

# Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi

Kemal İnal

**T**alim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTK) hazırladığı yeni ilköğretim müfredatının eleştirel bir çözümlenmesi, neo-liberal eğitim anlayışının eleştirisi eşliğinde yapılmalıdır. Bu amaçla bu yazıda ilk olarak, 'müfredat' ve 'gizli müfredat' kavramları, teknik-pedagojik değil, egemen sınıfların ideolojisinin eğitsel alanda yeniden üretiminin araçları olarak çözümlenmekte; ikinci olarak, yeni müfredatla ilgili paradigmatik/metodolojik savların arka planı sorgulanmakta ve son olarak da, yeni müfredata yön veren TTK'nın "ideolojik eğitsel materyalleri"nin eleştirisi eşliğinde çeşitli çelişki ve uygulama sorunları irdelenmektedir. Yeni müfredatın eleştirisi, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Türkçe derslerinin müfredatlarına oranla sosyal değer ve davranışların daha kapsamlı, ayrıntılı ve açık biçimde yer aldığı düşünülen Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi müfredatları üzerinden yapılmaktadır. Makalenin ana savı, yeni ilköğretim müfredatının oturtmaya çalıştığı "neoliberal birey" modelinin temel saikinin, demokrasiye<sup>1</sup> değil, piyasa ekonomisine duyarlı "aktörler" yetiştirmek olduğudur. Bu birey modeli, "Türk" burjuvazisinin daha da güçlenmesi ve AB politikalarının gerekleri doğrultusunda tasarılanmış olan eğitsel düşünce ve uygulamaların gerektirdiği bir

1 Yeni müfredatta demokrasi, biçimsel açıdan bakılan, sandık ve seçime indirgenen, "vatandaşlık görevlerini yerine getirmek" babında algılanan bir içerik taşımaktadır. Öğrencilere konuya ilişkin olarak öğretilen, "yerel yönetim birimleri", "kamu hizmetlerinin yürütülmesinde yerel yönetimlerin rolü", "kamuoyunun yerel yönetimlere etkisi", "Büyük Millet Meclisinin açılışı ile Ulusal Egemenliğin ilişkilendirilmesi" vb. gibi konular biçimsel bir demokrasi anlayışının izlerini taşımaktadır. Bu tarz demokrasinin yeni müfredattaki eğitsel kavranışına ilişkin olarak bkz. T. C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara, 2004, s.21. Aynı müfredatın 37. sayfasında "Güç, Yönetim ve Toplum" başlıklı öğrenme alanında etkinlik örneği olarak "okul meclisi" ("Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine uygun olarak meclisler oluşturulur"); "Sınıf Anayasası oluşturulur" denilerek, demokrasinin öğretilebileceği iddiası, daha doğrusu demokratik bilinç ediniminin eğitime indirgenmesi yer almaktadır. Oysa, "demokrasi eğitiminin imkansızlığı"ni ileri süren; demokrasinin öğretilen değil, ama öğrenilen bir birlikte yaşama biçimi olduğunu ifade eden; eğitimin demokrasinin bir nedeni değil, ancak bir sonucu olabileceğini açıklayan; demokrasi eğitimi önerenlerin amaçlarının aslında demokrasiyi bir siyaset oyununa indirmek olduğunu dile getiren Seçkin Özsoy'un yerinde vurgularla belirttiği gibi demokrasi, eğitim yoluyla değil, demokrasiyle öğrenilebilir; bunun için demokrasiyi öğrenme ve birbirine öğretme yetki ve sorumluluğu öğretmen ve uzmanların tekelinden kurtarılmalı, demokrasinin gerçek aktörleri olan "demos"a geri verilmelidir. Seçkin Özsoy, "Demokrasi Eğitimi'nin İmkansızlığı Üzerine, 18 Mart Üniversitesi'nde 20-21 Mayıs tarihlerinde düzenlenen "Uluslararası Demokrasi Eğitimi" başlıklı sempozyuma sunulan yayımlanmamış bildiri.

“proje”<sup>2</sup> içinde 21. yüzyılda küresel şartlara uyarlanacak ve fakat “milli/dini direnç hatları”nı da oluşturacak bir insan profili öngörmektedir. Ancak, AKP’nin de özellikle yasal düzeydeki birçok liberal açılımlarla (reformlar) kendisinden beklenmeyen “demokratik” bir yapıyı oturtma anlayışının derin izlerini yeni ilköğretim müfredatında görmemek de mümkün değil. Bu açıdan yeni ilköğretim müfredatı, eğitsel/pedagojik açıdan bazı olumlu boyut ve özellikler de içermektedir.

Yeni ilköğretim müfredatı, neoliberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Aşırı ayrıntılı ve “çağdaş” bir dil, yöntem ve felsefesi ile yeni müfredat, küreselleşen bir dünyada iktisadi menfaat ve mantık temelinde yer almanın, “insan sermayesi”nin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve “bireycileştirilmesi”nden geçtiğini zımni değil, bilakis açıklıkla ortaya koymaktadır. Yeni müfredatta, bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasaya uyarlanabilirliğini “kalite”, “etkililik”, “verimlilik” gibi neoliberal ideolojide sıkça kullanılan iktisadi kavramlar çerçevesinde ele alan açılımları, örneğin yeni Sosyal Bilgiler Dersi müfredatında yer alan “Küresel Bağlantılar” gibi başlıklarla açıkça belirtilmektedir. Konuya böylesi bir yaklaşımla, küresel ilişkilerle farklı kültürlerin tanınabileceği ileri sürülse de, tek boyutlu bir birey yaratılması muhtemeldir. Örneğin, bilinçli tüketici yetiştirme amacı, büyük ölçüde biçimsel bir şekil almakta; bilinçli tüketici denilen tipin sınırı, tüketici olarak haklarını arama, hakları ihlal edildiğinde yasal yollara başvurma, aldığı ürünlerin son kullanım tarihine dikkat etmenin bir tüketici hakkı olduğunu fark etme noktasında bitmektedir. Oysa, ürünlerin (sebze, meyve, hayvan eti) yapıları (genleri) ile neden oynandığı, hormon ve antibiyotikle neden yetiştirildiği, bunun insan sağlığına olan zararları, çevreye karşı yarattığı tahribat ve bütün bunların piyasa ile ilişkilerine dair hiçbir açıklama yoktur. Böylesi dar ve sınırlı bir eğitsel yaklaşımın ardındaki düşünce ve mantığı anlayabilmek, öncelikle eğitim kavramı ve düşüncesinin geçirdiği değişimleri irdelemeyi gerektirir.

### **Klasik pedagojiden “modern eğitim”e: sınıfsallaştırılan okul<sup>3</sup>**

İlkağdan günümüze değin eğitim (pedagoji) konusundaki felsefi ve kuramsal yaklaşımların genellikle çocuğun *bilinç, yeti, yeterlilik, erdem, mutluluk, haz, zihin* gibi daha çok olgunlaşmasıyla (yetişkin gibi olmasıyla) ilgili olduğu bilinir. Bu idealist bakış açısının en ünlü temsilcisi olan Platon’un “çocukta gizil olarak bulunan hakikatleri bilince çıkarma” (Smith, 1965:25; Brauner ve Burns, 1965: 16) süreci olarak tanımlandığı eğitim, *a priori*

- 2 Yabancı bir uzmanın yazdığı yeni bir rapor, yeni müfredatın hazırlanmasında AB politikalarının etkisine dair bir gösterge olarak düşünülebilir: “Örneklemin içinde en az 1 tane etnik/dil/kültürel (örneğin, kürççe veya arapça konuşan azınlıkları olan) okulun bulunması hem süreç için, hem de siyasi (AB standartlarına uyum ile ilgili) nedenlerden dolayı önemli olacaktır.” Roger Avenstrup, *Eğitim Programının Pilot Uygulaması Değerlendirilmesi*, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı/Temel Eğitimi Destekleme Projesi, 2004, s.4. Aslında, Milli Eğitim Bakanı’nın çeşitli vesilelerle yaptığı konuşmalarda, yeni eğitim reformu ve müfredat değişikliğinin ardında AB’ye uyumun olduğu açıkça dile getirilmiştir. Örneğin, Bakan Çelik, 11 Ağustos 2004 tarihinde Kabataş Erkek Lisesi’nde yeni ilköğretim Müfredatı ile ilgili yaptığı konuşmada konunun AB ile ilgili boyutunu açıkça dile getirmiştir: “Avrupa Birliği vizyonu standardımızı gözden geçirmeyi zorunlu hale getiriyor.” (s.2); “AB eğitimde ortak eğitim çerçevesi benimsemektedir. AB ülkeleri müfredatlarını ortak eğitim çerçevesinde oluşturmaktadır. Tam üyeliği ulusal hedef olarak benimsemiş Türkiye’nin de müfredatını AB çerçevesinde düzenlemesi gerekmektedir.” (s.5), “[Yeni müfredatın hazırlanmasında] AB uzmanlarının katkısı sağlanmıştır.” (s.5) “[Yeni müfredatın hazırlanmasında] AB standartları dikkate alınmıştır.” (s.6) [www.ttkb.gov.tr/index1024.htm](http://www.ttkb.gov.tr/index1024.htm). [İndirilme tarihi:15.10.2004]
- 3 Bu başlık altındaki kısım hazırlanırken büyük ölçüde İnal’ın (2004) çalışmasından yararlanılmıştır.

genlere kazanmış bir bilginin varlığını kabul ediyordu. Erdem ve kusursuzluğa ulaşma çabasındaki ilkçağ filozofları gibi Ortaçağın din adamları da, çocukların günahkar doğdukları, yani ilk günahın ürünü (*the Original Sin*) oldukları teziyle bir bakıma din aracılığıyla erdeme ulaşmayı bir yetkinleşme süreci olarak görmüşlerdir. Ne var ki modern dönemlerle birlikte, bilginin elde edilmesinde deneyim ve doğa gibi etmenlerin vurgulanması, eğitimde, özellikle çocuk eğitiminde (pedagojide) yeni açılımlar getirmiş; akli/deneyimi vurgulayan Rasyonalistler/Empiristler ve doğayı/doğal yaşamı öne alan Romantikler, eğitimi hep olumlu potansiyelleri ortaya çıkarıcı “zihinsel terbiye” olarak görmüşlerdir (Meyer, 1956: 7-8; Havighurst, 1952:94; Frankena, 1965:6). Örneğin John Locke, insanın doğuştan zihninin boş bir levha-tabula rasa-olduğunu ileri sürerek aile, öğretmen ve devlete, bu boş zihnin olumlu değerlerle doldurulmasında büyük bir görev düştüğünü ileri sürmüştür. Locke, Kalvenci günahkar çocuk tezini kabul etmeyerek çocukların doğuştan ne iyi ne de kötü olabileceğini söyleyerek onların belli bir düşünsel niteliği doğumla değil, deneyimle elde edebileceklerini ifade etmiştir. Locke’a göre, çocuklara rasyonel varlıklar olarak davranılmalı, onların merakları teşvik edilmeli ve soruları dikkatlice yanıtlanmalıdır. Bu görüşleriyle Locke, özgür bir eğitimi savunmuştur (Postman, 1995:77; Cunnigham, 1995:62). Rousseau (2000:17,23-25,35,81) ise, ünlü pedagojik eseri *Emile*’de Hıristiyanlığın zihinsel terbiye ağırlıklı sert, disiplinli ve çocuktaki doğal eğilimleri bastırıp onu denetim altında tutan eğitim ve çocuk anlayışına karşı doğaya dayalı, serbest, anlayışlı bir eğitim yaklaşımını savunmuştur.

