

Eğitim Bilimleri Nelerdir ve Nerelerde Bulunur? Yükseköğretim Kurulu'nun Eğitim Fakültelerinin Yapısında Gerçekleştirdiği Değişikliklere İlişkin Eleştirel Bir Analiz*

Ali Faruk Yaylacı** Enes Gök*** İsmail Aydoğan****

Öz: Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu tarafından 2016 yılında gerçekleştirilen düzenlemeden yola çıkılarak eğitim fakültelerinin yapılanması ve eğitim bilimlerinin *neliğinin* tartışılması amaçlanmıştır. Söz konusu tartışma, eğitimin bilime dönüşme süreci bağlamında yapılmıştır. Bu doğrultuda, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlara dayalı olarak eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma, ders programları ve kitaplarında eğitim bilimlerinin yer alışı tarzları, genel olarak eğitim alanında yürütülen araştırmaların eğitim bilimlerine dağılımları gibi ölçütler göz önünde bulundurularak genel bir değerlendirme yapılmıştır. YÖK'ün bütün üniversiteleri ve eğitim fakültelerini kapsayan bu düzenlemesinin tektipleştiriciliği önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Aynı zamanda eğitimin bir bilimsel alana dönüşme sürecine ilişkin mirastan daha çok güncel sorunların ve gelişmelerin söz konusu düzenlemeyi biçimlendirdiği görülmektedir. Bu durum düzenlemenin kalıcılığı konusunda da belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Gerek eğitim bilimleri bölümündeki ana bilim dallarına ve gerekse eğitim fakülteleri için önerilen bölümlere bakıldığında eğitimin bilim olarak kapsamına ve alt dallarına ilişkin tutarlı bir bakış açısını yansıtmaktan çok güncel sorun ve değişimlerden hareketle revize edilmesi anlayışının ağırlık kazandığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin yapılanmasına ilişkin olarak var olan akademik ve bilimsel sorunlar varlığını sürdürmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim bilimleri, Eğitim fakülteleri, Yükseköğretim, Yükseköğretim kurulu (YÖK)

Educational Sciences and Where to Find Them? A Critical Analysis of The Council of Higher Education's Current Structural Changes in Faculties of Education

Abstract: Taking the CoHE's 2016 arrangement into consideration, this paper aims to discuss the reorganization of education faculties and the *what-ness* of education sciences. The discussion was carried out such a way to address the transformation of the field of education into science. Accordingly, based on theoretical approaches in the relevant literature, a general evaluation was made considering such criteria as the reorganization of education faculties, the coverage of education sciences by curriculum programs and textbooks, and the breakdown of education-related general researches among education sciences. The standardizing effect of the CoHE's arrangement that covers all universities and education faculties stands out as an important problem. It is also seen that day-to-day problems and developments rather than the heritage related to the transformation of education into a scientific field have become more effective in the formation of the reorganization in question. This brings with it also a number of uncertainties regarding the permanence of this arrangement. When we look at both main fields of studies in departments of education science and departments suggested for education faculties as part of the CoHE's reorganization move, it can be concluded that an approach of reorganizing rooted in day-to-day problems and changes rather than offering a coherent standpoint on the scope of education as a science and its sub-branches has taken precedence over everything else. Thus, academic and scientific problems concerning the reorganization of education faculties still remain to be solved. Overcoming these problems will be possible by way of enriching theoretical inquiries on the nature and scope of educational sciences.

Keywords: Council of higher education (CoHE), Educational sciences, Faculties of education, Higher education

Çalışmanın başlığı Harry Potter serisinin yazarı J.K. Rowling'in (Scamander, 2016), *Fantastik Canavarlar Nelerdir ve Nerelerde Bulunurlar?* başlıklı eserinden ilhamla belirlenmiştir. Yakın zamanda sinemaya da uyarlanan bu yapıt, fantastik canavarların neler olduğunu detaylı olarak tanımlayan ve nerelerde bulunabileceklerini anlatan hayali bir rehber kitaba dayanmaktadır. Bu makalenin hareket

*Bu makalenin taslak hali UEBK-2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**İrtibat Yazan, Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Eposta: alfay06@yahoo.com

***Yrd. Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

****Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

noktası ise eğitim bilimlerinin neler olduğuna ve nerelerde bulunabileceğine ilişkin olarak akademyada ve eğitim bürokrasisinde egemen olan tutarsızlıklar ve karmaşa olmuştur. Böylesi bir rehber ve üzerine uzlaşmış kusurlu olmayan bir anlayışa eğitim bilimleri bağlamında sahip olunmadığı saptaması yapılmadan tartışmaya başlanması imkânsız görünmektedir. Eğitim bilimleri var mıdır? Var olabilir mi, var olmalı mıdır? Eğitim bilimleri var olmakta niçin güçlükler çekmektedir? (Charlot, 2010) sorularının tartışmalı cevapları arasında bu çalışmada Türkiye’de bu bilimlerin neler olduğunu ve nerelerde bulunduğunu sorgulanmaktadır. *Türkiye’de eğitim bilimleri üzerine ontolojik bir tartışma hiç yapılmamıştır* (Ünal, Özsoy, Güngör ve Tunç., 2010) saptamasının geçerliliğini sürdürdüğü göz önüne alınırsa bu çalışmanın söz konusu tartışmaya katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Görece yeni bir bilim alanı olan eğitim bilimi ya da eğitim bilimleri alanı tekâmül sürecini henüz tamamlamış değildir. Buna bağlı olarak eğitim fakültelerinin yapısı ya da yeniden yapılanması da tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1997’de gerçekleştirdiği düzenlemenin ardından eğitim fakültelerinin yapısına yeniden müdahale etme gereği duymuştur. Haziran 2016’da eğitim fakültelerinin nasıl yapılandırılacağını açıklayan YÖK, bu yeniden yapılanmanın gerekçeleri olarak uygulamada görülen bazı sorunları, sistemde meydana gelen değişimleri, öğretmen yetiştirme ve müfredat programları yönünden ortaya çıkan yeni ihtiyaçları göstermiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması sürecinin bilim olarak eğitimin ve eğitim bilimlerinin yapısından bağımsız olması düşünülemez. Ancak yapılan düzenleme ile bir bilim olarak eğitimin ya da eğitim bilimlerinin *neliğine* ya da nitelik ve kapsamına ilişkin düşünsel tartışmaların ya da entelektüel birikimin tutarlı bir biçimde göz önünde bulundurulduğunu söylemek oldukça güçtür. Eğitimin, çeşitli alt dalları bağlamında bilimsel yönetime dayalı araştırmaların yapıldığı bir alan olması, diğer bilimler arasında yer alması düşüncesine alışılmasına yol açmıştır. Özellikle öğretmenlik söz konusu olduğunda ise eğitimin bir sanat olma vasfının ağırlık kazandığı düşüncesi de gücünü korumaktadır. Ancak eğitim bilimleri gerçekte nedir, eğitim bilimleri nelerdir ve nerelerde bulunurlar sorusu öylece durmaya devam etmektedir. Eğitim bilimleri deyimi akademik camiada gündelik dile yerleşmiş görünmektedir. Eğitim fakültelerinin tamamında eğitim bilimleri bölümleri vardır. Eğitim bilimleri terimi akademik dergi adlarında ve makale başlıklarında sıklıkla yer almaktadır. Eğitim fakültelerinde eğitim bilimlerine giriş dersleri yer almaktadır ve bu adı taşıyan çok sayıda ders kitabı yazılmıştır. Bütün bunlara rağmen bir takım olgular, gelişmeler ve uygulamalar eğitim bilimleri deyiminin ne kadar müphem olduğunu hatırlatmaya devam etmektedir. Eğitimin bir bilim oluşunun entelektüel açıdan tartışılmasından öte eğitim bilimleri denilen *şeylerin* varlığının iddia edilmesi ile uygulama ve fiili durum arasındaki uygunsuzluklar söz konusu müphemliğin üzerinde durulması gerektiğini göstermektedir. Eğitim bilimleri *varmış gibi* yapılırken, eğitim bilimleri *yokmuş gibi* yapısal düzenlemelerin ortaya çıkması bu gerekliliği güçlendirmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada YÖK tarafından gerçekleştirilen düzenlemeden yola çıkılarak eğitim fakültelerinin yapılanması ve eğitim bilimlerinin *neliğinin*, eğitimin bir bilim olarak görülüp görülemeyeceğine ilişkin görüşler ve eğitimin bilime dönüşme süreci temelinde tartışılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, eğitim bilimlerinin gelişimine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmasının ardından ders programları ve kitaplarında eğitim bilimlerinin yer alış tarzları, genel olarak eğitim alanında yürütülen araştırmaların eğitim bilimlerine dağılımları, eğitim sisteminde eğitim bilimlerinin yeri irdelenmiştir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma, alanyazındaki kuramsal yaklaşımlara ve yazarların eğitim bilimlerine ilişkin düşünsel kabullerine dayalı olarak tartışılmıştır.

Eğitimin Bilim(ler)leşme Serüveni

Eğitim bilimlerinin kurumsal bir gerçekliği vardır, üniversiter ve yönetsel bir statüye sahiptir (Charlot, 2010). Ancak eğitim bilimlerinin bir alan olarak varlığı ve yapısına ilişkin tartışmalar sürmektedir. Eğitim fakültelerinin yapısı ya da yeniden yapılanmasına ilişkin tartışmaların devam ediyor olması eğitimin bilim alanı olarak şekillenmesi süreci ile yakından ilişkilidir. Oldukça yeni bir bilim alanı olan eğitim bilimi ya da eğitim bilimleri alanı tekâmül sürecini henüz tamamlamış değildir. Eğitimin modern anlamda bilimleşme süreci yaşadığı yaklaşık 120 yıllık dönemde eğitim bilimlerinin yükselişinden ve düşüşünden söz edilebilir. Smith (1968), British Columbia Üniversitesi'nin 1956 yılında inceleme kurumlarına bir eğitim fakültesi ekleme kararı alarak kendisini İngiliz Milletler Topluluğu'ndaki üniversitelerin önde gelenlerden birisi haline getirdiğini söylemişti. Bunun üzerinden görece kısa bir zaman geçtikten sonra günümüzde çeşitli ülkelerde bu fakültelerin gözden düşmeye başladığını, kapatıldıklarını ya da dönüştürüldüklerini görülebilmektedir.

