

YENİDEN KAVRAMSALLAŞTIRMA AKIMI IŞIĞINDA TÜRKİYE'DE EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANI ÜZERİNE ÖZELEŞTİREL BİR ÇÖZÜMLEME

Nilay T. BÜMEN

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye

Sümer AKTAN

*Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Balıkesir, Türkiye*

İlk Kayıt Tarihi: 09.01.2014

Yayına Kabul Tarihi: 17.02.2014

Özet

Bu çalışmanın amacı, ABD’de eğitimde program çalışmaları alanında 1970’lerde ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırma akımının temel tezlerini ve alana getirdiği yeni bakış açısını incelemek ve buradan hareketle Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanının durumunu çözümlenektir. Bu amaçla alanyazın incelemeleri yoluyla yeniden kavramsallaştırma hakkındaki görüşler ve çatışmalı noktalar sunulduktan sonra, Türkiye’deki duruma dair sorunlar ve boşluklar irdelenmiştir. Bir paradigma değişimi olarak yeniden kavramsallaştırma, baskın-geleneksel “eğitimde program geliştirme” anlayışına karşı çıkan bir akımdır. Bu akım, eğitsel yaşantıların politik, kültürel, toplumsal cinsiyet ve tarihsel boyutlarıyla bilimsel bir disiplin olarak anlaşılmasını savunur. Programı anlamak için politik, irksal, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik, post yapısalcı ve post modern, otobiyografik ve biyografik, estetik, teolojik gibi, farklı ve rakip söylemleri kullanmak gerekir. Öte yandan Türkiye’de EPÖ alanının hikâyesi uzun ve engellerle doludur. II. Abdülhamit’ten Cumhuriyetin kuruluşuna dek eğitim programlarıyla ilgili çeşitli arayışlar sürdürülmüş, Cumhuriyetle birlikte eğitim programlarının kavramsallaşma ve kurumsallaşmasına yönelik çabalar artmıştır. Günümüzde Türkiye’de EPÖ alanında verilen lisansüstü eğitimin çeşitliliği veya seçenekliliği çoğunlukla göz ardı ettiği; felsefe, siyaset bilimi ve sosyolojiden uzak duran bir görünüm arz ettiği söylenebilir. Öğrenme-öğretme süreci ya da yaklaşımları konusunda sıklıkla ve derinlemesine takip edilen ABD alanyazını, güncel eğitim programı tartışmaları bakımından fazlaca izlenmemektedir. Bu bağlamda, çalışmada yeniden kavramsallaştırma akımının Türkiye’de neden ilgi görmediği tartışılarak, alana ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim programları ve öğretim, eğitimde program çalışmaları, eğitimde program geliştirme, yeniden kavramsallaştırma*

A SELF-CRITICAL ANALYSIS UPON TURKISH CURRICULUM AND INSTRUCTION FIELD IN CONSIDERATION OF RECONCEPTUALISM

Abstract

The purpose of this study is to view the basic arguments and the new perspective brought in the field through the movement of reconceptualism that came along the curriculum studies in the USA in 1970s, and thus to analyze the situation of curriculum studies in Turkey. For this purpose, related and opposite views about the movement are presented through literature firstly, then issues and gaps are discussed in the Turkish context. Named as a paradigm alteration, reconceptualism is a movement that objects to the predominately traditional conception of "curriculum development". This movement highlights the significance of the political, cultural, gender and historical aspects of educational experiences. According to the movement, the curriculum can be understood by examining different and opponent discourses that are political, racial, gender, phenomenological, post-structuralist and post-modern, autobiographic and biographic, esthetic, and theological. In other respects, the history of the field of Curriculum and Instruction (CI) in Turkey is a long one and full of numerous obstacles. Several studies were carried out in pursuit of an appropriate curriculum from the time of Abdulhamid II to the foundation of the Turkish Republic; however, it was only after the Republic that further efforts were made so as to conceptualize and institutionalize the curriculum. It can be argued that the graduate programs in the field of CI commonly overlook variety and alternatives in Turkey at the present time, and seem to stay aloof from philosophy, politics and sociology. American literature, followed frequently and profoundly about teaching-learning processes or approaches, is not monitored well enough in terms of curriculum discussions. Concordantly, in this study, some suggestions are offered related to the field by arguing why reconceptualism did not draw interest in Turkey.

Key Words: Curriculum and instruction, curriculum studies, curriculum development, reconceptualism

1. GİRİŞ

Eğitim programlarının ne olduğu, niçin uygulandığı, nasıl tasarlanacağı, okullarda nelerin nasıl öğretileceği ve programların nasıl değerlendirileceği üzerine yapılan akademik çalışmalar ABD’de 96 yıldır, Türkiye’de ise 50 yıldır devam etmektedir. Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı Türkiye üniversitelerinde 32 yıldır uzman ve/veya uzman yardımcısı yetiştirmekte, bilimsel yayınlar yapmaktadır. Bununla birlikte 52 üniversitede (Erişti, 2013) yer bulmasına rağmen, EPÖ alanının gerek kamusal, gerek siyasi, gerekse bürokratik anlamda tanındığını söylemek güçtür. Son yıllarda EPÖ’nün mevcut durumu ve sorunlarına duyulan ilgi artsa da (ör. Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Gözütek, 2014), alanın iç ve dış tarihini (Tekeli, 2012) yeterince oluşturamadığı görülmektedir.

Öte yandan Türkiye’de EPÖ alanının kuruluşuna kuramsal temelleriyle yön ve-

ren ABD’de, 1960’ların ortalarından itibaren alanın kuramsal meşruiyeti sorgulanmış ve alan yeniden kavramsallaştırılarak günümüzde oldukça karmaşık bir görünüm kazanmıştır. Bu bağlamda çalışmanın amacı ABD’de 1970’lerde ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırma (reconceptualism) akımının temel tezlerini ve alana getirdiği yeni bakış açısını incelemek ve buradan hareketle Türkiye’deki EPÖ alanının durumunu çözümlenektir. Bu amaçla öncelikle alanyazın incelemeleri yoluyla ABD’de gelişen yeniden kavramsallaştırma akımının gerekçeleri ve temel tezleri sunulmuş, ardından EPÖ alanının Türkiye’deki hikâyesi (tarihi ve güncel eğilimleri) incelenmiş, son olarak yeniden kavramsallaştırma akımının Türkiye’de neden ilgi görmediği ve alanın sorunları tartışılmış, bazı öneriler sunulmuştur.

Yeniden kavramsallaştırma nedir?

Yeniden kavramsallaştırma 1970’lerde ABD’de ortaya çıkan, başını William F. Pinar’ın çektiği ve baskın-geleneksel eğitimde program geliştirme anlayışına karşı çıkan bir akımdır. Bu görüş, davranışsal hedefler, planlar ve değerlendirme yoluyla programların geliştirilebileceği görüşüne karşı çıkar. Yeniden kavramsallaştırmacılar, eğitimde program çalışmalarının *geliştirme ve yönetme* işlevlerini eleştirerek; eğitimsel yaşantıların politik, kültürel, toplumsal cinsiyet (gender) ve tarihsel boyutlarıyla bilimsel bir disiplin olarak *anlaşılmasını*¹ savunur. Bir paradigma değişimi olarak yeniden kavramsallaştırma (Pinar, 2010), alanda 1960’ların sonunda başlayan krizle birlikte, eğitimde program geliştirme temel uzmanlık alanının daha fazla sürdürülemediğini ifade eder. Böylece alan, bürokratik ve işlemsel bir görünümünden, sofistike ve kuramsal bir şekilde eğitim programını anlamaya doğru yeniden kavramsallaştırılmıştır. Pinar (2010) yeniden kavramsallaştırma sayesinde, alanda çalışan bilim insanlarının kısa bir sürede mesleki kimliklerinin, araştırmalarının, verdiği derslerin ve programla ilgili kavramlarının çarpıcı bir biçimde değiştiğini ifade eder.

Bu bağlamda Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman’ın (1995; 2004) yazdıkları “*Programı Anlamak: Tarihsel ve Güncel Program Tartışmaları Çalışmasına Giriş*” isimli kitap, program çalışmaları alanına en çok etki eden eserlerden biri olmuştur. Çalışma, eğitim programları kuramının, *uygulamaları aşamalı olarak geliştiren kurumsallaşmış* amacından uzaklaşarak, *program yaşantılarını ve uygulamalarını çeşitli bakış açılarıyla anlamayı* amaçlayan bir yöne çekmiştir. Pinar ve arkadaşları (2004), *program geliştirme* anlayışının 1918’de doğan, 1969’da ölen bir paradigma olduğunu; 1970’lerde *eğitim programlarını anlama* paradigmasının başladığını, programı anlamak için politik, irksal, toplumsal cinsiyet, fenomenolojik, post yapısalçı ve post modern, otobiyografik ve biyografik, estetik, teolojik gibi, farklı ve rakip söylemleri (*discourses*)² kullanmak gerektiğini belirtir. Onlara göre 1969 öncesi program anlayışı

1. Pinar ve ark. (2004, 49-50), *anlama (understanding) kavramını yorumbilim (hermenötik) ve post yapısalcılıktan aldıklarını, eğitim programı alanı metinsel olduğundan; bazen kesişen, bazen ayrışan tartışmalardan ve farklı yorumlamalardan oluştuğunu ifade eder. Onlara göre, programı anlamak için alanda üretilen söylemleri okumak ve yorumlamak gerekir. Çünkü “uygulamalar” bu metinlerdeki söylemlerdir.*

