

Didaktik Tradition and Its Potential Reflections on Turkish Education: A Comparative Analysis with Curriculum

M. Emir Rüzgar¹ Nilay T. Bümen²

To cite this article:

Rüzgar, M. E. ve Bümen, N. T. (2022). Didaktik Geleneği ve Türk Eğitimine Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213-1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482

Review article


Received: 18.03.2022

Accepted: 28.12.2022

Abstract

Didaktik tradition is an influential schooling approach in Continental Europe (especially Germany and North Europe). In terms of basic components of education, this tradition has many similarities as well as differences from Curriculum tradition that is quite prevalent in schooling worldwide. A dialogue attempt was initiated between these two traditions at the end of the 1990s. Ever since, there has been a great interest in curriculum theory studies to examine the nature of Didaktik and to compare it with Curriculum tradition. However, a literature review has yielded that Turkish literature on Didaktik is not prosperous. Therefore, the primary aim of this article was to examine Didaktik while comparing it to Curriculum and to analyze what type of influences it might have on Turkish curriculum literature. To achieve this aim, the study is divided into three parts. The first section investigated developments that led to the creation of these traditions as they both stem from common roots. In the second part, characteristics of both Didaktik and Curriculum were comparatively examined while also discussing the dialogue efforts between the two. The third and last section critically analyzed the potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey. As a result of examinations and discussions of this study, it was concluded that Turkish curriculum literature, heavily influenced by Anglo-American Curriculum tradition, has a lot to reflect on and learn from Didaktik. Specifically, it was maintained that potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey can be reviewed under the following headings: (i) Introducing the concept of Bildung to Turkish literature, (ii) Reexamining teacher autonomy and professionalism, (iii) Discussing the impact of the content on students' future and horizon, (iv) Identifying the relation of the content to other curricular components and (v) Reconsidering the evaluation of autonomous and holistically educated individuals.

Keywords: Didaktik, Curriculum, Curriculum theory, Comparative analysis, Compulsory education.

¹  Corresponding Author, Dr., memirruzgar@aksaray.edu.tr, Aksaray University, Faculty of Education, Aksaray, Turkey.

²  Prof. Dr., nilay.bumen@ege.edu.tr, Ege University, Faculty of Education, İzmir, Turkey.

Didaktik Geleneği ve Türk Eğitime Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme

M. Emir Rüzgar¹ Nilay T. Bümen²

Atıf:

Rüzgar, M. E. ve Bümen, N. T. (2022). Didaktik Geleneği ve Türk Eğitime Olası Yansımaları: Eğitim Programları Geleneği ile Karşılaştırmalı bir Çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213-1244. doi:10.30900/kafkasegt.1089482

Derleme Makale


Geliş Tarihi:18.03.2022


Kabul Tarihi: 28.12.2022

Öz

Didaktik geleneği, Kıta Avrupası'nda (özellikle Almanya ve Kuzey Avrupa) etkili bir eğitim (okullaşma) yaklaşımıdır. Bu gelenek; okullaşmada yaygın Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programından (Curriculum) farklılıklar göstermektedir. İki gelenek arasında 1990'lı yılların sonlarında bir diyalog ve etkileşim süreci başlamış, böylece program kuramı alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı Didaktik geleneğinin incelenmesine ve onun Eğitim Programı geleneği ile karşılaştırılmasına ayrılmıştır. Öte yandan Didaktik geleneğine yönelik Türkçe alanyazın incelemesi, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Didaktik geleneğini Eğitim Programı geleneği ile paralel bir şekilde incelemek ve bu geleneğin mevcut durumda Türk eğitim dünyası için ne gibi etkilerinin olabileceğini çözümlenektir. Söz edilen amaca ulaşmak için makale üç bölümde yapılandırılmıştır. Birinci bölümde bu iki geleneğin doğuşuna neden olan gelişmeler tartışılmıştır; çünkü birer okullaşma geleneği olarak Didaktik ve Eğitim Programı, benzer bağlamlarda yaşam bulmuş ve gelişmiştir. İkinci bölümde Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş ve bu iki gelenek arasındaki diyalog girişimlerine yer verilmiştir. Üçüncü ve son bölümde ise Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkıları ele alınmıştır. Çalışma kapsamındaki inceleme ve tartışmalar sonucunda Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinin güçlü bir biçimde yerleşmiş olduğu Türk program yazınında, Kıta-Kuzey Avrupa'daki Didaktik geleneğinden öğrenilebilecek hususlar ve gelişim alanları belirlenmiştir. Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkıları a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c) öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını belirlemek, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek başlıkları altında tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Didaktik, Eğitim Programı, Program kuramı, Karşılaştırmalı analiz, Zorunlu eğitim.

¹  Sorumlu Yazar, Dr., memirruzzgar@aksaray.edu.tr, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray, Türkiye.

²  Yazar, Prof. Dr., nilay.bumen@ege.edu.tr, Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İzmir, Türkiye.

Giriş

Didaktik¹, Kıta Avrupası'nda (özellikle Almanya ve Kuzey Avrupa) etkili bir eğitim (okullaşma²) geleneğini temsil eder. Didaktik geleneği; okullaşmada dünya genelinde yaygın bir Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programları (Curriculum) alanıyla öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin sınıf içindeki rolü, içerik seçimi ve öğretim vb. açılardan bazı benzerlikler göstermekle birlikte, aynı zamanda ciddi farklılıklar da barındırır. İki gelenek arasındaki farklılık ve benzerliklerden yola çıkarak eğitimi daha iyi anlamak amacıyla, Atlas Okyanusunun iki tarafında bu gelenekleri temsil eden uzmanların gayretleriyle 1990'lı yılların sonlarında bir diyalog ve etkileşim süreci başlamıştır (Doyle, 2017). Özellikle de bu etkileşim nedeniyle Program kuramı çalışmalarında Didaktik, sıklıkla incelenen bir konu haline gelmiştir.

Didaktik geleneğine yönelik Türkçe alanyazın incelemesi, bu konudaki çalışmaların çok sınırlı olduğunu göstermiştir. Didaktik'i söz edilen okullaşma geleneği bağlamında, felsefi ve tarihi gelişimi boyutlarından ele alan ve araştırma kapsamında belirlenebilen tek çalışma Aktan ve Serpil (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aktan ve Serpil (2018), Didaktik'in gelişim sürecini çözümlemiş, İnsan Bilimi Pedagojisi (Hümanist Pedagoji, ilerleyen bölümlerde incelenecektir) ve Herbart'ın düşüncelerini temel alarak Didaktik'i açıklamaya çalışmıştır. Değinilen çalışmada Didaktik'in Eğitim Programı geleneğiyle ilişkisi temel düzeyde ele alınmış ve Türkiye'deki program kuramı çalışmalarına olası etkilerinin neler olabileceği de kısaca dile getirilmiştir. Ancak köklü bir gelenek olan Didaktik'in Türkiye'deki program ve eğitim araştırmalarına olası etki ve katkılarının daha derinden, analitik ve eleştirel olarak ele alınmasının alana yararlı olacağı ileri sürülebilir. Diğer bir deyişle, Didaktik geleneğinin anlaşılmasıyla program uzmanlarının bakış açılarına nasıl bir ufuk katılabileceğinin de incelenmesi gerekir. Bu tür bir yaklaşım, son yıllarda dünya genelinde artan bir şekilde ilgi gören program araştırmalarının uluslararasılaşması kavramı (Hébert, Ng-A-Fook, Ibrahim ve Smith, 2019) kapsamında daha da değerli hale gelmektedir.

Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim çalışmalarında genelde programın uygulama ve öğretim hususlarına ağırlık verildiği iddia edilebilir. Nitekim Bümen (2020); merkeziyetçilik, toplumsal kutuplaşma ve Amerikanizasyon gibi bazı akademik kimlik sorunları nedeniyle Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında var olan kuramsal kısırlığa (kuramlaştırma eksikliğine) dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda program kuramına yönelik daha fazla çalışmaya ve EPÖ alanında Amerikanizasyonun sorgulanması amacıyla farklı okullaşma geleneklerinin incelenmesine gereksinim olduğu söylenebilir. Aktan ve Serpil (2018) de Türkiye'de Didaktik geleneğe ait pedagojik söylemlerin oldukça sığ ve sessiz kalmış bir şekilde görmezden gelindiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda farklı eğitim ve okullaşma geleneklerini incelemenin hem Türkçe alanyazının hem de eğitim uygulamalarının gelişimine katkı getirebileceği sonucuna varılabilir. Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin nasıl bir araya getirilebileceği konusunda son yıllarda birçok çalışma yapılsa da (örn. Deng, 2016; Horlacher, 2018; Uljens ve Ylimaki, 2017; Westbury, 2000; Werler ve Tahirsylaj, 2020), Türkiye'de bu tür çalışmalara hiç rastlanmamıştır. Bu çalışma, Bümen'in (2020) Türkiye'deki ithal paradigma (Eğitim Programı geleneği) ile yüzleşme, Didaktik geleneğiyle tanışma ve oradan neler öğrenebileceğimizi tartışma, Amerikan geleneğinin Türkiye'de deva olmadığı hususları belirleme ve iki geleneği buluşturma çabalarına katılma çağrısına yönelik bir girişimdir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, Didaktik geleneğini Eğitim Programı geleneği ile paralel bir şekilde incelemek ve bu geleneğin mevcut durumda Türk eğitim dünyası için ne gibi etkilerinin olabileceğini çözümlenektir. Bu amaca ulaşmak için çalışma üç bölüme ayrılmıştır. Didaktik ve Eğitim Programı geleneğinin ortak kökenlerden doğmuş olmasından hareketle, birinci bölümde bu iki geleneğin doğuşuna neden olan gelişmeler analitik olarak incelenmiştir. Ardından Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş ve bu iki geleneği buluşturma (diyalog) girişimlerine yer verilmiştir. Üçüncü ve son

¹ Didaktik sözcüğünün kökenlendiği Alman ve Kuzey Avrupa kültürlerinde farklı yazımları olmakla birlikte, İngilizce alanyazında sözcüğün bu haliyle yazımı genel geçer kabul görmüştür (bkz. Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Tahirsylaj ve diğerleri, 2015). Bu makalede de bu yazım biçimi kullanılmıştır.

² Okullaşma (schooling) terimi Türkçe alanyazında genellikle okulların fiziksel olarak inşası anlamında kullanılmaktadır. Ancak terim burada eğitim anlayışı, öğretmen yetiştirme ve öğretim konularıyla ilişkisi temel alınarak kullanılmaktadır. Benzeri bir kullanım için bkz. Rüzgar (2020).

bölümde ise Didaktik'in Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullaşma uygulamalarına olası katkıları ele alınmıştır.

Didaktik ve Eğitim Programı Alanının Ortak Kökenleri

Didaktik geleneği ile Eğitim Programları geleneğinin doğuğu, Avrupa'daki siyasal, toplumsal ve dini gelişmelerle ilişkilidir. Zira her iki gelenek de siyasal, toplumsal ve dini gelişmelerin yansımaları sonucunda vücut bulmuştur. Bu gelişmeler açısından her iki geleneği de en yakından ilgilendiren husus, zorunlu eğitim dūřüncesi ve uygulamasıdır.

Zorunlu eğitim anlayışı Batı'nın felsefi dūřüncesinde öncelikle Platon tarafından dile getirilmiştir. Nitekim Antik dönemde eğitimi inceleyen çalışmasında Williams (1903), Platon'un kendi döneminde evrensel, hem erkek hem kız çocukları için zorunlu eğitimi öne sürdüğünü ve gerekliliğini tartıştığını dile getirmiştir. Platon, Yasalar yapıtında řu ifadeleri kullanmıştır: "... babası isteyen okula devam eder, istemeyen eğitimi bırakır diye bir řey söz konusu olamaz, ama dendiği gibi 'her erkek adam,' babasından çok devletin malı olduğu için, elden geldiğince zorunlu olarak eğitim görecektir. Benim yasamda erkekler için söylenen şeyler aynen kızlar için de öngörölüyor: yani kızları da aynı şekilde eğitmeli; 'binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz' sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum..." (1998, s. 282). Platon'un diğer görüşleri gibi zorunlu eğitim görüşü de Rönesans ile birlikte yapıtları Avrupa dillerine çevrilene kadar gölgeler içinde kalmıştır.

Antik dönem sonrasından Rönesans'a kadar olan dönemde baskın dūřünce Skolastik felsefedir. Sađbař ve Özdemir'e (2021) göre Skolastik dönem 8. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar sürmüş ve bu dönemde öne sürülen felsefi dūřünceler çoğunlukla Tanrı dūřüncesine dayanmıştır. Dolayısıyla bu dönemde dūřünmenin temel amacı, aşkın ve dünyadan öte bir varlık olan Tanrı'nın öngördüğü şekilde yaşamı sürdürmek ve aklı onun hizmetine sunmaktır. Diđer bir deyişle, vahiy aklın yol göstericisidir. Felsefe dinin, akıl da imanın ve dogmaların hizmetine koşulmuş (Ünder, 2002), felsefe ile teoloji kaynaşmıştır (Aytaç, 2012). Deney, gözlem ve araştırma yok denecek kadar azdır, zira bütün doğrular kutsal kitaplar ile din büyüklerinin yazılarında bulunmaktadır (Sönmez, 2011). Skolastik dūřünce tarzı, doğal olarak, eğitimin amacını ve uygulamalarını da etkilemiştir. Ünder'e (2002) göre Skolastik dönemde eğitim, esasen, inanan insan ve din adamı yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bunun sonucunda skolastik dönemde uygulanan eğitim, kutsal metinleri okuyup tekrarlama ve anlama üzerine kuruludur. Bu amaca uygun yöntem ise belli kiři ve kitapları değişmez doğru olarak kabul etme ve ezberciliktir. Bu dönemde manastır okulları, şövalyelik eğitimi veren okullar, şehir okulları ve üniversiteler gibi farklı okullarda eğitim verilmiştir (Aytaç, 2012). Ayrıca bu okulların büyük bir çoğunluğu kiliseye bağlanmıştır (Sönmez, 2011). İçerik açısından manastır okullarında yeni başlayanlara okuma, yazma ve aritmetik gibi temel konular ile birlikte Latince dualar, metinler ve ilahiler öğretilmiştir (Aytaç, 2012). Daha üst düzeylerde ise Hürlerin Yedi Sanatı öğretilen temel konular olmuştur. Skolastik dönemde öğretmenin rolü, temel bir metni okumak ve bazı yorumlar yapmak iken; öğrencilerin rolü ise okunan metni sorgulamadan içselleştirmektir. Bununla birlikte, o dönemde genel halk kitleleri için örgütlenmiş ve yaygın bir eğitim anlayışı söz konusu olmamıştır; eğitim, yalnızca soylular ve zenginler gibi ayrıcalıklı grupların hakkı olarak görölmüştür (Genç, 2016).

Avrupa'da Orta ađ'ın Skolastik dūřüncesinden ayrılış, Rönesans ile başlamıştır. Rönesans temel olarak Skolastik dūřünceden koparak, Antik Dünya'nın dūřünce ve ideallerine ulaşmak ile tanımlanan bir dönemi temsil ettiği gibi (Panofsky, 1944); aynı zamanda Antik ideallerin ötesine geçmeyi de temsil eder (Güven, 2019). Rönesans döneminin en tipik özelliği, dönemin dūřünce yapısının hümanizm ile örölü oluşudur. Farklı anlamlara gelebilmekle birlikte bu bağlamdaki kullanımıyla hümanizm, Skolastik dönemde baskın olan Tanrı-merkezli anlayışın giderek terk edilip yerine insanın kendini merkeze koyduğu bir anlayış geliştirmesini ifade eder. Bu durum, insanın dini prangalarından kurtularak özgürlüğe erişmesi ile ilişkilidir. Bu konuda Güven (2019, s. 113) řu yorumları yapmaktadır: "Rönesans, insanın kendi üzerine eğildiği, kendini keşfettiği ve hümanist görüşün önem kazandığı bir dönemdir. Ortaçađ'da egemen olan Hıristiyan anlayışı; bu dünyanın değerini, insanı öbür dünyaya hazırlayışı ile ölçmüştür. Oysa hümanistler insanın bu dünyadaki yaşamı ile ilgilenmişlerdir. Bütün bunlar insanın kendi üzerine eğilmesine, başka deyişle, insanın kendini keşfetmesine neden olmuştur." Aytaç'ın (2012) da değindiği gibi, Rönesans'la birlikte dünya yaşamını öteki dünyaya sağladığı yarara endeksleyen 'dini insan' yerine, istediğince üreten ve dünya yaşamını

yaşayan ‘estetik şahsiyet’ norm haline gelmiştir. Rönesans döneminde gerçekleşen bir diğer gelişme de (Protestan) Reform’dur.

Reform, Katolik kilisenin ve Papanın ruhani anlamda bozulması ile dünya menfaatini dini menfaate tercih eden uygulamalar yapan kiliseyi reforme etme amacı taşıyan yenilik girişimlerine verilen addır (Kamer, 2019). Almanya’da Martin Luther, Katolik kilisesini ve papayı eleştiren 95 savını 1517 yılında Wittenberg kilisesinin kapısına asmıştır (Güven, 2016). Manifesto niteliği taşıyan bu belgede Luther, günahların dünyevi cezalarının Katolik kilise tarafından kısmen veya tamamen affedilmesini (endüljans) eleştirmiştir. Luther’in 95 savı sonrası reform hareketi önce Almanya’da ivme kazanmış, ardından Avrupa’nın geri kalan bölgelerine yayılmış ve Protestanlık isimli yeni bir mezhebin doğmasına neden olmuştur. Protestan Reformun eğitime büyük bir etkisi olmuştur. Öncelikle, Protestanlar kutsal kitabın herkes tarafından okunabilir ve anlaşılabilir olması gerektiğini öne sürmüştür. Dolayısıyla İncil Latince’den yerel dillere (bu sayede insanlar Tanrı’nın buyruklarını bizzat okuyabilsin ve uygulayabilsin diye) çevrilmiştir (Güven, 2019). Ayrıca Protestanlar insanların dini emirleri tam olarak içselleştirebilmesi amacıyla herkesin eğitim alması gerektiğine de inanmıştır. “Luther’e göre, herkes 10 yaşına varmadan hayatının özünün bağlı olduğu Kutsal Kitaplarla içten bir ilişkiye girmeliydi. Luther kendi mektuplarında ve vaazlarında İncil üzerinde çalışmanın ve çocukları okula göndermenin önemini vurgulamıştır.” (Cubberley, 2004, s. 323-324). Protestanlığın bireylerin eğitimine yaptığı bu vurgu sonucunda ilk okul sistemi, Almanya’nın Würtemberg eyaletinde 1559 yılında kurulmuştur. Bu okul sistemi öncelikle Almanya’nın diğer bölgelerine (Brunswick, Saxony vb.) ardından da Avrupa’nın geri kalan bölgelerinde yayılmış ve hem erkek hem de kız çocuklara temel eğitim veren okullar açılmaya başlanmıştır. Öte yandan Reformu etkileyen Rönesans, aynı zamanda, Kamer’in (2019, s. 82) de belirttiği üzere, bilimsel devrimin (çağdaş bilimin) doğuşunu hazırlayan nedenlerden biri olarak ele alınır.

