iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

The Issue of Epistemology in Context of Pragmatists Philosophy in the Applied Models of Curriculum Development in Turkey

Alaettin İşeri[1]

[1]*Çapa Anatolia Teacher Training High School, İstanbul-Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 29.12.2013
Received in revised form
22.02.2014
Accepted 12.03.2014
Available online
21.04.2014

ABSTRACT

In this study, it was examined how curriculum development models implemented in Turkey make possible understanding of knowledge in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice in terms of epistemology within pragmatism. In this context, the study was carried out based on literature review. The data were obtained from the related literature concerning curriculum development models implemented in Turkey and epistemology discourse within pragmatism. The data collected were identified via descriptive analysis and interpreted comparatively. Firstly, study findings were examined curriculum development models implemented in Turkey to dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effects to teaching practice. Secondly, compared with the discourse of epistemology related to essence, source, and methodology of knowledge within pragmatism, it was determined the understanding of knowledge that it makes possible. According to these findings, it was discussed the understanding of knowledge that models make possible it terms of personal-social effects at macro level.

© 2014 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Epistemology, pragmatism, curriculum and curriculum development models.

Extented Summary

Purpose

This study examined how curriculum development models implemented in Turkey understanding of knowledge that models make possible in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice in terms of epistemology within pragmatism.

Method

In this context, the study was carried out based on literature review. The data obtained from the related literature concerning curriculum development models implemented in Turkey and epistemology discourse within pragmatism. The data collected were identified as descriptive interpreted comparatively. According to the data gathered were identified the dimension of the models with discourse essence, source, and methodology of knowledge of epistemology within pragmatism were examined comparatively.

[1]Corresponding author's address: Millet Cad. No.116, İstanbul / Turkey
Telephone: 0506 894 21 41
e-mail: aiseribilgi@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.018

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

Results and Discussion

Firstly, study findings were examined curriculum development models of implemented in Turkey dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice. Secondly, compared with discourse essence, source, and methodology of knowledge of epistemology within pragmatism and it was determined make possible understanding of knowledge. According to these findings, it was discussed the understanding of knowledge that models make possible it terms of personal-social effects at macro level.

Firstly, curriculum development models of implemented in Turkey as methodological structure were projected based on basic element, phases, process, planning, design and determination. As integrated institutional structure were projected, based on centralized and bureaucratic of structure producting curriculums. And as effect to teaching pratice were projected, standardized contents and experience producting for all stage teaching and subject matter. Secondly, how curriculum development models implemented in Turkey understanding of knowledge that models make possible in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure and effect to teaching practice in terms of epistemology. The models, limitation of knowledge and its content with logical consistency and rationalism in pragmatism enable an absolute perception of epistemology essence. The models in terms of source of knowledge disables different parameters (such as faith, doubt, emotion, culture, desire, experience etc..) which have influences on knowledge, they enable an isolation of knowledge from a pluralist meaning which is reproduced based on experience and practice. The models enable to abstract the knowledge from personal experiences and life practice while eliminating the psychological factors and the parameters such as faith, doubt, emotion, culture, desire, and experience in social and practical life which generate the knowledge. The models in terms of methodology of knowledge, beyond the perception of knowledge which based on experience and search, pluralist and relative produced by the individual it offers the presentation of knowledge in certain disciplinary as true and absolute knowledge. This study provides the understanding of epistemology of models forming of knowledge in the direction of certain socio-politics, economic and cultural codes. The findings of the study discussed in the aforementioned dimensions of curriculum models implemented in Turkey with epistemology discourse.

Conclusion

The models of curriculum development implemented in Turkey, dimensions of methodological structure, integrated institutional structure and effect to teaching practice; limitation of knowledge and its content with logical consistency and rationalism. As it disables different parameters such as faith, doubt, emotion, culture, desire, experience etc. which have influences on knowledge, they make possible an isolation of knowledge from a pluralist meaning which is reproduced based on experience and practice. The models make possible the knowledge to abstract from personal experiences and life practice while eliminating the psychological factors and the parameters such as faith, doubt, emotion, culture, desire, and experience in social and practical life which generate the knowledge. There for content of knowledge enabled to constituted code of socio political, economic, cultural, and social effects the understanding of knowledge in the models in the direction definite.

Türkiye'de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Pragmatist Felsefe Açısından Epistemoloji Sorunu

Alaettin İşeri[2]

[2]*Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi, İstanbul- Türkiye*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 29.12.2013
Düzeltilmiş hali alındı 22.02.2014
Kabul edildi 12.03.2014
Çevrimiçi yayınlandı 21.04.2014

ÖZ

Bu araştırmada, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri boyutlarında nasıl bir bilgi anlayışını olanaklı kıldığı; pragmatist felsefenin epistemoloji düşüncesi açısından incelenmiştir. Bu kapsamda literatüre dayalı yürütülen kuramsal bir çalışmadır. Araştırma verileri, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri ve pragmatizmin epistemoloji söylemine yönelik literatürden toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak tanımlanıp, karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları ilk aşamada Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkisi boyutlarında incelenmiştir. İkinci aşamada ise pragmatist felsefenin; bilginin neliği, kaynağı ve metodolojisine ilişkin epistemoloji söylemi ile karşılaştırılarak, olanaklı kıldığı bilgi anlayışı belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle modellerin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı, makro düzeyde bireysel-sosyal etkileri açısından tartışılmıştır.

© 2014 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Epistemoloji, pragmatizm, program ve program geliştirme modelleri.

Giriş

Günümüz eğitim düşüncesi ve politikalarının temelini oluşturan uluslararası normlar ve eğitimbilim alanındaki entellektüel ve pratik deneyimi, eğitimde tekli bir doğru ve kültüre dayalı bilgi anlayışı ve metodolojisinden öte bireysel ve sosyal farklılıkların kendini yeniden üretebildiği, deneyimlemeye dayalı, çoğulcu bilgi ve değer anlayışlarını öngören farklı yaklaşım ve modellere odaklanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki program geliştirme modellerinin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı ve metodolojisi tartışılabilir. Bunun için ise, epistemoloji ve program kavramları, program geliştirme modelleri ve Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin teorik ve pratik boyutta genel bir çerçevesinin sunulması gereklidir.

Epistemoloji Kavramı

Epistemoloji kavramı, Akarsu (1984, s.58), Çüçen (2009, s.29) ve Cevizci (2010b, s.10)'ye göre, Yunanca "episteme" bilgi ve "logos" bilim-kuram kelimelerinin birleşmesinden oluşan bilgi kuramı anlamına gelir. Honer ve Hunt (1996)'a göre epistemoloji, bilginin doğası, kaynağı, sınırları ve gerçekliği ile ilgilenen; bilenin, neyi, nasıl bildiği ile ilgili sorulara yanıt veren felsefe alanıdır (Honer ve Hunt (1996, s.104). Cevzci (2010b, s.15)'ye göre, epistemoloji alanının konusu olarak bilgi üç farklı şekilde tanımlanır; birinci yaklaşım bilgiyi, bilen ile bilinen arasında tesis olunan bilme ilişkisinin ürünü olan şey üzerinden tanımlar; ikinci yaklaşım bilgiyi, bilen zihnin durum veya kazanımı, entellektüel edimi üzerinden tanımlar; üçüncü yaklaşım ise bilgiyi, yöneldiği obje türü yani konusu veya nesnesi ile tanımlar. Çüçen (2009, s.30) ve Honer ve Hunt (1996, s.104)'a göre, epistemoloji, insan bilgisinin, yapısını, imkânını, kaynağını, ölçütlerini, sınırlarını ve neliğine yönelik problem alanlarını inceler ve şu sorulara cevap arar:

- Doğru bilgi olanaklı mıdır? İnsan zihni, ister bizden bağımsız, ister bize bağımlı olsun gerçek varlık

[2]Sorumlu yazarın adresi: Millet Cad. No. 116, İstanbul, Türkiye
Telefon: 0506 894 21 41
e-posta: aiseribilgi@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.018

© 2014 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

hakkında bilgi sahibi olabilir mi?
- Doğru bilginin kaynağı nedir? Sorusuna yönelik, doğru bilgi tek bir kaynağa mı yoksa birçok kaynağa mı bağlıdır ve bu kaynak nedir?
- Doğru bilginin ölçütü nedir? Hangi kriterler sonucunda bir bilgi doğru olmaktadır? Bilgiyi doğru kılan şey nedir?

"Epistemoloji", öznenin, nesneyi nasıl bildiği, bilinen nesne, bilen öznenin zihninden bağımsız mıdır? zihinden bağımsız bir varlık var mıdır? Bilen özne, kendisini bilgi nesnesi yapabilir mi? Bilen özne olarak insan bir şeyi bilebilir mi? Bildiğinin doğruluğunu veren ölçüt veya ölçütler nelerdir? Bilen özne, nereye kadar bile bilir? gibi sorularla bilginin sınır ve kapsamını sorgulayarak neyi bilip bilmeyeceğimizi sorgular.