Ancak, süreç içinde bu eğitim anlayışı ve getirdiği klasik öğretim tarzının maddi koşullara yeterince yanıt verememesi, yeni açılımları beraberinde getirmiştir. Burjuvazi, gelişen ticaret ve daha sonra sınınin gerektirdiği pratik bilgilerin önemini kavramış, bunun için eğitimin teorik boyutunun yanı sıra pratik yönlerine de ağırlık verilmesini ileri sürmüştür. Bumin’in (1983:51) deyişiyle, “Gelişen burjuvazinin çocukları kolejlerde verilen klâsik eğitimle yetinemezlerdi. Ticaretin, endüstrinin gerektirdiği ve kolejlerde fazla yeri bulunmayan bilgilerle de donatılmalydılar.” Bu süreçte Aydınlanma filozofları, eğitimin geniş kitlelere yayılması gerektiğini belirterek yeni bir tartışma açmışlardır. Örneğin Diderot, herkes için zorunlu ve parasız bir eğitimi savunmuş; eğitimin demokratikleştirilmesi talebi birçok filozof tarafından dillendirilmiştir. Fransız Devrimi ile birlikte, eğitimde dinin etkinlik alanının aleyhine olmak üzere ulusal düşünce ve uygulamaların ağırlığı artmış, eğitim süreci ulusdevletin denetimi altına alınmaya başlanmıştır. Devrim ile birlikte çocuklara hem hesap-kitap ve teknik bilgi hem de cumhuriyetçi moral ilkeler ve davranışların öğretilmesi gerektiği düşünülmüş ve uygulanmış; okul, devlet otoritesinin çocukların zihinlerine yerleştirildiği kurumlar haline getirilmişti. Aslında bu gelişim, eğitim kurumunun kapitalistleşme sürecine uyarlanmasını ifade ediyordu. Eğitimde bilginin pratik değerinin ortaya çıkmasıyla “vasıflı insan gücü”ne duyulan ihtiyacın “beceri, işgücü, piyasa” gibi iktisadi gerçekliklerle birlikte anılmasına yol açan kapitalistleşme sürecinin yarattığı değişimi Bowles (1999:14-15) şöyle açıklamıştır: Kapitalizm öncesi toplumlarda çocuklara aile ve yakın çevrede gerekli üretim becerilerinin öğretilmesi, kuşaklar arasında oldukça yavaş işleyen bir süreçti; çalışma hayatına girişlerinde çocukların yeni bir toplumsal ilişkiler boyutuna uyarlanmaları gerekmiyor;

dolayısıyla onların politik ilke ve ideolojileri öğrenmelerine gerek duyulmuyordu. Okulların rolü, kilisede bir mevki ya da devlet bürokrasisinde bir konum elde etmekle sınırlıydı. Ancak, kapitalist üretimin ve özellikle fabrika sisteminin yaygınlaşması, toplumsallaştırmanın ve üretimin temel birimi olan aile ve yakın akraba çevresinin rolünü zayıflatır ve hızlı ekonomik gelişme, işgücünün mesleki dağılımında ve yeni mesleki beceri ihtiyacında çeşitli değişimlere yol açar. Kırdaki yapısal dönüşümler sonucu kente akıp proletaryayı oluşturan köylü emekçilerin asimilasyon, entegrasyon ve denetimi gibi sorunlar da ortaya çıkar. Düzen açısından başkaldırı tehlikesi içeren bu emeğin nitelik, nicelik ve yer değiştirmesinin yarattığı sorunlara verilen en önemli yanıtlardan biri, kitlesel, parasız ve zorunlu ilköğretim olur. Fabrikada çalışırken gereken çeşitli nitelikler-disiplin, dakiklik, aile dışındaki denetimin kabulü ve bir başkasının işine gösterilen toplumsal sorumluluk-artık okulda öğrenilecekti. Okulun toplumsal ilişkileri, iş yerinin toplumsal ilişkilerine göre düzenlenecek ve böylece çocukların/gençlerin toplumsal işbölümüne uyarlanmaları sağlanacaktı. Eğitim, görünüşte herkese açık olacak ve böylece toplumsal konum, meslek ve zenginlik, doğum ile değil, eğitimle elde edilecekti.

Ancak, 19. yüzyılda halkçı/sosyalist ideoloji ve düşüncelerin ortaya çıkmasıyla yeni eleştirel eğitsel yaklaşımlar gelişir. Feodal dönemde eğitimin felsefi (saf ya da mutlak bilgiye ulaşma) ve modern dönemlerin başlangıcında da ahlâki (zihinsel terbiye için eğitim) boyutlarına, gelişen halkçı/sosyalist ideolojilerin müdahalesiyle maddi üretimin pratik gereklerinin de eklenmesi talebi gelir. Örneğin, Marx'ın politeknik eğitim görüşü, zihinsel eğitimi maddi (bedensel ve teknolojik) eğitimle birleştirir. Marx, üretim araçlarının özel mülkiyetinin yol açtığı yabancılaşma ve bunun bir görünümü olan kafa-kol emeği ayırımının insanın tüm yönleriyle eğitilip yetiştirilmesine olanak vermediğini, sosyalist üretim biçiminde tüm üretim süreci ile tek yönlü eğitim arasındaki çelişkinin pedagojik bir araç olan politeknik eğitim ile ortadan kaldırılabileceğini ileri sürer. Politeknik eğitimle öğrenci, bilgiyi yaşamdan, yani üretim içinde elde edecek, böylece dersler üretime yönelik iş ile birleştirilmiş olacaktı (Blonski, 1990; Szaniawski, 1980; Suhomliski, 1986). Politeknik eğitim Engels, Lenin, Schulz, Ostreich, Krupskaya, Makarenko gibi sonraki sosyalist düşünür ve eylemciler tarafından çeşitli değişiklikler yapılarak yeniden ele alınmış ve Sovyetler Birliği'nde uygulanmaya çalışılmıştır. Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren birçok Batı Avrupalı sosyalist/Marksist düşünür/eylemci, Sovyet eğitimciler gibi idealist ve liberal eğitim kuramlarını alabildiğine eleştirmiştir. Örneğin Gramsci, önceden verili olanın, saklı ve doğuştan gelen özgün bir gücün bir araya getirilmesi olarak görülen pedagojiyi reddetmiş, bu anlayışı idealist pedagojiyle bir tutmuştur (Lombardi, 2000:44-45).

Eğitime yaklaşımdaki bu değişim bağlamında ulus-devlet paralelinde düşünen filozof ve kuramcılar, eğitimi, devletin kendini yeniden üretmesinin bir aracı olarak da değerlendirmişlerdir. Örneğin, Prusyalı romantik milliyetçi filozof Fichte, eğitimi, tüm milli yeniden üretici güçlerin en büyüğü ve en önemlisi olarak görmüş (Atkinson ve Maleska, 1962:74-75); Durkheim (1956:28), eğitimle çocukta, kendisinden hem devletin hem de içinde yer alacağı özel çevrenin isteyeceği bir dizi fiziksel, entelektüel ve ahlâki gereksinimlerin geliştirilmesinin hedeflendiğini belirtmiştir. Eğitimi “dışsal değerlendirme”ye dönük bakıştaki bu

düşünce değişikliğinin ardındaki en önemli olgulardan biri, ulus-devletlerin, eğitim kurumları ve müfredatı egemen ideolojilerine göre tanımlamaya başlamaları (Sayers ve Madden, 1959:243-244) ve derslerde neyin okutulacağı inisiyatifini üzerlerine almalarıdır (Banks, 1968:111-112; Klein, 1991:24). Böylece ulus-devlet kuramcıları, okul, müfredat ve ders kitaplarıyla bilgi aktarma işinin tarafsız biçimde gerçekleştirildiğini iddia ederek burjuvazinin evrenselci tez ve kuramlarını eğitim bağlamında da üretmeye başlamışlardır.

Oysa, bu evrenselci tezlere yanıtın gelmesi gecikmemiştir. 19. ve bilhassa 20. yüzyıldaki Marksist/neo-Marksist (Gramsci, Althusser, Poulantzas, Bowles ve Gintis, Establet ve Baudelot vd.) ya da Marksist olmayan eğitim kuramcıları (Illich, Freire, Bourdieu vd.), eğitimin “ideolojik” boyutunu vurgulamışlar, konuyu bir “iktidar” meselesi haline getirmişlerdir. Gramsci-Althusser çizgisinde olgunlaşan bu eleştiri, birçok çağdaş eğitim kuramcısının bakışını okul-içi eğitim süreçlerinin irdelenmesine yöneltmiştir. Örneğin Apple ve Christian-Smith (1991:2), devletin okul, müfredat ve ders kitaplarıyla her zaman tarafsız bilgi iletmediğini düşünmenin mümkün olmadığını; devletin meşru bilgi ve değerlerin bütünü olarak tanımladığı müfredatın farklı sınıf, cinsiyet ve dinsel gruplar arasındaki karmaşık iktidar ve mücadelelerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Eğitim, bir mücadele ve uzlaşma alanıdır ve “...eğitim kendi başına, eğitim politikası, finansmanı, müfredatı, pedagojisi ve değerlendirmesine özgü kaynakların, iktidarın ve ideolojinin iç içe geçtiği arenalardan biridir” (Apple, 2004:96-97).

Ancak, müfredata ilişkin tartışmalar, çocuklara hangi ve ne tür bilgi ve değer/ideallerin öğretilceğine dair karşıt görüşleri bölen bir unsur olduğu için eğitimde yaşanan çatışma ve çelişkileri toplumsal sınıflar arasındaki çatışma ve çelişkilerden ayırmak güçtür (Hurn, 1985:8). Kaldı ki, sınıfsal tabakalaşma sistemi kesinlikle müfredata yansıtılır (Bowles, 1976; Bowles, 1999:15). Öte yandan, bireyin işgücü piyasası içinde hangi konumda yer alacağı, ne tür vasıflara gerek duyacağı, istihdamın ekonomik ölçütleri, hangi meslek alanlarına ne tür bireyler gerektiğini devlet her zaman müfredatta tanımlar. Böylece, Gök’ün (1994:5) belirttiği gibi, eğitim sürecinde toplumsal işbölümünün konumları için bireyler seçilir ve yetiştirilir; eğitim yoluyla sınıflaşmanın ömrü uzatılır ve bu da bir bakıma toplumsal işbölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşünün kuşaklar arasında intikal ettirilmesini sağlar. “Yani eğitim, toplumsal ve siyasal sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri (insan gücü, ideolojik ve düşünsel yapılar, inanç sistemleri, politik oluşumlar vb.) yeniden üreten bir kurum rolü oynar” (İnal, 2004:48). Bu yeniden üretim süreci karmaşık bir şekilde gerçekleşir. Her eğitim sisteminde ritüel öğelerin yanı sıra ideolojik öğeler de yer alır (Anderson, 1968:517); ideoloji, eğitsel politika, beklenti, sonuç ve amaçları biçimlendirmeye çalışır; bazı tutum ve değerleri pekiştirir ve okulun resmi (formel) ve açık programı olan müfredat ile seçilmiş ve onaylanmış bilgi ve becerileri önemle vurgular (Gutek, 1988:60).

O halde müfredat, ders kitapları, eğitsel materyaller ve dersler, iktidar gruplarının değer ve çıkarlarıyla uyumlu olan eğitsel hedef, konu ve öğrenme stratejilerince yönlendirilir (Van Dijk, 1994:311-312). Ne var ki, bu tek yönlü ve sorunsuz bir süreç değildir; çünkü müfredat içinde yer alan bilgi ve değerler, sürekli çatışma ve çelişkilere konu olduğu için ezilenlerin

bilgi ve görüşleri de “egemen grupların söylem şemsiyesi”nin altında yer bulabilir (Apple ve Christian-Smith, 1991:10). Nitekim, “böyle bir durum, farklı toplumsal sınıflar ya da çıkar grupları arasındaki çelişkilerin geçici olarak çözümlenmesini ve görece bir denge/uzlaşma ortamı kurulmasını ifade eder” (İnal, 2004:50-51). Siyasal devrim, askeri darbe gibi olağanüstü dönemlerde bu uzlaşma bozulur ve iktidarı ele geçiren grup ya da sınıf, eğitimi, müfredatı ve ders kitaplarının içeriğini yeniden tanımlayabilir, hatta tümünden değiştirebilir.

