

## **Eğitim Bilimlerinde Paradigmatik Dönüşüm: Yeni Arayış ve Yönelimler**

### **The Paradigm Shift in Educational Sciences: New Quests and Trends**

Sedat Yüksel<sup>1</sup>

#### **Öz**

Eğitim bilimleri diğer bilim dallarına göre daha genç bir bilim dalı olup bilim dünyasındaki varlığı tartışılmaktadır. Bu doğrultuda eğitimin bir bilim mi yoksa sanat mı olduğu tartışması halen devam etmektedir. Eğitimi bilim olarak görmemenin doğal bir göstergesi olarak eğitim bilimlerinin üniversite ve eğitim fakültelerinde konumu ve statüsü düşüktür. Bu nedenle eğitim bilimlerinin aleyhine olumsuzluklar yaşanmaktadır. Bütün bu olumsuzluklar sonucunda gelişmiş ülkelerde bazı üniversitelerde eğitim fakültesi ve eğitim bilimleri bölümlerinin kapatıldığı görülmektedir. Bu çalışmada eğitim bilimlerinin dünyada ve Türkiye'deki tarihsel gelişimleri ile eğitim bilimlerinin yaşadığı sorunlar ve geleceğine ilişkin durumlar tartışılmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim bilimleri, eğitim fakültesi, öğretmen yetiştirme

#### **Abstract**

Educational science is a younger branch of science than other disciplines and its presence in the sciences is debated. In light of this, is education a science or an art? This debate is still ongoing. Because the opinion of some scientists is that education is not a science, the status of educational sciences is low at university and at schools of education. For this reason, there are negative effects on the educational sciences. As a result of this negativity, schools of education and departments of educational sciences at some universities in developed countries have been closed. In this study, the historical development of educational sciences in the world and in Turkey, along with the problems experienced by educational sciences and the circumstances related to their future, are discussed.

**Keywords:** Educational sciences, school of education, teacher education

#### **Giriş**

Son yıllarda eğitim sorunları ve öğretmen eğitimi tartışmaları yoğunlaşırken bu tartışmalarda eğitim bilimcilerin yerinin çok güçlü olmadığı görülmektedir. Gerek akademik dünyaya gerekse de yazılı ve görsel medyaya bakıldığında eğitim ile ilgili güncel konu ve sorunlar ile ilgili konuşan ve fikir yürüten insanların çoğunlukla eğitim bilimci olmadıkları göze çarpmaktadır. Diğer taraftan bazı kişiler de eğitimci olarak sadece öğretmenleri düşünmektedir. Fakat eğitimcilik sadece öğretmenlik işi olmaktan çıkmış, uzmanlık gerektiren bir iş haline gelmiştir. Akademik dünyada eğitim bilimleri adı altında faaliyet gösteren bir bilim dalı ve bu bilim dalına ait 15 kadar anabilim/bilim dalı bulunmaktadır. Bu anabilim dallarında çok sayıda bilim insanı görev yapmaktadır.

---

<sup>1</sup> Dr. Sedat YÜKSEL. Eğitim Bilimleri alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında öğretmen yetiştirme, örtük program ve öğrenci direnci yer almaktadır. İletişim: Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü 16059 Görükle/Bursa. Elektronik Posta: sedaty@uludag.edu.tr

“Eğitim olay ve durumlarının doğuş koşullarını, bunların oluşup gelişmesini inceleyen bilim dallarının oluşturduğu ortak bir bilimler demeti” (Öncül, 2000) olarak tanımlanan eğitim bilimleri 100 yıldan daha fazla bir süredir üniversitelerimizde yer almakta olup, üniversitelerimizin içerisinde halen eğitim bilimleri bölümü içerisinde faaliyetini sürdürmektedir. Bir kısım eğitim bilimciler ise ilköğretim bölümü içerisinde bulunmaktadır.

Bu çalışmada eğitim biliminin tarihsel gelişimi verilerek eğitimin bilim olup olmadığı tartışmalarına değinilmiş ve üniversitelerde eğitim bilimlerinin yeri ve statüsü irdelenmiş ve daha sonra eğitim bilimlerinin gelecekte karşılaşacağı sorunlar ve bu sorunların çözümlüne yönelik öneriler tartışılmıştır.

## **Kuramsal Çerçeve**

### ***Eğitim Bilimlerinin Tarihsel Gelişimi***

İnsanlık tarihi boyunca eğitim bir bilim olarak görülmemiş, buna paralel olarak öğretmenlik de hiçbir zaman ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmemiştir. Aydınlanma dönemine kadar “Bilen öğretir.” anlayışı egemen olmuştur; ancak ilerleyen yüzyıllarda hem toplumsal yaşantının, hem de üretilen bilgi ve tecrübelerin giderek karmaşık hale gelmesi eğitim alanının bilimsel olarak ele alınmasını gerektirmiştir.

Eğitimi belirli ilkelere dayandırarak teorik açıdan bir bütünlüğe ulaştırma çabası ilk olarak aydınlanma dönemi düşünürlerinde ortaya çıkmıştır. Hume ve Locke temel ilke olarak, insan bilgisinin tek kaynağı olarak deneyimi eğitim düşüncesinin odağına yerleştirmiştir. Rönesans ile birlikte yaşamın her alanında yaşanan gelişmeler eğitimde de görülmeye başlanmıştır. Eğitimde geleneksel anlayışa karşı çıkararak yapılan yenilikçi uygulamaların yanında eğitimin bir bilim olduğu yönünde görüşler de ortaya çıkmaya başlamıştır. J. H. Pestalozzi (1746-1872) programlarda bilimsel içeriğin yer almasında öncü olmuş, psikolojinin öğretme-öğrenme sürecindeki rolünü ortaya koymak için öğretime bir bilim olarak yaklaşmıştır (Johnson, 1968). Daha sonraki aşamada, özellikle Almanya’da (Prusya) eğitim biliminin ortaya çıktığı görülmektedir. Eğitimin bir bilim olduğu iddiası ilk defa açıkça J. F. Herbart (1776-1841) tarafından ileri sürülmüştür (Good, 1956). Herbart eğitim uygulamaları ile ortaya çıkan bilgileri belli ilkelere dayandırmıştır. Herbart pedagojiyi ahlaki ve psikolojik pedagoji olmak üzere ikiye ayırmıştır. Psikolojik pedagoji çocuğun özellikleri, kabiliyetleri ve karakterini esas tutarak eğitim yolları ve sınırlarını belirlerken, ahlak pedagojisi eğitimin amaç ve gayesini tespite çalışmaktadır (Temir, 1961). Bu dönemde eğitim bilimi ile ilgili ilk eserlerin de Almanya’da yayımlandığı görülmektedir (Bowen, 2003; Brezinka, 1992). Bu ve daha sonraki yıllarda Almanya ve çevre ülkelerinde yayımlanan eserlerin özelliği ampirik araştırmalar ve araştırma bulgularına dayalı olmaksızın eğitim sorunları ve uygulamaları üzerinde teorik fikirlerin ileri sürülmesidir. Herbart ve sonrasında özellikle Alman eğitimcilerin eğitim teorisi ve uygulamaları hakkındaki fikir ve gö-

rüşlerinin bilim özelliklerini içine almayan basit, ispata muhtaç sayılılar olduğu yönünde eleştiriler özellikle İngiliz eğitimcileri tarafından ileri sürülmüştür. Onlara göre Alman eğitimciler normatif tesirlerden kurtulamamışlardır. Bu eleştirilere karşılık 19. yüzyılın ikinci yarısında İngiliz eğitimciler eğitimin deneysel ve pratik özellikleri ile pozitif ve yararçı yönleri üzerinde durmuşlardır. Comte ve Spencer ile deneyim ve tecrübeyi eğitimin içerisine alma çabaları artmış, eğitimde deneyim ön plana konularak olaylar peşin hükme dayanmaksızın olduğu gibi açıklanmış ve saf bilgiler bulunmaya çalışılmıştır. Bu görüş doğrultusunda deney ve ampirik araştırmalar eğitime girmiştir. Bilimsel ve doğru bilgilere ancak tecrübenin metotlu bir şekilde işlenmesiyle ulaşılabileceği düşüncesiyle, eğitimi insanı çeşitli cephelerinden ele alan başta psikoloji olmak üzere biyoloji, antropoloji ve sosyoloji bilimlerine başvurulmuş ve bu bilim dallarına dayanan eğitsel sistemler kurulmuştur (Graves, 1917; Temir, 1961; Wilds & Lottich, 1970). Kısacası 19. yüzyılın sonlarında eğitim bilimlerinde bir dönüşüm yaşanarak Alman eğitimcilerin felsefi ve mantıksal anlayışından Anglo-Saxon eğitimcilerin öncülük ettiği bilimsel-ampirik anlayışa geçilmiştir. Tecrübe ve deneyin eğitime girmesi eğitimin bir bilim olarak kabul edilmesini ve üniversitelere girişini kolaylaştıran bir unsur olmuştur.

Eğitimin bir bilim olduğu düşüncesinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim biliminin üniversitelerde de yer almaya başladığı görülmektedir. Eğitimin ilk olarak üniversitelere girdiği ülke Almanya olup, daha sonraları diğer Avrupa ülkeleri ile ABD üniversitelerinde yer edindiği görülmektedir. Bu dönemde eğitim bilimleri “Öğretim Bilimi ve Sanatı” isimli kürsülerde faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Aldrich, 2006; Cubberley, 1948; Shen, 1999). Bu kürsüler eğitim bilimleri alanında çalışacak araştırmacılar ile eğitim yöneticilerini yetiştirmeyi amaçlamış, öğretmen yetiştirme işiyle uğraşmamıştır. Bu dönemde öğretmenler üniversitelere bağlı olmayan öğretmen okullarında (normal schools) yetiştirilmekteydi. Nitekim öğretim bilimi ve sanatı kürsülerinin programlarında öğretim yöntem ve teknikleri yerine eğitim tarihi, eğitim felsefesi vb. teorik derslere yer verilmekteydi. Bu kürsüler temelde eğitim bilimleri alanında araştırmalar yaparak ve teoriler üreterek yeni kurulan eğitim bilimlerinin çatısını oluşturmaya odaklanmıştı. Bu bakımdan kuruluş döneminde eğitim bilimleri diğer fakültelerde yer alan akademik bir bölümden farksız olarak görülmekteydi. Örneğin bazı üniversitelerde eğitim bilimleri kürsüsü fen/edebiyat fakülteleri içerisinde, genellikle felsefenin bir alt bölümü olarak yer almaktaydı (Shen, 1999; Fraser, 2007). Dolayısıyla eğitim bilimlerinin üniversitelere girdiği ilk dönemlerde eğitim bilimleri bölümlerinde mesleki bir anlayıştan ziyade akademik bir anlayışın ağır bastığı görülmekteydi. Sonraki dönemlerde ise kaliteli öğretmen ihtiyacının artması ve öğretmen okullarının kapatılarak eğitim fakültelerine devredilmesi nedeniyle ağırlık öğretmen yetiştirmeye doğru kaymıştır.