2 Pinar ve ark. (2004, 49-50), *metin (text) ve söylem (discourse) sözcüklerini post yapısalcılıktan*

fazlasıyla akılcı ve teknik yönelimlidir, program geliştirmeciler de birer teknisyen ya da master plancıdır. Geleneksel program geliştirme anlayışının, program uzmanlarının okullara daha çok erişim imkânı yakalayarak, ilgilerini daha çok okul içinde ve okul için program geliştirme üzerine yoğunlaşmalarının bir sonucu olduğunu belirtirler. Bu dönemde basılan kitapların öncelikli amacı program geliştirmenin nasıl yapılacağına açıklanmasıdır. Ralph Tyler’ın (1949) öncülüğünü yaptığı bu paradigma, 1980’lerde de etkisini sürdürmüştür. Bununla birlikte 80’lerin önemli yazarlarından olan Schubert (1986), 1970’lerde ortaya çıkan yeniden kavramsallaştırma akımını sorgulayan bölümler yazmış, “program geliştirme” sözcüğünü kitap adı olarak kullanmamıştır. Dolayısıyla Pinar ve ark. (2004, 15-16), Schubert’in kitabının program geliştirme paradigmasından, programı anlama paradigmasına geçiş olduğunu belirtmekte; ancak fen ve matematik eğitiminde program geliştirme geleneğinin sürdüğünü ifade etmektedir. Buna paralel olarak eğitim yazılarında “program geliştirme” ifadesinden “program” ifadesine doğru bir değişim görülmekte; bu değişim bir anlam yenilenmesiyle, yalnızca okul materyallerini ifade eden program kavramından, sembolik bir gösterim olan program kavramına doğru dönüşmektedir. Böylece eğitim programı, *politik, irksal, otobiyografik, fenomenolojik, teolojik, uluslararası, toplumsal cinsiyet vb. şekillerde çözümlenebilecek, örgütsel ve söylemsel uygulamaları, yapıları, yansımaları ve deneyimleri ifade eden, sembolik bir gösterim* olarak anlaşılmalıdır (Pinar ve ark. 2004, 16). Artık *programın anlamı, önceki nesillerin yeni nesillere söylemek için seçtikleri ya da sansürleme kararlarıdır* (Pinar, 2010, 736). Programı sembolik bir betimleme olarak anlamaya çalışmanın, çağdaş alanı önemli ölçüde genişlettiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte hem geçmiş paradigmanın kutsal bir emaneti olması, hem de mevcut kurumsallaşmış (bürokratik) işlevleri sebebiyle, program geliştirmeye ilgilerinin devam edeceğini de ifade etmektedirler (Pinar ve ark. 2004, 16).

Pinar ve ark. (2004, 8) eğitimde program çalışmaları (curriculum studies) alanının, program ve öğretim problemlerini teknik problemler olarak görmekten ve “nasıl” sorusuna yanıt vermekten ziyade bu problemlerin “neden”lerine odaklanması gerektiğini; zira bu sorunlara verilen geleneksel tepkilerin çözüm oluşturmadığını ifade etmektedir. Örneğin davranışsal hedefler yazmak, standart testlere dayalı değerlendirmeler, materyali doğrusal ve kilit adımlarla sunmak gibi çözümler hep başarısız olmuştur. Bu bağlamda kuramlar “*düşünceyi kışkırtmak için vardır*” ve ebedi gerçekleri bulmaya çalışmak yerine, günümüzde nelerin işlediğini oluşturmaya çalışırlar. Dolayısıyla yeniden kavramsallaştırmacılar pozitivist araştırma anlayışını reddeder; eğitim sorunlarının teknik değil, politik ya da etnik özellik taşıdığını, ideolojik perspektiflerle yüzleşmek gerektiğini belirtirler. Kuram ve uygulamanın bir arada düşünöldüğü ödünç aldıkları; metin kavramıyla hem belli bir yazı hem de daha geniş olarak kendi sosyal gerçekliğini kast ettiklerini belirtirler. Derrida’ya göre, metin, tüm gerçeklik olarak insan gerçekliğini ifade eder ve insan gerçekliği olarak bu bir dil meselesidir. Söylem ise sosyal ilişkilerin insan dünyası ile iletişimini yansıtır. İnsan dünyası dil dünyasıdır. Bu fikir, kuram ve uygulama arasındaki ayrımla ilişkilidir ve bunlar söylemsel gerçekliklerdir. Bu açıdan kuram uygulama, uygulama kuramdır. Dolayısıyla söylem ve metin kavramlarına göre eğitimde program çalışmaları alanı, okul programıyla bir araya getirilemez.

“eleştirel araştırma”ları, etnografileri ve eylem araştırmalarını değerli bulurlar (Pinar ve ark., 2004, 57-60).

Esasen yeniden kavramsallaştırma akımının öncesinde hem Joseph Schwab hem de Philip Jackson, 70 yıllık tarihi boyunca program geliştirme alanının anlamlı bir biçimde zayıfladığını, hatta can çekiştiğini belirtmişlerdir³. Bu zayıflama hem program geliştirme ölçeğinde daralma olarak, hem de kuramların alandaki rolü açısından olmuştur. Böylece 1970’lerde Michael Apple’ın da önemli görüşleriyle biçimlenen yeniden kavramsallaştırma akımı, Foucault ve Derrida’nın postyapısalcı görüşlerinden beslenerek, eğitim programının bir politik metin (text), irksal metin, fenomenolojik metin, postmodern metin, biyografik metin, estetik metin, dinsel metin, öngüsel metin ve evrensel metin olarak *anlaşılmasını* önermektedir. Yeniden kavramsallaştırmacılara göre, tıpkı Amerikan politikasından sorumlu olmayan siyaset bilimciler gibi, eğitim profesörleri de okulların durumundan sorumlu değildir. Her ne kadar 19. yüzyılın ilk yarısında Bobbitt, Kilpatrick ve Dewey gibi eğitim profesörleri geniş ölçekli program geliştirme projeleri ile eğitime daha çok etki ettirirse de; günümüzde politikacılar, veliler ve sosyo-ekonomik güçler (yoğun göç veya ekonomik kriz vb.) okullar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir (Pinar ve ark. 2004, 14). Onlara göre eğitim programları alanının sınırları da gözeneklidir. Örneğin, programın politik bir metin olarak ele alınması, irksal bir metin olarak incelenmesini de gerektirir. Politik kavramlara-olaylara daha çok yönelme olabilir ya da toplumsal cinsiyete odaklanıldığı gibi, güç, ayrımcılık ve sosyal kontrole de bakılabilir (Pinar ve ark. 2004, 51).

Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Nasıl Doğmuştur?

ABD’de 1960’ların sonunda eğitimde program çalışmaları alanı bir kriz yaşamıştı.⁴ Tyler’in program geliştirme modeli ve anlayışının gerek kavramsal, gerek tarihsel

3. Schwab’ın program alanının yaşadığı krize ilişkin bakış açısı ve bu krizden çıkış için önerdiği kavramsal perspektif için Bkz. Schwab (1969; 1971; 1973; 1983).

4. Yeniden Kavramsallaştırma hareketinin ortaya çıkmasında etkili olan unsurlar içinde özellikle Charles Silberman’ın *Sınıftaki Buhran (Crisis in the Classroom)* isimli eserini vurgulamak gerekir. 1960’lı yılların sonlarına doğru ABD okullarında öğrenme sürecinin tekdüzeliği, yaratıcı düşüncenin yerini teknik süreçlerin alması ve öğrencilerin bir çeşit fabrika ürünü gibi algılanmasına yönelik eleştiriler; ABD’nin eğitim açısından içine düştüğü buhranı göstermesi açısından dikkat çekmektedir. Bu durum eğitim paradigmasının tartışılması bağlamında önemli bir kamuoyu yaratmıştır. Bir diğer önemli boyut ise yine 1970’li yıllarda başlayan ve özellikle bilişsel ağırlıklı eğitime tepki olarak, eğitim sürecinde insancıl boyutları vurgulayan hareketler: Gerald Weinstein ve Mario Fantini (1970) tarafından kaleme alınan *Toward a Humanistic Education: A Curriculum of Affect* isimli çalışma, bilişsel ürünler üzerine yoğunlaşan eğitim anlayışını eleştirerek bu tarz bir eğitimin insancıl duygulardan uzaklaşmaya neden olduğuna vurgu yapar. Benzer şekilde Jack R. Frymier (1973), geleneksel okulu bir askeri tanka benzetir; okulu, muhteşem bir görüntüye rağmen, ince bir zırha sahip, hantal ve işe yaramaz bir mekanizma olarak tanımlar. Bu örnekler ABD’de özellikle 60’ların sonu ve 70’lerin başlarında ortaya çıkan geleneksel eğitim anlayışından duyulan memnuniyetsizliği vurgulayan çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Bu perspektif içinde program çalışmalarının rolü ne olmalıdır sorusunun entelektüel çevrelerde yankılanması, bu hareketin doğuşuna etki etmiştir. Yeniden kav-

nedenlerle entelektüel meşruiyetinin sonuna geldiği ifade edilmiştir. Böylece program geliştirme anlayışının teknikperest (technicism) olduğu eleştirileri yoğunlaşmıştır. Başka bir deyişle, etiği dışlayarak yöntem ya da prosedüre çok fazla vurgu yapan, politikadan uzak, ideolojik farklılıkları çözebilecek prosedürler varmış gibi davranan program anlayışı eleştirilmiştir. İlaveten, 1960'larda ABD Başkanı Kennedy'nin döneminde yapılan ulusal eğitim programı reform hareketinde alanın pas geçilmesi dikkat çekici sebeplerdendir. Bu durum, yüzyılın başından beri sürekli okullarla çalışan alandaki profesörlerin prestiji açısından bir darbe niteliği taşır. Öte yandan eğitim programı derslerine kaydolan öğrenci sayısındaki düşüş, eğitim yönetimi ve eğitim psikolojisi alanlarının politik olarak egemenliği, temayüz etmiş program profesörlerinin emekli olması ve yerlerini alan eğitimi uzmanlarına (fen eğitimciler gibi) bırakması, alandaki paradigmatik istikrarsızlıklar (ör. Tyler'ın program anlayışından duyulan tatminsizlikler) gibi sebepler birleşerek alanı krize itmiştir (Pinar, 2010).

