



## The ideology problem in terms of critical theory of curriculum development models implemented in Turkey

## Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin Eleştirel Teori açısından ideoloji sorunu

Alaettin İşeri<sup>1</sup>

### 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 discourse within critical 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 discourse within critical 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 discourses; social structure of knowledge, one dimensional man, the model of transmitted education, reproduction of cultural capital, hegemony and democratic curriculum within critical theory were examined comparatively. According to these findings, it was discussed the understanding of ideology that models make possible it terms of personal-social effects at macro level.

### Özet

Bu çalışmada, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, eleştirel teori argümanları açısından ideoloji üretim sorunu irdelenmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri, eleştirel teorinin temel argümanları ile karşılaştırmalı olarak incelenerek ideoloji üretim sorunu irdelenmiştir. Araştırma betimsel olup, literatür taramasına dayalı kuramsal bir çalışmadır. İlgili literatürlerden 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 başlıkları altında analiz edilmiştir. Bu bulgular, bağlamında ikinci aşamada eleştirel teorinin; bilginin sosyal yapısı, tek boyutlu insan, aktarımcı-bankacı eğitim düşüncesi, kültürel sermayenin yeniden üretimi, hegemonya ve demokratik program söylemleri ile karşılaştırılarak makro düzeyde ideoloji üretimini nasıl olanaklı kıldığı literature dayalı tartışılmıştır.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [aiseri@bilgi@gmail.com](mailto:aiseri@bilgi@gmail.com)

**Keywords:** ideology, critical theory, curriculum, curriculum development models, curriculum development models implemented in Turkey **Anahtar kelimeler:** ideoloji, eleştirel teori, program, program geliştirme modelleri, Türkiye’deki program geliştirme ve modelleri

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

## 1. Giriş

Bir sosyal bir sistem olarak eğitim sistemi, sosyal, bilişsel, duyuşsal, siyasal, kültürel vb. boyutlarda bireysel ve sosyal yaşam pratiklerini biçimlendirme, geliştirme veya dönüştürmeye yönelik işlemektedir. Eğitim sisteminin birey ve toplumsal yaşamı biçimlendirmeye yönelik işleyişinde etkili olan en önemli araçlarından biri, eğitim sisteminin yapısı, içeriği, metodolojisi ve işlerliğini belirlemede etkili olan program geliştirme ve modelleridir. Bu durumda program geliştirme ve modellerinin, öğretim programları, ders içerikleri, etkinlikleri ve ders kitaplarının tasarımından uygulanışına kadar tüm öğretim süreçlerini etkilemesi de, bir sosyal sistem olarak eğitim sisteminin işleyişine etkisi olarak okunabilir. Bu durumda eğitim sistemine farklı sosyo-kültürel-ekonomik ve politik değerlerin entegre olmasını sağlayan en önemli araçların program geliştirme ve modellerinin kendisi olarak görülebilir. Bunun için Türkiye’deki eğitim sisteminin işleyişi ve üretiminde etkili olan program geliştirme ve modellerinin, teorik arka planı, program tasarımına ilişkin öngörüler ve eğitim-öğretim pratiklerini biçimlendirmeye etkisi açısından irdelenmesi gereken bir yapıyı doğurmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, sosyo-kültürel-ekonomik ve politik gerçekliği soyutlamadaki tutarlılığı; teknik detayları öngören mikro düzeydeki program tasarımına ilişkin bir iç tutarlılığı aramaktan öte, makro düzeyde eğitim sisteminin işleyişi, metodolojisi ve üretilen öğretim programlarının, sosyo-kültürel-ekonomik, politik, epistemolojik vb. unsurlarla ilişkisinin belirlenmesiyle mümkündür. Türkiye’deki bu program geliştirme ve modellerinin makro boyutta, ideolojik etkilerinin irdelenebilmesi için de öncelikle ideoloji ve program düşüncesinin teorik arka planının incelenmesi gerekir.

