

# Türkiye’de Eğitim Programı Uzmanı Olmak\*

Nilay T. Bümen<sup>1</sup>

## Öz

Bu çalışmada Türkiye’de merkezîyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve bazı akademik kimlik sorunlarının (Amerikanizasyon ve İslamizasyon) eğitim programı uzmanına yansımaları ele alınmıştır. Bu bağlam içinde bu üç faktörün uzmanlara yüklediği sıkıntılar tartışılmış ve alanın durumu değerlendirilmiştir. Merkezîyetçilik; özerkliğin sınırlanmasına, yerel/kurumsal/bireysel ihtiyaçların ihmal edilmesine, profesyonellikten uzaklaşmaya ve aktarmacılığa yol açmaktadır. Toplumsal kutuplaşma; pasifleşmeye ve liyakatin değersizleşmesine neden olmaktadır. Bazı akademik kimlik sorunları ise (Amerikanizasyon ve İslamizasyon) kavram/kuram ithalatını ve toplumun ihtiyaçlarıyla bilimsel üretim arasındaki ilişkiye işaret eden dış tarih kavramının zayıflamasını doğurmaktadır. Dolayısıyla belirtilen üç sorun kaynağının (merkezîyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve bazı akademik kimlik sorunları) Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzun yıllardır varlığını koruyan kuramsal kısırlığa neden olduğu öne sürülebilir. Kuramlaştırma eksikliği olarak da tanımlanabilecek bu durum; akademik yayınlarda tek tipleşme ya da tekrarlılık, yayın etiği sorunları, şüpheli/korsan/yağmacı dergiler ve kongreler, anlama yerine anlatma çabası, unvan fetişizmi ve yayınlarda nitelik-nicelik ikilemi gibi durumlarla kendini göstermektedir. Kutuplaşma ekseninden sıyrılarak kavram ve kuram ithalatından kurtulmamız, aktarmacılıktan uzaklaşarak Türkiye’nin kendi ihtiyaçlarına dayalı bir eğitim programı paradigması oluşturmamız, iç ve dış tarihimizi güçlendirmemiz, alanımızın birincil görevi olan kamusal eğitimi iyileştirebilmemiz için tek seçeneğimiz anlama ve öğrenme çabasıyla yola çıkarak; düşünmek, düşünerek yaşamak ve üretmektir.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim programları ve öğretim alanı, Eğitim programı uzmanı, Merkezîyetçilik, Toplumsal kutuplaşma, Amerikanizasyon, İslamizasyon.

## Abstract

The present study dealt with the reflections of the centralization, social polarization and some academic identity issues (Americanization and Islamization) on curriculum specialists in Turkey. Within this context, the problems caused by these three factors for specialists are discussed, and the state of the field is criticized. Centralization leads to restriction of autonomy, ignorance of local/institutional/individual needs, de-professionalism and eclecticism. Social polarization causes passivation and depreciation of merit. Some academic identity issues (Americanization and Islamization), on the other hand, result in the importation of concepts/theories and the weakening of the concept of external history, which emphasizes the relationship between society's needs and scientific production. The three sources of the problem (centralization, social polarization and some academic identity issues) can be said to cause theoretical barrenness, which has long existed in the field of Curriculum and Instruction. This state, which can also be defined as the lack of theorizing, is manifested in such cases as standardization or recursiveness in academic publications, concept-theory-model importation, problems with publication ethics, spoiler/skeptical/pirated journals, the effort to

\* Bu çalışmanın ilk hali, 9-12 Ekim 2019 tarihlerinde Ankara Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim kongresindeki (ICCI-EPOK 2019) Geçmişten Geleceğe Eğitimde Program Geliştirme Panelinde sunulmuştur.

<sup>1</sup> Nilay T. Bümen, Prof. Dr., Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, [nilay.bumen@ege.edu.tr](mailto:nilay.bumen@ege.edu.tr)

explain instead of understanding, title fetishism and the dilemma of quality-quantity in publications. In order to get rid of the importation of concepts and theories by pulling away from the polarization axis, to generate a curriculum paradigm based on Turkey's own needs by moving away from eclecticism, to strengthen the internal and external history and to improve schooling, which is the primary task of our field; our only option is to set off with the aim of understanding and learning; to think, live and produce by reasoning.

**Keywords:** The disciplinary field of Curriculum and Instruction, Curriculum specialist, Centralization, Social polarization, Americanization, Islamization.

## Giriş

Bilimsel bir disiplin olarak Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanı, üniversitelerimizde 55 yıldır uzman ve/veya uzman yardımcısı yetiştirerek, çeşitli bilimsel yayınlar yapmakta ve topluma hizmet etmektedir. Başkent Ankara'da EPÖ alanının kurucuları olan iki profesör de (Fatma Varış ve Selahattin Ertürk) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) doktora eğitimi almışlar ve Amerikan paradigmasını ülkeye yansıtmışlardır. Öte yandan Anglosakson ülkelerde ve kıta/kuzey Avrupa ülkelerinde EPÖ alanının gelişimi farklı geleneklerden beslenmiştir. Bazı çalışmalarda, eğitim programı/Didaktik çekişmesi ya da paradigma savaşı olarak adlandırılan (Deng, 2016) bu gelenekler ideolojik yönelim, kuramsal temeller ve kurumsal yükümlülükler açısından önemli ölçüde farklıdır (Westbury, 2000). Eğitim programı kuramı ABD ve İngilizce konuşulan ülkelerle büyük ölçüde geçerlidir ve okul - toplum ilişkileri, okulun doğası, eğitim programının planlanması, gelişimi ve uygulanması veya okulda ve sınıfta yürürlüğe girmesiyle ilgili kavramlar, modeller ve söylemler grubunu ifade eder. Diğer yandan daha çok Almanya ve Almanca konuşulan ülkelerde geçerli olan Didaktik geleneği, ulusal eğitim programının planlanması ve sınıflarda hayata geçirilmesiyle ilgili olarak sosyal ve kurumsal okullaşma bağlamıyla bütünleşik bir öğrenme ve öğretim kuramını ifade eder (Hopmann, 2007). Türkiye açısından meseleye bakıldığında ise, bu çekişmelerin pek de zemin bulmadığı görülmektedir. Modernleşme çabalarını 20. yüzyıla sarkıtan Türkiye, 1924-1947 yılları arasında kıta Avrupası eğitim felsefelerinden etkilenmiş, 1950'lerden sonra ise ülkede ABD merkezli eğitim politikaları hâkim olmuştur (Çınar, 2015). 12 Eylül 1980 askeri darbesiyle çıkarılan Yükseköğretim Yasası da, yükseköğretim alanındaki Amerikan etkisini perçinleştirmiştir (Hesapçioğlu, 2009). Bu bağlamda son 70 yılda bizim kıta Avrupa'sındaki gelenekten ziyade Anglo-Amerikan bakış açısıyla hareket ettiğimiz söylenebilir.

