



---

---

# Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

---

---

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

## Türkiye’de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Çatışmacı Kuram Açısından İdeoloji Üretim Sorunu

Alaettin İŞERİ

*Çapa Anadolu Öğretmen Lisesi-Fatih / İstanbul  
aiseribilgi@gmail.com*

### ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram argümanları açısından ideoloji üretim sorunu irdelenmiştir. Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri, çatışmacı kuramın argümanları açısından karşılaştırmalı olarak ideoloji üretim sorunu irdelenmiştir. Araştırma betimsel olup, literatür taramasına dayalı yürütülen kuramsal bir çalışmadır. İlgili alanyazından toplanan araştırma verileri, betimsel analiz aracılığıyla tanımlanıp, karşılaştırmalı olarak yorumlanmıştır. Araştırma bulguları ilk aşamada Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, entegre olduğu kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri boyutlarında analiz edilmiştir. Bu analiz bulguları bağlamında ikinci aşamada çatışmacı kuramın; hegemonya, devletin ideolojik aygıtları, egemen sınıfı meşrulaştırma-yabancılaşma ve kültürel sermayenin yeniden üretimi argümanları bağlamında karşılaştırmalara gidilmiş ve makro düzeyde ideoloji üretimini nasıl olanaklı kıldığı irdelenerek literatürle desteklenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** İdeoloji, Çatışmacı Kuram, Program, Program Geliştirme Modelleri.

# The Issue of Ideology in Context of Conflict Theory in the Implemented Models of Curriculum Development in Turkey

## ABSTRACT

In this study, it was examined how curriculum development models implemented in Turkey make possible understanding of ideology in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice in terms of ideology within conflict theory. In this context, the study was carried out based on literature review. The data were obtained from the related literature concerning curriculum development models implemented in Turkey and ideology discourse within conflict theory. The data collected were identified via descriptive analysis and interpreted comparatively. Firstly, study findings were examined curriculum development models implemented in Turkey to dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effects to teaching practice. Secondly, compared with the discourse of the conflict theory related to power, ideological state apparatuses, legitimation of dominant class-alienation and cultural capital within conflict theory, it was determined the understanding of ideology that it makes possible. According to these findings, it was discussed the understanding of ideology that models make possible it terms of personal-social effects at macro level.

**Key Words:** İdeology, Conflict Theory, Curriculum, Curriculum Development Models.

## GİRİŞ

Türkiye'deki eğitim düşüncesinin, teori ve pratiğini şekillendiren değişkenlerden biri de uygulanan program geliştirme modelleridir. Uygulanan bu program geliştirme modelleri düşünsel arka planının, sosyo-kültürel-politik-ekonomik gerçekliği soyutlamadaki tutarlılığı; teknik detayları öngören mikro düzeydeki program tasarımına yönelik bir iç tutarlılıktan öte, makro düzeyde sosyo-kültürel-ekonomik, politik ve epistemolojik yapı unsurlarıyla ilişkisinin belirlenmesi gereklidir. Buna bağlı olarak da bu makro ilişkinin ideolojik etkilerinin sınırları, kapsamı ve niteliği irdelenebilir. Bu bağlamda öncelikli olarak ideoloji ve program düşüncesinin kuramsal arka planının incelenmesi gerekli ve de önemlidir.

**İdeoloji kavramı.** İdeoloji kavramı köken olarak, ideo (bilgi) ve loji (bilim) Grek-Latin sözcüklerinin birleşimiyle Fransızca 'ideologie' sözcüğünden gelmektedir. Sözcük 'düşünceler bilimi' anlamında kullanılmıştır (Çelik, 2005; Aydın, 2008; Çağan, 2008; Gökçe, 2007).

İdeoloji kavramını ilk olarak Tracy (1796-1798) yılları arasında Paris'teki Ulusal Enstitü'ye sunduğu *Memorie sur la Faculte de Penser* adlı bildiriye sunmuştur. Tracy, teolojiye bağımlı olarak kurgulanan insani tecrübe alanının, artık tümüyle akıl aracılığıyla incelenmesi gerektiğini ifade ediyordu. Bu nedenle düşünceler bilimi olarak ideolojiyi, fikirlerin doğal kaynaklarını araştırmakla yükümlü kılıyordu (Swingewood, 1998; Heywood, 2007; Vincent, 2006; Çelik, 2005). Antonio Desttut de Tracy, ürettiği 'ideoloji' kavramı ile 'düşüncelerin bilimi'ni kastetmiştir. İdeoloji hem insan düşüncesini, düşünce yasalarını ve kaynaklarını inceleyen bir bilim dalıdır, hem de toplumun geleceğine yönelik bir projedir. De Tracy'ye göre, ideoloji bütün bilimlerin üstündedir, çünkü bütün bilimler, düşünceler ve düşünceler arası ilişkilerin ürünüdür (Heywood, 2007; Kazancı, 2006; Örs, 2009; Özbek, 2003).

İdeoloji kavramının etimolojik kökenine bağlı olarak kavramsal içeriğine bakıldığında, McLellan (2005) ideoloji, bir fikrin mantığıdır. İdeolojiler, kendi düşüncelerine içkin olan mantık sayesinde bütün tarihsel sürecin sırrını, bugünün labirentlerini, geleceğin belirsizliklerini bildikleri iddiasındadırlar. Habermas'a göre ideoloji, gerçekte herkesin çıkarına gibi görünen aslında küçük bir topluluğun çıkarına hizmet eden bir kurum meydana getirebilir (Finlasyon, 2007). İdeoloji, bireyin yaşadığı dünyayı oluşturan simgelerin ve anlamların içine yerleşmiştir (Mumby, 2005). Karl Mannheim'e göre ideoloji, belirli durumlarda belirli grupların kolektif bilincinin, gerek kendilerinin gerekse başkalarının toplumun gerçek durumunu görmelerini engellemesi düşüncesini içerir (Swingewood, 1998).

İdeolojinin sosyal bir olgu olarak pratik yaşamdaki işlevine bakıldığında McLaren (2011)'a göre, ideoloji aynı anda hem olumlu hem olumsuz işlevlere sahiptir. İdeolojinin olumlu işlevleri, insanların sosyal ve politik dünyalarını anlamlandırmak için gerekli olan kavram, kategori, imge ve fikirleri sağlayarak dünyadaki yerleri hakkında belirli bir bilince ulaştırmaktır. İdeolojinin olumsuz işlevi ise baskınlık teorisi ile bağlantılı açıklandığında; kurumsal düzeyde kurulmuş güç ilişkilerinin, sistematik asimetriye sahip olmaları sonucunda, ilişkilerin eşitsiz olması bazı grupları diğer bazı gruplar üzerinde ayrıcalıklı hale getirmesi sonucunda oluşur. John Thompson'a göre ideolojinin olumsuz işlevleri; meşrulaştırma, gizleme, ayırıştırma ve somutlaştırma olarak dört farklı şekilde işler

İdeolojinin sosyal bir gereksinim olarak tarihsel arka planına bakıldığında Mardin (1999)'e göre, modern dönemde geleneksel kültür kalıplarının işlevlerini yitirmeleri üzerine, yeni bir "toplum anlamları haritası" olarak ideoloji ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede ideoloji, insan

eylemlerinin amacını, bu amaçlara nasıl varılacağını tanımlayan sosyal ve fiziki realitenin niteliğini belirleyen bir değerlendirici prensipler sistemidir. Bayram, (2008)'a göre ideoloji, modern düşünce ve toplum yapısının bir ürünüdür. Geleneksel toplum yapısında gelenekler, düzen ve insan doğasına ilişkin soruları, din ve mitolojiye göndermeler yaparak cevaplar. Popper'a göre bu toplumlarda, mevcut düzen, mümkün dünyalar içerisinde en iyisi olarak görülür ve alternatif bir sosyal düzen tasarımı gereksinimi ortadan kalkar. Örs (2009)'e göre ideoloji, bireylere bir kimlik kazandırır ancak bu kimlik, kültürün verdiği kimlikten farklıdır; bireyi tüm toplumla bütünleştirmek yerine, tersine daha küçük bir grup ile bütünleştirerek toplumun geri kalanından ayırıp, uzaklaştırır.

İdeoloji düşüncesine yönelik üretilen kuramsal birikime bakıldığında, ideoloji alanındaki teoriler: (a) toplumsal gerçekliğin, öznelere bilincinde bir yanılsama ile oluşan bilgi yani yanlış bilinç olarak ideoloji; (b) toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesi olarak ideoloji; (c) toplumsal düşünce, değer ve anlamların oluşumunda söylem olarak ideoloji (Çağan, 2008; Gökçe, 2007; Sancar, 2008) şeklinde üç başlık altında açıklanmaktadır. Aydınlanma döneminden günümüze, sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda etkili olan ideoloji kuramları; birey doğası, tarihsel süreç, sosyo-politik konularda belirli bir açıklama modeli, inançlar dizisi ve toplumun geleceğine yönelik belirli projeleri öngörürler. Projeleri olan bu kuramlar; liberalizm, muhafazakarlık, gericilik, marksizm, sosyalizm, milliyetçilik, feminizm, anarşizm, ilerlemecilik vb. birer ideoloji olarak her biri bir insan modeli çizmektedir (Gutek, 2006; Gökçe, 2007; Örs, 2009). Bu ideoloji kuramlarının temel tezlerine kısaca bakılabilir.

Liberalizm; pragmatizm, natüralizm ve varoluşçuluk felsefeleri temelinde bireysel özgürlüğü ve bağımsızlığı, bireylerin ilgi ve yeteneklerine dayalı, okulu yaşamın kendisi olarak değerlendiren, işbirliği ve demokrasiyi temel alan bir eğitimi öngörür. Muhafazakarlık (konservatizm); idealizm ve realizm temelinde prennialism (daimicilik) ve essensializm (esasiclik)'in değişmezliği, asıl gerçeklik ve evrensel doğru olarak gören, insan doğasının değişmeyen evrensel nitelikleri temelinde 'kadim toplumsal düzen' göstergelerinin kültürel miras olarak korunması ve bireylere aktarılmasını öngörür. Milliyetçilik; milletin çıkarları ve değerlerini, diğer tüm çıkar ve değerlerden üstün gören, sadakat, bağlılık ve otoriteyi, meşruiyetin biricik öznesi olarak görür. Feminizm; kadınların erkeklere göre dezavantajlı ve eşitsiz durumunu, toplumsal cinsiyet hiyerarşisi temelinde, erkek egemen iktidarı ortadan kaldırmaya yönelik sosyal ve siyasal bir yaşamı öngörür. Marksizm; ekonomik yapı, bir toplumun politika, hukuk, ahlak, din, sanat,

eğitim gibi tüm hayatını belirler. Kültürel olay-olgular, ekonomik şartların bir yansımasıdır. Bunun için, bireylerin, zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişimi kadar üretime dayalı politeknik içerikli bir eğitimi öngörür (Örs, 2009; Heywood, 2007; Gutek, 2006; Gökçe, 2007; Aytaç, 1998; İnal, 2004).