### ***Türkiye’de Eğitim Bilimleri Alanındaki Gelişmeler***

Eğitim bilimlerinin Türkiye’deki gelişim evreleri ile dünyadaki gelişiminin paralel bir seyir izlediği görülmektedir. Türkiye’deki eğitim bilimlerinin başlangıç noktasının 1848 yılında İstanbul’da açılan Öğretmen Okulu olduğu kabul edilebilir. Bu okul Maarif Vekâleti’ne (Eğitim Bakanlığı) bağlı idi ve sadece erkek öğrenciler okula alınmaktaydı. Eğitim bilimleri ile ilgili asıl önemli gelişmelerin 1870’li yıllarda başladığı söylenebilir. Bu dönemde öğretmenler için eğitim bilimi ile ilgili kitaplar yayımlanmıştır. Bunlar telif eserleri de içermekle birlikte, çoğunlukla özgün eserler olmayıp, Fransız ve Alman eğitimcilerinin etkisinde kalınarak yazılan eserlerdir. Türk eğitimciler ancak 20. yüzyılın başlarında orijinal eserler vermeye başlamışlardır (Binbaşoğlu, 1993).

Eğitim bilimlerinin gelişim sürecinde, cumhuriyetin ilk yıllarında çok sayıda öğrencinin lisans ve lisansüstü eğitim almak üzere Batı Avrupa’ya gönderilmesi önemli bir aşamadır. Bu öğrenciler Türkiye’ye döndükten sonra bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığında üst düzey görevler almışlar, Türk milli eğitim politikasının şekillenmesine önemli katkılarda bulunmuşlardır. Diğer bir kısmı ise öğretmen okullarında görev yaparak eğitim bilimlerinin gelişmesinde etkili olmuşlardır. Bu kişiler ayrıca dünyadaki önemli eğitim bilimcilerin eserlerini Türkçeye çevirmişlerdir. Bu dönemde ağırlıklı olarak Decroly sistemi, toplu öğretim, yeni okul, faal okul ve iş eğitimi ile ilgili eserler çevrilmiş; Dewey, Kerschensteiner, Decroly, Ferriere vb. eğitimci yazarlar dönemin eğitim camiası tarafından tanınmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bu dönemde Batı Avrupa ekolü Türk eğitim bilimine hâkim olmuştur. Ancak II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye ABD ekolüne dönüş yapmış, yurt dışına gönderilen öğrencilerin çoğu ABD’ye gönderilmiştir.

Türkiye’de eğitim bilimlerinin üniversiteye girişinin 20. yüzyılın başında olduğu görülmektedir. Ancak 1900 yılından itibaren İstanbul Üniversitesi Felsefe bölümü içerisinde eğitim bilimi ve eğitim-öğretim yöntemleri dersleri bulunmakla birlikte eğitim bilimleri alanında çalışanlar ağırlıklı olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan öğretmen okullarında görev almışlardır (Binbaşoğlu, 1993). Üniversitelerde eğitim bilimlerinin gelişimi açısından en önemli ilerleme, 1937’de Pedagoji Enstitüsünün kurulması olmuştur. Enstitü, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi bünyesinde kurulmuş ve yönetimi Nazilerin baskısı nedeniyle Almanya’dan kaçan bilim adamlarından W. Peters’e (1880-1963) verilmiştir. W. Peters 1937-1952 yılları arasında psikoloji ve pedagoji profesörü olarak Pedagoji Enstitüsünde görev yapmıştır. Enstitü 1949 yılında Edebiyat Fakültesine bağlı Pedagoji Kürsüsüne dönüştürülmüştür. Bu kurumun değerli araştırmacı kadrosuyla eğitim bilimleri alanında ilk bilimsel araştırmaların yapıldığı yer olma özelliğini taşıdığı söylenebilir (Peters, 1952). Enstitüde o dönemde lise öğretmeni yetiştiren tek okul olan “Yüksek Öğretmen Okulu” öğrencilerine meslek dersleri verilmiş, psikoloji ve eğitim bilimleri alanında araştırmalar yapılmış ve ayrıca bir de psikoloji deney laboratuvarı kurulmuştur. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında ilk dok-

tora programı da bu enstitüde açılmıştır (Widmann, 2000). Diğer taraftan 1939 yılında Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi'nde de bir pedagoji kürsüsü kurulmuştur. Bu kürsüde sadece fakültenin diğer tüm bölümlerine öğretmenlik sertifikası dersleri verilmiş, bilimsel araştırma ve yayın faaliyetlerine yoğunlaşmamıştır.

Eğitim bilimlerinin gelişimine ilişkin en önemli aşama üniversitelerde eğitim fakültelerinin kurulmasıdır. Ancak gerek İstanbul Üniversitesi, gerekse de Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesindeki pedagoji bölümleri; eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme konularında hızlı bir gelişim sağlayamamışlardır. Bu nedenle çağdaş ülkelerde olduğu gibi öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi gereği ortaya atılmış ve bu konuda çalışmalara başlanmıştır. 1958 yılında ODTÜ'de Eğitim Fakültesinin kurulması denemesi başarısızlıkla sonuçlandıktan sonra, nihayet 1965–1966 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi kurularak faaliyete başlamıştır. Fakülte, eğitim problemlerinin bilimsel olarak incelenmesi ve çözüme ulaştırılması, eğitim bilimleri alanında uzman personel yetiştirilmesi ve öğretmen okulları ile ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi amaçlarıyla açılmıştır. Bu özellikleriyle fakülte öğretmen yetiştiren bir kurumdan ziyade ağırlıklı olarak eğitim uzmanı, yöneticiler ve eğitim bilimciler yetiştiren bir kurum olmuştur (AÜEF, 1967; Mıhçıoğlu, 1989). Eğitim Fakültesinin kuruluşu aşamasında çok büyük zorluklarla karşılaşmış, başlangıçta hukuk fakültesi güdümüne verilmiş, uzun zaman işlevine uygun öğretim üyesi bulunamamış ve bir tür kimlik sorunu yaşamıştır. Sonraki yıllarda kadrosuna ağırlıklı olarak eğitim enstitüsü ve öğretmen okullarından yetişmiş öğretim elemanlarının dâhil olmasıyla sorunlar azalmıştır (Altunya, 2006; Topçuoğlu, 1968). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ülkemizde eğitim bilimlerinin akademik bir alan haline gelmesinde önemli katkılarda bulunmuş, açtığı lisansüstü programlar ile eğitim bilimleri alanında akademisyenler yetiştirmiş, bu akademisyenler diğer üniversitelerde de görev alarak eğitim bilimlerinin üniversitelerde yayılmasını sağlamışlardır. Sonraki yıllarda üniversitelerin bir kısmında temel amacı diğer fakülte öğrencileri için açılan öğretmenlik sertifika programlarını yürütmek olan eğitim bilimleri bölümleri kurulmuştur.

1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi eğitim bilimleri açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. Üniversitelerde yeni kurulan eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) derslerini vermek üzere eğitim bilimleri bölümleri kurulmuştur. Bu gelişme eğitim bilimlerinin üniversite içerisinde bir alan olmasına ve dolayısıyla da hızlı bir gelişim göstermesine fırsat tanıyacak önemli bir girişimdir. Ancak bu girişimin eğitim bilimleri açısından bekleneni veremediğini söylenebilir.

Eğitim fakültelerinin üniversitelerle bütünleşmesi sorunlu olmuş, eğitim fakülteleri ile üniversiteler arasında bir doku uyumsuzluğu yaşanmış, üniversiteler eğitim fakültelerini benimseyememiş ve küçümsemişlerdir (Korkut, 2001; Okçabol, 2005; Şişman, 2000). Bu küçümsemenin bir yansıması olarak eğitim fakültesinin özellikleri hiç dikkate alınmamış, kendi yapısına hiç uymayan bir personel yapısı oluşmuş,

fen-edebiyat fakültelerinde akademik yükselme için kadro bulamayan öğretim üyelerinin eğitim fakültelerine geçiş yapmalarına olanak tanınmıştır (Ataman, 1998; Önsoy, 1998). Bu personel yapısının olumsuz etkileri en başta eğitim bilimlerinde olmuştur. Fen-edebiyat fakültesi kökenli öğretim üyeleri sayıca üstün olmalarıyla eğitim fakültelerinde ağırlıklarını hissettirmişler ve istedikleri düzenlemeleri kabul ettirerek uygulamışlardır. Öte yandan eğitim bilimleri bölümü ile yeterli bir iletişim kurulamadığı için alan dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi (ÖMB) dersleri birbiriyle ilişkisiz, birbirinden kopuk dersler haline gelmiştir. Bu arada eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren bir kurum olduğu göz ardı edilerek alan dersleri fen-edebiyat fakültelerinde okutulan derslerle aynı hale getirilmiştir. Bu durum karşısında YÖK eğitim fakültesi programlarına müdahale etmeyi gerekli görmüş ve eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmış ve okutulacak dersleri belirleyerek alan öğretimi ile ilgili derslere ağırlık verilmesini sağlamıştır (YÖK, 1997).