Eğitim ve bilim kavramlarının bir araya gelişi oldukça yeni bir durumdur. *Yüzyıllar boyunca eğitim bilimleri diye bir şey yoktu* (Charlot, 2010, ss. 32). Eğitimin bilime dönüşme serüveni ve eğitim bilimlerinin ortaya çıkma sürecinde yeni biçimlenen alanın adlandırılmasına ilişkin farklılaşmalar söz konusu olmuştur. Hofstetter ve Schneuwly'nin (2002) saptadığı üzere, Avrupa ülkelerinde farklı dönemlerde farklı geleneklere dayalı olarak bir disiplin olarak eğitim bilimleri için pedagoji, eğitim, eğitsel araştırma, eğitim bilimi farklı adlar kullanılmıştır. Eğitim ve bilim kelimeleri ilk olarak 19. yy'n sonuna doğru İskoçya'da Bain tarafından bir arada kullanılmıştır. Cellier ise 20. yy'n başlarında Fransa'da *pedagoji bilimi* kavramını kullanmıştır. Farklı terimlerin kullanımı olarak yansıyan anlayışlar eğitim bilimi ile pedagoji bilimi arasında bir ayrışmaya da işaret etmektedir (Öncül, 2000; Mialaret, 2010a, 2010b). Mialaret'nin (2010a) *termonolijide hüküm süren düzensizlik* olarak tanımladığı pedagoji ya da eğitim kavramlarının kullanımına ilişkin tartışmaları bir kenara bırakacak olursak, eğitimin bilimleşme sürecinin sonucu olarak eğitim bilimleri kavramının, eğitim/pedagoji ayrışmasını da aşacak biçimde kapsamlı bir zemin sağladığı düşünülebilir. Eğitim bilimleri kavramı açısından dönüşüm Claparede tarafından 1912' de İsviçre'de bir eğitim bilimleri enstitüsünün kurulmasıyla olmuş ve eğitim bilimleri terimi gittikçe daha çok kullanılmaya başlanmıştır. Çağdaş eğitim bilimleri 1967 yılında Fransa'da üniversite programlarının yeniden tanımlanması ile kurumsallaşmıştır. Fransa'da 1967'de bazı üniversitelerde eğitimde lisans ve uzmanlık derecesi verilmesine başlanması ile bu kavram daha yaygın bir kullanım alanı bulmuştur (Charlot, 2010; Mialaret, 2010b; Öncül, 2000). 1970 ve 1980'ler boyunca eğitim bilimleri, beşeri ve toplumsal bilimler içinde en çok gelişen disiplinlerden birisi olmuştur (Wulf, 2003).

Eğitimin bir bilim olarak modern dönemde tecessüm etmesi tesadüf değildir. Bu durum *felsefeden bilimlere geçiş sürecinin* bir parçası niteliğindedir. Bu süreç esasında yeni bilimlerin felsefeden bağımsızlaştığı bir dönemdir. Bacon, Galileo ve Newton gibi ilk filozof-bilimcilerin çalışmalarıyla doğal felsefenin bilime dönüşmesinin (Pigliucci, 2008) sonuçlarının belirginleştiği döneme tekabül etmektedir. 19.yy'da Almanya'da eğitim, felsefe ve tarih bağlamında konumlanan pedagoji olarak anlaşılır ve beşeri bilimler ya da felsefe fakültelerinde kurumsallaşırken psikolojinin çoktan felsefeden bağımsızlaştığı Anglo-Saxon ülkelerde, psikolojinin egemenliğinde deneysel-analitik yöntemlerin kullanıldığı bir alan olarak belirginleşmiştir. Akabinde ana disiplinler olarak psikoloji ve felsefe ile yarışırcaasına sosyoloji eğitim alanındaki etkisini artırmıştır. Aynı zamanda iktisadi ve idari bilimlerin baskın etkisiyle eğitim alanına girişi söz konusu olmuştur (Mitter, 1982). Eğitimi tek bir disiplinin alanı olarak görenlerle farkı disiplinlerin ortaklaştığı bir alan olarak görenler arasındaki tartışma da hala sürmektedir (McCulloch, 2002). 19. yüzyılın sonlarında eğitim bilimlerinde bir dönüşüm yaşanarak Alman eğitimcilerin felsefe ve mantıksal anlayışından Anglo-Saxon eğitimcilerin öncülük ettiği bilimsel-amprik anlayışa geçilmiştir. Tecrübe ve deneyin eğitime girmesi eğitimin bir bilim olarak kabul edilmesini ve üniversitelere girişini kolaylaştıran bir unsur olmuştur (Yüksel, 2012).

Almanya’da eğitim bilimini bir disiplin olarak hümanist pedagoji, deneysel eğitim bilimi ve Frankfurt Okulu’nun Eleştirel Teorisi paradigmaları tarafından şekillendirirken 20.yy ilerledikçe 1950’lerin sonunda ve 1960’ların başlarında deneysel-analitik araştırma eğitim biliminin temel inşa edici unsuru haline gelmiştir. Pozitivist bilimsel ideale dayalı bir eğitim bilimleri alanı teşekkül etmiştir. Eğitim bilimleri modernitenin ve rasyonalitenin etkisi altında kurumsallaşmıştır (Wulf, 2003; Charlot, 2010). Gülenç’in (2012) belirttiği üzere bu çağa ilişkin olarak yapılan felsefi değerlendirmelerin ortak noktası, belirli bir kültürel perspektif ve geleneğin krizidir. Eleştirel kuramcılara göre *pozitivist anlayış*, bu yolla, yani tüm varlık biçimlerini aynılaştırarak ve sabitleyerek tüm bilimler için geçerli olabilecek tek bir yöntem inşa edebileceğine inanmıştır. Günümüzde eğitim bilimlerinin gelişimi bağlamında yaşanan sorunların pozitivist bilimsel ideale olan inancın zayıflamasına bağlı olarak yeni arayışlarla yakın ilişkisi vardır.

Eğitim biliminin *zemin/alanı* oldukça dinamiktir ve ekonomik, toplumsal, politik, mesleki piyasa vb. etkenler nedeniyle sürekli değişmektedir. Eğitim bilimlerinin bilimsel bir disiplin olarak şekillenme süreci de diğer alanlarda olduğu gibi söz konusu etkenleri kapsayan toplumsal, siyasal ve ekonomik bağlamla yakından ilişkilidir. Gumport’un (2000) belirttiği üzere çeşitli bilgi alanlarına ilişkin değişimlere ayak uydurmak zorunda olan üniversitelerin sosyal birer kurum olduğu yönündeki hâkim meşru fikir, yükseköğretimin endüstri olduğu fikrine dönüşmektedir. Devlet üniversiteleri, ekonomik zorunluluklara cevap vermek amacıyla giderek piyasa söylemine ve yönetsel yaklaşımlara güvenirken, tarihsel karakterlerinden, işlevlerinden ve eğitim kurumları olarak birikmiş miraslardan uzaklaştıkça meşruluğunu yitirmektedir (Gumport, 2000). Eğitim bilimleri, profesyonel ve toplumsal alanlar ile ve bu alanlardan gelen taleplerce biçimlendirilmektedir (Sundberg, 2004; Hofstetter ve Schneuwly, 2002). Avrupa’da ve Dünyanın diğer bölgelerinde eğitim bilimlerinin yeni bir kurumsallaşma aşamasında olduğunu vurgulayan Hofstetter ve Schneuwly (2002), aynı zamanda eğitim sistemlerinin de eğitimci profesyonellerin nitelikleri, diploma ve eğitim programlarının uluslararası standardizasyonu gibi alanlardaki değişen talepler nedeniyle bütüncül olarak güçlü bir dönüşüm yaşadığını vurgulamıştır. Disiplin, King ve Brownell’ı (1966) izleyerek, sadece bir çalışma ya da bilgi alanı olarak değil, bir entelektüel inceleme ya da tartışma alanını paylaşan akademisyenler topluluğu biçiminde tanımlanabilir. Bu paylaşılan bir geleneği ve özelleşmiş bir dili ve öteki paylaşılan sembol sistemlerini, paylaşılan kavramsallar setini, kitaplar, makaleler, araştırma raporları altyapısını, üyeler arasında bir iletişim sistemini ve öğretim ve girişim araçlarını kapsar (aktaran McCulloch, 2002).

Türkiye’de eğitim bilimlerinin serüvenine bakıldığında Avrupa’daki bilimleşme sürecinin etkisinin erken dönemlerde görülmeye başlandığı ancak eğitim bilimleri olarak kurumsallaşmanın görece daha geç başladığı söylenebilir. Charlot’nun (2010, ss. 21), Fransa’da eğitim bilimlerinin varlığı ve kurumsal gerçekliği için söz konusu ettiği kanıtlar Türkiye için de geçerlidir. Eğitim kurumlarının siyasi aktörler tarafından gerektiği düzeyde önem görmemesi böyle bir fakültenin kurulma ihtiyacını hem geciktirmiş hem de kuruluş sürecindeki engelleri de beraberinde getirmiştir (Sağlam, 2012). 1950’lerin ortalarında Gazi Eğitim Enstitüsü’nün aynı zamanda bir fakültenin işlevlerini yerine getirecek bir yapıya kavuşturulmuş, 1958’de Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ), bir eğitim fakültesi kurulmuş ancak kısa sürede fen edebiyat fakültesinin öğretmen yetiştiren bir bölümüne dönüştürülmüştür. Bu gelişmelerin ardından 1964 yılında Ankara Üniversitesi’nde bir eğitim fakültesi açılmış, 1983 yılında ise Eğitim Bilimleri Fakültesi adını almıştır (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 347-348). 1964 yılında açılan ilk eğitim fakültesinin, diğer fakültelerin öğretim kadrosu için de eğitim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme gibi konularda yardım sağlanması düşünülmüştür (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 352). Dolayısıyla eğitimin bilim olarak kurumsallaşmasında başlangıç noktasının öğretmen yetiştirme anlayışından çok daha kapsayıcı bir eğitim bilimleri yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Türkiye'de bilimlere sorun odaklı yaklaşım etkili olmuştur. 1960'larda eğitim bilimleri fakültesi açılırken planlı kalkınma döneminin başlaması nedeniyle eğitim sorunlarının araştırılmasına ilişkin gereksinimin vurgulanması, 1982'de öğretmen yetiştiren kurumların üniversitelere devredilmesi, 1997'de öğretmen ihtiyacı doğrultusunda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması bu yaklaşımın sonuçlarıdır. Eğitim bilimleri, neredeyse, devlet-merkezci ve sorun çözme odaklı bir disiplin olarak var edilmiştir. Bunun temel nedeni ise Türkiye'deki modernleşme projesinin aygıtı olarak eğitime yüklenen anlamdır. Bu nedenle eğitim bilimleri özerk bir disiplin olarak gelişmemiştir (Özsoy ve Ünal, 2010; Ünal, 2010; Ünal vd., 2010).

Türkiye'de Eğitim Bilimleri Nerelerde Bulunmaktadır?