Bu süreçte bazı tarihsel olaylar da alanın yeniden kavramsallaştırılmasını hızlandırmıştır. 1960'ların sonunda dünya çapında süren öğrenci isyanları, ABD'de özellikle savaş karşıtlığı ve insan hakları hareketleriyle ilişkilendirilmiş, Amerikan kültürünün geleneksel görüşleriyle uğraşmada ortaya çıkan derin sorunların ötesine geçmiştir. Siyasi ve ırksal karşıt görüşlerin eklenmesiyle, 1960'lar karşıt kültür adı verilen bir kültürel devrime yönelmiştir. Böylece kültüre yön veren geleneksel sokak politikalarından ideolojik bir mücadeleye doğru bir değişim başlamıştır (Pinar, 2010). Her akademik disiplin sosyal bilimlerle ilişkili olduğundan alanlarda özeleştirisi artmış ve köklü değişiklikler oluşmuştur. Eğitim programları alanı da bundan uzak kalamamıştır.

2. ABD'DE EĞİTİMDE PROGRAM ÇALIŞMALARI ALANININ GÜNCEL DURUMU

Tahmin edilebileceği gibi, Pinar ve arkadaşları tarafından alanın yeniden kavramsallaştırılması çeşitli itiraz ve münakaşalarla karşılaşmıştır. Öncelikle "yeniden kavramsallaştırma" terimi anlaşmazlık yaratmıştır. Ayrıca bu eğilimin bir paradigma dönüşümü mü, yoksa sadece eski bilimsel görüşlerin bir uzantısı mı olduğu tartışılmıştır. Hlebowitsh (1999), yeni programcıların okul uygulamalarını ve tasarımlarını geliştirme, alanın birliğini koruma ve alanın tarihsel bilgisini namuslu bir şekilde yorumlama sorumluluklarını (miras ülküleri) göz ardı ettiğini belirtir⁵. Wraga (1999) yeniden kavramsallaştırmacıların okul uygulamalarından uzak durma isteğinin uygulayıcılara yabancılaşmaya neden olarak alana zarar vereceğini ifade eder. Ancak Pinar (2010), görüşlerinin eski birçok fikre dayandığını kabul edip; alanın yeni işlevinin program uygulamalarını değiştirmek değil, programı siyasi olarak anlamak olduğunu belirterek, böylece alanın hem kavramsal hem de yöntemsel seyrinin değiştiğini ramsallaştırmanın kapsamlı bir değerlendirmesi için Bkz. Pinar (2000) ve Pinar ve diğ. (1995).

5. *Sayı sınırlı nedeniyle burada sunulamayan ve geleneksel paradigmayı Isaiah Berlin'in ünlü "Tilkiler birçok şey bilir ama kirpi önemli, tek bir şey bilir" hikâyesiyle savunan daha güncel bir makale için Bkz. Hlebowitsh (2010). Derginin aynı sayısında Malewski ile Hlebowitsh'in karşılıklı yanıtları da incelenebilir.*

vurgular. Bununla birlikte, alanın yeniden kavramsallaştırılması hareketi, 1980'lerin başında, ilk yıllarda görülen mücadelede birbirine bağlı olma özelliğini yitirmiştir. Alanın geleneksel kanadına yapılan muhalefet daha fazla birlik göstermemiş, ancak amacına da ulaşmıştır (Pinar, 2010). Günümüzde sıkça kullanılan ve bu konuda doktora düzeyinde dersler ve tartışma grupları açılan *yeniden kavramsallaştırma sonrası* (post-reconceptualism) kavramı da, söz konusu akım sonrasındaki sorulara işaret eder. Bu akım geçmiş olsa da, geniş bir tartışma ve çekişme alanı açmıştır ve *yeniden kavramsallaştırma sonrası* göreceli olarak yeni bir düşünce olup, hâlâ biçimlenmeye devam etmektedir⁶ (Malewski, 2010).

Pinar (2008), ABD'de eğitim programı kuramının üç tarihi dönem olarak yapıldığını belirtir: a) 1918-1969 yılları arasında görülen program geliştirme olarak adlandırılabilir, paradigmatik istikrar ve açılış dönemi, b) 1969-1980 yılları arasında, disiplinler arası bir akademik alan olarak, program geliştirme anlayışından programı anlamaya ve eğitimde program çalışmaları kavramına dönüşerek alanın yeniden kavramsallaştırılması, c) 1980'den günümüze (özellikle 2000 yılından sonra) dek ise, alanın uluslararasılaşması (internationalization). Ona göre çağdaş program kuramı, eğitim programı kavramının yalın ve örgütsel anlamlarını birleştiren, ancak bunlarla sınırlandırılmayacak bir durumdadır. Eğitim programı *artık bir hayli sembolik bir kavram olup, olağanüstü karmaşık bir iletişimidir. Program tartışmaları Amerikan ulusal kimliğini tartışmak haline gelmiştir* (Pinar, 2008). Zira politik program kuramı, çok kültürlü program kuramı, program kuramı ve cinsiyet, fenomenolojik program kuramı, program kuramında postmodernizm ve postyapısalcılık, otobiyografik program kuramı, estetik program kuramı, tanrıbilimsel program kuramı ve örgütsel program kuramı gibi görüşler, alanın bakış açısı ve profilini oldukça genişletmektedir. ABD'de yaşanan 11 Eylül olaylarıyla birlikte eğitimciler dünya çapında program geliştirmeyle ilgilenmek zorunda olduklarını fark ederek; uluslararasılaşmayı savunmak yerine, küresel ve kolektifle çarpışan yerel ve bireyselleri derinlikle anlamayı vaad etmektedir. Uluslararasılaşma, küreselleşmenin aksine, ABD'de özellikle sosyal adalet ve ekolojik sürdürülebilirliğe yönelik çok kültürlü, toplumsal cinsiyet ve siyasi etkinlikler öneren program kuramının entelektüel karmaşıklığını güçlendirmeyi işaret eder (Pinar, 2008).

Öte yandan Schubert (2010), 20. Yüzyılda Avrupa'da yaşanan Balkan Savaşlarıyla siyasi olarak parçalanmış ülkeler gibi, ABD'de eğitimde program çalışmaları alanının da bir *balkanlaşma* süreci yaşadığını ileri sürer. Zira alan, birbirine düşmanca yaklaşan çok sayıda küçük öğeye ayrılmış durumdadır. Kökenleri derinlemesine incelenebilecek bu ayrışma, özellikle Bergamo Konferansı olarak tanınan ve etkileri halen devam eden yeni örgütlenmelere yol açmıştır. Böylece Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (AERA) altında farklı yönelimler (ör. Curriculum and Pedagogy-C&P, International Association for the Advancement of Curriculum Studies-IAACS, American Associ-

6. *Yeniden kavramsallaştırma ve yeniden kavramsallaştırma sonrası program çalışmalarının kapsamlı bir değerlendirmesi için Bkz. Pacheco (2012) ve Malewski (2009).*

ations for the Advancement of Curriculum Studies-AAACS, the American Associations for Teaching and Curriculum-AATC ve Society for the Study of Curriculum History-SSCH) ön plandadır. Tüm bu oluşumlar kendi baskın tepkilerine göre eğitim programlarına ilişkin kavramları genişletmektedir. Alandaki balkanlaşma, yarattığı sonuçlar bakımından eleştirilmekte; kamusal çevredeki eğitimden kopmanın, alanın karşısındaki başlıca tehdit olduğu belirtilmektedir (Schubert, 2010).

Apple (2010), alanın en temel ikileminin *ödünc alma* olmaya devam edeceğini ifade ederek, diğer alanların bilgi ve deneyimlerinden (ör. Felsefe, estetik, siyaset bilimi, fenomenoloji, feminizm vb.) *ithal* edilen kavramların yüzeysel bir anlayışla kullanılmasının “ağaçlar kadar ormanı da görmek” sorumluluğu nedeniyle ciddi sorun yarattığını, bu sorunun alanı büyük ölçüde *retorik* hale getirdiğini vurgular. Gelecekte, program çalışmaları alanında altı çözümleme geleneği düşünülebileceğini belirtir: Teknik, estetik, otobiyografik, etik, politik ve tarihsel. Teknik program çözümlemesi, öğretimde nelerin işlediği ile ilgilenir. Estetik; programın en iyi sanat gözüyle anlaşılabilir bir yapı olduğunu ifade eder. Otobiyografik; öğretmen, öğrenci ve eğitimde yer alan diğer kişilerin mevcut deneyimleri açısından programın ne anlama geldiğini sorar. Etik; programı bir ahlaki karşılaşma olarak derinlemesine inceler. Politik; sosyal adalet sorularıyla ilgilenir. Eşitlik, sınıf ayrımı, ırk, cinsiyet ve diğer etkenlerin programdaki durumu hakkındaki sorumlulukları temellendirir. Kimin bilgisi öğretiliyor? Nasıl etkiliyor? sorularına yanıt arar. Sonuncusu da (tarihsel); yukarıda belirtilen geleneklerin geçmişteki çarpıcı etkilerini ortaya koymaya adanmıştır.

3. EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ALANININ TÜRKİYE’DEKİ HİKÂYESİ⁷

Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de EPÖ alanının çözümlenebilmesi için, alanın tarihsel süreçte geçirdiği aşamaların incelenmesi gereklidir. Bu bağlamda başlangıç noktası olarak Cumhuriyet’in ilanı yerine; Türkiye Cumhuriyeti’ne kültürel, tarihi, siyasi, etnik ve dini zemini oluşturan Osmanlı Devleti alınmalıdır. Özellikle 1839’dan sonraki süreç incelendiğinde, eğitim alanında bürokratikleşme sürecinin gelişmesiyle program ile ilgili çalışmaların da başladığı ileri sürülebilir. Eğitim bürokrasisinin kurumsallaşmasında ise II. Abdülhamit (1876-1909) döneminin ayrı bir yeri vardır⁸. Artan okullaşma oranı, personel miktarı ve okulların donanım

7. Kuşkusuz Türkiye’de program alanının gelişim süreci bir makalenin kapsamını aşan bir problemdir. Bununla beraber Türkiye’deki gelişim sürecine ilişkin bir değerlendirme için Bkz: Aktan (2014).

8. II. Abdülhamit dönemi (1876-1909) eğitim alanında önemli atılımlara sahne olmuştur. Özellikle ilk ve orta öğretim alanında kaydedilen nicel gelişmeler dikkat çekicidir. Artan personel ve okul sayısı beraberinde donanım ve program sorunlarını da getirmiştir. Okulların personel ve program ile ilgili yaşadıkları problemler program komisyonlarının çalışma sahası olmuştur. Ders kitaplarının belirlenmesi, programların uygulanmasında yaşanan sıkıntılar, öğretmenlerin görevlendirilmesi, programların basım ve dağıtım işleri ile okul donanımlarına ilişkin pek çok sorun program komisyonları tarafından çözülmüştür. II. Abdülhamit dönemi

sorunlarının yoğun olarak yaşandığı bir dönemde, eğitim bakanlığı bünyesinde görev yapan program komisyonları aldıkları kararlar ile imparatorluk genelinde programların uygulanmasına yönelik yol haritasını belirlemişlerdir (Ergin, 1977; Fortna, 2000; Kodaman, 1991; Somel, 2010). Diğer taraftan bu dönem özellikle idadi okullarında uygulanan fen ve matematik eğitimi açısından da önemli gelişmelerin olduğu bir dönemdir (Somel, 2013).

1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet ve beraberinde gelen hürriyet, birbirine rakip pek çok düşünce akımının gün yüzüne çıkmasını sağlamıştır. Bu durum eğitim alanındaki tartışmalara da yansımıştır. Devrin entelektüellerinin eğitim, öğretim ve insan yetiştirme sistemine yönelik öne sürdükleri düşünceler, farklı program düşüncelerinin de bir yansıması olarak ele alınabilir. Prens Sabahattin bireysel teşebbüsü geliştiren liberal bir program düşüncesini savunurken; Mustafa Satı Bey, Spencer felsefesine dayalı bir eğitim teorisinden hareketle sosyal açıdan verimli bireylerin yetişmesine yönelik bir program düşüncesini öne sürmüştür. Yine bu dönemde Ziya Gökalp'in kültüre ve klasiklere dayalı bir programın savunmasını yaptığı, Emrullah Efendi'nin Tüba Ağacı Nazariyesini desteklediği görülmektedir (Adanalı, 2004; Alkan, 1987; Bakır, 2008; Ergün, 1987; 2008; Okan, 2008; Ülken, 1966).

1923 yılında Cumhuriyet'in ilanı ile program üzerine yapılan tartışmaların farklı mecralara doğru kaydığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile program artık daha politik bir metin olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ulus devlet düşüncesinin yerleştirilmesi, politik sosyalizasyon gibi etkenlerin başat rol oynadığı erken cumhuriyet döneminde hazırlanan programların aslında bir tür sosyal mühendislik projesi olduğu ve yeni bir toplum yaratmanın yol haritası olduğu düşünülebilir. Pragmatist bir felsefe ile hazırlanan 1926 programı [Hayat Bilgisi] ilk defa geniş alan tasarımına uygun olarak hazırlanan bir metin olarak dikkat çekmektedir (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926). 1948 programı ise ilk kez demokratik süreçlere önem verir (MEB, 1948). Yine erken cumhuriyet döneminin önemli bir eğitim projesi olan Köy Enstitüleri'nin yerel ve sürekli olarak geliştirilmeye müsait, esnek bir program yapısının olması da, bu dönemin önemli yansımaları olarak ele alınabilir⁹ (İnan, 1988; Özsoy, 1990).

1954 yılında hazırlanan ve 1955-1956 eğitim öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Lisesi deneme okulunda uygulanan program geliştirme çalışması, program alanının program geliştirme olarak yapılanmasına önemli katkı sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22.10.1954 tarih ve 230.35/24996 sayılı yazısı ile hazırlanan de-

eğitim sistemi ve kurumsallaşma çalışmaları için Bkz. Kodaman (1991) ve Somel (2010).

9. Köy Enstitüleri kurulmadan önce açılan Köy Eğitim kurslarında uygulanan programların oldukça esnek ve çerçeve program tarzında hazırlandığı görülmektedir. İlköğretim Genel Müdürlüğü bu kurslar için kesin bir program hazırlamamış, programın denemelerle olgunlaşması için imkân sağlamıştır. Diğer taraftan bir enstitüde koyunculuk ile ilgili konular baskınken bir diğerinde balıkçılık ile ilgili dersler ağırlıktaydı. Yine enstitü programlarında zaman içinde değişimler de meydana geliyordu. Kuruluş aşamasında olmayan bazı teknik –zaanaat derslerine ilave yeni derslerin programa eklendiği görülmektedir.

neme okulu programı çok boyutlu bir çalışmanın ürünü olarak dikkat çekmektedir. Bu program tasarısının hazırlanmasında ilk olarak ülkenin eğitim sistemine ilişkin nicel ve nitel veriler analiz edilmiş, Kıta Avrupası ve Anglo-Sakson ülkelerin eğitim sistemleri incelenmiş, geçmiş yıllara ait yabancı uzman raporları yeniden ele alınmış, yerli-yabancı eğitim uzmanları program komisyonuna davet edilerek program hazırlama teknikleri konusunda bilgi alınmıştır. Programda ilk önce ünitelere ait konular verilmiş ve daha sonra ayrı bir başlıkta kazandırılması gereken davranışlar herhangi bir fiilimsi belirtmeksizin verilmiş, programda rehberlik çalışmaları ve değerlendirme ile ilgili öneriler yer almıştır¹⁰. İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu Programı Türkiye’de program çalışmalarında yeni bir dönemin başlangıcını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bir diğer önemli gelişme ise öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinde 1962-1964 yılları arasında yapılan değişikliklerle Program Geliştirme dersinin seçmeli olarak yer almasıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda seçmeli bile olsa böyle bir değişikliğin yapılması, program geliştirmenin kurumsallaşması yolunda önemli bir adımdır (Binbaşıoğlu, 1995; Ertürk, 1998).

Türkiye’de program alanının kurumsallaşma sürecinde atılan önemli adımlardan biri de 1940’lı yılların sonlarından itibaren Amerika Birleşik Devletleri’ne (ABD) eğitim alanında ihtisasa gönderilen öğrencilerdir. Selahattin Ertürk Hocoğlu, Fatma İncediken (Varış) gibi öğrencilerin doktora çalışmalarını takiben yurda dönmeleleri, beraberinde yeni bir düşüncenin ülkeye gelmesine sebep olmuştur. Diğer taraftan ABD’den gelen bazı uzmanların da bu yeni düşüncenin ülkede kök salmasına katkıları görmezden gelinemez. Bunların sonucunda, program artık makro ölçekli değil, daha mikro ölçekli bir tarzda ele alınabilecek teknik bir süreç olarak tanımlanmaya başlanmış, sosyal, felsefi ve tarihsel bütünlükten uzak; fakat belirli süreçlerin uygulanmasına dayalı teknik bir alan olarak ele alınmıştır.

1966 yılında yayınlanan Planlı Eğitim ve Değerlendirme başlıklı küçük bir el kitabı, Türkiye’de program alanının felsefi, sosyolojik ve tarihsel bir bağlamdan program geliştirmeye doğru evrilmesinde önemli bir dönüm noktasını temsil etmektedir. Bu eser sonraki 40 yıllık dönem içinde yayınlanan program, program geliştirme ve öğretim ile ilgili hemen hemen bütün kitapları etkilemiştir¹¹. Bu çalışma hedefler, hedeflerin belirlenme ilkeleri, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme gibi etmenlerin program

10. *Örneğin Orta I Tabiat ve Fen Bilgisi dersinin birinci ünitesi Gökyüzü ve Güneş Sistemi için öğrencilerin kazanması istenen davranışlar şu şekilde ifade edilmiştir: "1-İnsanların gökyüzü hakkındaki bilgilerinin ne kadar değiştiği, bu bilgiler sayesinde, insanların, gökyüzü olayları karşısındaki korkularından ve yanlış inanışlarından nasıl kurtuldukları ve bilgilerin bu yöndeki çalışmalarının devam ettiği; 2- Dünyamızın da bir yıldız olduğu ve bize çok büyük görüldüğü halde gökyüzü varlıklarının birçoğundan çok daha küçük olduğu; (İstanbul Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu Program Taslağı, 1956-1957, s: 26).*

11. *Genel Öğretim Metotları, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili kitapların temel bakış açısının Selahattin Ertürk tarafından yazılan ve 1966 yılında basılan Planlı Eğitim ve Değerlendirme isimli eserin bakış açısı ile örtüştüğü söylenebilir. Bkz. Ertürk, (1966).*

geliştirmedeki yerini belli bir gelenek içinde ele alan ve teknik-bilimsel program geliştirme yaklaşımını Türkiye’de tanıtan bir eser olması açısından önem taşımaktadır. Plânlı Eğitim ve Değerlendirme başlıklı bu küçük kitabın ileri sürdüğü paradigma ile Türkiye’de program alanının algılanış tarzını kökten değiştirdiği ileri sürülebilir. 1971 yılında Fatma Varış tarafından yazılan “Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler” ve hemen ertesini yıl 1972 yılında Selahattin Ertürk tarafından kaleme alınan “Eğitimde Program Geliştirme” isimli eserler bilimsel – teknik paradigmanın kök salmasında oldukça önemli rol oynamıştır. Bu gelişmelerle beraber 1964 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Eğitim Bilimleri Fakültesi ise program alanının kurumsallaşması açısından önemli bir boyutu oluşturmaktadır.

