



Teoriden Praksise: Eğitim Felsefesinin Yeniden İnşası Üzerine Bir Çağrı

Erkan BOZKURT* 

Özet

Bu makale, eğitim felsefesini teori ve pratik arasındaki kalıcı ayrımı aşacak şekilde yeniden düşünmeyi önermektedir. Yakın zamanda yayımlanan çalışmamda ayrıntılı biçimde geliştirdiğim yeniden-yapılandırmacı praxis (YYP) kavramı, burada daha kısa ve manifesto niteliğinde sunulmaktadır. Bu çerçevede, eğitim felsefesinin yalnızca soyut eleştirilerle değil; eğitim araştırmalarına, öğretmen yetiştirmeye, müfredat tartışmalarına ve kurumsal yapılara doğrudan katılım yoluyla anlam kazanabileceğini savunur. Praxis'in üç temel boyutu—etik-epistemik, pedagojik ve kurumsal—eğitim felsefesinin yeniden meşruiyet kazanmasının yollarını göstermektedir. Makale, özellikle öğretmen yetiştirmede araştırma ortaklıkları, müfredat tartışmalarında diyalojik katılım ve eylem araştırmalarına felsefi katkı gibi somut açılımlar üzerinden bu yaklaşımın uygulanabilirliğini örneklemektedir. Sonuçta eğitim felsefesi, yalnızca yorumlayan değil, aynı zamanda eğitimsel yaşamın dönüşümüne eşlik eden bir praxis olarak konumlandırılmaktadır.

Keywords

Eğitim felsefesi,
Yeniden-yapılandırmacı
praxis,
Teori-pratik ayrımı,
Epistemik sorumluluk

Makale Hakkında

Yayın Tarihi: 09.11.2025



1. Giriş

Eğitim felsefesi uzun süredir teori ile pratik arasındaki gerilimle tanımlanagelmiştir. Akademik tartışmalarda kuramsal açıklık ve kavramsal kesinlik öne çıkarılırken, eğitim yaşamının somut bağlamları çoğu kez ikincil düzeyde ele alınmıştır. Bu ayrım, eğitim felsefesini pedagojik gerçekliklerden, öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerinden, hatta kurumsal karar alma süreçlerinden uzaklaştırmıştır.

Yakın zamanda yayımlanan bir çalışmamda (Bozkurt, 2025), bu soruna yanıt olarak yeniden-yapılandırıcı praksis (YYP) kavramını geliştirdim. Orada ayrıntılı biçimde tartıştığım üzere, eğitim felsefesinin günümüzdeki meşruiyeti yalnızca eleştirel mesafe üzerinden değil; eğitim araştırmalarına, öğretmen yetiştirmeye ve kurumsal yapılara katılımcı bir varlık göstermesiyle mümkündür.

Bu makale, söz konusu çalışmanın devamı niteliğindedir. Ancak burada amaç yeni bir kuram önermek değil; eğitim felsefesinin, eğitim bilimcilerle, öğretmenlerle ve politika yapıcılarla birlikte düşünme ve birlikte eyleme kapasitesini öne çıkarmaktır. Eğitim felsefesi, yalnızca teoriyi derinleştiren bir alan değil, etik sorumluluk ve bağlamsal katılım yoluyla eğitimsel yaşamın içinde yeniden inşa edilmesi gereken bir pratiktir.

Bu perspektif, aynı zamanda eğitim felsefesinin geleceği için bir davet niteliğindedir: Soyut tartışmalarla sınırlı kalmayan, eğitim araştırmalarına ve uygulamalarına eşlik eden, onlarla birlikte dönüşen bir düşünce pratiği.

2. Yeniden-Yapılandırıcı Praksisin Özeti

YYP, eğitim felsefesinin meşruiyetini yalnızca soyut kuramsal tartışmalardan değil, eğitim yaşamına gömülü, etik olarak sorumlu ve bağlamsal katılımdan alan bir yönelim olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım, felsefenin dışarıdan eleştirel gözlemci rolüne sıkıştırılmasını reddeder; onun yerine eğitim araştırmalarına, pedagojik süreçlere ve kurumsal yapılara doğrudan katılımını savunur. Böylece felsefi sorgulama, yalnızca kavramsal analiz değil, aynı zamanda eğitimin etik ve kurumsal gerçeklikleriyle beraber yürüyen bir pratik haline gelir (Biesta & Säfström, 2011; Burbules & Abowitz, 2008).