Eğitim bilimleri nelerdir ve nerelerde bulunmaktadır sorusunun cevabını kısaca araştırdıktan sonra YÖK'ün son düzenlemesi üzerine konuşmak daha tutarlı olacaktır. Bilim söz konusu olduğunda, özellikle sosyal bilimler, kuramsal olan ile uygulama arasında her zaman bir koşutluk bulunamayacağını kabul etmek zorundayız. İdealist bir bakış ile bilimlerin sınıflandırılması ve geçmişte yapıldığı üzere yükseköğrenim kurumlarının bu sınıflamalara dayalı olarak inşa edilmesi söz konusu olabilir. Ancak yararçı düşüncenin ve ilerlemeciliğin egemen olduğu dönemlerle birlikte ekonomik yaşam ile eğitim arasındaki orantısız etkileşimin böylesi bir idealizme pek olanak tanımayacağı da açıktır. McCulloch'ın (2002) saptadığı üzere eğitim, giderek, kuram pahasına pratik yaklaşımlara odaklanışa yönelten güncel toplumsal ve ekonomik taleplere ilişkin olarak daha fazla sorumluluğa sahip inceleme anlayışının egemenliğine girmiştir. Üniversiteler, endüstri devriminin ardından icat edilmiş olan eğitim ve okul anlayışı doğrultusunda ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren merkezlere doğru hızla evrilmiştir. Günümüzde birçok ülkede eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinin ya da bütünüyle bu fakültelerin bazı diğer sosyal bilimler bölümlerinin kapatılıyor olması bu evrilmenin sonucudur diyebiliriz. Uygulamaya yön veren koşullara bütünüyle gözlerimizi kapatarak ideal bir eğitim bilimi alanı inşa edemeyeceğimiz bir gerçek ancak yine kuramsal olarak eğitim bilimleri nelerdir ve fiili olarak da nerelerde bulunmaktadırlar sorularına cevaplar bulduğumuz ölçüde Türkiye'de eğitim fakültelerinin yapılandırılmasına ilişkin tartışmaları daha sağlıklı yapabileceğimiz de oldukça yerinde bir düşüncedir diyebiliriz.

"Eğitim, olay ve durumlarının doğuş koşullarını, bunların oluşup gelişmesini inceleyen bilim dallarının oluşturduğu ortak bir bilimler demeti" (Öncül, 2000) olarak tanımlanmakla birlikte başlarda eğitim bilimleri kavramı eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi ve eğitim felsefesini kapsıyordu. Kavram giderek zenginleşmiştir (Mialaret, 2010b). Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşma sürecinin ilk evrelerine bakıldığında da akademik ve bilimsel olarak eğitim bilimlerine biçilen kapsayıcı ve üst rolün etkili olduğu söylenebilir. Varlık amacı öğretmenler için hizmet içi eğitim ve araştırma olarak belirlenmiş olan Türkiye'de açılan ilk eğitim fakültesinin bölümleri ve yetiştirilecek görevlilere ilişkin öngörüler eğitim bilimlerinin kapsamına ilişkin olarak temel alınan zemini ifade etmektedir. Bu fakültenin bölümleri, eğitimin felsefi-tarihi temelleri, eğitimin toplumsal temelleri, eğitimin psikolojik temelleri, örgüt-yönetim, eğitim kuramı ve uygulaması (genel ve özel öğretim yöntemleri) olarak belirlenirken, bu fakültede yetiştirilecek görevliler ise lise öğretmenleri, eğitim uzmanları (rehberlik uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları, okul psikologları, okul müdürleri, eğitim planıcıları, eğitim müfettişleri, toplum kalkınması uzmanları, halk eğitimi uzmanları), özel eğitim öğretmenleri (Mıhçıoğlu, 1989, ss. 352-353) olarak sıralanmıştır.

Eğitim bilimleri Türkiye bağlamında nerelerde, hangi yapıların bünyesinde ve hangi biçimlerde bulunmaktadır sorusuna cevap bulabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı ile yükseköğrenim doçentlik alanları ve lisansüstü tez çalışmalarına bakılabilir. Bunun yanı sıra eğitim fakültelerinin yapıları

içerisinde eğitim bilimlerinin nerelerde yer aldığı farklı ülkelerden bazı örneklerle karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmelere dayalı olarak YÖK'ün eğitim fakültelerinin yapısına ilişkin son düzenlemesi tutarlı bir zeminde ele alınarak anlaşılabilir.

Eğitim Bilimleri: Milli Eğitim Bakanlığı'nda

Eğitim Bilimleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nda nerelerde bulunmaktadır diye bakıldığında örgütsel yapı ve simgesel bir örnek olarak da Milli Eğitim Uzmanlığı tercihleri incelenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'nun örgütsel yapısına baktığımızda da muhtemelen doğal olarak bürokratik bir zemine dayanan pratik bir yapılanma dikkat çekmektedir. Eğitim Bilimlerinin bilimsel bir disiplin olarak genel çerçevesi ya da ana unsurlarından çok aktüel okul yapılanması ve bürokratik hizmetlerin yürütülmesinin temel çıkış noktası olduğu görülmektedir.

2011 yılında ihdas edilen Milli Eğitim Uzman Yardımcılığı ilanlarına bakıldığında seçilecek 100 kişinin alanlara göre dağılımının eğitim bilimleri dışında farklı disiplinleri de güçlü bir şekilde yansıttığı görülmektedir. 2014 yılında, 15'i (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Programları, Program Geliştirme) ve 5'i (Eğitim Yönetimi Teftişi Planlama ve Ekonomisi) olmak üzere seçilecek 100 kişiden 20'sinin eğitim bilimleri alanından olması öngörülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlik bölümlerinden 48 kişi, İİBF / Siyasal Bilgiler / İktisat ve İşletme Fakülteleri; Hukuk; Psikoloji; İstatistik Alanlarından ise 32 kişinin seçileceği ifade edilmiştir (MEB, 2014). 2015 yılındaki ilanda ise hepsi de Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitim Programları ile Program Geliştirme alt dallarından olmak üzere toplam 10 kişinin eğitim bilimleri alanından olması öngörülmüştür. Hukuk alanından 5, öğretmenlik alanlarından ise 60 kişilik kontenjan ayrılmıştır (MEB, 2015). Bu tablo, eğitim sistemi bağlamında yaşanmakta olan sorunları aşabilmek için disiplinler arası bir yaklaşımın ürünü olarak okunabileceği gibi eğitim sistemini, eğitim bilimlerinin dışındaki alanların uzmanlığına aktarma anlayışı olarak da yorumlanabilir. Sonuç olarak eğitim bilimlerinin yerine ve işlevlerine ilişkin sınırlı bir bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Eğitim Bilimleri: Doçentlikte Esas Bilim Alanları

Üniversiteler Arası Kurul'un belirlemiş olduğu Doçentlikte Esas Bilim Alanları listesindeki (ÜAK, 2017) 12 bilim alanından birisi olarak eğitim bilimleri temel alanı, fen bilimleri ve matematik temel alanı, filoloji temel alanı, güzel sanatlar temel alanı, hukuk temel alanı, ilahiyat temel alanı, mimarlık, planlama ve tasarım temel alanı, mühendislik temel alanı, sağlık bilimleri temel alanı, sosyal, beşeri ve idari bilimler temel alanı, ziraat, orman ve su ürünleri temel alanı, spor bilimleri temel alanlarıyla birlikte yer almaktadır. Eğitim bilimleri temel alanı başlığı altında ise 11 alt başlık bulunmaktadır; bilgisayar öğretim teknolojileri eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi eğitimi, eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanlar eğitimi, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi, özel eğitim, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, temel eğitim, Türkçe eğitimi, yabancı dil eğitimi.

Eğitim Bilimleri: ÖSYM (KPSS) Eğitim Bilimleri Testinde

ÖSYM, yayınladığı yükseköğretim istatistiklerinde sosyal bilimleri; sosyal bilimler ve uygulamalı sosyal bilimler olarak iki bölümde ele almakta ve eğitim bilimlerine eğitim genel başlığı altında uygulamalı bölümde yer vermektedir (Ünal vd., 2010). Öğretmen adaylarının yeterliklerini ölçmeyi hedefleyen 2001 yılındaki Kamuya Merkezi Atama Sınavı ve 2002 yılındaki Kamu Personeli Seçme Sınavlarındaki konulara bakıldığında eğitim bilimleri alanlarının bazılarında yer verilmediği, yer verilen konuların ise oldukça sınırlı bir yüzdeyle temsil edildiği görülmektedir; Eğitim psikolojisi % 50 (gelişim psikolojisi % 10, öğrenme psikolojisi % 25, ölçme ve değerlendirme % 15), program geliştirme ve öğretim % 35, (program geliştirme %, öğretim yöntemleri % 25), rehberlik % 15 (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006). 2017 yılındaki KPSS Eğitim bilimleri testinde yer alan konu başlıkları ve dağılımı ise şöyledir; Öğrenme Psikolojisi (% 15), Gelişim Psikolojisi (% 13), Ölçme ve Değerlendirme

(% 15), Rehberlik ve Özel Eğitim (% 13), Öğretim İlke ve Yöntemleri (%26), Program Geliştirme (% 6), Sınıf Yönetimi (% 6), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (% 6) (ÖSYM, 2017).

Eğitim Bilimleri: TÜBİTAK ve Türkiye Bilimler Akademisi'nde ve

Türkiye'de eğitim bilimleri, bilim kurullarında (TÜBİTAK ve TÜBA gibi) temsil edilmemektedir (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006; Ünal vd., 2010). TÜBA Üyelerinin dağılımına bakıldığında zaman sosyal bilimler başlığı altında eğitime yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra TÜBA Bilim ve Eğitim Politikaları Çalışma Grubu adlı bir grubun (TÜBA, 2017) akademide yer alması dikkat çekicidir.

