



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

**Cumhuriyet'in 100 Yılında Eğitim Felsefesi Alanındaki Türk
Düşünürlerin Odağı ve Etkisi: Egemen, Ülken ve Topçu'nun
Eğitim Görüşleri**

Yüksek Lisans Tezi

Yunusemre Çendik

Mayıs 2023



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

**Cumhuriyet'in 100 Yılında Eğitim Felsefesi Alanındaki Türk
Düşünürlerin Odağı ve Etkisi: Egemen, Ülken ve Topçu'nun
Eğitim Görüşleri**

Yüksek Lisans Tezi

Yunusemre Çendik

Danışman

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Mayıs 2023

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Yunusemre Çendik tarafından hazırlanan “Cumhuriyet Döneminde Eğitim Felsefesi: Bir Tahlili Bibliyografya Çalışması” başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Doç. Dr. A. Faruk Levent

Marmara Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mutlu Aksoy

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 16/05/2023

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığını ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Yunusemre Çendik

ÖZET

Cumhuriyet'in 100 Yılında Eğitim Felsefesi Alanındaki Türk Düşünürlerin Odağı ve Etkisi: Egemen, Ülken ve Topçu'nun Eğitim Görüşleri

Yunusemre Çendik

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Mayıs 2023

Cumhuriyet'in 100 yılında, hangi düşünce insanlarının eğitim felsefesi alanına odaklandıkları, hangi görüşleri savundukları, ileri sürdükleri görüşlerin kaynakları, bu görüşlerin Cumhuriyet'in ilkeleri ve hedefleri ile uyumu, Cumhuriyet'in idealize ettiği eğitim anlayışı ve politikalarına etkilerinin analizi, üzerinde çalışılması gereken bir alandır.

Bu araştırmanın konusu, Türkiye Cumhuriyeti'nde felsefe eğitimi almış ve eğitim felsefesi alanında eserler vererek, milli bir eğitim felsefesi oluşturma çabasına girmiş kişilerin belirlenmesi ve eğitimin felsefine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu kapsamda 40 yazarın 50 eseri tespit edilmiş, araştırma ölçütlerine uygun olan Hilmi Ziya Ülken, Bedi Ziya Egemen ve Nurettin Topçu'nun görüşleri incelenmiştir. Araştırma nitel yaklaşımla desenlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan yazar bilgileri ve eserler belge inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 5 maddelik bir veri toplama aracı ile yazar ve eserlere ilişkin veriler, yazarların kendi eserleri ile yazarlara ve eserlerine ilişkin biyografiler ve incelemelerden toplanmıştır. Veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda Egemen, Ülken ve Topçu'nun (1) eğitim felsefesi alanındaki uzmanlıklarının kaynağı, (2) eğitim felsefesi alanında verdikleri eserler, (3) eğitime dair görüşleri, (4) etkilendikleri ve etkiledikleri kişi/kişiler ve fikir akımları ile (5) eğitim görüşlerinin Türk eğitim felsefesine etkileri ortaya çıkarılmıştır. Cumhuriyet dönemi boyunca Batı kaynaklı eğitim felsefelerinin ithal edildiği ancak felsefi bir geleneğin oluşmaması nedeniyle ithal edilen düşüncülerin yerelleştirilemediği;

dönemsel siyasal erklerin popülist politikaları sebebiyle bu yazarların ve düşüncelerinin yeterli ilgiyi görmedikleri tespit edilmiştir. Bu durum eğitim politikalarının felsefi bir dayanaktan ziyade popülist politikalar eşliğinde değişime uğradığını; bu sebeple kalıcı bir eğitim politikasının oluşturulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bedi Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Eğitim felsefesi, Eğitimde yönelimler, Eğitim politikaları, Cumhuriyetin 100. Yılı.



ABSTRACT

The Focus and Impact of Turkish Thinkers in the Philosophy of Education in the 100 Years of the Republic: Egemen, Ülken and Topcu's Views on Education

Yunusemre Cendik

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Dr. Ibrahim Hakan Karatas

May 2023

In the 100 years of the Republic, which thinkers focused on the philosophy of education, which views they advocated, the sources of the views they put forward, the compatibility of these views with the principles and goals of the Republic, and the analysis of their effects on the idealised educational understanding and policies of the Republic is an area that needs to be studied.

The subject of this study is to identify the people who have studied philosophy in the Republic of Turkey and who have endeavoured to create a national philosophy of education by giving works in the field of philosophy of education and to examine their views on the philosophy of education. In this context, 50 works of 40 authors were identified, and the views of Hilmi Ziya Ülken, Bedi Ziya Egemen and Nurettin Topçu, who are suitable for the research criteria, were analysed. The research was designed with a qualitative approach. The author information and the works that constitute the study group were collected by document review method. With a 5-item data collection tool developed by the researcher, data on authors and works were collected from the authors' own works, biographies and reviews of the authors and their works. The data were analysed through content analysis.

As a result of the research, Egemen, Ülken and Topçu's (1) the source of their expertise in the field of philosophy of education, (2) their works in the field of philosophy of education, (3) their views on education, (4) the people/persons and intellectual movements they influenced and were influenced by, and (5) the effects of their educational views on Turkish philosophy of education were revealed. During the Republican period, Western philosophies of education were imported, but imported ideas could not be localised due to the lack of a philosophical tradition;

It has been determined that these authors and their ideas did not receive sufficient attention due to the populist policies of the political powers of the period. It has been concluded that education policies have changed in line with populist policies rather than a philosophical basis; therefore, a permanent education policy could not be established.

Keywords: Bedi Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu, Educational philosophy, Educational orientations, Educational policies, 100th Anniversary of the Republic.



İTHAF

Akademik alanında kurduğum hayalin temelini atmam için bu fırsatı sunan Dr. Murat Bülbül, Dr. Ömer Avcı ve tüm bilgi birikimiyle bu yolda desteğini her daim hissettiğim tez danışmanım Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Bu zorlu süreçte çalışmalarımı sürdürebilmem için desteğini esirgemeyen çalışma arkadaşlarıma ve kurucum Meriç Vural'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca hayallerimizin peşinde her edindiğimiz başarıda hakları ödenemeyecek olan annem Halime Çendik'e ve babam Sami Çendik'e minnettarım.

Bu çalışmayı gelecekte kendi hayallerini gerçekleştirebilmeleri umuduyla kızlarım Gökçe Nehir Çendik ve Ece Çendik'e ithaf etmekteyim.

Yunusemre Çendik

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	I
Şekiller ve Tablolar	III
Kısaltmalar	IV
BÖLÜM 1: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	3
1.2 Amaç	4
1.3 Özgün Yanı.....	5
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Tanımlar	7
BÖLÜM 2: KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1 Eğitim ve Felsefe	8
2.2 Eğitim Felsefesi	9
2.2.1 Eğitim Felsefesinde Temel Yönelimler.....	11
2.2.1.1 Preskriptif Yönelim	11
2.2.1.2 Analitik Yönelim.....	12
2.2.1.3 Eleştirel Yönelim	13
2.2.2 Eğitim Felsefesinde Kavramlar ve Temeller.....	13
2.2.2.1 Geleneksel Eğitimin Felsefi Temelleri, Kavramları ve Eğitim Felsefesi	14
2.2.2.2 Çağdaş Eğitimin Felsefi Temelleri, Kavramları ve Eğitim Felsefesi.....	17
2.2.2.3 Çağdaş Eğitim Felsefesinin Öğrenme Kuramları	24
2.3 Dünya’da ve Türkiye’de Eğitim Felsefesi ve Değişimi	27
2.3.1 Küresel Sosyal Değişimin Eğitime Etkisi.....	28
2.3.2 Cumhuriyetin İlanı ve Sonrasında Türkiye’de Eğitim Politikaları	36
2.3.2.1 1923 – 1950 Arası Dönem	37
2.3.2.2 1950 – 1960 Arası Dönem	40
2.3.2.3 1960 – 1980 Arası Dönem	41
2.3.2.4 1980 – 2001 Arası Dönem	43
2.3.2.5 2002 – 2023 Arası Dönem	45
2.4 Benzer Çalışmalar	48
2.4.1 Türkiye Cumhuriyet’i Eğitim Felsefesi Alanında Gerçekleştirilen Çalışmalar	
48	
2.4.2 Bedi Ziya Egemen, Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken’in Eğitim Felsefesi	
Görüşlerine İlişkin Yapılan Araştırmalar	48
BÖLÜM 3: YÖNTEM	50

3.1	Yöntem.....	50
3.2	Çalışma Grubu.....	50
3.3	Verilerin Toplanması ve Analizi	55
BÖLÜM 4: BULGULAR.....		57
4.1	Bulgular.....	57
4.2	Bedi Ziya Egemen.....	57
4.2.1	Bedi Ziya Egemen'in Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri	58
4.2.1.2	<i>Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma</i>	59
4.2.2.3	<i>Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi</i>	61
4.2.2	Bedi Ziya Egemenin Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler	63
4.2.3	Bedi Ziya Egemen'in Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları.....	66
4.3	Hilmi Ziya Ülken	67
4.3.1	Hilmi Ziya Ülken 'in Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri	69
4.3.1.1	Aşk Ahlakı: Halka Rağmen Halk İçin Kitap	69
4.3.1.2	<i>Eğitim Felsefesi</i>	71
4.3.2	Hilmi Ziya Ülken 'in Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler	73
4.3.3	Hilmi Ziya Ülken 'in Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları.....	74
4.4	Nurettin Topçu.....	76
4.4.1	Nurettin Topçu'nun Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri.....	79
4.4.1.1	<i>Türkiye'nin Maarif Davası</i>	79
4.4.1.2	Topçu'nun Muhtelif Eserlerinde Eğitime Dair Görüşleri	81
4.4.2	Nurettin Topçu'nun Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler	83
4.4.3	Nurettin Topçu'nun Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları.....	84
BÖLÜM 5: SONUÇ VE TARTIŞMA		87
5.1	Eğitim Felsefesi Yazarları ve Eserleri.....	89
5.2	Eğitimle İlgili Görüşleri	90
5.3	Etki Alanları.....	93
5.4	Türk Milli Eğitimine ve Sistemine Katkıları	96
5.5	Sınırlılıklar ve Öneriler	96
BÖLÜM 6: KAYNAKÇA.....		98

Şekiller ve Tablolar

Tablo 1. Daimicilik ve Esasicilik Eğitim Anlayışı	17
Tablo 2. Cumhuriyetin İlanı ve Sonrasında Türkiye'de Eğitim Politikalarının Dönemleri.....	37
Tablo 3. 1923'ten İtibaren Eğitim Felsefesi Alanında Eser Veren Yazarlar	52
Tablo 4. Bedi Ziya Egemen'e Ait Çalışmalar	58
Tablo 5. Bedi Ziya Egemen'e İlişkin Bulguların Özeti	67
Tablo 6. Hilmi Ziya Ülken'e Ait Çalışmalar	68
Tablo 7. Hilmi Ziya Ülken'e İlişkin Bulguların Özeti	76
Tablo 8. Nurettin Topçu'ya Ait Çalışmalar	78
Tablo 9. Nurettin Topçu'ya İlişkin Bulguların Özeti	86
Tablo 10. Özetleyici Tablo	87
Tablo 11. Araştırma Sonuçlarının Araştırma Soruları ve Yazara Göre Akışı.....	88
Tablo 12. Topçu, Egemen ve Ülken'in Eğitim Hayatı	89
Tablo 13. Topçu, Egemen ve Ülken'in Eğitim Felsefesi Alanında Eserleri	90
Şekil 1. Eğitim Felsefesinde Temel Yönelimler	11
Şekil 2. Eğitim Felsefesinde Kavramlar ve Temeller	14
Şekil 3. Çağdaş Eğitim Felsefesi Öğrenme Kuramları	24
Şekil 4. Araştırma Süreci	56

Kısaltmalar

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AK Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
ANAP	: Anavatan Partisi
AP	: Adalet Partisi
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DP	: Demokrat Parti
DYP	: Doğru Yol Partisi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MBK	: Millî Birlik Komitesi
MGK	: Millî Güvenlik Kurulu
RP	: Refah Partisi
SSCB	: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

BÖLÜM 1: GİRİŞ

İnsanın tarihini incelediğimizde, erken dönemlerde sürdürülen yaşam biçimi hakkında birçok bilgi eksiliğimiz olmasına rağmen bilinen en önemli unsur doğa ile bağlıdır. İnsan, var olduğunda doğayla çok sıkı bağları olan ve ona tabi olarak onunla iç içe yaşama zorunluluğu olan bir canlıyken gelecek neslin eğitimi günlük telaşların dışında değildi (Şahin, 2019). Ancak insan, günümüze kadar yaşadığı zihinsel değişimlerle birlikte kendini diğer varlıklardan ayırmış; sosyal bir canlı olmanın dışında yaşamını yalnızca idame ettiren değil yönlendirebilen bir varlık haline gelmiştir. Bu durum insanın, karşılaştığı sorunlara pratik çözümler üretmesinin yanı sıra düşünsel faaliyetler yoluyla sorunun ana kaynağını, varlık nedenini ve geleceğe olası etkilerini de sorgulama başarısını geliştirmiştir. İnsanı, diğer canlılardan ayıran bu özellik uygarlığın ortaya çıkışının önemli nedenlerinden biri olarak karışımıza çıkmaktadır. Çünkü uygarlık, fizyolojik olarak gereksinimi hasıl olmayan arzuların peşinde koşmak olarak nitelendirilebilir (Russell & Russell, 1979). Bu sebeple insanın yaşama dair bakış açısı diğer canlılardan tamamen ayrı bir noktaya ulaşmıştır. Düşünsel faaliyetlerinin bu denli gelişmiş olmasının yanı sıra toplumun da bu yönde topyekûn ilerleyişi insan için eğitimi vazgeçilemez bir noktaya taşımıştır.

Zamanın ilerleyişi karşısında insan, diğer canlılara nazaran kendi yavrularını yalnızca hayatta kalmaya hazırlamanın yanı sıra iyi vatandaş, mutlu birey, iyi insan gibi çeşitli kalıplara sokmaya çalışmıştır. İnsan nüfusunun artmasıyla birlikte köy, şehir ve devlet gibi kavramlar da ortaya çıkmıştır. Daha organize bir biçimde yaşamını devam ettiren insan, ticari faaliyetlerinde başlamasıyla birlikte diğer insan topluluklarıyla daha sık irtibat kurmaya başlamıştır. Bu durum toplumların benzer sorulara farklı cevaplar verdiğini ortaya çıkarmıştır. Farklı cevaplar farklı soruların sorulmasına ve yeni cevapların arayışına zemin hazırlamıştır. Eğitim ile varılmak istenilen sonuç çeşitlendikçe eğitim için ne, neden, nasıl, niçin, niye ve kim soruları sorulmaya başlanmış ve bu sorulara verilen cevaplara göre toplumlar şekillenmiştir.

Genel olarak bakıldığında toplumların eğitim sistemlerinin hedefi, eğitimden beklenen sonuçlar farklılaşmasına rağmen, gelecek nesillerin toplumun geleneksel değerlerine adaptasyonlarını sağlamaktır (Kısakürek, 1982). Bu toplumun kendini geleceğe taşımasının bir yolu olarak görülmektedir. İnsanlar çocuklarının hayata hazırlanmasıyla ilgili olarak, yalnızca ne öğrenmeleri gerektiğini değil aynı zaman da nasıl öğrenmeleri gerektiği konusunda farklı düşünce ve uygulamalara da yönelmişlerdir. İlk dönemlerde aile içinde görülen eğitim, zamanla çocukların daha iyi bir eğitim alabilecekleri düşüncesiyle işin ehli olarak görülen farklı yetişkinler tarafından verilmeye başlanmıştır (Tuncel, 2004). Mezopotamya uygarlığında eğitim, kamu için çalışacak bireylere ihtiyaç duyulmasıyla birlikte dinî ağırlıklı ve okuma-yazma odaklı bir eğitimdi. Nüfusun artışı ve toplumun kültürel olarak ilerlemesiyle birlikte hukuk, tıp ve astroloji gibi alanlarda da eğitim verilmeye başlandı (Toptaş, 2016). Antik Yunan medeniyetinin arkaik döneminde çocuklara beden eğitimi ve askeri eğitimler verilirken MÖ 5. Yüzyılda sistematik bir eğitim başlamış ve öğrenciler beden eğitiminin yanı sıra müzik, retorik, matematik ve geometri üzerine eğitim almaya başlamışlardır (Ergin, 2021). Uygarlığın bu döneminde eğitim her ne kadar toplumun üst sınıflarına ait bir hak olarak görülse de toplumun genel kuralı çocuğun babasının mesleğini devam ettirecek eğitimi almasını öngören bir yapıda devam etmekteydi (Toptaş, 2016). Toplumun örgütlenme yoluyla devleti oluşturması toplumsal kurumları da meşrulaştırmıştır. Bu kurumlardan biri de toplumu değişime hazırlayan ve toplumun değişmesini sağlayan eğitim kurumudur (Arslan, 2001). Toplum, yaşadığı sosyal olaylarla birlikte bir değişim sürecine girer. Eğitim ise toplumun bu değişim sürecinde hem geçmişten gelen kültürel özellikleri korumasını hem de toplumun yeni duruma adapte olmasını sağlar. Eğitimin toplumsal görevlerinden biri de sosyal değişimin toplumun yapısına zarar vermemesidir.

1800'lü yıllar itibariyle iktisadi ve sosyal bilimlere giren kalkınma kavramıyla birlikte (Turhan, 2020) devletlerin gelişimi sahip olunan sermaye, ham madde, girişim ve nihayetinde var olan

insan gücünün niteliğine bağlı hale gelmiştir (Arslanoğlu, 2020). Kalkınmanın bu temel faktörlerinden nitelikli insan gücü ise eğitim ile gerçekleştirilebilmektedir (Gündüz A. Y., 2018). Kamunun ihtiyaç duyduğu bu kaynağa ulaşabilme amacıyla uyguladığı politikaya “*Sosyal strateji*” adı verilmektedir. *Sosyal Strateji*, devletin hem toplumsal hem de iktisadi varlığını devam ettirebilmesi için gerekli nitelik ve sayıda bireyin yetişmesini sağlamak için kurumsal hale gelmiştir (Âdem, 1977). Toplumsal gelişimi, değişimi ve kalkınmayı sağlayan eğitimin de felsefeden kaynağını alması toplumun dogmatik ve tekdüze gelişimini engelleyecek önemli bir unsurdur (Şimşek, 2008). Öyle ki kalkınma uzmanlarının ifadesiyle gelişmekte olan toplumların geri kalmalarına sebep olan unsurun nitelikli insan gücünü oluşturmada yetersiz kalan eğitim sistemleri olduğudur (Âdem, 1987). Bir toplumda var olan eğitim ve kültür seviyesi ile o toplumun iktisadi büyümesi ve gelişmişliği doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde (Onaran, 2005), eğitim sisteminin ideal bir biçimde yürütülmesi için gerekli eğitim felsefesinin varlığının ne denli önemli olduğu görülecektir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta bir toplumun eğitim felsefesini nasıl elde ettiği ve politika yapıcıların kurgulanan eğitim felsefesini uygulamada ne kadar istekli oluşudur.

1.1 Problem Durumu

İnsanın tabi tutulacağı eğitim sisteminin bilinçli bir biçimde gerçekleştirilebilmesinin yolu bu eğitimde ne verileceği, niçin ve nasıl verileceğinin bilinmesidir (Karadağ ve diğerleri, 2009). Bu soruları cevap verebilmenin yolu ise eğitim sisteminin insanın var olma amacını, hayatın manasını, insan doğasının ne olduğunu açıklayabilmekten geçmektedir. Bu sorulara ise yalnızca felsefenin cevap verebileceği düşünüldüğünde eğitim felsefesinin varlığının toplum için ne denli vazgeçilmez bir konumda olduğu görülebilmektedir.

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte toplumun tamamında ve tüm kurumlarda olduğu gibi eğitimde de değişimler yaşanmıştır. Ancak eğitim de gerçekleşen değişimlerin belirli periyodlarla kesintilere uğradığını ya da yön değiştirdiğini görmekteyiz. Cumhuriyet’in 100 yıllık dönüşüm,

oluşum ve gelişim sürecinde eğitim politikalarının oluşturulmasında etkili olan felsefenin nasıl şekillendiği, hangi felsefi yaklaşımların ortaya çıktığı, bu felsefi yaklaşımları kimlerin geliştirdiği ve savunduğu, bu yaklaşımların nasıl ve ne yönde değiştiği ya da dönüştüğüne dair bir sorular yeterince açık yanıtlanmamıştır. Ayrıca Cumhuriyet'in 100 yılında, hangi düşünce insanların eğitim felsefesi alanına odaklandıkları, savundukları ya da ileri sürdükleri görüşlerin kaynakları, bu görüşlerin Cumhuriyet'in ilkeleri ve hedefleri uyumu, bu görüşlerin Cumhuriyet'in idealize ettiği eğitim anlayışı ve politikalarına etkilerinin analizi de üzerinde daha fazla çalışılması ve düşünülmesi gereken bir alan olduğu görülmektedir.

Bu araştırma yukarıda sıralanan bilimsel araştırma alanlarına sınırlı bir katkı sağlama niyetiyle Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının felsefi zeminine katkı sağlayan Türk eğitim felsefecilerinin belirlenmesi ve Türkiye'de eğitim felsefesine katkılarının analizine odaklanan sınırlı bir çalışma olarak planlanmıştır.

1.2 Amaç

Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti'nde felsefe eğitimi almış ve eğitim felsefesi alanında eserler vererek, milli bir eğitim felsefesi oluşturma çabasına girmiş kişilerin belirlenmesi ve eğitimin felsefine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan tarama ve ön incelemelerde 1923'ten itibaren eğitim felsefesi alanında çalışan ve eser veren bütün araştırmacı, yazar, düşünürlerin listeleri oluşturulmuştur. Bu liste araştırmanın 53 sayfasında Tablo 3'te yer almaktadır. Bu listede 40 adet eğitim felsefesi alanında çalışma yapmış yazar belirlenmiştir. Bu yazarlara ait 50'yi aşkın eser gözden geçirilmiş ve araştırmanın kapsama ve hariç tutma kriterleri belirlenmiştir. Araştırmanın kapsama ve hariç tutma ölçütleri 53. sayfada bulunan tablo 3'te açıklanmıştır. Ardından bu listede, araştırmanın sınırlıkları doğrultusunda üç yazar belirlenmiştir: Ziya Bedi Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu. Bu üç yazarın Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim felsefesine ilişkin çabaları, çalışmaları ve etkileri incelenmiştir.

Araştırma soruları şöyle belirlenmiştir:

- (a) Egemen, Ülken ve Topçu'nun eğitim felsefesi alanındaki uzmanlıklarının kaynağı nedir?
- (b) Egemen, Ülken ve Topçu'nun eğitim felsefesi alanında verdiği eserler nelerdir?
- (c) Egemen, Ülken ve Topçu'nun eğitime dair felsefi görüşleri nelerdir?
- (ç) Egemen, Ülken ve Topçu'nun etkilendikleri ve etkiledikleri kişi/kişiler kimlerdir ve fikir akımları hangileridir?
- (d) Egemen, Ülken ve Topçu'nun eğitim felsefesi görüşlerinin Türk eğitim felsefesine etkileri nelerdir?

1.3 Özgün Yanı

Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim felsefesi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların fikir akımları ve batılı düşünürlerin etkileriyle ilgili olduğu tespit edilmiş olup literatürümüzde Türk Eğitim Sisteminin oluşmasında etkili olan Türk eğitim felsefecilerine çok az yer verildiği ve birçoğunun ise çalışmalarda yer bulamadığı görülmektedir. Yapılacak çalışma ile 20. Yüzyılın başı itibari ile Türk Eğitim Sistemine felsefi katkı sağlayan Türk düşünürlerin bir çatı altında toplanması sağlanacaktır. Ayrıca Cumhuriyet tarihi boyunca eğitim felsefesi alanının kurulması ve derinleşmesine katkı sağlayan yazarların eserleri, görüşleri ve katkıları birlikte analiz edilecektir.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırmada karşılaşılan sınırlılıklar maddeler halinde izah edilmiştir.

- (a) Literatür tarandığında Türk eğitim felsefesi alanında yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak Batılı felsefi akımların ve felsefecilerin tahlili ve tasvirinden oluştuğu

görülmüştür. Bu durum araştırma için özgün bir özellik kazandırmasının yanı sıra ilgili kişiler hakkında bilgi toplanabilmesi için bir sınırlılık oluşturmaktadır.

- (b) Türk eğitim felsefesi alanında eser veren yazarlar incelendiğinde felsefe alanında lisans/lisansüstü eğitim almamış ve farklı alanlarda uzmanlığı olan kişilerin ağırlıklı olarak bu alanda çalışma yaptığı görülmüştür. Bu durum Türk eğitim felsefesi literatürünü diğer alanlara nazaran daha karmaşık hale getirmektedir.
- (c) Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihi ve kültürel kökeni olan Osmanlı Devleti'yle mirasçı olmanın yanı sıra iki farklı kutupta bulunmaları tüm alanlarda olduğu gibi eğitim felsefesi alanında da farklı görüşlerin devamlılığına engel teşkil etmiştir. Bu durum Türk eğitim felsefesi geleneğini takip etmeyi zorlaştırmaktadır.
- (d) Osmanlı Devleti'nde eğitimin kamu eliyle tabana yayılmaya başlandığı 1824 Talim-i Sıbyan Fermanı itibariyle yaşanan siyasi çalkantılar, iç isyanlar ve uzun süren savaşlar sebebiyle milli bir felsefi yapı oluşamamıştır. Avrupa'da eğitim gören Genç Osmanlıların yurda dönüşüyle birlikte Batılı felsefelerin popülerleşmesine ve bu alanda yerli rekabetin oluşmaması milli bir eğitim felsefesine engel olmuştur. Bu durum araştırmamıza Cumhuriyetin ilanından öncesinde yetişen bireylerinde incelememizi zorunlu hale getirmiş ve zaman aralığını 1900'lü yılların başına alarak sınırlandırmayı zorlaştırmıştır.
- (e) Araştırmanın konusu gereği Cumhuriyet dönemini kapsayan 1923 – 2023 yılları arası araştırmanın zaman sınırlılığını ifade etmektedir.
- (f) Yapılan araştırmalar neticesinde yazarların eğitim felsefesine ilişkin eserlerinde kullanılan başlık ve eser isimlerinin doğrudan “*eğitim felsefesi*” adını taşıması eserlerin tespitini sınırlı hale getirmektedir. Ayrıca eğitim felsefesi alanında görüşlerin genel olarak dağınık bir biçimde eserlerde bulunması görüşlerin sistematik bir biçimde değerlendirmeye tabi tutulmasını zorlaştırmıştır.

1.5 Tanımlar

Cumhuriyet dönemi, Türkiye’de Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından günümüze kadar olan süreci tanımlamaktadır.

Eğitim felsefesi, eğitimin temel ilke, kavram, yöntem ve sorunlarını anlamlandırmaya çalışan bir felsefe alanıdır (Günay, 2019).

Eğitim felsefecisi; yüksek öğretimini (lisans veya lisans üstü eğitim) felsefe veya eğitim felsefesi alanında tamamlamış ve eğitim felsefesi alanında eserler vermiş kişilerdir.

Bibliyografya, kişi veya kişiler tarafından kaleme alınmış belirli bir hususa odaklanan ve benzer niteliklere sahip bilgi kaynaklarının belirli bir düzen içerisinde listelendiği kaynaklardır (Anameriç, 2023). Tahlili Bibliyografya ise belirtilen eserlerin yalnızca listesi değil içeriği hakkında da bilgi vermektedirler.

BÖLÜM 2: KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitim, felsefe ve eğitim felsefesiyle ilgili kavramsal çerçeveye yer verilmiştir. Ayrıca eğitim felsefesinin tarihsel gelişimine ve benzer araştırmalara değinilmiştir.

2.1 Eğitim ve Felsefe

Eğitim, insanın yer yüzünde varoluşu itibariyle gelecek neslin devamlılığının sağlanması ve tabiatın süregelen işleyişinden neslini koruyabilme amacıyla kullanılan içgüdüsel ve hayati bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 2021). Bu amaçla yapılan eğitim, zamanla insanın doğaya tâbi değil doğaya hâkim bir konuma geçerek entelektüel bir varlığa dönüşmesiyle farklı bir boyut kazanmıştır. Bu anlamda eğitim ve eğitime süreci insanlığın en eski mesleklerindendir (Cevizci, 2021). Eğitimin tanımı da hedefleri gibi farklılıklar göstermektedir. Günümüzde eğitim denildiğinde ülkemizde genel kabul görmüş olan tanım, bireyin davranışlarının kasıtlı olarak istendik yönde gelişiminin öğrenme yaşantıları yoluyla oluşturulmasıdır (Ertürk, 1972). Bireyde kasten oluşması istenilen istendik davranışlar ise kişiye ve topluma göre değişkenlik göstermektedir. İstendik davranışın ne olduğuna dair açıklamalara baktığımızda, toplumun yetişkin nesli ile yetişmekte olan nesli arasında insanın varlığını devam ettirecek olan kültürlenme (Ergün, 2009) etkileşimi ya da bireyin optimum gelişimi (Good, 1973) kastedilmektedir. Yapılan tüm tanımlamalarda ortak olan nokta bireyde bir değişimin oluşmasıdır. Bireylerde gerçekleştirilmek istenen değişimlerin farklılıkları ise, eğitim bilimcilerin benimsedikleri felsefelerin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. İdealizmi benimseyen eğitimciler eğitimi, insanın bilinç ve kendi hür iradesiyle tanrıya ulaşma çabası olarak görürken, pragmatizmi benimseyenler kişinin kendini yaşantıları vasıtasıyla yeniden yapılandırması; Marksizm taraftarları ise insanın çok yönlülüğüyle doğayı etkileyebilmesi ve değiştirmesi için geçirdiği süreç olarak görmektedir (Sönmez, 2020). Bu bağlamda eğitimin tanımı problemi olduğu gibi eğitimin varlığı, kullanımı ve uygulanışıyla ilgili problemler de zeminini felsefenin oluşturduğu bir alanda çözüme kavuşturulmaya çalışılmaktadır.

İnsanlar, zihinlerini kurcalayan ve cevabını vermekte zorlandıkları soruların cevaplarına ulaşmak isterler (İşildak, 2006) ve bu yanıyla biricik olan insan, sorduğu sorular ve gerçekleştirdiği değerlendirmeler ışığında şahsi mana ve değerini fark eder (Koç E. , 2009). Fark edilen bu mana ve değeri oluşturan unsurlar bir bakıma kişinin de hayata bakış açısını ya da diğer bir deyişle felsefesini oluşturur. Diğer bir deyişle felsefe, bireyin hayata bakış açısını belirler ve her iktisadi ve sosyal sistemde bir felsefeye dayanır (Aydoğdu, 2021). Felsefe, doğa hakkında görüşlerin etüt edilmesi ve küresel bir açıklamanın denenmesi aynı zaman da tüm bilim dallarının özeti ve tamamlayıcısı olarak insan zekasının bir ürünüdür (Weber, 1998). Felsefe yapmak ise karşılaşılan bir varlığın önünde şaşkınlık duymak, kuşku ve yitirilmişliğin bilincine varmaktır (Jaspers, 1997). Felsefe ile uğraşan kişilerin de kendi kavrayışları doğrultusunda bir felsefe tanımı olduğundan felsefenin genel geçer bir tanımının yapılması zor olmakla birlikte gerçekleştirilen bu bireysel arayışlar toplumsal çabalara dönüştükçe ortak kavramların ve tanımlamaların zarureti de ortaya çıkmaktadır (Ertürk, 1988). Felsefe, süregelen bir arayış ve eleştiri; mutlak doğruyu akıl yoluyla bulma uğraşı, bilgi ve bilgeliği elde etmek için verilen özgün bir çabadır (Hilav, 2009) Felsefenin tam manasıyla ne ile uğraştığına dair bilginin var olmamasından kaynaklanan birtakım sıkıntılar bu uğraşın gereksizliğine ve değersizleştirilmesine dair söylemlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Koç E. , 2009). Bu sebeple felsefenin ne olduğuna dair bir çerçeve çizilmesi zaruri hale gelmektedir. Felsefe varlığın gerçekliğine ve bu gerçekliğin temel bilgisine ulaşma gayreti içinde olmanın yanı sıra herhangi bir duruma açıklık getirme faaliyeti olarak da tanımlanabilir. Diğer bir deyişle felsefe geleneksel manada bilgi ve bilginin fazileti ardında koşturmak olarak tanımlanabilir (Bayraklı, 2017).

2.2 Eğitim Felsefesi

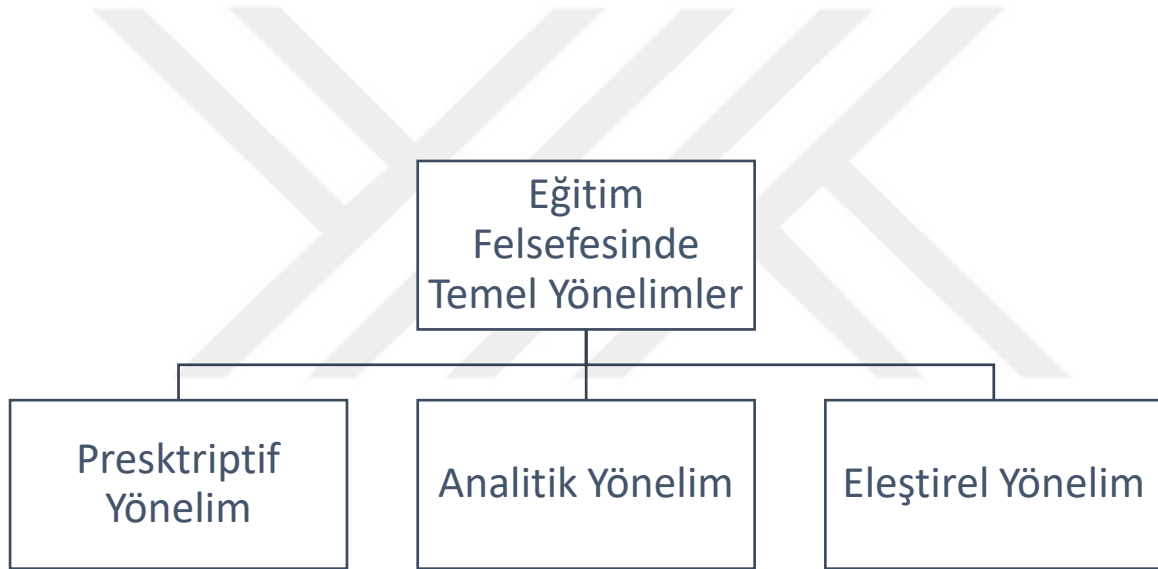
Felsefe, bilim dallarının problemlerine ilişkin tutarlı görüşler geliştirmeye çalışmakta ve bu yönüyle bilimleri kendi alt dallarında toplayan bir çatı haline gelmektedir (Çalışkan, 2018). Bu

çatının altındaki bilimlerden biri de eğitimidir. Eğitim söz konusu olduğunda felsefenin soracağı sorular uzun bir liste oluşturmaktadır. Bu liste, eğitim felsefesinin de konusunu oluşturmaktadır. Eğitimin manasının ne olduğu ve eğitim ile amaçlananın neler olması gerektiğinden eğitici ile eğitilenin rolüne, eğitim içeriğinde neye önem verilmesi ve eğitim programlarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili birçok soru eğitim felsefesinin de alanına girmektedir. Felsefenin varlığı söz konusu olmadığı takdirde günümüz toplumlarında eğitimin ne için, nasıl ve de ne tür bir insan yetiştirileceğine dair sorusunun cevaplanması mümkün görünmemektedir (Cevizci, 2021). Bu yönüyle eğitim felsefesi, eğitim politikalarına, uygulamalarına ve sisteminin odağına yerleşen çeşitli insan tanımlamalarını değerlendirip eğitimde kullanılması beklenen yeni varsayımlar ortaya çıkarır (Gümüş, 2021). Eğitim felsefesinin önemi, toplumun eğitime yüklediği misyonun gerçekleştirilebilmesi ve toplumun ihtiyacı olan niteliklere sahip gelecek nesillerin yetiştirilmesi için gerekli olan eğitim sistemini ve bu sistemin müfredatını, eğitim programlarını belirlemesinden kaynaklanmaktadır (Büyükbaş, 2013). Eğitim felsefesi, bir felsefe olarak ontolojik, epistemolojik, etik ve politik boyutlardan oluşmakla birlikte (Akdağ, 2006) eğitim ilişkileri içerisinde temas eden öğretmen ve öğrenci ilişkisi eğitim felsefesinin ontolojik, bilginin ne olduğu, nasıl elde edileceği ve öğrenmeyi meydana getiren durumun açıklanması epistemolojik, aşılamayla gerçek eğitim ve öğretimi ayıran ölçülerin ne olması gerektiğine dair tartışmalar etik ve nihayetinde mevcut sosyal yapının korunup aktarılması mı yoksa onu dönüştürmeye yönelik mi yapılacağı politik boyutunu gösterir (Cevizci, 2021). Eğitim sistemi, bir toplumun ideolojisini, bilgisini ve becerilerini gelecek nesle aktarma işlevini görmekle birlikte eğitim felsefesi sistemin bu işlevini neden ve nasıl yerine getireceğini ortaya koymaya çalışır (Büyükbaş, 2013). Ancak eğitim felsefecilerinin ortaya koyduğu teorik bilginin uygulanması işi eğitim bilimciler vasıtasıyla gerçekleşir. Eğitim felsefesinin kuramsal olarak ortaya çıkışı Sanayi Devrimiyle birlikte modernleşen dünyanın parçası olarak ve eğitimin küresel bir karakter kazanmasıyla olmuştur

(Cevizci, 2021) ancak öncesinde de eğitimde öğretileceklerin ne için, kim için, nerede ve hangi yollar vasıtasıyla yapılacağı sorularına yanıt aranmıştır (Kurt, 2016). Bu yönüyle eğitim felsefesi de felsefe gibi ilkel olarak tanımlanan toplumlarda dahi bulunmaktaydı (Bayraklı, 2017).