Yakın zamanda önerilen bu çerçeve, üç temel boyut üzerinden somutlaşmaktadır: etik-epistemik boyut, bilginin her zaman ilişkisel ve sorumluluk içeren bir etkinlik olduğunu vurgular; pedagojik boyut, felsefeyi öğretme-öğrenme süreçlerinde eşlik eden diyalojik bir ortaklık olarak konumlandırır; kurumsal boyut ise, felsefenin eğitim fakülteleri, müfredat

çalışmaları ve öğretmen yetiştirme programları gibi yapılar içinde yeniden görünür olmasını hedefler. Bu boyutların bir arada düşünülmesi, eğitim felsefesini yalnızca teorik bir alan olmaktan çıkararak, eğitim araştırmalarının ve uygulamalarının ortak yol arkadaşı haline getirir (Bozkurt, 2025).

2.1 Etik-Epistemik Boyut: Bilginin Sorumluluğu

Eğitim alanında bilgi üretimi çoğu zaman tarafsız ya da nötr bir etkinlik gibi sunulsa da, gerçekte her bilgi eylemi belirli bağlamların, ilişkilerin ve değerlerin içine gömülüdür. Ne bildiğimiz, nasıl bildiğimiz ve bu bilgiyi kimin için ürettiğimiz soruları, epistemolojik olduğu kadar etik boyutlara da sahiptir. Bu nedenle eğitim felsefesi, yalnızca kavramların tutarlılığına ya da yöntemlerin geçerliliğine odaklanmamalı; bilginin doğurduğu sorumlulukları da görünür kılmalıdır.

Bu yaklaşım, Biesta ve Säfström'ün (2011) geliştirdiği epistemik sorumluluk kavramıyla uyumludur. Onlara göre bilmek, yalnızca doğruluk arayışı değil, aynı zamanda başkalarına karşı hesap verebilir bir edimdir. Biesta'nın (2015a, 2015b, 2024) devam ettirdiği bu tartışma, eğitimi teknik becerilerin aktarımı olarak değil, öznenin dünyaya karşı sorumluluk üstlendiği bir süreç olarak konumlandırır. Dolayısıyla etik-epistemik boyut, felsefeyi eğitim araştırmalarında ve öğretmen yetiştirmede yalnızca dışarıdan yorum yapan bir disiplin olmaktan çıkarır; araştırma sorularının nasıl formüle edildiğine, hangi varsayımlarla ilerlediğine ve sonuçların kimler için ne anlama geldiğine dair kritik bir muhatap haline getirir.

Bu çerçevede praksis, bilginin üretim ve kullanım süreçlerini etik bir yükümlülük olarak görür. Felsefecinin katkısı, “doğru” bilgi ile “sorumlu” bilginin birbirinden ayıramayacağını hatırlatmak ve araştırma ile pratik arasındaki köprüleri bu sorumluluk bilinciyle kurmaktır.

2.2 Pedagojik Boyut: Diyalojik Yoldaşlık

YYP'nin ikinci boyutu, felsefeyi eğitim yaşamının merkezine taşıyan diyalojik yoldaşlık anlayışıdır. Felsefi düşünme, burada soyut bir teorik uğraş değil, öğretme–öğrenme ilişkilerinde eşlik eden, birlikte anlam kurmaya dayalı bir süreçtir. Paulo Freire'nin (1970) ortaya koyduğu gibi, eğitim asla nötr değildir; ya mevcut düzeni yeniden üretir ya da dönüştürücü bir diyalog alanı açar. Bu nedenle pedagojik boyut, felsefeciyi dışarıdan “yorumlayan” değil, öğrenme topluluklarıyla birlikte sorgulayan ve yeniden inşa eden bir ortak haline getirir.