Türkiye son 20 yılda siyasi-sosyal-askeri-ekonomik-teknolojik etmenlerin etkisiyle ve gelişim arzusuyla öğretim programlarında sürekli değişiklikler yapmaktadır. Gerek uluslararası sınavlarda ülke sıralamasının istenen düzeye çıkamaması, gerekse ulusal düzeydeki başarı ölçümlerinde görülen tatminsizlikler program değişiklikleriyle çare aranmasına yol açmaktadır. Öğretim programlarının tasarlanması sürecinde etkin rol alması beklenen eğitim programı uzmanlarının eğitimi, kimliği, mesleki gelişim süreci, yaşam anlayışı ve dünya görüşü; ortaya çıkan bilimsel yayınlara, program

materyallerine, ders kitaplarına ve öğretmen kılavuzlarına yansımaktadır. Ancak son on yılda EPÖ'nün mevcut durumu ve sorunlarına duyulan ilgi artsa da (ör. Aktan ve Bümen, 2014; Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012; Yıldırım, 2012; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013; Erişti, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Rüzgar, 2020), Türkiye'de eğitim programı uzmanının akademik kimliği, yaşadığı ikilemler, bunların dayanakları ve sonuçları konusunda bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa bu dayanakları tartışmak, hem sıklıkla yenilenen öğretim programlarının neden eğitim sorunlarına çare olamadığını, hem okunmayan/atıf almayan akademik yayınların neden arttığını, hem de kuramsal açıdan tıkanma noktalarıyla-kök nedenlerle yüzleşerek yeni bakış açılarının gündeme gelmesini sağlayabilir. Birey, disiplin ve üniversite arasındaki etkileşime dayanan akademik kimlik kavramının (Karsantık, 2019) EPÖ alanı kapsamında ele alınması da, yeni çalışmalar için bir fikir verebilir. Bu bağlamda çalışmada Türkiye'de merkezîyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve bazı akademik kimlik sorunlarının (Amerikanizasyon ve İslamizasyon) eğitim programı uzmanına yansımaları ele alınmıştır. Bu bağlam içinde bu üç faktörün uzmanlara yüklediği sıkıntılar tartışılmış ve alanın durumu değerlendirilmiştir.

### 1. Merkezîyetçiliğin Eğitim Programı Uzmanına Yansımaları

Alanyazında kamu hizmeti sunumuna yönelik merkezîyetçi ve âdem-i merkezîyetçi yaklaşımların esasları konusunda kayda değer bir anlaşmazlık vardır. OECD ülkeleri arasında genel olarak merkezi, yerelle birlikte merkezi, okullarla birlikte merkezi, bölgeyle mutabık-ortaklaşa merkezi ya da yerleşmiş eğitim yönetimi düzenleri uygulanmaktadır (Bümen, 2019; Gomendio, 2017). Âdem-i merkezîyetçilik birçok Avrupa ülkesinde 1990'larda başlamış ve 2000'li yıllar boyunca devam etmiş; öğretmenlere daha fazla yenilik ve yaratıcılığa yol açacak yeni sorumluluklar yükleyen bir özerklik sunmuştur (Jeong ve Luschei, 2018). Bu hareketin öncülerinden biri, 1980'lerde "güven kültürüne" dayalı eğitim politikaları izlemeye başlayan Finlandiya'dır ve Fin eğitim sistemi, "merkezi olarak belirlenmiş öğretim programını, öğrencilerin ve öğretmenlerin sık sık test edilmesini ve yüksek riskli hesap verebilirliği" önemseyen küresel reform hareketine direnmiştir (Sahlberg, 2007, s. 150). Finlandiya'nın 2000'lerin başında PISA'daki üstün performansı, bu yaklaşımın üstünlüğünü pekiştirmiş gibi görünerek öğretmenlerin daha fazla profesyonelleşmesine ve teste dayalı hesap verebilirliğin azalmasına yol açmıştır (Darling-Hammond, 2017, Akt. Jeong ve Luschei, 2018). Bunun yanında daha yakın zamanda İtalya, Lüksemburg, Çekya ve Fransa gibi Avrupa ülkeleri âdem-i merkezîyetçiliğe doğru hareket ederken, diğerleri (Belçika, Macaristan, Hollanda ve Birleşik Krallık) eğitim programıyla ilgili kararlarda standartlara dayalı hesap verebilirlik veya öğretmenlerin çalışmalarına rehberlik edecek ulusal çerçeveler yoluyla merkezîyetçiliğe yönelmiştir (Jeong ve Luschei, 2018). Eurydice (2008) tarafından hazırlanan bir rapora göre, bu çelişkiler program özerkliğinin faydalarına ilişkin bir fikir birliği olmadığını göstermektedir.

Türk eğitim sisteminin yapısı genel olarak merkeziyetçidir (Bümen, 2019; Canbolat, 2020; Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Lindquist, 2017; Papadopoulou ve Yirci, 2013; Yurdakul, Gür, Çelik ve Kurt, 2016). Yerel yönetimlerin ve okulların karar oluşturma süreçlerine katılımı oldukça sınırlı olup, öğretmenlerin istihdamı ve yer değiştirmeleri, öğretim programları ve ders kitapları gibi tüm temel konular Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak belirlenmektedir (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017, s. 105). Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Türkiye'nin merkeziyetçi yapısı daha açık bir halde görülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) küresel eğitim izleme (GEM) Raporuna göre, Türkiye, öğretmenlerin ders içeriği konusunda karar vermede en az söz sahibi oldukları ve bu konuda özerkliklerinin 2006'dan 2015'e kademeli olarak azaldığı ülkeler arasında yer almaktadır (UNESCO-GEM, 2017). 2015 tarihli OECD Okul Özerkliği indeksine göre, Türkiye en düşük puanlara sahip ülkeler arasında olup (29.0), OECD ortalaması 71.3'tür. Oysa derslerin belirlenmesi, öğretilecek içeriğin ve ders kitaplarının seçimi, başarının değerlendirilmesi vb. konularda okullara daha fazla karar verme yetkisi sunan sistemlerde PISA performansının daha yüksek olduğu yönünde analizler mevcuttur. Bununla birlikte meslektaşlar arası öğrenme ve hesap verebilirlik kültürünün olmadığı sistemlerde özerkliğin öğrenci performansında olumsuz etkilere sebep olabileceği de belirtilmektedir (TEDMEM, 2019).

Eğitimde program özerkliği bireylerin ve grupların –özellikle de öğretmenlerin veya yönetim organlarının- öğrencilerin neler öğreneceğini belirlemedeki gücüdür (Morgado ve Sousa, 2010, s. 371). Ülkelerin yönetim düzenine göre öğretmenler ya “programı uygulayan pasif teknisyenlerdir” ya da “sınıflarda önemli kararlar alarak programa hayat veren uzmanlar ya da düşünürler”dir. Türkiye'deki merkeziyetçilik ve öğretmen özerkliğinin sınırlılığı, öğretmenlerin profesyonelleşmeleri açısından tehlikeler doğurmaktadır. Osgood (2006), merkezi olarak dayatılan eğitim düzenlemelerinin aslında dış denetimi artıran bir mekanizma oluşturduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin profesyonelleşmekten ziyade, tam tersine profesyonellikten uzaklaşmalarına (de-professionalising) neden olduğunu belirtmektedir. Buna göre önceden hazırlanmış ve sınırları keskin bir şekilde belirlenmiş öğretim programları; öğretimi, konu alanını bilen herkesin yapabileceği teknik bir iş olarak görüp, program özerkliğini azaltarak öğretmenleri profesyonellikten uzaklaştırıp, onları birer otomata-robotla dönüştürür (Milner, 2013). Profesyonellikten uzaklaşma ise tükenmişlik, vasıfsızlaştırma ve işe bağlılıkta azalmayla birlikte yürür; çünkü öğretmenin işi bütünsel değil, başkaları tarafından kararlaştırılan bir dizi görev veya ödev olarak düşünülmemektedir (Sarı, 2018).

Eğitimde özerklik; başlı başına bir alanyazına sahip olan, program-okul-öğretmen-öğrenci özerkliği şeklinde sınıflanmış, çeşitli boyutlarda (siyasi, yönetsel, ekonomik, kişisel, mesleki, örgütsel vb.) tartışılan bir konudur. Bunlardan biri olan öğretmen özerkliği; mesleki statü, iş doyumunu (Strong ve Yoshida, 2014) ve motivasyonu (Vansteenkiste ve Ryan, 2013) etkilediği düşünüldüğünden

üzerinde epeyce çalışılan bir kavramdır. Paulsrud ve Wermke (2019), özerkliğin birçok çalışmada öğretmen profesyonelliğinin belirleyici bir özelliği olarak görüldüğüne işaret etmektedir. Örneğin, öğretmenlerin algıladığı özerklik adanmışlık açısından önemlidir ve genişletilmiş öğretmen özerkliği daha az disiplin sorunu ve azalan personel sirkülasyonu (turnover) ile ilişkilidir. Matematik öğretmenleri tarafından algılanan öğretimsel özerkliğin, meslekte kalıcılığı (retention) belirlemede maaşların etkisinden daha güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Ingersoll ve May, 2012).