2.2.1 Eğitim Felsefesinde Temel Yönelimler

Eğitim felsefesinde de analitik, eleştirel ve normatif temellerinin varoluşu; özellikle 20. Yüzyılda belirginleşen üç temel yönelime sahip olduğu anlamını taşımaktadır (Cevizci, 2021). Bu yönelimler eğitimin ne olması ve nasıl düzenlenmesi gerektiğiyle ilgili savları barındırır.



Şekil 1. Eğitim Felsefesinde Temel Yönelimler

2.2.1.1 Preskriptif Yönelim

Eğitim felsefesindeki en eski ve etkili görülen yönelim olarak karışımıza çıkan preskriptif ya da normatif yönelimi, eğitimin ne ve nasıl olması gerektiğine dair felsefi savların desteğiyle temellendirilen haklılandırılmış bir eğitim kuramı öne sürerler (Cevizci, 2021). Preskriptif yönelim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl olması gerektiğine dair felsefi temel ortaya

koymayı amaçlamaktadır (Güler, 2020). Preskriptif yönelimin izleri Platon'un *Devlet*, John Locke'un *Eğitim Üzerine*, J.J. Rousseau'nun *Emilie* eserleriyle I. Kant'ın eğitim hususundaki fikriyatı ve ilkelerinde görülebilmektedir.

Platon zorla öğretilenlerin aklında bilgiyi tutulamayacağını bu nedenle de eğitimin çocuklar için oyun gibi olması gerektiğini bu sayede çocukların yaratılıştan hangi konulara elverişli olduklarının keşfedilebileceğini ifade eder (Platon, 2010). John Locke ise ilgili eserinde eğitimin nasıl olmasıyla ilgili geniş bir çerçeve sunmaktadır. Özellikle eğitim konusunda yalnızca okul eğitimini değil çocukların doğumu itibarıyla ebeveyn yaklaşımlarından, beslenme tarzlarından ve ödül-ceza yöntemlerinden de söz etmektedir (Locke, 2004). Rousseau'nun *Emilie* adlı eseri ise bir bakıma insan tabiatının romanı ifadesiyle tanımlanabilir. Eserde *Emilie* adlı bir çocuğun kademe kademe tüm hayatı ve eğitimi konu edilmektedir. Preskriptif yöntem bu yönüyle, eğitimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair buyurucu ifadeler kullandığından buyurucu ya da normatif yönelim olarak da adlandırılır.

2.2.1.2 Analitik Yönelim

Analitik yönelim, 20. Yüzyılda Anglosakson merkezli bir dünyada ortaya çıkan analitik felsefeden kaynağını alır ve eğitimin ne ve nasıl olması gerektiğine dair insanlara buyurucu bir temellendirme dayatmanın etik dışı olduğunu düşünür (Cevizci, 2021). Preskriptif yönelim gibi kural koyucu savlar yerine eğitimdeki kavramları ortaya koymak, açıklamak ve diğer kavramlar ile ilişkilerini açığa kavuşturmaya çalışır. 19. Yüzyılın ikinci yarısında analitik felsefeyi temel olarak ortaya çıkan analitik yönelim, geleneksel eğitim anlayışını büyük filozofların ve ana felsefi ekollerin görüşlerinin eğitime aktarılması hususunda eleştirmiş ve bu durumun eğitimde yaşanan güncel problemlere cevap veremeyeceğini ifade etmiştir (Ceylan, 2019). Analitik felsefe, George Edward Moore ve Bertrand Russell'in Hegel'in idealizmine karşı duruşu ve kavramların doğruluğu ya da yanlışlığından ziyade felsefenin temel görevinin bunların manasını ortaya çıkarmak olduğuna dair savlarıyla ortaya çıkmış, eğitim felsefecileri de bu

görüşleri eğitime aktararak analitik yönelimin ortaya çıkışını sağlamışlardır. Eğitimde analitik yönelimin ilk filozofları yöntem olarak, fikirleri tutarsızlık ya da farklı nedenlerle reddetmek yerine tarafsız bir tutum sergileyerek ve rolü gereği pratik çözümler üretmek yerine kavram ve teorilerin açıklamasını yapmak olduğunu belirtmişlerdir (Portelli, 1987).

2.2.1.3 Eleştirel Yönelim

Topluma hâkim ve iktidardaki ideolojilerin, eğitim aracılığıyla toplumu baskı altında tutmasına karşı çıkmış ve eğitimin, baskılanmış sosyal sınıflar ile toplumun dezavantajlı gruplarına daha adil bir hayat sunmak için kullanılmasını savunmuşlardır (Cevizci, 2021). Daha açıklayıcı şekliyle eleştirel yönelim, Kıta Avrupa'sında özellikle Almanya ve Fransa'da meydana gelen feminizm, postmodernizm, Marksizm vd. dezavantajlı grupların haklarını savunan felsefe akımlarının eğitim görüşlerinin toplanmış halidir (Aybek, 2020). Özellikle sanayi devrimi sonrasında yaşanan toplumsal değişimlerle birlikte yaşanan gelir dağılımları ve toplumsal grupların fırsatlardan eşit şekilde fayda sağlayamaması eleştirel yönelimin açığa çıkmasında büyük rol oynamıştır. Eleştirel yönelimin savunucuları mevcut politik düzenin eğitimi bir araç olarak kullandığını ve bu araç ile toplumu kendi istikrarını koruyacağı bir yapıda tuttuğunu ifade etmektedir (Kozikoğlu & Erden, 2018).

2.2.2 Eğitim Felsefesinde Kavramlar ve Temeller

Eğitim felsefesinin merkezi meselesi insan olgusu olduğundan her bir felsefi düşüncenin insanı görme tarzı bulunmaktadır (Akdağ, 2006). Bu durum düşünürlerin gelecek nesillerin nasıl eğitilmesi ve ne öğrenmeleri gerektiğine dair farklı görüşleri olmasına sebep olmaktadır. Düşünürlerin görüşleri toplumların yaşadığı sosyal olaylar ile değişime uğramakta ve farklı görüşlerde ortaya çıkmaktadır. Geleneksel olarak tanımlanan ve ilkçağ uygarlıklarıyla birlikte ortaya atılan felsefi görüşler günümüzde de popülerliğini devam ettirmekle birlikte çağdaş olarak nitelendirilen ve özellikle 18. Yüzyıl itibariyle meydana gelen sosyal değişimler neticesinde ortaya çıkan görüşler iki ana başlık altında ele alınmıştır. Ele alınan görüşlerin

seçilme nedeniyse Türkiye Cumhuriyeti'nin yaşadığı dönüşüm sürecinde Türk eğitim politikalarına olan etkileridir. Felsefi kavramların yanı sıra bu başlıklar altında ayrıca bu kavramların eğitime yansımaları olan temelleri de kısaca izah edilmiştir.

Geleneksel Eğitim Felsefesi	Çağdaş Eğitim Felsefesi
• İdealizm • Realizm • Daimicilik ve Esasicilik	• Natüralizm • Pragmatizm • Varoluşçuluk • Marksizm • Feminizm

Şekil 2. Eğitim Felsefesinde Kavramlar ve Temeller

2.2.2.1 Geleneksel Eğitimin Felsefi Temelleri, Kavramları ve Eğitim Felsefesi

Felsefede geleneksel akımlar genel itibariyle kaynağını Antik Yunan ve Helenizm döneminden almaktadır. Bu bölümde geleneksel felsefenin eğitime olan etkisi incelenecektir.

İdealizm: İnsanın düşünce yoluyla gerçekliğe ulaşabileceğini savunan bir felsefi akım olarak idealizm, kesin gerçekliği bilinç olarak ifade eder. İdealizm, Platon tarafından ortaya koyulan *İdealar Kuramına* dayanır. Platonun görüşleri Yeni Çağ'a kadar etkisini devam ettirmiş ve sonrasında dönemin düşünürleri tarafından da geliştirilmiştir. 17. Yüzyıla gelindiğinde “*Var olmasaydık kuşku duymazdık, bu da edinebileceğimiz ilk doğru bilgidir.*” (Descartes, 2007) ve 18. Yüzyıl da gerçek olarak bilinen şeylerin insanların algılarına bağlı olduğunu ifade edilmiştir (Berkeley, 1996). Bu yönüyle idealizm yalnızca bir ilkçağ felsefesi olmaktan öte zamanla gelişen ve farklı dallara bölünen bir felsefi düşüncedir. Platon ile başlayan idealizm akımına Descartes ve Berkeley dışında Fichte, Schelling, Hegel, Kant, Hume gibi düşünürlerinde büyük katkı sağladığı görülmektedir (Küçükaslan ve diğerleri, 2021).

Eğitim felsefesi olarak bakıldığında idealizm Antik Yunan'dan bugüne değin eğitim sistemlerini etkileyen önemli bir felsefi akımdır. Ancak ortaya çıktığı zaman dilimi ile

günümüze dek geline süreçte farklı düşünürlerin de etkisiyle eğitime yansması da değişim göstermiştir. Genel özelliklerine bakıldığında idealistlere göre eğitim, insanların güzele, doğruya ve iyiye giden bir yolun inşa edilmesidir. Eğitimin devlet eliyle yürütülmesi gerektiğini, bireylere etik bir yaşam kabiliyeti kazandırma görevinin olduğunu, temel amacının kişileri *iyi ideasına* ulaştırmak olduğunu savunurlar. (Kılıç, 2016) İdealist felsefenin eğitimde en büyük izdüşümü *daimicilik* temelinde bulunmakla birlikte *esasici* eğitimde idealizmden izler taşımaktadır.

Realizm: Akıldan bağımsız bir biçimde varlığın dış dünyadaki mevcudiyetinden bahisle hareket eden Realizm (Büyükdüvenci, 1989), maddenin gerçekliğine olan inanç üzerine kurgulanmıştır. Aristoteles dönemine kadar Antik Yunan’da var olan materyalist ve idealist felsefe yaklaşımları bulunmaktaydı. Aristoteles, Platon’un idealizm felsefesinde metafiziğin eksikliğini ve başarısızlığını ifade etmiş (Cevizci, 2021), ruh ve bedenin birbirine bağılılığını ifade ederek (Aristoteles, 2016) idealar gerçekliğini sorgulamıştır. Ona göre gerçek, dünya üzerinde görebildiklerimizdir. Realist felsefe de ortaya çıktığını dönemden günümüze kadar pek çok düşünür tarafından farklı katkılar ile ilerlemiş ve varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Realizm akımının eğitime bakış açısı, ona katkı veren düşünürlerce de farklı kalıplara girmiştir. Realist eğitim felsefesini temelde iki farklı yönde incelenebilir. Klasik realistler insanı, akıl varlığı olarak tanımlamakta ve bu nedenle eğitimde aklın gelişimine öncelik verilmesi gerektiğini savunurken, tabiatçı realistlere göre eğitimde en doğru yöntemin doğa bilimleriyle oluşturulmuş bir eğitim olduğunu savunur (Büyükdüvenci, 1989). Realist düşüncede evren, insandan bağımsız bir biçimde varlığını sürdürmekte ve tabiat üzerinde insanın kısıtlı bir etkisi olduğundan evrene dair belirli ve kesin bilgiler edinmek zor unludur. Ayrıca eğitimin diğ er bir görevi ise kişiyi topluma ve devlete karşı bilgili ve erdem sahibi biri olarak yetiştirmektedir (Küçükaslan ve diğ erleri, 2021). Bu yönüyle birey toplumdan sonra gelmektedir. Realist felsefenin kurucu olarak kabul edilen Aristoteles, eğitimi kişi ve toplum bakımından

incelemektedir. Ona göre vatandaşlardan yalnızca akıllı olanların eğitilmesi, zihinsel eğitimlerde ise yalnızca erkeklerin faydalanması gerektiği ifade edilir (Aristoteles, 1993).

Eğitim görüşleri açısından idealist ve realist felsefenin benzer yönleri bulunmaktadır (Küçükaslan ve diğerleri, 2021). Her iki felsefe de eğitimde *erdem eğitimi*ne önem verir. Beden eğitimi çocukların yetiştirilmesinde önemli bir yer tutar. Eğitimin kademeli olarak verilmesine ve yaşa uygun biçimde ağırlığın artırılması gerektiğini savunurlar. Eğitim iki görüşe göre de toplumun tamamı tarafından alınmasına gerek yoktur ve eğitim devlet eliyle yürütülmelidir. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı mevcuttur. İki felsefi görüşe göre de eğitimde evrensel değerlerin öğretilmesi önemlidir.

Daimicilik ve Esasicilik: Geçmişten günümüze kadar her devirde faal bir biçimde etkisini devam ettiren iki eğitim akımı olarak daimicilik ve esasicilik, temel kaynağını geleneksel eğitim felsefelerinden almıştır. Daimicilik, temellerini klasik realizmden almış olmasına rağmen, idealist düşünürler tarafından savunulan ve uygulamaya konulmuş bir eğitim akımıdır. Öyle ki idealizmin kurucu olarak tanımlanan Platon'un *Devlet* adlı eserinde de daimici bir anlayış görülmektedir (Erol & Erol, 2018). Esasici eğitim anlayışı ise yine temelini idealizm ve realizmden almış olmasına rağmen birçok felsefi anlayışla uyumlu haldedir ve uygulanabilir durumdadır. Daimicilik ve esasicilik akımlarının kaynağını aynı felsefi yaklaşımlardan almaları sebebiyle benzer ve farklı yönlerini anlamlandırabilmek için tablo haline getirmek daha uygun olacaktır.

Tablo 1. Daimicilik ve Esasicilik Eğitim Anlayışı

Daimicilik	Esasicilik
İnsan zihninin gelişmesi önemlidir. Bu sebeple entelektüel eğitim önemlidir.	Öğrenmenin doğası sıkı çalışma ve zorlanma vardır.
Bireyin gelişimi için karakter eğitimi önemli yer tutar.	Disiplin eğitimde önemli bir yere sahiptir.
Eğitimin merkezinde öğretmen ve klasik eserler vardır. Eğitimde bu eserlere ağırlık verilmelidir.	Eğitimin merkezinde öğretmen vardır. Bu sebeple öğretmen entelektüel manada gelişmiş ve sınıfta lider vasfında olmalıdır.
Eğitim programlarının temelini matematik, mantık, beşerî bilimler, fen bilimleri ve felsefe oluşturmaktadır.	Eğitim programlarının temelini matematik ve fen bilimleri oluşturmaktadır.
Yöntem ve teknik olarak Sokrat Yönteminin kullanılır.	Yöntem ve teknik olarak soyut düşünme, tekrar ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır.

Daimicilik ve esasicilik, temellerini klasik felsefi akımlardan almaları gereği benzer yönleri bulunan iki akımdır. Ancak daimiciliğin uygulama yönüyle ilkçağ döneminde daha fazla alan bulduğu görülmektedir. Daimicilik, uyguladığı yöntem ve teknik yönünden geçmiş bilgilerin ve eserlerin önemine vurgu yapmasıyla esasicilik anlayışına göre daha muhafazakâr bir eğitim anlayışı olmakla ön plana çıkar (Akyüz, 1992). Daimiciliğe göre eğitim hayata hazırlık esasicilere göre ise entelektüel bir aktarımdır. Birçok yönüyle esasicilik daha esnek bir yapıda olması nedeniyle farklı felsefi yaklaşımlarla da uygulama alanı bulabilmektedir.

2.2.2.2 Çağdaş Eğitimin Felsefi Temelleri, Kavramları ve Eğitim Felsefesi

Eski toplumlar incelendiğinde eğitim ve öğretim süreçlerinin farklı kurumlar tarafından üstlenildiğini görmekteyiz. Endüstri öncesi geleneksel toplumlarda bireyin öğrenme süreci nesilden nesle deneyim ve görgülerin işitsel biçimde aktarılmasına dayalı olarak devam etmekteydi. Toplumun büyük bir kısmı temel bir eğitim görevi olan okuma – yazma işlemlerini

dahi bilmemekle birlikte topluma uyum sağlama işi yetişkinleri izleyerek ve örnek alarak gerçekleşmekteydi (Turan, 2008). Endüstri devrimiyle birlikte değişen üretim biçimi, toplumun yeniden sınıflanması, kentleşme ve düşünme biçimindeki değişimlerle birlikte ortaya çıkmaya başlayan ulus devlet anlayışları, eğitimin ve eğitimden beklenenin değişmesine sebep olmuştur (Uçak & Erdem, 2020). Modernleşmeyle birlikte çocukların yetiştirilmesiyle ilgili görevler tamamen okula aktarılmış ortaya çıkan uzmanlaşma ve iş bölümü gibi yeni ortaya çıkmıştır (Turan, 2008).

Modern toplumun meydana getirdiği sosyal değişim tüm ulusları etkilemiş ve felsefe de insana bakış açısı ve insan eğitimi konusundaki değişimleri beraberinde getirmiştir Geleneksel felsefeye alternatif olarak oluşan çağdaş felsefi düşünceler beraberinde çağdaş eğitim felsefesini de getirmiştir. Avrupa’da meydana gelen aydınlanma çağıyla birlikte ortaya çıkan felsefi düşünceleri ve bu düşüncelerin eğitime olan yansımaları bu başlık altında incelenecektir.

Natüralizm: İnsanın tabiatın bir ürünü olduğunu ifade eden natüralist felsefe, doğruyu insan yaşamının ve tecrübelerinin kaynağı olarak görür. Bu haliyle natüralizm, fiziki dünya dışında bir gerçekliğin bulunamayacağını savunur. Natüralist felsefenin eğitimde yansımalarını genel itibariyle Rousseau ve Pestalozzi’nin görüşlerinde görmekteyiz (Akyüz, 1992). Natüralist düşünceye göre insan, tabiata uyum sağladığı müddetçe özgürlüğe, mutluluğa ve gerçeğe ulaşacaktır. Bu nedenle verilecek eğitimin de bireyin doğal sürecine uygun bir biçimde yürütülmesi elzemdir. Natüralist eğitim, bireyin öğrenme modelinde pasif bir pozisyonda ve ezbere dayalı öğretmenin otoritesinde kalmasına karşı çıkarak, deneysel eylemler vasıtasıyla ve aktif olarak öğrenme işine katılımı sayesinde içten bir motivasyonla öğrenebileceğini savunur (Bakır, Jean Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı, 2010). Natüralist eğitimin bu yönüyle katı bir pozitivist çizgide olduğu kanısına varılabilir. Natüralizm felsefesinin İslam coğrafyasındaki yansımalarında da çeşitli düşünceler ortaya koyulmuştur. Bu düşünürlerden biri olan İbn-i Tufeyl (1106-1186) yazınlardan birinde insanın toplumsallaşmadan evvel doğa

içerisinde tek başına yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamsal becerileri kazanabildiğinden yola çıkarak kurgulanmış felsefi yaklaşımları ve yapay eğitim düşüncelerini eleştirir (Öztürk, 2015). Natüralist düşünürler uygarlığın insanın doğasını bozduğunu ve doğal olan insanın kendi kendine yetebilen insan olduğunu savunur (Bakır, Jean Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı, 2010). Buradan hareketle eğitimde bireyselliğe önem verme ve öğrenci merkezli eğitim anlayışlarının da natüralizm ile sahneye çıktığı söylenebilir (Öztürk, 2008).

Natüralist felsefenin eğitim anlayışında eğitim, demokratik bir biçimde öğrenci merkezli olarak devam etmelidir. Yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli esas alınmakta ve öğrencilerin çevreleriyle etkileşerek hayatlarını düzenlemelerine müsaade edilmelidir. Öğrenme, öğrenenin ilgi, yetenek ve becerilerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen ise ezberci bir eğitim metodu yerine öğrencinin doğal ortamdan bilgiyi edinebileceği bir metot uygulamalıdır. Natüralist eğitim felsefesi dönem koşulları göz önüne alındığında oldukça yenilikçi fikirleri beraberinde getirmekle birlikte Tanzimat dönemi itibarıyla Türk eğitim sisteminde de karşılık bulmuş bir pedagojik düşüncedir (Akyüz, 1992).

Pragmatizm: Pragmatizm, eylem ve pratik sonuçlara odaklı bir düşünce olarak felsefe de yer bulmuştur (James, 2015). Liberal bir düşünce temelinde olan pragmatizm, pozitif bilimleri ön planda tutmuş ve tüm katı kuralcılığa karşı bilim, demokrasi ve bireysel özgürlüklere önem vermiştir (Akyüz, 1992). Jeremy Bentham da ilk izleri ortaya çıkan ve John Stuart Mill tarafından biçimlendirilen pragmatizm, kapitalist iktisadi sistemin bir eseri olarak ilk kez İngiltere’de ortaya çıkmış olmasına rağmen Amerika Birleşik Devletleri’nin düşünce sisteminin temelini oluşturmuş ve burada gelişimine devam ederek uygulama alanı bulmuştur (Bakır, 2006). Pragmatizm, inançların gerçekleştirilecek fiile yönelik kuralları olduğunu ve bu inançlardan/düşüncelerden hangisinin bireyi eylem geçirdiğinin önemli olduğu düşüncesiyle ortaya çıkmıştır (Peirce, 1878). Bu bağlamda kişiyi eylem sürükleyen ve sonucunda çevreyi değiştiren düşünce dışındaki fikir ve inançlar anlamsız alternatifler olarak belirtilmektedir.

Pragmatizm felsefesi gerçeğin göreceli olduğunu ifade eder bu nedenle evrensel ve mutlak bir doğru bulunamayacağını savunur. Bilginin yaşantı yoluyla elde edilebileceğini, ön yargının doğruya ulaşmada engel teşkil ettiği savını destekler (Akyüz, 1992). Pragmatist felsefenin eğitime yansımaları *ilerlemecilik* ve *yeniden yapılandırmacılık* olarak görmekteyiz (Kaygısız, 1997). İlerlemecilik ve yeniden yapılandırmacılık aynı felsefeden yola çıkan benzer eğitim anlayışlarıdır. Yeniden yapılandırmacılık, ilerlemeci eğitim anlayışının bir devamı olarak nitelendirilebilir.

İlerlemecilik eğitim anlayışında *aktif öğrenme* ön plana alınır, öğrenme işi öğrenenin ilgilerine göre tasarlanır. İşbirlikçi öğrenme metodunun kullanıldığı ilerlemecilik anlayışında problem çözme yöntemi esas alınır. Okul yaşamının kendisi olarak ifade edilir ve demokratik bir ortam olan okulda, öğretmenin görevi rehber etmektir. Yeniden yapılandırmacılık ise ilerlemecilik eğitim anlayışında bulunduğu düşünülen eksiklere yönelik olarak ortaya çıkmıştır. İki görüş arasındaki en büyük fark ilerlemeci anlayışın bireyin eğitime vurgu yapılırken yeniden yapılandırmacı anlayış da toplumun yeniden yapılandırılmasına dikkat çekilmesidir. Ayrıca ilerlemecilik anlayışının çok fazla öğrenci merkezli oluşuna eleştiride bulunurlar. Çocukların kendilerini öncelikle toplumun bir parçası olarak görmeleri gerektiğini savunurlar. Ortak özellikleri bakımından ise eğitim ortamının demokratik olması, eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemlerin kullanımı görülmektedir. Eğitimde uygulamaya ağırlık verilmesi ise bir diğer ortak özellikleridir.

Varoluşçuluk: İnsanın varoluş bakımından diğer canlılar ile arasındaki farklılıklar üzerine kurgulanmış bir felsefe olarak insanın hayatı boyunca ne yapıp edeceğine kendisinin karar vermesi gerektiğini savunurlar (Kleinbaum, 2012). Bu anlayış ile varoluşçuluk felsefesinin eğitime getirmek istediği en önemli unsur *insanın özgürlüğüdür* (Akyüz, 1992). Diğer bir

değişle varoluşçuluğun amacı *otantisite*¹ olarak ifade edilebilir. Terim olarak varoluşçuluk ismini kullanmamasına rağmen felsefi akımın öncüsü olarak *Soren Kierkegaard* kabul edilir (Çelebi, 2013). Varoluşçuluk akımında temel olarak varoluşun tek ve bireysel olduğu ifade edilir. Gerçekleştirilen her eylemin sorumluluğu yalnızca eylemi özgür iradesiyle gerçekleştiren insana aittir. Çünkü doğa, insanın gerçekleştireceği eylemlere kayıtsız kalır ve insani değerler doğada bulunmaz. (Akyüz, 1992). Genel geçer bir bilginin ve soyut bir özün olmadığını varsayar. İnsanı, bilinç ve irade sahibi olmasıyla diğer şeylerden ayırır. Bu sebeple değer, doğada bulunmayan yalnızca insanın şeylere atfettiğidir (Yıldırım Ö. , 2020). Varoluşçular bu durumun iki şekilde sonuçlanacağını ifade eder: özgürlük ve ölüm.

Varoluşçu felsefenin eğitime yansımada da ana fikir *insan özgürlüğüdür*. Bu minvalde eğitimin amacı *kişiliğin geliştirilmesi* fikridir. Öğretmenin görevi bu yolda öğrenciye kendisini tanıması için yardımcı olmaktır. Özgürlüklerin artırılması, çocuğun bireyselliğine katkı sağlanması ve onu bağımsız bir birey haline getirilmesi hedeflenir. Böylece kalabalıklar arasında kaybolan bireyin sorumluluk alması için yol gösterilir. Bilimin ve teknolojinin baskın olduğu bir eğitim anlayışını eleştirir. Öğrenci merkezli bir eğitimi benimser. Varoluşçuluk felsefesi eğitimde ilk olarak edebiyat, sanat, felsefe ve tarih odaklı bir eğitim öngörür. İkinci aşamada toplum bilimlerini ve nihayetinde doğa bilimlerine yer verir.

Marksizm: 19. Yüzyıl'ın ikinci yarısı itibarıyla Karl Marx ve Friedrich Engels'in gerçekleştirdiği çalışmalar sonucu ortaya çıkan Marksizm, felsefi bir yaklaşım olmasının yanı sıra temellerinde iktisadi ve siyasal bir toplum yaklaşımıdır (Özkaya, 2021). Marksizm ortaya çıkışından bugüne değin geliştirdiği iktisadi ve politik gelişim neticesinde birçok fraksiyona bölünmüş ve gelişimini sürdürmeye devam etmektedir. Bu nedenle farklı fraksiyonlara yer vermek yerine temelde Marksizm'in kısaca tanımını ve eğitime bakış açısı ifade edilmeye çalışılacaktır. Marksizm temel olarak toplumun meta durumunu ve bireylerin maddesel

¹ Otantisite: Kişinin kendi duygu ve düşüncelerini dinleme, aslı gibilik, öyle olma ve başka türlü olmama isteğidir.

ihtiyaçlarına ulaşabilmeleri için gerekli iktisadi faaliyetleri incelemek suretiyle toplumda yaşanan fenomenleri izah etmeye çalışır. Bu düşünceye göre toplum içerisindeki üretim faaliyetlerinde değişimler toplum içinde sosyal bir çatışmaya dönüşür. Bu atışma toplumu oluşturan sosyal sınıfların toplum tarafından üretilen her nevi şeyin paylaşımını etkiler. Marksizm'e göre insan, tarih ile bir değişime uğrar; gelişir ve dönüşür. Bu dönüşümle birlikte tarihide dönüştürür. Bu sebeple insan kendi kendisinin bir ürünüdür (Marx & Engels, 2013).

Marksist felsefenin eğitime bakış aışı, eleştirel yönelime dahil bir görüştür. Genel özelliği bakımından toplumdaki bastırılmış sosyal sınıf olan işçi sınıfının çıkarlarının korunması üzerine eğilir. Marksist eğitim, egemen sınıfın ideolojik hegemonyasının eğitim yoluyla işçi sınıfı üzerinde meşrulaştırılmasına karşı çıkar (Sönmez, 2020). Marksist eğitim görüşünde benimsenen eğitim sistemi politeknik eğitim üzerine kurgulanmıştır. Bu bağlamda eğitim, insanı yalnızca zihinsel, bedensel ve psikolojik olarak değil aynı zaman da üretim faaliyetleri hakkında bilinçlendirecek şekilde biimlenmelidir (Gutek, 1997). Politeknik, en genel manasıyla toplumsal barışı, adaleti ve eşitliği sağlayarak sınıfsal sömürünün sona ermesini amaçlar. Politeknik eğitimde diyalektik düşünce yönteminin bireye kazandırılması önceliklidir. Eğitimde uygulama ön plana çıkar. Bu bakımdan okul, bir üretim merkezi olarak tanımlanabilir. Öğretmenin ise ideolojik bilgi birikimin ve kurumsal liderlik özelliklerine sahip olması beklenir. Öğrencilerin çok yönlü olarak geliştirilebilmesi istenir. Politeknik eğitimde okullar kamusal ve tüm çocuklar için ücretsiz olmalıdır (Marx & Engels, 2014).

Feminizm: Feminizm kelimesi, 1837 yılı itibariyle Fransızcaya girmiş ve kadınların toplumsal hayattaki rollerini ve haklarını genişletme tezini savunan bir öğreti olarak tanımlanmıştır (Michel, 1993). Feminist düşünürlerin birçoğu biyolojik cinsiyetin bir insanın hayata dair beklentilerini veya insanların birbirlerine karşı olan tutum ve davranışlarının üzerinde bir etkiye sahip olmadığı bir toplumsal yapıyı savunur (Young, 2009). Feminist düşünceye göre, mevcut sistemde var olan erkek egemenliği kadınların ellerinde bulunan kurumsal ve toplumsal

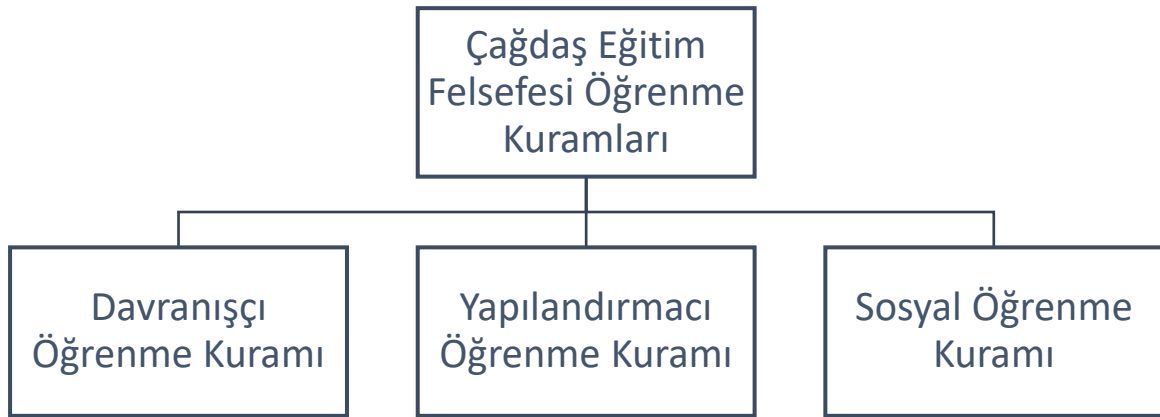
olanakların tamamını alarak kendi sistemini devam ettirmek amacıyla kullanmaktadır (Michel, 1993). Feminist felsefenin ana odağı tüm alanlarda kadınların toplumsal hayatta kaybettikleri yeri geri kazanmak ve erkek hegemonyasında oluşan dünyada eşit bir biçimde yer almak üzerine kuruludur. Bu bakımdan feminist kadınların toplumsal hayatta kendilerini ifade edebilecekleri, toplumda yer edinebilecekleri ve mesleki gelişimlerini sınırlandırmayacak bir eğitim talebinde bulunmaktadırlar.

Feminist pedagoji, diğer eğitim akımları gibi eğitimin ne ve nasıl olabileceğine odaklandığı gibi çoğunlukla ne ve nasıl olamayacağına da odaklanır (Shrewsbury, 1993). Sosyal değişimin ve özgürleşmenin politik bir yapısı olarak feminist pedagoji politik duruş olması sebebiyle cinsiyetler arası adil bir toplumun oluşmasını sağlamak ve bu nedenle sınıf içinde cinsiyetlerin eşitliğini sağlama, tüm öğrencilerin bir birey olarak kendilerini tanımlayabilme ve değerli hissetmelerini sağlayabilme gibi amaçları bulunur (Meşe, 2018). Geleneksel eğitim akımlarına eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşan feminist pedagoji, öğretmen de dahil olmak üzere eğitim içindeki tüm otoriteyi ve dogmayı sarsmayı amaçlayarak bireyin özgürleşmesi ve güçlenmesini sağlar (Aşık, 2019). Bu bağlamdan bakıldığında diğer akımlara nazaran bir öğretim kiti olmaktan uzaktır. Feminist pedagojinin uygulandığı sınıflarda beklenen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, empati ve karşılıklı saygı, sosyal uyum ve birlikte çalışma gibi becerilerinin gelişmesi beklenir (Shrewsbury, 1993). Bu bağlamda bakıldığında feminist pedagoji kaynağını aldığı feminist felsefe gibi özgürleştiricidir ve baskı altında kalan seslerin daha yüksek duyulmasını sağlamayı amaçlar (Meşe, 2018). Bu yönüyle eleştirel yönelimin tüm paydaşları gibi feminist pedagoji de eğitimin gücünü kullanarak, bugüne kadar oluşturulmuş ve erkler tarafından hegemonya altına alınan ezilmişlerin içine hapsedikleri sınırları kaldırmayı ve eşit ve adil bir dünya kurmayı amaçlar (Aşık, 2019). Feminist felsefe de olduğu gibi pedagojik yansımada da amacın toplumsal hayatta kadına yer sağlanması olmadığını aksine ataerkil toplumsal yapının ortadan kaldırılarak kadın cinsiyetinin insan varlığının bir eşiti haline

getirmek olduğunu görmekteyiz (Aşık, 2019). Bu bağlamda toplumun değişebilmesi için öncelikle bireylerin yetiştirildiği eğitim ortamının değiştirilmesi ve toplumun tamamına nazaran gerçekleşecek bu ufak değişimlerin toplumu da zamanla dönüştüreceğini savunur (Shrewsbury, 1993).

2.2.2.3 Çağdaş Eğitim Felsefesinin Öğrenme Kuramları

Çağdaş eğitim felsefesinin ortaya çıkışıyla birlikte meydana gelen felsefi yaklaşımlar insanın ontolojik ve epistemolojik bakış açılarını etkilemiştir. Geleneksel felsefi anlayışın dışına çıkılan bu dönemde bilimin ve tekniğin gelişimiyle birlikte insanın eğitiminde farklı yolların da olduğu düşünülmüş ve çeşitli öğrenme kuramları ortaya çıkmıştır. Bu kuramlar eğitim psikolojisiyle ilintili olmakla birlikte kaynağını çağdaş eğitim felsefelerinden almaktadır. Eğitim ile amaçlananı anlayabilmek adına kısaca bu kuramların incelenmesinde yarar olacaktır.



Şekil 3. Çağdaş Eğitim Felsefesi Öğrenme Kuramları

Davranışçı Öğrenme Kuramı

Pozitivist ve Pragmatist felsefenin psikolojiye uyarlanması sonucu ortaya çıkan kuram, John Watson tarafından ortaya atılmıştır. Watson (1913) yayımladığı “*Davranışçının bakışıyla psikoloji*” adlı makalesinde düşünce ve bilinç gibi gözlemlenemeyen olgularla ilgilenmenin bilimsel olmadığını ifade ederek önemli olanın gözlemlenebilir davranışlar olduğunu savunmuştur (Bacanlı, 2016). Davranışçı yaklaşım, evrim teorisinin temel alarak yola çıkmış bir yaklaşım olarak insanın sosyal bir varlık olarak içinde bulunduğu tüm alanları etkilemiştir (Burcu, 1998). Davranışçı yaklaşımın bir öğrenme modeli olarak ortaya çıkışı ise Watson’un izinden devam eden, Pavlov ve Thorndike tarafından geliştirilmesiyle birlikte olmuştur (Doğanay, 2014). Davranışçı öğrenme kuramının temelinde, hayvan davranışlarının incelenmesi sonucunda insan öğrenmelerinin nasıl bir işleve sahip olduğunun ortaya çıkarılması bulunmaktadır (Bacanlı, 2016). Watson insanların davranışlarına etki eden faktörler arasında en önemli olanının çevre olduğunu ve insan davranışını çevresel koşulların değiştirdiğini ifade eder (Türkçapar & Sargin, 2012). Davranışçı yaklaşım, temelde amaçlanan davranışın gerçekleşmesi durumunda verilecek pekiştireç sayesinde davranışın devamlılığın sağlanması ve bu davranışın kazandırılması olarak özetlenebilir (Smaldino ve diğerleri, 2015).

Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenme işinin temelinde öğrenenin, anlamlı deneyimler vasıtasıyla gerçekleşmesi sonucunda hem kalıcılığın hem de öğrenilen bilginin diğer durumlara aktarılmasının mümkün olduğunu savunur (Smaldino ve diğerleri, 2015). Yapılandırmacı öğrenme kuramı, insanın zihninin boş bir depo olması savını desteklemez. Zira insan öğreneceği bilgileri daha önceden öğrendiği bilgiler ile ilişkilendirerek yeni duruma göre yapılandırmaktadır (Kayaoğlu, 2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramı sınıf ortamına da direkt olarak etki etmektedir. Zira öğrenenin deneyimler vasıtasıyla geçmiş bilgilerini yeni bilgiler ile ilintileyebilmesi için öğrenme ortamında öğrenenin aktif bir rol alması gerekmektedir. Öğrenen

bireyin istek ve ihtiyaçlarına göre oluşturulan yapılandırmacı sınıf ortamı diğerk öğrenme kuramlarının da eleştirilerine maruz kalmaktadır. Yaşam ile birebir bağlantılı olması gereken yapılandırmacı öğrenme kuramı, hedeflerin ürüne odaklı olmasını eleştirir ve öğrenme sürecinin önemine odaklanır (Koç G. , 2002).

Sosyal ğrenme Kuramı

İşbirlikli ğrenme modelini öğretime sokan Sosyal ğrenme Kuramı, bireysel rekabetçiliğe nazaran bireyler ve küçük grupların birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu iş birliğine dayalı bir öğrenme yöntemini savunur (Smaldino ve diğerleri, 2015). Sosyal ğrenme kuramı bir öğrenme modeli haline getiren Bandura, insanın diğer bireyleri gözlemlemesi, model alması ve nihayetinde taklit ederek gerekli olan bilgiyi edinmesi olarak ifade eder (Sağlam, 2009). Sosyal ğrenme kuramı, insanın daha aktif bir role sahip olduğu kanaatindedir. Bandura, bireyin “z yeterlilik kavramıyla” başarı sağlayabilme potansiyeline ve kendi özüne olan inancını açıklamıştır. Bandura ayrıca savını, bireyin öğrenmede model alma, taklit etme ve iş birliği ile öğrenmesi üzerine deneysel sonuçlar ile kanıtlamıştır (Tatlıoğlu, 2021). Sosyal ğrenme kuramına göre birey, sosyal yaşam içerisinde bir davranışı nedeniyle cezalandırılan ya da ödüllendirilen farklı bir bireyden davranışların doğru ya da yanlış olduğunu öğrenebilmektedir (Bayrakçı, 2013). Bu yönüyle davranışçı kurama bir bireyin öğrenmesinde yalnızca ona uygulanan pekiştirci ile öğrenmenin srdrlmeyeceği eleştirisini yapmaktadır.

2.2.3.3 Bilişsel ğrenme Kuramı

21. Yüzyılın ikinci yarısı itibariyle davranışçı öğrenme kuramının eleştirilmeye başlanmasıyla birlikte öğrenmenin yalnızca gözlemlenebilen davranışlarla ölçülemeyeceğini, bunlarla birlikte öğrenmede bilişsel süreçlerinde hesaba katılması gerektiğini savunan bilişsel öğrenme kuramı ortaya çıkmıştır (Doğanay, 2014). Bilişsel kuramın ortaya çıkışındaki en önemli sebep gerçekleştirilen deneysel çalışmalar sonucunda davranışçı kuram ile açıklanamayan birtakım

bulguların meydana gelmesidir (Türkçapar & Sargın, 2012). Davranışçı kurama nazaran geniş bir perspektif ile öğrenmeye odaklanan bilişselciler, kısa ve uzun dönem hafıza modelleriyle öğrenmenin gerçekleşme aşamalarının yalnızca pekiştireçler ile sağlanamayacağını ifade eder (Smaldino ve diğerleri, 2015). Bilişsel öğrenme kuramını, davranışçı öğrenme kuramından ayıran unsur ise insanın öğrenme işini gerçekleştirirken hayvanlardan büyük ölçüde farklı olduğu varsayımı olup sosyal öğrenmenin de önemli bir unsur olduğunu savunmasıdır (Türkçapar & Sargın, 2012). Bu bağlamda bilişsel kuram, insanların karşılaştığı bir problem durumunda öğrenme işini öz dinamikler vasıtasıyla, öncül konumdaki bilgilerin yeni edinen bilgiler ile bağlantısının kurulması, ilgili probleme karşı bilgilerin depolanması ve nihayetinde karşılaşılan probleme dair çözümlerin belirlenmesi temelinde gerçekleştirdiğini savunur (Sağlam, 2009).

2.3 Dünya’da ve Türkiye’de Eğitim Felsefesi ve Değişimi

Toplumların kendi gelecekleriyle ilgili sordukları “nasıl bir gelecek” sorusunun cevabı aslında o toplumun eğitim felsefesini meydana getiren unsurları barındırır ve bu sorunun cevabı ekseninde eğitim sistemi gelecek nesli inşa eder (Gümüş, 2021). Buradan yola çıkarak toplumların gelecek anlayışlarında bulunan farklılıklar sebebiyle eğitim felsefelerinde de değişimlerin olduğu çıkarımında bulunabiliriz. Öyle ki günümüzde de toplumlar arası farklara baktığımızda eğitim felsefelerindeki anlayışın toplumun diğer kurumlarına ve gelecek nesillerine sirayet ettiğini görebiliriz. Bu durumun sebebi bireylerin eğitim süreciyle birlikte var oldukları topluma adaptasyonlarını sağlamalarıdır (Özsoy, 2018). Toplumların gelenekleri, ihtiyaçları ve gelecekte nasıl bir toplum arzuladıkları farklılaşmaktadır. Bu sebeple farklı eğitim felsefeleri ortaya çıkmıştır. Dünya’da ve dolayısıyla Türkiye’de yaşanan sosyal değişim süreci insana bakış açısının yanı sıra ihtiyaç duyulan insan tipinde değişimler yaratmıştır. Bu değişimler beraberinde çeşitli eğitim felsefelerinin doğmasına sebep olmuştur. Toplumun,

insandan beklediği niteliksel değişimlerin tarihsel sürecine değinmek eğitim felsefesinin değişimi ve bir ulus için gerekliliğini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır.

2.3.1 Küresel Sosyal Değişimin Eğitime Etkisi

Eğitim, toplumsal yaşamdan doğan birikimin bir sonraki nesle aktarılma süreci olarak görüldüğü için tarih öncesinden günümüze değin her toplum için gereklilik halinde olmuştur. Ancak sınıfsal yapının katı bir biçimde sürdürüldüğü toplumda birey, eğitimi bağlı bulunduğu sınıfla eş değer oranda eğitim alabilmekteydi. Sınıfsal yapının daha yumuşak olduğu toplumlarda ise halkın tüm etkenleri eğitimden faydalanabilmekteydi (Gündüz M. , 2011). 18. Yüzyıl itibariyle ise sınıf ayrımı olmaksızın toplumun tüm paydaşları için eğitimden faydalanma hakkı tartışılmış ve bu konudaki ilk hak ve hürriyetler bir kısım ülkelerde başlamıştır. Ancak günümüzde dünyanın geneli aksine bazı toplumlarda tüm paydaşların eğitimden yeteri kadar faydalandırılmadığını da görmekteyiz.

İlkçağ eğitimine bakıldığında bu dönemde Mezopotamya uygarlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. Devlet kavramının ortaya çıkışı ve bu kavramla birlikte doğan devlet görevlisi ya da memur kavramı, eğitimi şekillendirmiştir. Toplumun ihtiyaç duyduğu bu görevliler için yazı yazmak ve hesap yapabilmek önemliydi. Eğitim de bu kapsamda gerçekleştirilmişti. Mezopotamya eğitimine bakıldığında zenginler, idareciler ve din adamlarının çocuklarına yönelik olduğu, halkın geneline yayılmadığı görülmektedir (Gündüz M. , 2011). Eğitimde fırsat eşitliğinin yaygınlaşmama nedeni ağırlık olarak toplum tarafından elde edilen servetin eşit biçimde dağılmaması olarak görülebilir. Toplumsal servetten daha fazla pay alan aileler, kendi çocukları için eğitim imkânı sunabildikleri gibi bu imkândan diğer çocukların mahrum kalmaları ya da yeteri kadar eğitilememeleri gelecekte kendi çocuklarının yine büyük pay sahibi olmaları için gerekli bir durumdur (Dündar, 2013). Bu durum ilkçağda geçirgen olmayan bir toplum yapısı olduğunu göstermekle birlikte zamanla bu durumun toplum içerisinde biriktirdiği gerginlikler çeşitli sosyal değişim olaylarının yaşanmasına sebep olmuştur. Sosyal değişimi

tetikleyen unsurlar ise iktisadi dağılımda yaşanan adaletsizler olmaktaydı. Bu unsur özellikle Roma İmparatorluğu'nun Doğu'nun zenginliklerini ele geçirmeye başladığı ve bu zenginliğin azınlığı oluşturan bir zümre tarafından sahiplenilmesiyle başlayan süreç *Tiberius Grachus*² tarafından başlatılan ayaklanmayla sonuçlanacaktır (Usta, 2016). Roma'yı oluşturan *plebs* ve *patricii* sınıfları arasında yaşanan toplumsal gerilimin sebebi iktisadi olduğu kadar bu durumun yansıması olan eğitim, evlilik, yönetim vb. toplumsal ayrışmasının derinleşmesidir (Dikyol, 2021). Roma İmparatorluğu benzer durumlar sebebiyle onlarca isyana ev sahipliği yapmış ve bu isyanlar sonrasında yönetilen halkın elde ettiği haklar genişlemiştir. Yönetilen halkın eğitim düzeyi elde ettiği haklar vasıtasıyla artmış ve yönetilenler daha fazla hak sahibi olmak için çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Temel bağlamda yöneten sınıf, yönetilen sınıfın eğitim düzeyini bu sebeple mümkün olduğunca alt seviyelerde tutmaya çalışmıştır.

İlkçağ döneminde Türkler ise eğitim konusunda tam detaylı bilgi sahibi olamadığımız bir dönem yaşamaktadırlar. Bunun sebebi göçebe yaşam tarzı ve yazının tam manasıyla sosyal yaşama entegre olmamasıdır. Bu dönemde Türkler hem yaşam stillerinin gereği hem de komşu ülke ve topluluklarla karşı karşıya kalabilecekleri ani baskın ve savaşlar nedeniyle günlük hayata endekslenen bir eğitim sistemine sahip oldukları söylenebilir. (Hali & Rencüzoğulları, 2017). Bu dönemden kalma eserlere bakıldığında ise toplumda bulunan yönetici ve yönetilen ayrımında geçirgenlik söz konusudur. Bu sebeple eğitimde fırsat eşitliğinden bahsedilebilir. İlk çağ döneminde eğitim Uygurlar döneminde formal hale geldiği düşünülmektedir.

İlkçağ Avrupası eğitim çerçevesine bakıldığında ise preskriptif yönelimli bir idealizm ve realizm kökenli eğitim felsefesinin hâkim olduğunu görmekteyiz. Eğitimin nasıl yapılacağını kademe kademe belirten Platon ve Aristoteles gibi düşünürlerle başlayan süreç ilerleyen yıllarda Anadolu coğrafyasında ve kıta Avrupası'nda farklı düşünürler aracılığıyla devam

² Tiberius Grachus, Roma İmparatorluk Senatosu Plebsler Temsilcisi

etmiştir. İlkçağın ilk dönemlerinde yalnızca aristokrat ailelerin çocuklarına üstün nitelikler kazandırmak amacıyla verilen eğitimler göz önüne alındığında bu dönemin esasici bir yaklaşıma sahip olduğu görülmektedir (Ateş & Kadioğlu, 2016). M.Ö 4. Yüzyıl itibariyle ise felsefede idealizm ve realizm düşünceleri eğitimde daimici bir yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Eğitim evrensel bilgiler etrafında oluşturulmuş, açılan okullarda felsefenin yanı sıra tabiat incelemelerine ağırlık verilmiştir.

Roma İmparatorluğu'nun önce ikiye bölünmesi ve ardından Batı Roma'nın yıkılmasıyla açığa çıkan otorite boşluğu Avrupa halkı için can güvenliğini dahi sağlayamayacağı bir duruma getirmiştir. Yaşanan bu kaotik durum önce feodal yönetimlerin ortaya çıkışını daha sonra ise krallıkların kurulmasına sebep olacaktır (Akkaya, 2019). Yaşanan otorite boşluğu iktisadi ve sosyal hayatı durma noktasında getirmiştir. Öyle ki bu dönemde yalnızca halk değil soylu sınıfı dahi eğitim gibi temel toplumsal işlevlerden fayda görememiştir. Çağdaş eğitim felsefelerinin ortaya çıktığı Avrupa'nın orta çağ dönemine bakıldığında ruhban sınıfın egemenliği altında bulunan bir eğitim sistemi olduğunu görmekteyiz. Dönem koşullarına bakıldığında birçok kralın dahi okuryazar olmadığı ve soylu sınıfının dahi kültür ve eğitim yönünden geride bulunduğu bu dönemde (Erez, 2017) sistematik bir eğitimden söz edilememektedir. Bu durum kilisenin ülke yönetiminde söz sahibi olması ve ülkelerin de dini açıdan yönetilmesine giden bir yolu açarken aynı zaman da soylu sınıf ile din adamları arasında zamanla ayrılığa ve nihayetinde reform hareketlerine giden yolu açmıştır. Bu duruma gelinmesinde hem soylu sınıfın eğitimsizlik nedeniyle mevcut gücünü korumak için kiliseye muhtaç olması hem de kilisenin ruhban sınıfa dahil olmayacak kişilere eğitim vermemesiydi. Roma döneminde yaşanan yönetici sınıfın yönetilen sınıftan esirgediği sosyal hakları bu kez dinî kurumlar hem soylu hem de halktan sakınmıştır. Ancak hem soylu sınıfın bu durumdan rahatsızlığı hem de ticaretle uğraşan bir azınlığın değişimi arzulaması sistemi değişime zorlamıştır. 10. Yüzyıl itibariyle şehirleşen Avrupa'da Üniversiteler açılmaya başlamıştır (Antalyalı, 2007). Toprağa

dayalı bir ekonomik sistemde ticaretle uğraşan azınlık şehirlerde kurulan üniversitelerde eğitim almaya başlamış ve hem burjuva sınıfının ortaya çıkışına hem de eğitimde dinî yapıların egemenliğini kırmaya başlamıştır. Aynı dönemde Türkler ise kitlesel olarak Anadolu coğrafyasına doğru yerleşmeye başlamıştır. Bu dönemde siyasi varlığını Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti ve Osmanlı Devleti olarak devam ettiren Türkler, çeşitli eğitim kurumları meydana getirmiş ve İslâm medeniyetinin bir ürünü olan Medrese eğitimini sürdürmüşlerdir (Doğan, 2013). Bu dönemde Avrupa'nın aksine fırsat eşitliği temelinde toplumun tabanına yayılma imkânı bulan bir eğitim modelinden bahsedilebilmektedir. Mesleki eğitim ağırlıklı olsa da zekâsı ile ön plana çıkan ancak maddi yetersizliği bulunan çocuklar devlet eliyle yetiştirilmektedir. Ancak bu dönemin Avrupa'sında yalnızca maddi imkanları elverişli ailelerin çocukları Endülüs bölgesinde bulunan medreselerde eğitim görmüş ya da ilerleyen tarihlerde Avrupa'nın şehirleşmesiyle birlikte medreseleri örnek alarak kurulan üniversitelerde eğitim alabilmişlerdir. Avrupa'nın şehirleşmeye başlaması ve üniversitelerin kurulup eğitimin kısmi de olsa laikleşme durumu Haçlı seferleri sonrasında oluşan bir sosyal değişim ürünüdür (Akyol, 2006). Dinî bir merkezli bir hareket olarak Haçlı seferleri Avrupa hakkında ve yönetiminde kilisenin egemenliğinin zayıfladığı ilk olaylardan olması itibarıyla sekülerleşmeye giden ilk adımlardandır. Ayrıca bu savaşlarda hayatını kaybeden derebeylerinin oluşturduğu boşluk merkezi yönetimler tarafından doldurulmuş ve Avrupa'da siyasi güç kralların lehine gelişim göstermiştir. Haçlı seferlerinin bir diğer etkisi ise Doğu'dan alınan bilgi ve tekniğin Avrupa'ya taşınmasıdır. Bu etkenler altında 14. Yüzyıl itibarıyla Avrupa da şehirleşme, kısmi de olsa ruhban sınıfının kontrolünde olmayan eğitim ve oluşan yeni burjuva sınıfının da etkisiyle Rönesans dönemi başlamıştır. Ancak 5. Ve 14. Yüzyıllar arasında Avrupa'da hâkim eğitim anlayışının esasicilik olduğunu görmekteyiz. Bu anlayış aynı erken dönem ilkçağında olduğu gibi yalnızca seçilmiş bireylerin toplumun kalanına göre daha meziyetli birer insan olmaları için yetiştirilmesini sağlıyordu. Bu süreç boyunca oluşan otorite

boşluğunu dolduran *Katolik Kilisesi* hakimiyetini eğitim kurumlarıyla pekiştirmiştir. Yalnızca dinî bir eğitim verilen kilise hakimiyetindeki okullara *din adamı* olabilecek kişiler eğitim almaktaydı. Verilecek eğitimin derecesi ise eğitilen kişinin gelebileceği mevkiye göre sınırlıdır (Erez, 2017). Ancak 11. Yüzyıl itibariyle Avrupa’da ortaya çıkan seküler eğitim kurumları ve ticaretle uğraşan Burjuva sınıfı zamanla kilisenin hem toplumsal alanda hem de eğitim alanındaki baskısına karşı koymuştur. Bu duruma yol açan en önemli unsurlardan biriyse Haçlı seferleri olmuştur. Hem Haçlı seferlerinin sonucunda Avrupa’da oluşan yeni bilgi birikimi hem de ortaya çıkan burjuva sınıfının ticari ve eğitilmiş gücü 13. Yüzyıl itibariyle İngiltere’de halk hareketlerine yol açmıştır. Bu hareketlerin sonucunda Magna Carta Libertatum ilan edilmiştir. 14. Yüzyılda Avrupa’da meydana gelen savaşlar ve 15. Yüzyılda Doğu Roma İmparatorluğu’nun yıkılması gibi etkenler sonucunda Avrupa yeni bir döneme girmiştir.

Doğu Roma’nın yıkılışı, İtalya’daki şehir devletlerinin ticari faaliyetlerle zenginleşen burjuva sınıfının, sanatı ve bilimi desteklemesi, toplumun dinî kurumlara olan bakış açısındaki değişim gibi etmenler İtalya’da rönesansın başlamasına sebep olmuştur. Dar manada sanatta yaşanan gelişme ve Greko-Romen³ kültürünün yeniden ortaya çıkışı olarak ifade edilen Rönesansla birlikte sekülerleşme hız kazanmış, hümanist bir bakış açısı meydana gelmiş ve nihayetinde bilimsel gelişmeler, yeni icatlar ve dünyayı keşfetme dürtüsü halka yayılmıştır (Michelet, 2022). Rönesans ile İtalya’da bulunan sanat atölyelerinde eğitimde farklılaşmalar meydana gelmiştir. Öncesinde bir lonca teşkilatı olarak faaliyet gösteren ve sanatı bir zanaat olarak gören yapı, eğitim de usta – çırak ilişkisinin ön planda olduğu uygulamalı bir eğitim sunmaktaydı (Öndin, 2021). Bu yapıyla bir meslek eğitiminden geçen sanatçılar bireysellikten ve felsefeden uzak bir eğitim görmekteydiler. Rönesans, bu eğitim sistemini felsefeye ve bilime dayanan, pratikten teoriye yönelmiş bir eğitim sistemine dönüştürmüştür. Bilim ve sanat

³ İlkçağ sonlarında Roma İmparatorluğunun etkisi altında Akdeniz Havzasında oluşan Yunan, Kelt, Etrüsk, Kartaca ve Helen kültürünün sentezlenmesi sonucu ortaya çıkan kültür.

birlikteliğinin ortaya çıkardığı insan ve dünya ile ilgili bilgiler sayesinde özgür düşüncenin yolu açılmıştır. Dönemin aydınlarının bilimsel bilgi temelli aldıkları eğitimler neticesinde Avrupa’da pozitif bilimlere olan ilgi artarken, dinî kurumlara olan bakış açısı değişime uğramıştır. Rönesansla meydana gelen dünyayı keşfetme arzusu ve Osmanlı Devleti’nin ticaret yollarındaki egemenliği gibi etmenler 15. Yüzyıl itibariyle Coğrafi Keşiflerin başlamasına sebep olmuştur. Coğrafi keşifler sonucunda bulunan yeni kıta ve doğuya giden yeni yollar hem Avrupa’nın yeni kaynaklara ulaşarak zenginleşmesini sağlarken daha önce haberdar olmadıkları yeni canlılar, bitkiler ve kültürlerle karşılaşmalarına da sebep olmuştur. Bu durum ekonomik refahın artmasının yanı sıra dinî kurumlara olan güvenin azalmasına ve Reform hareketlerine sebep olmuştur (Uysal, 2020). Reform hareketleri henüz başlamışken İngiltere’de Thomas More tarafından yayımlanan Ütopya eserinde eğitim ile ilgili farklı düşünceler 1516 yılı itibariyle yayılmaya başlamıştır. Bu eser, İngiltere’nin durumuyla ilgili bilgiler verirken aynı zaman da eğitim konusunda teori ve pratiğin birlikte sürdürülmesi gerektiğinden bahseder ve yaparak yaşayarak öğrenme modelini benimser (More, 2004). 17. Yüzyılda ise Francis Bacon tarafından kale alınan Yeni Atlantis adlı eserde de deney ve gözleme dayalı pozitivist bir eğitim modelinden bahsedilmektedir (Özkan, 2017). Reformun gerçekleşmesi ve ardından gelen bir dizi siyasal olayın gölgesinde yaşanan bu gelişmelerin arasında Aydınlanma Çağı ve bu çağın getirdiği felsefi düşünce, bilimsel bilgi ve gelişen teknik yeni düşüncelerin açığa çıkmasına sebep olmuştur. 15. ve 18. Yüzyıllar arasında doğu toplumlarında ön planda bulunan Osmanlı Devleti’nde mesleki eğitimlerin lonca teşkilatları aracılığıyla yapılmaya devam edildiği ve zaman içerisinde varlıklı ailelerin çocuklarının akademik bir eğitim alabildiği bir duruma evrilmiştir. 18. Yüzyıl itibariyle de Osmanlı Devleti, Avrupa’ya gönderdiği elçiler aracılığıyla Aydınlanma Çağını takip etmeye çalışmıştır. Bu durumun en büyük etkenleri ise Coğrafi Keşifler neticesinde değişen ticaret yolları nedeniyle zayıflayan Osmanlı ekonomisi ve 17. Yüzyıl itibariyle Osmanlı Devleti’nin Avrupa karşısında askeri başarısızlıklarının yol açtığı

duraklama dönemine geçmesidir (Gökbunar ve diğerleri, 2010). Bu süreçte Avrupa’da Descartes, Kant, Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Hume, Locke, Smith, Berkeley ve daha birçok ünlü düşünür ve felsefeci modernleşme sürecinin felsefi değişimini meydana getirmektedir. Avrupa’da Aydınlanma çağı ve bu süreçte yaşanan ABD’nin bağımsızlığını kazanması, Fransız İhtilâli, Sanayi İnkılabı, Fransız İşçi Devrimleri gibi toplumun dönüşümünü sağlayacak olaylar örgüsü yaşanmıştır. Bu yaşananlar toplumun insana bakış açısını ve dolayısıyla felsefe de ve eğitim de yeni soluklar meydana getirmiştir.

19. Yüzyıl itibariyle Osmanlı Devleti’nde toplumsal hayata dönük yenilikler yapılmaya başlanabilmektedir. Türk eğitim sisteminin modern anlamda biçimlenmesinin önünü açan Talim-i Sıbyan Fermanı Sultan Mahmut (II) tarafından 1824 yılında ilan edilmiştir (Erdoğan, 2011). Bu döneme kadar yaşanan süreçte diğer devletlerde olduğu gibi Osmanlı Devleti de devletin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirmekte ancak halkın diğer bölümünün kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri kadarıyla eğitilmesini yeterli görmekteydi (Gurbetoğlu, 2020). Bu fermanla birlikte çocuklar aileleri tarafından çalıştırılmak yerine zorunlu olarak ilkokula başlamaları sağlanmıştır (Erdoğan, 2011). Türkiye Cumhuriyeti eğitim felsefesinin temel referans noktası olarak alınabilecek bir olgu olarak Tanzimat Fermanı (Güler, 2020), Avrupa’da Rönesans ile başlayan yenilik hareketlerinin Osmanlı Devleti topraklarına nüfuz etmesi neticesinde meydana gelen bir olgudur (Aktel, 1998). Tanzimat Fermanı sonrasında ilköğretim kademesi başta olmak üzere çağdaş eğitim felsefelerinin ve öğretim yöntemlerinin eğitime yansımaları görülmektedir (Erdoğan, 2011). Bu yansıma Tanzimat döneminde kısıtlı olarak başlamışken Cumhuriyet dönemiyle birlikte Batılı felsefelerin eğitimdeki yeri de artmıştır (Davison, 1987). Tanzimat fermanıyla birlikte eğitimde amaçlanan tüm tebaanın eğitimde fırsatlardan eşit biçimde yararlanması ilkesi yönetime yansımıştır (Güler, 2020). Tanzimat dönemi sonrasında yaygınlaşan batılılaşma süreci eğitimde “*Usul-ü Cedid*” olarak adlandırılmıştır. Usul-ü Cedid, Fransa da eğitim gören Osmanlıların ülkeye dönüşleriyle

birlikte başlayan İslami eğitim sisteminde uygulanamaya çalışılan bir reform hareketiydi (Ergün & Çiftçi, 2006). Usul-ü Cedid okulları, Osmanlı Devleti'nin eğitim yönetiminin iki yönüyle önem arz etmektedir. Bunlardan ilki, eğitim bilimleri alanında ilk sayılabilecek eserler verilirken aynı zamanda Mustafa Kemal Atatürk gibi hem Meşrutiyet hem de Cumhuriyet döneminin aydınlanmasını sağlayan öncülerin yetiştirilmesini sağlamıştır (Erdoğan, 2011). Ayrıca bu dönemde geleneksel eğitim metotları yerine çağdaş eğitim metotlarının uygulanmasıyla ilgili ilk çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır. Selim Sabit Efendi "*İlm-i Terbiye Eftal*" isimli eserinde öğrencilerin her birinin farklı ilgi, yetenek ve beceride olduğunu ifade ederek, öğretmenlerin öğrenciler için bir rehber niteliğinde olması gerektiğini yeni bilgilerin öğretilmesinde çocukların keşif duygularını ön plana çıkarmaları gerektiğini ifade etmektedir (Şanal, 2003). Usul-ü Cedide hareketiyle filizlenen eğitim uygulamaları Meşrutiyetin ilanıyla birlikte bir üst mertebeye ulaşmış özellikle yüksek öğretim düzeyinde başarılı bir biçimde uygulanmaya başlanmıştır (Erdoğan, 2011). Bu dönemde *Darülmüallimin*'de müdürlük görevini ifa eden Satı Bey ve yardımcılığına getirdiği İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey, okulun mevcut sistemini değiştirerek personellerini yenilemeye başladılar (Buzpınar, 2009). Darülfünun ise ilk faaliyetlerini 1863 yılında gerçekleştirmeye başlasa da 1865 yılında kesintiye uğramış ve 1870 yılı tekrar başlayan faaliyetlerine rağmen Hoca Tahsin (o dönemde Mösyö Tahsin) ve Cemalettin Afgani gibi isimler sebebiyle gerçek bir eğitim kurumu olarak görevine başlayabilmesi 1900 yılına tekabül edecektir (Kanat, 2018). Abdülhamit Han (II) döneminde ise eğitim bir paradoks haline gelmiş, Tanzimat dönemi öncesi kuşak ile, Tanzimat dönemiyle yetişen kuşak arasında fikir çatışmaların olduğu gözlemlenmektedir (Güler, 2020). Abdülhamit Han (II) tahta çıktığında üç temel eğitim kurumuna sahip Osmanlı Devleti, Nezaret teşkilatı başta olmak üzere, hem idari teşkilat ve denetim teşkilatı bakımından hem de eğitim kurumları ve öğretmen yetiştiren kurumlar bakımından birtakım yenilikler gerçekleştirmiş, ayrıca eğitim hizmetlerini devlet eliyle vilayetlere kadar götürmüştür (Karataşer, 2017). Bu

dönemde hükümdar ve devletin üst kademe bürokrasisi çağdaşlaşma yolunda birçok alanda adımlar atmış ve eğitim hizmetini tabana yaymış olmalarına rağmen okuma-yazma oranı %4-5 oranında kalmıştır. Bu durum gerçekleştirilen reform hareketlerinin tebaa tarafından benimsenmesini önlemiştir (Kanat, 2018) II. Meşrutiyet sonrasında Cumhuriyet Döneminde de uzun süre yürürlükte kalacak olan ve ilköğretim sistemini baştan düzenleyen Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati (1913) yayımlandı (Keklik, 2018). Bu dönemin aydınları “batmakta olan imparatorluk ancak eğitim ordusu ile kurtulabilir” temel anlayışında mutabık kalmışlardır. II. Meşrutiyet ile aydınlar fikirlerini açıkça ifade etmeye ve halk ile paylaşmaya başlamışlardır. Bu dönemde “yaparak ve yaşayarak” öğrenme modeliyle Satı Bey, “çocuktan hareket akımı” ile İsmail Hakkı Baltacıoğlu, “iş okulu kavramı” ile Ethem Nejat, “girişkenlik eğitimi” ile Sabahattin Bey, Nail Kansu ve Tevfik Fikret, “kadın eğitimi” ile Halide Edip Adıvar, “beden eğitimi” ile Selim Sırrı Tarcan ve nihayetinde “kültür temelli eğitim” fikirleriyle Ziya Gökalp dönemin öncüleri olmuşlardır (Erdoğan, 2011). Görüleceği üzere bu dönem Avrupa’da tartışılan eğitim sistemlerinin Osmanlı Devleti içerisinde de tartışma konusu olduğu bir dönemdir. Ancak yaşanan I. Dünya Savaşı ve sonrasında süregelen İstiklâl Savaşı bu süreci askıya almıştır.

2.3.2 Cumhuriyetin İlanı ve Sonrasında Türkiye’de Eğitim Politikaları

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşu itibariyle yaşanan siyasal değişimlerin ve toplumsal ihtiyaçların eğitime olan etkilerinin izah edildiği bölümdür. Bu bölüm Türkiye Cumhuriyeti’nin siyasal değişimleri baz alınarak tarihlendirilmiştir. İlgili tarih aralıkları içerisinde yaşanan siyasal iktidar değişimlerinin eğitim politikalarına yansımaları ele alınmıştır.

Tablo 2. Cumhuriyetin İlanı ve Sonrasında Türkiye'de Eğitim Politikalarının Dönemleri

<i>Dönemin Adı / Tarihi</i>	<i>Dönemin Ayırt Edici Politik Niteliği</i>	<i>Dönemin Eğitim Politikaları Bakımından Ayırt Edici Özelliği</i>	<i>Dönemin Eğitim Felsefecisi</i>
1923 – 1950 Yılları Arası Dönem	Cumhuriyet Halk Partisi Tek Partili Dönem	Millî Mücadele, Cumhuriyetin İlanı, Büyük Buhran, II. Dünya Savaşı, Çok Partili Yaşama Geçiş, Demokratikleşme ve Kalkınma Çabaları	Bedi Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu
1950 – 1960 Yılları Arası Dönem	Demokrat Parti Dönemi	Soğuk savaş, liberalleşme,	Bedi Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu
1960 – 1980 Yılları Arası Dönem	Askeri Müdahaleler Dönemi	Milli egemenliğe askeri müdahaleler dönemi, özgürlükçü anayasa, toplumun siyasallaşması	Bedi Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu
1980 – 2001 Yılları Arası Dönem	Koalisyonlar Dönemi	Dünya'nın küreselleşmesi, bilgi toplumu, İnternet ve hizmet sektörünün gelişimi	-
2002 – 2023 Yılları Arası Dönem	Ak Parti Dönemi	Uluslararası toplumu yakalama çabaları, Avrupa Birliği'ne uyum yasaları, dezavantajlı grupların eğitimi	-

2.3.2.1 1923 – 1950 Arası Dönem

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte yönetici kadronun karşılaştığı problem yalnızca İmparatorluktan gelen problemler değildi. Bunların yanı sıra uzun yıllardır savaşın hâkim olduğu bir coğrafya da atıl ve bakımsız kalan okullar, okuma yazma oranının %10 kadar olan bir nüfus –kadınlarda % 0,3– ve birbirinden farklı öğretim sistemlerini barındıran bir eğitim sistemidir (Güler, 2020). Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte geçmiş yönetimden devir alınan atıl vaziyette kalmış okulların yenilenmesi ve hem nitel hem de nicel yönden zenginleştirilmesinin yanı sıra vatandaşlık bilincinin aşılandığı, Cumhuriyetin temel değerlerini benimsemiş bir halk oluşturma ve nihayetinde ihtiyaç duyulan nitelikli insan ihtiyacının karşılanması gibi hedeflerle yola çıkılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk; meydana getirilecek milli eğitim programının özgün, millet ve milletin tarihiyle uyumlu, geçmişte kullanılan yöntem, teknik ve yabancı fikirlerden arındırılmış olması gerektiğini, millî eğitimin oluşturacağı kültürün, milletin tercihleri

doğrultusunda olması gerektiğini ifade etmektedir. 1 Mart 1922 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılış konuşmasında eski devrin eğitim metodolojisini eleştirir, millî eğitimin işinin bu yanlışlıkları düzeltmekle görevli olduğunu ve köylünün eğitiminin ne denli önemli olduğundan bahseder (Baran, 2010). Mustafa Kemal Atatürk'ün bilimi ne denli önemseydiği hem gerçekleştirdikleri hem de söylemleriyle bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda bilimsel bilginin önünü açabilmek amacıyla eğitimde birçok laik uygulamaların adımlarını atma gayretinde bulunmuştur. Bu adımların en dikkate değerlerinden biri ise 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat kanunudur. Bu kanunla yalnızca eğitimde birliği sağlamamış ayrıca laik bir sistem ile karma bir eğitim politikasına giden yol da açılmıştır. Böylece mevcut nüfusun yüzyıllardır arka plana itilmiş diğer yarısı da modernleşme savaşında olması gereken yeri almaya başlamıştır. Bunların yanı sıra Tanzimat'tan beri süre gelen ve toplumun ikilikler içinde kalmasına neden olan eğitim sistemi de millîleşme yolunda atılım yapmıştır (Ergün, 2010). Cumhuriyet dönemiyle birlikte gerçekleştirilen millîleşme hareketi yerel unsurların yanı sıra Batı dünyası düşünürlerinin de önerileriyle oluşturulmaya çalışılmıştır. Yeniliklerin hem yayıcısı hem de koruyucusu olarak gördüğü modern eğitimi millîleştirmek, tabana yaymak ve kültürel bir devrimin gerçekleşmesini sağlamak için her fırsatta kongreler ve bilim heyetleri toplanmasına ön ayak olmuştur (Baran, 2010).

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim politikaları hususunda birçok çalışma yapılmış, kanunlar çıkarılmış ve çeşitli kurumların kurulmasıyla büyük bir atılım olmasına rağmen kırsal kesim için aynı başarılı durum görülmemektedir. Bunun en büyük müsebbibi ise şehir merkezlerinde yeni yapılacak olan okulların giderlerinin hazine tarafından karşılanırken köy okullarının giderlerinin köylü tarafından karşılanmasıdır. O dönemde kurulan tüm köy okulları nüfusu diğer köylere görece nüfusu fazla olanlarda yapılabilmektedir (Başgöz, 2010). Uzun süreli bir savaştan yeni çıkmanın verdiği yorgunluğun eğitimin yaygınlaştırılmasına engel olduğu aşîkardır. Yaşanan bu iktisadi problemlerle eğitim-öğretim faaliyetlerini kırsala ulaştırmakta

zorlanan Yeni Türk Devleti, 1930’lu yıllarda kırsala ulaşmak için Halkevleri aracılığıyla bu çabayı göstermiştir. Halkevlerinin en önemli misyonu *aydınlanma devrimini* Anadolu topraklarının her yanına taşımakla birlikte (Ölçen, 2022), öğrencilik çağını aşmış kişilere, temel okuma yazma becerilerini kazandırmak gibi işlevleri de bulunmaktaydı. Halkevlerinin kuruluş misyonuna baktığımızda ise aydın ve münevver kişilerin halkla buluşmasını ve devrimlerin en ücra köylere bile ulaşmasını sağlamaktı (Ergün, 2010).