### **“Resmi denetim” aracı ve bir “eğitsel şablon” olarak müfredat<sup>4</sup>**

En geniş anlamında müfredat, okulda öğrencilere öğretim programı adı altında iletilen sistematik ders ve konular dizisidir. Bu teknik bakış açısını paylaşan ve eğitimde asıl önemli olanın kültürel mirasın iletimi ve korunması olduğunu düşünen bazı muhafazakar eğilimli eğitim felsefeleri ve akımları (İdealizm, Realizm, Thomizm, Özcülük/Essentialism ve Daimicilik/Perennialism) için müfredat, sistematik ve ardışık tarzda düzenlenen beceri ve konulardan oluşur. Bu eğitim felsefelerine göre müfredat, kültür mirasının, öğrenilebilir üniteler halinde çocukların kültürel hayata katılabilmelerini sağlayan iletim aracıdır. İlerlemeci eğitim felsefeleri (Deneyimciler/Experimentalist, İlerlemeciler/Progressivist, Yeniden İnşacılar/Reconstructionist) ise, muhafazakarların eksine, bilginin iletiminden ziyade süreciyle ilgilenmişlerdir. Bu süreç yönelimli müfredat anlayışı, *etkinlik*, *deneyim* ve *problem-çözme* gibi kavramlar üzerinde durarak beceri ve problem çözmeyi geliştirmeye daha çok önem vermiştir (Gutek, 1988:5-7; Brameld, 1971).

Eleştirel açıdan bakıldığında müfredat, aslında resmi, ayrıntılı ve açık bir eğitsel “şablon”dur. Bilgi ve değerler ve bunların iletilmesiyle yakından bağlantılı olan bir kavram olan ve “içerik”, “amaçlar”, “yetiştirme” ve “kültür” gibi kavramlara göndermede bulunan (Schofield, 1972:123-124), bilimi tanımlayan (Illich, 1998:69) ve önemli bilgi ve meşru bir dünya görüşünü oluşturan bakış açısını temsil ederek genellikle denetim aracı olarak da işleyen müfredat, mevcut toplumsal ilişkileri ve egemenlerin statüsünü meşrulaştırır (Sleeter ve Grant, 1991:80). Müfredata ilişkin kararlar, büyük ölçüde idealleştirilen bir imgeye dönük bireyler yetiştirme isteğiyle ete kemiğe bürünür (Nyberg ve Egan, 1981:99). Müfredatta yer verilen bilgi ve değerler, değişken, akıcı ve diyalektik meydan okumalara açık değil, “önbellenmiş”, ‘nötr’ ve ‘değiştirilemezdir’ (Apple, 1976:1).

Marksist olmayan bir yeniden üretim kuramcısı olan Bourdieu, okul ve müfredatın, aktardığı kültürle, doğruluk ve nesnellik adına eşitsizliği sürdürdüğünü belirtmiştir. (Aronowitz ve Giroux, 1987:80). Bourdieu, sistemin amacının sadece bilgi iletmek değil, bir seçme-eleme (sosyal ayıklama) düzeneği olarak işlemek ve toplumdaki eşitsizlikleri meşrulaştırmak olduğunu ileri sürerek okulun aktardığı kültürün, aslında egemen sınıfların kültürü olduğunu ileri sürer. Üst sınıflardan gelen çocuklar, ailelerinin aktardıkları “kültürel kalıt” (héritage culturel-bilgi, tarz, beceri, beğeni vb.) ile okulda başarılarını kolaylaştıran sosyal ayrıcalıklardan yararlanırlar (Cocouault ve Cœuvrard, 2003:52). Bu aktarım, çocukların ailelerinden sınıfsal konumları aracılığıyla edindikleri “kültürel sermaye” (dil, konuşma tarzı,

4 Bu başlık altındaki kısım hazırlanırken büyük ölçüde İnal’ın (2004) çalışmasından yararlanılmıştır.

kültürel yeterlilikler) ile gerçekleşir; böylece, belli bir toplumsal statü ve değer atfedilen anlam kalıpları, yaşam tarzları, düşünme biçimleri ailelerden miras alınır. Kültürel sermayenin yanı sıra “habitus” (egemen sınıflara mensup ailelerin kültürel sermayelerinin barındırıldığı bir kültürel kap) sınıfın kültürünü/zihniyetini yeniden üretir (Bourdieu ve Passeron, 1992; Bourdieu, 1997:28; Blackledge ve Hunt, 1989:163-167; Aronowitz ve Giroux, 1987:80-81). Okul, böylece sosyal egemenlik ilişkilerinin yeniden üretimini maskeleyerek katkıda bulunarak sosyal eşitsizlikleri doğal gibi gösterilen eşitsizliklere dönüştürerek gerçekleştirir (Cocouault ve Cœuvard, 2003:53). Dolayısıyla, (müfredat ve ders kitaplarıyla) okulda aktarılan bilgilerle, alt grup ve sınıflar için önemli olan meslek, bilgi ve kültür, egemen bilgi ve kültür formları içinde eşitsiz ve aşağı olarak görülür (Aronowitz ve Giroux, 1987:81). Bernstein, okulda kullanılan dilin, eğitimli sınıfların dilinden başka bir dil olmadığını (Cocouault ve Cœuvard, 2003:53) ileri sürerek, meslek, bilgi ve kültür formlarının okulda egemen sınıfların lehine yeniden üretiminde dikkat çeker. O halde, müfredatın içeriğinin seçimi ve ona yaklaşım biçimi, hem mevcut egemenlik ilişkileri hem de bu ilişkileri değiştirme mücadeleleriyle ilişkilidir (Apple, 1989:84).

### **Gizli müfredat:ideolojik yeniden üretimin “derin program”ı<sup>5</sup>**

Gizli müfredat (*hidden curriculum, curriculum caché*), açık müfredatın eksik bıraktığı yerleri tamamlayan, bilgi ve değerleri ayrıntılı bir şekilde incelten, egemen sisteme sosyalleşmeyi “derinleştiren” informel müfredattır. Çoğu zaman öğrencilere örtük, bazen de açık biçimde aktarılır. Yazılı olmayan kurallar dışında kalsa da, müdür ve öğretmenler tarafından farkında olmadan ya da bilinçli biçimde içselleştirilmiş olabilir. Genellikle gizli müfredatla aktarılan değer, tutum ve ilkeler “doğal ve doğru” kabul edilir; bunların tartışması yapılmaz.

Gizli müfredat, öğrencilerin günlük eğitsel rutinler çerçevesinde öğrendikleri, özümstedikleri anlam, inanç ve doğrulardır (Stevens, Jr. ve Wood, 1992:112). Aslında, gizli müfredata konu olan norm, değer ve inançlar, okul ve sınıf içindeki toplumsal ilişkilerde olduğu kadar resmi/formel bir çerçevede de aktarılabilir (Giroux ve Penna, 1983:102). Gizli müfredatla öğrenciler, adalet, güç/iktidar, onur ve öz-değer konularında önemli dersler öğrenirler (Beane ve Apple, 1995:13). Öğrenciler, sürekli olarak, sonu nesnel ve ölçülebilir, istikrarlı (sabit) bir hiyerarşiye varan bir karşılaştı(ı)lmayı ve sınıfla(n)mayı normal bulmayı; okuma, yazma gibi belli eğitsel becerilerin değerli olduğunu içselleştirirler (Duru-Bellat ve Van Zanten, 2002:131). Aslında, okulda temel becerilerin içselleştirilmesinin, bu becerilerin sonra elde edilecek bilgilere temel teşkil etmesi bakımından önemli olduğu sürekli çeşitli biçimlerde vurgulanır.

Dolayısıyla, iktidar sahipleri, eğitsel bilgi tanımlarını empoze etmede, yani müfredatı tanımlamada, alt sınıflardan daha iyi bir konumda oldukları için (Bilton vd., 1991:346) okulda öğrencilere, açık müfredatla öğretilenlerden fazlasının öğretilmesi gerektiğinde, devreye gizli müfredatı sokarlar. Bu süreç, sistematik ve başarılı biçimde işler çoğu zaman. Gizli müfredat, siyasal toplumsallaşma, itaat ve uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri de yerine getirir (Wallace, 1983:9). Gizli müfredat ile

5 Bu kısım yazılırken yer yer Inal’ın (2004) çalışması kullanılmıştır.

ortaya konulan egemen kültür, ezilen gruplar için son derece önemli olan bilgi ve deneyimleri önemsiz gibi gösterir. Böylece, kadınlar, ırksal azınlıklar ve işçi sınıfı gibi ezilen grupların tarihleri müfredatlarda göz ardı edilir (Aronowitz ve Giroux, 1987:147-148).

Gizli müfredat konusundaki Marksist yaklaşım, gizli müfredatın daha çok ideolojik yeniden üretim işlevi üzerinde durarak konunun asıl özünün sınıfsal boyut olduğunu vurgulamıştır. Bowles ve Gintis'in çalışmaları üzerine temellenen Marksist gizli müfredat teorilerine göre, okullar ile işgücü arasındaki yapısal ve ideolojik bağlantıyı aydınlatan bir teorik yapıdır gizli müfredat. Gizli müfredat, bilhassa işgücünde açığa çıktığı şekliyle kapitalist mantık ve ussallığı destekleyen belirli iş, otorite, sosyal kural ve değer görüşlerini meşrulaştıran özgül mesajları somutlaştıran okul ve sınıftaki sosyal ilişkilere göndermede bulunur. Bu mesajların gücü, evrensel niteliklerinde yatar. Gizli müfredatı oluşturan sosyal ilişkiler, hangi bilginin üstün ya da düşük (entelektüel ya da kol gücü), sosyal örgütlenme biçimlerinin hangisinin statüsünün yüksek ya da aşağı (hiyerarşik ya da demokratik) kişisel etkileşim biçimlerinden hangisinin değerli ya da değersiz (bireysel rekabete dayalı etkileşim ya da kolektif paylaşım dayalı etkileşim) olduğuna dair ideolojik ve maddi bir ağırlık taşır. Gizli müfredat, öğrenci öznelliklerinin, yani öğrenci davranışını şekillendiren bilinçli ve bilinçsiz yaşantı boyutlarının inşasına katkıda bulunur. (Aronowitz ve Giroux, 1987:75) Apple'a göre de gizli müfredat, özellikle iş yerinde açığa çıkan kapitalist mantık ve ussallığı koruyup sürdüren belirli anlayışları (iş, otorite, toplumsal kurallar ve değerler gibi) meşrulaştıran toplumsal ilişkileri belirtir. Yani, kapitalist sistemin mantık ve ussallığına uygun değerler, gizli müfredat içinde işlenir (Giroux, 1983:263).

Bowles ve Gintis ve onların izinden gidenler, gizli müfredatı öğrenciler tarafından içselleştirilen ya da öğrencilere empoze edilen sosyal ilişkiler olarak görürlerken Althusser, sosyalleşmenin bu "gizli" sürecini sistematik bir ideoloji kuramıyla açıklamıştır. Althusser'e göre ideolojinin, okulların günlük işleyişini hem yapılandıran hem de dolayımlayan ritüel, rutin ve sosyal pratiklerde maddi bir anlamı vardır. İdeolojinin bu maddi yönü, örneğin açık biçimde, her biri sosyal iş bölümünün bir yönünü konumlayan ve pekiştiren ayrı oda, ofis ve dinlenme alanlarıyla okul binalarının mimarisinde görülür. Mekan, okul binası içinde yönetici personel, öğretmen, sekreter ve öğrenciler için farklı şekillerde düzenlenir (Althusser, 1989:19-20, 35-37). Althusser'in ideoloji nosyonunun bu maddi yönü, Bowles ve Gintis'in özgül kurumsal oluşumlarda işlev gördüğü biçimiyle mekan, zaman ve sosyal süreçlerin siyasal doğası ve kullanımına işaret eden gizli müfredat nosyonuna denk düşer. Althusser'in ideoloji nosyonunun ikinci anlamında, yeniden üretim modelinin dinamikleri iki yönlüdür. Bu anlamda ideoloji, ne bilinç üreten ne de itaati amaçlayan niyet nosyonundan tümüyle uzaklaşır. Aksine, burada ideoloji, öğrencilerin bilinçaltılarını yapılandıran somut pratiklere gömülü olan anlam, temsil ve değer sistemleri olarak tanımlanır. Bu tür pratik ve onların dolayımalarının etkisi, öğretmen ve öğrencilere benzer biçimde "gerçek varoluş koşullarının hayali bir ilişki"sini oluşturur (Aronowitz ve Giroux, 1987:76).

