



Anka Kuşu veya Sisifos: Schwab'tan Sonra Eğitim Programları Alanı¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	09.11.2019	06.10.2020	06.10.2020

M. Emir Rüzgar ²
Aksaray Üniversitesi

Öz

Schwab 1969 yılında yayımladığı bir çalışmasında eğitim programları alanının o dönemdeki mevcut ilke ve yöntemleriyle program işini yapamaz durumda olduğunu tartışmış ve alanın can çektiğini öne sürmüştür. Ayrıca alanın işlevsel duruma gelebilmesi için alandaki uğraşların kuramsaldan kılıfsala döndürülmesi gerektiği iddiasında da bulunmuştur. Schwab'ın bu savları, alanda birçok cevap makalesine neden olmuş ve özellikle yurt dışı alanyazında birçok çalışmanın konusu olmuştur. Bu çalışmalar arasında yeniden kavramlaştırma olarak bilinen bir program akımı alanda gözle görülür bir ilgi çekmiştir. Bu makalede ise yazar, özellikle Amerika Birleşik Devletleri alanyazını temel alarak Schwab'ın iddialarının günümüz eğitim programı alanı için geçerliğini incelemeyi amaçlamıştır. Yazarın temel iddiası, belirtilen bağlam içinde alanın can çekişir durumda olmadığı, ancak alanda bir bunalım (kriz) söyleminin hâlâ var olduğu yönündedir. Yazar ayrıca bu bunalım söylemlerini aşmanın, alanın tarihi çerçevesini kavrayarak Schwab'ın da dile getirdiği üzere program alanının okullara ve okullaşmaya olan bağı temelinde kılıfsal bir yaklaşımla olanaklı olduğunu öne sürmüştür.

Anahtar sözcükler: Schwab, kılıf, yeniden kavramlaştırma, program kuramı, program geliştirme.

Etik kurul kararı: Bu araştırma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.

¹Bu makale, yazarın Illinois Üniversitesi'nde (Urbana-Champaign) aldığı doktora eğitimi kapsamında ilgili üniversitenin Eğitim Fakültesinin kuralları gereğince girdiği iki aşamalı yeterlik sınavının ilk aşaması için yazdığı makaleden türetilmiştir. Ayrıca makalenin önceki bir sürümü, yazarın doktora tezinin kısımlarından birini oluşturmaktadır.

²**Sorumlu Yazar:** Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. E-posta: memirruzgar@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6372-1233>

Eğitim Programları tarihinde sadece birkaç metin, Schwab'ın 1969 tarihli [Kılgı (The Practical) Yaklaşımını açıkladığı] makalesinin ulaştığı okunma ve tartışma düzeyine erişmiştir [“The Practical”ın Türkçe karşılığı anlam düzeyinde uygulama olabilir. Ancak uygulama sözcüğünün daha çok “practice” ifadesinin karşılığı olarak günlük dilde kullanılması nedeniyle “The Practical” kavramının program alanı alanyazınında kendine özel bir ifade ile çalışılması gerektiği düşünülmüştür. Eldeki makalenin muhtemelen bu konuda alandaki ilk girişim olmasından da güç alınarak “The Practical” kavramının Türkçe program alanyazınında kılgı yahut kılışal ile karşılanması gerektiği öne sürülmekte ve makalenin geri kalanında kılgı yahut kılışal ile The Practical’a karşılık kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu-TDK, 2019)]. Schwab (1969) çalışmasında eğitim programları alanının can çektiğini öne sürmüştür. Schwab’a (1969) göre alan, o dönemdeki yöntem ve ilkeleri ile yaşamda kalabilecek, daha açık bir deyişle program geliştirme işi yapabilecek durumda değildir. Ayrıca alan, yaşamda kalabilmek için yeni yöntem ve ilkelere gereksinim duymaktadır. Öte yandan Schwab, eğitim programları alanının ölmek üzere olduğu iddiasının üzerine kurduğu Kılgı Yaklaşımı (Kılışal Yaklaşım) isimli bir program geliştirme yaklaşımı da oluşturmuştur. Schwab’ın savları alanda birçok cevap makalesine yol açmıştır (Huebner, 1976; Jackson, 1980). Ayrıca yeniden kavramlaştırma (Bümen ve Aktan, 2014) adında bir program akımı da Schwab’ın tartıştığı konuların oluşturduğu ortamda ortaya çıkmıştır. Schwab’ın dile getirdiği konuların üzerinden 50 yıllık bir zaman dilimi geçmiş olmasına karşın Schwab’ın savları alanda ya hâlâ geçerli söylemler olarak (Deng, 2013; Rüzgar, 2018; Westbury, 2013) ya da tarihsel kaynaklar olarak (Null, 2008; Schubert, 2008) kendine yer bulmaktadır. Bu durumda sorulması gereken sorular şunlardır: Schwab’ın alana yönelik çözümlemesi ve tartışmaları alan için günümüzde de geçerli midir? Geçerli değilse eğitim programları alanının can çekişme çerçevesinde son durumu nedir? Bu makalede, benzeri soruların cevaplarına dönük çözümlemeler sunulacaktır. Buradaki temel sav, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) alanyazını kapsamında eğitim programları alanının ölmediği ve hatta can dahi çekişmediğidir. Ancak alanda hâlâ Schwab dönemindekine benzer bunalım (kriz) tartışmalarının olduğu söylenebilir (Rüzgar, 2018). Temel sava ek olarak iki yan sav ileri sürülecektir: (1) Schwab’ın ardından alanı kurtardığını öne süren yeniden kavramlaştırma akımı alanın geleceği olamaz ve (2) alanın geleceği için en akılcı (rasyonel) yol, alanın öğrencilere sunacağı öğrenim hizmetleridir—alanın okullara ve okullaşmaya olan bağı [Okullaşma teriminin Türkçe alanyazınında daha çok okulların fiziksel olarak inşası ve öğrencilerin okul düzeylerine göre okula devam etme oranları ile ilgili olarak ekonomi disiplini çerçevesinde ele alındığı görülmektedir (Günay ve Günay, 2016; Habacı, İncekara, Ürker, Atıcı ve Habacı, 2013; Özbaş, 2012). Ancak bu makale kapsamında terim, Anglo-Sakson alanyazınındaki anlamlarından birinde kullanılmaktadır (Westbury, 1972). Bu anlamda terim, bir kurum olarak okullarla ve her bir okulda öğrencilere sağlanan öğretim hizmetiyle, genel olarak okullarda öğrenme ve öğretme kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu anlamıyla okullaşma terimi, Türkçe alanyazınındaki formal eğitim kavramına yakındır]. Burada incelenmek istenen konular, özellikle Anglo-Sakson alanyazınında sıklıkla ele alınmakla birlikte Türkçe alanyazınında bu konular yeterince

işlenmemiştir. Bu çalışmanın Türkçe alanyazındaki belirtilen boşluğu doldurmaya yardımcı olabileceği söylenebilir. Her ne kadar ilk bakışta Amerikan alanyazını, Türk okuyucuya ilgisiz görünebilir olsa bile farklı kültürlerde eğitim programları alanının temeli üzerine yapılan tartışmalardan haberdar olmak Türkiye'deki eğitim programları çalışmalarına farklı bakış açılarıyla yaklaşarak yapılan çalışmaların niteliğini arttırmaya yardımcı olabilir. Bu tür farklı bakış açıları, Türkiye'deki eğitim programcılarının alanyazında son yıllarda dikkat çeken uluslararasılık kavramına yönelik bir yaklaşım sağlayabilir.

Schwab'ın savlarını ve bu savların doğurgularını anlamak, Schwab'ı bu savları öne sürmeye iten koşulları ve bu koşulların neden olduğu gelişmeleri kavramayı gerektirir (Snaza, 2014) çünkü sosyal ve akademik gelişmeler hiçbir zaman tarihten (ahistorical) veya bağlamdan bağımsız değildir. Bu nedenle makaleye program alanının kısa bir tarihi verilerek başlanılacaktır. "Anlamak Güzel Ancak Fazlasına Gerek Var" başlıklı ikinci bölümde, yeniden kavramlaştırma akımının neden geçerli bir eğitim programı kuramı olamayacağı açıklanacaktır. Üçüncü ve son bölümde (Alandaki Kriz ve Çözüm Önerileri), alana yönelik öneriler ve bu önerilerin gerekçeleri sunulacaktır.

Eğitim Programları Alanının Kısa Bir Tarihi

Eğitim programları alanının başlangıç tarihi, sıklıkla Franklin Bobbitt'in "Eğitim Programı" isimli eserini yayımladığı 1918 yılı olarak kabul edilmektedir (Kliebard, 1976). Dolayısıyla eğitim programı tarihi incelemesine, 1918 ile 1969 arası süreç incelenerek başlanılacaktır. Bu alt bölümde, söz edilen süreci en iyi temsil ettikleri düşünülen Bobbitt, Tyler ve Taba üzerine yoğunlaşılacaktır. Ardından 1969 ve 1983 arasında çıkan Schwab'ın Kılıcı makaleleri incelenecek ve son olarak Schwab sonrası dönem olan yeniden kavramlaştırma akımı ile tartışma sürdürülecektir. Alanın tarihine yönelik bu makaledeki sınıflama, Pinar (2008) ve Null'inkine (2008) oldukça benzerdir.

Bobbitt, Tyler ve Taba. Bobbitt'e (çev. 2017) göre, tek doğru eğitim programı geliştirme yolu, etkinlik çözümlenmesi denilen işlemdir. Program kaşifinin hedef davranışları belirlemesinde "kalem, not defteri ve karar verebilen bir zeka, ihtiyaç duyduğu her şeydir" (Bobbitt, çev. 2017, s. 50). Bu hedef davranışlar, eğitsel etkinliklerin neler olacağına yön verecek ve eğitsel etkinliklerin bütünü de eğitim programını oluşturacaktır (Bobbitt, çev. 2017). Bobbitt'in yaşadığı dönem sosyal verimlilik dönemidir. Bu doğrultuda Bobbitt, Frederick Winslow Taylor'ın 1911 yılında yayımlanmış olduğu "Bilimsel Yönetim İlkeleri (The Principles of Scientific Management)" isimli yapıtında öne sürdüğü endüstriyel işbölümü ve uzmanlaşma fikirlerini eğitim programları alanına uygulayarak bir program geliştirme yöntemine ulaşmaya çalışmıştır.