Bu yaklaşım, Burbules ve Abowitz'in (2008) geliştirdiği “konumlanmış felsefe” (*situated philosophy*) anlayışıyla da örtüşmektedir. Onlara göre eğitim felsefesi, soyut çözümlemelerden ziyade öğretmen–öğrenci ilişkilerinde, müfredatın günlük etkileşimlerinde ve öğrenme

ortamlarının çok sesliliğinde hayat bulur. Diyalog, yalnızca bir yöntem değil, aynı zamanda bir felsefi duruştur: karşılıklı dinlemeyi, çoğulluğa açıklığı ve anlamın ortak inşasını içerir (Burbules, 2002, 2018).

Bu bağlamda Dewey'in (1916) pragmatist pedagojisi de önemli bir dayanak sunar. Dewey'e göre eğitim, yalnızca bireysel gelişim değil, toplumsal deneyimlerin paylaşıldığı ve yeniden üretildiği demokratik bir süreçtir. Felsefenin pedagojik boyutu, tam da bu demokratik deneyimi canlı tutmayı amaçlar: öğrenme, sadece içerik aktarımı değil, ortak bir yaşamın birlikte kurulmasıdır.

Sonuç olarak, pedagojik boyut, felsefeyi öğrenme süreçlerinin “dışında” konumlandırmaz. Aksine, onu bu süreçlere yoldaşlık eden bir varlık olarak görür. Felsefecinin görevi “doğru cevabı” vermek değil, doğru soruları ortaklaşa kurmak; öğrenmeyi soyut ilkelerle yönetmek değil, ilişkisel ve etik bir alan olarak beslemektir (Bozkurt, 2025).

2.3 Kurumsal Boyut: Yapılar İçinde Katılım

Eğitim felsefesinin günümüzde en çok zorlandığı alanlardan biri, kurumsal meşruiyetini yitirmesidir. Eğitim fakültelerinde ders saatlerinin azaltılması, araştırma gündemlerinde felsefi katkıların geri plana itilmesi ve politika düzeyinde ölçülebilir çıktılara indirgenen bir eğitim anlayışı, felsefenin rolünü giderek daraltmıştır (Jackson, Garrison & Biesta, 2020; Ünder, 2008). YYP'nin kurumsal boyutu, bu gerilemeyi tersine çevirmeyi amaçlar.

Bu boyut, felsefecinin yalnızca normatif ilkeler sunan bir eleştirmen değil, kurumsal yaşamın içinde etkin bir katılımcı olması gerektiğini savunur. Müfredat komisyonlarında, öğretmen yetiştirme programlarında, fakülte karar mekanizmalarında ve eğitim araştırmalarının tasarım aşamalarında felsefenin yeniden görünür olması, kurumsal boyutun temel hedefidir (Bozkurt, 2025). Bu yaklaşım, politikadan ziyade kurumsal alanı öne çıkararak, felsefi katkının günlük işleyişe ve mesleki yapılara nasıl nüfuz edebileceğini göstermektedir.

Dewey'in (1920) *Reconstruction in Philosophy* adlı eserinde vurguladığı gibi, felsefenin görevi yalnızca teorik sorunlarla uğraşmak değil, “insanların sorunlarına” yanıt aramaktır. Benzer biçimde Brameld (1950), eğitimde yeniden yapılanmayı kültürel ve kurumsal dönüşümün merkezine yerleştirmiştir. Bu hatırlatmalar, felsefenin tarihsel olarak yalnızca düşünsel değil, aynı zamanda yapısal bir rol oynadığını göstermektedir.

Kurumsal boyut, dolayısıyla felsefenin dışarıdan bakan bir eleştirmen konumundan çıkıp, eğitim kurumlarının canlı pratiklerine ortak olmasını ifade eder. Felsefi düşünce, burada

yalnızca eleştirel mesafe değil, kurumsal düzeyde birlikte üretme, yeniden tasarlama ve dönüştürme kapasitesiyle anlam kazanır. Bu anlamda praksis, felsefenin yalnızca “ne olması gerektiği”ni tartışmakla kalmayıp, eğitim kurumlarının “nasıl işlediği”ne ve “nasıl değiştirilebileceği”ne doğrudan katkı vermesini talep eder.