Yeniden yapılandırma ile yapılan uygulamalar halen tartışılmaktadır. Özellikle eğitim bilimlerine ilişkin yapılanlar yoğun bir biçimde eleştirilmektedir. Örneğin Özsoy ve Ünal (2010) yeniden yapılandırmayı öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden değiştirilmesini bahane ederek, esas itibarıyla eğitim bilimlerini yok etmeye yönelik kapsamlı bir müdahale olarak görmektedirler. Yeniden yapılandırmada eğitim bilimlerine ilişkin en önemli karar eğitim bilimleri uzmanlık alanlarının lisans programlarının kapatılarak lisansüstü düzeye çekilmesidir. Aslında yeniden yapılanma ile eğitim bilimlerinin lisansüstü düzeyde işlevinin artırılması hedeflenmiş, eğitim bilimleri alanında uzman statüsü verilecek bir kişinin en azından yüksek lisans yapması gerektiği düşüncesi hâkim olmuştur. Bu düşünce bir açıdan doğru olarak kabul edilebilir. Ancak bu haliyle başka bir lisans programını bitirmiş bir öğrencinin yüksek lisans alacağı ders sayısının çok yetersiz olması, onların alanda yeterli bir düzeyde yetiştirilmesini engellemektedir. Çünkü öğrenci farklı bir lisans programından geldiği için eğitim bilimleri ile ilgili hiçbir alt yapısı bulunmamaktadır. Burada YÖK belirleyici bir pozisyonda kalarak bu programlardan mezun olacaklar için asgari kredi ile alması gereken zorunlu ve seçimler dersleri belirleyebilecekken böyle bir girişimde bulunmamıştır. Bir öğrencinin 2-4 yarıyıl 8-12 ders olarak eğitim bilimlerinde uzmanlık alması eğitim bilimleri alanında gelecekteki öğretim üyelerinin yetersiz bir şekilde yetişmelerine yol açmaktadır. Yeniden yapılandırmada, ayrıca eğitim bilimlerinin alt alanlarından olan eğitimin temelleri derslerinin (eğitim tarihi, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi vb.) eğitim fakültesi programlarından çıkartılması, bu alanda çalışan eğitim bilimcilerin bir anda işlevsiz hale gelmesine yol açmıştır. Bu dersler 2006 yılında YÖK tarafından yapılan yeni düzenleme ile bazı bölümlerin programlarında tekrar yer almıştır (YÖK, 2006).

Tarihsel sürece bakıldığında eğitim bilimlerinin düzenli ve sistemli bir gelişme göstermediğini, inişli ve çıkışlı bir seyir izlediğini görebilmekteyiz. Gerek dünyada, gerekse de Türkiye’de eğitim bilimlerinin üniversitelerde yer edindiği ilk zamanlarda

hızlı gelişme gösterdiği, ancak sonraki yıllarda eğitimin bir bilim olamayacağı görüşünün güçlenmesiyle eğitim bilimlerinin gelişiminin önlendiği, hatta geriye doğru gittiği söylenebilir. Bunun sebepleri çalışmanın sonraki kısımlarında ayrıca tartışılmıştır. Ancak bu tartışmaya girmeden önce iki temel kavramın “Eğitim bilimi” ve “Pedagoji” kavramlarını irdelemekte fayda görülmektedir.

### **Eğitim Bilimi ve Pedagoji**

Eğitim bilimi ve pedagoji üzerinde tam bir fikir birliğine varılamamış iki temel terimdir. Günümüzde dünya üniversitelerine bakıldığında eğitim bilimleri bölümünün isminin bazı ülkelerde “eğitim bilimleri” bazı ülkelerde ise “pedagoji” olduğunu görmekteyiz. Her iki terimi de aynı anlamda kullananlar olduğu gibi iki terim arasında farklılık olduğunu savunanlar da bulunmaktadır. Bu iki terimi ayrı anlamda kullananlar pedagojinin daha ziyade düşüncüyü; eğitimin ise eylemi içerdiğini belirtmektedir. Yani pedagoji teorik, eğitim ise pratik uygulamalarla ilgilidir (Foulquie, 1994; Mialaret, 2005).

Shen (1999) pedagojinin ABD’de öğretmen okullarında algılanan pedagoji ve üniversitelerde algılanan pedagoji olmak üzere iki anlamda kullanıldığını belirtmektedir. Öğretmen okullarında kullanılan pedagoji terimi öğretim sanatı ve uygulaması anlamında, üniversitelerde kullanılan pedagoji terimi akademik bir alan veya akademik temelli bir sanat anlamında kullanılmaktadır. Buna karşılık, pedagoji ile eğitim bilimi terimleri arasında ayırım yapmayanlar bu iki terimi benzer anlamda kullanmaktadır (Brezinka, 1992; Good, 1956). Bununla birlikte ABD’nin ilk eğitim bilimleri profesörü Payne, Compayré tarafından yazılan “Pedagoji Tarihi” kitabını İngilizceye çevirirken yazdığı önsözde ABD terminolojisinin pedagoji ve eğitim arasındaki ayrımı kabul etmediğini ifade etmiştir (Compayré, 1895).

Terim konusunda fikir birliğine varılamadığının en büyük göstergesi eğitim bilimi ve pedagoji terimlerinin kullanımının ülkelere göre değişmesidir. Bazı ülkelerde eğitim bilimi, bazı ülkelerde ise pedagoji terimi kullanılmaktadır. Örneğin Almanya, Danimarka, Yunanistan, İtalya, Hollanda ve Doğu Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda pedagoji terimi kullanılırken, İspanya, Fransa, İrlanda, Portekiz, İngiltere ve ABD’de eğitim veya eğitim bilimi terimi kullanılmaktadır (Öncül, 2000; Shen, 1999).

Ülkemizde de bu konuda tam bir fikir birliğine varılabilmemiş değildir. Ülkemizde Osmanlı döneminden beri öğretmen yetiştiren kurumlarda pedagoji terimi kullanılmış, bu isimde bir ders yıllarca verilmiştir. İkinci dünya savaşı sonrasında ise eğitim veya eğitimbilim terimi kullanılmaya başlamıştır (Kanad, 1951). Ülkemizde yayınlanan eğitim veya pedagoji ansiklopedilerinde de genelde eğitim bilimleri ve pedagoji aynı anlamda ele alınmıştır (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1968; Arkin, 1952<sup>1</sup>; Cevizci, 2010; Öncül, 2000). 1966’da yayımlanan “Eğitim Ansiklopedisi”nde ise pedagoji ile eğitim

<sup>1</sup> Bu ansiklopedinin - ismi geçmemekle birlikte - İsmail Hakkı Tonguç tarafından hazırlandığı bilinmektedir.

bilimi arasında herkesi hoşnut kılacak nesnel ve terminolojik bir ayrım yapılamadığı vurgulanmakla birlikte, pedagojinin eğitim uygulamalarının teorisi olduğunu, dar kapsamlı pedagoji yerine daha geniş kapsamlı eğitim biliminin kullanılmasının uygun olacağı savunulmaktadır (Anonymous, 1966).

Sonuç olarak, pedagoji ve eğitim bilimi terimlerine ilişkin olarak ortaya konan eserlerde çoğunlukla bu iki terim arasında fark olmadığı genelde kabul görmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da pedagoji ve eğitim bilimi arasındaki anlam farkı irdelenmemiş, her iki terim de aynı anlamda kabul edilmiştir.

### ***Temel Tartışma: Eğitim Bilim mi? Sanat mı?***

Eğitimin bilim olup olmadığı tartışması eğitim bilimlerinin gelişmesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen önemli bir tartışmadır. Bu tartışma maalesef günümüzde de devam etmektedir. Hatta eğitim bilimlerinin yaşadığı sorunların temelinde eğitimin bilim olarak görülmemesinin yattığı söylenebilir.

Eğitim bilimleri bölümlerinin üniversitelerde kurulmaya başlandığı dönemlerde eğitim bilimleri profesörleri eğitimin hem bilim hem de sanat olduğunu ileri sürmekteydiler. O dönemde ileri sürülen düşüncelere göre eğitimin bilim kısmı temel ilke, kural ve kanunları ortaya çıkartmakla uğraşırken; eğitimin sanat kısmı, ortaya konan ilke, kural ve kanunları başarılı bir şekilde uygulamaya dönüştürmekle uğraşmaktadır (Harris, 2006; Payne, 1973). Eğitim bilimlerinin yeni ortaya çıktığı, sınırlarının, ilkelere ve kurallarının dahi tam belirgin olmadığı dönemde, baskın görüş olan eğitimin sanat olduğu düşüncesinin doğrudan reddedilmemesi doğal karşılanabilir bir düşünce olarak kabul edilebilir. Ancak sonraki yıllarda da eğitim bilimlerini yeterince gelişmemiş bulan ya da doğrudan eğitimin bir bilim olmadığını savunanlar da çıkmıştır. Bu görüşte olanlar temelde eğitimin bir bilim dalı olarak kapsamının belirsiz olduğunu, eğitim problemlerini çözmek için ampirik araştırmalar yapılamayacağını, eğitim bilimlerinin sadece diğer bilimlerin bulgularını sergilediğini, hatta eğitim bilimlerinde üretilen çalışmaların bilimsel bir temel olmaksızın yapılan edebi çalışmalar olduğunu ileri sürenler olmuştur. Bu kişilere göre eğitim bilimciler okullarda var olan eğitim uygulamalarını teori haline getirmektedirler. Dolayısıyla bu kişilere göre eğitime bir bilim olarak bakmak yanlıştır. Eğitim temelde eğitimi veren öğretmenlerin kişisel nitelikleriyle yakından ilişkili olduğundan eğitim ve öğretim daha çok beceriyle ilgilidir. Bu nedenle eğitim bir sanattır (Brezinka, 1992; Gage, 1978; Hirst, 1966; Nelson et al., 1990; Peters, 1977).

Eğitimin bir bilim olmadığını, sanat olduğunu ileri sürenlere karşı eğitim bilimciler bu tezi çürütmeyi amaçlayan fikirler ortaya koymuşlardır. Eğitimin başka bilimlerin verilerini kullanması ve bu bilim dallarıyla yakın ilişkilerde bulunması nedeniyle bilim olamayacağını dile getirenlere karşı çıkan bazı eğitim bilimciler başta mühendislik gibi uygulamalı bilimler olmak üzere pek çok bilim dalının diğer bilimlerle yakın ilişkide bulunduğunu, bu bilim dallarının bilgi ve uygulamalarından yararlandığını,



benzer durumun eğitim için de geçerli olduğunu belirterek bu görüşe karşı çıkmışlardır (Dewey, 2006; Scheffler, 1973).