Bu konudaki olumlu görüşlerin yanı sıra, eğitimde devlet kontrolünün faydalarına dikkat çeken çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar (Cribb ve Gewirtz, 2007; Hong ve Youngs, 2016) kontrollü bir eğitimin öğrencileri zararlı içeriklerden koruduğunu, herkese eşit erişim hakkı sunduğunu ve öğrenme ürünlerindeki ortaklık ve uyumu artırdığını vurgulamaktadır. Örneğin Hong ve Youngs (2016) Güney Kore’de öğretmenlerin daha fazla özerklik istediği düşüncesinin bir yanığı olduğunu, çünkü devlet kontrolünün öğretmenlerin yükünü hafiflettiğini ve yüksek özerkliğin pratikte daha karışık ve beklenmeyen sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen özerkliğinin sınırsız bir özgürlük anlamına gelmediği, “okulun amaçlarına ulaşabilmesi için üzerinde daha önce anlaşılmış normlar, evrensel etik kodlar, yasalar, bilimsel ve pedagojik ilkeler çerçevesinde” sınırlandırıldığı ifade edilmektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017, s.34).

Bu çalışmada tüm boyutları ile ele alınamasa da, özerkliğin tek başına bir çözüm olamayacağı; hesap verebilirlik, toplumsal güven, mesleki yeterlilik ve şeffaflık olmadan özerkliğin riskli sonuçlar doğurabileceği unutulmamalıdır. Zira özerkliğin ön koşulları olarak toplumsal güven, hesap verebilirlik, mesleki yeterlilik ve şeffaflık gibi hususların önemine dikkat çeken Yavuz’a göre (2016), bu bileşenler sağlanmadan özerklik olunması doğru değildir. Papadopoulou ve Yirci (2013) de Türkiye’de yerel yönetimlerin mevcut durumu, yasal çerçeve, coğrafi, kültürel ve sosyal koşulların eğitimde âdem-i merkeziyetçiliğe hazır olmadığını belirtmektedir.

Bununla birlikte aşırı merkeziyetçilik veya özerklik sınırlamalarının eğitim programı uzmanlarına ve/veya EPÖ alanında çalışan bilim insanlarına yansımaları açısından çeşitli değerlendirmeler yapmak mümkündür. Öncelikle Türkiye’de akademisyenler aynı zamanda birer “devlet memuru”dur. MEB bünyesinde öğretim programlarının ve ders kitaplarının tasarlanması sürecinde görev alan öğretmen ve uzmanlar da birer “devlet memuru”dur. Bu bağlamda öğretim programlarının tasarlanması sürecinde görev alan kişilerin kendilerini özerk hissedemeyecekleri malumdur. Zira yukarıda belirtilen özerklik sınırlamaları tüm devlet memurları için geçerlidir. Bu durumda yukarıda öğretmenler için açıklanan profesyonellikten uzaklaşma tehlikesinin eğitim programı uzmanları için de geçerli olduğu düşünülebilir. Çünkü özerklik sınırlamaları ve riskler, tüm devlet memurları için aynıdır (Üniversitelerde akademik özgürlüğün Türkiye’deki durumu da sonuç bölümünde ele alınmıştır).

Öte yandan Türkiye’de merkezi olarak tasarlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf özelliklerine uygun olup olmadığı bilinmemektedir. MEB, 2017 yılında yeni tasarlanan 176 öğretim programı hakkında kamuoyunun internet üzerinden görüşünü almaya çalışsa da, görüş alma süreci için 20 işgünü gibi oldukça sınırlı bir zaman aralığı verildiğinden (Diker Coşkun, 2017), programlara ilişkin iletilen 184 bin görüş ve önerinin nasıl değerlendirildiği/kullanıldığı belirsizdir. Nitekim TEDMEM tarafından hazırlanan 2017 Eğitim Değerlendirme raporunda da (2018), alınan görüşlerin yenilenen programlara ne kadar yansıtıldığına ilişkin herhangi bir açıklama yapılmadığı konusunda eleştiriler mevcuttur. Bu durumda merkezi olarak tasarlanan öğretim programlarının bölge, okul ve sınıf ihtiyaçlarına, öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıklarına uygun olup olmadığı konusundaki ön çalışmaların yeterli düzeyde yapıldığını söylemek güçleşmektedir. Oysa Türkiye’de eğitim, gelir, refah veya fırsat eşitliğinin dağılımında coğrafi bölgeler açısından ciddi farklılıklar (bölgesel eğitim eşitsizlikleri) bulunmaktadır. Uluslararası bakış açısıyla incelendiğinde, OECD ülkeleri arasında yapılan PISA 2012 sonuçlarına göre Türkiye, okullar arası başarı farklılıklarının en yüksek olduğu dördüncü ülkedir (Ataç, 2017). Daha eğitilmiş ebeveynleri olan ve özellikle ülkenin Batı bölgelerindeki büyük şehirlerde yaşayan, yüksek sosyo-ekonomik kökenden gelen öğrencilerin yükseköğretime katılma olasılığı daha yüksektir (Ataç, 2019). Dahası, aynı bölgede, aynı ilde, hatta aynı ilçenin içinde bile okullar arasında büyük başarı farklılıkları bulunmaktadır (Önder ve Güçlü, 2014). Hem özerklik sınırlamaları hem de Türkiye’deki okullar arasında görülen büyük kalite farklılıkları (Kalkınma Bakanlığı, 2014) nedeniyle bölgesel, yerel ve kurumsal farklılıklara hitap edebilecek bir program tasarlamak ve ders kitabı yazmak gerçekten çok güçtür. Program tasarımı hazırlamada bölgesel, yerel ya da kurumsal özellik ve ihtiyaçların dikkate alınmasını sağlamak ile “görevi başarıyla yürütmek” arasında her zaman doğrusal bir ilişki yoktur. Dolayısıyla merkezi olarak öğretim programları tasarlanmasının yerel/kurumsal/bireysel ihtiyaçları ihmal etmeye yol açtığı düşünülmektedir.

Türkiye’de eğitimle ilgili tüm önemli-temel kararların merkezden verilmesi, akademisyen eğitim programı uzmanlarının özerkliğini ve hayal gücünü de azaltmaktadır. Her şeyin merkezden belirlenmesi kuramsal arayışların önünü kesmektedir. Özellikle merak ve hayal gücünün beslenmesiyle ya da desteklenmesiyle yeni fikirlerin ortaya çıkması mümkündür. Kuramsal olarak yeni kavramlaştırmaların belirmesi için zengin bir özgürlük ortamı, ifade özgürlüğü ve tartışma zemini bulunmalıdır. Hesapçıoğlu’na göre (2009, s.135) de bilimin ve ülkelerin önünü açan hür düşünce ve hayâl gücüdür ve bunları canlı tutan da özgürlük ve merak hissidir. Mevcut kavramlaştırmaların yenilenmesi, tartışılması, değerlendirilmesiyle kuramlaştırma girişimleri mümkün olabilir. Aksi halde sadece kuram çevirisiyle yetinilecektir. Bu soruna 30 yıl önce dikkat çeken Ertürk’ün belirttiği gibi (1988, s.13) “hemen hemen her alanda, Türkiye’de uzun süredir ‘nakilcilik’ (aktarmacılık) varlığını gösteredurmuş; yaratma çabasına girişmeye -adeta- karşı

çıkılabarmuş; ‘çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma hırsları’ ile ‘aktarmacılık’ birleşince ilerlemeyi güçleştirendirmiştir”.