**Çatışmacı kuram ve ideoloji.** Çatışma kavramı ve pratikteki karşılığına bakıldığında, Dahrendorf'a göre, toplumsal yapılar, farklı ölçülerde otoritelere sahip çeşitli konumlardan meydana gelir. Otorite, kişilerde değil konumlarda olup, konumlar arasındaki çatışmanın kökeni, hükmetme veya boyun eğme beklentileri ile donatılan toplumsal rollerin düzenlenmesinde ortaya çıkar. Çatışmayı çözümü, toplum içindeki çeşitli otorite rollerinin saptanmasıyla mümkündür (Ritzer, 2011). Kongar (1995)'a göre, çatışma modellerinde toplum, birbiriyle çatışan birim ve öğelerden kuruludur. Toplumun değişmesi bu öğelerin itici gücü ile meydana gelir. Toplumsal bütünlük ise, toplumsal öğeler ve birimler arasındaki ahenk ve çatışmanın sonucu değil, toplumsal birim ve öğeler arasındaki çatışmaların ortaya koyduğu zıt kuvvetlerin dengelenmesi sonucu ortaya çıkar. Tezcan (2005)'a göre, çatışmacı kuramın görüşleri klasik marksizm, yeni marksçı görüşler ve Marksçı olmayan çatışmacılar olarak iki bölüme ayrılır. Klasik Marksist kuram, Marks ve Engels'in çalışmalarına dayanmaktadır. A.B.D.'de S. Bowles ve H. Gintis, Fransa'da L. Althusser'in çalışmalarıyla ise yeni Marksçı görüşün geliştiğini belirtir. Kongar (1995)'a göre, çatışma modelinde iki farklı görüş olup; biri bireysel, öteki toplumsal düzeydeki çatışma nedenlerini belirler. Birinci görüş, çatışmayı bireyin içgüdüsel bir niteliği olarak ele alır. Çatışma bu nedenle kaçınılmaz ve evrenselidir. Freud ve Simmel bu görüşü temsil ederler. İkinci görüş, çatışmanın, toplum içindeki çeşitli grupların çıkarlarının birbiriyle çatışmasından doğduğunu ve bu nedenle kaçınılmaz olduğunu söyler. Marx ve Dahrendorf da bu görüşün temsilcileridirler. Tan (1990)'a göre, çatışmacı kuram'ın Marksçı olmayan kanadı, ekonominin dışındaki etmenlere kültürel etmenlere, gruplararası çatışmaya fazla önem verir. Max Weber'den esinlenen bu kanadın önde gelen temsilcileri ABD'de R. Colins ve İngiltere'de M. Archer'dır. Tezcan (2005)'a göre, çatışmacı kuramın temel özellikleri şunlardır:

- Mikro etkileşimlerden çok, makro yapılara odaklanırlar. Sistem modelini kullanırlar.
- Toplumun oluşturan çeşitli gruplar arasında karşıt çıkarılara dayalı bir temel çatışma vardır.
- Çatışma kuramı, sistemdeki dengesizliklerin ve karşıtlıkların kaynaklarını bulmaya çalışır.
- Çatışma, toplumsal değişimin motor gücü olarak görülür.

- Fırsat eşitliği aldatmacası, ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar.

**İdeoloji ve program ilişkisi.** İdeolojinin eğitime yansımaları Gutek (2006)'e göre, modern ulus devletin ortaya çıkışından beri ideoloji; ekonomi, bilim, teknoloji ve eğitim gibi bir çok alandaki politikaların oluşumunda ve uygulanışında etkili olmuştur. Egemen grubun ideolojisi veya resmi ideoloji; (a) eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirleme, (b) okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirme, (c) okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde; ‘hangi bilgi daha çok fazla önemlidir?’, ‘en değerli bilgi kimlere verilecektir?’, ‘öğretimde ulusal politikalar ve öncelikler nelerdir?’, ‘kişisel amaçlar ve hedefler nelerdir?’, ‘tüm bilgiler toplum ve gruba katılım için midir?’ sorularına verilen cevaplarla programlara belirli bir biçim kazandırarak eğitim ve öğretimi etkiler. Gökçe (2007)'ye göre eğitim kurumları, siyasal sistemin haklılaştırılmasında tutkal görevi görüp, ideolojinin üretildiği en önemli kurumlardır. Tüm toplumlarda eğitim içeriği ve amaçları, egemen ideoloji tarafından belirlenmektedir. Her ideolojinin bir felsefi arka planı olmakla beraber, ideolojiler sadece belirli bir kesitteki siyasal, sosyal ve ekonomik eylemlere yön verme çabasındaki sınıfsal ya da grupsal inançları yansıtır. İdeoloji eğitimsel amaçları etkileyerek, toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirir. Devlet tarafından üretilen eğitim; aynı değerlere sahip, aynı yönde davranış gösteren, homojen ve yönetilebilir bir toplum yaratma amacını öngörür (Gökçe, 2007).

**Program kavramı.** Pinar (2004), program düşüncesinin 1970'lerden sonra: iş odaklı model ve sosyal mühendislikten, iletişime ve kurallara bağlı olmayan anlama odaklanma; sosyal ve davranışsal bilimlerden ziyade insancıl görüş ve sanat alanındaki teorilere ve araştırmalara dayanan “anlam odaklı” alana kayma gibi bir dönüşüme uğradığını belirtir. Programın, tarihi, politik, irksal, cinsiyet ayrımcılığı, fenomenolojik, otobiyografik, estetik, teolojik ve uluslar arası kapsamı söz konusudur. Program, nesillerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları bir alandır. McKernan (2008)'a göre, program, okulda eğitimle ilgili; planlanan, uygulanan, öğretilen-öğrenilen, değerlendirilen ve araştırılan tüm aşamaları kapsar. Wiles ve Bondi (2007)'ye göre program, istenilen amaç ve değerleri, etkinleştirecek deneyimler aracılığıyla öğrenciyi gelişim sürecinin zirvesine ulaştırmaktır. Program okul ve öğrenciler için planlanmış tüm deneyimlerdir. Tanner ve Tanner (1975) ve Wiles (2005)'a göre, yirminci yüzyılın ilk yıllarından itibaren program yazarları programı; (i) geleneksel bilgi birikimi, (ii) düşünme biçimi, (iii) insan deneyimi, (iv) deneyim kılavuzu, (v) öğrenme planı, (vi) eğitim sonuç ve ürünleri, (vii) üretim

sistemi olarak farklı şekillerde tanımladıklarını belirtirler. Tanner ve Tanner'e göre bu tanımlardaki farklılık program araştırmalarına, karşıt eğitim felsefeleri, sosyal değişimin etkileri ve eğitim taleplerinden kaynaklanan farklı bakış açılarının bir yansımasıdır. Posner (1992) program teriminin; konu kapsamı ve sıralaması, öğretim planı, konular listesi, ders kitabı, çalışma kitabı ve planlanmış deneyimlerin temel alınarak farklı boyutlarda tanımlandığını belirtir. Posner'a göre bu tanımlamaların farklılığı, program tasarımının merkezine program süreç veya sonuçlarının (ürün) yerleştirilmesinin bir ürünü olduğunu belirtir. Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre, program tanımları, program yaklaşımlarının bir yansıması olup, programın; (i) hareket planı veya yazılı doküman (Ralph Tayler ve Hilda Taba), (ii) öğrenci deneyimleri (Dewey), (iii) sistem, (iv) bilgi alanları (akademik ve teorik, tarihsel, felsefi veya sosyal sorunlar), (v) konu alanı- içerik (matematik, fen, tarih) ile ilişkili farklı boyutlarda tanımlandığını belirtirler.

**Program geliştirme ve modelleri.** Geliştirme ve program geliştirme kavramı, Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre, geliştirme kavramı, genelde adım adım tasarlanan mantıksal aşamaları inceler. Program geliştirme ise, programın tasarım, uygulama ve değerlendirmeye yönelik nasıl bir dönüşüm geçirdiğini göstermekle birlikte, program oluşturmanın insanları, çeşitli süreç ve prosedürleri içerdiğini belirtir. Tyler (1969) ve Wiles (2005)'e göre, program geliştirme dört temel aşama olan; analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme ile ilişkilidir. Bu geliştirme süreci tümdengelimci ve oldukça kurallı olup, bu sürecin en önemli ve değerli kararları, amaç belirlemektir. Oliva (2005)'a göre program geliştirme çok kapsamlı bir terim olup, programı planlama, programı uygulama ve programı değerlendirme süreçlerini kapsar. Program geliştirme, program yapım süreci, kararları ve program ürünlerini uygulamalarla gözden geçirme ve sürekli değerlendirmeye dayalı programın değişmesi ve iyileştirilmesidir.

Model kavramı Beauchamp (1983) ve Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre model, teoriyi oluşturmaya yardımcı olmakla beraber, çok fazla sayıdaki bilgiyi ekonomik olarak organize ederek açıklar. Modeller, bilinen benzerliklerden yola çıkarak bilinmeyenler hakkında bilgi verir. Program geliştirme alanındaki modelleri Oliva (2005), Tyler, Taba, Saylor-Alexander, Lewis ve Oliva program geliştirme modelleri olarak ele alırken, Posner (1992) program modelleri olarak, Tyler (Rationale) ve Johnson modelini esas almaktadır. O'Neill (2010) program geliştirme modellerini; ürün-sonuç (product) ve süreç modelleri (process) olarak sınıflar. Ürün-sonuç modelleri 'planlar ve amaçlara'; süreç modelleri ise 'etkinlik ve eyleme' vurgu yapar. Ürün modellerinde, öğretmen kontrolü ve içerik önplanda olup, öğrenci

kontrolü ve sosyal yaşam becerileri kısıtlanır. Süreç modellerinde ise öğrenci kontrolü ve sosyal yaşam becerileri önplana çıkarılarak öğretmen kontrolü ve içeriğin etkisi azaltılır.

Ornstein ve Hunkins (2004), O'Neill (2010) program geliştirme modellerini, teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan program yaklaşımlarına bağlı olarak sınıflamaktadırlar. Teknik-bilimsel yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri, geleneksel eğitim teori ve modellerinden oluşur, program geliştirmede planlama, sistematiklik, nesnellik, mantıksal ve akılcı kararları, hedeflerin analizinden değerlendirme aşamasına kadar bir süreç-sonuç analizini öngörür. Bu modellerin somut örnekleri; Tyler, Taba ve Hunkins modelidir. Teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri ise; öznellik, kişisel, estetik, deneysel ve etkileşimselliği vurgular. Ürün çıktılarında çok bireyler ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelir. Program tasarımında çocuk merkezli program tasarımlarını destekler. Bu modeller, öğrenci katılımına dayalı, bütüncül bakış açısıyla öğrenmeyi ve bireyselliği programda temel alırlar. Bu yaklaşımın örnek program geliştirme modelleri; müzakere ve postpozitivist-postmodern program modelleridir. Program ve program geliştirme modellerinin bu kavramsal içeriği, metodolojisi ve sınırları bağlamında Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin tarihsel ve kuramsal arka planı irdelenebilir.