Diğer taraftan, eğitimin bir bilim olması için eğitimin diğer bilimlerden sıyrılarak özerk bir bilim dalı haline gelmesi gerektiğini ileri sürenler de vardır. Örneğin Bucher (1903) eğitimin diğer bilimlerden bağımsız olması gerektiğini, kendi önermelerini destekleyen kabul edilebilir belirli yöntemler bulmazsa eğitimin bir bilim olamayacağını belirtmektedir (Akt: Laska, 1973). Walton (1964) da eğitim bilimlerinin özerk olması gerektiğine inanlardandır ve ona göre üç ana nedenden dolayı eğitim bilimi özerk bir bilimdir: (1) eğitim biliminin konuları arasında en önemli yeri kapsayan öğretim ve program gibi temel konular diğer bilimlerin kapsamı içerisinde yer almamaktadır. (2) Diğer disiplinler genelde eğitim konularını ele almamaktadır. (3) Toplumun büyük ölçüde odaklandığı eğitim topluma ait bir araçtır. O nedenle ayrıca incelenmesi gerekmektedir (Walton, 1964). Walton burada önemli bir soruna parmak basmaktadır. Bu sorun diğer bilim dallarının eğitim ile ilgili konularla pek ilgilenmemesidir. Bilim dallarının eğitim ile ilgilenmemesi durumunda eğitim ve öğretim konuları incelenmeyecek, yaşanan sorunlara çözümler bulunamayacak, bu alanda hiçbir ilerleme sağlanamayacaktır. Bu durumda eğitim eskiden olduğu gibi eğitimi veren kişilerin inisiyatifinde geleneksel bir şekilde sürüp gidecektir.

Eğitimin bilim mi sanat mı olduğu tartışması ülkemizde de yüzyıllık bir tartışmadır. Bu tartışmaya Cumhuriyet döneminde öğretmen okullarında okutulan pedagoji kitaplarında da yer verildiği görülmektedir. Bazı kitaplarda bilim veya sanat tartışmasına girmeden doğrudan eğitimin bir bilim olduğu ifade edilerek eğitimin teorik ve uygulamalı bir bilim olduğu belirtilmektedir. Bu kitaplarda eğitimin diğer bilimler gibi belli bir alanı ve kanunlarının olduğu ve uzmanların bu alanda araştırmalar yaparak yerel doğruları bulmaya çalıştığı vurgulanmaktadır (Antel, 1931; Kanad, 1948; Meuman, 1931). Bazı kitaplarda ise eğitimin bilim veya sanat olup olmadığı tartışılmıştır. Örneğin Aytuna (1932) eğitimin bağımsız bir bilim olduğunu, eğitimin uygulamalı yönünün olmasının onun bir sanat olmasından değil, günlük yaşamla yakından ilişkili olmasından ve yetiştirdiği mezunların toplumu ileriye götürmeyi amaçlamasından ileri geldiğini savunmaktadır. Ona göre tıp, ziraat, mühendislik vb. bilim dalları nasıl hem teorik hem de pratik yönleri olan bilim dallarıysa eğitim bilimi de aynı şekilde teorik ve pratik yönleri olan bir bilim dalıdır. Cırıtlı (1941) ise eğitimin hem bilim hem de sanat olduğunu belirtmektedir. Ona göre eğitimin zamana, insana ve yere göre değişen ve değişmeyen yönü vardır. Eğitimin değişmeyen yönü öğretme işi olup, değişen yönü ise öğrenilenleri belirli amaçlara göre kullanmaktır. Buna göre eğitim, değişmeyen yönü ile müspet bir bilim, değişen yönü ile bir sanattır. Cumhuriyet dönemi sonrasında bu tartışmaya çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Sadece Büyükdüvenci (1986) yazdığı bir makalede bu tartışmaya değinerek eğitimde yapılanların bir sanat olduğunu belirtmektedir. Ona göre şayet bilim ve sanat arasında bir zıtlık varsa eğitim bir sanattır. Çünkü eğitimin bilim olması durumunda araştırmalarla elde edilen bulguların

herkes tarafından ve her durumda benimsenecek bir kurala indirgenecektir ve bu da bir sanat olarak eğitimin serbestçe işlenmesine yıkıcı etki yapacaktır. Başka bir deyişle eğitimde özgün uygulamalar olmayacaktır.

Aslında eğitimin bilim veya sanat olduğu tartışmasının gereksiz olduğu söylenebilir. Çünkü bilim ile sanat arasında birbirini tamamlayıcı bir ilişki vardır. Bilim bilgiyi, sanat ise uygulamayı ifade etmektedir. Dolayısıyla bilimdeki gelişmeler sanatı, sanattaki gelişmeler ise bilimi geliştirmektedir (Baransel, 1979). Bu nedenle eğitim bilimi uygulamalı bir disiplin olarak uygulayıcılara yol gösterici ilkeler sağlarken, uygulayıcılar da yeteneklerini kullanarak bu ilkeleri karşılaştıkları özel durumlara uygularlar. Kısacası eğitimin sanat yönünün olması onun bilim olmadığını göstergesi olmaz. Fakat buradaki sorun eğitimin sanat olduğunu ileri sürenlerin genelde eğitimin bilimsel yönünü görmezden gelmesidir.

Eğitimin bilim olup olmadığı tartışmasının kapsadığı diğer bir nokta da eğitim fakültelerinde eğitim bilimciler tarafından okutulan ve eğitim bilimlerinin bir parçası olan ÖMB derslerine yönelik yapılan eleştirilerdir. Bazı yazarlar ÖMB derslerini yoğun bir şekilde eleştirerek öğretmenliğin bu derslerle öğrenilemeyeceğini, bu derslerin akademik düzeyinin düşük, içeriğinin gerçek hayattan uzak ve gereksiz tekrarlarla dolu olduğunu ve bu dersleri veren öğretim üyelerinin akademik düzeyinin düşük olduğunu ileri sürmüşlerdir (Bestor, 1953; Carnegie Forum, 1986; Conant, 1963; Holmes Group, 1986; Koerner, 1963; Kramer, 1991; Lynd, 1953; Mitchell, 1981; NCTAF, 1996; Walton & Kuethe, 1963). Bu eleştiriler özellikle ABD’de 1990’lı yıllarda etkisini göstermeye başlamış, teorik içerikli ÖMB derslerinin ağırlıkları azaltılmış, öğretmen eğitiminde lisans programları kaldırılarak, ilgili alan fakültelerinden lisans derecesi almış öğrencilerin kabul edildiği yüksek lisans düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır (Sadker & Sadker, 2000). Ağırlıkları azaltılan ÖMB dersleri yerine staj ve uygulamaların ağırlıkları artırılmıştır.

Eğitimin bilim olup olmadığı tartışmaları şunu göstermektedir ki; eğitim bilimleri halen ontoloji, yani var olma sorunu yaşamaktadır. Yani eğitim bilimleri bilim dünyasında halen var olma mücadelesi vermektedir. Bu durum ülkemiz için de geçerlidir. Çoğunlukla örtük uygulamalarla, nadiren açık ifadelerle eğitimin bilim olarak görülmediği ortadadır. Eğitimin bilim olamayacağını açıkça ifade edenlerden birisi de ünlü felsefeci Takiyettin Mengüşoğlu’dur. Mengüşoğlu (1976) Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı H. Topçuoğlu’nun (1968) fakültenin amacı, işlevi, faaliyetleri ve karşılaşılan zorlukları anlattığı “Ankara Üniversitesinin Bir “Eğitim Fakültesi” Vardır!” isimli makalesine cevaben bir makale yazmıştır. Bu makalesinde Mengüşoğlu eğitim fakültesi kurulmasına karşı olduğunu belirtmiştir. Ona göre fakültede her çalışma alanının ontolojik bir temeli, yani araştırması gereken bir varlık alanı vardır. Eğitim fakültesi böyle bir varlık temelinden yoksundur. Kendisi eğitim fakültesinin her türlü gerçek temelden yoksun, havada bir kurum olduğunu belirterek, aslında bütün fakültelerin birer eğitim kurumu olduğunu, bu nedenle eğitim fakültesine gerek olmadığını

ileri sürmektedir. Ona göre bu nedenlerle eğitim fakültesinin yetiştirdiği gençlere bir iş verilememekte, uydurma işler icat edilmektedir. Görüldüğü gibi alanında önemli, lisansüstü eğitimini yurt dışında yapmış bir öğretim üyesi dahi eğitimin bilim olmadığını savunmaktadır. Bu şartlar altında eğitim bilimlerinin akademik camiaya ve üniversiteye kendisini kabul ettirmesinde ciddi engellerin bulunduğu ve eğitim bilimcilerin yapmaları gereken çok şey olduğu söylenebilir.

### ***Üniversitelerde Eğitim Bilimlerinin Konumu ve Statüsü***

Üniversitelerde eğitim bilimleri ile eğitim bilimlerini bünyesinde bulunduran eğitim fakültelerinin statüsü konusunda yapılan çalışmalar ve ileri sürülen fikirlere bakıldığında her ikisinin de statüsünün düşük olduğu konusunda hemfikir olduğu görülmektedir. (Clark & Marker, 1975; Clifford & Guthrie, 1988; Ducharme, 1985; Gideonse, 1984; Judge, 1982; Labaree, 2004; Schewebel, 1985; Walton, 1964). Üniversitelerde eğitim fakültesi ikinci sınıf bir fakülte olarak görülmüş, nadiren övgüyle desteklenmiştir. Üniversite yöneticileri ile diğer fakültelerdeki akademisyenlerin düşünce ve davranışlarına baktığımızda da, bu durum açıkça görülebilmektedir. Bu olumsuz bakış açısı ve davranışlarının temelinde çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bu sebepler şu şekilde sıralanabilir:

(1) Eğitim bilimleri diğer bilimlere göre çok yeni bir bilim dalıdır. Tarihsel geçmiş açısından diğer bilim dallarının çoğu üniversitelerin kuruluşlarından beri yer almaktadır ve dolayısıyla da üniversite içerisinde baskın bir konumdadır. Buna karşılık eğitim bilimlerinin üniversitedeki geçmişi ancak bir asır civarındadır. Bu nedenle diğer bilimlerin yanında eğitim bilimlerinin üniversitedeki konumu ve statüsü düşüktür.

(2) Üniversitelerdeki öğretim üyeleri eğitim fakültesi ile eğitim bilimlerinde görevli öğretim üyelerinin bilimsel verimliliğinin düşük olduğu yönünde bir kanıları vardır. Nitekim Brubacher (1966) eğitim fakültesinde görev alan öğretim üyelerinin bilim insanlığı standardının düşük olduğunu açıkça ifade etmektedir. Bu kanı ve düşünceler doğrultusunda üniversitelerdeki öğretim üyeleri eğitim fakültesinde görev alan öğretim elemanlarını entelektüel düzeyleri zayıf, ikinci sınıf bilim insanı olarak görmektedir (Clark, 1987; Ducharme & Agne, 1986; Koerner, 1963; Schewebel, 1989). Kısacası, üniversitedeki diğer öğretim üyeleri zaten eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerini çok yetersiz görmekte, hatta onları bilim adamı statüsüne koymamaktadırlar. Konuya ülkemiz açısından bakarsak bu durumun ülkemiz için de geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Hatta eğitim fakültesi içerisinde bile alan (fen-edebiyat) kökenli öğretim üyelerinin eğitim bilimleri öğretim üyelerine yönelik aynı olumsuz düşüncüyü taşıdıkları söylenebilir.