## 2. Toplumsal Kutuplaşmanın Eğitim Programı Uzmanına Yükledeği Roller

Ülkemizde son dönemde, birbiriyle çok yakın olan kutuplaşma-kamplaşma-ötekileştirme kavramları sıkça kullanılmakta; sosyal ve siyasal gerilimlerin, çatışma ve bölünmelerin arttığına dikkat çekilmektedir. Esasen kuruluşundan bu yana aydınlanma-köktendincilik, yurttaşlık-etnik kimlik, doğuculuk-batıcılık, gelenekçilik-modernlik şeklinde tanımlanabilecek toplumsal çatışma-çarpışma alanları olagelmış, ancak toplumun tamamı tarafından onaylanan bir kültür temeli geliştirilememiştir (Livaneli ve Köse, 2019). Kutuplaşmanın toplumun farklı görüş, umut ve ideolojilerle ayrılması değil; bu grupların hiçbir koşulda diğer tarafa geçme ihtimalinin kalmaması olduğunu ve tehlikenin de burada yer aldığını belirten Kuzuloğlu (2018), kutuplaşmada herkesin kendi varlığını kutbunun varlığına bağlayarak, “birey” olmaktan çıkıp, bir tarafın “parça”sı haline geldiğini vurgulamaktadır.

Bu duruma dair güncel verileri de çeşitli örneklerle sunmak mümkündür. Yaklaşık 100 ülkede 1981 yılından beri bireylerin ve genel olarak halkların değerlerini ve inançlarını saptamaya çalışan Dünya Değerler Araştırması’nın (2010-2014) Türkiye bulgularına göre, halkın yalnızca yüzde 11,6’sı çoğu insana güvenilebileceğini düşünürken, yüzde 82,9’luk kesim diğer insanlarla etkileşime geçerken çok dikkatli olunması gerektiğini düşünmektedir. Halkın yüzde 97,4’ü herhangi bir sendikaya, yüzde 94,9’u siyasi partiye üye değildir. Eşcinsel komşu istemeyenlerin oranı yüzde 85,4, evlenmeden birlikte yaşayan çiftleri istemeyenlerin oranıysa yüzde 65,4’tür. Kadının kocasından fazla kazanmasını doğru bulmayanların oranı yüzde 47, erkeklerin iş hayatında kadınlardan daha başarılı olduğuna inananların oranıysa yüzde 64’tür (Örmeci, 2016). Benzer şekilde, İstanbul Bilgi Üniversitesi Göç Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından TÜBİTAK desteğiyle 2015-2017 yıllarında yürütülen “Diğeri ile Karşılaşmada Ötekileştirme/meyi Anlamak: Türkiye’de Gençlerle Empati ve Eşitliği Tartışmak” başlıklı araştırma da dikkat çekicidir. Buna göre gençler arasında ‘ötekiler’ ile arkadaşlık edenlerin oranı yüzde 11, ötekilere misafirlğe gidenlerin oranı yüzde 10, çocuklarının ‘ötekilerinin’ çocuklarıyla arkadaşlık etmesini istemeyen anne-babaların oranı yüzde 90, ötekilerle birlikte iş yapılmamasını isteyenlerin oranı yüzde 84’tür. Bununla birlikte diğerleriyle kurulan temas, ötekileştirme tutumlarını azaltmaktadır (Sandal Önal, Erdoğan ve Uyan Semerci, 2017). İstanbul Bilgi Üniversitesi tarafından 2017 yılında yürütülen “Türkiye’de Kutuplaşmanın Boyutları Araştırması” bulgularına göre de, katılımcılar karşıt gördüğü partinin kendi bölgesinde basın açıklaması yapmasına, toplantı veya yürüyüş düzenlemesine, eğitim almasına; hatta yüzde 37 oranında seçimlere katılmasına bile tahammül edemez hale gelmiş durumda olup, hiçbir “partili” diğer tarafın televizyonlarını açmamaktadır. Dahası, -ironik bir şekilde- herkes kendi medyasının tarafsız, karşı tarafın ise ‘tarafli’ olduğunu düşünmektedir. Bu durumun tetikleyicileri arasında “yankı odaları”

(sadece kendi gibi düşünenlerle görüş alışverişinde bulunma) ve “suskunluk sarmalı” (bireylerin kendi siyasal görüşlerinin azınlıkta olduğunu düşündükleri zaman görüşlerini kamusal alanlarda paylaşmaktan çekinmeleri) gibi kavramların etkili olduğu belirtilmektedir (Erdoğan, 2018).

Yukarıda açıklanan toplumsal kutuplaşma-kamplaşma-ötekileştirme zemininde gelişmek/kalkınmak mümkün görünmemektedir; zira hiçbir devlet vatandaşlarına *rağmen* gelişemez. Çünkü kutuplaşmış toplumlarda bireyler, karşı tarafın (ötekinin) doğruları ya da beklentileri ile ilgilenmez, onları görmek istemez ya da görmezden-duymazdan gelir. Böylece kutuplaşma büyük resmi ya da resmin bütünü görmemizi engeller. Ayrıca çözüm arayışlarında sorumluluk almak da engellenir; zira mesele adeta bir kan davasına dönüştüğü için “karşı tarafa hizmet etmekle suçlanma” riski vardır. Artık mantık yürütme, rasyonalizasyon, hakkaniyet yerine “sizden” ya da “bizden” olmaya göre şekillenen ve liyakati yerle bir eden bir iklim hâkimdir. Kimin hangi konuda uzmanlaştığı yerine, kimlerden olduğu önemli hale geldiğinde meritokrasi de önemsizleşir. Hâlbuki son yıllarda uluslararası sınavlarda öne çıkan Singapur’daki hızlı kalkınma ve refah başarısının ardında yatan yedi ilkedden biri meritokrasidir (Mahbubani, 2016). Meritokrasi; zenginlik, aile ilişkileri, sınıf ayrıcalığı, popülerlik gibi sosyal konum veya politik güç gibi özellikler yerine, işle ilgili yetenek ve vasıflara başka bir deyişle, liyakate göre atama ve yerleştirmelerin yapıldığı ve sorumlulukların verildiği bir yönetim ve örgütlenme sistemidir (Gök, 2019). Singapur, eğitim alanındaki uluslararası başarısını biraz da buna borçludur. Sonuç olarak, kutuplaşmanın yarattığı bu sorunlarla yüzleşmek ve geleceği birlikte kurmaya yönelik adımları konuşabilmenin zamanı gelmiştir.

Yukarıda açıklanan toplumsal çatışma/çarpışma alanlarının çerçevelediği kutuplaşma ortamında, bilimsel ilkelerin temele alındığı bir öğretim programını tasarlamak, uygulamak ya da değerlendirmek pek de kolay bir iş değildir. Zira böyle bir çabaya girişildiğinde, yukarıda belirtildiği gibi “sizden” ya da “bizden” bir öğretim programı-ders kitabı ortaya çıkacaktır. Eğitim programı uzmanının bu çerçevede “orta yol bulma” ya da “iki cami arasında bînamaz/beynamaz kalma”dan başka çaresi kalmamaktadır. Türkiye gibi her şeyi siyasetten bekler hale gelmiş bir ülkede, bu perspektif eğitim programı uzmanlarının pasifleşmesine neden olmaktadır. Başka bir deyişle, “ne İsa’ya ne de Musa’ya yaranamama riski” nedeniyle, “en iyisi hiçbir şey yapmamak” düşüncesi (pasifleşme) cazip hale gelmektedir. Kutuplaşma iklimi, yeni öğretmen eğitimi modelleri tasarlamak, yeni bir öğretim programı geliştirmek, özgün kuram ya da modeller üretmek için harekete geçmemizi engellemektedir.