Eğitimin nicel olarak eksikliğinin yanı sıra aynı dönemde niteliği bakımından birçok gelişme yaşanmıştır. Bunlardan biri “*eğitmen uygulaması*”dır. Askerliğini çavuş olarak tamamlayan kişilerin devlete ait çiftliklerde belirli bir süre teorik ve pratik eğitim verilerek köylerine eğitmen olarak gönderilmesidir (Sarı & Uz, 2017). Eğitmen uygulamasıyla kırsal bölgenin eğitiminde ilerleme sağlanmış olsa da sistemin eksiklikleri Birinci Maarif Kongresi’nde dile getirilmiş ve süreç “*Köy Enstitüleri*”nin kuruluşuna evrilmiştir. Köy Enstitülerinin oluşum süreci 1908 yılında Mustafa Şekip tarafından çıkarılan “*Muallim Çiftçiler ve Çiftçi Muallimler*” adlı dergiye kadar geriye gitmektedir (Başgöz, 2010). Bu dönemde ayrıca John Dewey’in Türkiye’ye gelişiyle Amerikan eğitim felsefesinin de etkilerini görmekteyiz. 1920’li yıllar itibarıyla ilköğretim programlarında Emin Erişirgil ve Avni Başman’ın etkisiyle pragmatist felsefesinin izleri görülmekte (Ülken, 1994) ancak orta ve yüksek öğretim de Fransız etkisi devam etmektedir.

1946 yılında ilk kez çok partili döneme geçiş ile gerçekleşen seçimlerle birlikte ülkenin politik yapısında değişimler meydana gelmiş ve bu değişim hareketinden eğitim politikaları da yansımaları almıştır. Bu değişim rüzgarının sebebi ise dış kaynaklıdır. İkinci dünya savaşının ABD, SSCB önderliğinde müttefikler tarafından kazanılması dünyayı iki kutuplu bir soğuk savaşa sokarken bu iki büyük devlet diğer devletleri de taraf olmaya zorlamaktadır. Bu döneme kadar –özellikle istiklâl mücadelesi yıllarında –SSCB ile kurulan yakın ilişkiler ve alınan yardımlar, birtakım sorunlar sebebiyle git gide uzaklaşmayla sonuçlanmıştır. Bu uzaklaşmadan

ABD faydalanarak hem iktisadi hem politik hem de kültürel bir etki alanı oluşturmuştur. 1947 Truman Doktrini ile ABD'den alınan askeri yardım, 1948 yılında Marshall Planıyla birlikte elde edilen iktisadi yardım ve nihayetinde 1949 yılında imzalanan Türkiye–ABD Kültür Anlaşması ile Türkiye Cumhuriyeti Batı bloğunda yerini almış ve açık bir etkiye maruz kalmıştır. İki hükümet arasında imzalanan Kültür Anlaşması gereği başkanlığını ABD Türkiye Büyük Elçisinin yaptığı 4'ü Türk vatandaşı ve 4'ü ABD vatandaşı olan bir komisyon kurulmuştur. ⁴ 14 Mayıs 1950 seçimlerinde Demokrat Partinin iktidara gelmesi ve 22 Mayıs 1950 Cumhurbaşkanlığı seçiminde Celal Bayar'ın seçilmesiyle birlikte ülkenin bugüne değin uyguladığı iktisadi sistem değişmiş ve sonucunda toplumsal bir değişim de başlamıştır (Aysal & Arslan, 2021). 1946 yılında gerçekleşen ilk çok partili seçim sonucunda iktidarı kaybetmeyen ancak halk nezdinde popülaritesi düşen Cumhuriyet Halk Partisi, İkinci Dünya Savaşı sebebiyle yaşanan iktisadi problemler, zedelenmiş imaj ve çok partili yaşamda kendini yeniden konumlandırmak amacıyla değişim geçirmeye çalışmıştır. Bu değişimden en çok etkilenen kurum ise Köy Enstitüleri olmuştur (Sarı & Uz, 2017). 1946 itibarıyla çeşitli kampanyaların etkisiyle politik desteğini kaybeden Köy Enstitüleri (Erten, 2010) iktidarın değişimiyle birlikte bir süre daha devam etmiş ve uygulamadan kalkmıştır.

2.3.2.2 1950 – 1960 Arası Dönem

14 Mayıs 1950 tarihinde gerçekleşen seçimler sonucunda Demokrat Parti, ülke yönetimini Cumhuriyet Halk Partisinden devralmıştır. Bu durum 27 yıllık tek parti yönetiminin sona ermesi ve ülke politikalarının da değişmesi anlamına gelmekteydi. Eğitim ve öğretim sisteminde birlikten yana olduğunu beyan eden DP, gelecek neslin yalnızca bilim ve teknik yönünden değil aynı zaman da millî ve insani olarak yetiştirilmesinden de bahseder (Tangülü, 2012). 1946 yılında yayımlanan parti programının 14. maddesinde belirtilen “*din hürriyeti*”

⁴ 18 Mart 1950 tarihli Resmî Gazete – 27 Aralık 1949 tarihli ABD ve Türkiye Cumhuriyeti Arasında İmza Edilen Ankara Anlaşmasının Kabulü

söyleminden de anlaşılacağı üzere eğitimde dinî motiflerin de ağırlığı bu dönemde artmıştır. 1951 yılında “*Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Birliği*” tarafından tertip edilen ve Celal Bayar ile Tefvik İleri’nin katılım gösterdiği Ahlâk Kongresi’nde irticai istekler ortaya çıkmış, karma eğitim ve kadın öğretmenlerin eğitim vermesi konusunda delegelerin aykırı söylemleri dahi gerçekleşmiştir (Kılıç E. , 2008). Ortaöğretim programlarında ABD desteğiyle birlikte proje okulları kurulmuş, üç yıl olan lise öğretimi üniversiteye hazırlık aşaması da eklenerek dört yıla çıkarılmış, eğitim hayatını çeşitli sebeplerle sona erdiren kişiler için akşam okulları kurulmuş ayrıca bu dönemde çok sayıda kolej de eğitim hayatına giriş yapmıştır (Tangülü, 2012). DP iktidarı laik ortaöğretim sisteminin yanı sıra İmam Hatip Okullarının kurulmasını sağlamış ancak o dönemin siyasetçileri tarafından bu durum ihtiyacın karşılanması adına değil “*dinsiz yönetimden kurtulma*” söylemleriyle kutuplaştırılmıştır (Kerimoğlu, 2006). İlerleyen yıllarda ise bu okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla dört yıl eğitim veren İslam Enstitüleri kurulmuştur (Tangülü, 2012). Mesleki ve teknik eğitim konusunda da politik olarak yakın durulan ABD’nin gerçekleştirdiği iktisadi yardımlar vasıtasıyla elde edilen başta tarım alanında olmak üzere çeşitli makinelerin katkısı büyüktür. Tarım Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığının protokolleri çerçevesinde mesleki eğitimde başta tarım alanları olmak üzere motor alanı gibi ihtiyaç duyulan teknik personelin yetiştirilmesine önem verildi (Tangülü, 2012). 1955’ten itibaren DP tarafından eğitim ve özellikle basın alanında uygulanan politikalar 1960 yılında gerçekleşen askeri darbeye zemin hazırlamıştır (Kabadere, 2010).

2.3.2.3 1960 – 1980 Arası Dönem

27 Mayıs 1960 yılında DP iktidarına karşı gerçekleştirilen askeri darbe ile Türk Silahlı Kuvvetleri ülke yönetimine kısa süreliğine müdahalede bulunarak siyasal, sosyal, iktisadi ve kültürel alanda birtakım değişimler gerçekleştirmiş, bu değişim ve sebep olduğu dönüşümler eğitim sistemini de etkilemiştir. Cemal Gürsel tarafından oluşturulan geçici hükümetin programında eğitime dair bölümde, millî eğitimin en önemli dava olduğu ifade edilerek;

demokrasinin kalıcı bir hal almasının, kültürel gelişimin ve arzu edilen ekonomik gelişimin eğitim politikalarında elde edilecek başarıya bağlı olduğu ifade edilmiştir (Neziroğlu & Yılmaz, 2013). Kendi deyimleriyle “*millî eğitimi durgun halinden çıkarıp yapıcı ve başarılı bir vafsa ulaştırma*” amaçlarını gütmektedirler. Ancak ilan edilen hükümet programı MBK tarafından onaylanmamış, MBK tarafından sürekli müdahaleye maruz kalan sivil hükümetin istikrarsız bir biçimde ülkeyi yönetmesine neden olmuştur (Kılıç A. , 2020). MBK tarafından yayımlanan direktifler incelendiğinde ise halk eğitimi ve ilköğretim seferberliğini birinci plana aldıkları, bu gaye için ordunun imkanlarından ve aydın vatandaşlardan istifade edileceğinden bahsedilmekte, mesleki ve teknik okulların kalkınmayı sağlayabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılacağını, yüksek öğretim öğrencilerinin ise güvenli bir biçimde eğitimlerine devam etmeleri için gerekli tüm sosyo-ekonomik tedbirlerin alınacağını ve öğretmenlerin sosyal statülerinin toplumsal görevlerine uygun hale getirileceğini belirtmektedir (Resmi Gazete, 1960). MBK yönetimi top yekûn bir eğitim seferberliği ilan etmiş bu amaçla sivil hükümetle birlikte hem durum tespiti yapma amacıyla hem de millî eğitim sisteminin geleceğiyle ilgili planlama yapma gayesiyle bünyesinde akademisyenlerin, bürokrat ve gazetecilerin de bulunduğu “*Eğitim Danışma Komisyonu*” oluşturmuştur (Kılıç A. , 2020). 1960 yılı itibariyle oluşturulan kalkınma planlarıyla millî eğitimin hedeflerinin paralel olduğu görülmektedir.

1961 Anayasası’nın kabulü ve gerçekleştirilen seçimler sonucu İsmet İnönü koalisyon ile yeniden iktidara gelmiştir. 8. İnönü Hükümeti (20.11.1961 – 25.06.1962) olarak adlandırılan bu dönemde, herhangi bir sebeple örgün eğitimden ayrılan kişiler için eğitim programlarının düzenlenmesi, kültür ve sanat faaliyetlerinin toplumun tamamına yaygınlaştırılması ifade edilir (Oğuz, 2010). Eğitimin iktisadi ve sosyal kalkınmada önemi bu dönemde de görülmektedir. Bu dönemde basında yer alan düşünceler sürecin nasıl görüldüğüne işaret etmektedir.

“Türkiye’de eğitimin ıstırapı Hasan Ali Yücel’den sonra başladı. Demokrasinin dalgalarına karşı iyi mukavemet gösteremeyen ve büyükleri tarafından gerektiği gibi korunamayan Yücel, Milli Eğitim Bakanlığından ayrılınca, kurmuş olduğu sistem dört bir taraftan ve çeşitli zümrelere mensup kimseler tarafından kemirildi. D.P. Tevfik İleri’nin şahsında kendi ideal bakanını buldu. On yılın sonunda eğitim sistemimiz tam iflâs halindeydi. ... MBK devri başarısız Milli Eğitim Bakanlarıyla bir Palavra Devri olarak geldi geçti. ... ” (Akis, 1963)

1965 yılında Süleyman Demirel başkanlığında iktidara gelen Adalet Partisi’nin millî eğitimdeki temel programı yurt genelinde halkın tamamının bir an önce okur–yazar hale getirilmesi ve tüm kademelerde eğitimin demokratik toplum yaşamının kurallarının ve düzenli ekonomik kalkınmanın gerçekleşmesi gibi amaçlarla yenilenmesi olduğunu görmekteyiz. (Büyükboyacı, 2015)

2.3.2.4 1980 – 2001 Arası Dönem

12 Eylül 1980 tarihinde çeşitli sebeplerle Türk Silahlı Kuvvetleri, Kenan Evren başkanlığında yürütme erkine müdahalesiyle birlikte sivil yönetim uzaklaştırılmıştır. Gerçekleştirilen bu askeri müdahalenin birçok sebebi bulunsa da genel itibariyle toplum içinde yaşanan ideolojik farklılıkların silahlı çatışmalara dönüşmesi, gerçekleşen faili meçhul cinayetler, yaşanan durumlara karşın siyasi olarak kurulamayan istikrarsızlık ve tüm bunların yanı sıra gerçekleşen iktisadi kriz ve ambargolardır (Uyar, 2020). 1980 askeri müdahalesi ve dünya üzerinde sosyalist blokta yaşanan çözümler sonucunda siyaset sahnesi yeniden düzenlenmiş ve Türkiye’de sol siyaset rekabetten geri düşerek onun yerini muhafazakâr liberal bir akım doldurmuştur (Ateş S. , 2018). Turgut Özal liderliğindeki ANAP için eğitim, geçmiş iktidarların aksine devasa sanayi tesislerine kalifiye insan yetiştirmek değil hizmet sektörünün geliştirildiği teknolojik gelişmelerin yakalandığı ve bilgi çağını yakalamış bir insan potansiyeli ortaya çıkarmaktır (Ayaz, 2015). Özal’ın eğitimde özel teşebbüs politikasının bir diğer nedeni ise liberal düşüncelerle yetiştirilmiş, demokratik, özgürlükçü, geniş ufuklu dünya vatandaşları yetiştirerek

ileriki yıllarda ülke yönetiminde bu yetiştirilen neslin söz sahibi olmasını sağlamaktır (Ayaz, 2015). Turgut  zal'ın yönetimde bulunduğu dönemde gerçekleştirilen 12. ve 13. Millî Eğitim şuraları önceki şuralardan farklı olarak tüm paydaşların katılım gösterdiği ve şuralar olmuştur. 12. Millî Eğitim ş rası kararları incelendiğinde Turgut  zal döneminin siyasi programlarını yansıtığı görülmektedir. Bu şurada ilköğretimin temel amacında ahlaki değerlerin benimsetilmesi, eğitim de teknolojik gelişmeler doğrultusunda  ğretmen yetiştirilmesi, yöre ve talebe göre seçmeli derslerin programa eklenmesi, özel ve tüzel kişilerin ortaöğretim seviyesinde eğitim kurumları a malarına dair özendirici tedbirlerin alınması, eğitimde bireyselleştirilmiş program ve rehberlik hizmetinin yaygınlaştırılması gibi kararlar görülmektedir (MEB, 1988). İktidarı boyunca ANAP yönetimi eğitimi nicel olarak geliştirmiş ve hem yüksek öğretimde hem de diğer  ğretim seviyelerinde okullaşma oranını arttırmış olmakla birlikte nitel olarak da eğitime etki etmiştir (Ayaz, 2015).  zal iktisadi politikalarında olduğu gibi eğitimde de kapalı rekabete karşı çıkararak Anayasa'da vakıf üniversitelerinin yanında özel  niversite kavramının da yerleşmesi gerektiğini savunarak devletin eğitimde yalnızca standartları tespit eden ve uygulamaları denetleyen taraf olması gerektiğini ifade etmiştir (İzmirli ve diğerleri, 2014). 20 Kasım 1991 yılında gerçekleşen seçimlerle birlikte iktidarı kaybeden ANAP sonrasında Türkiye, 18 Kasım 2002 tarihinde gerçekleşecek seçim sürecine kadar koalisyon hükümetlerince yönetilmiştir. 49. Türkiye H k meti (7. Demirel H k meti), Cumhurbaşkanı olan Turgut  zal'ın vefatı neticesinde Süleyman Demirel'in Cumhurbaşkanı seçilmesiyle çok kısa sürmüş, ardından ise Tansu  iller önderliğinde bulunan DYP ile 50., 51., ve 52. Koalisyon h k metleri kurulmuştur.  zal döneminde gündemde tutulan millî ve ahlaki değerlerin eğitime yansıtılması görüşü DYP h k metleri boyunca laikliğe vurgu yapan, küreselliği göz önünde bulunduran, cumhuriyetçi ve  zg r düşünceye dayalı bir eğitim politikası g d lm ştir (Bilgili, 2014). Ancak bu dönemde yaşanan sık hükümet değişiklikleri ve Refah-Yol olarak adlandırılan h k mette Necmettin Erbakan'ın başbakan olmasından sonra

gerçekleşen 28 Şubat süreci (1997) eğitim de planlanan gelişmeleri de sekteye uğratmıştır. 28 Şubat 1997 tarihinde toplanan MGK toplantısının ana gündem maddesi olarak “*irtica ile mücadele*” konusu işlenmiş ve başta din eğitimi olmak üzere bir takım kısıtlayıcı kurallar getirilmiştir (Ateş S. , 2018). Yaşanan siyasi müdahaleler çerçevesinde RP iktidarı döneminde eğitimde durgunluk dönemi yaşanmıştır. Necmettin Erbakan’ın istifası ve yerine geçen koalisyonun hedefi ise 28 Şubat kararlarını uygulamak olmuşsa da bu durum sivil siyasete müdahaleye engel olmamış imam-hatip lisesi mezunlarının ilahiyat dışında bir yüksek öğretim bölümünde okumalarını engellemeye kadar eğitime müdahale edilmiştir (Ateş S. , 2018). 28 Şubat 1997 tarihi itibarıyla gerçekleştirilen sivil hükümete müdahale ve sonrasında yaşanan baskıcı durumlar 2001 yılında yaşanan iktisadi kriz ile birleşince 2002 yılında gerçekleştirilen seçimlerde AK Parti’nin tek başına iktidara gelmesini sağlamıştır. ANAP tarafından 1983 yılında ilan edilen seçim beyannamesi incelendiğinde ise eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması temel gaye olarak almış, yüksek ahlâklı bireylerin yetiştirilmesi için ilk ve orta dereceli okullarda din eğitimi savunulmuş, devletin kaideleri çerçevesinde özel teşebbüse eğitimde önem verildiği belirtilmiş, orta öğretimde mesleki ve teknik liselerin geliştirilmesi gerektiği yüksek öğretimde ise müspet ve sosyal ilimlerle birlikte manevi ilimlerin teorik ve uygulamalarına yer verilmesi gerektiği söylenmiş nihayetinde ise millî eğitimin esası olarak modern ve ileri Türkiye idealleri doğrultusunda yetiştirilmiş millî ve ahlâkı değerleri benimseyen bireylerin yetiştirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür (ANAP, 1983).

2.3.2.5 2002 – 2023 Arası Dönem

Recep Tayyip Erdoğan’ın liderliğinde 2002 yılı itibarıyla iktidara tek parti olarak geçme şansı bulan AK Parti, her ne kadar RP içerisinden çıktığı görülse de (Özdemir, 2017) politik olarak Turgut Özal dönemi ANAP’ı gibi liberal bir muhafazakâr çizgide bulunmaktadır (Balcı, 2021). İktidara gelmeleriyle birlikte AK Parti, önceki koalisyon hükümetinin AB ile yakalanan somut gelişmeleri daha ileri bir seviyeye getirerek özellikle 1982 Anayasa’sında bulunan birçok anti-

demokratik yasanın AB uyum çerçeveleri gereği değişmesini sağladı (Özdemir, 2017). Bu değişimlerden eğitim politikaları da etkilendi. 2001 yılında ilan edilen kuruluş bildirgesinde eğitimde özelleştirmeye vurgu yapılması (Balcı, 2021), Turgut Özal döneminde üzerinde durulan birtakım hususların bu dönemde de geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca 2002 yılında ilan edilen seçim bildirgesinde eğitimden beklenen insan modeliyle ilgili açıklamalarda yine ANAP kuruluş bildirgesine benzerlikler dikkat çekmektedir (AK Parti, 2002). Bu bakımdan eğitim politikalarında kendine has farklılıklar olmasının yanı sıra Turgut Özal'ın kurguladığı programın devamı niteliğinde bir dönem olduğu ifade edilebilir.

İlk ve ortaöğretimde ise ülke genelinde fırsat eşitliğinin yaratılması, tüm vatandaşların bu haktan faydalanmaları hedeflenmiş 2002 yılı itibariyle 110.000 yeni derslik yapımının yanı sıra, okullara 550.000 adet bilgisayar dağıtılarak oluşturulan teknoloji sınıflarına internet alt yapısı da sağlanmıştır (AK Parti, 2007). Ayrıca 1937 yılında Mustafa Kemal Atatürk tarafından işaret edilen ve tüm vatandaşların okur-yazar olmasıyla ilgili hedefe odaklanıldığında ise 2010 yılına gelindiğinde ulaşıldığı görülmektedir. 2010 yılı itibariyle ilköğretim çağında bulunan çocukların %100 oranında okula devamı görülürken aynı yıl ortaöğretime devam oranı %89,74, yüksek öğretime devam oranı ise %86,24'tür (MEB, 2021). Bu başarının en önemli sebeplerinden biri ise bu dönemde gerçekleştirilen ve aileleri tarafından okula gönderilmeyen kız çocuklarının “*Haydi Kızlar Okula*” kampanyası gibi kamu eliyle ve vakıflar eliyle oluşturulan “*Baba Beni Okula Gönder*” ve “*Kardelenler*” projeleridir. Haydi Kızlar Okula kampanyasıyla 250.000 kız çocuğu eğitime katılırken (AK Parti, 2007), Baba Beni Okula Gönder projesiyle 10.524 kız çocuğuna burs sağlanmış, 33 kız öğrenci yurdu, 11 köy okulu ve 1 ilköğretim okulu yapılmış bunların yanı sıra birçok seminer, yarışma ve çeşitli eğitimlerin verilmesi sağlanmıştır (BBOG, 2022). Kardelenler Projesi ise 2000 yılında başlayarak, 2007 yılına kadar her yıl 5.000 kız çocuğuna sonrasında ise her yıl 10.000 kız çocuğuna eğitim bursu sağlamıştır (Turkcell, 2010). AK Parti iktidarı bünyesinde fırsat eşitliğinin sağlanması

bakımından hem kamunun gücünün kullanılması hem de vakıf ve şirketlerin gücünün kullanılması bakımından üstün bir çaba sarf edildiği görülmektedir. 2007 yılına kadar ortaöğretimde ülke genelinde mevcut ortaöğretim kurumlarına ek okullar açılmasının yanı sıra Sosyal Bilimler ve Spor Liseleri de eklenerek çeşitlilik arttırılmıştır (AK Parti, 2007). 8 yıllık zorunlu eğitimin 4+4+4 sistemiyle 12 yıl zorunlu eğitime geçişle birlikte mevcutta bulunan imam-hatip liseleri tekrar gündeme gelmiş ve bu liselerin sayısında ise büyük oranda artış yaşanmıştır (Balcı, 2021). 2011 yılı genel seçim beyannamesi incelendiğinde ise 2023 hedeflerine daha fazla odaklanıldığı görülmektedir. Genel itibariyle öğrencilerin uluslararası platformlarda diğer ülkelerin öğrencileriyle rekabet edebilir hale gelmesi hedeflenmiştir (AK Parti, 2011). 2011 yılı itibariyle bilgi teknolojisi alanında eğitimde çalışmaların olduğu görülmekle birlikte ayrıca müfredatın demokratikleştirilmesi, ülkede kullanılan farklı dil ve lehçelerin eğitiminin verilmesi, din eğitimi konusunda ise zorunlu eğitimin yanı sıra seçmeli derslerinde müfredata eklendiği görülmektedir (AK Parti, 2015). Seçmeli dinî derslerin dışında millî eğitim politikası haline gelen ve müfredat içerisinde tüm derslerde verilen değerler eğitimiyle millî eğitimin yöneliminin de değiştiği görülmektedir (Balcı, 2021).

Adalet ve Kalkınma Partisinin 2002 yılı itibariyle tek başına iktidar olması ve çok sayıda bakan değişikliğine rağmen parti programına sadık kalınması sayesinde millî eğitimde birçok değişim yaşanmıştır. Kamuda görevli öğretmen sayılarının artmasının yanı sıra özellikle büyük şehirlerde özel öğretim kurumlarının teşvik edilmesiyle bu bölgelerde gerçekleştirilecek eğitim yatırımlarının imkanları kısıtlı bölgelere yapılabilmesinin yolu açılmıştır. Bu dönemde hem engelli vatandaşların eğitim ve öğretim haklarından yararlanabilmesi büyük ölçüde artmış hem de üstün zekalı öğrencilerin takibi ve eğitimi ulusal düzeyde yaygınlaşmıştır. 2002 yılı içerisinde 76 adet üniversite bulmaktayken (AK Parti, 2018), günümüzde 78'i vakıf olmak üzere toplam 207 adet yüksek öğretim kurumu bulunmaktadır (YÖK, 2021).

2.4 Benzer Çalışmalar

Araştırma konusuyla alakalı olduğu düşünülen çalışmalar incelenmiş ve muhteviyatı hakkında kısaca bilgi verilmiştir. İncelenen araştırmalar, Türkiye Cumhuriyeti dönemini kapsayan eğitim felsefesi ve Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayıp eserler veren eğitim felsefecilerinin görüşlerinin incelendiği tez ve makalelerden oluşmaktadır.

2.4.1 Türkiye Cumhuriyeti'ni Eğitim Felsefesi Alanında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze değin sahip olduğu eğitim felsefesiyle ilgili araştırmalar bu başlık altında toplanmıştır.

Güler (2020) tarafından gerçekleştirilen “*Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi*” isimli doktora çalışmasında Cumhuriyet dönemi ve bu döneme etkisi dolayısıyla tanzimat döneminden itibaren gelişmelere yer verilmiştir. Bu çalışmada yabancı eğitimci ve felsefecilerin Türkiye'deki etkilerine ve raporlarına da değinilmiştir. Çalışma Türkiye'deki eğitim politikaları, yabancı raporlar ve ders kitaplarından yola çıkarak eğitimin felsefi yapısını ortaya koymuştur (Güler, 2020).

Hesapçıoğlu (2009) tarafından kaleme alınan “*Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi*” isimli makalede II. Meşrutiyet itibariyle ortaya çıkan yabancı etkisindeki eğitim felsefesiyle birlikte ortaya çıkan Spenserci ve Durkheimci eğitim anlayışının tartışması ele alınmıştır. Ayrıca Cumhuriyet döneminde eğitime yön veren politikalar ve temel dokümanların bibliyografyası verilmiştir. Fransız ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması yapılmış ve Türkiye'deki yansımaları ele alınmıştır (Hesapçıoğlu, 2009)

2.4.2 Bedi Ziya Egemen, Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi Görüşlerine İlişkin Yapılan Araştırmalar

Çalışma grubunda bahsi geçen Egemen, Topçu ve Ülken'in eğitim felsefesi alanındaki görüşlerine ilişkin muhteviyat içeren araştırmalar bu başlık altında toplanmıştır. Egemen'in

eğitim felsefesi görüşlerine ilişkin araştırma bulunamamıştır. Topçu ve Ülken'in görüşlerine ilişkin çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Hasan Ali Yücel ve Nurettin Topçu'nun eğitim felsefelerinin karşılaştırılması amacıyla Karakülah (2021) tarafından "*Hasan Ali Yücel ve Nurettin Topçu'nun Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması*" isimli yüksek lisans tezi gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışmada yazarlara ait biyografilere ve yazarların tüm eserlerine yer verilmiştir. Ayrıca yazarların eğitim anlayışlarına yer verilerek karşılaştırılması yapılmıştır (Karakülah, 2021).

Akdağ (2005) tarafından gerçekleştirilen "*Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi*" isimli doktora tezinde ise, Hilmi Ziya Ülken'e ait kısa hayat hikayesinin ardından yaşadığı döneme ait eğitim sorunlarına ürettiği çözüm önerileri sıralanmıştır. Sonuç bölümünde ise Ülken'in eğitim felsefesi görüşleri üzerine farklı görüşler değerlendirilmiştir (Akdağ, 2005).

Uslukaya (2018) tarafından gerçekleştirilen "*Nurettin Topçu'nun Eğitim Anlayışının Felsefi Yaklaşımlar Açısından Bir Değerlendirmesi*" isimli yüksek lisans tezinde Topçu'nun hayatı, etkisinde kaldığı kişiler ve felsefi düşüncesine yer verilmiştir. Ayrıca eğitim anlayışından alıntılara yer verilerek felsefi yaklaşımlar açısından değerlendirmeleri yapılmıştır (Uslukaya, 2018).

Kayışlı (2012) tarafından gerçekleştirilen "*Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Düşünceleri ve Eğitim Felsefesi Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*" isimli yüksek lisans tezinde ise Topçu ve Ülken'in kısa hayat hikayelerinin yanı sıra etkilendikleri isimlere ve eserlerine yer verilmiştir. Döneme ait fikir akımları açıklanmış ve yaşadıkları döneme ait eğitimdeki felsefi akımlar izah edilmiştir. Sonrasında genel hatlarıyla Topçu ve Ülken'in eğitime dair görüşleri açıklanmış ve nihayetinde karşılaştırmaları ve günümüz eğitimine katkıları ortaya konmuştur.

BÖLÜM 3: YÖNTEM

3.1 Yöntem

Araştırma nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, yorumlayıcı ve natüralist araştırmalarda veri toplamanın ve bu verilerin analiz edilmesi için en uygun metot ve teknikleri bünyesinde barındırmaktadır (Merriam, 2018). Çalışmanın Cumhuriyetin ilanı ile birlikte değişime uğrayan Türk eğitiminin felsefesinin dönüşümünü konu alması nedeniyle araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Çalışma nicel bir bibliyografya olmanın dışında Türkiye Cumhuriyeti düşünürlerinin dönemsel eğitim felsefe fikirlerini de ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırmaların kompleks bir konuya ayrıntılı bir anlayış kazandırabilmesi nedeniyle (Creswell, 2020), çalışmanın nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Çalışmanın yöntemi geçmiş dönemlerin incelenmesine bağlı olarak literatür taraması ve doküman analizidir. Cumhuriyet döneminin tarihsel süreç içerisinde eğitimde felsefi gelişiminin incelenmesi, bu konuda çalışma yapan yazarların tespiti ve eserlerinin incelenmesi gereği bu yöntem tercih edilmiştir. Literatür taraması modeli, geçmişte ve/veya hali hazırda var olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan birey/bireyler ya da nesne/nesneler dönemin koşullarına uygun biçimde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Literatür taraması ve doküman analizi yöntemlerinde araştırılan konuyla ilgili olarak değiştirme ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

3.2 Çalışma Grubu

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte mevcut düzen değişmiş ve bu durum tüm toplumsal kurumları etkilediği gibi eğitim sistemini de etki altında bırakmıştır. Yeni Türk Devleti'nin ihtiyaç duyduğu insan kaynağının da yetiştirilebilmesi için Cumhuriyet'in kurucu kadroları, eğitim sistemini de yeniden kurgulanma ihtiyacı duymuştur. Bu durum, Cumhuriyet dönemi itibarıyla yeniden dizayn edilen Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri bakımından katkı sağlayan eğitim

felsefecilerinin tespiti için geniş bir literatür taraması ihtiyacını doğurmuştur. Yapılan literatür taraması, Cumhuriyet döneminin kadrolarının yetiştiği yıllar içerisinde olması nedeniyle 20. Yüzyılın başlangıcı itibariyle ele alınmıştır. Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda eğitim felsefesi alanında literatüre katkı sağlayan 43 (kırk üç) kişi olduğu görülmüştür. Bu kişiler öncelikle öğrenim gördükleri lisans ve lisansüstü derecesine göre sınıflandırılmışlardır. Lisans ve lisansüstü eğitimini felsefe alanında tamamlayan ve eğitim felsefesi alanında eserler veren kişi sayısı bu sınırlandırma ile 16 (on altı)'ya kadar düşürülmüştür. Diğer 27 (yirmi yedi) isim *eğitim tarihçisi*, *eğitim sosyolojisi* ve *eğitim psikolojisi* alanında farklı araştırmalarda kullanılabilmesi amacıyla sınıflandırılmıştır. Eğitim felsefecisi olarak nitelendirilebilecek 16 isim ise verdikleri eserler bakımından ön incelemeye tabi tutulmuştur. Bu inceleme esnasında belirlenen kişilerin eğitim felsefesi alanında verdikleri eserler tespit edilmiştir. Eserlerde yapılan incelemelerde eser sahibinin bir felsefeci olarak Türk milli eğitim sistemine felsefi manada katkı sağlayıp sağlamadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu inceleme de esas alınan kriterler; yazarın eserinde kendi özgün fikirlerinin bulunup bulunmadığı ve yazarın eserinde eğitim felsefesi konusunu bir bütün olarak ele alıp almadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda belirlenen isim listesinden 3 (üç) yazarın eğitim felsefesi alanında verdikleri eserlerin çalışma grubuna dahil edilmesi gerektiği kanaati oluşmuştur. Araştırmanın amacı ve bu başlık altında ele alınan işleyiş sonucunda isim olarak belirlenen yazarlar Bedii Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken ve Nurettin Topçu'dur. Belirlenen isimlerin eğitim felsefesi alanında verdikleri tespit edilen kitap, makale vb. tüm yazılı eserleri belirlenmiş ve bu eserler temin edilerek detaylı bir incelemede bulunulmuştur. Yazarlar tarafından ifade edilen görüşlerin kaynağını aldığı kişi ve düşüncelerle birlikte etki ettiği/edebileceği kişi ve düşüncelere ulaşabilmek amacıyla bu yazarların biyografileri de *verilerin toplanması ve analizi* başlığı altında belirtilen yöntem ve tekniklerle incelenerek özet halinde *bulgular* başlığı altında sunulmuştur.

Tablo 3. 1923'ten İtibaren Eğitim Felsefesi Alanında Eser Veren Yazarlar

<i>Eğitim Felsefesi Alanında Eser Veren Yazar</i>	<i>Lisan/Lisansüstü Eğitimi</i>	<i>Uzmanlık Alanı / Tanınırlık</i>	<i>Son Görevi</i>	<i>Eserin Adı Ve Yılı</i>	<i>Dahil Etme Hariç Tutma Gerekçesi</i>
Ziya Gökalp	-	Sosyoloji	Telif ve Tercüme Heyeti Reisi (1921)	Maarif ve Hars	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Prens Sabahattin	-	Sosyoloji	Hanedan Üyesi – Jön Türk	Türkiye Nasıl Kurtulur?	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Mehmet Ali Şevki	Siyasal Bilgiler / Mülkiye Mektebi	Sosyoloji	Edebiyat Fakültesi Öğretim Görevlisi	Memleket Meselesi İlim Cephesinde	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Hamide Topçuoğlu	Ankara Hukuk Fakültesi	Sosyoloji	Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurucu Dekanı	Neleri Öğrenmek İstiyorlar?	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Mehmet İzzet	Darülfünun Hukuk Bölümü / Sorbonne Üniversitesi Felsefe	Sosyoloji - Din Felsefesi	Darülfünun Sosyoloji Kürsü	Milliyet Nazariyeleri ve Millî Hayat	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu	İstanbul Üniversitesi Felsefe / Sorbonne Felsefe	Sosyoloji	İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Sosyoloji ve sosyal siyaset	-	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Niyazi Berkes	Darülfünun Felsefe Bölümü / Chicago Üniversitesi Sosyoloji Master	Sosyoloji	Kanada Mc Gill Üniversitesi Lisans Üstü Araştırmalar Fakültesi'nde sosyoloji profesörü	Türkiye'de Çağdaşlaşma	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Nurettin Şazi Kösemihal	İstanbul Üniversitesi Felsefe	Sosyoloji	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi sosyoloji bölümü başkanı	Batı Uygarlığı ve Biz	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Cavit Orhan Tütengil	İstanbul Üniversitesi Felsefe	Sosyoloji	İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Doçentliği	Köy Enstitüsü Üzerine Düşünceler / Köy Sorunu ve Gençlik	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Sedat Veyis Örnek	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi	Yazar-Edebiyat-sosyoloji	Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Entnoloji Profesörü	Geleneksel Kültürümüzde Çocuk	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Yahya Akyüz	Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler	Eğitim Bilimci	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Profesörü	Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri	Eser içeriği eğitime tarihsel boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır.
Cavit Binbaşoğlu	Köy Enstitüleri / Gazi Üniversitesi Pedagoji Bölümü	Eğitim Bilimci	Gazi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi	Geleneksel Kültüre Göre Türkiye'de Çocuk Eğitimi Üzerinde Bir Araştırma, Ailede Ve Okulda Eğitim Sorunları	Eser içeriği eğitime tarihsel ve sosyolojik boyuttan bakmaktadır. Eğitim felsefesi alanında eseri bulunamamıştır
Faik Reşit Unat	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Tarih	Tarihçi	Balkan Memleketleri Kültür Araştırmaları Konseyi asbaşkanı	Muallim Almanagi	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Hıfzırrahman Raşit Öymen	İstanbul Öğretmen Okulu	Öğretmen – Siyasetçi	Ankara Üniversitesi'nde öğretim üyeliği	Mektedir İnzibatında Reform, Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Mustafa Ergün	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe	Eğitim Bilimci		Eğitim Felsefesi,	Eser ders kitabı olarak hazırlanmış ve felsefi görüşlerin tasnifini içermektedir.