3. Somut Açılımlar

YYP yalnızca kuramsal bir öneri değil, aynı zamanda eğitim yaşamında somut karşılıkları olan bir yönelimdir. Felsefenin yeniden anlam kazanması, öğretmen yetiştirme programlarından müfredat tartışmalarına, eğitim araştırmalarından politika süreçlerine kadar farklı alanlarda aktif katılım göstermesine bağlıdır. Bu bağlamda felsefecinin görevi, dışarıdan “yorumlayan” bir gözlemci olmak değil; araştırmacılar, öğretmenler ve öğrencilerle birlikte sorular sunmak, anlam üretmek ve kurumsal dönüşümlere katkı sunmaktır (Bozkurt, 2025; Biesta & Säfström, 2011).

Bu bölümde YYP’nin üç somut açılımı ele alınacaktır: (1) öğretmen yetiştirmede felsefecilerin araştırma ortaklıkları kurması, (2) müfredat tartışmalarında pedagojik diyaloga katılım göstermesi, (3) eğitim araştırmalarında eylem araştırmalarına eşlik etmesi. Bu örnekler, eğitim felsefesinin yalnızca teorik bir alan değil, eğitimsel yaşamın paydaşı ve dönüştürücü bir ortağı olabileceğini göstermektedir.

3.1 Öğretmen Yetiştirmede Araştırma Ortaklıkları

Öğretmen yetiştirme programları, eğitim felsefesinin pratikle buluşması için en verimli alanlardan biridir. Ancak pek çok bağlamda felsefe, yalnızca giriş dersleriyle sınırlı kalmakta ve öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini şekillendiren temel tartışmalardan dışlanmaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitim sürecini teknik becerilerle sınırlandırmakta; etik, politik ve epistemolojik boyutlar ise arka planda kalmaktadır (Biesta, 2015a; Bozkurt, 2025).

YYP, felsefecilerin öğretmen yetiştirme programlarında araştırma ortağı olarak rol almasını önerir. Bu yaklaşımda felsefeci, dersleri dışarıdan değerlendiren bir yorumcu değil, eğitim fakültesindeki araştırma ve uygulama süreçlerine doğrudan katılan bir paydaştır. Örneğin eylem araştırmalarında felsefeci, yalnızca yöntemsel çerçeveyi tartışmakla kalmaz; araştırma sorularının etik temellerini, öğretmen adaylarının karşılaştığı ikilemleri ve müfredatın değer yönelimlerini görünür kılabılır.

Böyle bir ortaklık, öğretmen adaylarının yalnızca “ne öğretilecek” sorusuna değil, aynı zamanda “neden” ve “kimin için” sorularına da yanıt aramalarını teşvik eder. Felsefi katkı bu

noktada, öğretmen adaylarının kendi pedagojik kararlarını etik ve toplumsal sorumluluk bilinciyle temellendirmelerine yardımcı olur. Böylece felsefe, öğretmen yetiştirmenin merkezinde yer alarak, geleceğin öğretmenlerini yalnızca teknik açıdan değil, aynı zamanda düşünsel ve etik açıdan da donanımlı hale getirir (Dewey, 1916; Freire, 1970).

3.2 Müfredat Tartışmalarına Katılım

Müfredat, eğitim sistemlerinin en görünür yüzlerinden biridir; hangi bilgiye, hangi değerlere ve hangi kimliklere öncelik verileceğini belirler. Ancak çoğu zaman bu tartışmalar, teknik düzenlemeler veya politik öncelikler çerçevesinde yürütülür ve felsefi sorgulama ikinci plana itilir. Bu durum, müfredatın yalnızca içerik aktarımı olarak görülmesine yol açar ve onun etik, kültürel ve politik boyutlarını gölgede bırakır (Apple, 1995; Biesta, 2015a).

YYP, felsefecilerin müfredat tartışmalarına diyalojik katılım göstermesini savunur. Burada felsefecinin görevi, hazır reçeteler sunmak ya da tekil doğrular dayatmak değildir. Aksine, farklı aktörler (öğretmenler, araştırmacılar, politika yapıcılar, veliler) arasında anlamlı bir diyalog alanı açmak, hangi değerlerin ve amaçların müfredata yansıdığına dair eleştirel bir farkındalık yaratmaktır (Burbules & Abowitz, 2008; Bozkurt, 2025).