Eğitim bilimlerinin farklı alanlarında akademik çalışmalar yürüten Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin bölümleri, kısa zamanda farklı üniversitelerde Eğitim Bilimleri Bölümü altında kurulmuş ve pek çok üniversitede lisans düzeyinde öğrenci kabulüne başlamıştır. Diğer taraftan bu bölümler aynı zamanda öğretmenlik bölümlerinde verilen meslek derslerini de yürütmüştür. 1997 yılında YÖK tarafından yapılan bir düzenleme ile eğitim bilimleri bölümlerinin lisans programları kapatılmış, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren bir yapı kurgulanmıştır. Bu durum kuşkusuz eğitim bilimleri bölümlerini salt öğretmen yetiştiren bir düzeye indirilmesi ve eğitim bilimleri alanının sadece mesleki bir alan olarak ele almasından dolayı eleştirilmiştir¹². Bununla birlikte güncel bir araştırmada (Erişti, 2013) öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı lisans programlarının açılmaması (mevcut uygulamanın sürdürülmesi) gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

2000’li yıllara gelindiğinde, özellikle 2004 yılında M.E.B. ilköğretim öğretim programlarının yenilenmesiyle, literatürde yer bulan birçok güncel öğretim yaklaşımından yararlanılmaya çalışıldığı ancak EPÖ alanındaki akademisyenlerin görüşlerine başvurulmadığı görülmektedir. Bu kanıyı destekleyen Gözütok (2014), 2005 yılında ihtiyaç analizi yapılmadan ve yeterince denenmeden yürürlüğe giren bu programlarda millî değerler ve Atatürkçülüğün önemli ölçüde azaltıldığını, diğer ülkelerden program uyarlama ve dini değerleri ekleme yönündeki eğilimin akademisyenleri kaygılandırdığını belirtir. 2009 yılında kurulan Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) ile Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisinin yayın hayatına başlaması, Türkiye’de program alanının kurumsal bir kimlik geliştirmesinde önemli bir adım olmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim çalışmalarının geliştirilmesini, alandaki akademisyenlere öncülük etmeyi ve desteklemeyi, kültürel değişimi artırmayı, güçlü ulusal ve uluslararası ilişkilerle eğitimin farklı seviyelerindeki okullarda çeşitli öğretim programlarını geliştirmeyi amaçlayan EPÖDER, alanda yıllardır hayali kurulan ve etkinliğini zenginleştirmeye çalışan önemli bir girişimdir.

12. *Eğitim Bilimleri bölümlerinin –Psikolojik Danışma ve Rehberlik ile Özel Eğitim dışındaki bölümlerin– lisans düzeyinde kapatılmasına ilişkin kapsamlı bir eleştiri için Bkz. Ünal ve Özsoy (2010).*

Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim alanının güncel eğilimlerine bakıldığında, son yıllarda alanın durumuna ilişkin makalelerin yazılmaya başladığı ve alanın seyrini incelemeye yönelik ilgilerin oluştuğu söylenebilir. Örneğin, Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz (2012), EPÖ alanındaki lisansüstü eğitim programlarını çözümleyerek; Türkiye’deki programlarda açılan zorunlu ve seçmeli derslerin birbirine oldukça benzediğini, program özelliklerinin ortaklık gösterdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte ABD ve Kanada’daki program isimlerinin farklılık gösterdiği ve bunun sonucunda derslerde de çeşitlilik oluştuğu belirtilmiştir. Türkiye ve yurt dışındaki programların özellikle eğitim programı ile araştırma derslerinin benzerlik gösterdiği; ancak ideoloji, toplum, azınlıklar, toplumsal cinsiyet, çok kültürlülük vb. ile eğitim programı ilişkisini konu alan ve karma araştırma yöntemleri ile ilgili araştırma derslerinin yurt dışındaki programlarda belirgin olarak ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Benzer bir çalışma yürüten Yıldırım’a göre (2012), EPÖ alanının yüksek lisans programlarındaki yönelimler Ankara Üniversitesi’nde ilk yüksek lisans programını oluşturan Prof. Dr. Fatma Varış ile Hacettepe Üniversitesi’nde ilk programı oluşturan Prof. Dr. Selahattin Ertürk’ün alana farklı yaklaşımlarını yansıtmaktadır. Doktora programlarında ise bu yönelimler keskinliklerini kaybetmektedir.

Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük (2013)’ün Türkiye’de EPÖ alanında 1974-2009 yılları arasında yapılan 263 doktora tezini inceledikleri çalışmada, tezlerin ağırlıklı olarak öğrenme-öğretme yaklaşımlarının akademik başarı ve tutuma etkilerini konu aldığı, daha sonra bunu öğrenme stilleri ve stratejilerinin kullanımı, öğretmen eğitimi ve program değerlendirme konulu tezlerin takip ettiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Gömleksiz ve Bozpolat (2013), EPÖ alanındaki lisansüstü tezlerde çoğunlukla program değerlendirme, öğretim yaklaşımları, modelleri, stratejileri, metot ve teknikleri üzerinde durulduğunu, araştırma konusu olarak alana katkı sağlayacak ve işlevsel konuların seçimine dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Gözütok, Alkın ve Ulubey (2010)’in çalışmasında, EPÖ alanındaki öğretim üyelerinin çoğu, bölümlerindeki öğretim üyelerini nitelik açısından yeterli olarak değerlendirirken, bir öğretim üyesi, “genel kültür” (tiyatro, opera, dünyada ve Türkiye’deki güncel olaylar, gelişmeler), “Türkçe’nin korunması” ve “diğer sosyal bilimlerin içeriğinden haberdar olma” açılarından yetersiz olarak değerlendirmiştir. Öğretim üyeleri, EPÖ Bölümü’nün, “MEB ve YÖK’le olan etkileşim”, “öğretim üyelerinin ders yükü”, “öğretimin niteliği”, “bilginin yayılması ve paylaşılması”, “fiziki koşullar”, “35. madde ile görevlendirilen araştırma görevlileri”, “personel politikasında izlenen yaklaşım” ve “akademik çalışmalar” konularında sorunları olduğunu belirtmiştir. Buna benzer başka bir çalışmada ise, EPÖ alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının özellikleri ve durumu hakkında çarpıcı sonuçlarla karşılaşılmıştır (Erişti, 2013). Çalışmaya katılan örneklem dâhilinde, EPÖ alanı öğretim elemanlarının akademik unvan ve yaş değişkenleri açısından genç kabul edilebilecek bir kitle olduğu görülmüştür. Bu durumu tükenmişlik tehdidi oluşturmaması bakımından sevindirici bulan Erişti, bulguyu alanın Türk üniversiter sisteminde geçmişi uzun olmayan ve ge-

lişmekte olan bir bilim dalı olması ile açıklamıştır. Ancak “bu genç kitlenin” makale üretimi ve kitap yazma açısından pek iç açıcı performans göstermediği görülmüştür. Son yıllarda uluslararası toplantılarda sunulan bildiri sayısı ulusal toplantılarda sunulanlara oranla artsa da, özellikle ulusal düzeyde yazılmış kitabı bulunmayan öğretim üyesi oranının %62.2, kitap bölümü yazarlığı olmayanların oranının ise %21.2 olduğu hatırlandığında, durumun düşündürücü olduğu belirtilmektedir. Uluslararası kitap yazarlığı olan öğretim üyesi oranı ise %3’tür. Çalışma konuları olarak sırasıyla öğretme-öğrenme süreci, program geliştirme, öğretmen yetiştirme, program değerlendirme ve mesleki ve teknik eğitim temaları ortaya çıkmış; daha çok öğretmen adayları, ilk, orta ve yükseköğretim öğrencileri üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Öğrenci kontenjanlarının yüksekliği, öğretim elemanı yetersizliği, ikinci öğretim ve sertifika programları vb. nedenlerle öğretim üyelerinin ders yükünün oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de EPÖ alanındaki lisansüstü derslere ilişkin bazı bulgulardan hareketle (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012), lisansüstü eğitimimizin çeşitliliği veya seçenekliliği çoğunlukla göz ardı ettiği; felsefe, siyaset bilimi ve sosyolojiden daha uzak duran bir görünüme sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan alanda çalışan öğretim elemanlarının daha çok öğrenme-öğretme yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme üzerine çalıştığının belirlenmesi (Hazır Bıkmaz ve ark., 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013), alandaki akademisyenlerin Türkiye’de örgün eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde göz ardı edilmelerine, konu alanında çözüm bekleyen çok sayıda sorun bulunmasına, veri toplama kolaylığına ve eğitim fakültelelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde EPÖ alanının bilimsel bulgularıyla öğretmen yetiştirme alanına hizmet etmesi gerektiği yönündeki beklentilere uyulmasına bağlansa da (Erişti, 2013); eğitim programı kavramı hakkında fazlaca düşünülmeyeceğini akla getirmektedir¹³. Öğrenme-öğretme süreci ya da öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda sıklıkla ve derinlemesine takip edilen ABD alanyazını, güncel eğitim programı tartışmaları bakımından fazlaca izlenmemektedir. Nitekim Türkiye’de eğitim programı ya da eğitimde program geliştirme konulu kitapların büyük ölçüde program geliştirme paradigmasını¹⁴ temsil ettikleri, yeniden kavramsallaştırma paradigmasından hiç bahsedilmediği görülmektedir. Bu bağlamda Yeniden Kavramsallaştırma akımı Türkiye’de neden ilgi görmüyor? sorusu akla gelmektedir.