(3) Eğitim bilimleri öğretim üyelerine yapılan bir diğer eleştiri de bu kişilerin alana yeterince inemedikleri iddiasıdır. Kerlinger'e (1970) göre eğitim bilimciler eğitimde yaşanan sorunları anlamak ve bu sorunlara cevap bulmak için fildişi kulelerinden çıkmalıdır. Öğretim üyeleri artık toplumsal projelerde aktif olarak çalışmalı,

toplumsal problemleri çözmeleri için topluma yardımcı olmalı, süreçte katkılarını artırmalıdır. Oysa bu kişiler zamanlarının çoğunu fakültedeki odasında ve sınıfta geçirmektedirler.

(4) Üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin büyük çoğunluğu hala eğitimi bir bilim olarak kabul etmemektedirler. Onlara göre eğitim bir bilim değil, sanattır. Buna bağlı olarak da öğretmen adaylarının eğitim bilimleri ile ilgili dersler alması gerekmez. Çünkü öğretmenlik bir zanaatkar gibi tecrübeli öğretmenin yanında çıraklık yapılarak öğrenilebilir (Gage, 1978; Galagher, 1970; Highet, 1954; Nelson et al., 1990; Holmes Group, 1986). Dolayısıyla eğitim fakültelerine de, eğitim bilimlerine de gerek yoktur.

Eğitimin bir bilim olarak görülmemesinin doğal bir sonucu olarak eğitim sorunları ve çözümünde uzmanlığa saygı gösterilmemekte, hemen hemen tüm öğretim üyeleri eğitim ile ilgili konularda bir uzman edasıyla görüş bildirebilmektedir. Tüm akademisyenler geçmişte okul ve eğitim tecrübeleri olmasından dolayı eğitimle ilgili bir şeyler bildiklerini düşünmektedirler ve eğitimde yaşanan problemlerin çözümüne yönelik çeşitli öneriler ileri sürebilmektedirler (Peters 1977; King, 1987). Oysa pek çok alanda bir insan yeterli teknik bilgisi yoksa ekonomist, doktor veya avukatların söylediklerini anlayamazlar. Akademisyenler dahi uzmanlık alanları dışında hastalık hakkında fikir sahibi olamazlar, hukuksal bir konuda görüş bildiremezler, ekonomik göstergeleri yorumlayamazlar. Ancak eğitim söz konusu olduğunda tüm akademisyenler fikir ifade etmekle kalmayıp bu fikirlerinin kesinlikle doğru olduğunu ileri sürebilmektedirler. Bu durum eğitim bilimlerini olumsuz etkilemektedir. Nitekim eğitim ile ilgili bir gündem oluştuğunda yayın organlarında eğitim bilimleri alanı dışından kişiler görüş bildirirken, eğitim bilimleri öğretim üyelerinin seslerini dahi duyuramadıkları görülmektedir.

(5) Eğitim bilimleri araştırmalarının üniversiteye fazla maddi getirisi yoktur. Eğitim araştırmaları maddi açıdan fen ve sağlık bilimleri kadar üniversitelere kazanç sağlayamamaktadır. Çünkü eğitim araştırmalarında bu araştırmaların doğası gereği ekonomik bir değeri olan buluşlar ortaya konulamaz. Diğer taraftan eğitim araştırmaları toplum tarafından ilgi gören popüler araştırmalar da değildir. Bu nedenle eğitim araştırmaları üniversitenin topluma kendisini tanıtmasında etkili olan araştırmalar değildir.

Yukarıda belirtilen sebeplerin sayısı daha da artırılabilir. Burada önemli olan, sonuçta eğitim bilimlerinin üniversite içerisinde statüsünün düşük olmasıdır. Bu statü düşüklüğü eğitim bilimlerinin pek çok sorunla karşı karşıya kalmasına yol açmaktadır.

Eğitim fakültelerinin üniversitelerdeki düşük statüsü Türkiye için de geçerlidir. 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi eğitim bilimlerinin üniversiteler içerisinde yer almasını sağlamıştır. Ancak eğitim fakültelerinin üniversitelerle bütünleşmesi sorunlu olmuş, eğitim fakülteleri ile üniversite arasında bir doku uyumsuzluğu yaşanmıştır (Okçabol, 2005; Şişman, 2000). Kısacası üniversiteler eğitim fakültelerini benimseyememişlerdir. Daha vahim olanı eğitim fakültelerinin

önemsenmemesinin bir sonucu olarak bu fakültelerin özellikleri hiç dikkate alınmadan fen-edebiyat fakültelerinde akademik yükselme için kadro bulamayan öğretim üyelerinin eğitim fakültelerine geçiş yapmalarına olanak tanınmıştır. Böylece eğitim fakültelerinde kendi yapısına hiç uymayan bir personel yapısı oluşmuştur. Sonuçta eğitimi önemsemeyen ve bilim olarak kabul etmeyen kişiler eğitim fakültesinde görev yapmaya başlamıştır. Böylece eğitim bilimleri bölümü kendi fakültesi içerisinde de önemsenmeyen bir bölüm durumuna gelmiştir. Nitekim kuruluşundan beri eğitim fakültelerinin yöneticileri çoğunlukla eğitim kökenli olmayan alan profesörlerinden seçilmiştir. Hatta bazı eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri bölüm başkanları dahi alan çıkışlı öğretim üyesidir.

Bu açıklamaların paralelinde, günümüzde üniversite içerisinde eğitim bilimlerinin konumu ve statüsünün pek de uygun düzeyde olmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Yukarıda açıklanan olumsuz şartlar altında bir bilim dalının gelişebilmesi pek mümkün değildir. Eğitim bilimleri ve ÖMB dersleri konusundaki olumsuz görüşlerin 1980'lerde ABD'de uygulamaya başlanması tehlikeli bir gelişmedir. Küreselleşen bir dünyada bir ülkedeki gelişme- hele ki bu ülke ABD gibi güçlü bir ülke olursa- diğer ülkeleri de kısa sürede etkilemektedir. Dolayısıyla ABD'de yaşanan gelişmeler birkaç yıl sonra Türkiye'yi de etkileyebilir. Bu nedenle ülkemizdeki eğitim bilimcilerin bu tehlike çanlarını duyarak gerekli önlemleri tartışarak almaları gerekmektedir.

### **Tartışma**

Eğitimin bir bilim olup olmadığının günümüzde dahi tartışılması eğitim bilimlerinin halen varolma sorunu yaşadığını göstermektedir. Eğitimin üniversite ve bilim dünyasında statüsünün düşük olması bir yana, bir bilim dalı olup olmadığının dahi tartışma konusu olması eğitim bilimlerinin çok ciddi sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstergesidir. Her şeyden önce şunu vurgulamak gerekir ki; eğitimin halen bir bilim olarak akademik dünyada sağlam bir yer edinmemesinde eğitim bilimcilerin de katkısı vardır. Öncelikle Türkiye'de eğitim bilimlerinin ne olduğu, niçin var olduğu, yani ontolojik statüsü hakkında genel bir uzlaşma yoktur. Akademisyenler arasında alanın varlığına ilişkin ortak bir fikir birliğine varılamamıştır. Bunun yanında eğitim bilimleri alanında önemli bir birikim ve köklü bir gelenek sağlanamamış, genelde gelişmiş ülkelerde üretilen bilgilerin aktarıcısı ve uygulayıcısı olmuş, üreticisi olamamıştır. Eğitim bilimleri araştırmaları var olan eğitim uygulamalarında yaşanan sorunları ortaya koymakla sınırlı kalmıştır (Özsoy, 2010; Ünal ve Özsoy, 2010a; Ünal ve Özsoy, 2010b). Kısacası eğitim bilimleri alanında temel araştırmaların sayısı çok az olup çoğunlukla var olan sorunları ortaya koyan betimsel araştırmalar yapılmaktadır. Dolayısıyla ülkemizdeki eğitim bilimciler dünya eğitim bilimleri literatürüne çok fazla katkı da sağlayamamaktadır. Bu eleştiriler ülkemizde çok önceleri 1951 yılında eğitim felsefecisi Bedii Ziya Egemen tarafından da dile getirilmiş, kendisi Türkiye'deki eğitim bilimleri çalışmalarının bilimsel esaslara uygun olarak yapılmadığını, araştırmaların da kuram-

sal temelden yoksun olduğunu belirtmiştir (Egemen, 1951). Akademik alanda bilime çok katkı getiremeyen bir alanın üniversitelerde de saygınlığının olamayacağı bilinen bir gerçektir. Bu açıdan bakıldığında eğitim bilimlerinin statüsünün düşük olmasında eğitim bilimcilerin payının çok büyük olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Diğer taraftan eğitim bilimleri alanında yaşanan olumsuzlukların tümünü eğitim bilimcilere yüklemek de haksızlık olur. Burada eğitim bilimcilerin haricindeki kişi ve olaylar da etkili olmaktadır. Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç (2010) eğitimin bir bilim dalı olarak kendini akademik dünyaya kabul ettirememesinin özünde bir iktidar sorunu bulunduğunu iddia etmektedirler. Onlara göre bilim dalının sınırlarını çizmek her zaman o bilim dalının çalışanlarınca gerçekleştirilememekte, özellikle genç disiplinler dışarıdan müdahaleye çok maruz kalmaktadırlar. Toplumda daha fazla güç, servet ve yüksek konuma sahip olanlar, eğitim bilimlerinin ne olduğuna ve ne olması gerektiğine ilişkin tartışmaların içerik ve biçimini belirlemede güç sahibi olabilmektedirler. Bu kişiler eğitimin bir bilim değil, teknik bir sorun ya da sanat olduğunu yaymaya çalışmaktadırlar.