### 3. Bazı Akademik Kimlik Sorunlarının (Amerikanizasyon ve İslamizasyon) Yansımaları

Akademik kimlik; olayların değerlendirildiği ve kararların alındığı kişisel endişeler, değerler ve özelemler ağı (MacLure, 1993, s.314) ya da sosyal kurumların ve bireysel ilişkilerin etkisini birleştiren bir kendini tanımlama ve kendini anlama projesi (Dugas, Stich, Harris ve Summers, 2020, s.314) olarak



tanımlanabilir. Akademik kimlik oluşumunda sosyal çevre, yükseköğretim kültürü, sosyo-ekonomik alt yapı, özerklik ve tecrübelerin paylaşılması etkili olmaktadır. Yurt dışında akademik kimlik kavramıyla ilgili çalışmalar hızla artsa da (ör. Dugas, Stich, Harris ve Summers, 2020; Jung, 2019; Xu ve Grant, 2020), Türkiye’de bu kavram çok az (Karsantık, 2019) incelenmektedir.

ABD’de eğitim programcılarının kimliği üzerine yapılan tartışmalar (Hlebowitsh, 1999; 2010; Malewski, 2010), aynı zamanda eğitimde program çalışmaları disiplininin durumunu değerlendirmek haline gelmiştir. Zira disiplin; akademisyenlerin kimliklerini, değerlerini, eserlerinin bilgi tabanını, çalışma biçimlerini ve benlik saygılarını oluşturduğu temel bağlamdır. Akademik kimliği şekillendiren disiplinler, akademik yaşamı düzenleyen kültürel çerçevedir ve akademisyenlere kendilerini anlamaları ve akademik dünyayı yorumlamaları için ortak bir dil sunarlar (Karsantık, 2019).

Türkiye’de akademik bir disiplin olarak EPÖ alanının ABD’deki eğitim programı kuramına dayalı olarak kurulduğu söylenebilir. Bunun en somut örnekleri 1950’li ve 60’lı yıllarda ABD’ye lisansüstü eğitim amacıyla gönderilen Selahattin Ertürk ve Fatma Varış gibi eğitimcilerin ülkeye döndüklerinde yaptıkları çalışmalardır (Ertürk, 1972; Varış, 1971). Bu alanda açılan ilk yükseköğretim kurumu olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi de yetiştireceği uzmanı “program geliştirme uzmanı” olarak tanımlamıştır. Geleneksel program geliştirme anlayışı Bobbitt, Charters, Tyler ve Taba’nın kurucuları olduğu, alanın en eski ve hâlâ baskın olan davranışçı bir yaklaşımıdır (Ornstein ve Hunkins, 2018, s. 20). Rüzgar (2020) yaklaşık 50 yıllık ilk döneminde, alanın kuramsal girişimlerin neredeyse tamamının, “Program nasıl geliştirilir?” sorusunun yanıtlanmasına adandığını belirtir. Erken Cumhuriyet döneminde Kıta Avrupa’sının pedagoji anlayışından etkilenen Türkiye, 1945’ten sonra bu geleneği terk ederek Anglo-Amerikan geleneğe yönelmiş, program geliştirme Türkiye’de program alanı haline gelmiştir. Bu perspektif hem MEB’de hem de lisansüstü çalışmalarda kendini göstermiştir (Aktan, 2015). Türkiye’de bu anlayışın hâkimiyeti halen devam etmektedir; zira eğitim programı ya da eğitimde program geliştirme konulu kitapların büyük ölçüde teknik-sistemik program geliştirme paradigmasını temsil ettikleri görülmektedir (Bümen ve Aktan, 2014).

Almanya ve kuzey Avrupa ülkelerinde gelişen Didaktik geleneği ise, özgün felsefi temelleri ile Anglo-Amerikan eğitim programı kuramından oldukça farklıdır. Özetle, Didaktik eğitim geleneğinde *Bildung* kavramına (bireylerin bağımsız hale gelmeleri ve karar alma süreçlerinde mantığı kendi başlarına kullanabilmeleri için resmi eğitim yoluyla gelişimin kuramsallaştırılması) dayalı olarak; sınıftaki öğrenme ve öğretme süreçlerini yönlendiren yöntemlerden ziyade, içeriğe (content) odaklılık söz konusudur ve öğretmenler mesleki özerklikle eğitimin merkezinde yer alır. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının amacı, öğretmen adaylarının öğrencinin benliğini dünya ile ilişkilendiren çeşitli öğrenme süreçlerini ortaya çıkaran öğretme ve öğrenme durumları oluşturmalarını sağlamaktır. Didaktik temelli öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adayları, öğrencilerin çalışma ve

öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için öğretim içeriğini yapılandırma, sıralama, basitleştirme, düzenleme ve iletme gibi mesleki becerileri öğrenirler (Werler ve Tahirsylaj, 2020). Rüzgar (2020), Schwab'ın "Kılgısal" (practical) yaklaşımı ile Alman Didaktik geleneğinin hemen hemen aynı köklerden geldiğini, ABD'deki kurucu program düşünürlerinin çoğunlukla Didaktik'ten etkilendiklerini ve esasta Herbart'çı olduklarını belirtir.

Aktan ve Serpil (2018), Türkiye'de Didaktik geleneğe ait pedagojik söylemlerin oldukça sığ ve sessiz kalmış bir şekilde görmezden gelindiğini ifade eder. Gerçekten de kıta Avrupası ve İskandinav ülkelerinde temele alınan Didaktik (Pedagoji) geleneğinin Türkiye'de hemen hemen hiç incelenmediği ya da takip edilmediği söylenebilir. Oysa ideolojik yönelimi, kuramsal temelleri ve kurumsal yükümlülükleri oldukça farklı olan bu iki eğitsel düşünme geleneğinin nasıl bir araya getirilebileceği konusu son 20 yıldır büyük bir ilgiyle incelenmektedir (ör. Deng, 2016; Horlacher, 2018; Uljens ve Ylimaki, 2017; Westbury, 2000; Werler ve Tahirsylaj, 2020). Apple (2010), ABD'de program alanının en temel ikileminin diğer alanların bilgi ve deneyimlerinden ithal edilen kavramların yüzeysel bir anlayışla kullanılması olduğunu belirtse de, Türkiye'nin ABD'den kavram ve kuram ithalatı bakımından epey başarılı olduğu söylenebilir. Ancak ilginç bir şekilde, bu ithalat orta/kuzey Avrupa'dan değil, sadece Anglo-Amerikan ülkelerden yapılmaktadır –ki bunun sebep ve sonuçları da ayrı bir araştırma konusudur. Bu durumda Türkiye'de bilimsel-siyasi-sosyal-ekonomik-teknolojik alt yapıdan hareketle oluşmuş, kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının bulunmadığı düşünülebilir. *Amerikanizasyon* olarak tanımlanabilecek bu durumun kısa vadede değişmesi mümkün görünmemektedir.

Bir diğer mesele, Türkiye'de 12 Eylül 1980'de gerçekleşen askeri darbeden bu yana sürdüğü düşünülen (Aksoy ve Deniz, 2018; Okçabol, 2013) ve eğitim programlarını fazlasıyla etkilemekte olan *İslamizasyon*dur. Aratemur Çimen ve Bayhan (2018), 2016 ve 2017 yıllarında yeni öğretim programlarına göre değişen ders kitaplarını (9. Sınıf Tarih ve 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) sekülerizm bağlamında incelemiş ve Siyasal İslamcı söylem ağırlığının arttığını belirlemiştir. Buna göre, 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair içeriğin neredeyse tamamen, seküler öğelerin de büyük oranda çıkarıldığı tespit edilmiştir. İslamizasyonun, 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 kademelendirmesi ve ilgili değişikliklerle eğitim programlarında daha görünür hale geldiği (Kaya, 2016) ve ders kitaplarındaki içerik değişikliklerinin de bu dönemde olduğu iddia edilmektedir (Yanarocak, 2016).