Dolayısıyla Jean Anyon'un da belirttiği gibi, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilere farklı öğretim biçimleri uygulanır; genelde iş dünyasının ve kapitalist ussallığın tikel ilişkile-



rini destekleyen sosyal ilişki ve ideolojiler aktarılır (Aronowitz ve Giroux, 1987:152).<sup>6</sup>

### Yeni müfredatın felsefesi ve ideolojisi

AKP hükümetinin Milli Eğitim Bakanı ve TTK Başkanlığı tarafından yeni müfredat, eğitimde çok ciddi bir 'reform', hatta 'devrim' olarak tanıtıldı ve medyada geniş yankılar uyandırdı. Müfredattaki değişikliğin reform ya da devrim olduğu iddiası, "Türk" eğitim sisteminin eğitim felsefesinin değiştirildiği savıyla açıklandı. Buna göre, yeni müfredat "düz", "doğrusal", "tekçi", "kaba indirgemeci" vb. şeklinde bir mantığa dayalı Newton tarzı bilim anlayışına değil, "olasılıkçı", "çok yönlü nedensellikçi", "eğilimsel" vs. Kuantum teorisi üzerine kurulmuştu!<sup>7</sup> Yeni müfredatın felsefesi şöyle temellendirilmiştir: 1) "Kuantum fiziği, kaos matematiği, evrimci biyoloji, sinirbilim ve sistem teorileri alanlarında yapılan keşifler, doğal dünya ve insanın öğrenmesi ile ilgili görüşler; hepsi mevcut düzenin büyümeye, gelişmeye ve öğrenmeye nasıl devam ettiği ile ilgili yeni bir ortak anlayış etrafında bütünleşmişlerdir", 2) "Evrenin mekanik bir "saat düzeneği" olduğu düşüncesinden karmaşık koşullara uyum sağlayabilir bir sistem olduğu anlayışına doğru bir paradigmaya kayma", 3) "Beynin programlanabilir bir bilgisayar, öğrenmenin de bilginin üst üste yığıldığı doğrusal bir işlem olduğu anlayışından beynin dinamik, kendi kendini örgütleyen bir sinir ağı, öğrenmenin de doğal, etken ve karmaşık bir örüntü formüle etme olduğuna dair bir paradigmaya kaymasıdır." O halde, "mekanik benzetmelerin yerini, dinamik bir karşılık içine yerleştirilen akışkan, organik ve biyolojik metafor almıştır. Bunun sonucunda da beyin ve öğrenme, çatışmaların olduğu, uyumlu öğrenmenin engellendiği, öğrencinin kimliğinin ve becerilerinin saptırıldığı ve yaratıcılığının, araştırmacı ve sorgulayıcı benliğinin neredeyse yok edildiği ortam oluşmuştur." Tüm bunların sonucunda, okullaşmanın mekanik paradigmasının bütünsel, uyumlu, sistematik ve sürdürülebilir öğrenme toplumuna dönüştürülmesi kaçınılmazdır... Risk, yenilik, deneyim ve mücadeleye meydan veren ve öğrenmeyi yeniden yönlendirip kişiselleştiren bir öğrenme kültürünün yaratılması gerekmektedir" (T.C. MEB, 2004c:3-4).

6 Ankara'daki üç farklı-düz/devlet, İmam Hatip ve Özel- lise türünde disiplin, başarı ve istikrar kavramları üzerinden kal-karak Türkiye'de orta öğretimde toplumsal cinsiyet ve sınıfsal yeniden üretimi araştıran Güneş-Ayata ve Acar, "okul ortamının, müfredat içi ve dışı etkinlikler, öğrenci-öğretmen etkileşim örüntüleri, bu arada öğretmenlerin algılayış biçimleri, tutumları ve davranışları gibi yönlerinin, öğrencilerin kendilerine ve kimliklerine ilişkin algılayışlarını biçimlendiren gizli müfredatın göstergeleri olarak çözümlenmesi yoluyla kritik kimi sorulara yanıt aradıkları" araştırmalarında, yarışmacı burjuva toplumunun bireyci ve modern değerlerinin vurgulandığı özel lisede müfredat içi ve dışı etkinliklerin son derece yarışmacı tarzda gerçekleştiğini ve amacın "en iyi olmak"tan daha aşağısı olmadığını, okul kültüründe her zaman en yukarısını hedeflemenin vurgulandığını, oysa devlet lisesinin yarışmacı bir mekan olarak görülmediğini ve bu okulda "daha fazla öğretme", "daha iyi öğrenme" ya da "daha iyi mezun verme"nin öncelik tanınan bir konu olmadığını, velilerin çocuklarının eğitimlerine genellikle kayıtsız kaldıklarını bulgulamışlardır. Ayşe Güneş-Ayata ve Feride Acar, "Disiplin, Başarı ve İstikrar. Türk Orta Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet ve Sınıfın Yeniden Üretimi", içinde Deniz Kandiyoti ve Ayşe Saktanber (Haz.), *Kültür Fragmanları. Türkiye'de Gündelik Hayat*, çev. Zeynep Yelçe, İstanbul:Metis, 2002, s.101-123.

7 Bakan Çelik bir konuşmasında, Newtoncu yaklaşımı şöyle tanımlamıştır: "Nedir Newtoncu yaklaşım? Meseleye düz mantıkla, lineer mantıkla bakan iyi, kötü, doğru, yanlış, eğri, düz, hep, hiç, siyah, beyaz düzleminde, ikileminde insanları şartlandıran bir anlayıştır ve iki nokta arasındaki tonların, tonlamaların gösterilmediği bir mantık anlayışıdır." Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik'in 11 Ağustos 2004 tarihinde Kabataş Erkek Lisesi'nde yeni hazırlanan İlköğretim Müfredatı ile ilgili toplantıda yaptığı konuşma, <http://www.ttkb.gov.tr/index1024htm>, s.5. [İndirilme tarihi:13.9.2004] MEB'nin Newton paradigmasını eleştirmesini, TÜBA "yanıltıcı bir slogan", "moda ama bilimsel temeli olmayan ifadeler" şeklinde eleştirmiştir. "TÜBA, İlköğretim Müfredatı'nı Tartışmaya Açtı",

[http://www.tuba.gov.tr/habergoster.php?haber=akademihaber\\_14](http://www.tuba.gov.tr/habergoster.php?haber=akademihaber_14), s.2 [İndirilme tarihi:15.12.2004].

Kuantum teorisinin atom altı parçacıklarının hareket ve hızlarının ölçümünün belirlenemez (Heisenberg'in belirsizlik ilkesi) olduğu, dolayısıyla fizik bilimdeki bu gerçekliğin sosyal alan için de geçerlilik taşıdığı; toplumsal olay ve olgularda da bir belirsizlik ilkesi ve olasılıkçılığın söz konusu edilebileceği iddiasından kalkılarak bir biçimde postmodern eğilimlere kapı aralandığı bilinir. Yeni müfredatın Kuantum ve Görelilik Teorisi'nin iddiaları üzerine kurulması, bu iki teorinin postmodern teorilere zemin teşkil edecek ölçüde uygun savlar içermesi olabilir. Bu anlayışa göre, Newton üzerinden modernizme taraftarlık temelinde, modern bilim anlayışıyla bir bilgi ve bilme biçimi olarak geleneksel bilgi ve bilme biçimlerine karşı mesafe alınmış ve farklı/zengin bilme yolları kapatılmıştı. Dinin metafizik bir kaynak olarak olgusal gerçekleri açıklayamayacağı savı üzerine temellenen Aydınlanmanın ilkeleri, "Türk" eğitim sisteminin üzerine oturduğu ilkeler olmuştu ve bu çerçevede "ilerlemeci", "nesnel", "kanıtlamacı" "modern, pozitivist bilim" ve "bilimsel etiketleri" yapılandırılan Kemalist eğitim anlayışı, toplumsal denetimi altına aldığı dine eğitim kurumu içinde öncelikli bir yer vermemiş, hatta din dersleri ve din eğitimini 1930'lardan sonra müfredatlardan çıkarmıştır (Katoğlu, 1990:474). Yeni cumhuriyetin eğitsel hedefleri içinde dinsel amaçlardan ziyade bilimsel bilgi ve pratik beceriler daha önde gelmiştir. (Sakaoğlu, 1992:61-64). Cumhuriyetle birlikte yeni eğitim sisteminin kurulması, geleneksel eğitimden modern eğitim sürecine geçilmesi anlamına geliyordu (Berkes, 1978:442-454).

Postmodern teorilerin, ussallığın tek bir biçiminin olamayacağı, bilimsel çalışma ve bilim adamına yön veren, kültürlerden bağımsız, tarih dışı, değişmez ve evrensel ussallık ölçütlerinin bulunmadığı ve bilim adamının da diğerleri gibi yanılabilirliği; ussallık ve evrenselliğin bir iddiadan ibaret kaldığı, çünkü "ussallık", "doğruluk" ve "yanlılık" gibi kavramların belli bir dile, kültüre ya da kavramsal çerçeveye göre olduğu; her kavramsal çerçevenin ussallık, doğruluk ve iyilik ölçütlerinin farklılık taşıdığı ve bu nedenle her kavramsal çerçevenin kendi içinde, kendi ölçütleriyle yargılanması ve değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülür. Dolayısıyla, modern Batı bilimi ve kültürünün ussallık, nesnellik, doğruluk ve evrensellik iddiası, ancak modern Batı'da geçerlidir. O halde postmodernistler, dine, çoğulcu, renkli, çeşitli ve demokratik bir çerçevede olumlu olarak baktıkları; Batı'nın felsefi ve metodolojik/bilimsel temellerini eleştirdikleri; "her şey kültürel" ve "herkes kendi kültürüne göre yaşama hakkına sahip olmalıdır" iddiasında buldukları için İslamcılar tarafından onaylanmışlardır (Ünder, 1994:81-89). AKP'nin, yeni müfredat konusunda Kuantum teorisi aracılığıyla postmodern düşünceleri benimsemesinin gerekçesi, kendi muhafazakar kimliğini ve siyasal etkisini daha da güçlendirmek olabilir. Öte yandan katı determinist ilişki, İslamcıları belki de en fazla irkilten bir yönleme yataklık yapmak bakımından eleştirilir. Kartezyen düşüncenin, bütünü parçalara ayırarak analiz etmesi, mutlaklar üzerinden hareket eden ama neden-sonuç ilişkisine göre değil de, Kuantum teorisinin olasılıkçı (A her zaman B'ye değil de, C'ye ya da D'ye de yol açabilir) güzergahını izleyen İslamcılar için eleştirel bir nitelik taşır.

MEB ve TTK'nın, Newton teorisi üzerine temellendiğini iddia ettiği eski "Türk" eğitim sistemini "ezberci", "doğrusal" ve "öğretmen merkezli" gibi daha çok teknik/eğitsel terimlerle eleştirmesinin ardında, hem eski eğitim sisteminin yeni süreçlerde (küreselleşme gibi) yete-

rince işlevsel olamaması hem de eğitsel reforma güçlü bir doğabilimsel/felsefi meşrulaştırıcı temel (Kuantum Teorisi) bulma gereği yatmaktadır. “Çok renkli”, “herkese uygun seçenek”, “gerçeğin çoğulluğu/çokluğu”, “gerçekliğin göreliliği” gibi postmodern savlarla eski müfredatın determinist, tekçi, doğrusal, birörnek mantığı eleştirilmektedir. “Akıllı okul”, “çoklu zeka kuramı/yaklaşımı”, “esnek ve sorgulayıcı eğitim”, “performans değerlendirimi”, “toplum kalite yönetimi”, “öğrenci merkezli eğitim” gibi “yeni kavram ve anlayışlar”la, modern eğitim sistemlerinin öğretmen merkezli, klasik ölçme-değerlendirmeye dayalı ve aşırı merkezizetçi eğilimlerine karşı çıktığı iddia edilmektedir. “Aşırı doğrusal”, “kesinlikçi”, “tekçi” bulunan modern eğitim sistemi, MEB ve TTK’ya göre bütünü içinde parçanın erimesine, görülemesine neden olmakta, eleştirel ve sorgulayıcı eğitimin önü kapanmaktadır.