Eğitim bilimlerinin düşük statüde görülmesi ve önemsenmemesinin bir sonucu olarak eğitim bilimleri günümüzde çeşitli sorunlarla boğuşmaktadır. Bu sorunların başında eğitim fakültesinin personel yapısının tüm kariyerini fen - edebiyat alanlarında yapmış öğretim üyelerinin ağırlıkta olması gelmektedir. Bu kişiler sayıca fazla olmaları nedeniyle eğitim fakültelerinde etkin konumda bulunmakta ve bu etkin konumları nedeniyle de eğitim bilimleri bölümünün etkililiğini azaltabilmektedirler. Eğitim Fakültesi yöneticilerinin de genelde bu kişilerden oluşması eğitim bilimleri bölümünün önemsenmemesine yol açmakta, uzmanlık alanı hiç uymamasına rağmen farklı alanlardan kişilerin eğitim bilimleri bölümlerine atanması sağlanmaktadır. Özsoy ve Ünal 'da (2010) farklı dallardan sosyal bilimcilerin eğitim bilimleri alanına girmesinin eğitim bilimleri perspektifinin oluşmasını engellediği görüşündedirler. Bu yapı altında, eğitim bilimleri bölümü sadece ÖMB derslerini veren bir servis bölümü haline gelmiştir. Eğitim bilimleri bölümlerindeki öğretim elemanları ayrıca ağır ders yükü altına sokulmakta, hatta bazı fakültelerde uzmanlık alanı aranmaksızın herkesin ÖMB derslerine girdiği görülmektedir. İşin daha vahim tarafı bazı eğitim bilimcilerin kendi uzmanlık alanı olmayan ÖMB derslerine de girmesidir. Bu şartlar altında, kendi vermesi gereken dersleri dahi sahiplenemeyen bir bölümün eğitim bilimleri alanında akademik anlamda üniversitede yeri nasıl olabilir? Üstelik kendi uzmanlık alanını sahiplenmeyip her türlü ÖMB dersine giren eğitim bilimciler için ne söylenebilir? Bu kişiler aslında yaptıklarıyla üniversite ve fakülte yönetimlerinin eğitim bilimleri bölümüne ve ÖMB derslerine karşı uyguladıkları politikaları meşrulaştırmaktadır. Bu şartlar altında bu sorunu çözmek için YÖK nasıl ki yeniden yapılanma ile eğitim fakültelerinde okutulacak dersleri ve bu derslerin tanımını belirlemişse, bu derslere girecek öğretim elemanları için de standartlar belirlemelidir. Bu standartlara uymayan kişilere ilgili ÖMB derslerinin verilmemesi sağlanmalıdır.

Eğitim bilimlerinin yaşadığı diğer bir sorun da öğretim üyesi kaynağının giderek kuruması, genç araştırma görevlilerinin iyi yetiştirilememesidir. Yeniden yapılanma ile eğitim bilimlerinin lisans programlarının kapatılması alana önemli bir darbe vurmuş ve bunun giderilmesine yönelik lisansüstü eğitim düzeyinde bir önlem alınamamıştır. Şu an farklı alanlardan mezun öğrenciler eğitim bilimleri alanlarındaki yüksek lisans programlarına kabul edilmekte, az sayıda ders alarak tez hazırlamakta ve mezun olmaktadır. Böylece teorik temeli sağlam olmayan akademisyenler yetişmeye başlamıştır. Burada bir başka sorun da yeterli alt yapısı ve akademik personeli olmayan, yeni kurulmuş fakültelerde dahi eğitim bilimleri lisansüstü programlarının açılmasıdır. Bu programlarda da öğrenciler akademik açıdan yeterli donanıma sahip olmadan mezun olmaktadır. Tüm bu olumsuzluklar eğitim bilimlerinin geleceğini olumsuz etkilemektedir.

Bu durum nasıl çözülebilir? Tabii ki en iyi çözüm eğitim bilimleri akademisyenleri tarafından çözülebilir. Nitekim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin öncülüğünde, diğer üniversitelerdeki eğitim bilimcilerin katkılarıyla eğitim bilimleri alanında açılacak lisansüstü programlar için genel yeterlikler belirlenmiştir (AÜEBF, 2009). Fakat bir yaptırım olmadığı için bu kararlar uygulanamamış, bu konuda bir ilerleme de sağlanamamıştır. Bu konudaki sıkıntıların önemli bir bölümü bizzat eğitim bilimcilerden kaynaklanmaktadır. Maalesef insanların kendi öz denetimini yapmalarını durumunda dışarıdan müdahaleye maruz kalmaları gerekir. Eğitim bilimcilerce standartların belirlenemediği durumda YÖK devreye girmelidir. Aslında en ideal olanı eğitim bilimciler ve YÖK'ün koordineli çalışmasıdır.

Diğer bir sorun akademik yükseltmelerle ilgilidir. Son yıllarda teorik yayınlar önemsenmemekte, hatta bazı üniversitelerin akademik yükselme kriterlerinde puan dahi verilmemektedir. Dolayısıyla çoğu akademisyenler puan kazanmak için uygulamalı araştırmalar yapmaktadır. Bunun sonucunda teorik çalışma olmadığından alan teorik yönden güçlenmemekte, yeni ve orijinal fikirler ortaya çıkmamakta, uygulamalı araştırmalar da yenilikten uzak bir kısır döngü içerisinde yapılagelmektedir. Oysa temel ve uygulamalı araştırmalar birbirini tamamlayan araştırmalardır. Birisi olmazsa, diğer tür araştırmalardan da verim alınmaz.

Muhtemelen eğitim bilimlerinin statüsünün düşük olmasında önemli nedenlerden birisi de alandaki öğretim elemanlarının yeterince örgütlenememesi, örgütlü bir hareket ve tepki ortaya koyamaması, sorunlarını yetkililere iletememesidir. Eğitim bilimlerinin üniversitelerde güçlü bir bilim dalı olarak yer alması için diğer alanlardaki akademisyenlerin gözünde saygın bir yerinin olması gereklidir. Bunun başarılması örgütlü olarak bütünleşmiş ortak bir iradeyle gerçekleşebilir. Güçlü bir örgütlenme ile etkili konumda olan bir bilim dalı çıkarlarını ve alanına yapılan saldırılara göğüs gererek sorunlarını daha kolay giderebilmektedir. Oysa eğitim fakültelerine ve eğitim bilimleri bölümlerine yapılan alan dışı atamalar karşısında dahi hiçbir tepki oluşmamıştır. Maalesef eğitim bilimciler de alanlarının üniversitelerdeki konumlarında hiçbir sorun

yokmuş gibi davranmakta, bu sorunları ortaya koyacak herhangi bir çalışma yapmaktan, faaliyet yürütmemektedirler. Eğitim bilimciler kendi alanlarının sorunlarıyla ilgilenmekte gönülsüz davrandıkça eğitim bilimleri ile ilgili kararlar başka alandan kişiler tarafından alınmaya devam edecektir.

Üniversite içerisinde ikinci sınıf bir fakülte olarak görülen, eğitim fakültelerinde eğitimin bir bilim olarak görülmediği, eğitim bilimcilerin de bu soruna ilgisiz kaldığı bir yapıda eğitim bilimlerinin geleceği maalesef karanlıktır. Eğer bu durum böyle devam ederse gelecekte eğitim bilimleri isimli bir bilim dalı tarihe gömülecektir. Nitekim bu kötümser tahmini doğrulayan bazı öncü olaylar yaşanmaktadır. Özellikle bilimsel araştırmalar açısından ön plana çıkmış prestijli bazı ABD üniversiteleri, bünyelerindeki eğitim fakültesi ya da eğitim bölümlerini kapatmış, sadece fen-edebiyat fakültesi mezunu öğrencilere öğretmenlik sertifikası için tezsiz yüksek lisans programlarını yürüten bir yapı oluşturmuştur. Bu yapıda eğitim bilimleri alanında bilimsel çalışmaların yapıldığı bir bölüm bulunmamaktadır. Örneğin Yale ve Johns Hopkins University 1950'lerde, Duke University 1980'lerde, University of Chicago 1990'larda eğitim fakültesi ya da eğitim bölümünü kapatmışlardır. Halen University of Michigan ve Stanford University'de eğitim fakülteleri kapatılma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Harvard University'de ise eğitim alanındaki doktora programları kapatılmıştır<sup>1</sup>. (Labaree, 2004). ABD'de yaşanan gelişmelerin diğer ülkeleri de etkileyeceğini söylemek yanlış bir tahmin olmaz. Eğitim fakültelerinin kapatılması eğitim bilimlerinin yok olmasında son darbe olacaktır. Eğitim fakültesinin olmadığı bir yerde eğitim bilimlerinin de varlığını sürdürmesi mümkün değildir. Sadece öğretmen adaylarına birkaç ÖMB dersi vermekle eğitim bilimlerinin yaşayamayacağı açıktır. Böylece üniversitelerde eğitim bilimci kalmadığında bu dersler ya hiç verilmeyecek ya da alan (fen-edebiyat) profesörleri tarafından verilecektir.