Skolastik dönemdeki geleneğe bağlılık nedeniyle bilgi üretimi yok denecek kadar azken, Rönesans dönemine hâkim hümanist anlayış özgürlüğe yaptığı vurgu nedeniyle bilimsel devrimin yolunu açmıştır. Bilimsel devrim, doğadaki olguları doğa dışı güçlerin etkileri olarak görmek yerine bunları doğrudan doğanın kendisinden toplanan veriler yoluyla açıklama düşüncesinden güç almıştır. Bilimsel devrimin oluşturduğu yeni bilim anlayışında temel amaç, Kosso’nun (1992) deyişiyle, doğanın kitabını okumaktır. Bu kitabı okurken kullanılan yöntemler; “gözlemsel, deneysel ve fiziko-matematiksel”dir (İnönü, 2004). Bu yöntem sayesinde evrenin farklı boyutlarını inceleyen disiplinler felsefe niteliğinden, bilim niteliğine geçmiştir. Bilim devrimiyle bağdaştırılabilecek araştırma mantığı, öncelikle Astronomi’ye, ardından Fizik, Kimya ve Biyoloji’ye uygulanarak bu alanlarda hem bütüncül bir bilgi birikimi hem de yeni bilgilere yol açan bir yöntem anlayışı oluşmuştur (bkz. Yıldırım, 2012). Bilimsel devrimin eğitimi ilgilendiren genel geçer sonucu, bilgi miktarının çok büyük oranda artmasıdır. Bilgi birikimi öyle bir boyuta ulaşmıştır ki tamamının okulda öğretimi olanaksız hale gelmiş ve dolayısıyla bu bilgiler arasında seçim yapılması zorunlu hale gelmiştir (Tyler, 2014). Bilimsel devrim, Aydınlanma’nın oluşumunu da katkı sağlamıştır.

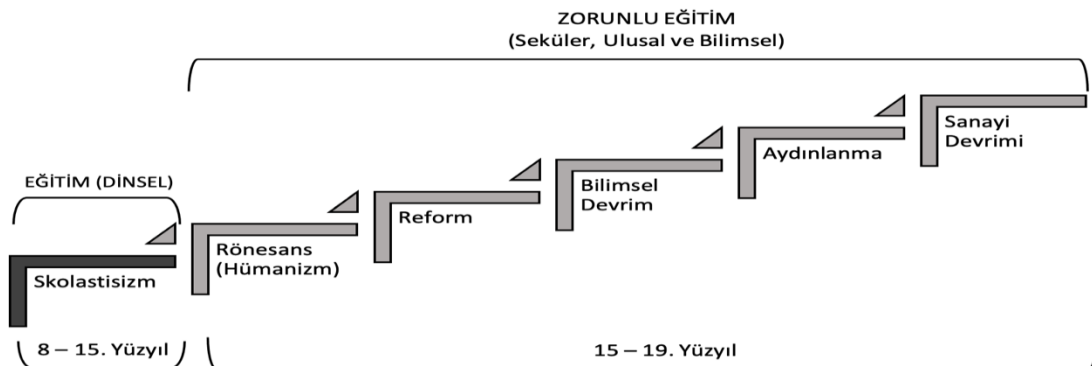
Aydınlanma, Skolastik dönemde baskın olan insanın aklını kullanması yerine dini kaynakları ve dogmaları tek doğru kabul etmesi anlayışına başkaldırıcıdır. Aydınlanma düşüncesinin önemli temsilcilerinden Kant’ın Sapere Aude (Aklını kullanmaya cesaret et) deyişi, bu durumu tam olarak yansıtmaktadır. “Aydınlanma, insanın özgür bir varlık olduğunun bilincine varmasıdır. Kant’a göre aydınlanma, insanın kendi kabahati sonucu düştüğü ergin olmayış durumundan kurtulmasıdır (Kant, 2014a, s. 324). Bu ‘ergin olmayış,’ durumundan Kant’ın anladığı, insanın kendi aklını başkasının kılavuzluğu olmadan kullanamaması, başka bir deyişle insanın kendi aklını kullanma cesaretini göstermemesidir” (Çetinkıran Balcı, 2018, s.21). Aydınlanma ile birlikte bilgi, Latince yerine yerel dillerde sunulmaya başlanmış, artan yerel yayınlar ve halk kütüphaneleri sonucunda bilgi, aydınların malı ve hakkı olmaktan çıkıp geniş halk kitlelerine yayılmıştır. Doğal olarak okur-yazar insan sayısında da ciddi oranda artış olmuştur (Güven, 2019). Ancak bu aşamada, bilgi ve yayılımı açısından söz edilen nispi iyileşmelerle birlikte “Bilgi kuvvettir” düşüncesi doğrultusunda okullar ve eğitim kurumları açılmasına karşın (Aytaç, 2012), Avrupa tarihi açısından yaygın ve zorunlu bir okullaşma anlayışından söz etmek olası değildir. Aydınlanma, aklı kullanmaya yönelik daveti doğrultusunda eşitlik ve demokrasi gibi kavramları vurgulayarak Fransız Devrimi’nin düşünsel temelini oluşturmuştur.

Fransız Devrimi, kralın yetkisine karşı yönetimde söz sahibi olmak isteyen halkın sosyal, ekonomik ve yönetsel eşitsizliklere karşı çıkması sonucunda oluşan toplumsal bir harekettir. Halkın isyanında, okuma oranlarındaki artışla birlikte eleştirel bakış açısı -başka bir deyişle ulusal bilinç-kazanmaları etkili olmuştur (Kamer, 2019; Güven, 2016). Devrimin temel ilkeleri; Hürriyet, Eşitlik ve Kardeşlik'tir. Bu ilkelerin yaşama uygulanmasında ise eğitim bir ön koşul olarak görülmüştür: Yalnızca ayrıcalıklılara verilen bir eğitim yerine, bütün katmanlardan insanlara verilecek eğitim, Hürriyet-Eşitlik-Kardeşlik ülküsünün gerçekleşmesini sağlayabilecektir (Aytaç, 2012). Fransız Devrimi'nin insanlığa birçok etkisi olmakla birlikte, bunlardan birinin de eğitim kurumları olduğu söylenebilir: Birçok farklı ırktan insanın bir arada yaşadığı imparatorluklar yerine, tek bir ırkın olduğu yahut tek bir ırkın baskın olduğu ulus devlet anlayışının yaygınlaşması. Bu anlayışla birlikte eğitim, ulus bilincini kazandıran ve yaygınlaştıran bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Diğer bir deyişle eğitim, ulus devleti oluşturan temel araç haline gelmiştir.

Zorunlu eğitimin doğuşunda etkili bir diğer gelişme Sanayi Devrimi'dir. Sanayi Devriminin ortaya çıkmasında Rönesans ve Aydınlanma dönemlerinin devamı niteliğindeki bilgi üreten bilim anlayışının sistematik bir şekilde ekonomi ile bütünleşmesi etkili olmuştur (Akagündüz, 2016). Yeni icat edilen makineler, Devrim öncesinde geçerli olan üretim tarzının büyük oranda değişmesine neden olmuştur. Devrim'den önce el ile yapılan üretim, Devrim ile birlikte makineler sayesinde çok daha hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirmeye başlamıştır (Berkaş ve Dimli Oraklıbel, 2021). Bu durumun sonuçları şunlardır: 1) Yeni makinelerin icadı devasa fabrikaların kurulmasına neden olmuştur, 2) Kadının Devrim öncesi süreçteki anaç ve ev kadını rolü değişmiş ve kadın üretim sürecine işçi olarak katılmaya başlamıştır (Akagündüz, 2016) ve 3) Devrim sonucunda üretimin artmasıyla birlikte gönenç artmış, bu durum ise insanlık tarihinde daha önce karşılaşılmayan boyutlarda nüfus artışına neden olmuştur. Nüfusun artmasıyla birlikte kentleşme yaşanmış, daha önce kırsal kesimlerde yaşayan insanlar bugünün diliyle kent olarak ifade edilen yerlere göç etmiştir (De Vries, 1994; Şahin, 2019).

Sosyal olgular ve gelişmelerin hiçbir zaman doğrusal ve basit bir neden-sonuç ilişkisi ile açıklanamayacağını bilincinde olunarak, buraya kadar incelenen gelişmeler şu şekilde özetlenebilir:

- Rönesans, hümanizm, reform, aydınlanma ile birlikte dogmatizmin azalması sonucunda Tanrı-merkezli dünya anlayışının yerini, insan merkezli dünya görüşü almış; bireysellik ön plana çıkmış, din eğitim üzerindeki etkisini kaybetmiş ve dolayısıyla eğitim seküler özellik kazanmaya başlamıştır,
- Fransız Devriminin etkisiyle ulus devlet anlayışı norm haline gelmeye başlamıştır. Dolayısıyla eğitim, ulus yaratan bir güç (araç) haline gelmiş ve ulusal özellik kazanmıştır,
- Bilimsel devrimle birlikte bilgi miktarının artması sonucunda dogmatik bilgi yerine görgül (ampirik) bilginin öğrencilere öğretilmesi anlayışıyla, eğitim bilimsel özellik kazanmıştır (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Zorunlu Eğitimin Doğuşu

Özellikle Sanayi Devrimi'nin etkisiyle yeni kurulan fabrikalarda çalışanların en azından temel düzeyde okuma-yazma bilmesi gerekliliği belirmiştir (Hamerow, 1989), kadınların işgücüne katılmasıyla

çocukları kimin yetiştireceği (çocuklara kimin göz kulak olacağı) sorunsalı ortaya çıkmış ve kentleşme ile birlikte özellikle büyük kentlerde yeni okullar açılmaya başlanmıştır (Westbury, 1998). Bu gelişmeler ışığında 19. yüzyılın sonlarına doğru ulusal, seküler ve bilimsel eğitim sunan çağdaş eğitim sistemleri Batı dünyasının büyük bir kısmında oluşmuş (Miller, 1989) ve zorunlu eğitim yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Yeni kurulan eğitim sistemlerinin bir parçası olan okullar, geçmişten beri dini kurumların dini amaçlarla sunduğu eğitimi çağdaşlaştırarak kitlelere ulaştırmıştır (Nuhoglu Soysal ve Strang, 1989). Diğer bir deyişle, Avrupa ülkeleri eğitimi zorunlu hale getirmiş, ayrıca da finansmanını üzerlerine almıştır. Ardından da Avrupa'yı Anglo-Amerikan dünya ve diğer ülkeler takip etmiştir. Bu sayede günümüzde anlaşılan şekliyle ücretsiz ve zorunlu eğitim sağlayan çağdaş okullar ve okul sistemleri ortaya çıkmıştır. Böylece okulların düzenlenmesi, öğrencilere öğretilceklerin belirlenmesi, öğretmenlerin yetiştirilmesinde nasıl bir yol izleneceği, sistem içinde öğretmenlerin rolünün ne olacağı vb. gibi konuları incelemesi ve genel anlamda okullaşmayı düzenlemesi amacıyla bir alana (disiplin, ekol yahut gelenek) duyulan gereksinim artmıştır. Kıta Avrupa'sı geleneği Didaktik ile Anglo-Amerikan geleneği olan Eğitim Programı, okullaşmayı düzenlemesi ve yönetmesi amacıyla tarih sahnesine bu şekilde çıkmıştır.

Didaktik ve Eğitim Programı'nın Karşılaştırmalı Çözümlemesi

Didaktik

Avrupa'da zorunlu eğitimle birlikte gelişen eğitim sistemlerinin temel özellikleri belirirken, bir yandan da eğitim, felsefi açıdan çağdaş bir bakış açısıyla ele alınmaya başlanmıştır. Önceleri eğitim, bilginin sonul sahibi öğretmenin (efendi, master) bilgiyi öğrencilere zihinsel tekrar, soru-yanıt gibi yollarla aktarması süreci olarak görülmüştür. Ancak J. J. Rousseau'nun Emile yapıtı, modern eğitimin başlangıç noktası olarak kabul edilir (Autio, 2017). Eğitime yönelik çağdaş bakış açısında, Rousseau'nun insana saygı ve insan doğası gibi düşüncelerinden oldukça etkilenen Kant'ın, insanın özgür iradeye sahip rasyonel bir varlık olduğu düşüncesinden köklenen ahlak anlayışı yer alır (Yayla, 2005). Kant'ın ahlak felsefesindeki kategorik (koşulsuz) buyruk, rasyonel bir varlık olan insanın eylemlerinin evrenselliğiyle ilişkilidir. Autio'nun (2017) tartıştığı üzere, bu bakış açısında eğitim sisteminin merkezinde öğretmen bulunur (öğretmen-merkezli öğretim kastedilmemektedir); özgür ve rasyonel bir varlık olarak öğretmenin temel görevi, öğrencilerinin bütüncül gelişimini sağlamaktır. Diğer bir deyişle, "iyi bir öğretmenin eylemlerinin kökeninde her zaman ahlaki (vicdani, manevi) bir amaç yatar" (Autio, 2017, s. 260). Ahlakın buradaki kullanımı, namus gibi toplumsal doğru-yanlış anlayışlarından doğan kabullerle ilişkili değildir; ahlaki amaç, öğretmenin öğretimin düzenlenmesinde sorumluluk ve yükümlülük alması olarak yorumlanmalıdır. Öğretmenin dışsal kontrol mekanizmaları tarafından kontrol edilmediği yahut ne öğreteceğinin üst yetkiler tarafından öğretmene buyrulmadığı (öğretmenin tekniker konumuna düşürülmediği), öğrencilerinin bütüncül gelişimi için sınıf içinde etkinliklerin sorumluluğunu ahlaki olarak alan, özgür iradeye ve rasyonelliğe sahip öğretmen anlayışı; okullaşmada Kıta-Kuzey Avrupa geleneği Didaktik'in temelini oluşturur.

Didaktik'in Tarihi Kökenleri ve Felsefi Altyapısı

Didaktik terimi, eski Yunanca'da öğreniyorum, öğretiyorum manasına gelen didaskio kelimesinden alınmış olup (Didaskalos öğretmen demektir); terimi ilk kullananlar Quintilianus (35-95), Erasmus (1467-1536), Ratichius (1571-1635) ve Komensky (1592-1671)'dir (Antel, 1952, s.3). Hopmann'a (2007) göre, Platon'un *Menon* yapıtı, Didaktik'in kurucu (temel) dokümanı olarak kabul edilebilir. Anılan yapıtta Sokrates, köle çocuğa hiçbir şey öğretmediğini, yalnızca soru sorduğunu iddia etmesine karşın çocukla girdiği etkileşim; öğrenmeye neden olmaktadır. Dolayısıyla Sokrates'in aslında yaptığı, sorular yoluyla bir karenin büyüklüğünü iki katına çıkarmasını çocuğa öğretmektir. Ayrıca Didaktik sözcüğünün ilk kullanımlarından biri *Didascalica Apostolorum*'da geçmektedir. Milattan sonra üçüncü yüzyıla tarihlenen Didascalica, kilisenin düzenlenmesi (organizasyonu) ve piskoposların yükümlülükleri hakkında aydınlatıcı bilgiler veren bir dokümandır (Öztaşkın, 2013) ve 12 havarinin öğretilerini içerir (Werler, 2021). Didascalica'nın bir kısmı çocukların eğitimine ayrılmıştır.

On yedinci yüzyılda Didaktik'in bir eğitim anlayışını temsil edecek şekilde yapılanmasına Johann Amos Comenius (Vollmer, 2021) ve Wolfgang Ratke'nin (Kansanen, 1995) büyük katkıları olmuştur. Comenius *Büyük Didaktika* (Didactica Magna) adlı yapıtında şu ifadeleri kullanmıştır: "Bunun, Didaktik'imizin, amacı şu olsun: Öğretmenlerin daha az öğrettiği fakat öğrencilerin daha fazla

öğrendiği; okulların gürültü, tiksinti ve gereksiz uğraşlar yerine daha fazla serbest zamana, hoşlanmaya ve istikrarlı ilerlemeye ev sahipliği yaptığı ve Hıristiyanların karanlık, kafa karışıklığı ve ihtilaf yerine aydınlık, düzen ve huzur bulacağı bir öğretim yöntemi arama ve bulma.” (Comenius, 1627/57 akt. Hopmann, 2007, s. 112). Hem Comenius hem de Ratke, kendi dönemlerinde baskın öğretim anlayışı olan konu alanının gereklerine göre içeriğin mantıksal olarak analiz edilip sunulması anlayışının yerini alacak genel bir öğretme yöntemini geliştirmeye uğraşmışlardır (Kansanen, 1995, s. 347). Böylesi bir uğraş, Johann Friedrich Herbart’ın yaptığı gibi eğitim uygulaması ile kuramı arasındaki ilişkiyi ele almayı gerektirir.