Eğitimde İslamizasyona işaret eden çok sayıda ve çeşitli pratikler mevcuttur. Özellikle 2012-2013 eğitim öğretim yılından sonra 4+4+4 eğitim sistemine geçişle pek çok devlet okulunun, öğrencilerin ilk dört yılı tamamladıktan sonra 9-10 yaşlarında geçebileceği imam-hatip okuluna dönüştürülmesi ve bu okullara giden öğrenci sayısındaki hızlı artış, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak

Bilgisi dersine ek olarak yeni seçmeli din derslerinin eklenmesi (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler vb.), liseye geçiş sınavlarında yer alan din soruları, MEB'in İslami cemaatler ve çeşitli vakıflarla yaptığı işbirliği protokolleri, din derslerini yürütecek öğretmen atamalarındaki hızlı artış, Evrim Kuramının program içeriklerinden çıkarılması ve imam-hatip okullarının bütçesinin dikkat çekici bir biçimde artırılması gibi örnekler İslamizasyonun giderek yaygınlaştığını göstermektedir (Cornell, 2018; Kandiyoti ve Emanet, 2017; Koşar Altınyelken, Çayır ve Ağırdağ, 2015). Caner ve Bayhan (2020), Türkiyede seküler ve İslamcı güçler arasındaki hegemonik mücadeleler sonucunda liselere girişteki merkezi sınav sisteminin (LGS) sıkça değiştiğini, bu değişikliklerin eğitim sisteminin neoliberalizasyonu ve İslamizasyonunun bağlantı noktasında yer aldığını; son 10 yıldaki merkezi sınav sistemi (LGS) değişikliklerinin laik eğitim talep eden toplulukları, bu grubun düşük gelirli tabakasını ve özellikle dini azınlıkları dezavantajlı hale getirdiğini savunmaktadır. Yukarıda sözü edilen eğitim pratikleri kamuoyunda fazlasıyla tartışılmasına rağmen, belirtilen konuların EPÖ alanında yürütülen bilimsel toplantılarda, lisansüstü tezlerde ve akademik yayınlarda karşılık bulduğunu söylemek çok güçtür. Yapılan incelemelerde eğitimde İslamizasyon ya da dinselleşme ile ilgili hem sınırlı sayıda yayına ulaşılabilmektedir, hem de bu yayınlar genel olarak EPÖ alanında çalışan kişilere ait değildir (Aksoy ve Deniz, 2018; Cornell, 2018; Günaydın ve Aşan, 2017; Kağıtçıbaşı, 2014; Kaya, 2016; Kandiyoti ve Emanet, 2017; Koşar Altınyelken vd., 2015). EPÖ alanında İslamizasyon, din eğitimi ve eğitim programları ve/veya din derslerinin öğretim programları (özellikle içerik ve yöntem), İslamizasyon-laiklik-sekülerizm-eğitim programları ve ayrımcılık ilişkileri üzerine çalışma yapılmamaktadır. Bu durum, Tekeli'nin (2012) belirttiği dış tarih<sup>1</sup> kavramı açısından alanımızın zayıfladığını göstermektedir.

### Sonuç

Bu çalışmada ele alınan ve EPÖ alanını/uzmanını etkilediği düşünülen düğüm noktalarının birçok sebebi olduğu tahmin edilebilir. EPÖ alanında özellikle Amerikanizasyon ve İslamizasyon etkilerinin anlaşılması ve çözümlenmesi, neredeyse tabulaşmış ve tartışılması riskli konularda çalışmayı gerektirmektedir. Amerikanizasyon tartışmaları yapabilmek için Türkiye'deki ithal paradigma ile yüzleşmek, orta/kuzey Avrupa ülkelerinde gelişip yaygınlaşan Didaktik gelenele tanışmak, oradan neler öğrenebileceğimizi tartışmak, Amerikan geleneğinin Türkiye'de deva olmadığı hususları belirlemek, eğitim programı kuramı/Didaktik buluşturma çalışmalarına katılmak gibi adımlar atılabilir.

<sup>1</sup> 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. Bu bize toplumun ihtiyaçlarıyla, bilimsel üretim arasında bir ilişkinin kurulduğunu göstermektedir. O ülkenin araştırmaları topluma gömülü demektir (Tekeli, 2012, s. 8).

Eğitimde İslamizasyon, toplumsal cinsiyet eşitliği, etnik ve dini ayrımcılık, zorunlu din eğitimi/öğretimi ve anadilde eğitim vb. konularla ilgilenmek ise siyasetçiler, gazeteciler, hukukçular, sosyologlar ve siyaset bilimcilerin ilgi alanında gibi görünmektedir. Bu 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 (Bümen ve Aktan, 2014). Oysa öğretim üyelerinin yetkili ve ehliyetli oldukları bilim alanları içerisinde, dışarıdan her hangi bir müdahale olmaksızın, gerçeği arama ve bulma, sonuçlarını yayımlama ve bunları öğrencilere öğretme konularındaki özgürlükleri olarak tanımlanan akademik özgürlük olmadan, gerçek manada etkili öğretim ve araştırmadan söz etme olanağı yoktur (Gedikoğlu, 2013). Türkiye’de bazı çalışmalar akademisyenlerin akademik özgürlükleri yetersiz bulunduğunu ve bu anlamda geriye doğru gidildiğini belirlemiştir (Balyer, 2011; Doğan, 2015). Daha spesifik olarak Eğitim Fakülteleri’nde yürütülen bir çalışmanın bulguları ise oldukça ilginçtir. Buna göre Eğitim Fakültelerinde çalışan öğretim üyelerinin YÖK tarafından belirlenen şablon lisans programını akademik özgürlüğe bir engel olarak görmediği, derslerde politik noktalara değen tartışmalardan çekince yaşadıkları (%66), aykırı denebilecek politik içerikte yayımlara pek girmedikleri (%70), bunun nedeninin ise kadro almada, doçentlik jürilerinde veya başka bir alanda ileride engel olarak önlerine gelebileceği (%72) düşüncesi olduğu, %65’inin eleştirilerini söylemekten çekindikleri, %51’inin fikirlerinin önemsenmediğini düşündükleri ve YÖK’ten gelen kararların emir olarak algılandığı (%78) belirlenmiştir (Güner, 2017). Belirtilen akademik özgürlük sorunları, riskli konulara ilgisizliği doğurabilmekte ve suya sabuna dokunmayan, kolay veri toplanabilir görgül çalışmalara yönelimi artırmaktadır (Bümen ve Aktan, 2014).

Sonuç olarak merkeziyetçilik; özerkliğin sınırlanmasına, yerel/ kurumsal/ bireysel ihtiyaçların ihmal edilmesine, profesyonellikten uzaklaşmaya ve aktarmacılığa yol açmaktadır. Toplumsal kutuplaşma; pasifleşmeye ve liyakatin değersizleşmesine neden olmaktadır. Bazı akademik kimlik sorunları ise (Amerikanizasyon ve İslamizasyon) kavram/kuram ithalatını ve dış tarih kavramının zayıflamasını doğurmaktadır. Bu çalışmada belirlenen üç temel sorun kaynağının (merkeziyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve bazı akademik kimlik sorunları) Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzun yıllardır varlığını koruyan *kuramsal kısırlığa* neden olduğu öne sürülebilir. Kuramlaştırma eksikliği olarak da tanımlanabilecek bu durum, akademik yayınlarda tek tipleşme ya da tekrarlılık, kavram-kuram-model ithalatı, yayın etiği sorunları, yağmacı/şüpheli/korsan dergiler ve kongreler, anlama yerine anlatma çabası ve unvan fetişizmi (Livaneli ve Köse, 2019), yayınlarda nitelik-nicelik ikilemi gibi durumlarla kendini göstermektedir. Kutuplaşma ekseninden sıyrılarak kavram ve kuram ithalatından kurtulmamız, aktarmacılık/ nakilcilikten (Ertürk, 1988) uzaklaşarak Türkiye’nin kendi ihtiyaçlarına dayalı bir eğitim programı paradigması oluşturmamız, iç ve dış tarihimizi (Tekeli, 2012)

güçlendirmemiz, alanımızın birincil görevi olan kamusal eğitimi iyileştirebilmemiz (Rüzgar, 2020) için tek seçeneğimiz anlama ve öğrenme çabasıyla yola çıkarak; düşünmek, düşünerek yaşamak ve üretmektir.