Tyler eğitim programları alanına, Bobbitt'in sosyal verimlilik fikirlerinin alanda norm olduğu bir dönemde adım atmıştır. "Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction)" isimli ünlü kitabı, program

geliştirme çalışmalarında programcılara yönelik önerilerinin toplamıdır. Tyler'ın modeli, program geliştirmenin önceden belirlenmiş adımlar doğrultusunda gerçekleştiği doğrusal bir modeldir (Tyler, çev. 2014). Ayrıca bu model, eğitsel durumları tanımlamaktan ziyade geleceğe yönelik öngörülerde bulunmayı amaçlar. Dolayısıyla teknik bir alet, bir formül gibi işler (Antonelli, 1972). Bu nedenle model, alanı durağanlaştırdığı ve öğrencileri şekillendirilmesi gereken hammadde olarak gördüğü iddialarıyla eleştirilmiştir (Doll, 1993; Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 1995).

Tyler, Sekiz Yıllık Çalışmanın (Eight-Year Study) kapsamında bulunan okulların birinde Taba ile tanışmış ve Taba'yı beraber çalışmaya davet etmiştir. Taba'nın Tyler ile beraber geçirdiği zaman, Tyler'ın modelini iletmesine katkı sağlamıştır. Tyler'inkine benzer şekilde Taba'nın program geliştirme modeli de program ile ilgili alınacak karar ve seçimlerle ilişki içinde programın adım adım örülmesi üzerine kuruludur (Taba, 1962).

Alanın yaklaşık 50 yıllık ilk döneminde alandaki kuramsal girişimlerin neredeyse tamamı, "Program nasıl geliştirilir?" sorusunun yanıtlanmasına adanmıştır. Düşüncelerine kısaca değinilen Bobbitt, Tyler ve Taba'dan da görülebileceği üzere bu dönemde alan, program geliştirmede tek doğru yöntem arayışındadır. Bu çerçevede bilimsel yönetim ilkeleriyle alanın erken dönem düşünürlerini derinden etkileyen Frederick Winslow Taylor'ın biyografisini yazan Kanigel'in kitabının ismi oldukça anlamlıdır: "Tek Doğru Yol (The One Best Way)" (Kanigel, 1997). Tek doğru yöntem düşüncesi, program geliştirilirken incelenen eğitsel bir durumun bağlamını oluşturan özelliklerini dikkate almadan ve eğitim düzeyi, okul, öğretmen değişkenleri fark etmeksizin program geliştirmeyi sağlayabilecek bir yöntemin oluşturulabileceği varsayımından kökenlenmiştir. Ayrıca tek doğru yöntemin oluşturulmasını sağlayacak genel geçer bir program kuramı tasarlanabileceği de bu düşüncenin temellerinden biridir. Kısaca alanın erken dönemini, program geliştirmede tek doğru yöntemi bulma çabalarının etkilediği rahatlıkla söylenebilir.

Program alanı buraya kadar kısaca değinilen üç düşünürün çabaları ile özetlenebilecek şekilde, program geliştirmenin nasıl olması gerektiği sorusuna tek doğru yöntem geliştirerek yanıt aramaya çaba gösterirken siyasal ve sosyal gelişmeler, alanın karşılamakta güçlük çektiği yeni zorluklara neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra komünist Sovyetler'in Amerika'yı ele geçireceği korkusu Amerikan toplumunu rahatsız etmiştir. Amerikan toplumu hem yurttan hem de dünyada sosyalizm ve komünizme karşılık demokrasi, özgürlük ve kapitalizmi korumak için Birleşik Devletlerin kızillardan daha güçlü olması gerektiğine ikna olmuştur (Cherryholmes, 1987). Benzer şekilde de Sovyet Rusya, kapitalist emperyalist Amerika'nın, Sovyetlerin komünist sisteminin en büyük düşmanı olduğundan emin olmuş ve onlar da Amerika'ya karşı sosyalizmi ve komünizmi korumak ve sosyalizm ile komünizmin, kapitalizmden daha iyi olduğunu dünyaya ispatlamak için Sovyet Rusya'nın Birleşik Devletlerden daha güçlü olması gerektiğine hemfikir olmuştur. İki toplum ve sistemdeki bu karşılıklı inamış, Sovyet

Rusya ile Birleşik Devletler arasında soğuk savaş denilen bir yarışa neden olmuştur. Bu iki süper güç, Soğuk Savaş'ın bir parçası olarak uzay çalışmalarında yarışır duruma gelmiştir (Connelly, 2013). Birleşik Devletlerde komünizm korkusu, 1957 yılında Sovyetlerin insan yapımı ilk uydu Sputnik'i başarıyla uzaya fırlatmasıyla en üst düzeye ulaşmıştır (Riquarts ve Hopmann, 1995). Sputnik'in başarı ile uzaya fırlatılmasından sonra Amerikalılar Sovyetlerin kendilerinden daha güçlü olduğundan kuşku duymaya ve komünizmin dünyayı ele geçireceğinden kaygılanmaya başlamıştır (Null, 2008). Ayrıca Sputnik, Amerikan toplumunda Amerika'nın Sovyetleri alt edebilecek nitelikte üst düzey bilim insanlarını yetiştirecek bir eğitim sistemi olmadığı inancına neden olmuştur (Pinar, 2008). Sonuçta Ulusal Bilim Kurumu (National Science Foundation) Amerikan okullarında fen programlarını tamamiyle yenilemek amacıyla birçok program geliştirme projesine kaynak sağlamıştır (Ponder, 1974; Schubert, 2008). Ancak bu yenileme girişimleri, program uzmanlarının yenileme çalışmalarının dışında tutarak eğitim programı uzmanlarından çok konu alanı uzmanları (Fizik, Kimya, Astronomi vb.) tarafından gerçekleştirilmiştir (Huebner, 1976). Schwab, "Kılıgı 1" makalesini Sputnik sonrasındaki dönemde yayımlamıştır.

Schwab ve Kılıgı. Biyoloji profesörü olan Schwab, 1960'larda Birleşik Devletler'de program yenileme çalışmalarına katılan konu alanı uzmanlarından biriydi. Program alanının Sputnik sonrası dönemin bağlamıyla baş edememesi, Schwab'ı alanda ciddi sorunlar olduğunu açıklamaya itmiştir. "Kılıgı 1" makalesinde, Schwab'ın üç temel savı bulunmaktadır: 1) Eğitim programları alanı can çekilmektedir, 2) Alan, bu ölüme yakın duruma "kurama olan sorgulanmaz bir bağlılık" nedeniyle gelmiştir ve 3) Eğitim programları alanında uğraşlar, kuramsaldan kılıgsala yönlendirilirse alanda rönesans gerçekleşebilir (Schwab, 1969). Ayrıca Schwab çalışmasında, bu bunalımın (krizin) altı işaretinden söz etmiştir: 1) Alandan kaçış: Başka alanların uzmanları program alanının sorunlarını çözmektedir (Bu tespit aslında çok ilginç bir ironiyi içinde barındırır. Schwab'ın sözünü ettiği başka alanlardan uzmanların program sorunlarını çözmeye yeltenmesi tam olarak da kendisinin yapmaya çalıştığı bir şeydir. Çünkü Schwab esasen program alanında yetişmemiştir), 2) Yukarı kaçış: Alanda söylevler üzerine söylevlerden söz etme, kuram üstüne kuram geliştirme ve bunlar hakkında meta kuram oluşturma, 3) Aşağı kaçış: Program uzmanları karşılaştıkları sorunlara halihazırda mevcut ilkelere dikkat etmeden yaklaşmaktadır. Başka bir deyişle, program uzmanları karşılaştıkları her yeni soruna tekerleği yeniden icat etmişçesine yaklaşmaktadır, 4) Yanlara kaçış: Programcılar alanın tarihçisi, eleştirmeni veya yorumcusu gibi hareket etmektedir, 5) Eski ve denenmişlerde ısrar: Eski bilgilerin yeni kavramlarla belirtilmesi ve 6) Adam karalama safsatası (Ad hominem) tartışmalar: Düşünceler yerine kişiler üzerine tartışma (Schwab, 1969). Schwab, program alanının kendinden önceki dönemde sosyal ve davranış bilimlerinden kuram (öğrenme kuramları, kişilik kuramları vb.) ithal ederek hata yaptığına inanmıştır. Kısaca Schwab (1969), program geliştirmecilerin bütün ilkeleri kapsayan tek bir kuram arayışından vazgeçmeleri gerektiğini çünkü kuramların öğretme işinde eğitimcilere kılavuzluk etmediğini öne sürmüş ve programcıların okullara giderek kılıgsal sorunları çözmeye odaklanmaları

gerektiğini dile getirmiştir. Schwab'a (1969) göre, alanda ancak ve ancak kuramsaldan kılıgsala dönülürse bir rönesanstan söz edilebilir.

Schwab bu konular üzerine düşüncelerini iletmiştir. "Kılgı 2" (1971), "Kılgı 3" (1973) ve "Kılgı 4" (1983) olmak üzere üç makale daha yazmıştır. Ancak tüm bu makaleleri arasında ilk makaledeki alanın can çekişmekte olduğu saptaması, alanı derinden etkilemiş ve birçok tartışmaya ve yanıt makalesine yol açmıştır. Örneğin Huebner, Schwab'ın alanın can çekişmekte olduğu saptamasına katıldığını belirtmiş ve hatta alanın can çekişmekten öte, ilk 50 yılda bilindiği biçimiyle zaten ölü olduğunu iddia etmiş ve alanın bozuk sağlığının alanda odağın içerikten başka noktalara kaymasından kaynaklandığını öne sürmüştür (Huebner, 1976). Schwab'ın savlarına yönelik daha birçok düşünürün tartışma ve yanıtlarından söz edilebilir. Fakat yeniden kavramlaştırmacılar olarak bilinen bir grup program düşünürü, Schwab sonrasında eğitim programı yazınında önemli bir yer kaplamıştır.