Bu bağlamda felsefe, müfredatı yalnızca “ne öğretilecek?” sorusuna indirgemez; aynı zamanda “nasıl öğretilecek?”, “kimin sesi duyulacak?” ve “hangi gelecekler inşa edilecek?” sorularını da gündeme taşır. Böylece müfredat, teknik bir program olmaktan çıkar; etik sorumluluk, toplumsal adalet ve pedagojik anlam arayışıyla örülü bir süreç haline gelir (Dewey, 1916; Greene, 1995; hooks, 1994).

Sonuç olarak, felsefecinin müfredat tartışmalarına katılımı, yalnızca akademik bir katkı değil; aynı zamanda farklı toplumsal aktörler arasında köprü kuran, çoğulculuğu ve eleştirel diyalogu destekleyen bir praksis biçimidir.

3.3 Eğitim Araştırmalarında Eylem Araştırmalarına Katkı

Eğitim araştırmaları, genellikle nicel ölçümlere ve performatif çıktılara odaklanan bir alan haline gelmiştir. Bu eğilim, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşantılarından doğan karmaşık pedagojik sorunları daraltarak, eğitimi sayısal göstergelere indirgeme riski taşır (Biesta, 2015a; Jackson, Garrison & Biesta, 2020). Böyle bir ortamda felsefi katkı, çoğu kez ikincil bir yorum ya da teorik çerçeve sunmakla sınırlanır.

YYP, felsefecilerin eğitim araştırmalarına özellikle eylem araştırmaları aracılığıyla katılımını vurgular. Eylem araştırması, öğretmenler ve araştırmacılar arasında sürekli geri bildirim ve

yeniden düzenleme süreçlerine dayandığından, felsefeciler için de doğal bir katılım alanı açar (Carr & Kemmis, 1986). Felsefeci bu süreçte yalnızca soyut ilkeleri hatırlatmaz; araştırmanın sorularını, yöntemsel seçimlerini ve sonuçlarının etik-politik boyutlarını sürekli gözden geçirmeye yardımcı olur.

Böyle bir katkı, araştırmayı daha geniş bir anlam ufkuna taşır: “Bu bulgu kimin için önemlidir?”, “Hangi değerleri görünür kılar ya da gizler?”, “Bu değişim kimin yararına işleyecek?” gibi sorular, felsefi yoldaşlık sayesinde araştırma döngüsüne dahil edilir (Bozkurt, 2025). Bu yaklaşım, felsefeyi uygulamaların dışından bakan bir eleştiriden çıkararak, araştırmanın içinden konuşan ve dönüşüme eşlik eden bir ortak haline getirir.

Sonuç olarak, eylem araştırmalarına felsefi katılım, eğitim araştırmalarını yalnızca sonuç odaklı değil, etik ve bağlamsal açıdan da sorumlu bir uğraş haline getirir. Böylece praxis, felsefi sorgulamanın araştırma pratikleriyle birlikte şekillendiği, ortak bir öğrenme ve dönüşüm süreci olarak somutlaşır.

4. JOAPOE’nin Misyonu ile Bağlantı

Bu makalede özetlenen praxis odaklı yaklaşım, yalnızca kişisel bir kuramsal öneri değil, aynı zamanda *Journal of Applied Philosophy of Education (JOAPOE)* dergisinin kuruluş vizyonunu da yansıtmaktadır. Dergi, eğitim felsefesinin çağdaş akademik yaşamda marjinalleşmesine karşı, felsefeyi yeniden eğitimsel yaşamın merkezine taşımayı hedeflemektedir.