### Kaynaklar

- Aksoy, N. & Deniz, E.E. (2018). Early childhood education in neoliberal, religiously conservative times in Turkey. *Policy Futures in Education*. 16(2) 108–123.
- Aktan, S. & Serpil, H. (2018). Didactic in Continental European pedagogy: An analysis of its origins and problems. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*. 8(1), 111-134.
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme - Türkiye’de bilimsel-teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu, *Turkish Studies*. 10/11, 39-56.
- Apple, M. W. (2010). Curriculum studies, The future of: Essay 1. In Kridel, C. (Ed.) *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Vol. 1. pp. 237-238. Thousands Oaks, California: Sage pub.
- Aratemur Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması. Karşılaştırmalı Eğitim Derneği. <https://turkiye.fnst.org/content/degisen-ders-kitaplarinda-sekulerizm-ve-toplumsal-cinsiyet-esitligi-arastirmasi> adresinden indirildi.
- Ataç, E. (2017). Türkiye’de eğitim eşitsizliğini okumak: İstatistikler ve coğrafi dağılımlar. *Eğitim ve Bilim*. 192, 59-86.
- Ataç, E. (2019). Modeling educational inequalities: Class, academic achievement, and regional differences in Turkey. *Education and Urban Society*. 51(5), 659–692.
- Balyer, A. (2011). Academic freedom: Perceptions of academics in Turkey. *Eğitim ve Bilim*. 36(162), 138-148.
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcığında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 27(1), 175-185.
- 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.
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education & Science*. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Caner, A.H. & Bayhan, S. (2020). High-stakes examination policies and transformation of the Turkish education system. *International Journal of Educational Development*. 79, 102263, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102263>
- Cornell, S.E. (2018). Headed east: Turkey’s education system. *Turkish Policy Quarterly*. 16(4), 47-56.
- Cribb, A., & Gewirtz, S. (2007). Unpacking autonomy and control in education: Some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*. 6(3), 203-213.

- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B.S. (2017). Moving beyond a monotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural Education in Glocal Perspectives*, pp. 103-119. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Çınar, İ. (2015). Türk eğitim politikasında batı etkisi. *Eğitim Dergisi*. 12(45) Retrieved from <http://www.efkandurmus.com/site/arsiv/87-sayi45/882-turk-egitim-politikasinda-bati-etkisi.html>.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. [The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23(1), 33-71. <https://doi.org/10.14527/kuey.2017.002>
- Darling - Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*. 40(3), 291-309, <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Demirhan İşcan, C. ve Hazır Bıkmaz, F. (2012). Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 45(1), 107-138.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective, *Pedagogy, Culture & Society*. 24(1), 75-99.
- Diker Coşkun, Y. (2017). Öğretim programları arka plan raporu. Eğitim Reformu Girişimi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim\\_Programlari\\_Arka\\_Plan\\_Raporu.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf) adresinden indirildi.
- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dugas, D., Stich, A. E., Harris, L.N. & Summers, K.H. (2020). 'I'm being pulled in too many different directions': Academic identity tensions at regional public universities in challenging economic times, *Studies in Higher Education*. 45(2), 312-326, DOI: 10.1080/03075079.2018.1522625
- Erdoğan, E. (2018). Türkiye'de kutuplaşmanın boyutları araştırması. <https://goc.bilgi.edu.tr/media/uploads/2018/02/05/bilgi-goc-merkezi-kutuplasmanin-boyutlari2017-ozet-bulgular.pdf> adresinden 6.3.2020 tarihinde indirildi.
- 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. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S.(1988).Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3,11-16.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Eurydice European Unit, Brussels, Belgium.

- Gedikoğlu, T. (2013). Yükseköğretimde akademik özgürlük. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*.3(3), 179-183.
- Gomendio, M. (2017). Empowering and enabling teachers to improve equity and outcomes for all, international summit on the teaching profession, Paris, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en>
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 52, 39-64.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(7), 457-472.
- Günaydın, A. ve Aşan, E. (2017). Laik ve cinsiyet eşitliğinden yana bir eğitim. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*. 31, 40-49.
- Güner, H. (2017). *Eğitim fakülteleri öğretim üyelerinin akademik özgürlük algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- 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.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 29, 121-138.
- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of new curricularist. *Curriculum Inquiry*. 29(3), 343-354.
- Hlebowitsh, P. (2010). On foxes and hedgehogs. *Curriculum Inquiry*. 40(4), 527-530.
- Hong W. P., & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*. 36(1), 20-33, <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*. 6, 109-124.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: the German Lehrplan and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 50(1), 1-16.
- Ingersoll, R., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 34(4), 435-464. <https://doi.org/10.3102/0162373712454326>.
- Jeong, D. W., & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000-2015. *International Journal of Educational Development*. 62, 289-301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.004>.
- Jung, J. (2019). Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong, *Studies in Higher Education*. DOI: 10.1080/03075079.2019.1652811

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Gençlerin potansiyeli ve din eğitimi: İmam-Hatipler ve din dersleri. Rapor. [https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2014/04/Bilim\\_Akademisi\\_yazi\\_final\\_rev1.pdf](https://bilimakademisi.org/wp-content/uploads/2014/04/Bilim_Akademisi_yazi_final_rev1.pdf) adresinden 6.3.2020 tarihinde indirildi.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması*. Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara.
- Kandiyoti, D. & Emanet, Z. (2017). Education as battleground: The capture of minds in Turkey, *Globalizations*. 14(6), 869-876.
- Karsantık, İ. (2019). *Yükseköğretimde akademik liderlik, yükseköğretim kültürü ve akademik kimlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2016). Ethno-religious narratives of citizenship in Turkey: Fabricating citizens through national education. *Research and Policy on Turkey*. 1(2), 119-131.
- Kosar Altinyelken, Çayır, H.K. & Agirdag, O. (2015). Turkey at a crossroads: Critical debates and issues in education. *Comparative Education*. 51(4), 473-483, DOI:10.1080/03050068.2015.1089076
- Kuzuloğlu, S. (2018). 'Kutuplaşma' kelimesinin ardında yatanlar. <https://www.msersdark.com/kutuplasma-kelimesinin-ardinda-yatanlar/> adresinden indirildi.
- Livaneli, Z. ve Köse, Z. (2019). *Livaneli'nin penceresinden: Batının kibri ile doğunun cehli arasında*. İstanbul: Doğan kitap.
- MacLure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*. 19(4), 311-322.
- Mahbubani, K. (2016). *Büyük Yakınsama: Asya, batı ve tek dünyacılık*. İstanbul: Yarın Yayıncılık.
- Malewski, E. (2010). Proliferation as more and other to mutuality and synthesis within curriculum studies: A response to Hlebowitsh, *Curriculum Inquiry*. 40(4), 514-526.
- Milner, H.R. (2013). Policy reforms and de-professionalization of teaching. Retrieved on from <https://nepc.colorado.edu/publication/policy-reforms-deprofessionalization>.
- Morgado, J.C. & Sousa, F. (2010) Teacher evaluation, curricular autonomy and professional development: Trends and tensions in the Portuguese educational policy. *Journal of Education Policy*. 25(3), 369-384.
- Okçabol, R. (2013). *AKP iktidarında eğitim: Eğitimin piyasalaşması ve gericileşmesi*. Ankara: Ütopya.
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Seventh edition. UK: Pearson Education Limited.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 7(1), 5-14.