Tablo 3'ün devamı

Hasan Ali Koçer		Eğitim Bilimci / Tarih		Eğitim Sorunlarımız Üzerine İncelemeler ve Düşünceler	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması,
Mustafa Gündüz	Eğitimin Sosyal Ve Tarihi Temelleri	Eğitim Bilimci	Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Profesörü	Maarıftan Eğitime	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması, eser içeriği eğitime tarihsel ve sosyolojik boyuttan bakmaktadır.
Filiz Meşeci Giorget	İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri	Eğitim Bilimci	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	Eğitimin Felsefi Temelleri	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması ve eserin felsefi görüşlerin tasnifini içermesi
Nafi Atuf Kansu	Mülkiye Mektebi (Siyasal Bilimler Fakültesi)	Siyasetçi	Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı	Yeni Mektepte-Edmond Demolins'ten	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Kemal Aytaç	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Pedagoji Bölümü	Eğitim Bilimci	YÖK Denetleme Kurulu üyesi, AÜ Eğitim Fakültesi dekanı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kurucu Dekanı	Politeknik Eğitim Reformları, Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Eğitim Tarihi	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması ve eserlerinde eğitime tarihsel açıdan bakışı
İoanna Kuçuradi	İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümünden	Felsefeci	Türkiye Felsefe Kurumunun başkanı	Uludağ Konuşmaları-Özgürlük, Ahlâk, Kültür Kavramları	Eğitim felsefesi alanında görüşlerini sistematik ve yeterli düzeyde içeren eseri yoktur.
Cemal Yıldırım	Indiana Üniversitesi Eğitim Felsefesi ve Bilim Felsefesi	Bilim Felsefecisi	Kaliforniya Devlet Üniversitesi Misafir Öğretim Üyesi	Eğitim Felsefesi	Açık Öğretim Fakültesi ders kitabıdır. Eğitimde felsefi düşüncelerin tasnifi yapılmıştır.
Ahmet Cevizci	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe	Felsefeci	Uludağ Üniversitesi Felsefe Tarihi Anabilim Dalı Başkanı	Eğitim Felsefesi	Ders kitabı olarak oluşturulmuştur. Eğitimde felsefi düşüncelerin tasnifi yapılmıştır.
Ethem Nejat	Ticaret Mektebi-İ Alisi	Siyasetçi ve Öğretmen	Türkiye Komünist Partisi Genel Sekreteri	Çocuklarımızı Nasıl Büyütmeliyiz	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Kemal İnal	Ankara Üniversitesi Sosyoloji ve Pedagoji	Akademisyen	Helmut Schmidt Üniversitesi	Özgür Eğitim, Eğitime Sol'dan Bakmak, Eğitim ve İdeoloji, Modernite, Yurttaşlık ve Eleştirel Pedagoji	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Selahattin Ertürk	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe	Akademisyen	Hacettepe Üniversitesi Felsefe Profesörü	Türkiye'deki Bazı Eğitim Sorunları Üzerine Düşünceler	Eser içeriği eğitime sosyolojik boyuttan bakmaktadır.
Veysel Sönmez	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü	Akademisyen	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörü	Eğitim Felsefesi	Ders kitabı olarak oluşturulmuştur. Eğitimde felsefi düşüncelerin tasnifi yapılmıştır.
Sabri Büyükdüvenci	Gazi Eğitim İngilizce Bölümü, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri	Eğitim Felsefecisi – Akademisyen	Uluslararası Eğitim Filozofları Birliği Üyesi.	Eğitim Felsefesi	Ders kitabı olarak oluşturulmuştur. Eğitimde felsefi düşüncelerin tasnifi yapılmıştır.
Hüseyin Batuhan	İstanbul Üniversitesi Felsefe	Akademisyen	ODTÜ Beşeri Bilimler Bölümü Felsefe Doçenti	Bilim ve Din ve Eğitim Üzerine Düşünceler	Eser, eğitimde dini ve bilimsel nitelikler üzerinden bakmaktadır.
Mehmet Emin Erişirgil	Mülkiye	Akademisyen, Siyasetçi	İç İşleri Bakanlığı, Milletvekili	-	Eğitim felsefi temalı ya da eğitime dair felsefi görüşlerinin bulunduğu eser bulunmamaktadır.
Çetin Balanuye	OTDÜ – Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Londra Üniversitesi Eğitim Felsefesi Master, OTDÜ Felsefe Doktorası	Akademisyen	Akdeniz Üniversitesi Felsefe Bölümü Profesörü	Bir Eğitim Ütopyası	Eğitime dair sorunların ele alındığı ütopyik bir makaledir. Gelecekte gelen bir mektup olarak yazılmıştır. Yazarın felsefi görüşlerinden ziyade mevcut sorunlar ele alınmıştır.

Tablo 3'ün devamı.

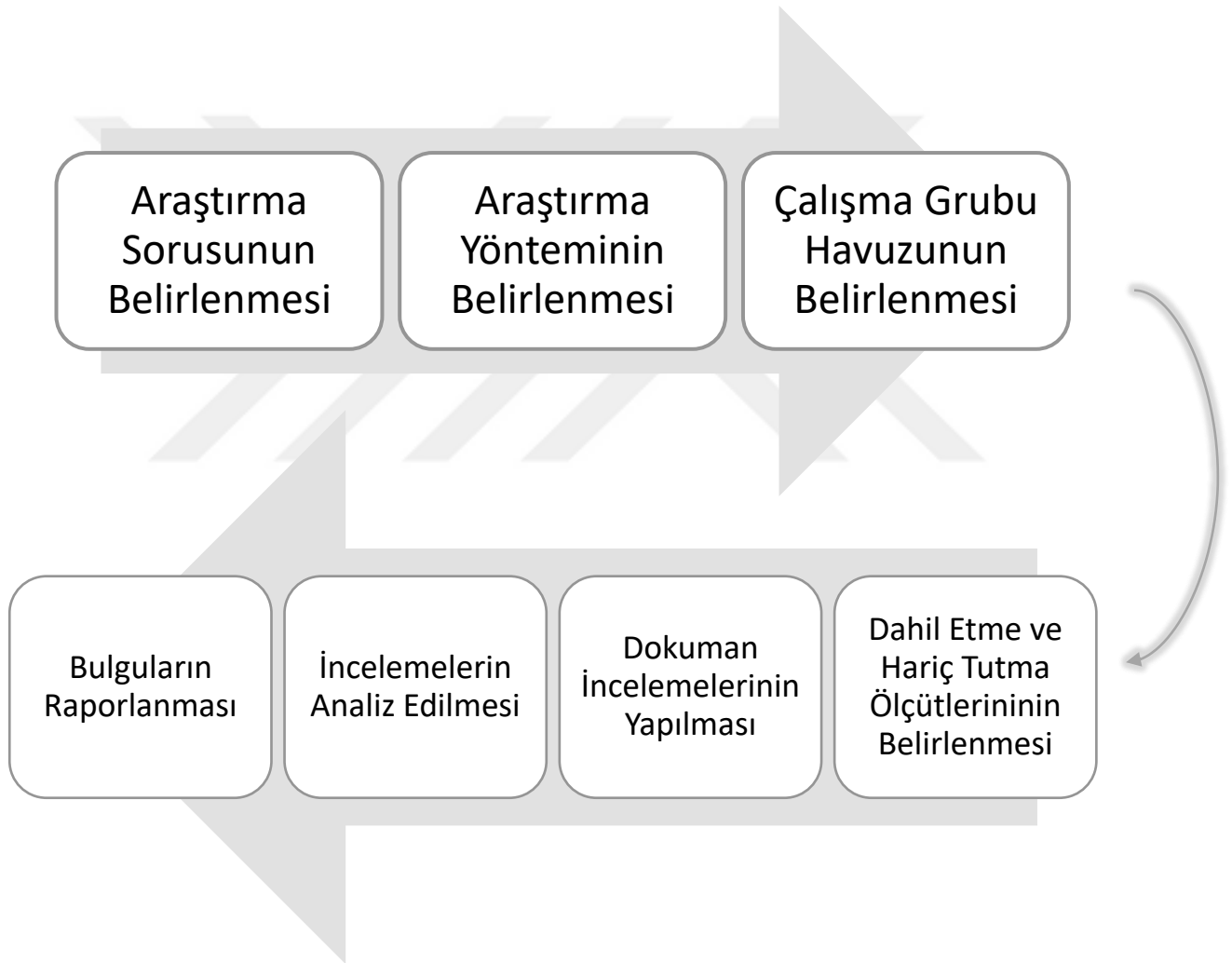
Mehmet Saffet Arın Engin	Öğretmen Koleji, Kolombiya Üniversitesi Pedagoji	Öğretmen	Talim Terbiye Kurulu Üyesi	Kemalizm İnkılâbının Prensipleri	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması ve eseri eğitim politikaları üzerine yazmıştır.
İsmail Hakkı Baltacıoğlu	Darülfunun Osmaniye	Eğitim Bilimci – Siyasetçi	Türk Dil Kurumu Terim Kolu Başkanı, Milletvekili	Maarifte Siyâset	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması ve eseri eğitim politikaları üzerine yazmıştır.
Sadrettin Celal Antel	Saint-Cloud Yüksek Öğretmen Okul	Eğitimci – Siyasetçi	İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde Pedagoji Enstitüsü	Maarifimiz ve Meseleleri	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Ali Haydar Taner	Bulgar Öğretmen Okulu	Öğretmen	Milli Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği	Milli Terbiye	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Mustafa Satı Bey	Mülkiye Mektebi	Siyasetçi, Öğretmen	Suriye Devleti Maarif Müşteşarı	Lahiyalarım	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Emrullah Efendi	Mülkiye Mektebi	Öğretmen, Siyasetçi	Osmanlı Devleti Dönemi Maarif Nazırı	Terbiye ve esasları	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
İsmail Mahir Efendi	İstanbul Öğretmen Okulu	Öğretmen, Siyasetçi	Mebusan Meclisi Mebusu	Basılı Eseri Bulunamamıştır	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması ve eserlerine ulaşamaması
İsmail Hakkı Tonguç	Kastamonu Muallim Mektebine	Öğretmen, Bürokrat	Talim Terbiye Kurulu Üyesi	Canlandırılacak Köy, Köyde Eğitim	Yüksek öğretiminde felsefe eğitimi almamış olması
Hasan Ali Yücel	İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe	Öğretmen, Siyasetçi	Milli Eğitim Bakanı	-	Eserleri Ağırlıklı Olarak Eğitim Politikaları Üzerine Kurulur.

3.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma grubunda belirtilen usul ile isimleri belirlenen yazarların biyografileri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda yazarların eğitim felsefesi alanında görüş ve düşüncelerini alabilmek için en uygun olan yöntemin doküman analizi olduğu tespit edilmiştir. Doküman analizi, mevcutta bulunan kayıtların ve belgelerin incelenerek verilerin toplanması ve analizi işlemine verilen isimdir (Karasar, 2007). Doküman analizi, araştırmamızın konu edindiği yazarların hayatta olmayışları ve geride bıraktıkları eser miktarının yeterli olması dolayısıyla tercih edilmiştir. Doküman analizi, çoğu zaman diğer veri toplama yöntemlerinin bir tamamlayıcısı olarak kullanılsa da bağımsız bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Dokümanlar, araştırmalarda kullanılmak üzere oluşturulmadığından diğer veri toplama tekniklerine nazaran birtakım sınırlamalara tabi değildir ve araştırmacı için ulaşılabilirliğinin kolay olmasının yanı sıra araştırmacının varlığından etkilenmeden bilgiyi sunarlar (Merriam, 2018).

Belirlenen yazarların eğitim felsefesi alanında literatüre kazandırdığı eserler temin edilmiştir. Kitap vb. basılı eserler fiziki olarak temin edilmiş olup, yazarların literatüre kazandırdığı makale vb. eserler interaktif ortamda temin edilmiştir. Ayrıca farklı yazarlar tarafından üretilmiş, araştırmanın konusu olan yazarlar hakkında bilgi içeren, biyografilerini, eserlerini ve eğitim felsefesi alanında görüşlerini inceleyen araştırmalar, makaleler interaktif olarak kitaplar ise fiziki olarak temin edilmiştir. Yazarların eserleri ve düşünceleri hakkında daha derin bilgi sahibi olabilmek amacıyla özgeçmişleri ele alınarak araştırmaya başlanmıştır. Özgeçmişleri esnasında elde edilen bilgilerden yola çıkılarak dünya görüşlerine etki edebilecek kişiler belirlenmiştir. Bu kişilerin görüşleri literatür taramasıyla belirlenmiş ve çalışma grubunda bulunan yazarlarla bağları, onlara olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunda belirlenen yazarların akademik görevleri araştırılmıştır. Bu görevler esnasında irtibatta bulundukları ve ilerleyen dönemde eğitim felsefesi alanında akademik kariyer sahibi olan

öğrencileri tespit edilmiştir. Tespit edilen bu kişilerin eserleri ve çalışmaları ön incelemeye tabi tutularak çalışma grubunda bulunan yazarların etki alanları da tespit edilmek istenmiştir. Ayrıca yazarların eserlerinde tespit edilen görüşlerinin kendi dönemleri itibariyle milli eğitim sistemi içerisinde uygulamada karşılığı olup olmadığı belirlenmiş ve sisteme direkt olarak etkileri bulunulmaya çalışılmıştır. Yazarların görüşleri ve belirtilen diğer hususlar *bulgular* başlığı altında sunulmuş ve *sonuç ve tartışma* başlığı altında kategoriler halinde sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırma Süreci

BÖLÜM 4: BULGULAR

4.1 Bulgular

Çalışma grubunda isimleri zikredilen felsefecilerin (a) kısa biyografileri ve eğitim felsefesi alanında kazandırdıkları eserlerin neler olduğu, (b) eğitim alanında kazandırdıkları eserlerinden elde edilen veriler doğrultusunda eğitim görüşleri, (c) eser sahibinin etkilendikleri kişi ve akımlar ile etki alanlarıyla birlikte (d) eğitim felsefesi alanındaki düşünceleriyle Türk Eğitim Felsefesine olan etkileri incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemeler neticesinde elde edilen bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.2 Bedi Ziya Egemen

21 Şubat 1908’de doğan Bedi Ziya Egemen, nüfusa kaydolun Mehmet Bedi Egemen adı yerine babası Ahmet Ziyaettin’in de adının bir karışımı olan Bedi Ziya adıyla mesleki yaşamını sürdürmüştür (Miser, 2017). Bedi Ziya Egemen ile ilgili yapılan sınırlı sayıda çalışmada lisans ve öncesiyle ilgili eğitim durumu hakkında bilgi sahibi olunmadığı belirtilmiştir (Koç M. , 2021). Sağlık sebepleriyle verdiği bir dilekçe vasıtasıyla dört çocuk babası olduğunu öğrenebildiğimiz Bedi Ziya Egemen (Miser, 2017), Hasan Pulur tarafından yazılan bir köşe yazısında aktardığı üzere İlahiyat ve Eğitim Fakültelerini çocukları gibi gördüğü görülmektedir (Pulur, 1968). Uluslararası birçok konferansında Millî Eğitim Bakanlığını ve üniversitesini temsilen görev alan Egemen; pedagoji, eğitim felsefesi, ahlak felsefesi din ve ölüm psikolojileri alanlarında çalışmalar yapmıştır (Koç M. , 2021).

Tablo 4. Bedi Ziya Egemen'e Ait Çalışmalar

Yayınlanan Yıl	Yayınlanan Eser	Yayın Türü	Yayınlanan Yer
1932	Ahlaki Duygunun Tetkiki	Master Tezi	Goethe Üniversitesi
1937	Türkçülüğün Terbiye Esasları	Doktora Tezi	Giessen Ludwig Üniversitesi
1942	Yeni Bir Terbiye İlminin İmkân ve Hudutları	Doçentlik Tezi	Ankara
1951	Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem, Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma	Kitap	Ankara Üniversitesi
1952	Din Psikolojisi: Saha Kaynak ve Metot Üzerine Bir Deneme	Kitap	Ankara Üniversitesi
1957	Terbiye İlminin Ana Meseleleri: İkinci Kitap Terbiye Felsefesi	Kitap	Ankara Üniversitesi
1965	Terbiye İlminin Problemleri ve Terbiye Felsefesi	Kitap	Ankara Üniversitesi
1943	Ahlak Terbiyesi, Mahiyeti ve Okullarda Geliştirilmesi	Makale	Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi
1946	Tenkit Buhranı	Makale	Yeni Adam Dergisi
1949	Psikolojinin Saha, Vazife ve Sınırları Üzerine Tenkidi Bir Araştırma	Makale	Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Dergisi
1953	Uluhiyet ve İnsaniyet	Makale	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
1955	İslam Düşüncesine Giriş	Makale	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
1956	Filozoflara Göre Felsefe Adlı Eser Münasebetiyle	Kitap Tanıtım	Bilgi Dergisi
1963	Ölüm Üzerine	Makale	Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

Kaynak: (Koç M. , 2021, s. 169-171)

Miser (2017)'e göre Bedi Ziya Egemen'e ait taramalarda saptanamayan çeşitli yayınların olduğu, yine Bedi Ziya Egemen'e ait olan “*Psikolojinin Saha, Vazife ve Sınırları Üzerine Tenkidi Bir Araştırma*” adlı makalesinin dipnotlarından birinde kayıtlarda bulunamayan ve kendine ait farklı bir makaleye atıfta bulunması dolayısıyla Miser (2017) bu çıkarımda bulunduğunu ifade etmektedir. Eğitim felsefesi alanında gerçekleştirdiği çalışmalara bakıldığında ise karşılaştırmalı bir tahlil ve tenkit içeren “*Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma*” kitabı ile “*Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi*” kitaplarını bu çalışmada inceleyeceğiz.

4.2.1 Bedi Ziya Egemen'in Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri

Bu bölümde Bedi Ziya Egemen'e ait olan ve eğitim felsefesi alanında verilmiş eserler incelenecektir.

4.2.1.2 Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma

Birinci Kitap olarak da adlandırılan eser, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Yayınları tarafından Felsefe Bölümü Terbiye Serisi adı altında 1951 yılında yayımlanmıştır. Bedi Ziya Egemen bu kitapta pedagojinin bir bilim olarak ortaya çıkması için çalışan kuram ve sistemlerin genel bir tanımlamasını ele almış ve bunlara yönelik temel eleştirilerini sıralamıştır. Giriş bölümünde ise bu çabasını şu ifadeler ile açıklamıştır.

“Pedagoji merfumu bugüne kadar gelmiş geçmiş nazariye, sistem ve cereyanlar içinde birbirine zıt anlayışların kurbanı olmuş ve bu yüzden vuzuh, mana ve istikrarını tamamen kaybetmiştir” (Egemen, 1951).

Bu ifadeyle birlikte pedagoji kavramının birçok düşünce kesimi tarafından ele alındığını ancak hiçbir sistemin tam manasıyla kavramı açıklamaya muktedir olmadığını açıklamaya çalışmaktadır. Kendi değişikle;

“Görülüyor ki, cemiyet hayatının hemen her sahasına kök salmış ehemmiyetli bir mevzu, mahiyeti bakımından toplu bir mana ve istikrarlı bir ifadesini bulmuş olmaktan henüz uzaktır” (Egemen, 1951).

Bahsi geçen ilk kitapta Bedi Ziya Egemen, alanda bulunan belli başlı bakış açılarını inceleyerek nasıl bir gelişim gösterdiklerini okuyucuya sunmayarak ve pedagojinin aslında ne olduğunu, sistemsiz olarak sahip olduğu anlayışın ve düşüncenin dayandığı temel esasları açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Çalışma eğitim ile ilgili dünya genelinde vücut bulan belli başlı yönelimleri açıklayıp gerekli tenkitleri gerçekleştirirken aynı zamanda yönelimlerin ve düşünürlerin birbirleriyle olan farklılıklarını ve benzerliklerini de ortaya koymaktadır. Buna örnek olarak kitapta, John Locke için genele hitap eden bir eğitim anlayışının olmadığını yalnızca asilzade bir genç için nasıl bir eğitim metodu uygulanması gerektiğini ifade ettiğini söylerken aynı

zamanda Locke için; genel kültürün ve toplumsal yaşamın insan ahlakını bozduğunu düşünmesi yönünde Rousseau ile benzer olduğunu da ifade eder (Egemen, 1951). Rousseau ile ilgili olarak Emilie adlı kitabında geniş kapsamlı bir eğitim yönelimi ortaya koyduğunu ifade eden Egemen (1951), şu sözleriyle Rousseau'nun başarısızlığını da belirtmektedir.

“Emile’i okuyanlar kendilerini ekseriya Rousseau’nun fevkalade oynak, akıcı ve esprili olan ifadelerine kaptırırlar ve bu yüzden fikirler arasındaki insicamsızlığı ve tezatları göremezler. Halbuki bu tesirlere kapılmayanlar için Rousseau’nun duyumcu ve görgücü bir anlayışa dayanarak koyduğu kaidelerin çocuğun tabii gelişimini nasıl zorladığını bulup çıkarmak hiç de güç değildir.”

Bedi Ziya Egemen Avrupa’da meydana gelen bu fikir akımlarının ülkemize olan tesirleriyle ilgili kitabında şöyle bir anekdot eklemiştir.

“Kör bir Avrupa taklitçiliğinin hayran ve kurbanları tarafından, ciddi bir süzgeçten geçirilmeksizin yurdumuza sokulan bu cereyanların terbiye ve öğretimimize yaptıkları ve yapacakları zararlar karşısında bu tenkitlerimizin ufak bir ikaz olmasını temenni etmek isteriz.”

Locke ve Rousseau’dan başka Herbart ile de birçok anekdot paylaşan Bedi Ziya Egemen diğer birçok düşünürden yüzeysel bir şekilde bahseder ancak pedagoji ilmiyle ilgili çeşitli cereyanları enine boyuna tartışır.

İlgili kitabın sonuç bölümünde ise pedagojinin bilimselleştirilme çalışmalarını sürdüren yönelimlere eleştirilerini sıralamaktadır. Bu eleştirilerde yönelimlerin var oldukları toplumun biçim ve özelliklerini dikkate almaksızın pedagojiye idealler ve görevler yüklediklerini ifade etmiş bu sebeple de yönelimlerin tam manasıyla gerçekleştirilemediği ve iflas ettiğini belirtmiştir (Egemen, 1951). Egemen (1951) ayrıca pedagojinin toplumun zorunlu norm ve düzenlerinin bireylere aktarılması görevinin bulunduğunu ifade ederken, ölüm denilen

kavramın toplum tarafından egale edilebilmesinin yolunun da eğitim faaliyetleri olduğunu ifade eder.

4.2.2.3 Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi

İkinci kitap olarak da bilinen Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi kitabında Egemen (1957), ilk kitabında eleştirel bir dille yaklaştığı pedagoji yönelimlerine devam ederken; terbiye ilmi olarak nitelendirdiği eğitimin felsefi boyutunu ele alarak bu kapsamdaki görüşleri irdelemektedir. Bu bağlamda Kant'ın terbiye anlayışında belirttiği bilinçli ve programlı etki tanımını okul duvarları arasında sıkıştırılan bir mesele olduğunu ifade eder (Egemen, 1957). Egemen'e göre (1957), birey eğitiminin etkili olabilmesi için sınır koyulamayacak kadar geniş bir çerçeve bulunurken, eğitim işinin yalnızca formal bir yolla uygulanmaya çalışılması tüm yönelimlerin ortak kusurudur. Herbart tarafından eğitime etki eden dış faktörlerin varlığının kabul edilmesine rağmen bu durumdan yalnızca “*gizli mürebbiler*” ifadesiyle bahsedildiğini ve bütün sistemin yine de öğretim kavramı üzerine dayandırıldığını bu nedenlerle pedagogların bu hakikate karşı kasıtlı olarak göz yumduklarını ifade eden Egemen (1957) bu sebeple eğitim alanındaki yönelimleri reddettiğini ifade eder.

Krieck tarafından ifade edilen ve eğitimin, toplum hayatının her bölgesi ve her döneminde etkili bir vaka olduğu ve bu vakanın toplumsal yaşama etkisinin kaçınılmaz bir gerçek olduğu hissiyatını benimseyen Egemen (1957), eğitimin diğer sosyal bilimler gibi sınırlarının kesin bir çizgi ile çizilemeyeceğini, toplum hayatının bütününe kapsayan bir mesele olduğu için kompleks bir fonksiyona sahip olduğunu belirtir. Terbiye ilmi için en uygun araştırma tekniğinin ise *fenomonoloji* olduğunu ifade eden Egemen (1957), insan gibi kendine münhasır bir varlığın araştırılması hususunda konunun ana meselelerine ulaşmak ve buradan toplu bir ifadeye varmak gibi önemli bir fonksiyonu gerçekleştirdiğini söylemektedir.

Egemen'e göre (1957), eğitimde bireyin gelişimine etki eden dış unsurlar oldukça önemlidir. Bu bağlamda Krieck tarafından ifade edilen “*Herkes herkesi her zaman terbiye eder.*”

söylemini savunur (Egemen, 1957). Ayrıca eğitim meselesinin bir isteğe ve bir iradeye bağlı gerçekleşebileceği söylemini kabul etmeyen Egemen, her bireyin başka bir bireyi ve toplumu aynı zamanda da toplumun da bünyesindeki her bir ferdi bilinçsizce ve karşısında bir irade bulunmaksızın eğiteceğini savunur.

Eğitimde üç temel boyutun olduğu, bunların *Genişlik*, *Derinlik* ve *Düzlük* boyutları olarak ifade eder.

Genişlik Boyutu: Toplumun, başka toplumları; toplumun kendi bünyesindeki bireyleri, bireylerin birbirlerini ve nihayetinde bireyin içinde bulunduğu toplumu eğittiğini ifade eden boyuttur (Egemen, 1957). Genişlik boyutu, günümüzde kültürleşme, kültürlenme ve kültürel yayılma olarak bilinen ifadelerdir.

Derinlik Boyutu: Derinlik boyutu olarak ifade edilen boyut, üç temel bölümden oluşmaktadır. Bunları, *dip tabaka*, *ikinci tabaka* ve *üçüncü tabaka* olarak ifade eden Egemen (1957), dip tabakanın insanlığın ortak esaslarından mazhar olan şüursuz tesirleri ifade ettiğini, ikinci tabakanın; zihni çevrede oluşan bilinçli ve kasıtlı faaliyet ve etkileri ifade ettiğini, üçüncü tabakanın ise; bilinçli terbiye ve bununla ortaya çıkan amaçlardan meydana gelen etkileri oluşturduğunu söyler.

Düzlük Boyutu: Toplum ve bireyin davranışlarını tetikleyen manevi fonksiyon ve ideallerin, toplum yaşamının ve millî tarih ve ferdi yaşamın eğitime olan etkileridir. (Egemen, 1957)

Bu boyutlar arasında en önemli yeri derinlik boyutunun kapsadığını savunan Egemen, diğer tüm yönelimlerin içine düştükleri hataların da bu boyutu göz ardı etmeleri sebebiyle olduğunu söyler. Çünkü diğer yönelimlerin eğitimi, yalnızca düzlük boyutuyla ele aldıklarını ifade eder. Bu hatanın ortaya çıkış sebebini ise büyük pedagoji yönelimlerine, felsefede rasyonalizm akımının etkisine bağlar. Ona göre en mükemmel eğitim yönelimi olarak kabul edilebilecek natüralist yönelimin dahi aklın ürünü olmaktan başka bir şey olmadığını söyler (Egemen, 1957).

Derinlik boyutunda ifade edilen dip tabaka, manevi hayatın tek bir esas olarak yeşerdiği derinliktir. Bu derinlikte iç güdüler kadar insanları birbirine bağlayan tüm kuvvetler yeşerir. Bireyin sahip olduğu ihtiras, buhranlar, ruhi salgınlar, moda eğilimleri, dinî münakaşaları ve irrasyonel olan tüm fikrî ve zihnî çerçevesinin oluştuğu alandır. Bu sebeple Egemen (1957), nesillerin değişmesi olayı karşısında kendini koruyabilme ve devam ettirebilme gücü bireyin nefsinde bulundurduğu hayat gücü nispetinde imkân bulacağını söyler. Bu yönüyle Hilmi Ziya Ülken tarafından kaleme alınan Aşk Ahlakı (1931) eserinde belirtilen *passion* terimine oldukça yakındır.

Egemen eğitimin önemini şöyle ifade eder: “*Terbiye etmek işi beşerî varlığa bağlı, ezeli ve kaldırılması mümkün olmayan bir faaliyettir... O kadar ki, tabii manada insan olma keyfiyeti, terbiye olmaksızın manasını kaybeder.*” Bu sebeple eğitim faaliyetinin bireyin ölümüne kadar süreceğini savunur.

Eğitim bilimlerinin sistematığı ile ilgili olarak ise eğitim bilimlerinin hem bireyci hem de toplumcu eğitim yönelimlerini barındırması gerektiğini ifade ederken bu iki temel yönelim arasında bir uzlaşma olması gerektiğini ifade eder (Egemen, 1957). Bunun sebebi olarak insanın biyolojik ve psikik olarak incelendiğinde bireyselciliğin ve toplumsallığın aşırı olmasının gereksizliği üzerinde durur. Toplum olmadan bireyin yaşayamayacağını, birey olmadan da toplumun oluşamayacağını savunur ve hangi durumun ağır basacağını bireyin dünya görüşünün etkili olması gerektiğini belirtir. Ancak bireyin tam anlamıyla gelişebilmesi için toplumsal hayatın şart olmasından dolayı Egemen ağırlığın toplumsallıkta olması gerektiğini belirtir. Bunun sebebi olarak da eğitimin her şeyden önce toplumsal bir fonksiyon olmasını gösterir.

4.2.2 Bedi Ziya Egemenin Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler

Bedi Ziya Egemen’e ait iki eser incelendiğinde eğitim felsefesine dair yönelimlerin birçoğunu tenkit ettiğini görmekteyiz. Ancak Ernest Kriek’in görüşleriyle, Bedi Ziya Egemen’i etkilediğini görmekteyiz. Bu minvalde ikinci kitap olan *Terbiye Felsefesi* kitabında sıkça adı

ve görüşlerine yer verilmiştir. İkinci kitapta kurulan tüm teorem Krieck tarafından 1922 yılında kaleme alınan *Eğitim Felsefesi* kitabında belirtilen teori üzerine kuruludur. Krieck, 1928 yılında Goethe Üniversitesi Pedagoji bölümüne atanmış ve 1933 yılında ise aynı üniversitenin rektörlük görevine getirilmiştir (Safranski, 2008). Bedi Ziya Egemen ise o yıllarda master eğitimi için aynı üniversitede bulunmaktadır ve Krieck'in öğrencisidir (Miser, 2017).

Bedi Ziya Egemen'in Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesinde görevli olduğu dönemde okuyan öğrencilerinden Necmettin Tozlu⁵, eğitim felsefesi alanında eserler veren bir akademisyen olarak Egemen'den etkilenmiştir. Egemen'in eğitim felsefesinde önem verdiği ve terbiyenin en önemli vazifesi olarak öne sürdüğü şahsiyet yetiştirme fikri (Egemen, 1957), Necmettin Tozlu'nun "*Değişen Dünya'da Eğitime Bîçilen Rol*" makalesindeki fikirleriyle benzerlik göstermektedir. Bu makalede; eğitimin kapitalist batının etkisiyle bireyleri başkalarının taleplerine uygun nesneler haline getirdiğini ve bu durumun bireye sorumluluk yüklediğini, kendini piyasaya ve pragmatik ölçülerle uyumlu hale getirdiğini ifade ederek eğitimin şahsiyet yetiştirme gayesinden uzaklaştığından bahseder (Tozlu, 2015). Tozlu bir diğer makalesinde ise Lâle devri itibarıyla dış dünyayı anlamaya yönelik bir eğitim sisteminin kurulamadığını yalnızca batı menşeli yönelimlerin taklidini yansıtan sistemlere sahip olunduğunu, bu taklitlerle bir yere varılamayacağını ifade etmiştir. (Tozlu, 2015) Tozlu bu görüşleriyle Egemen (1951) ile batı yönelimleri hususunda benzeştiğini göstermiştir.

Bedi Ziya Egemen'in yine Ankara Eğitim Bilimleri fakültesinde görevli olduğu dönemde öğrencilerinden Muhsin Hesapçioğlu⁶ da incelenmesi gereken değerli eğitim bilimcilerden biridir. Kendisi *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi* başlıklı çalışmasıyla alanda değerli bir katkı bırakmıştır. Ancak makalesinde Bedi Ziya Egemen ile benzer ya da aksi bir görüşe rastlanılmamıştır. Bunun sebebi olarak Hesapçioğlu tarafından

⁵ Prof. Dr. Necmettin Tozlu

⁶ Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu

kaleme alınan çalışmanın genel bir literatür taraması olması ve kişisel yorum ve yargılarına yer vermemiş olması gösterilebilir. Ancak *Türkiye’de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm* adlı eserde eğitimle ilgili olarak; birey ve toplumun hayatının düzenlenmesi ve onları geleceğe hazırlama misyonuna değinen Hesapçioğlu, bu misyonun toplum içinde mevcut bulunan eşitsizliklerin toplumun hukuki, iktisadi, örfi ve dinî olgu ve olaylarından kaynaklandığını ve bunların bir bütün olarak ele alınmadığı takdirde belirttiği misyonun gerçekleşemeyeceğini ifade eder (Hesapçioğlu & DüNDAR, 2011). Bu görüşüyle birlikte Bedi Ziya Egemen’in yine eğitimde üç boyut savıyla benzerlik göstermektedir.

Aynı dönem öğrencilerinden Halil İbrahim Ülker⁷ ise; değerler eğitimi konulu “*Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değerler Eğitimi*” adlı makalesinde, günümüzde dünyadaki eğitimli insanların dahi alanında uzmanlaşan ancak duygusal ve sosyal alanlarda gelişmemiş kişiler olduğunu ve dünyanın sosyobiletesi düşük kişilerce yönetildiğini ifade etmektedir (Ülker, 2014). Bu görüşüyle bireyin yalnızca okul içinde ve akademik olarak yetiştirilmesi gerektiği hususunda Bedi Ziya Egemen ile benzerlik göstermektedir.

Mehmet Ali Kısakürek de yine Bedii Ziya Egemen döneminde Ankara Eğitim Fakültesinde bulunan öğrencilerdendir (Aslan & Bıkmaz, 2019). *Çocuk ve Eğitsel Uğraşlar* isimli makalesinde çocukların ders içi zamanlarda ders dışı aktiviteler ile eğitsel etkinliklerin desteklenmesi gerektiğini ifade ederek öğretmenin gerçekleştireceği iyi bir rehberlik sonucunda öğrenci günlük yaşamda kullanması gereken becerileri okulda kazanabileceğini belirtmektedir (Kısakürek, 1979). Bu bağlamda Bedii Ziya Egemen tarafından İkinci Milli Eğitim şurasına gönderdiği metinde bulunan eğitsel kol düşüncesiyle paralellik göstermektedir.

İlgili dönemde Ankara Eğitim Fakültesinde öğrenci olarak bulunan Musa Gürsel ise (Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1995), eğitimi yönlendiren temel değerlerin üç başlıkta

⁷ Prof. Dr. Halil İbrahim Ülker

toplanabileceğini ifade eder. Bunlar teknik, sanat ve fikir değerlerini içeren *içkin değerler*, ahlak ve din gibi objektif değerleri içeren *aşkın değerler*, dil, hukuk ve iktisat gibi toplumsal olguları içeren *normatif değerler*dir (Gürsel, 2004). Bu görüşüyle Bedi Ziya Egemen'in eğitimin üç boyutu ifadesiyle benzerlik göstermektedir.

Bedii Ziya Egemen ile ilgili görüşler ile özellikle Ankara Eğitim Fakültesinde görevli olduğu dönemde öğrenci olan ve ilerleyen yaşamlarında akademisyen olarak yetişen öğrencilerinin görüşleri arasında benzerlikler bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerinin Bedi Ziya Egemen'den etkilendikleri çıkarımında bulunmak zor olsa da görüşlerdeki benzerlik dikkate değerdir. Aynı dönem öğrencilerinden Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere birçok kamu kurum ve teşkilatında da üst düzey görevler alan öğrencileri bulunmakla birlikte bu kişilerin özgeçmişleri ve katkıları literatürde bulunmadığından bu durum araştırılamamıştır.

4.2.3 Bedi Ziya Egemen'in Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları

Bedii Ziya Egemen'in eğitim sistemimize katkıları hakkındaki araştırmalar hususunda her ne kadar sabit bir bilgiye ulaşmak güç olsada eğitim felsefemize sunduğu katkı açıktır ki çağdaşlarının ve ardıllarının çoğunun gerçekleştirdiği çalışmaların aksine yalnızca batılı eğitimci ve felsefecilerinin yaptığı görüş ithalinden ziyade kapsamlı bir tenkit eseri kaleme alması, şahsi görüş ve yöntemlerini belirtmesidir.