Yeniden kavramlaştırmacılar. Foucaultcu söylemle yeniden kavramlaştırmacılar, kavramsal "teröristler"dir, çünkü bu düşünürlerin temel amacı alanın var olan kavramsal temelini yıkmak ve yeni bir temel yaratmaktır (Appelbaum, 2002). Bu bağlamda yeniden kavramlaştırmacılar alanın kendilerinden önceki dönemlerde oluşturulan kavramsal temelini hemen hemen tüm özelliklerine karşı çıkmıştır. Pinar başta olmak üzere yeniden kavramlaştırmacılar, eğitim programları ve öğretim alanının varlık nedeninin uygulamayı desteklemek olduğu ve geleneksel program anlayışında okullardaki uygulamalara öncülük etmenin temel vurgu olduğu gerekçesiyle alanı şiddetle eleştirmiştir (Pinar, 1978b). Pinar (1978b; 1978a), okullara odaklanma ve uygulamacılara yardım etme arzusunun alanın hatalı şekilde, sadece ve sadece program geliştirme kavramına odaklanmasıyla sonuçlandığını öne sürmüştür. Böylece geleneksel anlamda alan; değerlendirme, denetim, program geliştirme ve program uygulamayı her şeyin üstünde tutarak okullara öncülük etme amacı taşımıştır (Pinar, 1978a). Ancak yeniden kavramlaştırmacılara göre eğitim programları ve öğretim alanında temel ilgi, program geliştirme yerine programı "anlama" üzerine olmalıdır. Dolayısıyla yeniden kavramlaştırmacılar teknisyen mantığıyla program geliştirme yerine, bilgince soyut ve karmaşık kuram çalışmalarına inanmaktadırlar. Yeniden kavramlaştırmacıların kutsal kitabı "Programı Anlama"da bu konu açık biçimde belirtilmiştir: "Program Geliştirme: Doğumu: 1918. Ölümü: 1969." (Pinar ve diğ., s. 6).

Yeniden kavramlaştırmacıların düşüncelerinin özü bu bakış açısıyla alanın bütüncül bir dönüşümdür. Bu bağlamda yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin ardındaki felsefi yönelim, geleneksel program alanının düşünsel temelini oluşturan modernizmin zıddıdır. Yeniden kavramlaştırmacılar fikirlerini; post yapısalcılık (Cherryholmes, 1987), eleştirel kuram (örneğin Freire, 1993; Apple, 2004; Giroux, 2001-Bu düşünürlerin yeniden kavramlaştırma akımını büyük ölçüde etkilediklerinin açık olmasına rağmen akımın kendisiyle doğrudan ilişkili olmadıklarını belirtmek gerekir. Örneğin Pinar (1999, s. 486) Apple'ın yeniden kavramlaştırma kavramını reddettiğini belirtmiştir. Gerçekten de Apple (2009) program alanındaki akademik

serüvenini kaleme aldığı “Eğitim Programı Alanındaki Liderler” (Leaders in Curriculum Studies) isimli eserde “İdeoloji ve Eğitim Programı” (Ideology and Curriculum) kitabından söz ederken kitap ile ulaşmaya çabaladığı eğitsel, sosyal, kültürel ve siyasal meselelerin yeniden kavramlaştırma gibi olabildiğince basite indirgenmiş bir sloganla kapsanamayacağını dile getirmiştir, feminist kuram (Pinar ve Miller, 1982) ve kökenleri post modernizme dayanan diğer benzer kuramsal çerçevelere dayandırmaktadır (Slattery, 2006). Bu post modernist felsefi yönelim nedeniyle yeniden kavramlaştırmacılar, Foucault ve Derrida gibi post modernist düşünürlerden yararlanarak eğitim programını bir söylev veya metin olarak algılamak gerektiğini öne sürmüştür. Pinar ve diğ.’nin (1995) “Programı Anlama (Understanding Curriculum)” kitabındaki bölümlerin başlıkları post modernist eğilimi yansıtır: Eğitim programını; Tarihsel, Siyasi, Irksal, Cinsel, Fenomenolojik, Post yapısalcı, Yapısı Sökülmüş, Post modern, Otobiyografik/biyografik, Estetik, Teolojik, Kurumsallaşmış, Uluslararası Metin olarak anlama.

Yeniden kavramlaştırmacıların çalışmaları zamanla alanda geniş ve yaygın bir konuma erişmiştir. Yeniden kavramlaştırmacıların 1970’li yılların sonuna doğru düzenlemeye başladığı Bergamo konferansları (Miller, 2005) ile yeniden kavramlaştırmacının yayın platformu haline gelen “Program Kuramlaştırma Dergisi” (Journal of Curriculum Theorizing) akımın yayılmasına büyük katkı sağlamıştır. Esasen yeniden kavramlaştırmacı düşünce öyle bir noktaya ulaşmıştır ki yeniden kavramlaştırmacılar, düşüncelerinin alanın temeli durumuna geldiğini, açıkça alanı yeniden kurduklarını iddia etmişlerdir. Pinar (1999), “ana akım ve geleneksel alana yönelik bir karşıtlık olarak başlayan akım, bugün farklı odak noktaları ve karmaşık yapısıyla alanın kendisi durumuna gelmiştir” (s. 489) şeklinde yazmıştır. Bu anlayışta yeniden kavramlaştırmacılara göre alan artık tutuk, can çekişir konumda değildir çünkü yeniden kavramlaştırma tamamlanmıştır (Pinar ve Miller, 1982). Ancak bu iddia, birçok program düşünürünü ikna etmemiştir. Gelecek bölümde, bir program kuramı olarak yeniden kavramlaştırmacı düşünce yapısına yönelik eleştiriler tartışılacaktır.

Anlamak Güzel Ancak Fazlasına Gerek Var

Yeniden kavramlaştırmacılar, geleneksel program alanının tüm sorunlarını geleneksel alanı tümüyle reddederek çözdüklerini iddia etmektedir. Alanın kendi müdahaleleriyle Kuhncu bir paradigma değişiminden geçtiğini öne sürdükleri görülmektedir. Bu bölümde yeniden kavramlaştırmacıların kuramsal çerçevelerine yönelik üç eleştiri sunulacaktır. Bu eleştirilerin yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin iddialarının tersine yeniden kavramlaştırmacının alanda geçerli tek paradigma olamayacağını açıklayacağı umulmaktadır.

Yeniden kavramlaştırmacı düşünceye yönelik burada öne sürülecek ilk eleştiri, Wraga ve Hlebowitsh’in (2003) dile getirdiği üzere yeniden kavramlaştırmacıların alanın tarihine dönük yaklaşımlarının sorunlu olmasıdır. Geleneksel program alanı, tarih dışı olduğu, daha açık bir deyişle kendine özgü bir tarihi olmadığı iddiasıyla sıklıkla eleştirilmiştir (Pinar, 1978a; Ponder, 1974). Geleneksel alanı yıkarak yerine

kendilerini yerleştirdiğini iddia eden yeniden kavramlaştırmacılar ise alanın kendinden önce gelen bütün tarihini ellerinin tersiyle itmiştir. Alanın yeniden kavramlaştırma öncesindeki tarihinin hiçbir değeri olmadığını öne sürmek, Schwab'ın sözünü ettiği alandaki bunalımın (krizin) işaretlerinin tam olarak vücut bulmuş biçimidir. Schwab'ın söz ettiği bunalım (kriz) işaretlerinden üçüncüsü olan “alandan kaçış” ve beşinci işaret olan “eski ve denenmişlerde ısrar”, alanın tarihinden dersler çıkarmak amacıyla alanın incelenmemesi durumunda gerçekleşmeye yatkındır. Yeniden kavramlaştırmacıların alanın tarihini tamamıyla reddetmeleri, daha önceden çalışılarak çözülmüş program sorunlarının tekrarlanması veya sürekli tekrar eden program sorunlarının yeni bir dil ile tekrar edilmesi ile sonuçlanabilir. Eğitim programları alanının tarihi reddedilmek yerine dikkatle incelenmelidir. Ancak bu biçimde alanın süregelen sorunlarını yeni kavramlarla belirtmek yerine program alanının yapması gereken işe geçmişten gelen bakış açıları da dikkate alınarak odaklanılabilir. Bu makalede yeniden kavramlaştırma düşüncesinin yanlış yorumlandığı, esasen yeniden kavramlaştırmacıların alanı tarihsel bir metin olarak ele alıp onu tarih dışı konumundan tarihsel bir konuma taşıdıkları öne sürülebilir. Gerçekten de Pinar ve diğ. (1995, s. 69), “Programı kapsamlıca anlamak için alanın gelişimini tarihsel olarak ele almak gereklidir. Geleneksel alanın tarih dışı konumu, alanın ‘eğitim programının evrimi dikkate alınmadan kriz ortamında uygulandığı anlamına gelmiştir (Hazlett, 1979, s. 131)’” tümcelerini yazmışlardır. Ancak burada alan ile tarihi arasındaki temel ilişkiye yönelik iddia, alanın kuramının alanın tarihini hiçbir önem taşımadığı iddiasıyla reddetmek yerine kabullenmesi gerektiği yönündedir (Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Eğitim programı alanına katkı getirecek bir program kuramı erken dönemi (Bobbitt, Tyler, Taba vd.) tamamıyla reddetmeyi değil, analitik incelemeyi gerektirir. Böylesi bir anlayış, elbette ki erken dönem düşünürlerinin her söylediğini sorgusuz kabul etmek anlamına gelmez.

İkinci eleştiri, yeniden kavramlaştırmacı düşüncenin temele aldığı felsefi yaklaşımın (post modernizm), eğitim programları alanında üretilen metinlere uygun olmadığı inancıdır. Günümüzde okullarda öğrenciler, gelişimlerini sınırlandıran ve böylece bütüncül bir yaşam yaşamalarına engel olan birçok sorunla karşı karşıyadır. Bu öğrencilerden her biri biriciktir. Durumları, buldukları çevre, bu çevredeki koşullar; dikkatli ve kapsamlı çalışma gerektirir. Dolayısıyla program düşünürlerinin bu sorunları gidererek her bir öğrenciye uygun eğitsel ortamlar sağlamalarına yol açacak türden bir bilginlik geliştirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Post modernist bir program kuramının öğrencilere sözü edilen türden deneyimler sağlayamayacağı, post modernist program metinlerinden görülebileceği ileri sürülebilir. Belirsiz (muğlak), çelişkili, bazı durumlarda anlaşılması çok zor metinler post modernizmin karakteristiği olmuştur. Bu türden çalışmaların, öğrencilere zengin deneyimler sağlamasının olanaklı olmadığı düşüncesi belirtilebilir. Eğitim programları ve öğretim alanında belirsiz metinlerin sakıncaları üzerine Hazlett'in (1979) yaptığı incelenebilir. Post modernizm metinlerine yönelik geliştirilen yukarıdaki eleştiriye karşılık savunular şunlar olabilir: Belirsizlik post modernist program metinlerinde kaçınılmazdır çünkü insan yaşamı “karışık, gerilim yüklü,

belirsiz, karmaşık, çelişkili, dağınık ve kontrol edilemezdir” (Morrison, 2004, s. 489). Bu savda biraz doğruluk payı görülmele birlikte, program çalışanlarının okullarda öğrencilere yardımcı olacak bir bilginlik üretmek yerine post modernist kabuklarının ardına saklanmalarının doğru olmadığı söylenebilir (Reid, 2001; Sears, 1992). Parçalı, çelişkili ve belirsiz bir alanyazınla öğrencilerin eğitsel deneyimlerini ilerletmeye yönelik program etkinlikleri geliştirebilmenin çok da olanaklı olduğu söylenemez.