Epistemoloji alanında bilginin olabilirliği ve kaynağına ilişkin ortaya çıkan yaklaşımlardan; doğru bilginin olanaklı olduğunu savunanlar; insanın kendisinden bağımsız olarak varolan gerçekliğin bilgisini bilebileceğini öne sürerken; doğru bilginin olanaklı olmadığını savunanlar ise, insanın kendisinden bağımsız varolan dış dünyanın-gerçekliğin bilgisini elde edemeyeceğini savunur. Buna bağlı olarak doğru bilginin olanaklı olduğunu savunan yaklaşımlar, bilginin kaynağını; duyu, akıl, deney, sezgi, gözlem, inşa, olgu ve yarar olarak gören; deneycilik, akılcılık, kritisizm, pragmatizm, sezgicilik, inşacılık, pozitivizm ve fenomenoloji vb. farklı bilgi felsefesi yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır (Çüçen, 2009, s.50). Bilginin olanaklı olduğunu savunan bu yaklaşımlar Çüçen (2009, s.67)'e göre, doğru bilginin kaynağından sonra, bilgiyi doğru kılan kriter veya ölçüt nedir? problemini ele almaktadırlar. Bilgi hangi şartlar ve koşullar altında doğru olmaktadır? Bilgiyi değerli kılacak şey onun doğruluğu olduğuna göre, doğru olması için gereken kriterler nelerdir? Sorularına karşılık ise epistemoloji alanında; mütekabiliyetçi doğruluk kuramı, bağdaşımcı-tutarlılık kuramı, mutabakat-uzlaşımcı kuram, inşacı kuram, apaçıklık kuramı ve pragmatist doğruluk kuramı gibi doğru bilginin ölçütlerini temellendiren farklı kuramların geliştiğini belirtirler.

Program Kavramı

Program, soyut bir kavram olup, nesillerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları bir alandır. Bir yönüyle okul programı yaşlı neslin, genç nesile anlatmayı tercih ettiği şeylerdir. Tüm konu alanlarında programın, tarihi, politik, ırksal, cinsiyet ayrımcılığı, fenomenolojik, otobiyografik, estetik, teolojik ve uluslar arası kapsamı söz konusudur (Pinar, 2004, s.186). McKernan (2007, s.4)'e göre, program, okulda eğitimle ilgili; planlanan, uygulanan, öğretilen-öğrenilen, değerlendirilen ve araştırılan tüm aşamaları kapsar. Wiles ve Bondi (2007, s.5)'ye göre, program, istenilen amaç ve değerleri, etkinlikleştirebilecek deneyimler aracılığıyla öğrenciyi gelişim sürecinin zirvesine ulaştırmaktır. Tanner ve Tanner (1975, s.47) ve Wiles (2005, s.5)'a göre, yirminci yüzyılın ilk yıllarından itibaren program yazarları programı; (i) geleneksel bilgi birikimi, (ii) düşünme biçimi, (iii) insan deneyimi, (iv) deneyim kılavuzu, (v) öğrenme planı, (vi) eğitim sonuç ve ürünleri, (vii) üretim sistemi olarak farklı şekillerde tanımladıklarını belirtirler. Tanner ve Tanner'e göre bu tanımlardaki farklılık program araştırmalarına, karşıt eğitim felsefeleri, sosyal değişimin etkileri ve eğitim taleplerinden kaynaklanan farklı bakış açısı ve görüşlerin yansımasıdır. Posner (1992, s.4-10) program terimi, programın süreç veya sonuca (ürün) göre tanımlanmasına bağlı olarak; konu kapsamı ve sıralaması, öğretim planı, konular listesi, ders kitabı, çalışma kitabı ve planlanmış deneyimler olarak farklı boyutlarda tanımlandığını belirtir. Ornstein ve Hunkins (2004, s.10)'e göre, program tanımları, program yaklaşımlarının bir yansıması olup, programın beş farklı şekilde; (i) hareket planı veya yazılı doküman (Ralph Tayler ve Hilda Taba), (ii) öğrenci deneyimleri (Dewey), (iii) sistem, (iv) bilgi alanları (akademik ve teorik, tarihsel, felsefi veya sosyal sorunlar), (v) konu alanı veya içerik (matematik, fen, ingilizce, tarih) ile ilişkili olarak tanımlandığını belirtiler.

Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme kavramı, Ornstein ve Hunkins (2004, s.16)'e göre, program geliştirme, programın, tasarım, uygulama ve değerlendirmeye yönelik nasıl bir dönüşüm geçirdiğini göstermekle birlikte, program oluşturmanın çeşitli insanları, süreçleri ve prosedürleri içerdiğini de belirtir. Buna göre geliştirme genelde, adım adım tasarlanan mantıksal aşamaları inceler. Wiles (2005, s.77)'e göre, program geliştirme temelde Tyler (1949)'ın dört temel aşaması olan; analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme ile ilişkilidir. Bu

geliştirme süreci tümdengelimci ve oldukça kurallı olup, en önemli ve değerli kararlar, amaç belirlemektir. Oliva (2005, s.22)'a göre program geliştirme çok kapsamlı bir terim olup, programı planlama, programı uygulama ve programı değerlendirme süreçlerini kapsar. Program geliştirme, program yapım süreci, kararları ve program ürünlerini uygulamalarla gözden geçirme ve sürekli değerlendirmeye dayalı programın değişmesi ve iyileştirilmesidir.

Program alan yazınına temel oluşturan program geliştirme modellerine genel olarak bakıldığında Oliva (2005, s.127) program geliştirme modellerini; Tyler, Taba, Saylor-Alexander Lewis ve Oliva modelleri olarak ele alırken, Posner (1992, s.13) program modelleri olarak Tyler (Rationale) ve Johnson modellerini esas almaktadır. O'Neill (2010) program geliştirme modellerini; ürün-sonuç (product model) ve süreç modelleri (process model) olarak sınıflar. O'Neil'e göre, ürün-sonuç modelleri 'planlar ve amaçlara'; süreç modelleri ise 'etkinlik ve eyleme' vurgu yapar. Ürün modellerinde, öğretmen kontrolü ve içerik önplana çıkarılarak öğrenci kontrolü ve sosyal yaşam becerileri kısıtlanır. Süreç modellerinde ise öğrenci kontrolü ve sosyal yaşam becerileri önplana çıkarılarak öğretmen kontrolü ve içeriğin etkisi azaltılır.

Ornstein ve Hunkins (1988), program geliştirme modellerini, teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan program yaklaşımlarına bağlı olarak sınıflamaktadırlar. Teknik-bilimsel yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri, geleneksel eğitim teori ve modellerinden oluşur, program geliştirmede planlama, sistematiklik, nesnellik, mantıksal ve akılcı kararları esas alır. Program geliştirme, hedeflerin analizinden değerlendirme aşamasına kadar sistematiklik, planlama, süreç-sonuç analizini öngörür. Bu modellerin somut örnekleri; Tyler modeli, Taba modeli, Hunkins modelidir. Teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri ise; öznellik, kişisel, estetik, deneyimsel ve etkileşimselliği vurgular. Ürün çıktılarından çok bireyler ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelir. Program tasarımında problem merkezli program tasarımlarını, çocuk merkezli tasarımlardan daha az desteklemektedir. Bu modeller bir kısım deneyimsel felsefe ve eğitim fikirlerinden gelişmiş olup, öğrenci katılımına dayalı, bütüncül bakış açısıyla öğrenmeyi, bireyselliği programda temel alırlar. Bu yaklaşımın örnek program geliştirme modelleri; müzakere modeli ve postpozitivist-post modern program modelleridir. Bu genel çerçeveden hareketle Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin tarihsel ve teorik arka planı irdelenebilir.

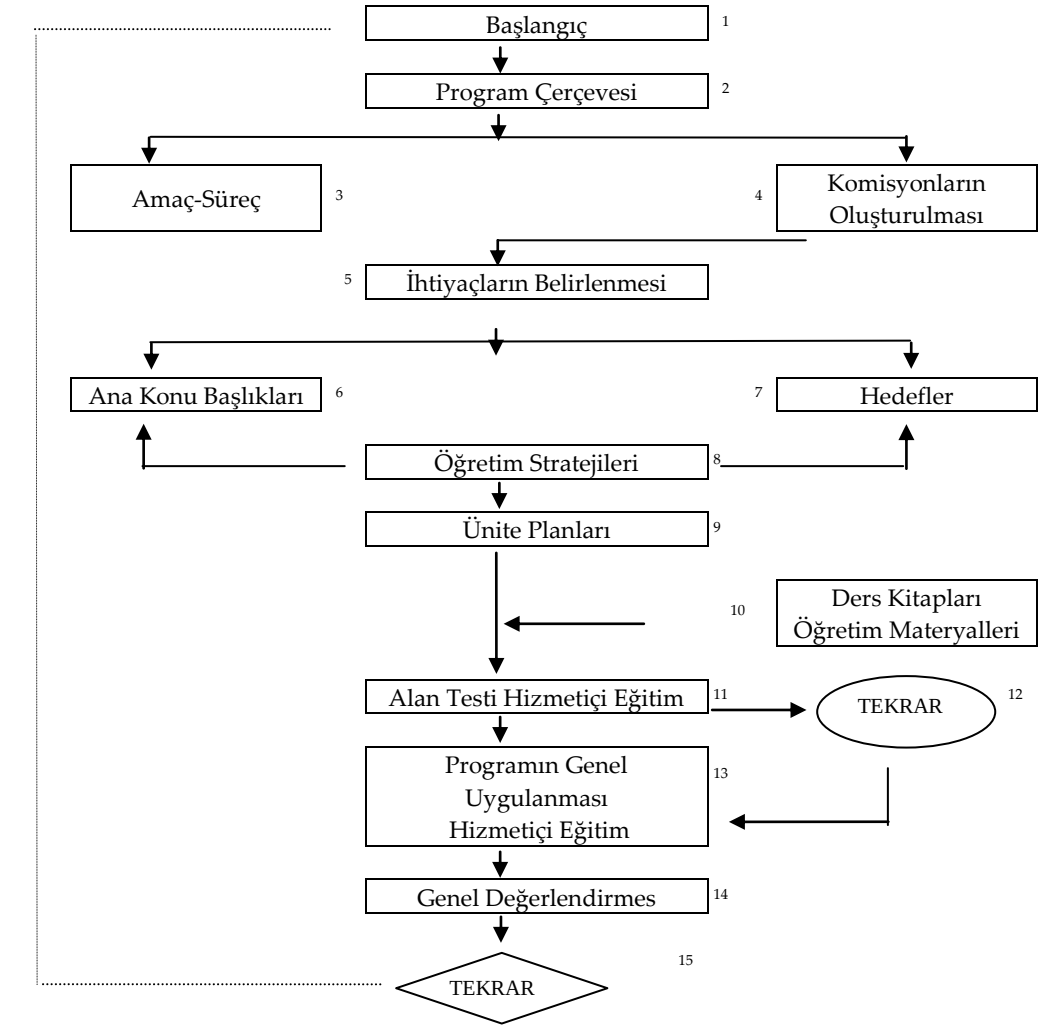
Türkiye'de Uygulanan Program Geliştirme Modelleri

Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, program çalışmaları 1980'li yıllara kadar herhangi bir program geliştirme modeline bağlı olmaksızın, belirli öğretim kademelerine yönelik içerik düzenlemesi olarak görüldüğü söylenebilir. Bu çalışmalar; '1924 ilk mektep müfredatı', '1926 ilk mektep müfredatı', '1930 köy mektepleri müfredatı', '1936 ilkokul programı', '1948 ilkokul programı', '1968 ilkokul programı' süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 1997, s.18-21). Bu program çalışmalarına örnek olarak Edis (1947) 'Milli Eğitim Düsturu', MEB (1983) 'İlköğretim Kılavuzu' ve Çelenk, Tertemiz, Kalaycı (2000) 'İlköğretim Programları' çalışmaları incelendiğinde, programların konu (ünite) içeriklerine dayalı olduğu, amaçların öğretim kademesi veya birkaç dersi kapsayan genel amaçlar ile sınırlı olduğu görülmektedir. Demirel (1992, s.28)'e göre, Türkiye'de program geliştirme, 1950'li yıllara kadar "müfredat programı" anlayışı olarak görülmüş, 1950'li yıllarda yerini "eğitim programı" anlayışına bırakmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim programlarına, 1950'li yıllarda ortaöğretim programlarının geliştirilmesi çalışmaları da ağırlık kazanmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1980'li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, program geliştirme konusunda bir model oluşturmak amacıyla üniversitelerle işbirligi sonucu ortaya çıkan yeni bir program modelini 2142 sayılı Tebligler Dergisi'nde yayımlayarak onaylamıştır. Bu model programların; amaç-davranış-işleyiş-degerledirme boyutlarına göre hazırlanmasını öngörmektedir.

Türkiye'de program geliştirmeye kurumsal yapı açsından bakıldığında, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanunun 8. maddesi gereğince Talim Terbiye Kurulu yetkili kurum olarak belirlenmiştir. 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı 'Resmi Gazete'de yaımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği' ile bu yetkinin içerik ve sınırları 6 ve 16. maddelerde şöyle belirtilmiştir: eğitim sistemi, eğitim plân ve programlarını araştırmak, geliştirmek, hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, geliştirmek ve karara bağlamak, belirlenen ilke, değer ve

ihtiyaçlar çerçevesinde okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim programlarını hazırlamak, geliştirmek, değerlendirerek karara bağlamak, eğitim programlarının uygulama ilke ve esaslarını belirlemek.

Yukarıdaki yasal çerçeveye bağlı olarak Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının içerik ve süreçlerine öngören program geliştirme modelleri aşağıda şekil-1 ve 2'de verilmiştir.

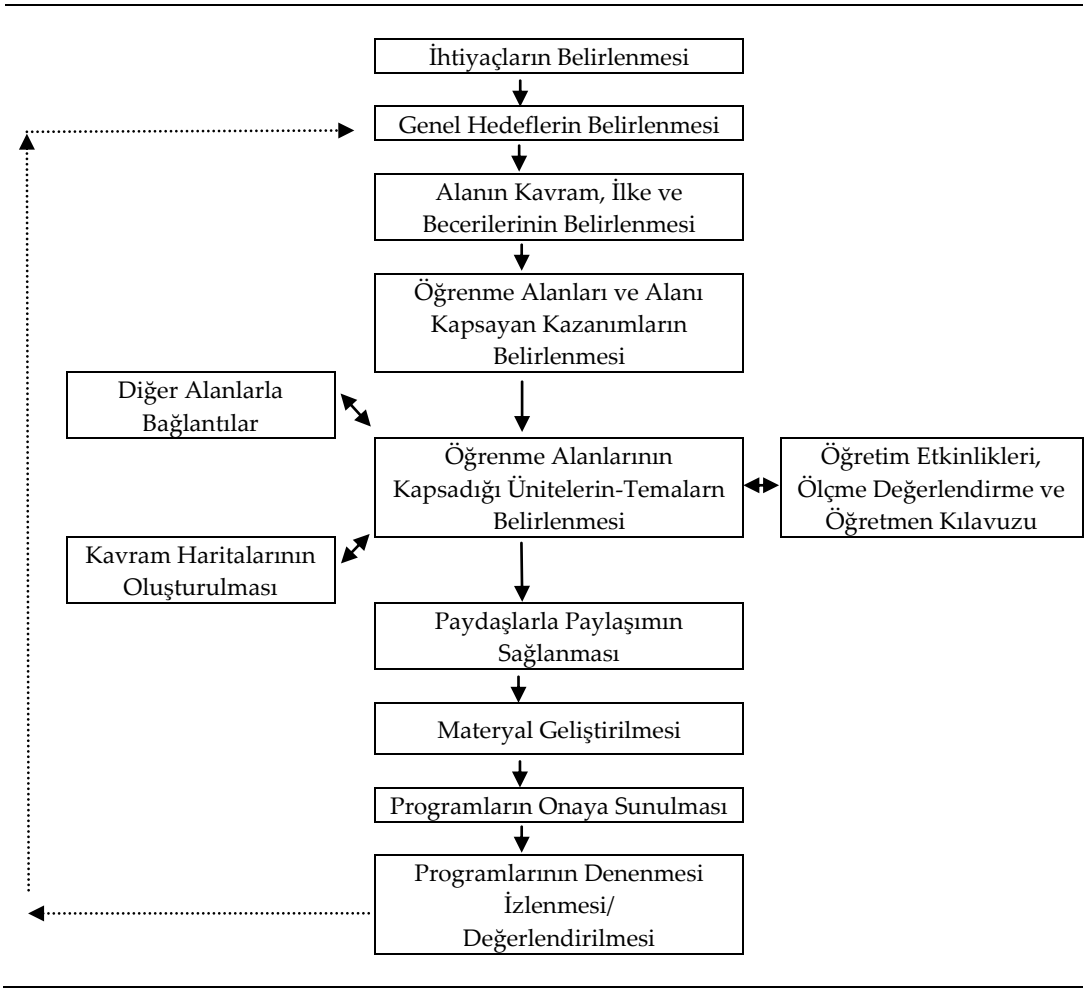


Şekil 1. MEB, Program Geliştirme Modeli-1984 (Demirel, 2011, s.59: 2142 sayılı Tebliğler Dergisi).

Demirel (2011), 2004'te kabul edilen program geliştirme modelinin, önceki modelden çok büyük bir farklılık getirmediğini, modelde genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçişin görüldüğü ve materyal geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiğini belirtir. Diğer alanlarla bağlantı kurma (ara disiplin) düşüncesinin 1968 eğitim programından beri var olduğunu belirtir. Modelde yer alan kavram haritalarının öğretim sürecinin bir parçası olduğundan program geliştirmenin bir aşaması olarak görülemez.

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkilerinin; sosyo-kültürel, politik ve ekonomik olarak nasıl bir bilgi anlayışını öngördüğü ve bu anlayışın epistemolojik temeli sorgulanmaya açık bir alandır. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik yapılarla tutarlılığı, işlevselliği, genel-geçerliliği ve meşruiyeti; mikro düzeyde modelleri oluşturan öğeler arası iç tutarlılıktan öte makro düzeyde, modellerin sosyo-kültürel, politik ve ekonomik yapılar boyutunda nasıl bir bilgi anlayışını olanaklı kıldığının belirlenmesi gereklidir. Bu durumdan hareketle, Türkiye'de uygulanan

program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkileri nedir ve pragmatist felsefenin epistemoloji düşüncesi (bilginin neliği, kaynağı, metodolojisi) açısından modellerin bu yapısı nasıl bir epistemoloji anlayışını olanaklı kılmaktadır? Sorusu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.