Herbart, eğitimi bir bilim dalı olarak görüp üniversite çatısı altında çalışılması gerektiğini öne süren bir düşündürür. O’nun Herbartçılık olarak ifade edilebilecek eğitim ile ilgili düşünceleri, eğitim ile öğretme arasındaki ayrıma dikkat çeker (Kenklies, 2012). “Eğitim (Latincesi *educatio*), insanın gelişimi amacıyla karakterinin şekillendirilmesi anlamına gelirken; öğretim (Latincesi *instructio*) kişiye yaşadığı çevreyi (dünyayı) betimler (sunar), yeni bilgi aktarır, hâlihazırdaki yeteneklerini geliştirir ve yararlı beceriler kazandırır” (Hilgenheger, 1993, s. 2). Herbart ayrıca eğitimin ahlaki yönüne büyük önem vermiştir (Bölümün başında değinilen Kant’ın ahlak anlayışı anımsanmalıdır): “Eğitimin bir ve tek problemi, ahlaklılık kavramı ile ilişkilidir” (Eckoff, 1896, s. 92). Herbart, eğitimin bu ahlaki yönünü erdem kavramıyla ilişkilendirmiştir: “Erdem kavramı, eğitimin tek amacını ifade eder. Erdem, içsel özgürlüğün bireyde sürekli bir gerçekliğe dönüşmesi düşüncesidir.” (Herbart, 1904, s.7). Öğretmenin sınıf içinde başat rol alması ve öğretim sonucunda öğrencinin bireysel özgürlüğe kavuşması Didaktik’in temel boyutlarından biridir.

Didaktik geleneğinin epistemolojisi Wilhelm Dilthey’e çok şey borçludur (Willbergh, 2021). Dilthey, doğa ve uygulamalı bilimlerin gün be gün geliştiği ve konumlarının tartışmasız hale geldiği 19. yüzyılın sonlarında, bu bilimlerin mutlak hükümlerine karşı çıkmıştır (Friesen, 2020). Bu bağlamda Dilthey, doğa bilimleri (Alm. *Naturwissenschaften*) ile insan bilimleri (Alm. *Geisteswissenschaften*) arasında net bir ayırım yapılması gerektiğini savlamıştır. Doğa bilimleri, gerçekliğin ölçülebilir ve ön görülebilir boyutlarını neden-sonuç ilişkisi ile açıklarken; insan bilimleri, gerçekliğin insanın bir parçası olarak oluşturulduğu insan ile ilgili bütün şeyleri yorumlama yoluyla anlar (Gundem, 2000). Dilthey bu düşüncesini şu sözü ile açıklamıştır: Evreni açıklarız, ancak insan yaşamını anlarız “(Alm. *Die Naturen erklären wir, das Seelenleben verstehen wir; İng. We explain nature, but understand human life*)” (Dilthey, 1924 akt. Gundem, 2000, s. 240). Doğa bilimleri ile insan bilimleri arasında net bir ayırım yapan Dilthey; felsefe, teoloji, edebiyat, sanatı insan bilimleri kapsamında ele almıştır. Anılan bu çalışma alanları, Dilthey’e göre, yorumsamacılık (hermenötik) yoluyla veya yorumlarla işlevini yerine getirir. Başka bir deyişle insan bilimleri, doğa bilimlerinde olduğu gibi, olguları neden-sonuç ilişkisi ile hipotetik-dedüktif yöntemi kullanarak açıklamamalıdır, açıklayamaz; aksine parçalar ile bütün arasındaki ilişkileri inceleyerek anlam oluşturur (Autio, 2017). Dilthey’in yorumsamacılığa yaptığı bu vurgu sonucunda insan bilimlerinin temel çalışma birimi *deneyim*’dir (yaşantı, yaşanmış deneyim [lived experience]). Dilthey’e göre, eğitim (pedagoji) de yorumsamacı bir insan bilimidir ve dolayısıyla eğitimcinin öğrenciyle olan ilişkisinin tanımlanmasıyla anlaşılır (Friesen, 2020). “İnsan Bilimi Pedagoji [Alm. *geisteswissenschaftliche Pädagogik; İng. Human Science Pedagogy; Aktan ve Serpil’in (2018) bu kavram için Hümanist Pedagoji karşılığını kullandıkları düşünülmektedir], eğitimi insan kültürleri, uygulamaları ve deneyimleri ile birlikte biyografik ve kolektif tarih yoluyla anlama yoludur. İnsan Bilimi Pedagoji, eğitime ‘fen biliminden ziyade insan bilimi (humanities) veya sanat’ (Tröhler, 2003, p. 759) veya alternatif olarak ‘yorumsamacı bilim’ (Biesta, 2011, p. 185) bakış açısı sunar.” (Friesen, 2020, s. 307). Dilthey’in incelenen görüşleri doğrultusunda Didaktik, bir insan bilimi (*Geisteswissenschaft*) olarak tanımlanmaya başlamıştır (Hamilton, 1999). Bu noktada Didaktik ile yakından ilişkili *Bildung* kavramının ele alınması gerekir zira Didaktik, *Bildung* kavramı açıklanmadan anlaşılabilir (Seel, 1999).*

Bildung

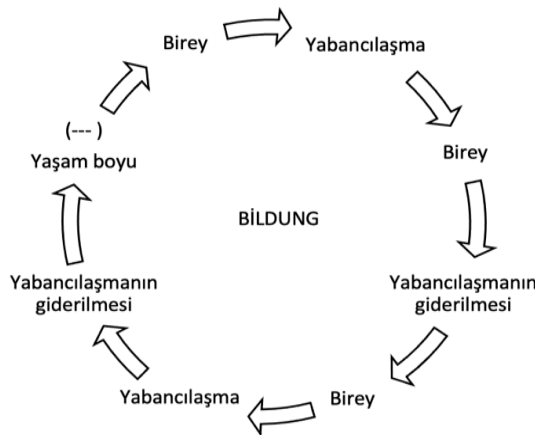
Alman felsefesine ve eğitim dünyasına özgü bir kavram olan *Bildung*’un diğer dillerde tam bir karşılığı yoktur. Nitekim Hopmann (2007), kavramın İngilizce’ye tam anlamıyla çevrilmesinin neredeyse olanaksız olduğunu dile getirmiştir. Benzeri bir mantıkla *Bildung* kavramının tam bir Türkçe karşılığının olmadığı da söylenebilir. Hopmann’a (2007) göre *Bildung* sözcüğü; eğitim öğeleri, bilgelik, oluşum, deneyim sözcükleri ile birlikte; öğrenme yoluyla bireyin açığa çıkarılması süreci ile ilgili anlamların tümünü içinde barındırır. Westbury ise bu sözcükler arasında en uygun adayın oluşum (İng.

formation) olduğunu öne sürer (Pinar, 2011). Zira “oluşum; hem kişiliğin bir bütün olarak oluşumuna, hem bu oluşum sonucunda ortaya çıkan ürüne, hem de bireyin sergilediği oluşmuşluğa işaret eder” (Pinar, 2011, s. 63).

Öncelikle belirtmek gerekir ki birçok felsefi kavram gibi, Bildung için de kavramı ele alan düşünürlerin hepsinin üzerine anlaştığı tek bir yaklaşımdan söz edilemez (Hopmann, 2007). Bildung, kavramı inceleyen düşünürler için farklı anlamlar ifade etmiş yahut kavramın içi farklı düşüncelerle doldurulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada Bildung’un farklı incelenişlerindeki ortak noktalar ele alınacaktır.

Bildung sözcüğünün kökeni, Almanca imge (imaj) anlamına gelen Bild sözcüğüdür (Hamilton ve Gudmundsdottir, 1994). Bir kavram olarak sözcük öncelikle, insanın dinen, ruhen ve ahlaken İsa Mesih’in imgesinde (imgesine doğru) gelişmesi anlayışından doğmuştur. Ancak daha sonra kavram; Wilhelm von Humboldt (ayrıca Hegel ve Schiller) gibi düşünürler tarafından seküler bir bağlamda incelenerek seküler bir karakter kazanmıştır. Bildung, yaşam boyu devam eden bir süreçte insanın sürekli olgunlaşması ve gelişmesi düşüncesini temele alır. İnsani güçlerin, hassasiyetin, öz farkındalığın, bağımsızlık ve özgürlüğün, sorumluluğun ve ayrıca insan olma onurunun insanın kendisi tarafından kendisinde geliştirildiği, insanın kendini keşfederek karakterini oluşturduğu ve ayrıca eleştirel bilinç kazandığı yaşam boyu süren bir süreç olarak ele alınabilir (Deng, 2021a). İnsanın içinde yaşadığı toplumun kültürüyle ve ayrıca insanlık kültürüyle girdiği etkileşim sonucunda kendini yaşadığı dünyaya bağladığı bir süreçtir (Deng, 2020). von Humboldt’a (1999/1793, s. 58) göre “yaşamımız boyunca ve hatta ötesinde, yaptıklarımızın bıraktığı izler yoluyla, varlığımızın biricik amacı, insanlık kavramını olabildiğince bir parçamız haline getirmektir. Bu, yalnızca en genel, en hareketli ve en bağımsız etkileşime erişmek amacıyla özün dünyaya bağlanmasıyla gerçekleşebilir.” Bu sayede birey, dünyanın olabildiğince fazlasını içselleştirir; aynı zamanda kendini, anlık ve ahlaki güçlerini geliştirerek insanlığa katkı sağlar (Deng, 2020).

von Humboldt’a göre insanın doğası, onu kendinden öte dışsal varlık ve nesnelere incelemeye iter. Bu itki sonucunda birey kendine uzak şeylerle karşılaştığı için yabancılaşır. Bireyin kendini yabancılaşma halinde kaybetmemesi ve yabancılaşma durumunu gidermesi gereklidir. Bu noktada birey, kendini yabancılaştıran nesne, varlık veya şeyleri yansıtıcı yollarla kendi bütününe bir parçası haline getirerek yabancılaşma durumundan kurtulur. İnsanın sürekli bir şekilde girip çıktığı yabancılaşma-yabancılaşmadan kurtuluş durumu Bildung anlayışının temelini oluşturur (Friesen, 2018; Jank, 2014) (bkz. Şekil-2). Hopmann’ın (2007) da değindiği üzere, Bildung anlayışında yapılan ve öğrenilen her şey, bireyin kendini geliştirmesi ve ben’in kapasitesini açığa çıkarma amaçlıdır.



Şekil 2. Bildung’da Yabancılaşma

Eğitsel anlamda Bildung, öğrencinin öğretmenin rahleitedrisinde (TDK) kendisi ve toplum hakkında bilgilere ulaşmasıdır. Diğer bir deyişle Bildung, öğrenilecek içerik (Alm. inhalt) ile öğrencinin öğrenilecek şeyleri deneyimlemesi (Alm. Gehalt) arasındaki farkın öğretmen öncülüğünde

karşılaştırılması, düzenlenmesi ve dönüştürülmesidir (Werler, 2021). Bildung, öğrenci ile içerik arasındaki biricik karşılaşma sonucunda ortaya çıkan şeydir (Hopmann, 2007). Bu doğrultuda eğitsel bir yaklaşım olarak Bildung’da “okullaşmanın ve öğretimin amacı, toplumdan öğrenene bilgi aktarma olmadığı gibi; bilim veya diğer alanlardaki bilgilerin sınıf ortamına taşınması da değildir. Aksine Bildung’da okullaşmanın ve öğretimin amacı, öğrenenin benliğini ve sosyalliğini (öğretim yoluyla Bildung’larını) açığa çıkarmak amacıyla bilginin dönüştürücü bir araç olarak kullanımınıdır.” (Hopmann, 2007, s. 115). Özetle Bildung, bireylerin yaşamın fiziksel boyutlarından kurtulup (ötesine geçip), öz kontrollü evrensel bir insanlık bilincine ulaşmalarıdır (Vásquez-Levy, 2002).

Didaktik Düzeyleri (Türleri)

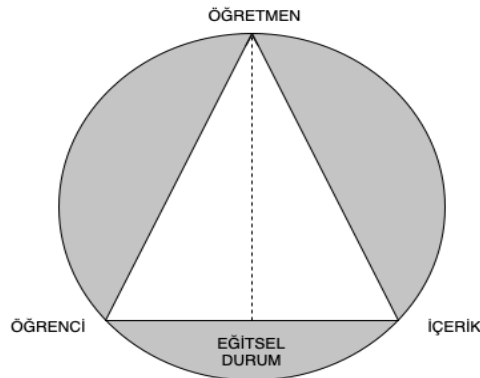
Krogh, Qvortrup ve Graf’a (2021) göre Didaktik’ün üç düzeyinden (türünden) söz edilebilir. Bunlardan ilki, Kuramsal yahut Araştırma düzeyidir. Bu bağlamda Didaktik bir çalışma disiplindir. Farklı Didaktik kuram veya modelleri; odakları, işlevleri vb. açısından farklı kuramsal temeller öne sürer (Hopmann, 2007). İkinci düzeyde Didaktik bir uygulama alanıdır ve okullaşma, öğretim, içerik seçimi gibi alanlarla ilgilenir. Dolayısıyla Didaktik’in uygulama yönünü bu düzey temsil eder. Uygulama boyutunda Didaktik; Genel Didaktik ve Alana Özgü Didaktikler (Matematik Didaktiği, Fizik Didaktiği, Sosyoloji Didaktiği vb.) gibi alt türlere ayrılabilir. Genel Didaktik, eğitsel karar verme, Bildung, öğrenme ve öğretim kuramları ile ilgilenirken; Alana Özgü Didaktikler ise konu alanı bilgisini Didaktik ile hedeflenen genel amaçlara ulaşmada kullanmaya odaklanır (Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021). Antel de (1952), bütün öğretim etkinliklerini idare eden genel ilkeleri Umumî Didaktik olarak ve çeşitli disiplinlerden her birinin öğretiminde uyulması gereken esas ve kaideleri, kullanılması faydalı olan vasıtaları ise Hususî Didaktik olarak sınıflamıştır. Üçüncü ve son düzeyde ise Söylemsel Didaktik vardır. Bu düzeyde Didaktik, öğreticiler ve öğretici yetiştirenler (genel olarak eğitim konusunda uzman bütün profesyoneller) için öğretme ve öğrenme gibi konular hakkında söylemlerde bulunurken, düşüncelerini temellendirip gözden geçirebilecekleri bir referans noktası olarak işlev görür (Gundem, 2000).

Didaktik’in Temel Özellikleri

Didaktik’in özelliklerini ve iş görüşünü yansıtan üç ana soru vardır (Jank, 2014):

1. Öğrenilecek ve öğretilecek olan nedir?
2. Bir şey neden öğrenilmeli ve öğretilmelidir?
3. Nasıl öğrenebilir ve öğretebiliriz?

Bu üç sorudan ilki Didaktik’in içerik boyutunu, ikincisi amaç boyutunu ve üçüncüsü ise araç veya yöntem boyutunu oluşturur. Üç boyutun etkileşimi açısından ele alınınca Didaktik’in üç ögesi olduğu söylenebilir: içerik, öğretmen ve öğrenci. Söz edilen ögeler, Didaktik Üçgeni’ni oluşturur (Friesen, 2018; Krogh, Qvortrup, ve Graf, 2021; Willbergh, 2021). (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Didaktik Üçgeni (Friesen, 2018, s. 725’ten Türkçe’ye uyarlanmıştır)

Herhangi bir öğrenme eylemi, Didaktik Üçgeni’nin köşeleriyle temsil edilen öğretmen, öğrenci ve içeriğin eşsiz buluşması ve etkileşimi sayesinde gerçekleşir. Bu nedenle Didaktik geleneğinde merkezi bir otoritenin belirlediği ölçülebilir hedeflerin/kazanımların öğretimde temele alınması yerine,

Bildung'un gelişmesini sağlayacak bir sınıf içi etkileşim esastır. Klafki'ye göre öğretmen ile öğrencinin bulunduğu öğretim ortamında ele alınacak içeriğin seçimi ve sunumu açısından beş soru dikkate alınmalıdır (Deng, 2021a; Hamilton ve Gudmundsdottir, 1994):

1. Ders içeriği öğrenciye gerçekliğin hangi boyutları hakkında daha geniş bakış açısı katabilir? (Öğretilecek içerik bireyin ufkuna ne katabilir?)
2. Ders içeriği öğrenenlerin zihninde hâlihazırda ne anlama gelmektedir?
3. Ders içeriğinin öğrenenlerin geleceğine ne gibi yararları olabilir?
4. Ders içeriği okul programının diğer öğelerine nasıl bağlanmıştır? (İçerik nasıl yapılandırılmıştır),
5. Ders içeriği öğrenenin kendi başına yapacağı incelemeleri nasıl tetikleyebilir?

Sıralanan sorulardan da anlaşılacağı üzere, Bildung'un gelişimine katkı sağlayan türden içerik üzerine yansıtıcı olarak düşünülmesi ve öğretimin bu tür içerikten seçilmesi, Didaktik geleneğinin en temel vurgusudur. Ancak dikkat edilmesi gereken husus, Didaktik ile Bildung arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı ve aralarında neden-sonuç bağıntısı olmadığıdır. Daha açık bir ifadeyle denebilir ki Didaktik'in amacı Bildung'u oluşturmak değildir yahut Bildung'a Didaktik yoluyla ulaşamaz. Didaktik'in sağlayabileceği tek şey, öğretimi öğrenenin bir birey (insan) olarak gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlemektir (Hopmann, 2007).

Didaktik'in sınıf ortamlarında uygulanmasında takip edilebilecek süreçleri açıklayan birçok Didaktik modeli öne sürülmüştür. Hatta Scholl (2018) yalnızca Almanya'da son yüzyılda 100 farklı Didaktik tasarımı belirlediğini ifade etmiştir (Vollmer, 2021). Ayrıca Gündem (2000); Hamburg Modeli, Schulz-Heimann Modeli, Larsen Modeli gibi bir kısım modeli yakından incelemiştir. Ancak bu çalışmanın amaçları ve Didaktik modellerinin kapsam genişliği düşünülerek, Didaktik modelleri burada ayrıntılı olarak ele alınmamıştır.

