ ve kültürel ortam 259;
~ ve siyasal doğurgular 88
sosyo-kültürel sapmalar 259
sosyoloji 99, 165, 178
sosyolojik aşama 81
soyut bir kavram oluşturma kuramı
135
soyutlama 88
sözcük: ~ kümesi 134; ~lerinin çö-
zümlenmesi 40
spekülasyon 84
Spencer, Herbert 105, 115, 168
spor 106, 217, 253, 267
stetik değerlendirme 70
Stone 238, 239
Strawson 152, 153
subjektivite 184, 190

Sullivan, Harry Stack 127
sübjektif müdahale 41
süje 32, 40
Sümerler 206
süperego (üst ben) 228, 229
süreç 77, 81, 173; aktif ~ 49
sürekli: ~ gelişme 208, 257; ~ yaşan-
tılar 101
şaşkınlık 260
şeyler 29, 31
şiiir(ler) 70, 147, 258, 267

T
tabula rasa (boş bir sayfa) 47
tanımlama yetisi 149
Tanrı 107, 135, 139, 161, 171, 227,
237, 238
tarih 99, 139, 157, 166, 174, 177,
186, 187, 205, 209, 217, 218, 220,
221, 224, 244, 257, 267, 268
tarihçi 144
tarihi ve felsefi boyut 173
tasvir (descriptive) 87
tek-çok ilişkisi 234
teke-tek ilişki 234
teklifsiz yardımsever 74
teknik 21; ~ dil 133; ~ endüstri 205
teknolojik gelişmeler 260
telkin 61
temel: ~ eşitlik 89; ~ fikri 92; ~ felsefi
kuramdaki farklılıklar 168; ~ ölçüt
92
Tevhid-i Tedrisat (Eğitim Birliği) 215,
220
Theaetetus 233
Thomas, Lawrence 84, 110, 114,
119, 161, 168
Thomizm 161
Thorndike, L. 132
tıp 148
tiyatro 218, 267
toplum 20, 27, 42, 80, 84, 116, 119,
158, 159, 165, 174, 180, 181, 189,
190, 193, 194, 196, 197, 203, 208,
213, 218, 226, 231, 239, 247, 250,
253, 256, 260, 263, 265, 266, 267;
~ çözümlenmeleri 158; ~un ileriliği
254; ~ sınıfı 158; ~un dinamik ka-
rakteri 197; ~un esas görevi 110;
yeni ~ 263; durgun (immobile) ~lar
93; organize ~ 266

- toplumsal stereotip 110
 toplumsallık (sociality) 189,190
 totaliter sistem 95; ~ eğitim 170
 TRT 265
 Türk: ~ eğitimi 18; ~ gençliği 243, 244, 267; ~ harfleri 216; ~-İslam kültür çevresi 208; ~ kadını 216, 217; ~ kültüründe bilgi ve bilime genel olarak değer verilmesi 209; ~ kültürünün laikleştirilmesi 221; ~ Uyanış Hareketi 263
 Türkçe 19, 205, 209, 257, 268
- U
 Ulusal Eğitim Birliği 105
 Unesco 195, 196, 198, 199, 207, 255, 267
 ustalık veya yeterlikle ilgili düşünceler 56
 uygarlık 226
 uygulama: ~ boyutu 212; ~da (procedure) eşitlik 91; ~ politikası 183
 uygulamalı: ~ akıl 160; ~ etkinlik olarak eğitim 173
 uyum: ~ eğitimi 67; ~ sorunu 260
 uyumsuz 141
 uzak amacın genel görünüşü 108
 uzmanlık 154, 196, 254
- V
 vandalizm 73
 varlık 79, 186; ~in doğası 60; disharmonik ~ 204
 varoluşçu 120, 182, 183, 187, 192, 193; ~ anlayış 182; ~ bilgi 183; ~ Eğitim 120; ~ felsefe 189
 varoluşçu tasarım 189
 varoluşçular 183, 185
 varoluşçuluk 120, 162, 163, 168, 179, 181, 186, 187, 188, 189, 194; ~u diğer felsefelerden ayıran husus 193; ~a göre bilim 180; ~un eğitim boyutu 183; ~un eğitime uygulanabilirliği 179; ~un eğitime yaklaşımındaki radikal tutum 194; ~un özgürlük anlayışı 181; ~ta eğitim 185; ~ta öğrenci 193; ~ ve dilbilim çözümlenmeleri 162
 vasıflı eleman 262
 Voltaire 218, 260
- W
 Whitehead 28
 Wittgenstein 136, 229, 230, 231
- Y
 yabancı dil 267
 yapabilme (know-how) 56
 yaparak öğrenme 66, 67
 yararcılık (utilitarianism) 137, 168, 210, 268
 yaratıcı model 232
 yaratma 201
 yargı gücü 146
 yargılama yeteneği 151
 yarışmacılık 93
 yasa(lar) 173; ~nın ve olguların eğitimsel uygulama değeri 177
 yaşam 30, 80, 111, 134, 183, 186, 227, 232; ~ yaratma laboratuvarı 171
 yaşantı 67
 yaşlılar: ~ üniversitesi 261; ~a yönelik eğitim çalışmaları 261
 yeniden inşacı: ~ eğitim felsefesi 128; ~ felsefe 127; ~ görüş 129; ~ kuram 129; yeniden inşacılar 121, 122, 123, 128, 124; araç olarak ~ eğitim görüşü 126
 yeniden inşacılık (reconstructionism) 119, 122, 123, 124, 126, 162, 168; ~in araçlar konusundaki yaklaşımı 127
 yerleşik (prescriptive) 87
 yetenek (deha) 91, 188
 yeterli standartları 45
 yetiştirme 59, 60, 61, 235
 yoga 112
 yönlendirici ilkeleri belirlemek 16
 Yunanca 25, 188
- Z
 zekâ 137, 139
 zihinsel (zihni) 91; ~ bağımsızlık 66; ~ eğitim 65, 66, 67; ~ güçlerin geliştirilmesi 66; ~ yapı 247, 251, 259; bağımsız ~ inceleme 65
 zihniyet 254; ~ değişikliği 266; ~ değişimi 263, 266
 zorla kabul ettirme 186