Yukarıda belirtilen eğitim bilimlerinin yaşadığı sorunların çözülmesinde en önemli faktörlerden birisi de eğitim bilimlerinin üniversitelerdeki yapılanmasıdır. Aslında şu an ülkemizde eğitim bilimlerinin karşılaştıkları zorlukların önemli bir bölümü üniversitelerin yapılanmasından kaynaklanmaktadır. Eğitim bilimlerinin bu yapılanma içerisinde gelişmesi pek mümkün gözükmemektedir. Sundberg (2004), İsveç üniversitelerinde eğitim bilimlerinin üç pozisyonda yer aldığını belirtmektedir: (1) Akademik disiplin olarak eğitim bilimleri: İsveç'in tanınmış ve güçlü üniversitelerindeki eğitim bilimleri bölümü bu yapıda olup, öğretmen eğitimi vermemekte, alanda akademik nitelikli araştırmalar yapmaktadır. (2) Multidisipliner alan olarak eğitim bilimleri: Bu yapılanmada eğitim bilimleri bölümünde araştırma ve öğretim birarada yürütülür. Bölümün konu alanı, çeşitli konu ve disiplinler tarafından oluşturulmuş multidisipliner bir alan olarak tanımlanmıştır. Bölüm, öğretmen eğitimi ve okullarla yakından bağlantılıdır. Yani öğretmen eğitimi ve okulların ihtiyacı için pratik pedagojik konular öğretilir. (3) Profesyonel alan olarak eğitim bilimleri: Bu yapılanmada eğitim bilimleri

<sup>1</sup> Harvard University'de Ph. D. programları kapatılmış olup, Ed.D. programları devam etmektedir.



bölümünün faaliyetleri her bir branşla bağlantılı olarak yürütülür (örneğin müzik pedagojisi bölümü gibi). Bu da göstermektedir ki özellikle branş öğretimi ile ilgili öğrenme ön plandadır. Sundberg (2004), güçlü üniversitelerin baskılara karşı koyabildiği için bu üniversitelerde eğitim bilimlerinin bir akademik disiplin olarak kendini koruyabildiğini, ancak yeni kurulan veya daha zayıf üniversitelerin baskı gruplarına direneme-yerek diğer iki pozisyonda eğitim bilimlerini yapılandırdıklarını belirtmektedir. İsveç örneğinin ülkemiz için de uygun olabileceği düşünülebilir. Ülkemizin köklü, maddi ve insan gücü açısından yeterli durumdaki üniversitelerinde eğitim bilimleri bölümü “akademik disiplin” şeklinde yapılanabilir. Bu yapılanmada eğitim bilimleri özellikle eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde faaliyet yürütmelidir. Burada eğitim bilimleri sadece lisansüstü eğitim yapacaktır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirmeden ziyade eğitim bilimlerinin ihtiyaç duyduğu temel ve uygulamalı araştırmalarla uğraşacak, eğitim bilimleri için geleceğin akademisyenlerini yetiştirecektir. Böylece eğitim bilimlerinde özellikle nitelik yönünden hızlı bir gelişim yaşanacak, eğitim bilimlerinin üniversitede ve bilim dünyasındaki konumu güçlenecektir. Alt yapısı yetersiz olan üniversitelerde ise eğitim bilimleri bölümü öğretmen yetiştirme ile ilgilenmeli, bu bölümlerin lisansüstü program açmaları önlenmelidir. Burada en büyük görev şüphesiz ki bu programları açma izni veren YÖK’e düşmektedir.

## Summary

### *Introduction*

Education was not perceived as a science in history and the teaching profession was not perceived as a special field in the past either. Following the idea that education is a science, suggested by J. F. Herbart (1776-1841), the first publications in educational science began to be published in Germany (Bowen, 2003; Brezinka, 1992; Good, 1956; Johnson, 1968; Temir, 1961). These publications were based on theoretical ideas. However, British educators stressed the experimental, practical, positive, and utilitarian aspects of education in the second half of 19th century. Empirical research in the science of education facilitated the acceptance of education as a science and the establishment of departments in universities (Graves, 1917; Temir, 1961; Wilds & Lottich, 1970). Germany was the first country to announce that education is a science and to include the educational sciences in universities. Later, Departments of Educational Sciences were opened in other European and United States universities. The aim of these departments was to educate researchers and educational managers. They were not intended for teacher education (Aldrich, 2006; Cubberley, 1948; Fraser, 2007; Shen, 1999).

### ***Theoretical framework***

It is considered that the development of educational sciences in Turkey began with the establishment of the Teacher School in 1848 in the era of the Ottomans. Important developments related to educational science began in the 1870s. Educational books for teachers began to be published in that decade. After the proclamation of the Republic (1923), many students were sent to Western Europe for undergraduate and graduate education. After these students had returned from Europe, they were assigned to the development of educational science in Turkey. The Western European education approach was accepted in educational sciences during this period. However, after World War II, Turkey accepted the American educational approach and sent most of the students to the USA (Binbaşıoğlu, 1993).

At the beginning of the 20th century, educational science was introduced at universities. The most important event related to the development of educational science in universities was the establishment of the “Institute of Pedagogy” at Istanbul University in 1937. Wilhelm Peters, who was one of the Jewish scientists working in Jena University and had escaped from Nazi Germany, was appointed as the president of this institution (Peters, 1952; Widmann, 2000). This institution was the first place where initial scientific researches in the field of educational sciences were conducted. Later, some attempts to found faculties of education were made and primarily the Faculty of Education at Ankara University was established. It started its activities in the 1965–1966 academic year and has made significant contributions to educational sciences. The college’s aim is to do research and educate experts in educational science (Altunya, 2006; AÜEF, 1967; Mihçioğlu, 1989; Topçuoğlu, 1968). Teacher education institutions were transferred to universities in 1982 and they became Schools of Education in which the “Department of Educational Sciences” was established. These departments give the teaching certificate courses for the students of other departments and do research in education. However, an incompatibility resulting from the structure and functions of universities occurred, and problems were encountered with regard to the integration of faculties of education with universities. Universities did not take the profession of teaching seriously. The characteristics of faculties of education were never considered and the result of this was that academicians who did not have any work related with education began teaching at faculties of education. With this staff structure in faculties of education, an academic climate rather than a professional climate occurred (Ataman, 1998; Korkut, 2001; Okçabol, 2005; Önsöy, 1998; Özsoy & Ünal, 2010; Şişman, 2000; YÖK, 1997; 2006).

Although pedagogy and education have different meanings, according to writers, they are interchangeable. Those distinguishing education from pedagogy, claim that pedagogy mostly refers to thought, whereas education refers to practice.

Educational science and pedagogy are two basic terms upon which a consensus has not been reached with regard to meaning. There are those who use the terms with

the same meaning (Brezinka, 1992; Compayré, 1895; Good, 1956), while there are those for whom the terms have different meanings. Some writers claim that pedagogy mostly refers to thought, while education refers to practice (Foulquie, 1994; Mialaret, 2005; Shen (1999). The term pedagogy was used before the Second World War and the term education was used after the Second World War in Turkey (Kanad, 1951). For this reason, these two terms are used in the same sense (Alaylıoğlu & Oğuzkan, 1968; Anonymous, 1966; Arkin, 1952; Cevizci, 2010; Öncül, 2000).

### ***Discussion***

The existence of the argument “Is education is a science or not?” is an important problem. At the time when educational sciences began to appear at universities, it was asserted that education was both a science and an art. On the contrary, there were advocates who considered that educational sciences were not developed adequately or maintained that education was not directly a science. The writers who think that education is not a science defend that education turned the existing applications into theories. However, some writers believe education is an art. In contrast to the individuals who consider that education is not a science, the advocates of educational science performed some work to devise the argument that education is not a science (Brezinka, 1992; Gage, 1978; Harris, 2006; Hirst, 1966; Nelson et al., 1990; Payne, 1973 Peters, 1977). Authors who oppose this view have suggested that many disciplines (including engineering) have close relationships with other disciplines in the same way as educational science (Dewey, 2006; Laska, 1973; Scheffler, 1973; Walton, 1964). Similar debates are going on in Turkey (Antel, 1931; Aytuna, 1932; Baransel, 1979; Büyükdüvenci, 1986; Cırtlı, 1941; Kanad, 1948; Meuman, 1931).

The most overt critics of educational science are on foundational and educational courses. Some writers have stated that teacher candidates should know their subject matter very well but that educational courses prevent this goal, that the professors giving educational courses are inefficient with respect to academic knowledge, and that the content of educational courses is far from real life and has unnecessary repetitions. Some other writers put forward that education is not a science since the academic level of educational courses is very low (Bestor, 1953; Carnegie Forum, 1986; Conant, 1963; Holmes Group, 1986; Koerner, 1963; Kramer, 1991; Lynd, 1953; Mitchell, 1981; NCTAF, 1996; Sadker & Sadker, 2000; Walton & Kuethe, 1963).

Finally, educational sciences face an ontological problem (Mengüşoğlu, 1976). Educational science still struggle for existence in the world of science. This is also valid for Turkey. Unfortunately, the status of Schools of Education and teacher education in universities are very low. Schools of Education are seen as a second class faculty in universities and they are rarely supported. When we look at opinions and behaviors of the administrators and the academic staff in other departments, this situation can be easily seen (Clark & Marker, 1975; Clifford & Guthrie, 1988; Ducharme, 1985;

Gideonse, 1984; Judge, 1982; Labaree, 2004; Schewebel, 1985; Walton, 1964). When the reasons for this low status are examined, the reasons can be summarized as follows (Brubacher, 1966; Clark, 1987; Ducharme & Agne, 1986; Gage, 1978; Galagher, 1970; Hightet, 1954; Holmes Group, 1986; Kerlinger, 1970; King, 1987; Koerner, 1963; Nelson et al., 1990; Peters 1977; Schewebel, 1989):

(1) Educational science is a new science according to many other sciences. For this reason, prestige and status of educational science are low in universities.

(2) Academicians in universities usually assume that the scientific productivity of the academic staff in Schools of Education is lower than that of the academicians of other departments. Along with this assumption, academic staffs of Schools of Education are seen as second class scientists.

(3) Academicians in educational sciences live in an ivory tower and they cannot solve educational problems.

(4) University professors do not see education as a science. According to them, education is a form of art. For this reason, new teachers can learn to teach from experienced teachers like a craftsman via apprenticeship.

(5) Research in educational science does not seem to be as profitable as research in other disciplines (e.g. medical or physical science).

Finally, educational science faces ontological problems. Naturally, educational science is facing very serious problems now. The academic world does not see education as a science (Egemen, 1951; Özsoy, 2010; Özsoy & Ünal, 2010; Ünal & Özsoy, 2010a; Ünal & Özsoy, 2010b; Ünal, Özsoy, Güngör & Tunç, 2010).

In fact, a few harmful results caused by the pessimistic view of Schools of Education have recently appeared. Especially, some prestigious universities well known for scientific research in the USA have eliminated their Schools of Education, have opened master degrees without thesis for the graduates of liberal art faculties, and do little research in educational science and teacher education. Yale and John Hopkins University, Duke University, and the University of Chicago eliminated their Schools of Education or departments of educational science in the 1950s, 1980s, and 1990s respectively. The Schools of Education in the University of Michigan and Stanford University have recently been threatened with closure. Harvard's Education School is not allowed to offer the Ph.D. (Labaree, 2004). When we take into consideration that previous changes in the USA have affected other countries, we can assume that Schools of Education in other countries will be closed too. Educational science cannot exist without Schools of Education.

Sundberg (2004) asserts the three positions of educational sciences at the universities in Sweden: (1) Educational Sciences as a Scientific discipline (2) Educational Sciences as a Multidisciplinary field and (3) Educational Sciences as a Professional field. According to Sundberg, structure 1 (Educational Sciences as a Scientific discipline) must be in old and strong universities, and structure 2 and 3 must be in new and weak

universities. The structure in Sweden may be appropriate for Turkey. Departments of educational sciences in Turkey's old and strong universities may be structured as an "academic discipline". Graduate education must be provided at the department.