Özetle Didaktik geleneği, öğrenenin eğitilmiş bir birey haline gelmesine yarar sağlayacak içerik ve öğretim etkinliklerini oluşturmada öğretmene öncülük eden bir düşünme yapısı (kuramsal temel) sağlar (Werler, 2021). Öğrenenin adım adım bağımsız, kültürlü bir birey haline gelmesinde öğretmenin sorumluluğunu vurgular (Deng, 2021a). Didaktik 'iyi öğretim nedir,' 'ders nasıl planlanır?', 'öğretimin sonuçları nasıl iyileştirilebilir' gibi sorulara yanıt arayarak hem sınıf içi öğretim etkinliklerine hem de bu etkinlikleri sorumluluk alarak düzenleyip uygulayacak öğretmenlerin eğitimine temel oluşturur (Vollmer, 2021). Bölüm başından beri açıklandığı üzere Didaktik'te temel vurgu; kültürel açıdan birikimli, bağımsız bireyler yetiştirme (içerik ve ürün açısından), bu tür bireyleri yetiştirmede profesyonel olarak bağımsız, sorumlu öğretmen rolü ve eğitimi üzerinedir. Ancak dikkat edileceği üzere Didaktik'te ölçme ve değerlendirmeye yönelik vurgu pek yoktur. Zira Didaktik aracılığıyla ulaşılmaya çalışılan eğitim anlayışı ve ayrıca Bildung ölçülebilir şeyler değildir.

Eğitim Programı

Didaktik sözcüğünün bir geleneğin adı olarak kullanımı, önceki kısımlarda açıklandığı gibi Comenius ve Ratke ile ilişkilendirilirken; Eğitim Programı sözcüğünün 17. yüzyıldaki ilk kullanımı da Daniel Georgius Morhof ile ilişkilendirilir (Gündem, 2000). Takip eden dönemlerde Didaktik Kıta Avrupa'sında yaygın bir gelenek olarak kullanılırken, Eğitim Programı Anglo-Amerikan dünyada baskın bir okullaşma geleneği olarak olgunlaşmıştır. Bu olgunlaşma sürecinde özellikle 19. yüzyılın sonları ile 20. yüzyılın başları başat rol oynamıştır.

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında Amerikan Birleşik Devletleri'nde (ABD) yaygın bir eğitim sistemi kurulup yaygınlaşırken, eğitime yönelik Amerikan bakış açısı büyük oranda Herbart'tan etkilenmiştir. Zira o dönem Amerikan üniversitelerinde eğitim araştırmaları yapıp eğitim hakkında görüş bildirenlerin önemli bir kısmı, Almanya'daki üniversitelerde doktora eğitimi görmüştür. Dolayısıyla Herbartçı anlayışı anavatanında birebir gözlemleyerek doktora çalışmalarından sonra ABD'ye döndüklerinde, eğitim ile ilgili düşüncelerini Herbartçı anlayışla yoğurmuşlardır. Didaktik geleneğinin ve Almanya'daki eğitim sisteminin ABD'deki etkilerine örnek olması açısından John Tilden Prince incelenebilir. Prince, Almanya ziyareti sonrası gözlemlerini *Almanya'daki Öğretim Yöntemleri ve Alman Okulların Organizasyonu* (Methods of Instruction and Organization of the Schools of

Germany) adlı kitapta yayımlamıştır. Ziyaretinde Prince'ı en çok etkileyen, öğretmenlerin sahip olduğu mesleki özgürlük, eğitimi ve nitelikli oluşlarıdır (Hopmann, 2007). Prince (1892), söz edilen kitabında şu ifadeleri kullanmıştır:

[Almanya'da] yaptığı işin amacını bilmeyen, amaçlarına sistematik ve yöntemli bir şekilde ulaşmaya çalışmayan yalnızca birkaç öğretmen bulunabilir (s.75) ... Alman öğretmenlerin bir diğer özelliği, öğrettikleri alana hakimiyetleridir. Bizde ders kitaplarının sağladığı şeyleri kendiliğinden sağlamaları beklendiği için, alanının bütün incelikleriyle birlikte ilgili olduğu diğer alanlara da hâkim olmalıdırlar (s. 75) ... Reform'dan (Almanya'nın mevcut okul sisteminin başladığı zamandan) beri öğretmenler; yeni felsefi yaklaşımları ve öğretim yöntemlerini uygulama, yeni çalışma alanları belirleme, halkın eğitime yönelik ilgisini etkinleştirme, üst veya alt düzeyde eğitim ile ilgili yasa ve yönetmelikleri belirleme açılarından bütün eğitim reformlarında temel rol almıştır (s. 228).

Prince'ın söz ettiği şekilde Almanya'da öğretmenlere eğitsel süreçlerin başat ögesi rolü atfedilirken, ABD'de durum tam tersi olmuştur. Yirminci yüzyılın başlarında ABD'de öğretmenlik kadınlara uygun bir iş olarak görülmüş ve okullarda çalışan öğretmenlerin hatırı sayılır bir kısmı kadınlardan seçilmiştir. Bir okullaşma geleneği olarak Eğitim Programı'nın olgunlaştığı bu ilk dönemlerde Eğitim Programı alanının temel amacı, kadın öğretmenlere okullarda neler öğreteceklerine ilişkin önderlik etmek, başka bir ifadeyle, öğretmenlere ne öğreteceklerini göstermek olmuştur (Doyle, 2017).

Pinar ve Miller'a (1982) göre 1920'li yıllarda Denver'da bir müfettişin eyalet çapında okul programlarının yenilenmesini yönettiği proje, program alanının başlangıcı olarak kabul edilebilir. Eğitim Programı alanının akademik bir disiplin haline gelip üniversite çatısı altında yer almasının miladı ise John Franklin Bobbitt'in 1918 yılında yayımlamış olduğu *Eğitim Programı* adlı kitaptır. O dönemde Bobbitt'in (2017) öne sürdüğü yaklaşım, fabrikalarda uygulanmaya çalışılan sosyal verimlilik anlayışının eğitime uyarlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenmesi beklenen içeriğe yönelik eksiklikleri belirlenerek bunlara yönelik hedefler yazılır, hedeflerin toplamı ise eğitim programını oluşturur. Bu anlayışta içerik öğretmenin yansıtıcı şekilde öğrencilerini de sürece katarak belirlediği bir eğitim ögesi değildir; aksine içerik, kendisine hazır bir şekilde verilir. Öğretmen fabrikada çalışan bir ustabaşı gibi kendisine verilen hammaddeyi (öğrenciyi) en kısa sürede ve en yüksek verimle ürüne dönüştürebilmelidir.

Shirley (2009), Bobbitt ve öne sürdüğü program kuramının ABD'de Eğitim Programı'nın başlangıcı olarak kabul edilmesinin üç yönden sorunlu olduğunu iddia etmiştir. Öncelikle, Bobbitt'i Eğitim Programı alanının doğuşu olarak kabul etmek, Amerikan öğrencilerini Bobbitt'ten önceki sofistike ve kapsamlı eğitim düşüncesinden mahrum bırakmak demektir. Öğrenciler Comenius, Herbart ve benzerlerinin öne sürdüğü bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş birey yetiştirme ülküsünden bihaber kalmaktadır. İkincisi, Bobbitt'i program kuramının ilk düşünürü olarak ele almak, Amerikan eğitim tarihinin en mekanistik ve anti entelektüel düşünürünü öncü konumuna yükseltmek demektir. Üçüncüsü, Bobbitt ve savunduğu verimlilik anlayışı Amerikan kapitalizmi ile birleşerek Amerikan eğitim sistemini kâr marjını büyütmenin tek amaç olduğu bir pazara dönüştürmüştür. Özellikle üniversitelerde eğitim başta olmak üzere sosyal bilimlere kaynak bulunamamakta, bu durum da yönetsel açıdan üniversitelerin bu alanlara uzaklaşmasına neden olmaktadır (Eğitimin ticarileşmesi vurgusuna tekrar dönülecektir). Günümüzde de Yale, John Hopkins, Duke ve Chicago Üniversitesi gibi itibarlı ABD üniversiteleri, bünyelerindeki eğitim fakültesi veya eğitimle ilgili bölümleri kapatmış; sadece küçük birimlerde öğretmen eğitimi programları yürütmeye başlamıştır (Yüksel, 2011, s.73).

Eğitim Programı kuramında en fazla dikkat çeken yaklaşım muhtemelen Ralph W. Tyler'in öne sürdüğü ve kendi adıyla anılan modeldir. Tyler (2021), yapıyı sayılan *Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri* yapıtında öne sürdüğü program yaklaşımının tek yaklaşım olmadığını ve program çalışan öğrencilerinin diğer yaklaşımları da mutlaka incelemesi gerektiğini belirtmiş olmasına karşın, yaklaşımı model konumuna yükseltilmiş, Eğitim Programı alanını uzunca süre etkilemiştir ve hâlâ daha da etkilemeye devam etmektedir. Doğrusal yapıdaki bu modele göre her program; hedef,

içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirmeden oluşur. Hedeflerin seçimi; konu alanı, toplum ve öğrencinin ihtiyaçları dikkate alınarak yapılır. Ardından öncül hedefler, eğitim felsefesi ve psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleştirilir. Hedefler oluşturulduktan sonra içerik ile birlikte eğitim durumları düzenlenir, ölçme-değerlendirme planlanır ve program oluşturulur. Tyler'ın yaklaşımı da Bobbitt'inkine benzer şekilde program alanını çoraklaştırdığı ve fabrika anlayışını eğitime uyguladığı öne sürülerek eleştirilmiştir (Doll, 1993).

Program kuramının tarihsel gelişimi açısından bir diğer önemli yaklaşım, Schwab tarafından öne sürülmüştür. Schwab'a göre program; içerik, öğretmen, öğrenci ve sosyokültürel bağlam(lar) olmak üzere dört ortak ve birbirinden ayrılmaz öğeden oluşur. Programın hazırlanmasında bu dört öğe olaşma (müzakere, İng. deliberation) yoluyla yer alır. Daha net bir ifadeyle Schwab'a göre program geliştirme esasen bir olaşma işidir (Schwab, 1983). Eğitim Programı geleneği kapsamında daha birçok modelden yahut bakış açısından söz edilebilir. Ancak bunların tamamının incelenmesi bu çalışmanın odağı dışındadır.

Günümüzde Eğitim Programı alanında (dolayısıyla bu geleneğin okullaşma için kullanıldığı yerlerde eğitime ilişkin) üç maraz belirlemiştir: hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme (bkz. Autio, 2017; Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Shirley, 2008, 2009). Hesap verebilirlik kaygıları sonucunda eğitimin asıl amacı olarak eleştirel ve bağımsız düşünebilen, problem çözebilen, bilimsel düşünebilen, demokrasiyi içselleştirmiş, kültürlü bireyler yetiştirme amacı bir kenara bırakılmıştır. Bunun yerine öğrencilerin çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarda aldıkları notlar, eğitimin niteliğinin tek göstergesi haline gelmiştir (Shirley, 2009). Hatta çağdaş devletlerin en tipik özelliklerinden biri olan bütün vatandaşlarına ücretsiz, bilimsel, seküler eğitim verme ideali bile okulların sınavlardan aldıkları puana indirgenmiştir. Booher-Jennings bu durumu eğitsel triyaj kavramıyla açıklamıştır (Shirley, 2008). Tıbbi bir terim olan triyaj, savaş alanında yaralanan askerlerin durumlarının incelenerek hangisinin kurtulabileceğine, hangisinin kurtulamayacağına karar verme işlemi olarak açıklanabilir. Kurtarılmaya değer olanlara zaman ve tıbbi malzeme heba edilmesi mantıklı görülmez ve bu tür yaralılar ölüme terk edilir. Benzer mantıkla eğitsel triyaj da hangi okulların kurtarılacağına, hangisinin kurtarılamayacağına karar verme işidir. Eğitsel triyaj, eğitimde hesap verebilirlik ve standardizasyon vurgularının bir sonucudur (Shirley, 2008). Eğitsel uygulamaların tek ölçütü, öğrenme çıktıları haline gelmiştir. Bu tür çıktılar ise aslında eğitimcilerin uzmanlığına güvenmek yerine, eğitime harcanan paraları güvence altına almak amacıyla eğitimcilere dışarıdan empoze edilen standartları ve beklentileri temsil eder. Öte yandan, eğitimde veri temelli karar verme (Data-Driven Decision Making) gibi (yine hesap verebilirlik ve standardizasyon çağının göstergesi olan) uygulamalar nedeniyle, öğretmenler diğer öğretmenleri, okullar ise diğer okulları puan bazında geçme yarışına girmiştir (Shirley, 2008). Hem öğretmen hem de okul düzeyinde kültürlü insan yetiştirme idealine ulaşmak amacıyla iş birliği içinde çalışmanın yerini, daha fazla kaynak edinebilmek için birbirini geçme, birbirinin kuyusunu kazma ve hatta bazı durumlarda verilerle oynama almıştır. Son çözümlemede eğitimde uygulanan neoliberalist politikalar nedeniyle okul, öğrenmenin gerçekleştiği demokrasinin teminatı olan saygın bir yerden, ticarethaneye dönüşmüştür (Autio, 2017).

Özetle Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinde içeriğe atfedilen önem, Didaktik anlayışından oldukça farklıdır. Doyle'a (2017) göre Program geleneğinde içerik, a) çözümlenmesi ve analitik-eleştirel olarak ele alınması gereken bir şey olarak görülmez (sorgulanmaz) ve b) atıl (durağan) olduğu varsayılır. İçeriğin program dokümanlarından sınıf içi materyallere, oradan da standart testlere geçişinde sabit kaldığı sanılır. "Böyle bir bakış açısında eğitim programı; içeriğin dış dünyadan (evrenden) alınarak okullara getirildiği, eğitsel materyale (öğretilecek biçime) dönüştürüldüğü ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere sunulduğu bir sürecin sonucunda ortaya çıkar. Eğitim programı sınıfı dünyaya bağlama amacıyla içeriği yorumlama sürecidir" (Doyle, 2017, s. 222). Görüldüğü gibi Eğitim Programı geleneğinin Didaktik'e nazaran üç temel farkı, öğretmenin öğretimdeki rolü, içeriğe yönelik tutum ve Eğitim Programının ölçme-değerlendirme anlayışıdır. Bölümün devamında bu farklılıklar daha ayrıntılı bir biçimde sunulmaktadır.

Didaktik-Eğitim Programı Karşılaştırması

Didaktik geleneği, bütüncül (farklı boyutlarda yetkin) ve kültürlü bireyler yetiştirmede öğretmenin yaşamsal rolüne vurgu yaparken; Eğitim Programı geleneğinde öğretmenin rolü farklı bir şekilde algılanır. Dolayısıyla Didaktik-Eğitim Programı karşılaştırmasına, her iki geleneğinin öğretmene, öğrenciye ve öğretime atfettiği roller incelenerek başlamak uygun olacaktır. Tablo 1’de bu karşılaştırma sunulmaktadır.

Tablo 1.

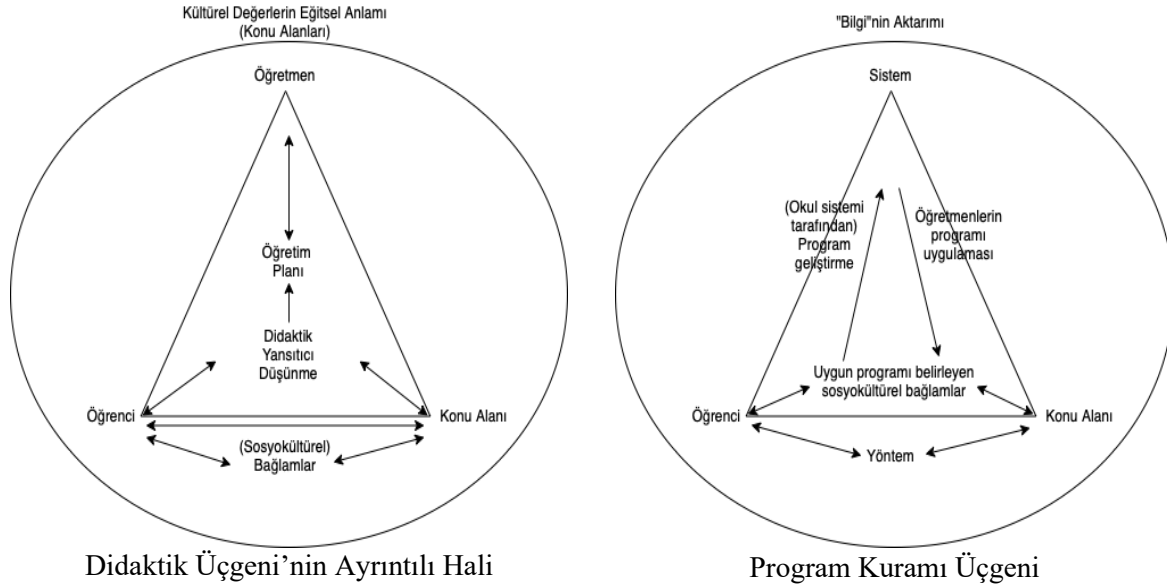
Didaktik ve Eğitim Programı Geleneklerinde Öğretmenin, Öğrencinin ve Öğretimin Rolü

	Didaktik Geleneği	Eğitim Programı Geleneği
Öğretmen	Eğitim yetkesinin oluşturduğu çerçevede çalışan ama yetke tarafından yönlendirilmeyen, dolayısıyla yüksek düzeyde mesleki özerkliğe sahip kişidir. Bildung ve Didaktik düşüncesi doğrultusunda programı uygulayan değil, programı oluşturan konumdadır (Deng, 2021a, s. 29).	Eğitim yetkesi içeriği oluşturur ve reçete tarzındaki bu içeriği öğretmenlere ulaştırır. Öğretmenler ise ulaştırılan içeriği öğrencilere kazandırmaktan sorumlu görevli konumundadır.
Öğrenci	Her bir öğrenci biricik ve eşsizdir. Kendilerine özgü deneyim, güdü ve ilgileri vardır (Deng, 2021a, s. 29).	Kendisine sunulan içeriği içselleştirmekten sorumlu bulunan eğitim ögesidir.
Öğretim	Akademik içeriğin yavanca aktarılması yerine, Bildung ülküsü doğrultusunda öğrenci ile içeriğin yararlı bir şekilde buluşmasıdır. Böyle bir karşılaşma insani kapasite, meleke ve güçlerin gelişimine katkı sağlayarak dünyanın daha iyi anlaşılmasını sağlar (Deng, 2021a, s. 29).	Üst yetkelerce belirlenmiş içeriğin öğrencilerce içselleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen sınıf içi etkinliklerin ve genel anlamda etkileşimin toplamıdır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, Didaktik geleneğinde öğretmen öğretim ile ilgili ahlaki sorumluluk sahibi ve özerkliğe sahip bir entelektüel olarak görülür. Dolayısıyla bu gelenekte öğretmen eğitiminde de öğretmenlere bu özelliklerin kazandırılması amaçlanır. Eğitim Programı geleneğinde ise öğretmen Didaktik geleneğindeki gibi mesleki bir özerkliğe sahip değildir. İstisnalar doğal olarak söz konusu olmakla birlikte, Program geleneğinde öğretmen tabir caizse tekniker konumundadır; program hazır olarak ona tevdi edilir, o uygulamakla yükümlüdür ve bu yükümlülüğünde de üst yetkelerle bağlı durumdadır. Her iki geleneğe öğrenciler açısından bakıldığında, Didaktik’te her bir öğrencinin kendine özgü birey olması ön planda tutulur. Öğrenci güdü ve ilgileri Eğitim Programı geleneğinde de dikkate alınmakla birlikte, öğrenci özellikleri Didaktik geleneğinde bir nebze daha ön plandadır. Son olarak öğretim açısından ise Didaktik’te öğretim, içerik ile öğrencinin eşsiz buluşması olarak görülür. Bu durum her bir öğretim-öğrenme deneyiminin, her bir sınıfın diğerlerinden farklı olduğunun bilincinde olunması gerektiğine dikkat çeker. Eğitim Programı geleneğinde ise öğretim, akademik ve önceden belirlenmiş içeriğin öğrenciye kazandırılması amacıyla düzenlenen etkileşimin bütünü olarak görülür. Bu doğrultuda Didaktik’te öğretimin amacı öğrencinin birey (insan) olmasını sağlamak iken, Program’da içeriğin öğrenciye öğretilmesidir.