Şekil 2. MEB, Program Geliştirme Modeli-2004 (2563 sayılı Tebliğler Dergisi 2004, s.736)

Yöntem

Araştırma betimsel olup, literatür taramasına dayalı yürütülen teorik bir çalışmadır. Araştırmada Türkiye'de 1984 ve 2004'te Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilip, uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkilerinin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı pragmatizmin epistemoloji söylemi açısından irdelenmiştir.

Araştırma verileri, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri ile pragmatizmin epistemoloji söylemine ilişkin veriler alan yazından toplanmıştır. Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri ile ilgili toplanan veriler, modellerin; metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkileri bağlamında düzenlenmiştir. Buna bağlı olarak modellerin bu boyutlarının nasıl bir epistemoloji düşüncesini olanaklı kıldığı ise pragmatizmin; bilginin neliği, kaynağı ve metodolojisi temalarına ilişkin epistemoloji söylemi verileri açısından incelenip, tanımlanmıştır. Modellerin makro düzeyde, bireysel, sosyo-kültürel ve yaşam pratiklerine ilişkin olanaklı kıldığı epistemoloji düşüncesi analiz edilmiştir.

Bugular

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin olanaklı kıldığı epistemoloji anlayışını belirleyebilmek için; ilk aşamada program geliştirme modellerinin teorik arka planı olarak metodolojik yapısı, program üretim süreci olarak entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine somut etkileri boyutlarının belirlenmesi, buna bağlı olarak ikinci aşamada ise pragmatizmin bilginin neliği, kaynağı ve metodolojisine ilişkin epistemoloji söylemi açısından modellerin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı irdelenebilir.

Türkiye'de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Kapsamı

Metodolojik yapı boyutunda. Türkiye'de uygulanan iki farklı program geliştirme modelinin program geliştirme alan yazınına yönelik teorik referansları, planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonalite, hedef ve konu alanı temelli ve belirli öğelere dayalı bir tasarımı öngören; Tyler modeli, Taba modeli, Hunkins modeli, Oliva modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli, Kerry modeli, ve sistem yaklaşımı modelleri (Taba, 1962: Tanner ve Tanner, 1975: Posner, 1992: Ornstein ve Hunkins, 1988: Oliva, 2005: Sezgin, 2000)'nin bir yansıması olarak görülebilir. Demirel (2011, s.58) yapılan araştırma sonuçlarına yaptığı göndermede, Türkiye'deki uzmanların da program geliştirme modeli olarak Taba-Tyler modellerinin etkisinde olduklarını belirtir.

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, alan yazındaki program yaklaşımları ile karşılaştırıldığında ise; gelenekselci, davranışçı, konu alanı, akademik, sistematik, bilişsel, aktarımcı ve ürüne dayalı program yaklaşımlarının içeriği ile örtüşürken; deneyimsel, hümanist, varoluşçcu, yeniden kurmacı, sosyal yeniden yapılandırmacı, radikal ve süreç temelli program yaklaşımlarının içerik ve öngörüleri ile örtüşmediği söylenebilir (Ornstein ve Hunkins, 1988: Posner, 1992: Smith, 2000: McNeil, 2006: Null, 2011).

Entegre edildiği kurumsal yapı boyutunda. Türkiye'de program geliştirme modellerinin belirlenmesi, uygulanmasının koordinatör kurumu, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanun ve 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı 'Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmelik ile 'Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı' olarak belirlenmiştir. Bu yasal düzenleme ile Türkiye'de program geliştirme modellerinin uygulanması süreci, merkeziyetçi ve bürokratik yapıya bağlı, planlama, sistematikliği temel alarak öğretim programlarının geliştirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması, süreçlerini öngörmektedir.

Öğretim pratiklerine etki boyutunda. Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinde öngörülen, program geliştirme metodolojisi; pratikte planlamaya dayalı, belirlenimci, merkeziyetçi ve bürokratik yapının öngörülerine bağımlı, ülkenin tüm okul-tür ve kademeleri, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel sınıflar için aynı bilgi içerikleri, bilişsel yapıları ve çözümleri sunmayı zorunlu kılan, bireysel ve sosyal alandaki olası değişken ve farklılıkların olası form ve gereksinimlerini, modellerin öngörüleri doğrultusunda rasyonel-teknik, sistematik bir yapının parçasına dönüştürmeyi öngörmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkisinin somut ürünleri, farklı öğretim kademelerinden öğretim programları kazanımları ve ders kitaplarının bilgi içerikleri üzerinden gerekçelendirilebilir.

Öğretim programları kazanım örnekleri. Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin bir ürünü olarak; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Coğrafya dersleri öğretim programlarının kazanım örnekleri incelenebilir (http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72):

- 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi, Okul Heyecanım Teması: 'Okul ve sınıf eşyalarını neden özenli kullanması gerektiğini açıklar' (16.Kazanım).
- 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi, Benim Eşsiz Yuvam Teması: 'Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireylerine katkılarını açıklar**,** bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar' (29.Kazanım).
- 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi, Birey ve Toplum Teması: 'Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur' (4.Kazanım).
- 9. Sınıf Coğrafya Dersi, Doğal Sistemler Teması: İklim elemanlarının oluşumunu, dağılışını ve bunlar üzerinde etkili olan faktörleri sorgular' (10.Kazanım).

Yukarıdaki kazanım örnekleri, belirli konu alanları içeriklerini ve bireylerin bilişsel yönünü temel alırken, pratik yaşamın içindeki bireyin, duygusal ve sosyal niteliklerinin bu bilgi içerikleri ile ilişkisine yönelik bir deneyimlemeyi, yeniden üretimi, araştırmayı, sosyal ve doğal çevreyle etkileşim açısından sınırlı kalmaktadır. Aynı zamanda öngörülen kazanım içerikleri pratikte, farklı sosyo-kültürel, bireysel ve sosyal yaşam koşulları, bireysel farklılık ve gereksinimlere yönelik standart bir yapıyı öngörmektedir. Standart bilme, düşünme, anlama ve uygulamaları temel almaktadır. Bu durum program geliştirme modellerinin, öğretim pratiğini şekillendiren belirlenimci, sistematik, planlama ve rasyonaliteye dayalı niteliklerinin örneğidir.

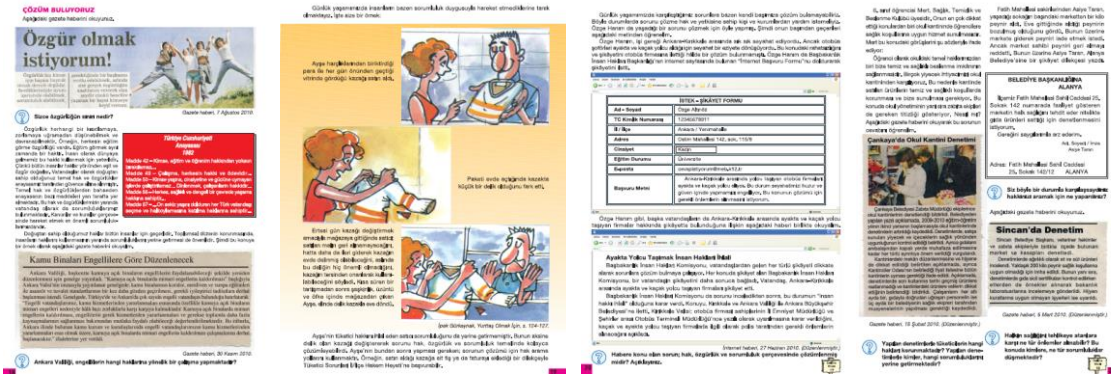
Ders kitapları bilgi içeriği örnekleri. Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin ürünü olarak öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarının bilgi içerikleri de incelenebilir. Buna göre; 3. Sınıf Hayat Bilgisi; 6. Sınıf Sosyal Bilgiler; 9. Sınıf Coğrafya ders kitaplarına ilişkin bilgi içerikleri verilmiştir:

- İlkokul 3. Sınıf: Hayat Bilgisi Dersi 'Benim Eşsiz Yuvam Teması' (MEB, 2012, s.101, 102);



Yukarıda bir bireyin aile içinde birlikte vakit geçirme ile ilgili verilen içerikte, belirli bir yaşam biçimi ve kültüre (örn. hafta sonu tatili) ilişkin bir aile yaşantısını temel almaktadır. Ülkedeki farklı kültür, yaşam koşulları ve yaşam biçimlerine ilişkin bir sorgulama, düşünce üretimi olmamakla beraber, her bireyin kendi yaşam pratiğinde birlikte vakit geçirme olayının nasıl olabileceğinden çok, öngörülen olay bağlamında her bireyin kendi yaşamını planlaması öngörülmektedir. Bireyin kendi yaşamında buna ilişkin deneyimlemeye başvurmadan, bireyin becerilerini pratiğe aktarmadan anlama ve açıklamaya dayalı verilen bilişsel bir içerik görülmektedir.