Üçüncü ve son eleştiri, yeniden kavramlaştırma düşüncesinin program geliştirme yerine programı anlamaya yönelik vurgusu üzerinedir. Schwab'ın programcılarının dikkatlerini kılığa çekmesi, alanın kuram ve kılığdan oluşan ikili bir alan olduğunu anlamakla sonuçlanmalıdır. Program kuramı, program gerçekliklerini anlamaya yönelik algı sağladığından oldukça değerlidir. Ancak eğitim programı bir boyutta uygulamalı bir çalışma alanıdır. Alanda ağırlık kılığa verilmezse ve kuram kılığa kılavuzluk etmezse kuramın değerinden çok da söz edilemez. Bu ayrım konusunda yeniden kavramlaştırmacı düşünce, alanın geçmişte eğitim programının ne olduğunu bilmeden teknisyen bakış açısıyla program geliştirmeye çalıştığı eleştirisini öne sürmüş ve alanda “Program nasıl geliştirilir?” sorusu yerine “Program dediğimiz şey nedir?” sorusuna odaklanılması gerektiğini iddia etmiştir. Yeniden kavramlaştırmacıların programı anlamaya yönelik girişimleri değerli olmakla birlikte, alanın anlaşılmasından daha fazlasına gereksinim vardır. Burada sözü edilen anlamadan daha fazlasına yönelik gereksinimi açıklamak için, bir önceki eleştiride sözü edilen alanın sonul (nihai) sorumluluğunun öğrencilere nitelikli eğitsel deneyimler sağlamak olduğu savına geri dönmek gerekir. Bu tartışmada temel konu şudur: Program alanının varlık nedeni, eldeki koşullar elverdiğince öğrencilere olumlu, zengin, doyum sağlayıcı, bireysel deneyimler sağlamaktır. Yeniden kavramlaştırma akımı, program kuramı ile okullaşma arasındaki ilişkiyi reddederek (bkz. Pinar, 1978b) bu sonul sorumluluğu göz ardı etmektedir (Wraga, 1998; Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Bu reddediş genellikle kılığa hiçbir etkisi olmayan, fildişi kulelerde soyut kuram çalışmalarına neden olmaktadır (Connelly, 2013). Walker (1976, s. 304), yeniden kavramlaştırma akımının ilk dönemlerinde şu gözlemlerde bulunmaktadır:

Varlık nedenini gerekçelendirebilmesi için program araştırmalarının program gerçekliklerini kavramaktan daha fazlasını yapması gerektiği düşüncesindeyim. Program alanı ve kamu eğitimi hayatta kalacaksa program alanı ayrıca yeni program olanakları yaratmak durumundadır. Gelişim doğrultusunda kavrama, güzel bir ilk adımdır fakat yeterli değildir.

Başka bir deyişle denilebilir ki yeniden kavramlaştırma, eğitim programını metin olarak algılayınca, eğitim programının sadece ve sadece dilsel bir sistem dünyası kurduğunu (Grimmett ve Halvorson, 2010) ve böylece okullardaki öğrenme durumlarından, okullaşma gerçekliklerinden uzakta kaldığını kabul etmede başarısızdır. Bu konudaki gerçek sorun, metin olarak eğitim programının eğitim program gerçekliklerine yanıt verebilmesidir. Diğer türlü, alanın uygulamayı yönlendirebilecek bir aracı yoktur (Grimmett ve Halvorson, 2010). Böylece genel

anlamda yeniden kavramlaştırmanın yüksek derecede kuramsal girişimlerinde okullar üzerinde olumlu bir etki oluşturduğunu söylemek zordur (Sears, 1992). Bu durumu Pinar'ın (1999) kendisi de yeniden kavramlaştırma akımının ikinci bir dalgası olacaksa bunun okullarda olacağını dile getirerek dolaylı olarak kabul etmektedir.

Buraya kadar sözü edilen eleştiriler doğrultusunda farklı düşünürlerce dile getirilen (örneğin, Hlebowitsh, Westbury, Wraga vd.) yeniden kavramlaştırmanın alanın tek kuramsal temeli (paradigma) olamayacağı savı tekrarlanabilir. Yeniden kavramlaştırma akımının sonul program kuramı olamayacağı saptaması üzerine Westbury (1999) şunları yazmıştır “Alanımızın bir geleceği eğer varsa bu gelecek yeniden kavramlaştırmada veya yeniden kavramlaştırma ile ilintili eleştirel, feminist, post modern ve şimdi sayısız miktardaki diğer eğitim programı kuramlarında bulunamaz.” (s. 355). Öte yandan, yeniden kavramlaştırma akımını eleştiren düşünürlerin bu akımın neden eğitim programının geleceği olamayacağına yönelik gerekçelerinde farklılaştıklarını belirtmek de önemlidir (Hlebowitsh, 1999b, 1999a; Tanner ve Tanner, 1979; Westbury, 1999; Wraga ve Hlebowitsh, 2003; Wraga, 1998). Özellikle Hlebowitsh (1999b, 1999a) yeniden kavramlaştırmayı alandan silerek Tyler'a yeniden yönelip alanda bir restorasyon olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Hlebowitsh'in bu savlarına karşılık Westbury (1999), yazdığı yanıt makalesinde Hlebowitsh'in yeniden kavramlaştırma konusunda haklı olduğunu kabul etmesine karşın, alanın eski günlerine yönelmesi yönündeki düşüncelerini reddettiğini belirtmiştir. Bu kavramsal çerçevede bağlamında alanın son durumu nedir? Bu soruya bir sonraki bölümde yanıt verilecektir.

Alandaki Kriz ve Çözüm Önerileri

Son dönemlerde program alanında bir bunalım (kriz) olduğu yönündeki iddialar dikkat çekmektedir (Garcia-Huidobro, 2017; Wyse, Hayward, ve Pandya, 2016). Young (2013), program kuramında temel vurgunun bilgiye erişim konusu üzerine olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca kendisi, son yıllarda alandaki gelişmelerin alanı okullarda bilginin ve öğrencilerin bilgiye erişim haklarının önemini kavramaktan uzak duruma getirdiğini belirtmiştir. Bu bakış açısında eğitim programı nesnesini (okullarda öğretme ve öğrenme) kaybetmiştir. Bu yaşamsal nesnenin kaybı, Young'ın alanın yaşadığını iddia ettiği bunalımdır (krizdir). Ayrıca Scott (2014), bilgiyi dışarıda bırakan program kuramlarının yetersiz olduğunu belirterek bilgiye ve bilginin program alanına ilgisi üzerine odaklanmaktadır. Biesta (2014) da alanda bilgiye yönelik konulara artan ilgiden söz etmekte ve bilginin alana pragmatizm yoluyla geri getirilmesini savunmaktadır (Burada söz edilen bilgi sözcüğü, “information” ifadesi yerine değil, “knowledge” ifadesi yerine kullanılmaktadır. Bu iki ifade arasındaki anlam farkının açıklanması bu makalenin amaçları dışında olduğundan bu açıklama tartışmaya eklenmemiştir).

Bilgi alanda son zamanlarda yeniden ilgi görmeye birlikte bilginin alan için yeni bir konu başlığı olduğunu iddia etmek neredeyse olanaksızdır. Alanın üniversite çatısı altında çalışılan akademik bir disiplin durumuna geldiği ve sosyal verimlilik ile özdeşleştiği erken dönemden bugüne kadar (özellikle 1950'lerden sonra) alan, öğrenci

merkezli ve konu merkezli program yaklaşımları arasında gidip gelmektedir. Franklin ve Johnson (2008) bu salınımı açık bir şekilde dile getirmektedir. 1940'lı yılların sonu ile 1950'li yılların başı, program alanı için umut ve haz yılları olmuştur. İlerlemeci eğitimi savunanlar başta olmak üzere birçok program kuramcısı, özgüven, kişisel gelişim, kariyer hazırlanması, öğrenci ilgisi ve siyasal dönüşüm (Franklin ve Johnson, 2008) gibi temaları içeren yaşama uyum (life adjustment) anlayışını, konu başlıklarının öğrencilere yavaşca öğretilmesine yeğlemiştir (Hansen, Anderson, Frank ve Nieuwejaar, 2008). Ardından Sputnik alanın kaderini değiştirmiştir. Konu (disiplin) merkezli yenilenme hareketleri alanda baskın duruma gelmiştir. Bu anlayışta Fizik fizikçi yetiştirmek, Biyoloji biyolog yetiştirmek amacıyla öğrencilere öğretilmelidir. Yaşama uyum anlayışından disiplin merkezli anlayışa geçişi, yaşama uyum gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla çocuklarının hiçbir şey öğrenmediğini iddia eden ebeveynler ateşlemiştir. Sonuç olarak siyasal otoriteler, ebeveynlerin kaygılarını göz önüne alarak öğrenci merkezli yaklaşımları terk etmiştir. Burada bu iki yaklaşımdan birini yeğ tutup onun alanda baskın olması gerektiği tartışılmamaktadır. Esas amaç, program alanının çok da uzak olmayan bir geçmişte programı ilgilendiren konularla ilgilendiğini, alanın düşünürlerinin bu konuları akademik anlamda çalıştığını göstermektir. Yakından incelenirse görülecektir ki burada sözü edilen konular, “Okullarda öğrencilere ne öğretmeliyiz?” ve “Seçtiğimiz içeriği öğrencilere nasıl öğretmeliyiz? (öğrenmelerine nasıl katkı sağlayabiliriz?)” sorularıyla doğrudan veya dolaylı olarak ilintilidir. Bu iki sorunun, alanın temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Ne yazık ki özellikle Schwab sonrası dönemde alan, hesap verebilirlik kaygılarına kurban gitmeye başlamıştır (Connelly, 2013). Günümüzde ABD’de program alanı, ölçün ve çıktılar üzerine odaklanmış gibi görünmektedir. Bu nedenle Reid (1998) çağımızın eğitim program alanının sonu olduğunu dile getirmiştir çünkü program alanı, eğitim programını entelektüel bir merakla akademik olarak çalışmak yerine okullarda ölçünler geliştirmeye ve hesap verebilirlik kaygılarına odaklanmıştır (akt. Franklin ve Johnson, 2008). Alanın can çekişme, ölüm, son, kıyamet gibi metaforlarla olan takıntısı, ciddi bir psikolojik çözümlemeyi gerektirmekle birlikte, Reid’in programın sonunun geldiğine yönelik iddiası, benzer belirlemelerde bulunan diğer program düşünürlerinden farklıdır. Örneğin alanın kendi döneminde can çekişir durumda olmak bir yana, ölü olduğunu iddia eden Huebner (1976), yeniden kavramlaştırmacılara benzer şekilde alanda Tyler’in ve Tyler’inkine benzer kuramların öldüğünü dile getirmiştir. Reid ise alandaki hesap verebilirlik iptilasının alanda esasen çalışılması gereken konuları dışa iterek alanın sonunu getirdiğini yazmıştır:

O [Reid], uzun zamandan beri eğitim programı kavramı ile alakalı çalışma konularının alanda artık pek de itibar görmemesiyle sonuçlanan günümüzdeki hesap verebilirlik atmosferinin neden olduğu değişime işaret etmektedir. Eğitsel planlamanın başlangıç noktası olarak içerik ölçünlerinin hemen hemen genel geçer kabul gördüğü ve başarının geçerli tek ölçütü olarak çıktıların kabul edildiği bir ortamda, program

geliştirmecilere ve onların yaptığı işe olan gereklilik adeta yok olmuş gibi görünmektedir (Franklin ve Johnson, 2008, s. 478).

Burada Reid'i tekrarlayarak Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitim programları alanındaki bunalımın (krizin), otoritelerin okullara getirdiği hesap verebilirlik atmosferi olduğu söylenebilir; öyle ki hesap verebilirlik atmosferi tamamıyla alanın yapısını şekillendirir duruma gelmiştir. Diğer bir deyişle alanda görünen bunalım (kriz), akademik yaratıcılık ile alanın özünü oluşturan konulara odaklanıp okullarda öğrenci erişimini ve genel olarak okullaşmanın ilerlemesini sağlamak yerine; ölçün, çıktı ve hesap verebilirliğe sorgusuzca itaatten kaynaklanmaktadır. Buraya kadar özü açıklanılmaya çalışılan bunalımdan (krizden) söz etmek kadar, alanın neden periyodik olarak bunalım söylemleriyle karşı karşıya kaldığını kısaca incelemenin de önemli olduğu belirtilmelidir çünkü bu nedenleri incelemek alanı kavramada ve geleceğini şekillendirmede aydınlatıcı olabilir.

Program alanı eğitim bilimleri çatısı altındaki diğer çalışma alanlarının (Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi vd.) aksine Psikoloji, Sosyoloji, Felsefe gibi daha oturmuş alanların türevi değildir (Cherryholmes, 1987; Pinar ve Miller, 1982). Türev alan olmama, program alanına çeşitli zorluklar çıkarmaktadır. Çünkü alan, türev alanların aksine esas disiplinlerden edinebileceği kullanıma hazır yöntem ve benzerine sahip değildir. Esasen Schwab'ın program alanında kuram takıntısına yönelik eleştirilerinden biri de tam olarak budur: Eğitim Programları ve Öğretim alanının Psikoloji, Sosyoloji gibi alanlardan kuramlar ithal etmesi. Alanın bu karakteristiğinin farkına varma, alanın neliğine ve sınırlarının ne olduğuna dair tartışmaların diğer alanlarda olduğundan daha önemli olduğunu kavramayı gerektirir. Ancak bu farkındalık, diğer çalışma alanlarının yöntem bilimsel kuşkulardan tamamen uzak olduğu şeklinde yorumlanmamalıdır. Bunun yerine, program alanının diğer alanlara göre neliğine ve bir çalışma alanı olarak sınırlarını neyin oluşturduğuna yönelik sorgulamalara daha az bağlı olduğu şeklinde yorumlanmalıdır. Alanın periyodik olarak ölü veya krizde olduğu yönündeki iddiaların varlığının bir nedeni bu bağışıklık azlığı olabilir.

Program üzerine alınan kararların ve alandaki bütün tartışmaların doğrudan veya dolaylı olarak siyasi, sosyal ve etik/aksiyolojik olduğu düşünülebilir. Bu savdan kasıt, program alanının diğer çalışma alanlarının [temel bilimler, sosyal bilimler, kültür çalışmaları (beşeri disiplinler, *humanities*)] sahip olduğu özerkliğe sahip olmadığını vurgulamaktır. ABD'de Sputnik sonrası dönemde sosyal koşullar, fen programlarının yenilenmesini gerektirince siyasal otoriteler bu işi gerçekleştirmek için fen profesörlerini görevlendirdi; program profesörlerinin bu öneriyi reddettikleri söylenemez, çünkü onlara böyle bir öneri gelmemiştir. Alandaki hesap verebilirlik ve ölçün atmosferi, program düşünürlerinin geliştirdiği bir ortam olmaktan çok siyasilerin okullarda oluşturduğu bir ortamdır. Böylesi bir ortamı oluştururken otoritelerin program çalışanlarının bulgularını dikkate aldığını ve hatta onlara danıştığını öne sürmek pek de söz konusu değildir. Doğa üzerine araştırmalar yapan bir araştırmacının bulgularının yetki sahiplerince onaylanması veya takdir edilip

edilmemesi hiç de önemli değildir. Olgu olgudur, gerçek ise gerçek; otoriteler dikkate alsın veya almasın. Ancak söz konusu eğitim olunca program düşünürlerinin bulguları, görüşleri ve önerileri ne olursa olsun otoriteler uzmanları dinlemek yerine kendi işlerine geleni yapmaya eğilimlidir. Sosyal boyutta, ebeveynler topluluklarındaki okulları etkilemektedir ve okulun ebeveynlerin çocuklarına hizmet sağladığı göz önüne alınınca, ebeveynler okulları etkilemeye devam etmelidir, çünkü okul ile aile arasındaki böylesi bir etkileşim katılımcı demokrasinin gereklerinden biridir. Fakat katılımcı bir demokrasi için sosyal müzakere girişimlerini işe koşmakla program geliştirmede uzman görüşüne saygı duymamak arasında ince bir çizgi vardır. Profesyonel olmayan birinin bile fark edebileceği derecede açık bir sorun olmadığı sürece ebeveynler çocuklarının doktor veya psikiyatristini nadiren eleştirir. Ancak eğitim söz konusu olunca görünen o ki herkes saygın bir uzmandır. Takdir edilecektir ki burada sözü edilen siyasi ve sosyal sorumluluklar, diğer akademik disiplinlerin çok da karşı karşıya kalmadıkları bir durumdur. Bu bağlamda program alanının kendi bulguları ile otoriteler arasında uygun bir anlaşma zemini bulma, ebeveynlerin çocuklarına yönelik istek ve kaygılarını anlayıp ebeveynlerin de eğitim uzmanlarının görüşüne saygı duymalarını sağlama ve yapılan araştırmalar sonucunda çocuğa zarar verilmediğinden emin olma sorumluluğu vardır. Özetle denilebilir ki program alanının siyasi otorite ve aile gibi dışsal etkenlere olan kaçınılmaz bağımlılığı, alanın neden periyodik olarak ölüm metaforlarıyla karşı karşıya olduğunun bir diğer nedeni olabilir, çünkü program alanının ne dediğinin pek bir önemi olmadan bu dışsal etkenler eğitim üzerine ahkam kesmeye devam eder. Devam eden satırlarda alanın geleceğine yönelik üç öneri dile getirilecektir.

Kamusal okullaşma, 19. yüzyılın bir ürünüdür ve esasen o kadar da yaşlı değildir. Sanayi devrimi ve insancıl felsefi ekoller, siyasi otoriteleri çocuklara belirli bir düzeyde eğitim sağlamaya zorunlu bırakınca devletler kamu eğitim sistemleri oluşturarak çocuklara okullarda ücretsiz eğitim sağlamaya başladı. Bir çalışma alanı olarak Eğitim Programları ve Öğretim işte bu bağlamda gün yüzüne çıktı, çünkü okullaşma, öğrencilere nelerin öğretileceği, öğretilceklerin nasıl öğretileceği ve genel olarak öğrenme ve öğretme kavramları üzerine sistematik bir örgütlenme gerektirdi. Dolayısıyla gerek tarihsel gerekse de mantıksal olarak program alanı okullaşma ile birebir ve doğrudan ilişkilidir. Başka bir deyişle eğitim programı alanının birincil varlık nedeni, okullarda öğrenme ve öğretmeyi akademik olarak çalışmaktır (Young, 2013). Program alanı, esasen okullar ve okullaşma (Westbury, 1999; Klein, 1986), öğretim tasarımı (Hlebowitsh, 1999b) ve öğrencilere anlamlı eğitsel deneyimler sağlama konuları ile ilgilenmeli ve genel olarak öğrencilerin okullarda öğrenmeye elverişli, insani ortamlarda bulduklarını sağlama görevini yerine getirmelidir. Westbury (2013) bu konuyla ilgili olarak şu soruyu sormaktadır: “Program alanının ve program araştırmalarının okullaşmanın ilerlemesini sağlamadan öte daha kapsamlı bir varlık nedeni bulmasını beklemek gerçekçi ve hatta sağduyulu mudur?” (s. 644). Bu soruya bu makale kapsamında verilecek yanıt hayırdır. Program araştırmacıları, okullaşmanın alanın doğumunu sağladığını görmeli ve alanın okullarla ilişkisi olmadan var olmasının bir nedeni olmadığını kavramalıdır.