AKP’nin muhafazakar yapısına karşın, yeni müfredatta dini ve milliyetçi değerler, oran olarak önceki programa göre çok cüzi kalmaktadır. Bunun nedeni, AKP’nin muhafazakar (“müslüman demokrat”) kimliğini “liberal demokrasi” geleneği içinde güçlendirme isteği ve arayışı olabilir. Bu nedenle, yapılan “liberal/demokratik reformlar”lar, AKP’yi diğer birçok şeyde olduğu gibi yeni müfredatta da “geleneksel” değil, “çağdaş” bir konum almaya itmiş görünmektedir. Buna rağmen, ilan edilen “milli direnç hatları” anlayışı gereği Sosyal Bilgiler Dersi müfredatında, diğer derslerin müfredatlarına oranla milli ve dini değerler daha ayrıntılı olarak işlenmiştir (T. C. MEB, 2004b:5-6, 16).

Fakat yine Sosyal Bilgiler dersi müfredatının 44. sayfasında şöyle bir ifade yer almaktadır: “Milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir.” Bu ifade, küreselleşmenin erdemlerine inanan bir anlayışın, bir noktadan sonra yerelliğini koruma dürtüsünün nüksetmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, önceki İlköğretim Okulu Programı’nda, ilkokulun milli bir kurum olduğu ve çocuklara milli kültürü aşılacak zorunda olduğu vurgulanmış; “milli ödevleri başarmak” ve bunun başarılması için her dersin milli hedeflere ulaşılmasında kullanılacak bir araç olduğu belirtilmiştir. Bu programda ilkokulun, milli bir eğitim kurumu olduğu, “çocukların, milli varlığın birer uzvu olduğu, ileride hangi mesleğe girerlerse girsinler, milli ödevlerini başaracak, milli ülküleri gerçekleştirecek birer Türk yurttaşı olarak yetiştirilmesi gerektiği hatırdan çıkarılmamalıdır” denilerek, ilkokulun çocuklara milli kültürü aşılacak mecburiyetinde olduğu ifade edilmiştir (T.C. MEB, 1995:13, 23).

Yeni müfredatta dini ve milliyetçi değerlerin öncesine göre cüziliğinin iki nedeni vardır: İlk olarak, AKP hükümeti, AB’nin eğitim felsefesi ve politikalarına, çok hassas bir güzergaha girildiği bir dönemde ters düşmek istememektedir ki bu felsefe ve politikalar, eğitimde laikliği daha da güçlendiren yeni uygulamaları (eğitim kurumlarında başta semavi olmak üzere tüm dinlerin giyim-kuşam ve diğer simgelerinin kullanılmasının yasaklanması; müfredat ve ders kitaplarında ırkçı, cins ayrımcı vb. değerlerin ayıklanması; ülkeler arası öğrenci değişimi ile kültürel yakınlaşmaların sağlanması vb.) yürürlüğe sokmuştur. İkinci olarak, gerek AB gerekse Türkiye’deki büyük sermaye çevreleri, öğretmen, müfredat, ders kitapları olmak üzere bütün eğitsel özne ve materyallerin küreselleşmenin gereklerine uyarlanması konusunda mutabıktırlar. Yeni küresel ideoloji neoliberalizmin birey modelinin nitelikleri,

*homo economicus* tipine denk düşmektedir. Bu birey tipinden “piyasa ve rekabete” şu açılardan duyarlılık beklenmektedir: Toplumsal hayatı bir iş adamı (girişimci) gibi kavramak, gerektiğinde ekonomik bağlama özgü risk alma anlayışını bütün hayata uyarlamak, piyasa dilini ezberlemek ve onu diğer dillere tercüme etmek, kolektif değerlerden ziyade bireysel yetenek ve potansiyelleri “ekip/takım” çalışması içinde değerlendirmek, insanın bir sermaye olarak değerinin öncelikli olduğuna inanmak, ileri bilgi ve teknoloji toplumunun hızlı ve yoğun çalışma şartlarına uyarlanmak, yerel değerleri küresel şartlarda sadece bir “çeşni” olarak görmek, başta bilgi olmak üzere her türlü “mal ve hizmet”in sadece ve sadece bir meta<sup>8</sup> olduğunu kavramak, iş hayatının yarattığı tahribatları gidermek ve serbest zamanları “özel” ortam, araç ve gruplarla geçirmenin elitizm için şart olduğunu algılamak, meritokrasinin en ussal değerlendirme biçimi olduğunu kabul etmek, kariyerizmi bir amaç olarak benimsemek vs. Sosyal Bilgiler dersi müfredatında bu gerekçe şu şekilde belirtilmektedir: “Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtacak bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program; dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır” (T.C. MEB, 2004b:44).

Aslında, eğitime neoliberal bakış açısını çok önceleri, 1960’ların sonlarında Ivan Illich, okulun ortadan kaldırılmasını savunduğu düşüncelerinde özlü bir şekilde şöyle dile getirmişti: “Okul, diğer ticari mallar gibi aynı yapıya sahip, aynı sürece göre uyarlanmış olan bir eşya satmaktadır: Müfredat” (Illich, 1998: 66). Eğitimdeki neoliberal politikaların<sup>9</sup> altında yatan, piyasaların temel adalet ve hakkaniyetine olan inançtır. Eğitimdeki rekabetin dezavantajlı konumdaki çocuklara şu an sahip olmadıkları fırsatları vermenin yanı sıra okulların verimlilik ve duyarlılığını yükselteceğini, emeğin piyasalarla etkin ve adil bir şekilde dağıtılacağı, isteyen herkese sonunda iş yaratılacağı, tüketicilere daha iyi bir gelecek sağlanacağı iddia edilir. Oysa, Apple’a (2004:103,152) göre, piyasa çözümlerini içeren neoliberal politikalar, geleneksel sınıf ve ırk hiyerarşilerini yıkmak yerine yeniden üretmektedir.

8 Kapitalizmin tüm mal ve hizmetleri olduğu gibi bilgiyi de metalaştırdığı iyi bilinir. Neoliberalizm ile birlikte her türlü-dinsel, bilimsel, eğitsel vb.-bilginin metalaştırılması sürecinin daha da yoğunlaştığı ileri sürülebilir. Günümüzde bilgiyi üreten, pazarlayıp satan ve kâr eden bir yükün kuruluş, bilgiyi metalaştırarak eğitimi de metalaştırmış oluyor. Bu konuda, bilginin metalaşmasıyla eğitime ilişkin bilginin de şeyleştirildiğini, araçsallaştığını ve statükoyu sürdürmenin bilgisi haline geldiğini ileri süren, araçsallaşan bilginin öznal deneyimden kopuk ve öznesini iktidar ağları içinde konumlandırılan bir bilgi halini aldığını iddia eden ve bu süreçte, piyasa normlarını içselleştirip piyasa mekanizmalarını etkili biçimde kullanarak girişimci bir kimliğe bürünen eğitimcilerin Türkiye’de geçirdiği dönüşümü eğitim bilim(cil)leri bağlamında ele alan bir makale için bkz. Seçkin Özsoy, “Bilimin Piyasayla Ölümcül Dansı:Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Krizi”, 25-29 Ekim 2004 tarihlerinde Havana’da (Küba) düzenlenen 12. karşılaştırmalı Eğitim Dünya Kongresi’ne sunulan yayımlanmamış bildiri.

9 Neoliberal eğitim politikalarının ayrıntılı değerlendirme ve eleştirileri şu üç yapıtta yetkin biçimde irdelenmektedir: Michael Apple, “Eğitimde Neoliberalizm ve Yeni Muhafazakarlığı Anlamak ve Durdurmak”, çev. Altay Ünaltay, <http://www.yarindergisi.com/yarindergisi2/yazilar.php?>; James Petras, “Eğitimde Yeniden Sömürgeleştirme Mücadelesi (ALCA ve Ezenlerin Pedagojisi)”, <http://www.sendika.org/modules.php?>; Fuat Ercan, *Eğitim ve Kapitalizm. Neo-Liberal Eğitim Ekonomisinin Eleştirisi*, İstanbul:Bilim yay., 1998.

Neoliberal eğitim politikalarında vurgu, öğrencilerin ihtiyaçlarından öğrencilerin performansına<sup>10</sup> okulun öğrenci için yaptıklarından öğrencinin okul için yaptıklarına kaymıştır (Apple, 2004:153-154). Böylece eğitim, iş dünyasının diline tercüme edilerek pazarlanabilir bir mal haline gelmekte, sonuçlar da standartlaştırılmış “performans”lara indirgenmektedir. Bu mantığın gerekçesi, küresel şartlarda yarışabilmek için eğitimin kendini yeni gelişmelere uyarlaması ve çağdaşlığın ve demokrasinin gereği sonucu teknolojiden yararlanması gerektiğidir. MEB’de egemen olan zihniyet, büyük kitlelere işlevsel eğitim hizmetleri götürmek, insan kaynaklarını daha yararlı duruma getirmek, daha yüksek kaliteli eğitim sağlamak gibi “teknik” konuların yanı sıra eğitimde sosyal adalet, demokrasi ve imkan eşitliğinin yükseltilmesinde bile eğitim teknolojisinin vazgeçilmez olduğunu ileri sürmektedir (T.C. MEB, 1999a:5).

Yeni müfredatta ‘insan sermayesi kuramı’nın (human capital theory) derin izlerini görmek mümkün. Liberal sosyolojik İşlevselci kuram içinde dillendirilen bu ekonomik görünümüne teori, bireyin insan, bilgi ve uzmanlığına yapılan yatırımın gelecekte artan toplumsal kazançlar biçiminde geri döneceğini ve birey için doğru olanın aslında toplum için de doğru olduğunu; ulusal verimlilik ile nüfusun beceri, yetenek ve eğitim düzeylerine göre insan kaynakları arasında yakın bir bağlantı bulunduğunu ve eğitimin ulusal bir yatırım biçimi şeklini aldığını ileri sürer. Bu kaynaklara yatırım yapmakta başarısız kalan ülkelerin, kaçınılmaz olarak zararlı çıkacağını, çünkü bilginin, aslında endüstriyel ve askeri üstünlüğün anahtarı olduğunu ileri sürer. Bu teoriye göre, sadece enformasyon ve bilgi endüstrisinin gelişiminin ulusal ekonomi için merkezi önemde olmadığını, fakat aynı zamanda yeni teknolojinin sunduğu öğrenme ve öğretme olanaklarının muazzam olduğunu vazedir. O halde eğitim, ulusun asıl büyük endüstrisidir. İnsana sermaye olarak yatırım yapılmasıyla eğitimin kişisel yükselmeyi sağlayacağını, fırsat eşitliği ve refahı artıracığı, ulusal ekonomik büyümeyi gerçekleştireceğini ileri süren bu teoriyi Ivan Illich gibi eleştirmenler “seküler din” diye eleştirmişlerdi (Tyler, 1977:24-25, 49; Hurn, 1985:52-60).

“Ekonomik açıdan eğitilmiş insan gücü”, “bilgiye yapılan yatırım”, “insan kaynaklarına yapılan yatırım”, “uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlamak”, “eğitimde kalitenin ve seviyenin artırılması” gibi ifadeler eşliğinde “eğitimimizin kalitesi, uluslar arası geçerliliği ve kabul edilişliği sorgulanır durumdadır” (MEB-MÜFREDAT, 2004b:1-2) denilerek eğitimin iş gücü talebine yanıt vermesi gerektiği ileri sürülmektedir. Ancak, “Türk” toplumunun milli, manevi ve ahlâki değerlerinin (barışseverlik, fedakarlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyet, özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık) müfredatların temellerinden biri olduğu (MEB-MÜFREDAT, 2004c:1) belirtilmesine kar-

10 MEB belgelerinde, son dönemlerde en çok fetişleştirilen kavramlardan biri olan performans, “insan sermayesi kuramı”na uygun olarak daha çok “etkililik”, “verimlilik”, “maliyet” gibi iktisadi kavramlarla birlikte düşünülmektedir. Örneğin, 2002-2003 öğretim yılında 23 ildeki 208 Müfredat Laboratuvar Okulunda (MLO) pilot uygulanmasına başlanacağı ifade edilen 2002 tarihli “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adlı kitapta, temel amaç “eğitimde kalitenin artırılması”dır. Bu modelde “ödü, yatırım ve yeterliliklere dayalı bir yetiştirme, ödeme ve terfi programı” çerçevesinde etkili bir performans değerlendirme sistemi açısından öğretmenler birer profesyonel olarak görülmektedir. Performans yönetim sisteminin çalışanların işe alınmasından eğitim ve geliştirme etkinliklerine, kariyer planlamasına, ödül ve teşvik ile ücretlendirme sistemine kadar çok boyutlu olduğu vurgulanarak performans değerlendirmesi ile iktisadi (daha doğrusu) piyasa parametreleri (kariyer, ücret vs.) arasında bir bağlantı kurulmaktadır (T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, *Okulda Performans Yönetimi (Taslak)*, Ankara, 2002).