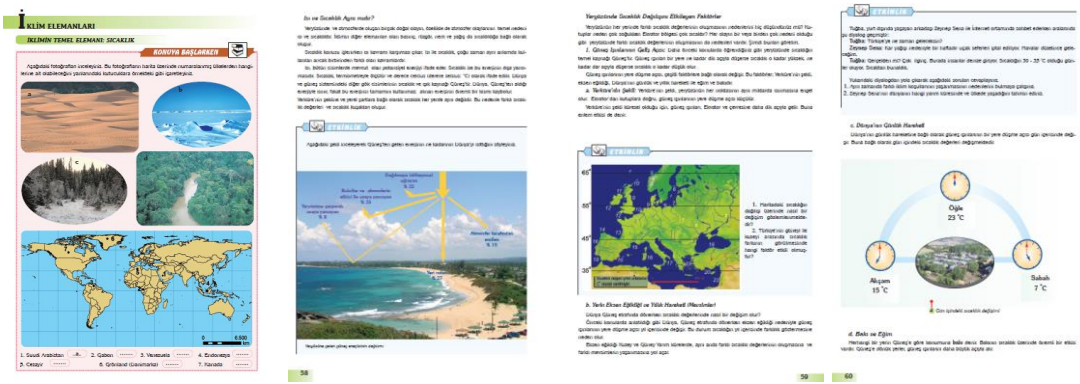
- Ortaokul 6. Sınıf: Sosyal Bilgiler Dersi 'Birey ve Toplum Teması' (MEB, 2012, s.18,19,20);



Yukarıda verilen örnek içerikte, bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin kullanımına ilişkin örnek durumlar ve çözüm yolları sunulmuştur. Ancak bu içerikte olduğu gibi sorunların standart çözüm yolları bilgisi yerine, her bireyin kendi gereksinimlerinin neler olduğu, günlük yaşamında ne gibi sorunlar ve yaşam koşullarına sahip olduğu, bu yaşam koşullarının ne gibi çözümler gerektirdiğini, bu çözümlerin nasıl ve kimlerle olabilceğini belirlemeye yönelik bireysel deneyimlere dayalı içerik inşa etmeyi öngören bilgi söz

konusu değildir. Burada sorunlara çözüm üretiminin yollarını gösteren anlama ve açıklamaya dayalı bilişsel bilgi yapıları esastır.

- Ortaöğretim 9. Sınıf: Coğrafya Dersi 'Atmosfer ve İklim Ünitesi' (MEB, 2012, s.56,58,59,60);



Yukarıdaki içerikte bilgi, günlük yaşam olaylarından hareketle, iklimin temel öğesi sıcaklıkla ilgili genel ilke ve özellikler açıklanmıştır. Bu durum konu alanı bilgi içeriği ve bireyin bilişsel niteliklerine dayalı olup, bireyin anlama ve açıklama niteliklerini ön plana çıkarmaktadır.

Yukarıda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde incelenen ders kitapları bilgi içerikleri, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreci mekanizmaları ve öğretim pratiğini biçimlendirme açısından, program içerikleri tüm bireysel, sosyo-kültürel nitelik ve koşulları homojen bir yapıya dayandırarak, merkezi bir yapı tarafından standart bir üretimi öngörmektedir. Bu standart üretimde hedef-kazanımlar, içerik ve etkinlikler aracılığıyla sunulan bilginin içerik, nitelik, kaynak ve standartlarını sorgulamayı önemli kılmaktadır. Bu bağlamda modellerin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı pragmatizmin epistemoloji söylemi açısından sorgulanabilir.

Pragmatist Felsefe ve Epistemoloji Söylemi

Pragmatizm kavramı, Akarsu (1984, s.146)'ya göre, köken olarak Yunanca, pragma=eylem, yararlı anlamındadır. Büyükdüvenci (1987, s.327) ise, pragmatizm terimi "uygulama" (practice) ve "uygulamalı" (practical) olup, ilk kez 1878'de Charles Pierce tarafından felsefeye sokulmuştur. Peirce'a göre inançlarımız fiil'in gerçek kurallarıdır. Düşünce ve davranışlarımızın anlamını kavrayabilmek için onların hangi fiillerle en iyi uyum sağladığını belirlememiz gerekmektedir. Düşüncelerimizin anlamlılığını fiiller oluşturur. Düşüncelerimizin hiç biri, her şeyi kapsamına alacak denli mükemmel değildir.

Doğan (2003, s.83)'a göre, pragmatizm, dünyanın çoğulcu bir yapıda olduğu, reform ve ilerlemenin mümkün olduğu, bireylerin bu dünyada bir fark yaratabileceği, düşüncelerimizin yanlış olabileceği, hangi davranışın etiksel (ahlaki) olduğu kararının her bir olay bazında verilebileceği ve düşüncelerimizin işlerliği konusunda yaşadıklarımıza bakarak görüş edinilebileceğini belirtir. Dewey (2007, s.35)'e göre, pragmatizmin temel varsayımı kişinin yalnızca duyuları yoluyla aldıklarını bilebileceği, bu nedenle pragmatizmin temeli kişisel tecrübeye dayanır. Gutek (2006, s.100)'e göre, Dewey'de düşünme ve eylem/pratik birbirinden ayrılamaz, düşünme eyleme dönüşmedikçe tamamlanmış sayılamaz. Dewey'in pragmatik felsefesini anlamak için, gerçekliği değişmeyen, aşkın bir olgu olarak kabul eden, geleneksel felsefeye dayanan düalizme karşı çıkan düşüncelerine bakmak gerekir. Pragmatizmin geleneksel felsefe düşüncesinden farkı Gutek (2006, s.91)'e göre, geleneksel felsefeler, doğrunun insan deneyimlerinden bağımsız, genel-geçer olduğunu savunurken, pragmatistler, doğrunun insanın yaşantısından (deneyimlerinden) kaynaklanan deneysel bir olgu olduğunu ileri sürerler.

Pragmatizmin bu genel içeriğine bağlı olarak epistemoloji düşüncesi; bilginin neliği, kaynağı, metodolojisi temaları altında belirlenerek Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin olanaklı kıldığı bilgi anlayışı irdelenebilir.

Pragmatist epistemolojide 'bilginin neliği'. bu başlık altında pragmatizme göre bilginin kapsamı, içeriği ve anlamının ne olduğu belirlenerek, program geliştirme ve modelleri için bilginin ne olarak

görülmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

> "Dewey, araçsallık adını verdiği bilgi teorisinde; "Zihin sadece, kendisinden bağımsız olan şeyleri bilen bir meleke ya da güç değildir; o, dinamik bir biyolojik organizma olarak insan ile çevresi arasında aracılık etme fonksiyonu görür. İnsan kaygılarıyla, korkuları, arzu ve kuşkularıyla, karşı karşıya kaldığı tehlikelerle ilgili her şeye doğru uzanan zihnin bir faaliyeti olarak bilme, şu halde bilişsel bir edim ya da eylemlilikten meydana gelir... (akt. Cevizci, 2010, s.1019)."

Dewey'in bu söylemi açısından bilgi, zihinden bağımsız olmayıp, zihnin ait olduğu bireysel nitelikler ve bu niteliklere etki eden sosyo-kültürel, duygusal etkenlerin bir yansımasıdır. Bu yönüyle bilgi, bireysel ve göreceli olup, genel-geçerliliği olamaz. Program geliştirme ve modelleri açısından bu söylem, herhangi bir programın kazanım ve öğretim içerikleri, bireyin deneyimleri, yaşam koşulları, ilgi ve beklentilerinden bağımsız, genel-geçer bir yapı olarak görülemez. Bilgi, her bireyin bireysel bilişsel, duygusal ve sosyal farklılıklarına cevap veren, bunların pratikte yeniden inşa edilmesini sağlayan bir niteliğinin olması gerekir.

> James'a göre "…Bilgi bir araçtır; bilgi yaşam uğrunadır, yaşam bilgi uğruna değil. James bu pragmatik ya da araçsal anlayışı kılgısal yararlık düşüncesine mantıksal tutarlık ve doğrulamayı katacak şekilde genişletir. Gerçek düşünceler özümseyebildiğimiz, geçerli görebildiğimiz, onaylayabildiğimiz ve doğrulayabildiğimiz düşüncelerdir. Bize hangi olgusallığı bekleyeceğimizi söyleyen düşünceler gerçek sayılırlar. Öyleyse gerçekliğe ilişkin olarak şöyle söyleyebilirisiniz: gerçek olduğu için yararlıdır, ya da yararlı olduğu için gerçektir…(akt. Thilly, 2010, s.534)."

James'in bu söylemi açısından bilgi, sadece yaşam için bir araçtır ve yaşam için vardır. Bu söylem bir program modelinin üreteceği, kazanım-hedef ve içerik olarak bilginin ne olması gerektiği açısından okunduğunda, programın bilgiyi, ulaşılacak bir amaçtan çok bireyin yaşamında somut bir katkısı olan ve her bireyin kendi yaşamına yönelik yeniden üreteceği, dönüştürebileceği bir niteliğinin olması gereklidir.

> "Bilgimizin sınırlarını verdiği yarar, işlev ve sonuçları belirler. Doğru bilgi, işe yaradığı ölçüde aranan ve istenen bir etkinliktir. İşe yaraması sonucu iyi ve doğru değer alan bilgilerimiz, problemlerimizi çözmemizi sağlayabilir. Yararcılara göre, bilgi bilen ve bilinen ayrımı üzerinde açıklanmamalıdır; çünkü bilen, nesneden veya dünyadan ayrı bir durum değildir; dünyanın bir parçası olarak doğal bir etkinliktir. Bilgilerimiz ne kadar çok problemi açıklamaya yarıyorsa o kadar doğrudur. O halde bilgilerimizin sınırları, açıkladığı ve işe yaradığı orandadır (Çüçen, 2009, s.82)."