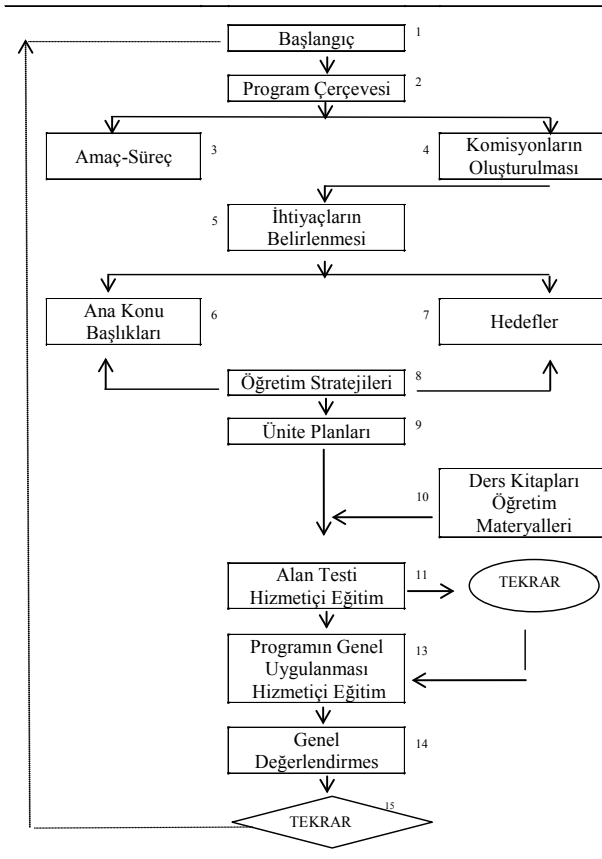
### **Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri.**

Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, program çalışmaları 1980'li yıllara kadar herhangi bir program geliştirme modeline bağlı olmaksızın, belirli öğretim kademelerine yönelik içerik düzenlemesi olarak görüldüğü söylenebilir. Bu çalışmalar; '1924 ilk mektep müfredatı', '1926 ilk mektep müfredatı', '1930 köy mektepleri müfredatı', '1936 ilkokul programı', '1948 ilkokul programı' ve '1968 ilkokul programı'dır (MEB, 1997). Bu program çalışmalarına örnek olarak Edis (1947) 'Milli Eğitim Düsturu', MEB (1983) 'İlköğretim Kılavuzu' ve Çelenk, Tertemiz, Kalaycı (2000) 'İlköğretim Programları' çalışmaları incelendiğinde, programların konu (ünite) içeriklerine dayalı olduğu, amaçların öğretim kademesi veya birkaç dersi kapsayan genel amaçlar ile sınırlı olduğu görülmektedir. Demirel (1992)'e göre, Türkiye'de program geliştirme, 1950'li yıllara kadar "müfredat programı" anlayışı olarak görülmüş, 1950'li yıllarda yerini "eğitim programı" anlayışına bırakmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretim programları, 1950'li yıllarda ortaöğretim programlarının geliştirilmesi çalışmaları ağırlık kazanmıştır. 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim Kanunu, programların geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1980'li yıllarda Milli Eğitim



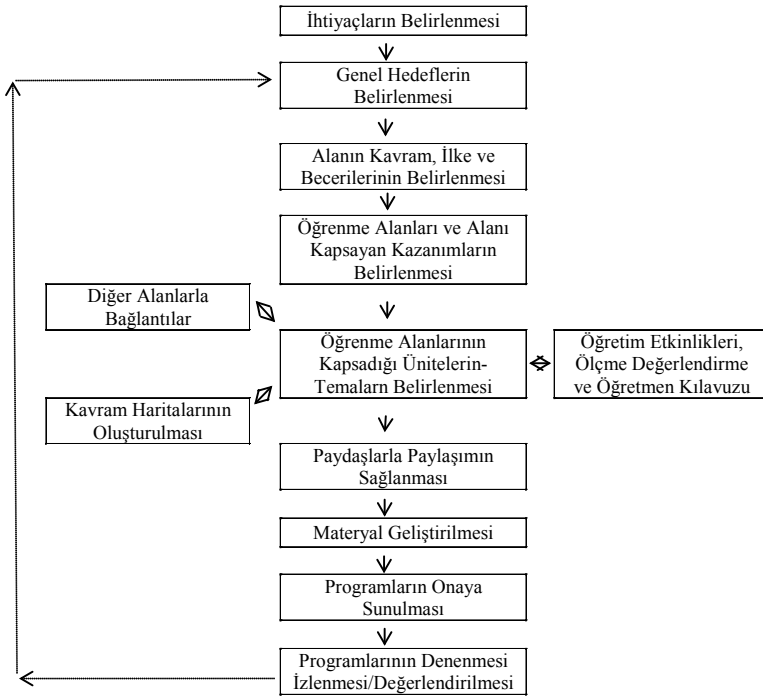
Bakanlığı, program geliştirme konusunda bir model oluşturmak amacıyla üniversitelerle işbirliği sonucu ortaya çıkan yeni bir program modelini 2142 sayılı Tebligler Dergisi'nde yayımlayarak onaylamıştır. Bu model öğretim programlarının; amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarına göre hazırlanmasını öngörmektedir.

Türkiye'de program geliştirmeye kurumsal yapı açısından bakıldığında, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanunun 8. maddesi gereğince Talim Terbiye Kurulu yetkili kurum olarak belirlenmiştir (<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>). 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı 'Resmi Gazete'de yayımlanan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği' ile bu yetkinin içerik ve sınırları 6 ve 16. maddelerde betimlenmiştir: eğitim sistemi, eğitim plân ve programlarını araştırmak, geliştirmek, hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretim kılavuz kitaplarını incelemek, geliştirmek ve karara bağlamak, belirlenen ilke, değer ve ihtiyaçlar çerçevesinde okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim programlarını geliştirip, değerlendirme ve karara bağlamak olarak özetlenebilir. Türkiye'de uygulanan iki farklı program geliştirme modeli aşağıda Şekil-1 ve 2'de verilmiştir.



**Şekil-1:** MEB, 1984'te Onaylanıp Uygulanan Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2011, s.59)

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri eğitim sisteminin yapısı ve içeriği ile bağlantılıdır. Demirel (2011)’e göre 2004’te kabul edilen modelin de, önceki modelden çok büyük bir farklılık getirmediğini, modelde genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçişin görüldüğü ve materyal geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiğini belirtir. Diğer alanlarla bağlantı kurma yani disiplinlerarası ya da ara disiplin düşüncesinin 1968 eğitim programından beri eğitim sisteminde var olduğunu belirtir. Modelde yer alan kavram haritalarının öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olduğundan program geliştirmenin bir aşaması olarak görülemeyeceğini belirtir.



**Şekil-2:** MEB 2004'te Onaylanıp Uygulanan Program Geliştirme Modeli (2563 s. Tebliğler Dergisi 2004, s.736)

İdeoloji, program, program geliştirme modelleri ve Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin ilişkisi, çatışmacı kuram argümanları bağlamında parantezi alındığında, teori ve pratiğe yansımaları bir problem alanıdır. Bu durum Türkiye’de eğitim sisteminin yönetim, üretim ve uygulama süreçlerinin merkezîyetçi-bürokratik yapısına bağlı olarak uygulanan program geliştirme modellerinin, düşünsel arka planının irdelenmesini gerekli kılmaktadır. Türkiye’deki program geliştirme modellerinin sosyo-kültürel-ekonomik gerçekliği soyutlamadaki tutarlılığı; teknik detayları öngören mikro düzeyde program tasarımı boyutundaki bir iç tutarlılıktan öte, makro düzey olarak ulusal ve küresel ölçekte sosyo-kültürel, ekonomik, politik ve epistemolojik yapılarla ilişkisinin belirlenmesi gereklidir. Buna bağlı olarak, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri nelerdir ve çatışmacı kuramın argümanları açısından, modellerin bu yapısı ideoloji üretimini nasıl olanaklı kılmaktadır? sorusu

araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu soruya verilen cevap, mevcut program geliştirme modelleri, öğretim programları veya siyasal sistemin, herhangi bir ideolojiyle ilişkisini belirleme ve tanımlamaktan çok, bu program geliştirme modellerinin herhangi bir ideoloji üretimini sistematik olarak nasıl olanaklı kıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## YÖNTEM

Araştırma betimsel olup, literatür taramasına dayalı yürütülen kuramsal bir çalışmadır (İşeri, 2014). Araştırma, Türkiye’de 1984 ve 2004 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu’na kabul edilip, uygulanan program geliştirme modellerinin; metodolojik yapısı, entegre edilen kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkisini belirleme ve buna bağlı olarak çatışmacı kuramın argümanları açısından ideoloji üretebilirliği analiz edilmiştir.

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri ile çatışmacı kuramın ideoloji söylemine ilişkin araştırma verileri literatürden toplanmıştır. Literatür taramasıyla ortaya konulan verilerin güvenilirlik ve geçerliliği Karasar (2005) ve Yıldırım ve Şimşek (2008)’in; verileri toplama, orijinalliğini test etme, çözümlenme, toplanan verilerin tutarlılığını kontrol etme, farklı kaynaklarla karşılaştırma süreçleri temel alınmıştır. Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri ile ilgili toplanan veriler, modellerin; metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal üretim süreci ve öğretim pratiğine etkileri başlıkları altında, Yıldırım ve Şimşek (2008)’in betimsel analiz süreci ve genel çerçeve teknikleri aşamalarına bağlı analiz edilmiştir (İşeri, 2014). Buna bağlı olarak, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, nasıl bir ideolojik etkiyi olanaklı kıldığına ilişkin verilerin analizinde çatışmacı kuram düşünürlerinden; A. Gramsci’nin, ‘hegemonya’; L. Althusser’in, ‘devletin ideolojik aygıtları’; K. Marx’ın, ‘egemen sınıfı meşrulaştırma-yabancılaşma’; P. Bourdieu’nun, ‘kültürel sermaye’ argümanları ana temalar olarak alınmıştır. Bu ana temaların içerikleri betimsel analiz aracılığıyla tanımlanarak, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri bulguları ile analitik olarak karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Araştırma bulguları, ilk aşamada Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin kuramsal ve metodolojik yapısı, entegre edildiği

kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri; ikinci aşamada ise çatışmacı kuramın; 'hegemonya'; 'devletin ideolojik aygıtları'; 'egemen sınıfı meşrulaştırma-yabancılaşma' ve 'kültürel sermaye' argümanları bağlamında modellerin herhangi bir ideoloji üretimini, sistematik olarak nasıl olanaklı kıldığı irdelenmiştir.