İkinci öneri, alanın bilimler sınıflanmasında kendine uygun bir yer bulmasıdır. Alanın Fizik, Kimya, Biyoloji gibi temel bilim olduğunu iddia etmek saçma olurdu. Öte yandan, özellikle tarihsel bağlamda eğitim alanı genel olarak bir sosyal bilim olarak görülmüştür. Program tarihi, Bobbitt, Charters, Judd vb. alanın erken dönem düşünürlerinin program alanını sosyal bir bilim (social science) olarak geliştirme yönünde çabaları olduğunu göstermektedir. Program tarihi ayrıca yeniden kavramlaşımacıların program alanını sosyal bilim (social science) olarak geliştirme planına karşı çıktığını ve alanı bir beşeri disiplin (arts-humanities, kültür çalışması) sınıfına taşımaya çalıştığını da göstermektedir (Pinar, 1978a). Oysa beşeri bir disiplin ile sosyal bilimler arasında bir yerin program alanının sınıflanması için daha uygun olacağı öne sürülebilir. Alanı 1920’lerde olduğu gibi sadece bir sosyal bilim olarak algılanmak ne kadar hatalıysa yeniden kavramlaşımacıların yaptığı gibi alanı sadece bir kültür çalışması olarak konumlandırmak da o kadar hatalıdır. Çünkü bir kültür çalışması olarak alan, okullardan uzaklaşarak ofislerde öğrencilere hiçbir yararı olmayan ve kurumsal olarak okullaşmanın ilerlemesine hiçbir katkı sağlamayan kuramsal çalışmalar yapılması sonucuyla karşılaşır. Schwab’ın “Kılgı 1” makalesinde kurama yönelik eleştirilerinden bir diğeri de budur: okullara öğrenme ve öğretmenin kılığınanması hiçbir yararı olmayan kuramsal açıklamalar oluşturma. Alanın doğru olarak sınıflanmasının alanın geleceği için çok önemli olduğu vurgulanmalıdır çünkü bu sınıflamanın doğru yapılması, alanın yöntemlerini ve alanın ne içerdiğini belirlemede yardımcı olabilir.

Üçüncü öneri, farklı bağlamlardaki okullaşma deneyimlerinden yararlanmadır. Eğitim programları ve öğretim alanı, okullaşma olgusunun ortaya çıkışının ardından bu olgunun işlenmesi amacıyla gelişen bir Amerikan ekolüdür. Kuşkusuz Birleşik Devletler, yaygın okullaşma ve kamu eğitim sistemlerinin oluşumuyla ilgilenmek durumunda kalan tek ülke değildir. Örneğin, okullaşma ile ilgili Alman geleneği olan “Didaktik” (Hopmann, 2007; Künzli, 2014), eğitim programları alanının yararlanabileceği önemli dersler içermektedir. Sözü edilen bu gelenek yakından incelenince eğitim programı alanının ilgilendiği soru ve sorunlar ile diğer geleneklerin ilgilendikleri arasındaki ilişki benzerlikler görülecektir. Esasen Schwab’ın “Kılgı” yaklaşımı, Aristo’nun bilgiyi kuramsal, kılışsal ve üretsel biçimleriyle üçlü şekilde algılamasından ve Dewey’in sorgulama ile olan yakınlığından (Eisner, 1984) kökenlendiği kadar Didaktik’in oluşumunda etkili olan Herbart’tan da etkilenmiştir. Başka bir deyişle, Schwab’ın “Kılgı” yaklaşımı ile Alman geleneği Didaktik, hemen hemen aynı köklerden gelişmiştir. Daha ilginç bir diğerkonu ise 19. yüzyılın sonlarında program alanının doğumuna katkı sağlayan Birleşik Devletlerdeki program alanının büyükbabaları olarak adlandırabilecek düşünürlerin çoğunlukla Didaktik’ten etkilenmeleri ve esasta Herbart’çı olmalarıdır (Riquarts ve Hopmann, 1995). Program alanı ile sözü edilen bu alanlar arasında bir diyalog alanı önemli katkılar sağlayabilir (Hopmann, 2007; Künzli, 2014; Riquarts ve Hopmann, 1995).

Sonuç

Anka kuşu, yeniden doğma gücüne sahip olan ve böylece ölümsüz olduğuna inanılan mitolojik bir figürdür. Sisifos ise yaşadığı sürece bir kayayı bir dağın tepesine

çıkartıp tam zirveye ulaştığı anda kayanın dağın zirvesinden aşağı yuvarlanmasının ardından, onu tekrar zirveye çıkarmakla cezalandırılmış bir diğer mitolojik figürdür. Sisifos, sonucu anlamsız girişimleri betimlemek amacıyla kullanılabilen bir metafordur. Bu iki mitolojik figürden (burada kullandıkları şekliyle metafor) hangisi eğitim programları alanını daha iyi tanımlamaktadır?

Schwab'ın da sözünü ettiği gibi, program alanının eski sorunlarla farklı bir dil kullanarak her seferinde bu sorunlar yeniymiş gibi ilgilenme sıkıntısı vardır ki bu da alanın kendini tekrar etme alışkanlığının olduğuna işaret eder (Cherryholmes, 1987). Otoritelerin alanı ve alanın uzmanlarını dinlemedeki kayıtsızlığı ise alanın karşılaşmak zorunda olduğu bir diğer temel sorundur. Eğitim paydaşlarının çoğunluğunun alanın mevcut durumundan ve okulların durumundan memnun olmadığı söylenebilir. Örneğin, okullarda öğretmenler tükenmekte (Oberle ve Schonert-Reichl, 2016); aileler okulların çocuklarını iyi yetiştirmediğine inandıklarından okulları eleştirmekte (Bushaw ve Lopez, 2010; West, Peterson ve Barrows, 2017); öğrenciler ise okulları yararsız, sıkıcı ve gereksiz görmektedir (Schubert, 1981; Schunk, Pintrich ve Meece, 2007). Okullara yönelik bu tatsız algı ile ilgili olarak Broudy (1991) şunları yazmıştır: “Okullar üzerine yazılan raporlar, devlet okulları başta olmak üzere okulların tartışmasız bir fiyasko olduğu izlenimini vermektedir.” (s. 65). Ayrıca genelde kurumsal olarak okullaşmanın, özelde de okulların çok da önemli olmadığı, toplumda bir değişim yaratmadıkları da öne sürülmüştür. Eğitim bilimleri alanyazınının 20. yüzyıldaki belki de en önemli çalışmalarından biri olan 1966 tarihli Coleman raporunda, öğrencinin okuldaki erişiminde eğitime devam ettiği okuldan çok ailesinin sosyal ve sosyo-ekonomik durumunun etkili olduğu tartışılmıştır. Ses getiren Coleman raporunun ardından Christopher Jencks (“Eşitsizlik: Amerika’da aile ve okulun etkisinin yeniden değerlendirilmesi”), Alison Wolf (“Eğitim Önemli mi?”) ve John Marsh (“Ders Bitti”) gibi diğer araştırmacılar da Coleman raporuna benzer sonuçlara varmış ve okulun pek de bir etkisi olmadığı savını dile getirmişlerdir (Thomas, 2013). 20. yüzyılın ünlü filozoflarından Bernard Russell, okulun bir kurum olarak hapisane ile ordu arasında bir yerde olduğunu belirtirken okullara yönelik olumsuz eleştirileri açıkça dile getirmiştir (Thomas, 2013). Kurumsal olarak okullaşma tüm bu sorun, sıkıntı ve eleştirilerle karşı karşıya iken okullaşmayı düzenlemesi amacıyla kurulan program alanı ise ironik bir biçimde ölçünleme ve hesap verebilirlik kavramlarından fazlasıyla ilgilenmeyerek adeta ortadan kaybolmuştur. Eğitim programı çalışması olarak öne sürülen çalışmaların hemen hemen hepsinde program kavramıyla ilgili hiçbir şey yoktur (Connelly, 2013). Alana ilişkin buraya kadar betimlenen kaotik, umutsuz ve sinir bozucu tablo, alanın Sisifos gibi kayayı dağ zirvesine kadar çıkartıp kayanın düşüşünü seyrettikten sonra tekrar aynı şeyi yapmakla lanetlenmiş olduğu izlenimi vermektedir. Böylesi bir izlenim, alanın tarihini ve mevcut durumunu değerlendirmenin kötümser yoludur fakat başka bir yol olduğu da tartışılabilir.

Tarihi boyunca eğitim programı alanı dünya genelinde milyonlarca öğrenciye eğitsel fırsatlar sağlayarak bu öğrencilerin hayallerini gerçekleştirmesine ve öz gelişim ve sosyal katılım yoluyla işlevsel bir demokrasinin onurlu bir üyesi olmalarına

olabildiğince katkı sağlamıştır. Öz gelişim amacıyla kamu eğitimi ve kamu eğitiminin topluluk merkezli demokrasi için değeri üzerine Feinberg'in (2016) yapıtı incelenebilir. Her öğrencinin okullarda olumlu deneyimler yaşamadığı ve onlarca sorunla baş etmeye çalıştığı doğrudur. İşte öğrencilerin okullarda karşılaştıkları bu sorunlar ve fırsat eksiklikleri, tam olarak program alanının çalışmak zorunda olduğu araştırma konularıdır. Sadece program alanında değil, akademik her çalışma alanında kuramın üst düzey bir yeri ve değeri vardır fakat uygulama ve uygulamadaki sorunlar asla ve asla terk edilemez. Schwab'ın belirttiği üzere sadece kurama odaklanmak eğitim programı alanı için uygun olmayabilir. En nihayetinde her bireye eşit veya benzer eğitsel deneyimler sağlamakla yükümlü kamu eğitiminin birincil amacı, okulları iyileştirerek ve nitelikli eğitsel deneyimler sağlayarak öğrencilerin yaşamını daha iyiye dönüştürmektir. Bu dönüştürme amacı, eğitim programı sayesinde gerçekleşebilir. Diğer bir deyişle program alanının varlık nedeni, kamu eğitimini iyileştirmektir (Westbury, 1972). Burada betimlenen şekliyle program alanının özü gerçekçi olmaktan öte idealisttir ve bu nedenle eleştirilebilir. Ancak MacDonald'ın (1975) yazdığı gibi: "Program tasarımı, bir tür ütopyacılıktır." (akt. Ben-Peretz, 2009, s. 23). Ayrıca Reid'in (2009, s. 160) program kavramını açıklamak amacıyla March'tan alıntıladığı bir tümce burada belirtmeye çalışılan düşünceyi tam olarak açıklamaktadır: "Adalet, bir varlık olmaktan çok bir idealdir. Ona erişmeyiz, onu ararız (ona ulaşmaya çalışırız)." Bu tümcede adalet sözcüğünü çıkarıp eğitim programını ekleyebiliriz.