Eğitim Bilimleri; Lisansüstü Çalışmalarda

Charlot (2010), Fransa'da 1969-1989 döneminde eğitim bilimleri alanındaki lisansüstü tezlerin büyük ölçüde sosyoloji ve psikolojinin egemenliği altında olduğunu daha sonra ise tarih, ekonomi, dilbilim ve felsefenin egemenliğinin söz konusu olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda Fransa örneğinde eğitim bilimleri bağlamındaki araştırmaların konuları açısından anılan disiplinler bağlamında çeşitlilik taşımasına rağmen eğitim bilimlerine ilişkin olarak ortak bir bilimsel kültür ortaya çıkmıştır (Charlot, 2010). Türkiye açısından durumun eğitim bilimlerinin kurumsallaşmasına katkı sağlayacak nitelikte bu derece tutarlı bir akademik bütünlüğü yansıttığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılan tez çalışmalarının dağılımı eğitim bilimlerinin bir disiplin olarak nasıl anlaşıldığını ve nasıl şekillendiğini göstermektedir. Alanyazındaki bulgulara göre doktora tezleri açısından bakıldığında eğitim bilimlerinin uygulama alanlarından birisi olan öğretmen yetiştirmenin egemenliği dikkat çekmektedir. Eğitim bilimleri doktora tezlerinin yarıya yakınının öğretmen yetiştirme alanına ilişkin olması oldukça ilginçtir. Yine bu tezlerde ele alınan temalara bakıldığında benzer şekilde ancak yarıya yakını eğitim bilimleri anabilim dalında yer almaktadır (Fazlıoğulları, 2012). Bu duruma benzer bir gelişmeye örnek olarak eğitim bilimleri alanında SSCİ'da indekslenen bir dergideki makalelerin konuları bakımından dağılımı verilebilir. Bu makalelerin çoğu eğitim programları ve öğretim, eğitim yönetimi, matematik ve fen eğitimi alanlarındandır (Selçuk vd., 2014). Bu bağlamda *Türkiye'de eğitim bilimcilerin, eğitim sisteminin devasa boyutlardaki pratik sorunlarına odaklandıkları için eğitim bilimlerinin felsefi temellerini* (Ünal vd., 2010) göz ardı etmelerinin alanın bilimsel bir disiplin olarak asli boyutlarının araştırmalarda göz ardı edilmesine yol açtığı söylenebilir.

Eğitim Bilimleri Eğitim Fakültelerinde

Dünyadaki bazı yükseköğretim kurumlarında ve eğitim fakültelerinde eğitim bilimlerinin nasıl konumlandığının incelenmesi Türkiye bağlamında konunun tartışılabilmesi için oldukça işlevsel bir zemin oluşturacaktır.

Öğretmen Koleji, Columbia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri (ABD): baktığımızda Sanat, Edebiyat ve Beşeri Bilimler; Bio-davranış Bilimleri; Danışmanlık ve Klinik Psikoloji; Eğitim Programları ve Öğretim; Eğitim Politikası ve Toplumsal Analiz gibi eğitim bilimlerinin alt dalları olarak görülebilecek alt dalların bölüm yapılanmasına temel teşkil ettiği görülmektedir (Teachers College, n.d.). ABD'deki Pittsburgh Üniversitesi, Eğitim Okulu: Yönetim ve Politika Çalışmaları; Sağlık ve Fiziksel Aktiviteler; Öğretim ve Öğrenme; Öğrenme Bilimleri ve Politika; Eğitim Psikolojisi; Departmanlar arası Çalışmalar biçiminde bir yapılanma olduğu görülmektedir. Burada eğitimin politik, psikolojik, fiziksel ve öğrenmeye ilişkin boyutlarının esas alındığı söylenebilir (University of Pittsburgh, 2017). Yine ABD'de Ohio Eyalet Üniversitesi, Eğitim ve Beşeri Ekoloji Koleji'nde ise daha sade bir yapılanma dikkat çekmektedir; Eğitim Çalışmaları, Öğretim ve Öğrenme ve Beşeri Öğrenme biçimindeki yapılanmada eğitimin bilimsel ve kuramsal boyutları ile uygulama boyutuna ilişkin bir yaklaşım göze çarpmaktadır (Ohio State University, 2017)

Kyoto Üniversitesi'nde, eğitim fakültesi, Eğitimin temelleri, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Sistemi

Disiplinler Arası Çalışmaları adları altında üç kategoride yapılandırılmış olup, lisansüstü seviyede Eğitim Çalışmaları Bölümü ve Eğitimde Klinik Çalışmalar Bölümü biçiminde oluşturulan iki boyutlu yapılanmada yine eğitimin kuramsal boyutu ile uygulama boyutu ayırımına dayalı bir yaklaşım söz konusudur (Kyoto University, n.d.). Beijing Normal Üniversitesi ve Seoul National Üniversitesi'nde ise eğitim bilimleri bağlamında kuramsal ya da uygulama ve öğretmenlik bölümü ayırımı olmaksızın eğitim ile ilişkili alt dallara dayalı bir yapılanma dikkat çekmektedir (Beijing Normal University, n.d.; Seoul National University, 2017).

Birleşik Krallık'taki Bristol Üniversitesi'nde ise Politika ve uluslararası gelişim; Liderlik ve Politika; Öğrenme, teknoloji ve toplum; Matematik Eğitimi; Neuroscience ve eğitim; Psikoloji ve Eğitim; Özel ve kapsayıcı eğitim; Öğrenme ve öğretim biçiminde ve eğitim bilimleri ya da öğretmenlik bölümleri tarzında bir ayırım gözetmeyen anlayışın etkili olduğu görülmektedir (University of Bristol, 2017). Benzer biçimde Tahran Üniversitesi Psikoloji ve Eğitim Fakültesi, Glasgow Üniversitesi; Gothenburg Üniversitesi eğitim fakültelerinde yine eğitimin kuramsal boyutu ile uygulama boyutu ayırımına dayalı bir yaklaşım söz konusudur (University of Tahran, 2017; University of Glasgow, n.d.; University of Gothenburgh, 2017)

Eğitim Fakültelerinin gelişimine ve dünyadaki bazı örneklerine bakıldığında *Eğitim Bilimleri* anlayışına ilişkin kapsamlı ve kendi içinde tutarlı bakış açılarının varlığından söz edilebilir. Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanlarında giderek daha baskın bir biçimde etkili olan ABD örneğinin dışında farklı örneklerin varlığı da göz ardı edilmemesi gereken bir noktadır. Eğitim bilimlerine ilişkin olarak tutarlı bir anlayışın ve düşünsel tecrübeyi ya da eğitimin bir bilim olarak geçirmiş olduğu tekâmül sürecinin kazanımlarının ne derece yansıtıldığının tartışılması gerekmektedir. Yeni düzenlemede bu bağlamda önemli sorunların varlığı göze çarpmaktadır.

Tartışma

Türkiye'de eğitim bilimlerinin günümüzde sahip olduğu üniversiter bağlamındaki konumu büyük ölçüde 1997 yılındaki düzenlemenin ürünüdür. 2016 yılında ise söz konusu düzenleme çerçevesinde bir yeniden düzenleme girişimi söz konusu olmuştur.

1997 yılında eğitim bilimlerine ait lisans bölümlerinin kapatılması ve bu alanların lisansüstü düzeye çekilmesi ile birlikte eğitim fakültelerine yüklenegelen öğretmen yetiştirme ağırlıklı rol güçlendirilmiştir. Bu düzenleme özellikle eğitim bilimciler topluluğunda olumsuz tepkilere yol açmış ve yoğun eleştiriye muhatap olmuştur. Yapılan araştırmalarda bu düzenlemeye ilişkin olarak eğitim bilimci akademisyenlerin genel olarak olumsuz düşündükleri ya da kararsız oldukları belirlenmiştir (Algur, 2002; Sezer Kalaycı, 2006). Söz konusu düzenlemenin bilimsel ve akademik dayanaktan yoksun olduğu ve iptal edilmesi gerekliliği (DPT, 2000; Koç, 2005) sıklıkla vurgulanmıştır. Düzenlemenin eğitim bilimciler topluluğu nazarındaki meşruiyeti ya da tutarlılığı tartışmalı olmakla birlikte disiplinin kendine özgü akademik ve bilimsel nitelikleri açısından daha derinlikli sorunlara işaret ettiği söylenebilir. Taşdan ve Çuhadaroğlu'nun (2006) da vurguladığı üzere temel sorun Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemi ve eğitim bilimleri arasındaki ilişkinin doğru bir biçimde inşa edilememiş olmasıyla yakından ilişkilidir. Sonuç olarak anılan düzenlemenin hem eğitim bilimlerine, hem de öğretmen yetiştirme sistemine olumsuz etkileri olmuştur. 1997'de YÖK eğitim bilimlerinin ontolojik konumunu bir disiplin olarak değil öğretmen yetiştirmeye hizmet eden bir meslek alanı olarak tanımlamıştır. Bu nedenle 1997 düzenlemesi ile eğitim bilimlerinin ontolojik sorununun yok edildiği (Ünal vd., 2010) öne sürülmüştür. Oysa ilk eğitim fakültesinin açılması sürecinde rol oynayan akademisyenlerden birisi olan Yaşar Karayalçın'ın *yalnız bu Eğitim Fakültesi eğer şeye, öğretmen yetiştiren bir fakülte olacak, olmak amacıyla kuruluyorsa bunun bir ikinci mükerrer bir çalışma olacağı kanaatindeyim* (aktaran Sağlam, 2012) biçimindeki ifadesi anımsanacak olursa eğitim bilimlerinin üniversiter kurumsallaşması anlamında en başa dönüldüğü söylenebilir. Aynı zamanda bütünüyle

ekonomik ve işgücü piyasasına dayalı bir değerlendirmenin bilimsel bakışa egemen olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. 1997 düzenlemesine ilişkin olarak yapılan gerekçelendirmeler de bu saptamayı doğrular niteliktedir. 1997 düzenlemesi eğitim bilimlerinin eğitim fakültelerindeki konumunu eğitim bilimlerini disiplin olma özelliğini zayıflatmak pahasına dışsal bir bakış ile köklü bir biçimde değiştirirken, 2016 düzenlemesi ise yeni bir iç düzenleme ile eğitim bilimlerinin konumunu yeniden sınırlandırmıştır. YÖK'ün 2016'daki yeni düzenlemeye ilişkin gerekçelendirmesi de yapılacak bir değerlendirmede yol gösterici olacaktır. YÖK başkanının, eğitim fakültelerinin yeniden düzenlenmesi ile ilgili olarak yapmış olduğu bir açıklama (Hürriyet, 2016) bu noktada oldukça önemlidir. Bu açıklamada, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, 1997-1998 ve 2006 yılındaki düzenlemelerin ardından uygulamada görülen bazı sorunlar ve eğitim sisteminde meydana gelen değişmeler doğrultusunda ve öğretmen yetiştirme yönünden ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar bağlamında eğitim fakültelerinde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Burada dikkat çeken önemli noktalardan birisi 1997'deki düzenlemenin sorunları aşmada yetersiz kalması ve eğitim sisteminde bazı değişmelerin yaşanmış olmasıdır. Bu gerekçeler yeni bir düzenlemeyi zorunlu kılarken aynı zamanda düzenlemelerin temel haklılaştırıcı unsuru ya da temel motivasyon kaynağı öğretmenler yetiştirme olarak ifade edilmiştir. Bu durum, 1997 düzenlemesine getirilen öğretmen yetiştirmeye odaklı bir eğitim bilimleri anlayışı eleştirisini haklı çıkarır niteliktedir. Eğitim fakülteleri ile öğretmen yetiştirme arasındaki doğal ilişki göz ardı edilemez niteliktedir ancak eğitim bilimleri anlayışının öğretmen yetiştirmeyi aşan boyutlarının varlığı farklı bir bağlamda tartışmanın sürmesini gerekli kılmaktadır.

Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 15.06.2016 tarihli toplantısında alınan karar ile belirlenen şablon doğrultusunda eğitim ve eğitim bilimleri fakültelerindeki bölüm ve anabilim dallarının yeniden düzenlenmesi istenmiştir (YÖK, 2016); Buna göre bölümler; Beden Eğitimi ve Spor, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Güzel Sanatlar Eğitimi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Özel Eğitim, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi, Temel Eğitim, Yabancı Diller Eğitimi olarak öngörölmüştür. Düzenlemeye göre Eğitim Bilimleri Bölümü ise Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi, Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi, Öğretim Teknolojileri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık anabilim dallarından oluşmuştur.

Eğitim Bilimleri ile öğretmen yetiştiren bölümler arasında ayırım gözetilmiş olması eğitim bilimlerinin konumuna ilişkin ipuçları vermektedir. Ancak eğitim fakültesi ile eğitim bilimleri kavrayışı arasındaki ilişki pek açık görünmemektedir. Dünyada da kimi zaman örnekleri göröldüğu üzere eğitim bilimleri olarak ifade edilen alt disiplinlerin daha çok lisansüstü düzeyde ve öğretmenlere dönük eğitim sağlayan alanlar olarak anlaşılması söz konusudur. Ancak eğitim bilimleri bölümünün eğitim fakültesi bünyesindeki konumunun, bilim olarak eğitimin tartışılan boyutları bağlamında tutarlı bir zemini dayanmadığu öne sürölebilir.

Eğitim bilimleri olarak ifade edilen alt alanlar ile diğer bölümlerin bilim olarak eğitim ile ilişkisi oldukça bulanık görünmektedir. Örneğin matematik eğitimi ile eğitim yönetimini birbirinden ayıran bilimsel nitelikler, üzerinde durulması gereken bir konudur. Matematik Eğitimi bu yapılanmada bir eğitim bilimleri alt dalı olarak değil eğitim fakültesinin alt bölümü olarak belirginleşmektedir. Bu noktada eğitim fakültesinin sadece ve bütünüyle öğretmen yetiştiren bir kurum olarak görölmelerinin haklı payı olduğu açıktır. Ancak eğitim bilimlerinin öğretmenliği aşan ve kapsayan boyutlarının göz ardı edilmiş de söz konusudur.

Branş öğretmenliklerine ilişkin bölümlendirmeye bakıldığında yürürlükte bulunan okul yapısı ve aşamalandırmasının yeterince dikkate alınmadığu söylenebilir. Okul öncesi ve sınıf eğitimini kapsayan

temel eğitim bölümünün yanında mesleki ve genel orta öğretime ilişkin bir bölümlendirme yapılmadığı görülmektedir. Matematik ve fen bilimleri eğitimi bünyesinde hem matematik öğretmenliği hem de ilköğretim matematik öğretmenliği programının varlığı dikkat çekmektedir. Orta öğretim ve temel eğitim düzeyindeki farklılaşmayı yansıtmak üzere söz konusu iki programın yer aldığı düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde din eğitiminin ayrı bir genel müdürlüğe sahip olmasına benzer biçimde din eğitimi ya da din kültürü ve ahlak bilgisinin bir öğretmenlik bölümü olarak eğitim fakültesinde yer almadığı görülmektedir.

Gerek eğitim alanında gerek bir disiplin olarak eğitim bilimlerinin deneyimlemekte olduğu sorunların önemli ölçüde eğitim bilimlerinin üniversitelerdeki yapılanması ile ilişkilidir. Yapılanmanın eğitim bilimlerinin gelişimi açısından elverişli bir zemin sunduğunu söylemek zordur (Yüksel, 2012). 2016 düzenlemesi, 1997 düzenlemesinin eğitim bilimlerini öğretmen yetiştirme temelinde anlama eğilimini güçlendirerek sürdürmektedir. Ancak eğitim bilimleri alanında eğitim bilimlerinin *kapsayıcı-üst* boyutlarına güçlü atıflar vardır. Örneğin Smith (1968) *bir üniversite eğitim fakültesini sadece mesleki formasyon veren bir yer olarak görmemelidir* diyerek bu duruma işaret etmiştir. Benzer bir saptama ve öneri 1988 yılında toplanan 12. Milli Eğitim Şurası'nda da gündeme gelmiştir. Öğretmen Yetiştirme başlığında yer verilen karar şöyledir; Öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitimde öğretmenlere uygulanan "genel kültür" programının, 21. Yüzyıl nesillerinin üstün vasıflı yetiştirilmesi hedefine uygun olarak yeni bir yaklaşımla ele alınması ve a) Toplum tanıma ve yöneltme bilimleri derslerinin artırılması (sosyoloji, felsefe, din ve ahlâk bilimleri, liderlik, sosyal tarih) (TTKB, 2017). Bu karar, öğretmen yetiştirmenin giderek ağırlık kazanmasına yapılan vurgunun yanında öğretmen yetiştirme alanında da eğitim bilimlerinin öneminin ifade edilmesi açısından oldukça önemlidir. 1980'lerin başında öğretmen yetiştiren kurumların eğitim fakültelerine dönüştürülmelerinin ardından muhtemel gelişmelere dikkat çeken Ataman (1987) da giderek eğitim bilimleri bölümlerinin meslek bilgilerini veren servis bölümlerinden öteye gidemeyeceğini ifade ederken 2000'li yıllardaki duruma işaret etmiştir. Dolayısıyla beklenti olumsuz anlamda gerçekleşmiştir. Eğitim bilimleri bağlamında öğretmen yetiştirmenin egemenliği söz konusu olmuştur. Esasen bu durum kamu politikalarına yön vermesi beklenen Vizyon 2023 gibi çeşitli vizyon belgelerinde ifadesini bulan *yükseköğretimin ve rekabete açık hale getirilmesi ve ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim programlarının ülke ihtiyaçları ve egemen olunması istenilen teknolojiler ve bu teknolojileri destekleyecek bilim alanları göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi* (TÜBİTAK, 2004) tarzındaki hedeflerine uygun görünmektedir.

Eğitimin bir bilimsel alana dönüşme sürecine ilişkin mirastan daha çok güncel sorunların ve gelişmelerin söz konusu düzenlemeyi biçimlendirdiği görülmektedir. Günü kurtarmaya dönük, bilimsel temele dayanma niteliği tartışmalı geçici çözümler... Bu durum aynı zamanda düzenlemenin kalıcılığı konusunda da belirsizlikleri beraberinde getirmektedir. Gerek eğitim bilimleri bölümündeki ana bilim dallarına ve gerekse eğitim fakülteleri için önerilen bölümlere bakıldığında eğitimin bilim olarak kapsamına ve alt dallarına ilişkin tutarlı bir bakış açısını yansıtmaktan çok tutarsızlıklar taşıyan bir yapının güncel sorun ve değişimlerden hareketle revize edilmesi anlayışının ağırlık kazandığı söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinin yapılanmasına ilişkin olarak var olan akademik ve bilimsel sorunlar varlığını sürdürmektedir. Yeni düzenlemenin eğitim bilimleri ile öğretmen yetiştirme programlarını, Eğitim Fakültesi adıyla ifade edilen daha geniş bir ailenin iki ana unsuru olarak görüldüğü söylenebilir. Ancak dünyadaki örneklerin büyük kısmında belirli ve tanımlanabilir bir bilimsel bakışı yansıtırken Türkiye örneğinde eğitim, diğer bilimsel disiplinlerden izole olmuş gibi görülmektedir. Oysa genel eğilim, eğitim bilimleri çalışmalarının ilkesel olarak tek bir disiplinden değil de çeşitli disiplinlerden ödünç alınan farklı yaklaşımların uygulanması olarak görülmesi yönündedir (McCulloch, 2002). Pedagoji/eğitim farklılaşmasına ilişkin tartışmanın da göz ardı edildiği açıktır. Güncel okul yapısına dayalı bir bölümlendirme mi, bilimsel disiplin çerçevesine dayalı bir

yapılanma mı? Tartışılması gereken bir konudur.