Pragmatizmin bu söylemi açısından bilginin doğruluğunu, genel-geçerliliğini belirleyen onun yarar ve işlevidir. Bilginin doğruluk kriteri mantıksal bir tutarlılık olmadığı gibi, bilen özne veya ait olduğu konu alanıyla da ilgili değildir. Bilginin doğruluğu, pratikteki problemleri çözmeye sağladığı katkıdır. Bu söylem açısından program geliştirme ve modellerinin üreteceği bilginin doğruluk kriteri, o bilginin günlük yaşamda bireysel, sosyokültürel, ekonomik ve politik koşullara ilişkin birey ve toplum yaşamına sunduğu somut katkıdır.

> "Pragmatizm, bilgi felsefesinde farklı bilgilerin ya da karşıt kuramların aynı değerde olduğunu kabul eder. Bir bilim adamı ve bir ahlakçının ortaya koydukları bilgiler aynı değerdedir; çünkü doğruların kendi başına bir önemi yoktur. Ancak bu bilgilerin pratikte ne gibi değişiklere yol açacakları önemlidir. Böylece doğruluk pratikteki işlevi ile ölçülmektedir (Çüçen, 2009, s.88)."

Pragmatizm tüm bilgi içeriklerini aynı doğruluk değerinde görür. Bu bağlamda program modelleri içerik üretiminde, belirli bilgi içeriklerini en doğru bilgi olarak ön plana çıkarırken, farklı bilgi içeriklerini de yanlışlaması bu söylem açısından mümkün değildir. Bu durumda program geliştirmede tüm bilgilerin eşit bir doğruluk değeriyle sunulması, bilgilerin doğruluğunun pratikteki işlevlerine göre belirlenmesi gerekir.

> "Gelecekteki olay ve durumları henüz tecrübe edemediğimiz için, onların doğruluğundan söz

> etmek zordur. Bunun için, bir bilginin veya inancın mutlak doğru olduğunu söylemek olanaksızdır. Çünkü mutlak ve evrensel doğruluk anlayışı, mantıksal ve matematiksel düşünceyi temele alan filozofların iddialarıdır. Pragmatistlere göre, mutlak doğruluktan bahsetmek olanaklı değildir (Çüçen, 2009, s.88)."

Pragmatizme'e göre, şu anda doğru olan bilgilerin geçmişteki deneyim ve koşullara göre doğruluk değeri kazandığı, bu bilgilerin gelecekte de doğru olmaları mümkün değildir. Bu durumda program geliştirmede bilgilerin mutlak doğru bilgi olarak sunulması yerine, bu bilgilerin belirli zaman ve koşulların bir ürünü olduğunu sorgulamayı ve gelecekte farklı bir doğruluk değerine dönüşebileceğini temel almalıdır.

Pragmatizmin bilginin neliğine ilişkin tezleri açısından Türkiye'deki öğretim programları kazanımları ve ders kitaplarında öngörülen bilgi içerikleri, uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkisi üzerinden değerlendirilebilir. Kazanımlar ve bilgi içeriklerinde tüm bireyler; ilgi, yetenek, yaşam koşulları, kültürel alt yapı, geçmiş birikim-deneyimler, sosyo-ekonomik koşullar açısından homojen olarak görülmektedir. Kazanım ve kitap içeriklerinde, belirli disiplin alanlarına ilişkin genel-geçer bilgi içerikleri, doğru bilgi olarak sunulmakta, bu bilgiler, bireyin pratik yaşamında deneyimlenerek yeniden inşa etmeyi öngörmek yerine, anlama ve açıklamayı öngören bilişsel etkinliklerle sınırlıdır. Böylece bilgi anlama, açıklamaya dayalı olup, belirli beceriler aracılığıyla yeniden inşa edilebilir, deneyimlenebilir bir içerik olarak görülmemektedir. Bu durum Türkiye'de program geliştirme epistemoloji düşüncesinin, bilgiyi bireysel, duygusal, sosyal, kültürel, göreceliliğe dayalı denyimlenebilir bir yapıdan çok mantıksal, genel-geçer içerikler ve bilişsel niteliklere dayandığı söylenebilir.

Pragmatist epistemolojide 'bilginin kaynağı'. bu başlık altında pragmatizme göre bilginin kaynağının ne olduğu belirlenerek, program geliştirmede bilgi kaynağı olarak neyin, nasıl sunulması gerektiği üzerinde durulmuştur.

> "Pragmatik veya faydacı felsefeye göre, insanın bilmesini kişisel özellikler de etkiler. Bilgi, Kant'ın dediği gibi, yalnızca saf aklın anlama yetisinin bir ürünü olmaktan çok, insanın tüm bilme yetilerinin bir ürünüdür. Çünkü inançlarımız, arzularımız, duygularımızdan bağımsız bir bilme yetisi olamaz. Bunların dışlandığı bir özne mantıksal bir yapının ürünü olabilir. İnsan mantıksal yapıya sahip olduğu kadar, psikolojik yapıya da sahip bir varlıktır. Psikolojik özelliklerimiz, mantığımız kadar inançlarımız ve bilgimiz üzerinde de etki yapar (Çüçen, 2009, s.87)."

> "James, "düşünce" kelimesini bilinç ırmağımızda oluşan herhangi bir şey için kullanır. James'e göre bir düşünce daima kavramsal bir şey değildir, zira bir çok düşünce dilde ifade edilemez. Filozoflar, kavramlar ve kelimelerle ifade edilebilen düşüncelere odaklanırlar, bununla beraber bilişsel düşünceler, düşüncenin sadece bir türüdür. Duygular, duygulanımlar ve arzular gibi hiçbir zaman kavramlarla yeterince ifade edilemeyen pek çok çeşit düşünce vardır. James'e göre kavramsal olmayan düşünceler, kavramsal düşüncelerden daha da önemlidir. Tecrübelerimizin çoğu kavramsal değildir. Filozoflar, mantıki akıl yürütme yeteneğine ilgi duydukları için kavramsal düşüncelere odaklanır. Filozoflar, rasyonel olarak düşünürken bile kavramsal dikkatimizin odağının kavramsal olmayan his ve duyguların "saçakları" ile kuşatıldığını unuturlar (akt. Shook, 2003, s.81)."

Pragmatizmin bu söylemi açısından bilginin kaynağı, insanın sadece bilişsel ve kavramsal alanıyla sınırlı değildir. İnsanın dil ile ifade edilen kavramsal yapıdan ayrı bilgi ve fikir kaynağı olabilecek bir çok düşünce kaynağı olup, bilişsel yönü haricinde, kavramsal olmayan hatta kavramlara indirgenemeyen düşünceleri vardır. Buna göre, program geliştirmede bilgi insanın düşünsel-bilişsel ve kavramsal düşünme kapasitelerinden öte, farklı düşünme kaynak ve yetilerini, göreceliliğini temel alan, bunların deneyimleme ile yeniden üretimini öngörmesi gerekir.

Pragmatizmin bilginin kaynağına ilişkin tezleri açısından Türkiye'deki öğretim programları kazanım ve ders kitaplarında sunulan bilgi içeriklerinin kaynağı; uygulanan program geliştirme modellerinin öğretim pratiğine etkisi üzerinden değerlendirilebilir. Kazanımlar ve bilgi içeriklerinde önplana çıkan bilgi kaynağı, konu alanlarındaki genel-geçer bilgiler ve bu bilgileri anlama-açıklamaya yönelik bilişsel yapı ve

etkinliklerdir. Bu durum Türkiye'de program geliştirme epistemoloji düşüncesinin, bilgi kaynağı olarak, bireysel, sosyal ve pratik yaşamdaki; inanç, şüphe, duygu, kültür, azu, deneyim, görecelilik gibi farklı bilgi kaynaklarından soyutlanarak, bilginin, mantıksallık, rasyonellik, doğruluk, genel-geçerlik gibi zihinsel bir kaynak alanıyla sınırlandırıldığı söylenebilir.

Pragmatist epistemolojide 'bilginin metodolojisi'. bu başlık altında pragmatizme göre bilginin üretim süreci ve yönteminin ne olduğu belirlenerek, program geliştirme sürecine bu bilgi üretim süreçlerinin nasıl yansıtılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

> "Bir araştırma kuramı olarak da pragmatizm şüphe durumundan kanaat veya inanç durumuna geçmeyi vurgular. Kişinin düşüncelerine çevreden gelen tehditler sonucunda, yani kişinin düşünceleri ile çevresi arasındaki uyuşmazlık belirip arttığında, kişinin önceki kanaatleri şüpheye dönüşecek ve yeni bir kanaat durumuna, düşünce dinginliği durumuna ulaşılacaktır. Ancak bu yeni kanaat durumu nasıl belirlenecektir? Pragmatizme göre kişiye bu yönde bilimsel yöntem yardımcı olmalıdır. Çünkü, inat, otorite ve a priori yöntemlerde kişi hep insan faktörü tarafından yönlendirilecek, yine insan hatalarıyla dolu şeylere inanacaktır. Ancak bilim nesneldir ve ancak bilim kendi hatalarını bulup düzeltebilme kapasitesine sahiptir. Böylece pragmatizme göre, kanaat ve inançlar, "dışsal bir süreklilik" tarafından oluşturulmalıdır (Doğan, 2003, s.92)."