Milli eğitim bakanlığı tarafından düzenlenen İkinci Millî Eğitim Şûrası okullarda ahlak terbiyesinin geliştirilmesi hususunu birinci gündem maddesi yapmıştır (MEB, 1990). Egemen, okullarda ahlak terbiyesinin gelişimi konulu ikinci milli eğitim şurası için kaleme aldığı "*Ahlak Terbiyesi, Mahiyeti ve Okullarda Geliştirilmesi*" konulu makalesinde temel terbiye esaslarından bahsetmesinin ardından ahlak anlayışının da geliştirilebilmesi için yalnızca okulların yeterli gelmeyeceğini ancak eğitsel kol ve kooperatif sistemiyle öğrencilerin okul yaşamında gerçekleştirecekleri ahlaki eğitimin, gerçek yaşama da endekslenebileceğini

belirtmiştir (Egemen, 1943). 1966 yılında okullarda faaliyete başlayan eğitsel kollar ise öğrencilerin hayatta kullanacakları pratik bilgilerin okul kanalıyla yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlama amacıyla kurulmuştur (Resmi Gazete, 1966).

Tablo 5. Bedi Ziya Egemen’e İlişkin Bulguların Özeti

Araştırma Soruları	Bulgular
Uzmanlığı	Ludwig Üniversitesi Felsefe Doktorası
Eserleri	Terbiye İlminin Ana Meseleleri Terbiye Felsefesi Yeni Bir Terbiye İlminin İmkân ve Hudutları
Görüşleri	İdealist ve Daimici Eğitim Felsefesi Preskriptif Yönelim Ömür Boyu Eğitim, Üç Boyutlu Eğitim (Kültürlenme, Zihinsel Eğitim ve Manevi Eğitim)
Etkilendiği Kişiler ve Bağlı Bulunduğu Yerel Akım	Ananevi Mutedil Türkçü Milliyetçilik Akımı Ernest Krieck,
Etkilediği Kişiler	Necmettin Tozlu Muhsin Hesapçioğlu Halil İbrahim Ülker
Türk Eğitim Sistemine Katkıları	Eğitsel Kol ve Kooperatif Sistemi

4.3 Hilmi Ziya Ülken

1901 yılında İstanbul’da dünyaya gelen Hilmi Ziya Ülken’in babası Kimyager Mehmet Ziya, annesi ise Müşfike hanımdır (Sanay, 1986). Lise eğitimini İstanbul Sultanisi’nde tamamlamış, 1921 yılında ise Mülkiye’den mezun olarak 1933 yılında İstanbul Üniversitesinde Türk medeniyeti doçentliğine tayinine kadar çeşitli memurluk görevlerinde ve öğretmenlik görevinde bulunmuştur (Topdemir, 2022). Burada felsefe, ahlak, mantık, tefekkür tarihi ve sosyoloji gibi alanlarda eğitim veren Ülken, 1968 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim ve ilim felsefesi derslerini verdi (Sanay, 1986).

Hilmi Ziya Ülken, eserlerinden Türk Tefekkür Tarihi adlı eserini inceleyen Mustafa Kemal Atatürk’ün kendisini yurt dışına eğitim alması ve dil öğrenmesi amacıyla gönderilmiş ve elde ettiği birikim ile arkasında büyük bir felsefi hazine bırakmıştır (Topdemir, 2022).

Tablo 6. Hilmi Ziya Ülken'e Ait Çalışmalar

Yayınlanan Yıl	Yayınlanan Eser	Yayın Türü	Yayınlanan Yer
1927	Umumi Ruhیات	Kitap	İstanbul
1927 – 1929	Felsefe ve İctimaiyat Dergisi	Dergi	İstanbul
1971	Toplum Yapısı ve Soya Çekme	Kitap	İstanbul
1972	Genel Felsefe Dersleri	Kitap	İstanbul
2006	Anadolu Kültürü ve Türk Kimliği Üzerine	Kitap	İstanbul
1983	Bilim Felsefesi	Kitap	İstanbul
1928	Felsefe Dersleri I (Metafizik)	Kitap	İstanbul
1931	Aşk Ahlakı	Kitap	İstanbul
1923 – 1931	Felsefe Yıllığı (2 Cilt)	Kitap	İstanbul
1931	Umumi İctimaiyat	Kitap	İstanbul
1933	Türk Tefekkürü Tarihi	Kitap	İstanbul
1933	İnsani Vatanseverlik	Kitap	İstanbul
1933	İlim ve Felsefe	Kitap	İstanbul
1935	Türk Feylesofları Antolojisi	Kitap	İstanbul
1935	Uyanış Devrinde Tercümenin Rolü	Kitap	İstanbul
1935	Türk Mistisizminin Tetkikine Giriş	Kitap	İstanbul
1935	Yeni İlmi Zihniyet	Kitap	İstanbul
1936	Yirminci Asır Filozofları	Kitap	İstanbul
1938	İliyet Meselesi ve Diyalektik	Kitap	Ankara
1940	İctimai Doktrinler Tarihi	Kitap	İstanbul
1940	Farabi	Kitap	İstanbul
1940	Türk Tarihinde Mezhep Cereyanları	Kitap	İstanbul
1941	İbn Haldun	Kitap	İstanbul
1941	Pasta Yolu (İnsan Meddü Cezri)	Kitap	İstanbul
1942	Şeytanla Konuşmalar	Kitap	İstanbul
1942	Ziya Gökalp	Kitap	İstanbul
1942	Mantık Tarihi	Kitap	İstanbul
1943	Yarım Adam	Kitap	İstanbul
1943	Dini Sosyoloji	Kitap	İstanbul
1943	Rejim ve Cemiyet	Kitap	İstanbul
1943	Sosyoloji	Kitap	İstanbul
1944	Yahudi Meselesi	Kitap	İstanbul
1945	Milletlerin Uyanışı	Kitap	İstanbul
1946	Tasavvuf ve Psikoloji	Kitap	İstanbul
1946	Ahlak	Kitap	İstanbul
1946	İslam Düşüncesi	Kitap	İstanbul
1947	İslam Medeniyetinde Tercüme ve Tesirleri	Kitap	İstanbul
1947	Türk Kozomolojisi: Türk Mitolojisi	Kitap	Ankara
1947	Sosyolojiye Giriş	Kitap	İstanbul
1948	Millet ve Tarih Şuuru	Kitap	İstanbul
1948	İslam Sanatı	Kitap	İstanbul
1951	Tarihi Maddeciliği Reddiye	Kitap	İstanbul
1951	İbn Rüşd	Kitap	İstanbul
1951	Farabi Tetkikleri	Kitap	İstanbul
1951	İslam Düşüncesine Giriş	Kitap	İstanbul
1954	İbn Sina Risaleleri	Kitap	İstanbul
1955	Sosyoloji Problemleri	Kitap	İstanbul
1956	Dünyada ve Türkiye'de Sosyoloji Öğretimi ve Araştırmaları	Kitap	İstanbul
	Veraset ve Cemiyet		
1957	İslam Felsefesi Tarihi	Kitap	İstanbul
1957	İbn Sina	Kitap	İstanbul
1957	Felsefeye Giriş I	Kitap	İstanbul
1957	Kâtip Çelebi ve Fikir Hayatımız	Kitap	Ankara
1957	Felsefeye Giriş II	Kitap	Ankara
1958	Siyasi Partiler ve Sosyalizm	Kitap	Ankara
1963	Değerler, Kültür ve Sanat	Kitap	İstanbul
1963	Bilgi ve Değer	Kitap	İstanbul
1965	Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi	Kitap	Ankara
1966	Eğitim Felsefesi	Kitap	İstanbul
1967	Varlık ve Oluş	Kitap	İstanbul
1968	İlim Felsefesi I	Kitap	Ankara
1969	Sosyoloji Sözlüğü	Kitap	İstanbul
1970	İctimaiyat Hakkında İbtidai Malumat (G. Richard'dan)	Kitap	İstanbul
1924	Yeni İlmi Zihniyet (Bachelard'dan)	Tercüme	İstanbul
	İlim ve Felsefe (Moritz Schlick'ten)		
1934	Metafizik (I. Kitap) (Aristo'dan)	Tercüme	İstanbul
1934	Rüzgâr Gibi Geçti (Margaret Mitchell'den)	Tercüme	İstanbul
1935	Lojik Prensipleri ve Muasır Tenkit (Drnold Remand'dan)	Tercüme	İstanbul
1941	Emile (J.J. Rousseau'dan)	Tercüme	İstanbul
1942	Etika I (Spinoza'dan)	Tercüme	İstanbul
	Etika II (Spinoza'dan)		
1943	Tabiat Kanunlarının Zorunsuzluğu Hakkında (Emile Boutroux'dan)	Tercüme	İstanbul
1944		Tercüme	İstanbul
1947		Tercüme	İstanbul
1947		Tercüme	İstanbul

Kaynak: Kayışlı 2012: 50-54

Tabloda izah edilenlerin dışında ayrıca 990 adet makalenin yanı sıra yayımlanmamış 9 adet eser, 5 adet de yayımlanmamış çeviri eseri daha bulunmaktadır. Akademik hayatı boyunca arkasında eşsiz bir hazine bıraktığı söylenebilir.

4.3.1 Hilmi Ziya Ülken ‘in Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri

Bu bölümde Hilmi Ziya Ülken’e ait olan ve eğitim felsefesi alanında verilmiş eserler incelenecektir.

4.3.1.1 Aşk Ahlakı: Halka Rağmen Halk İçin Kitap

Hilmi Ziya Ülken’e ait birçok neşriyat olmasına rağmen eğitim felsefesi alanında görüşlerinin en yoğun olduğu eseri Aşk Ahlakı adlı eseridir. Bu eserin özünde Ülken’in eğitimde amaçladığı ve eğitimin bir çıktısı olarak fikri ile eylemi kişilik meselesi haline getiren insana ulaşma arzusunu içermektedir. Ülken, ihtiraslarla beslenen ruha ihtiyaç olduğunu ifade ederken bu ihtirasın heyecan gibi yükselip azalan bir düşkünlük, bağımlılık olmadığını aksine aktif ve bilinçli bir tutku olduğunu söyler (Ülken, 1994). Geçmiş dönemlerde eğitim ile elde edilmek istenilenin arzuları yok etmek ya da bastırmakla ruhu bir mahkûma çevirdiklerini bu durumun ise meczup⁸ kişiler yetiştirdiğini söyleyen Ülken (1994), insanda ihtirası duygusunun yok edilmesi sonucunda maddenin, doğanın, hayatın ve toplumun manasının değişeceğini ifade eder. Eğitimin “iş zevki” olgusunun kazandırılmasının, temiz bir gençlik yetiştirme amacına hizmet edeceğini ve bu kazanım için eğitimin neşe ve ahenk dolu olması gerektiğini ifade eder. Bu kapsamda Ülken, yetiştirilmesi gereken gençliğin *bencil maddeciler* ya da *gafil hayalciler* olmaması gerektiğini ifade eder. Ona göre gerçeğe temas etmiş ve insanları tanıyan, bir ahlaka inanan ve bu alanda etki etmeye gücü yeten insanlara ihtiyaç vardır.

Hareket halinde olmamaktan zevk almayan birey için en temel fizyolojik ihtiyaçları karşılamamanın dahi bir işkence olduğunu ifade eder. Bu durumun *hayat tatsızlığı* olarak tanımlar

⁸ Kitapta dipnot olarak cezbeli kişi olarak düzenleme bulunmaktadır.

ve bu durumun bireyi, hayatını renklendirme gayesiyle kötü alışkanlıklara sevk edeceğini söyler. Eğitimde yalnızca bedenin yetiştirilmesini doğru bulmaz ve bu tip bir eğitimin sonucunda yalnızca makine elde edileceğini ve bu tip bir eğitimle yetişmiş bireyin düzelmeyeceğini savunur. Bireyin bedenin yanı sıra felsefi olarak da yetiştirilmesi gerektiğini ifade eder. Felsefenin bireyin ruhuna özgürlük kazandıracağını, ruhu özgür olmayan insanın ise kötü işler yapmasa dahi bir şekilde kötülüğe karışacağını söyler. Eğitimde bu unsurlara dikkat etmenin yolu ise bu ahlakın siyaset ile birleşmesi gerektiğini şu sözler ile ifade etmektedir; “*biz doğru olmayı ne yapalım, doğruluğu yetiştiremedikten sonra! Biz iyi olmayı ne yapalım, iyiliği kuvvetle fiile koyamadıktan sonra!*”. Bu minvalde Ülken, toplumda fikri ile davranışlarının aynı olan insanların yetiştirilmesi gerektiği ifadesini yinelemiştir. Ülken’e göre herhangi bir karşılık sebebiyle (korku, ümit, takdir vb.) eylemde bulunan insanın gerçekleştireceği eylemin kölesi olduğunu savunur. Daha vahim olarak bu köleliği kendi isteğiyle kabul etmiştir. Gerçekleştireceği eylemi severek gerçekleştirenler ise o eylemin efendisidir.

Özetle eser, insanda var olan tutum ve düşüncelerin davranışa dönüşebilmesinin yolu olarak içsel bir gücün varlığından bahseder. Bu varlığa “*tutku*” ismini verir. Eğitimin, insanda var olan tutkunun geliştirilmesi için kullanılması gerektiğini, insanın hür bir ruha ve fikirleriyle tezat oluşturmayan bir yaşama sahip olması gerektiğini içerir. Aksi halde insanın, kendini kanıtlama çabasına girip toplum içinde yer edinebilmek için riya, iftira, dedikodu ve ekseriyetle kötü işlere karışacağını ifade eder. Zincirleriyle doğan insanın ne pahasına olursa olsun bu zincirleri kıracağından bahseder. Bu zincirin, insanın ruha ve ahlaka sahip olmadan dünyaya gelmesini sağlar ve hür olarak doğmayan insanın, cemiyet içerisinde hürriyetini kazanacağını söyler. Ruhun iktidar olduğu bedende *tembellik, sabırsızlık, ilgisizlik ve korkaklık* olmayacağından bu bireyde de *kibir, yalan, riya, zorbalık* gibi kötülüklerin filizlenmeyeceğini ifade eder.

4.3.1.2 Eğitim Felsefesi

Hilmi Ziya Ülken eserinde döneminde ülkemizde var olan eğitim paradigmasını bireyin zihinsel ve fiziksel süreçleriyle birlikte o döneme ait kuramlar ve kendi fikirleri ekseninde açıklama gayretindedir. Öğretmeni bir değişim aracı olarak lanse eden Ülken, felsefeyi kültürün üstünde bir düşünce sistemi olarak görür. Bu sebeple eğitim ve öğretim felsefesini kültürü ve dolayısıyla bireyi değiştirmenin bir yöntemi olarak görür. Ona göre insan, doğada bulunan tüm canlılar arasında yetişmesi ve eğitilmesi en uzun süre alan üstün bir varlıktır. Eğitim felsefesini ise felsefenin bir çatısı olarak nitelendirmiştir. Felsefenin bir çatısı olarak eğitim felsefesinde, kutuplaşmaların yersiz olduğunu ifade etmiştir. Ona göre eğitim ve öğretim, bireyler arası dinamik gelişmeyi sağlayan insanın tabiat ile diyalektik bir faaliyetini kapsar ve bu faaliyetlerin deneyimleri ışığında ilerler. Deneyimler aracılığı ile ilerleyen bir sürecin ise kutuplaşmadan öteye diyalektik bir biçimde ilerlemesi gerekmektedir (Ülken, 2013).

Eser bölümlere ayrılmış bir biçimde ilerlemektedir. Giriş bölümüne müteakip gelen *Doktrinler* (I, II ve III) bölümlerinde Ülken, ilk ve orta çağ felsefesinde düşünürlerin “akıl” ile ilgili düşüncelerine ve görüşlerine yer vererek, eğitim kavramına dair metotlarını ortaya koymaktadır. Kavramın açıklanması sırasında akıl ve bilgiye dair nazariyelere de yer verilmektedir. *İnsanın İki Yüzü* bölümlerinde (I ve II) ise akıl üzerinden devam eden tartışmada, eğitimin bir konusu olarak insanın hedeflenene ulaşmak için nasıl biçimlendiği üzerinde durulmaktadır. Bireyin eğitim sürecini bir yaya benzeterek bu benzeşimi iki başlığa ayırmıştır. Bu başlıklar *genişleme* ve *gevşemedir*. *Kültürün ve Eğitimin Konstantatları* başlığında ise kültür ve eğitimin değişmez olarak nitelendirilen sabitleri ifade edilmektedir. Hedeflenen birey tipolojisinin her kültürde farklılık gösterdiğini bu nedenle de bireyin yetiştirilme tarzında değişikliklerin olduğunu ancak yine de belli başlı değerlerin her kültürde sabit kaldığını ifade eder. Bu sebeple her bir eğitim felsefesinin de ortak noktaları olduğunu dile getirir. *Eğitim Yaşları* ve *Ortaöğretim Yaşları* bölümlerinde felsefeden ziyade gelişim psikoloji konularına

değnilmiştir. Bu değinme genel itibariyle uluslararası literatürlerin taramasıdır. *Ortaöğretimde Değerler Eğitimi* başlığı altında ise öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsetmiştir. Bu bölümde ayrıca insanın kendini tamamlamakla birlikte diğer bir seçeneğinin kendini yok etmek olduğunu söyler ve insanın, hayvandan farklı olarak tabiata karşı kazanımları kendi çabasıyla elde ettiğini belirtir. Eğitimin varlık sebebinin de bu kazanımları korumak ve daha ileriye taşımak olduğundan bahseder. Bu kapsamda değerleri üç başlık altında toplamayı tercih etmiştir. Bunlar; *içkin (sanat, teknik ve fikir)*, *aşkın (ahlâk ve din)* ve son olarak *normatif (dil, iktisat ve hukuk)*. Değerlerin insan tarafından kazanılmasında başlangıcın ailede, devamlılığın ise okulun sorumluluğunda olduğunu zikreder. Topluma uyumda en önemli başarımı da değerler eğitiminin niteliğinde görür.

Eserde bahsi edilen tüm konular, eserin sonuç bölümünde toparlanmıştır. Bu bölümün bir özelliği olarak bahsi geçen savlardan ne derecede ve hangi konularda ayrı düşündüğü konusunda Ülken bilgiler vermiştir. Ayrıca ülkemizde etkisini gösteren eğitim felsefelerinin, sistemde oluşturduğu çıkmazlardan bahsedilerek bunların düzeltilebilme durumlarından da bahsedilmiştir. Ülken'e göre çocukların ilgi gösterdiği alanların çokluğu ve bunların dağınık bir vaziyette bulunması nedeniyle ilgiye göre eğitimin yeterli olmadığını bunun yerine çaba temelli bir eğitimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim ve öğretimin birbirinden farklı alanlar olduğunu vurgulayarak, formal hem de enformel manada öğretimin, eğitime bağlı bir alan olmaktan kurtularak iki farklı bağımsız alan olmaları gerektiğini savunur. Eğitimin bireylere değer ve inanç sistemleriyle alakalı ahlaki bir gelişme sağladığını öğretimin ise objektif bir bilinçle birlikte tenkit ve görelilik aşıladığını ifade eder. Ancak mevcut eğitim felsefelerinin, orta çağda var olan öğretimin inanç temelli bir eğitime tabi oluşunun farklı varyantları olduğunu belirtir. Ona göre, öğretim ve eğitim faaliyetlerinin toplumu tek tip bireyleştirme faaliyeti olarak değil aksine hayatın çoğunluklu tipolojisine uygun ve farklılaşmaya cevap verebilecek insanlar yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bunların dışında eğitimin

demokratik hayatın gerçekleşmesini sağlayacak itici bir güç olması, kültürel değişiminden yalnızca etkilenen değil aksine değişime ön ayak olan bir kurum haline gelmesi gerektiğini söyler. Tek tip okullaşmanın ve niceliğin, niteliğin önüne geçmesinin bir yansıması olarak toplumun tüketici bir topluma ve insanların memuriyet zihniyetine kapılmasının bir nedeni olarak bireylerin gelecek neslin sonuna kadar okuması gerektiğine olan inancının yattığını düşünmektedir. Ona göre her bireyin her kademeyi okuması gerekmemektedir. Aksi durumda üretici bir toplumun oluşmasına imkân tanınmayacaktır. Gelişmemiş toplumların bir göstergesi olarak ifade ettiği “*aydın işsizliği*” bu sebeple oluşmaktadır. Ona göre ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden üniversiteye uzanan yolda bir engel olarak sınav ve sınav barajlarının ciddiyetle uygulanması gerektiği ve meslekleşme amacıyla yönetim sistemini güçlendirmek gerekmektedir.

Eserde ruh ve bedenin birbirinden ayrılmaz bir bütün olması gereği çocukların eğitiminde de bütüncül bir yaklaşım olması gerektiği savunulur. Ona göre okul, değer gelişiminin ve akademik gelişimin birlikte yol aldığı bir kurumdur. Okul bireyin toplumla adaptasyonunun sağlandığı, terbiye edildiği, demokratikleştirildiği, kılık ve kıyafetinden konuşma ve diğer sosyal becerilerine kadar geliştiği bir alandır. Bu eser ulusal ve uluslararası savların açıklanmasının yanı sıra yazarın fikirlerini de ihtiva etmesi açısından literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

4.3.2 Hilmi Ziya Ülken 'in Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler

Hilmi Ziya Ülken'in fikriyatında yer edinen başlıca kişiler Ziya Gökalp, Prens Sabahattin ve Reichenbach'tir. Ayrıca çeşitli arayışları sırasında Aristo'dan Hegel'e ve hatta Karl Marks'a kadar çeşitli filozofların görüşlerinden de kısmı olarak etkilenmiştir.

Ülken, başta sistematik sosyoloji geleneği olmak üzere birçok konuda Gökalp ile iki farklı kutup olarak bulunmaktadır. Genel itibariyle Gökalp'ın görüşlerini tenkit eden Ülken, konu eğitime gelindiğinde Gökalp ile uyum sağlamaktadır. Gökalp'ın milletlerin birbirlerinden farklı

kültürlere sahip olması nedeniyle ithal eğitim sistemi ve düşüncelerinin yerine millî eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulduğu fikrine katılır. Eğitim felsefesi görüşlerinde de bu konuda kendisine yer verir.

Prens Sabahattin ise, Gökalp'in aksine eğitimde ferdiyetçiliği savunan biridir. Ancak o da eğitimde milli bir sistemin oluşması gereğini savunur. Prens Sabahattin ile Ülken arasındaki bağ ise eğitimin aile de başlayarak okul üzerinden devam etmesi gerektiğidir. Sabahattin'e göre hem aile üzerine düşen vazifeyi yerine getirmemekte hem de okullarımız beden, düşünce ve ahlâk yönünden eğitimi ihmal etmektedirler. Bu görüşlere bakıldığında hem aile bakımından eğitimin başlatılması hem de okullarda verilenin yalnızca öğretim değil eğitim de olması gereği Ülken ile Prens Sabahattin'in ortak paydasıdır.

Ülken ve Reichenbach'ın karşılaşması ile Alman profesörün İstanbul'a gelişiyle başlamıştır. Reichenbach geldiğinde Ülken'de İstanbul Üniversitesi'nde doçent olarak çalışmaktadır. Birlikte bulundukları sırada felsefe ve mantık alanında kendisinden etkilendiğini özellikle *Mantık Tarihi* adlı eserinde görmekteyiz.

4.3.3 Hilmi Ziya Ülken 'in Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları

Türk felsefe tarihi açısından bakıldığında yalnızca büyük katkı sağlayan bir felsefeci olmanın dışında aynı zamanda Türkiye'de bir felsefi geleneğin oluşmasında büyük rol oynayan Ülken, insanın biyolojik olarak her canlı gibi ortaya çıktığını ve yine aynı biçimde çoğaldığını ancak kültürel bakımdan farklılaştığını ifade ederek kültürleşme bakımından eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir toplum için ne denli değerli bir alan olduğunu çalışmalarıyla göstermektedir (Cihan, 2015). Ülken, eğitimde hem millî hem de insani boyutların olması gerektiğini ifade etmektedir. Aksi durumda eğitim sisteminin çağdaş gelişmelere kendini kapattığını ve ilerlemeden yoksun, taklitçi ve milletini ölüme sürükleyen bir yapıya dönüşeceğini ifade etmektedir (Ülken, 2013). Ona göre millî eğitim, yalnızca mensup olunan milletin değerlerini

değil aynı zaman da evrensel değerlerinde alındığı bir eğitimidir (Ülken, 1948). Tüm çalışmalarının merkezi insandır. Ona göre ruh ve maddenin bir bütündür, eğer bir makine yerine insan yetiştirmek arzu ediliyorsa bütünün temsilcisi olan *kişilik* ortaya çıkarılmalıdır (Ülken, 1971). Eğitim programlarında *dinamizm* olması gerektiğini düşünür. Bu şekilde insanı yalnızca öğrenen, sabit bir süje olmaktan çıkarıp hareket halindeki bir objeye dönüştürülebileceğini düşünür. Bu kapsamda öğretmeni bir rehber yerine koymuş ve dersini dinleten bir meslek grubundan ziyade öğrencinin topluma uyumu ve kendisini tanıma da yaşayacağı ilk bocalamalarını düzelterek ona yol gösteren kişi olarak tanımlamıştır (Ülken, 1998).

Ülken, insana dair düşüncelerinde toplumcu ve ferdiyetçiliğin dışında kalmak için caba gösterir çünkü bu iki savın da indirgeyici özellikte olduğunu düşünmektedir. İnsanı bütün olarak gören görüşleri nedeniyle eğitimde de hem toplumu dikkate alan hem de çeşitli kişilik özelliklerini ortaya çıkarabilecek bireysel farklılıkları destekleyen bir anlayışa sahiptir. Ayrıca çocukların ilgilerinin merkezi bir yapıda olmak yerine dağınık bir ilgiye sahip olmalarının bir gereği olarak dinamik ve öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savunur. Eğitim sisteminin politikanın kurbanı olmaması gerektiğini, günlük siyasi meselelerden uzak tutularak özerk bir planlama sahasına kavuşturulması gerektiğini belirtir. Ona göre eğitimin; özgürlük, eşitlik ve adalet ilkeleriyle yoğrulmuş bir felsefeye, programlamaya ve planlamaya ihtiyacı vardır. Ancak bu şekilde demokratik, kültürün ve toplumun ilerleyişini sağlayan bir yapıya dönüşebilir.

Ülken'e göre ülkenin yaşadığı eğitim problemlerinin başında öğretmen yetiştirme gelmektedir. Ülkenin mevcut durumu neticesinde ihtiyaçtan kaynaklı olarak kısa süreli eğitimlerle eğitim kadrosuna dahil edilen ve öğretmenlik vasfı kazandırılan bireylerden ziyade iyi bir fakülte eğitimi almış bireyler tarafından eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesini savunmaktaydı. Bu husustaki görüşlerinin ülkemizdeki eğitim fakültelerinin temelinde var olduğu söylenebilir (Kayışlı, 2012).

Tablo 7. Hilmi Ziya Ülken’e İlişkin Bulguların Özeti

<i>Araştırma Soruları</i>	<i>Bulgular</i>
Uzmanlığı	İstanbul Üniversitesi Felsefe Yüksek Lisans
Eserleri	Aşk Ahlâkı: Halka Rağmen Halk İçin Kitap Eğitim Felsefesi
Görüşleri	Sezgici / İdealizm ve Daimici Eğitim Felsefesi Preskriptif Yönelim Millî ve Yerli Eğitim Modeli Eğitimde İnsancıl ve Evrensel Değerler Dinamik ve Öğrenci Merkezli Ahlâk Eğitimi
Etkilendiği Kişiler ve Bağlı Bulunduğu Yerel Akım	Anadolu Milliyetçilik Anlayışı / Anadolu Sosyalizmi Ziya Gökalp Prens Sabahattin Reichenbach
Etkilediği Kişiler	Necmettin Tozlu Muhsin Hesapçıoğlu Halil İbrahim Ülker
Türk Eğitim Sistemine Katkıları	Eğitim Fakültesi dışından öğretmenlerin görevlendirilmesine karşı çıkar.

4.4 Nurettin Topçu

İlk nüfus kayıtlarına göre ismi Osman Nuri olan Topçu, 20 Kasım 1909’da İstanbul, Süleymaniye’de dünyaya gelmiştir (Kara, 2012). Felsefeye olan merakı 1928 yılında mezun olduğu İstanbul Erkek Lisesi’ndeki eğitimi sırasında başlamış, eğitimini Avrupa’da tamamlamak amacıyla girdiği sınavları kazanınca da Paris’e gitmiştir (Göktaş, 2019). Uzun yıllar Paris’te bulunmuş, doktorasını da Sorbonne Üniversitesi’nde tamamlamıştır (Çiçek, 2019). Paris’te bulunduğu süre zarfında felsefî görüşlerinden sıkça bahsettiği ve etkisinde kaldığı Blondel ile tanıştı (Göktaş, 2019). Sonraki yıllarda yine felsefî görüşlerinde odak noktası haline gelen Louis Massignon’a Türkçe dersleri veren Topçu, Massignon’un etkisiyle birlikte vahdet-i vücud felsefesine yöneldi (Kara, 2012).

Doktora tezini tamamlamasının ardından 1934 yılında ülkeye dönen Topçu, Galatasaray Lisesi’nde felsefe öğretmenliği görevini ifa etmeye başlar. 1935 yılında dönemin Erzurum

Milletvekili Hüseyin Avni Ulaş'ın üvey kızı Fethiye Hanımla iki yıl sürecek olan evliliğini gerçekleştirir (Çiçek, 2019). Galatasaray Lisesi'nin o dönem müdürü olan Behçet Gücer ile yaşadığı problem sebebiyle düzenlenen olumsuz rapor sonucunda evlendiği gün İzmir Lisesine tayin edilir ve burada Hareket dergisini yayımlamaya başlar (Kara, 2012). Hareket dergisinin 4. sayısında Cumhuriyetin kurucu kadrolarını eleştirdiği iddia edilen “Çalgıcılar Yine Toplandı” başlıklı yazısı sebebiyle tekrar soruşturma geçirir ve İstanbul Vefa Lisesi'ne tayin edilir (Çiçek, 2019). Vefa Lisesinden sonra önce Denizli İsmet İnönü Lisesi'ne ardından da öğrenciliğinin geçtiği İstanbul Erkek Lisesi'ne tayin edilen Topçu, tayinlerle geçirdiği öğretmenlik yılları dışında Bergson hakkındaki teziyle felsefe doçenti unvanını almış ancak kendisine akademide kadro verilmemiştir (Kara, 2012). Bu görevlerinin dışında ayrıca Robert Kolej'de tarih, İstanbul İmam-Hatip Ortaokulu'nda ise psikoloji, din tarihi, din psikolojisi ve felsefe derslerini vermiştir. 1960'lı yıllarda yaşanan askeri darbe sonrasında devrim karşıtı olduğu gerekçesiyle tüm ek görevlerine son verilmiştir (Çiçek, 2019). Nurettin Topçu, 1961 yılında Ali Fuat Başgil ile askeri darbenin etkilerinin daha hızlı geçmesi adına AP'nin kuruluşunda rol oynamış ancak süreç içerisinde hem Süleyman Demirel'in tavrı hem de Ali Fuat Başgil'e karşı yapılanlar bu çevreyle olan ilişkisini kesmesine sebep olmuştur (Kara, 2012).

Tablo 8. *Nurettin Topçu'ya Ait Çalışmalar*

<i>Yayınlanan Yıl</i>	<i>Yayınlanan Eser</i>	<i>Yayın Türü</i>	<i>Yayınlanan Yer</i>
1934	Conformisme et révolte: esquisse d'une psychologie de la croyance	Master Tezi	Strasbourg Üniversitesi
1955	Garbın İlim Zihniyeti ve Ahlak Görüşü	Kitap	İstanbul
1957	Mehmet Akif	Kitap	İstanbul
1960	Türkiye'nin Maarif Davası	Kitap	İstanbul
1960	Komünizm Karşısında Yeni Nizam	Kitap	İstanbul
1961	Ahlak Nizamı	Kitap	İstanbul
1961	Yarınki Türkiye	Kitap	İstanbul
1962	Büyük Fetih	Kitap	İstanbul
1965	Var Olmak	Kitap	İstanbul
1967	Varoluş Felsefesi: Egzistanyalizm	Kitap	İstanbul
1968	Bergson	Doçentlik Tezi	İstanbul
1968	İradenin Davası	Kitap	İstanbul
1969	İslam ve İnsan	Kitap	İstanbul
1969	Devlet ve Demokrasi	Kitap	İstanbul
1970	Kültür ve Medeniyet	Kitap	İstanbul
1974	Mevlâna ve Tasavvuf	Kitap	İstanbul
1978	Milliyetçiliğimizin Esasları	Kitap	İstanbul
1995	İsyan Ahlakı	Master Tezinin Tercümesi	İstanbul
1999	Varoluş Felsefesi	Kitap	İstanbul
2001	Millet Mistikleri	Kitap	İstanbul
2004	Amerikan Mektupları	Kitap	İstanbul

Yukarıda belirtilen kitaplar ve akademik çalışmalar dışında Topçu'nun "*Taşralı*" (1959) ve "*Reha*" (1999) isimli edebi eserleriyle birlikte "*İnkılap – İrtica*" (1951), "*Çanakkale*" (1952), "*Din ile Kinin Mücadelesi*" (1952), "*Son Hadiseler ve Biz*" (1953), "*Şehit*" (1959) başlıklı broşürler ve çeşitli neşriyatta yayımlanan yazıları bulunmaktadır. Yayınlanan eserlerden "*İsyan Ahlakı*" vefatından sonra gerçekleştirilen ve master tezinin tercümesi olup, "*Varoluş Felsefesi*",

“*Millet Mistikleri*” ve “*Amerikan Mektupları*” adlı eserler de yayınlanan muhtelif makalelerinden derlenen kitaplardır. Yayımladığı eserlerden “*Türkiye’nin Maarif Davası*” adlı eser Topçu’nun eğitim felsefesiyle ilgili görüşlerinin bir arada bulunduğu eserdir. Ancak yayımladığı diğer eserlerde de eğitim – öğretim, okul ve öğretmen ile ilgili çeşitli görüşlerine rastlanmaktadır. Bu sebeple araştırmamızda “*Türkiye’nin Maarif Davası*” adlı esere yoğunlaşmakla birlikte diğer eserlerinden de bir takım çıkarımda bulunulacaktır.

4.4.1 Nurettin Topçu’nun Eğitim Felsefesi Alanındaki Eser ve Görüşleri

Bu bölümde Nurettin Topçu’ya ait olan ve eğitim felsefesi alanında verilmiş eserler incelenecektir.

4.4.1.1 *Türkiye’nin Maarif Davası*

Nurettin Topçu’nun *Türkiye’nin Maarif Davası* adlı eseri, Türk eğitim sisteminin felsefesiyle ilgili anekdotları bulunmasına rağmen genel ağırlığı eğitimin sorunlarını öğrenci, öğretmen, okul ve politikalar çerçevesinde naksettiği bir eserdir (Taşdelen, 2015). Topçu tarafından 1939 – 1973 yılları arasında kaleme alınan ve çeşitli dergilerde yayımlanan eserler ile vermiş olduğu konferanslardan meydana getirilen eser (Güneş, 2016) incelendiğinde üç ana başlıktan meydana geldiğini görmekteyiz. Birinci bölümde 1939 yılında yayımlanan *Beklenen Gençlik*, 1970 yılında yayımlanan *Millet Maarifi* ve 1973 yılında yayımlanan *Türk Maarifi* yazılarından oluşmaktadır. İlk bölümde Topçu, yaşanan millî bir sürecin sonucunda kendinden emin ve kabiliyetli bir genç neslin ortaya çıktığını ancak zaman içerisinde oluşan bu neslin zayıfladığını ifade etmektedir. Bu duruma sebebin ise siyasetin tüm alanlarda olduğu gibi ahlaki değerlerinde üzerinde konumlanmasını göstermektedir. Millî fikirlerin üretilmesi yerine taklitçi bir fikriyata sahip olunması, tüm bir neslin bir kurtarıcı beklemekten başka bir çıkış yolu görmemesini, kaderciliğin topluma nüfus etmesini ve nihayetinde toplumda yer edinen sınırsız bir özgürlük anlayışının oluşmasına siyasetin sebep olduğunu söylemektedir. Bu durumun düzeltilebilmesinin yolunu da yalnızca “*maarif işi*” olarak tabir etmiş ve eğitimin yükselmesi

dışında bir seçenek görmemiştir. Eğitimi hiçbir zaman okul ile sınırlandırmayan Topçu, eserinde de insanın eğitimini aile içinden, yaşadığı sokaktan, ibadet ettiği cami ve hatta vatani görevini gerçekleştirdiği kışlaya kadar yaymıştır. Eğitimi yalnızca öğrenci – öğretmen ve veli arasındaki bir döngüye sokmak yerine; halk – öğretmen – devlet – idareci gibi daha geniş bir döngü de ele almayı uygun görmüştür. Bu döngü içerisinde bulunan herhangi bir unsurun yeterli ihtimamı gösterdiği takdirde diğer unsurlara ihtiyaç duymaksızın *maarif* sistemini düzeltebileceğini ekler.