1997 düzenlemesine eğitim bilimciler tarafından getirilen en yoğun eleştiri, eğitim bilimlerinin öğretmen yetiştirme alanına indirgenmesidir. Bu eleştiri 2016 düzenlemesi açısından da geçerliliğini korumaktadır. Gerçekte eğitim fakülteleri ya da eğitim bilimleri alanlarında yükseköğrenim görmüş olanların istihdam olanakları baştan bu yana tartışma konusu olmuştur. İlk eğitim fakültesinin açıldığı tarihlerde eğitim bilimleri bölümlerinden mezun olanların nerede istihdam edileceklerine ilişkin kaygılar dile getirilmiştir. Topçuoğlu (1968), öğrencilerin ve bazı eğitimcilerin hala “Sizin Fakültede ne okunur? Siz ne iş yapacaksınız? Hangi Bakanlık veya Kurum size iş verecek?” türünden sorular sormalarından bahsetmiştir. İlerleyen süreçte söz konusu bölümlerden mezun olanların istihdamı ile ilgili tutarlı bir yol izlenemediği görülmüştür. Aydın'ın saptadığı üzere (1996), 1990'ların başlarına kadar yapılan araştırmaların bulguları eğitim bilimleri mezunlarının büyük ölçüde yetiştikleri alanın dışında istihdam edildiklerini göstermiştir. Yükseköğretimin sadece işgücü piyasasına yönelik olarak inşa edilmemesi gerektiğine ilişkin tutumun haklılık payı olmakla birlikte bir yükseköğretim kurumundan mezun olanların nerelerde ve nasıl istihdam edilecekleri sorunu akademisyenlerin görmezden gelebileceği bir konu olarak görülemez. Esasen bu durum eğitim bilimleri alanındaki kurumsallaşma sürecinin daha başlarında ele alınmış ve eğitim bilimlerinin kapsamına ve yapısına uygun çözümler önerilmiştir. Daha önce de değinildiği üzere Mihçioğlu (1989) ilk açılan eğitim fakültesinin eğitim bilimleri bölümlerinden hangi görevliler yetiştirilecek sorusuna cevap verirken olası istihdam konumlarını da ifade etmiştir; Rehberlik Uzmanları, Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları, Okul Psikologları, Okul Müdürleri, Eğitim Plancıları, Eğitim Müfettişleri, Toplum Kalkınması Uzmanları, Halk Eğitimi Uzmanları), Özel eğitim öğretmenleri. Bu noktada temel sorunun, eğitim bilimcileri alanlarının doğasına uygun istihdam etmeye ilişkin düzenlemeleri yapması gereken uygulayıcılarla ve eğitim bürokrasisi ile ilişkilidir. Ancak uygulama bütünüyle öğretmen gereksinimi ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin tercihlere dayalı olarak şekillendiği için eğitim bilimleri anlayışının öğretmen yetiştirmeye indirgenmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Elbette eğitim bilimleri ya da eğitim alanında yapılandırılmış bir yükseköğretim kurumunun bütünüyle kuramsal ya da araştırmaya yönelmiş ve öğretmen yetiştirmeyi göz ardı etmiş olması düşünülemez. Taşdan ve Çuhadaroğlu'nun (2006) değindiği üzere eğitim bilimleri, lisans düzeyinde de öğretmen yetiştirmenin temelinde yer almalı, birbirlerinin rakibi olarak değerlendirilmemelidir. Eğitim bilimleri anlayışı bakımından sınırlı bir öğretmen yetiştirme uygulamasını gerçekleştirmek üzere yapılandırılmış eğitim fakültelerinde öğretmen adayları, eğitimin felsefesi, sosyolojisi, tarihi, ekonomisi vb. eğitim bilimlerinin katkısından tam olarak yararlanamadan mezun olmaktadır. Bu durum *teknisyen öğretmen* hedefine uygun görünmektedir (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006). Esasen, Türkiye’de eğitim sisteminin erken devirlerden bu yana öğretmen yetiştirme odaklı geliştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. 1923-1940 döneminde eğitim bilimleri disiplinlerinden yurtdışına öğrenim için gönderilenlerin alanlara dağılımına bakıldığında pedagoji, ruhiyat disiplini, tedris usulü, köycülük ve halkçılık disiplinlerinin tercih edildiği görülmektedir (Aslan, 2014). Eğitim sistemin yer alan hemen herkesin eskiden bu yana dillendirdiği *meslekte esas öğretmenliktir ve bilen öğretir* anlayışları eğitimin bilimleşme serüveni açısından sınırlandırıcı bir rol oynamıştır. Benzer bir duruma eğitim bilimlerinin rasyonelleştirme, profesyonelleştirme ve devrim arasında kararsızlık içinde kaldığını ifade eden Charlot (2010) da Fransa örneğinde değinmiştir.

Gumport ve Snydman'ın (2002) saptadığı üzere akademik bir yeniden yapılanma söz konusu olduğunda bürokratik bir yapının bileşeni olarak bölümler ve hangi programlar ve müfredatın önerileceğinin belirlendiği disiplin yapılarından bahsedilebilir. Bürokratik yapılanma ve disiplin arasındaki tercihler eğitim fakülteleri açısından da etkili olmuştur. İsveç örneğinde eğitim fakültelerinin üniversitelerdeki konumlanış türlerini irdeleyen Sundberg (2004); Konu yönelimli konumlanış, Çoklu-disiplinlilik Yönelimli Konumlanış, Meslek Yönelimli konumlanış olmak üzere

üniversitelerin üç farklı tarzda eğitim fakültelerini bünyelerinde konumlandığını belirlemiştir. Konu yönelimli konumlanışta eğitim departmanı profilini mesleki bir disiplin olarak değil akademik bir disiplin olarak tanımlamakta ve diğer eğitim fakültelerinin aksine öğretmen yetiştirme odaklı çalışmamaktadır. Eğitim bölümleri kendi konu alanlarının özerk akademik bir disiplin olarak tanımlarlar. Çoklu-disiplinlilik yönelimli konumlanışta öğretmen yetiştirme, okullar, disiplinler arası yaklaşım söz konusudur. Burada *Pedagogik*, geniş bir çerçeve olmaktan çok diğer alanlardan bir alandır. Meslek yönelimli konumlanışta ise eğitim bölümleri farklı mesleki alanlarla ilişkili olarak kendilerini tanımlarlar. Türkiye'deki durum ve YÖK tarafından yapılan son düzenleme bağlamında bakıldığında eğitim fakültelerinin konumlanışının konu yönelimli olmadığı açıktır. Öğretmenlik mesleğine dayalı bir mesleki yönelimden söz edilebilir. Burada dikkat çekici nokta İsveç örneğinde farklı konumlanış türlerinin tezahür edebilme imkânıdır. Çoklu-disiplinliliğin önemini vurgulayan McCulloch (2002) son elli yıl boyunca farklı disiplinlerin ayrı ayrı ve birlikte, eğitim çalışmalarına önemli katkılar sağladıklarını ve çoğulcu yaklaşımın güçlenmesine yol açtıklarını ifade ederek, başlarına kötü bir şey gelmediği sürece bu disiplinlerin eğitim araştırmalarının ve eğitim bilimleri alanının merkezi ve temel direklerini yansıtmaya devam edeceklerini belirtmiştir. Çoklu-disiplin anlayışının meslek yönelimli konumlanış adına göz ardı edilişi dikkate alındığında Türkiye örneğinde eğitime katkı sağlayan disiplinlerin başına kötü şeylerin geldiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Yüksel (2012) İsveç örneğinin Türkiye için de uygun olabileceğini öne sürmüştür. Buna göre köklü, maddi ve insan gücü açısından yeterli durumdaki üniversitelerde eğitim bilimleri bölümü *akademik disiplin* şeklinde yapılabilir. Eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde sadece lisansüstü faaliyetler yürütmelidir. Temel ve uygulamalı araştırmalar ve eğitim bilimleri için akademisyenlerin yetiştirilmesi temel hedef olacaktır. Alt yapısı yetersiz olan üniversitelerde ise eğitim bilimleri bölümü sadece öğretmen yetiştirme ile ilgilenmeli. Esasen bu öneri var olan durumdaki bir takım sorunları çözmeye dönük olsa da eğitim bilimleri anlayışına ilişkin olarak var olan temel sorunların inşa ettiği yapıyı sürdürücü niteliktedir. Bu bağlamda eğitim bilimleri anlayışı açısından bütüncül, tutarlı ancak tektipleştirici olmayan önerilere gereksinim vardır. Bu noktada önemli olan geçici ya da yüzeysel yapılanma modelleri üzerinde düşünmekten çok eğitimin ve eğitim bilimlerinin neliğine ilişkin sarıh bir anlayış geliştirebilmek önemlidir. 1960'ların sonunda Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Bilimleri Fakültesi özelinde söylediklerini bakmak yerinde olacaktır. Hala sürmekte olan bir tartışmaya tutarlı bir bakış sunan Ülken, öğretmen yetiştirme ile eğitim bilimi ve diğer bilimlerin ilişkilerine değinmiştir (Ülken, 1969); *Edebiyat, eğitim ve fen fakülteleri araştırmacı ve ilim adamı yetiştirmenin dışında Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili bir görev görmektedir. Bu da orta öğretime öğretmen, dolayısıyla idareci yetiştirmektir. Matematik, fizik, kimya, tabiiyat öğretmenleri üçüncüsünden, tarih, coğrafya, sanat tarihi, felsefe, sosyoloji, pedagoji, psikoloji, dil, yabancı dil ve Türkçe öğretmenleri birinci ve ikincisinden yetişir. Fakat öğretmenlik vasıfları yalnız bu ilimlerden birinden belirli sertifikalar almakla elde edilemez. Bunun için mezunların öğretim metotları, didaktik, pedagoji, öğretim psikoloji ve sosyolojisi, öğretim tarihi gibi bilgileri edinmeleri, bu öğretim tekniğinin uygulanmasını görmeleri, türlü seviyede ve karakterde öğrencilere nasıl hitap edileceği ve onların nasıl yetiştirileceğinin uygulamalar içinde öğrenilmesi gerekir.*

Sonuç

Yeni ve hala tartışmalı bir bilim alanı olsa da Mialaret'nin (2010a) vurguladığı üzere eğitim bilimleri kavramı yeni bir moda ya da eski bir uygulamanın yeni adı olmanın aksine *yeni bir gerçeğe uygun düşen* bir adlandırmadır. *Eğitimin ciddi bir akademik alan olarak gelişmeye hakkı vardır* (Smith, 1968, ss. 26). Oysa günümüzde eğitim fakültelerinin kapatılması ya da eğitim bilimlerinin yok oluşundan sıklıkla bahsedilmektedir. Yüksel'in (2012) belirttiği üzere bu gelişmenin ilk örneklerinin görülmeye başlandığı ABD'de yaşananlar diğer ülkeleri de etkilemektedir. Eğitim fakültelerinin kapatılması eğitim bilimlerinin yok olmasına yol açacaktır. Sadece öğretmen adaylarına meslek dersleri vermekle

eğitim bilimleri yaşamını sürdüremeyecektir. Eğitim bilimleri, gerek kuramsal düzeyde bilimler arasındaki yeri gerek fiili olarak üniversiter konumu açısından tartışmalı bir yere sahip olmaya devam etmektedir. Modernleşme serüveninin ve pozitivist bilimciliğin gelişim sürecinde şekillenen eğitim bilimleri görece yeni bir bilim alanı olmasına karşın oldukça hızlı bir gelişim göstermiştir. Yüzyılı aşan bir geçmişe sahip olduğunu söyleyebileceğimiz eğitim bilimlerinin günümüzde hala tartışmalı ve müphem bir konuma sahip olmasının çok boyutlu ve karmaşık nedenleri vardır.

Eğitim bilimlerinin ortaya çıkışında pozitif bilgi temelinde öğretmen yetiştirebilme amacı (Charlot, 2010) etkili olmuş olsa da bilimleşme serüveni eğitim bilimlerini bu amacı aşmaya yönelmek durumunda bırakmıştır. Fakat Türkiye özelinde konuya bakıldığında bir *daralma-genişleme geriliminin* bilimleşme serüvenini olumsuz etkilediği görülmektedir. Eğitim bilimleri alanını öğretmen yetiştirmeden ibaret gören sınırlandırıcı bir daralmaya, öğretmen yetiştirmeyi eğitim bilimlerinin sınırları dışına çıkarıcı bir genişleme eşlik etmektedir. Ancak Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Yükseköğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda da (DPT, 2000) değinildiği üzere öğretmenliğin geleneksel anlam çerçevesinin eğitim uzmanlığına doğru genişlemesi ve öğretmen yetiştirmenin, eğitim bilimlerinin ışığında eğitim uzmanları yetiştirmek ile birlikte ele alınması gerekmektedir.