Eğitim yeniliklerini, özellikle de öğrenme-öğretme yaklaşımlarını sıkı sıkıya ta-

13. Sönmez’in (2008) karşıt yetişek isimli çalışması bu genellemenin istisnası olarak dikkat çeker.

14. İlginç bir şekilde Türkiye’de gerek kitap ve kitap bölümlerinde, gerekse lisansüstü program mezunlarının unvanında genellikle “program geliştirme” ifadesi kullanılırken; ilk kez EPÖDER’in yayınladığı “Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi”nde “çalışmalar” sözcüğü kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın, yurt dışında “program geliştirme” yerine “program çalışmaları” terimlerinin tercih edilme nedenlerinin anlaşılmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

kip eden EPÖ akademisyenleri, eğitim programlarının sorgulanması, anlaşılması ve toplumsal-siyasi-ekonomik-kültürel bağlamda çözümlenmesi konularına odaklanan akımlara neden ilgi göstermemektedir? Bu soruya yanıt verebilmek için *Yeniliklerin Yayılması* kuramından (Rogers, 2003) yararlanılabilir. Rogers (2003)'a göre avantajlı olduğu düşünülen, gereksinimleri karşılayan, geçmiş deneyimlerle uyumlu, karmaşık olmayan, kolayca denenebilen, sonuçları başkaları tarafından kolayca gözlenip iletilen yenilikler, bireyler tarafından daha kolay kabul edilir. Yeniden kavramsallaştırma akımı, Rogers (2003)'ın yeniliklerin yayılması kuramı açısından incelendiğinde Türk akademisyenlerin bu akımı basit, uygun, denenebilir ve gözlenebilir bulmadığı için fazlaca ele almadığı düşünülebilir. Zira yukarıda açıklandığı üzere, yeniden kavramsallaştırmayı anlamak ve öğrenebilmek için çok sayıda ve zahmetli okumaya ihtiyaç vardır. Eğitim programının politik metin (text), ırksal metin, fenomenolojik metin, postmodern metin, biyografik metin, estetik metin, dinsel metin, örgütsel metin ve evrensel metin olarak *anlaşılması ve çözümlenmesi*, bu metinlerde zengin bir entelektüel altyapı ve Türkiye'nin neredeyse tabulaşmış bazı konularında eleştirel ve kuramsal ağırlıklı makaleler yazmak gerektirir. Oysa alanda yapılan çalışmalar genellikle görgül (ampirik) araştırmalara dayalıdır. Bunun bir sebebi, son yıllarda akademik yükseltmelerde kuramsal yayınların önemsenmemesi, hatta bazı üniversitelerin akademik yükseltme kriterlerinde puan dahi verilmemesidir. Bunun sonucunda kuramsal çalışma olmadığından, alan kuramsal yönden güçlenmemekte, yeni ve orijinal fikirler ortaya çıkmamakta, uygulamalı araştırmalar da yenilikten uzak bir kısır döngü içerisinde yapılagelmektedir (Yüksel, 2012).

Öte yandan eğitim programlarının politik metin (text), ırksal metin, fenomenolojik metin, postmodern metin, biyografik metin, estetik metin, dinsel metin, örgütsel metin ve evrensel metin olarak anlaşılması ve çözümlenmesi *akademik özerklik* açısından da çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Türkiye'de anadilde eğitim, ilkokullarda her sabah okunan "Andımız"ın kaldırılması, okullarda/ eğitimde cinsiyet eşitsizliği, etnik ve dini ayrımcılıkların programlardaki durumu, milli kimlik tartışmaları vb. konularla ilgilenmek, daha ziyade siyaset, gazeteciler, hukukçular, sosyologlar ve siyaset bilimcilerin ilgi alanında görülmektedir. Örneğin, bir sosyoloğun 56 okulöncesi kitabını incelediği bir çalışmada, kitaplarda engelli, farklı etnik gruplardan, boşanmış aile çocuğu, sünnetsiz olmayan erkek, "meraklı" ve "yaratıcı" kız çocuklarına hiç yer verilmediği; aşırıya kaçan her şeyin cezalandırıldığı, çok kültürlülüğe duyarsız, genellikle ders veren tek tip çocuk yetiştirme politikasının görüldüğü belirtilmektedir (Aktaş Salman, 2010). Benzer şekilde, Türkiye'de eğitimin tek kültürlü bir şekilde öğrencilere Türk kültürünün umdeleri doğrultusunda yüksek dozda milliyetçilik, cinsiyetçilik ve militarizm yüklemesi yaptığını, farklı kimliklerin ya düşmanlaştırıldığını ya da en iyi ihtimalle görmezden geldiğini dile getiren görüşler (Coşkun, 2012) EPÖ alanından çıkmamaktadır. Bunun altında biraz akademik özerklik sorunları, biraz da akademisyenlerin ilgisizliğinin olduğu düşünülebilir. Zira yukarıda belirtilen konularda akademik çalışmalar yapmak, Türkiye'de maalesef kutuplaşma, bir takım açık ya da örtük baskılardan kaçınma, akademik yükselmelerde sorun yaşama kaygısı

ve etiketlenme korkusuyla çerçevelenen akademik özerklik sorununa işaret etmektedir. Bu sorun riskli konulara ilgisizliği doğurabilmekte ve suya sabuna dokunmayan, kolay veri toplanabilir görgül çalışmalara yönelimi artırmaktadır.

Diğer yandan Türkiye’de 2005 yılında yenilenen öğretim programlarıyla bazı temel kavram ve uygulamaların ilk kez hayata geçtiği görülmektedir. Örneğin, ilk kez tüm derslerde ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuzları hazırlanmıştır. Ders kitaplarının hazırlanmasında program geliştirme ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşlerinin alınması ilk kez zorunlu kılınmıştır. Her dersin öğretim programı, temel öğelerini ve tüm ayrıntılarını içerecek biçimde ilk kez internet üzerinden yayımlanmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de 2000’li yıllarda “program geliştirme” kavramının fiili olarak ilk kez kavramsallaştığı, tüm paydaşlara yansıdığı söylenebilir. Bu bağlamda alanın toplumsal ve bürokratik bağlamda tanınması açısından yaşanan gecikmeler, kuramsal tartışmaları bir lüks haline getirebilmektedir. Eğitim programlarının sorgulanması, anlaşılması ve toplumsal-siyasi-ekonomik-kültürel bağlamda çözümlenmesinin bir öncelik haline gelmesi, sırasını bekleyen bir aşama olarak görülebilir. Zira ülkemizde hâlâ alanda kullanılan temel kavramlar üzerindeki uzlaşmazlık; farklı sınıf ve dersler için hazırlanan öğretim programlarının öğeleri ve tasarım özellikleri yerleşik durumda değildir.

EPÖ alanı üzerine yapılan araştırmalar (Gözütok, Alkın ve Ulubey, 2010; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013) ve 2009 yılında kurulan EPÖDER’in çalışmaları dikkate alındığında, alanın *iç ve dış tarih* oluşturma çabası içinde olduğu söylenebilir. Tekeli (2012), üniversite araştırmalarının dış ve iç tarihi olan ya da yazılabilen, uluslararası standartta bilgi üretimine yönelmesi gerektiğini belirtmektedir. Tekeli’nin (2012: 8-9) bir alanın iç ve dış tarihine ilişkin çarpıcı açıklamaları şöyledir:

“Dış tarih bir ülkede bilimsel faaliyetlerin o ülkenin yaşamakta olduğu sorunlarla ilişkisinin kurulup kurulamayacağı üzerinde duruyor. Eğer bir ülkede şehirleşme oluyor ve o ülkenin üniversitelerinde şehirleşme konusunda araştırmalar yapılıyorsa, bu ülkede bilimsel faaliyetlerin dış tarihi vardır demektir. (...) İç tarih (ise) o bilim alanındaki gelişmelerin hangi etkilenmeler içinde, kimlerin katkılarıyla gerçekleştiğinin tarihini yazabilmektir. Bir ülkedeki bilim insanları birbirlerinin çalışmalarından etkilenerek bilimsel gelişmeleri gerçekleştirebiliyorlarsa, o ülkede bilimsel etkinliklerin bir iç tarihi var demektir. Bir ülkede, bir bilim alanının iç tarihi yazılabiliyorsa, bu ülkedeki bilim insanlarının epistemolojik bir komünite oluşturdukları söylenebilir. (...) Türkiye’de bilim insanlarının bilimsel komünite oluşturduğu kolayca söylenemez. Bizde bilim insanlarının yazılan makalelerine bakınız, büyük bir kısmı(nın) Türk yazarlara atıf yapmadıklarını görürsünüz. (...) Teşvikler ve terfi koşulları dolayısıyla, bugün Türkiye’nin yabancı yayın sayısı Türki-

ye'deki iç yayın sayısını aşmıştır. Ve bu yabancı yayınlar okunmamaktadır. Çünkü ulaşılamamaktadır. Bu durum da epistemolojik komünitenin oluşamaması sorununa katkı yapmaktadır."