İkinci bölüm 1959 yılında yayımlanan *Mektep*, 1939 yılında yayımlanan *Muallim* ve yine 1959 yılında yayımlanan *Muallim Mesuliyetleri* adlı eserlerinden oluşturulmuştur. Topçu'ya göre bir milletin varoluşu ve yok oluşu bu kavramlarla açıklanabilir (Topçu, 2022). Öğretmenliğin diğer mesleklere nazaran salt bir sevgi işi olduğunu ve meslekler arasında oldukça zor ve mesuliyetin ciddi yer tuttuğunu ifade eder. Bu ifadesiyle eğitimde maddi olanaksızlıklardan ziyade manevi noksanlıklardan dem vurur. Bu ifadesini ise öğretmenliğin yalnızca okulda müfredatı takip eden bir memuriyet olmadığını, bireyin hayatı boyunca yapıp – ettiği tüm olumlu ve olumsuz davranışların müsebbibi olarak öğretmeni göstererek güçlendirmiştir. Bu sebeple de öğretmeni bir ruh mimarı olarak tanımlamıştır. Öyle ki toplum içinde yapılan bir alışverişte gerçekleştirilen sahtekârlıktan, yaşanan bir rüşvet olayına kadar toplumu kemiren tüm münasebetleri o toplumdaki öğretmenlerin başarısızlığı olarak görmektedir.

En uzun bölüm olan üçüncü bölüm ise 1959 tarihli *Maarif Davamız*, 1952 tarihli *İlk Öğretim*, 1967 tarihli *İlkokullarda Ahlâk Eğitimi*, 1943 tarihli *Orta Öğretim*, 1943 tarihli *Lise Dersleri*, 1958 tarihli *Liselerde Din Dersleri*, 1967 tarihli *Okullarımızda Din ve Ahlâk Eğitimi*, 1968 tarihli *Üniversite*, 1968 tarihli *Üniversite Olayları*, 1968 tarihli *Millî Eğitim ve Muhtar Üniversite*, 1970 tarihli *Din Eğitimi*, *Ahlâk Terbiyesi* (yayın tarihi belirsiz) ve 1943 tarihli *Okulda Ahlâk* eserlerinden oluşmaktadır. Genel itibarıyla toplumdaki politik söylemlerin keskinleştiği yıllara denk gelen yazılar her ne kadar dönemine ait fikriyatı içerse de zamanını

aşan bir yapıya sahiptir (Taşdelen, 2015). Bu bölümdeki en uzun yazı olan *Maarif Davası* adlı makalede toplumu oluşturacak yeni neslin ideallerden ve inançlardan uzak bir biçimde yalnızca eğlenmek için yaşadığını ifade eden Topçu, maarif sisteminin gençlere idealler aşılması gerektiğini savunur. Ancak maarifin batı taklitçiliği sebebiyle millî bir eğitim–öğretim sistemini gerçekleştirmekten bir hayli uzak olduğunu da ekler. Bölümün diğer yazılarından biri olan *İlk Öğretim ve İlkokullarda Ahlak Eğitimi* adlı yazısında ise öğrencilerin yalnızca eşyayı tanıdığı; hürmet, merhamet gibi duygulardan uzaklaştıklarına dikkat çeker. *Ortaöğretim* adlı yazıda ise lise eğitiminde şahsiyet sahibi bireylerin yetiştirilmesi gerektiğini ifade eder. Bu hususta özellikle sosyal bilimlere ait derslerin içerik ve öğretim metotlarına dair fikirlerini de açıklar. Genel itibarıyla öğrencilerde oluşturulmasının elzem olduğunu düşündüğü tutum ve davranışlarla birlikte bunların oluşumuyla ilgili fikirlerini beyan eder. *Üniversite ve Üniversite Olayları* adlı yazısında *hocaların ticarethanesi* olarak ifade ettiği, öğrencilerin yeteneklerine göre alınmadığı ve kadroların kişisel menfaatler üzerine kurulduğu üniversitelerin gösterişli ancak içi boş binalar olduğunu iddia eder.

4.4.1.2 Topçu’nun Muhtelif Eserlerinde Eğitime Dair Görüşleri

Topçu (1965), “*kâinata hayranlıkla bakan, insanlara minnetle çevrilen çocuğu, inanış ve sevgi aşısı yapmadan hayata salanlar dünyamızın ilk ve en gaddar zalimleridir*” der. Bu söyleminin ardından yeni nesillere aşılacak olan birtakım duyguların ve öğretilecek becerilerin millet olma şuurunun sürdürülebilir olması için gerekli olduğunu ifade eder (Topçu, 1965). Özellikle Anglosakson felsefeye ve Amerikancı pragmatist felsefesinin millî eğitimimize olan etkilerini tenkit eder ve çocukların ferdiyetçiliğinden elinden kurtulup kendilerini bulabilmeleri için ilk şartın öncelikle eğitimcilerin bu duygulardan – özellikle şahsiyetçilik ve menfaatçilik duygularından – kurtulması gerektiğini söyler. Topçu’ya göre (1968), ülkemizde var olan pragmatist eğitim felsefesinin “*hayatın dizginlerini ele geçinceye kadar uyum sağlayan*

kurnaz dalkavuk karakterleri” yetiştirdiğini ifade ederken Rus komünizmini de insan iradesini büsbütün reddeden ve her şeyi her daim iktisadi gerçekliğe bağlayan realistler olarak tanımlar.

Çocuklar ile ilgili diğer bir söyleminde ise onları doğuştan bir melek gibi tasvir ederek, samimiyet, ümit ve sevginin çocuklarda doğumları itibariyle olduğunu ancak insanoğlunun bu duygulardan onları arındırarak kendi zevk ve menfaatleri uğruna riya ve zülüm zindanına attığını söyler (Topçu, 1965). İnsanın; eğitim adı altında, doğuştan gelen olduğu gibi görünme, olaylar karşısında bir çocuğun duyduğu heyecan ve kayıtsız gösterdiği sevginin çocuğun toplum içerisindeki varlığı için yok edildiğini ifade etmektedir. Çocuklarda bu duyguların köreltilmeden aksine daha da güçlü hale getirilmesi gerektiğini savunur. Topçu (1965), bireyler için en tehlikeli günah olarak tabir ettiği samimiyetsizlikten kurtulunması gerektiğini ifade ederken, bu durumun çocukluk dönemlerinde aşılması gerektiğini de söyler. Özellikle de çocuk yaşta bu duygudan arınmak gerekir zira “*nefsine karşı samimiyetsizlik*” olarak tabir ettiği ve tedavisi mümkün olmayan bir ruh hastalığı olarak tanımladığı bu durumdan yetişkinlikte kurtulmak daha zordur. Topçu’nun duygulara yoğunlaşmasının bir sebebi de duyguların insandaki hareketin itici gücü olduğunu düşünmesidir (Topçu, 1968). Duyguların insanlardaki hareketin itici gücü olarak görürken toplum tarafından kendilerine belirlenen sınırları, emirleri ve baskıları da frenleyici kuvvet olarak görür ve hareketin bu iki gücün dengesinde açığa çıktığını söyler. Bu kapsamda ise dönemin küresel eğitim sistemlerine de bir tenkitte bulunarak “*Zamanımızın meselesi ne teknik ne atom ne siyaset meselesidir. Zamanımızın meselesi irade meselesidir*” diyerek toplumda ve toplumu oluşturan bireylerde iradenin hür biçimde gelişebilmesi gerektiğini söylemektedir (Topçu, 1968). İradenin ise temelini içsel bir güç olmasına rağmen toplumun tesiriyle geliştiğini söyler. Bu sebeple de eğitimde bireyin iradesini kuvvetlendirecek bir yol izlenmesi gerektiğini birçok neşriyatında ifade eder. Bu yönüyle Topçu (1965), Antik Yunan’da çokça bahsi geçen ve Avrupa kökenli eğitim felsefesinin temelinde de bulunan beden terbiyesi meselesini tenkit ederken esas eğitimin zihnen ve ruhen

terbiye ile olacağını söylemektedir. Bireyin davranışlarının ortaya çıkmasını sağlayan içsel kuvvetin yanı sıra davranışın şeklini ve gücünü belirleyen ikinci bir kuvvet olduğunu, bunun vicdan olduğunu ifade eder ve çocukların eğitiminde vicdani duyguların geliştirilmesi gerektiğini, vicdanıyla hareket etmeyen bireyin ve dolayısıyla toplumun kendi duygularının esiri olacağını söyler (Topçu, 1965).

4.4.2 Nurettin Topçu'nun Etkilendiği ve Etkilediği Fikir Akımları ve Kişiler

Nurettin Topçu'nun felsefi düşüncesini birçok kişinin ve unsurun etkilediği ifade edilebilir. Bunların başında Hristiyan mistisizmi ile tanıştığı Avrupa'da Blondel ve Massignon almakla birlikte dönemin manevi büyükleri olarak sayılan Nakşi Hasib Efendi ve Abdülaziz Efendi de bulunur (Çiçek, 2019). Ayrıca geliştirdiği İsyen Ahlakı teorisinde Blondel'in yanı sıra Kant'ın ve Bergson'un etkilerini de taşır (Kara, 2012). İnsanda içsel bir güç olarak tasvir ettiği ve irade olarak tanımladığı gücün toplumun tesirleriyle geliştiğini ve bu güç ile insanın dünyaya karşı koyduğunu söyleyen Topçu (1968) bu yönüyle Lachelier ve Maine de Biran'ın fikirlerini de kendi fikriyatında taşımaktadır.

Topçu, fikriyatı ve neşrettiği yazıların muhalif özellikleri, dönem siyasetinden uzak durması ve yazdığı gibi biri olma özellikleri sebebiyle üniversitelerde etkin görev alamamıştır. Mesleki hayatı lise öğretmeni olarak başlamış ve lise öğretmeni olarak son bulmuş bir doçenttir. Bu sebeple eğitim felsefesi ya da felsefe anlamında kendisinden etkilenen kişilerin izini bulmak zor olmakla birlikte siyaseten, fikren ve hayat görüşü olarak toplumda derin izler bırakmıştır. Farklı alanlarda kendisinden etkilenen ve gençlik hareketlerinde ismi ön planda olan kişiler gibi farklı akademik alanlarda boy göstermiş ve gençliğinde Topçu'nun sohbetlerine düzenli iştirak eden birçok kişi bulunmaktadır (Civelek, 2016). Bu yönüyle Topçu, değeri yaşadığı dönemde ve hatta günümüzde dahi bilinmeyen bir filozof (Kök, 2022), hatta kendisiyle bizzat muarefe halinde bulunanlar tarafından bir derviş olarak nitelendirilmektedir (Işık, 2019). Bu tabirin

kullanılmasındaki en büyük etken neşrettiği yayınlarda bahsettiği ahlak anlayışına uygun bir yaşam tarzı olmasıdır (Civelek, 2016).

4.4.3 Nurettin Topçu'nun Eğitime Dair Felsefi Görüşleri, Eğitim Felsefesine ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları

Topçu'nun fikriyatında "Hareket Felsefesinin" etkisinin ağırlığı fazla olmakla birlikte oluşturduğu "İsyan Ahlakı" çerçevesinde Blondel'in felsefesi ve Massignon'un Hallâc-ı Mansur fikriyatı üzerinden İslam düşüncesini tasavvufi biçimde şekillendirmiştir. Dinî ve felsefi fikriyat ilişkisini yeniden biçimlendirme mücadelesinde modern felsefi düşünceler karşısında İslami felsefe geleneğini güncelleme çabasını da ifa etmiştir (Göktaş, 2019).

Topçu, insan vasfının hareketin bilinçli tezahüründe vuku bulduğunu, bilinçle gelişen hareketin varlığı ve tabiatıyla başka varlıkları da değişime sevk ettiğini ifade ediyor (Topçu, 1965). İnsanı bu yönüyle diğer canlılardan ayıran Topçu, insandaki değişimi de gerçekleştirebildiği bilinçli hareketine bağlamaktadır. Ayrıca insanın bilinçli bir biçimde hareket etmese dahi ondan bağımsız olan diğer insanların bilinçli hareketlerinin etkisinde değişime maruz kalacağını da ifade eder. Bu durumu şöyle izah eder: "*Bizden kol, kalb ve kafa isteniyor. Bunları kendi isteğimizle vermezsek, bizim dışımızda bize rağmen hareket edenler bizden bunları zorla alacaklardır*" (Topçu, 1965). Buradaki fikriyle hem Bedi Ziya Egemen'in ifade ettiği derinlik boyutuyla (Egemen, 1957) hem de Hilmi Ziya Ülken'in ifade ettiği "*passion*" ile benzerlik bulunmaktadır (Ülken, 1971). Öyle ki bireyin gelişebilmesi ve varlığının değişimi için hem içten gelen bir motivasyon kaynağının olması hem de toplum cihetinde yaşanan değişime uyum sağlayabilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Topçu, ontolojik olarak ferdiyetçiliğin toplum için zararına dikkat çeker. Bu minvalde toplumun ve milletin varlığını sürdürebilmesinin bir yolu olarak toplum içindeki tüm bireylerin bu bilinç ile yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim sisteminde var olan ithal ikame görüşleri tenkit ederken özellikle Amerikan pragmatizmini, Rus realizmini ve özellikle Durkheim ile ülkemize etki eden Yahudi realizmini

eleştirir. Topçu (1968), Durkheim'in tenkidinde insanın ruhunda bulunan ve özü oluşturan unsurların reddedilmesiyle birlikte kendince ilahlaştırdığı bir toplum hayatını insana dayatarak bireyin gelişimi için her türlü imkânı ortadan kaldırmasını eleştirir. Durkheim'in etkisinde olduğunu ifade ettiği Ziya Gökalp'in tasvir ettiği Turan idealini de yine bu yönüyle eleştirir.

Topçu (1968), ülkemizde ithal görüşlerin fütursuzca yer almasından ve topluma empoze edilmesinden rahatsızlık duymaktadır. Ona göre; “*felsefesi olmayan bir toplumun kalbide yoktur*” (Topçu, 2020). Batı taklitçi felsefi görüşlerin ülkeye zuhur etmesi, toplumu bir aşağılık duygusuna hapsetmektedir. Toplumun, kendi fikrini söylememesinden yabancı inançlarıyla konuşmalarından ve yabancıları alkışlamalarından rahatsızlığını dile getirir, toplumda bu topluma özgü fikirlerin hem oluşmamasından hem de oluşanların değer görmemesinden şikâyet eder. Ona göre milleti oluşturan en önemli etken maariftir ve maarif ithal fikirlerle yol aldığı müddetçe kendi öz şuurunu oluşturamaz ve varlığını devam ettiremez. Bu şekliyle geleceğin tohumları olarak nakşedilen genç neslin de idealleri oluşamaz. Sık sık millî benliğe dönüşün ne olduğunu anlayacak birilerinin olmadığından şikâyet eder (Topçu, 2020). Eğitimin temelinden en üst merkezine kadar tüm kurumlar atıl olarak kalır. Toplumu inşa etmekle yükümlü öğretmenler toplumun yok oluşunu hazırlar. Bu sebeple maarifin millî bir felsefe ile hareket kabiliyetini sağlaması gereklidir. Döneminde en üst eğitim mertebesi ve kurumu olan medreselerin XVIII. Yüzyıl itibarıyla çöküşe geçmesini de millî şuurdan ayrılmaya bağlar. Bunların yerine getirilen üniversite sisteminin de beklenen etkiyi yaratamamasını millî şuur yerine ithal fikir furiasının sebep olduğunu söyler. Topçu'ya göre: millî şuur, milleti ve o milletin kültürünü oluşturan tüm unsurların birlikteliğiyle oluşur. Ona göre bir millî şuurun temelinde “*din*” olmalıdır. Bu sebeple de ülkemizde imam – hatip okullarının faaliyete geçmesi, yaygınlaştırılmasıyla ilgili uzun yıllar mücadele etmiş ancak yaşadığı müddette uğraşları kısmen karşılık bulmuştur (Çiçek, 2019). Döneminde her eğilimden uzak durmuş, siyasi figürlere yaklaşmamış bu sebeple de görmesi gereken değeri görememiştir. Gerçekleştirdiği

tenkitler nedeniyle sahadan uzak tutulmuştur. Düşüncüleri günümüz siyasileri tarafından karşılık bulmuş gibi görünmektedir. İmam – hatip okullarının yaygınlaşması bu durumu göstermekle birlikte verilen eğitim ve bir çıktı olarak görülebilecek okul mezunlarının Topçu’nun felsefesine tamamen aykırı olduğu da bir gerçektir. Ayrıca öğretmenlerin, lisans mezuniyeti sonrasında bir sınav uygulanması sonucunda görevlendirilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan da günümüzdeki sınavla yerleştirme işlemini çok önceden tartışıkları görülmektedir.

Tablo 9. Nurettin Topçu’ya İlişkin Bulguların Özeti

<i>Araştırma Soruları</i>	<i>Bulgular</i>
Uzmanlığı	Strazburg Üniversitesi Felsefe Sorbonne Üniversitesi Felsefe Doktora
Eserleri	Türkiye’nin Maarif Davası Var Olmak İradenin Davası Kültür ve Medeniyet
Görüşleri	Varoluşçuluk / Hareket Felsefesi Preskriptif Yönelim Millî ve Yerli Eğitim Modeli Eğitimde İnsancıl ve Evrensel Değerler Dinamik ve Öğrenci Merkezli Ahlâk ve Din Eğitimi
Etkilendiği Kişiler ve Bağlı Bulunduğu Yerel Akım	Anadolu Milliyetçilik Anlayışı / Anadolu Sosyalizmi Blondel Massignon Nakşi Hasib Efendi Abdülaziz Efendi Bergson Lachelier Maine de Biran
Etkilediği Kişiler	Tespit Edilememiştir.
Türk Eğitim Sistemine Katkıları	İmam-Hatip Okullarının yaygınlaştırılması Öğretmenlerin lisans sonrası sınava tabi tutulması fikri

BÖLÜM 5: SONUÇ VE TARTIŞMA

Cumhuriyet dönemi çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmamız neticesinde felsefe alanında lisans ve/veya lisansüstü eğitimini gerçekleştirerek eğitim felsefesi alanında özgün eserler icra ederek literatüre kazandıran 3 (üç) yazar belirlenmiştir. Gerçekleştirilen literatür taramasında *çalışma grubu* başlığı altında da izah edilen sınırlamalar kapsamında değerlendirilen ve ulaşılan üç yazar ile ilgili özet bilgiler tablo 10'da belirtilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri kapsamında başlıklandırılmış ve izahatları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 10. Özetleyici Tablo

Alt Problemler	Sonuç Başlıkları
Türkiye Cumhuriyeti'nde felsefe eğitimi almış ve eğitim felsefesi alanında eserler veren yazarlar kimlerdir.	Eğitim Felsefesi Yazarları ve Eserleri
Tespit edilen yazarların kısa biyografileri ve eğitim felsefesi alanında verdiği eserler (kitap, makale, söyleşi vb.) nelerdir?	
Tespit edilen yazarların eserlerinde (kitap, makale, söyleşi vb.) eğitim ile ilgili görüşleri nelerdir?	Eğitimle İlgili Görüşleri
Yazarların etkilendikleri ve etkiledikleri kişi/kişiler kimlerdir ve fikir akımları hangileridir?	Etki Alanları
İlgili eserlerden elde edilen görüşler neticesinde yazarın eğitime dair felsefi görüşleri ve eğitim sistemine katkıları nelerdir?	Türk Milli Eğitimine ve Sistemine Katkıları
Yazarların eğitim felsefesi görüşlerinin Türk eğitim felsefesine etkileri nelerdir?	

Tespit edilen tüm bulgular yukarıda bulunan tabloda izah edildiği üzere ilgili başlıklar altında toplanmıştır. Ayrıca tablo 11 de araştırma soruları kapsamında elde edilen bulguların özeti okuyucuya sunulmuştur.

Tablo 11. Araştırma Sonuçlarının Araştırma Soruları ve Yazara Göre Akışı

<i>Araştırma Soruları</i>	<i>Bedi Ziya Egemen</i>	<i>Hilmi Ziya Ülken</i>	<i>Nurettin Topçu</i>
Uzmanlığı	Ludwig Üniversitesi Felsefe Doktorası	İstanbul Üniversitesi Felsefe Yüksek Lisans	Strazburg Üniversitesi Felsefe Sorbonne Üniversitesi Felsefe Doktora
Eserleri	Terbiye İlminin Ana Meseleleri Terbiye Felsefesi Yeni Bir Terbiye İlminin İmkân ve Hudutları	Aşk Ahlâkı: Halka Rağmen Halk İçin Kitap Eğitim Felsefesi	Türkiye'nin Maarif Davası Var Olmak İradenin Davası Kültür ve Medeniyet
Görüşleri	İdealist ve Daimici Eğitim Felsefesi Preskriptif Yönelim Ömür Boyu Eğitim, Üç Boyutlu Eğitim (Kültürlenme, Zihinsel Eğitim ve Manevi Eğitim)	Sezgici / İdealizm ve Daimici Eğitim Felsefesi Preskriptif Yönelim Millî ve Yerli Eğitim Modeli Eğitimde İnsancıl ve Evrensel Değerler Dinamik ve Öğrenci Merkezli Ahlâk Eğitimi	Varoluşçuluk / Hareket Felsefesi Preskriptif Yönelim Millî ve Yerli Eğitim Modeli Eğitimde İnsancıl ve Evrensel Değerler Dinamik ve Öğrenci Merkezli Ahlâk ve Din Eğitimi
Etkilendiği Kişiler ve Bağlı Bulunduğu Yerel Akım	Ananevi Mutedil Türkçü Milliyetçilik Akımı Ernest Krieck,	Anadolu Milliyetçilik Anlayışı / Anadolu Sosyalizmi Ziya Gökalp Prens Sabahattin Reichenbach	Anadolu Milliyetçilik Anlayışı / Anadolu Sosyalizmi Blondel Massignon Nakşi Hasib Efendi Abdülaziz Efendi Bergson Lachelier Maine de Biran
Etkilediği Kişiler	Necmettin Tozlu Muhsin Hesapçıoğlu Halil İbrahim Ülker	Necmettin Tozlu Muhsin Hesapçıoğlu Halil İbrahim Ülker	Tespit Edilememiştir.
Türk Eğitim Sistemine Katkıları	Eğitsel Kol ve Kooperatif Sistemi	Eğitim Fakültesi dışından öğretmenlerin görevlendirilmesine karşı çıkar.	İmam-Hatip Okullarının yaygınlaştırılması Öğretmenlerin lisans sonrası sınava tabi tutulması fikri

5.1 Eğitim Felsefesi Yazarları ve Eserleri

Yapılan literatür taraması kapsamında Cumhuriyet dönemi boyunca eğitim felsefesi alanında eser vermiş olan 43 (kırk üç) kişi tespit edilmiştir. Bu kişiler *çalışma grubu* başlığı altında ayrıca detaylarıyla izah edilmiştir. Tespit edilen 43 kişi eğitim alanlarına göre filtrelenmiştir. Bu filtreleme sonucunda felsefe alanında lisans ve/veya yüksek lisans seviyesinde eğitim görmüş olan 16 (on altı) yazar öne çıkmıştır: Bedii Ziya Egemen, Hilmi Ziya Ülken, Nurettin Topçu. Bu yazarların eserleri incelendiğinde ise yalnızca 3 (üç) yazarın eğitim felsefesi alanında özgün eserler verdiği tespit edilmiştir. Diğer yazarlardan 5'i *eğitim felsefesi* isimli eseri bulunmakla birlikte bu eserlerin ders kitabı niteliğinde literatüre kazandırılmış olduğu görülmektedir. İçerik olarak çeşitli felsefi akımların ve onların eğitime yansımalarının açıklandığı kitaplardır. Kalan yazarların ise *eğitim felsefesi* alanında eserlerinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12. *Topçu, Egemen ve Ülken'in Eğitim Hayatı*

Yazar	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
Bedi Ziya Egemen ⁹	-	Frankurt Main Pedagoji Akademisi	Ludwig Üniversitesi
Hilmi Ziya Ülken ¹⁰	Mülkiye	İstanbul Üniversitesi	-
Nurettin Topçu	Strazburg Üniversitesi	Strazburg Üniversitesi	Sorbonne Üniversitesi

Tablo da ilgili yazarların felsefe alanındaki lisans ve lisansüstü eğitimleri hakkında özet tablo sunulmuştur. İlgili yazarların eğitim felsefesi alanında literatüre kazandırdıkları eserler ise tablo 13 de özetlenmiştir.

⁹ Bedi Ziya Egemen'in lisans eğitimi hakkında net bilgi bulunamamıştır.

¹⁰ Hilmi Ziya Ülken'in lisansüstü eğitimi hakkında net bilgi bulunamamıştır.

Tablo 13. *Topçu, Egemen ve Ülken'in Eğitim Felsefesi Alanında Eserleri*

<i>Yazar</i>	<i>Tür</i>	<i>Eser Adı</i>	<i>Yıl</i>
Bedi Ziya Egemen	Kitap	Terbiye İlminin Ana	1957
Bedi Ziya Egemen	Kitap	Meseleleri	
		Terbiye Felsefesi	1965
Bedi Ziya Egemen	Tez	Yeni Bir Terbiye İlminin	1942
		İmkân ve Hudutları	
Hilmi Ziya Ülken	Kitap	Aşk Ahlâkı	1931
Hilmi Ziya Ülken	Kitap	Eğitim Felsefesi	1968
Nurettin Topçu	Kitap	Türkiye'nin Maarif Davası	1960
Nurettin Topçu	Kitap	Var Olmak	1965
Nurettin Topçu	Kitap	İradenin Davası	1968
Nurettin Topçu	Kitap	Kültür ve Medeniyet	1970

5.2 Eğitimle İlgili Görüşleri

Bu başlık altında Egemen, Ülken ve Topçu'ya ait düşüncelere yer verilecektir. Eğitim genel manasıyla okul, öğretmen ve öğrenci ekseninde hizalanmış bir kurumdur. Bu nedenle görüşler bu üç alt başlık altında ele alınarak, bu hususlardaki benzer ve farklı görüşleri bir araya getirilecektir.

Okul: Her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin formal olarak gerçekleştirildiği bir yer olarak tanımlanan *okul*, felsefi düşüncelerin eğitime odaklandığı her an ilgi odağı olmuştur. Bu kapsamda ele alınan yazarlar da okul kavramına eserlerinde yer vermişlerdir.

Egemen, okulu eğitimin içine hapsedildiği bir kavram olarak nitelendirmektedir. Bu sebeple de eğitim kurumlarını tenkit eden bir düşünce yapısına sahiptir. Okulu hayatın içine katmak gerektiğini belirtir.

Ülken, okulların zaman içerisinde tek tip hale gelmesini eleştirir. Çocukların yalnızca akademik, sosyal ya da bedensel bir eğitime tabi tutulmasının olumsuz sonuçlar doğuracağını ifade eder. Bir çocuğun eğitimiyle ilgili olarak bütünsel bir tavır takınan kurumlara ihtiyaç olduğunu söyler.

Topçu, eğitim olarak ifade edilen kavramın dört duvar arasına sığdırılamayacağını savunur. Ona göre eğitim bir kültür aktarımıdır. Bu sebeple tüm yaşamın tüm sosyal alanlarını işgal eden kültürün okul üzerinden kısıtlı bir biçimde aktarılamayacağını söyler.

Yazarların *okul* kavramı hususunda ortak özellikleri olduğunu görmekteyiz. Yazarlar, eğitimin yaşamın içinde ilerlemesi gerektiği konusunda hem fikirdirler. Bu sebeple mevcut okul kavramının eğitimin tam manasıyla gerçekleştirebilmesinin mümkün olmayacağını ifade etmektedirler. *Okul* kavramı dışında yazarlarımız yüksek öğretim hususunda *Üniversite* kavramı üzerinde de durmaktadırlar. Topçu'nun ifadelerine bakıldığında üniversitelerin kuruluşu aşamasında gösterişli bir harcamanın kamu eliyle yapıldığı ancak üniversitenin gelişimiyle ilgili kısıtlamaların gerçekleştirilmektedir. Bu konuda eleştirileri bulunmaktadır. Ayrıca Egemen ve Ülken, üniversiteler görev yapan akademisyenlerin birçoğunun “*tercüman*” görevi yerine getirdiğini ifade ederek, ithal fikirlerin yalnızca milli eğitimde değil yüksek öğretimde de egemenlik kurduğunu söylemektedirler.

Öğretmen: Eğitimin diğer bir dayanağı ve ifasının bağlı olduğu iki unsurdan biri olarak öğretmen hakkında birçok düşünür fikirlerini ifade etmiştir. Yazarlarımızın bu hususta ifadeleri incelendiğinde Topçu ve Ülken tarafından çeşitli eleştirilerin olduğu tespit edilmiştir.

Topçu öğretmen kavramına bir hayli sorumluluk yüklemektedir. Ona göre toplum içinde gerçekleşen ya da gerçekleşmesi muhtemel tüm olumsuz ve gayri ahlaki tutum ve davranışın müsebbibi öğretmendir. Öğretmen, yalnızca çocuklara belli başlı konularda çocukları eğiten, öğreten ya da rehber olan bir meslek erbabı olmadığını ifade eder. Ona göre öğretmen, öğreteceği tüm kavramları zihnen ve bedenen içselleştirmiş ve şahsi hayatında uygulayarak bizatihi öğrencisi önünde örnek olmalıdır. Aksi durumda öğrencinin de bu tutum ve davranışları kalıcı biçimde öğrenebilmesine imkân yoktur.

Ülken'e göre öğretmen, toplumsal değişimin merkezinde konumlanmaktadır. Öğretmenlere verdiği sorumluluk ise değişim dinamiklerini harekete geçiren ve ivme kazandıran bir rehber olmaktır. Bu rehberlik kapsamında yalnızca yol gösteren değil yolda yürüyen olması gerektiğini ifade eder. Bu görüşleri Topçu ile benzerlik göstermektedir.

Egemen ise öğretmeni, bir öğrencinin yaşam boyu karşılaşılabileceği çeşitli sorunları sınıf içerisinde simüle etmekle görevlendirir. Ona göre öğretmen, güvenli bir ortamda çocukların yaşamı tanımlarına imkân sağlamalıdır. Bu bakımdan öğretmene yalnızca müfredatı takip eden bir meslek erbabı olarak görmez. O, öğretmenlik kavramını müfredatı canlandıran bir kavram olarak görmektedir.

Yazarlarımızın diğer bir ortak düşüncesi ise öğretmen yetiştirilmesi konusudur. Bu bakımdan Egemen ve Ülken'in Ankara Eğitim Fakültesi'nin kurucu akademisyenlerinden olması ve bu görevi titizlikle yerine getirmeleri fikirlerinin uygulanabilirliğini göstermektedir. Ülken, öğretmenlerin mezun olmaları sonrasında göreve başlamadan önce sınava tabi tutulmaları gerektiğini ifade etmektedir. Topçu ise öğretmenlerin meslek hayatlarından önce bir mülakat aracılığıyla göreve hazır olup olmadıklarının belirlenmesi gerektiğini savunur.

Öğrenci: Yazarların çocuklar hakkındaki görüşleri birbirine benzerlik göstermektedir. Genel hatlarıyla yazarlarımız çocuklarda içsel devinimin önemine vurgu yapar. Eğitimde bireye

odaklanır ve çocukların topluma uyum sağlarken öz benliklerini ve farklılıklarını kaybetmelerinin önüne geçilmesi gerektiğini ifade eder.

Egemen, bireyde mevcut bulunan içsel kuvvetin eğitimde itici güç olduğunu ifade eder. Davranış değişikliği olarak da ifade edilen eğitimde bu değişimin iç gücün toplumun diğer paydaşları tarafından törpülenmesi olarak lanse eder. Çocukların eğitiminde bu iç kuvvetin sönümlenmemesi gerektiğini savunur.

Ülken ise eğitimi *passion* olarak nitelendirdiği ve bireyde bulunan tutkunun itici kuvvet olduğunu savunur. Tutku, bir bireyin ifa ettiği şeylerin kaynağıdır. Eğitim ise bireyin neyi yapıp yapmaması gerektiğini bilmesidir. Bu nedenle eğitimde çocukların farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve eğitimin çeşitlendirilerek sunulması gerektiğini savunur.

Topçu'ya göre eğitimin temelinde manevi eğitim bulunmalıdır. Her çocuğun doğuştan getirdiği saf ve temiz bir gücün olduğunu ifade eder. Mevcut eğitim sisteminin bu gücü tükettiğini ve çocukları pragmatik, bireyselci bir karaktere büründürdüğü eleştirisini yapar. Çocukların toplumun içinde farklılıkları olan birer birey olduklarını bilerek eğitilmelerini destekler. Topçuya göre eğitimde amaç, öğrendiğini içselleştirmiş ve kendisine dair samimi bir karaktere sahip bireyler yetiştirmektir. Topçu, bir bireyin *hareket* etmese dahi çevresinin *hareketi* ile şekilleneceğini ifade eder. Bu nedenle eğitim yalnızca okul ve öğretmen vasıtasıyla olmaz. Bireyin eğitimi doğumundan ölümüne kadar ilişkide olduğu tüm varlıklar tarafından sürdürülür.

5.3 Etki Alanları

Felsefî açıdan değerlendirilme yapıldığında ise üç yazarında farklı ekollerden gelmesine rağmen içinde büyüdükleri Anadolu–İslam felsefesinin etkisinde oldukları görülmektedir. Eserlerinde tasavvufun izleri görülmekte ve Anadolu tasavvufçularına atıfları bulunmaktadır. İkinci Dünya Savaşı'yla birlikte küresel ölçekte yayılan ikinci milliyetçilik dalgası sonucunda ülkemizde baş gösteren bir takım milliyetçi görüşler neticesinde oluşan *Anadolucu milliyetçilik*

anlayışının bünyesinde de Ülken ve Topçu bulunmakla birlikte aynı dönemde ortaya çıkan ananevi mutedil Türkçü milliyetçilik akımından ise Egemen'in etkilendiği görülmektedir (Atabay, 1999). Yazarlarımızın felsefi görüşlerini de yansıtmaları bakımından bu görüşleri de incelemek gerekecektir.

Anadoluculuk görüşünün temelleri 1910 yılına değin takip edilmekle birlikte bu görüşün önemli ölçüde olgunlaşması Hilmi Ziya Ülken ile gerçekleşmektedir (Korkmaz, 2014). Topçu'nun da dahil olduğu *Anadoluculuk*; yıkılan bir imparatorluğun enkazı üzerinde yüksелеcek olan Anadolu için maddi imkansızlıklar çerçevesinde manevi bir güç, yarı mistik bir ruhaniyet hamlesinin gerçekleşmesi gerekmektedir (Ülken, 1994). Dönemin seküler anlayışı gereği *Anadoluculuk* anlayışına gereken felsefi yaklaşım ise Mustafa Şekip Tunç'un etkisiyle sağlanmış, bu açık Bergson'un sezgiciliği ile kapatılmıştır (Hacısalıhoğlu, 2005). Bergson'un milliyetçilik anlayışındaki “*yaşam atılımları*” kavramı ise millî mücadele döneminde Anadolu da kazanılan zaferle ilişkilendirilmiş ve niteliğin önemi kavranmıştır (Korkmaz, 2014). *Anadoluculuk* fikriyatına ve Ülken'e ait eserlerin niteliğine bakıldığında ise idealizm ve sezgiciliğin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Ülken eserlerinde bireyin kendi iç kuvveti vasıtasıyla görünen evrenin dışındaki bilince ulaşılabilmesine vurgu yapmaktadır (Ülken, 2013). Bu yönüyle idealist felsefeye yakın olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca eğitimin nasıl bir yöntem ve teknik ile verilmesi gerektiğine dair açıklamaları neticesinde *preskriptif yönelim* de olduğu da söylenebilir.

Topçu'nun ise; özellikle *Bergson* üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar ve etkileşimleri sebebiyle sezgicilik akımında daha ön planda olduğu söylenebilir. Ancak eserlerinde sıkça temel aldığı *Hareket Felsefesi* sebebiyle *varoluşçu* bir temele sahiptir. Eserlerinde bireyin içsel gelişimine sıkça atıfta bulunan Topçu, bireyin müfredat bazlı sistematik ve tek yönlü bir öğrenime tabi tutulmasını doğru bulmaz (Topçu, 2022). Ayrıca bireyin çocukluk döneminden getirdiği içsel özelliklerini çocuğun hareketinin temeli olarak tanımlar ve bu özelliklerinin eğitim aracılığı ile

törpülenmemesi gerektiğini ifade eder (Topçu, 1965). Bu yönleriyle de varoluşçu felsefenin ülkemizdeki özgün temsilcilerindendir. Ülken gibi o da eğitim ve öğretimin nasıl yapılması gerektiğine dair detaylı bir görüşe sahiptir. Bu nedenle preskriptif yönelimli bir eğitim felsefesine sahiptir.