### **Türkiye'de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Analizi**

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri; metodolojik yapı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri başlıkları altında analiz edilmiştir.

**Metodolojik yapı boyutunda.** Türkiye'de uygulanan iki farklı program geliştirme modelinin, program geliştirme alan yazınına yönelik kuramsal referansları, planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonalite, hedef ve konu alanı temelli ve belirli öğelere dayalı bir tasarımı öngören; Tyler modeli, Taba modeli, Hunkins modeli, Oliva modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli, Kerry modeli, ürün-sonuç ve sistem modelleri (Taba, 1962: Tyler, 1969: Tanner ve Tanner, 1975: Posner, 1992: Ornstein ve Hunkins, 2004: Oliva, 2005: Sezgin, 2000: O'Neill, 2010)'nin bir yansıması olarak görülebilir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri nitelik olarak; Tanner ve Tanner (1975)'in geleneksel bilgi birikimini aktarma, düşünce biçimi, üretim sistemi, öğrenme planı program anlayışını; Posner (1992)'in konu kapsamı, konular listesi, öğretim planı, ders kitabı program anlayışını; Ornstein ve Hunkins (2004)'in hareket planı, yazılı döküman, bilgi ve konu alanlarına dayalı program anlayışlarını ön plana çıkarmaktadır.

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, alan yazındaki program yaklaşımları ile karşılaştırıldığında; gelenekselci, davranışçı, konu alanı, akademik, sistematik, bilişsel, aktarımcı ve ürüne dayalı program yaklaşımlarının; planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonalite, hedef ve konu alanı temelli ve belirli öğelere dayalı program düşüncesi ve program geliştirme öngörülleri ile örtüşürken; deneyimsel, hümanist, varoluşçu, yeniden kurmacı, sosyal yeniden yapılandırmacı, radikal ve süreç temelli program yaklaşımlarının bireyin ilgi, beklenti ve gereksinimlerine vurgusu, farklı sosyo-kültürel koşulların değişken niteliklerini yansıtmaya öngörülleri ile örtüşmediği söylenebilir (Ornstein ve Hunkins, 2004: Posner, 1992: Smith, 2000: McNeil, 2006: Null, 2011). Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, belirlenimci, teknik ve planlamaya dayalı bir program geliştirme metodolojisi, eğitim ve öğretim içeriklerinin üretiminde, ne gibi sosyo-kültürel-politik referansları etkin kılabilirdiği veya bireyin ilgi, gereksinim ve

beklentilerine ne kadar uygun olduğu, farklı sosyo-kültürel yapılara ne kadar açık ve uygun olduğu çatışmacı kuramın argümanları açısından sorgulanabilir.

**Entegre edildiği kurumsal yapı boyutunda.** Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, belirlenmesi ve uygulanmasının koordinatör kurumu, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanun ve 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı ‘Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelik ile ‘Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ olarak belirlenmiştir. Bu yasal düzenleme ile Türkiye’de program geliştirme modellerinin uygulanmasına ilişkin; öğretim programlarının analiz, tasarım, uygulama, değerlendirme süreçlerini öngören tüm program geliştirme süreçleri merkeziyetçi ve bürokratik yapıya bağlı olarak uygulanmaktadır. EARGED (1997)’in ‘Milli Eğitim Bakanlığı Program Çalışmaları Raporu’na göre; öğretim programlarında öğrenci seviyesine uygun olmayan hedef-davranışlar ve bilgilerin olduğu, merkeziyetçi yapı tarafından oluşturulup uygulama alanlarına gönderilen programların uygulamada yetersiz kaldığı, merkezde oluşturulan programların genel ilkeleriyle, uygulama alanı olan okullar arasında uyumlu bir bağlantının olmadığı, yörelerin özellik ve ihtiyaçlarına cevap veremediği vurgulanır. Bu veriler, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik ve merkeziyetçi yapısının sonuçları olarak okunabilir.

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, merkeziyetçi ve bürokratik yapı üzerinden uygulanması, program geliştirmede; belirlenimci, teknik ve planlamaya dayalı bir metodolojiyi ön plana çıkarmaktadır. Bu durum Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; tüm okul tür-kademeleri; disiplin alanları; tüm sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara yönelik aynı öğretim programları, ders kitapları ve öğretim uygulamalarını fabrikasyon bir paket anlayışına göre bir üretimini olanaklı kılması, sosyal ve bireysel dinamikleri standartlaştırma sorunu, çatışmacı kuramın argümanları açısından sorgulanabilir.

**Öğretim pratiğine etki boyutunda.** Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, belirlenimci metodolojik yapısı, merkeziyetçi ve bürokratik kurumsal yapısının, öğretim pratiğine ilişkin etkisi, tüm okul-tür ve kademeleri, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel sınıflar ve sosyal yapılar için aynı öğretim kazanım ve becerileri, aynı bilgi alanı ve içeriklerini, aynı bilişsel yapı ve çözümlenmeleri ve aynı sosyo-kültürel-politik değerleri olanaklı kılmaktadır. Modellerin bu etkisi alan literatüründe program geliştirme ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006),

Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009) ve İşeri (2014) araştırma verileriyle örtüşmektedir. Buna karşın pratik yaşamın içindeki olası bireysel ve sosyal değişkenleri, farklılıkları, gereksinim ve beklentilere cevap verme sorunu, çatışmacı kuramın argümanları açısından irdelenebilir.

## **Türkiye’de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin İdeoloji Sorunu**

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edilen kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri; çatışmacı kuram düşünürlerinden; A. Gramsci’nin, ‘hegemonya’; L. Althusser’in, ‘devletin ideolojik aygıtları’; K. Marx’ın, ‘egemen sınıfı meşrulaştırma-yabancılaşma’; P. Bourdieu’nun, ‘kültürel sermaye’ argümanları açısından ideoloji üretimi sorunu bu başlık altında irdelenebilir.

**Gramsci’nin ‘hegemonya’ argümanı açısından.** Gramsci’nin hegemonya tezi kapsamında hareketle Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkileri, ‘hegemonya’ üretimini olanaklı kılma açısından irdelenmiştir.

Gramsci hegemonya kavramını, bir sınıfın kendi dünya görüşünü (ideolojisini) diğer sınıflara kabul ettirebilmesi durumu ile açıklar. Egemen sınıfın dünyası, toplumda doğru kabul görüp algılandığı sürece, bu sınıfın iktidarı meşrudur. Tarihin her döneminde, yükselen sınıflar kendi ideolojilerini topluma yayarak bir hegemonya oluşturmuşlardır. Her sınıfın kendi ideolojisini topluma yayacak aydınları vardır. Gramsci bunlara ‘organik aydınlar’ adını vermektedir. Örneğin, feodal sınıfın organik aydınları din adamları; burjuva sınıfının üniversite mensupları; sanayi toplumunun ise teknokratlardır (Örs, 2009, s.22-24).

Gramsci’ye göre...Dolayısıyla egemen sınıf, sivil toplumu kendi ahlaki gelenekleri, dinsel ve politik pratikleri doğrultusunda yönlendiren sınıf şeklinde tanımlanır. ‘egemen bir sınıfın kurulması, bir dünya görüşünün (weltanschauung) yaratılmasıyla eşdeğerdir.’... Gramsci bu yolla hegemonya (toplumsal sınıflar arasındaki denge ve rızayla ilintilidir) ile tahakkümü (baskı ve devletle ilintilidir) birbirinden ayrılmaktadır. Hegemonya bireye ve devlete aracılık eden özel kurumlar ile sivil toplumun içinde yaratılmıştır; doğrudan tahakkümün kaynağı, devlet aygıtıdır, kamusal kurumlar aracılığıyla uygulanan baskıdır (Gramsci, 1971: akt. Swingewood, 1998, s. 247).

Gramsci, 'sivil toplum' ve 'devlet' arasında kurduğu ilişkiyi 'tarihsel blok' kavramı aracılığıyla 'hegemonya' kavramına bağlar. Devlet ile sivil toplum alanı iki farklı tür iktidar ilişkisini temel alır. Devlet zora ve siyasal egemenliğe, yani diktatörlüğe dayalı hegemonya alanına karşılık gelirken, sivil toplum ise onaya dayalı bir hegemonya alanıdır. Gramsci, kapitalizmin, devletin baskı ve şiddeti meşru ve görünmez kılarak sivil toplum alanında kitlelerin onayına dayalı bir entelektüel ve moral egemenliğini olanaklı kıldığını belirtir (Güven, 2000, s.13; Sancar, 2008, s.32).

Gramsci için hegemonyanın, öncü bir toplumsal grubun gönülsüz 'uyruklarına' buyruklarını tek taraflı bir biçimde dayatmak yerine, diğer toplumsal tabakaların (aktif veya pasif) rızalarını alması anlamına geldiğini ileri sürmektedir. Bu doğrudan silahlara başvurmadan çok ince ideolojik bütünleşme mekanizmalarına dayanmaktadır (Thomas, 2013, s.229; Barrett, 2004, s.80).

Hegemonik tahakküm, belirli merkezlerin inisiyatifinde değildir. Hegemonya; aktörlerin ve kitle iletişim araçları, okullar, kiliseler, ortak organizasyonlar, aracı firmalar ve mimarlık gibi kurumların geniş bir yelpazeye yayılmasıyla kendini ortaya koyması bağlamında yaygındır. Bu kurumlar, hegemonyanın inşası için oldukça gereklidir; yanı sıra felsefi tartışmalar, tatil acenteleri, nobel ödülleri, parlamenter tartışmaları, ...askeri eylem, bilimsel yayınlar, şirketlerin yatırım stratejileri, ...reklam kampanyaları, tıbbi bakım tedariki ve organizasyonu, uzay yolculuğu, hisse senedi, futbol, işsizlik ve internet gibi toplumsal yaşamın yönlerini de ortaya koyar (Bknz. Gramsci, cilt 2, Defter 3 Madde 49, s.374; akt. Hirschfeld, 2013, s.215).

Eğitim, Gramsci'nin hegemonya kavramına verdiği özel anlamın merkezindedir. Hegemonya; 'toplumsal gerçekliğin tüm yönleri üzerinde egemen olan ya da tek bir sınıfın destekleyicisi konumundaki' toplumsal durumu ifade eder (Livingstone, 1976: s.235). buradaki vurgu, basitçe zorlama yoluyla değil, rızaya dayalı egemenlik üzerindedir (akt. Mayo, 2013, s. 49).