JOAPOE, teori ile pratik arasındaki kalıcı ayrımın üstesinden gelmeyi felsefi bir sorumluluk olarak görür. Bu bağlamda dergi, yalnızca kuramsal tartışmalara değil; öğretmen yetiştirmeden müfredat çalışmalarına, eğitim araştırmalarından politika süreçlerine kadar farklı alanlara katılımcı bir şekilde dokunan yazılara yer vermeyi amaçlamaktadır. Amaç, eğitim felsefesini yalnızca akademik bir alt disiplin olarak değil, eğitimsel yaşamın paydaşı ve dönüştürücü ortağı olarak yeniden konumlandırmaktır (Bozkurt, 2025).

Böylece *JOAPOE*, felsefenin yalnızca eleştirel mesafe koyan bir uğraş değil, aynı zamanda eğitimsel yaşamı dönüştüren bir praxis olarak yaşatılabileceğini göstermek istemektedir. Bu perspektif, derginin hem ulusal hem de uluslararası ölçekte eğitim felsefesi tartışmalarına katkı sunmasının temel dayanağıdır.

5. Sonuç: Çağrı

Bu makale, eğitim felsefesini yalnızca teorik bir uğraş olarak değil, etik sorumluluk ve bağlamsal katılımı yeniden şekillenen bir praxis olarak konumlandırmayı amaçlamıştır. Teori–

pratik ayrımını aşmak, felsefecilerin eğitim araştırmalarına, öğretmen yetiştirmeye, müfredat tartışmalarına ve kurumsal yapılara doğrudan katılım göstermesini gerektirir. YYP'nin özetlenen üç boyutu—etik-epistemik, pedagojik ve kurumsal—bu katılımın somut yollarını göstermektedir.

Buradan çıkan sonuç açıktır: Eğitim felsefesinin geleceği, yalnızca kavramsal doğrulukta değil; birlikte düşünme, birlikte eyleme ve birlikte dönüştürme kapasitesinde yatmaktadır. Felsefi sorgulamanın anlamı, eğitimsel yaşamdan uzaklaştığında değil, onun içinde sorumluluk üstlendiğinde ortaya çıkar.

Bu nedenle, tüm eğitim felsefecilerini, araştırmacıları ve öğretmenleri bu çağrıya yanıt vermeye davet ediyorum: Felsefeyi yalnızca yorumlayan değil, eğitimin dönüşümüne eşlik eden bir praksis olarak yaşatmaya. Eğitimsel geleceği şekillendirmek, hepimizin ortak sorumluluğu ve imkânıdır.

Kaynakça

Apple, M. W. (1995). *Education and power* (2nd ed.). Routledge.

Biesta, G. (2011). The philosophy of education and the curriculum: Problems, possibilities, and prospects. In P. Higgs, W. J. Pienaar, S. L. Vakalisa, T. V. Mda, & N. T. Assie-Lumumba (Eds.), *Philosophy of education today* (pp. 31–48). UNISA Press.

Biesta, G. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>

Biesta, G. (2015b). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>

Biesta, G. (2024). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A manifesto for education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>

- Bozkurt, E. (2025). Reframing the discipline: Praxis, legitimacy, and the future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131857.2025.2584738>
- Brameld, T. (1950). *Education as power*. Holt, Rinehart and Winston.
- Burbules, N. C. (2002). The dilemma of philosophy of education: “Relevance” or critique? *Educational Theory*, 52(3), 349–357. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00349.x>
- Burbules, N. C. (2018). Philosophy of education. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 1417–1427). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_98
- Burbules, N. C., & Abowitz, K. K. (2008). A situated philosophy of education. In R. Glass (Ed.), *Philosophy of Education 2008* (pp. 268–276). Philosophy of Education Society. <https://doi.org/10.47925/2008.268>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. Henry Holt.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jackson, L., Garrison, J., & Biesta, G. (2020). Philosophy of education in a new key: Snapshot 2020 from the United States and Canada. *Educational Philosophy and Theory*, 54(1), 1–4. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1821189>
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. SUNY Press.
- Todd, S. (2015). Creating transformative spaces in education: Facing humanity, coming back to teaching. *International Review of Qualitative Research*, 8(4), 457–470. <https://doi.org/10.1525/irqr.2015.8.4.457>

Ünder, H. (2008). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey: The past and the present. *Studies in Philosophy and Education*, 27(6), 405–431.
<https://doi.org/10.1007/s11217-007-9049-z>