şın, neoliberal birey tipinin bu değerlerle yaşayabileceği olası çatışmalar göz ardı edilmektedir.

MEB ve TTK Başkanlığı, bilgi toplumuna egemen olan eğitim paradigmalarının hem bilgi tabanını hem de öğrenmeye ilişkin yaklaşımları değiştirdiği; eğitimin amacının ve okulların işlevlerinin yeniden tanımlanmasının bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde, toplumsal yapıdaki değer ve beklentilerin değişiminin yer aldığını ve bu değişimin de eğitim sistemini zorladığını belirterek eğitim sistemimizin dünyayla entegre olamadığı, eğitim-üretim bağlantısının kurulamadığı, küresel şartlara uyacak birey tipinin yetiştirilemediği iddiasından hareketle, küreselleşmeye uyarlanma ve bu sürecin yerel (dini ve milli) kültürleri tehdit etmesinin önlenmesi için küresel ve yerel unsurların dengeli bir bileşimine gidilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede öğretim kademeleri, TTK başkanı Ziya Selçuk tarafından bayrak direğine benzetilmiştir: İlk ve orta öğretim, dıştan müdahalelere karşı daha dayanıklı olan direğin alt kısmına; yüksek öğretim de savrulmalara karşı daha az dayanıklı olduğu için direğin üst kısmına benziyordu. Milli ve dini değerler ilk ve orta öğretimde verilecek ki böylece, küreselleşmenin olumsuz etkilerine karşı "kültürel direnç hatları" kurulacaktı. Küresel değerler ise yüksek öğretim kurumlarında verilecekti (MEB-MÜFREDAT, 2004a:1). Ziya Gökalp'in "hars-medeniyet" ayrımına benzeyen bu bakış açısı, küreselleşme ve küresel değerlerin yerel kültür ve değerlerin altını oyabileceği; her iki kültür kategorisinin karşıt, çelişkili ve rakip içeriklere sahip olabileceğini hesaba katmıyor görünmektedir.<sup>11</sup>

### Yeni müfredatı uygulama sorunları

Bu sorunlar, birkaç öbekte toplanmaktadır. İlk olarak, yeni müfredatın benimsediği öğretim ilke ve yöntemleri, amaç ve kazanımlar ile mevcut öğretmenlerin bilgi, değer ve yetiştirme biçimleri arasında ciddi çelişki, açıklık ve boşluklar vardır. "Öğretmen merkezli" bir anlayışla yetişen ve şu ana değin o şekilde eğitim veren yüz binlerce öğretmenin yeni sisteme nasıl uyum sağlayacağı belirsizdir. Bu kadar çok sayıda öğretmene hizmet içi eğitim veril(e)meyeceğine göre, sistemin, eski öğretmenlerin elenmesi/ayıklanması üzerinden YÖK tasarımı "yeni" eğitim fakültelerinin ultra-liberal öğretmenlik bölümlerinden yetişen öğretmenlerle ayakta tutulacağı açıktır. Bir sosyal bilim dalı olarak eğitim bilimlerinin değil de, uygulama becerilerine dayalı "öğretmenlik bilgisi"yle yetindiği yeni öğretmenlik bölümlerinin en çarpıcı yönü, bilginin okul içi pratik süreçlerdeki etkisi üzerinden hareket edilmesidir. Bu bölümler ile yeni müfredat arasında birçok bakımdan çakışma vardır. Örneğin, derslerinin büyük çoğunluğunun YÖK tarafından belirlendiği bu bölümlerdeki "öğrenci merkezli", "performans ölçümüne dayalı", "pratik bilgi ve yaşantıları öğretimde öne çıkaran" anlayışı, yeni müfredatıyla uyumsuzdur.

İkinci olarak, yeni müfredat, klasik yöntemlerle yetişmiş öğretmenleri ilk aşamada silikleştirebilir, hatta marjinalleştirebilir.

Üçüncü olarak, yaratıcı drama, grup çalışması, zaman şeridi oluşturma, çalışma kağıdı doldurma, görsel materyal okuma, mektup yazma, film izleme, rol yapma, benzetim (simü-

11 Küreselleşmenin yerel kültürler üzerinde yarattığı tahribatları çeşitli örnekler üzerinden inceleyen bir çalışma için bkz. Jean-Pierre Warnier (2003), *La Mondialisation de la culture*, Nouvelle édition, Paris: Éditions La Découverte.

lasyon), mikro öğretim, performans gösterileri, bilgisayarlı eğitim, gezi ve inceleme, sözlü tarih, aile soyağacı oluşturma, günlük tutma, grafik oluşturma, proje çalışmaları, gözlem, tatbikat, kroki çizme, grafik yapma gibi öğretim teknikleri için eğitimin altyapısı son derece yetersizdir. Mevcut eğitimin altyapısı (zaman, mekan, para, eleman vd.), yeni sistemi kaldıracak potansiyelde değildir. Çocukların hem entelektüel hem de beceri ve kişilik gelişimine odaklanan yeni müfredat, becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler vb. araç ve yöntemleri temel almaktadır (T.C.MEB, 2004a:76). Bu tekniklerin verimli bir şekilde uygulanması için mevcut öğretmenlerin ciddi bir hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir.

Dördüncü olarak, “çoklu zeka kuramı” ya da yaklaşımı, iddia edilen aksine, mevcut sistemde uygulanamaz. Klasik danışma ve rehberlik hizmetlerinin layıkıyla yerine getirilemediği bir sistemde, öğrencinin hangi zekasının daha gelişmiş olduğunu belirlemek, nasıl mümkün olacaktır? Kaldı ki, zeka türlerini ayırtılabilmek yetisine, becerisine ve bilgisine sahip öğretmen, her zeka türü için gereken araç-gereçleri nereden bulacaktır? Öte yandan, “Çoklu Zeka Kuramı”nın da eleştirilecek birçok yönü vardır. Howard Gardner’ın (1983) ortaya attığı bu kurama göre, insanlar çok farklı zeka türlerine (dilsel, matematiksel, görsel, bedensel, müziksel, toplumsal, içsel ve doğal) sahiptir; herkesin kendine özgü bir zeka profili vardır. Zekaların her biri insanda farklı bir gelişim süreci izler. Bütün zekalar dinamik ve geliştirilebilirdir. Kişisel altyapı, kültür, kalıtım, inançlar, zekaların gelişimi üzerinde etkilidir. O halde zeki olmanın birçok yolu vardır ki, Gardner, uzun süre egemenlik kuram IQ (zeka katsayısı) denilen zeka anlayışını kırdığını, insan beyninin kullanım yüzdeliğini artırdığını ve öğrenme oranını yükselttiğini iddia etmiştir.

İlk bakışta, IQ’nün Amerikan kültür merkezli, kapitalist ve sığ yönlerine karşı “Çoklu Zeka Kuramı”nın daha eşitlikçi, verimli ve pratik olduğu düşünülebilir. Ancak, eğitim alanındaki postmodern teorilere ölçme-değerlendirme açısından uygun zemin hazırlayan, modern anlayışın “bütüncü ya da tümevarım” yöntemine ve beynin/zihnin bütünselliğine karşı parçaları bütünleştirmek üzere “İnşacılık”ı savunan bu yaklaşımın aşırı uzmanlaşmaya kapı araladığını, çocuğun çok yönlü gelişimini engelleyebileceği ve onu tek bir alanla sınırlayabileceği ileri sürülebilir. Öte yandan, bu yaklaşımın tüketimi kamçılayan bir yönü de vardır. Şimdiden Türkiye’de sadece üst ve orta sınıfların beğeni, ihtiyaç ve gelecekçiliğine hitap eden özel okullarda uygulanan bu yaklaşım, egemen zeka türüne göre çok çeşitli materyallere yönelik tüketimi kamçılayıcı bir özelliğe sahiptir. Üstelik, bu zeka kuramı, toplumsal değil, bireyci bir kuramdır, çünkü bireyin toplumsal değerlere sosyalleşmesini değil, bireyci boyutlarının bireysel farklılıkları öğrenme ve onları etkin olarak kullanmasını, rekabet ve yarışmayla akademik başarıyı yakalamasını, tek ve biricik olduğunu kavramasını, iş hayatının isterlerine uyarlanmasını, girişimci özellikler kazanmasını vb. vurgulamaktadır.

Son derece demokratik, esnek, değişken, küresel koşullara uygun vb. olduğu iddia edilen yeni müfredat, öğretmenlere aslında görünüşte, biçimsel ve vitrine dönük bir serbestlik

sağlamaktadır. Öğretmen, ancak ve ancak “Türk milli eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak gerektiğinde ünite sürelerinde değişiklik yapabilir ve yeni konular ekleyebilir” (T.C. MEB, 2004b:5). Kaldı ki, hâlâ bir örnek ve ulus-devlet yapısı çerçevesinde öğretmenlerin resmi ideolojinin taşıyıcıları olarak görüldüğü “Milli Eğitim” sistemi içinde öğretmenin rolünün sadece aracı, yardımcı, yönlendirici vb. rolüne indirgenip “öğrenci merkezli eğitim” modelinin kurulması mümkün değildir. “Tam bir bağımsızlığın hakim olacağı”nın iddia edildiği (T.C. MEB, 2004c:1) öğrenci merkezli eğitimde özerk ve özgür öğrenci nasıl yetişecektir?

Beşinci olarak, ölçme ve değerlendirme sorunları devam edecektir. Baştan sona “eleme” ve “seçme”ye dayalı bir sistemde, pratik becerilerin edinilmesinin eski sistemle çatışacağı açıktır. Aslında yeni sistem, klasik ölçme ve değerlendirmenin yetersizliğinden kalkarak, iktisadi dile dayalı bir ölçüm sistemini önermektedir. Ölçülmesi planlanan, mal ve hizmet üreten kurumlar gibi eğitimin de çıktısı olan “mezun”ların piyasadaki kalite ve verimliliğidir: “İnsanı üretici ve tüketicisi olarak eğiterek, mal ve hizmetlerin kalitesinin yükselmesine ortam hazırlanmalıdır” (T.C. MEB, 2004c:26). Bu amaca yönelik olarak, Toplam Kalite Yönetimi’nin (TKY) baz alındığı görülmektedir. Aslında hem demokratik ve çağdaş bir öğrenme hem de bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak lanse edilen TKY çerçevesinde “müşteri güdümlü”, “kalite geliştirmeye dayalı”, “süreç, ürün ve hizmetlerin sürekli gelişimi”ni öngören, “başarının sürekli ve geçerli ölçümleri”ni belirleyen, “öğretmen ve yönetici performanslarını standartlara uygunluk açısından değerlendiren”, “sürekli gelişim için hız ve zaman kullanımı”na (T.C. MEB, 2004c:27) önem veren bir tablo sergilenmektedir. Dolayısıyla eğitime uyarlanmış haliyle TKY’de esas olan, bireyin/öğrencinin, toplumsal öğrenme çerçevesinde bilgi ve değerler elde etmesi, yani kolektif bir varlığa dönüşmesi değil, içinde bulunduğu örgütün (okul) dış şartlara (öncelikle piyasanın istekleri) uyarlanması açısından belirlenen “misyon” ve “vizyon”a göre elde ettiği performansın bireysel kalite ve verimlilik bakımından ölçülmesidir.