Gramsci, hegemonyanın toplumda bir sınıfın var olan diğer sınıflar üzerinde rıza-onaya dayalı kendi egemenliğini kurması ve bu sınıfın kendi egemenliğini doğru olarak kabul görülmesini sağladığı sürece iktidarının meşru olacağını belirtir. Buna bağlı olarak devlet tarafından üretilen hegemonyanın zorbalığı öngörürken, sivil toplumun ise onaya dayalı bir hegemonya ürettiğini belirtir. Gramsci'nin bu hegemonya tezi açısından Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, merkezîyetçi ve bürokratik sistem üzerinden hem üretilmesi hem de uygulanması; öğrenme-öğretme sürecinin, düşünsel, sosyal, duygusal, kültürel sınırları ve içeriği



üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak onaya dayalı bir ‘hegemonya’ oluşturma etkisinden söz edilebilir. Bu ‘hegemonya’ oluşturma etkisinin somut gösterge verileri olarak tüm öğretim kademeleri, okul türleri ve disiplin alanlarında; belirli sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, epistemolojik içerik, değer ve ilişkilerin olması gereken değerler olarak algılanmasını olanaklı kılmakla birlikte bunlara bir meşruiyet kazandırma etkisinden de söz edilebilir. Bu hegemonya oluşturma etkisi makro ölçekte; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009), İşeri (2014)’nin araştırma verileri ile ilişkili okunduğunda, Türkiye’de eğitim ve program alanında 1950 öncesi ve sonrasında günümüze dek izlenen farklı içerik ve nitelikteki siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel politikaların yaşam pratiklerine yansıyan farklı içerik ve nitelikteki etkileri, öğretim programları üzerinden eğitim sisteminin bir hegemonya üretimi etkisi olarak okunabilir.

#### **Althusser’in ‘devletin ideolojik aygıtları’ argümanı açısından.**

Althusser’in devletin ideolojik aygıtları tezinden hareketle Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkisi ‘devletin ideolojik aygıtları’ üretimini olanaklı kılmadaki rolü bu başlık altında irdelenmiştir.

Egemen sınıf iktidarının, devletin baskı aygıtları aracılığıyla kuruluşu ile devletin ideolojik aygıtları aracılığıyla kuruluşu farklıdır. Polis, ordu, mahkeme, hapisane, vb. kurumlar esas olarak baskı ve şiddet kullanımı esasına uygun olarak işlerken; eğitim kurumları, aile, din, medya araçları, siyasal partiler ve sendikalar vb. kurumlar ideolojik onaylama mekanizmalarına dayalı olarak var olurlar. Aygıtlar arasındaki ayrımı belirleyen şey, bir aygıtın baskıya mı, yoksa onaya mı öncelik verdiğidir (Althusser, 2010, s.168-69; Tezcan, 2005; 27; İnal, 1992; s.801-802).

Althusser, ideolojik devlet aygıtları, biçimsel olarak devletin dışında duran, toplum kurumlarından etkilenen bireyleri çağırarak ve düzeni muhafaza etmek, her şeyden önce kapitalist üretim ilişkilerini yeniden üretmek üzere vardır. Devletin ideolojik aygıtları, fiilen devletin değerlerini taşımaya hizmet eden kurumlardır (Marshall, 1999, s.321).

Althusser’e göre, bir siyasal veya sosyal yapı, derininde yatan yapısal öğelerle anlaşılabilir. Bu nedenle, devlet sadece görünen baskı araçlarından oluşmuyor, aynı zamanda şiddet içermeyen, topluma farklı yollardan nüfuz eden ideolojik aygıtları da içeriyor, devlet, ayakta kalabilmek için varlığını haklı, yerinde ve vazgeçilmez kılacak meşruiyet araçlarına da ihtiyacı vardır. Bunlar,

‘Devletin İdeolojik Aygıtları’dır. Bu aygıtların hepsi devletin tekelinde olması gerekmiyor. Bunların kısmı sivil topluma aittir. Ancak, devlet, kendi değerlerini topluma öylesine empoze etmiş ve karşılıklı bir bağımlılık yaratmıştır ki, sivil toplumda devletin ideolojik aracı haline gelmiştir. Bu durum da ‘sivil toplumun devletleştirilmesi’dir (Mumby, 2005, s.133-34; Örs, 2009, s.24).

Althusser, topluma baskı araçlarıyla değil farklı yollardan onaya dayalı olarak nüfuz eden; eğitim kurumları, aile, sendikalar, din ve medyanın devletin ideolojik onaylama mekanizmaları olduğunu belirtir. İdeolojik aygıtlar, devletin değerlerini taşıyan, koruyan ve devleti ideolojik olarak meşrulaştıran araçlardır. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri, genel anlamda eğitim kurumlarının işleyiş, süreç ve içeriklerini devletin öngörülerini doğrultusunda onaylatmayı olanaklı kılma işlevi söz konusudur. Devletin merkezîyetçi yapısı ile modellerin entegre edildiği merkezîyetçi-bürokratik yapı, Althusser argümanları açısından program modelleri aracılığıyla, üretilen öğretim programları ve buna bağlı geliştirilen bilgi içerikleri, öğretim etkinlikleri vb. devletin ideolojik aygıtlarını üretme işlevini görmekle beraber, bir yeniden üretimi de sağlamaktadır.

Devletin ideolojik aygıtı olarak okul, bir sürü beceri öğretiyor, ama bunu egemen ideolojiye tabi olmayı ya da bu ideolojinin ‘pratiğinin’ egemenliğini sağlayan biçimlerde yapıyor. Okul, tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana okulundan başlayarak yıllar boyunca çocuğu ‘etkiye en açık’ olduğu çağda devletin ideolojik aygıtları olan aile ve okul arasına sıkıştırır. Egemen ideolojiyle kaplanmış ‘beceriler’ (Fransızca, aritmetik, doğa tarihi, fen bilgisi, edebiyat) ya da sadece katıksız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık eğitimi) çocukların kafasına yerleştirilir. On altı yaşına doğru bir yerlerde dev bir çocuk kütlesi üretimin içine düşer (Althusser, 2010, s.159-180; Swingewood, 1998; s.362).

Okullarda verilen ‘kültür’, gerçekte hep ikinci dereceden bir kültür, bu toplumun, az ya da çok sınırlı bir kesimi için ayrıcalıklı nesnelere (belagat, sanat, mantık, felsefe vb) üstüne, nesnelere ilgilenme sanatı ‘ekip üreten’ bir kültürdür. Bu da, bu bireylere, bı toplumun olayları, ‘değerleri’, kurumları konusunda belirli pratik davranış kuralları aşılamanın pratik bir aracıdır. Kültür, bir toplumun seçkinci, ya da / ve kitlesele ideolojisidir. Ama, kitlelerin gerçek ideolojisi değil (Çünkü, sınıfsal muhalefetlere bağlı olarak kültür içinde birçok eğilim vardır), egemen sınıfın doğrudan ya da dolaylı olarak, eğitim ya da başka yollarla ve ayrımcı bir tutumla (seçkinler için kültür, halk kitleleri için kültür) egemenliği altındaki kitlelere aşılama çalıştığı ideolojidir (Althusser, 2006, s.45).

...Katıksız bilgi öğretimi yoktur, her bilgi öğretimi sonuçta bir yapmasını-bilmenin, yani bu bilgi-karşısında-nasıl-davranılması-gerektiğini-bilmenin (bu bilginin kuramsal ve toplumsal işlevi karşısında) öğretilmesidir. Bu ‘nasıl... bilmek’, bilginin nesnesi, nesne olarak bilgi ve bunun toplumdaki yeri konusunda siyasal bir tutuma yol açar. Her bilimsel öğretim, ister istemez, bilime ve sonuçlarına ilişkin bir ideoloji, ...bilim ve sonuçlarına karşı nasıl-davranılması-gerektiği-bilgisini taşır (Althusser, 2006, s.47).

Althusser, ...Ancak üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi yalnız baskıyla değil aynı zamanda egemen ideolojiyi yayan İdeolojik Devlet Aygıtları sayesinde olur. ...Çünkü eğitim çocuğu en zayıf çağında ve zorunlu olarak yakalar ve çok yönlü olarak etkiler. Bir kez çocuğa gelecekteki işi için gerekli beceri ve teknikleri öğretir. İkincisi gelecekteki ekonomik rolüne uyan ‘iyi davranış kurallarını’ aktarır. Bu davranış kuralları işçilere ‘tevazu, boyun eğme, haline razı olma’yı, baskı ve sömürünün ajanı rolünü üstlenecekleri ise ‘kuşkuculuk, yırtıcılık, kin, öz-önem ve hileyi öğretir. Üçüncüsü okul, çocuklara dolaylı ve dolaysız yoldan kapitalist toplumun egemen ideolojisini aşılır. Kapitalist üretim biçiminin gerektirdiği beceri ve ideolojiyle donatılan kitlenin büyük çoğunluğu okul tarafından 16 yaşında üretimin bağrına, ötekiler biraz daha sonra orta düzeydeki teknik ve beyaz yaka işlere şırınga edilirler. Küçük bir azınlık ise eğitimin doruğuna tırmanır, sömürü-baskı ajanı ve uzman ideolog konumuna erişirler (Tan, 1990, s.567; Tezcan, 2005, s.28; Barrett, 2004, s.36)”.

Althusser’in ‘devletin ideolojik aygıtları’ tezi açısından, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, metodolojik yapısı ve entegre edildiği merkezîyetçi-bürokratik yapı aynı zamanda program tasarım ve üretim düşüncesinin sosyo-politik niteliğini ön plana çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında gerek modellerin metodolojik yapısı gerekse entegre edildiği merkezîyetçi yapı; tüm okul tür ve kademeleri, ülkenin farklı nitelikteki sosyo- kültürel-ekonomik koşulları ve tüm disiplin alanları için belirli standartlara göre tasarlanmış aynı öğretim programları, ders kitapları, öğretim uygulamalarını öngörmektedir. Bu durum Türkiye’deki program geliştirme modellerinin, devletin belirli sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel alanlardaki beklenti ve normlarını, bireye onaylatmayı olanaklı kılmakla, devletin ideolojik aygıtı işlevini üretmesinden söz edilebilir. Türkiye’de program geliştirme modellerinin, devletin ideolojik aygıtı işlevini üretme etkisi makro ölçekte; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009), İşeri (2014)’nin araştırma verileri ile ilişkili okunduğunda, 1950 öncesi ve sonrasında günümüze dek

izlenen farklı içerik ve nitelikteki siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel politikaların yaşam pratiklerine yansıyan farklı içerik ve nitelikteki; öğretim programları, program geliştirme modelleri ve öğretim pratiklerinin, devletin ideolojik aygıtı işlevini yerine getirme etkisinden söz edilebilir.

**Marx'ın 'egemen sınıfı meşrulaştırma-yabancılaşma' argümanları açısından:** Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin; metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkisi, Marx'ın, egemen sınıfın varlığını meşrulaştırma ve yabancılaşma argümanları açısından irdelenmiştir.