Eğitim bilimlerinin ontolojik nitelikleriyle açık bir uyumsuzluk taşıyan söz konusu bu daralma/genişleme gerilimi farklı biçimlerde aşılabilir. Bunlardan birisi eğitim bilimlerinin kuramsal ve tümel bilgiye yönelik araştırma niteliği ile öğretmen yetiştirmenin sınırlı çerçevesinin birbirinden ayrılacağı bir yapı olabilir. Buna göre eğitim fakülteleri, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ya da uygulamalı eğitim bilimleri olarak adlandırılacak iki ana yapıya dayalı olarak düşünülebilir;

a) Eğitim Bilimleri Bölümü: (Öğretmenlik Formasyonu Alanlar ve Talep Eden Başkaları İçin Eğitim Bilimlerinin Kuramsal-Analiz ve Araştırma Boyutlarında Lisans Dersleri ve Lisansüstü Uzmanlık Eğitimi ve bilimsel araştırma); Eğitim Felsefesi, Sosyolojisi ve Tarihi, Eğitim Yönetimi, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Hukuku, Eğitim Teknolojileri, Hayat Boyu Öğrenme, Öğretim Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme.

b) Uygulamalı Eğitim Bilimleri / Öğretmen Yetiştirme Bölümü: (Fen-Edebiyat Fakültelerinde Öğrenim Görmüş Öğrenciler İçin Öğretmenlik Formasyonu- Branşa İlişkin Olarak Öğretim Programları ile Uyumlu Alan Bilgisi- Özel Öğretim Yöntemleri-Teknoloji Kullanımı-Araç-Gereç Geliştirme-Sınıf Yönetimi); Okul Öncesi, Temel Eğitim, Ortaöğretim, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma

Anılan gerilimi aşmaya yönelik farklı bir çözüm ise bilimsel ve akademik açıdan gerekli nitelikleri taşıyan eğitim fakültelerinin, eğitim bilimleri fakülteleri ya da eğitim bilimleri enstitüleri biçiminde yapılandırılması ve bu kurumlarda lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri araştırmalarına ağırlık verilmesi olabilir. Bu kurumlarda aynı zamanda, farklı yükseköğretim kurumlarının mezunlarına yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik mesleki formasyonu kazanma imkânı sağlanabilir. Bu durumda fen-edebiyat fakültelerinden mezun olmuş ya da buralarda öğrenim görenler öğretmen olabilmek için eğitim bilimleri fakültelerinde yüksek lisans düzeyinde formasyon alabileceği için günümüzdeki eğitim fakültelerindeki öğretmenlik bölümlerinin de bu sistem doğrultusunda yeniden konumlandırılması ya da kapatılması gerekecektir. Böylesi bir yapılanma eğitim fakülteleri ve fen-edebiyat fakülteleri arasındaki anlamsız ayrışmayı aşmaya da katkı sağlayacaktır.

YÖK'ün eğitim fakültelerindeki yapılanmaya ilişkin düzenlemelerindeki tektipleştiriciliği bir sorun olarak dile getirdiğimiz için bütün eğitim fakülteleri açısından geçerli olacak bir yapılanma önermek çelişkili olacaktır. Bu bağlamda farklı yapılanma seçenekleri önerilebileceği gibi ilkesel bir tutum izlenerek YÖK, ÜAK ve MEB tarafından belirlenecek genel bir çerçeve ve ölçütlere dayalı olarak eğitim fakültelerinin farklı bilimsel ve akademik gelenekler uyarınca kendilerine özgü yapılanma örneklerini geliştirmelerine imkân sağlanması muhtemel en uygun çözüm yolu olarak görülebilir. Bu çözüm yolu YÖK'ün bütün üniversiteleri ve eğitim fakültelerini kapsayan son

düzenlemesinin de taşımakta olduğu tektipleştirici niteliğinin aşılmasına da katkı sağlayabilecektir.

Hofstetter ve Schneuwly (1998 aktaran Ünal vd., 2010, ss. 59-60), bir disiplinin özerk varlık göstermesinin önünde iki önemli engel olabileceğini belirtir; disiplinin meslektan tam olarak ayrılamaması, sorun çözme işlevinin ağırlık kazanması, ikinci olarak bilgilerin tutarlılığını sağlayamama, bilgi birliği/topluluğu inşa edememesi. Türkiye açısından iki engelin de belirgin bir şekilde varlığını koruduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Eğitim bilimleri alanındaki *kurumsal gerçekliğe rağmen epistemolojik tutarlılığın zayıf olması* (Charlot, 2010) sonucunda uygulayıcıların ve bürokratların olduğu kadar eğitim bilimcilerin de sorumluluğu bulunmaktadır. Eğitimin yönetsel, finansal vb. sorunlarını çözmeye dönük araştırmaların egemenliği nedeniyle bilgi topluluğu/bütünlüğü de oluşturulamamıştır. Bu alt disiplinlerin tarihsel gelişiminin farklı sosyal bilim disiplinleri içinde başlamış olmasının yol açtığı kopukluk ayrı ayrı bilgi kümelerini güçlenmiştir (Ünal vd., 2010). Aslında bu durum eğitim bilimleri alanındaki tümel bilgilere olan gereksinimin bir yansımasıdır. Felsefi yönelime olan gereksinim üzerinde doyurucu çalışmalar yapılmaksızın varlığını korumaktadır. Muhtemelen bu nedenle *eğitim bilimleri üzerine felsefi çözümlemeye duyulan ihtiyacın en fazla hissedildiği dönemlerde* (Ünal ve Özsoy, 2010) olduğumuzu söylemeye devam edebiliriz. Bu ihtiyacın en önemli kaynaklarından birisi de eğitime bakışı da etkileyen *bilime* bakıştır. 1970'lerin sonlarına kadar ABD'de eğitim araştırmalarında egemen olan ve ham bir pozitivism anlayışınca desteklenmiş olan nicel/nitel dogması ve değerden bağımsız sosyal bilim anlayışı (Howe, 2014) eğitimin bilim niteliğine ilişkin anlayışımızın temel biçimlendiricisi olarak görülebilir. Bu bağlamda eğitim bilimleri ile felsefe arasındaki ilişki yeniden kurulabilmelidir. Gerçekte Duralı'nın (1986) belirttiği üzere *tek tek bilimler felsefenin değişik varlık alanlarına yönelmiş kolları iken giderek, dağılıp parçalanmış bir dünya tasavvuruna koşut bilgi geliştirme çabaları suni uzmanlık alanları halinde bölünüp saçılmıştır*. Oysa eğitim, esasen bir çalışma alanı temel bir disiplin değildir ve düşünmenin kendine özgü eğitimsel yolu ya da tarzı yoktur. Eğitim alanında araştırma yapan birisi insanın öğrenmesine ilişkin problemlere ışık tutabilmek için psikolojik, tarihsel, sosyolojik ya da felsefi düşünme yollarını kullanır (Tibble, 1971b aktaran McCulloch, 2002). Ancak 2000 yılında yayınlanan önemli bir Amerikan sempozyumunda eğitimi etkileyen disiplinler antropoloji, pedagoji, dilbilim, psikoloji ve sosyoloji olarak sıralanırken 1960'larda eğitim alanında oldukça saygın bir yeri olan tarih ve felsefenin ifade edilmemiş olması (McCulloch, 2002) alandaki genel eğilimin eğitim bilimleri ve felsefe ilişkisi açısından olumlu olmadığına işaret etmektedir. Eğitim Fakültesinin ve eğitim bilimlerinin eğitim sorunlarının tümü ile ilgili bilimsel araştırmalarda bulunması, eğitim planlamasına hizmet etmesi, eğitim politikasına yardımcı olacak bir akademik çalışmalar (Topçuoğlu, 1968) yapması biçiminde ifade edilebilecek ontolojik gayelerine felsefe ile kurulabilecek ilişki sayesinde ulaşılması mümkündür. Bu noktada Bedii Ziya Egemen'in (1965) felsefe ve eğitim ilişkisi bağlamında söyledikleri hala önemini koruyor görünmektedir: *Ne gariptir ki, bu münakaşaların cereyan sırasında münakaşaya esas mevzuu teşkil eden "esas ilimler" mefhumu üzerinde vazih bir anlayışa varılmış değildir. Fakat tariplerdeki esaslı ayrılıklara rağmen birleşen nokta: pedagojinin ilmi değer ve karakteri ancak felsefe delâletiyle temin edebileceği ve pedagojik bir sistemin de yine felsefi esaslara dayanılmak suretiyle kurulabileceğidir*. Felsefeden bağımsızlaşan ve modernist projenin pozitivist karakteristiklerini bütünüyle yansıtan bu gelişmelerin biçimlendirdiği eğitim bilimi anlayışının, eğitimi bütün boyutları ile doğasına uygun bir nitelikte kapsayabildiğini söylemek güçtür. Bu noktada Eğitimin, Pigliucci'nin deyişiyle Sci-Phi ya da Duralı'nın deyişiyle Felsefe-Bilim olarak görülüp görülmeyeceği tartışılması gereken bir konudur. İbn Sina gibi klasik filozoflara atıfla konuya Nazari Felsefe; Ameli Felsefe ayrımı ya da sentezi açısından da bakabiliriz.

Eğitim bilimindeki dönüşümü bütün boyutlarıyla anlayabilmek için eğitim alanında ve bir disiplin olarak eğitim ve çevresi arasındaki etkileşim konusunda yeni araştırmalara ve çalışmalara gereksinim vardır (Sundberg, 2004). Bu araştırma ve çalışmalar özellikle kuramsal olarak eğitim bilimlerinin

varlığını, sınırlarını ve kurumsallaşma süreçlerini eleştirel olarak irdelemeye yönelmelidir. Aynı zamanda bu bağlamdaki sorular basitçe ve sadece entelektüel sorular değil ancak güç ve iktidar ile ilişkili sorulardır (Gamble, 2001 aktaran McCulloch, 2002). Kalantzis'in (2005) eğitim bilimine yaklaşımda neye dikkat edilmesi gerektiğine ilişkin vurgusu ile bitirebiliriz; *Eğitim aslında bir bilim, ancak bilim, kurnazca; depolitize, ideolojiden ve bigger-picture dönüştürücü ajandalardan bağımsız olabileceğine ve olması gerektiğine inananlardan daha titizlikle ve keskin bir biçimde tanımlanmalıdır*. Bu sorumluluk, yükseköğretim bürokrasisinden daha çok, kendi alanlarının felsefi ve düşünsel boyutlarını artıran bir şiddetle ihmal etmeye devam eden ve eğitim bilimlerinin *ontolojik konumu ve değeri nedir* sorusunu duymazlıktan gelmek için pragmatist bir telaş ile teknik konularda araştırmalar üretmeye ve meslek dersleri vermeye odaklanan eğitim bilimcilere aittir. Bu bağlamda, Platon'un etkili felsefesini öğrencileriyle müzakerede geliştirdiği koruluk olan *akademik*in, günümüz üniversiteleri açısından yalnızca bir etiketi değil aynı zamanda romantik bir akademik çalışma idealini sağlamaya (Blau, 1973) devam edebileceğini söylemek güçtür. Bilginin geliştirildiği birincil topluluklar (Gumpert ve Snyderman, 2002) olarak işlev görmesi gereken yükseköğretim kuruluşları bürokratik ve politik etkiler tarafından anılan işlevlerinden uzaklaştırılmaktadır. Blau'nun (1973) saptadığı üzere bürokratik katılık ile esnek ve yaratıcı bir öğretim yaklaşımı gerektiren bilim anlayışı ile pek bağdaşmamaktadır.