### **Yeni müfredatın “neoliberal birey” tasarımındaki sorun ve çelişkiler**

Yeni müfredatta dikkat çekici bir çelişki, ilköğretim çağındaki çocukların gelişim devresine uygun olmayan amaç ve hedeflerin güdülmesidir. Örneğin, çocuklara değişim sırasında çıkabilecek engellerden etkilenmemeleri, değişime uyarlanmaları için “risk alma” ve “kariyer gelişimi”nin öğretilmesi belirtilmektedir. Öncelikle, günümüzün rekabete dayalı serbest piyasa ve girişimciliğine hitap eden kavramlar, çocukların gelişim düzey, kişilik, zeka ve konumlarının çok ötesinde olan ve yetişkinleri ilgilendiren “iktisadi” kavramlar olarak görünmektedir. “Girişimcilik”, “lider olma”, “takım ruhu”, “sorun çözme”, “kariyer geliştirme”, saf ve kırılğan dünyaları içindeki yeni yetmelerin gelişmemiş kişilik özelliklerine hiç uymamaktadır. TTK Başkanlığına göre yeni müfredat, “...hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları [çocuğun] değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz” (MEB-MÜFREDAT, 2004c:4). “Çocukların girişimci bir ruhla yetişmelerini” hedefleyen yeni müfredat, sınıf içi etkinliklerden başlayarak tüm



çalışmaların “verimliliğe” dönük olmasını öngörmektedir. Ancak, bu verimlilik dili, çoğun çok yönlü gelişimini sağlayan bir etmen olarak değil, piyasaya rahatça uyarlanabilmenin bir gereği olarak düşünülmektedir. “Bir ürünün gerekliliğini sezme”, “ürünü planlama”, “üretme”, “pazar araştırması yapma”, “arkadaşlarını müşteri olarak görme”, “ürünü pazarlayabilme” (T.C. MEB, 2004b:364); bütün bunlar, çocukları daha okul sıralarında kapitalist bir girişimci gibi yetiştirmek, kapitalistleştirmek anlamına geliyor. İktisadi boyutta girişimci birey modeli esas alındığı için, demokrasi de sadece birey düzeyinde algılanıyor; bireyin uyarlanması gereken bir hayat biçimi olarak tanımlanıyor. Zaten bütün müfredatın temel vurgusu, toplum değil, bireydir: “Programlar [müfredatlar], sağlıklı, mutlu ve sürekli gelişen bir toplum oluşturma yolunun, bireylerin iyi özelliklerini artırmaktan geçtiğini kabul eder” (MEB-MÜFREDAT, 2004c:2). Bu birey anlayışı, beklenebileceği gibi, aynı zamanda mistik bir birey düşüncesi üzerine de kurulmaktadır: “Her birey, yaratılıştan mükemmeldir” (MEB-MÜFREDAT, 2004c:2). Hem “yaratılış teorisi”nin kabul edildiği hem de “yaratıcı drama” gibi ders ve yöntemlerle öğrencilerin yaratma faaliyetlerinin esas alındığı ve yaratıcı öğretim tekniklerinin kabul edildiği yeni müfredatta, mistisizm ve bilime aynı anda ve önemde vurgu yapılması, ileride içinden çıkılmaz çelişkilere yol açabilir. Aslında, bir öğretim tekniği olarak yaratıcı drama, oyunlaştırma, canlandırma ve doğaçlama ile çocukların (elbette yetişkinlerin de) kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, anı, bilgi, deneyim, kişisel eğilim ve değerleri çerçevesinde geliştirdikleri eylem durumlarıyla bilinç ve düşsel dünyalarını geliştirmeleri olumlu bir durumdur. Ancak, bu öğretim tekniklerinin, “belirli, mutlak ve dogmatik” mistisizm ile çeşitli düzeylerde karşı karşıya gelmesi olasıdır.

Yeni müfredat, baştan sona yığınla beceri, tema, kişisel nitelik, ara disiplin vb. ile doldurulmuş. Çocuktan beklenen “girişimcilik”, “cesaret ve meydan okuma”, “bilinçli tüketici olma”, “özyönetim”, “kariyer planlama ve kariyer bilinci geliştirme”, “işbirliği ve takım çalışması”, “liderlik” (T.C. MEB, 2004a:12) gibi hedefler, çocukların sırtlarında çok ağır duracak yükler gibi görünüyor. Hele “kaybetmeyi göze alarak yenilikleri deneme cesareti gösterme ve bundan zevk alma” (T.C. MEB, 2004a:16) cümlesinde ifade edilen bir anlayış, çocuğa hayatı sanki bir kumar süreci olarak sunmaktadır. Hayat Bilgisi dersi müfredatında “kariyer planlama” başlığı altında verilen hedefler (zaman içinde itibar gören mesleklerin nasıl değiştiğini fark etme, günümüzde önemli ve gerekli meslekleri tanıma vd.), neoliberal birey modelinin amaçlandığının en açık göstergeleridir (T.C. MEB, 2004a:20). Neoliberal birey tasarımı, Hayat Bilgisi dersi müfredatında yer alan “Liderlik” başlığı altında en bariz şekilde dile getirilmiştir: “Vizyon ve amaç belirleme”, “bunları tasarlama”, “ödülleri yaratma”, “grup hakkında olumlu bir imaj yaratma”, “lidere güven ve inanç sağlama” vb. (T.C. MEB, 2004a:21).

Tüm olasılıkçı, çok yönlü nedensellikçi, kuşkucu, doğrusal olmayan vb. yöntem ve anti-Newtonculuk iddialarına rağmen yeni müfredat, aslında modern araştırma yöntemlerini esas almaktadır. Örneğin, belirlenen araştırma aşamaları (“soru-gözlem-tahmin-veri toplama-verileri kaydetme-verileri düzenleme-verileri açıklama-araştırma sonuçlarını sunma”) modern metodolojinin klasik araştırma aşamalarıdır. Neden-sonuç ilişkisi, değişkenlik/benzerlik, karşılıklı bağımlılık, süreklilik gibi yeni müfredatta çokça geçen metodolojik kavramlar, mo-

den araştırma yöntemlerinin temel unsurlarındandır. Örneğin “problem çözme becerisi” nin edinilmesi için müfredatta şu önerilmiştir: “1) Problemi tanımlama ve sınırlama, 2) Problemin çözümüne yönelik hipotezler ortaya atma, 3)Veri ve kaynak araştırması yapma, 4)Hipotezleri test etme, ve 5) Probleme yönelik bir çözüme varma” (T.C. MEB, 2004b: 48). Bu yaklaşım, klasik metodolojinin temel yaklaşımıdır. Kaldı ki, “performans değerlendirme” denilen, “öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevler”, zaten eski sistemde amaç olarak yer almaktaydı.

Yeni müfredatın birey tasarımı, konu özellikle değerlere geldiğinde, ideali belirtmek anlamında olumlu ama gerçeklikte yaşananları ifade etmemek anlamında eksiktir: “Farklı sosyal, kültürel ve dini gruplara ait kişilerle etkileşimde bulunma ve bu kişileri yargılamadan kabul etme” (T.C. MEB, 2004a:18), barışçıl değerleri imlemesi bakımından alkışlanacak bir ifadedir ama birey, karşısındaki insanı, tam da farklı inanç, eğilim, ideoloji, düşünce ve kişilik özelliklerinden dolayı yargılama, hatta dışlama (“ötekileştirme”) hakkına sahip olduğunu düşünabilmektedir. “Arkadaşları ile farklılıkların doğal olduğunu kabul eder” (T.C. MEB, 2004a:46) cümlesi, çocukların ve elbette tüm insanların farklılıklarının olumlu (demokratik, hoşgörülü, çoğulcu vb.) bir çerçevede görülmesi gerektiğini vazetmek anlamında gerekli bir temayı ele almaktadır. Ne var ki, reel gerçeklik içinde sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunları (ötekileştirme, ayrımcılıklar vb.) irdeleyip çocukları bu konuda bilinçlendirmek ve asıl önemli farklılıkların (sınıfsal, statüsel, cinsel, etnik vb.) doğal değil, toplumsal olduğunu ortaya koymamak boyutunda eksik kalmaktadır.

### **Sonuç: Neoliberal değil demokratik müfredat**

Gramsci, çocuğun geleceğini ipotek altına almayan, onun iradesi ve zihnini önceden saptanmış yolları takip etmeye zorlamayacak bir eğitim talep eder (Lombardi, 2000:64). Oysa, yeni müfredatımız, neoliberal eğitim mantığıyla çocukların geleceğini ipotek altına almakta, onları geleceğin “yurttaş”ı olarak değil, “girişimci”si ya da “iş adamı” olarak eğiteceğini vazetmektedir. Beane ve Apple’ın (1995:12) vurguladığı gibi, demokrasi, insanlar arasında işbirliğini vurgulamasına karşın çoğu okul, not, statü, kaynaklar, programlar vs. için rekabeti beslemektedir. Ortak yarar üzerine etkinlik göstermesi gereken eğitim kurumları, dışarıdan empoze edilen bencilce bir birey fikrini vurgulamaktadır.

Toplumsal değil pragmatik bireyci bilinci besleyen yeni müfredat, neredeyse piyasanın diliyle konuşmakta, statükonun mükemmel bir veri olarak daha da geliştirilmesi gerektiğini dikte etmektedir. Müfredatta yer alan konular, sanki öğretim yöntemleri ve kavramlarda bir belirsizlik (uncertainty), fikri farklılık (disagreement), çelişkili (conflictual) bir yön yokmuş, bilimsel bir ortak anlayış varmış gibi bilimsel tartışmaları es geçmektedir. Zaten, yeni müfredatta bilgi, sözde dışsal, nesnel ve değişime açık bir biçimde resmedilmekte; çatışma ve fikir ayrılıkları yok sayılmakta ya da en azından (“çatışma çözme”, “yönetişim” gibi kavramlarla) karikatürleştirilmektedir. Dahası, okul, müfredatta içerilen en üstün ileri, çağdaş ve demokratik/ileri bilgilerin işlendiği bir “demokratik yaşam laboratuvarı” şeklinde görülerek

biçimsel ve eğitimsel bir demokrasi anlayışı güdülmektedir. ABD patentli eğitim kavramlarını son yıllarda durmaksızın ithal eden MEB, “laboratuvar” tarzı bir okul/sınıf/öğretim anlayışını da sisteme sokarak okulun bir toplumsal gerçeklik alanı olarak yeniden kurulmasını engellemektedir. Bu anlayışın ürünü olan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), “geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır” (T.C. MEB, 1999b:7) gibi bir anlayış çerçevesinde aslında okulları doğrudan piyasa çerçevesinde yeniden düzenlemenin önemli bir adımını oluşturmakta ya da “minyatür toplum” (“okul toplumu”) denilerek güya çocuğun/öğrencinin yaşadığı toplumsal gerçeklik ile bilgisel/öğretimsel deneyimin çakıştı(rıl)dığı bir hava yaratılmaktadır. Bu, tipik bir bilinç çarpıtmadır ki, bu süreçte kavramlar, gerçekliğin birebir örtüştüğü “nesnel” gibi görülerek “ideal tasarımlar” yaratılabileceği sanısı oluşturulmaktadır. Bu kavramlar (işgören, vizyon, motivasyon, misyon, risk alma, kariyer gelişimi, lider, yönetişim, terfi sistemi, takım çalışması, tam öğrenme, kalite, verimlilik, etkililik, teşvik ve takdir, dönüt, eğitsel ürün, standartizasyon vd.) neoliberal ideolojiye uygun olarak kullanılan kavramlardır.

Yeni müfredat, steril bir müfredattır. Beane ve Apple’a (1995:17-18) göre bu tür müfredatlar, bireysel-konulu, disiplin-merkezli, “yüksek-kültür” yaklaşımli bir anlayışın parçası olan sterilize edilmiş bir bilgi versiyonu içerirler. Bu tür bir müfredat, konunun sosyal problemler ve etik ve siyasal çelişkiler etrafında örülmesini engeller. Gerekçesi de, çocukların hayatın karmaşıklıklarını anlamaya hazır olmadıkları ve bu karmaşıklıklarla karşı karşıya kaldıklarında çöküntü yaşayabilecekleridir. Oysa böylesi bir yaklaşım, çocukların, gerçek toplumda yaşayan gerçek insanlar oldukları gerçeğini tümünden göz ardı etmektedir. Kaldı ki, çocukların birçoğu, kendi yaşantıları sayesinde, ırkçılık, yoksulluk, cinsel ayrımcılık, evsizlik vb. sorunlara ilişkin epay bilgi sahibidirler. Müfredata steril yaklaşım, çocukların politik, etik ve sosyal çelişkileri görüp onlara karşı çıkabilecekleri olasılığından kaçınmaktadır.