Her dönemin egemen sınıfının fikirleri, o dönemin egemen düşüncesidir, yani toplumun egemen maddi gücü olan sınıf, aynı zamanda toplumun egemen zihinsel gücüdür. Maddi üretim araçlarının kullanımını elinde tutan sınıf, aynı zamanda zihinsel üretim araçlarının kontrolüne de sahiptir. Egemen düşünceler, egemen maddi ilişkilerin ifadesinden başka bir şey değildir. Egemen ideler, diğer idelerin nitelermelerinin ölçütü olmaktadır. Bir idenin 'marjinal' oluşu, egemen ideler temel alınarak oluşturulmuş bir söylemdir. Bir idenin 'sapıkça' olduğunun ölçüsünü belirleyen, yine egemen olan idelerdir. Sapıklık, egemen ideolojiden sapmaktır (Barrett, 2004, s.20-21; Çelik, 2005, s.130; Giddens, 2005, s.336; Özbek, 2003, s.72; Sancar, 2008, s.15; Heywood, 2007, s.8).

Marx, 'her dönemde hakim fikirler, hakim sınıfın fikirleridir.' Dolayısıyla bir fikri ideolojik kılan şey, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin gerçek doğasını gizlemesi ve böylelikle toplumdaki sosyal ve ekonomik kaynakların eşitsiz dağılımını haklı göstermesidir. Böylece toplumsal çelişkileri gizlemeye yarayan fikirler ideolojidir (McLellan, 2005, s.15). Marx'a göre, her sosyal sınıf, kendi varlığını sürdürebilmek için, var oluşunu meşrulaştıran bir düşünsel sistem üretmektedir. Bu düşünsel sistem, dünyaya buğulu gözlükler arkasından bakan, bu nedenle de hayali, çarpıtılmış bir dünyayı (örgütlenme ve ilişkiler biçimini) tarif eder. Toplumda egemen olan sınıfın ideolojisi, mevcut üretim tarzını, normları, değerleri ve siyasal örgütlenme biçimini doğrulayan, koruyan, vazgeçilmez ve de gerçeğin ta kendisi olarak gösteren bir ideolojidir (Örs, 2009, s. 17).

Marx'a göre, insanın düşünce ve davranışları, insanların savdukları fikirler düzeltilerek değiştirilemez, çünkü bu tür fikirleri üreten maddi dünya yanlış inşa edildiği sürece yanlış fikirler öyle kalacaktır. Bu dünyanın çok büyük ölçekte ürettiği birçok yanılısamadan biri de fikirlerin gücünün her şeye yettiğidir. Yalnızca hüküm süren yanlış fikirler değil, yanlışın panzehiri olduğu iddia edilen 'ideoloji' kavramını kendisi de, yanlış inşa edilmiş bir dünyanın zehirli meyvesidir. 'ideologlar', dünyayı yanlış fikirlerle

savaşarak değiştirmeyi düşüneceklerine, en başta yanlış inşa edilmiş maddi dünyayı değiştirmelidirler, çünkü yanlış fikirler doğurmuş ve doğurmakta olan şey, yanlış inşa edilmiş bu gerçekliktir. Dünyanın yanlışları düzeltilmedikçe, düşüncelerin değişme şansı yoktur (Bauman, 2000, s. 121).

Marx'a göre pratik yaşamdaki fikirler, egemen sınıfın düşünce ve fikirleri olup, egemen sınıfın kendi egemenliğini haklılaştıran ilişkilerinin ürünü olarak doğru ve meşrudur. Bu fikirler, egemen sınıfın varlığını haklılaştırırken gerçeği de çarpıtarak ters yüz etmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki program geliştirme modelleri, merkeziyetçi ve bürokratik bir yapının öngörülerini doğrultusunda belirli bilgi yapılarının aktarımı, standart öğretim uygulamaları ve belirli kazanım ve becerilerin üretimine yönelik uygulanmaktadır. Marx'ın argümanları açısından bu bilgi yapıları, öğretim uygulamaları ve öğretim kazanımlarının kimin yaşam koşullarının bir pratiği, kültürel değer kodları olduğu ve gerçeği olduğu gibi ne kadar yansıttığı sorgulanabilir. Buna göre Türkiye'de uygulanan program geliştirme modelleri, egemen sınıfın değerleri doğrultusunda, belirli sosyo-kültürel, politik ve ekonomik değer kodlarını üreterek, var olan toplumsal gerçeği ve çelişkileri gizleyerek egemen sınıfın meşruiyetini olanaklı kılmaktadır. Egemen sınıfın bu etkisi; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009)'nun araştırma verileri ile ilişkili makro ölçekte okunduğunda, 1950 öncesi ve sonrasında günümüze dek izlenen izlenen farklı içerik ve nitelikteki siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel politikaların pratiğe yansıyan farklı içerik ve nitelikteki; öğretim programları ve program geliştirme modelleri üzerinden egemen sınıfın değer ve düşünce sisteminin meşrulaştırılması etkisinden söz edilebilir.

Marx, yanlış inşa edilmiş maddi gerçekliğin kaynağını 'işbölümü'nün ortaya çıkması ve yaygınlaşmasıyla geliştiğini belirtir. İşbölümünden önce, insanlar hem üretimde bulunuyor, hem günlük yaşamında kullandığı aletlerini yapıyor, hem de düşünce üretiyordu. İşbölümünün gelişmesiyle, örneğin üretim araçları ile üretimi gerçekleştirenler ayrıldı, düşünce başka hiçbir işle uğraşmayan filozofların tekeline geçti, üretim araçlarını zanaatkarlar üretmeye başladı vb. böylece, insanlar meşgul oldukları iş çerçevesinde dünyayı algılamaya, farklı ve gerçek dünyayı görmemeye başladılar. Bu durumda, işbölümü, insanların dünyayı ancak bir açıdan görmelerini sağlayan bir toplum yapısını yarattığı belirtilebilir (Örs, 2009, s. 19).

Marx'a göre iki farklı yabancılaşma vardır. Birincisi 'gerçek yaşamdaki yabancılaşma' yani ekonomik yabancılaşmadır. İkincisi ise, düşünsel alanda, yani dinde, devlette, hukukta, ahlakta vb. yaşanan yabancılaşmadır. İnsanın dindeki, devletteki, hukuktaki, ahlaktaki varoluşu, yabancılaşmış bir varoluştur. İnsanlar gerçek yaşam koşullarının ürünü olan yargılarını, neden, niçin ve nasıl düşsel bir biçimde oluşturmaktadırlar? Marx, bu soruya; eğer bireylerin gerçek yaşam koşullarının bilinçli anlatımı düş ürünü ise, eğer onlar tasarımlarında gerçeği baş aşağı ediyorlarsa, bu olayda onların sınırlı eylem biçimlerinin ve bundan doğan daracık toplumsal ilişkilerinin sonucudur (Özbek, 2003, s. 62-67).

İdeoloji, ekonomik ve sınıfsal çıkarlarla doğrudan bağlı olan bir gölge fenomendir; ideolojinin işlevi çelişkileri gizleyen, toplumsal ilişkileri mistifiye eden ve görünümler dünyasını fetişleştiren bir işlevdir. İdeolojik bilgi, bilimsel bilgiden ayrı olarak, insan ilişkilerinin yabancılaşmış doğasıyla başlar ve yabancılaşmanın toplumsal-tarihsel temeli ile toplumsal ilişkilere etkisini kavrayacak güçte değildir. Marx'ın ideoloji teorisi... yabancılaşma kavramından ayrılamaz: İdeoloji, toplumun tarihsel ve sosyolojik bir gerçeklik olarak incelenmesinde yeterli bir metodolojik bakış açısı geliştiremez... (Swingewood, 1998, s.104).

Fikirlerin, kavramların, bilincin üretimi, ilk önce maddi faaliyetle ve insanlar arasındaki maddi etkileşimle, gerçek yaşamın diliyle dolaysız biçimde iç içedir. Anlamak, düşünmek, insanların zihinsel etkileşimleri, bu aşamada onların maddi davranışlarının dolaysız akışı (Ausfluss, e-menation) olarak görünür. Aynı durum bir halkın siyasetinin, hukukunun, ahlakının, dininin vb'nin dilinde ifadesini bulan zihinsel üretim için de geçerlidir. İnsanlar, (bu zihinsel üretimin) en ileri biçimlerine (ulaştığı noktaya) kadar kendi kavramlarının, düşüncelerinin vb'nin üreticisidir.....(Marx ve Engels, 2004, s.44; Çelik, 2005, s.126).

Marx'ın, yabancılaşma argümanına göre program geliştirme modelleri aracılığıyla, hangi kurumların, öğretim programlarını neden ürettiği ile beraber programların neyi, niçin ve nasıl ürettiği soruları açısından irdelenmesi gerekir. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin, ülkenin tüm sosyo-ekonomik ve kültürel koşullarına rağmen, tüm okul tür ve kademeleri ve disiplin alanları için aynı öğretim programları, ders kitapları, öğretim etkinlik-uygulamalarını öngörmesi söz konusudur. Modeller aracılığıyla, egemen sınıfın belirli sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel değer kodları doğrultusunda standart bir öğretim üretimini olanaklı kılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerine; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal

(2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009), İşeri (2014)'nin araştırma verileri ışığında bakıldığında, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin gerçek doğasını, egemen değerler doğrultusunda gizleyerek, toplumdaki sosyal ve ekonomik kaynakların eşitsiz dağılımını kendi egemen düşüncesi aracılığıyla meşrulaştırması sonucu bir yanlış bilinç üretimini doğurduğu gibi, olası düşünme ve bilgi anlayışlarına karşın tekli bir düşünce ve doğru anlayışına hapsolunan, çoklu düşünme ve doğruluk anlayışına da yabancılaşmış bir birey varoluşunu olanaklı kılmaktadır.

### **Bourdieu'nun 'kültürel sermaye' argümanı açısından:**

Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin; metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkileri, Bourdieu'nun, 'kültürel sermaye'nin yeniden üretimini olanaklı kılma açısından ideolojik etkisi irdelenmiştir.

Bourdieu'ya göre kültürel sermaye üç halde var olur: bedenselleşmiş hali, nesneleşmiş hali, kurumsallaşmış hali (Bourdieu, 1986). Bedenselleşmiş kültürel sermaye çocukluktan başlayarak hanenin sosyal konumuna göre öğrenilen dil alışkanlıkları, yazma stili, vücudunu farklı bağlamlarda kullanma tarzları gibi özelliklerle kazanılan ve eşitsizlik etkisini en şiddetli biçimde eğitim alanında üreten sermaye verilebilir. Sınıfsal ayrıcalıkları sayesinde ödüllendirilmesi daha kolay olan yüksek miktarda kültürel sermayeyi bedenselleştirmiş çocuklar, öğretmenler tarafından 'bozuk aksanlı', 'el yazısı kötü', 'hovarda' gibi kategorilerle işaretlenen daha düşük sermaye yoğunluğuna sahip çocuklardan daha avantajlı olurlar (Bourdieu, 1986). Kültürel sermaye ikinci olarak, kitaplar, resimleri sanat ve bilim eserleri gibi, üretimi için özelleşmiş kültürel hüneler gerektiren nesnelere formunda varolabilir (Bourdieu, 1985). Son olarak da Bourdieu sosyolojisinde eğitimsel onaylama ve kutsama sisteminin (Bourdieu, 1988, 1996)... kültürel sermayenin kurumsallaşmış formunun analizine işaret ediyor. Eğitim kurumları arasındaki hiyerarşiden çıkan insanların ayrıcalıklı ve dezavantajlı mesleki konumlara yerleşmesinde sınıf hiyerarşilerinin yeniden üretilmesi, bu örtüşmenin hangi mekanizmalarla mümkün olduğu kültürel sermayenin bu hali incelenerek soruşturuluyor (nesneleşmiş hali) (akt. Göker, 2014, s. 282-283).