Alanın kamu eğitimini iyileştirme birincil görevinin, programcılarının çalışmalarını karmaşıklaştırdığı doğrudur. Ancak alanın çalışanlarına sağlamaya hazır olduğu bilgi ve uygulamalar da az değildir. Bu doğrultuda Schwab'ın program üzerine tartışmaları program çalışanlarınca kesinlikle incelenmelidir (Schwab, 1969, 1971, 1973, 1983). Can çekişme, ölüm ve kıyamet tartışmalarını artık arkada bırakma zamanı gelmiştir (Johnson, 1977 akt. Kim ve Marshall, 2001; Snaza, 2014) ki böylece okullarda yardım bekleyen öğrencilere yararlı olunabilsin. Çünkü demokratik bir topluma, her bireyin gelişimine okullar aracılığıyla sağlanabildiği kadar katkı sağlanarak erişilebilir. Schwab (1969), eğer kılığın değeri anlaşılırsa alanda bir rönesans olacağını iddia etmişti. Schwab'ın alana hediye ettiği tartışma ve retoriklerden biri de zamanla bu rönesans söylemi oldu (Wraga ve Hlebowitsh, 2003). Alandaki rönesans, sözcüğün esas anlamının alana uygulanmasıyla gerçekleşebilir: Alanın köklerini yeniden keşfetmek. Alan kökü ise okullara sağladığı hizmette bulunur.

Gelişimine katkı sağlanılacak öğrenciler olduğu, bu öğrencilerin tanıştırılması gereken insanlığın sanat, felsefe ve bilim gibi üst düzey erişileri var olduğu sürece okullar var olacaktır. Okullar var olduğu sürece de temel amacı okulları incelemek (çalışmak) olan eğitim programı alanı var olacaktır. Eğitim programları ve öğretim alanını akademik bir disiplin olarak ayakta tutan sorular doğrudan okullardan gelir. Sosyolojik bir bakış açısıyla eğitim programı, her bir öğrencinin birey olarak kişisel gelişimini destekleyerek demokratik bir toplum yaratmanın yoluysa bireysel gelişimin ve demokratik topluma ulaşmanın sonu yoktur. Başka bir deyişle öğrenmenin ve

gelişiminin sınırı yoktur. Böylece eğitim programı alanı, onu ayakta tutacak bir nedenden asla mahrum olamaz. Tam da bu nedenle program alanının ölmediği, can çekişmediği ve alandaki mevcut bunalım (kriz) tartışmalarının, alanın özüne dönüp okullara katkı sağlamasıyla çözüleceği açıktır. Bu tartışmalardan sonra okuyucu, Eğitim Programları ve Öğretim alanının Sisifos değil, Anka Kuşu olduğuna ikna olmuş mudur?

Kaynakça

- Antonelli, G. A. (1972). Ralph W. Tyler: The man and his work. *Peabody Journal of Education*, 50(1), 68-74. doi: 10.1080/01619567209537889
- Appelbaum, P. (2002). Disconceptualizing curriculum: Is there a next in the generational text? *Journal of Curriculum Theorizing*, 18(1), 7-19. Retrieved from <https://go.gale.com/ps/anonymouse?id=GALE%7CA145340052>
- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd Ed.). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Apple, M. W. (2009). On being a scholar/activist in education. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 1-14). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ben-Peretz, M. (2009). My journey in the curriculum field: Looking back with hope. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (s. 15-26). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2014). Pragmatism in the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *The Curriculum Journal*, 25(1), 29-49. doi: 10.1080/09585176.2013.874954
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* [The curriculum] (M. E. Rüzgar, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (1918)
- Broudy, H. S. (1991). The role of art education in the public school. In G. Willis and W. H. Schubert (Eds.), *Reflections from the heart of educational inquiry understanding curriculum and teaching through the arts* (pp. 60-73). Albany, NY: State University of New York Press.
- Bushaw, W. J., and Lopez, S. J. (2010). A time for change: The 42nd annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 9-26. doi: 10.1177/003172171009200103
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/4360> adresinden erişilmiştir.
- Cherryholmes, C. H. (1987). A social project for curriculum: Post-structural perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 295-316. doi: 10.1080/0022027870190402

- Connelly, F. M. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639. doi: 10.1080/00220272.2013.798838
- Deng, Z. (2013). The “Why” and “What” of curriculum inquiry: Schwab’s The Practical revisited. *Education Journal*, 41(1-2), 85-105. Retrieved from <http://www.educationpublishing.com/>
- Doll, W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ465312>
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210. doi: 10.2307/3202181
- Feinberg, W. (2016). *What is public education and why we need it. A philosophical inquiry into self-development, cultural commitment and public engagement*. Lanham, MD: Lexington.
- Franklin, B. M., and Johnson, C. C. (2008). What the schools teach: A social history of the American curriculum since 1950. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 460-477). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. (20th Year Anniversary Ed). New York, NY: Continuum.
- Garcia-Huidobro, J. C. (2017). Addressing the crisis in curriculum studies: Curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *The Curriculum Journal*, 29(1), 25-42. doi: 10.1080/09585176.2017.1369442
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Grimmett, P. P., and Halvorson, M. (2010). From understanding to creating curriculum: The case for the co-evolution of re-conceptualized design with re-conceptualized curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262. doi: 10.1111/j.1467-873X.2010.00480.x
- Günay, D. ve Günay, A. (2016). Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim okullaşma oranları ve gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 13-30. doi: 10.5961/jhes.2016.139
- Habacı, İ., İncekara, A., Ürker, A., Atıcı, R. ve Habacı, Z. (2013). Türk eğitim sisteminde okullaşma sorunları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 310-338. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6012/80413> adresinden erişilmiştir.
- Hansen, D. T., Anderson, R. F., Frank, J., and Nieuwejaar, K. (2008). Reenvisioning the progressive tradition in curriculum. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 440-459). Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Hazlett, J. S. (1979). Conceptions of curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 129-135. doi: 10.1080/03626784.1979.11075600
- Hlebowitsh, P. S. (1999a). More on "The burdens of the new curricularist". *Curriculum Inquiry*, 29(3), 369-373. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3185915>
- Hlebowitsh, P. S. (1999b). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/3185912>
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.2.109
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi: 10.2307/1179760
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 159-172. doi: 10.1080/03626784.1980.11075211
- Kanigel, R. (1997). *The one best way: Frederick Winslow Taylor and the enigma of efficiency*. New York, NY: Viking.
- Kim, P., and Marshall, J. D. (2001). Expanding traditions: Curriculum in transition-the seventies. *The Educational Forum*, 65(1), 62-72. doi: 10.1080/00131720008984463
- Klein, M. F. (1986). Alternative curriculum conceptions and designs. *Theory Into Practice*, 25(1), 31-35. doi: 10.1080/00405848609543195
- Kliebard, H. M. (1976). Curriculum past and curriculum present. *Educational Leadership*, 33(4), 245-248. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ141945>
- Künzli, R. (2014). The German curriculum movement – A failure of transatlantic exchange. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 53-60. Retrieved from <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/16>
- Miller, J. L. (2005). The American curriculum field and its worldly encounters. *Journal of Curriculum Theorizing*, 21(2), 9-24. Retrieved from <https://link.gale.com/apps/doc/A135021809/AONE?u=ankara&sid=AONE&xid=72cdb11a>
- Morrison, K. R. B. (2004) The poverty of curriculum theory: A critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 487-494. doi: 10.1080/0022027042000211458
- Null, J. W. (2008). Curriculum development in historical perspective. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 478-490). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Oberle, E., and Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37. doi: 10.1016/j.socscimed.2016.04.031

- Özbaş, M. (2012). Kız çocuklarının ortaöğretimde okullaşma oranlarına etki eden nedenlere ilişkin algıları. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 60-71. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJTASE/article/view/156> adresinden erişilmiştir.
- Pinar, W. F. (1978a). Notes on the curriculum field. *Educational Researcher*, 7(8), 5-12. doi: 10.3102/0013189X007008005
- Pinar, W. F. (1978b). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: 10.1080/0022027780100303
- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, 70, 483-497. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42975689>
- Pinar, W. F. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum an instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Pinar, W. F., and Miller, J. L. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field 1982. *The Journal of Educational Thought*, 16(3), 217-224. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23768323>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., and Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Ponder, G. A. (1974). The curriculum: field without a past? *Educational Leadership*, 31, 461-464. Retrieved from http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197402_ponder.pdf
- Reid, W. A. (2001). Rethinking Schwab: Curriculum theorizing as a visionary activity. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(1), 29-41. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ632446>
- Reid, W. A. (2009). Life is a curriculum. In E. C. Short and L. J. Waks (Eds.), *Leaders in curriculum studies: Intellectual self-portraits* (pp. 153-164). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Riquarts, K., and Hopmann, S. (1995) Starting a dialogue: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12. doi: 10.1080/0022027950270102
- Rüzgar, M. E. (2018). On matters that matter in the curriculum studies: An interview with Ian Westbury. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 670-684. doi: 10.1080/00220272.2018.1537374
- Schubert, W. H. (1981). Knowledge about out-of-school curriculum. *The Educational Forum*, 45(2), 185-198. doi: 10.1080/00131728109336070

- Schubert, W. H. (2008). Curriculum inquiry. In F. M. Connelly, M. F. He and J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., and Meece, J. (2007). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. doi: 10.1086/442881
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542. doi: 10.1086/442998
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522. doi: 10.1086/443100
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265. doi: 10.2307/1179606
- Scott, D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25(1), 14-28. doi: 10.1080/09585176.2013.876367
- Sears, J. T. (1992). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game. *Theory Into Practice*, 31(3), 210-218. doi: 10.1080/00405849209543545
- Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Snaza, N. (2014). The death of curriculum studies and its ghosts. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 11(2), 154-173. doi: 10.1080/15505170.2014.966932
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Tanner, D., and Tanner, L. N. (1979). Emancipation from research: The reconceptualist prescription. *Educational Researcher*, 8(6), 8-12, doi: 10.2307/1175741
- Thomas, G. (2013). *Education: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Türk Dil Kurumu. (Büyük Türkçe Sözlük). (2019). *Kılgısal*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* [Basic principles of curriculum and instruction]. (M. E. Rüzgar ve B. Aslan, Çev.). Ankara: Pegem Akademi. (1949).
- Walker, D. (1976). Toward comprehension of curricular realities. *Review of Research in Education*, 4(1), 268-308. doi: 10.3102/0091732X004001268
- West, M. R., Peterson, P. E., and Barrows, S. (2017). What do parents think of their children's schools? "EdNext" poll compares charter, district, and private schools

