



DOI: 10.18039/ajesi.1442197

## Revisiting Curriculum Theory: Taba's Contribution to Curriculum and Instruction Field

Hilal TUNÇ TOPTAŞ<sup>1</sup>, Cahit ERDEM<sup>2</sup>

**Date Submitted:** 23.02.2024 **Date Accepted:** 13.05.2024 **Type:** Review

### Abstract

It is critical to understand the curriculum theories after establishing the relationships between paradigm, theory, and model on a solid basis in the context of the curriculum. However, the literature in Türkiye is scarce in this regard and the curriculum theories are not discussed in this context. On the contrary, the curriculum theories of the theorists who have contributed significantly to the development of the curriculum field have been reduced to models and the foundations on which these models are based have not been adequately addressed. Based on this need, the primary aim of this study was to examine the curriculum theory of Hilda Taba who is an important theorist in the field of curriculum. In this context, at first, the relationships between paradigm, theory, and model were explained, and then the classifications of curriculum theories were included. In the following sections, Taba's biography and curriculum theory, Taba's perspective on education and curriculum, her curriculum development process and model, and the reflections of her educational theory on the present day were discussed. The study emphasised that the curriculum literature in Türkiye should focus more on curriculum theory and examine the basic theories of the field, and that it is necessary to contribute to the current curriculum theorising literature at the international level. Besides, the role of teacher agency, which Taba emphasised in her time, should be reconsidered in terms of curricula today.

**Keywords:** Curriculum, curriculum theory, Hilda Taba

**Cite:** Tunç Toptaş, H., & Erdem, C. (2024). Revisiting curriculum theory: Taba's contribution to curriculum and instruction field. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14(2), 729-758. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1442197>



<sup>1</sup> (Corresponding author) PhD Student, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Curriculum and Instruction Program, Türkiye, [hilal.tunc@windowslive.com](mailto:hilal.tunc@windowslive.com), <https://orcid.org/0000-0002-1460-9939>

<sup>2</sup> Assoc. Prof. Dr., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, [cahiterdem@gmail.com](mailto:cahiterdem@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6988-8122>



DOI: 10.18039/ajesi.1442197

## Eğitim Programı Teorisine Yeniden Bakış: Taba'nın Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Katkıları

Hilal TUNÇ TOPTAŞ<sup>1</sup>, Cahit ERDEM<sup>2</sup>

**Gönderim Tarihi:** 23.02.2024    **Kabul Tarihi:** 13.05.2024    **Türü:** Derleme

### Öz

Eğitim programı bağlamında paradigma, teori ve model arasındaki ilişkileri sağlam bir zemine oturarak eğitim programı teorilerini anlamlandırmak önemlidir ancak alan yazınımızda eğitim programı teorilerine ilişkin yeterli düzeyde kaynak yer almamakta ve teoriler bu bağlamda tartışılmamaktadır. Aksine eğitim programı alanının gelişimine önemli katkı sunan teorisyenlerin eğitim programı teorileri modele indirgenmekte ve bu modellerin dayandığı temellere yani teorilere değinilmemektedir. Bu çalışma da bu ihtiyaçtan yola çıkarak eğitim programı alanı için önemli bir teorisyen olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmada önce paradigma, teori ve model ilişkisi açıklanmış, ardından eğitim programı teorilerinin sınıflamalarına yer verilmiştir. Taba'nın biyografisi ve eğitim programı teorisi ile devam edilip yine Taba'nın eğitime ve eğitim programına bakış açısı, program geliştirme süreci ve modeli ve Taba'nın eğitim programı teorisinin günümüze yansımalarına değinilmiştir. Son olarak ulusal alan yazının eğitim programı teorisine daha çok eğilmesi gerektiği, bunun için de öncelikli olarak alanın temel kuramlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından incelenmesinin önemli olduğu ve uluslararası düzeyde güncel eğitim programı teorileştirme alan yazınına katkı sunulması için gerekli olduğu vurgulanmış, özellikle Taba'nın kendi zamanında vurgulamış olduğu etken öğretmen rolünün de günümüzde eğitim programları açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim programı, eğitim programı teorisi, Hilda Taba

**Atıf:** Tunç Toptaş, H. ve Erdem, C. (2024). Eğitim programı teorisine yeniden bakış: Taba'nın eğitim programları ve öğretim alanına katkıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 14 (2), 729-758. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1442197>

<sup>1</sup> (Sorumlu yazar) Doktora Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye, [hilal.tunc@windowlive.com](mailto:hilal.tunc@windowlive.com), <https://orcid.org/0000-0002-1460-9939>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [cahiterdem@gmail.com](mailto:cahiterdem@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-6988-8122>

## Giriş

Okullar, işletmeler, farklı kurumlar ve program geliştirme, öğretim, denetim ya da değerlendirmeye ilgilene eğitimci veya öğretici kişiler, kurumlarının amaçlarına uygun eğitim programlarını uygulamaktadır. Bununla birlikte, bir çalışma alanı olan eğitim programları anlaşılması zor ve parçalı bir alandır. Alan, neleri içermesi gerektiği konusunda birçok tartışmaya ve hatta yanlış anlaşılmaya da açıktır. Dolayısıyla bir eğitim programıyla neyi kastettiğimizin, eğitim programının neyi kapsadığının ve eğitim programına kimin dahil olduğunun anlaşılması için geniş bağlamli bir analize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu analiz ise programa hangi yaklaşımla baktığımızı göre şekillenmektedir (Ornstein, 1987). Nihayetinde, hangi bilgilerin öğretilmeye değer görüldüğü ve eğitim programlarına dahil edilmesi gerektiği hususu eğitim programı teorisi ile yakından ilişkilidir. Bunun için eğitim programı alanına ilişkin paradigma, teori ve modellerin doğru bir şekilde tanımlanmış olması büyük önem taşımaktadır. Ancak bu kavramların ulusal alan yazında sıklıkla yanlış kullanıldığı ve uygulayıcıların bu kavramlar ile ilgili farkındalıklarının olmadığı gözlenmektedir. Bu kavramların arasındaki ilişkilerin eğitim programı bağlamında ele alınması yapılan çalışmaların daha sağlıklı bir zemine oturmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim programı teorilerini doğru anlamak için öncelikle bahsi geçen bu kavramlar arası ilişkilerin açık bir şekilde ortaya konması gerekir. Ancak bu konudaki bir diğer eksiklik ise alan yazınımızda eğitim programı teorilerinin de yeterli düzeyde yer bulamamasıdır. Halbuki, eğitim programı teorileri öğretmenlere ya da program geliştirmecilere nasıl program geliştireceklerini anlatmakla birlikte program geliştirmecilerin düşünme yollarına rehberlik eder ve program geliştirme sürecini de etkiler (Beauchamp, 1982). Bobbitt ile başlayan eğitim programı alanına bir yöntem sunma iddiasındaki eğitim programı teorileri, Schwab'ın (1969) alana yönelik ses getiren eleştiri makalesi sonrasında bir sorgulamadan geçirilerek büyük değişimler geçirmiş ve dönüşmüştür. Yeniden kavramsallaştırıcılık hareketinin son yıllarda uzunca bir süredir alanda kurmuş olduğu hakimiyete rağmen bugün bu teorinin de pratikte öğrenciye yarar sağlamadığı gibi eleştiriler yapılarak yeni teorik arayışlar devam etmektedir (Deng, 2018; Rüzgar, 2020). Bu durum oldukça doğal bir süreçtir çünkü bilim akışkandır. Öte yandan, Bümen ve Aktan (2014) Türkiye'de eğitim programları alanında, daha ziyade öğrenme-öğretme süreci gibi konularda yoğunlaştığı, güncel eğitim programı teorilerinden uzak durulduğu ve ulusal alan yazının yalnızca program geliştirme paradigmasını temsil ettiğini (yeniden kavramsallaştırma paradigmasını görmezden geldiğini) ifade etmektedirler. Benzer şekilde, ulusal alan yazın incelendiğinde alandaki güncel kuramsal tartışmalar bir tarafa, alanın ilk teorileri hakkında yeterli düzeyde çalışma yapılmadığı ve daha çok eğitimde program geliştirme modellerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Modellerin dayandığı eğitim programı teorilerini detaylı şekilde irdelemek alan uzmanları için bir gereklilik haline gelmiştir. Son yıllarda araştırmacıların ilgilerinin eğitim programı teorisine yönelmeye başladığı da gözlenmektedir (Coşkun Yaşar ve Aslan, 2021; Gündüz, 2023). Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışma, eğitim programı alanı için önemli bir teorisyen olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmada paradigma, teori ve model ilişkisi, eğitim programı teorilerinin sınıflaması, Taba'nın biyografisi ve eğitim programı teorisine ele alınmıştır.

## Paradigma, Teori ve Model İlişkisi

Eğitim programı yaklaşımları, bireylerin gerçeklik olarak algıladığı şeyleri, önemli gördükleri değerleri ve sahip oldukları bilgi miktarını da içerecek şekilde, bireylerin dünyaya bakış açısını yansıtmaktadır. Bu yaklaşım eğitim programının temellerini (yaklaşımı taşıyan bireylerin felsefesi, tarihi görüşü, psikolojiye ve öğrenme teorisine ve sosyal konulara bakışı), programın alanlarını ve teorik ve pratik ilkelerini kapsayan bütünsel bir bakış açısını veya yönelimini göstermektedir (Ornstein, 1987). Program geliştirme alanında çalışan araştırmacılar, farklı paradigmalardan etkilenmiş olsalar da bu paradigmalardan hiçbiri doğrudan diğeriyle karşılaştırılmaz (Maftoon ve Shakouri, 2013). Bu bağlamda Patton (1975), paradigmalardan büyük ölçüde uygulayıcıların toplumsallaşmasıyla ilgili olduğunu ve program geliştirme aşamasında onlara neyin önemli, neyin meşru ve neyin makul olduğunu söylediğini ileri sürmektedir.

Paradigma kavramı sözlük anlamı olarak felsefi bir temel ve bakış açısı olarak kabul edilmektedir. Kuhn'a (1982) göre ise uygulayıcılarına "konular, araçlar, metodolojiler ve öncüller" sağlarken kendisi sabit kalmaz ve kullanım yoluyla geliştirilir veya genişletilebilir. Yine Kuhn'un sözleriyle, "yeni ve katı koşullar altında daha fazla ifade ve teknik için bir araç" haline gelir (Koschmann, 2012). Göktürk'e (2005) göre, Kuhn'un "bilimsel çalışmalarda temel alınan model, değerler ve alışkanlıklar" olarak tanımlayıp hayatımıza kattığı paradigma kelimesi popüler bir şekilde kullanılmasına rağmen yapılan farklı tanımlar kelimenin soyut anlamının iyice anlaşılabilir hale gelmesine neden olmaktadır. Kelimenin sözlük anlamları da kendisini tam karşılamamaktadır ve bu kavram eski Latin kaynakları baz alınarak "fikirlerin bireysel durumlarla birleşerek mantıksal değil ama duysal şeylere dönüşmesi" olarak tanımlanmaktadır (Göktürk, 2005). Demir'in (2019) tanımına göre ise paradigmlar inanç sistemimizi ve bireysel bakış açımızı ifade etmektedir. Bu tanımlara göre gözlemlerimizi ya da fikirlerimizi düzenlemede kullandığımız dünya görüşümüz ve genel düşünce tarzımıza paradigma diyebiliriz.

Paradigma kavramından sonra teori kavramını ele almak gerekmektedir. Beauchamp'ın (1982) tanımında teori 'izah gerektiren, gözlemlenen bir dizi olay veya olgu için organize bir açıklama' olarak geçmektedir. Kerlinger (1973) teoriyi bir olguyu açıklamak ve tahmin etmek amacıyla değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyerek olgulara sistematik bir bakış sunan birbiriyle ilişkili yapılar (kavramlar), tanımlar ve önermeler kümesi şeklinde tanımlamaktadır. Diğer taraftan paradigma, bilimsel bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan ve onlara bilimlerinin konusunun doğasını anlatan bir görüntüdür. Dolayısıyla teoriler paradigma değildir ve her paradigma tek bir teoriyi üretmemektedir. Belirli bir paradigma göz önüne alındığında belirli türde sorular sorulabilir ve belirli türde hipotezler düşünülebilir. Fakat yine de bir paradigmanın kendisi kesin ve ayrıntılı bir teoriyi zorunlu olarak beraberinde getirmeyebilir (Cotton ve Dunlap, 1978). Teoriler ilişkili olduğu olguya dair betimleme, kestirim, açıklama ve yol gösterme işlevlerine sahiptirler (Glatthorn, 2019).

Beauchamp'a (1982) göre, teoriler olguları ve olgular arasındaki ilişkileri anlamlı şekilde açıklayan bir bütündür. Bu açıklama bir olgunun betimlenmesi şeklinde olabileceği gibi olgunun nedensel bağları açıklanarak kestirimsel ilişkiler de kurulabilir. Eğitim programı teorileri de eğitim programı ve ilişkili olguları açıklar. Ancak eğitim programının tanımı konusunda fikir birliği bulunmamaktadır. Bu farklılık da farklı eğitim programı teorilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Diğer taraftan, eğitim programı alanında teori oluşturma süreci bir savaş alanı olarak nitelendirilebilir. Eğitim programı teorilerinin, teori niteliği taşımaları için temel ve süreç boyutlarına sahip olmaları gerekir. Temel boyut program tasarım alanı (eğitim programına dahil

edilecek kültürel içeriklerin seçimi, düzenlenmesi ve amaç ifadelerinin yazımı) ile ilgili iken süreç boyutu program mühendisliği olarak ifade edilebilecek bir boyut olarak tanımlanır (programın planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, liderlik rollerinin paylaşılması). Bir eğitim programı teorisi üç önermeyi içermelidir: a) tanımsal ya da varsayımsal önermeler (alanı kavramsal olarak sınırlandıran, teori geliştirme sürecinde tutarlı bir dil sağlayan, test edilmeden doğru kabul edilen önermeler), b) normatif ya da betimsel önermeler (bir önceki aşamada tanımlanan yapıların çevresel koşullarını betimleyen, normlarını ortaya koyan, doğru olarak kabul edilseler de test edilebilen, olayları olduğu gibi açıklayabilecekleri gibi neyin nasıl olması gerektiği konusunda kural koyucu da olabilen önermeler), c) kestirimsel ya da ilişki önermeleri (varsayımlardan ziyade gerçekliğin test edildiği, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki, kestirimsel ya da nedensel ilişkileri açıklayabilen önermeler). Bu önermelere dayalı olarak bir eğitim programı teorisi eğitim programı alanındaki bilgi birikiminin geliştirilmesinde program teorisini yönlendirir; üniversitelerdeki eğitim programları ve öğretim disiplini için kaynak oluşturur ve aynı zamanda bu teoriler okullar ve okullardaki uygulayıcılar için bir kılavuz olur (Beauchamp, 1982).

Program geliştirme aynı zamanda paradigmalara nasıl yansıdığını ve öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri nasıl etkilediğini anlamak için de bir yol sunarken mevcut koşulların iyileştirilmesi amacıyla farklı prosedürleri içeren zorlu ve dinamik bir süreçtir. Dolayısıyla bu karmaşıklığı azaltıp anlaşılır hale getirmede program geliştirmenin bir yolu olan modelleme, eğitim faaliyetlerinin yönetimi, denetimi, öğretimi, değerlendirmesi gibi çeşitli alanlarda etkili bir rehber olarak işlev görür ve programa yaklaşımımızı da yansıtır (Bhutta vd., 2019; Oliva, 2009). Hemen hemen her türlü eğitim faaliyeti için modeller bulunabilir. Bunker ve Thorpe'a (1986) göre de soyut anlamda teorik temelini kurduğumuz çalışılacak kavramların belirli bir zamana göre planlanması ve planlanan bu kavramların somutlaştırılması gerekir. Bunun için bizlere rehberlik edecek olan ise somut bir modeldir. Syomwene (2020) modelleri genellikle bir olguyu veya ilişkiyi temsil etmek için kullanılan araçlar olarak tanımlar. Oliva (2009) da modellerin daha iyi çıktı elde etmek için programın geliştirilmesinde kullanıldığını ifade etmektedir. Eğitim programı teorilerini temsil eden modeller bir gerçeklik değildir; olayları ve olaylar arasındaki etkileşimleri öz ve açıklayıcı bir biçimde temsil ederler ve tıpkı bir tablo ya da hikâye gibi bir kişinin gerçeklik algısının görsel ya da yazılı betimlemesidir (Beauchamp, 1982).

Biddulph ve Carr (1999) paradigmayı teorilerin, yöntem ve modellerin birleşimi olarak tanımlarken Syomwene'a (2020) göre de modeller genellikle belirli bir eğitim programı tasarımı veya mühendislik (uygulama) sürecini temsil etmek için kullanılan tam bir teorinin yerini alamayan araçlardır çünkü teoriler daha geniş bir bakış sunmaktadır. Eğitim programı teorisi eğitim programlarının planlama, uygulama, denetleme ve değerlendirme süreçlerine rehberlik eden daha bütüncül bir yapı iken program modelleri eğitim programı teorilerini temsil eden analogilerdir (Glathorn, 2019). Teori eğitimcilerle, özellikle de program uzmanlarına bir çerçeve sağlarken aynı zamanda program için eğitim amacının ne olduğu, hangi konuların değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağı sorularına cevap bulmalarına rehberlik etmektedir. Eğitimin hedeflerini belirlemek, konu içeriği ve organizasyonu, öğretme ve öğrenme süreci ve genel olarak okullarda ve sınıflarda hangi yaşantı ve etkinliklerin vurgulanması gerektiği gibi geniş konu ve görevler için bir kılavuzdur (Ornstein, 1990). Öyleyse bir ihtiyaç olduğuna inanılan ve belirlenen program için araştırmacının bakış açısına göre temeline dayandırdığı paradigma ile ortaya çıkacak olan teori bu alanda en önemli adım olacaktır. Fakat her teori gerçekliği kendi merceğinden göstermeye çalışan soyut bir yapı olduğu için (Maftoon ve Shakouri, 2013) program

uygulayıcıların programın arkasındaki teoriyi çok az dikkate alarak veya hiç dikkate almadan ayrıntılı davranışsal hedefler listeleri geliştirdiklerini görmek de normaldir (Brandt ve Tyler, 1983). Ulusal alanyazında da modellere odaklanıldığı gözlenmektedir. Modeller faydalı olmakla birlikte bize tüm resmi vermezler (Marsh ve Willis, 2007). Fakat nihayetinde öğretme, öğrenme ve programın tümü uygulamalarda iç içe geçmiştir ve bir teoriyi yansıtmaktadır (Ornstein, 1990). Bu nedenle bu çalışmada eğitim programı alanındaki teorinin önemine dikkat çekmek amaçlanmaktadır.

## Eğitim Programı Teorilerinin Sınıflaması

Eğitim programı alanında geliştirilen teorileri kategorileştirmeye yönelik çok sayıda girişimde bulunulmuştur. Birtakım araştırmacılar eğitim programı teorisyenleri üzerinden bir gruplama yaparken başka bir grup araştırmacı da teorileri sınıflandırmışlardır. Örneğin McNeil (1985) teorisyenleri iki grupta incelemiştir: din, felsefe ve edebiyat gibi daha yoruma açık disiplinlere dayanan *Esnek (Soft) Eğitim Programı* teorisyenleri ve rasyonel bir yaklaşım izleyerek görgül verilerden yararlanan *Katı (Hard) Eğitim Programı* teorisyenleri (Glatthorn vd., 2019). Pinar (1978) ise kültürel mirası aktarmak ve mevcut toplumu işler durumda tutmak için sabit bir bilgi bütünü aktarmanın araçlarıyla ilgilenenleri *Gelenekselciler*; eğitimcilerin okullarda olup bitenleri kontrol etmelerini ve tahmin etmelerini sağlayacak genellemeler üretme girişiminde bulunmak için araştırma metodolojileriyle ilgilenenleri *Kavramsal Görgülcüler*; daha geniş bir toplumda var olan sınıf çatışmasını ve eşit olmayan güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için öznelliği, varoluşsal deneyimi ve yorumlama sanatını vurgulayanları *Yeniden Kavramsallaştırmacılar* olarak tanımlamaktadır.

Eisner ve Vallance (1974) entelektüel çalışmaların gelişimiyle ilgilenip spesifik içeriklerle daha az ilgilenenleri *Bilişsel Süreçlerin Gelişimi Teorileri*; eğitim programının işlevini önceden belirlenmiş amaçlara ulaşmanın en etkili yolunu bulmak olarak kavramlaştıranları *Teknik Teoriler*; programı kişisel gelişimi sağlamak için tasarlanmış tamamlayıcı bir deneyim olarak görenleri *Kendini Gerçekleştirme Teorileri*; bireysel ihtiyaçlardan ziyade toplumsal ihtiyaçları vurgulayan yönelime sahip, okulun temel rolünün uyum sağlayıcı veya reformist bir duruşla daha geniş toplumla ilişki kurmak olduğuna inanma eğiliminde olanları *Sosyal Yeniden Yapılanma-Uygunluk Teorileri*; gençlerin batı kültürel geleneğine katılmalarına yardımcı olmada standart disiplinlerin önemini vurgulayanları *Akademik Rasyonalizm Teorileri* olarak sınıflamaktadır.

Glatthorn'a (1987) göre her üç sınıflamanın da (McNeil; Pinar; Eisner ve Vallance) temel hatası eğitim programı teorilerini birincil yönelimleri veya vurguları açısından sınıflandırmamalarıdır. Bu açıdan kendi sınıflamasını şu şekilde yapmıştır: eğitim programının bileşenlerini ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini analiz etmekle ilgili olup amaç açısından tanımlayıcı ve açıklayıcı olanları *Yapı Odaklı Teoriler*; öncelikle eğitim programı oluşturucularının ve onların ürünlerinin değerlerini ve varsayımlarını analiz etmekle ilgili olanları *Değer Odaklı Teoriler*; eğitim programının içeriğinin belirlenmesiyle ilgili olup kuralcı olanları *İçerik Odaklı Teoriler*; öncelikle eğitim programının nasıl geliştirildiğini açıklamakla veya nasıl geliştirilmeleri gerektiğini tavsiye etmekle ilgili olup tanımlayıcı olanları da *Süreç Odaklı Teoriler* olarak adlandırmaktadır. Huenecke (1982) de teorisyenlere değil teori geliştirmeye dönük olarak eğitim programı teorilerini üç grupta ele almıştır. Buna göre bu teoriler, eğitim programının öğelerinin ve öğeler arası ilişkilerin belirlenmesine ve eğitim programının planlanma sürecinde yer alan kararların yapısının belirlenmesine odaklanan

*yapısal teoriler* (Bobbitt, Tyler, Taba, Saylor, Alexander & Lewis, Tanner & Tanner, Posner, Goodlad, Beauchamp); eğitim programının nasıl geliştirileceğine ya da öğelerine değil çıktıklarına odaklanan ve okulun birey üzerindeki kümülatif etkisine vurgu yapan *Genel/Kapsamlı (Generic) teoriler* (Huebner, Apple, Macdonald); ve arzu edilen konu alanı veya içeriği vurgulayan, yapısal hususlar ya da okuldaki olumsuzlukları değil eğitim programında atlanılan/ihmal edilen alanları öne çıkaran ve bireyi bir bütün olarak ele alan *öze dönük (substantive) teorilerdir* (Stratameyer, Phenix, Esiner, Weinstein, Fantini, Berman).

Schiro (2013) ise okul eğitime yönelik farklı amaçlara ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için farklı yöntemlere dayanan ideoloji ya da felsefe diye adlandırdığı temellere dayanan dört eğitim programı teorisi kategorisi olduğunu belirtmektedir. Genç nesle disiplini yayarak onlardan birer bilim insanı yetiştirmeyi hedefleyenleri *Bilimsel-Akademik İdeolojisi*; toplumun ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamada geleceğin yetişkinleri olarak gençlerin yetiştirildiğini savlayanları *Sosyal Verimlilik İdeolojisi*; bireylerin entelektüel, duygusal, fiziksel ve sosyal açılardan gelişmesini amaçlayanları *Öğrenen Merkezli İdeoloji* ve bireylere daha iyi bir toplumun oluşturulabileceği vizyonunu kazandırmayı hedefleyenleri ise *Sosyal Yeniden Kurmacı İdeolojisi* olarak sınıflamaktadır. Bu ideolojiler okul eğitime yönelik farklı amaçlara ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için farklı yöntemlere dayanmaktadır. Schiro'ya (2013) göre, bu ideolojiler tıpkı politik inançların bireylerin politik meselelerde duruşunu etkilemesi gibi insanların eğitim programı hakkındaki düşüncelerini etkiler.

Schiro (2013), diğer araştırmacılardan farklı olarak teori sınıflamalarını ideoloji olarak yapmasını iki sebep ile açıklamaktadır. İlk olarak, ideoloji davranışın altında yatan amaç ile ifade edilen inançların birbirinden ayrılabilmesini sağlamaktadır. Eğitim programı ile ilgilenen eğitimciler genellikle eylemlerinin altında yatan temel varsayımlarının farkında değillerdir. Program çalışanlarını gerçekleştirdikleri davranışlara yönlendiren vizyonlar, mitler, öğretiler, fikirler ve dünya görüşleri ile yaptıklarını ifade ettikleri şeyler arasında ayırım yapılmalıdır. İkinci neden eğitim programı kelimesi ile ilgilidir. Eğitim programı ideolojisi, bireylerin eğitim programı etkinlikleri ile ilgilenirken veya eğitim programı ile ilgili hususları düşünürken göstermiş oldukları uğraşlardır. Bu açıdan eğitim programı ile ilgili uğraşlar ile ilgili konuşurken eğitim programı alanı, öğretim alanı, epistemolojik alan, öğrenme teorisi alanı gibi alanları birbirinden ayırmak gerekir.

Tüm bu sınıflandırmalar farklı odak noktalarıyla farklı isimler almış olsalar da her biri isimlendirdikleri teorilerin eğitim amaçlarına göre sınıflandırılmışlardır. Syomwene (2020) de bilimin ve özellikle program alanının doğası gereği akışkan olduğunu ve program teorilerinin ortaya çıkmaya devam edeceğini belirtmektedir. Eğitim programına yönelik teorileştirme (curriculum theorizing) çalışmaları eğitim programı olgusuna ve potansiyel ilişkilerine dönük bakış açısı geliştirme yaklaşımlarıdır ve bu teorileştirme çabası ile eğitim vizyonunu genişletmek, yeni olasılıklar sunmak ve daha derin bir anlayış sunmak amaçlanmaktadır (Huenecke, 1982). Yeni teorileştirme çalışmalarının ise daha önce yapılan çalışmalara dayanması ise hiç kuşkusuz kaçınılmazdır. Bu nedenle eğitim programı alanındaki teorilere gelişimsel bir çizgide kapsamlı şekilde hâkim olmak eğitim programı alanı için önem taşımaktadır. Hilda Taba ise eğitim programı teorisine önemli katkılar sunmuş bir eğitimcidir.

Bu çalışmanın konusu olan Hilda Taba'nın eğitim programı teorisi Syomwene'e (2020) göre program içeriğinin seçilmesi, düzenlenmesi ve sıralanmasıyla ilgilenip okullara odaklandığı için *gelenekselciler ve süreç odaklılar* arasındadır. Taba'nın teorisi eğitim programının en eski ve hala baskın olan davranışçı yaklaşım ile uyumludur (Bümen, 2020). Taba'ya göre eğitimsel pratikler bir sanat değil bilim dalı olduğu için Huenecke (1982) onu *yapı*

*odaklı teorilere* dahil etmiştir. Nitekim, Taba da Bobbitt ve Tyler gibi alana bir yöntem sunma iddiası ile program nasıl geliştirilir temelli bir teori ortaya koymuştur. Çalışmanın ileri aşamalarında ortaya konacak olan bilgilere göre ise Taba'nın deneyleri sadece mantık derslerinde değil sosyal bilimlerde de yapılabileceğini savunduğu ve program geliştirme için rasyonel adımlar da önerdiği için *Katı Eğitim Programı teorileriyle* uyumludur. Diğer taraftan, Taba yeniden kavramsallaştırmacılar grubuna dahil edilemeye de gruplar arası çatışmalar üzerine çalışıp daha geniş bir toplumda var olan sınıf çatışmasını ve eşit olmayan güç ilişkilerini ortaya çıkarmak için öznelliği, varoluşsal deneyimi ve yorumlama sanatını vurgulamıştır.

## Hilda Taba ve Eğitim Programı Teorisi

### *Hilda Taba'nın Biyografisi*

Hilda Taba, Krull'a (2003) göre 1902 ve Isham'a (1982) göre 1904 yılında Estonya'da öğretmen bir baba ve ev hanımı bir annenin dokuz çocuğundan ilki olarak dünyaya gelmiştir. İlkokulu memleketinde, babasının okul müdürü olduğu bir okulda bitiren Taba, lisans eğitimini Estonya'daki Tartu Üniversitesi'nde İngilizce ve Felsefe üzerine tamamladıktan sonra (Bernard-Powers, 2002) maddi geçimini sağlayabilmek için öğretmenliğe başlamış ve mali zorluklar yaşadığı kısa bir dönemde özel dersler vererek hayatını devam ettirmiştir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra ise tarih ve eğitim alanında uzmanlaşan Taba, ABD'ye taşınmış ve Bryn Mawr College'da yüksek lisans eğitimine burslu olarak başlamıştır (Isham, 1982).

Yüksek lisansını tamamladıktan sonra Tartu Üniversitesi'nde akademisyen olmayı denemek için Estonya'ya dönmüş ancak başvurusu reddedilmiştir (Smith, 2003). Estonya'da iş bulamayan Taba, Boyd H. Bode'un kitaplarından birini okuduktan sonra ilerlemeci eğitimin temel felsefesine karşı ilgi duymaya başlamış ve Amerikan eğitim sisteminin esnekliği ve potansiyeli dikkatini çekmiştir. Bunun üzerine ABD'de kalmaya ve doktorasına devam etmeye karar verip 1927'de Columbia Üniversitesinde William H. Kilpatrick'in danışmanlığında doktora derecesini tamamlamıştır. Burada düşünceleriyle daha sonraki çalışmalarında da etkisi olacak olan John Dewey ile çalışma fırsatı bulmuştur (Isham, 1982). Ardından Taba'nın "The Dynamics of Education" adlı doktora tezi, 1932'de Harcourt Brace and Company tarafından yayımlanmıştır. Çalışma, öğrenmenin sürekli bir eylem olduğunu ve insanların sadece yeni bilgiler edinmekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneği kazanmalarını, sorunları çözme becerisi geliştirmelerini ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik bir eğilim oluşturmalarını sağlayan bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca çalışmanın amacı ilerlemeci eğitimde, öğrenmenin araştırılabilirliği ve değerlendirilebileceğine dair sağlam bir temel oluşturmaktır (Stone, 1985).

1933'te New York City'de Almanca öğretmeni olarak çalışmaya başladığı Dalton Okulu, o dönemde alternatif eğitim programları, öğrenci testleri ve öğretmen gelişimi gibi alanlardaki yeni uygulamalara ilişkin bir araştırma olan Sekiz Yıllık Çalışmaya (Eight-Year Study) dâhil olmuştur. Bu durum, eğitim sürecinin kültürel ihtiyaçları da dikkate alması gerektiğini ve bu sistemin reformlarının demokratik bir temele dayanması gerektiğini vurgulayarak Taba'nın kendi alanında önemli bazı yönleri fark etmesini sağlamıştır (Smith, 2003). Bu esnada Ralph W. Tyler, Ohio Eyalet Üniversitesi'ndeki çalışmasının Değerlendirme Ekibinin Müdürü olarak, asistanı Oscar Büros ile projeye dahil okulları ziyaret ederek eğitim programlarında ve öğretim yöntemlerinde ne gibi değişiklikler yaptıklarını tespit etmeye başlamıştır. Bu ziyaretler esnasında Taba'nın öğrenme sürecine ilişkin keskin içgörüsünden, kapsamlı ve bütüncül



görüştüğünden etkilenen Tyler, ona o zamanlar Ohio State Üniversitesi'nde akademisyenlik teklif etmiştir. Bu teklifle birlikte Taba, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin baş danışmanı olmuştur. Daha önce maaşının bir kısmını Rockefeller Vakfı Genel Eğitim Kurulu Üyesi olarak aldığı için Göçmenlik ve Vatandaşlığa Kabul Bürosu tarafından durumunun geçici olarak görülmesinden dolayı 1935'te sınır dışı edilme tehdidi altında yaşayan Taba, bu kalıcı görev ile sınır dışı edilmekten kurtulmuştur (Bernard-Powers, 2002).

Değerlendirme danışmanı olarak James Michener, LaVone Hanna ve diğer Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin amaçlarını netleştirmelerinde ve değerlendirme araçları geliştirmelerinde yardımcı olmuştur. Öğretmenlerin içeriklerin seçimi ve düzenlenmesinde etkili olduğu ve yeni öğretim prosedürleri geliştirebildiği için kısa sürede 'gayri resmi' bir eğitim programı danışmanına dönüşmüştür (Isham, 1982). Sosyal Bilgiler öğretmenleriyle yaşadığı deneyimler, Taba'ya eğitim programı geliştirme, değerlendirme ve öğrenme ilkelerini test etme şansı verirken bu ilkeler, onun yaşamının geri kalanında çalışmalarının temel konuları haline gelmiştir (Smith, 2013).

1938'de Değerlendirme Ekibi, Ohio Eyalet Üniversitesi'nden Chicago Üniversitesi'ne taşınmıştır. Sekiz Yıllık Çalışmanın tamamlanmasının ardından Taba, Chicago Üniversitesi'nin fakültesinde kalarak burada Eğitim Programı Laboratuvarı Müdürü olarak 1945'e kadar görevini sürdürmüştür (Krull, 2003). Sonrasında, dönemin toplumsal huzursuzluğa sebep olan konularından farklı etnik ve kültürel geçmişlere sahip öğrenciler arasındaki anlayışı ve hoşgörüyü artırmak için bilişsel ve sosyal psikolojideki kavramlardan geniş ölçüde yararlanan bir gruplar arası eğitim programı tasarlamış ve çeşitli araştırma projeleri yönetmiştir. Bu durum Taba'nın araştırmasının, eğitimin toplumun ve kültürün ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği konusundaki önemli varsayımlarından birini de kanıtlamıştır. 1945'te New York'ta başlattığı Gruplar Arası Eğitim Projesi başarılı olmuş ve bu sayede 1948'de Chicago Üniversitesi'nde Taba'nın 1951 yılına kadar yönettiği Gruplar Arası Eğitim Merkezi kurulmuştur (Isham, 1982).

Merkezin faaliyetinin son yılında San Francisco State College'da eğitim alanından teklif aldığı dönemde, Denetim ve Eğitim Programları Geliştirme Derneği'nin yıllık toplantısında eleştirel düşüncüyü geliştirmenin önemi üzerine bir bildiri sunmuş ve Contra Costa İlçe Okulları Eğitim Programları Koordinatörü Evelyn Jegi, Taba'nın sunumunu dinledikten sonra onu İlköğretim Sosyal Bilgiler programlarını gözden geçiren ilçe öğretmenlerine danışman olmayı teklif etmiştir. Taba'nın teklifi kabul etmesiyle birlikte başına geçtiği ekiple başladığı proje sırasında akıllarında tümevarımsal öğretim stratejileri ve öğrenme içeriğinin üç düzeyde düzenlenmesini (temel fikirler, organizasyonel fikirler ve gerçekler) içeren sarmal bir eğitim programı fikri bulunmaktaydı (Isham, 1982). Eğitim programındaki bu gelişmelerle 1960'larda ve 1970'lerin başında dünya çapında tanınır hale gelmiş ve bu dönem içinde Taba, Yeni Sosyal Çalışmaları projesini zirveye taşıyarak aynı zamanda projeye birlikte kendisinin eğitim programı geliştirme ilkelerini test etme ve çeşitli öğrenme deneyimleri ve öğretme stratejileri geliştirme fırsatı olmuştur. Böylece kurum, Sosyal Bilgiler tarihindeki en üretken kurumlardan biri haline gelerek Taba ve meslektaşlarının 1950'lerde çok kültürlü eğitim programının değerine olan ilgisiyle 1990'larda benzer kültürlerarası ve çok kültürlü reformların da öncüsü olmuşlardır (Krull, 2003).

Taba ölümüne kadar ilçedeki birçok öğretmenle çalışmaya devam etmiş ardından 1967 yazında, öğretmenlerin öğrencilerde mantıksal düşünce becerilerini geliştirmeye yönelik liderlik rollerini düşündüğü son bir çalıştay düzenlemiştir. Ani bir rahatsızlık sonucu ise 1967 yılının temmuz ayında vefat etmiştir (Bernard-Powers, 2002). Günümüze kalan eserleri arasında Program Teorisi ve Proje Çalışmaları, Program Geliştirme: Teori ve Uygulama

(1962), Ortaokul Sosyal Bilimler Öğretmen El Kitabı (1967) ve ölümünden sonra yayınlanan bir İlkokul Ders Kitabı Serisi (1970) yer almaktadır.

### **Eğitime Dair Genel Görüşleri**

Hilda Taba, John Dewey'in öğrencisi olarak davranışsal formda ifade edilen ve gençlerin daha etkili düşünmeyi öğrenmelerine yardımcı olmak için tasarlanmış bazı özel öğretim stratejilerinin (eleştirel düşünme, açık düşünme ve tümevarımsal düşünme- ki teorisinin temelini oluşturur) oluşturulmasıyla ilgilenmiştir (Trezise, 1972). Çeşitli düşünme türleri arasında tam olarak yapılamamış ayrımların hem program geliştirmede hem de öğrenmede kusurlara yol açtığına inanan (Isham, 1982) bir teorisyen olarak aynı zamanda teoriyi pratiğe dönüştürmekle de ilgilenmiştir. Bu nedenle yaşamı boyunca çocuklarda bilişsel gelişimi teşvik etmek için açık bir şekilde tanımlanmış bazı öğretim stratejileri tasarlamıştır (Trezise, 1972).

Taba'nın daha sonraki çalışmalarının çoğunun temelini oluşturan ve çeşitli akademik disiplinlerden yararlandığı doktora tezindeki eğitim programı tarihi açısından özellikle önemli olan üç temel fikir şunlardır (Bernard-Powers, 2002):

- 1) Öğrenmenin ve öğrenmeye çalışma süreçlerinin dinamik ve birbiriyle ilişkili olması açısından mantık dersleri gibi modellenmesi gerektiğini savunmuştur. Dolayısıyla eğitimi basit bir aktarım modelinden öte kökten farklı bir paradigma olarak görmüştür.
- 2) Demokrasi eğitiminin eğitimin kalbinde yer aldığını ve bunun çocukların demokratik ilişkiler içinde birlikte yaşamayı öğrendikleri zengin deneyimlere dayanması gerektiğini belirtmiştir.
- 3) Eğitimcilerin birer slogan savunucuları olmadığını, sağlam bir program sunmaları gerektiğini ve çalışmalarının hem sunumundan hem de değerlendirilmesinden sorumlu olduklarını vurgulamıştır.

Taba'ya göre politika yapımcıların da desteklediği, daha ekonomik görünen kâğıt kalem testleri gibi standart testler öğrenci başarısını ölçmede riskli ve yetersizdir. Ona göre alışlagelmiş bu testlerin ötesine geçen değerlendirme prosedürlerini kullanarak gözlemlerin tabanını genişletmeye ihtiyaç vardır (Costa ve Loveall, 2002).

Kaliforniya'nın Contra Costa ilçesindeki öğretmenler ve yöneticilerle iş birliği içinde çalışan Taba, program geliştirmenin temellerini burada formüle etmiş, araştırmış ve yazmıştır. Meslektaşlarıyla birlikte çocukların kavramları oluşturmak için kullandıkları karmaşık süreçleri açıklayan araştırmalar yapmışlardır (Isham, 1982). Öğrenme süreçlerinin bu şekilde kuramsallaştırıp program geliştirmesi kendi zamanı için alışılmadık bir durum olmuştur. Kendisi bu yolla kültür, politika ve toplumsal değişim arasındaki derin bağlantıları (biliş ve öğrenme, deneyim ve değerlendirme, öğretmen yetiştirme ve yurttaşlık eğitimi açısından) anlayıp dile getiren kişi olmuştur (Simith, 2013). Aynı zamanda bir eğitimci olarak çalışmaları son derece iyimser ve demokratiktir. Öğretmenlerin program tasarımcıları olması gerektiğine ve tüm çocukların karmaşık fikirler üzerine eleştirel düşünmeyi öğrenebileceğine inanmaktadır (Bernard-Powers, 2002).

Kendisi en çok Sosyal Bilgiler Eğitim Programı Projesindeki liderliği ve çocuklarda farklı düşünme türlerini teşvik etmek için tasarlanan öğretim stratejileriyle hatırlanmaktadır fakat genel olarak eğitim alanını etkileyen fikirleri de vardır. Ona göre eğitim kültürün ve insan ruhunun aktarımı, bireylerin sosyal bir varlık haline gelmesi ve toplumun tutarlı bir şekilde

yapılanması gibi üç temel amaca hizmet eder. Aynı şekilde eğitimin yaklaşımı da bir bütünlüğe cevap vermeli ve amacı sadece bilgi aktarımı olmamalıdır. Bireyin gelecekteki durumlar hakkında akıl yürütmesi ve çıkarımlarda bulunabilmesi gerekmektedir (Bernard-Powers, 2002). Taba'ya göre eğitimin demokratik düşüncelerin kayıtlı olduğu bütün bireyleri şekillendirmesi zorunludur. Bu toplumların totaliterliğe karşı savunmasız kalmaması ve ekonominin gelişmesi için hayati önem taşımaktadır. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına cevap vermeli ve öğrencinin doğasında olan süreçlere odaklanmalıdır. Ayrıca aktarılacak bilginin de doğasına dayalı bir yaklaşımın olması gerekmektedir. Bu bağlamda bir eğitim programı yapılandırılırken birçok faktörün sırayla dikkate alınması gerekir. Öncelikle ihtiyaçlar belirlenmeli ve kültüre odaklanılmalıdır. Ana yön belirlendikten sonra ise o ihtiyaçlara yönelik hedefler doğrultusunda çalışmalar yapılarak öğretilecek içerikler tutarlı bir şekilde seçilip düzenlenmelidir. Söz konusu içeriklere eşlik eden deneyim türlerinin seçilmesi, değerlendirme biçimlerinin ve bağlamlarının oluşturulması da oldukça önemlidir (Smith, 2013).

Hilda Taba yukarıda da bahsedildiği gibi çalışmaları Sosyal Bilgilerde kavram geliştirme ve eleştirel düşünme için teorik ve pedagojik bir temel sağlayan bir eğitim programı teorisyeni, reformcusu ve öğretmen eğitimcisidir. Ayrıca Amerikan eğitiminde yirminci yüzyılın üç önemli program etkinliğinin mimarı ve katılımcısıdır: eleştirel düşünme becerilerini de içeren ilerlemeci öğrenci merkezli programı değerlendirdiği "*Sekiz Yıllık Çalışma*"; 1970'lerdeki çok kültürlü eğitim hareketini öngören "*İş Birliği Okullarında Gruplar Arası Eğitim Projesi*" ve İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitim Programında "*Program Geliştirme Sarmalı*" (Bernard-Powers, 2002). Özellikle Sekiz Yıllık Çalışma ile düşünme türlerinin ve stratejilerinin anlamlarını belirlemek ve farklı düşünme süreçleriyle türleri arasında ayırım yapmak amacıyla kendisini farklı düşünme türlerinin analizine adanmıştır. Hatta düşüncenin gelişimi üzerine araştırmalar da bu dönemde başlamıştır. Öyle ki Taba, 1930'larda Jean Piaget'nin bilişsel gelişim çalışmalarını okuyan, mantıksal ve psikolojik düşünme yaklaşımlarını değerini algılayan ve bu ilkeleri eğitim programına uygulayan birkaç eğitimciden biridir. Piaget'nin özümleme ve uyum sağlama kavramlarına programda dengelenmesi gereken süreçler olarak sık sık değinmiştir (Simith, 2013). Öğretme stratejilerinin geliştirilmesinin temelini oluşturan çocukların düşünmesine ilişkin çalışması Sekiz Yıllık Çalışma sırasında yapılanlara benzer ayırım türlerinden yararlanmıştır. Sosyal Bilimler Programında düşünme süreçlerine vurgu yapılmasının temel nedeni de 1930'larda ortaya atılan mantığı yansıtmaktadır: düşünme, eğitimin temel kaygılarından biridir ve okullar bunun gelişimini ihmal etmektedir (İsham, 1982).

Taba'nın düşüncelerinin hiçbir analizi onun eğitim ideallerinin karmaşık detaylarını, ilerleyen gelişimini ve değişimini aktaramaz. Kendisi de çalışmasının, öğretme ve öğrenme hipotezleriyle sürekli bir deneme süreci olduğu kadar eğitim programının ana bileşenlerinin (öğrencinin doğası, hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, öğretme stratejileri, eğitimi şekillendiren değerlendirme, sosyal koşullar ve güçler) ilişkileri ve etkileşimli etkileriyle derinleşen bir anlayış olduğunu vurgulamaktadır (Krull, 2003). Programın ana uygulayıcısı olarak gördüğü öğretmenlerin yetiştirilmesini kendi işinin önemli bir bileşeni haline geldiğini sık sık ifade etmiştir (İsham, 1982). Onun yüksek, enerjik zekâsı, demokrasiye olan derin takdiri (yirminci yüzyılda Estonya'nın siyasi baskısında doğmuştur), eğitim bağlamlarında bireylerin ve grupların önemli sosyal hedefleri gerçekleştirme gücüne olan inancı ve sosyal eğitimin etkilerini görgül yollarla da gösterme kararlılığının birleşimi genel olarak programda ve özel olarak üç büyük yirminci yüzyıl projesinde liderliğini körüklemiştir (Bernard-Powers, 2002). Bu noktada Taba'nın kendi sözleri ise şu şekildedir (Costa ve Loveall, 2002, s.61):

Demokratik bir toplumda insanlarda arzu edilen bir unsur olarak eleştirel düşünmenin önemini vurgulamaya gerek bile yoktur. İnsanlar eğitimin temel işlevi hakkında hangi görüşlere sahip olursa olsun en azından insanların düşünmeyi öğrenmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Değişimlerin hızla gerçekleştiği bir toplumda bireyler ister günlük pratik ister mesleki konularda ister ahlaki değerlerde veya siyasi konularda karar alırken rutinleşmiş davranışa veya geleneğe güvenemezler. Böyle bir toplumda bireylerin akıllı ve bağımsız düşünebilme yeteneğine sahip olmaları yönünde doğal bir kaygı vardır.

Eğitim programında bir öncü olarak Taba eğitim düşüncesi ve uygulamasındaki sınırlara işaret etmiştir. Öğretmenlere insan bilgisinin olanaklarını ve bölgelerini keşfetme konusunda ilham vermiş, onların kendi eğitim felsefelerinde, öğrenmeye ve öğrencilere yönelik tutumlarında değişiklik yapmalarını teşvik etmiştir. Sosyal Bilgiler alanındaki son program düzenlemesini tamamlamadan ölmesine (Isham, 1982) rağmen fikirleri hem kendi ülkesinde hem de uluslararası alanda eğitim süreçlerini etkilemeye devam etmektedir.

### Eğitim Programına Bakışı

Taba (1962) eğitim programını “öğrenme süreci ve bireyin gelişimiyle ilgili bilinenlerden şekillenen bir program, bir öğrenme planı” olarak tanımlamaktadır. Ayrıca *Program Geliştirme: Teori ve Uygulama* kitabında program geliştirme konusunda bir karmaşıklık olduğunu belirtmektedir. Tasarımı oluşturacak açıklıklar için çocuk merkezli, toplum merkezli ve konu merkezli programlar gibi programın tamamına özel yaklaşımların birbirleriyle yarıştığını vurgulamaktadır. Bu şekilde içerik, toplumun ihtiyaçları veya öğrencinin ihtiyaçları gibi tek bir temele yapılan vurgu, tek bir kapsamlı program teorisinde birleştirilmesi gereken hususlar talihsiz bir şekilde yan yana gelmiştir. Halbuki toplumların yaşadığı olaylardan ortaya çıkan kaynaklardan uygun şekilde yararlanarak bir program geliştirme teorisine ihtiyaç vardır (Isham, 1982). Böyle bir teori sadece program geliştirmenin ele alması gereken sorunları tanımlamakla kalmamalı aynı zamanda bu verilerin eğitimle ilgisini değerlendirmek için kullanılması gereken kavramlar sistemini de detaylandırmalıdır.

Taba'ya (1962) göre program geliştirme aşamaları birçok türde kararı içeren karmaşık bir süreçtir:

-Okulların izleyeceği genel amaçlar ve öğretimin daha spesifik hedefleri hakkında kararlar verilmeli,

-Programın ana alanları veya konularının yanı sıra her birinde kapsanacak özel içerik de seçilmeli ve öğrenme deneyimlerinin türü hakkında seçimler yapılmalı,

-Öğrencilerin öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğine ve programın istenen sonuçlara ulaşmadaki etkililiğine ilişkin kararlar alınmalı,

-Eğitim programının genel modelinin ne olacağına ilişkin bir seçim yapılmalıdır.

Bu kararlar süreç içinde birkaç farklı düzeyde ve kurum tarafından alınmaktadır. Fakat en önemlisi işleyen programı şekillendiren birçok karar yerel okullar ve öğretmenler tarafından gruplar halinde veya bireysel olarak alınmalıdır. Program geliştirmenin yeterli olması için tüm bu kararların yetkin bir şekilde, tanınmış ve geçerli bir temelde ve tutarlı bir şekilde alınması gerekmektedir (Krull, 2003).

Taba (1962) süreci karmaşık kılan kaynakları şu şekilde listelemektedir:

-Eğitimin verilerini ve yol gösterici ilkelerini aldığı temel bilimlerdeki kesinlik eksikliği ve açık çatışmalar (bireyin doğası, öğrenmenin doğası, kültürümüzün hedefleri ve bireyin o kültürdeki rolü ile ilgili felsefi ve psikolojik teorilerdeki çatışmalar),

-Henüz tutarlı bir öğrenme teorisinin mevcut olmaması,

-Öğrenmeye ilişkin bilinenlerin program yapıcılar tarafından anlaşılır bir şekilde bir araya getirilip uygulanmaması,

-Toplumda okulun işlevi konusunda görüş ayrılıklarının bulunmasıdır. Bu çelişkili fikirler eğitim programlarının oluşturulması sürecine yansıtıldığında yalnızca teorik ayrıntılar olmaktan çıkıp pragmatik önem kazanmaktadır.

Taba (1962) program geliştirecek kişinin üç temel ölçüte bakması gerektiğini vurgulamıştır. Öncelikle mutlaka kültür ve toplumun hem bugün hem de gelecek için talep ve gereksinimlerinin neler olduğunu soruşturması gerektiğini belirtmiştir. Ona göre kültür ve toplumun analizi, eğitimin ana hedeflerinin belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve öğrenme etkinliklerinde neyin vurgulanacağına karar verilmesi için bazı kılavuzlar sağlamaktadır. Öğrenme süreci ve öğrenenlerin doğası hakkındaki bilgiler ise diğer ölçüttür çünkü program bir öğrenme planıdır ve öğrenme süreciyle bireyin gelişimi hakkında bilinenlerle şekillendirilmesinde etkilidir. Bu tür bilgi, hangi koşullar altında hangi hedeflere ulaşılabileceğini ve öğrenmenin optimum etkililiğini sağlamak için içerikte ve düzeninde hangi çeşitlilik ve esnekliklerin gerekli olduğunu belirlemelidir. Sonucusu ise bilginin doğası ve program içeriğinin türetildiği disiplinlerin belirli özellikleri ve özgün katkılarıdır. Çeşitli disiplinlerin yapısında farklılıklar vardır. Bu nedenle her disiplinin zihinsel, sosyal ve duygusal gelişime farklı katkılarda bulunduğu ve her konunun veya içerik alanının farklı şekilde düzenlenmesi ve kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Sonuç olarak Taba'nın program geliştirme sürecinde toplumun, öğrenenin ve konu alanının analiz edilerek elde edilen bulguların program geliştirme sürecinde işe koşulması gerektiğini düşündüğü ifade edilebilir.

## Eğitim Programı Tasarımı

Eğitim programı, eğitim fikirlerinin pratikte nasıl uygulanacağını temsil eder. Bu programlar, eleştiriye açık olmalı ve kurumdaki öğrenenlere aktarılabilir, uygulanabilir ve dönüştürülebilir bir yapıya sahip olmalıdır. Bu açıdan program üç düzeyde gerçekleşir: öğrenciler için planlananlar, öğrencilere sunulanlar ve öğrencilerin deneyimledikleri. Ayrıca öğrencilerin neyi bilmesi gerektiği ve bunu nasıl öğrenecekleri ile ilgili bir dizi değer ve inanç tarafından desteklenmektedir (Prideaux, 2003). Bu bağlamda bir eğitim programının en az dört önemli unsuru vardır: amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme süreçleri. Bu unsurları tanımlama ve mantıksal bir düzende düzenleme süreci ise program tasarımı olarak bilinir (Zohrabi, 2008). Bu öğeler arasında kurulan ilişkilere göre farklı tasarım modelleri ortaya çıkmıştır. İçerik, öğrenme-öğretme stratejileri ve değerlendirme süreci arasında ilişki kurulurken program geliştirme uzmanının felsefi görüşü etkili olmaktadır. Dolayısıyla bir öğe ile ilgili alınan karar diğerlerini de etkilemektedir. Örneğin Taba'nın "birey ne yaşarsa onu öğrenir" görüşü öğrenen merkezli tasarım için bir temeldir. Her farklı felsefe temelli tasarım bir modele evrilmiştir. Bazıları şunlardır: Tyler, Taba, Wulf ve Schave, Harden, Hunkins, Popham, Schrang ve Blockhus, Saylor, Alexander ve Lewis, Skillbeck, Stenhouse,

Miller ve Seller, Wheeler, Olivia, Kerr, Tanner ve Tanner modelleri (Olivia, 2009; Ornstein, 1987).

Taba'ya göre de bilimsel bir prosedür izleyen program tasarımı şu unsurları içermelidir: öğrenci, öğrenme süreci, kültürel talepler ve disiplinlerin içeriği. Bilimsel program geliştirme sürecinde, okulun misyonunu ve programın özünü belirlemek için toplumun ve kültürün analizinden, öğrenci ve öğrenme süreci çalışmalarından ve bilginin doğasını analiz etmekten faydalanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Taba ve Tyler, hedeflerin kaynaklarının tanımı konusunda pek çok benzerlik ifade etmektedir ancak Taba bu temelleri açıklarken Tyler hedeflerin seçimini yapmak için gereken prosedürleri anlatmaktadır. Taba bir eğitim programının belirli sonuçlara ilişkin beklentiler tarafından yönlendirildiğini belirtip "eğitimin temel faaliyeti bireyleri bir şekilde değiştirmek yani sahip oldukları bilgiyi artırmak, becerileri gerçekleştirmelerini sağlamak, belirli gelişimleri, anlayışları ve içgörülerini sağlamaktır" şeklinde ifade etmektedir. Taba'nın belirlediği üç hedef kaynağı ise şunlardır: kültür ve toplum, öğrenci ve konular. Taba, bu kaynaklardan türetilen amaçların "birbirini dışlamaması gerektiğini" belirtmektedir (Stone, 1985).

### **Hilda Taba'nın Görüşlerinin Dayandığı Eğitim Felsefesi**

Taba'ya (1962) göre öğrenme, bilginin değerini hiçbir zaman inkâr etmese de salt bilgi edinmekten fazlasını içermektedir. Öğrenmeyi, hayatı yaşamayı öğrenmenin bütünleştirici bir süreci olarak tanımlamaktadır. Örneğin Sosyal Bilgiler Programında öğretmede ve öğrenmede, programın çeşitli unsurları (hedefler, öğrenme etkinlikleri ve deneyimler, içerik ve değerlendirme) arasında, öğretirken öğrenmeyi yönlendirmek ile gelişmeyi teşvik etmek arasında ve içerik olarak farklı bilgi düzeyleri arasında denge aramıştır. Öğretmenlere bu alanlarda denge sağlamalarına yardımcı olmanın yolu, onları öğretme-öğrenme birimlerini yavaş ve birikimli bir süreçte geliştirmeye yönlendirmek ve arzu edilen gelişime doğru ilerlemelerini teşvik etmek için çeşitli öğretim stratejileri ve etkinlikleri denemeye teşvik etmektir. Bunun için temele, sınıftaki ortama inip sınıf düzeyinde öğretmenlerin kendi endişeleri ve sorunlarıyla ilgilenmeye başlamıştır. Bunu yaparken de sınıf ortamındaki tepkilerine, kararlarına ve yargılarına saygı duyarak içerik ve öğrenme deneyimlerinin seçimi ve organizasyonu konusunda kendi seçimlerini yapmalarına izin vermiştir. Taba'nın liderliğinde öğretmen, içerik uzmanı ya da program danışmanı değil, program geliştiricisi haline gelmiştir (Isham, 1982).

Kozulin (2010), eğitim sistemlerinin, öğrencileri gelecekteki bilinmeyen etkinliklere hazırlamak gibi paradoksal bir görevi olduğunu savunmaktadır. Taba da insanlığın içinde bulunduğu durumlardan eğitim ve öğretim yoluyla iyileştirilebileceğine sıkı sıkıya inanmıştır. Öğretmenlerine güvenmiş, onların sorunlarını dinleyip çözmelerine yardımcı olmuş, başarısız olduklarında destek olmuş, başarılı olduklarında da cesaretlendirmiştir. Öğretmenlere kendi öğretimlerini inceleme ve analiz etme fırsatları sağlayarak onlara kendisinden bağımsız olarak hareket etme ve seçim yapma konusunda entelektüel ve psikolojik güç vermiştir. Öğretmenlere yaklaşımı ve öğretmenlerin en temel düzeydeki program geliştirme sürecine, yani sınıfa dahil edilmesi Sosyal Bilgiler dersine, program düşüncesine ve uygulamasına katkılarını temsil etmektedir (Isham, 1982).

Krull ve Kurm'a (1996) göre Taba'nın program teorisi ve program geliştirme vizyonunu yönlendiren en az dört ilke vardır (Akt. Krull, 2003):

1. Tıpkı kişilik gelişiminin sadece belirli hedeflere ulaşmakla sınırlı olmayan, çok yönlü ve bireyin kendi deneyimleriyle etkileşim halinde olan bir süreç olması gibi insanın toplumsallaşması da dahil olmak üzere toplumsal süreçler doğrusal değildir ve doğrusal planlama yoluyla modellenemez.

Buradaki toplumsal süreçleri doğrusal olmayan olarak görme ilkesi çok önemlidir ve muhtemelen Hilda Taba'nın tüm eğitim çalışmalarını en çok etkileyen ilkelerdendir. Ona göre genel eğitim hedeflerinin katı ve belirgin bir şekilde belirlenmesi gerçekçi bir eğitim planı oluşturmak açısından imkansızdır. Taba'nın yaklaşımına göre eğitim hedefleri genellikle belirli bir planın içeriğine ve karakterine bağlı olarak değişebilir, bu yüzden genel hedeflerin, gerçek koşullara uyum sağlamak amacıyla esnek ve değiştirilebilir olması gerekir. Sonuç olarak, Taba'nın görüşü, eğitimde daha esnek, uyarlanabilir ve önceki deneyimlere dayalı bir yaklaşımı desteklemektedir. Amaçların doğal bir süreç olarak ortaya çıktığı ve genel hedeflerin esnek bir şekilde değiştirilebileceği bir anlayışı vurgulamaktadır.

2. Eğitim sisteminin, sosyal kurumların ve programların yönetsel yapıları sadece üst düzeydeki yetkililer veya otoriteler tarafından belirlenen bir model yerine bireylerin, yerel toplulukların ve paydaşların katılımıyla oluşturulan bir kalkınma sistemine dayalı olarak daha etkili bir şekilde düzenlenebilir.

Bireylerin ve toplumların yeni durumları ve fikirleri kabul etmeleri ve bu değişimlere uyum sağlamaları için en uygun yolun gösterilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu değişikliklerin ve öğrenmenin merkezi kurumlar tarafından değil, çevre içinden başlayarak ve yavaş yavaş tüm yapıya yayılarak daha az direnişle gerçekleştirilebileceğini vurgulamaktadır.

3. Yeni programların geliştirilmesi, demokratik rehberlik ilkelerine ve sağlam temellere bağlı iş dağılımına dayandığı takdirde daha etkili olur. Bu aşamada önemli olan yönetime değil, yetkinliğe dayalı ortaklıktır.

4. Programların yenilenmesi kısa vadeli bir çalışma değil uzun yıllar sürececek bir süreçtir.

Hilda Taba'nın eğitim düşüncesinin en karakteristik özelliği detaylara takılmadan bütünü görebilmesidir. Yani aslında karmaşık eğitim konularını anlamada derinlikli bir bakış açısına sahip olma ve bu konularda genel bir anlayışa ulaşma becerisidir. İçerik düzeni, eğitim hedeflerini sınıflandırması, kavram oluşumu ve öğretimde tümevarım stratejileri gibi Taba'nın program tasarımı hakkındaki fikirlerinin çoğu pedagojinin klasikleri haline gelmiştir (Krull, 2003). Öğretim yöntemi olarak problem çözme becerisi, eleştirel düşünme ve iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerini savunmakta ve öğretmeni bu noktada bir rehber gibi görmektedir. Dolayısıyla Taba'nın görüşlerinin aynı zamanda öğrencisi de olduğu Dewey'in pragmatizm felsefi akımını temel alan ilerlemeci eğitim felsefesine dayandığını ifade edebiliriz. Aynı zamanda toplumsal problemlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi vurguladığı ve bu alanda projeler yaptığı için de yeniden kurmacılık eğitim felsefesinden de izler taşımaktadır.

### **Hilda Taba'ya Göre Program Geliştirme Süreci**

Taba'nın program geliştirme reformuna yaklaşımındaki model Sosyal Bilgilerin gelişimine yapılan başka bir katkı düzeyini de göstermektedir. Birlikte çalıştığı öğretmenleri yeni öğretim yöntemlerini, öğrenme deneyimlerini ve program tasarımlarını denemeleri için sürekli teşvik etmiştir. Bu süreç içerisinde de öğretme, öğrenme ve çocukların düşünmesine ilişkin kendi fikirlerini sürekli olarak test edip geliştirmiş ve aynı deneysel tutum ve yaklaşımı

birlikte çalıştığı öğretmenlere de aşılmayı başarmıştır. Sekiz Yıllık Çalışma, Gruplararası Eğitim Projesi ve Sosyal Bilgiler Program Revizyonu projeleri sırasında çalıştaylara katılan birçok öğretmen, başarısızlıktan korkmamayı, tam tersi başarısızlığı denemelerin olası bir sonucu olarak görmeyi öğrenmişlerdir (Isham, 1982). Taba'dan öğrenen öğretmenler aynı zamanda hem kendilerinin hem de öğrencilerinin gelişiminin sorunlarla yüzleşmek, onları çözmeye çalışmak ve önerilen çözümleri uygulamanın sonuçlarını analiz edip düşünmekten geçtiğini anlamışlardır. Böylece hipotez kurma, gözlem, test etme ve değerlendirme süreci sayesinde yeni öğretim modelleri ve hatta yenilerini geliştirmek için yeni olanaklar ortaya çıkmıştır (Krull, 2003).

Taba'ya göre kendi zamanında uzun bir süre program iki ana yaklaşım arasında bölünmüştür: program teorileri ve bu teorilerin sınıflarda uygulanma biçimi. Hatta bu konuda yazılmış kitapları çeşitli bakış açılarının nasıl birleştirileceğini göstermekten ziyade farklı teorileri detaylandırdıkları için eleştirmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecinde bir arada düşünülmesi gereken faktörlerin "ya o; ya da diğeri" şeklinde ele alındığını bu durumun da program geliştirmede karmaşıklığa ve farklı faktörlerin entegre edilmesindeki zorluklara neden olduğunu belirtmiştir (Saylor, Alexander ve Caswell, 1981). Taba'nın program geliştirme yaklaşımı bu belirtilen sebeplerden dolayı tersine çevrilmiş model (inverted model) olarak tanımlanmaktadır. Yani diğer modeller gibi dışarıdan değil tam merkezden, sınıf içindeki öğretmenlerden başlamaktadır. Bu da öğretmene aidiyet ve adanmışlık hissi vermektedir. Problem ifadesi genel olarak kâğıt üzerinde görülürken bu şekilde teori pratiğe, program da eğitime bağlanmaktadır (Henson, 2010).

Peki bireysel ve toplumsal deneyimin sürekli yeniden inşasını amaçlayan eğitimde program geliştirmede düşünme yöntemi ne olmalıdır? Taba'nın bu soruya cevabı eğitim deneyiminin bileşenlerinin analiziyle başlamıştır. Deneyimin, kökenlerin ve sonuçların iç içe geçmiş olmasına rağmen iki yöne (konu ve deneyimin kendi süreçleri) dağıldığı bir süreç olduğunu yazmıştır. Birinin diğeriyle tek başına var olamayacak kadar karşılıklı bir bağımlılığı vardır. Taba için eğitici deneyim birikimli, sürekli, yaratıcı ve entegredir. Eğitim deneyimini çevreyle birikmiş karşılaşmalardan kaynaklanan yeniden yapılanma olarak görmektedir (Taba, 1963). Taba'nın program metni ise dört bölüme ayrılmıştır: program geliştirmenin temelleri, program planlama süreci, program tasarımı ve program değiştirme stratejisi. Eğitim programlarının toplum, kültür, öğrenme ve konuya ilişkin dört teorik temelini incelemesi, yapılandırılmış bir sentez ortaya koymaktadır. Bu zamana kadar böyle bir çerçevenin olmayışı kendi zamanında okulların programlarının eleştirilmesine yol açmıştır (Stone, 1985). Ayrıca program tasarlama aşamasında alınması gereken kararların temelini şu şekilde belirtmiştir: okulların genel amaçları, öğretimin özel hedefleri, ana alanlar veya konular, kapsanacak belirli içerik, öğrenme deneyimlerinin türü, değerlendirme ve programın genel modeli. Daha sonra bunları tarihsel bir perspektife yerleştiren Taba, program geliştirmedeki çatışmaları veya kafa karışıklıklarının neler olduğunu değerlendirip kavramsal temelini bunun üzerine kurmuştur. Ayrıca öğretmenin program geliştirmedeki tamamlayıcı rolüne inanırken, öğretmenin ne zaman ve nasıl dahil olması gerektiği konusunda yeni bir boyut eklemiştir (Krull, 2003).

### **Hilda Taba'nın Program Geliştirme Modeli**

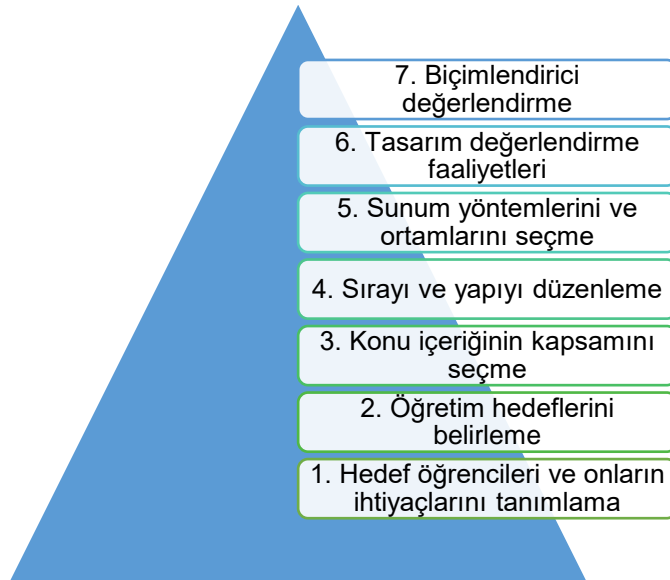
Program geliştirmede birçok çerçeve vardır. Ancak Tyler'ın (1949) modeli en yaygın olarak tanınan model olabilir. Tyler, program geliştirme sürecinde dört temel başlangıç noktası önermektedir: okulun hedefleri; hedeflerle ilgili eğitimsel yaşantılar, yaşantıların düzenlenmesi



ve değerlendirme (Johnson,1969). Daha sonra Taba (1962), Tyler'ın etkili program geliştirme görüşüne dayanan daha karmaşık bir model önermiştir. Taba'nın program modeli programın amaç ve hedeflere göre oluşturulması için davranışsal yaklaşımı takip eden adım adım bir plandır (Costa ve Loveall, 2002). *Program geliştirme: Teori ve pratik* (1962) kitabında program oluşturmanın kesin bir sırası olduğunu ve öğretmenlerin program geliştirmeye katılması gerektiğini savunmaktadır ve buna tabandan ya da temelden yaklaşım (gross-roots/bottom-up) (Bhuttah, Xiaoduan, Ullah ve Javed, 2019), bu yaklaşım sonucunda oluşturduğu modele ise tersine çevrilmiş model (inverted model) (Henson, 2010) denilmektedir. Taba'ya göre program tasarlayabilmek için öğrenen, öğrenme süreci, kültürel talepler ve disiplinlerin içeriği gibi geçerli ölçütlere dayalı olarak programın unsurları (amaç ve hedefler hakkında karar verilmesi, içeriğin, yöntemlerin seçimi, plan ve sonuçların değerlendirilmesi) oluşturulmalıdır. Şekil 1'de görselleştirilen Taba'nın modeli aşağıdaki aşamaları içermektedir (Chou ve Tsai 2002; Lunenburg, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2009):

### Şekil 1

Taba Program Geliştirme Modelinin Aşamaları



1. *Hedef öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını tanımlama:* Öğretmenlerin ve program tasarımcılarının, programın kendileri için geliştirildiği öğrencileri tanımlamaları gerekir. Öncelikle belirli öğrenci gruplarının ve onların ihtiyaçlarının belirlenmesiyle program hem daha verimli hem de daha etkili olacaktır.
2. *Öğretim hedeflerini belirleme:* Öğretmenler ve tasarımcılar hedef öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını tanımladıktan sonra bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki özel öğretim hedeflerini belirtmelidirler.
3. *Konu içeriğinin kapsamını seçme:* Hedefler belirlendikten sonra öğretmenler ve tasarımcılar programın konusunu veya içeriğini belirlemelidir.
4. *Sırayı ve yapıyı düzenleme:* Öğretmenler ve tasarımcılar yalnızca konu içeriğini değil aynı zamanda içeriği, hedeflenen öğrencilerin akademik düzeylerine ve ilgi alanlarına en iyi şekilde uyum sağlayacak bir sıra veya yapıda düzenlemelidirler.

5. *Sunum yöntemlerini ve ortamlarını seçme*: İçeriğin düzenlenmesinin ardından öğretmenler ve tasarımcılar, ders içeriğinin planlanan sırasını veya yapısını sunacakları uygun ortamı seçmelidir. Etkili sunum yöntemlerinin öğrencileri öğrenme süreçlerine dahil etme ve dolayısıyla öğretim hedeflerine ulaşma olasılığı daha yüksektir.
6. *Tasarım değerlendirme faaliyetleri yapma*: Değerlendirme, program geliştirmenin çok önemli bir bileşenidir. Belirtilen hedeflere dayalı olarak öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi, program tasarımı ve uygulamasının genel başarısını belirleyecek veriler üretir.
7. *Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulama*: Yeni bir programı uygulamadan önce önerilen programdaki zayıflıkları belirlemek ve değerlendirmek için bir dizi biçimlendirici değerlendirme yapılmalıdır. Bu da öğretmenlerin ve tasarımcıların uygulamadan önce tasarımı geliştirmelerine ve dolayısıyla genel performansı artırmalarına olanak tanır.

Taba'nın yedi adımı ile ilgili ayrıca Tyler'ın (1950) yaklaşımında sorulması gereken dört sorunun bulunduğunu da belirtmek gerekir:

1. Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmayı amaçlamalıdır?
2. Bu amaçlara ulaşma ihtimali olması koşuluyla hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir?
3. Bu eğitim deneyimleri etkili bir şekilde nasıl organize edilebilir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz? (Taba, 1962)

Fakat bu dört soru sıralı bir şekilde düzenlenmemiştir ve Tyler bunların program oluşturulması için bir taslak olarak kullanmamıştır. Taba'nın yedi adımı ise sıralıdır ve program planlamasında takip edilecek bir taslak olarak sunulmuştur.

Taba'nın Sosyal Bilgiler dersi için öğretmenlere liderlik yaptığı çalışmadaki amacı, okul programından sorumlu öğretmen ve yöneticilerinin ortak çabalarına dayanan esnek bir program yenileme modeli sunmaktır. Bu modelinin altında 'sarmal' program kavramı, kavramların geliştirilmesine yönelik tümevarımsal öğretim stratejileri, genellemeler ve uygulamalar, içeriğin üç düzeyde düzenlenmesi (temel fikirler, örgütsel fikirler ve gerçekler) ve onun sosyal bilgiler programı aracılığıyla düşünmeyi geliştirmeye yönelik genel stratejisi yer almaktaydı (Krull, 2003). Taba'nın program tasarımına ilişkin fikirleri, Tyler'ın program geliştirme çalışmalarına daha pedagojik ve pratik nitelikler atfederek detaylandırılması olarak düşünülebilir. Ayrıca Taba kendi versiyonunda çoklu eğitim hedefleri ve dört farklı hedef kategorisi (temel bilgi, düşünme becerileri, tutumlar ve akademik beceriler) kavramını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım Hilda Taba'nın belirli öğretme/öğrenme stratejilerini, her hedef kategorisiyle ilişkilendirmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca eğitim hedeflerinin karmaşık sınıflandırması, Taba'nın öğretim içeriğinin ve öğrenme stratejilerinin seçimini ve organizasyonunu ayrı ayrı ele alarak Tyler'ın öğrenme deneyimleri kavramına daha spesifik ve pratik bir anlam vermesine olanak tanımıştır (Krull, 2003). Bu durum ilgili Taba Sosyal Bilgiler Öğretmen El Kitabında şu şekilde vurgu yapmıştır:

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi dört hedef alanından yalnızca birini, bilgi alanını uygulamaktadır. İçerik seçimi ise düşünme tekniklerini ve becerilerini geliştirmez, tutum ve duyu kalıplarını değiştirmez veya akademik ve sosyal beceriler üretmez. Bu hedeflere ancak öğrenme deneyimlerinin sınıfta planlanması ve yürütülmesi yoluyla

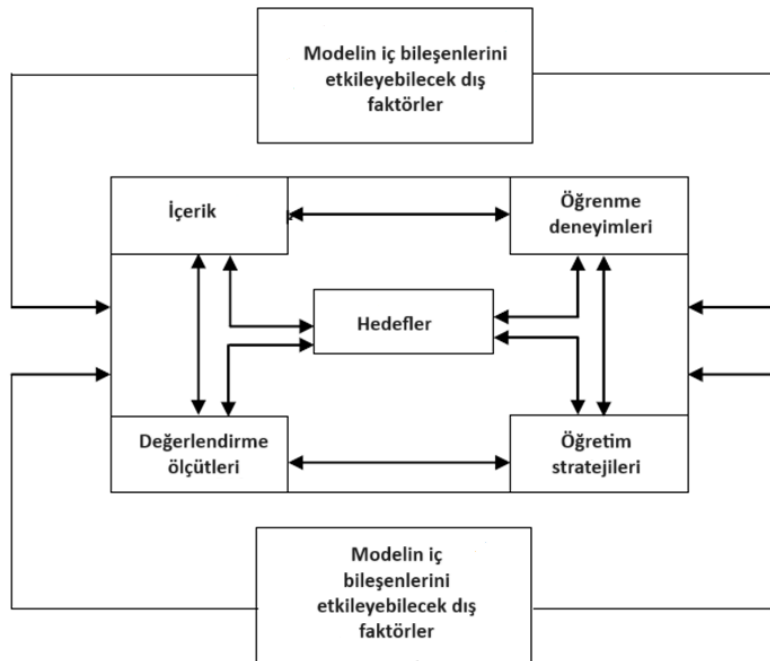
ulaşılabilir. Dört hedef kategorisinden üçünün başarılması, içerikten ziyade öğrenme deneyimlerinin doğasına bağlıdır (Taba, 1963, s.319).

Taba için öğrenci ihtiyaçlarının teşhisi tasarının başlangıç noktasıdır çünkü boşlukları doldurmak ve onların geçmişlerini hesaba katmak için öğrencilerin halihazırda neler deneyimlediklerini bilmek önemlidir. Taba, hedeflerin formülasyonunu, içeriğin seçimini ve bu içeriğin organizasyonunu bütünlük bir birim olarak ele almıştır. İçeriğin hem seçimi hem de organizasyonu kısmen o noktada önemli olduğu belirlenen hedefler tarafından yönlendirilmektedir. Ancak seçim ve organizasyon yalnızca hedeflere göre belirlenmemiştir (Krull, 2013). İçerik planlama sürecinin diğer esasları arasında şunlar yer almaktadır: önem ve geçerlilik, öğrenci yetenek seviyeleri ve giriş zamanlaması. Yedi adımın sonuncusu olan değerlendirme ise gelişmeyi ölçtüğü için hem sonuç hem de biçimlendirici değerlendirmeyi içerir ve başarının yanı sıra ihtiyaçların teşhisi ile birinci adımda yeniden başlamak için gerekli bilgileri sağlamaktadır (Taba, 1962).

Hilda Taba (1962), tündengelimli modeller geleneğindeki bilim insanlarının yaptığı gibi okul programı için genel bir plan geliştirmek yerine, program geliştirme için yaygın olarak kabul edilen prosedürü tersine çevirmiştir. Modelin temeline öğretme-öğrenme birimleri yani öğretim stratejilerini almıştır. Öncelikle öğretme-öğrenme üniteleri etrafında düzenlenmiş 1. Sınıftan 8. Sınıfa kadar bir Sosyal Bilgiler programı geliştirmiştir. Bu süreçte de birçok program türüne uygulanabilecek ve birçok farklı okul ortamında ve okul düzeyinde (ilkokul, ortaokul ve lise) kullanılacak bir model haline getirmiştir (Taba, 1971). Model, bir öğretme ve öğrenme sisteminin temsil edilmesi için karşılıklı etkileşimli beş unsurun (hedefler, içerik, öğrenme deneyimleri, değerlendirme ölçütleri ve öğretim stratejileri) organizasyonunu ve bunlar arasındaki ilişkileri içermektedir. Bu yaklaşım Şekil 2'de görülebilir.

## Şekil 2

Hilda Taba'nın eğitim programı ve öğretim stratejileri yaklaşım modeli (Hidayat vd., 2015, s.126)



Şekil 2'de sunulan Taba'nın modeli bir dizi yenilik barındırmaktadır: Hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinde özgüllük; belirlenen ölçütlere göre seçilen ve düzenlenen öğrenme deneyimleri; çeşitli yöntem ve teknikleri belirten öğretim stratejileri ve ayrıntılı bir değerlendirme prosedürleri ve önlemleri dizisi. Modelin iç bileşenlerini etkileyebilecek dış faktörler de temsil edilmektedir. Bu faktörler ise şunları içermektedir: (a) okulun bulunduğu toplumun doğası – baskıları, değerleri ve kaynakları; (b) okul bölgesinin politikaları; (c) belirli bir okulun doğası-hedefleri, kaynakları ve idari stratejileri; (d) katılan öğretmenlerin kişisel tarzı ve özellikleri ve (e) öğrenci nüfusunun niteliği. Hedefler program için tutarlı bir odaklanma sağlamaya, içerik ve öğrenme deneyimlerinin seçimi için ölçütler oluşturmaya, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine rehberlik etmeye ve doğrudan değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. İçerik ve öğrenme deneyimleri seçilip düzenlenirken aynı zamanda öğretim stratejileri de planlanmalı ve geliştirilmelidir. Hedefleri belirleme süreci ise çeşitli kaynaklardan (örneğin toplumun talepleri, öğrencilerin ihtiyaçları ve sosyal bilim disiplinleri) kaynaklanan genel hedeflerin geliştirilmesiyle başlar, beklenen öğrenci çıktılarının türüne göre sınıflandırılan davranışsal ifadelerle bölünür (örneğin, düşünme becerilerinin gelişimi, bilginin önemli unsurlarının kazanılması, anlaşılması ve kullanılması ve benzeri); ve açıkça düşünülmüş bir gereğe temelinde gerçekleştirilmiştir (Taba, 1962).

### **Hilda Taba'nın Eğitim Programı Teorisinin Günümüze Yansımaları**

Tyler'la çalışan ve ortak bir modelleri de olan Taba'nın program tasarımı ve geliştirme yaklaşımı Tyler'ın yaklaşımı ile sürekli kıyaslanmaktadır. Fakat Hilda Taba, 1967'de öğretmenlerin program geliştirmedeki rolünü vurgulayarak Tyler'ın modelinde değişikliğe gitmiştir. Nasıl ki Tyler modeli tepeden başlıyorsa, Taba modeli bunun tam tersi olarak tabandan (alttan) başlamaktadır (Costa ve Loveall, 2002). Model, Tyler'ın modeline benzemektedir ancak Taba programın geliştirilmesinde öğretmenlerin önemini de genişletmiştir. Her ne kadar Taba'nın öğretmeni merkeze alan modeli eleştiri olsa da bu bakış açısıyla öğretmenlerin program geliştirme aşamasındaki önemine de vurgu yapmaktadır. Ayrıca genelleştirilmiş öğrenme hedeflerinin, öğrencilerin bunları etkili bir şekilde keşfetmelerini kolaylaştıracak bir program etrafında düzenlenmesi gerektiğine inanmaktadır (Middaugh ve Perlstein, 2005). Program geliştirmenin düzenli düşünmeyi gerektiren bir görev olduğu düşünülürse, bu kararlarla ilgili tüm hususların dikkate alındığından emin olmak için hem kararların alınma sırasının hem de alınma şeklinin incelenmesi gerekmektedir.

Amaçlanan sonuçlarla (beklenen öğrenme) uğraşan ve öğretimsel (araç) hususlara takılmayan Taba'nın program tasarımı, bir diğer açıdan öğretmenin tümevarımsal yaklaşması gerektiğini vurgulayan Taba öğretim stratejisi terimini de popülerleştirmiştir (Stone, 1985). Taba, sosyal çevrenin ve etkileşiminin önemine yaptığı vurguyla birlikte daha sonra entegrasyon (öğelerin işleyen, birleşik bir bütün halinde harmanlanması) kavramını ortaya atmıştır. İnsan davranışında çevresel uyaranlara verilen tepkilerin hem etkileşimli hem de birbirine bağlı olduğu fikrini vurgulamıştır. Taba'ya göre insan davranışındaki tepkilerin incelenmesine mikroskobik bir bakış açısından ziyade makroskobik bir bakış açısıyla başlamak gerekir. Bu incelemeye tüm unsurları ve bunların birbirleriyle olan ilişkilerini de dahil etmek gerekmektedir (Costa ve Loveall, 2002).

Taba (1962, s. 14) bu konudaki vurgusunu açıklamak için şöyle bir benzetme yapmıştır:

Suyun niteliklerini bilmek için suyun kendisini başka şeylerle temas halinde incelememiz gerekir. Hidrojen ve oksijene ilişkin bir analiz yapılır, fakat hidrojen veya oksijenin

davranış yönlerinin herhangi bir şekilde suyunkine benzer olduğunu veya bu özel örnekte daha önemli olan şey olduğunu varsaymamaya dikkat etmeliyiz. Oksijen veya hidrojenin "su" birleşimindeki davranışı, oksijen veya hidrojenin izolasyon halindeki davranışının özelliklerini sergileyecektir. Aynı şey insan davranışı ve onun incelenmesi için de geçerlidir.

Taba'nın çalışmalarındaki temel amaç, eğitimin temellerini yeniden canlandırmak ve inşa etmek için bilimsel her disiplinde tek tip olan kavram ve yöntemlerin yerine, yeni ve dinamik bir metodoloji oluşturmaktır. Öğrenme süreci ve öğrenciyi incelemede istatistiksel verilerden ayrılmak gerektiğine inanıyordu. Ayrıca sorgulanmayan varsayım ve ideolojilerin ve eski yöntemlere bağlılığın o zamanki ilerlemeci eğitim anlayışında tutarsızlık ve zayıflıklara yol açtığını ifade etmekteydi. Yine ilerlemeci eğitim anlayışını savunanların bile bu anlayışa uygun bir eğitim programına ihtiyaç duyulduğunu ifade etmemelerini de eleştirmekteydi (Stone, 1985).

Günümüzde kullanılan kavramlara yaptığı katkıların yanı sıra Türk eğitim sistemi için yapılan bir araştırmada program geliştirme uzmanlarının (Erişen, 1998) öğrenciyi merkezine alan Tyler modeli (Öğrencinin kazanması gereken hedeflere odaklandığı için) ile öğretmeni merkeze alan Taba modelinin (program geliştirmenin öğretmen tarafından tabandan başlamasını savunduğu için) ortak özellikleri temel alınarak geliştirdikleri Taba-Tyler Program Geliştirme Modelinden etkilendikleri ve bu modeli temel aldıkları görülmüştür. Dolayısıyla Taba'nın Türk eğitim sistemini başta program geliştirme ve eğitim planlaması olmak üzere öğrenci ihtiyaçları, ilgileri ve deneyimleri ile aktif öğrenmeye ve eleştirel düşünmeye yaptığı vurgunun yanı sıra eğitimin sosyal bağlamının da dikkate alınmasının önemini vurgulayan program tasarımına yönelik yaklaşımı ile etkilemiştir diyebiliriz. Ayrıca program geliştirme süreci için sistematik bir yaklaşıma vurgu yapması da daha yapılandırılmış ve tutarlı bir program çerçevesinin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hilda Taba'nın eğitim programı teorisi her ne kadar program geliştirme teorisi bakımından gelenekselciler (Syomwene, 2020), davranışçı (Bümen, 2020), ve yapı odaklı (Huenecke, 1982) teoriler sınıflamalarına dahil edilse de ve yaşadığı dönem itibari ile alandaki program geliştirmeye yöntem sunma çabalarını devam ettirse de süreç odaklı olması ve öğretmene program tasarımı, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde güç vermesi bakımından öncülerinden ve çağdaşlarından farklılaşmaktadır. Bu ise özellikle günümüzde hesap verilebilirlik anlayışının yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan standartlar, standartlaştırılmış değerlendirmeler ve buna dayalı politika belirlenmesi süreçlerine hala meydan okuyan bir yapıdadır. Özellikle öğretmene verdiği önem Taba'nın teorisini önemli hale getirmektedir.

Hilda Taba'ya göre öğretmenler birer program tasarımcısıdır çünkü Taba, öğretmenleri programın ana uygulayıcıları olarak görmüş ve çalışmalarının önemli bir bileşeni olarak onların eğitiminin önemini altını çizmiştir. Taba'nın öğretmen hazırlama yaklaşımı, sınıf ortamını derinlemesine incelemeyi, öğretmenlerin endişelerini ve sorunlarını sınıf düzeyinde ele almayı içermektedir. Ayrıca öğretmenlere kendi öğretimlerini inceleme ve analiz etme fırsatları sunarak onları entelektüel ve psikolojik olarak bağımsız hareket etmeleri ve seçimler yapmaları için güçlendirmiştir. Öğretmenlerle iş birliği sırasında onları sürekli olarak yeni öğretim yöntemlerini, öğrenme deneyimlerini ve program tasarımlarını denemeye teşvik etmiştir. Taba'dan birebir eğitim alan öğretmenler hem kendilerinin hem de öğrencilerinin gelişimindeki

sorunlarla yüzleşmeyi, bunları çözmeye çalışmayı ve önerilen çözümlerin uygulanmasının sonuçlarını analiz etmeleri gerektirdiğini fark etmişlerdir. Tabı ayrıca öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda okul programlarından sorumlu öğretmenler ve eğitim yöneticilerinin ortak çabalarına dayalı esnek bir program yenileme modeli sağlamayı amaçlamıştır. Bu esnekliği günümüzde öğretmenlerin birer pasif tüketiciden ziyade bilgi üreten olmalarını sağlayan araştırmalardan olan eylem araştırmaları sayesinde görmekteyiz. Eylem araştırmaları bir diğer adıyla öğretmen araştırmaları da öğretmenlerin kendi sınıfındaki sorunları ele almaları ve bunlara çözümler bulup uygulamalar geliştirmeleri için araştırmacı rolünü üstlenmesini, öğretmenlerin teoriye ve bulgulara katkıda bulunan aktif araştırmacılar olma fırsatını sunarak (Köklü, 2001) onların öğretim uygulamalarını araştırma ve geliştirmede aktif roller almalarını sağlamaktadır.

Eylem araştırması yoluyla öğretmenler sınıf içi uygulamalarını sistematik bir şekilde incelerler (Ferrance, 2000), sınıftaki mesleki pratiklerini geliştirirler (Parsons ve Brown, 2002) ve daha da önemlisi kendi bağlamlarında kararlar alarak (McMillan, 2004) öğrencilerin hedeflenen kazanımlara daha iyi bir seviyede ulaşmalarını sağlarlar (Mertler, 2017). Eylem araştırması öğretmenler tarafından okul içi pratikler geliştirmek için kullanıldığından okul pratiklerine geleneksel araştırmalara göre daha fazla katkı sunmaktadır. Bu nedenle eylem araştırması 1950'lerden bu yana program geliştirmede bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Corey, 1949; Saban, 2021). Nitekim, eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme modeli de alanyazında yerini almıştır (Saban, 2021). Bu bağlamda, Tabı'nın öğretmenleri bir program tasarımcısı ve geliştirmecisi olarak görmesi ve öğretmene bu anlamda sorumluluk yüklemesi son derece önemlidir.

Diğer taraftan, son yıllarda kabul gören hesap verebilirlik yaklaşımı kapsamında eğitimsel etkililiği ölçmek için ölçütler kullanılmaktadır. Bu yaklaşım ise merkezden yerele giden bir yapıdadır ve öğretmen otonomisini ortadan kaldırmaya yöneliktir (Priestley vd., 2015). Çeşitli ölçüm ve ölçütler aracılığı ile okul denetimleri artmakta ve başarı verileri değerlendirilmektedir (Kuiper vd., 2013). Bu uygulamalar öğretmen otonomisine büyük zararlar vermiştir (Priestley vd., 2015) ve rekabet kültürü, göstermelik performans, etik dışı eylemler gibi sonuçlara neden olmuştur (Keddie vd., 2011; Sahlberg, 2010). Sınıfta yapılacak her adımı önceden belirleyen bu yaklaşımlar öğretmeni teknisyen konumuna indirgemştir. Diğer taraftan, günümüzde ihtiyaç duyulan ise öğretmen etkenliği gibi öğretmene güç veren ve öğretmenin bağlama göre eğitime yön verdiği bir yaklaşımdır (Erdem, 2015; Priestley vd., 2015). Erdem'e (2020) göre öğretmenler çalıştıkları bağlama göre ne öğreneceklerine, nasıl öğreneceklerine ve öğrendiklerini sınıfa nasıl aktarabileceklerine kendileri karar vermelidir. Tabı'nın programın tasarlanması ve geliştirme sürecine öğretmene görev vermesi ve program geliştirmenin sınıftan başlaması bu anlamda oldukça önemlidir.

Tüm dünyadaki eğitim sistemlerinin PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavlar üzerinden regüle edildiği, 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bir kısmı güncel bir kısmı eski olan ancak yeni ekonomik düzende ihtiyaç duyulması beklenen becerilerin birçok ülkede eş zamanlı olarak çalışılmaya başlandığı ve eğitim programlarına entegre edildiği bir bağlamda, uzun süredir merkezi olmakla eleştirilen eğitim programları küresel bir yapıya evrilmektedir. Ancak sosyal, ekonomik, siyasi vb. eşitsizliklerin had safhaya ulaştığı günümüzde bağlama ve öğretmene önem veren yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Son yıllarda öğretmen etkenliği, didaktik geleneği gibi konuların önem kazanması bu nedenle ilişkilidir. Örneğin, Rüzgar ve Bümen (2022) Avrupa'nın etkili eğitim geleneğini temsil eden Didaktik geleneğinde yer alan öğretmenlerin sınıf içindeki durumu, içerik seçimi ve öğretimindeki rolü gibi konularda

öğretmen özerkliğine vurgu yapıldığını belirtmektedir. Buna göre öğrenci başarısının en önemli çıktısı olarak görüldüğü günümüzdeki eğitim sistemimizden beklenen öğretmen kimliği ve buna tezat olarak eğitim programlarına ve standartlara hapsolmuş öğretmenlerimizin daha etken bir öğretmen olabilmeleri için Taba'nın kendi zamanında vurguladığı ve üzerine model geliştirdiği program yaklaşımı tekrar ele alınmalıdır. Çünkü Taba'nın tarif ettiği program tasarımında aktif rol alan öğretmen modeli tam olarak öğretmen etkenliği özelliklerini barındırmaktadır. Ek olarak, Taba'nın tam da desteklediği gibi öğretmenlerin aktif olarak rol aldığı bir program geliştirme yaklaşımı olan okul temelli program geliştirme ile de öğretmenlerin profesyonel gelişimi önemli ölçüde desteklenip demokratik özerkliği teşvik eden, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını da karşılayan, etkili bir öğrenmeyi sağlayan (Uyar, 2016) programlar geliştirebilir. Taba'nın eğitim programı teorisi bu bağlamlarda yeniden değerlendirilmelidir. Son olarak, ulusal alan yazının eğitim programı teorisine daha çok eğilmesi gerektiği, bunun için de öncelikli olarak alanın temel kuramlarının uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından incelenmesinin önemli olduğu ve uluslararası düzeyde güncel eğitim programı teorileştirme alan yazınına katkı sunulması için gerekli olduğu ifade edilebilir.

### **Etik Konular**

Kurumsal bir çalışma olduğu için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya her iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Aydın, B., Ünver, M. M., Alan, B. ve Sağlam, S. (2017). Combining the old and the new: Designing a curriculum based on the taba model and the global scale of English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 304-320.
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development, and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Bernard-Powers, J. (2002). Hilda Taba. M.S. Crocco, ve O.L. Davis Jr., (Eds.) *Building a Legacy: Women in Social Education* içinde (s.1784-1984). NCSS Bulletin. National Council for the Social Studies.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Biddulph, F., & Carr, K. (1999). Learning theories and curriculum. *Teachers and Curriculum*, 3, 31-35.
- Brandt, R., & Tyler, R. W. (1983). Goals and objectives. F.W. English (Ed.) *Fundamental curriculum decisions* içinde. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The Curriculum Model. R. Thorpe, Bunker, D. ve Almond, L (Ed.), *Rethinking games teaching* içinde (s. 7-10). University of Technology, Loughborough.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 757-776.
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştiril bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Catton, W. R., & Dunlap, R. E. (1978). Paradigms, theories, and the primacy of the HEP-NEP distinction. *The American Sociologist*, 13(4), 256-259.
- Chou, C., & Tsai, C. C. (2002). Developing web-based curricula: Issues and challenges. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 623-636.
- Corey, S. M. (1949). Curriculum development through action research. *Educational Leadership*, 7(3), 147-153.
- Costa, A. L., & Loveall, R. A. (2002). The legacy of Hilda Taba. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 56-62.
- Coşkun Yaşar, G. ve Aslan, B. (2021). Curriculum theory: A review study. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 11(2), 237-260.
- Demir, E. (2019). *Bilimsel araştırma paradigmaları*. Ders Notları, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710. doi: 10.1080/00220272.2018.1537376
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. McCutchan Publishing Corporation.
- Erdem, C. (2020). Öğretmen kimliği araştırmalarında yeni bir kavram: Öğretmen etkenliği. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 32-55.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ferrance, E. (2000). *Themes in education: Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Scott, Foresman and Company.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2019). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage.
- Göktürk, E. (2005). *What is "paradigm?"* <http://heim.ifi.uio.no/~erek/essays/paradigm.pdf>.
- Gündüz, G. F. (2023). Program teorileri. M. Güven ve S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (ss. 28-55). Pegem Akademi.
- Henson, K. T. (2010). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform*. Waveland Press.
- Hidayat, M., Musa, C. I., Haerani, S., & Sudirman, I. (2015). The design of curriculum development based on entrepreneurship through balanced scorecard approach. *International Education Studies*, 8(11), 123-138.
- Huenecke, D. (1982). What is curriculum theorizing? What are its implications for practice? *Educational Leadership*, 39(4), 290-294.
- Isham, M. M. (1982). Hilda Taba, 1904-1967: Pioneer in social studies curriculum and teaching. *Journal of Thought*, 17(3), 108-124.
- Johnson, M. (1969). On the meaning of curriculum design. *Curriculum Theory Network*, 1(3), 3-9.



- Keddie, A., Mills, M., & Pendergast, D. (2011). Fabricating and identity in neo-liberal times: Performing schooling as number one. *Oxford Review of Education*, 37, 75-92.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Multiple regression in behavioral research*. Holt, Rinehart & Winston.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: Give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269.
- Koschmann, T. (2012). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Routledge.
- Kozulin, A. (2010). A thinking laboratory: Perspectives of perspective education. D., D. Preiss ve R. J. Sternberg (Ed.), *Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development* içinde (s. 381-401). Springer Publishing Company.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.
- Krull, E. (2003). Profiles of famous educators: Hilda Taba, 1902-1967. *Prospects*, 33(4), 481-491.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyuş). Kırmızı Yayınları.
- Kuiper, W., Nieveen, N., & Berkvens, J. (2013). Curriculum regulation and freedom in the Netherlands- A puzzling paradox. W.Kuiper ve J. Berkvens (Eds.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*, CIDREE Yearbook 2013 (ss.139-162) içinde. SLO.
- Läänemets, U., & Kalamees-Ruubel, K. (2013). The Taba-Tyler rationales. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 9(1), 12.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Inductive models. *Schooling*, 2(1), 1-8.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Allyn & Bacon.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2013). Paradigm shift in curriculum development in the third millennium: A brief look at the philosophy of doubt. *Internatioanl Journal of Language and Applied Linguistics World (IJLLALE)*, 4(3), 303-312.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Pearson.
- Mertler, C. A. (2017). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Sage Publications.
- Middaugh, E., & Perlstein, D. (2005). Thinking and teaching in a democratic way: Hilda Taba and the ethos of Brown. *Journal of Curriculum & Supervision*, 20(3), 234-256.
- Oliva, P., F. (2009). *Developing the curriculum*. Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. (1987). The field of curriculum: What approach? What definition? *The High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Ornstein, A. C. (1990). Philosophy as a basis for curriculum decisions. *The High School Journal*, 74(2), 102-109.
- Ornstein A. C., & Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Boston: Pearson.
- Parsons, R. D., & Brown, K. S. (2002). *Teachers as reflective practitioner and action researcher*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualisation of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214. doi: 10.1080/0022027780100303
- Prideaux, D. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Curriculum design. *BMJ*, 326(1), 268-70.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Rüzgar, M. E. (2020). Anka kuşu ve sisifos: Schwab'tan sonra eğitim programları alanı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(3), 1153-1179. doi: 10.30964/aeubfd.644741
- Rüzgar, M. E. ve Bumen, N. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitimine olası yansımaları: Eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 1213-1244.
- Saban, A. (2021). Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 299-354.
- Sahlberg, P. (2010). Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change*, 11, 45-61.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Caswell, H. L. (1981). *Curriculum planning: For better teaching and learning*. Holt, Rinehart and Winston.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Sage.
- Smith, S. (2013). Hilda Taba: Curriculum pioneer and architect. T., S. Poetter (Ed.), *What curriculum theorists of the 1960s can teach us about schools and society today* içinde (s. 181-191). Information Age Publishing, Inc.
- Stone, M. K. (1985). *Ralph W. Tyler's principles of curriculum, instruction and evaluation: Past influences and present effects*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Loyola Üniversitesi Şikago. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/2382](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2382).

- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. doi: 10.1086/442881
- Syomwene, A. (2020). Curriculum theory: characteristics and functions. *European Journal of Education Studies*, 7(1), 326-337. doi: 10.5281/zenodo.3718433.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Taba, H. (1963). Learning by discovery: Psychological and educational rationale. *The Elementary School Journal*, 63(6), 308-316.
- Taba, H. (1971). *Hilda Taba teaching strategies program*. Institute for Development.
- Trezise, R. L. (1972). The Hilda Taba teaching strategies in English and reading classes. *The English Journal*, 61(4), 577-593. <https://doi.org/10.2307/813575>.
- Uyar, M. Y. (2016). Öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 73-96.
- Zohrabi, M. (2008). Researching into curriculum components. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 12(2), 49-69.

## Extended Abstract

### Introduction

Curriculum theories claiming to provide a method to the field of curriculum, which started with Bobbitt, have undergone great changes and transformed after Schwab's (1969) critique article. In addition, Bümen and Aktan (2014) reported that while the field of curriculum in Türkiye is mostly concentrated on topics such as learning-teaching process, current curriculum theories are avoided. Similarly, an examination of national literature suggests that there are not enough studies on the first theories of the field, and curriculum development models in education are more prominent. It has become a necessity for experts in the field to examine the curriculum theories on which the models are based in detail. Based on this need, this study aims to examine the curriculum theory of Hilda Taba, an important figure for the field of curriculum. In this context, the relationship between paradigm, theory and model, classification of curriculum theories, Taba's biography and curriculum theory are discussed in this study.

### The Relationship between Paradigm, Theory, and Model

Theories are based on the paradigms that the theorists stick to. Therefore, examining paradigms and particularly theories in the field of curriculum is critical. However, since each theory is an abstract structure that tries to show reality through its own lens (Maftoon & Shakouri, 2013), it is normal to see that curriculum implementers develop detailed lists of behavioural objectives with little or no consideration of the theory behind the curriculum (Brandt & Tyler, 1983). Besides, researchers and practitioners emphasize models. Although models are useful, they do not give us the whole picture (Marsh & Willis, 2007). But ultimately, teaching, learning and curriculum are all intertwined in practice and reflect a theory (Ornstein, 1990). Therefore, this study aims to draw attention to the importance of theory in the field of curriculum.

### Hilda Taba and Curriculum Theory

No brief analysis of Taba's thought can convey the intricate details, elaborations, or progressive development or change of her educational ideals. She emphasises that her work is a continuous process of experimentation with teaching and learning hypotheses as well as a deepening understanding of the relationships and interactive effects of the main components of the curriculum: the nature of the learner, objectives, content, learning experiences, teaching strategies, assessment, social conditions and forces that shape education (Bernard-Powers, 2002). She inspired teachers to explore the possibilities and territories of human knowledge and encouraged changes in their own educational philosophy and attitudes towards learning and students. Although she died before completing her last curriculum revision project in Social Studies, her ideas continue to influence educational processes both in her own country and internationally.

## **Taba's Curriculum Design**

According to Taba, curriculum design following a scientific procedure should include the following elements: students, the learning process, cultural demands, and the content of disciplines. She emphasises that scientific curriculum development should draw on analyses of society and culture, studies of students and the learning process, and analyses of the nature of knowledge to determine the purpose of the school and the nature of the curriculum. Taba and Tyler express many similarities in the definition of the sources of objectives, but whereas Taba describes these foundations, Tyler describes the procedures for selecting objectives. Taba states that a curriculum is guided by expectations of certain outcomes and that "the basic activity of education is to change individuals in some way, i.e. to increase their knowledge, to enable them to perform skills, to provide certain developments, understandings and insights". The three sources of goals identified by Taba are: culture and society, students, and subjects. Taba states that the objectives derived from these sources "should not be mutually exclusive" (Stone, 1985).

## **The Educational Philosophy Underlying Taba's Views**

The most characteristic feature of Taba's educational thought is her ability to see the whole without getting bogged down in the details. In other words, it is the ability to take an in-depth view of complex educational issues and to reach a general understanding of them. Many of Taba's ideas on curriculum design, such as content organisation, classification of educational objectives and concept formation, and inductive strategies in teaching, have become classics of pedagogy (Krull, 2003). Therefore, we can say that Taba's views are based on the progressive educational philosophy based on Dewey's pragmatism philosophical movement since she advocated problem solving skills, critical thinking and cooperative learning methods as teaching methods and saw the teacher as a guide at this point. At the same time, since it emphasises raising individuals who are sensitive to social problems and carries out projects in this field, it also bears traces of reconstructionist educational philosophy.

## **The Curriculum Development Process According to Taba**

Taba examined curriculum text in four sections: the foundations of curriculum development, the planning process, the design, and the strategy of change. The absence of such a framework up to this time led to criticism of school curricula in her time. She also outlined the basis for the decisions that need to be taken in the curriculum design stage: the general aims of schools, the specific objectives of teaching, the main areas or subjects, the specific content to be covered, the type of learning experiences, assessment, and the overall model of the curriculum. She then placed these in a historical perspective, assessed what she considered to be the conflicts or confusions in curriculum development and built her conceptual foundation on this. She also believed in the complementary role of the teacher in curriculum development and added a new dimension of when and how the teacher should be involved (Stone, 1985).

## **Taba's Curriculum Development Model**

Instead of developing a general plan for the school curriculum, as scholars in the deductive model's tradition had done, Taba (1962) reversed the commonly accepted procedure for curriculum development. She took teaching-learning units, i.e. teaching strategies, as the basis of the model. First, she developed a Social Studies curriculum from Grade 1 to Grade 8 organised around teaching-learning units. In this process, she turned it into a model that can be applied to many types of curricula and can be used in many different school environments and school levels (Taba, 1971). The model includes the organisation of five interacting elements and the relationships between them to represent a teaching and learning system.

## **The Contemporary Reflections of Taba's Curriculum Theory**

In addition to her contributions to the concepts used today, in a study conducted for the Turkish education system, it was observed that curriculum development experts (Erişen, 1998) were influenced by and based on the Taba-Tyler Curriculum Development Model, which was developed based on the common features of the Tyler model and the Taba model. Therefore, we can say that Taba influenced the Turkish education system with her approach to curriculum design, which emphasises the importance of considering the social context of education as well as student needs, interests and experiences, active learning, and critical thinking, especially in curriculum development and educational planning. In addition, her emphasis on a systematic approach to the curriculum development process contributed to the development of a more structured and coherent curriculum framework.

## **Conclusion and Discussion**

Although Taba's curriculum theory is included in the classifications of traditionalist (Syomwene, 2020), behaviourist (Bümen, 2020), and structure-oriented (Huenecke, 1982) theories in terms of curriculum development theory and continues the efforts to provide methods for curriculum development in the field as of the period she lived in, it differs from its predecessors and contemporaries in terms of being process-oriented and empowering teachers in curriculum design, implementation and evaluation processes. According to Taba, teachers are curriculum designers because she considered teachers as the main implementers of the curriculum and underlined the importance of their training as an important component of her work. In her work with teachers, Taba also aimed to provide a flexible model of curriculum renewal based on the joint efforts of teachers and educational administrators responsible for school curricula. Therefore her theory is related to action research and school-based curriculum development processes today.

The accountability approach, which predetermines every step to be taken in the classroom, has reduced the teacher to the position of a technician. Whereas, what is needed today is an approach such as teacher agency, which empowers the teacher and hence the teacher directs education according to the context (Erdem, 2015; Priestley et al., 2015). According to Erdem (2020), teachers should decide what to learn, how to learn and how to transfer what they have learnt to the classroom according to the context in which they work.

Taba's theory is significant in that it empowers teachers and provides a central position to them in the curriculum development process.

### **Contribution Rate of the Researchers**

Both authors contributed equally to the research.

### **Statement of Conflict of Interest**

There is no conflict of interest in the study.