### 1.1. İdeoloji Kavramı

İdeoloji kavramı köken olarak, ideo (bilgi) ve loji (bilim) Grek-Latin sözcüklerinin birleşimiyle Fransızca ‘ideologie’ sözcüğünden gelmektedir. Sözcük ‘düşünceler bilimi’ anlamında kullanılmıştır (Aydın, 2008, s.144; Çağan, 2008, s.11; Gökçe, 2007, s.73). İdeoloji kavramını ilk olarak Tracy (1796-1798) yılları arasında Paris’teki Ulusal Enstitü’ye sunduğu *Memorie sur la Faculte de Penser* adlı bildiri de 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 (Heywood, 2007, s.8; Vincent,

2006, s.3). Antonio Desttut de Tracy, üretmiş olduğu ‘ideoloji’ kavramı ile ‘düşüncelerin bilimi’ni kastetmiştir. İdeoloji hem insan düşüncesini, düşünce yasalarını ve düşüncenin 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, s.8; Kazancı, 2006, s.3; Örs, 2009,s.9; Özbek, 2003, s.9). McLellan (2005, s.57-58)’a göre 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 insan topluluğunun çıkarına hizmet eden bir kurum meydana getirebilir (Finlasyon, 2007, s.35). Geuss (2002, s.112)’e göre, ideoloji sadece baskıyı meşrulaştıran değil, normatif iktidarın eşitliksiz dağılımını meşrulaştıran bir bilinç biçimidir. Mumby (2005, s.129-130)’ye göre ideoloji, bireyin yaşadığı dünyayı oluşturan simgelerin ve anlamların içine yerleşmiştir. Karl Mannheim’e göre ideoloji, belirli durumlarda belirli grupların kollektif bilincinin, gerek kendilerinin gerekse başkalarının toplumun gerçek durumunu görmelerini engellemesi düşüncesini içerir (Swingewood, 1998).

İdeoloji kavramının etimolojik kökenine bağlı olarak kavramsal içeriğine bakıldığında, Geuss (2002) ideoloji kavramının farklı anlamlara sahip olmasının nedenini, teorisyenlerin ideoloji teorilerini farklı sorulara cevap vermeye yönelik geliştirmiş olmasından kaynaklandığını belirtir. Bunlar; betimsel, yeric (yanlış bilinç) ve pozitif ideoloji araştırmalarıdır. Betimsel ideoloji, insan gruplarının taşıdığı inançları, kullandıkları kavramları, tutumları ile psikolojik eğilimleri, güdülerini, arzuları, değerleri, tercihleri, sanat eserleri, dinsel ayinleri, davranışları gibi özellikleri ya da bunlarla ilgili olguları salt betimsel anlamda bir ideoloji teorisidir. Betimsel ideoloji, hem söylemsel (kavramsal, fikir, inanç) hem de söylemsel olmayan (ritüeller, tutumlar, sanatsal etkinlik biçimleri) öğeleri ve failerin fikirlerini ‘söylemsel’ içerir. Yeric ideoloji, failerin inanç, tutum ve isteklerinin eleştirisini içerir. Toplumdaki failerin kendileri, konumları, toplumları ya da çıkarları konusunda yanlış içinde oldukları gözleminden hareket eder. Pozitif ideoloji ise, istekleri, ihtiyaçları ve çıkarları verili bir grubun nesnel durumundan hareketle, bu grup için ne tür toplumsal-kültürel sistem ya da dünya görüşünün en uygun olduğunu, hangi ideolojinin grup istek ve ihtiyaçlarını karşılama ve çıkarlarını daha öteye götürmelerini sağlayabileceğini belirlemeyi içerir. Pozitif ideoloji, kurulması, yaratılması ya da icat edilmesi gereken bir şeydir.