> Peirce'e göre "bilimsel yöntem, bir kimseden sadece inandığı doğruyu değil, fakat ona o doğruya nasıl eriştiğini ifade etmesini talep eder. ...ulaşılan sonuçları sık sık testlere tabi tutar ve gerekli olduğu yerlerde, yani yeni vukuf ve delillere erişildiği zaman, teorilerde değişiklik yapılmasını şart koşar. Bu, Peirce'a göre kişilerin inançlarıyla ilgili takınmaları gereken tutumu ifade eder... (Cevizci, 2010, s.1005)."

Pragmatizme'e göre, bilginin üretiminde bilimsel yöntem doğrunun kendisini değil, doğruya nasıl erişildiğini, bu erişilen bilgi ve doğruluğunun da sürekli testlerle yeniden üretilmesini öngörür. Bu bağlamda, program geliştirmede genel geçer doğru bilgilerin aktarımı değil, bu bilgilerin nasıl üretildiği, neye göre doğru olduğu, bilimsel yönteme dayalı sürekli test edilebilecek şekilde yeniden üretimini öngörmesi gerekir.

> "Dewey açısından düşünme, bir belirsizlik veya sıkıntı durumu ortaya çıktığı, bir ihtiyaç tatmin edilemediği zaman başlar. İhtiyaçları karşılama, problemi çözme noktasında düşünme, insanı problemin çözüme kavuştuğu, güvenli ve tatminkar bir duruma taşıyacak bir araç olma durumundadır. Dewey, düşünceleri de bu çerçeve içinde söz konusu insani hedef veya amaçlara erişmede kullanılan araçsal eylem planları olarak görür. Epistemolojisini hatta bilimsel yöntem anlayışını böylesi bir problem çözme stratejisi üzerine inşa eder... (akt. Cevizci, 2010, s.1020)."

Pragmatizme'e göre, bilgi üretimi, belirsizlik, ihtiyaç ve soruna ilişkin düşünme ile başlar. Düşünme eylemi, pratik yaşam üzerinden sorun ve ihtiyaca yönelik tatmin edici bir sonucu çözüm olarak kabul eder. Bu noktada program geliştirme, bilgi olarak, günlük yaşam sorunları ve ulaşılmak istenen amaçlara yönelik düşünme eylemini problem çözmeye dayalı öngörürken, daha önceden belirli sorunlara ilişkin ortaya konulan çözümleri genel-geçer bilgi ve çözümleri onaylamaz.

> "Pragmatik doğruluk teorisi, bilginin amaçların bir bağlamı ile ilintili olduğunu söyler. Söz gelimi, bir haritacı arazinin bir kısmının boyutlarını nasıl ölçeceğini bilir ve o bölümün ne kadar alanı kaplayacağını da belirler. Ölçüm bilgisi insanların, kasabalar ve şehirlerin kesin haritasını yapmasını sağlar. Bununla beraber ölçüm bilgisi, sadece küçük arazilerde işler, çünkü ölçüm yöntemleri araziyi genellikle düz kabul eder. Ölçümün kullandığı matematik, düz arazilerde işleyen Eukleidesçi geometridir. Eğer haritacı tüm ülkenin arazisini ölçmek istiyorsa, sadece ölçüm bilgisini kullanamaz. Yeryüzü küre şeklinde olduğu için, arazi Eukleidesçi geometriye göre değil küresel geometriye uygundur. Arazilerin haritasını çıkarmanın pek çok çeşidi vardır. Bugün biz, uydu ölçümlemesini kullanıyoruz. … Bilgiye dair her iki metot doğrudur çünkü farklı amaçlar için işlerler (Shook, 2003, s.101)."

Pragmatizme'e göre, bilgilerin, zaman, mekan ve amaca göre doğruluk değerinin değişebileceğini vurgular. Bu bağlamda, program geliştirmede, her zaman ve koşulda genel-geçer, mutlak doğruya yönelik bilgi üretimi yerine, her bilginin belirli amaç ve koşullara bağımlı olduğunun deneyimleme dayalı sunulması gerekir.

Pragmatizmin bilginin metodolojisine ilişkin tezleri açısından Türkiye'deki öğretim programları ve ders kitaplarında sunulan bilgi içeriklerinin üretim metodolojisi; uygulanan program geliştirme modellerinin etkisi ve sonuçları üzerinden değerlendirilebilir. Bilgi içeriklerinde, bilgi deneyimleme ve araştırma becerileri, bireysel ilgi, yetenek, sosyal ve çevresel koşullara dayalı yeniden üretilebilirlikten çok belirli disiplin alanlarındaki genel-geçer bilgilerin doğru bilgi olarak sunumundan oluşmaktadır. Bu bilgiler, bilişsel süreçler üzerinden anlama ve açıklamayı sağlayan etkinliklere dayanmaktadır. Bu durum Türkiye'de program geliştirmede epistemoloji düşüncesinin, metodoloji olarak, bilginin göreceliliğine, bireysel ilgi, yetenek ve farklılıklara, sosyo-kültürel ve çevresel koşulların değişken yapılarına dayalı yeniden üretilebilirlikten çok, bilgi aktarımına dayanmaktadır.

Tartışma

Pragmatist felsefenin, epistemoloji söylemi açısından, Türkiye'deki öğretim programları ve ders kitaplarının içerikleri, uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkileri boyutunda tartışılabilir.

Metodolojik yapı boyutunda, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri, planlama, sistematiklik ve belirli öğelere dayanan belirlenimci ve teknik bir program geliştirme metodolojisini öne çıkarmaktadır. Bu yapının ürünü olan öğretim programları, ders kitapları içerikleri; öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve farklılıkları, sosyo-kültürel ve çevresel koşulları temel alarak bilginin yeniden üretimi ve deneyimlemeyi temel almaktan öte, özneden bağımsız, önceden belirlenmiş, kesinlik ve nesnelliği temel alan ortak bir mantıksal ve kavramsal temele dayalı bir bilgi kaynak ve metodolojisini olanaklı kılmaktadır.

Entegre edilen kurumsal üretim süreci boyutunda, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, merkeziyetçi-bürokratik yapıya dayalı işlemesiyle; belirli sosyo-politik, kültürel, ekonomik ve bürokratik kararların öne çıkmasını, bireyin sosyo-kültürel ilgi, beklenti, ihityaç ve farklılıklarının yok sayılmasını, tüm okul tür-kademeleri, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara yönelik aynı öğretim programları, bilgi içeriklerinin üretimini öngörmektedir. Modellerin bu belirlenimci yapısı, bilgi neliği ve kaynağına ilişkin; rasyonellik, nesnellik gibi bilişsel unsurları öne çıkarırken; sosyal ve bireysel dinamikleri standartlaştırarak bilginin çoğulcu ve göreceli yapısını tekil bir doğru anlayışına dönüştürmeyi olanaklı kılmaktadır.

Öğretim pratiğine etki boyutunda, Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinde öngörülen, program geliştirme metodolojisinin pratiğe etkisi; bireysel ve sosyal alandaki olası değişken ve farklılıkların olası form ve gereksinimlerini, bütünsel bağlamından, gerçeklik ve doğallığından soyutlayarak, modellerin öngördüğü sistematik ve belirlenimci, rasyonel-teknik bir sisteme dönüştürmektedir. Bu yapı programda bilgi anlayışını, belirlenimci ve rasyonel bir kurguya indirgeyerek, ülkenin tüm okul-tür ve kademeleri, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel sınıflar için aynı bilgi içerikleri, düşünce anlayış ve çözümlerini önplana çıkarmaktadır. Bilgi kaynağı açısından modellerin belirlenimci, planlamaya dayalı, merkeziyetçi ve bürokratik yapısı, genel-geçer bilgilere dayalı, varlıkla etkileşimi zihinsel bir alan ile sınırlandıran belirli koşulların ürünü olan bilgileri tek bir doğru bilgi olarak olanaklı kılmaktadır. Bu durum bilginin üretim metodolojisi açısından, çoğulcu bir bilgi anlayışından çok tekil bir bilgi anlayışının öğretim pratiğini belirlemesini, öğretimin otoriterleşmesini olanaklı kılmaktadır.

EARGED (1997)'in 'Milli Eğitim Bakanlığı Program Çalışmaları Raporu'na göre; öğretim programlarında öğrenci seviyesine uygun olmayan hedef-davranışlar ve bilgilerin olduğu (s.159), merkeziyetçi yapı tarafından oluşturulup uygulama alanlarına gönderilen programların uygulamada yetersiz kaldığı (s.163), merkezde oluşturulan programların genel ilkeleriyle, uygulama alanı olan okullar arasında uyumlu bir bağlantının olmadığı, yörelerin özellik ve ihtiyaçlarına cevap veremediği vurgulanır (MEB, 1997, s.164). Bu veriler program geliştirme modellerinin metodolojik ve kurumsal olarak merkeziyetçi bir yapı tarafından üretiminin sonuçları olarak okunabilir.