Werler ve Tahirsylaj (2020) her iki geleneğin baskın olduğu ülkelerde öğretmen eğitimi açısından eğitsel uygulamaları inceleyerek Didaktik geleneğinin baskın olduğu ülkelerde öğretimin içerik odaklı, Eğitim Programı geleneğinin baskın olduğu ülkelerde ise yöntem odaklı olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Wermke ve Prøitz (2019), TALIS sonuçlarını analiz ederek diğer ülkelere nazaran Didaktik geleneğinin var olduğu Almanya ve Norveç gibi ülkelerde kamu çalışanı vasfı dolayısıyla öğretmenlerin daha fazla kurumsal özerkliğe sahip olduğunu öne sürmüştür. Wermke ve Prøitz’in sonuçlarının söz edilen ülkelerde sınav yapan öğretmen anlayışı yerine, yetiştiren öğretmen anlayışının var olabileceğini gösterdiği söylenebilir.

Westbury (1998) daha önce söz edilen Didaktik Üçgeni’ninin daha ayrıntılı halini geliştirip, Didaktik Üçgeni’nden esinle Program Kuramı Üçgeni’ni hazırlamıştır. Ayrıca bu iki üçgen üzerinden iki geleneğin temel farklılıklarını da karşılaştırmıştır (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Didaktik ve Program Kuramı Üçgenleri (Her iki şekil de Westbury (1998)'den Türkçeye çevrilmiştir).

Şekil 4'ten de görülebileceği üzere, Didaktik geleneğinde öğretim sürecinin tamamı kültürel değeri bulunan şeyleri (kültürel varlık, cultural assets) öğrencilerin çalışacağı konu alanlarına dönüştürmek ile şekillendirilirken; Program geleneğinde temel amaç bilgi aktarmak olagelmıştır. Öte yandan Didaktik'te yansıtıcı düşünme (Didactic reflection) sonucu oluşan öğretim planları öğretmenler tarafından oluşturulur. Program'da ise bunlar sistem tarafından oluşturulur, öğretmen sınıf ortamında bunları uygulamak durumundadır.

Didaktik geleneği ile Eğitim Programı geleneği karşılaştırmasının diğer bir boyutu da temel felsefi alanlarda bu geleneklerin nasıl farklılaştığının yahut nasıl bir bakış açısı sunduklarının incelenmesidir. Dolayısıyla erek bilimsel, varlık bilimsel, bilgi bilimsel, siyasal ve bu felsefi alanlardan etkilenen organizasyon açılarından her bir geleneğin kuramsal söylemlerinin incelenmesi yararlı olacaktır. Tablo 2'de her iki geleneğin felsefi alanlardaki özellikleri paylaşılmaktadır.

Tablo 2.

Didaktik ve Eğitim Programı Geleneklerinin Genel Felsefi Özellikleri

	Didaktik	Eğitim Programı
Erek bilimsel (teleolojik)	Geleneğin amacı; kültürlü, bağımsız (kendi kendine karar verebilen) ve bütüncül bireyler yetiştirmek amacıyla öğretimi düzenlemektir.	Geleneğin amacı; akademik bilgileri öğretme, iş gücüne hazırlamaktır.
Varlık bilimsel	<i>Öğretmen:</i> Özerk bir uzmandır. <i>Öğrenci:</i> Her biri ayrı bir evren, geleceğin bireyidir.	<i>Öğretmen:</i> Programın öngördüğü amaçları gerçeğe dönüştürmeye çabalayan, eğitim sisteminin öğelerinden biridir. <i>Öğrenci:</i> Eğitim sisteminin öğrenmekten sorumlu ögesidir.
Bilgi bilimsel	Bilgi kendiliğinden değerlidir ve Bildung'a ulaştırır. Ancak Bildung'a ulaşmanın sonu yoktur. Dolayısıyla bilginin ve öğrenmenin de sonu yoktur.	Bilgi, öğrencilerin öğrenmekten sorumlu olduğu ögedir.
Siyasal	Liberal tonlar daha baskındır.	Siyasi yetkeye göre farklılık gösterir.
Düzen-İçeriğin Sıralanışı (Organizasyonel)	Öğretmen, öğrenci ve eğitsel bağlam(lar) a göre değişir.	Farklı model veya kuramsal yaklaşımlara göre değişir. Öm. Tyler'a göre doğrusal; Bruner'a göre sarmal.

Didaktik-Eğitim Programı karşılaştırmasında son deyiş olarak Westbury'nin (1998) bu konuda yapmış olduğu değerlendirmeler aydınlatıcıdır:

Öte yandan, ben, Didaktik ve Eğitim Programı'nın paralel [benzer] sorularla ilgilendiğini, ancak geleneksel Amerikan program kuramı ile Didaktik'in bu tür soruları soruş ve yanıtlayış şekillerinin farklı olduğunu tartışacağım. Amerikan geleneğinde verilen temel yanıt, [okulların bağlı olduğu] bir eğitim sistemi kurmak olmuştur. Öğretmenlerin yaptığı iş, yetki sahibi bir kurul tarafından açık ve net bir biçimde yönlendirilmiştir. Kurul; içinde

hem amaçların hem belirlenen içeriğin (Amerikan örneğinde ders kitapları) hem de öğretmenlerin “uygulaması”nın beklendiği öğretim yöntemlerinin yer aldığı bir eğitim programı sağlayagelmıştır. Alman geleneğinde devlet tarafından oluşturulan programın sınıflardaki öğretimi yönlendirebileceği ve yönlendirmesi gerektiği tartışma konusu olmamıştır. Bunun yerine, öğretmenlerin kendi belirledikleri şekillerde ve Didaktik’in gerektirdiği düşünme biçimi sonucunda sınıflarda uygulamaya konulması amacıyla eğitsel geleneklerin bütünleştirilmesi söz konusu olmuştur... (s. 47).

Program kuramı bakış açısında öğretmenler, daha önce de tartıştığım gibi, kamunun amaçlarına erişmek amacıyla, okullarda kendi rollerini oluşturabilen bağımsız öğeler olarak değil; sistem tarafından dolaylı olarak kontrol edilen bir araç [sistemin aracı] olarak görülürler. Öğretmenler sistemi harekete geçiren kaynaklardan değildir; sistem öğretmenleri hareket geçirir ve yönlendirir... (s. 49).

Bununla birlikte özellikle belirtmek gerekir ki Didaktik’te öğretmenlerin yüzde yüz bağımsızlıklarından söz edilmemektedir. Diğer bir deyişle, Didaktik’te öğretmenin hiçbir yetkiye-kişiyeye bağlı veya sorumlu olmadığı iddia edilmemektedir. Didaktik geleneğinde yetkenin sağladığı alanda özerkçe hareket eden uzman öğretmen anlayışından söz edebilirken; Program kuramında okul ve okul sistemi oluşturmaktan ve öğretmeni sisteme sorumlu tutmaktan söz edilebilir. Özetle, kuzey ve kıta Avrupa’ında baskın olan Didaktik geleneği daha çok öğretmen yönelimli ve içerik odaklı iken, İngilizce konuşulan ülkelerde ve kuzey Amerika’da baskın olan Eğitim Programı geleneği ise yöntem yönelimli ve ölçme-değerlendirme odaklıdır (Tahirsylaj, 2021).

Didaktik ve Eğitim Programı Gelenekleri Arasındaki Diyalog Girişimleri

Hemen her alanda uluslararası iş birliği fikirlerinin yoğunlaşmasıyla, eğitsel sorunların fikir alışverişleri yoluyla çözülebileceğinden hareketle, 1990’lı yıllarda Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasında bir diyalog başlatılmıştır. Böylece iki gelenek karşılaştırılmaya başlanmış, birbirlerine ne tür bilgiler verebilecekleri, birbirlerinden neler öğrenebilecekleri tartışılmıştır. Hopmann ve Riquarts’ın (1995) “Diyaloga Başlama” başlıklı makalesiyle birlikte, iki geleneğin tarihin çeşitli noktalarında etki anları olduğu belirlenmiştir. Örneğin 19. yüzyılın sonlarında Alman eğitim ve öğretim fikirlerinin ABD tarafından oldukça takdir edildiği, 1970’lerde ve 80’lerde de Almanya’da eğitim programı fikirlerinin benimsendiği belirtilmektedir. Ancak Hopmann ve Riquarts (1995), her iki geleneğin de hiçbir şekilde birbirlerini yeterince iyi tanımadıklarını ve ortak kaygıları ele almak üzere “bütünleştirici bir yaklaşıma ihtiyaç olduğunu” vurgulayarak karşılıklı tanışmaya çağrı yapmışlardır (s. 8-9). Yıllar sonra bu çağrının epeyce karşılık bulduğunu belirten Hopmann (2015), her iki geleneğin önemli temsilcilerinin diyalog konferanslarına katıldığını, sayısız karşılıklı ziyaret ve konferanslar yoluyla birkaç düzine monografi ve dergi özel sayısına (toplamda 1000’den fazla bilimsel makaleye) yol açtığını ve konunun ilgi çekmeye devam ettiğini belirtmektedir. İki gelenek arasında kurulan diyalog projesini değerlendiren Doyle (2017), Didaktik’in Anglo-Amerikan program geleneğine getirdiği en büyük katkılardan birinin, okullaşma girişiminde yönetsel kontrolden ziyade içerik sürecini merkeze almak olduğunu belirterek, şu sonuçlara işaret etmektedir: a) içeriğin programlaştırılması (curricularization, ör. İçeriğin eğitsel önemi), b) içeriğin pedagojik bir araca dönüştürülmesi ve c) içeriğin karmaşık sınıf dünyasında hayata geçirilmesi. Doyle (2017), eğitimin temel amaçları değiştirilse bile bu süreçlerin ortadan kalkmayacağını; ister yeniden üretim, ister özgürleşme, isterse kendini gerçekleştirme peşinde olsun, eğitimin her zaman belirli içerikleri programa alma, onları pedagojik araçlara dönüştürme ve bir grup çocukla onları hayata geçirme görevi olacağını belirtmektedir. Bunun anlaşılmasıyla hem öğretmenler ve program liderlerinin okullaşmanın temel sorunlarını çözmesinin, hem de makul kaynaklar ve destek sistemleri tasarlamaya yönelik acil ihtiyaçların tartışılmasının mümkün olabileceğini vurgulamaktadır.

Tahirsylaj, Niebert ve Duschl (2015) iki gelenek arasındaki diyaloga ilişkin yeniden alevlenen ilginin, bu geleneklerin yakın geçmişlerini ve güncel gelişmelerini değerlendirmeleri, değişime açık ve birbirlerinden öğrenmeye istekli olmaları halinde güçlendirilebilecekleri alanları belirlemeleri için bir fırsat olduğunu ifade etmektedir (s. 264). Başka bir deyişle bu karşılaştırmalar yoluyla, her iki gelenekten alınacak dersler sayesinde önemli bir kaynak ve zaman tasarrufu elde edilebilir. Bu bağlamda

yazarlar 1990'lı yıllarda başlayan Didaktik – Eğitim Programı diyaloglarının sonuçlarını incelemişler ve daha sonra 2000'li yıllardaki yansımalarıyla karşılaştırmışlardır. Tablo 3'te Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin varsayımları, girdileri, etkinlikleri, çıktıları ve sonuçları karşılaştırılmaktadır. Buna göre a) 1990'lı yıllarda başlayan iki gelenek karşılaştırmaları normal harflerle, b) 2000 yılından sonraki ulusal ve küresel eğitim gelişmelerinin her iki geleneğe etkileri **kalm** harflerle ve c) iki geleneğin tarihsel ve modern köklerinden ne derecede ve nasıl ayrıldığını (saptığını) gösteren sonuçlar da **kalm ve italik** harflerle sunulmuştur.

Tablo 3

Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin 1990'lı yıllarda, 2000 sonrasında karşılaştırılması ve günümüzde görülen sapmalar***

	Didaktik	Eğitim Programı-Öğretim-Değerlendirme
VARSAYIMLAR	- Eğitim, öznelleştirilmiş bir dünya yaratır - Hermenötik - Hümanist / Romantik	- Eğitim, nesnelleştirilmiş bir dünya yaratır - Ampirizm - Pozitivist / Biçimci / Bilişselci / Yapılandırmacı*
GİRDİLER	- Ulusal Bildung standartları (Yetkinlikler + Bildung)** - Federal eyalet programına dayalı okul programı (okuldaki branş öğretmenleri tarafından geliştirilir ve yürütülür) - Profesyonel/ program yapıcı olarak öğretmen - Öğretmen özerkliği - Öğrenciler (Sınıfların ilgili yönleri olarak öğrencilerin görüşleri) - Konu alanları/ Bildung açısından hedeflenen öğrenmeler/ öğretim konuları ---	- Ulusal ortak çekirdek standartlar (kazanımlar) - Ulusal ortak çekirdek standartlara dayalı bölge ve/veya okul programları - Sistemin temsilcisi olarak öğretmen - Öğrenciler --- - Konu alanları/ derin anlayış için öğrenme --- - Hesap verebilirlik
ETKİNLİKLER	- Yansıtıcı öğretim - Lisanslı olarak öğretim - Didaktik yansıtma - Bildung standartlarında tanımlanan yeterliliklere dayalı gözlem - 10. ve 12. sınıftan sonra Bildung standartlarının dışsal ve resmi değerlendirmeleri (durum değerlendirmesi, öğrencilerin final notunun yaklaşık %30'u için geçerlidir) - Akran-öğretmen değerlendirmesi / öz-profesyonellik - Okul değerlendirmesi – sonuçlar önerilerdir --- --- - Konu yönelimini aşan (psikoloji, eğitim bilimleri, FachDidaktik) öğretmen eğitimi 7 yıllık eğitimi içerir (3 yıl lisans+2 yıl yüksek lisans+2 yıl hizmet içi eğitim) - İş başında zorunlu ileri eğitim	- Etkili öğretim - Sertifikalı olarak öğretim - Uyarlanabilir öğretim --- - Ortak çekirdek standartlarla uyumlu değerlendirme --- - Öğretmen performansının sistematik olarak değerlendirilmesi - Okul değerlendirmesi – sonuçlar yüksek risklidir - Programın uygulanması - Programın değerlendirilmesi - Konu yönelimini aşan (psikoloji, eğitim bilimleri, konu yönelimli yöntemler) öğretmen eğitimi - Öğretilecek konularla ilgili mesleki gelişim
ÇIKTILAR	- Öğrencilerin yetkinlik kazanmalarına yardımcı olmak için öğrenmenin başlatılması - Bireyselliğin/ yaratıcılığın ortaya çıkması - Anlam oluşturma - Yansıtma	- Öğrenme çıktıları - Test puanları/ öğrenci performansları - Daha derin anlayış --- ---
SONUÇLAR	Kısa vadeli - Bildung - Kendi kaderini tayin etme - Ortak kaderi belirleme - Dayanışma ---	- Bilgi ve becerilerin ustalığı / daha derin bir anlayış için daha derin öğrenme --- --- --- - FeTeMM okuryazarlığı
	Orta vadeli - Toplumda aktif katılım için yeterliliklerin uygulanması - Çeşitlilik	- Toplumda artan öğrenci verimliliği ve tüketicilik - Benzerlik
	Uzun vadeli - Bildung'a artan bağlılık	- Diğer uluslara göre rekabet avantajının korunması

* **Kalm** yazılan sözcükler, 2000 yılından sonra Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerindeki değişiklikleri (geleneksel köklerinden ayrışmalar) göstermektedir.

** **Kalm** ve **italik** sözcükler, hem geleneksel köklerinden ayrışmalarını hem de küresel eğitim eğilimlerinin bir sonucu olarak birbirlerine doğru kaymalarında oluşan en önemli sapmaları (değişiklikleri) göstermektedir. Tire işaretleri (---) ise her iki geleneğe karşılık gelen bir kavramın tanımlanmadığı anlamına gelmektedir. *** (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s. 269-270)

Tablo 3'e göre, son 20 yılda hem Didaktik hem de Eğitim Programı geleneklerinde önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Örneğin Almanya'da 2000'li yılların başında yaşanan PISA şoku (başarısızlığı) eğitimcileri politikalarını gözden geçirmeye itmiş, Didaktik geleneğinde ampirik bir dönüş başlatarak "Bugün ne öğrettik?" sorusundan ziyade, "Bugün hangi kavramları ve yeterlikleri öğrendik?" sorusuna [içerik temelinden ürün/yeterlik temeline] yöneltmiştir (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s.271). ABD'de ise eğitim programları, öğretim ve değerlendirme ülke çapında bir girişim olan FeTeMM odağına yönelmiştir. Öte yandan Tablo 3'teki kalın ve italik kısımlar, Didaktik ve Eğitim Programı geleneklerinin ironik bir şekilde birbirlerinin bölgelerine doğru ilerlediğini göstermektedir. Buna göre 1) Girdiler kısmında ulusal eğitim standartlarında (kazanımlar) ve okul programlarının ulusal standartlarla uyumlu hale getirilmesinde değişiklikler ve 2) Etkinlikler kısmında Almanya'nın dış değerlendirme, ABD'nin uyarlanabilir öğretim ve mesleki gelişim alanlarında değişiklikler ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle son yıllarda her iki gelenekte de hem Girdiler hem de Etkinlikler açısından önemli değişiklikler olduğu görülmekte, Çıktılar ve Sonuçlarda ise bu saptamalara rastlanmamaktadır (Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015, s. 271).

Hopmann (2015), iki gelenek arasındaki diyalog girişimlerinin durumunu değerlendirdiğinde, 2015'teki manzaranın karmaşık ve distopik olduğunu belirterek; iki gelenekteki kronik krizlerin - deneyimleri ve görgül sınırları göz ardı ederek- birbirlerinden temel araçları ödünç almaya ve "kurtuluş aramaya" neden olduğunu iddia etmiştir (s.14). Böylece kıta Avrupası, ABD eğitim sisteminin test kültürünü kopyalarken; eyalet temelli program biçimlerinin de ABD ve İngiliz Milletler Topluluğundaki birçok ülkede yayıldığını ifade etmektedir. Hopmann (2015, s.20), her iki gelenekteki bağımsız araştırmacıların neredeyse çözümsüz bir ikileme karşı karşıya olduklarını belirtmektedir. Buna göre, ya öngörülebilir "tamamlayıcı hasara" yol açan mevcut eğitim süreçlerini meşrulaştırmak üzere sisteme katılacaklar ya da her şeyden önce sorumlu oldukları öğretmenleri ve öğrencilerini yüzüstü bırakarak marjinalleşeceklerdir. Bu zorlu yolda, akademisyenlerin sorumlu bir şekilde davranarak, çok daha fazla kuramsal çabaya ve hatta daha fazla diyaloga (uluslararası deneyim alışverişi) yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çağrıya yönelik yanıtlardan biri, son yıllarda Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasındaki diyalogu sürdürmek amacıyla başlatılan Danimarka merkezli girişimlerdir. 2018 yılında Güney Danimarka Üniversitesi'nin ev sahipliğinde kurulan Süregelen Diyalogta Didaktik ve Eğitim Programı Ağı (The Network for Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue), 1990'lı yıllarda başlatılan diyalogun güncel zorluklar altında canlandırılmasını ve yenilenmesini amaçlamaktadır. İskandinav ülkeleri, Orta Avrupa, Singapur ve Kanada'dan katılımcıların yer aldığı toplantılarda gelecekte yapılacak çalışmalar tartışılmış, kalite güvencesi, hesap verebilirlik ve standartizasyon politikaları gibi küreselleşen koşulların eğitime yansımaları değerlendirilmiştir (Krogh, Qvortup ve Graf, 2021).

Didaktik'in Türkiye'deki Eğitim Araştırmaları ve Okullaşmaya Olası Katkıları

Türkiye'de EPÖ alanının kuruluşu ve gelişimi ABD merkezli kuramsal yaklaşımların (Eğitim Programı geleneği) etkisi altındadır. Zira Ankara'daki üniversitelerde yer alan ilk EPÖ anabilim dallarının kurucuları (Fatma Varış ve Selahattin Ertürk) ABD'de doktora eğitimi almış ve kariyerleri boyunca yaptıkları çalışmalarla Eğitim Programı geleneğinin öncüleri olmuşlardır (Bümen, 2020; Bümen ve Aktan, 2014; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Yaşar ve Aslan, 2021). Aktan'a göre de (2013; 2014; 2015), cumhuriyetin ilk yıllarında Kıta Avrupa'sının (özellikle Almanya ve Fransa) pedagojik geleneğinin etkisinde bulunan Türkiye, 1945 sonrasında aşamalı bir şekilde bu geleneği terk etmiş ve Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğini esaslı ve güçlü bir biçimde benimsemeye başlamıştır.

Autio (2017, s.277) program kuramı, program tarihi ve program tasarımı (geliştirme) alt alanlarını içeren eğitimde program çalışmaları alanının; eğitim bilimlerinin entelektüel merkezini ve öğretmen eğitimi programlarını oluşturduğunu belirterek, eğitim ve program reformları için akademik bir çerçeve sağladığını vurgulamaktadır. Böylece eğitim programları, eğitimin örgütsel ve entelektüel merkezi haline gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim sistemine örgütsel ve entelektüel açıdan yön verebilecek program çalışmaları alanının sadece program tasarımı konusunda değil, program kuramı ve program tarihi konularında da üretken olması gerekir.

Oysa Türkiye’deki baskın paradigma, program tasarımına odaklanan program geliştirmedir. Nitekim programı -geniş bir bakış açısından- kuramsal-felsefi-tarihi bir yapı olarak ele almaktan ziyade, sadece teknik prosedürlerin işlediği bir mühendislik alanı olarak ele alan program geliştirme, program alanı olarak kabul edilmektedir (Aktan, 2015). Türkiye’de program çalışmalarını tarihsel olarak inceleyen yayınlarda da program geliştirme tarihi ve model arayışları öne çıkmaktadır (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021; Yaşar ve Aslan, 2021). Bu durumda hem akademik anlamda (EPÖ alanında) hem de bürokratik anlamda (Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarında) genellikle program geliştirmeye ve öğretime odaklanıldığı söylenebilir. Bunun bir kanıtı, son 50 yılda EPÖ alanındaki doktora tezleri üzerine yapılan araştırmalarda en çok ele alınan konuların öğrenme-öğretme yaklaşımları olmasıdır (Hazır Bıkırmaz, Aksoy, Tatar ve Altınyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özkal, 2020). EPÖ alanında görev yapan öğretim elemanlarının en çok ilgi duydukları alanlar da öğrenme-öğrenme süreci ve program geliştirme olarak belirlenmiştir (Erişti, 2013). Benzer şekilde Batı alanyazınında eğitim programı kuramlarını değerlendiren Yaşar ve Aslan (2021) da oldukça karmaşık bir manzarayla karşılaşmakla birlikte; Türkiye’de program kuramına yönelik farkındalığın çok daha geç kazanıldığını belirtmektedir. Bu durumu Amerikanizasyon olarak tanımlayan Bümen (2020), Türkiye’de bilimsel-siyasi-sosyal-ekonomik-teknolojik alt yapıdan hareketle oluşmuş, kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının oluşmadığını ifade etmektedir.

Peki neden ülkemizin kendine özgü bir program kuramı ve geleneği oluşmamıştır? Bu sorunun tarihi, siyasi, akademik, ekonomik, sosyal ve psikolojik temellerinin olduğu aşikârdır. Öncelikle özgün bir eğitim programı kuramı oluşabilmesi için zengin bir entelektüel birikim, yoğun ve zahmetli okumalar eşliğinde yapılacak felsefi ve kuramsal tartışmalar, Türkiye’nin neredeyse kemikleşmiş bazı meseleleri hakkında eleştirel ve kuramsal ağırlıklı yayınlar olması gerekir. Oysa alandaki tezler, makaleler ve kitaplar genellikle görgül (ampirik) ağırlıklıdır ve hatta kuramsal çalışmalara fazlaca değer verilmemektedir. EPÖ veya genel olarak eğitimle ilgili kongrelerde kuramsal veya metodolojik tartışmalara, çelişen bulgulara, farklı ve özgün fikir veya modellere, özel ilgi gruplarının derinlemesine müzakerelerine -ne yazık ki- rastlanmamaktadır. Elbette bu manzaranın arka planında akademik özerklik ve kimlik sorunları, aşırı merkezîyetçilik, toplumsal kutuplaşma, eğitim programı ve program geliştirme kavramlarının geç kavramlaştırılması, iç ve dış tarih oluşturma çabaları (Bümen ve Aktan, 2014; Bümen, 2020) gibi birçok etmen yer almaktadır. Aktan (2018, s.264), EPÖ alanında program tarihi ve program kuramına yönelik ilgisizliğin arka planında, lisans ve lisansüstü eğitimlerdeki pozitivist paradigmanın; felsefe, pedagoji tarihi, siyaset bilimi ve sosyoloji alanlarındaki ufuk açıcı çalışmaların anlaşılması için gerekli olan İngilizce-Fransızca-Almanca dillerinde yetersizliğin yer aldığını belirtmektedir. Ayrıca ülkemizde ancak 1950’li yıllardan sonra “müfredat” kavramı yerine “eğitim programı” anlayışının kavramlaşması (Varış, 1989; Demirel, 1992, Gözütok, 2003, Akt. Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021), 2017 yılındaki program yenileme çalışmalarında yeniden müfredat anlayışına geri dönülmesi (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021) ve son yıllarda MEB bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten bazı komisyonlarda bir program geliştirme uzmanının bulunmaması (Demirel, 2017), özellikle pratik açıdan zikzak çizdiğimizizi düşündürmektedir.

Daha önceki belirtildiği gibi, her iki geleneğin birbirlerinden neler öğrenebileceği konusunda son 20 yılda birçok yayın yapılmış olsa da küresel eğitim dünyasının mevcut durumu ve yakın geleceği konusunda kötümser bir manzara ortaya çıkmaktadır (örn. Hopmann, 2015; Tahirsylaj, Niebert ve Duschl, 2015). Didaktik ve Eğitim Programı gelenekleri arasındaki diyalog çalışmalarına devam edilmesi, küresel ve ulusal eğitim sorunlarına çare arayışlarının azimle sürdürülmesine işaret etmektedir. Bu durumda Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğini güçlü bir biçimde benimsemiş olan Türkiye’de Didaktik geleneğinden neler öğrenebileceğimizin tartışılması değerli görünmektedir. Zira bu tartışmalar hem ithal geleneğimizle yüzleşmek, hem ufkumuzu genişletmek, hem de Anglo-Amerikan geleneğinin Türkiye’nin kendine özgü ve kronik eğitim sorunlarına deva olmadığı noktaları belirlemek açısından çok yararlı olabilir. Eğitim Programı geleneğinin anavatanında bile çözüm bulmakta zorlandığı meselelerin (hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme) güçlü bir biçimde tartışıldığı dikkate alındığında (Autio, 2017; Krogh, Qvortrup ve Graf, 2021; Shirley, 2008, 2009), ülkemizin kuramsal arayışları açısından bu tür tartışmaları yapmak kaçınılmazdır.

Didaktik’in Türkiyedeki eğitim araştırmaları ve okullaşmaya olası katkılarının a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c)

öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını belirlemek, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek konularında olabileceği söylenebilir. Başka bir deyişle, Anglo-Amerikan Eğitim Programı geleneğinin güçlü bir biçimde yerleşmiş olduğu ülkemizde, Kıta-Kuzey Avrupa'daki Didaktik geleneğinden öğrenebileceğimiz şeyler ve gelişim alanlarımızın belirlenmesi bu başlıklarla başlayabilir.

Bildung kavramıyla tanışmak, “dünyayı içselleştiren ve aynı zamanda kendini, anlık ve ahlaki güçlerini geliştirerek insanlığa katkı sağlayan” (Deng, 2020, s. 185) bireyleri yetiştirip yetiştirmediğimizi gözden geçirmemize yardımcı olabilir. Özellikle bağımsız, olgun, insancıl, sorumlu, onurlu, eleştirel ve etik duyarlılığa sahip nesiller için eğitim programlarında gözden geçirilebilecek sayısız unsurun yer aldığı söylenebilir. Platon'un köle tanımının “başkasının amaçlarını gerçekleştiren kişi” olmasına dikkat çeken Eisner (2016, s. 26), özgür ve demokratik bir devlette eğitimin temel amaçlarından birinin gençlerin kendi amaçlarını nasıl ifade edeceklerine yardım etmek olduğunu belirtmektedir. Mızıkacı da (2019, s. 223), kendini ve yaşadığı dünyayı anlamamış, anlamlandıramamış, özgürleşememiş, fikri ve vicdanı hürleşmemiş, sadece kendi isteklerini elde etmek için yaşayan bireylerden oluşan bir toplumun distopik bir hale geleceğini vurgulamaktadır. Dördüncü sanayi devriminin bir sonucu olarak daha güçlü bir bilgi temelli eğitim programı talebine, internet (açık eğitim kaynakları, açık çevrimiçi eğitimler vb.) yardımcı olmaktadır. Eğitimin önündeki zorluk, öğrencileri sadece değişen dünyaya katkıda bulunmaya hazırlamak değil, aynı zamanda onları demokratik toplumların sürekli gelişimini mümkün kılacak yüksek etik ve ahlaki değerlerle donatmaktır. Bu amaçla, Bildung'un fikirleri ve kuramları, okulların ve eğitimin yalnızca araçsal değil, aynı zamanda özgürleştirici hedeflere ulaşması için kullanışlı olabilir (Tahirsylaj, 2019, s.188).

Öğretmen özerkliği ve profesyonelliği açısından düşünüldüğünde, Türkiye'deki manzaranın hiç de iç açıcı olmadığı iddia edilebilir. Nitekim OECD ülkeleri arasında en merkezi eğitim sistemlerinden birine sahip olan Türkiye'de (OECD, 2017), öğretmenlerin ders içeriğine karar vermeyle ilgili özerkliklerinin 2006'dan 2015'e doğru giderek azaldığı vurgulanmaktadır (Küresel Eğitim İzleme Raporu [UNESCO-GEM], 2017). Diğer çalışmalarda da öğretmenlerin kurumsal ve hizmet özerkliğinin sınırlı olduğu (Bümen, 2019), mesleki gelişim açısından özerkliğin daha zayıf algılandığı (Çolak ve Altınkurt, 2017; Dinçer, 2019), öğretimsel özerkliğin artırılması gerektiği (Canbolat, 2020) belirtilmektedir. Öğretmen özerkliği birçok çalışmada öğretmen profesyonelliğinin belirleyici bir özelliği olarak görülmekte (örn. Buyruk ve Akbaş, 2021; Karatay, Günbey ve Taş, 2020; Paulsrud & Wermke, 2020); son yıllarda hesap verebilirlik politikaları, sıkı kurallar koyan öğretim programları, baskıcı sınav sistemleri, hızlandırılmış öğretmen eğitimleri ve özelleştirme gibi etmenlerle öğretmen özerkliğinin azalmasıyla öğretmenlerin profesyonellikten uzaklaşması (de-professionalism of teachers) olarak adlandırılan bir olgunun ortaya çıktığı belirtilmektedir (Errs, 2018; Wronowski, 2020). Bu durumda Didaktik geleneğin özellikle öğretmen özerkliği ve profesyonelliği açısından farklı bir anlayış sunmuş olması, Türkiye'deki eğitim araştırmaları ve okullara yön vermede işe yarayabilir. Öğretmen özerkliği ve hatta son zamanlarda yerli alanyazında da öne çıkmaya başlayan öğretmen etkenliğinin (Erdem, 2020; 2021), program kuramı ve programların hayata geçirilmesi açısından etkileri daha derinlemesine ele alınabilir.

Okullarda öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak ve ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını ortaya koymak da Didaktik geleneğin (veya Didaktik – Eğitim Programı diyaloglarından) öğrenebileceğimiz konular arasındadır. Nitekim “Bir şeyin öğretilmesinin değeri yoksa; iyi öğretilmesinin de değeri yoktur” (Eisner, 2016, s.25). Klafki'nin Didaktik kuramı ile Schwab'ın Kılışsal yaklaşımının birleştirilerek güçlü bir program kuramı oluşturulabileceğini savunan Deng (2021b), içinde bulunduğumuz yüzyıla uygun bir eğitim vizyonu için şu sorulara yanıt aramamız gerektiğini ifade etmektedir (s. 188):

“Küreselleşme, ulus ötesi ekonomiler, sürekli artan bilgi alışverişi ve mobilite, yeni teknolojiler ve dijital kültürle tanımlanan mevcut sosyal, ekonomik ve kültürel dünyaya etkin olarak katılan ve etkileşimde bulunan bağımsız, özerk bir birey olmak ne anlama gelmektedir? Sorumlu bir vatandaş olmak için hangi bilgi, değer ve becerilere sahip olmak gerekir? Özgür ve bağımsız bir birey olmak ve çağın zorluklarıyla yüzleşmek için geliştirilmesi gereken entelektüel, ahlaki, sosyal ve teknolojik yetiler nelerdir?”

Deng'e göre (2021b) bu tür sorular sormak program kuramcılarını, eğitimcileri ve araştırmacıları bugün eğitimin karşı karşıya olduğu zorlukları ve talepleri kavramaya ve özellikle de Bildung'u bu zorluklara ve taleplere hitap edebilecek şekilde yeniden ifade etmeye davet etmektedir. Benzer şekilde bu vizyona yönelik içerik kuramı geliştirmek için; "Mevcut çağda kendi kendini oluşturmaya ve insan gücünün yetiştirilmesine odaklanan bir programın içeriğine bilgiler nasıl seçilip ve düzenlenebilir? İçeriğin eğitim potansiyelini belirleyen, eğitici özünü oluşturan nedir? Eğitim potansiyeli nasıl analiz edilebilir ve açığa çıkarılabilir? Öğrenciler, açığa çıkan potansiyel için kendilerini nasıl 'açabilirler'?" sorularını ele almayı önermektedir (s.189). Program ve pedagojiyle ilgili olan bu tür soruların yanıtları, içeriği organize etmede geleneksel tek konu (disiplin) temelli yaklaşımların ötesine geçmeyi ve sorun temelli, disiplinlerarası gibi daha becerikli ve yenilikçi yaklaşımları kullanmayı gerektirmektedir. Schwab'ın belirttiği gibi (2013, s.592), eğitim kuramının uygulama üzerinde bir etkisi olacaksa eğitim, "sorunların özelliği ve çeşitliliği hakkında yeni bir görüş oluşturacak yeni ilkeler ve uygun yeni yöntemler gerektirir". Yeni ilkeler ve yeni yöntemler "kılıgısal, yarı-kılıgısal ve eklektik"te bulunur. Başka bir deyişle, kuram inşası için temel referans noktası, öğretim uygulamalarıdır. Bu açıdan Türkiye'deki duruma bakıldığında, Mızıkacı'nın (2019) eğitim programlarına son 20 yılda yapılan müdahalelerin eğitimsel değil, ereksel olduğuna dair eleştirileri dikkat çekicidir. Mızıkacı'ya göre (2019, s. 223-225), 2004 yılında yürürlüğe giren öğretim programlarında çağa uygun bir yaklaşım olarak sunulan yapılandırmacılık ve çoklu zekâ kuramı; nesnel-evrensel bilginin değerinin azaltılması, aydınlanma idealinden uzaklaşılması, eğitimcileri esnek, keyfi ve tehlikeli yorumlamalara sürüklemesi bakımından program erozyonuna neden olmuştur.

Son olarak, bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek, Türkiye'de eğitim programları alanının kuramsal ve uygulamaya dönük çalışmalarını genişletebilir. Daha önce belirtildiği gibi Didaktik gelenekte -Bildung merkezli olarak- kültürel açıdan birikimli ve bağımsız bireyler yetiştirme (içerik ve ürün açısından) ülküsü nedeniyle ölçme-değerlendirme vurgusu pek yoktur. Oysa Türkiye'de uzun yıllardır "yüksek risk içeren" merkezi sınavların eğitimin odağında yer alması söz konusudur. Günümüzde ortaokuldan liselere geçişte Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Alan Yeterlilik Testi (AYT) uygulanmakta ve bu sınavlar öğrenciler, öğretmenler, aileler ve okul yöneticileri olmak üzere eğitimle ilgili bütün paydaşlar üzerinde önemli etkiler oluşturmaktadır (Buldur ve Acar, 2019). Büyüköztürk (2016), sınavların ülkemizde bir var olma meselesi haline geldiğini, öğretmenlerin kısa zamanda daha fazla içeriği sunmaya odaklanarak sosyal sorunları çözmekten uzak, yaşamdan kopuk ama sınavda yüksek puan almaya dönük bir eğitime yöneldiklerini, çoktan seçmeli testlerle yetişen öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımlarını kullanamadıklarını vurgulamaktadır. Öğrencilerin merkezi sınavlarla ilgili metaforlarının incelendiği bir çalışmada (Baş ve Kıvılcım, 2019), "kayılandırıcı, işkence çektiren, bitmek bilmeyen bir kavram", "adil olmayan / gereksiz bir yarış" gibi olumsuz metaforlar öne çıkmıştır. Benzer şekilde merkezi sınavların öğretim programlarının daralmasına, öğrencilerin sanat-kültür ve sporla ilgilenmemesine, araştırma-çözümleme-yorumlama-değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmemesine, eğitim ile gerçek hayat arasındaki bağın kopmasına, öğretmenleri robotlaştırmaya, ayrımcılığa ve rekabete neden olduğu ifade edilmektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Son yıllarda Türkiye'de merkezi sınavların ve merkezîyetçi/kuralcı programların öğretmen özerkliğini azalttığı, onları mekanik birer içerik aktarıcısına ve vasıfsız teknisyene dönüştürdüğü, bunun da profesyonellikten uzaklaşmayı artırarak otomat gibi davranmaya neden olduğu vurgulanmaktadır (Yıldız, 2014; Ömür ve Bavlı, 2020; Tokgöz Can ve Bümen, 2021). Böylece öğretmen, okulunu bir şirket gibi algılayarak diğer kurumlarla sürekli bir rekabet halinde olan, bu sayede "başarılı" kabul edilen, tüm zamanını ve enerjisini sınavlara adayan, sınavlar yoluyla giderek daha da derinleşen eşitsizlikleri göremeyen, toplumsal misyonlarından sıyrılmış, toplumun gerçekliklerini fark etmeyen "profesyonel" bir meslek elemanı haline gelmektedir (Evcin, 2015). Görüldüğü gibi merkezi sınavların ülkemizde başta öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere hemen hemen tüm kesimler üzerinde olumsuz etkileri öne çıkmaktadır. Bu durumun arka planında Eğitim Programı geleneğinin de payı olduğu fark edilmeli, kamusal eğitimin amacının sınavlardan yüksek puan alan öğrencileri çoğaltmak ve sınıfsal farklılıkları yeniden üretmek değil; bilimsel, seküler ve ücretsiz eğitim vermek olduğu hatırlanmalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Kıta-Kuzey Avrupa’da baskın olan Bildung merkezli Didaktik ile Anglo-Amerikan kökenli Eğitim Programı geleneklerinin doğuşuna neden olan gelişmeler analitik olarak incelenmiş, özellikleri karşılaştırmalı olarak çözümlenmiş, bu iki geleneği buluşturma (diyalog) girişimlerine yer verilmiş ve Didaktik’in Türkiye’deki eğitim araştırmaları ve okullaşma uygulamalarına olası katkıları ele alınmıştır. Türkiye’de Didaktik gelenekle ilgili yayınların çok sınırlı olması ve yurt dışında bu iki geleneği buluşturmaya yönelik çok sayıda çalışma olması nedeniyle, ülkemizde bu tür tartışmalara başlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Zira Didaktik ile Eğitim Programı arasındaki farklılıkların eğitim kuramlarıyla sınırlı olmadığına, aynı zamanda eğitim araştırmacılarının “kendi kendilerini inşa etmelerini” de içerdiğine dikkat çekilmekte; eğitimi anlamının, çocuğun ve gelecekteki vatandaşın kültürel yapısını anlamak anlamına geldiği savunulmaktadır (Tröhler, 2014, s.60).

Bu bağlamda öncelikle Bildung merkezli Didaktik geleneğin Türkiye’de daha çok incelenmesine ihtiyaç vardır. İnsanı bir bütün olarak ele alan Didaktik geleneğin eğitimi sadece öğrenme-öğretme süreciyle değil, bu süreci etkileyen farklı değişkenleri farklı disiplinler aracılığıyla incelemesi –başka bir deyişle, aynı sorunlara farklı yöntemlerle cevap vermesi– (Aktan ve Serpil, 2018), ufkumuzu genişletebilir. Bu bağlamda önerilen beş ana başlıkta çalışmalar yapılması [a) Bildung kavramı ve anlayışıyla tanışmak, b) öğretmen özerkliği ve profesyonelliğini yeniden ele almak, c) öğrettiğimiz içeriklerin öğrencilerin ufkuna ve geleceğine katkılarını tartışmak, d) ders içeriklerinin okuldaki diğer program unsurlarıyla bağlantılarını ortaya koymak, e) bağımsız ve bütüncül olarak eğitilmiş bireylerin değerlendirilmesini yeniden düşünmek] önerilebilir. Öte yandan bu çalışmada detaylı olarak ele alınamayan Didaktik türlerini ve modellerini analitik bir şekilde inceleyen yayınlar yapılabilir. Eğitim Programı ve Didaktik gelenekleri arasındaki diyalog girişimlerine dair güncel girişimlerin sonuçlarına dair daha kapsamlı çalışmalar da yararlı olacaktır.

Türkiye’de program tarihi çalışmalarının sınırlılığı düşünüldüğünde, Didaktik geleneğin Türkiye’de 1945 öncesinde önemli etkileri olduğundan hareketle (Aktan, 2013; 2014; 2015; 2018), program tarihimizde Didaktiğe dair izlerin araştırılması önerilebilir. Bu bağlamda Didaktiğin eğitim evrimimizde izleri var mıdır? Varsa nelerdir? O izler günümüz eğitim sorunlarına çözüm üretmede yol gösterici olabilir mi? gibi sorulara yanıt aranabilir. Bu noktada örneğin, eğitim tarihimize özgün özellikleriyle önemli izler bırakan Köy Enstitüleri incelenebilir. Zira Köy Enstitülerinde programlar hiçbir zaman öğretmen ve öğrenciye egemen kılınmamış, her okul kendi bünyesinde programı gerektiği doğrultuda kullanabilmiş, öğretmenlere güvenilmiş ve geniş bir özgürlük alanı verilmiştir (Bümen, 2005). İlk yıllardaki yoğun öğretmen sıkıntısı ve yeni bir okul yaratma hedefi doğrultusunda, bölgenin ve köyün ihtiyaçlarına göre şekillenen dersler sayesinde okula dayalı program geliştirme anlayışıyla disiplinlerarası öğretim ve çoklu zekâ kuramı uygulanmış (Bümen, 2009), sınav odaklı anlayış ve karne yerine her öğretmen ve öğrenciye Yoklama ve Gözlem Defterleri verilmiştir (Bümen, 2005). Öğrencilerin “iş görme geleneğini ne kadar özümseyebildiği; sade, şarlatanlıktan uzak, uysal, ülke uğruna harcanmış emeklerle dolu bir yaşamı ne denli sevip benimseyebildikleri; haksızlık ve kötülüğe hangi oranda direnebildikleri; yetke ile buyurganlık arasındaki ayrımın ince kesitini ne kadar görebildikleri” vb. başarı ölçütlerinin kullanılmış olması (Özgen, 1991, s.126), Köy Enstitülerinde Bildung merkezli Didaktik geleneğe dair önemli izlere işaret etmektedir. Bu izlere dair analizler, Eğitim Programı geleneğinin çözüm bulmakta zorlandığı meselelerin (hesap verebilirlik, standardizasyon ve özelleştirme) Türkiye’deki tartışmalarına ışık tutabilir.

EPÖ alanındaki lisansüstü programları inceleyen Atik-Kara, Kürüm-Yapıcıoğlu ve Sever (2020), program çıktılarında en fazla ağırlık verilen alanın program geliştirme, ders amaçlarında da öğrenme-öğretme süreci olduğuna işaret etmektedir. Diğer çalışmalarda da EPÖ alanındaki yayınlarda en çok öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğretmen eğitimi ve farklı öğretim programlarının incelenmesi/değerlendirilmesi konularının ele alındığı belirlenmiştir (Hazır Bıkmaz vd., 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014). Bu durumda Türkiye’de EPÖ alanının program tarihi, program kuramı ve program tasarımı alt alanlarından (Autio, 2017) en çok program tasarımına (program geliştirmeye) odaklandığı görülmektedir. Eğitim sistemine örgütsel ve entelektüel açıdan yön verebilecek program çalışmaları alanının daha üretken olabilmesi, program kuramına yönelik farkındalığın artması ve Amerikanizasyon’dan sıyrılarak daha geniş bir çerçevede çalışılabilmesi için

Bildung merkezli Didaktik geleneğin doktora programlarında yer almasına ihtiyaç vardır. Didaktik geleneğin temelleri, özellikleri, türleri, modelleri ve Didaktik-Eğitim Programı diyaloglarında yer alan tartışmaları da içeren seçmeli dersle(rlere), yeni bakış açıları geliştiren yayınlar artabilir. Nitekim daha önceki çalışmalarda da EPÖ lisansüstü programlarında kredi veya ders sayılarının artırılması, zorunlu ders temelli yaklaşımdan seçmeli ders yaklaşımına geçilmesi (İşcan ve Bıkmaz, 2012) ve seçmeli derslerin artırılması (Çapuk, 2014) önerilmiştir. Didaktik geleneğe ilişkin seçmeli ders(ler) sayesinde, ülkemizde oldukça sınırlı olan program kuramı tartışmalarına (Yaşar ve Aslan, 2021), uluslararasılaşmaya (Hébert, Ng-A-Fook, Ibrahim ve Smith, 2019) ve kendine özgü bir eğitim programı paradigmasının oluşmasına (Bümen, 2020) katkı sağlanabilir.

Son yıllarda Türkiye’de EPÖ alanında yapılan lisansüstü programların ve tezlerin (Çapuk, 2014; Hazır Bıkmaz vd., 2013; İşcan ve Bıkmaz, 2012; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Ozan ve Köse, 2014; Özkal, 2020), öğretim elemanları profilinin (Erişti, 2013), tarihi incelemelerin (Aktan, 2013; 2014; 2015; 2018; Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021) ve eleştirel çalışmaların (Bümen ve Aktan, 2014; Bümen, 2019; 2020; Mızıkacı, 2019; Rüzgar, 2020; Sert, Gündoğdu, Akar Vural, 2017) artmış olması, EPÖ alanının “kendisini araştırdığını” ve değişime açık olduğunu düşündürmektedir. Bu arayışlar güçlendirilebilecek alanların belirlenmesi için birer fırsat olup, EPÖ alanının geleceğini aramaya devam etmesi çok gerekli ve yararlı görünmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi’nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Akagündüz, Ü. (2016). Sanayi Devrimi ve sanayileşme. İ. Güven (Ed.), *Uygarlık Tarihi* (6. Baskı) içinde (ss. 422-431). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktan, S. (2013). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. In W. F. Pinar (Ed), *International handbook of curriculum research* (pp. 514-522). Routledge.
- Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. In Pinar, W.F. (Ed.) *International handbook of curriculum research*. (pp. 502-510) 2nd ed. NY, Routledge.
- 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Aktan, S. (2018). *Curriculum studies in Turkey: A historical perspective*. NY: Palgrave macmillan, Springer Nature America, Inc.
- Aktan, S. ve Serpil, H. (2018). Kıta Avrupası pedagojisinde Didaktik: Temelleri ve problemleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 8(1), 111-134, doi: 10.31704/ijocis.2018.006.
- Antel, S.C. (1952). *Umumi Didaktik*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:359. İstanbul.
- Atik-Kara, D., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. ve Sever, D. (2020). Eğitim programları ve öğretim lisansüstü eğitim programlarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 163-190.
- Autio, T. (2017). Curriculum theory in contestation? American Curriculum, European Didaktik, and Chinese Wisdom traditions as hybrid platforms for educational leadership. In Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. (pp. 257-282). Springer, DOI 10.1007/978-3-319-58650-2
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi: Antik çağdan 19. yüzyılın sonlarına kadar*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m
- Berктаş, S. ve Dimli Oraklıbel, R. (2021). Sanayi Devrimi ile gelen değişim: İş bölümü ve yabancılaşma. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6), 112-121.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim Programı*. (Çev. M. Emir Rüzgar). Ankara: Pegem Akademi. (Yapıtın orijinali 1918 yılında yayımlandı).
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330. doi:10.24106/kefdergi.2543
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özzerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. DOI: 10.15390/EB.2021.9996
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776, doi: <https://doi.org/10.37217/tebd.757483>
- Bümen, N.T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara, Pegem A yayıncılık.
- Bümen, N.T. (2009). Köy Enstitülerinde uygulanan öğretim ilke ve yöntemleri. *Eğitbilim Işığında Köy Enstitüleri Sempozyumu*, 16 Nisan 2009, İzmir.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özzerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi [Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis]. *Education & Science*, 45(202), 141-171. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.7833>
- Cubberley, E. P. (2004). *Eğitim Tarihi I*. (Çev. Engin Noyan). Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Çapuk, S. (2014). Türkiye ve ABD’de yürürlükte olan “eğitim programları ve öğretim” alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çetinkıran Balcı, E. (2018). İsteme özgürlüğünden eylem özgürlüğüne: Kant'ın özgürlük görüşü. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 20-32, doi: 10.32600/huefd.434145
- Çobanoğlu, R. ve Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Çolak, İ. ve Altinkurt, Y. (2017). The relationship between school climate and teacher autonomy behaviors. *Educational Administration: Theory and Practice*, 23(1), 33-71. <https://www.mendeley.com/catalogue/34b31e5b-8ffa-34dd-943c-275edad65991/>
- De Vries, J. (1994). The industrial revolution and the industrious revolution. *The Journal of Economic History*, 54(2), 249-270.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deng, Z. (2016). Bringing curriculum theory and didactics together: A Deweyan perspective. *Pedagogy, Culture & Society*. 24(1), 75-99, doi: <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083465>
- Deng, Z. (2020). *Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism*. Oxon, OX: Routledge.
- Deng, Z. (2021a). Bringing content back in rethinking teaching and teachers. In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 25-40). Oxon, OX: Routledge.
- Deng, Z. (2021b). Constructing ‘powerful’ curriculum theory, *Journal of Curriculum Studies*, 53(2), 179-196, DOI: 10.1080/00220272.2021.1887361
- Dincer, A. (2019). Language teacher autonomy in Turkish EFL context: Relations with teachers' autonomy and job satisfaction levels. *I-manager’s Journal on English Language Teaching*, 9(2), 11-25. <https://doi.org/10.26634/jelt.9.2.15470>
- Doll, W. E. (1993). Curriculum possibilities in a “post”-future. *Journal of Curriculum and Supervision*, 8(4), 277-292.
- Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum dialogue: What did we learn? In M. Uljens & P. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Nonaffirmative theory of education* (pp. 219–228). Cham: Springer.
- Eckoff, W. J. (1896). *Herbart’s ABC of Sense-perception and minor pedagogical works*. New York: D. Appleton and Company.
- Eisner, E.W. (2016). “Bir okulun işini iyi yapıyor olması” ne anlama gelir? Bümen, N.T. (çeviri editörü) *Eğitim programlarında güncel sorunlar* (s.21-29). Ankara: PegemAkademi.
- Erdem. C. (2020). Öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir kavram: Öğretmen etkenliği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 32-55.
- Erdem. C. (2021). Etken öğretmenliğin inşasında temel bir yeterlik olarak eğitim programı okuryazarlığı. Bolat, Y. *Eğitim programı okuryazarlığı* (Ed.) içinde. (s. 60-75). Ankara, PegemAkademi.
- Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 312–326.
- Erss, M. (2018). ‘Complete freedom to choose within limits’ – teachers’ views of curricular autonomy, agency and control in Estonia, Finland and Germany. *The Curriculum Journal*, 29(2), 238-256. <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1445514>
- Evcin, N.D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74-76. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_42.pdf#page=69 adresinden erişilmiştir.
- Friesen, N. (2018). Continuing the dialogue: Curriculum, Didaktik and theories of knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724-732.

- Friesen, N. (2020). 'Education as a Geisteswissenschaft': An introduction to human science pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, 52(3), 307-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1705917>
- GEM-Global Education Monitoring Report Team (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments; Global education monitoring report summary, 2017/8*. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Genç, Ö. (2016). Çocukların Orta Çağ Avrupa'sındaki yeri. *VAKANÜVİS-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 241-261.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm sayfasından erişilmiştir.
- Gundem, B. B. (2000). Understanding European Didactics. In B. Moon, S. Brown & M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 235-262). NY: Routledge.
- Güven, İ. (2019). *Eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, İ. (Ed.). (2016). *Uygurluk tarihi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Hamerow, T. S. (1989). *The birth of a new Europe: State and society in the nineteenth century*. Chapel Hill: UNC Press.
- Hamilton, D. (1999). The pedagogic paradox (or why no didactics in England?). *Pedagogy, Culture & Society*, 7(1), 135-152.
- Hamilton, D. ve Gudmundsdottir, S. (1994). Didactic and/or Curriculum? *Curriculum Studies*, 2(3), 345-350, DOI: 10.1080/0965975940020305
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük C. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627> adresinden erişilmiştir.
- Hébert, C., Ibrahim, A., Ng-A-Fook, N. ve Smith, B. (Ed.). (2019). *Internationalizing curriculum studies: Histories, environments, and critiques*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (Translator Alexis F. Lange). New York: The Macmillan Company.
- Hilgenheger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23(3-4), 649-664.
- Hopmann, S. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124, doi: 10.2304/eeerj.2007.6.2.109
- Hopmann, S. (2015). 'Didaktik meets Curriculum' revisited: Historical encounters, systematic experience, empirical limits. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 1, 27007, DOI: 10.3402/nstep.v1.27007
- Hopmann, S. ve Riquarts, K. (1995). Starting a dialogue: Issues in a beginning conversation between Didaktik and the curriculum traditions. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 3-12.
- Horlacher, R. (2018). The same but different: The German Lehrplan and curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 50(1), 1-16, doi: <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1307458>
- İnönü, E. (2004). Bilimsel devrim ve Türkiye. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 5(2), 103-116.
- İşcan, C. D., ve Bıkmaz, F. H. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 107-138.
- Jank, W. (2014). Didaktik, Bildung, content: On the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 113-131.
- Kamer, S. T. (2019). *Eğitimin sosyal ve kültürel temelleri: Kavramlar, olgular ve olaylar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kansanen, P. (1995). The Deutsche Didaktik. *Journal of Curriculum Studies*, 27(4), 347-352, doi: 10.1080/0022027950270401
- Karatay, M., Günbey, M. ve Taş, M. (2020). Öğretmen profesyonelliği ile özerklik arasındaki ilişki. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 173-195.
- Kenklies, K. (2012). Educational theory as topological rhetoric: The concepts of pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher. *Studies in Philosophy and Education*, 31(3), 265-273.
- Kosso, P. (1992). *Reading the book of nature: An introduction to the philosophy of science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41.
- Krogh, E. Qvortrup, A. ve Graf, S.T. (2021) (Eds.) *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. New York, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003099390>
- Mızıkacı, F. (2019). Eğitim programlarının karmaşık kodları: ideoloji, bilgi, pedagoji söylemi ve değerlendirme. Aslan, B. ve Hazır Bıkmaz, F. (Editörler) *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan: Eğitimde 50 yıl*. (ss. 219-230). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Miller, P. (1989). Historiography of compulsory schooling: What is the problem? *History of Education Journal of the History of Education Society*, 18(2), 123-144, doi: 10.1080/0046760890180202
- Nuhoğlu Soysal, Y. ve Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62(4), 277-288.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris.
- Ozan, C., ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 116. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). High-stakes testing and transformation in the occupational identity of teachers. *Journal of Economy Culture and Society*, DOI: 10.26650/JECS2019-0101.
- Özgen, B. (1991). *Köy enstitülerinde uygulanan eğitim-öğretim ilke ve yöntemleri*. İzmir: Duyallar Matbaası.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442. DOI: 10.26466/opus.647030
- Öztaşkın, G. K. (2013). Olympos antik kenti episkopeion yapı topluluğu. *Yayımlanmamış doktora tezi*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Panofsky, E. (1944). Renaissance and Renascences. *The Kenyon Review*, 6(2), 201-236.
- Paulsrud, D. & Wermke, W. (2020). Decision-making in context: Swedish and Finnish teachers' perceptions of autonomy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 706-727. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1596975>
- Pinar, W. (2011). *The character of curriculum studies: Bildung, Currere, and the recurring question of the subject*. New York: Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. ve Miller, J. L. (1982). Feminist curriculum theory: Notes on the American field 1982. *The Journal of Educational Thought*, 16(3), 217-224.
- Platon. (1998). *Yasalar*. (Çev. C. Şentuna ve S. Babür). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Prince, J. T. (1892). *Methods of instruction and organization of the schools of Germany*. Boston: Lee and Shepard Publishers.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu veya Sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 53(3), 1153-1179.
- Sağbaş, N. Ö. ve Özdemir, M. (2021). Türk eğitim sistemindeki kozmik yapının felsefesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 921-946, doi: 10.30964/aeubfd.724099
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Schwab, J. J. (2013). The practical: A language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (5), 591-621. (Reprinted from The practical: a language for curriculum by J. J. Schwab, 1970, Washington, D.C: National Education Association). <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.809152>
- Seel, H. (1999). Allgemeine Didaktik (General Didactics) and Fachdidaktik (Subject Didactics). In B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (Eds.), *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession?* (pp. 13-20). Umea, Sweden: Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTEE) Publication. <http://tntee.umu.se/publications>
- Sert, M., Gündoğdu, K. ve Akar-Vural, E. (2018). *Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının bugünü, yarını*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- Shirley D. (2008). The coming of post-standardization in education: What role for the German Didaktik tradition? In M.A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Eds.), *Perspektiven der Didaktik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (pp. 35-45). Germany: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_3

- Shirley, D. (2009). American perspectives on German educational theory and research: A closer look at both the American educational context and the German *Didaktik* tradition. In K. H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Eds.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung: Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (pp. 195-209). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sönmez, V. (2011). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (8. Baskı) içinde (ss. 25-60). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, R. (2019). Sanayi Devrimi Osmanlı İmparatorluğu'nda neden başlamadı? *Business, Economics and Management Research Journal*, 2(1), 1-16.
- Tahirsylaj, A. (2019). Revisiting 'curriculum crisis' dialogue: In search of an antidote, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 180-190, DOI: 10.1080/20020317.2019.1664217
- Tahirsylaj, A. (2021). Teacher responsibility over intended, taught, and tested curriculum, and its association with students' science performance in PISA 2015 across Didaktik and curriculum countries. In Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S.T. (Eds.) *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. (pp.222-233) <https://doi.org/10.4324/9781003099390>
- Tahirsylaj, A., Niebert, K. ve Duschl, R. (2015). Curriculum and Didaktik in 21st century: Still divergent or converging? *European Journal of Curriculum Studies*, 2(2), 262-281.
- Tokgöz Can, M. ve Bümen, N.T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.
- Tröhler, D. (2014). International curriculum research: Why and how? In W. Pinar, ed., *International handbook of curriculum research*, (pp. 60–66) Second ed. New York and London: Routledge.
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (2. baskı). (Çev. M. Emir Rüzgar ve Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi. (Yapıtın orijinali 1949 yılında yayımlandı).
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.). (2017). *Bridging educational leadership, curriculum theory and Didaktik: Non-affirmative theory of education*. Cham, Switzerland: Springer Open.
- Ünder, H. (2002). *Salih Zeki, Yusuf Akçura, Muallim M. Cevdet: Skolastik eğitim ve Türkiye'de skolastik tarz*. Ankara: Epos Yayınları.
- Variş, F. (1989). Millî eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aeubfd/issue/48019/607443> adresinden erişilmiştir.
- Vásquez-Levy, D. (2002). Bildung-centred Didaktik: A framework for examining the educational potential of subject matter. *Journal of Curriculum Studies*, 34(1), 117-128, doi: 10.1080/00220270110056581
- Vollmer, H. J. (2021). Bildung as the central category of education? In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 137-163). Oxon, OX: Routledge.
- von Humboldt, W. (1999/1793). Theory of Bildung. (Translator Gillian Horton-Kruger). In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Werler, T. (2021). From Didaktik to learning (sciences). In E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Eds.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (pp. 41-64). Oxon, OX: Routledge.
- Werler, T.C. & Tahirsylaj, A. (2020). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*, doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>
- Wermke, W. & Pröitz, T. S. (2019). Discussing the curriculum-Didaktik dichotomy and comparative conceptualisations of the teaching profession. *Education Inquiry*, 10(4), 300-327. DOI: [10.1080/20004508.2019.1618677](https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1618677)
- Westbury, I. (1998). Didaktik and Curriculum studies. In B. B. Gundem & S. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum: An International Dialogue* (pp. 47-78). New York: Peter Lang.
- 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.
- Willbergh, I. (2021). Bildung-centered general didactics. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. Oxford, UK: Oxford University Press (OUP).

- Wronowski, M. L. (2020). De-professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability policy era. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599-629, DOI: [10.1080/15700763.2020.1734209](https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209)
- Yaşar, C. G., & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237-260. DOI: 10.31704/ijocis.2021.012
- Yayla, A. (2005). Kant'ın ahlak eğitimi anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 73-86.
- Yıldırım, C. (2012). *Bilim tarihi* (15. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, A. (2014). *İdealist öğretmenlerden sınava hazırlayıcı teknisyene: Öğretmenliğin dönüşümü*. İstanbul, Kalkedon yayınları.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Extended Summary

Introduction

The word didaktik has two connotations in Turkish. First, as an adjective, it has the same meaning as instructive. For example, when it is used alongside, say, poetry or essay, it means that the poetry or the essay is instructive. Second, it is employed as a technical term in educational sciences which refers to knowledge about instructional methods. In addition to these two connotations, Didaktik is also a schooling tradition that is prevalent in Continental Europe, especially in the Germanic world and North Europe.

As a schooling tradition, Didaktik has many similarities as well as differences from Curriculum tradition that is quite prevalent around the world in terms of teacher education, teachers' role in class, content and instruction, etc. A process of dialogue was commenced with these two traditions so that they learn from each other. As a result, Didaktik has become a major point of investigation for curriculum theorists. Despite the prevalence of Didaktik and comparisons between Didaktik and Curriculum in international settings, Turkish curricular literature on Didaktik is almost non-existent. Therefore, the primary aim of this article was to examine Didaktik while comparing it to Curriculum and to analyze what type of influences it might have on Turkish curriculum literature. To achieve this aim, the study is divided into three parts. The first section investigated developments that led to the creation of these traditions as they both stem from common roots. In the second part, characteristics of both Didaktik and Curriculum were comparatively examined while also discussing the dialogue efforts between the two. The third and last section critically analyzed the potential influences of Didaktik on educational research and practices in Turkey.

Common Roots of Didaktik and Curriculum

Didaktik and Curriculum came into existence as a result of compulsory education and the establishment of educational systems, first in Europe and then the United States of America. Thus, it is necessary to examine social, political and religious developments. Europe's intellectual world was under influence of scholasticism for a quite long time. Scholastic thought was based on the unquestioned acceptance of a superior being, namely God. As God's words were the ultimate wisdom, there was no need for new knowledge or investigation. However, Renaissance commenced a new era that can be characterized by the effort to depart from scholastic thought. It strived for achieving the ideals of the ancient period and beyond. Conceptualized by Humanism of that period, Renaissance was a time when human beings focused on understanding themselves, their world and their place in it without a reference to God. Besides, the Reformation had direct consequences to educational thought and practice in Europe as it called for the translation of the holy book to local languages so that common people could be able to read and practice it. Moreover, it started the establishment of primary schools so that the general public would be educated in regards to basic religious knowledge. Departing from the inertness of scholasticism, Europe's intellectual world witnessed the scientific revolution where evolving scientific methods culminated in new and robust knowledge. Following these developments, enlightenment was a revolt against human beings' misguidance against being brave and using their minds. Late in the 18th century and in France, a revolution was in full effect against royals' hegemony on laymen. It called for equal rights and opportunities for everyone. Among its multidimensional results, the French Revolution established education and schools as a direct force in creating a nation by instilling national values in children at school. Finally, Industrial Revolution necessitated that all workers be trained in basic arithmetic as well as reading and writing to maximize workers' efficiency. All of these developments resulted in the establishment of compulsory education and of schools that would provide youngsters an education of type that is free, secular and scientific. It was during that time that an organized discipline was needed to regulate newly established schools. Didaktik had become the schooling tradition in Continental Europe whereas the Anglo-American world had Curriculum for that purpose.

Didaktik

Johann Amos Comenius and Wolfgang Ratke were two monumental figures in forming Didaktik. Their search for a new way to teach has shaped the ground on which Didaktik prospered. Wilhelm Dilthey, on the other hand, in his writings, argued for a clear-cut divide between natural

sciences and social sciences. As a consequence, he maintained, the methodological approach should be different between the two. Whereas natural sciences aim to explain phenomena through the use of a cause-and-effect approach, social sciences should employ hermeneutic to understand human beings. Such an acceptance constructed the base of Didaktik in terms of its epistemology.

A critical concept in Didaktik is the term *Bildung*. It has such connotations as wisdom, experience and formation as well as others. It has been argued that the most appropriate translation for the concept is formation as it refers to the formation of the self. Moreover, it alludes to the creation of human powers, self-awareness, responsibility, freedom in the self by the self is a life-long process. *Bildung* is a transformative power that can be unfolded as a result of teaching.

The three interrelated main components of Didaktik are teacher, content and student. Said components form what is usually called the Didaktik triangle. In this conceptualization, teaching is a unique meeting of the teacher, the student and the content. In other words, every teaching situation is a distinctive interaction between these components. This characterization hints that Didaktik tradition provides a conceptual base for teaching that allows the formation of an educated self. It emphasizes the process where a student becomes an independent, cultured human being as a result of teaching. The key character in this process is the teacher, i.e., Didaktik tradition entrust a high-level autonomy and professional responsibility to teach students.

Curriculum

Curriculum as a schooling tradition came to fruition at the beginning of the 20th century. In its early days, the field was heavily influenced by the social efficiency movement in the USA. From the 1920s to until the 1970s, the field devoted most of its intellectual energy to finding one true (best) method to develop a curriculum, i.e., the early field can be characterized as a systematic approach to construct curriculum. Curricular approach to schooling, thus, is quite different from Didaktik.

A comparison of Didaktik and Curriculum

Teachers in curriculum tradition are not gifted with the type of autonomy and responsibility. Said another way, central authorities prepare curricula and teachers are responsible for delivering it to students. In a way, they can be seen as technical staff who do not have much to say on education. The field, in its search for an educational system, adopted a top-down hierarchy where responsibility for education starts at the highest level of authority and continues to people who are at the bottom of the system. The result of this approach is central management which in time led to issues of standardization and accountability. A heavy load of testing lays on the shoulders of educators where curriculum tradition is put into use. Besides, curriculum tradition witnesses a problem of privatization where rules of free-market dictate a brutal competition between schools, which is antithetical to what education stands for. In short, curriculum differs from Didaktik in terms of teachers' roles, the meaning of content and assessment.

The Potential Influences of Didaktik in Turkey

As a result of examinations and discussions of this study, the study concluded that Turkish curriculum literature, heavily influenced by Anglo-American Curriculum tradition, has a lot to reflect on and learn from Didaktik. Specifically, it was maintained that potential influences of Didaktik on educational research and schooling in Turkey can be reviewed under the following headings: (i) Introducing the concept of *Bildung* to Turkish literature, (ii) Reexamining teacher autonomy and professionalism, (iii) Discussing the impact of the content on students' future, (iv) Identifying the relation of the content to other curricular components and (v) Reconsidering the evaluation of autonomous and holistically educated individuals.

Turkish curricular literature can benefit from the concept of *Bildung*—an alien concept in Turkey at the moment—as it indicates that teaching should liberate individuals rather than merely transmit knowledge. Similarly, Didaktik tradition might have very useful lessons to Turkish education since Turkey has one of the most centralized educational systems in the world, meaning that teachers have little to no say on what they teach. What is more, Didaktik may indicate new routes to Turkish education in discussing the impact of content on students' future as well as identifying the relationship of the content to other curricular components since recent curricular decisions might have led to

educational erosion according to some curricularists in Turkey. Finally, Didaktik might help reconsider the evaluation of autonomous and holistic individuals' education. Turkey has one of the most centralized examination systems and it almost came to a point where all educational efforts in Turkey are for ensuring that students get higher points in the central exams rather than having an eye toward forming free, independent and holistically cultured human beings.