## References

- Alaylıoğlu, R. & Oğuzkan, A. F. (1968). *Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Arif Bolat Kitabevi.
- Aldrich, R. (2006). Joseph Payne. Critic and Reformer. In R. Aldrich (Ed.), *Lesson from History of Education. The Selected Works of Richard Aldrich* (pp.90-110). London: Routledge.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü. Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926 - 1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) (2009) *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerinde Lisans ve Lisansüstü Eğitimin İrdelenmesi Çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (AÜEF) (1967) *Çeşitli Memleketlerde Üniversitelere Bağlı Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- Anonymous (1966) *Eğitim Ansiklopedisi*. Ankara: Ansiklopedi Yayınevi.
- Antel, (Sadrettin Celal) (1931) *Pedagoji*. İkinci tabı. İstanbul: Kanaat Kütüphanesi.
- Arkın, R. G. (Ed.) (1952) *Öğretmen Ansiklopedisi ve Pedagoji Sözlüğü*. İstanbul: Bir Yayınevi.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4, 263-270.
- Aytuna, (Hasip Ahmet) (1932) *Yeni Umumi Pedagoji*. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası.
- Baransel, A. (1979). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi*. İstanbul: Fatih Matbaası.
- Bestor, A. (1953). *Educational Wastelands*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Yay.
- Bowen, J. (2003). *A history of western education. Vol. 3*. London: Methuen & Co.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge*. Dordrecht: Kluwer.
- Brubacher, J. S. (1966). *A History of The Problems of Education. (2nd Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Büyükdüvenci, S. (1986). Bilim ve sanat olarak eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi*, 19(1-2), 79-84
- Carnegie Forum. (1986). *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Washington, DC: The Forum,
- Cevzici, A. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cırtılı, H. H. (1941). *Terbiye ve Öğretimde Metot*. Ankara: Uzluğ Basımevi.
- Clark, B. R. (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Clark, D. L. & Marker, G. (1975). The institutionalization of teacher education. In K. Ryan

- (Ed.), *74th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. (pp.53-86) Chicago: University of Chicago Press.
- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1988). *Ed School*. Chicago: University of Chicago Press.
- Compayré, G. (1895). *History of Pedagogy* (Trans. W. H. Payne) Third Edition. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. New York: McGraw- Hill.
- Cubberley, E. P. (1948). *History of Education*. Cambridge, Mass.: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (2006). Pedagogy as a university discipline. In J. W. Null & D. Ravitch (Eds.) *Forgotten Heroes of American Education*. (pp. 565-568) Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Ducharme, E. R. (1985). Establishing the place of teacher education in the university. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 8-11.
- Ducharme, E. R. and Agne, R. M. (1986). Professors of education: Uneasy residents of academe. In R. Wisniewski & E. Ducharme (Eds.), *The Professors of Teaching: An Inquiry*. (pp. 67-86). Albany, NY: State University of New York Press.
- Egemen, B. Z. (1951). *Terbiye İliminin Ana Meseleleri. Birinci Kitap*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını.
- Fraser, J. W. (2007). *Preparing America's Teachers. A History*. New York: Teachers College Press.
- Foulquie, P. (1994). *Pedagoji Sözlüğü*. (Çev. C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific Basis of The Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Galagher, J. J. (1970). Three studies of the classroom. In J. J. Gallagher, G. A. Nuthall, & B. Rosenshine (Eds.), *Classroom Observation*. (pp.74-108). AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No.6. Chicago, IL: Rand McNally.
- Gideonse, H. D. (1984) A future role for Liberal Arts Colleges in the preparation of teachers. A. Tom (Ed.), *Teacher Education in Liberal Arts Settings* (pp.1-12) Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education
- Good, H. G. (1956) *A History of American Education*. New York: The Macmillan.
- Graves, F. P. (1917). *A History of Education in Modern Times*. New York: The Macmillan Company.
- Harris, W. T. (2006). The science of education. In J. W. Null & D. Ravitch (Eds.), *Forgotten Heroes of American Education*. (pp. 311-320) Greenwich, Conn.: Information Age Publishing.
- Higget, G. (1954). *The Art of Teaching*. New York: Vintage Books.
- Hirst, P. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.), *The Study of Education*. (pp..29-58) London: Routledge & Kegan Paul.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- Johnson, J. (1968). *A Brief History of Student Teaching*. DeKalb, IL: Creative Educational

## Materials.

- Judge, H. (1982). *American Graduate Schools of Education. A View From Abroad*. New York: The Ford Foundation.
- Kanad, H. F. (1948). *Pedagoji*. 5.-6. Basım. Ankara: Ar Basımevi.
- Kanad, H. F. (1951). *Deneyisel Pedagoji*. Birinci Cilt. 7.-8. Basım. Ankara: Örnek Matbaası.
- Kerlinger, F. N. (1970). The functions of the university professor of education. In S. Lehrer (Ed.), *Leaders, Teachers and Learners in Academe: Partners in the Educational Process*. (pp.289-293). New York: Appleton-Century- Crofts Educational Divisions.
- King, J. (1987). The uneasy relationship between teacher education and the liberal arts & sciences. *Journal of Teacher Education*, 38(1), 6-10.
- Koerner, J. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Boston: Houghton Mifflin.
- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan Yüksek Öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kramer, R. (1991). *Ed School Follies*. Toronto: Macmillan Canada.
- Labaree, D. F. (2004). *The Trouble with Ed Schools*. New Haven: Yale University Press.
- Laska, J. A. (1973) Introduction. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education*. (pp. 2-13) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Lynd, A. (1953). *Quackery in the Public Schools*. Boston: Little Brown.
- Mengüşoğlu, T. (1976). Ankara Üniversitesinin bir eğitim fakültesi vardır. *Felsefe Arkivi*. 20, 147-148.
- Meuman, E. (1931). *Pedagoji*. (Çev. Osman Nuri) İstanbul: Resimli Ay Matbaası T. L. Şirketi.
- Mihçioğlu, C. (1989). Eğitim (Bilimleri) Fakültesinin kuruluşu üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 347-363.
- Mialaret, G. (2005). *Eğitim Bilimlerinin Gelişimi* (Çev. H. Izgar ve M. Gürsel) 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Mitchell, L. S. (1981). *The Graves of Academe*. Toronto: Little, Brown & Co.
- National Comission on Teaching and America's Future (NCTAF) (1996). *What Matters Most: Teaching for America's Future*. New York: National Comission on Teaching and America's Future.
- Nelson, J. L.; Palansky, S. B. & Carlson, K. (1990). *Critical Issues in Education*. New York: McGraw Hill.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz*. Ankara: Ütopya.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*. İstanbul: MEB Yay.
- Önsoy, R. (1998). Üniversitelerimiz ve öğretmen yetiştirme. *Milli Eğitim* 139, 18-20.
- Özsoy, S. (2010). Türkiye'de eğitim bilimlerini eğitimi. Sorun ve çözüm için bir çerçeve. In. Ünal, L. I. & Özsoy, S. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*. (pp.267-281). Ankara: Tan Kitabevi
- Özsoy, S. & Ünal, L. I. (2010). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme. In. Ünal, L. I. & Özsoy,, S. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru*. (pp.187-225). Ankara: Tan Kitabevi
- Payne, W. H. (1973). Contributions to the science of education. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.),

- Foundation Studies in Education.* (pp. 22-27) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the Education of Teachers.* London: Routledge and Kegan Paul
- Peters, W. (1952). *Pedagoji Enstitüsü. Pedagoji Enstitüsü Psikoloji ve Pedagoji Çalışmaları.* İkinci cilt (pp. 1-9). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayını.
- Sadker, M. P. & Sadker, D. M. (2000). *Teachers, Schools, and Society.* New York: McGraw-Hill.
- Scheffler, I. (1973). *Is Education a Discipline? Reason and Teaching.* Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company Inc.
- Schwebel, M. (1985). The clash of cultures in academe: The university and the education Faculty. *Journal of Teacher Education*, 36(4), 2-7
- Shen, J. (1999). *The School of Education: It's Mission, Faculty and Reward Structure.* New York: Peter Lang.
- Sundberg, D. (2004). From pedagogik to educational sciences? Higher education reform, institutional settings and the formation of the discipline of educational science in Sweden. *European Educational Research Journal.* 6(4), 393-410.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Temir, A. (1961). *Milliyet Ülküsü İçinde Bilim ve Eğitim.* Ankara: Orkun.
- Topçuoğlu, H. (1968) Ankara Üniversitesinin bir "Eğitim Fakültesi" vardır! *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1(1-4), VII-L.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (2010a). Toplumsal bilimlerdeki yeni açılımlar ışığında Türkiye'de eğitim bilimleri. In. Ünal, L. I. & Özsoy, S. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru.* (pp.157-185). Ankara: Tan Kitabevi.
- Ünal, L. I. & Özsoy, S. (2010b). Eğitim bilimlerinin Türkiye'de geleceği var mı? In. Ünal, L. I. & Özsoy, S. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru.* (pp.283-300). Ankara: Tan Kitabevi.
- Ünal, L. I.; Özsoy, S.; Güngör, S. & Tunç, B. (2010). Eğitim bilimlerinin ontolojik temelleri: Sorun odaklı bir yaklaşım. In. Ünal, L. I. & Özsoy, S. (Eds.), *Eğitim Bilimleri Felsefesine Doğru.* (pp.43-78). Ankara: Tan Kitabevi.
- Walton, J. (1964). Education as an academic discipline. M. Gillett & J. A. Laske (Eds.), *Foundation Studies in Education.* (pp. 119-121) Metuchan, NJ: The Scarecrow Press.
- Walton, J., & Kuethe, J. L. (1963). *The Discipline of Education.* Madison, Wis.: The University of Wisconsin Press.
- Widmann, H. (2000). *Atatürk ve Üniversite Reformu.* İstanbul: Kabalıcı.
- Wilds, E. H., & Lottich, K. V. (1970). *The Foundations of Modern Education.* (Fourth edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- YÖK. (1997). *6.10.1997 tarih ve B.30.0.000.0.01/534-22449 sayılı yazısı ve ekleri.* Ankara.
- YÖK. (2006). *Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar.* [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni\\_programlar.htm](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm) adresinden 04.08.2006 tarihinde indirilmiştir.