Egemen ise diğer yazarlarımızdan farklı olarak ananevi mutedil Türkçü milliyetçilik akımının etkisindedir. Topçu ve Ülken'e göre milliyetçilik düşünceleri daha serttir. Bunu durum 25-34 yaşları arasında (1928 – 1937) Almanya'da eğitim için bulunmuş (Miser, 2017) olmasından kaynaklı olabilir. Ancak milliyetçiliğinin yanı sıra aldığı eğitimden kaynaklı olarak ahlâk eğitimine ve felsefesine yatkınlığı, din psikoloji eğitimleri de göz önünde bulundurulduğunda eğitim felsefesindeki dinî ve tasavvufî ağırlığın sebebi görülebilir. Kendi fikriyatı ölçüsünde millî bir eğitim modeli olması gerektiğini ifade eder. Ona göre bir toplumun başka bir toplumdan ithal ettiği eğitim felsefesi ve sistemleri yarar sağlamamaktadır (Egemen, 1951). Toplumun kendine ait millî bir eğitim felsefesi olması gerekmektedir (Egemen, 1957). Egemen'in genel eğitim düşüncelerine baktığımızda o da preskriptif yönelimli bir eğitim felsefesine sahiptir. Eğitimin yaş gruplarına göre nasıl bir yöntem ve teknikle verilmesi gerektiğine kadar belirtir. Egemen'in felsefi olarak idealizme yakın bir çizgide olmakla birlikte eğitimde bireyde amaçlananın millî ama aynı zaman da evrensel bir birey yetiştirilmesi düşüncesi nedeniyle daimici bir anlayışa sahip olduğunu da görmekteyiz.

Türk eğitim felsefesi yazarlarının ortak düşüncelerine bakıldığında millî bir eğitim felsefesi oluşturulmaya çalışıldığında eğitim ve öğretimin her anının planlandığı ve programlandığı preskriptif bir anlayışın hakim olduğunu, bireyin içsel kuvvetinin ön plana çıkartıldığı göz önünde bulundurarak ana felsefi akımının sezgicilik ve hareket felsefesi tabanlı olacağını ve nihayetinde oluşturulacak felsefenin millî kültürü korumaya ve geliştirmeye yönelik bir yapıda olacağından daimici bir yapıya sahip olacağını görmekteyiz. Ayrıca öğretmenin rehber

niteliğinde olduğu ve eğitimin okula sıkıştırılmaması gerektiği, hayatın her alanını kapsamı gerektiği düşünöldüğünde metot olarak yapılandırmacı yaklaşımı yakın oldukları söylenebilir

5.4 Türk Milli Eğitime ve Sistemine Katkıları

Günümüzde okullarda gerçekleştirilen eğitime ve müfredat içeriğine bakıldığında bu söylemlerin gerçekleştirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ülkemizde “*Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*” olarak bilinen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılından itibaren yürürlüğe girerek (Resmi Gazete, 2017) *Sosyal Etkinlikler* konusunda yazarlarımızın bahsettiği, hayatın okula yansması hususunda çalışmalara bir düzen getirmiştir. Yazarlarımızın diğer bir ortak noktası ise üniversiteler üzerinedir. Bu konuda en sert görüşler Topçu’ya ait olmak üzere diğer yazarlarımızda benzer görüşlere sahiptir. Topçu üniversiteleri, en çok maddi varlığın binasının yapımına harcandığı kurumlar olarak tarif ederken o dönemin mevcut öğretim görevlileri için ünvanlı tercümanlar ifadelerini kullanmaktadır. Bu ifadesinin sebebi ise genel itibariyle dönemin akademik kadrolarının özellikle Batı menşeli görüşlerin tercümelerini yapmaları ve bunları izah etmeleri, kendi görüşlerini ortaya koyan kişi sayısının az olmasıdır. Egemen de benzer biçimde akademik kadroları, Batı eksenli görüşlerin ülke içindeki temsilcileri olarak görmektedir.

5.5 Sınırlılıklar ve Öneriler

Türkiye’de eğitim felsefenin oluşumunu ve kaynağının izlerini takip etmek diğer alanlara göre birtakım zorluklar barındırmaktadır. Bu zorlukların en tabii olanı ise Türkiye’de bir felsefi geleneğin olmayışıdır (Vural, 2020). Bu durum tanzimat dönemi itibariyle Türkiye’ye çeşitli yollarla gelen Batı anlayışının taklit edilmesine ve yerel bir felsefi düşüncenin oluşmamasına sebep olmuştur. Anadolu coğrafyası felsefe bakımından dünyanın en verimli bölgesi olmasına

rağmen özellikle İslam medeniyetinde felsefecilerin mûtezilî¹¹ ve batınî¹² ekollerinin, dönemin idaresi ve ulemanın fikirleriyle ters düşmesi felsefe derslerinin kaldırılmasına sebep olmuştur (Yıldırım A. , 2013). Bu durum İslâm medeniyetinde bir felsefî geleneğin oluşmasına engel olduğu gibi Türkleri de bu hususta etkilemiştir. Bu durum Cumhuriyet dönemi eğitim felsefesi alanında da diğer felsefe alanlarında olduğu gibi Batı kaynaklı felsefî akımların ithaline ve taklidine sebebiyet vermiştir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminin felsefî kaynakları az olmanın yanı sıra var olan kaynaklara da ulaşım imkânı sınırlı hale gelmiştir.

Cumhuriyetin eğitim felsefesinin ortaya çıkarılmasındaki diğer bir sınırlılık ise erken Cumhuriyet döneminde ivedi bir biçimde çözülmesi gereken siyasi ve toplumsal olayların getirdiği müşkül durumun Türkiye’de siyasi hayatın rayına oturmasına engel olması ve sonraki dönemlerde de bu durumun iktidara aday olan siyasi düşüncelerin pragmatist bir biçimde popülist davranmalarıdır. Bu sebeplerle Türkiye Cumhuriyeti’nde eğitim politikaları, felsefî bir zeminden uzak biçimde meydana gelmiştir. Bu durum ayrıca her iktidar değişiminde eğitim politikalarının değişmesine ve milli bir eğitim sisteminin oluşturulamamasına neden olmuştur. Bu sınırlılıklar çerçevesinde Cumhuriyetin 100 yıllık tarihinde standardize edilemeyen bir eğitim felsefesi ve politikaları olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır.

Bu hususta araştırma yapmayı düşünen araştırmacıların 100 yıllık süreçteki iktidar namzetlerinin eğitim politikalarında teorik felsefî düşünceleri araştırmaları Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim alanında ve toplumsal alandaki dönüşümünü ortaya çıkarması bakımından önemli bir literatür kazanımı sağlayacaktır.

¹¹ İslâm dininde itikadi bir mezheptir.

¹² İslâm’da Kur’an ayetlerinin görünür anlamlarının dışında, daha derinde gerçek anlamları bulunduğu inancı, ayetleri buna göre yorumlayan akıma Bâtınîlik, bu düşünceyi benimseyen kişiye de Bâtınî denir.

BÖLÜM 6: KAYNAKÇA

Âdem, M. (1977). İnsan Gücü ve Eğitim Verimliliği. *Eğitim ve Bilim*, 42(1), 4-16.

Âdem, M. (1987). İnsangücü Planlaması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 143-160.

AK Parti. (2002, Eylül 26). *Ak Parti 2002 Genel Seçim Bildirgesi*. Adalet ve Kalkınma Partisi:

<https://www.akparti.org.tr/media/318780/3-kasim-2002-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden alındı

AK Parti. (2007, Temmuz 22). *2007 Genel Seçimleri Seçim Bildirgesi*. Adalet ve Kalkınma

Partisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318777/22-temmuz-2007-genel-secimleri-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden alındı

AK Parti. (2011, Haziran 12). *2011 Genel Seçimleri Seçim Beyannamesi*. Adalet ve Kalkınma

Partisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318778/12-haziran-2011-genel-secimleri-secim-beyannamesi-1.pdf> adresinden alındı

AK Parti. (2015, Haziran 7). *2015 Genel Seçim Seçim Beyannamesi*. Adalet ve Kalkınma

Partisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318795/7-haziran-2015-edited.pdf> adresinden alındı

AK Parti. (2018, Haziran 24). *2018 Cumhurbaşkanlığı ve Genel Seçim Beyannamesi*. Adalet ve

Kalkınma Partisi: <https://www.akparti.org.tr/media/318779/24-haziran-2018-cumhurbaskanligi-secimleri-ve-genel-secimler-secim-beyannamesi-sayfalar.pdf> adresinden alındı

Akdağ, B. (2005). *Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi*. [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akdağ, B. (2006). Eğitim Felsefesinin İnsanı Görme Tarzı. *Yaşadıkça Eğitim*, 2(1), 2-6. Dr.

Bülent Akdağ Blogu. adresinden alındı

Akis. (1963, Haziran 22). Eğitim. *AKİS*, s. 19-22.

http://www.inonuvakfi.com/akis/1963_469.pdf adresinden alındı

Akkaya, A. (2019). Roma İmparatorluğu'nun Yıkılışın Ardından Batı Avrupa'da Feodalitenin Kuruluşu ve Feodal Yönetimden Mutlak Monarşiye Geçişin Fikri ve Ekonomik Temelleri. *Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 108-129.

Aktel, M. (1998). Tanzimat Fermanı'nın Toplumsal Yansıması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(3), 177-184.

Akyol, E. (2006). İslâm Medeniyeti'nin Batı'ya Etkileri İle İlgili Bazı Değerlendirmeler. *İstem*, 4(7), 117-134.

Akyüz, H. (1992). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Anameriç, H. (2023, Nisan 22). *Bilgi Kaynakları*. Ankara Üniversitesi:

https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/58730/mod_resource/content/1/BBY151%20B%C4%B0lgi%20Kaynaklar%C4%B1%20I%204.%20Hafta.pdf#:~:text=B.,y%C3%B6nlendirme%20yapan%20dan%C4%B1%C5%9Fma%20kayna%C4%9F%C4%B1%20t%C3%BCr%C3%BCd%C3%BCr adresinden alındı

ANAP. (1983, Kasım 6). *Anavatan Partisi Programı: Anavatan Partisi 6 Kasım 1983 Seçim Beyannamesi*. TBMM Açık Erişim Kütüphanesi: <http://hdl.handle.net/11543/609> adresinden alındı

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi. (1995). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Mezunları İzleme Araştırması - 3*. [Araştırma Kitabı]. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

- Antalyalı, Ö. L. (2007). Tarihsel Süreç İçerisinde Üniversite Misyonlarının Oluşumu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6), 25-40.
- Aristoteles. (1993). *Politika* (4 b.). (M. Tunçay, Çev.) İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Aristoteles. (2016). *Metafizik*. (Y. G. Sev, Çev.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Arslan, K. (2001). Eğitimin Toplumsal Temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Arslanoğlu, İ. (2020). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aslan, B., & Bıkmaz, F. (2019). *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e Armağan*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Aşık, M. S. (2019). *Geleneksel Eğitim Pedagojilerine Eleştirel Bir Yaklaşım: Feminist Pedagoji*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kadın Çalışmaları Ana Bilim Dalı. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/ET001654.pdf> adresinden alındı
- Atabay, M. (1999). *II. Dünya Savaşı Sırasında Türkiye'de Milliyetçilik Akımları*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ateş, H. K., & Kadioğlu, S. (2016). İlkçağ'da Sokrates'e Kadar Siyasal Düşünce ve Eğitim. *Avrasya Eğitim ve Literatür Dergisi*, 4, 38-61. <https://doi.org/10.17740/eas.edu.2016-V4-04>
- Ateş, S. (2018). 12 Eylül 1980 Darbesi ile 28 Şubat 1997 Darbesi Arasında Din - Siyaset İlişkileri ve Din Eğitimi Politikaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 586-607.

- Ayaz, M. F. (2015). Turgut Özal Dönemi Eğitim Politikaları ve Günümüze Yansımaları. *Akademik Bakış Dergisi*(50), 325-338.
- Aybek, Ş. (2020, Mart 16). *Marks'tan Gramsci'ye MEB'in Devası Olarak Eleştirel Eğitim Felsefesi*. Cumhuriyet Gazetesi: <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/markstan-gramsciye-mebin-devasi-olarak-elestirel-egitim-felsefesi%E2%80%A6-1727478> adresinden alındı
- Aydoğdu, A. (2021, Kasım 18). *Felsefe ve Eğitim*. Academia: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63485389/Aleyna_Aydogdu-Egitim_ve_Felsefe20200531-91465-p49zmp-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1637228553&Signature=hCa9fu56Ez2ze7IIOUlSt-D28WomsjYMqPz2qwJDo~U6eiNGqNdAqW2xbZkpw-JhqzsdnFVUIe5gNpemrxJ3xxJId-YYtKe1POgWO7 adresinden alındı
- Aysal, N., & Arslan, L. (2021). Siyasal ve Kültürel Diplomasi Sarmalında Türk - Amerikan İlişkilerinin Gelişimi: "Fulbright Programı Anlaşması". *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(42), 5999-6024. <https://doi.org/10.26466/opus.910462>
- Bacanlı, H. (2016). Davranışçı Yaklaşım. Z. Kaya, & A. S. Akdemir içinde, *Öğrenme ve Öğretme: Teoriler, Uygulamalar ve Modeller* (s. 4-18). Çözüm Eğitim Yayıncılık.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve Eğitime Yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 49-68.
- Bakır, K. (2010). Jean Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 103-122.
- Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi İktidarı Döneminde Türkiye'de Eğitim Politikaları. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 117-137. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.819185>

- Baran, T. A. (2010). Atatürk'ün Eğitim Düşüncesi. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. (s. 13-34), Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
<https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1.pdf> adresinden alındı
- Başgöz, İ. (2010). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Eğitimin Genel Görünümü. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu* (s. 7-12). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1.pdf> adresinden alındı
- Bayrakçı, M. (2013). Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(14), 198-210.
- Bayraklı, B. (2017). *Mukayeseli Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Düşün Yayıncılık.
- BBOG. (2022, Mart 03). *Nasıl Yola Çıktık? Baba Beni Okula Gönder*: <http://www.bbog.org/bbog.aspx> adresinden alındı
- Berkeley, G. (1996). *İnsan Bilgisinin İlkeleri Üzerine*. (H. Turan, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat.
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim Programlarımızda Türk - İslâm Sentezi Meselesi. *Kafkas Üniversitesi e - Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-13.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Burcu, E. (1998). Evrimci Teorinin Sosyolojik Düşünce Üzerindeki Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 175-186.

- Buzpınar, Ş. T. (2009). Sâtı' el- Husrî. İ. A. Merkezi içinde, *TDV İslâm Ansiklopedisi* (Cilt 36, s. 167-178). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Büyükbaş, N. (2013). Osmanlı İnsan Yetiştirme Düzeni ve Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşuna Etkileri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 29(87), 199-228.
- Büyükboyacı, Ş. (2015). Süleyman Demirel Dönemi (1965-1971) Eğitim Politikaları ve Uygulamalarının Türk Basınına Yansımaları. *Ulakbilge*, 3(6), 19-57.
<https://doi.org/10.7816/ulakbilge-03-06-02>
- Büyükdüvenci, S. (1989). *Realizm ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.
- Cevizci, A. (2021). *Eğitim Felsefesi* (8 b.). İstanbul: Say Yayınları.
- Ceylan, Y. (2019). Bir Analitik Eğitim Felsefecisinin Gözüyle Din Eğitimi: Paul H. Hirst Örneği. *Akev Akademi Dergisi*, 0(78), 587-598.
- Cihan, M. (2015). Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Felsefesi. *Türk Kültürü Araştırmaları Sempozyumu* 1, (s. 401 - 413). Saraybosna: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
<http://hdl.handle.net/20.500.11787/172> adresinden alındı
- Civelek, M. (2016). *Kırk Yıl Sonra Dün Gibi Nurettin Topçu*. Dergah Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (5 b.). (A. Budak, & İ. Budak, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Çalışkan, M. (2018). Felsefe ve Eğitim. M. Yavuz içinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 89-116). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, V. (2013). J. P. Sartre ve S. Kierkegaard'ın Varoluşçuluk Düşüncelerinin Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 247-262.

- Çiçek, Ö. (2019). *Nurettin Topçu'nun Sosyal Değişme Yaklaşımının Analizi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davison, R. (1987). Osmanlı Türkiye'sinde Batılı Eğitim. *Belleten*, 51(200), 1031-1044.
- Descartes, R. (2007). *Felsefe'nin İlkeleri* (10 b.). (M. Akın, Çev.) Say Yayınları.
- Dikyol, D. Ç. (2021). Antik Roma'da Bir Statü Göstergesi Olarak Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 1025-1051.
<https://doi.org/10.16953/deusosbil.857266>
- Doğan, N. (2013). Ortaçağ'da Anadolu'nun Eğitim Mekânları: Selçuklu Medreseleri - Darüşşifalarından Örnekler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 429-443.
- Doğanay, A. (2014). Davranışçı ve Bilişsel Öğrenme Kuramları. M. Safran içinde, *Tarih Nasıl Öğretilir?: Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 39-50). Yeni İnsan Yayınevi.
- Dündar, S. (2013). Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış: Postmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü. *Milli Eğitim Dergisi*(200), 140-158.
- Egemen, B. Z. (1943). Ahlak Terbiyesi, Mahiyeti ve Okullarda Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 1(01), 184-193.
- Egemen, B. Z. (1951). *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Sistem, Nazariye ve Cereyanlar Üzerine Tahlili ve Tenkidi Bir Araştırma*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Egemen, B. Z. (1957). *Terbiye İlminin Ana Meseleleri: Terbiye Felsefesi*. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

- Erdoğan, İ. (2011). *Milli Eğitime Dair Mülâhazalar*. Nobel Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2021). Eğitim Bilimi: Geçmişten Günümüze. *Hayef: Journal of Education*, 18(1), 2-20. <https://doi.org/10.5152/hayef.2021.20041>
- Erez, E. (2017). *Feodal Sistemin Sosyal Hayat Üzerine Etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergin, G. (2021, Kasım 03). *Antik Yunan Sosyal Tarihi*. İstanbul Üniversitesi: https://cdn-acikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/20_21_Bahar/antik_yunan_sosyal_tarihi/7/index.html adresinden alındı
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pagem Akademi.
- Ergün, M. (2010). Türk Eğitim Devrimi: Temel İlkeler ve Gelişim Süreci. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*. Ankara: Türk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/CUMHUR%C4%B0YET-D%C3%96NEM%C4%B0-E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M-POL%C4%B0T%C4%B0KALARI-SEMPOZYUMU1.pdf> adresinden alındı
- Ergün, M., & Çiftçi, B. (2006). Türk Dünyasının İlk Ortak Eğitim Reformu: Usul-ü Cedid Hareketi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*. (s. 1-15). İzmir: Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü. <https://leventeraslan.files.wordpress.com/2016/05/usulu-cedid.pdf> adresinden alındı
- Erol, A., & Erol, M. (2018). Platon'un Devlet Eserinin Eğitsel Açidan Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 12-27.
- Erten, M. (2010). *Topraktan Parlemontaya*. Boyut Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

- Ertürk, S. (1988). Son Makalesi: Türkiye'de Eğitim Felsefesi Sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 11-16.
- Good, C. V. (1973). *Dictionary Of Education*. McGraw Hill: Hill Publishing Company.
<https://doi.org/10.1093/acref/9780199212064.001.0001>
- Gökbunar, R., Gökbunar, A. R., & Uğur, A. (2010). 17. Yüzyılda Osmanlı Devleti ve Batı Avrupa Devletleri'nde Mali Yapı Üzerine Savaşların Etkileri. *Maliye Dergisi*(159), 70-87.
- Göktaş, E. (2019). Nurettin Topçu'nun Eğitim, Öğretmen ve Okul Anlayışına Eleştirel Bir Bakış. *Harran Maarif Dergisi*, 4(1), 50-64. <https://doi.org/10.22596/2019.0401.50.64>
- Gurbetoğlu, A. (2020). II. Mahmut'un Temel Eğitimin Zorunluluğuna İlişkin 1824 Tarihli Talim-i Sıbyan Fermanının Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 15(5), 2333-2356. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43726>
- Gutok, G. L. (1997). *Eğitimde Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ütopya Yayınları.
- Güler, O. (2020). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Felsefesi*. [Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı İslam Felsefesi Bilim Dalı. Bursa: Sosyal Bilimler Enstitüsü. 06 01, 2021 tarihinde alındı
- Gümüş, A. (2021, Kasım 12). *Türkiye'de Eğitim Sisteminin Bir Felsefesi Var mı?* İlim Kültür Eğitim Vakfı: <https://ilke.org.tr/turkiyede-egitim-sisteminin-bir-felsefesi-var-mi> adresinden alındı
- Günay, D. (2019). Eğitim Felsefesinde Bir Yakşalım. *Üniversite Araştırma Dergileri*, 2(3), 131-137. <https://doi.org/10.32329/uad.658305>

- Gündüz, A. Y. (2018). Ülkelerin Kalkınmasında ve İşbirliğinde Eğitimin Rolü: Türkiye ve Polonya Örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 365-369. <https://doi.org/10.18506/anemon.297199>
- Gündüz, M. (2011). Eski Çağ'da Eğitim. M. Şişman içinde, *Eğitim Tarihi* (s. 3-25). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güneş, G. (2016). Türkiye'nin Maarif Davası Üzerine. *Türk Eğitim Dergisi*, 1(1), 98-102.
- Gürsel, M. (2004). Eğitim Yöneticisinin Değerler Sistemi. M. Gürsel içinde, *Eğitime İlişkin Çeşitlenmeler - 1* (s. 1-5). Eğitim Kitabevi.
- Hacısalıhoğlu, F. (2005). *Türk Tarihçiliğinde Anadoluculuk Düşüncesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hali, S., & Rencüzoğulları, S. (2017). İslamiyet Öncesi Dönemde Türklerde Eğitim. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(17), 425-437.
- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikaları ve Felsefesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 121-138.
- Hesapçıoğlu, M., & Dünder, S. (2011). *Türkiye'de Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Postmodernizm*. Eğitim Kitabevi.
- Hilav, S. (2009). *Felsefe El Kitabı* (3 b.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Işık, E. (2019). *Nurettin Topçu: Çağdaş Bir Dervişin Dünyası*. Dergah Yayınları.
- Işıldak, M. (2006). Felsefe Nedir? *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*(1), 45-58.
- İzmirli, R., Gökbunar, R., & Özer, B. (2014). Dönüşümcü Bir Lider Olarak Turgut Özal. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(42), 245-256.
- James, W. (2015). *Pragmatizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Jaspers, K. (1997). *Felsefe Nedir?* (3 b.). (İ. Z. Eyüpoğlu, Çev.) İstanbul: Say Yayınları.
- Kabadere, T. (2010). *Lise Biyoloji Öğretim Programlarının Cumhuriyetten Günümüze Değişimini Etkileyen Unsurlar ve Analizleri*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kanat, S. (2018). 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun Eğitim Politikaları ve Toplumsal Zihniyet. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 481-494.
- Kara, İ. (2012). Nurettin Topçu. *TDV İslam Ansiklopedisi* (s. 248-253). içinde Türk Diyanet Vakfı.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*(12), 181-200.
- Karakülâh, K. İ. (2021). *Hasan Ali Yücel ve Nurettin Topçu'nun Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataşer, B. (2017). Sultan II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikası Hakkında Bir Değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*(57), 423-434.
<https://doi.org/10.9761/JASSS7041>
- Kayaoğlu, F. (2006). *İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı*. Beyken Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *İslam İlimleri*, 35, 5-15.

- Kayışlı, B. (2012). *Nurettin Topçu ve Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Düşünceleri ve Eğitim Felsefeleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keklik, E. (2018). *II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler, Tartışmalar, Teklifler*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kerimoğlu, Z. (2006). *1946 - 1960 Arası Uygulanan Eğitim Politikası*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, A. (2020). 27 Mayıs 1960 Darbesinin Eğitim Hayatına Etkisi. *Alinteri Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-110. <https://doi.org/10.30913/alinterisosbil.800352>
- Kılıç, E. (2008). *Demokrat Parti Dönemi Milli Eğitim Politikası*. [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kısakürek, M. A. (1979). Çocuk ve Eğitsel Uğraşlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 53-59. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000608
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim Felsefesi İlişkileri Üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-75. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000805
- Kleinbaum, N. H. (2012). *Ölü Ozanlar Derneği*. Bilge Kültür Sanat.
- Koç, E. (2009). Felsefe Nedir? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(3), 221-231.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, M. (2021). Türk Din Psikolojisinin Kurucusu: Bedi Ziya Egemem Üzerine Biyografik Bir Araştırma. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*(4), 155-209.

- Korkmaz, T. (2014). *Erken Cumhuriyet Döneminde Farklı Bir Milliyetçilik Anlayışı Olarak Anadoluculuk: Tipoloji ve Kuramlar Bağlamında Bir Değerlendirme*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kozikoğlu, İ., & Erden, R. Z. (2018). 10.17051/ilkonline.2018.466392. *Elementary Education Online*, 17(3), 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Kök, M. (2022, Aralık 11). *Nurettin Topçu'nun İsyân Ahlâkı Felsefesi*. Kırmızılar: <https://www.kirmizilar.com/tr/index.php/guncel-yazilar3/7407-nurettin-topcu-nun-i-syan-ahlaki-felsefesi> adresinden alındı
- Kurt, İ. (2016). *Eğitim Felsefesinin Mahiyeti, Fonksiyonu ve Geleceğine İlişkin Bir İnceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükaslan, A., Akto, A., Erkılıç, T. A., & Ulu, H. (2021). İdealist ve Realist Eğitim Felsefelerinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Değerlendirme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 119-137.
- Locke, J. (2004). *Eğitim Üzerine*. (A. Uğur, Çev.) Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Marx, K., & Engels, F. (2013). *Alman İdeolojisi*. Evrensel Basım Yayın.
- Marx, K., & Engels, F. (2014). *Komünist Manifesto*. Yordam Kitap.
- MEB. (1988, Haziran 22). *XII. Milli Eğitim Şurası*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf adresinden alındı
- MEB. (1990, Ekim 19). İkinci Milli Eğitim Şurası. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları*, s. 104-205. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Web Sitesi: https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/2_sura.pdf adresinden alındı

- MEB. (2021, Eylül 10). *Milli Eğitim İstatistikleri*. T.C Milli Eğitim Bakanlığı: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf adresinden alındı
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Meşe, İ. (2018). Taşra' Üniversitesinde Feminist Pedagoji: Ne Kadar Mümkün? *Fe Dergi: Feminist Eleştiri*, 10(1), 67-78. https://doi.org/10.1501/Fe0001_00000000197
- Michel, A. (1993). *Feminizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Michelet, J. (2022). *Rönesans*. (B. Korkmaz, Çev.) Flamingo Yayınları.
- Miser, R. (2017). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kurucularından Prof. Dr. Bedi Ziya Egemen. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(2), 255-276.
- More, T. (2004). *Ütopya*. Cem Yayınevi.
- Neziroğlu, İ., & Yılmaz, T. (2013). *Hükümet Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri* (Cilt 2). Ankara: Türkiye Büyük Millet Meclisi. https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/hukümetler/hukümetler_cilt_2.pdf adresinden alındı
- Oğuz, E. S. (2010). *Türkiye'de Kültür Politikaları ve Kütüphaneler 1923 - 1980*. [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Onaran, Z. A. (2005). AB Sürecinde Eğitim ve Eğitimin Ekonomiye Katkısı (Türkiye - Avrupa Analizi). *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 1-7. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-onaran.htm adresinden alındı

- Ölçen, A. N. (2022, Şubat 25). *Halkevleri'nin Kuruluşu ve Etkinlikleri*. İsmet İnönü: <https://www.ismetinonu.org.tr/halkevlerinin-kurulusu-ve-etkinlikleri/> adresinden alındı
- Öndin, N. (2021). Rönesans ve Eğitim. *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 444-451.
- Özdemir, Ç. (2017, Mayıs 21). *Erdoğan'ın Siyasi Hayatının Dönüm Noktaları*. Deutsche Welle: <https://www.dw.com/tr/erdo%C4%9Fan%C4%B1n-siyasi-hayat%C4%B1n%C4%B1n-d%C3%B6n%C3%BCm-noktalar%C4%B1/a-38893206> adresinden alındı
- Özkan, M. S. (2017). Thomas More, Francis Bacon ve Tommaso Campanella'nın Ütopyalarında Bilim ve Eğitim Felsefesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 609-624.
- Özkaya, A. (2021, Nisan 25). *Karl Marx ve Marksizm: En Genel Hatlarıyla Marksizm Neler Söyler? Marksizm'e Yönelik Eleştiriler Nelerdir? Evrim Ağacı*: <https://evrimagaci.org/karl-marx-ve-marksizm-en-genel-hatlariyla-marksizm-neler-soyler-marksizme-yonelik-elestiriler-nelerdir-10371> adresinden alındı
- Özsoy, C. E. (2018). Uluslararası Ticarete Kültür Farklılıkları. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 37-50.
- Öztürk, M. (2008). *John Dewey'in Eğitim Felsefesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, M. (2015). ibn-i Tufely'in Doğaya Dönük Eğitim ve Felsefe Anlayışını Aktardığı Hay Bin Yakzan Adlı Felsefi Romanı Üzerine Bir İnceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 1-8.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Sience Monthly*, 286-302.

Platon. (2010). *Devlet* (20 b.). (S. Eyüboğlu, & M. A. Cimcoz, Çev.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Portelli, J. P. (1987). Analytic Philosophy of Education: Development and Misconceptions. *The Journal of Educational Thought*, 21(1), 20-32.

Pulur, H. (1968, Temmuz 06). Prof. Egemen Sessiz Sedasız Anıldı. *Milliyet*. İstanbul, Türkiye: Milliyet Gazetesi.

Resmi Gazete. (1960, Eylül 16). Milli Birlik Komitesi Direktifi. *Resmi Gazete*(10605), s. 2141-2142. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10605.pdf> adresinden alındı

Resmi Gazete. (1966, Ocak 15). *Arşiv*. Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12203.pdf> adresinden alındı

Resmi Gazete. (2017, Haziran 8). *Yönetmelik*. Resmi Gazete: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170608-5.htm> adresinden alındı

Russell, D., & Russell, B. (1979). *Endüstri Toplumunun Geleceği* (1 b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Safranski, R. (2008). *Bir Alman Üstad: Heidegger*. Kabalcı Yayınevi.

Sağlam, İ. (2009). Bazı Öğrenme Kuramları ve Din Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 251-266.

Sanay, E. (1986). *Hilmi Ziya Ülken*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. adresinden alındı

Sarı, M., & Uz, E. (2017). Cumhuriyet Döneminde Köy Eğitim Kursları. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*(6), 29-55. <https://doi.org/10.17497/tuhed.296847>

Shrewsbury, C. M. (1993). What Is Feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 15(3/4), 6-14.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Mims, C., & Russell, J. D. (2015). *Öğretim Teknolojileri ve Öğrenme Araçları*. Pearson.

Sönmez, V. (2020). *Eğitim Felsefesi* (16 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahin, T. E. (2019). Ateşin Geçmişi, Ateş - İnsan - Dans İlişkisinin Kökeni ve Nevruz. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 59-75.
<https://doi.org/10.18069/firatsbed.643949>

Şanal, M. (2003). Selim Efendi'nin Öğretim Yöntemleri ile Ödül ve Ceza Vermeye İlişkin Görüşleri Üzerine Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 31(156), 353-364.
MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü:
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/sanal.htm
adresinden alındı

Şimşek, L. (2008). Felsefesiz Bilim Olabilir mi? *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 25-31.

Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950 - 1960). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 389-410.

Taşdelen, V. (2015). Nurettin Topçu'nun Türkiye'nin Maarif Davası İsimli Eserinde Eğitimin Güncel Sorunları. *TYB Akademi*(13), 39-54.

Tatlıoğlu, S. S. (2021). Öğrenmeye Sosyal-Bilişsel Bir Bakış: Albert Bandura. *Sosyoloji Notları*, 5(1), 15-30.

Topçu, N. (1965). *Var Olmak*. Yağmur Yayınevi.

Topçu, N. (1968). *İradenin Davası*. Hareket Yayınları.

Topçu, N. (2020). *Kültür ve Medeniyet*. Dergah Yayınları.

Topçu, N. (2022). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları.

Topdemir, H. G. (2022, Aralık 10). *Hilmi Ziya Ülken*. Atatürk Ansiklopedisi:
<https://ataturkansiklopedisi.gov.tr/bilgi/hilmi-ziya-ulken-1901-1974/?pdf=3605>
adresinden alındı

Toptaş, K. (2016). Eski Mezopotamya'da Çocuk. *Archivum Anatolicum*, 10(1), 55-78.
https://doi.org/10.1501/Archv_0000000016

Tozlu, N. (2015, Ocak). Değişen Dünyada Eğitime Bıçılan Rol. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 11-13.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36990606/Turkiyede_Egitim__Felsefesi_ve_Sorunlari-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1670058887&Signature=FclKcES0xlBYENfSSacw3Dc8V92kyFwitqjhgA~mqgnTg~Y1UEYDuh8J5L0WlidTxADP5f3x8aIa9G0pYhZqgRiLzkLDkWzXGr1RRiO8E2N6njrw9aW adresinden alındı

Tozlu, N. (2015). İnsan Yetiştirme Modelimiz, Geleceğimiz ve Eğitim Felsefemiz. *TYB Akademi: Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 15-24.

Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(10), 223-242.

Turan, S. (2008). Eğitim Felsefesi ve Çağdaş Eğitim Sistemleri. A. Boyacı içinde, *Eğitim Sosyolojisi ve Felsefe* (s. 1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Turhan, Y. (2020). Kalkınma Kavramının Tarihsel Süreci ve Etimolojik Analizi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*(29), 149-164.
<https://doi.org/10.18092/ulikidince.719140>
- Turkcell. (2010). *Turkcell Faaliyet Raporu*. Turkcell. Mart 3, 2022 tarihinde Türkcell: <https://yatirimci.turkcell.com.tr/2010/downloads/Turkcell-FR-2010.pdf> adresinden alındı
- Türkçapar, M. H., & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel Davranışçı Psikoterapiler: Tarihçe ve Gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Uçak, S., & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde Yeni Bir Yön Arayışı Bağlamında "21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim Felsefesi". *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93. <https://doi.org/10.29065/usakead.690205>
- Uslukaya, A. (2018). *Nurettin Topçu'nun Eğitim Anlayışının Felsefi Yaklaşımlar Açısından Bir Değerlendirmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Usta, S. (2016, Mayıs 1). *Roma'ya Başkaldıranlar*. Bilim ve Gelecek: <https://bilimvegelecek.com.tr/index.php/2016/05/01/romaya-baskaldiranlar/> adresinden alındı
- Uyar, H. (2020). Türkiye'de Askeri Darbeler ve Nedenleri Üzerine Bir Analiz Denemesi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 20, 77-96.
- Uysal, A. (2020). Millî Eğitimin Ortaya Çıkışı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 747-781. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.810906>
- Ülken, H. Z. (1948). *Millet ve Tarih Şuuru*. Pulhan Matbaası.
- Ülken, H. Z. (1971). *Aşk Ahlakı*. Demirbaş Yayınları.

- Ülken, H. Z. (1994). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* (4 b.). Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1998). *İnsani Vatanseverlik*. Ülken Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim Felsefesi*. Doğu Batı Yayınları.
- Ülker, H. İ. (2014). Küresel Basınca Karşı Duygu ve Değer Eğitimi. *Çağın Sorunları Karşısında Eğitim Sempozyumu*. Bayburt: Bayburt Üniversitesi Yayınları.
<https://openaccess.bayburt.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12403/2097/C%CC%A7ag%CC%86%C4%B1n%20Sorunlar%C4%B1%20-%20Bask%C4%B1%20Hali.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alındı
- Vural, M. (2020). Prof. Dr. Mehmet Vural ile "Türkiye'de Felsefe" Üzerine Söyleşi. (M. Hizmetli, Röportaj Yapan)
- Weber, A. (1998). *Felsefe Tarihi*. (H. V. Eralp, Çev.) İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Yıldırım, A. (2013). Günümüz Türk Toplumunda Felsefeye Yönelik Olumsuz Bakışın Tarihsel Arka Planı Üzerine Bir İnceleme. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 201-224.
- Yıldırım, Ö. (2020, Mayıs 11). *Varoluşçuluğun Temel Kavramları*. Felsefe: <https://www.felsefe.gen.tr/varolusculugun-temel-kavramlari/> adresinden alındı
- Young, I. M. (2009, Mart 1). Yaşanan Bedene Karşı Toplumsal Cinsiyet: Toplumsal Yapı ve Öznellik Üzerine Düşünceler. *Cotigo*, s. 39-57.
- YÖK. (2021, Eylül 28). *Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. Yüksek Öğretim Kurumu: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı