

Curriculum development through action research: A model proposal for practitioners

Ahmet SABAN ^{*a}

^a Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2021.009

Article History:

Received 26 September 2020
Revised 03 January 2021
Accepted 05 January 2021
Online 30 January 2021

Keywords:

Action research,
Curriculum development,
Model proposal.

Article Type:

Research paper

Abstract

Conducted based on the idea that there are similarities between “action research” and “curriculum development” processes, in this study, the aim was to develop a model that practitioners can use to understand and improve the practical curriculum. To this end, first, the phenomena of “curriculum”, “curriculum development”, “action research”, and “curriculum development through action research” were examined thoroughly, the action research models existing in the literature were analyzed in-depth, and, based on an eclectic approach, a model that blends both processes was proposed. Afterward, the proposed model’s implications for curriculum development were discussed. Finally, expert opinions on the model development process employed in the study were questioned, and the necessary changes were made in line with the obtained feedback. The proposed model has been conceptualized as a cyclical problem-solving process employing six stages. They include: (a) identifying the focus area, (b) performing a needs analysis, (c) developing an action plan, (d) implementing the action plan, (e) evaluating the process, and (f) reflecting on the process. Moreover, the proposed model’s implications for curriculum development are: (1) curriculum development is a practice-based process, (2) curriculum development is a problem-solving focused process, (3) curriculum development is a continuous (progress-oriented) process, and (4) curriculum development is a context-dependent process.

Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2021.009

Makale Geçmişi:

Geliş 26 Eylül 2020
Düzeltilme 03 Ocak 2021
Kabul 05 Ocak 2021
Çevrimiçi 30 Ocak 2021

Anahtar Kelimeler:

Eylem araştırması,
Program geliştirme,
Model önerisi.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

“Eylem araştırması” ile “program geliştirme” süreçleri arasında benzerliklerin bulunduğu düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, uygulayıcıların pratikteki eğitim programını anlamak ve iyileştirmek amacıyla kullanabilecekleri bir modelin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, çalışmada öncelikle “eğitim programı”, “program geliştirme”, “eylem araştırması” ve “eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme” olguları kapsamlı bir biçimde incelenmiş, alanyazında yer alan eylem araştırması modelleri derinlemesine analiz edilmiş ve seçmeci bir yaklaşımla her iki süreci de harmanlayan bir model önerilmiştir. Daha sonra, önerilen modelin program geliştirme açısından sonuçları tartışılmıştır. Son olarak, çalışmada uygulanan model geliştirme sürecine ilişkin uzman görüşleri sorgulanmış ve elde edilen geribildirimler doğrultusunda da gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çalışmada önerilen model, birbiriyle ilişkili altı aşamadan oluşan döngüsel bir problem çözme süreci olarak kavramsallaştırılmıştır. Modelde yer alan aşamalar şunlardır: (a) odaklanılacak alanın belirlenmesi, (b) ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi, (c) eylem planının geliştirilmesi, (d) eylem planının uygulanması, (e) sürecin değerlendirilmesi ve (f) sürece ilişkin yansıtmanın yapılması. Ayrıca, önerilen modelin program geliştirme açısından sonuçları şunlardır: (1) program geliştirme uygulamaya temelli bir süreçtir, (2) program geliştirme problem çözme odaklı bir süreçtir, (3) program geliştirme süreklilik arz eden (gelişim odaklı) bir süreçtir ve (4) program geliştirme bağlam temelli bir süreçtir.

* Author: ahmet_saban@yahoo.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0853-1853>

Introduction

It is thought that the curriculum field has witnessed many significant turning points since its emergence as a discipline in 1918. For instance, during the 1970s, the curricularists were called to immediately abandon the modern paradigm-related practices and embrace a curriculum perspective compatible with the postmodern paradigm. Many critics (Eisner, 1984; Huebner, 1976; Kliebard, 1970, 1995; Pinar, 1999; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Reid, 1979) of the modern paradigm, associated primarily with Bobbitt's, Tyler's and Taba's curriculum development thoughts, suggested that we need to go beyond this paradigm by removing the traces of our past. For example, Pinar et al. (1995) claimed that, alas, the traditional curriculum development era was already past, that the idea of how best to develop a curriculum was born in 1918 (with Bobbitt's book "The Curriculum") and ended up in 1969 (with Schwab's article "Practical: A Language for Curriculum" in which he declared that the curriculum field was moribund), and that other concepts such as objectives, design, implementation, or evaluation related with the traditional curriculum development thought were no longer under consideration.

These critics who called themselves "the re-conceptualists" are said to have three noticeable features (Jackson, 1980, 1992; Pinar, 1994, 1999; Pinar et al., 1995): (1) being discontent with Tyler's curriculum development model, (2) trying to understand the curriculum phenomenon in light of multiple perspectives (such as the psychoanalytic approach, autobiography, the hermeneutic approach, post-structuralism, existentialism, and phenomenology), and (3) being deeply concerned with continuing political or social issues (such as culture, gender, race, history, ethics, aesthetic, or religious orientation). The traditional curriculum development era was also criticized for lacking a theoretical and historical basis and being influenced by subject matter experts, textbook publishers, or central politicians (Apple, 1983, 1985; Kliebard, 1970, 1995; Reid, 1979).

In short, the re-conceptualists focused on understanding the curriculum phenomenon from different theoretical and methodological perspectives rather than curriculum development. They also embraced the concept "curriculum" instead of "curriculum development" and the description "curricularist" rather than "curriculum development specialist." As Pinar et al. (1995, p. 6) stated, the curriculum field "is no longer preoccupied with development ... the field today is preoccupied with understanding." However, what was meant by this statement is that it is not that the curricularists will no longer engage in curriculum improvement, but that the traditional curriculum development thought had come to an end.

Nonetheless, no one point of view or approach is described as the re-conceptualist stance in the literature. Instead of criticizing Tyler's curriculum development model, some educators (Hlebowitsh, 1999, 2005; Hunkins & Hammill, 1994; Wraga, 2017) also argued that he acted according to his time's paradigm appropriately. According to them, if we want to go beyond Tyler's model, we must first be aware of and appreciate his contribution to the curriculum field. It is also important to note that we would not be discussing the essence of a new paradigm without Tyler's thoughts. Additionally, it would be reasonable to analyze modern and postmodern paradigms' basic assumptions to understand better Bobbitt's, Tyler's, and Taba's curriculum development ideas and the re-conceptualists' criticisms regarding them. Only in this way, the curricularists could start a new dialogue on how best to undertake curriculum development in practice without worrying too much about the consequences of supporting a paradigm (Hlebowitsh, 2010).

According to Pinar et al. (1995, p. 12), the concept "paradigm" mostly refers to "a general mind-set or perspective which dictates, for example, in which directions research might go, what constitutes legitimate knowledge, and who is a legitimate speaker for the field." In this respect, modernism is not synonymous with contemporaneity. The modern paradigm, which started with the industrial revolution in the 18th century, adopted the positivist thought (Hunkins & Hammill, 1994). The modern paradigm's most distinctive feature is its tendency to view ideas and actions as "mechanical", "objective", and "definite". The modern paradigm's basic assumptions are (Pinar et al., 1995):

- People in the same conditions have the same experiences.
- The majority's opinions determine the truth.
- Generalization is more critical than individual viewpoints.
- People can be used as a means to the ends.
- Objectivity is possible and constitutes the norm.

On the contrary, the postmodern paradigm rejects the view that the universe operates mechanically. Instead, it highlights the “complexity”, “dynamicity”, and “unpredictability” of reality or phenomena. The postmodern paradigm's essential assumptions include (Barrow, 1999):

- There are no such big facts about the world but only different ways of looking at the world.
- There is no unbiased knowledge; all knowledge is based on personal views or narratives.
- Concepts like meaning, value, and truth are context-dependent phenomena.
- Our thoughts are not independent entities but rather part of our belief systems.
- Our belief systems are the products of our languages and could be infinitely varied.
- Our disagreements are purely a matter of our varying belief systems.

One of the most critical debates regarding modern and postmodern paradigms has been on “how to produce legitimate knowledge”. For instance, whereas the modern paradigm has been associated with quantitative research's widespread use in education, the postmodern paradigm has been characterized by qualitative research's dominance. A particular emphasis has also been put on “action research” to understand and improve the curriculum in a specific context (Clandinin & Connelly, 1992; Jackson, 1992). As Carson (1990, p. 167) pointed out: “Despite the different forms it takes, all action research has a common intention: the belief that we may develop our understandings while at the same time bringing about changes in concrete situations.”

Recently, it is thought that the curriculum field is witnessing two different calls and at a crossroads in terms of these calls: (1) “a call for a more centralized or standardized curriculum” and (2) “a call for a more local or contextual curriculum”. It is believed that both calls have legitimate foundations, either supported or criticized by educators around the world. It is also thought that whereas “the first call” views the curriculum from a more “political” concern, “the second call” conceives it from a more “practical” point of view. For example, according to Apple (1993, p. 222), a society's power structure “intrudes into the very heart of curriculum, teaching, and evaluation.” Thus, such questions as “what counts as knowledge, the ways in which it is organized, who is empowered to teach it, what counts as an appropriate display of having learned it,” and most importantly, “who is allowed to ask and answer all of these questions” are pretty much a reflection of “how dominance and subordination are reproduced and altered” in a society.

In short, adherents of “the first call” argue that the curriculum content must be conceptualized within the national context (Karseth & Sivesind, 2010). According to them, “the 21st-century competencies needed in the knowledge society can be regarded as the overall rationale and goals for learning” (Voogt & Roblin, 2012, p. 301). In this respect, the curriculum becomes more like a “political text” (“a means by which the official curriculum is ensured”). Meanwhile, this approach assumes a linear relationship between the “official” and “real” (implemented) curricula. Nevertheless, the current literature suggests that a nationally standardized curriculum does not move directly into classrooms, for “it is continuously adapted and transformed by teachers” (Mathou, 2008, p. 790). As Voogt and Roblin (2012, p. 301) point out, there is “a gap between the needs of the knowledge society expressed by the advocates of 21st-century competencies and the ways in which these competencies are addressed in national and school curricula.” Consequently, educators making “the first call” have ended up suggesting more and more standardized testing to take place in schools to determine whether expected learning outcomes are achieved. However, in the literature, it is also emphasized that the more teachers' in-class practices are controlled with standardized tests, the more “teaching-to-the-test” type of practices are witnessed in schools (Au, 2011; Tanner, 2013).

On the contrary, adherents of “the second call” (Connelly, 2013; Deng, 2013, 2018; Westbury, 2013; Wraga & Hlebowitsh, 2003) mainly argue that the curriculum field should be returned to where it belongs. These educators criticize the re-conceptualists and claim that they misinterpreted both Tyler’s and Schwab’s ideas and that, far from offering practical solutions, caused more confusion in the curriculum field. These educators blame the re-conceptualization movement for breaking away the curriculum field from schools’ and classrooms’ realities and failing to provide a logical framework for improving educational practice. Some of them even contend that the curriculum field is now experiencing an “identity problem” more than ever.

For example, by analyzing the curriculum field’s current status that has emerged in light of the re-conceptualization movement since the 1970s, Deng (2018) claimed that the curriculum field is now in a severe crisis. According to Deng, due to its mere emphasis on understanding the curriculum from different theoretical perspectives and conscious rejection of its practical dimension, the re-conceptualization movement caused the contemporary curriculum studies to diverge the curriculum from its core. Hlebowitsh (2012, p. 9) also pointed out:

“[Today] the field of curriculum studies has become decoupled from the lives of school people. ... Today theory reigns over practice in the curriculum studies field; ideations about schools reign over actual involvements with them and speaking to the academy reigns over speaking to practitioners.”

Accordingly, the fundamental question regarding the curriculum field’s current status is: How can the curriculum field be returned to its core to overcome the problems inherent in the traditional curriculum development approach, on the one hand, while focusing on improving educational practices on the other hand? This study was carried out in line with this need (question) as a proposal. Conducted based on the idea that there are similarities between “action research” and “curriculum development” processes, in this study, the aim was to develop a model that practitioners can use to understand and improve the practical curriculum. In this way, it is intended to provide a systematic and scientific approach to practitioners to solve the contextual curriculum problems. It is also thought that this study will contribute to the conceptualization of the curriculum field anew. As Burnaford, Beane and Brodhagen (1994, p. 7) pointed out powerfully:

“Viewing action research as curriculum, rather than something being done to curriculum, is a shift in definition. Such a curriculum continues to be active, as teachers and students try and retry, test and retest, act and react, write and respond to each other.”

Method: The Model Development Process

The idea of model development in education is based on Borg’s (1987) study entitled “The Educational R & D Process: Some Insights”. In this respect, Halloun (2007) states that models can be developed based on two approaches, either through (1) “the interpretation of data collected during a research process” or (2) “a critical analysis and synthesis of theoretical ideas in the literature”. The study conducted by Lambirth et al. (2019) can be given as an example of the first approach. In their study, Lambirth et al. introduced an action research model developed in a professional development course attended by more than 150 primary and secondary school teachers for about four years. The model is based on data collected through in-depth interviews with 28 teachers, analysis of project reports, and project facilitators’ field notes. The model identifies five stages of teacher-led action research and highlights some of the issues to be considered in each stage: (1) “defining the field of action” (professional concerns, focus area), (2) “planning” (research skills, critical thinking), (3) “action” (contextual power relations, ethical awareness) (4) “evaluation” (peer review, practical implications), and (5) “reflection” (transformation, sustained change).

The present study, on the other hand, used Halloun’s (2007) second approach. In this regard, the study employed a five-phase model development process based on reviewing the current literature and gathering expert opinions. Figure 1 visualizes the model development process employed in this study.

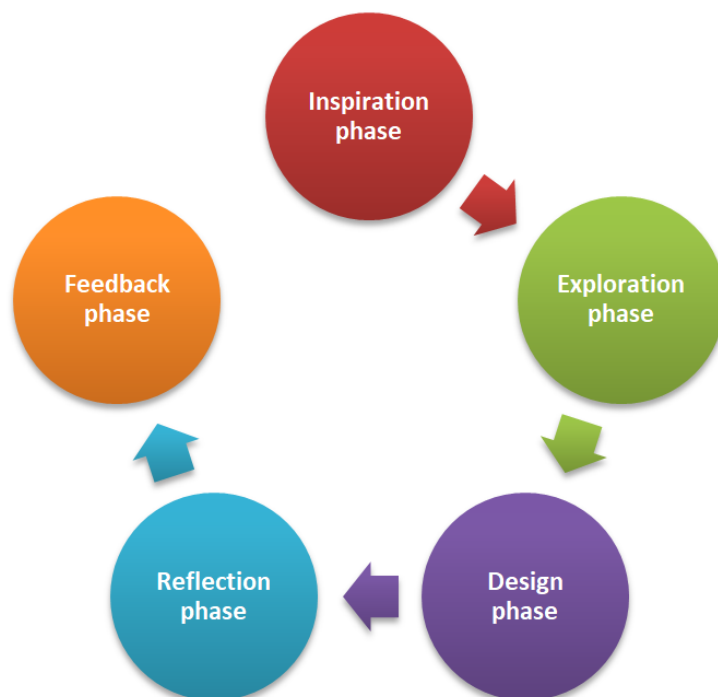


Figure 1. Model Development Process.

Accordingly, the present study's content has been organized based on the phases defined in Figure 1. These phases are: (1) "inspiration", (2) "exploration", (3) "design", (4) "reflection", and (5) "feedback". In the following sections, each of these phases is addressed sequentially and comprehensively under a separate title. To explain them briefly here:

The first phase (the inspiration phase) addresses the emergence of the model development idea and the researcher's perspective on the curriculum phenomenon.

The second phase (the exploration phase) examines the phenomena of "curriculum", "curriculum development", "action research", and "curriculum development through action research" thoroughly.

The third phase (the design phase) introduces the study's model and its main characteristics.

The fourth phase (the reflection phase) discusses the proposed model's implications for curriculum development.

The second, third, and fourth phases required a continual examination of the existing literature, reading/re-reading a substantial amount of books and journal articles related to action research and curriculum development processes, and a significant amount of thinking and reflection.

Finally, the fifth phase (the feedback phase) inquires expert opinions on the model development process employed in the study and highlights the changes in line with the obtained feedback.

Phase 1: The Inspiration Phase

The inspiration for the model development idea dates back to when the organizing committee of the "7. International Congress on Curriculum and Instruction (ICCI-2019)" invited the researcher to participate in it as a panelist. Ankara University Faculty of Educational Sciences in Turkey held the Congress between 09 and 12 October 2019 on "Redesigning the Future in the Light of Curriculum Studies". So when the committee invited the researcher to give a speech in the panel "Curriculum Development Studies: From Past to the Future", he wondered:

- Can action research be considered as a curriculum development model?
- How can action research contribute to a better understanding of the curriculum development process?
- At what level (centralized or local) does action research envision curriculum development to occur?
- How does the idea of curriculum development through action research fit into the on-going debates within the context of modern and postmodern paradigms?
- Are the practitioners at the same time action researchers? Should they be? Why?
- What are the implications of action research for practitioners?

The literature states that this type of questioning practice can also be used as a means of self-reflection. For instance, Pinar et al. (1995) argue that regardless of whether they are theoretical or practical, all contemporary curriculum studies should include such features as “self-reflection”, “self-understanding”, and “interpretation of self-experiences”. In this regard, Heikkinen, Huttunen and Syrjala (2007) state that action research studies are often “narratives” located in researchers’ evolving experiences. Similarly, Brydon-Miller, Greenwood and Maguire (2003, p. 12) encourage educators to self-reflect on their action research studies in terms of the following questions:

“Why do you choose to do action research? What brought you to this practice? What keeps you involved? Do you have particular stories that illustrate why you practice action research? What issues, values, experiences, personal characteristics, or other factors underlie your commitment to action research and shape your practice?”

From this perspective, the researcher’s approach to action research as a teacher educator working in the “Curriculum and Instruction” field is based on the belief that teachers can use action research to understand and improve the practical curriculum. Putting it in Kincheloe’s (2016, p. 611) words:

“I have a vision of teachers who are self-directed scholar-professionals who produce their own knowledge and diagnose the needs of their students. ... A key dimension of the effort to become self-directed professionals involves teachers operating as curriculum developers.”

Hence, looking from the action research perspective, teachers are not merely transmitters of the externally developed curriculum. Instead, through their joint actions, interactions, and experiences with their students in the classroom, they reconstruct it. In sum, the curriculum’s source and authority reside in teachers’ hands in this research type, but not in the external bodies.

Phase 2: The Exploration Phase

At this phase, the phenomena of “curriculum”, “curriculum development”, “action research”, and “curriculum development through action research” are analyzed in-depth. In this way, it is aimed to establish a sound theoretical basis for the proposed model.

Understanding the Curriculum Phenomenon

In terms of its etymological origin, the concept “curriculum” means “racecourse” or “racetrack” in Latin (Jackson, 1992). Today, this concept generally refers to both “a field of study” at universities and “a field of practice” in which the practitioners work (Ornstein, 1987). Nevertheless, there are many debates and misunderstandings among educators about what precisely is meant by the curriculum concept. After reviewing textbooks related to the curriculum field, Rogan and Luckowski (1990) emphasized that the curriculum field was piecemeal and that no consensus existed among educators regarding what it should cover.

For instance, Beauchamp (1972, p. 18) defined the curriculum as “a document designed to be used as a point of departure for instructional planning.” This definition classifies the curriculum as a product rather than a process, views it as a different entity from instruction, and places it before instruction.

However, the major problem with Beauchamp's definition is that it is more of a description than a definition. As Posner (1973/1974, p. 58) clarifies:

"The reason for not considering it a definition is that it does not tell us of what a curriculum consists. Beauchamp claims that a curriculum is a document. But what makes up this document? The second part of his description ... tells us not what makes up the document, but, instead, what role the document is to serve."

Various definitions of curriculum have been provided in the literature, which has created much confusion. For example, Rule (1973) identified 119 different curriculum meanings. Portelli (1987), on the other hand, classified the curriculum definitions thus far offered in the literature under the following three broad categories: (1) "curriculum as content", (2) "curriculum as a plan", and (3) "curriculum as experience". Whereas "curriculum as content" describes the knowledge to teach to students through such subjects as mathematics, science, or history in schools, "curriculum as a plan" is conceptualized as a blueprint or a written document of educational activities prepared for a teaching or learning purpose. These two definitions represent the most traditional curriculum meanings, viewing it as a concrete document (a textbook, a guide) to be followed by teachers. They also treat the curriculum and instruction as two separate entities by making a clear distinction between them and placing the curriculum before instruction.

On the contrary, "curriculum as experience" represents the sum of students' learning experiences under schools' guidance, either planned or unplanned. Progressive and humanist educators mostly embrace this curriculum view. However, it is thought that this definition refers more to instruction than the curriculum, and hence implies that the curriculum also subsumes instruction (Johnson, 1981). This situation also makes one wonder about the temporal relation of the curriculum to instruction. Indeed, the confusion about what the curriculum means is based on an argument or disagreement about whether it should subsume instruction (Egan, 1978). For example: Should the curriculum come before instruction, should it be addressed simultaneously with instruction, or should it be an end report of instruction?

In this regard, Oliva (1982) provides a very comprehensive and illuminating analysis. According to him, four types of relationships exist between the curriculum and instruction: (a) "dualistic", (b) "interlocking", (c) "concentric", and (d) "cyclical". In short, "the dualistic approach" views the curriculum and instruction as two different and independent entities, indicating no relationship between them. "The interlocking approach" describes an interdependent relationship between the curriculum and instruction, with neither of them assuming a dominant role. It states that viewing the curriculum and instruction as two separate entities can damage both of them. "The concentric approach" regards the curriculum and instruction as two intertwined phenomena, with one subsuming the other, meaning that the curriculum either subsumes instruction or becomes an integral part of it. Finally, "the cyclical approach" emphasizes the importance of feedback between the curriculum and instruction. Although this approach views them as two distinct phenomena, it implies that instructional decisions are to be made after curricular decisions, which are to be made after instructional decisions are put into action. The relationship between them is continuous, cyclical, and never-ending.

Accordingly, it can be suggested that the curriculum and instruction are two different phenomena that are both independent and interdependent, i.e., they cannot function in isolation from one another. Besides, for teachers, the distinction between the curriculum defined as the ultimate ends and instruction serving as a means to achieve these ends is irrelevant mainly because, as Clandinin and Connelly (1992, p. 365) state:

"Teachers and students live out a curriculum; teachers do not transmit, implement, or teach a curriculum and objectives, nor are they and their students carried forward in their work and studies by a curriculum of textbooks and content, instructional methodologies, and intentions. An account of teachers' and students' lives over time is the curriculum, although intentionality, objectives, and curriculum materials do play a part in it."

Nevertheless, the reader's mind may get more confused with many other definitions existing in the literature to emphasize the differentiation between the "planned curriculum" and "unplanned curriculum". For example, the literature offers such conceptualizations as the "hidden curriculum" (Jackson, 1968), the "unwritten curriculum" (Dreeben, 1976), and the "unstudied curriculum" (Overly, 1970) to describe the unintended learning outcomes in education. There are also such definitions as the "null curriculum" (Eisner, 1985) to emphasize what is untaught or missing in schools and the "out-of-school curriculum" (Schubert, 1981) to point to the extra-curricular activities. Accordingly, the "hidden curriculum" reflects both the official curriculum's ideological and subliminal messages and the phenomena not addressed by the official curriculum (Jackson, 1992; Yüksel, 2002).

Understanding the Curriculum Development Phenomenon

As the concept "curriculum", the phrase "curriculum development" is also considered an ambiguous concept, for it implies many phenomena simultaneously and, hence, is valued as a contradictory concept to define. For instance, the following points can be implied with curriculum development:

- A packaged curriculum had been designed at some point in time,
- Such the curriculum package has already been implemented,
- During its implementation, some deficiencies needing improvement have been identified,
- An improvement process should be carried out to overcome these deficiencies, and
- An ideal curriculum would emerge as a result of the improvement efforts.

However, it is difficult to separate such phenomena from one another with such sharp boundaries or to observe them occurring linearly in real life. Curriculum development is not just an action that simply lasts until instruction begins. Instead, it is a continuous process of evaluation and improvement of instruction while still in progress. In reality, it is not possible to develop a curriculum at a specific time or place and then apply it at another time or place (Schwab, 1983). The curriculum is constructed through teachers' and students' actions and interactions during the teaching-learning process. Therefore, such conceptual distinctions as "curriculum design", "curriculum implementation", "curriculum evaluation", "curriculum improvement", and "curriculum reformation" are considered too superficial because curriculum development is a continuous process in which all such actions occur simultaneously, but not sequentially.

In the literature, John Franklin Bobbitt is considered as the first educator to apply the modern paradigm's principles in the curriculum development field. His book "The Curriculum", published in 1918, is known as the first book in the field. Bobbitt thought a curriculum design process consisted of defining the learning goals for a particular discipline and determining the content suitable for these goals. Afterward, he advised developing teaching activities that will enable students to learn the identified content. Nonetheless, Bobbitt was criticized for conceptualizing the curriculum development process as a predictable action to achieve a concrete product. Additionally, Bobbitt's curriculum development model and its product represented a decontextualized curriculum conceptualization. Bobbitt believed that curriculum design belonged to curriculum development specialists and had to be done on the national level.

Bobbitt's ideas heavily influenced Ralph W. Tyler. His book "Basic Principles of Curriculum and Instruction", published in 1949, represents the modern paradigm's effect on the curriculum field. Tyler (1949, p. 1) offered the following four questions concerning a curriculum, which he assumed to form a logical framework:

"(a) What educational purposes should the school seek to attain? (b) What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes? (c) How can these educational experiences be effectively organized? (d) How can we determine whether the purposes are being attained?"

Tyler (1949) was believed to present a fairly technical and linear curriculum development model compatible with the modern paradigm. For example, by this model, curriculum development specialists

were able to know if they were following the right path (Jackson (1992): they were able to identify curricular problems to be addressed in the society, identify objectives, plan the necessary learning experiences, and evaluate whether the objectives were achieved or not.

Bobbitt and Tyler agreed on many issues, such as who would be responsible for curriculum development (curriculum development specialists) and what kinds of research (various experimental studies) would be conducted in the curriculum field. When their curriculum development models are analyzed carefully, it is revealed that these models are more similar to each other than diverging. For example, Bobbitt defined two essential curriculum components, namely (1) determining learning objectives and (2) selecting learning experiences, and Tyler added the following two more, making them four in total: (3) organizing learning experiences and (4) evaluating learning experiences.

Hilda Taba faithfully followed Tyler's curriculum development thinking. In her book "Curriculum Development: Theory and Practice", published in 1962, she argued that curriculum development consisted of a series of steps. Tyler and the modern paradigm greatly impacted Taba's vision of steps to be taken when developing a curriculum. Like Tyler, Taba suggested specific actions to be carried out, one by one, within a particular order, to plan instruction and provided a curriculum development model that lacked a contextual-basis. The most crucial difference between them is that Taba provided more details than Tyler by offering a seven-step curriculum development model. According to this model, the curriculum development specialist:

- Begins the process by identifying students' learning needs,
- Defines the learning objectives based on these needs,
- Identifies the content according to the objectives,
- Organizes the content in order of priority,
- Specifies the learning experiences compatible with the content,
- Puts the learning experiences in order of importance, and
- Evaluates the outcomes to see if the objectives are achieved.

On the contrary, the re-conceptualization movement, beginning in the USA in the 1970s under William F. Pinar and his colleagues' leadership, advocated a curriculum phenomenon conceptualized from the postmodern point of view. Rather than offering a new curriculum development model, this movement focused on examining, understanding, and interpreting students' learning experiences from different perspectives (such as political, cultural, gender, racial, historical, ethical, aesthetic, or religious orientation) (Bümen & Aktan, 2014; Pinar et al., 1995; van Manen, 1978). The postmodern view asserts that "there is no master curriculum plan that we can generate for all times" (Hunkins & Hammill, 1994, p. 11). Instead, it encourages us to explore new ways of thinking that will enable us to view the curriculum and its creation as an on-going process.

This point is precisely where action research offers a crucial perspective in conceptualizing the curriculum as a "context-specific", "practice-based", and "continually evolving" phenomenon. As Benne (1948, p. 574) also emphasized in 1948, the fundamental question here is: "Should curriculum development be conceived and practiced in terms of periodic waves of change? Or, should it be assumed as a continuous aspect of the operation of the school curriculum?" Similarly, Mackenzie and Bebell (1951, p. 227) argued that curriculum development should naturally preserve some essential characteristics like:

"(a) it should be continuous, (b) it should be brought about by the participation of all concerned, (c) it should be primarily concerned with changes in people, (d) it should be intimately related to classroom practices, (e) it should involve a recognition that changes in relationships must precede changes in forms and structures."

In short, the postmodern approach focuses on "relations" that arise when practitioners come together to understand and improve the curriculum, rather than a particular sequence of steps.

According to Hunkins and Hammill (1994, p. 16), “the emphasis on relations brings students and teachers into dialogue. It suggests that the resulting curriculum essentially cannot arise outside the school and classroom.” For example, Schwab (1973) suggested four dimensions of a curriculum (i.e., the “teacher”, the “learner”, the “content”, and the “milieu”) and stated that the actual curriculum comes out of their interactions. Similarly, the “Didactic pedagogy” offers a curriculum phenomenon shaped around the entities of “teacher”, “student”, and “content” (Hopmann, 2007). Accordingly, the curriculum knowledge is not considered a “cultural heritage” to be transmitted, but rather a phenomenon realized in the teaching-learning process.

Understanding the Action Research Phenomenon

Many definitions of action research have been provided in the literature. However, in its broadest sense, this concept refers to the research efforts carried out by practitioners in solving the problems that they encounter in their fields of study. For example, according to Yıldırım and Şimşek (2016, p. 307), in action research, a practitioner generally working in an educational institution (such as an administrator or a teacher) either directly by oneself or together with a researcher “conducts a research process including systematic data collection and analysis to understand and solve an already existing problem.” In this respect, regarding the solution of a curriculum problem, action research advocates “an insider examination” of the problem situation by practitioners who experience it, rather than “an external intervention” by outside experts (Aksoy, 2003). Accordingly, “the ones who conduct the research” are the same as “the ones who do the practice”. The idea here is that those who encounter a problem situation have the right to seek a solution for it and that those affected by the problem situation must be actively involved in solving it (McKernan, 1987, 1988).

Action research has also been conceptualized as a “cyclical” or “spiral” process (Grundy, 1994; Gürgür, 2019; Uzuner, 2005). In general, “cyclicity” emphasizes the systematic nature of action research (consisting of certain stages), whereas “spirality” emphasizes its continuity (repetition of cycles). Accordingly, action research is defined as a systematic and continuous process consisting of particular stages. However, the stages of action research do not follow a linear structure, meaning that in the action research process, the stages are revertible, and, if necessary, some of them can be removed, replaced, or carried out simultaneously (Kuzu, 2009). The action research cycle can also be repeated endlessly in a spiral structure, focusing on the same or a different problem situation. In this respect, action research is conceptualized as “a scientific research process in which the main focus is on providing change and development, individuals’ practices are investigated, data are collected systematically, reflective inquiries are made, and new action plans based on them are prepared and implemented with cyclical or spiral steps” (Gürgür, 2019, p. 39).

There are three types of action research commonly used in education (Calhoun, 1993): (a) “individual teacher research”, (b) “collaborative action research”, and (c) “school-wide action research”. Accordingly, action research can be carried out individually, with a group on a common topic covering several classrooms or a team for school-wide development. For instance, “individual teacher research” usually focuses on problems in a single classroom. Sometimes, an external expert (an academician from a university) can guide the teacher. “Collaborative action research” is carried out by a group of researchers, focusing on a single classroom problem or a problem occurring in several classes. Besides, the research team may include as few as two individuals, or it may consist of researchers from a university or teachers and administrators working in other schools. Finally, in “school-wide action research” studies, a team of school staff first selects a focus area based on a shared interest and then collects, organizes, and interprets contextual data.

The Idea of Curriculum Development through Action Research

In the literature, Kurt Lewin is often referred to as the originator of action research (Adelman, 1993). Indeed, the concept “action research” was first used in Lewin’s study “Action Research and Minority Problems”, published in 1946. In this study, Lewin (1946) was mainly concerned with helping minority groups seek independence, equality, and cooperation through action research. According to him, action

research represents a means for individuals pursuing greater effectiveness through democratic participation in a group, organization, or society. In this respect, action research involves dealing with the problems in a group and requires group decisions regarding what to do about them. Accordingly, after identifying a problem, the group makes decisions for a solution, puts them into practice, and reflects on their results. After solving the problem, the group identifies new issues and again works together for their solutions.

Stephen M. Corey (1949) has been the first educator to transfer Lewin's idea of action research into education. Corey was also the early educator to simultaneously use action research and curriculum development concepts by publishing a study entitled "Curriculum Development through Action Research". In this study, Corey (1949, p. 148) defined action research as a type of research "conducted in local school situations and is designed to help the people working there know whether or not what they are doing is right." Corey also postulated that school practices and curricula could best be developed by research, which should be based on individuals' or groups' actions to improve their conditions. According to him, the value of research depends on whether its findings improve practitioners' actions.

In this respect, Corey argued that researchers outside the school mostly conduct traditional research and have little impact on school practices. On the contrary, action research is based on school peoples' practices to improve the school. According to him, traditional research advocates assume that informing teachers or school workers about someone else's research results is an effective way of improving educational practices. In contrast, adherents of action research believe that it is more effective to obtain evidence about the value of actions that practitioners perform within their settings. In sum, in his article, Corey (1949, p. 153) mainly discussed the idea of curriculum development through action research in local school conditions and concluded his thoughts with the following emphasis:

"I have the strong personal conviction that improvement in educational practices and curriculums will continue to be exceedingly slow and involve discouraging regressions until the time comes when a large number of individuals and groups are engaged in numerous action research studies."

Mostly inspired by Corey's (1949) ideas, action research has started to be used as a general strategy for curriculum improvement beginning from the 1950s. However, Corey was not alone; during the 1950s, some other educators also shared his ideas. For example, Ahrens (1956) published an article entitled "Curriculum Improvement through Action Research" and expressed similar views with Corey. More recently, many studies aiming at improving curricula through action research have been conducted worldwide. Some of them can be chronologically summarized as follows:

- Using action research to develop a new undergraduate module entitled "Elements of Information Management" based on the constructivist and experiential learning principles at Sheffield University, the United Kingdom (Riding, Fowell, & Levy, 1995).
- Using action research to develop a curriculum for educating radiographers at Hertfordshire University in the United Kingdom (Burchell, 2000).
- Using action research to develop an exemplary childcare curriculum for children from birth to age five in the province of New Brunswick, Canada (Nason & Whitty, 2007).
- Using action research as a curriculum development approach for educating early childhood labors to work with Australia's aboriginal communities (Bat & Fasoli, 2013).
- Using action research to democratize the centrally-developed curriculum in Greece (Katsarou & Tsafos, 2014).
- Using action research to develop course materials based on the process-related learning needs of international students studying English as a second language at the University of New South Wales, Australia (Edwards & Burns, 2016).

- Using action research to develop a new curriculum for the Department of Strategic Communication at Johannesburg University, South Africa, in line with the industry's changing requirements (Oksiyucz & Azionya, 2017).
- Using action research to develop the "Multigrade Classroom Teaching" course curriculum according to students' process-related learning needs in the Primary Teaching program of Çukurova University, Turkey (Karakuş, 2019).

In sum, since the 1950s, educators worldwide have increasingly continued to apply action research for various educational purposes. When the above studies are analyzed carefully, it is understood that action research is conducted for such processes as "change", "development", "improvement", "transformation", "innovation", or "reformation". Thus, it appears that the most crucial distinction between action research and other types of research is not the research methodology (data collection and analysis tools) that it applies because action research is also a type of scientific research. Instead, it is the principles it has concerning the provision of "change", "development", or "improvement" that separates it from other conventional forms of research. For example, according to Elliot (1997, p. 24), action research:

- "is directed towards the realization of an educational ideal, e.g., as represented by a pedagogical aim;
- focuses on changing practice to make it more consistent with the ideal;
- gathers evidence of the extent to which the practice is consistent/inconsistent with the ideal and seeks explanations for inconsistencies by gathering evidence about the operation of contextual factors;
- problematizes some of the tacit theories which underpin and shape practice, i.e., taken-for-granted beliefs and norms; and
- involves practitioners in generating and testing action-hypotheses about how to affect worthwhile educational change."

A close analysis of Elliot's (1997) principles indicates that just like "curriculum development", "action research" is carried out to solve a problem situation related to the practical curriculum. For this purpose, (a) an educational ideal (a focus area) is identified, (b) a needs analysis regarding the contextual situation is performed to make the existing practice more consistent with the ideal, (c) the contextual factors (practitioners' implicit theories or taken-for-granted beliefs) are examined, and, (d) in light of the obtained data, action strategies (action plans) are developed and implemented. This understanding suggests that "action research" and "curriculum development" processes have a similar goal/function.

Phase 3: The Design Phase

At this stage, the model proposed in the study and its main characteristics is introduced. The model was designed with an eclectic approach based on a comprehensive literature review. The eclectic approach is defined as "choosing things, which can be theories, thoughts, and so forth, and fitting them to a system after checking if they fit together" (Zierer, 2011, p. 4). In other words, the eclectic approach aims to suggest a new theory or a model by analyzing and synthesizing the existing theories or models. The eclectic approach's ultimate goal is to present a systematic synthesis of multiple views, models, or ideas (Schwab, 1971). Accordingly, the eclectic approach does not intend to eliminate or change an existing theory or a model; instead, it integrates multiple theories or models by linking them with one another. Also, this integration can be accomplished in many forms. For example, in the "synthesis" form, the integration is "connecting theory A and theory B. The new theory, C, contains much, but not all, of theory A and theory B; C may also contain something entirely new" (Zierer, 2011, p. 13).

In a similar vein, the action research models existing in the literature were analyzed and synthesized with an eclectic approach in this study. Below, the reviewed models are summarized chronologically:

- Kemmis and McTaggart (1982) conceptualized action research as a cyclical process comprising five stages: "planning", "taking action", "observing", "reflecting", and "reviewing the plan".

- McKernan (1988) introduced a cyclical action research model consisting of seven stages: “identifying the problem”, “performing a needs analysis”, “defining hypotheses”, “developing an action plan”, “implementing the action plan”, “evaluating the implementation process”, and “decision making”.
- Calhoun (1994) proposed a cyclical action research model consisting of five stages: “identifying the focus area”, “collecting data”, “organizing data”, “analyzing and interpreting data”, and “performing data-based actions”.
- Riding et al. (1995) suggested a cyclical action research model consisting of four stages: “planning”, “taking action”, “observing”, and “reflecting”.
- Ferrance (2000) described a cyclical action research model consisting of five stages: “identifying the problem”, “collecting data”, “interpreting data”, “implementing data-based action plans”, and “evaluating the process”.
- Piggot-Irvine (2006) put forward a cyclical action research model consisting of three stages: “planning”, “taking action”, and “reflecting”.
- Stringer (2008) structured a three-stage cyclical action research model that required participants to “conduct observations”, “reflect on the observations”, and “perform an action” based on their findings.
- Mills (2011) defined a four-stage cyclical action research model involving four stages: “identifying the focus area”, “collecting data”, “analyzing and interpreting data”, and “developing an action plan”.
- Lambirth et al. (2019) developed a cyclical action research model comprising five stages: “defining the action area”, “planning”, “action”, “evaluation”, and “reflection”.

In all of the above reviewed models, action research is conceptualized as a cyclical problem-solving process consisting of particular stages. The model proposed in this study has also been structured as a cyclical problem-solving process consisting of six interrelated stages. They include: (1) “identifying the focus area”, (2) “performing a needs analysis”, (3) “developing an action plan”, (4) “implementing the action plan”, (5) “evaluating the process”, and (6) “reflecting on the process”. Figure 2 illustrates the stages of the model proposed in the study. Below, these stages are explained briefly.

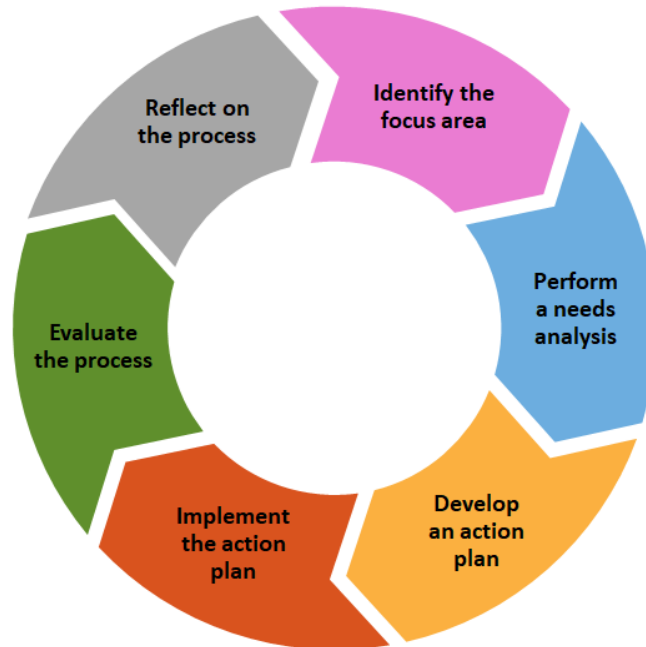


Figure 2. Curriculum Development through Action Research (CD-AR) Model.

Stage 1: Identifying the Focus Area

At this stage, a problem situation that needs to be solved or a focus area needing improvement regarding the practical curriculum is identified. The focus area usually preserves context-specific features. For example, a classroom teacher who realizes that students in his/her classroom have difficulty in fluent reading might improve students' fluent reading skills. Accordingly, the problem situation concerning the practical curriculum should be clearly defined at this stage. In determining the focus area, the following phrases may help:

- I am concerned about ...
- I have difficulty with ...
- I want to solve ...
- I want to improve ...
- I have a dilemma about ...
- The uncertainty of ... disturbs me.

Stage 2: Performing a Needs Analysis

At this stage, a needs analysis related to the focus area is performed. The essential purpose of doing needs analysis is to develop strategic ideas to improve the existing problem situation. To this end, the personal or contextual factors (reasons) causing the emergence of the problem situation are determined and ranked according to their importance. Then, a brainstorming activity about possible solutions is performed. At this stage, practitioners often reflect on their practices and question their personal/professional ideas or actions that affect the focus area they want to address.

Stage 3: Developing an Action Plan

Based on the needs analysis, an action plan is developed to solve the problem situation at this stage. This action plan describes who, when, and what will do in detail on a timetable. Also, what kinds of strategies would be used to evaluate the success of the improvement efforts (what type of data collection tools would be used and how they will be applied) are determined.

Stage 4: Implementing the Action Plan

At this stage, the action plan is implemented. At this stage, all the participants must act cooperatively. It is also essential that they are aware of context-specific power relations and ethical processes. For example, teachers as action researchers need to be sensitive to ethical issues (such as informing authorities on their research and obtaining the necessary permissions).

Stage 5: Evaluating the Process

At this stage, feedback about the action plan's implementation is obtained (data are collected, analyzed, and interpreted). Qualitative and quantitative data collection tools (participant observations, diaries, interviews, photographs, video recordings, surveys, or documents) may be used during the data gathering process. Also, students' opinions, thoughts, or suggestions can be investigated. At this stage, to evaluate the action objectively, the participants need to consider it with a researcher's stance.

Stage 6: Reflecting on the Process

It is essential to reflect on personal experiences and describe what has been learned thus far at each stage. In other words, the participants must continuously reflect on where they have started and where they have come so far, where they are now, and where they want to be in the future. Although sometimes concrete signs of progress regarding the initial problem might not be observed, the participants' knowledge, understanding, or awareness regarding the problem situation increases. On the other hand, the participants must perform a collective reflection to explain the entire process at this stage. To this end, they need to describe what improvements or changes were achieved regarding the initial problem situation. Based on this understanding, they may decide to revise the current focus area

and carry out a new cycle on a different aspect (e.g., developing and implementing a new action plan) or focusing on an entirely new problem situation.

Although a six-stage cyclical problem-solving process is described in the proposed model, it is essential to note that these stages are not necessarily sequential. Due to the action research process's nature, some stages can be omitted, reordered, or carried out simultaneously. The proposed model is based on the premise that a curriculum problem exists, and it should be handled systematically and scientifically. Hence, the proposed model should be considered based on this premise. Additionally, the problem-solving process described in the proposed model is context-based, and thus it may require more than one cycle. In other words, the context of the existing curriculum problem for which alternative solutions are sought is also continually changing. Hence, a different version of the same curriculum problem or an entirely new curriculum problem may emerge in time. This situation calls for a continual problem-solving process, evolving from the old (solved) curriculum problems to the new (awaiting to be solved) ones.

Moreover, the proposed model requires using a problem-solving process performed with "practical reasoning" (Schwab, 1969). On the other hand, practical reasoning is different from both "deductive" and "inductive" thinking approaches. Instead, it involves a multidimensional and complex thinking process. As Schwab (1969, p. 20) further clarifies:

"It cannot be inductive because the target of the method is not a generalization or explanation but a decision about action in a concrete situation. It cannot be deductive because it deals with the concrete case, not abstractions from cases, and the concrete case cannot be settled by mere application of a principle. Almost every concrete case falls under two or more principles, and every concrete case will possess some cogent characteristics which are encompassed in no principle. ... It treats both ends and means and must treat them as mutually determining one another. ... It must try to ascertain the relevant facts in the concrete case. It must try to identify the desiderata in the case. It must generate alternative solutions. ... It must then weigh alternatives and their costs and consequences against one another and choose, not the right alternative, for there is no such thing, but the best one."

Phase 4: The Reflection Phase

The model proposed in this study has important implications for curriculum development. Each of these implications also highlights an essential aspect of the curriculum development process. They include: (1) "curriculum development is a practice-based process", (2) "curriculum development is a problem-solving focused process", (3) "curriculum development is a continuous (progress-oriented) process", and (4) "curriculum development is a context-dependent process". Below, each of these aspects is explained in detail.

Curriculum Development is a Practice-Based Process

The model proposed in this study requires developing curricula in practice from a researcher's standpoint. Similarly, Varış (1997, p. 16) emphasized the need for "developing curricula in practice from a researcher perspective." According to the proposed model, the curriculum knowledge is not independent of practice but is verified through it. In this respect, the proposed model puts forward a practice-based curriculum development approach. According to this understanding, practitioners (such as teachers, administrators, or curricularists) are the same people who directly experience the problems they strive for and, at the same time, apply the solutions they produce. In this manner, the proposed model differs radically from the desk-based curriculum development efforts with a centralized focus. Varış (1997, p. 16) also emphasized:

“Curriculum development is not the change of a designed curriculum at the desk, removing some subjects and patching the new ones. Curriculum development is a practical process, a continuous improvement of all the conditions, individuals, textbooks, and materials related to the educational process.”

In this respect, the proposed model considers each practitioner as a curricularist because each curriculum also requires practitioners’ critical reasoning. The key idea here is that every classroom or school becomes a context in which the practical curriculum is experienced, and its suitability for students is questioned (McBee, 2004; Stenhouse, 1981). On the other hand, it is observed that not all teachers approach the practical curriculum in the same way. In this regard, Snyder, Bolin and Zumwalt (1992) argue that teachers adopt three basic curriculum implementation approaches: (1) “curriculum fidelity”, (2) “curriculum adaptation”, and (3) “curriculum enactment”.

In short, teachers adopting “the curriculum fidelity” approach focus merely on transmitting the curriculum content as defined by external experts. In this approach, the curriculum knowledge belongs to external experts who define what and how teachers should teach. This perspective views teachers as transmitters of the externally designed curriculum. Teachers inclining to “the curriculum adaptation” approach undertake some curriculum adjustments or improvements to respond to their students’ needs and interests. According to this approach, although experts may still develop the external curriculum, teachers strive to adjust it to match their contexts. This perspective views teachers as modifiers of the externally designed curriculum and encourages them to adjust it according to their teaching circumstances. Teachers who embrace “the curriculum enactment” approach, on the other hand, create their curricula in action out of their experiences with their students. According to this perspective, the curriculum is viewed as the sum of educational experiences jointly developed by students and teachers during the teaching-learning process.

These three approaches also attribute different values to teachers’ curriculum knowledge and their roles in crafting that knowledge. In this respect, the proposed model considers teachers’ roles in the context of Snyder et al.’s (1992) second and third approaches. Accordingly, teachers are not the “transmitters” of the external curriculum, but rather are the “modifiers” and even “constructors” of it, designing meaningful learning experiences for their students. In this respect, the proposed model regards the curriculum knowledge as on-going progress based on practice. Although an externally prepared (centralized) curriculum can still guide teachers in this process, teachers and their students together enact the curriculum and give meaning to it.

For example, based on his in-depth interviews with 10 EFL (English as a Foreign Language) college instructors, Shaver (2010) explored the curriculum approaches that instructors adopted and their strategies for each approach. According to the study, the two instructors categorized as “curriculum transmitters” solely delivered the external curriculum by adhering to the textbooks’ contents. They used textbooks as the single-course-material and taught their contents unit-by-unit, activity-by-activity, exercise-by-exercise, and page-by-page. The five instructors, categorized as “curriculum modifiers”, changed the external curriculum by adjusting it to their teaching contexts (such as changing the activities’ order, skipping some activities, or adding new activities). They supplemented, improved, or transformed the external curriculum by preparing lessons, materials, and activities to suit their students’ needs and interests. Conversely, the three instructors categorized as “curriculum enactors” performed a needs assessment to generate their course topics, organized them according to their importance, and planned and implemented meaningful learning activities. In sum, they created their curricula instead of following the ones outlined in course-books or curriculum guides.

Curriculum Development is a Problem-Solving Focused Process

The proposed model conceptualizes curriculum development as a problem-solving focused process. In this respect, the proposed model offers practitioners the opportunity to focus on urgent curriculum problems. In other words, the proposed model reflects the pragmatist scientific perspective instead of the positivist tradition. According to this understanding, identifying the curriculum-related needs of

practitioners and describing immediate problems is considered a fundamental goal in curriculum development. So practitioners from the site (not external researchers) must identify the urgent issues because they are the individuals who are in the best position to identify the difficulties faced by them. In other words, the problem-solving process described in the proposed model starts with the concerns arising from the practitioners' everyday acts, takes place in their working environments, and is carried out to ensure change or improvement in practice.

In general, problems are divided into two basic categories as "theoretical" and "practical", and the ones related to the curriculum are considered practical problems (Reid, 1979). According to Reid, all practical problems present the following standard features: First, practical problems confront practitioners with issues that need to be resolved urgently. The answers to theoretical questions can be delayed, but practical problems cannot be postponed. Second, the grounds on which decisions to be made in solving practical problems are uncertain. No action can accurately tell whose interests should be protected in practice, what evidence should be considered, or what kinds of ideas should be given priority. Third, when solving practical problems, past experiences, available contextual resources and fields of expertise, and future expectations have to be considered. Fourth, practical problems are unique in terms of a particular time and context. Therefore, decisions on alternative solutions should be context-specific. Fifth, conflicting goals and values exist in the setting, and, hence, practical problems force us to decide between these competing goals and values. Sixth, the results of practical problems are unpredictable. We can never predict the outcome of our chosen action, nor would we know how the effect would be if we had made a different choice. Finally, our decision to solve a practical problem in a certain way is related to the hope that the action will meet our expectations.

For example, Netcoh, Olofson, Downes and Bishop (2017) present three examples of action research projects conducted by middle school educators to highlight technology-rich school settings' challenges. One of the projects introduced by Netcoh et al. was initiated by a principal concerned with students' misuse of technology. According to the principal, teachers were increasingly using technology to support student learning; they were still worried about students' too much reliance on personal devices such as smartphones, tablets, or game consoles ("identifying the problem situation/focus area"). To address this issue, the principal collaborated with the school's student leadership team and launched an action research project to establish new school-wide technology usage norms. For this purpose, they first analyzed the current situation regarding students' technology violations ("performing a needs analysis"). Then, they brainstormed about different uses of technology such as entertainment, social communication, and learning. Afterward, they tried to define the school "zones" suitable for such technology usages. Accordingly, using technological devices in the "red zones" such as corridors, bathrooms, and locker rooms were forbidden. The "orange zones" were mainly classrooms where students could use technology only for learning. The cafeteria was determined as the "green zone" where students could use technology for multiple purposes, including entertainment and socialization. They also developed consequences for technology usage violations for each zone. Information about these zones was provided to students, teachers, and other school staff ("developing and implementing an action plan"). At the end of the six-week trial period, they collected and analyzed data through observations about the current school-wide technology violations to see this practice's effect. The results showed that technology usage violations were no longer a problem at the school ("evaluating and reflecting on the process"). In sum, instead of banning students from using various technological devices in the school, through action research and working together with the school's student leadership team, the principal opted to solve a practical curriculum problem.

Curriculum Development is a Continuous (Progress-Oriented) Process

The proposed model advocates that the curriculum should be improved continually, and in this respect, conceptualizes it as an on-going (never completed) process. According to this understanding, curriculum development is not a one-time attempt; instead, the first problem situation addressed is only the beginning for improving it. The initial problem situation might be changed or transformed due to continuous actions during each problem-solving cycle. Therefore, after an action plan is implemented,

the problem's new state (as currently manifested in the context) needs to be redefined by carefully analyzing the cycle's results. Afterward, a new problem-solving cycle must be carried out to address the revised and redefined problem situation. In this case, (a) a needs analysis for the current problem situation is to be re-performed, (b) various ideas or strategies are to be re-developed, (c) action strategies are to be re-applied, (d) the results are to be re-evaluated, and finally, (e) through reflections on the conclusions, new decisions are to be made. In other words, the six-stage cycle in the proposed model will continue forever, repeating in a continuous (spiral) structure.

For example, Milton-Brkich, Shumbera and Beran (2010), respectively, a fifth-grade teacher, a kindergarten teacher, and a second-grade teacher, initiated a year-long collaborative action research project. Founding their project on the understanding that the best way to learn something is to teach it to someone, these teachers wondered what would happen if students from different grade levels taught each other the curriculum content. Each week, students from different grade levels would meet regularly and study the curriculum content together in pairs (i.e., kindergarten students with second graders and second graders with fifth graders). In these gatherings, older students would generally act as guides for their younger peers' learning. Teachers would first teach their students a common concept related to the science curriculum (such as solid, liquid, gas, mixture, solution, classification of animals, or food chain). Later, fifth-graders and their teacher would develop a teaching activity about the concept (making it more age-appropriate for second graders). After fifth graders would teach the concept to second graders, all three teachers would meet to reflect on the lesson (discussing what went well, what could have been done differently, and how the concept could be best taught to kindergarten students). Afterward, the second-grade teacher would prepare her students for the teaching activity, and second graders would apply it with kindergarten students. This process continued in the same way for a year. The study concluded that action research offered both teachers and students a significant opportunity to improve the practical curriculum and learn from one another.

Curriculum Development is a Context-Dependent Process

The proposed model favors a "decentralized" (context-dependent) curriculum development approach rather than a "centralized" one. In the literature, these two terms are explained with the concepts of "modernity" and "postmodernity" (Hargreaves, 1995) because a curriculum's structure is thought to be closely related to a country's social and political context (Apple, 1983). This curriculum feature provides the basis for discussing "modern curriculum" and "postmodern curriculum" concepts nowadays when societies are considered to be in the transition phase from modernity to postmodernity. In short, modernity is politically represented by "centralization" (centralized decision-making or controlling human actions) while postmodernity by "localization" (contextual decision-making or being autonomous in acting).

In the literature, the debate on modern and postmodern curricula is also analyzed from the angle of "power distribution" (Lau, 2001). For example, various stakeholders (government officials, publishers, parents, administrators, teachers, or learners) contribute to curriculum development. "However, the effect each party exerts is different. Some are more powerful than others, meaning that they can influence the process to a greater extent or even control the behavior of other parties" (Lau, 2001, p. 31). Therefore, to fully grasp the curriculum development phenomenon, it is necessary to be aware of and analyze different stakeholders' roles. Unlike the modernist perspective, placing power at the top, the postmodernist view distributes power to schools and classrooms where learning occurs. As Lau (2001, s. 34) also emphasizes, the major problem with the modern curriculum development approach is related to the fact that "it takes power away from the teachers and students. In other words, only knowledge selected by the powerful is considered valid." According to the postmodern approach, however, the curriculum does not have a definite beginning and ending time because teachers and learners create it together as the teaching-learning process continues. The actions, activities, or interactions teachers and students engage in the classroom constitute the curriculum's essence.

In short, there are many facets of the modern approach, such as “standardization”, “product-orientedness”, and “centralization”. From the curriculum terminology, modernity is characterized by concepts such as “mechanistic”, “predictable”, “behavioristic”, “goal-oriented”, “linear”, or “objective”. From this point of view, Tyler’s curriculum development model is considered to be the most famous example of the modern approach by many educators (Doll, 1993; Hunkins & Hammill, 1994; Kliebard, 1970; Lunenburg, 2011; Walker, 1971, 1982). If attention is paid, it can be seen that the most critical and top priority component determined in Tyler’s model is “educational objectives”. This component serves as a basis for identifying other components, which, in return, function as tools for accomplishing educational objectives. As Tyler (1949, s. 3) also explained: “These educational objectives become the criteria by which materials are selected, content is outlined, instructional procedures are developed, and tests and examinations are prepared. All aspects of the educational program are really means to accomplish educational purposes.”

On the contrary, the postmodern curriculum approach emphasizes a “nonlinear-natured” and “progress-oriented” curriculum that emerges through practitioners’ actions and interactions in the teaching-learning process. For example, Doll (1989, 1993) argues that all curricula should be developed through practice and that the power should be redistributed from curriculum development experts at the top to the teachers and students at the bottom as each curriculum is created in the classroom through teacher’s and learners’ continuous interactions. In this respect, the proposed model conceptualizes the curriculum phenomenon as “a situational event” (King, 1986). This conceptualization emphasizes that curriculum cannot be created in isolation from its context. As King (1986, p. 36) also emphasized:

“[The curriculum’s] essence cannot be captured in or equated with a lesson plan or a curriculum guide. Rather, the curriculum is what happens when the lesson plan becomes the basis for a classroom activity. The interactions of classroom participants with the material environment, skills and ideas, and each other are all aspects of what comes to be labeled the curriculum.”

Phase 5: The Feedback Phase

At this phase, expert opinions on the model development process employed in the study were obtained. To this end, 12 experts (12 Turkish scholars in the professorship positions in 10 different universities) having research studies in at least one or two of the fields of “action research” and “curriculum development” were consulted. Experts were composed of four female and eight male academicians. The universities where they work are (1) Middle East Technical University (Expert 1), (2) Ege University (Expert 2), (3) Çukurova University (Expert 3), (4) Yildiz Technical University (Expert 4), (5) Anadolu University (Expert 5, Expert 6 and Expert 12), (6) İzmir Democracy University (Expert 7), (7) Adnan Menderes University (Expert 8), (8) Mersin University (Expert 9), (9) Çanakkale Onsekiz Mart University (Expert 10) and (10) Uludağ University (Expert 11).

All the experts were contacted via e-mails, and feedbacks were received in the same way. Before this, experts were contacted by phone for their e-mail confirmations and asked if they would be willing to read the study report. During the phone calls, two experts expressed that they would prefer to read the study’s English version, and so the English version was sent to them. Also, except for this phase (“the feedback phase”), experts were provided with the entire study report. In the e-mails, experts were requested to freely express their opinions regarding the model development process employed in the study. It was also stated that they could write their opinions either on the text sent to them or in a separate Word file. In line with the received feedbacks, improvements (changes) were made in both the study report and the model.

The “content analysis” technique was used to analyze expert opinions. To this end, first, all the statements were read several times, highlighting similar expressions (ideas, criticisms, or suggestions). At this stage, great care was taken to reflect all the experts’ opinions, “positive” or “negative”, objectively. Later, similar expressions were put together under a specific theme. Additionally, quotations

were used to support the researcher's comments made regarding expert opinions. Coding was used to show to whom the quotes had belonged. For this purpose, experts were sorted based on their "e-mail return orders" and coded with a number between Expert 1 and Expert 12. As a result of data analysis, experts' opinions were classified under the following four categories: (1) "opinions about the language used in the study", (2) "thoughts about the main idea and content of the study", (3) "thoughts about the model proposed in the study", and (4) "opinions about the limitations of the study". Below, experts' opinions about these four categories and the changes made in line with these opinions are discussed.

Opinions about the Language Used in the Study

Some experts expressed their opinions and corrected the spelling or punctuation errors they noticed in the text. Therefore, in every returned e-mail, first, the errors (letters, words, or punctuation marks) noticed by experts were corrected. Although experts stated that such errors were not seen much in the study, their corrections were found to be very valuable in terms of the study's quality.

Experts stated that, in general, the study was written in a "plain and understandable language" and that it was a very "enjoyable" text for the reader. For example:

- "The fact that the text is written in a fluent language makes it easier to read." (Expert 2)
- "For a long time, there has not been a study that I have read with such pleasure." (Expert 7)
- "I think the language of the study is clear and understandable." (Expert 10)

Three experts (Expert 3, Expert 4, and Expert 8), on the other hand, criticized the use of the phrase "öğretim programı" instead of "eğitim programı" (both of which can be translated into English as "curriculum") in the study's Turkish version. Instead, they recommended adopting the phrase "eğitim programı", which is more common in Turkish literature. In line with this suggestion, necessary changes were made in the Turkish version.

Thoughts about the Main Idea and Content of the Study

Experts generally were optimistic about the main idea and content of the study and evaluated it as theoretically contributing to the curriculum development field. According to them, especially handling its theoretical basis with "a unique synthesis", "a systematic understanding", and "a historical perspective" was the most substantial aspect of the study's content. Some also considered the study as "educative" through which the readers could improve themselves. For example:

- "It has been an original and guiding work on an important issue." (Expert 3)
- "It has been a strong text in terms of its scope and theoretical foundation. It provides a comprehensive portrait of the curriculum field from past to present." (Expert 2)
- "I found the study very original in terms of its content. It is based on solid theoretical foundations and meets an important need in curriculum development." (Expert 7)
- "When printed, the study will be a valuable resource that everyone in the curriculum field can benefit." (Expert 1)
- "Reading the study helped me improve myself." (Expert 4)
- "For me, this study was an instructive reading. Also, the deep discussions presented throughout the text were very intriguing." (Expert 9)

However, Expert 2 suggested that the criticism of the modern paradigm in the study, on the one hand, and the widespread use of the term "curriculum development" belonging to the same paradigm can be considered "ironic" by some readers. Concerning this criticism, it must be clarified here that this study is not an attempt to bring a specific paradigm's perspective to the fore or criticize it but rather contribute to a better understanding of the curriculum development field from different paradigms' viewpoints. Also, it could be noticed that this study conceives the curriculum development phenomenon "as a systematic and scientific process of improving context-specific problem situations related to the practical curriculum" and, hence, can be associated with the postmodern paradigm discourses more.

Regarding this category, Expert 10 made a worthwhile contribution in rearranging the study's content, and a significant organizational change in the study was made in line with Expert 10's recommendation. Namely: When the study report was sent to the experts, there was a "Method" section right after the "Introduction" section. In the "Method" section, the model development process was briefly explained, and then the study's content was organized under the main headings ("currently the sub-headings"). Expert 10, on the other hand, suggested that it would be more appropriate to organize the study's content in line with the phases of the model development process. According to Expert 10, "although they are explained in the 'Method' section briefly, the phases of the model development process in Figure 1 can be included in the study's main body as the main headings for the reader to follow the process easier." Therefore, organizing the study's content according to the phases defined in Figure 1 was carried out in line with Expert 10's recommendation.

Thoughts about the Model Proposed in the Study

Experts generally considered the proposed model as "reasonable and comprehensive", "useful and applicable", "well supported in terms of its theoretical basis", and "a means to overcome the centralized curriculum's limitations". They also evaluated it as a model that they could benefit from in the future. For example:

- "From now on, I think I can use this model." (Expert 2)
- "It is a model that I need as a researcher." (Expert 7)

However, many experts (Expert 4, Expert 5, Expert 6, Expert 8, and Expert 9) emphasized that the model should have a name. In line with this suggestion, it was thought that it would be appropriate to name it as "Curriculum Development through Action Research Model (the CD-AR Model)" because it deals with the practical curriculum problems via action research in a specific context.

Expert 5 also stated that it would be beneficial to clarify whether the proposed model is precisely an "action research model" or a "curriculum development model". Concerning this suggestion, Figure 3 has been created.

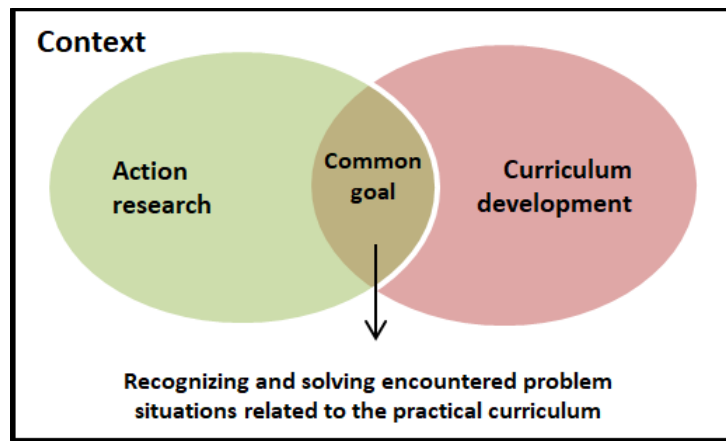


Figure 3. The Similarity between Action Research and Curriculum Development.

As emphasized in Figure 3, the proposed model is a "blended" model and includes both domains' features. In other words, here, through "analogical reasoning" (Vosniadou & Ortony, 2009), a relationship/similarity between two different domains ("action research" and "curriculum development") was established to comprehend the curriculum development phenomenon ("the target domain") from the perspective of action research ("the source domain"). This analogical relationship was actualized based on both domains' "common goal" (defined as "recognizing and solving encountered problem situations related to the practical curriculum"). From this point of view, even though a new action research model is designed at the third phase ("Phase 3: The Design Phase"), it is

suggested as a curriculum development model in the study. Therefore, the model proposed in the study should be viewed from this perspective. Also, the concept “context” in Figure 3 refers to the following four different situations:

- A problem situation experienced only in one classroom,
- A problem situation experienced in several classes in a school,
- A problem situation experienced school-wide, or
- A common problem situation experienced by more than one school.

Opinions about the Limitations of the Study

The criticisms made by some experts were about the issues that, for some reason, could not be addressed in the study and therefore constituted the study’s significant limitations. For example, Expert 3 considered designing the model based solely on the literature review as a significant limitation. According to Expert 3, “If there was an ‘Implementation’ phase after the ‘Design’ phase and the proposed model was also supported with the data obtained from practice, it would be more powerful. Therefore, it may be useful to emphasize that the proposed model is a ‘draft’ and will be improved with research results.” The issue expressed by Expert 3 constitutes one of the most critical limitations of the model development process employed in this study. However, as also emphasized in the “Method: Model Development Process” section, the study’s main aim was to develop a model based on an analysis of the related literature. In reality, with an “Implementation” phase that will come right after the “Feedback” phase, the model could have been transformed into an ideal structure through analyzing the literature, obtaining expert opinions, and gathering research data. Therefore, it is essential to emphasize that the proposed model is somehow a “draft” and needs to be supported by research data. Another point to be noted here is that as each action research is carried out in a different context (with different participants and focus areas), a different action research cycle specific to the context or problem situation can also be involved. Thus, the model proposed in the study and those existing in the literature should be viewed from this understanding.

In this category, another significant limitation raised by Expert 11 was that the study did not address the issue of “how the proposed model could be applied in the Turkish context”. In this regard, Expert 11 posed very reasonable questions to all Turkish researchers working in the curriculum development field. For example: “What kind of structuring do you suggest in schools? What kind of responsibilities should the Ministry of Education and schools share regarding curriculum development?” Also, although the idea that “teachers should involve in solving the local level curriculum problems through action research” is worthwhile, “teachers lack knowledge and skills regarding both processes. So what do you suggest?” Although the issues expressed by Expert 11 are considered quite reasonable and relevant, given the study’s focus, it is beyond the study’s scope to provide a detailed discussion on these issues. Therefore, it would be useful for future research to focus on such issues.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In general, research is conceptualized as a systematic process to generate new knowledge or understanding in a particular discipline. Each research method also offers a different perspective on reality. The researcher’s stance exhibited by practitioners through action research functions as a reflection of practical actions and experiences in “knowledge-creating schools” (Hargreaves, 1999). According to Hargreaves, the knowledge-creating schools have the characteristics of (a) auditing the existing professional working knowledge, (b) creating new professional knowledge, (c) validating the created professional knowledge, and (d) sharing the validated professional knowledge. In this regard, the proposed model can significantly contribute to schools’ knowledge-producing function since it requires practitioners to take primary responsibility in solving the practical curriculum problems they face in their daily lives.

From the proposed model's standpoint, the practical curriculum can best be improved through action research. This perspective is based on the understanding that action research and curriculum development processes have a similar function: to change or improve an educational situation or solve an encountered educational problem. This situation also emphasizes that the curricularists (just like action researchers) should physically be present in educational settings and mentally thoughtful of the educational phenomena they observe. This understanding simply means that we must recognize, understand, and solve the existing curriculum problems if we, as the curricularists, want to redesign the future of education. This point is precisely where our action researcher identity comes into effect because the problem-solving process must be conducted within a systematic and scientific understanding. In this respect, the proposed model provides an essential perspective for the curricularists in dealing with the practical curriculum problems.

Moreover, the proposed model's context-based focus emphasizes the need to deal with the curriculum issues from a context-specific perspective. This perspective is based on the idea that the individuals responsible for implementing the curriculum should also take an active role in its improvement. This perspective also serves to bridge the gap between "theory" and "practice" (Somekh, 1995). For example, Molstad (2015) examined curriculum studies in Norway and Finland, both of which have similar sociocultural characteristics and national curricula but have different PISA rankings. While Norway generally has an average level in PISA ranking, Finland occupies a relatively stable position at the top of this ranking. Thus, although each country has a national (centralized) curriculum, Molstad wondered what might cause this result. To this end, she interviewed eight top-level policymakers in both countries and analyzed the current national curriculum documents. According to the findings, while the Norwegian authorities expected teachers to transfer the national curriculum to their classrooms, the Finnish authorities supported teachers to adapt the national curriculum to their school or classroom conditions. In short, the Norwegian and Finnish teachers approached their national curricula differently. While the Norwegian national curriculum was binding for teachers, the Finnish national curriculum supported teachers' autonomy. Whereas the Norwegian teachers perceived their national curriculum only as a document to be implemented in their classrooms, the Finnish teachers felt completely autonomous in adapting the national curriculum to their local conditions.

The value of the proposed model for practitioners cannot be unnoticed. In this respect, the following few important points can be highlighted.

First, the proposed model can increase practitioners' awareness of the curriculum and empower them for change. For example, in a collaborative action research study by three science teachers and an academician, Capobianco, Horowitz, Canuel-Browne and Trimarchi (2004) investigated the relationship between student diversity (gender difference, low income, minority, or international student) and academic success. They emphasized that action research empowers teachers to recognize the political, practical, or personal problems regarding their practice and resolve them.

Second, the proposed model can strengthen cooperation between the practitioners. For instance, in a study by Jaipal and Figg (2011), eight action research projects initiated by 32 elementary school teachers in South Western Ontario, Canada, were examined. The authors identified the following three action research approaches that promoted cooperation between the participating teachers:

- Action research projects conducted by teachers in a single school (i.e., a team of mathematics teachers from one school),
- Action research projects about school-wide issues within one school (i.e., a team of teachers investigating students' sense of belonging in school), and
- Action research projects conducted by teachers within multiple schools (i.e., a team of science teachers from different schools).

Third, the proposed model considers the practitioners to be the key actors in changing, improving, or transforming schools. In this respect, they both criticize the practical curriculum and play an active role in changing or improving it. This perspective moves the practitioners from the position of "researched objects" to the state of "participants doing research and producing solutions" (İnan, 2011; Kuzu, 2009).

Indeed, action research rejects the distinction traditionally made between the “researcher” and “researched” because, in action research, individuals affected by the problem become the chief investigators of it and the primary practitioners of its solution. As Grundy (1994, p. 28) also stated powerfully:

“Traditional curriculum development approaches follow a sequence whereby policy or curriculum directives are developed in one site by experts of one sort or another and implemented at the practice level. Such a model of educational change privileges the researcher, developer, or policymaker and relegates the practitioner to the technical role of carrying out plans developed elsewhere. Action research challenges this separation.”

Fourth, the proposed model can be used as an effective tool for ensuring practitioners’ professional development. It is even claimed in the literature that action research and professional development processes are synonymous (Banegas, 2019; Capobianco & Joyal, 2008). In this respect, action research offers educators significant opportunities in different positions (general education, special education, elementary education, or secondary education) to socialize professionally and learn from one another (Schoen, 2007). Also, through discussion, decision, action, evaluation, and reflection carried out during the problem-solving process, the profession becomes more meaningful, and the professional alienation decreases. As Calhoun (2002, p. 18) also noted:

“Action research is a continual disciplined inquiry conducted to inform and improve our practice as educators. Action research asks educators to study their practice and its context, explore the research base for ideas, compare what they find to their current practice, participate in training to support needed changes, and study the effects on themselves and their students and colleagues. ... My experience with action research has convinced me of its potential to transform professional development.”

On the other hand, the centralized curriculum development approach is still widespread in Turkey (Bümen, 2006; Yüksel, 1998, 2004). In this regard, it is suggested that all curricula should be developed at the central level (as guides) and at the local level to meet both the country’s and local schools’ needs. Today, examples can be given from many countries for the practices that reflect this idea. For instance, in the report “The National Curriculum in England: Framework Document” (Department of Education, 2014), although the core courses that students should take during their compulsory education period are defined, it is also emphasized that the British national curriculum constitutes only a part of the learning experiences that each school offers to its students and that schools are free to add other subjects or topics they choose to create their curricula.

To conclude, each curriculum (whether designed at the national or local level) is implemented by teachers and may require some adaptations, improvements, or changes during its practice (Kaya, Çetin, & Yıldırım, 2012; Shawer, 2010; Yazıcılar & Bümen, 2019). For example, some teachers prefer to follow different textbooks or student workbooks in the teaching-learning process instead of the existing curriculum guideline. Hence, such texts become more influential than the curriculum itself. In other cases, teachers find the curriculum content inadequate (or lacking some essential topics) and make additions. Still, in some different situations, teachers feel compelled to design new materials or activities in the classroom due to the contextual variables and student characteristics.

In this regard, the model proposed in this study can guide practitioners in their efforts to improve the practical curriculum. In this respect, it is imperative that practitioners working in different educational levels, institutions, or discipline areas apply the proposed model in different problem situations and share their results through various platforms. Notably, teachers as practitioners may employ the proposed model in solving the practical curriculum problems they encounter, for it will enable them to address these problems more systematically and scientifically. From this point of view, teachers must be equipped with the knowledge and skills in action research, also defined as “teacher research” (Köklü, 2001; Mills, 2011) or “classroom action research” (Niemi, 2019) in the literature, beginning from the pre-service teacher education. It is essential that teachers feel autonomous and competent to improve the practical curriculum’s shortcomings.

Turkish Version

Giriş

Eğitim programı alanının 1918 yılında bir bilim dalı olarak belirmesinden itibaren birçok önemli dönüm noktasına tanık olduğu düşünülmektedir. Örneğin, 1970’li yıllarda eğitim programcılarının modern paradigma ile ilişkilendirilen uygulamaları acilen terk etmeleri ve post-modern paradigma ile uyumlu bir eğitim programı perspektifi benimsemeleri için önemli bir çağrı yapılmıştır. Özellikle Bobbitt, Tyler ve Taba’nın program geliştirme düşünceleri ile ilişkilendirilen modern paradigmanın birçok eleştirmeni (Eisner, 1984; Huebner, 1976; Kliebard, 1970, 1995; Pinar, 1999; Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Reid, 1979), bize geçmişimizin izlerini silerek bu paradigmanın ötesine geçmemiz gerektiğini öğütlemiştir. Örneğin, Pinar vd. (1995) geleneksel program geliştirme döneminin ne yazık ki artık çoktan geçmiş olduğunu, eğitim programının en iyi nasıl geliştirileceği fikrinin 1918’de (Bobbitt’in “Eğitim Programı” adlı kitabı ile) doğup 1969’da (Schwab’ın eğitim programı alanının can çekişmekte olduğunu ilan ettiği “Pratik: Eğitim Programı için bir Dil” başlıklı makalesi ile) son bulduğunu ve hedefler, tasarım, uygulama veya değerlendirme gibi geleneksel program geliştirme düşüncesi ile ilişkili diğer kavramların da artık dikkate alınmadığını ileri sürmüştür.

Kendilerini “yeniden kavramsallaştırmacılar” olarak adlandıran bu eleştirmenlerin göze çarpan üç özellik sergilediği ifade edilmiştir (Jackson, 1980, 1992; Pinar, 1994, 1999; Pinar et al., 1995): (1) Tyler’in program geliştirme modelinden hoşnutsuzluk duymak, (2) eğitim programı olgusunu (psikanalitik yaklaşım, otobiyografi, yorumlamacı yaklaşım, post-yapısalcılık, varoluşçuluk veya fenomenoloji gibi) çoklu perspektiflerin ışığında anlamaya çalışmak ve (3) süregelen politik veya toplumsal (kültür, cinsiyet, ırk, tarih, etik, estetik veya dini yönelim gibi) konulara derinden ilgi/alaka göstermek. Geleneksel program geliştirme dönemi aynı zamanda kuramsal ve tarihsel bir temelden yoksun olmakla ve konu alanı uzmanlarının, ders kitabı yayıncılarının veya merkezdeki politikacıların etkisinde olmakla eleştirilmiştir (Apple, 1983, 1985; Kliebard, 1970, 1995; Reid, 1979).

Kısaca, yeniden kavramsallaştırmacılar program geliştirme yerine eğitim programı olgusunun farklı kuramsal veya yöntemsel perspektiflerden anlaşılması üzerine odaklanmışlardır. Ayrıca, “program geliştirme” yerine “eğitim programı” kavramını ve “program geliştirme uzmanı” yerine de “eğitim programcısı” tanımlamasını benimsemişlerdir. Pinar ve diğerlerinin (1995, s. 6) de ifade ettiği gibi, eğitim programı alanı “artık geliştirme ile meşgul değildir ... bugün bu alan anlama ile meşguldür.” Bu ifade ile kastedilen ise eğitim programcılarının artık eğitim programını iyileştirme ile hiç meşgul olmayacakları değil, fakat geleneksel program geliştirme düşüncesinin son bulduğunun ilan edilmesidir.

Diğer taraftan, alanyazında yeniden kavramsallaştırmacı bir duruş olarak nitelendirilebilecek tek bir görüş veya yaklaşım yoktur. Ayrıca, Tyler’in program geliştirme modelini eleştirmek yerine, bazı eğitimciler (Hlebowitsh, 1999, 2005; Hunkins & Hammill, 1994; Wraga, 2017) onun aslında kendi zamanının mevcut paradigmasına göre uygun davrandığını vurgulamıştır. Onlara göre, eğer Tyler’in ortaya koyduğu modelin ötesine geçmek istiyorsak, öncelikle onun eğitim programı alanına sunduğu katkının farkında olmamız ve bu katkısı için de ona minnettar olmamız gerekmektedir. Ayrıca, Tyler’in fikirleri olmadan şu anda yeni bir paradigmanın esasını tartışamıyor olacağımızın da bilincinde olmamız önemlidir. Ek olarak, Bobbitt, Tyler ve Taba’nın program geliştirme düşüncelerinin ve bu düşüncelere ilişkin yeniden kavramsallaştırmacılar tarafından yapılan eleştirilerin daha iyi anlaşılabilmesi için modern ve post-modern paradigmaların temel varsayımlarının analiz edilmesinde fayda vardır. Ancak bu sayede, bir paradigmayı desteklemenin sonuçları hakkında çok fazla endişelenmeden program geliştirmenin pratikte en iyi nasıl başarılabileceğine dair yeni bir diyalog başlatılabilir (Hlebowitsh, 2010).

Pinar ve diğerlerine (1995, s. 12) göre, “paradigma” kavramı ile çoğunlukla “araştırmaların ne yönde yapılması gerektiği, meşru bilgiyi neyin oluşturduğu veya belli bir disiplin alanı için kimin kabul edilebilir

bir otorite olduğu gibi konularda fikir veren genel bir perspektif ya da zihniyet” kastedilmektedir. Bu yönüyle modernlik, çağdaşlıkla eş anlamlı değildir. Nitekim 18. yüzyıldaki sanayi devrimi ile başlatılan modern paradigma, pozitivist düşüncenin temel ilkelerini benimsemiştir (Hunkins & Hammill, 1994). Modern paradigmanın en ayırt edici özelliği ise onun düşünce ve eylemleri “mekanik”, “nesnel” ve “kesin” olarak görme eğilimidir. Modern paradigmanın temel varsayımları şunlardır (Pinar et al., 1995):

- Aynı koşullarda bulunan insanlar aynı deneyimlere sahiptir.
- Çoğunluğun görüşü gerçeği belirler.
- Bireysel bakış açılarından ziyade genelleme önemlidir.
- İnsanlar amaca ulaşmada araç olarak kullanılabilir.
- Nesnellik mümkündür ve aynı zamanda da normdur.

Post-modern paradigma ise evrenin mekanik bir biçimde işlediği görüşünü reddetmektedir. Bunun yerine, gerçekliğin veya olguların “karmaşıklığına”, “dinamikliğine” ve “tahmin edilemezliğine” dikkat çekmektedir. Post-modern paradigma şu varsayımları temel almaktadır (Barrow, 1999):

- Dünya hakkında büyük gerçekler yoktur, sadece dünyaya bakmanın farklı yolları vardır.
- Tarafsız bilgi diye bir şey yoktur; her bilgi kişisel görüş veya anlatılara dayalıdır.
- Anlam, değer ve gerçek gibi kavramlar bağlam temelli olgulardır.
- Düşüncelerimiz bağımsız değildir, aksine sahip olduğumuz inanç sistemlerinin birer parçasıdır.
- İnanç sistemlerimiz ise kullandığımız dillerin birer ürünüdür ve sonsuz çeşitlilikte olabilir.
- Anlaşmazlıklarımız, tamamen farklı inanç sistemlerimizle ilgili bir durumdur.

Modern ve post-modern paradigmlar bağlamında yaşanan en önemli çatışma alanlarından birisi, “meşru bilginin nasıl üretileceği” sorusu ile ilgili olmuştur. Örneğin, modern paradigma nicel araştırmacının eğitimde yaygın olarak kullanılması ile ilişkilendirilirken, post-modern paradigma ise nitel araştırmacının baskın olmasıyla karakterize edilmiştir. Ayrıca, belli bir bağlamdaki eğitim programını anlamının ve iyileştirmenin bir yolu olarak değerlendirilen “eylem araştırması” üzerine özel bir vurgu yapılmıştır (Clandinin & Connelly, 1992; Jackson, 1992). Carson’un (1990, s. 167) da belirttiği gibi: “Farklı türlerine rağmen, bütün eylem araştırmalarının ortak bir amacı vardır: belli bağlamlarda somut değişimlere neden olurken aynı zamanda anlayışlarımızı geliştirebileceğimiz inancı.”

Günümüzde ise eğitim programı alanının birbirinden farklı iki çağrıya tanıklık ettiği ve bu iki çağrı bakımından da bir dönüm noktasında olduğu düşünülmektedir: (1) “daha merkezi veya standartlaştırılmış bir eğitim programı çağrısı” ve (2) “daha yerel veya bağlama özgü bir eğitim programı çağrısı”. Her iki çağrının da dünya genelindeki eğitimciler tarafından desteklenen veya eleştirilen meşru temelleri olduğuna inanılmaktadır. Aynı zamanda, “birinci çağrının” eğitim programı olgusuna daha “politik” bir kaygıdan yaklaştığı, “ikinci çağrının” ise onu daha “pratik” bir bakış açısıyla ele aldığı düşünülmektedir. Örneğin, Apple’a (1993, s. 222) göre, bir toplumdaki güç yapısı, “eğitim programının, öğretim sürecinin ve değerlendirmenin tam kalbine nüfuz etmektedir.” Dolayısıyla, “neyin bilgi olarak sayılacağı, onun nasıl düzenleneceği, onu öğretmek için kimin yetkilendirileceği, onun öğrenilmiş olduğunun nasıl sergileneceği” ve daha da önemlisi “tüm bu soruları kimin sormasına ve yanıtlanmasına izin verileceği” gibi hususlar büyük ölçüde bir toplumdaki “hâkimiyet ve itaatın nasıl yeniden üretilip değiştirildiğinin” bir yansıması niteliğindedir.

Kısaca, “ilk çağrının” taraftarları eğitim programı içeriğinin ulusal bağlamda kavramsallaştırılması gerektiğini savunmaktadırlar (Karseth & Sivesind, 2010). Onlara göre, “bilgi toplumunda ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl yeterlikleri, öğrenmenin genel mantığı ve amaçları olarak düşünülebilir” (Voogt & Roblin, 2012, s. 301). Bu yönüyle eğitim programı, daha çok “politik bir metin” (“resmi eğitim programının kontrol edildiği bir araç”) haline gelmektedir. Bu yaklaşım, aynı zamanda, “resmi” ve “gerçek” (uygulanan) eğitim programları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu da varsaymaktadır. Diğer taraftan, mevcut alanyazın ulusal düzeyde standartlaştırılmış bir eğitim programının “öğretmenler tarafından sürekli olarak uyarlanması ve dönüştürülmesi” nedeniyle sınıflara doğrudan taşınmadığını göstermektedir (Mathou, 2008, s. 790). Voogt ve Roblin’in (2012, s. 301) de ifade ettiği gibi, “21. yüzyıl yeterliklerinin savunucuları

tarafından dile getirilen bilgi toplumunun ihtiyaçları ile bu yeterliklerin ulusal [resmi] ve okul [gerçek] eğitim programlarında ele alınma biçimleri arasında bir uyumsuzluk" vardır. Bu nedenle, "ilk çağrıyı" yapan eğitimciler beklenen öğrenme çıktılarının elde edilip edilmediğini belirlemek için okullarda standartlaştırılmış testlerin günden güne daha fazla yapılmasını da önermektedirler. Ancak, alanyazında öğretmenlerin sınıf-içi uygulamalarının standartlaştırılmış testlerle ne kadar çok kontrol edilmeye çalışılırsa, okullarda "test için öğretim" türündeki uygulamalara da o oranda tanık olunacağı vurgulanmaktadır (Au, 2011; Tanner, 2013).

"İkinci çağırının" taraftarları ise (Connelly, 2013; Deng, 2013, 2018; Westbury, 2013; Wraga & Hlebowitsh, 2003) esas olarak eğitim programı alanının ait olduğu yere geri döndürülmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu eğitimciler yeniden kavramsallaştırmaçıları derinden eleştirerek, onların aslında hem Tyler'ın hem de Schwab'ın düşüncelerini yanlış yorumladığını ve eğitim programı alanı için pratik çözümler sunmak bir yana, daha da fazla kafa karışıklığına neden olduğunu ileri sürmektedirler. Bu eğitimciler, yeniden kavramsallaştırma hareketini, eğitim programı alanını okulların ve sınıfların gerçekliğinden koparması ve eğitim uygulamalarını iyileştirmek için mantıksal bir çerçeve sunmadaki başarısızlığı bakımlarından eleştirmektedirler. Hatta bazıları, eğitim programı alanının şu anda her zamankinden daha fazla bir "kimlik sorunu" yaşamakta olduğunu ifade etmektedir.

Örneğin, 1970'lerden itibaren yeniden kavramsallaştırma hareketi ışığında gelişen eğitim programı alanının mevcut durumunu analiz eden Deng (2018), bu alanın şu anda ciddi bir kriz içinde olduğunu ileri sürmüştür. Deng'e göre, yeniden kavramsallaştırma hareketi, eğitim programının sadece farklı kuramsal bakış açılarından anlaşılmasını vurgulaması ve onun pratik boyutunu bilinçli bir biçimde görmezden gelmesi dolayısıyla, güncel eğitim programı çalışmalarının eğitim programının özünden uzaklaşmasına neden olmuştur. Hlebowitsh'in (2012, s. 9) de vurguladığı gibi:

"[Bugün] eğitim programı alanı okul insanlarının hayatlarından soyutlanmış durumdadır. ... Bugün eğitim programı alanında kuram, pratiğe hâkimdir; okullar hakkında fikir üretmek onlarla gerçek ilişkiler kurmanın önüne geçmiştir ve akademiye muhatap almak uygulayıcılara hitap etmekten daha değerli hale gelmiştir."

Dolayısıyla, eğitim programı alanının güncel durumuna ilişkin gelinen noktada temel soru şudur: Acaba eğitim programı alanı, bir taraftan geleneksel program geliştirme anlayışının doğasında bulunan sorunların üstesinden gelebilmek ve diğer taraftan da eğitim uygulamalarını iyileştirmeye odaklanmak için kendi özüne nasıl tekrar geri döndürülebilir? İşte bu çalışma da bu ihtiyaca (soruya) dayalı olarak bir öneri niteliğinde gerçekleştirilmiştir. "Eylem araştırması" ile "program geliştirme" süreçleri arasında benzerliklerin bulunduğu düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmada, uygulayıcıların yürürlükte olan eğitim programını anlamak ve iyileştirmek amacıyla kullanabilecekleri bir modelin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle uygulayıcılara, eğitim programına ait bağlama özgü beliren sorunların çözümünde işe koşabilecekleri sistematik ve bilimsel bir yaklaşım sunulması hedeflenmiştir. Bu çalışma ile ayrıca eğitim programı alanının yeniden kavramsallaştırılmasına katkı sağlanacağı düşünülmüştür. Burnaford, Bean ve Brodhagen'in (1994, s. 7) de güçlü bir biçimde ifade ettiği gibi:

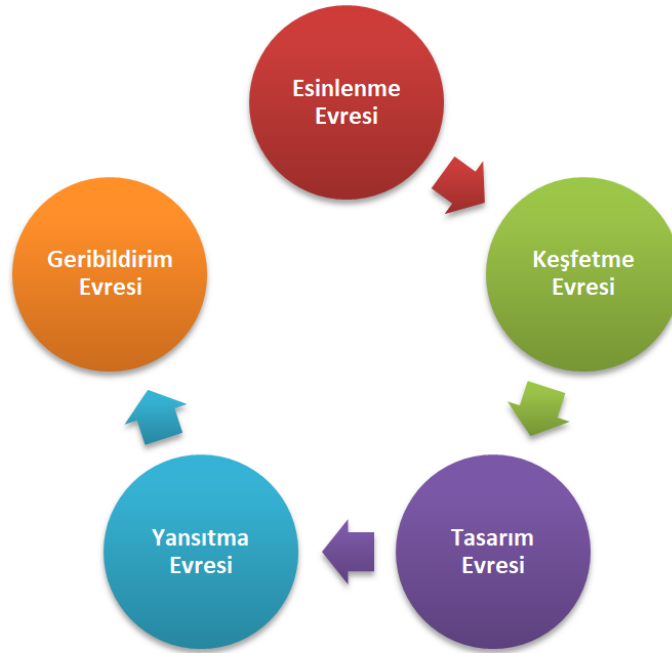
"Eylem araştırmasını, eğitim programına yapılan bir müdahaleden ziyade eğitim programının kendisi olarak görmek, tanımda bir değişikliğe gitmek anlamına gelmektedir. Böyle bir eğitim programı da öğretmen ve öğrenciler tekrar tekrar denedikçe, test ettikçe, eylemde buldukça, yansıtma yaptıkça, aktif olmaya devam edecektir."

Yöntem: Model Geliştirme Süreci

Eğitimde model geliştirme fikri, Borg'un (1987) "Eğitimde Ar-Ge Süreci: Bazı Öngörüler" başlıklı çalışmasına dayanmaktadır. Bu kapsamda Halloun (2007), modellerin iki farklı yaklaşımla geliştirilebileceğini ifade etmektedir: (1) "bir araştırma sürecinde elde edilen verilerin yorumlanması sonucunda" ya da (2) "alanyazındaki kuramsal fikirlerin eleştirel bir biçimde analiz edilmesi ve sentezlenmesi aracılığıyla". Lambirth vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, birinci yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Söz konusu bu çalışmada Lambirth vd., dört yıllık bir süreç zarfında 150'den fazla

ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeninin katıldığı bir mesleki gelişim dersi kapsamında geliştirilen bir eylem araştırması modelini tanıtmıştır. Model, 28 öğretmenle derinlemesine yapılan görüşmeler, proje raporlarının incelenmesi ve proje danışmanlarının gözlem notları aracılığıyla toplanan verilere dayandırılmıştır. Modele göre, öğretmen-denetimli eylem araştırmasının aşamaları ve her aşamada dikkate alınması gereken bazı hususlar şunlardır: (1) “eylem alanını tanımlama” (mesleki endişeler, odak alanı), (2) “planlama” (araştırma becerileri, eleştirel düşünme), (3) “eylem” (bağlamsal güç ilişkileri, etik farkındalık), (4) “değerlendirme” (akran değerlendirmesi, pratik çıkarımlar) ve (5) “yansıtma” (dönüşüm, sürekli değişim).

Bu çalışmada ise Halloun’un (2007) ikinci yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmada, güncel alanyazının incelemesi ve uzman görüşlerinin sorgulanmasına dayalı beş evreden oluşan bir model geliştirme süreci uygulanmıştır. Şekil 1, bu çalışmada uygulanan model geliştirme sürecini görselleştirmektedir.



Şekil 1. Model Geliştirme Süreci.

Dolayısıyla, bu çalışmanın içeriği Şekil 1’de tanımlanan evreler temel alınarak organize edilmiştir. Bu evreler şunlardır: (1) “esinlenme”, (2) “keşfetme”, (3) “tasarım”, (4) “yansıtma” ve (5) “geribildirim”. İlerleyen bölümlerde, bu evrelerin her biri ayrı bir başlık altında sırasıyla ve kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır. Burada kısaca ifade etmek gerekirse:

Birinci evre (esinlenme evresi) model geliştirme düşüncesinin doğuşunu ve araştırmacının eğitim programı olgusuna bakış açısını sunmaktadır.

İkinci evre (keşfetme evresi) “eğitim programı”, “program geliştirme”, “eylem araştırması” ve “eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme” olgularına ilişkin kapsamlı bir analiz yapmaktadır.

Üçüncü evre (tasarım evresi) çalışmada önerilen modeli ve bu modelin temel özelliklerini tanıtmaktadır.

Dördüncü evre (yansıtma evresi) önerilen modelin program geliştirme açısından sonuçlarını tartışmaktadır.

İkinci, üçüncü ve dördüncü evreler, alanyazının sürekli bir biçimde incelenmesini, hem eylem araştırması hem de program geliştirme süreçlerine ilişkin önemli miktarda kitap ve makalenin okunmasını/yeniden okunmasını ve çok miktarda düşünmeyi ve yansıtma yapmayı gerektirmiştir.

Beşinci evre (geribildirim evresi) ise çalışmada uygulanan model geliştirme sürecine ilişkin uzman görüşlerini sorgulamakta ve elde edilen geribildirimler doğrultusunda da yapılan değişiklikleri ele almaktadır.

Evre 1: Esinlenme Evresi

Model geliştirme fikrinin esin kaynağı, araştırmacının 09-12 Ekim 2019 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ev sahipliğinde “Eğitim Programları Bağlamında Geleceği Yeniden Tasarlamak” teması ile düzenlenen “7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresine (EPOK-2019)” panelist olarak davet edildiği zamana kadar uzanmaktadır. Organizasyon komitesi tarafından kongrenin “Geçmişten Geleceğe Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları” başlıklı panelde bir konuşma yapması istendiğinde, araştırmacı şu soruları gündeme getirmiştir:

- Acaba eylem araştırması bir program geliştirme modeli olarak düşünülebilir mi?
- Program geliştirme sürecinin daha iyi anlaşılması bakımından eylem araştırmasının nasıl bir katkısı olabilir?
- Eylem araştırması, program geliştirmenin hangi düzeyde (merkezi veya yerel) gerçekleştirilmesini öngörmektedir?
- Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme düşüncesi, modern ve post-modern paradigmalara ilişkin süregelen tartışmalar bağlamında nasıl bir konuma sahiptir?
- Uygulayıcılar aynı zamanda birer eylem araştırmacısı mıdır? Olmalı mıdır? Neden?
- Eylem araştırmasının uygulayıcılar açısından doğurguları nelerdir?

Alanyazında, bu tarz sorgulama pratiğinin aynı zamanda bir öz-yansıtma aracı olarak da kullanılabileceği ifade edilmektedir. Örneğin, Pinar vd. (1995) teorik veya pratik olup olmadığına bakılmaksızın, çağdaş eğitim programı çalışmalarının “öz-yansıtma”, “kendini anlama” ve “bireysel deneyimleri yorumlama” gibi özellikleri içermesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda, Heikkinen, Huttunen ve Syrjala (2007) eylem araştırması çalışmalarının genellikle araştırmacıların süregelen deneyimleri bağlamında şekillenen “anlatılar” olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde, Brydon-Miller, Greenwood ve Maguire (2003, s. 12) eğitimcilerden yürüttükleri eylem araştırmalarına ilişkin aşağıdaki sorular bağlamında bir öz-yansıtma yapmalarını önermektedir:

“Neden eylem araştırması yapmayı seçtiniz? Sizi bu araştırma yaklaşımını kullanmaya iten sebep nedir? Bu araştırma yaklaşımını kullanmaya devam etmenizi sağlayan gerekçe nedir? Eylem araştırmasını uygulama gerekçenizi gösteren özel bir hikâyeniz var mıdır? Hangi değerlerinizin, deneyimlerinizin veya kişisel özelliklerinizin eylem araştırmasına adanmışlığınızı etkilediğini ve onu uygulama biçiminizi şekillendirdiğini düşünüyorsunuz?”

Bu perspektiften bakıldığında, “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında çalışan bir öğretmen eğitimcisi olarak araştırmacının eylem araştırmasına yaklaşımı, bu araştırma türünün öğretmenler tarafından pratikteki eğitim programını anlamada ve iyileştirmede bir vasıta olarak kullanılabileceği inancına dayanmaktadır. Kincheloe’nun (2016, p. 611) sözcükleriyle ifade etmek gerekirse:

“Öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan ve kendi bilgilerini üreten öz-denetimli profesyoneller olarak tahayyül ediyorum. ... Öğretmenlerin öz-denetimli profesyoneller olma çabalarının en önemli boyutunu ise onların program geliştiriciler olarak faaliyet göstermeleri oluşturmaktadır.”

Dolayısıyla, eylem araştırması bakış açısıyla değerlendirildiğinde, öğretmenler uzmanlar tarafından geliştirilen eğitim programının sadece aktarıcıları değildir. Aksine, sınıftaki öğrencileriyle ortaklaşa sahip oldukları eylemleri, etkileşimleri ve deneyimleri aracılığıyla onu yeniden inşa etmektedirler. Kısaca, bu araştırma türünde, eğitim programının kaynağı ve otoritesi uzmanlara değil, öğretmenlere ait olmaktadır.

Evre 2: Keşfetme Evresi

Bu evrede, “eğitim programı”, “program geliştirme”, “eylem araştırması” ve “eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme” olguları derinlemesine analiz edilmiştir. Bu sayede, önerilen modele ilişkin güçlü bir kuramsal temelin oluşturulması amaçlanmıştır.

Eğitim Programı Olgusunu Anlamak

Etimolojik köken bakımından, “eğitim programı” kavramı Latince “yarış pisti” veya “koşu yolu” anlamına gelmektedir (Jackson, 1992). Günümüzde ise bu kavram ile genel olarak hem üniversitelerde bir “uzmanlık alanı” hem de uygulayıcılar (okul çalışanları) için bir “uygulama alanı” kastedilmektedir (Ornstein, 1987). Bununla birlikte, eğitim programı kavramının tam olarak ne anlama geldiğine dair eğitimciler arasında çok fazla tartışma ve yanlış anlamalar bulunmaktadır. Rogan ve Luckowski (1990), eğitim programı alanına ilişkin ders kitaplarını inceledikten sonra, bu alanın parça parça olduğunu ve neyi kapsaması gerektiği konusunda eğitimciler arasında bir fikir birliğinin olmadığını vurgulamıştır.

Örneğin, Beauchamp (1972, s. 18) eğitim programını “öğretimin planlaması amacıyla bir çıkış noktası olarak kullanılmak üzere tasarlanmış bir doküman” biçiminde tanımlamıştır. Bu tanım, eğitim programını bir süreçten çok bir ürün olarak sınıflandırmakta, onu öğretim sürecinden farklı bir olgu olarak görmekte ve onun öğretim sürecinden önce geldiğini bildirmektedir. Fakat Beauchamp’ın tanımı ile ilgili en büyük sorun, onun bir tanımdan çok bir betimleme olmasıdır. Posner’in (1973/1974, s. 58) da açıkladığı gibi:

“Bu ifadenin bir tanım olarak değerlendirilememesinin en temel nedeni, bir eğitim programının neyden oluştuğunu açıklayamamasıdır. Beauchamp, eğitim programının bir doküman olduğunu ifade etmektedir, ancak bu dokümanı oluşturan şeyin ne olduğu ile ilgili herhangi bir açıklama sunmamaktadır. Benzer şekilde, tanımının ikinci kısmında vurguladığı ifade ... dokümanı neyin oluşturduğunu değil, onun daha çok hangi işlevi yerine getireceğini betimlemektedir.”

Alanyazında, eğitim programı hakkında çeşitli tanımlar yapılmış ve bu durum bu kavram hakkında çok fazla kafa karışıklığına neden olmuştur. Örneğin, Rule (1973) eğitim programı ile ilgili 119 farklı tanım belirlemiştir. Portelli (1987) ise eğitim programına ilişkin o ana dek alanyazında yapılan tanımları aşağıdaki üç temel kategori altında sınıflandırmıştır: (1) “içerik olarak eğitim programı”, (2) “plan olarak eğitim programı” ve (3) “yaşantı olarak eğitim programı”. “İçerik olarak eğitim programı” okullarda (matematik, fen bilgisi, tarih gibi) dersler vasıtasıyla öğrencilere öğretilmesi gereken bilgileri tanımlarken, “plan olarak eğitim programı” da öğretme veya öğrenme amaçlı eğitimsel faaliyetler için hazırlanan bir taslak ya da yazılı bir doküman olarak kavramsallaştırılmaktadır. Eğitim programını öğretmenler tarafından takip edilmesi gereken somut bir doküman (bir ders kitabı, bir kılavuz) olarak gören bu iki tanım, bu kavramın en geleneksel anlamlarını temsil etmektedir. Bu tanımlar, ayrıca, eğitim programı ile öğretim süreci arasında net bir ayırım yaparak, onları iki farklı olgu olarak ele almakta ve eğitim programını da öğretim sürecinden önceye yerleştirmektedir.

“Yaşantı olarak eğitim programı” ise öğrencilerin planlı ya da örtük bir biçimde okulların rehberliğinde edindiği öğrenme deneyimlerinin toplamını temsil etmektedir. İlerlemeci ve insancıl görüşte olan eğitimciler çoğunlukla bu eğitim programı anlayışını kucaklamışlardır. Ancak, bu tanımın eğitim programından çok öğretim sürecine atıfta bulunduğu ve dolayısıyla da eğitim programının öğretim sürecini de kapsadığını düşündürmektedir (Johnson, 1981). Bu durum, aynı zamanda eğitim programı ile öğretim süreci arasındaki zamansal ilişki hakkında merak uyandırmaktadır. Gerçekte, eğitim programının ne olduğuna ilişkin kafa karışıklığının, onun öğretim sürecini de kapsayıp kapsamadığına dair bir tartışmaya veya anlaşmazlığa dayanmaktadır (Egan, 1978). Örneğin: Eğitim programı, öğretim sürecinden önce mi gelmelidir, onunla eş zamanlı mı ele alınmalıdır, yoksa onun bir sonuç raporu niteliğinde mi olmalıdır?

Bu bağlamda Oliva (1982), oldukça kapsamlı ve aydınlatıcı bir analiz sunmaktadır. Ona göre, eğitim programı ve öğretim süreci arasında dört farklı ilişkiden söz edilebilir: (a) “birbirinden bağımsız”, (b) “birbirine kenetli”, (c) “birbirini kuşatan” ve (d) “döngüsel”. Kısaca, “birbirinden bağımsız yaklaşım” eğitim programı ile öğretim sürecini birbirinden bağımsız iki farklı olgu olarak görmekte ve bu ikisi

arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını bildirmektedir. “Birbirine kenetli yaklaşım” eğitim programı ile öğretim süreci arasında her ikisinin de önem derecesinin aynı olduğu (birbirlerine üstünlüklerinin olmadığı) fakat birbirlerine bağımlı oldukları bir ilişki tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre, eğitim programı ile öğretim sürecinin birbirinden ayrı iki olgu olarak görülmesi her ikisine de zarar verebilir. “Birbirini kuşatan yaklaşım” ise eğitim programı ile öğretim sürecini, birinin diğerini kuşattığı iç-içe geçmiş iki olgu olarak görmektedir. Bu yaklaşıma göre, eğitim programı ya öğretim sürecini de kuşatmaktadır ya da onun ayrılmaz bir parçası olmaktadır. Son olarak, “döngüsel yaklaşım” eğitim programı ile öğretim süreci arasındaki geribildirim önemi vurgulamaktadır. Her ne kadar bu yaklaşım bu ikisini farklı olgular olarak görse de, öğretim süreci ile ilgili kararların eğitim programı ile ilgili kararlardan sonra alınması gerektiğini ve eğitim programı ile ilgili kararların da öğretim süreci ile ilgili kararların uygulanmasından sonra verilmesi gerektiğini ima etmektedir. Bu yaklaşıma göre, iki olgu arasındaki ilişki süreklidir, döngüsel ve asla sonlanmaz.

Bu durumda, eğitim programı ile öğretim sürecinin hem birbirinden bağımsız hem de birbirine bağımlı iki farklı olgu olduğu ve birbirlerinden ayrı olarak işlev göremeyecekleri söylenebilir. Ayrıca, öğretmenler açısından bakıldığında, nihai hedefler olarak tanımlanan eğitim programı ile bu hedeflere ulaşmada araç olarak işlev gören öğretim süreci arasındaki ayırım büyük ölçüde yersizdir, çünkü Clandinin ve Connelly’in (1992, p. 365) de ifade ettiği gibi:

“Öğretmenler ve öğrenciler eğitim programını yaşamaktadırlar; öğretmenler eğitim programını ve hedefleri aktarmaz, uygulamaz veya öğretmezler; onlar ve öğrencileri eylemlerinde ders kitapları ve içerik, öğretim yöntemleri ve amaçlar ile şekillenen bir eğitim programı ile de ilerlemeler. Amaçlar, hedefler ve öğretim materyalleri eğitim programının önemli bir parçasını oluştursa da eğitim programı, öğretmenlerin ve öğrencilerin zaman içindeki yaşamlarının bir birikimi niteliğindedir.”

Ancak okuyucunun zihni, “planlanan eğitim programı” ile “planlanmamış eğitim programı” arasındaki ayırımı vurgulamak için alanyazında öne sürülen diğer birçok tanımla birlikte daha da bulanık hale gelebilmektedir. Örneğin, eğitimde amaçlanmayan öğrenme çıktılarını betimlemek amacıyla “örtük eğitim programı” (Jackson, 1968), “yazılmamış eğitim programı” (Dreeben, 1976) ve “işlenmemiş eğitim programı” (Overly, 1970) gibi kavramsallaştırmalar da bulunmaktadır. Ayrıca, okullarda neyin öğretildiği ya da eksik olduğu fikrini kastetmek amacıyla “sıfır eğitim programı” (Eisner, 1985) ve okul dışında gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerini kastetmek amacıyla da “okul-dışı eğitim programı” (Schubert, 1981) gibi tanımlamalar da vardır. Bu yönüyle “örtük eğitim programı”, hem resmi eğitim programında yer alan ideolojik ve bilinçaltı mesajların hem de resmi eğitim programında ele alınmayan olguların bir yansıması niteliğinde olduğu ifade edilmektedir (Jackson, 1992; Yüksel, 2002).

Program Geliştirme Olgusunu Anlamak

Tıpkı “eğitim programı” kavramı gibi, “program geliştirme” ifadesi de aynı anda birçok olguyu ima etmesi bakımından tanımlanması güç ve kendi içinde çelişkili bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, program geliştirme ile aşağıdakiler ima edilebilmektedir:

- Önceden tasarlanmış bir paket programın var olduğu,
- Bu paket programın hâlihazırda uygulanmış olduğu,
- Bu uygulama esnasında iyileştirilmesi gereken bazı aksaklıkların belirlenmiş olduğu,
- Bu aksaklıklar için bir iyileştirme sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiği ve
- Bu iyileştirme çabalarının neticesinde de ideal bir eğitim programının ortaya çıkacağı.

Gerçek hayatta ise bu olguların bu şekilde keskin sınırlarla birbirinden ayrılması veya ardışık olarak meydana geldiklerinin gözlenmesi oldukça zordur. Çünkü program geliştirme, sadece öğretim başlayana kadar devam eden ve o aşamada bitirilmiş bir eylem değildir. Daha ziyade, öğretim süreci devam ederken onun sürekli bir biçimde değerlendirilmesini ve iyileştirilmesini içeren bir süreci esas almaktadır. Gerçekte, eğitim programının belirli bir zamanda veya yerde geliştirilmesi ve daha sonra başka bir zamanda veya yerde uygulanması söz konusu değildir (Schwab, 1983) çünkü eğitim programı öğrenme-öğretme süreci esnasında öğretmen ve öğrencilerin eylemleri ve etkileşimleri aracılığıyla

oluşturulmaktadır. Dolayısıyla, “eğitim programının tasarlanması”, “eğitim programının uygulanması”, “eğitim programının değerlendirilmesi”, “eğitim programının iyileştirilmesi” ve “eğitim programının yenilenmesi” gibi kavramsal ayırımların son derece yüzeysel olduğu, çünkü program geliştirmenin bütün bu süreçlerin eşgüdümü olarak (ardışık olarak değil) aynı anda meydana geldiği, süreklilik arz eden bir süreç olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında, John F. Bobbitt modern paradigmanın ilkelerini program geliştirme alanında uygulayan ilk eğitimci olarak değerlendirilmektedir. 1918’de yayımladığı “Eğitim Programı” adlı kitabı, alandaki ilk kitap olarak bilinmektedir. Bobbitt, eğitim programını tasarlama sürecini, belirli bir disiplin alanına ait öğrenme hedeflerini tanımlamaktan ve bu hedeflere uygun içeriği belirlemekten ibaret olduğunu düşünmüştür. Bundan sonra, öğrencilerin belirlenen içeriği öğrenmelerini sağlayacak öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesini öğütlemiştir. Ancak Bobbitt, program geliştirme sürecini somut bir ürün elde etmek için yerine getirilen öngörülebilir bir eylem olarak kavramsallaştırmakla eleştirilmiştir. Ayrıca, Bobbitt’in öne sürdüğü program geliştirme süreci ve bu süreç sonucunda elde edilen ürün, bağlamından koparılmış bir eğitim programı kavramsallaştırmasını temsil etmektedir. Çünkü Bobbitt, eğitim programını tasarlama görevinin program geliştirme uzmanlarına ait olduğuna ve ulusal ölçekte yürütülmesi gerektiğine inanmıştır.

Ralph W. Tyler, Bobbitt’in fikirlerinden büyük ölçüde etkilenmiştir. 1949’da yayımladığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitabı modern paradigmanın eğitim programı alanındaki etkisini temsil etmektedir. Bir eğitim programına ilişkin olarak Tyler (1949, s. 1), kendi içinde mantıksal bir çerçeveden oluştuğunu varsaydığı dört soru sormuştur:

“(a) Okulun gerçekleştirmek istediği eğitimsel amaçlar nelerdir? (b) Bu amaçları gerçekleştirmek için bireylere hangi öğrenme yaşantıları sunulmalıdır? (c) Bu öğrenme yaşantıları etkili olarak nasıl düzenlenebilir? (d) Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz?”

Tyler’in (1949), modern paradigma ile uyumlu oldukça teknik ve doğrusal bir program geliştirme modeli sunduğu düşünülmüştür. Örneğin, bu model sayesinde program geliştirme uzmanları doğru yolu takip edip etmediklerini bilebilmişlerdir (Jackson, 1992): eğitim programı ile ilgili toplumda ele alınması gereken sorunları tanımlayabildiler, hedefleri belirleyebildiler, gerekli öğrenme yaşantılarını planlayabildiler ve belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirebildiler.

Bobbitt ve Tyler program geliştirme görevinin kimin sorumluluğunda olduğu (program geliştirme uzmanları) ve eğitim programı alanındaki araştırmaların nasıl olacağı (çeşitli deneysel çalışmalar) gibi birçok konuda hemfikirler. İleri sürdükleri program geliştirme modelleri yakından incelendiğinde, bu modellerin birbirinden ayrılmaktan ziyade birbiriyle daha çok benzeştiği görülmektedir. Örneğin, Tyler temel olarak Bobbitt’in (1) öğrenme hedeflerinin kararlaştırılması ve (2) öğrenme yaşantılarının belirlenmesi şeklinde tanımladığı iki öğeye aşağıdaki iki öğeyi daha ekleyerek bu öğeleri dörde çıkarmıştır: (3) öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve (4) öğrenme yaşantılarının değerlendirilmesi.

Hilda Taba, Tyler’in program geliştirme düşüncesini yakından takip etmiştir. 1962 yılında yayımlanan “Program Geliştirme: Teori ve Uygulama” başlıklı kitabında, program geliştirmenin bir dizi adımdan oluşan bir silsile olduğunu savunmuştur. Taba’nın program geliştirme için sunduğu silsilede, Tyler’in ve modern paradigmanın büyük etkisi olmuştur. Tıpkı Tyler gibi, Taba da öğretimin planlanması amacıyla her biri tek tek ve belirli bir sırada gerçekleştirilmesi gereken adımlar ileri sürmüş ve bağlamsal temelden yoksun bir program geliştirme modeli sunmuştur. İkisi arasındaki en önemli fark ise Taba’nın yedi adımlık bir program geliştirme modeli önermekle Tyler’dan daha fazla ayrıntı vermiş olmasıdır. Bu modele göre, program geliştirme uzmanı:

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek sürece başlar,
- Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenme hedeflerini tanımlar,
- Bu hedeflere uygun içeriği seçer,
- İçeriği öncelik sırasına göre organize eder,
- İçerikle uyumlu öğrenme yaşantılarını belirler,

- Öğrenme yaşantılarını öncelik sırasına göre organize eder ve
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek için kazanımları değerlendirir.

1970’li yıllarda ABD’de William F. Pinar ve meslektaşlarının önderliğinde başlayan yeniden kavramsallaştırma hareketi ise post-modern bakış açısı temelinde kavramsallaştırılan bir eğitim programı olgusunu vurgulamıştır. Bu akım, temelde yeni bir program geliştirme modeli sunmak yerine, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının (politik, kültürel, toplumsal cinsiyet, ırksal, tarihsel, etik, estetik veya dinsel yönelim gibi) farklı perspektiflerden incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanması gerektiğini savunmuştur (Bümen & Aktan, 2014; Pinar et al., 1995; van Manen, 1978). Post-modern bakış açısı temelde “her zaman ve her şartta geçerli olabilecek bir eğitim programının üretilmeyeceğini” ileri sürmektedir (Hunkins & Hammill, 1994, s. 11). Bunun yerine, eğitim programını ve onun oluşumunu süreklilik arz eden bir süreç olarak görmemizi sağlayan yeni düşünme yollarını keşfetmeye teşvik etmektedir.

İşte tam da bu noktada eylem araştırması, eğitim programının “bağlama özgü”, “uygulama temelli” ve “sürekli gelişim halinde olan” bir olgu olarak kavramsallaştırılmasında önemli bir perspektif sunmaktadır. Benne’nin (1948, s. 574) de 1948 yılında vurguladığı gibi, buradaki temel soru şudur: “Program geliştirme, sadece belli zamanlardaki değişim dalgaları şeklinde mi gerçekleştirilmelidir? Yoksa okul programının işleyişinin süreklilik arz eden bir yönü olarak mı kabul edilmelidir?” Benzer şekilde, Mackenzie ve Bebell (1951, s. 227) de program geliştirme olgusunun doğası gereği bazı temel özellikleri içinde barındırması gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, program geliştirme:

“(a) sürekli olmalıdır, (b) tüm ilgili paydaşların katılımı ile gerçekleştirilmelidir, (c) önemli ölçüde insanlardaki değişimlere odaklanmalıdır, (d) sınıf içindeki uygulamalarla yakından ilişkili olmalıdır, (e) biçimsel ve yapısal değişimlerden ziyade ilişkilerdeki değişimleri öncelemelidir.”

Kısacası, post-modern yaklaşım, bir dizi adımı içeren bir izlek yerine, uygulayıcıların eğitim programını anlamak ve iyileştirmek amacıyla bir araya geldiklerinde ortaya çıkan “ilişkiler” üzerine odaklanmaktadır. Hunkins ve Hammill’e (1994, s. 16) göre, “ilişkilere yapılan vurgu öğretmen ve öğrencileri diyalog kurmaya davet etmektedir. Bu da ortaya çıkan eğitim programının, aslında okul ve sınıf dışında üretilmeyeceğini düşündürmektedir.” Örneğin, Schwab (1973) eğitim programının “öğretmen”, “öğrenci”, “içerik” ve “ortam” olmak üzere dört boyutu olduğunu ve gerçek bir eğitim programının da bu dört boyutun birbiriyle olan etkileşimlerinden ortaya çıkacağını vurgulamıştır. Benzer biçimde, “Didaktik pedagojisi” de “öğretmen”, “öğrenci” ve “içerik” öğeleri etrafında şekillenen bir eğitim programı anlayışı önermektedir (Hopmann, 2007). Buna göre, eğitim programı bilgisi aktarılacak bir “kültürel miras” olarak değil, bilakis öğretme-öğrenme süreci bağlamında yapılandırılan bir olgu olarak düşünülmektedir.

Eylem Araştırması Olgusunu Anlamak

Alanyazında, eylem araştırması ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Ancak en geniş anlamıyla bu kavram, uygulayıcıların kendi çalışma alanlarında karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik yürüttükleri araştırmaları kastetmek için kullanılmaktadır. Örneğin, Yıldırım ve Şimşek’e (2016, s. 307) göre, eylem araştırmasında genellikle bir eğitim kurumunda çalışan bir uygulayıcı (yönetici ya da öğretmen) ya doğrudan kendisi ya da bir araştırmacı ile birlikte “hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma” süreci uygulamaktadır. Bu yönüyle eylem araştırması, eğitim programına ait bir problem durumunun çözümüne ilişkin uzmanlar tarafından “dışarıdan bir müdahaleden” ziyade, bizzat problem durumunu yaşayan uygulayıcılar tarafından “içeriden bir incelemenin” daha yerinde olacağını savunmaktadır (Aksoy, 2003). Buna göre, “araştırmayı yapanlar” ile “uygulamayı gerçekleştirenler” aynı kişiler olmaktadır. Buradaki temel fikir ise şudur: Soruna muhatap olan herkesin ortak bir çözüm arayışı içinde olma hakkı vardır ve sorundan etkilenen bütün bireylerin bu sorunun araştırılması için aktif katılımı gereklidir (McKernan, 1987, 1988).

Eylem araştırması, ayrıca, “döngüsel” veya “sarmal” bir süreç olarak da kavramsallaştırılmaktadır (Grundy, 1994; Gürgür, 2019; Uzuner, 2005). “Döngüsellik”, genel olarak, eylem araştırması sürecinin sistematikliğine (belli aşamalardan oluştuğuna), “sarmallık” ise bu sürecin sürekliliğine (döngülerin tekrar etmesine) vurgu yapmaktadır. Buna göre, eylem araştırması belli aşamalardan oluşan ve süreklilik arz

eden sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Ancak eylem araştırmasının aşamaları doğrusal bir yapıya sahip değildir; bununla kastedilen ise eylem araştırması sürecinde önceki aşamalara geri dönebileceği gibi gerekirse bazı aşamalar çıkarılabilir, yeri değiştirebilir veya eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilir (Kuzu, 2009). Ayrıca, eylem araştırması döngüsü, aynı veya farklı bir problem durumuna odaklanarak (sarmal bir biçimde) sonsuza dek tekrarlanabilir. Bu yönüyle eylem araştırması, “değişim ve gelişimi sağlama odaklı, bireylerin kendi uygulamalarını içeren, sistematik bir biçimde verilerin toplandığı ve yansıtılmalı sorgulamaların yapıldığı, bunlara dayalı yeni eylem planlarının hazırlanıp uygulandığı, döngüsel veya sarmal adımlarla gerçekleştirilen bir bilimsel araştırma süreci” (Gürgür, 2019, s. 39) biçiminde kavramsallaştırılmaktadır.

Eğitimde yaygın olarak kullanılan üç eylem araştırması türü bulunmaktadır (Calhoun, 1993): (a) “bireysel öğretmen araştırması”, (b) “işbirliğine dayalı eylem araştırması” ve (c) “okul genelinde yürütülen eylem araştırması”. Buna göre, eylem araştırmaları, bir sınıf temelinde bireysel olarak, birkaç sınıfı kapsayan ortak bir konu üzerinde bir grupta ya da okul genelinde gelişimi sağlama amacıyla bir ekiple yapılabilmektedir. Örneğin, “bireysel öğretmen araştırması” genellikle tek bir sınıfı ilgilendiren sorunlara odaklanmaktadır. Bazen dışarıdan bir uzman (üniversiteden bir akademisyen) öğretmene danışman olarak yardım edebilmektedir. “İşbirliğine dayalı eylem araştırması”, bir grup araştırmacı tarafından tek bir sınıfı ilgilendiren bir problem durumu ya da birkaç farklı sınıfta meydana gelen ortak bir sorun hakkında yürütülmektedir. Ayrıca, araştırma ekibi sadece iki kişiden oluşabileceği gibi, üniversitelerde görev yapan akademisyenleri ya da başka okullarda görev yapan öğretmenleri veya yöneticileri de kapsayabilmektedir. “Okul genelinde yürütülen eylem araştırması” türünde ise okul çalışanları ortak bir odak alanı hakkında bağlama özgü verileri toplayarak organize etmekte ve yorumlamaktadırlar.

Eylem Araştırması Aracılığıyla Program Geliştirme Düşüncesi

Alanyazında, Kurt Lewin eylem araştırmasının fikir babası olarak kabul edilmektedir (Adelman, 1993). Nitekim “eylem araştırması” kavramı ilk olarak Lewin’in 1946’da yayımladığı “Eylem Araştırması ve Azınlık Sorunları” başlıklı çalışmasında kullanılmıştır. Bu çalışmada Lewin (1946), eylem araştırması aracılığıyla azınlık gruplarının bağımsızlık, eşitlik ve işbirliği yapma gibi konularda istekli olmalarını sağlamakla ilgilenmiştir. Ona göre eylem araştırması, demokratik katılım yoluyla bir grupta, kurumda veya toplumda daha fazla etkin olma gayesinde olan bütün bireyler için önemli bir araçtır. Bu yönüyle eylem araştırması, sorunların grupça ele alınmasını ve bu sorunlarla ilgili ne yapılacağına ilişkin kararların yine grupça verilmesini öngörmektedir. Dolayısıyla, bir sorunun tanımlanmasından sonra grup çözüm için kararlar alır, bu kararları uygulamaya koyar ve sonuçlar üzerinde yansıtma yapar. Söz konusu sorunu çözüme kavuşturduktan sonra ise grup yeni sorunları tanımlayarak yine çözüm için birlikte çalışır.

Stephen M. Corey (1949) Lewin’in eylem araştırması fikrini eğitime uyarlayan ilk eğitimci olmuştur. Corey, aynı zamanda, “Eylem Araştırması aracılığıyla Program Geliştirme” başlıklı bir çalışma yayımlayarak eylem araştırması ile program geliştirme kavramlarını birlikte kullanan ilk eğitimci olmuştur. Bu çalışmada Corey (1949, s. 148), eylem araştırmasını “yerel okul koşullarında çalışanlar tarafından kendi eylemlerinin doğru olup olmadığını belirlemelerine yardımcı olmak amacıyla yürütülen” bir araştırma türü olarak tanımlamıştır. Corey, ayrıca, okul uygulamalarının ve eğitim programlarının en iyi biçimde araştırma yoluyla geliştirildiğini ve bu tür araştırmaların da kişilerin veya grupların kendi koşullarını iyileştirmek için gerçekleştirdikleri eylemlere dayanması gerektiğini savunmuştur. Ona göre bir araştırmacının değeri, bulguların araştırmaya katılan bireylerin uygulamalarında ne kadar iyileşmeye yol açtığıyla belirlenir.

Bu bağlamda Corey, geleneksel araştırmaların çoğunlukla okul dışındaki araştırmacılar tarafından yapıldığını ve bu nedenle de okul uygulamaları üzerinde çok az bir etkisinin olduğunu savunmuştur. Eylem araştırmaları ise bir okuldaki çalışanlar tarafından okulu geliştirmek amacıyla yapılan uygulamaları esas almaktadır. Ona göre, geleneksel araştırmacının savunucuları öğretmenleri veya okul çalışanlarını başka bir kişinin araştırma sonuçlarından haberdar etmekle eğitim uygulamalarında iyileşme sağlanacağına inanmakta iken, eylem araştırmasının savunucuları ise uygulayıcıların kendi bağlamlarında

gerçekleştirdikleri eylemlerin değerine ilişkin kanıt elde etmenin daha etkili olduğuna inanmaktadırlar. Kısacası Corey (1949, s. 153), çalışmasında temel olarak yerel okul koşullarında eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme olgusunu tartışmış ve düşüncelerini şu vurgu ile sonlandırmıştır:

“Okullardaki çok sayıda kişinin ve grubun sayısız eylem araştırması çalışmasına dâhil olacağı zamana kadar, eğitim programları ve uygulamalarındaki gelişimin aşırı yavaş olmaya ve cesaret kırıcı gerilemelere maruz kalmaya devam edeceğine inanıyorum.”

Büyük ölçüde Corey’in (1949) fikirlerinin etkisiyle eylem araştırması 1950’lerden itibaren eğitim programını iyileştirme amacıyla genel bir strateji olarak kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, Corey yalnız değildi; 1950’li yıllarda onun düşüncesini paylaşan başka eğitimciler de olmuştur. Örneğin, Ahrens (1956) “Eylem Araştırması aracılığıyla Eğitim Programını İyileştirme” başlıklı bir makale yayımlayarak Corey’le benzer görüşler paylaşmıştır. Son zamanlarda ise eylem araştırması aracılığıyla eğitim programlarının iyileştirilmesini amaçlayan dünya genelinde çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunlardan bazıları kronolojik olarak aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

- Eylem araştırmasının, İngiltere’nin Sheffield Üniversitesinde yapılandırmacı ve yaşantı temelli öğrenme ilkelerine dayanan “Bilgi Yönetiminin Ögeleri” başlıklı yeni bir lisans modülünün geliştirilmesi amacıyla kullanılması (Riding, Fowell, & Levy, 1995).
- Eylem araştırmasının, İngiltere’nin Hertfordshire Üniversitesindeki radyografi uzmanlarının eğitimi için bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılması (Burchell, 2000).
- Eylem araştırmasının, Kanada’nın New Brunswick eyaletinde doğumdan beş yaşına kadar olan çocuklar için örnek bir kreş programının geliştirilmesi amacıyla kullanılması (Nason & Whitty, 2007).
- Eylem araştırmasının, Avustralya’daki yerel topluluklara erken çocukluk eğitimi verecek olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla bir program geliştirme yaklaşımı olarak kullanılması (Bat & Fasoli, 2013).
- Eylem araştırmasının, Yunanistan’da merkezi düzeyde geliştirilen eğitim programını demokratikleştirmek amacıyla kullanılması (Katsarou & Tsafos, 2014).
- Eylem araştırmasının, Avustralya’nın New South Wales Üniversitesinde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin süreçteki öğrenme ihtiyaçlarına dayalı ders materyallerini geliştirmek amacıyla kullanılması (Edwards & Burns, 2016).
- Eylem araştırmasının, endüstrinin değişen gereksinimleri doğrultusunda Güney Afrika’da Johannesburg Üniversitesi Stratejik İletişim Bölümü için yeni bir eğitim programının geliştirilmesi amacıyla kullanılması (Oksiutycz & Azionya, 2017).
- Eylem araştırmasının Türkiye’de Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında verilen “Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim” dersi eğitim programının öğrencilerin süreçteki öğrenme gereksinimleri doğrultusunda geliştirilmesi amacıyla kullanılması (Karakuş, 2019).

Özetle, eylem araştırmasının 1950’lerden itibaren dünya genelinde artış göstererek farklı eğitimsel amaçlara yönelik olarak uygulandığı görülmektedir. Yukarıda özetlenen araştırmalar derinlemesine analiz edildiğinde ise eylem araştırmasının genellikle “değişim”, “gelişim”, “iyileşme”, “dönüşüm”, “yenileşme” ya da “reform” odaklı süreçler için uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu yönüyle, eylem araştırmasını diğer araştırma türlerinden ayıran en önemli özelliğın, onun uyguladığı yöntemin (veri toplama ve analiz tekniklerinin) olmadığı, çünkü eylem araştırmasının da bilimsel araştırma yönteminin bir türü niteliğinde olduğu, aksine temel ayırıcı unsurun onun “değişim”, “gelişim” ya da “iyileşme” sağlama odağı bağlamında sahip olduğu ilkeler olduğu düşünülmektedir. Örneğin, Elliot’a (1997, s. 24) göre, eylem araştırması:

- “pedagojik bir amaçla temsil edilen eğitimsel bir idealin fark edilmesine yöneliktir,
- idealde daha tutarlı hale getirmek için var olan uygulamayı değiştirmeye odaklanır,
- var olan uygulamanın idealde ne ölçüde tutarlı/tutarsız olduğuna dair kanıtlar toplar ve tespit edilen tutarsızlıkları da bağlamsal faktörler ışığında açıklamaya çalışır,

- var olan uygulamanın temel gerekçelerini oluşturan ve uygulayıcılara ait olan bazı kişisel ön-kabulleri, teorileri, inançları veya normları sorgular ve
- uygulayıcıları, değişimin nasıl gerçekleştirileceği hakkında varsayımlar üretmeye ve onları test etmeye yöneltir.”

Elliot'un (1997) öne sürdüğü bu ilkelerin yakından analiz edilmesi neticesinde, tıpkı “program geliştirme” gibi “eylem araştırmasının” da pratikteki eğitim programı ile ilgili bir problem durumunu çözüme kavuşturmak amacıyla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu amaçla (a) eğitimsel bir ideal (odak alanı) tanımlanmakta, (b) var olan uygulamayı idealle daha tutarlı hale getirmek amacıyla bağlamsal duruma ilişkin bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmekte, (c) bağlamsal faktörler (uygulayıcılara ait olan bazı kişisel teoriler veya inançlar) incelenmekte ve (d) elde edilen veriler ışığında da çözüm stratejileri (eylem planları) geliştirilerek uygulanmaktadır. Bu kavrayış, “eylem araştırması” ve “program geliştirme” süreçlerinin benzer bir amaca/işleve sahip olduğunu düşündürmektedir.

Evre 3: Tasarım Evresi

Bu evrede, çalışmada önerilen model ve bu modelin temel özellikleri tanıtılmaktadır. Bu model, kapsamlı bir alanyazın incelemesine dayalı olarak seçmeci bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Seçmeci yaklaşım, “kuram, düşünce, vb. olabilecek şeyleri seçmek ve bir araya gelip gelmediklerini kontrol ettikten sonra onları bir sisteme yerleştirmek” biçiminde tanımlanmaktadır (Zierer, 2011, s. 4). Diğer bir anlatımla, seçmeci yaklaşım ile mevcut kuram ya da modeller analiz edilerek ve sentezlenerek yeni bir kuram ya da modelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Seçmeci yaklaşımın nihai hedefi ise çoklu teorilerin, modellerin ya da fikirlerin sistematik bir sentezini sunmaktır (Schwab, 1971). Dolayısıyla, seçmeci yaklaşım var olan bir kuramı ya da modeli ortadan kaldırmayı veya değiştirmeyi amaçlamaz; aksine, kuramları ya da modelleri birbirleriyle ilişkilendirerek bütünleştirmeyi hedefler. Bu bütünleştirme ise farklı şekillerde gerçekleştirilebilir. Örneğin, “sentez” biçimindeki bütünleştirme, “kuram A ile kuram B'nin birbiriyle ilişkilendirilmesinin bir sonucudur. Yeni kuram olan C, kuram A'nın ve kuram B'nin hepsini değil ama çoğunu kapsar; kuram C aynı zamanda tamamen yeni bir şey de içerebilir” (Zierer, 2011, s. 13).

Benzer biçimde, bu çalışmada da eylem araştırmasına ilişkin alanyazında yer alan modeller seçmeci bir yaklaşımla analiz edilmiş ve sentezlenmiştir. Aşağıda, incelenen bu modeller kronolojik bir sırada özetlenmektedir:

- Kemmis ve McTaggart (1982) eylem araştırmasını “planla”, “eyleme geç”, “gözle”, “yansıtma yap” ve “planı gözden geçir” aşamalarından oluşan beş-aşamalı döngüsel bir süreç olarak kavramsallaştırmıştır.
- McKernan (1988) “problemin belirlenmesi”, “ihtiyaç analizinin yapılması”, “hipotezlerin tanımlanması”, “eylem planının geliştirilmesi”, “eylem planının uygulanması”, “uygulama sürecinin değerlendirilmesi” ve “kararlaştırma” aşamalarından oluşan yedi-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli tanıtmıştır.
- Calhoun (1994) “odaklanılacak alanın belirlenmesi”, “verilerin toplanması”, “verilerin organize edilmesi”, “verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması” ve “veriye dayalı eylemlerin gerçekleştirilmesi” aşamalarından oluşan beş-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli sunmuştur.
- Riding vd. (1995) “planlama”, “eylemde bulunma”, “gözlemlenme” ve “yansıtma yapma” aşamalarında oluşan dört-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli önermiştir.
- Ferrance (2000) “problemin belirlenmesi”, “verilerin toplanması”, “verilerin yorumlanması”, “veriye dayalı eylem planlarının uygulanması” ve “sürecin değerlendirilmesi” aşamalarından oluşan beş-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli tanımlamıştır.
- Piggot-Irvine (2006) “planla”, “eyleme geç” ve “yansıtma yap” aşamalarından oluşan üç-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli öne sürmüştür.
- Stringer (2008) katılımcıların “gözlemlenme bulgularını”, “gözlemlerine ilişkin yansıtma yapmalarını” ve elde ettikleri bulgulara dayalı olarak bir “eylem gerçekleştirmelerini” öngören üç-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli yapılandırmıştır.

- Mills (2011) “odaklanılacak alanı belirleme”, “veri toplama”, “verileri analiz etme ve yorumlama” ve “eylem planı geliştirme” aşamalarından oluşan dört-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli tanımlamıştır.
- Lambirth vd. (2019) “eylem alanını tanımlama”, “planlama”, “eylemde bulunma”, “değerlendirme” ve “yansıtma” aşamalarından oluşan beş-aşamalı döngüsel bir eylem araştırması modeli geliştirmiştir.

Yukarıda incelen modellerin hepsinde, eylem araştırması belli aşamalardan oluşan döngüsel bir problem çözme süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu çalışmada önerilen model de birbiriyle ilişkili altı aşamadan oluşan döngüsel bir problem çözme süreci olarak yapılandırılmıştır. Modelde yer alan aşamalar şunlardır: (1) “odaklanılacak alanın belirlenmesi”, (2) “ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi”, (3) “eylem planının geliştirilmesi”, (4) “eylem planının uygulanması”, (5) “sürecin değerlendirilmesi” ve (6) “sürece ilişkin yansıtmanın yapılması”. Şekil 2, bu çalışmada önerilen modelin aşamalarını görselleştirmektedir. Aşağıda, bu aşamalar kısaca açıklanmaktadır.



Şekil 2. Eylem Araştırması aracılığıyla Program Geliştirme (EA-PG) Modeli.

Aşama 1: Odaklanılacak Alanın Belirlenmesi

Bu aşamada, pratikteki eğitim programıyla ilgili çözüme kavuşturulması gereken bir problem durumu ya da iyileştirilmesi gereken bir odak alanı belirlenir. Bu odak alanı genellikle bağlama özgü özellikler içerir. Örneğin, sınıftaki öğrencilerin akıcı okuma konusunda güçlük yaşadığını fark eden bir sınıf öğretmeni öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye odaklanabilir. Dolayısıyla, bu aşamada pratikteki eğitim programıyla ilgili problem durumu net bir biçimde tanımlanmalıdır. Odak alanının tanımlanmasında aşağıdaki ifadeler faydalı olabilir:

- ... hakkında endişe duyuyorum.
- ... hakkında zorluk yaşıyorum.
- ... çözmek istiyorum.
- ... iyileştirmek istiyorum.
- ... hakkında ikilem yaşıyorum.
- ... ile ilgili belirsizlik beni rahatsız ediyor.

Aşama 2: İhtiyaç Analizinin Gerçekleştirilmesi

Bu aşamada, odak alanıyla ilgili ihtiyaç analizi gerçekleştirilir. İhtiyaç analizi yapmanın en önemli gayesi ise var olan problem durumunu daha iyi hale getirecek bazı stratejik fikirler geliştirmektir. Bu amaçla, problem durumunun ortaya çıkmasına neden olan uygulayıcılara veya bağlama özgü faktörler (nedenler) tespit edilir ve önem derecesine göre sıralanır. Daha sonra, olası çözüm önerileri hakkında bir beyin fırtınası etkinliği gerçekleştirilir. Bu aşamada, uygulayıcılar genellikle kendi uygulamaları hakkında yansıtma yaparlar ve ele almak istedikleri odak alanını etkileyen kişisel/mesleki fikirlerini veya eylemlerini sorgularlar.

Aşama 3: Eylem Planının Geliştirilmesi

Bu aşamada, problem durumunu çözmek amacıyla ihtiyaç analizine dayalı olarak bir eylem planı geliştirilir. Bu eylem planında, kimin kiminle birlikte ya da bireysel olarak ne zaman ve ne yapacağı belirli bir zaman çizelgesi bağlamında ayrıntılı olarak açıklanır. Ayrıca, iyileştirme çabalarının başarısını değerlendirmek amacıyla ne tür işlemlerin gerçekleştirileceği (ne tür veri toplama araçlarının nasıl uygulanacağı) kararlaştırılır.

Aşama 4: Eylem Planının Uygulanması

Bu aşamada, eylem planı uygulanır. Bu aşamada, bütün katılımcıların işbirliği içinde hareket etmeleri önemlidir. Dikkat edilmesi gereken diğer önemli bir husus ise katılımcıların bağlama özgü güç ilişkilerinin ve etik süreçlerin farkında olmalarıdır. Örneğin, eylem araştırmacıları olarak öğretmenlerin etik konularda (araştırma için yetkilileri bilgilendirme ve gerekli izinleri alma gibi hususlarda) duyarlı davranmaları önemlidir.

Aşama 5: Sürecin Değerlendirilmesi

Bu aşamada, eylem planının uygulanmasına ilişkin geribildirimler alınır (eylem planının etkileri hakkında veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır). Verilerin elde edilmesinde, hem nitel hem de nicel veri toplama teknikleri (katılımcı gözlemler, günlükler, görüşmeler, fotoğraflar, video kayıtları, anketler veya dokümanlar) birlikte kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin görüşleri, düşünceleri veya önerileri sorgulanabilir. Bu aşamada, eylemin nesnel bir biçimde değerlendirilebilmesi için katılımcıların eylemi bir araştırmacı kimliğiyle ele almaları önemli görülmektedir.

Aşama 6. Sürece İlişkin Yansıtmanın Yapılması

Önerilen modelin her aşamasında kişisel deneyimlere yansıtma yapmak ve o ana kadar ne öğrenildiğini tanımlamak önemlidir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların nereden başlayarak nereye geldiklerini, hâlihazırda nerede olduklarını ve gelecekte nerede olmak istediklerini ortaya koymak için sürekli bir biçimde yansıtma yapmaları gerekir. Her ne kadar bazen başlangıçta belirlenen problem durumuna ilişkin somut bir ilerleme gözlenirse de, süreç esnasında katılımcıların bu soruna ilişkin bilgi, anlayış veya farkındalıkları artmaktadır. Bu aşamada ise bütün katılımcıların yaşanan süreci açıklamak için birlikte yansıtma yapmaları önemli görülmektedir. Bu amaçla, katılımcıların öncelikle başlangıçtaki problem durumuna ilişkin nasıl bir iyileşme veya değişim gerçekleştirildiğini tanımlamaları gerekmektedir. Bu kavrayıştan hareketle de katılımcılar ya mevcut odak alanını gözden geçirerek onun farklı bir yönü üzerinde yeni bir döngü gerçekleştirmeyi (yeni bir eylem planını geliştirip uygulamayı) ya da tamamen yeni bir problem durumuna odaklanmayı kararlaştırabilirler.

Her ne kadar önerilen modelde altı-aşamalı döngüsel bir problem çözme süreci tanımlanmış olsa da, bu aşamaların ardışık olmadığını en başından vurgulamakta fayda vardır. Eylem araştırması sürecinin doğası gereği, bu aşamaların bazıları tamamen çıkarılabilir, sırası değiştirebilir veya eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilir. Önerilen model, bir eğitim programı sorununun var olduğu ve bu sorunun da sistematik ve bilimsel bir yaklaşımla ele alınması gerektiği ilkesine dayanmaktadır. Böylece, önerilen model bu öncül ilke temelinde ele alınmalıdır. Ayrıca, önerilen modelde tanımlanan problem çözme süreci bağlam-temellidir ve bu yönüyle de birden fazla döngü gerektirebilir. Bu durum, alternatif çözümlerin araştırıldığı mevcut eğitim programı sorununun bağlamının da sürekli olarak değiştiği ve

dolayısıyla aynı eğitim programı sorununun farklı bir biçimi veya tamamen farklı bir eğitim programı sorununun zaman içinde ortaya çıkabileceği anlamına gelmektedir. Bu durum, eski (çözülmüş) eğitim programı problemlerinden yeni (çözüm bekleyen) sorunlara doğru süregelen bir problem-çözme sürecini gerektirmektedir.

Ek olarak, önerilen model “pratik akıl yürütme” (Schwab, 1969) ile gerçekleştirilen bir problem çözme sürecinin kullanımını gerektirmektedir. Pratik akıl yürütme ise ne “tümdengelim” ne de “tümevarım” düşünme yaklaşımları ile benzeşmektedir. Aksine, pratik akıl yürütme çok boyutlu ve karmaşık bir düşünme sürecini temsil etmektedir. Schwab’ın (1969, s. 20) da detaylı bir biçimde açıkladığı gibi, pratik akıl yürütme:

“Tümevarım olamaz çünkü amacı bir genelleme veya açıklama yapmak değil, somut bir problem durumuna ilişkin gerçekleştirilecek eylem hakkında bir karar vermektir. Tümdengelim olamaz çünkü daha önce çözümlenmiş problem durumlarından çıkarımlar elde etmekle değil, somut bir problem durumunu ele almakla ilgilenir ve böyle bir problem durumu da sadece belli bir ilkenin uygulanmasıyla çözülemez. Neredeyse her somut problem durumu iki veya daha fazla ilkenin uygulanmasını gerektirir ve bu nedenle de bu ilkelerin hiçbirisi tarafından tek başına kapsanamayan bazı güçlü özellikler içerir. ... Hem sonuçları hem de bu sonuçlara ulaştıran araçları birlikte ele almayı ve bunları da birbirlerini karşılıklı olarak etkilediklerini göz önünde bulundurarak ele almayı gerektirir. ... Somut problem durumuyla ilgili var olan gerçekleri tespit etmeye çalışmalıdır. Bu problem durumuyla ilgili eksikliği tanımlamaya çalışmalıdır. Alternatif çözüm yolları üretmelidir. ... Daha sonra bütün alternatif çözüm yollarını ve onların sonuçlarını birbirleriyle kıyaslayarak en uygun olanı seçmelidir, çünkü en doğru çözüm yolu diye bir şey yoktur.”

Evre 4: Yansıtma Evresi

Bu çalışmada önerilen modelin program geliştirme açısından önemli sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçların her biri, aynı zamanda, program geliştirme sürecine ilişkin farklı bir özelliği ön plana çıkarmaktadır. Bu özellikler şunlardır: (1) “program geliştirme uygulama temelli bir süreçtir”, (2) “program geliştirme problem çözme odaklı bir süreçtir”, (3) “program geliştirme süreklilik arz eden (gelişim odaklı) bir süreçtir” ve (4) “program geliştirme bağlam temelli bir süreçtir”. Aşağıda, bu özelliklerin her biri ayrıntılı bir biçimde açıklanmaktadır.

Program Geliştirme Uygulama Temelli Bir Süreçtir

Bu çalışmada önerilen model, eğitim programlarının araştırmacı bir bakış açısıyla uygulamada geliştirilmesini öngörmektedir. Benzer şekilde, Varış (1997, s. 16) eğitim programlarının “araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi” gerektiğini vurgulamıştır. Önerilen modele göre, eğitim programı bilgisi uygulamadan bağımsız değildir, aksine uygulama yoluyla doğrulanmaktadır. Bu yönüyle önerilen model, uygulama-temelli bir program geliştirme anlayışını ön plana çıkarmaktadır. Bu anlayışa göre uygulayıcılar (öğretmenler, yöneticiler veya eğitim programcıları), çözüm arayışı içinde oldukları sorunları hem doğrudan yaşayan hem de ürettikleri çözümleri uygulayan aynı kişiler olmaktadır. Bu açıdan önerilen model, masa başında merkezîyetçi bir anlayışla gerçekleştirilen program geliştirme çabalarından köklü bir biçimde farklılık göstermektedir. Varış’ın (1997, s. 16) da dikkat çektiği üzere:

“Program geliştirme, düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin yamanması değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme eğitim süreci ile ilgili bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli bir biçimde iyileştirilmesidir.”

Bu yönüyle önerilen model, uygulayıcıları birer eğitim programcısı olarak değerlendirmektedir, çünkü her eğitim programı uygulayıcılar tarafından eleştirel bir sorgulamayı da gerektirmektedir. Buradaki temel fikir ise şudur: Her sınıf veya okul, pratikteki eğitim programının deneyimlendiği ve öğrenciler için uygunluğunun sorgulandığı bir bağlam haline gelmektedir (McBee, 2004; Stenhouse, 1981). Diğer yandan, öğretmenlerin pratikteki eğitim programına aynı biçimde yaklaşmadığı görülmektedir. Bu

bağlamda, Snyder, Bolin ve Zumwalt (1992) öğretmenlerin eğitim programının uygulanmasına ilişkin üç temel yaklaşım benimsediğini ileri sürmektedir: (1) “eğitim programına sadık kalma”, (2) “eğitim programını uyarlama” ve (3) “eğitim programını yaşayarak oluşturma”.

Kısaca, “eğitim programına sadık kalma” yaklaşımını benimseyen öğretmenler, uzmanlar tarafından tanımlanan eğitim programı içeriğini sadece aktarmaya odaklanırlar. Bu yaklaşımda eğitim programı bilgisi, öğretmenlerin neyi ve nasıl öğretmeleri gerektiğini tanımlayan uzmanlara aittir. Bu perspektif, öğretmenleri başkaları tarafından geliştirilmiş eğitim programının aktarıcıları olarak görmektedir. “Eğitim programını uyarlama” yaklaşımına eğilimli olan öğretmenler, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim programında bazı değişiklikler veya iyileştirmeler yaparlar. Bu yaklaşıma göre, eğitim programı halen uzmanlar tarafından geliştirilse de, öğretmenler uzmanlarca geliştirilen eğitim programını kendi bağlamlarına uygun hale getirmek için çabalarlar. Bu perspektif öğretmenleri, başkaları tarafından tasarlanmış eğitim programının uyarlayıcıları olarak görmek ve onları bu programı kendi öğretim koşullarına göre değiştirmeleri için cesaretlendirmektedir. “Eğitim programını yaşayarak oluşturma” yaklaşımını benimseyen öğretmenler ise öğrencileriyle olan deneyimleri ışığında kendi eğitim programlarını inşa ederler. Bu bakış açısına göre eğitim programı, öğretme-öğrenme süreci esnasında öğrenciler ve öğretmenler tarafından ortaklaşa planlanıp deneyimlenen eğitim yaşantılarının toplamı olarak görülmektedir.

Bu üç yaklaşım, aynı zamanda, öğretmenlerin eğitim programı bilgisine ve bu bilgiyi inşa etmedeki rollerine farklı değerler atfetmektedir. Bu açıdan bakıldığında, önerilen model öğretmenlerin rollerini Snyder vd. (1992) tarafından tanımlanan ikinci ve üçüncü perspektifler bağlamında ele almaktadır. Buna göre, öğretmenler başkaları tarafından geliştirilen eğitim programının “aktarıcıları” değil, aksine öğrencileri için anlamlı öğrenme yaşantılarını tasarlamakla onun “uyarlayıcıları” ve hatta “oluşturucuları” rollerine bürünmektedirler. Bu yönüyle önerilen model, eğitim programı bilgisini sürekli bir biçimde uygulama yoluyla geliştirilen bir süreç olarak görmektedir. Her ne kadar bu süreçte uzmanlarca hazırlanmış (merkezi) bir eğitim programı öğretmenler için hala bir rehber olsa da, öğretmenler ve öğrenciler eğitim programını birlikte hayata geçirmekte ve anlamlandırmaktadırlar.

Örneğin, Shaver (2010) 10 YDİ (Yabancı Dil olarak İngilizce) öğretim elemanı ile derinlemesine yürüttüğü görüşmelere dayalı olarak öğretim elemanlarının benimsediği eğitim programı yaklaşımlarını ve her yaklaşıma ilişkin kullandıkları stratejileri incelemiştir. Çalışmaya göre, “eğitim programının aktarıcısı” olarak sınıflandırılan iki öğretim elemanının ders kitaplarının içeriğine bağlı kalarak başkaları tarafından hazırlanan eğitim programını olduğu gibi takip ettikleri görülmüştür. Bu öğretim elemanları, ders kitaplarını tek ders materyali olarak kullanmış ve onların içeriklerini ünite-ünite, etkinlik-etkinlik, alıştırmalı-alıştırmalı ve sayfa-sayfa takip etmişlerdir. “Eğitim programının uyarlayıcısı” olarak sınıflandırılan beş öğretim elemanı, uzmanlarca hazırlanan eğitim programını kendi öğretim bağlamlarına uyarlamak için (etkinliklerin sırasını değiştirmek, bazı etkinlikleri atlamak veya yeni etkinlikler eklemek gibi) değişikliklere gitmişlerdir. Öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun konular, materyaller ve etkinlikler hazırlamak için uzmanlarca geliştirilen eğitim programına eklemeler yapmışlar, onu iyileştirmişler ve dönüştürmüşlerdir. “Eğitim programının oluşturucusu” olarak sınıflandırılan üç öğretim elemanı ise dersin konularını oluşturmak için öncelikle bir ihtiyaç analizi yapmışlar, bu konuları önem derecelerine göre organize etmişler ve bu konulara ilişkin anlamlı öğrenme etkinlikleri planlayarak uygulamışlardır. Kısacası, ders kitaplarında veya kılavuzlarda tanımlanan eğitim programlarını takip etmek yerine kendi eğitim programlarını oluşturmuşlardır.

Program Geliştirme Problem Çözme Odaklı Bir Süreçtir

Önerilen model, program geliştirmeyi problem çözme odaklı bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında, önerilen model uygulayıcılara eğitim programı ile ilgili çözümü acil olan problemlere odaklanma fırsatı sunmaktadır. Diğer bir anlatımla, önerilen model, bilimsel anlamda pozitivist bir geleneği değil, daha çok pragmatist bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu anlayışa göre, uygulayıcılar için eğitim programı ihtiyaçlarını belirlemek ve bunlar arasından çözümü acil olan sorunları tanımlamak, program geliştirme sürecinde önemli bir hedef olarak görülmektedir.

Bununla birlikte, bu hedefi gerçekleştirmek için dışarıdan araştırmacıların değil, aksine ortamın içinden olan uygulayıcıların çözümü acil olan sorunları tanımlaması gerektiği, çünkü uygulayıcıların eğitim programı hedeflerine ulaşmada karşı karşıya oldukları zorlukları belirlemek için en iyi konumda olan bireyler olduğu düşünülmektedir. Diğer bir ifadeyle, önerilen modelde tanımlanan problem çözme süreci uygulayıcıların günlük eylemlerindeki endişelerle başlamakta, onların çalışma ortamlarında gerçekleştirilmekte ve uygulamadaki değişimin ya da iyileşmenin sağlanması amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Problemler genel olarak “teorik” ve “pratik” olmak üzere iki temel kategoriye ayrılmakta ve eğitim programına ait problemler de pratik problemler olarak değerlendirilmektedir (Reid, 1979). Reid’e göre, bütün pratik problemler ise şu ortak özelliklere sahiptir: İlk olarak, pratik problemler uygulayıcıları acilen çözüme kavuşturulması gereken durumlarla karşı karşıya bırakırlar. Teorik soruların cevapları geciktirilebilir fakat pratik problemlerin çözümü ertelenemez. İkinci olarak, pratik problemlerin çözümüne ilişkin alınacak kararların dayanakları belirsizdir. Hiçbir eylem uygulamada kimin çıkarlarının korunması gerektiğini, hangi kanıtların dikkate alınması gerektiğini veya ne tür fikirlere öncelik verilmesi gerektiğini kusursuz bir biçimde söyleyemez. Üçüncü olarak, pratik problemler çözümlenmeye çalışılırken geçmiş deneyimler, mevcut bağlamsal kaynaklar ve uzmanlık alanları ile geleceğe yönelik beklentiler dikkate alınmalıdır. Dördüncü olarak, pratik problemler belirli bir zaman ve bağlam bakımından benzersizdir. Bu nedenle, alternatif çözümlere ilişkin kararlar bağlama özgü olmalıdır. Beşinci olarak, bağlamlara özgü çelişen hedefler ve değerler vardır ve dolayısıyla pratik problemler bizi bu birbiriyle rakip hedefler ve değerler arasında bir karar vermeye zorlarlar. Altıncı olarak, pratik problemlere ilişkin çözümler önceden tahmin edilemez. Seçtiğimiz eylemin sonucunu asla tahmin edemeyiz, farklı bir seçim yapmış olsaydık da sonucunun nasıl olacağını yine bilemezdik. Son olarak, pratik bir problemi belirli bir biçimde çözme kararımız, eylemin beklentilerimizi karşılayacağı umuduyla ilgilidir.

Örneğin, Netcoh, Olofson, Downes ve Bishop (2017) teknoloji açısından zengin okul ortamlarındaki zorlukları vurgulamak için ortaokul eğitimcileri tarafından yürütülen eylem araştırması projelerinden üç örnek sunmaktadır. Netcoh vd. tarafından tanıtılan projelerden biri, öğrencilerin okuldaki teknoloji suistimalleriyle ilgilenen bir okul müdürü tarafından yürütülmüştür. Okul müdürüne göre, öğretmenler öğrenci öğrenmesini desteklemek amacıyla teknolojiyi giderek daha fazla kullanmaktaydılar, fakat aynı zamanda öğrencilerin akıllı telefonları, tabletleri veya oyun konsolları gibi kişisel cihazları çok fazla kullanmaları konusunda da endişeliydiler (“problem durumunun/odak alanının belirlenmesi”). Bu sorunu ele almak için okul müdürü, okulun öğrenci liderliği ekibi ile birlikte çalışarak, teknoloji kullanımı konusunda okul çapında yeni normlar oluşturmayı amaçlayan bir eylem araştırması projesi başlatmıştır. Bu amaçla katılımcılar, öncelikle öğrencilerin teknoloji ihlalleri ile ilgili var olan durumu analiz ettiriler (“ihtiyaç analizinin gerçekleştirilmesi”). Daha sonra, teknolojinin eğlence, sosyal iletişim ve öğrenme gibi farklı kullanım amaçları hakkında beyin fırtınası yaptılar. Bundan sonra, teknolojinin bu tür farklı kullanımları için okulda uygun olan “bölgeleri” tanımlamaya çalıştılar. Buna göre, koridorlar, duş yerleri ve soyunma odaları gibi “kırmızı bölgelerde” teknolojik cihazların kullanımı yasaklandı. Sınıfları tanımlayan “turuncu bölgelerde” ise öğrenciler teknolojiyi yalnızca öğrenme amaçlı kullanabileceklerdi. Kafeterya, öğrencilerin teknolojiyi eğlence ve sosyalleşme de dâhil olmak üzere çok amaçlı kullanabilecekleri “yeşil bölge” olarak belirlendi. Her bölge için teknoloji kullanım ihlallerine karşı yaptırımlar geliştirildi. Bu bölgeler hakkında öğrencilere, öğretmenlere ve diğer okul personeline bilgiler verildi ve bu yeni politika altı hafta boyunca test edildi (“eylem planının geliştirilmesi ve uygulanması”). Bu uygulamanın etkisini görmek amacıyla, altı haftalık deneme süresinin sonunda okul çapındaki teknoloji ihlallerinin son durumu hakkında gözlemler aracılığıyla veriler toplandı ve analiz edildi. Sonuçlar, teknoloji kullanım ihlallerinin okulda artık bir sorun olmadığını gösterdi (“sürecin değerlendirilmesi ve yansıtmanın yapılması”). Özetle, okul müdürü öğrencilerin okulda çeşitli teknolojik cihazları kullanmalarını yasaklamak yerine, eylem araştırması aracılığıyla ve okulun öğrenci liderliği ekibi ile birlikte çalışarak, pratikteki eğitim programına ait bir problemi çözmeyi seçmiştir.

Program Geliştirme Süreklilik Arz Eden (Gelişim Odaklı) Bir Süreçtir

Önerilen model, eğitim programının süreklilik arz eden bir yapıda iyileştirilmesi gerektiğini savunmakta ve bu yönüyle de eğitim programını devam eden (asla tamamlanmayan) bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu anlayışa göre, program geliştirme tek defaya mahsus bir girişim değildir; aksine ele alınan ilk problem durumu onun iyileştirilmesi açısından yalnızca bir başlangıç niteliğindedir. Çünkü her problem çözme döngüsü esnasında sürekli bir biçimde gerçekleştirilen yansımalar neticesinde başlangıçtaki problem durumu değişebilmekte veya dönüşebilmektedir. Bu nedenle, bir eylem planı uygulandıktan sonra döngünün sonuçları dikkatli bir biçimde analiz edilerek problemin yeni durumu (bağlamda belirlediği biçimiyle) yeniden tanımlanması gerekmektedir. Daha sonra, gözden geçirilen ve yeniden tanımlanan problem durumunun çözümüne yönelik yeni bir problem çözme döngüsünün gerçekleştirilmesi söz konusudur. Bu yeni problem durumunu çözmek için de (a) ihtiyaç analizinin yeniden yapılması, (b) çeşitli fikirlerin veya stratejilerin yeniden geliştirilmesi, (c) bu stratejilerin daha sonra ortamda uygulamalı olarak yeniden denenmesi, (d) bulguların yeniden değerlendirilmesi ve en sonunda da (f) sonuçlara yansıtma yapılarak yeni kararların verilmesi gerekmektedir. Diğer bir anlatımla, önerilen modeldeki altı-aşamalı döngü süreklilik arz eden (sarmal) bir yapıda tekrarlanarak sonsuza kadar devam edecektir.

Örneğin, sırasıyla ilki beşinci sınıf öğretmeni, ikincisi anasınıfı öğretmeni ve üçüncüsü de ikinci sınıf öğretmeni olan Milton-Brkich, Shumbera ve Beran (2010) bir yıl süren işbirliğine dayalı bir eylem araştırması projesi gerçekleştirmiştir. Bu öğretmenler, bir şeyi öğrenmenin en iyi yolunun onu birine öğretmek olduğu anlayışına dayandırdıkları bu projede, temel olarak farklı sınıf seviyelerinde olan öğrencilerin eğitim programı içeriğini birbirlerine öğrettiğinde ne olacağını merak etmiştir. Projede, her hafta farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrenciler düzenli bir biçimde bir araya gelerek eğitim programı içeriğini ikiye bölünmüş gruplar halinde birbirleriyle eşleşerek (anasınıfı öğrencileri ikinci sınıf öğrencileri ile ve ikinci sınıf öğrencileri de beşinci sınıf öğrencileri ile) birlikte çalışmıştır. Bu eşleşmelerde, yaşça daha büyük olan öğrenciler genellikle kendilerinden küçük olanların öğrenmeleri için birer rehber görevi görmüştür. Projede, öğretmenler öncelikle fen bilgisi programı ile ilgili ortak bir kavramı (katı, sıvı, gaz, karışım, çözelti, hayvanların sınıflandırılması ya da besin zinciri) kendi öğrencilerine öğretmiştir. Daha sonra, beşinci sınıf öğrencileri, öğretmenleri ile birlikte bu ortak kavram hakkında (kavramı ikinci sınıf düzeyine uyarlayarak) bir öğretim etkinliği geliştirmiştir. Beşinci sınıf öğrencileri bu kavramı ikinci sınıf öğrencilerine öğrettikten sonra, her üç öğretmen de etkinlik üzerinde yansıtma yapmak (neyin iyi gittiğini, neyin farklı yapılabileceğini ve kavramın anasınıfına nasıl en iyi olarak öğretilbileceğini tartışmak) üzere bir araya gelmiştir. Bundan sonra, ikinci sınıf öğretmeni öğrencilerini öğretim etkinliği için hazırlamış ve öğrenciler de etkinliği anasınıfında uygulamıştır. Bu süreç, bir yıl boyunca bu şekilde devam etmiştir. Çalışmada, eylem araştırmasının farklı sınıflardaki öğretmenlerin ve öğrencilerin pratikteki eğitim programını iyileştirmek amacıyla birbirleriyle birlikte çalışmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri için önemli bir fırsat sunduğu sonucuna varılmıştır.

Program Geliştirme Bağlam Temelli Bir Süreçtir

Önerilen model, “merkeziyetçi” bir program geliştirme yaklaşımından ziyade, “yerel düzeyde” (bağlam-temelli) gerçekleştirilen bir program geliştirme yaklaşımını ön plana çıkarmaktadır. Alanyazında, bu iki kavramın aynı zamanda “modernlik” ve “post-modernlik” kavramlarıyla da açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Hargreaves, 1995) çünkü eğitim programının yapısının bir ülkenin sosyal ve politik bağlamıyla da yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir (Apple, 1983). Eğitim programının bu özelliği, toplumların modernlikten post-modernliğe geçiş aşamasında olduğunun düşünüldüğü günümüzde “modern eğitim programı” ve “post-modern eğitim programı” kavramlarının tartışılmasına da temel teşkil etmektedir. Kısaca, politik açıdan modernlik “merkezileşme” (kararların merkezden alınması veya insanların eylemlerinin kontrol edilmesi), post-modernlik ise “yerelleşme” (bağlamsal karar verme veya eylemlerde özerk olma) ile temsil edilmektedir.

Alanyazında, modern ve post-modern eğitim programları tartışması “güç dağılımı” bağlamında da analiz edilmektedir (Lau, 2001). Örneğin, program geliştirme sürecine farklı paydaşlar katkıda bulunmaktadır (hükümet yetkilileri, yayınevleri, ebeveynler, yöneticiler, öğretmenler veya öğrenciler). “Ancak, her paydaşın sahip olduğu etki düzeyi farklıdır. Bazı paydaşlar diğerlerinden daha güçlü konumdadır, bu da süreci daha fazla etkileyebilecekleri ve hatta diğer paydaşların düşünce ve davranışlarını daha fazla kontrol edebilecekleri anlamına gelmektedir” (Lau, 2001, s. 31). Bu nedenle, program geliştirme olgusunun tam olarak kavranabilmesi için farklı paydaşların rollerinin de farkında olunması ve analiz edilmesi gerekmektedir. Gücü zirveye çıkaran modern bakış açısının aksine, post-modern bakış açısı gücün yerelleşmesini, öğrenmenin gerçekleştiği yer olan okullara ve sınıflara dağıtılmasını savunmaktadır. Lau’nun (2001, s. 34) da vurguladığı gibi, post-modern yaklaşımın aksine, modern yaklaşımının en büyük sorunu “gücü öğretmenlerden ve öğrencilerden uzaklaştırmasıdır. Başka bir deyişle, yalnızca [merkezdeki] gücünün belirlediği bilgiler geçerli sayılmaktadır.” Post-modern yaklaşıma göre ise eğitim programının belirli bir başlangıç ve bitiş zamanı yoktur; çünkü öğretmen ve öğrenciler onu öğretme-öğrenme süreci devam ederken birlikte oluşturmaktadırlar. Öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri eylemler, etkinlikler veya etkileşimler eğitim programının özünü oluşturmaktadır.

Kısaca, modern yaklaşımın “standartlaştırma”, “ürün-odaklılık” ve “merkezileştirme” gibi birçok özelliği bulunmaktadır. Eğitim programı terminolojisiyle modernlik ise “mekaniklik”, “öngörülebilirlik”, “davranışçılık”, “hedef-odaklılık”, “doğrusallık”, “nesnellik”, vb. kavramlarla karakterize edilmektedir. Bu bakış açısıyla, Tyler’in program geliştirme modeli, birçok eğitimci (Doll, 1993; Hunkins & Hammill, 1994; Kliebard, 1970; Lunenburg, 2011; Walker, 1971, 1982) tarafından en ünlü modern yaklaşım örneği olarak düşünülmektedir. Dikkat edilirse, Tyler’in modelinde en önemli ve en öncelikli olarak belirlenmesi gereken öge “eğitimsel hedefler” ögesidir; bu öge, aynı zamanda, onun gerçekleştirilmesinde birer araç olarak işlev gören diğer öğelerin belirlenmesine de dayanak oluşturmaktadır. Tyler’in (1949, s. 3) da açıkladığı gibi: “Bu eğitim hedefleri, içeriğin ana hatlarıyla belirlendiği, öğretim materyallerinin seçildiği, öğretim yöntemlerinin geliştirildiği ve testlerin veya sınavların hazırlandığı ölçütler haline gelirler. Gerçekte, eğitim programının tüm diğer öğeleri eğitim amaçlarına ulaşmada birer araç işlevi görür.”

Post-modern eğitim programı yaklaşımı ise temelde katılımcıların öğretme-öğrenme sürecindeki eylemleri ve etkileşimleri ile ortaya çıkan, “doğrusal olmayan” ve “gelişim-odaklı” bir eğitim programını vurgulamaktadır. Örneğin, Doll’a (1989, 1993) göre, eğitim programları uygulama ile temellendirilmeli ve program geliştirme bağlamında gücün en tepedekilerden (merkezdeki program geliştirme uzmanlarından) en alt seviyedeki öğretmenlere ve öğrencilere yeniden dağıtılması gerekmektedir, çünkü her eğitim programı öğretmenler ile öğrencilerin sınıflarda birlikte sahip oldukları sayısız etkileşimleri sayesinde oluşmaktadır. Bu yönüyle önerilen model, eğitim programı olgusunu “durumsal bir olay” (King, 1986) olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu bakış açısı, eğitim programının bağlamından soyutlanmış bir biçimde üretilemeyeceğini vurgulamaktadır. King’in (1986, s. 36) de vurguladığı üzere:

“[Eğitim programının] özünün bir ders planı ya da bir program kılavuzu gibi dokümanlar ile anlaşılması veya eşdeğer tutulması imkânsızdır. Aksine, eğitim programı, bir ders planının sınıftaki bir öğrenme etkinliğinin temeli haline geldiğinde ortaya çıkmaktadır. Sınıftaki katılımcıların fiziki ortamla, becerilerle, fikirlerle ve birbirleriyle olan etkileşimleri, eğitim programının özünü oluşturan boyutları simgelemektedir.”

Evre 5: Geribildirim Evresi

Bu evrede, çalışmada uygulanan model geliştirme sürecine ilişkin uzman görüşleri sorgulanmıştır. Bu amaçla, “eylem araştırması” ve “program geliştirme” alanlarının en az birinde veya her ikisinde bilimsel çalışmaları olan 12 uzmanın (10 farklı üniversitede profesör kadrosunda bulunan 12 akademisyenin) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların dördü kadın ve sekizi de erkek akademisyenden oluşmuştur. Uzmanların görev yaptıkları üniversiteler ise sırasıyla şu şekildedir: (1) Ortadoğu Teknik Üniversitesi (Uzman 1), (2) Ege Üniversitesi (Uzman 2), (3) Çukurova Üniversitesi (Uzman 3), (4) Yıldız Teknik Üniversitesi (Uzman 4), (5) Anadolu Üniversitesi (Uzman 5, Uzman 6 ve Uzman 12), (6) İzmir Demokrasi

Üniversitesi (Uzman 7), (7) Adnan Menderes Üniversitesi (Uzman 8), (8) Mersin Üniversitesi (Uzman 9), (9) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Uzman 10) ve (10) Uludağ Üniversitesi (Uzman 11).

Uzmanlara e-posta aracılığıyla ulaşılmış ve geribildirimler de yine bu yolla sağlanmıştır. Öncesinde, e-posta onayları için uzmanlarla telefonla iletişime geçilmiş ve çalışma raporunu okumak isteyip istemeyecekleri sorulmuştur. Telefon görüşmeleri esnasında, iki uzman çalışmanın İngilizce sürümünü okumayı tercih edeceğini belirtmiş ve bunun üzerine de kendilerine İngilizce sürüm gönderilmiştir. Ayrıca, uzmanlara bu evre (“geribildirim evresi”) ile ilgili metin hariç, çalışma raporunun tamamı ulaştırılmıştır. E-postada yapılan açıklamada, uzmanların çalışmada uygulanan model geliştirme süreci hakkında özgürce görüş belirtmeleri istenmiştir. Ek olarak, görüşlerini ya kendilerine gönderilen metin üzerinde ya da ayrı bir Word dosyasında yazabilecekleri ifade edilmiştir. Elde edilen geribildirimler doğrultusunda da gerek çalışma raporunda gerekse modelde iyileştirmeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri “içerik analizi” tekniği ile analiz edilmiştir. Bu amaçla, öncelikle, bütün görüşler birkaç kez okunmuş ve birbirine benzer ifadeler (görüşler, eleştiriler veya öneriler) belirlenmiştir. Bu aşamada, uzmanların “olumlu” veya “olumsuz” olarak dile getirdikleri bütün görüşlerin objektif bir biçimde yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Daha sonra, benzer ifadeler belli bir tema altında toplanmıştır. Ek olarak, uzman görüşlerine ilişkin yapılan araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Alıntıların kime ait olduğunu göstermek içinse kodlama yapılmıştır. Bu amaçla, uzmanlar “e-posta dönüş sırası” temel alınarak sıralanmış ve Uzman 1 ile Uzman 12 arasında bir sayı ile kodlanmıştır. Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda, uzmanların görüşleri aşağıdaki dört kategori altında tasnif edilmiştir: (1) “çalışmada kullanılan dile ilişkin görüşler”, (2) “çalışmanın ana fikrine ve içeriğine ilişkin düşünceler”, (3) “çalışmada önerilen modele ilişkin düşünceler” ve (4) “çalışmanın sınırlılıklarına ilişkin görüşler”. Aşağıda, bu dört kategoriye ilişkin uzmanlar tarafından paylaşılan görüşler ve bu görüşler doğrultusunda çalışmada yapılan değişiklikler tartışılmıştır.

Çalışmada Kullanılan Dile İlişkin Görüşler

Bazı uzmanlar sadece görüş belirtmekle kalmamış, metinde fark ettikleri yazım hatalarını da düzeltme yoluna gitmişlerdir. Dolayısıyla, her e-posta dönüşü olduğunda, öncelikle uzmanlar tarafından fark edilen (harf, kelime veya noktalama işareti gibi) yazım hataları düzeltilmiştir. Uzmanlar, çalışmada bu tür hataların pek görülmediğini ifade etseler de, yaptıkları düzeltmeler çalışmanın niteliği açısından çok değerli bulunmuştur.

Uzmanlara göre, çalışma genel olarak “yalın ve anlaşılır bir dille” kaleme alınmış ve okuyucu açısından da oldukça “keyif verici” bir metin olmuştur. Örneğin:

- “Çalışmanın dilinin gayet açık ve anlaşılır olduğu kanaatindeyim.” (Uzman 10)
- “Çalışmanın akıcı bir dille yazılmış olması okumayı kolaylaştırıyor.” (Uzman 2)
- “Uzun süredir bu kadar keyifle okuduğum bir çalışma olmamıştı.” (Uzman 7)

Üç uzman (Uzman 3, Uzman 4 ve Uzman 8) ise çalışmanın Türkçe sürümünde, İngilizce “curriculum” kavramının karşılığı olarak “eğitim programı” yerine “öğretim programı” ifadesinin kullanılmasını eleştirmiş, bunun yerine Türkçe alanyazında daha yaygın olan “eğitim programı” ifadesinin benimsenmesi gerektiğini önermiştir. Bu öneri doğrultusunda çalışmanın Türkçe sürümünde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Çalışmanın Ana Fikrine ve İçeriğine İlişkin Düşünceler

Uzmanlar genel olarak çalışmanın ana fikrini ve içeriğini olumlu bulmuşlar ve çalışmayı kuramsal açıdan program geliştirme alanına katkı getirecek nitelikte değerlendirmişlerdir. Onlara göre, özellikle de çalışmanın kuramsal temelini “özgün bir sentezle”, “sistemik bir anlayışla” ve “tarihsel bir perspektifle” ele alınması, içeriğinin en güçlü yanını oluşturmaktadır. Bazıları çalışmayı, okuyucuların kendilerini geliştirme fırsatı bulacakları “eğitici” bir çalışma olarak da değerlendirmiştir. Örneğin:

- “Önemli bir konuda özgün ve yol gösterici bir çalışma olmuş.” (Uzman 3)

- “Hem kapsam hem de kuramsal temel bakımından güçlü bir metin olmuş. Eğitim programı alanının geçmişten günümüze kapsamlı bir portresini sunduğu söylenebilir.” (Uzman 2)
- “İçeriği açısından çok özgün bulduğum bir çalışma olmuş. Sağlam teorik temellere dayanmakta ve program geliştirme alanı bakımından önemli bir ihtiyaca cevap vermektedir.” (Uzman 7)
- “Basıldığında, eğitim programı alanındaki herkesin yararlanabileceği kıymetli bir kaynak olacaktır.” (Uzman 1)
- “Çalışmayı okumak kendimi geliştirmeme katkı sağladı.” (Uzman 4)
- “Benim için bu çalışma eğitici bir okuma oldu. Ayıca, metin boyunca sunulan derin tartışmalar da oldukça merak uyandırıcıydı.” (Uzman 9)

Diğer taraftan, Uzman 2 çalışmada bir taraftan modern paradigmanın eleştirilmesinin diğer taraftan da aynı paradigmaya ait “program geliştirme” kavramının yaygın bir biçimde kullanılmasının bazı okuyucular tarafından bir “ironi” olarak değerlendirilebileceğini ileri sürmüştür. Burada açıklıkla ifade etmek gerekirse, bu çalışma, belli bir paradigmanın perspektifini ön plana çıkarmaktan ya da eleştirmekten ziyade, farklı paradigmalara bakış açılarıyla program geliştirme alanının daha iyi anlaşılmasına katkı sunma çabası taşımaktadır. Ayrıca, çalışmanın bütünü dikkate alındığında, onun program geliştirme olgusunu “pratikteki eğitim programı ile ilgili bağlama özgü olarak beliren problem durumlarının iyileştirilmesine yönelik sistematik ve bilimsel bir süreç” olarak ele aldığı ve bu yönüyle de post-modern paradigma söylemleri ile daha fazla ilişkilendirilebileceği fark edilecektir.

Bu kategoriye ilişkin olarak Uzman 10 ise çalışmanın içeriğinin yeniden düzenlenmesi bakımından önemli bir katkıda bulunmuştur ve çalışmada kayda değer biçimsel bir değişiklik Uzman 10’nun önerisi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Şöyle ki: Çalışma raporu uzmanlara gönderildiğinde, “Giriş” bölümünden hemen sonra bir “Yöntem” bölümü bulunmaktaydı. “Yöntem” bölümünde, model geliştirme süreci kısaca açıklandıktan sonra çalışmanın içeriği de ana başlıklar (“şu anki alt başlıklar”) altında organize edilmişti. Uzman 10 ise çalışmanın içeriğinin model geliştirme sürecindeki evreler doğrultusunda düzenlenmesinin daha yerinde olacağını önerdi. Ona göre, “Her ne kadar ‘Yöntem’ bölümünde bu evreler kısaca açıklansa da, okuyucunun süreci daha rahat takip edebilmesi bakımından, Şekil 1’de yer alan model geliştirme sürecindeki evreler çalışmanın ana bölümünde de ana başlıklar halinde yer alabilir.” Dolayısıyla, çalışmanın güncel içeriğinin Şekil 1’de tanımlanan evrelere göre organize edilmesi, Uzman 10’nun önerisi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

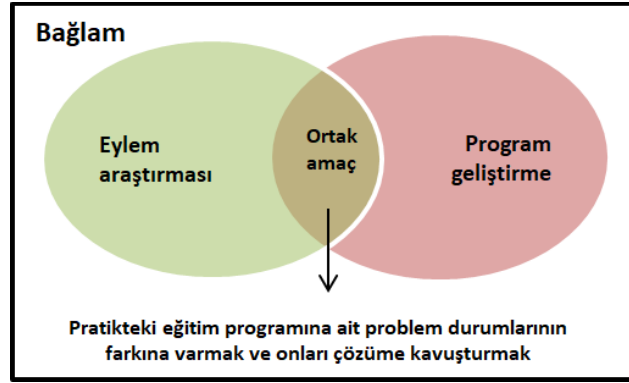
Çalışmada Önerilen Modele İlişkin Düşünceler

Uzmanlar genel olarak çalışmada önerilen modeli “makul ve kapsayıcı”, “faydalı ve uygulanabilir”, “kuramsal temeli bakımından iyi desteklenmiş” ve “merkezi eğitim programının sınırlılıklarını gidermede kullanılabilecek bir araç” biçiminde yorumlamışlardır. Ayrıca, gelecekte kendilerinin de yararlanabilecekleri bir model olarak değerlendirmişlerdir. Örneğin:

- “Bundan sonra bu modeli kullanabileceğimi düşünüyorum.” (Uzman 2)
- “Bir araştırmacı olarak gereksinim duyduğum bir model olmuş.” (Uzman 7)

Çok sayıda uzman ise (Uzman 4, Uzman 5, Uzman 6, Uzman 8 ve Uzman 9) modelin bir isminin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu öneri doğrultusunda, çalışmada önerilen modelin pratikteki eğitim programına ait sorunları eylem araştırması aracılığıyla bağlama özgü olarak ele alması dolayısıyla isminin “Eylem Araştırması aracılığıyla Program Geliştirme Modeli (EA-PG Modeli)” olarak adlandırılmasının yerinde olacağı düşünülmüştür.

Uzman 5, aynı zamanda, çalışmada önerilen modelin tam olarak bir “eylem araştırması modeli” mi yoksa bir “program geliştirme modeli” mi olduğunun daha belirgin hale getirilmesinin faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu öneriye ilişkin olarak Şekil 3 oluşturulmuştur.



Şekil 3. Eylem Araştırması ile Program Geliştirme Arasındaki Benzerlik.

Şekil 3'te de vurgulandığı üzere, önerilen model "harmanlanmış" bir modeldir ve her iki alana da ait özellikler barındırmaktadır. Diğer bir anlatımla, burada, "analojik akıl yürütme" (Vosniadou & Ortony, 2009) yoluyla iki farklı alan ("eylem araştırması" ve "program geliştirme") arasında bir ilişki/benzerlik kurulmuş ve bu sayede de program geliştirme olgusunun ("hedef alanın") eylem araştırması ("kaynak alan") perspektifiyle anlaşılması amaçlanmıştır. Bu analojik ilişki ise her iki alanın da ("pratikteki eğitim programına ait problem durumlarının farkına varmak ve onları çözüme kavuşturmak" biçiminde tanımlanan) "ortak amacı" temelinde gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar üçüncü evrede ("Evre 3: Tasarım Evresi") yeni bir eylem araştırması modeli tasarlanmış olsa da, çalışmada bu model bir program geliştirme modeli olarak önerilmiştir. Dolayısıyla, çalışmada önerilen model bu perspektiften değerlendirilmelidir. Şekil 3'te yer alan "bağlam" kavramı ise aşağıdaki dört farklı problem durumunu kastetmek için kullanılmıştır:

- Sadece belli bir sınıfta yaşanan bir problem durumu,
- Bir okuldaki birkaç sınıfta yaşanan bir problem durumu,
- Bir okul genelinde yaşanan bir problem durumu veya
- Birden çok okulda yaşanan ortak bir problem durumu.

Çalışmanın Sınırlılıklarına İlişkin Görüşler

Bazı uzmanlar tarafından yapılan eleştiriler, herhangi bir nedenden dolayı çalışmada ele alınamayan ve bu nedenle de çalışmanın temel sınırlılıklarını oluşturan hususlarla ilgilidir. Örneğin, Uzman 3 modelin sadece alanyazın incelemesine dayalı olarak tasarlanmasını önemli bir sınırlılık olarak değerlendirmiştir. Ona göre, "'Tasarım' evresinden sonra 'Uygulama' evresi de olsaydı ve önerilen model araştırma verileriyle de desteklenseydi, daha güçlü olurdu. Bu nedenle, önerilen modelin bir 'taslak' niteliğinde olduğunun ve uygulama sonuçlarıyla geliştirileceğinin vurgulanması yararlı olabilir." Uzman 3 tarafından dile getirilen bu husus, bu çalışmada uygulanan model geliştirme sürecinin en önemli sınırlılıklarından birini oluşturmaktadır. Ancak, "Yöntem: Model Geliştirme Süreci" başlığında da vurgulandığı üzere, bu çalışmada ilgili alanyazının incelemesine dayalı olarak bir modelin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Gerçekte, "Geribildirim" evresinden hemen sonra gelecek bir "Uygulama" evresi ile model, hem alanyazın incelemesi yapılarak, hem uzman görüşü alınarak, hem de araştırma verileriyle desteklenerek geliştirilmesi bakımından ideal bir yapıya kavuşturulabilirdi. Dolayısıyla burada, çalışmada önerilen modelin bir "taslak" niteliğinde olduğunun ve araştırma verileriyle desteklenmesine ihtiyaç duyulduğunun vurgulanması önemli görülmektedir. Burada dikkat çekilmesi gereken diğer bir husus ise her eylem araştırması, farklı bir bağlamda (farklı katılımcılarla ve farklı odak alanları hakkında) gerçekleştirildiği için bağlama ya da problem durumuna özgü farklı bir eylem araştırması döngüsü de söz konusu olabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada önerilen modelin ve alanyazında bulunan diğer modellerin, bu perspektif ışığında değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu kategoride, Uzman 11 tarafından dile getirilen bir başka önemli sınırlılık ise önerilen modelin “Türkiye özelinde nasıl uygulanabileceğinin” çalışmada ele alınmamış olmasıdır. Bu bağlamda Uzman 11, program geliştirme alanında çalışma yürüten bütün araştırmacılar için oldukça makul sorular yöneltmiştir. Örneğin: “Okullarda nasıl bir yapılanma öneriyorsunuz? Milli Eğitim Bakanlığı ile okullar program geliştirme konusunda nasıl bir görev paylaşımı yapmalıdırlar?” Ayrıca, “öğretmenlerin yerel düzeydeki eğitim programı sorunlarını eylem araştırması aracılığıyla çözüme kavuşturmaları gerektiği” gibi bir düşünce önemli olmakla birlikte, “öğretmenlerin her iki süreçle ilgili bilgi ve beceri eksiklikleri bulunmaktadır. Bu durumda ne öneriyorsunuz?” Uzman 11 tarafından dile getirilen bu hususlar oldukça makul ve yerinde olmakla birlikte, bu çalışmanın odak noktası göz önünde bulundurulduğunda, bu konuların ayrıntılı bir tartışmasını sunmak çalışmanın kapsamı dışında olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların bu tür konulara odaklanması faydalı olacaktır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Genel olarak araştırma, belli bir disiplin alanında yeni bilgi veya anlayış üretmeyi amaçlayan sistematik bir süreç olarak kavramsallaştırılmaktadır. Her araştırma yöntemi de gerçeğe ilişkin farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Eylem araştırması aracılığıyla uygulayıcılar tarafından sergilenen araştırmacı duruşu ise “bilgi üreten okullar” (Hargreaves, 1999) bağlamında eylemin ya da uygulamanın yansıması olarak işlev görmektedir. Hargreaves’e göre, bilgi üreten okullar (a) mevcut işe yarar mesleki bilgilerin farkında olma, (b) yeni mesleki bilgiler üretme, (c) üretilen yeni mesleki bilgileri uygulayarak doğrulama ve (d) doğrulanan yeni mesleki bilgileri de kendi aralarında paylaşma gibi özelliklere sahiptirler. Bu bağlamda önerilen model, uygulayıcıların günlük yaşamlarında karşılaştıkları pratikteki eğitim programına ait sorunların çözümünde birincil derecede sorumluluk üstlenmelerini gerektirdiğinden, okulların bilgi üretme işlevine önemli ölçüde katkıda bulunma potansiyeline sahiptir.

Önerilen model bakış açısıyla, pratikteki eğitim programı en iyi eylem araştırması aracılığıyla iyileştirilebilir. Bu bakış açısı ise eylem araştırması ile program geliştirme süreçlerinin benzer bir işleve sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim hem eylem araştırmasının hem de program geliştirmenin temel amacı, bir eğitimsel duruma ilişkin değişimi ya da gelişimi sağlamak veya karşı karşıya kalınan eğitimsel bir sorunu çözüme kavuşturmaktır. Bu durum, aynı zamanda, eğitim programcılarının da (tıpkı eylem araştırmacıları gibi) fiziksel olarak eğitim ortamlarında bulunmaları ve gözlemledikleri eğitimsel olgulara ilişkin zihinsel olarak kafa yormaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. En yalın ifadeyle bunun anlamı ise şudur: Eğer eğitim programcılarını olarak eğitimin geleceğini yeniden tasarlamak istiyorsak, yapmak zorunda olduğumuz şeylerden biri de eğitim programına ait uygulamada var olan problem durumlarını anlamamız ve çözüme kavuşturmamız gerekiyor. İşte bu noktada, eylem araştırmacısı kimliğimiz devreye giriyor, çünkü problem çözme sürecinin sistematik ve bilimsel bir anlayışla yapılması gerekiyor. Bu yönüyle önerilen model, eğitim programcılarını için pratikteki eğitim programını sorunlarını nasıl ele alacaklarına ilişkin önemli bir perspektif sunmaktadır.

Ayrıca, önerilen modelin bağlam temelli bir odağa sahip olması, eğitim programının da bağlam temelli ele alınması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu bakış açısı, bir eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan bireylerin aynı zamanda bu programın iyileştirilmesinde aktif rol almaları gerektiği fikrine dayanmaktadır. Bu bakış açısı, aynı zamanda, “kuram” ile “uygulama” arasında bir köprü kurulmasına da hizmet etmektedir (Somekh, 1995). Örneğin, Molstad (2015) benzer sosyokültürel özelliklere ve ulusal eğitim programlarına sahip olan ancak farklı PISA sıralamasında bulunan Norveç ve Finlandiya’daki eğitim programını çalışmalarını incelemiştir. Norveç, PISA sıralamasında genellikle ortalama bir seviyeye sahipken, Finlandiya ise nispeten istikrarlı bir konumda bu sıralamanın en tepesinde bulunmaktadır. Dolayısıyla Molstad, her iki ülkenin de ulusal (merkezi) bir eğitim programını bulunmasına karşın, bu sonuca neyin sebep olabileceğini merak etmiştir. Bu amaçla, her iki ülkedeki toplam sekiz üst-düzyer politika yapıcısıyla görüşmeler gerçekleştirmiş ve mevcut ulusal eğitim programlarına ilişkin dokümanları analiz etmiştir. Bulgulara göre, Norveçli yetkililer öğretmenlerin ulusal eğitim programını yalnızca sınıflarına olduğu gibi aktarmalarını beklerken, Finli yetkililer ise öğretmenlerin ulusal eğitim programını kendi okul veya sınıf koşullarına göre uyarlamaları için

desteklemektedirler. Kısaca, Norveçli ve Finli öğretmenler kendi ulusal eğitim programlarına farklı yaklaşmaktadırlar. Norveç ulusal eğitim programı öğretmenler için bağlayıcı iken, Finlandiya ulusal eğitim programı ise öğretmenlerin özerkliklerini desteklemektedir. Norveçli öğretmenler ulusal eğitim programını sadece sınıflarında uygulanacak bir doküman olarak algılamakta iken, Finli öğretmenler ise ulusal eğitim programını kendi yerel koşullarına uyarlama konusunda kendilerini tamamen özerk hissetmektedirler.

Önerilen modelin uygulayıcılar açısından değeri yadsınamaz. Bu bağlamda, aşağıdaki birkaç önemli hususa dikkat çekilebilir.

İlk olarak, önerilen model uygulayıcıların eğitim programına ilişkin farkındalığını arttırma ve onları değişim için güçlendirme potansiyeline sahiptir. Örneğin, üç fen bilgisi öğretmeni ile bir akademisyen tarafından gerçekleştirilen işbirliğine dayalı bir eylem araştırmasında, Capobianco, Horowitz, Canuel-Browne ve Trimarchi (2004) öğrenci çeşitliliği (cinsiyet farklılığı, düşük gelirli olma, azınlıkta olma ya da yabancı öğrenci olma gibi özellikler) ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemiş ve eylem araştırmasının öğretmenlere uygulama ile ilgili politik, pratik ve kişisel sorunların farkında olmaları ve bu sorunları çözmek amacıyla harekete geçmeleri için güçlendirdiğini vurgulamıştır.

İkinci olarak, önerilen modelin uygulayıcılar arasındaki işbirliğini güçlendirme potansiyeli bulunmaktadır. Örneğin, Jaipal ve Figg (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Kanada'nın Güney Batı Ontario bölgesinde görev yapan toplam 32 ilkokul öğretmenin başlattığı sekiz eylem araştırması projesi incelenmiş ve katılımcı öğretmenlerin işbirliği üzerinde etkili olan aşağıdaki üç eylem araştırması yaklaşımı tanımlanmıştır:

- Tek bir okuldaki öğretmenler tarafından yürütülen eylem araştırmaları (örneğin, tek bir okuldaki matematik öğretmenlerinden oluşan bir ekip),
- Tek bir okul genelindeki sorunlar üzerinde yürütülen eylem araştırmaları (örneğin, öğrencilerin okula ait olma duygusu gibi okul genelini ilgilendiren bir konuyu inceleyen bir öğretmen ekibi) ve
- Birden fazla okuldaki öğretmenler tarafından yürütülen eylem araştırmaları (örneğin, farklı okullardaki fen bilgisi öğretmenlerinden oluşan bir ekip).

Üçüncü olarak, önerilen model uygulayıcıları okullardaki değişim, gelişim veya dönüşüm sürecinin baş aktörleri olarak değerlendirmektedir. Bu sayede uygulayıcılar pratikteki eğitim programını sadece eleştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onun değiştirilmesinde veya iyileştirilmesinde de aktif rol almaktadırlar. Bu bakış açısı, uygulayıcıları "araştırılan nesnelere" durumundan, "araştıran ve çözüm üreten özneler" konumuna getirmektedir (İnan, 2011; Kuzu, 2009). Nitekim eylem araştırması, geleneksel olarak "araştırmacı" ile "araştırılan" biçiminde ifade edilen bir ayrıştırmayı ortadan kaldırmaktadır, çünkü eylem araştırmasında bir problemden etkilenen bireyler çözüm sürecinde baş araştırmacılar ve çözümün de ana uygulayıcıları haline gelmektedir. Grundy'nin (1994, s. 28) de güçlü bir biçimde vurguladığı gibi:

"Geleneksel program geliştirme yaklaşımı, bir uzman grubu tarafından belirlenen eğitim politikalarının veya direktiflerinin başka bir grup tarafından eyleme dökülmesini içeren bir silsileyi takip etmektedir. Bu tür bir model araştırmacıyı, program geliştiriciyi veya politika yapıcıyı ayrıcalıklı kılmakta, uygulayıcıyı ise başka bir yerde geliştirilen eğitim programının uygulamaya konulmasında teknik bir role büründürmektedir. Eylem araştırması bu ayırımı meydan okumaktadır."

Dördüncü olarak, önerilen modelin uygulayıcıların mesleki gelişimini sağlamada etkili bir araç olarak kullanılabilme potansiyeli bulunmaktadır. Öyle ki, alanyazında eylem araştırması ve mesleki gelişim süreçlerinin aynı anlama geldiği bile iddia edilmektedir (Banegas, 2019; Capobianco & Joyal, 2008). Bu yönüyle eylem araştırması, farklı konulardaki (genel eğitim, özel eğitim, temel eğitim veya ortaöğretimde görev yapan) eğitimcilerin birbirleriyle mesleki açıdan sosyalleşmek ve birbirlerinden öğrenmek için önemli fırsatlar sunmaktadır (Schoen, 2007). Ayrıca, problem çözme süreci esnasında gerçekleştirilen tartışma, karar, eylem, değerlendirme ve yansıtma aracılığıyla meslek daha anlamlı hale gelmekte ve mesleğe ilişkin yabancılaşma azalmaktadır. Calhoun'un (2002, s. 18) da dikkat çektiği üzere:

“Eylem araştırması, bir eğitimci olarak uygulamalarımız hakkında bilgilenmek ve onları geliştirmek amacıyla sürekli bir biçimde yaptığımız disiplinli bir sorgulamadır. Eylem araştırması, eğitimcilerle uygulamalarını ve bağlamlarını incelemelerini, fikirlerini araştırma temelli oluşturmalarını, bulgularını mevcut durumlarıyla karşılaştırmalarını, gerekli değişiklikleri desteklemek için eğitime katılmalarını ve uygulamalarının kendileri, öğrencileri ve meslektaşları üzerindeki etkilerini incelemelerini öngörmektedir. ... Eylem araştırması konusundaki deneyimim, onun aynı zamanda sürekli bir mesleki gelişim aracı olarak da kullanılabileceği hakkında beni ikna etmiştir.”

Diğer taraftan, ülkemizde merkezi düzeyde program geliştirme anlayışının halen yaygın olduğu görülmektedir (Bümen, 2006; Yüksel, 1998, 2004). Bu bağlamda, eğitim programlarının hem ülkenin hem de yerel okulların istek ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için hem merkezi düzeyde (rehber olarak) hem de yerel düzeyde geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Günümüzde bu düşünceyi yansıtan uygulamalara birçok ülkeden örnekler verilebilir. Örneğin, “İngiltere’deki Ulusal Eğitim Programı: Çerçeve Dokümanı” adlı raporda (Department of Education, 2014), zorunlu eğitim döneminde öğrencilerin alması gereken temel dersler tanımlanmakla birlikte, İngiltere ulusal eğitim programının her okulun öğrencilere sunduğu öğrenme yaşantılarının sadece bir bölümünü oluşturduğu ve okulların kendi eğitim programlarını oluşturmak için seçtikleri diğer dersleri veya konuları eklemekte özgür oldukları vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak, her eğitim programı (ister ulusal isterse yerel düzeyde tasarlanmış olsun) öğretmenler tarafından uygulanmakta ve uygulama esnasında da bazı uyarlamalar, iyileştirmeler veya değişiklikler gerektirebilmektedir (Kaya, Çetin, & Yıldırım, 2012; Shawer, 2010; Yazıcılar & Bümen, 2019). Örneğin, bazı öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde mevcut eğitim programı dokümanı yerine çeşitli ders kitaplarını veya öğrenci çalışma kitaplarını takip etmeyi tercih etmektedirler ve bu nedenle bu tür kitaplar eğitim programının kendisinden daha etkili hale gelebilmektedir. Diğer bazı durumlarda, öğretmenler eğitim programının içeriğini yetersiz (ya da bazı önemli konular bakımından yoksun) bulmakta ve ona eklemeler yapmaktadırlar. Bazı durumlarda ise bağlamsal değişkenler ve öğrenci özellikleri gibi faktörler nedeniyle, öğretmenler sınıfta yeni materyaller veya etkinlikler tasarlama zorunluluğu hissetmektedirler.

Bu kapsamda, bu çalışmada önerilen model pratikteki eğitim programını iyileştirme çabalarında uygulayıcılara rehberlik edebilir. Bu yönüyle önerilen modelin, farklı eğitim kademelerinde, farklı eğitim kurumlarında ve farklı disiplin alanlarında görev yapan uygulayıcılar tarafından farklı problem durumlarına uygulanması ve elde edilen sonuçlarının da çeşitli platformlar aracılığıyla paylaşılması büyük önem arz etmektedir. Özellikle de uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin pratikteki eğitim programı ile ilgili karşılaştıkları sorunların çözümünde önerilen modeli işe koşmaları, bu sorunların daha sistematik ve bilimsel bir yolla ele alınmasını sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında, alanyazında “öğretmen araştırması” (Köklü, 2001; Mills, 2011) veya “sınıf eylem araştırması” (Niemi, 2019) olarak da tanımlanan eylem araştırması hakkında öğretmenlerin hizmet-öncesi eğitimden itibaren bilgi ve becerilerle donatılması önemli görülmektedir. Öğretmenlerin pratikteki eğitim programının aksayan yönlerine ilişkin ihtiyaç duydukları iyileştirmeleri yapabilmeleri için kendilerini özerk ve yetkin hissetmeleri gerekmektedir.

References

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- Ahrens, M. R. (1956). Curriculum improvement through action research. *High School Journal*, 39(7), 364-369.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(4), 474-489.
- Apple, M. W. (1983). Curriculum in the year 2000: Tensions and possibilities. *Phi Delta Kappan*, 64(5), 321-326.
- Apple, M. W. (1985). The culture and commerce of the textbook. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 147-162.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Teachers College Record*, 95(2), 222-241.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Banegas, D. L. (2019). Language curriculum transformation and motivation through action research. *Curriculum Journal*, 30(4), 422-440.
- Barrow, R. (1999). The need for philosophical analysis in a postmodern era. *Interchange*, 30(4), 415-432.
- Bat, M. & Fasoli, L. (2013). Action research as a both-ways curriculum development approach: Supporting self-determination in the remote indigenous child care workforce in the northern territory of Australia. *Action Research*, 11(1), 52-72.
- Beauchamp, G. A. (1972). Basic components of a curriculum theory. *Curriculum Theory Network*, 10, 16-22.
- Benne, K. D. (1948). An approach to issues underlying curriculum development. *Journal of Educational Research*, 41(8), 561-576.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. New York: Arno Press.
- Borg, W. R. (1987). The educational R & D process: Some insights. *Journal of Experimental Education*, 55(4), 181-188.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003). Why action research? *Action Research*, 1(1), 11-30.
- Burchell, H. (2000). Facilitating action research for curriculum development in higher education. *Innovations in Education and Training International*, 37(3), 263-269.
- Burnaford, G., Beane, J., & Brodhagen, B. (1994). Teacher action research: Inside an integrative curriculum. *Middle School Journal*, 26(2), 5-13.
- Bümen, N. T. (2006). Üç büyük ildeki özel okullarda program geliştirme servislerinin etkililiği ve karşılaşılan problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 615-667.
- Bümen, N. T. & 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.
- Calhoun, E. F. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51(2), 62-65.
- Calhoun, E. F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calhoun, E. F. (2002). Action research for school improvement. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Capobianco, B. M. & Joyal, H. (2008). Action research meets engineering design. *Science & Children*, 45(8), 22-26.

- Capobianco, B. M., Horowitz, R., Canuel-Browne, D., & Trimarchi, R. (2004). Action research for teachers: Understanding the steps for developing and implementing productive action plans. *Science Teacher*, 71(3), 48-53.
- Carson, T. (1990). What kind of knowing is critical action research? *Theory into Practice*, 29(3), 167-173.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Connelly, M. F. (2013). Joseph Schwab, curriculum, curriculum studies and educational reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 622-639.
- Corey, S. M. (1949). Curriculum development through action research. *Educational Leadership*, 7(3), 147-153.
- Deng, Z. (2013). The practical, curriculum, theory and practice: An international dialogue on Schwab's the 'Practical 1'. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 583-590.
- Deng, Z. (2018). Contemporary curriculum theorizing: Crisis and resolution. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 691-710.
- Department of Education. (2014). *The national curriculum in England: Framework document*. Retrieved August 10, 2020, from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/381344/Master_final_national_curriculum_28_Nov.pdf
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Doll, W. E. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Dreeben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Egan, K. (1978). What is curriculum? *Curriculum Inquiry*, 8(1), 65-72.
- Edwards, E. & Burns, A. (2016). Action research to support teachers' classroom materials development. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(2), 106-120.
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (2nd edition). New York: Macmillan.
- Elliot, J. (1997). School-based curriculum development and action research in the United Kingdom. In S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 17-27). London: Flamer Press.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence: Brown University.
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: Possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-37.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. İçinde, A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (ss. 31-80) (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Halloun, I. A. (2007). Mediated modeling in science education. *Science & Education*, 16, 653-697.
- Hargreaves, A. (1995, 31 March). Kentucky fried schooling. *Times Educational Supplement* (p. 1). Retrieved September 5, 2019, from <https://www.tes.com/news/kentucky-fried-schooling>
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., & Syrjala, L. (2007). Action research as narrative: Five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.

- Hlebowitsh, P. (1999). The burdens of the new curricularist. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 343-354.
- Hlebowitsh, P. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.
- Hlebowitsh, P. (2010). Centripetal thinking in curriculum studies. *Curriculum Inquiry*, 40(4), 503-513.
- Hlebowitsh, P. (2012). When best practices aren't: A Schwabian perspective on teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 1-12.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Huebner, D. (1976). The moribund curriculum field: Its wake and our work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167.
- Hunkins, F. P. & Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba: Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18.
- İnan, G. (2011). Eylem araştırması: Eğitimde değişimin yaratılmasında öğretmenin gücü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 481-486.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. W. (1980). Curriculum and its discontents. *Curriculum Inquiry*, 10(2), 159-172.
- Jackson, P. W. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York: Macmillan.
- Jaipal, K. & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 59-72.
- Johnson, M. Jr. (1981). Definitions and models in curriculum theory. In H. A. Giroux, A. N. Penna & W. F. Pinar (Eds.), *Alternatives in education: Curriculum and instruction* (pp. 69-85). Berkely: McCutchan Publishing Company.
- Karakuş, F. (2019). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersine yönelik öğretim programı geliştirme çalışması*. Unpublished doctorate dissertation, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2010). Conceptualising curriculum knowledge within and beyond the national context. *European Journal of Education*, 45(1), 103-120.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2014). Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece. *European Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 141-161.
- Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.
- Kincheloe, J. L. (2016). The curriculum and the classroom. *Counterpoints*, 491, 611-632. Retrieved April 6, 2020, from <https://www.jstor.org/stable/45157434>
- King, N. R. (1986). Recontextualizing the curriculum. *Theory into Practice*, 25(1), 36-40.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, 78(2), 259-272.
- Kliebard, H. M. (1995). The Tyler rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 81-88.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması - öğretmen araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 35-43.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lambirth, A., Cabral, A., McDonald, R., Philpott, C., Brett, A., & Magaji, A. (2019). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation.

- Professional Development in Education*, 1-19. Retrieved May 12, 2020, from <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685565>
- Lau, D. C. M. (2001). Analyzing the curriculum development process: Three models. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 29-44.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum development: Deductive models. *Schooling*, 2(1), 1-7.
- Mackenzie, G. N. & Bebell, C. (1951). Curriculum development. *Review of Educational Research*, 21(3), 227-237.
- Mathou, C. (2018). Recontextualizing curriculum policies: A comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 789-804.
- McBee, M. T. (2004). The classroom as laboratory: An exploration of teacher research. *Roepers Review*, 27(1), 52-58.
- McKernan, J. (1987). Action research and curriculum development. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 6-19.
- McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conception. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(3), 173-200.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th. edition). Boston: Pearson.
- Milton-Brkich, K. L., Shumbera, K., & Beran, B. (2010). Action research: How to create your own professional development experience. *Science & Children*, 47(9), 47-51.
- Molstad, C. E. (2015). State-based curriculum-making: Approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 441-461.
- Nason, P. N. & Whitty, P. (2007). Bringing action research to the curriculum development process. *Educational Action Research*, 15(2), 271-281.
- Netcoh, S., Olofson, M. W., Downes, J. M., & Bishop, P. A. (2017). Professional learning with action research in innovative middle schools. *Middle School Journal*, 48(3), 25-33.
- Niemi, R. (2019). Five approaches to pedagogical action research. *Educational Action Research*, 27(5), 651-666.
- Oksiutyecz, A. & Azionya, C. (2017). Using action research for curriculum development and improving the learning experience: A case study. *South African Journal of Higher Education*, 31(3), 193-208.
- Oliva, P. F. (1982). *Developing the curriculum*. Glenview: Scott and Foresman.
- Ornstein, A. C. (1987). The field of curriculum: What approach? What definition? *High School Journal*, 70(4), 208-216.
- Overly, N. V. (1970). *The unstudied curriculum: Its impact on children*. Washington: Association for Curriculum and Supervision.
- Piggot-Irvine, E. (2006). Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 10(16), 56-75.
- Pinar, W. F. (1994). Notes on the curriculum field (1978). *Counterpoints*, 2, 77-99. Retrieved October 2, 2019, from <https://www.jstor.org/stable/42975623>
- Pinar, W. F. (1999). The reconceptualization of curriculum studies. *Counterpoints*, 70, 483-497. Retrieved October 2, 2019, from <https://www.jstor.org/stable/42975689>
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). Understanding curriculum: An introduction. *Counterpoints*, 17, 3-65. Retrieved October 2, 2019, from <https://www.jstor.org/stable/42974917>

- Portelli, J. P. (1987). Perspectives and imperatives on defining curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(4), 354-367.
- Posner, G. J. (1973-1974). Beauchamp's "basic components of a curriculum theory": A rejoinder. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 56-60.
- Reid, W. A. (1979). Practical reasoning and curriculum theory: In search of a new paradigm. *Curriculum Inquiry*, 9(3), 187-207.
- Riding, P., Fowell, S., & Levy, P. (1995). An action research approach to curriculum development. *Information Research*, 1(1), 1-7. Retrieved October 2, 2019, from <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>
- Rogan, J. M. & Luckowski, J. A. (1990). Curriculum texts: The portrayal of the field. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 17-39. Retrieved October 2, 2019, from <https://doi.org/10.1080/0022027900220102>
- Rule, I. A. C. (1973). *A philosophical inquiry into the meaning(s) of curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, New York University, New York.
- Schoen, S. (2007). Action research: A development model of professional socialization. *Clearing House*, 80(5), 211-216.
- Schubert, W. H. (1981). Knowledge about out-of-school curriculum. *Educational Forum*, 45(2), 185-198.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*, 81(4), 501-522.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435). New York: Macmillan.
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavors: A position paper on action research methodology. *British Educational Research Journal*, 21(3), 339-355.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2nd. edition). New Jersey: Pearson.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace, & World.
- Tanner, D. (2013). Race to the top and leave the children behind. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 4-15.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- van Manen, M. (1978). Reconceptualist curriculum thought: A Review of recent literature. *Curriculum Inquiry*, 8(4), 365-375.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (7. baskı). Ankara: Alkım.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Vosniadou, S. & Ortony, A. (2009). Similarity and analogical reasoning: A synthesis. In S. Vosniadou & A. Ortony (Ed.), *Similarity and analogical reasoning* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.

- Retrieved December 11, 2020, from <https://www.cambridge.org/core/books/similarity-and-analogical-reasoning/C8F51F830B008539EE901503568293C3>
- Walker, D. F. (1971). A naturalistic model for curriculum. *School Review*, 80(1), 51-65.
- Walker, D. F. (1982). Curriculum theory is many things to many people. *Theory into Practice*, 21(1), 62-65.
- Westbury, I. (2013). Reading Schwab's 'Practical' as an invitation to enquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 640-651.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempoy Educacion*, 4(2), 227-252.
- Wraga, W. & Hlebowitsh, P. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in the USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (1998). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 513-525.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.
- Zierer, K. (2011). Pedagogical eclecticism. *Journal of Educational Thought*, 45(1), 3-19.