EPÖ alanının çalışma konularını inceleyen araştırmalar dikkate alındığında (Hazır Bıkmaz ve ark. 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013), alanın dış tarihinin *kısmen* var olduğu söylenebilir. Zira lisansüstü tezlerde ele alınan konular, ülkemizdeki eğitim sorunlarıyla ilgilenildiğini düşündürmektedir. Ancak ağırlıklı olarak, öğrenme-öğretme yaklaşımlarının ve yöntemlerinin incelendiği hatırlandığında, toplumumuzda güncel tartışma konusu olan anadilde eğitim, militarizm ve eğitim, eğitimde cinsiyet eşitsizliği, çok kültürlü program vb. konularda fazlaca çalışılmadığı göze çarpmaktadır. Eğitim programları üzerine kuramsal çözümler yapmak yerine, öğrenme psikolojisi ya da öğretim yaklaşımlarının görgül araştırmalarla incelenmesine ağırlık verilmesi¹⁵, alanın dış tarihi açısından bir takım sorunlar olduğunu düşündürmektedir.

EPÖ alanının iç tarihi ele alındığında ise, alanda çalışan bilim insanlarının birbirlerinin çalışmalarından etkilenecek bilimsel çalışma yapmak bakımından fazlaca bir sıkıntı yaşamadığı görülmektedir. EPÖ alanındaki akademisyenler çoğunlukla yerli yayınlara atıf yapmaktan kaçınmamakta ve birbirlerini okumaktadır. Ancak EPÖ alanının iç tarihini yazma girişimleri açısından bakıldığında, alanda çalışan bilim insanlarının epistemolojik bir komünite oluşturduklarını söylemek güçtür. Her ne kadar EPÖDER'in böyle bir çabası olsa da, alanın kurucuları hakkında hâlâ bir kitap yazılmamış, alanın evrimsel tarihi ve yazılan Türkçe kitaplar hakkında derinlemesine çözümler yapılmamıştır. EPÖDER'in kuruluşunun 2009 yılını bulması da epistemolojik bir komünite olmak bakımından sorunlar yaşandığının bir göstergesidir. Bu bağlamda EPÖ alanındaki lisansüstü programlarda hangi açılımlar yapılabilir? Araştırma-yayım sürecinde neler incelenebilir? Dernekte neler yapılabilir? sorularına yanıt verilmelidir.

Öncelikle EPÖDER'in her yıl düzenlenen kurultaylarında EPÖ alanının sorunlarıyla yüzleşmeli, nasıl bir EPÖ alanı yaratmak istediğimiz tartışılmalıdır. Alanın mevcut durumu çözümlenerek, vizyonu ve tartışma/çalışma alanları belirlenmelidir. Böylece geleneksel anlayış ve pozitivist bakış açısı sorgulanarak ülkemize özgü bir program kuramına yol açılabilir ve bunun sonucunda uluslararasılaşmaya gidilebilir. Bunun için her yıl kurultay öncesi çalışma konuları ilan edilerek ön hazırlık yapılır ve gruplar belli süreler için çalışma hedefleri belirleyebilir.

Bunlara ek olarak, alanda her yıl onlarca yüksek lisans ve doktora tezi yürütüldüğü düşünülerek, ülke sorunları temelinde öncelikli araştırma konuları listelenmelidir. Alanın iç tarihinin yazılmaya başlanması için çalıştaylar yapılmalıdır. Yeniden kav-

15. Bir özeleştiri olarak, bu çalışmanın yazarlarının da günümüze dek öğrenme/öğretim süreci üzerine görgül çalışmalar yürüttüğü ifade edilmelidir. Bu çalışma mesleki gelişimin bir sonucu olarak, merak, sorumluluk ve hakkaniyetle biçimlenen uzun süreli bir bilişsel yolculuğun ürünüdür.

ramsallaştırma akımının dikkat çektiği alanlara ilgisi olan akademisyenlerden oluşan çalışma grupları oluşturulabilir. Programa dair farklı görüşlere yer veren kitap ve dergiler için girişimler başlatılabilir.

Ayrıca Yükseköğretim Kurulu 2010 yılı verilerine göre EPÖ, Türkiye’de toplam 52 üniversitede anabilim dalı olarak örgütlenmiş durumdadır (Erişti, 2013). Bu kadar çok sayıda anabilim dalı kurulmasının sonuç ve sorunları tartışılmalıdır. Lisansüstü programlar üzerine yapılan değerli araştırmalar dikkate alınarak, lisansüstü öğrencilerinin profilleri, öğrenci seçimi, özgün ve farklı amaçlara hizmet edebilecek yeni programların nasıl olabileceği, ders kredilerinin nasıl ve ne şekilde artırılacağı (eğitim tarihi, felsefe, sosyoloji, siyaset bilimi, program tarihi alanlarıyla ilişkili dersler eklenebilir), programların vazgeçilmez derslerinin neler olabileceği EPÖDER’in düzenleyeceği çalıştaylarda ele alınmalıdır. Öte yandan EPÖ alanındaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin ele aldığı konular ile alan eğitimi lisansüstü programlarında (matematik eğitimi, fen eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, sınıf öğretmeniği vb.) yürütülen tezlerin zaman zaman iç içe girdiği görülmektedir. Bu durumun yarattığı ontolojik ve epistemolojik sonuçların tartışılmasında yarar vardır.

Sonuç olarak, EPÖ alanında yukarıda sözü edilen girişimler, açılımlar ya da tartışmaların yapılmaması halinde Yüksel (2012)’in işaret ettiği tehlikelerin (sadece öğretmen adaylarına birkaç Öğretmenlik Meslek Bilgisi dersi vermekle yetinen bir alan olmanın sonucunda eğitim bilimleri isimli bilim dalının tarihe gömülmesi) ortaya çıkması muhtemeldir. Dolayısıyla EPÖDER’in ve bu alanı seçen akademisyenlerin tehlike çanlarını duyması, alanın ontolojik ve epistemolojik sorunlarıyla ilgili tartışmasının isabetli olacağı düşünülmektedir. Aksi halde siyasetlerin ve bürokratların emrivakilerine gerekçe hazırlanmış olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Adanalı, H.A. (2004). Ziya Gökalp’ın eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşleri, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLV(1), 57-70.
- Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From Ottoman empire to republic. In Pinar, W.F. (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Second Edition. New York: Routledge. pp. 502-510.
- Aktaş Salman, U. (2010, 27 Şubat). Çocuk kitaplarında çocuklar tek tip. *Radikal*.
- Alkan, C.(1987). Eğitimi Ziya Gökalp. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 231-244.
- Apple, M. W. (2010). Curriculum studies, The future of: Essay 1. In Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 1. 237-238. Thousands Oaks, California: Sage pub.
- Bakır, K. (2008). II. Meşrutiyet döneminde milli seçkinlik ve eğitim: Emrullah efendi, Tüba ağacı nazariyesi, *Doğu Batı Dergisi*, 45 (1), 197-213.
- Binbaşoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Coşkun, V. (2012, 25 Kasım). Eğitim şart ama hangisi? *Radikal* 2.

- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisanüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45(1), 107-138.
- Ergin, O. (1977). *İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve San'at Müesseseleri Dolayısıyla Türk Maarif Tarihi*. İstanbul, Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1987). Satı bey: Hayatı ve Türk eğitimine hizmetleri, *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1, 4-19.
- Ergün, M. (2008). "Prens" Sabahattin Bey'in eğitim üzerine düşünceleri, *Kuramsal Eğitimbilim*, 1(2),1-9.
- Erişti, B. (2013) Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*. 38(167), 312-326.
- Ertürk, S. (1966). *Planlı Eğitim ve Değerlendirme*. Ankara, Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Meteksan A.Ş.
- Fortna, B. (2000). Islamic morality in late ottoman secular schools, *International Journal of Middle Eastern Studies*, 32(3), 369-393.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisanüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(7), 457-472.
- Gözütok, D., Alkın, S. ve Ulubey, Ö. (2010). "Eğitim Programları ve Öğretim" alanının amaçlarının gerçekleştirilmesini etkileyen sorunların belirlenmesi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü olarak sunulmuştur. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gözütok, D. (2014). Curriculum studies in Turkey since 2000. In Pinar, W.F. (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research*. Second Edition. New York: Routledge. pp. 511-514.
- Hazır Bıkmaz, F. Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). Eğitimde Program Geliştirme alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*. 38(168), 288-303.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of new curricularist. *Curriculum Inquiry*. 29(3), 343-354.
- Hlebowitsh, P. (2010). Centripetal thinking in curriculum studies. *Curriculum Inquiry*. 40(4), 503-513.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı* (1926). İstanbul, Millî Matbaa.
- İnan, M.R. (1988). *Bir Ömrün Öyküsü 2: Köy Enstitüleri ve Sonrası*, Ankara, Öğretmen Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, TTK Basımevi.
- Malewski, E. (2009). *Curriculum Studies Handbook: The Next Moment*. NY:Routledge.
- Malewski, E. (2010). Post - Reconceptualization. In Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 2. 669-671. Thousands Oaks, California: Sage pub.
- MEB (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı İlkokul Programı*. İstanbul, Devlet Basımevi.
- Mihçoğlu, C. (1989). Eğitim (bilimleri) fakültesinin kuruluşu üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1). 347-391.
- Okan, O. (2008). "Prens Sabahattin" literatürü üzerine. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(11), 477-498.
- Özsoy, Y. (1990). Köy Enstitüleri Programları, *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*, Ankara, Eğitim-Der Yayınları, 50-70.