Sosyal bir olgu olarak pratik yaşamda ideolojinin işlevine bakıldığında, McLaren (2011, s.304), ideoloji aynı anda hem olumlu hem olumsuz işlevlere sahiptir. İdeolojinin olumlu işlevleri, insanların sosyal ve politik dünyalarını anlamlandırmak, projeler oluşturmak, onları dünyadaki yerleri hakkında belirli bir bilince ulaştırmak ve bu yer içinde hareket edebilmeleri için gerekli olan kavram, kategori,

imge ve fikirleri sağlamaktır. İdeolojinin olumsuz işlevi ise 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 olumsuz bir fonksiyon sahibi olarak ideoloji; meşrulaştırma, gizleme, ayrıştırma ve somutlaştırma olarak dört farklı şekilde işler.

İdeolojinin sosyal bir gereksinim olarak tarihsel arka planına bakıldığında Mardin (1999, s.18)’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, s.181)’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, s.13)’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 alanındaki teoriler, üç başlık altında sınıflandırılmaktadır: (i) toplumsal gerçekliğin, öznelere bilincinde bir yanılsama ile oluşan bilgi yani yanlış bilinç olarak ideoloji; (ii) toplumsal sistemin çatışmalı yapısını bir arada tutan ve esas olarak toplumsal sistemin kendini yeniden üretmesi olarak ideoloji; (iii) toplumsal düşünce, değer ve anlamların oluşumunda söylem olarak ideolojidir (Çağan, 2008, s.14; Gökçe, 2007, s.76; Sancar, 2008, s.7). Aydınlanma döneminden günümüze, sosyal, siyasal, ekonomik ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda etkili olan ideolojiler, birey doğası, tarihsel sürecin işleyişi, sosyo-politik modelleri, inançlar dizisi ve toplumun geleceğine yönelik belirli projeleri öngörürler. Projeleri olan bu ideolojiler; liberalizm, konservatizm, gericilik, marksizm, sosyalizm, milliyetçilik, ilerlemecilik, feminizm, anarşizm, ütopyacılık ve faşizm olup, her biri belirli bir insan modeli çizmektedir (Gökçe, 2007, s.83; Gutek, 2006, s.163; Örs, 2009, s.14).

İdeoloji kuramlarının öngördüğü bu insan modellerinin içeriğine bakıldığında; 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 alır. Muhafazakarlık (konservatizm); idealizm ve realizm temelinde perennializm (daimicilik) ve essensializm (esasiclik)’in değişmezliği, asıl gerçeklik ve evrensel doğru olarak görülmesini, insan doğasının değişmeyen evrensel nitelikleri temelinde ‘kadim toplumsal düzen’ göstergelerinin kültürel miras olarak korunması ve 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, toplumun politika, hukuk, ahlak, din, sanat, eğitim gibi tüm hayatını belirler. Kültürel olay-olgular, ekonomik şartların bir yansımasıdır. 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).