Türkiye'de öğretim programları ve ders kitaplarının merkeziyetçi ve bürokratik bir yapı üzerinden geliştirilmesinin sosyo-kültürel ve politik sonuçları İnal (2004, s.46)'a göre, devletin eğitime müdahalesi, müfredatın, ders kitaplarının, eğitimsel yöntem ve etkinliklerin oldukça katı biçimde düzenlenmesine yol açar. Devlet, büyük ölçüde, okullarda neyin öğretileceğine karar verir, eğitim (okul, müfredat, ders kitapları vd.) aracılığıyla bilgi ve değerlerin aktarımını kendi çıkarı adına değil, tüm toplum için tarafsız, biçimde gerçekleştirdiğini öne sürer. Oysa, devletin denetimindeki okul müfredatının her zaman tarafsız bilgileri ilettiğini düşünmek yanlıştır. Bu durum merkeziyetçi yapının sonuçları açısından okunabilir.

Edgar Morin'e göre, eğitimimiz bize bilgileri birbirine bağlamayı değil, birbirinden ayırmayı, bölümlemeyi ve yalıtmayı öğrettiği için bunlar bütün olarak anlaşılmaz. Disiplinlerarası etkileşim ve bağlamlar görünmezleşir. Parçalara ayrılmış, mekanist ve indirgeyici zeka, dünyanın karmaşıklığını birbirinden ayrılmış parçalar olarak görür. Çok boyutluyu tek boyutlaştırır, anlama ve düşünme olanaklarını daha doğmadan yok eder, böylece çok boyutlu sorunları da çokboyutlu düşünme kapasitesi de zayıflar, sorunlar ne kadar dünya çapına yayılırsa, o kadar düşünülemez hale gelirler (Morin, 2003, s.21). Buradan hareketle, modellerin olanaklı kıldığı epistemoloji anlayışının, makro düzeydeki sosyo-kültürel sonuçları olarak okunabilir.

Program geliştirme modellerin bu epistemoloji düşüncesi; Apple ve Beane (2011, s.45)'nın, demokratik bir eğitim programında gençler, toplumlarının 'eleştirel okurları' olmayı öğrenirler. Bazı bilgilerle veya görüşlerle karşılaştıklarında 'Bunu kim söyledi?' 'Bunu neden söylediler?' 'Buna neden inanmamız gerekiyor?' ve 'Buna inanır ve bunun doğrultusunda hareket edersek bundan kimin çıkarı olacak?' 'Bu materyalde dünyayı kimlerin bakış açısından görmekteyiz?' gibi sorular sormaya cesaretlendirilirler, yaklışımı; Dewey (1938)'in, eğer birey süreç içerisinde ruhunu, değerli şeyleri ve takdir etme gücünü, öğrendiklerini uygulama arzusunu yitiriyorsa ve hepsinden önemlisi, gelecekteki deneyimlerinden anlam çıkarma yeteneğini yitiriyorsa; coğrafya ve tarih hakkında belirlenmiş bilgi miktarlarını edinmenin, okuma ve yazma becerisi kazanmanın ne yararı olacak ki (akt. Apple ve Beane, 2011, s.44) yaklaşımı; Robinson (2008, s.66)'nun, geleneksel akademik programlar, insanların sezgisel olarak düşünebilmeleri, yaratıcı ve yenilikçi olmaları, iyi iletişim kurabilmeleri, takım ruhuyla çalışabilmeleri, esnek olmaları, uyumlu ve özgüvene sahip olma konularında yetersiz yetiştirilmelerine yol açar, yaklaşımı; ve Noddings (2006, s.105)'in, tüm çocuklara zorunlu olarak aynı müfredatın okutulması ve aynı standartların uygulanmasıyla eşitliğin sağlanabileceği fikri çözüm üretmez. Standart akademik konulardan çok farklı bilgi ve beceriler gerektiren alanlara ilgi duyan çocukları, bu konuları gerçekten isteyen öğrencilerle yan yana oturtmakla, bu çocuklara adil davranmış olmuyoruz. Bu öğrencilerin kendi meşru ilgilerini inkar edip, onları başka alanlara zorlamak ve bu alanlara ilgi duyan çocuklarla rekabete mecbur etmek ne kadar adildir? yaklaşımı açısından bakıldığında makro düzeyde modellerin metodolojik, merkeziyetçi yapısı ve öğretim pratiğini biçimlendirme etkisi önemli sorunların kaynağı olarak görülmektedir.

Sonuç

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik ve merkeziyetçi yapısı, tüm okul tür ve kademeleri, tüm disiplin alanları ve sosyo-kültürel-ekonomik yapılar için, aynı öğretim programları, ders kitapları ve bilgi içeriklerini öngörmektedir. Öngörülen bilgi içerikleri ise; bilgiyi bireysel, duygusal, sosyal, kültürel, göreceliliğe dayalı, bireysel yaşantı aracılığıyla denyimlenebilir bir yapıdan çok mantıksal, bilişsel niteliğe dayandırmakta; bilgi kaynağı olarak, bireysel, sosyal ve pratik yaşamdaki; inanç, duygu, kültür, azu, deneyim, görecelilik gibi farklı bilgi kaynaklarından soyutlanarak, bilgi kaynağı genel-geçer doğru bilgiler ve bilişsel bir yapıyla sınırlandırılmakta; bilgi metodolojisi olarak, görecelilik, bireysel ilgi, yetenek ve farklılıklara, sosyo-kültürel ve çevresel koşullara dayalı yeniden üretilebilir bir bilgiden metodolojisinden çok, belirli konu alanlarındaki bilgi birikiminin aktarımına dayanan, genel-geçerlilik, nesnellik ve rasyonaliteyi temel alan bir bilgi metodolojisini öngörmektedir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1979). *Çağdaş felsefe.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Akarsu, B. (1984). *Felsefe terimleri sözlüğü* (3. basım). Ankara: Savaş.

Apple, M, V. ve Bean, J., A. (2011) *Demokratik okullar*, (çev. M. Sarı), Ankara: Dipnot.

Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş* (13. baskı). Ankara: Adres.

Büyükdüvenci, S. (2001). *Varoluşçuluk ve eğitim.* Ankara: Siyasal.

Cevizci, A. (2010). *Felsefe tarihi*. (2. Baskı). İstanbul: Say.

Cevizci, A. (2010b). *Bilgi felsefesi*. İstanbul: Say.

Çelik, S. (2008). Charles Sanders Peirce'in pragmatik görüşleri ve bilimsellik öğesi (Derl. S. Çelik). *Pragmatizm pratik bir felsefe, seçme yazılar*. İstanbul: Doruk.

Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Çüçen, A. (2009). *Bilgi felsefesi* (3. Basım). İstanbul: Asa.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı-7, 27-43.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*, (15. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.

Dewey, J. (1962). *Özgürlük ve kültür* (çev. V. Günyol). İstanbul: Çan.

Dewey, J. (2007). *Deneyim ve eğitim* (çev. S. Akıllı). Ankara: ODTÜ.

Doğan, N. (2003). Pragmatizmin felsefi temelleri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 20, 83-93.

EARGED (1997). *Milli eğitim bakanlığında program çalışmaları.* Ankara: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Edis, A.B. (1947). Milli eğitim düsturu-programlar (7.cilt). İstanbul: Güven.

Gutek, G. L.(2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya.

Güven, İ. (2000). *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji.* Ankara: Siyasal.

Honer, S. M. ve Hunt, T. C. (1996). *Felsefeye çağrı* (çev. H. Ünder). Ankara: İmge.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya.

James, W. (2008). Pragmatizm ve sağduyu (drl. Sara Çelik). *Pragmatizm pratik bir felsefe, seçme yazılar*. İstanbul: Doruk.

MEB (1983). *İlköğretim okulu kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı.

MEB (2012). *6. sınıf, sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

MEB (2012). 9. *sınıf, coğrafya ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination, process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge Taylor & Francis Group.

Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (çev. H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk* (çev. Zuhal Bilgin). İstanbul: Kitap.

Null, W. (1973). *Curriculum from theory to practice.* New York: Rowman& Littlefıeld Publıshers, İnc.

O'Neill, G. (2010). *Programme design: owerview os curriculum models*. UCD Teaching and Learning/ Resources: www.ucd.ie/teaching

Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (Fourth Edition). United State: Longman.

Ornstein, C., Hunkins, P. (2004). *Curriculum: foundation, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.

Özcan, E. ve Sağan, N. (2011). *İlköğretim hayat bilgisi ders kitabı.* Ankara: Evrensel İletişim.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory.* United State: Lawrence Erlbaum Associates İnc.

Posner, G.J. (1992). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill İnc.

Robinson, K. (2008). *Yaratıcılık, aklın sınırlarını aşmak* (çev. Nihal G. Koldaş). İstanbul: Kitap.

Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel.

Shook, J. (2003). *Amerikan pragmatizminin öncüleri* (William James, John Dewey, Charles S. Peirce) (çev. Celal Türer). İstanbul: Üniversite Kitabevi.

Smith, M.K. (2000). Curriculum theory and practice. *The Encyclopaedia of İnformal Education*. www.infed.org/biblio/b-curric.htm.

Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, İnc.

Tanner, D. Tanner, L.N. (1975). *Curriculum development*. New York: MacMillan Publishing Co. İnc.

Thilly, F. (2010). *Bir felsefe tarihi* (çev. N. Küçük, Y. Çevik). İstanbul: İdea.

Wiles, J. ve Bond,J. (2007). *Curriculum development*. Pearson Education İnc.

Wiles, J. (2005). *Curriculum essantials*. Pearson Education İnc.

http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 (14.02.2014).