- Pacheco, J.A. (2012). Curriculum studies: What is the field today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 8, 1-18.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (1995; 2004). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. USA: Peter Lang.
- Pinar, W.F. (2000). *Curriculum Studies: The Reconceptualization*. Troy, NY: Educator's International Press, Inc.
- Pinar, W.F. (2008). Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization. In Connelly, F.M.(Ed.) *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. 491-513. Sage Pub.
- Pinar, W.F. (2010). Reconceptualization. In Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 2. 735-736. Thousands Oaks, California: Sage pub.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press of Glencoe.
- Schubert, W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert W. (2010). *Balkanization of Curriculum Studies*. In Kriedel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 1. 68-70. Thousands Oaks, California: Sage Pub.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*. 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*. 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*. 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*. 13(3), 239-265.
- Somel, A.S. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi 1839- 1908*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- Sönmez, V. (2008). Opposite curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*. 30, 99-115.
- Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretim'de yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirilebileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(özel sayı), 6-10.
- Ülken, H.Z. (1966). *Türkiye de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Konya, Selçuk Yayınları.
- Yıldırım, G. (2012). Sekiz üniversitemizdeki eğitim programları ve öğretim alanı lisansüstü programlarının genel ve özel alan dersler açısından karşılaştırılması: Farklı yönelimler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*. 29(2), 43-73.
- Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: Yeni arayışlar ve yönelimler. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1(1), 35-58.
- Wraga, W. G. (1999). Extracting sun-beams out of cucumbers: The retreat from practice in reconceptualized curriculum studies. *Educational Researcher*. 28(1), 4-13.

EXTENDED ABSTRACT

Even though the field of Curriculum and Instruction (CI) finds its place in 52 universities in Turkey (Erişti, 2013), it is difficult to say that it is cognized in its public, political and bureaucratic meaning. Despite the increasing interest in the present situation of the field and its

problems, it is observed that the field has not formed its inner and outer history (Tekeli, 2012) sufficiently. On the other hand, in the USA, which has led to the foundation of CI field in Turkey through the theoretical bases, the institutional legitimacy of the field has been questioned since the mid-1960s, and the field has taken a complicated shape today by being redefined.

In this regard, the purpose of the study is to view the basic arguments and the new perspective brought in the field through the movement of reconceptualism that came along the curriculum studies in the USA in 1970s, and thus to analyze the situation of curriculum studies in Turkey. In the first part of the study, the reasons for reconceptualism and the basic arguments were presented, which was followed by the analysis of the history of CI in Turkey. Finally, the reason for the lack of interest in reconceptualism in Turkey was discussed and some suggestions related to the field were offered.

Reconceptualism is a movement that appeared in the USA by the leadership of William F. Pinar in 1970s, and it opposes to the predominately traditional conception of curriculum development. Reconceptualists criticize the developing and leading functions of curriculum studies, but support the idea that educational experiences should be understood through their political, cultural, gender and historical aspects. In order to understand the curriculum, different and opponent discourses, such as political, racial, gender, phenomenological, post-structuralist and post-modern, autobiographic and biographic, esthetic, theological ones should be used. According to them, the concept of curriculum before 1969 is quite rational and technical, and the program developers are technicians or master planners.

On the other side, Schubert (2010) claims that curriculum studies in the USA are in a process of balkanization now that the field has been separated into several slight elements that are hostile to each other. This separation, whose origins could be investigated thoroughly, has brought about new organizations which are particularly known as Bergamo Conference and whose effects are still proceeding. Balkanization in the field has been criticized due to its effects, and it is stated that the disconnection from education in the public sphere is the chief kind of balkanization that threatens curriculum studies today (Schubert, 2010).

As regards the history of Curriculum and Instruction in Turkey, it is known to be long and rough. After the efforts that were made for institutionalization in the period of Abdulhamid II (1876-1909), many opponent movements of the thought came to light with the Second Constitutional Era, which was declared in 1908 and the independence that was accompanied by, and various thoughts for curriculum were uttered (Adanalı, 2004; Alkan, 1987; Bakır, 2008; Ergün, 1987; 2008; Okan, 2008; Ülken, 1966). The program of 1926 (Social Studies Class), which was prepared with a pragmatist philosophy along with the declaration of the Republic in 1923 and establishing the conception of nation state, was prepared for the first time in accordance with the extensive design. As for the program of 1948, it catches the attention for the first time by attaching importance to democratic processes (MEB, 1948). The programs of Village Institutions, which are an important educational project of the early republic era, are local and flexible as well (İnan, 1988; Özsoy, 1990). It is also noteworthy that a curriculum development study was carried out in 1955-1956 academic year in Istanbul Atatürk Girls High School, which was a pilot school then. What is more, the changes made between the years 1962-1964 made room for Curriculum Development as a selective course in the Institutes which were training teachers (Binbaşıoğlu, 1995; Ertürk, 1998). Apart from these, the students who were sent to the USA for specialization in education starting from the late 1940s, and the curriculum books that were written as a result (Varış, 1971; Ertürk, 1972) helped the traditional paradigm

penetrate the country. The department of Curriculum and Instruction was founded in Ankara University in 1964 for the first time and provided training for both graduate and undergraduate level students until 1997. Curriculum and Instruction Association (CIA), founded in 2009, has been an important step to help the field develop an institutional identity.

When the related studies are investigated (Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012), it can be said that the graduate programs in the field of CI commonly overlook variety and alternatives in Turkey, and seem to stay aloof from philosophy, politics and sociology. The American scholars, followed frequently and profoundly about teaching-learning processes or approaches, are not monitored sufficiently in terms of curriculum and contemporary curriculum related discussions¹⁶. Even the lately published works do not mention the reconceptualism paradigm. In this sense, why reconceptualism does not draw attention in Turkey remains as a question mark in mind.

So as to answer this question, the theory of Diffusion of Innovations could be referred to (Rogers, 2003). As the reconceptualism is investigated in terms of Rogers' (2003) theory of diffusion of innovations, it might be supposed that the Turkish academicians do not address this movement very much since they do not find it easy, appropriate, applicable or observable. Yet, understanding and learning reconceptualism requires a great deal of and exhausting reading. Understanding and analysis of the curriculum necessitates a rich intellectual base in these texts as well as writing essays, mainly based on some almost taboo issues in Turkey in a critical and theoretical way. However, the studies that are carried out in the field are largely based on empirical research.

In other respects, understanding and analysis of curriculum in Turkey causes several problems with regards to academic autonomy. Dealing with such issues as education in mother tongue in Turkey, abolishment of the oath, "Andımız", that is taken by primary school students every morning, gender inequality in education, the state of ethnic and racial discrimination in the curriculum, discussions about national identity is seen as in the interest area of politicians, journalists, lawyers, sociologists and political scientists rather than scholars in the field of CI. Academic autonomy problems and indifference of academicians could be the underlying causes of this as studying the abovementioned issues imply the academic autonomy problems, surrounded by the unfortunate polarization in Turkey, avoidance of a set of explicit or implicit pressures, concern with having problems about academic promotion and concern for being labeled. This problem gives birth to indifference to risky issues, but increase in the tendency for empirical studies.

Furthermore, it is clearly seen that some basic concepts and applications have been put into practice with the renewed curriculum in 2005 in Turkey. For instance, course books, work books and teacher's handbooks were prepared for the first time for all the courses. Again for the first time curriculum, basic concepts and details of each course were published on the internet. Thus, it can be stated that the concept of "curriculum" in Turkey was conceptualized actively for the first time in 2000s and this reflected on all the stakeholders. In this sense, the delays experienced about the field being recognized by society and bureaucracy may make the theoretical discussions seem to be a luxury.

16. It is worth noting that the writers of this article are self-critical for having carried out empirical studies upon teaching-learning process until today. This study, which has emerged as an outcome of professional development, is a long cognitive journey taken with curiosity, responsibility and fairness.

Taking the research carried out on the field of CI (Gözütok, Alkın ve Ulubey, 2010; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altunyüzük, 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013) and the studies of CIA, which was founded in 2009, it could be said that the field is in a struggle for creating an inner and an outer history. According to Tekeli (2012), outer history deals with whether a contact could be made between the scientific activities carried out in the country and the problems that the country experiences. If a country is trying urbanization and urbanization is a subject matter in the universities of that country, it means that there is an outer history of the scientific activities in the country. As for inner history, it is being able to write the developments in the history of that scientific field with reference to the influences and the people contributed. It is only when the inner history of a scientific field can be written in a country that the scientists of that country have constituted an epistemological community.

Regarding the researches upon the study areas of the field of CI (Hazır Bıkmaz ve ark. 2013; Erişti, 2013), it could be said that the outer history of the field exists partially. Obviously, the field's main study area is the effects of teaching-learning approaches on academic success and attitude while the current issues of the society such as education in mother tongue, militarism and education, gender inequality in education, multicultural curriculum seem to be neglected. Taking the inner history of CI in hand, it can be said that the scientists in the field are influenced by each other in their studies, but have not constituted an epistemological community yet. Although the CIA is in such a struggle, no books have been written about the founders of the field, or no detailed analyses have been done about the evolutionary history of the field and the books written in Turkish. The CIA's foundation's taking until 2009 is an indicator of problems experienced in constituting an epistemological community.

In this context, first of all, problems in the field of CI should be faced in the CIA's annual congress and the form of CI field that is desired to be created should be discussed. Considering the tens of post graduate dissertations conducted every year, primary subjects for research should be listed based on the problems of the country. Workshops should be held to start writing the inner history of the field. Study groups that consist of scholars who are interested in the remarkable subject areas of the movement reconceptualism might be created.

Moreover, as the field of CI in Turkey is organized in 52 universities (Erişti, 2013), the outcomes and the drawbacks of founding so many departments should be discussed. Taking the valuable studies on post graduate curriculum into consideration, post graduate students' profile, selection of students, how the new curriculum that will serve original and different goals should be, what the indispensable courses of the curriculum could be should be dealt with in the workshops that will be held by the CIA. Finally, the subjects studied in the post graduate dissertations of the field CI generally overlap with the subjects of the post graduate studies of teaching fields such as maths education, science education, computer education and instructional technology, primary school education. It will be useful to discuss the ontological and epistemological outcomes of this situation.