O halde, gerçekliğin bulaşıcı etkilerinin hiç bulaşmadığı bu müfredat, hayatı tek yönlü ve o da yanlı, tutucu ve gayri insani boyutlarda kavramaktadır. “Bir girişimcinin hayat haritasının çıkarılması”, “bir ürünün tasarlanıp en iyi şekilde pazarlama projelerinin yapılması” (T.C. MEB, 2004b:35) gibi daha en kırılğan, oyun ve oyuncak dünyasında/çağında yaşayan, kişiliği oturmamış, naif çocuklara piyasanın diliyle seslenilmekte, onlardan öncelikle “girişimci”, “işadamı” olması istenmektedir. Tasarlanan birey tipi, aslında “bireyci birey” olmasına karşın, müfredatlarda zaman zaman “öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasının sağlanması”, “bireyin toplumsal varoluşunun gerçekleştirilmesi” (T.C. MEB, 2004b:45) gibi ifadeler, olsa olsa gelişigüzel serpiştirilen, müfredatı zengin göstermek isteyen ve vitrinin eksik kalmasına gönüllü razı olmayan bir zihniyetin ürünüdür. Müfredatlarda aslolan, “pragmatik bireyci birey” insan modelidir ki, bu modelin üzerine oturduğu değişik beceriler (eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim ve empati, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, ürünü tasarlayabilme ve pazarlayabilme, gözlem, sosyal katılım vd.), çocuğun çok yönlü gelişiminden ziyade bir “insan sermayesi” olarak yatırım yapılan eğitim yıllarının sonucunda beklenen “çıkıtı”yı garantileme amacını

gütmektedir. Her ne kadar, yeni müfredatta öğretmenin klasik/geleneksel modeli değil de, öğrenciye yön gösterecek, önerilerde bulunacak, gerekli durumlarda açıklama yapacak, fikir verecek, rehber olacak ve öğrencilerin gelişimlerini gözleyecek denilmekteyse de, sistemin öğretmeni otoriter ilişkilerle çepeçevre saran yasaları içinde tüm bunların nasıl gerçekleşeceği bir soru işaretidir. Yine aynı şekilde, madem yeni sistemde bilgi, öğrenci tarafından yapılandırılacaktır, o zaman neden bu kadar çok bilgi, öğretim yöntemi ve değişik düşüncelere dayalı müfredatların yazılmasına gerek duyulmuştur?

Yeni sistemin “gizli müfredatı”, en az reel/formal müfredat kadar etkili olacak gibi görünmektedir. Asıl mesele, öğrencileri, standart bir müfredata boyun eğdirmek değil, onlara çalışmak istedikleri konular hakkında istedikleri zaman ve biçimde seçimler yapabilecekleri öğretim ortamları sağlamaktır. ■

## Kaynakça

- Althusser, Louis. (1989), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özışık, İstanbul:İletişim yay.
- Anderson, C. Arnold. (1968) "Education and Society", David L. Sills (der.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Macmillan-The Free Press.
- Apple, Michael W. (1976) "The Hidden Curriculum and The Nature of Conflict", *Ideology and Curriculum*, Routledge and Kegan Paul. [http://plsc.uark.edu/ritter\(edfd5353-apple.html](http://plsc.uark.edu/ritter(edfd5353-apple.html). [İndirilme tarihi:12.01.2005]
- \_\_\_\_\_ (1989) "The Political Economy of Text Publishing", Suzanne De Castell, Allen Luke ve Carmen Luke (der), *Language, Authority, and Criticism-Readings on the School Textbook*, London: The Falmer Press.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*, Çev. Fatma Gök vd. Ankara:Eğitim Sen yay,
- Apple, Michael W. ve L. K. Christian-Smith, (1991) "The Politics of the Textbook", M.W. Apple ve L.K. Christian-Smith (der), *The Politics of the Textbook*, New York:Routledge.
- Aronowitz, Stanley. ve Henry A. Giroux, (1987) *Education Under Siege-The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, London: Routledge and Kegan Paul.
- \_\_\_\_\_ (1989) *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Press.
- Atkinson, Carroll. ve Eugene T. Maleska, (1962) *The Story of Education*, New York:Bantam Books.
- Banks, Olive. (1968) *The Sociology of Education*, London: B.T. Batsford.
- Beane, James. ve Michael W. Apple, (1995) "The Case for Democratic Schools", *Democratic Schools*, M. W. Apple ve J. A. Beane (der), ASCD, Alexandria.
- Berkes, Niyazi. (1978) *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı yay.
- Bilton, Tony. vd., (1991) *Introductory Sociology*, ikinci baskı, London:Macmillan.
- Blackledge, David. ve Barry Hunt, (1989) *Sociological Interpretations of Education*, London:Routledge.
- Blonski, P.P. (1990) *İşokulu-Eğitim Sorunlarının Çözüm Yöntemi Olarak Marksizm*, çev. Tahsin Yılmaz, İstanbul: Sorun yay.
- Bourdieu, Pierre. ve Jean-Claude Passeron, (1992) *Reproduction in Education, Society and Culture*, çev. Richard Nice, London:Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Toplumbilim Sorunları*, çev. Işık Ergüden, İstanbul:Kesit yay.
- Bowles, Samuel. ve Herbert Gintis, (1976) *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, New York:Basic Books, Inc., Publishers.
- Bowles, Samuel. (1999) "Eşitsiz Eğitim ve Toplumsal İşbölümünün Yeniden Üretimi", *Eğitim ve Yaşam*, çev. Kemal İnal, Bahar.
- Brameld, Theodore. (1971) *Patterns of Educational Philosophy. Divergence and convergence in culturological perspective*, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Brauner, Charles J. ve Hobert W. Burns, (1965) *Problems in Education and Philosophy*, New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Bumin, Kürşat. (1983) *Batı'da Devlet ve Çocuk*, İstanbul:Alan yay.
- Cocouault, Marlaïne. ve Françoise Cœuvrard, (2003) *Sociologie de l'éducation*, Nouvelle édition, Éditions Paris: La Découverte.
- Cuningham, Hugh. (1995) *Children and Childhood in Western Society Since 1500*, Londra, Longman.
- Durkheim, Emile. (1956) *Education and Sociology*, çev.S.D. Fox, New York.: The Free Press.
- Duru-Bellat, Marie. ve Agnès Van Zanten, (2002) *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin.

- Frankena, William K. (1965) *Three Historical Philosophies of Education-Aristotle, Kant, Dewey*, Illinois:Scot, Foresman and Com.
- Gardner, Howard. (1983) *Frames of Mind:The Theory of Multiple Intelligences*, New York:Basic Books.
- Giroux, Henry A. (1983) "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education", *Harvard Educational Review*, 53 (3),
- Giroux, Henry A. ve A. Penna, (1983) "Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum", H. Giroux ve D. Purpel (der.), *The Hidden Curriculum and Moral Education-Deception or Discovery?*, California: McCutchan Pub.
- Gök, Fatma. (1994) "Türkiye'de Eğitim ve Kadınlar", *Eğitim ve Toplum*, Bahar, Sayı 3.
- Gutek, Gerald L. (1988) *Philosophical and Ideological Perspectives on Education*, Massachusetts:Allyn and Bacon.
- Havighurst, Robert J. (1952) "Social Foundations of General Education", Nelson B. Henry (der.), *The Fifty-First Yearbook of the National Society for the Study of Education-Part I General Education*, Illinois: University of Chicago Press.
- Hurn, Christopher J. (1985) *The Limits and Possibilities of Schooling-An Introduction to the Sociology of Education*, Massachusetts:Allyn and Bacon.
- Illich, Ivan. (1998) *Okulsuz Toplum*, çev. Mehmet Özyay, İstanbul:Şule yay.
- İnal, Kemal. (2004) *Eğitim ve İktidar-Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*, Ankara: Ütopya yay.
- Katoğlu, Murat. (1990) "Cumhuriyet Türkiyesi'nde Eğitim, Kültür, Sanat", Sina Akşin (yay. yön.) *Türkiye Tarihi 4-Çağdaş Türkiye, 1908-1980*, İstanbul:Cem yay.
- Klein, M. Frances. (1991) "A Conceptual Framework for Curriculum Decision-Making", F. Klein (ed) *The Politics of Curriculum Decision-Making, Issues in Centralizing the Curriculum*, New York:State University of New York Press.
- Lombardi, Franco. (2000) *Antonio Gramsci'nin Marksist Pedagojisi*, çev. Sibel Özbudun-Başak Ekmen, Ankara: Ütopya Yay.
- MEB-MÜFREDAT, 2004a, <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>. [İndirilme tarihi:02.10.2004]
- MEB-MÜFREDAT, 2004b, "Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler", [http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/prog\\_giris\\_11.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_11.html). [İndirilme tarihi:02.10.2004]
- MEB-MÜFREDAT, 2004c, "Programların Yaklaşımı", [http://programlar.meb.gov.tr/program\\_giris/yaklasim\\_2.htm](http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2.htm). [İndirilme tarihi:02.10.2004]
- Meyer, Adolph E. (1956) *The Development of Education in the Twentieth Century*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Nyberg, David. ve Kieran Egan, (1981) *The Erosion of Education-Socialization and the Schools*, New York: Teachers College Press.
- Postman, Neil. (1995) *Çocukluğun Yokluğu*, çev. Kemal İnal, Ankara:İmge Kitabevi yay.
- Rousseau, J.J. (2000) *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*, çev. Mehmet Baştürk-Yavuz Kızılçim, Erzurum:Babil yay.
- Sakaoğlu, Necdet. (1992) *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İstanbul:İletişim yay.
- Sayers, E. Vern. ve Ward Madden, (1959) *Education and The Democratic Faith-An Introduction to Philosophy of Education*, New York:Appleton-Century-Crafts.
- Schofield, Harry. (1972) *The Philosophy of Education-An Introduction*, London:George Allen and Unwin.
- Sleeter, Christine E. ve Carl A. Grant, (1991) "Race, Class, Gender and Disability in Current Textbooks", M.W. Apple ve L.K. Christian-Smith (der.) *The Politics of the Textbook*, New York:Routledge.
- Smith, P.G. (1965) *Philosophy of Education*, New York:Harper and Row Pub.

- Stevens, Jr., Edward. ve George H. Wood, (1992) *Justice, Ideology, and Education-An Introduction to the Social Foundations of Education*, New York: McGraw-Hill.
- Suhomliski, Vasili. (1986) *Eğitim Üzerine*, çev. Ali Özdoğu, İstanbul:Sorun yay.
- Szaniawski, Ignacy. (1980) *Okulun Toplumsal İşlevi (Politeknik Eğitimin Temelleri)*, çev. Tahsin Yılmaz, Ankara: Onur yay.
- T.C. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, (1995) *İlköğretim Okulu Programı*, 2. baskı, Ankara:Milli Eğitim Bakanlığı yay.
- T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1999a), *Eğitim Teknolojisi Kılavuzu*, Ankara:MEB EARGED yay.
- T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1999b), *Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli*, 2. basım, Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2004a) *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara:MEB.
- T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2004b) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara:MEB
- T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, (2004c) *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*, Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik'in 11 Ağustos 2004 tarihinde Kabataş Erkek Lisesi'nde yeni hazırlanan İlköğretim Müfredatı ile ilgili toplantıda yaptığı konuşma, <http://www.ttkb.gov.tr/index1024htm>.
- Tyler, William. (1977) *The Sociology of Educational Inequality. Contemporary Sociology of the School*, London: Methuen and Co Ltd.
- Ünder, Hasan. (1994) "Modernizm, Post-Modernizm ve İslamcılık", *Mürekkep*, Güz (1)
- Van Dijk, Teun A. (1994) "Söylemin Yapıları ve İktidarın Yapıları", M. Küçük (der ve çev.) *Medya, İktidar, İdeoloji*, Ankara:Ark yay.
- Wallace, Elizabeth. (1983) "Hidding the Hidden Curriculum:An Integration of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform", H. Giroux ve D. Purpel (der.) *The Hidden Curriculum and Moral Education-Deception or Discovery?*, California:McCutchan Publishing Corporation.