...Okul sistemi de... yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha kesin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel

sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar (Bourdieu, 2006; 37; Özsöz, 2014, s.294).

Pierre Bourdieu, ‘kültürel sermaye’, ‘cultural reproduction and social reproduction’ (1973) tezi ile “orta sınıf anne-babaların çocuklarını, çeşitli dilsel ve kültürel becerilerden oluşan bir kültürel sermaye ile donattıklarını ileri sürmüştür. Okullarda başarılı olmak için (içeriği zenginlerin denetiminde olan) bu becerilere sahip olmak gereklidir, oysa işçi sınıfından gelen çocuklar bu becerileri okullarda öğrenmezler. Böylece, tarafsızmış gibi görünen okullardaki değerlendirmelerin sosyo-kültürel becerileri, doğal yeteneğe bağlı eşitsizliklerin sonucuymuş gibi gösteren statü kazanma hiyerarşilerine dönüştürerek aslında ekonomik eşitsizliği meşru kıldığı ortaya çıkmaktadır (Marshall, 1999, s. 448).”

... okul kurumu, okuldaki yetenekle kültürel miras arasındaki gizli ilişki aracılığıyla, otoritesi ve meşruluğu okul ünvanıyla belirlenen gerçek bir devlet aristokrasisini kurma yolundadır. Devletle çıkar ilişkisi olan bu özgül aristokrasinin saltanatının uzun bir sürecin ürünü olduğunu görmek için biraz tarihe bakmak yeterlidir... (Bourdieu, 2006; 39).

Pierre Bourdieu, okulların toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri bir kuşaktan diğerine aktarması ile ilgilenmiştir. Bu sürecin yeniden üretiminde iki temel kavram kullanır. Birincisi, ‘Habitus’(zihnin tutumu) ikincisi, ‘Kültürel Sermaye’dir. Habitus, temel olarak, özel bir toplumsal grubun ya da sınıfın kültürüdür. Habitus, (zihniyet, zihin tutumu) her kuşakta, çocukların toplumsal gruplarında toplumsallaşma deneyimleri yoluyla toplumsal dünyalarının ve nesnel maddi koşullarıyla ilgili olarak yapılır. Bunu takiben önemli bir nokta da, okul süreçleriyle ilgili olarak kültürel sermayeden oluşan habituslardır. Bu, bilgi, intellektüel üslup, tutum, davranış ve dil bileşimini içine alır (Tezcan, 2005, s. 43).

...eğitimin günümüz dünyasında kitleselleşmesinin eşitlik ürettiği tezinin temel bir yanılsama olduğunu ileri süren Bourdieu, egemen sınıfın kendi değerlerini nasıl yücelttiğini gündeme getirir. Kültürel bir zeminde eğitim aracılığıyla yaygınlaştırılan kültür kapsamındaki mevcut değerleri önceden içselleştirilmiş olan egemen sınıf üyeleri, eğitim sürecinde kendilerine aktarılan anlam şifrelerine (kültürel ve sembolik sermayeye) olan aşinalıkları sayesinde diğerlerine nazaran başarılı olma ve yükselme konusunda daima bir adım öndedirler. Bu bağlamda Bourdieu’ye göre, eğitimin amacı, bütün ‘eşitlikçilik’ argümanlarının tersine, bir ‘eleme fonksiyonu’nu yerine getirerek alt-sınıf insanlarını eğitimin daha üst düzeylerinden bertaraf etmek olarak okunmalıdır (Çeğin, 2014; 518).



Kültürel sermayenin yeniden üretimi açısından Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin hem üretim hem uygulama sürecindeki belirlemci metodoloji anlayışı ve merkezîyetçi kurumsal yapısı; öğretim programlarının kazanım, beceri, etkinlik ve uygulamalarında öngördüğü sosyo-kültürel değerlerin kimlerin değeri olduğu ve bunların niçin-neden-nasıl verildiği, Bourdieu’nun kültürel sermaye kavramı ile irdelenebilir. Modeller aracılığıyla üretilen; öğretim programları kazanım ve becerilerinin içeriği, ders kitapları bilgi içerikleri, öğretim uygulamalarının üretiminde etkili olan; değerler, düşünceler ve yaşam biçimlerinin, ülkedeki tüm sosyo-ekonomik ve kültürel yapılara yönelik tüm okul tür ve kademeleri için geçerli kılınmaktadır. Bourdieu’nun kültürel sermaye kavramına göre, program geliştirme modelleri aracılığıyla, egemen sınıfın belirli sosyo-kültürel, ekonomik, politik vb. kültürel sermaye kodları, genel-geçer değerler olarak sunulurken, bunların yeniden üretimi olanaklı kılınmaktadır. Böylece kültürel sermayenin yeniden üretimi ile beraber, kültürel sermaye eşitsizliklerinin yeniden üretimine yönelik bir kültürel ayıklama işlevini de olanaklı kılmaktadır. Bu kültürel sermayenin yeniden üretimi, Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı Raporu (2009) ve Arun (2014) araştırma verileri ile ilişkili okunduğunda, 1950 öncesi ve sonrasında günümüze dek izlenen farklı içerik ve nitelikteki siyasal, ekonomik ve sosyo-kültürel politikaların pratiğe yansıyan farklı içerik ve nitelikteki ürünleri, eğitim sistemi üzerinden egemen sınıfın kültürel sermayesinin yeniden üretimi işlevinden söz edilebilir.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin belirlemci düşünce anlayışı ve merkezîyetçi bir kurumsal üretim sürecine bağlı olarak uygulanmasıyla, sosyal açıdan ülkedeki tüm sosyo-kültürel ve ekonomik yapılara; tüm okul tür ve kademeleri, tüm sosyo-kültürel sınıflar için aynı öğretim programları, ders kitapları, öğretim uygulamalarını öngörerek pratiği biçimlendirmesi söz konusudur. Bu durumun pratik yaşamdaki sonuçları alan araştırmaları desteğinde, çatışmacı kuramın argümanları açısından tartışılabilir.

Türkiye’deki eğitim sisteminin belirli dönemlerdeki etki ve yansımalarını irdeleyen araştırma verileri bağlamında Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin ideolojik etkisi tartışılabilir: Kaplan (2013) 1980 ve sonrasında, neoliberal, milliyetçi, muhafazakâr politikalar, eğitim

sisteminde Türkçülük ve İslamcılığın ağırlığını arttırdı. 1990'lı yıllardan sonra toplum yaşamının her alanında olduğu gibi eğitimde de, milliyetçiliğin saygın bir ortağı rolü verilen din, devlet ideolojisine yardımcı ikincil bir ortak olmuştur. Millî eğitim ideolojisinin otoriter, totaliter ve baskıcı niteliği, tüm yasal dayanaklar ve öğretim programları tarafından beslenmektedir. Türk millî eğitim ideolojisi, uluslar arası kültüre, evrenselliğe, dünya halklarının ortak mirasına açıklık; çocuğa, kadına, gence, insana, anadillere, düşünce ve vicdan özgürlüğüne saygılı; insana yaşam sevinci veren eşitlikçi, özgürlükçü bir eğitim düzenine, evrensel ve enternasyonal değerlere karşı uzak ve güvensiz bir tutum gösterir. Güven (2000)'e göre, 1950 sonrası dönemde eğitimde, muhafazakar-milliyetçi, muhafazakar-liberal eğitim politikaları ve dinsel içerikler yukarıdan eğitim sistemine yansıtılmıştır. İnal (2004)'a göre, darbe dönemlerinde ders kitaplarında milliyetçi ideolojik söylem baskın olup, 1980 sonrasında ise dinin ideolojik bir söylem olarak etkisi artmıştır. Güvenç vd. (1991), Türk-islam sentezi anlayışının bir ürünü olan millî kültür raporuna göre; ilköğretim programları yeniden ele alınmalı, millî, dini ve örfî değerlerimizi muayyen seviyede ele alan ve onları yarının vatanına, milletine, dinine, bayrağına, tarihine bağlı, Türk vatandaşı olacak çocuklarımıza verecek programlar geliştirilmelidir. Millî ve dini bünyemize uymayan bilgiler programlardan çıkarılmalıdır. Parlak (2005) itaat eden ve eylemlerini-söylemlerini-düşüncelerini, 'sınırları çizilmiş' bir siyasi ve toplumsal alana uygun olarak gerçekleştiren bireyler yaratmada en önemli araç, eğitim sistemini düzenleyen yasal mevzuatlar, ders programları ve müfredatı ve bir takım ritüelleri öngören yaşam pratikleridir. İnal (1996)'a göre, devlet, dili kullanma ve dile içerilen anlamlar doğrultusunda düşünme, algılama biçimi ve içeriğinden, ekonomik politikalar ve dine bakış açısına kadar pek çok şeyi, ders kitapları aracılığıyla yeniden üretebilmekte ve öğrenci de bu doğrultuda güdülenmekte ve gerçekliği bu anlatılar bağlamında algılamaktadır. İnal (2006)'a göre, iktidar gruplarının değer ve çıkarlarıyla uyumlu olarak müfredat, ders kitapları, eğitsel materyaller ve dersler yönlendirilmektedir. Çayır (2010), öğrencilere göre kitaplar gerçek hayattaki sorunlara değinmiyor, bu durum konuların gündelik yaşamdan kopuk ve steril bir şekilde aktarılmaya çalışılmasının bir sonucudur. Çayır ve Ayan Ceyhan (2012)'a göre, müfredat ve ders kitapları Türkler dışında binlerce yıldır Anadolu'da yaşayan topluluklardan söz etmemekte ya da onları düşman gösteren milliyetçi ve ayrımcı ifadelerle yer vermektedir. Ders kitaplarında belirli toplulukları ötekileştiren ifadeler ve bu ötekileştirmeyi güçlendirecek şekilde düzenlenen etkinlikler, öğrenciler üzerinde önemli ölçüde olumsuz etki bırakmaktadır. Tarih Vakfı Raporu (2009)'na göre, ders kitapları, doğrudan insan haklarına aykırı öğeler, temel insan hakları kavramlarında yanlışlar, kasti saptırmalar ve görmezden gelmeler,

evrensel/yerel, biz/ötekiler, barışçıl değerler gibi ihlallerin, sosyal bilimler ders kitaplarında yaygın olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma verileri, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, egemen sınıfı meşrulaştırma ve bu sınıfın kültürel sermayesini programlar üzerinden yeniden üretme ve buna bağlı olarak öğretim programları ve öğretim pratiklerini devletin birer ideolojik aygıtına dönüştürme etkisinden söz edilebilir. Aynı zamanda devletin ideolojik aygıtına dönüşen programların bir hegemonya aracı olarak kullanıldığı belirtilebilir.