Kalantzis'in (2005) belirttiği üzere eğitim bilimlerine ilişkin arayışta klasik Avrupa ve Batılı Aydınlanma bilim yollarının yanında Yerli, Buddhist, Konfüçyüsçü, İslami bilim tarazlarını da eşit olarak bütünlükçü biçimde dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla eğitim bilimlerinin kurumsallaşması bağlamındaki çalışmaların yöneleceği hedef eğitim bilimlerinin modern bir bilim olarak ne olduğu ve ne olması gerektiği gibi soruların özgün bilgi ve medeniyet birikimlerine dayalı bir biçimde tartışılması, modernist projenin birikimlerini gözetken ancak bilimci sınırlılıklarını aşmayı amaçlayan ve güncel koşullarla piyasa yapılarının tekeline bırakılmayan bir eğitim bilimleri anlayışı ve bu anlayışın doğal bir sonucu olacak eğitim anlayışına ulaşma arayışı olacaktır.

Kaynakça

- Algur, Ş. (2002). *1997 yılında yükseköğretim kurulu tarafından başlatılan eğitim fakültelerindeki yeniden yapılanma uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri
- Aslan, C. (2014). *Erken cumhuriyet döneminde eğitim bilimleri alanında yurt dışına öğrenci gönderilmesi olgusu (1923-1940)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Ataman, A. (1987). Çağdaş gelişmeler ışığı altında eğitim bilimleri bölümlerinin dün-bugünü ve geleceği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 47-54.
- Aydın, A. (1996). Eğitim bilimleri mezunlarının istihdamı akademik personelin beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 39-44.
- Beijing Normal University (n.d). *Faculty of Education*. Retrieved on April, 17, 2017 from <http://fe.english.bnu.edu.cn/>
- Blau, P. M. (1973). *The organization of academic work*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Charlot, B. (2010). Fransa'da eğitim bilimleri: sindirilmiş bir disiplin, ortak bir kültür, belirsiz bir araştırma alanı. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.19-41). Ankara: Tan
- Duralı, T. (1986). Felsefe – bilim - çıkışı, gelişmesi, anlamca Sınırları – felsefe, hayatın kılavuzudur. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,1(1), 76-99.
- DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı-yükseköğretim özel ihtisas komisyonu raporu (DPT-2534-ÖİK:550)*. Erişim Tarihi: 25 Ekim 2017, <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/zet%20ihtisas%20Komisyonu%20Raporlar/Attachments/181/o>

ik550.pdf

- Fazlıoğulları, O. (2012). Türkiye'deki Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinin Karakteristikleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gülenç, K. (2012). Sosyal bilimlerin geleceği üzerine yeniden düşünmek. *Felsefe Dünyası*, 1(55), 146-165.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67-91.
- Gumport, P. J. & Snyderman, S. K. (2002). The formal organization of knowledge: An analysis of academic structure. *Journal of Higher Education*. 73(3), 375-408.
- Hofstetter, R. ve Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of educational sciences and the dynamics of their development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26.
- Howe, K. R. (2014). Philosophy of education and other educational sciences. *Theory and Research in Education*, 12(1), 77-87.
- Hürriyet (2016). *Eğitim fakültelerinde 'ilköğretim-ortaöğretim' ayrımı kaldırıldı*. Erişim Tarihi: 01.02.2017, <http://www.hurriyet.com.tr/egitim-fakultelerinde-ilkogretim-ortaogretim-ayrimi-kaldirildi-40118700>.
- Kalantzis, M. (2005). *Elements of a science of education*. The Radford Lecture, AARE 2005
- Koç, N. (2005). *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanmanın Getirdiği Sorunlar*. G.Ü.G.E.F. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen yetiştirme Sempozyumu Bildiri Kitabı, 135-144, Ankara.
- Kyoto University (n.d.) *Faculty of Education*. Retrieved on October 25, 2017, from <http://www.educ.kyoto-u.ac.jp/en/faculty-of-education>
- McCulloch, G. (2002), 'Disciplines contributing to education?' *Educational studies and the disciplines*. *British Journal of Educational Studies*, 50, 100-119. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00193
- MEB (2014). *Milli eğitim uzmanlığı sınav kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
- MEB (2015). *Milli eğitim uzmanlığı sınav kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü
- Mialaret, G. (2010a). *Eğitim bilimlerinin gelişimi*. Ankara: Nobel
- Mialaret, G. (2010b). Eğitim Bilimlerinin Epistemolojisi ve Metodolojisi. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.79-94), Ankara: Tan
- Mitter, W. (1982). Educational Sciences or Educational Science: Some Considerations on a Basic Issue. In I. Cavicchi-Broquet & P. Further (Eds.), *Les Science de l'éducation: Perspectives et Bilans Europeens. Actes de la Xe Conférence de l'Association d'éducation comparée pour l'Europe* (pp.83-85). Genève: Section des Sciences de l'éducation, Faculte de Psychologie et de Sciences de l'éducation, Université Genève.
- Mihçioğlu, C. (1989). Eğitim bilimleri fakültesinin kuruluşu üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 347-391.
- Ohio State University (2017). *College of Education and Human Ecology*. Retrieved on October 25, 2017, from <https://ehe.osu.edu/academics/programs>
- Öncül, R. (2000), *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- ÖSYM (2017). *2017 kamu personel seçme sınavı (KPSS) kılavuzu*. Erişim Tarihi:15.11.2017, <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/KPSS/KILAVUZ14062017.pdf>
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (2010). *Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme: bir yol ayrımı öyküsü*. L. I. Ünal ve S. Özsoy (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru* (ss.187-225). Ankara: Tan
- Pigliucci, M. (2008). The borderlands between science and philosophy: An introduction. *The quarterly Review of Biology*, 83(1), 7-15.

- Sağlam, M. (2012). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kuruluş süreci üzerine bir sözlü tarih denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 275-296.
- Scamander, Newt (2016). *Fantastik canavarlar nelerdir, nerede bulunurlar?* (S. Oktay ve G. Sarı, Çev.), İstanbul: Yapı Kredi
- Selçuk, Z.; Palancı, M.; Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Tendencies of therResearches published in education and science journal: Content analysis. *Education and Science*. 39(173), 428-449.
- Seoul National University (2017). College of Education. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.useoul.edu/undergraduate-programs?cid=110>
- Sezer Kalaycı, S. (2006). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanması ve Kurumsallaşma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Smith, G. E. (1968). Üniversiter bir inceleme alanı olarak eğitim (Çev. F. Varış). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), 25-33.
- 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.
- TTKB (2017). XII. milli eğitim şurası. Erişim Tarihi: 11.01.2017. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf
- Taşdan, M. ve Çuhadaroğlu, E. O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(10), 209-224.
- Topçuoğlu, H. (1968). Ankara Üniversitesi'nin bir "eğitim fakültesi" vardır! *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(1), VII-L.
- Teachers College (n.d.) *Departments*. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.tc.columbia.edu/academics/>
- TÜBA (2017). *Bilim ve eğitim politikaları çalışma grubu*. Erişim Tarihi: 01.03.2017. <http://www.tuba.gov.tr/content/bilim-ve-egitim-calisma-grubu/id/1219/pid/97/mid/222/>
- TÜBİTAK (2004). *Ulusal bilim ve teknoloji politikaları 2003-2023 strateji belgesi*. Ankara: TÜBİTAK
- University of Bristol (2017). *School of Education*. Retrieved on April 17, 2017, from <http://www.bristol.ac.uk/education/study/masters/>
- University of Glasgow (n.d.) *Education with Teaching Qualification (primary)*. Retrieved on April 17, 2017, from <https://www.gla.ac.uk/undergraduate/degrees/education/>
- University of Gothenburgh (2017). *Faculty of Education*. Retrieved on April 17, 2017, from http://uf.gu.se/english/departments_and_units
- University of Pittsburgh (2017). *School of Education*. Retrieved on April 17, 2017, from <https://www.education.pitt.edu/AcademicDepartments.aspx>
- University of Tahrán (2017). *Faculty of Psychology and Education*. Retrieved on April 17, 2017, from <http://ut.ac.ir/en/page/491/departments-and-degrees>
- ÜAK (2017). Doçentlik Sınavı Başvuru Şartları (2017 Nisan Dönemi). Erişim Tarihi: 01.04.2017. <http://www.uak.gov.tr/?q=node/71#2017N>.
- Ülken, H. Z. (1969). Eğitim krizinin kökleri ve üniversiteler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-22.
- Ünal, L. I. (2010). Yapageliyor olmanın rahatlığını duymak: türkiye'de eğitim bilimcilerin 'eğitilmişlik hali". L. I. Ünal ve S. Özsoy, (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*, s.99-117. Ankara: Tan
- Ünal, L. I. ve Özsoy S. (2010). *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*. Ankara: Tan
- Ünal, L. I.; Özsoy, S., Güngör, S. ve Tunç, B. (2010). Eğitim Bilimlerinin Ontolojik Temelleri: Sorun Odaklı Bir Yaklaşım. . L. I. Ünal ve S. Özsoy, (Ed.), *Eğitim bilimleri felsefesine doğru*, s.43-78. Ankara: Tan

- Wulf, C. (2003). *Educational science: Hermeneutics, empirical research, critical theory. European Studies in Education*, 18. Münster: Waxman
- YÖK (2016). *Eğitim bilimleri fakültesi yeni yapısı, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı 17.06.2016 tarih ve 36826 sayılı yazısı*. Erişim Tarihi: 01.12.2016. <http://egitimbilimleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2016/07/E%C4%9Fitim-E%C4%9Fitim-Bilimleri-Fak%C3%BCltesi-Yeni-Yap%C4%B1s%C4%B1.pdf>
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayış ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(1), 35-58.