- Önder, E. ve Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*. 40, 109-132.
- Örmeci, O. (2016). Dünya değerler araştırması 2010-2014 Türkiye verileri analizi. <http://politikaakademisi.org/2016/12/27/dunya-degerler-arastirmasi-2010-2014-turkiye-verileri-analizi/> adresinden 6.3.2020 tarihinde elde edildi.
- Papadopoulou, V. & Yirci, R. (2013). Rethinking decentralization in education in terms of administrative problems. *Educational Process: International Journal*. 2(1-2), 7-18. <https://doi.org/10.12973/edupij.2013.212.1>
- Paulsrud, D., & Wermke, W. (2019). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu veya Sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 53(3), 1153-1179.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*. 22(2), 147-171.
- Sandal Önal, E., Erdoğan, E. ve Uyan Semerci, P. (2017). "Biz"liğin aynasından yansıyanlar. İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi yayınları.
- Sarı, M. (2018). A critical view on teacher guidebooks as an agent in teacher deskilling process. *International Journal of Progressive Education*. 14(1), 56-74.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association*. 50, 123-145. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2014.880922>.
- TEDMEM (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden 21 Ekim 2015'te elde edildi.
- TEDMEM (2018). 2017 Eğitim değerlendirme raporu. (Editör: Emin Karip). Türk Eğitim Derneği Değerlendirme Dizisi, 4, Ankara. <https://tedmem.org/yayin/2017-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 25.03.2018 tarihinde elde edildi.
- TEDMEM (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? <https://tedmem.org/wp-content/uploads/2019/07/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli.pdf> adresinden 25.09.2019 tarihinde elde edildi.
- Tekeli, İ. (2012). Yükseköğretimde yeniden düzenleme arayışlarının nasıl temellendirilebileceği üzerine. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 2(özel sayı), 6-10.

- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education*. (Eds.) Springer International Publishing.
- UNESCO-GEM, (2017). *Global Education Monitoring Report 2017-2018: Accountability in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing, France. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*. 23, 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Varış, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Werler, T.C. & Tahirsylaj, A. (2020). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might Didaktik teach curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition*. (pp.15-39). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Xu, L. & Grant, B. (2020). Doctoral publishing and academic identity work: Two cases, *Higher Education Research & Development*. DOI: 10.1080/07294360.2020.1728522
- Yanarocak, H. E. C. (2016). *Turkey's curriculum under Erdoğan: The evolution of Turkish identity (IMPACT-se Raporu)*. [http://www.impact-se.org/wp-content/uploads/Turkey-Interim-Report\\_IMPACT-se.pdf](http://www.impact-se.org/wp-content/uploads/Turkey-Interim-Report_IMPACT-se.pdf) adresinden erişildi.
- Yavuz, M. (2016). Eğitimde özerklik üzerine. <https://tedmem.org/soylesi/doc-dr-mustafa-yavuz-ile-egitimde-ozerklik-uzerine> adresinden elde edildi.
- 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.
- Yurdakul, S., Gür, B.S., Çelik, Z. ve Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü*. Eğitim Bir-Sen Yayınları, No: 70. Ankara.

### Extended Summary

#### Being a Curriculum Specialist in Turkey

The disciplinary field of Curriculum and Instruction (CUI) has been training specialists and/or assistant specialists and producing various publications as a scientific discipline in Turkey for 55 years. Education of curriculum specialists, their identity, professional development, paradigm and philosophy are reflected in the emerging scientific publications, curriculum materials, text books and teacher guidelines. However, despite the increased interest in the existing state and problems of CUI

over the last ten years, no study has been found concerning the academic identity of curriculum specialists in Turkey, the dilemmas they experience, the grounds and results of these dilemmas. Yet, discussing these grounds may help understanding why the frequently renewed curricula fail to solve the problems in education, why unread/ uncited academic publications have increased in number as well as facing the blocking points-root causes theoretically and bringing about new viewpoints. In this respect, the present study dealt with the reflections of the centralization, social polarization and some academic identity issues (Americanization and Islamization) on the curriculum specialist in Turkey. Within this context, the problems caused by these three factors for specialists are discussed and the state of the field is criticized.

### 1. Reflections of centralization on the curriculum specialist

The Turkish education system has a centralist structure on the whole. Centralization and restriction of autonomy pose the danger of de-professionalizing on curriculum specialists and/or scholars studying in the field of CUI. De-professionalizing develops along with burnout, de-skilling and decreased job commitment. Because of both restrictions of autonomy and the enormous quality differences among schools in Turkey, it is really difficult to design a curriculum and write a textbook that can address local and institutional differences. Thus, designing centralized curricula is considered to cause to ignore local/institutional/individual needs. Moreover, determining everything from a center hinders theoretical pursuits as well. Attempts of theorizing can be possible through the renewal, discussion and evaluation of the existing conceptualizations. Otherwise, it would solely be translations of concepts/theories or eclecticism, which is the case in universities in Turkey.

### 2. Roles assigned to the curriculum specialist by social polarization

In many studies conducted in recent years, it has been reported that polarization has gradually deepened in Turkey. In polarization, everyone attributes their self-existence to the existence of their pole, become no longer an "individual", but a "part" of a side. However, it does not seem possible to develop/grow on the basis of polarization since no government can develop **in spite of** their citizens. Polarization prevents people from seeing the big picture, undertaking responsibility in solution-seeking, rationalization and most importantly merit. It is not very easy to design, implement and evaluate a curriculum based on scientific principles in a polarization environment. Under these circumstances, the curriculum specialist has no other solution than "finding a compromise" or "falling between two stools" and gets more and more passive.

### 3. Reflections of certain academic identity problems (Americanization and Islamization)

It could be asserted that, as an academic discipline, the field of CUI in Turkey was established on the basis of the curriculum theory in the United States of America (USA). The most obvious examples of this are the studies conducted upon returning to Turkey by educators such as Selâhattin

Ertürk and Fatma Varış who were sent to the USA for postgraduate studies in the 1950s and 60s. The Didactic tradition base in Continental Europe and Scandinavian countries, on the other hand, has almost never been studied or followed in Turkey. It can be said that, in the field of CUI, Turkey is quite successful both in the knowledge and experiences of other fields and importation of especially Anglo-American concepts and theories. In this regard, it could be considered that there is no unique curriculum paradigm in Turkey that was generated on the basis of scientific-political-social-economic-technological infrastructure. This situation which can be defined as Americanization does not seem to possibly change in the short term.

Another issue is Islamization which is thought to continue since the military coup d'état that took place on 12 September 1980 and has excessively affected curricula in Turkey. Islamization is claimed to become more apparent in curricula with the 4+4+4 staging that came into effect in 2012 and the related amendments. However, while there are a great number and variety of practices indicating Islamization in education, it is highly difficult to claim that they sufficiently corresponded in the scientific meetings held in the field of CUI, postgraduate theses/dissertations and academic publications. In the related examinations, a very limited number of publications could be reached concerning Islamization or religionization in education and these publications do not belong to researchers studying in the field of CUI. This indicates the weakening of the field in terms of the concept of external history (whether scientific activities in a country could be associated with the problems experienced by that country) expressed by Tekeli (2012).

In conclusion, centralization leads to restriction of autonomy, ignorance of local/institutional/individual needs, de-professionalism and eclecticism. Social polarization causes passivation and depreciation of merit. Some academic identity issues (Americanization and Islamization), on the other hand, result in the importation of concepts/theories and the weakening of the concept of external history. The three sources of the problem (centralization, social polarization and some academic identity issues) can be said to cause theoretical barrenness, which has long existed in the field of Curriculum and Instruction. This state, which can also be defined as the lack of theorizing, is manifested in such cases as standardization or recursiveness in academic publications, concept-theory-model importation, problems with publication ethics, spoiler/skeptical/pirated journals, the effort to explain instead of understanding, title fetishism and the dilemma of quality-quantity in publications. In order to get rid of the importation of concepts and theories by pulling away from the polarization axis, to generate a curriculum paradigm based on Turkey's own needs by moving away from eclecticism, to strengthen the internal and external history of our field and to improve schooling, which is the primary task of our field; our only option is to set off with the aim of understanding and learning; to think, live and produce by reasoning.