Sonuç olarak Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; gerek metodolojik yapısını belirleyen kuramsal arka planı, gerek merkezîyetçi ve bürokratik yapı üzerinden uygulanmasının öğretim pratiğine etkileri alan araştırmaları verileri ile ilişkili okunduğunda egemen sınıfın kültürel sermayesinin yeniden üretimini sağlama; egemen sınıfın varlığını meşrulaştırarak, bireyleri kendi varoluşlarına yabancılaştırmakla beraber öğretim programları, öğretim içerik ve uygulamalarını devletin ideolojik aygıtına dönüştürme ve devletin bu ideolojik aygıtları aracılığıyla öğretim pratikleri üzerinde bir hegemonya kurma etkisinden söz edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Alhusser, L. 2006. *Felsefe ve bilim adamlarının kendiliğinden felsefesi* (çev. A. Tümertekin). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Alhusser, L. 2012. *Yazılar* (çev. Yağmur Ceylan Uslu). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Althusser, L. 2010. *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (çev. A. Tümertekin) (4. Baskı). İstanbul: İthaki Yay.
- Apple, M. W. 2006. *Eğitim ve iktidar* (çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arun, Ö. 2014. İnce zevkler-olağan beğeniler: Çağdaş Türkiye’de kültürel eşitsizliği yansımaları. *Cogito – Pierre Bourdieu Özel Sayısı*, 76, 167-191.
- Aydın, M. 2008. *İdeoloji ve Siyaset, İdeoloji* (Edit. K. Çağan), Ankara: Hece Yayınları.
- Aytaç, K. 1998. *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Barrett, M. 2004. *Marx’tan Foucault’ya İdeoloji*, (çev. A. Fethi). İstanbul: Doruk Yayıncılık.

- Bauman, Z. 2000. *Siyaset arayışı* (çev. T. Birkan). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bayram, A. K. 2008. İdeoloji ve dönüşüm, *İdeoloji* (ed. Kenan Çağan), Ankara: Hece Yayınları.
- Beauchamp, G., A. 1983. Curriculum thinking. *Fundamental Curriculum Decisions* (Prepared by the ASCD 1983 Yearbook Committee). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development
- Bourdieu, P. 2006. *Pratik nedenler* (çev. Hülya Uğur Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları.
- Bourdieu, P. 2013. *Bilimin toplumsal kullanımları* (çev. Levent Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Bourdieu, P. 2013. *Seçilmiş metinler* (çev. Levent Ünsaldı). Ankara: Heretik Yayıncılık.
- Caymaz, B. 2007. *Türkiye’de vatandaşlık-resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, N. 2012. Türkiye’nin eğitim sisteminde azınlıklar ve ayrımcılık (derl. K. Çayır, ve M. Ayan Ceyhan içinde) *Ayrımcılık– Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Cevizci, A. 2010. *Felsefe tarihi* (Thales’ten Baudrillard’a) (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Çağan, K. 2008. *İdeoloji*. Ankara: Hece Yayınları.
- Çayır, K. (edit.), 2010. *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış*. Tarih Vakfı Yay.
- Çeğin, G. 2014. Muhalif bir entelektüelin büyü bozumu. Bourdieu ve entelektüeli sorunsallaştırmak. (der. Güney Çeğin vd. İçinde). *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıt.
- Çelik, N. B. 2005. *İdeolojinin soykütüğü-1 Marx ve ideoloji*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Demirel, Ö. 1992. Türkiye’de program geliştirme uygulamaları, *Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi Derg.*, 7, 27-43
- Demirel, Ö. 2011. *Eğitimde program geliştirme*, (15. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eagleton, T. 1996. *İdeoloji* (çev. M. Özcan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

- Eagleton, T. 2010. *Estetiğin ideolojisi* (çev. Gözkan v.d.). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Edis, A.B. 1947. *Milli eğitim düsturu-programlar* (7.cilt). İstanbul: Güven.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi. 1997. *Milli eğitim bakanlığında program çalışmaları*. Ankara: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Finlasyon, J. G. 2007. *Habermas* (çev. T. Kılıç). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Forgacs, D. 2010. *Gramsci kitabı-seçme yazılar 1916-1935* (çev. İbrahim Yıldız). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Giddens, A. 2005. *Sosyal Teorinin Temel Problemleri*, (çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Gökçe, F. 2007. *Değişme sürecinde devlet ve eğitim* (4. baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Göker, E. 2014. Araştırma tasarımı açısından Pierre Bourdieu'nün sanat sosyolojisi (der. Güney Çeğin vd. İçinde). *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gutok, G. L. 2006. *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları. 3. Baskı
- Güven, İ. 2000. *Türkiye'de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güvenç, B., vd. 1991. *Türk-İslam sentezi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Habermas, J. 2007. *İdeoloji Olarak Teknik ve Bilim* (çev. M. Tüzel) (6. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Heywood, A. 2007. *Siyasal ideolojiler* (çev. Bayram v.d.). Ankara: Adres Yayınları.
- Hirschfeld, U., 2013. Toplumsal çalışma ve eğitimin siyasal teorisine doğru (ed. Peter Mayo) *Gramsci ve Eğitsel Düşünce* (çev. Onur Gayretli). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. 2004. *Eğitim ve iktidar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- İnal, K. 1992. Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- İnal, K. 1996. *Eğitimde ideolojik boyut*. Ankara: Doruk Yayıncılık.

- İnal, K. 2006. Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis*, 14, 265-287.
- İşeri, A. 2011. Program teorisinin düşünsel temelleri-felsefe, sosyoloji ve ideoloji kuramları açısından. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Yayınlanmamış Doktora Tezi*.
- İşeri, A. 2014. Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin pragmatist felsefe açısından epistemoloji sorunu. *İOJES: International Online Journal of Education Sciences*, 6 (1), 214-230. DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2014.01.018>
- Kaplan, İ. 2013. *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi* (7. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karademir Hazır, I. 2014. Bourdieu sonrası yeni eşitsizlik gündemleri: Kültürel sınıf analizi, beğeni ve kimlik. *Cogito – Pierre Bourdieu*, 76, 230-264.
- Karasar, N. 2005. *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazancı, M. 2006. Althusser, ideoloji ve ideoloji ile ilgili son söz. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, s (24).
- Kongar, E. 1995. *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Mardin, Ş. 1999. *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları (4. baskı).
- Marshall, G. 1999. *Sosyoloji sözlüğü*. (çev. O. Akınhay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Marx, K. ve Engels, F. 2004. *Alman ideolojisi (Feuerbach)* (çev. Sevim Belli). İstanbul: Sol Yayınları.
- Mayo, P. 2013. Antonio Gramsci ve yetişkin eğitime katkısı (ed. Peter Mayo) *Gramsci ve Eğitsel Düşünce* (çev. Onur Gayretli). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- McKernan, J. 2008. *Curriculum and imagination, process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- McLaren, P. 2011. *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş* (çev. Hasan Arslan, Mustafa Yunus Eryaman). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLellan, D. 2005. *İdeoloji* (çev. B. Yıldırım). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Milli Eğitim Bakanlığı, 1983. *İlköğretim okulu kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Mumby, D. K. 2005. Kitle kültürü ve ideoloji. *Doğu-Batı Dergisi*. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 30, 123-142.
- Noddings, N. 2006. *Eğitim ve mutluluk* (çev. Zuhâl Bilgin). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Null, W. 2011. *Curriculum from theory to practice*. New York: Rowman& Littlefield Publishers, Inc.
- O'Neill, G. 2010. *Programme design: overview os curriculum models*. UCD Teaching and Learning/ Resources: [www.ucd.ie/teaching](http://www.ucd.ie/teaching)
- Oliva, P. F. 2005. *Developing the curriculum* (Fourth Edition). United State: Longman.
- Ornstein, C., Hunkins,P. 2004. *Curriculum: foundation, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Örs, H.B. 2009. İdeoloji: karmaşık dünyayı anlaşılır kılmak. *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler* (Derl. H. B. Örs) (içinde 3-46). İstanbul: İstanbul Bilgi üniversitesi Yayınları (3. baskı).
- Özbek, S. 2003. *İdeoloji kuramları* (2. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.
- Özsöz, C. 2014. Pierre Bourdieu: Simgesel şiddet, eğitim, iktidar. *Cogito - Pierre Bourdieu*, 76, 290-311.
- Parlak, İ. 2005. *Kemalist ideoloji'de eğitim*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları.
- Pinar, W. 2004. *What is curriculum Theory*. United State: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Posner, G. J. 1992. *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Inc.
- Ritzer, G. 2011. *Modern sosyoloji kuramları* (çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım LTD.
- Sancar, S. 2008. *İdeolojinin serüveni*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Sezgin, İ. 2000. *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.-
- Smith, M.K. 2000. Curriculum theory and practice. *The Encyclopaedia of Informal Education*. [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm).
- Taba, H. 1962. *Curriculum development theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

- Tan, M. 1990. Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevci paradigma ve çatışmacı paradigma, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 23 (2), 557-571.
- Tanner, D. Tanner, L. N. 1975. *Curriculum development*. New York: MacMillan Publishing Co. İnc.
- Tarih Vakfı, 2009. *Ders kitaplarında insan hakları II projesi bulgular ve tavsiyeler raporu*. ([http://www.tarivakfi.org.tr/dkih/download/bulgular\\_tavsiyeler\\_raporu.pdf](http://www.tarivakfi.org.tr/dkih/download/bulgular_tavsiyeler_raporu.pdf))
- Taşdelen, V. 2003. Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, Cilt-36, sayı 1-2, 151-161
- Tezcan, M. 2005. *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Thomas, P. D. 2010. *Gramsci çağı* (Çev. İlker Akçay-Ekrem Ekici). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Türk, H. B. 2014. Sihirden nefret eden bir ilüzyonist: Bourdieu, gelenek ve ideoloji (der. Güney Çeğin vd. içinde). *Ocak ve Zanaat Pierre Bourdieu Derlemesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tyler, R.W. 1969. *Basic principles of curriculum and instruction*: The University of Chicago Press.
- Vincent, A. 2006. *Modern politik ideolojiler* (çev. A. Tüfekçi). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wiles, J. 2005. *Curriculum essentials*. Pearson Education İnc.
- Wiles, J. ve Bondi, J. 2007. *Curriculum development*. Pearson Education İnc.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2008. *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Başvuru: 23.12.2013

Yayına Kabul:15.06.2014