- nationwide. *Education Next*, 17(2), 9-18. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1138159>
- Westbury, I. (1972). The character of a curriculum for a "Practical" curriculum. *Curriculum Theory Network*, (10), 25-36. doi: 10.2307/1179215
- Westbury, I. (1999). The burdens and the excitement of the "new" curriculum research: A response to Hlebowitsh's "The burdens of the new curricularist". *Curriculum Inquiry*, 29(3), 355-364. doi: 10.1111/0362-6784.00132
- Westbury, I. (2013). Reading Schwab's the 'Practical' as an invitation to a curriculum enquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 640-651. doi: 10.1080/00220272.2013.795246
- Wraga, W. G. (1998). "Interesting, if true": Historical perspectives on the "reconceptualization" of curriculum studies. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(1), 5-28. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ571788>
- Wraga, W. G., and Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437. doi: 10.1080/00220270305527
- Wyse, D., Hayward, L., and Pandya, J. (Ed.). (2016). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118. doi: 10.1080/00220272.2013.764505

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma, derleme türünde makale olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Phoenix or Sisyphus: Curriculum Studies After Schwab¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	11.09.2019	10.06.2020	10.06.2020

M. Emir Rüzgar ²
Aksaray University

Abstract

In an essay published in 1969, Schwab argued that the field of curriculum was in a moribund state in that it was unable by its back-then present principles and methods to do curriculum work. Schwab also discussed that curricular energies had to be turned to practical rather than theoretical so that the field could do its function. Schwab's arguments have met numerous in-favor and counter arguments in the field since they were subject of studies of various scholars. Especially reconceptualists, opponents of a curricular movement, have occupied a significant space in the curriculum scholarship. In the present article, the author aimed at examining the significance of Schwab's arguments in the present age of curriculum studies especially within the American context. The primary argument of the author was that the field was not moribund, yet there were talks of a crisis in the field. The author, moreover, discussed that it was essential to revitalize the relation of the field to schools and schooling as Schwab formulated it by emphasizing a practical conception of the field in order to overcome the crisis talks in the field.

Keywords: Schwab, the practical, reconceptualization, curriculum theory, curriculum development.

The Ethical Committee Approval: Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.

¹This study is derived from an earlier essay that the author wrote for the general field part of author's qualification exam during his doctoral studies at University of Illinois at Urbana-Champaign. In addition, an earlier version of the essay is a part of author's doctoral dissertation.

²*Corresponding Author:* PhD., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Curriculum and Instruction, E-mail: memirruzgar@aksaray.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6372-1233>

Only a few academic writings in the field of curriculum studies have enjoyed more reaction and discussion than Schwab's (1969) article known as "Practical 1." There, Schwab argued that the field was moribund in that it was unable by its back-then present methods and principles to do its function and was in need of new ones (Schwab, 1969). A half century has gone since the first time Schwab put forward his ideas, yet, his arguments still find a place in the field either as a still-valid set of assertions (Deng, 2013; Rüzgar, 2018; Westbury, 2013) or as a historical document (Null, 2008; Schubert, 2008). Are Schwab's analysis and discussion still valid for the field after all this time? Alternatively, what is the current state of affairs in curriculum? In the present essay, the main argument is that curriculum is not dead, it is not even moribund; still, there are talks of a crisis in the literature. Two additional assertions are put forward: (1) self-proclaimed heirs to the field after Schwab, reconceptualists, cannot be the future of curriculum, and (2) the only logical future for the field, a way out of the aforementioned crisis, is in the field's capacity of serving students-its relation to schools and schooling.

In the essay, there are three main sections. In the first one, a discussion of the history of curriculum in three phases is presented. In the first phase (1918-1969), the focus is on Bobbitt, Tyler and Taba for these three curriculum scholars sufficiently represent the dominant thinking in the field during this era. It is discussed that the first fifty years of the field might perhaps be best understood as a search for the one best method for curriculum development. Additionally, the Second World War changed the political structure of the world in a way that two victorious super powers of the War, the United States and Soviet Russia, found themselves in a head-to-head rivalry. In 1957, communist thread reached its climax when Soviets launched the first man-made satellite, Sputnik, to the space. It is in this Post-Sputnik milieu that Schwab published his "Practical 1" since he was one of the subject matter experts that was invited to reform science curricula in the States so that it could keep up with Soviets in terms of scientific and technological advancement. For the second phase of discussion of curriculum history, Schwab's ideas in Practical papers are presented. Schwab makes three major points: (1) the field of curriculum is moribund, (2) the field came to this state because of an overreliance on theory, and (3) there will be a renaissance of the field if the curricular energies are diverted from theoretic to practical (Schwab, 1969). In his study, he presents six signs of the crisis: (1) flight of the field itself, professionals of other fields solve problems of curriculum, (2) flight upward, talking about discourses on discourses of the field, from theory to metatheory to meta-metatheory and so on, (3) flight downward, curriculum scholars return to the curricular problems without paying attention to already existing principles, in other words, in every new curricular problem, students of curriculum act like they invent the wheel again, (4) flight to the sidelines, curricularists act like historians, critics and commentators of the field, (5) perseverance on old and tried, repetition of old information in new language, and (6) ad hominem debates, discussions on people rather than on ideas (Schwab, 1969). In the third and last part of curriculum history discussion, reconceptualist thought in the field is visited since they were the group

that gained the most attention in the field after Schwab. Reconcentualists heavily criticize the state of affairs in the field before them on the grounds that *raison d'être* of their curriculum work had been to help practitioners and that the primary emphasis of traditional curriculum work was on schools (Pinar, 1978b). Pinar (1978a; 1978b) goes on to say that the emphasis on schools and desire to help practitioners had wrongfully led the field to focus on curriculum development and development only. However, reconceptualists claim, the primary interest in curriculum studies should be on understanding curriculum. In this sense, the essence of reconceptualist thought in this light has been a total transformation of the field.

In the second section, three criticisms against reconceptualist thinking in curriculum theory are provided. The first is related to reconceptualists' treatment of the history of curriculum, an idea that is borrowed from Wraga and Hlebowitsh (2003). The key point of relation between curriculum studies and its history is that a curriculum theory must come to the terms with its history (Wraga and Hlebowitsh, 2003) instead of approaching it negatively *a priori*. As Callejo-Pérez (2011, pp. xx) states, "understanding curriculum without understanding the 'projects that have created, indicted, refurbished, or rebirthed it; is impossible'". The second criticism is the contention that the philosophical background that reconceptualists champion-postmodernism-is not a suitable one for the field of curriculum in terms of writing (scholarship) that it produces. The third criticism is reconceptualist's emphasis on understanding curriculum instead of developing it. It is stated that reconceptualist agenda of understanding is eminently valuable, yet, there is need for more. To explain the need for the type of the more that is suggested here, it is noted the field has the utmost responsibility of providing sound experiences to children, i.e., enhancement of schools as institutions of learning. Reconceptualist thinking misses this vital responsibility since it rejects the relationship between curriculum theory and schooling.

In the third section, the recent literature of the field of curriculum is reviewed and based on this review it is pointed out that scholars assert that the field is in a state of crisis (Garcia-Huidobro, 2017; Null, 2008; Westbury, 2013; Wraga and Hlebowitsh, 2003; Wyse, Hayward and Pandya, 2016; Young, 2013). It is claimed that the crisis is related to the fact that the field has recently become a victim to accountability (Connelly, 2013), standards and outcomes. Reid highlights that:

Today's accountability regime points to a diminished role for issues that have long been associated with the concept of curriculum. In the wake of the almost taken-for-granted acceptance of content standards as the starting point for educational planning and outcomes as the only relevant criterion of success, the necessity for curriculists and for the work that they do seems to have virtually disappeared. (as cited in Franklin and Johnson, 2008, p. 478).

The discussion in the third section of the essay is continued by pointing out that all discussions in the field of curriculum are political, social and ethical/axiological in

nature. The point in this proposition is that the field does not have the autonomy that other disciplines of study (natural sciences, social sciences and humanities alike) enjoy. The recent atmosphere of accountability and standards are not the brainchild of curriculum scholars; rather, they are creations of the political atmosphere. It seems that curriculum research has the utter responsibility of finding an ideal ground between itself and political figures, of respecting parents while ensuring that they respect expert opinion as well and of making sure that child is harmed by neither research nor applications that might emanate from it.

After considering the past and the present of the field, future projections for the field is also discussed. Primarily, it is contended that the field must realize and maintain its close relation to schools in order to be able to serve students that need the field's help worldwide. Curriculum is to primarily deal with schools and schooling (Klein, 1986; Westbury, 1999), design of instruction (Hlebowitsh, 1999b) and providing experiences to children, in general, doing the best to make sure that students have an intellectual environment that is cherishing, academically challenging, and engaging in schools. Secondly, the field needs to find a suitable place in classification of disciplines. Thirdly, it is suggested that the field benefit from the experiences of others. The German tradition of Didaktik (Hopmann, 2007; Künzli, 2014), for instance, has many lessons that the American tradition of Curriculum and Instruction can benefit from. A dialogue between curriculum and instruction and other traditions would be invaluable to the field (Hopmann, 2007; Künzli, 2014; Riquarts and Hopmann, 1995).

To conclude, it is claimed that curriculum studies, since its auguration, provided educational opportunities to millions of students, helping them to pursue their dreams and become a dignified member of a fully (to the extent possible) functioning democracy by the ways of self-development and public engagement (see Feinberg, 2016). Therefore, it is suggested that the field is better symbolized by Phoenix metaphor rather than Sisyphus in that as long as there are students to cultivate with higher achievements of humankind such as arts, philosophy and science, there will be schools. Curriculum studies must take the responsibility of improving schools and public education. Schwab's legacy is a fruitful theoretical background that has the potential to help curriculum scholars to do just that.

The Ethical Committee Approval

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee decision.