## 1.2. Eleştirel Teori ve İdeoloji Söylemi

Tüm kapalı sistemleri eleştiri yoluyla çözmeyi amaçlayan eleştirel teori, insanın toplumsal eleştiri yoluyla, baskılardan kurtulup özgürleşmesine katkıda bulunan her felsefi görüşe sıcak bakar. Eleştirel filozoflar, öncelikle toplumsal çıkarların, çatışma ve çelişkilerin düşüncede nasıl ifade edildiği ve baskı sistemlerince nasıl üretildiğiyle ilgilenmişlerdir (Geuss, 2002, s.85; Cevizci, 2010, s.1205). Frankfurt Okulu, insanoğlunun ürettiği ‘kısıtlamalar’ üzerinde düşünme, insanın kendisine ilişkin hayal ve yanılsamalardan kurtulmasını eleştiriyle aşmayı öngörür. Böylece Eleştirel kuram, yalnızca soyut ve yüzeyde kalan saptamalara dayanan bir bilgi değil; insanoğlunu toplumsal açıdan özgürlüğe yöneltecek açıklamalar da getirmek istiyor; kuramla pratik arasında ilişki kurmaya yöneliyor. Eleştirel kuramcılar, çağdaş toplumun ve özellikle tekeli kapitalizmin sorunlarını, toplumsal ruhbilim ve kültür üzerinde durarak irdelemek; ampirik saptamalarla yetinmeyerek, bir toplum kuramı ve bilimi ortaya koymayı öngörür (Hilav, 1993, s.154). Rabinow ve Sullivan (1990, s.10), Frankfurt Okulu, geleneksel anlayışların probleme dönüştüğü bir teknoloji çağında, kültürel söylemin, sosyal pratikler ve ilişkiler alanının içine yerleştiğini, çağdaş yaşamda, sosyal olgu ve değerlerin giderek teknik amaç ve olgulara dönüşmesini sorgular. Marshall (1999, s.180:) ve Ritzer (2011, s.142)’a göre, Frankfurt Okulu, marksizmin ekonomik belirlenimciliğine eleştirel yaklaşarak, toplumsal yaşamın başka yönleri olarak ideolojik, siyasal ve kültürel analizlerine girişmiştir. Eleştirel okul, modern toplumda bireyin kültürel olarak baskı altında tutulmasına odaklanır. Herbert Marcuse, modern yaşamın görünen rasyonelliğine karşın, irrasyonellikle dolu olduğunu vurgular. Rasyonel dünyanın, bireyleri, onların ihtiyaçlarını ve yeteneklerini imha edici olması, barışın daima savaş tehdidi ile sürdürülmesi ve yeterli araçların varlığına rağmen insanların güçsüzleştirilmiş, bastırılmış, sömürülmüş ve kendilerini gerçekleştiremez olarak kalmaları irrasyoneldir (Ritzer, 2011, s.144: Keat ve Urry, 2001, s.352). Adorno ve Horkheimer’a göre, Batı kültürüne araççı rasyonelitenin egemen olmasıyla, insani özü boşaltılmış bir bilim ve teknolojiye dayalı insani eylem ve toplum üzerinde denetim kurmaya odaklandığını ileri sürmektedirler (Swingewood, 1998, s.337). Eleştirel kuramcılar, araştırma ve bilgilerin değerlerden, öznellikten arınık olamayacağını savunur

(Baert, 2010, s. 151: Keat ve Urry, 2001). Eleştirel teorinin önde gelen temsilcileri; Theodore Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Carl Grünberg, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas’dır (Swingewood, 1998, s.333: Geuss, 2002, s.85: Ritzer, 2011: Keat ve Urry, 2001, s.349: Baert, 2010, s.152: Slater, 1998). Eleştirel kuramcılara ideoloji, toplumsal seçkinlerin ürettiği, çoğunlukla yanlış ve perdeleyici fikir sistemleridir. Modern dünya, bireyler üzerinde eşsiz bir egemenlik kurmasıyla, denetim mekanizması kültürel dünyanın tüm yönlerine yayılmış ve daha önemlisi eyleyende içselleştirilmiştir. Gerçek yaşamda, eyleyenler, büyük toplumsal yapı adına kendileri üzerinde egemen olurlar. Egemenlik artık hiç bir şekilde egemenlik olarak görünmediği için eksiksiz bir aşamaya ulaşmıştır (Ritzer, 2011, s.147).

### 1.3. Program ve İdeoloji İlişkisi

Eğitim sistemini besleyen program teori ve modelleri üzerinden ideolojinin öğretim pratiklerine yansımalarına bakıldığında, English (1983, s.10)’e göre program ile ilgili sorunlar, ideolojik, teknik, eylemsel-pratik sorunlardır. Programın ideolojik sorunlarının merkezinde, değerler tartışması ve sosyo-politik bir görüşe göre değerlerin seçimi söz konusudur. Program tasarım sorunlarının kökleri ideolojiktir. (Gutek, 2006, s. 163)’e göre, modern ulus devletinin 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; (i) eğitim politikaları, hedefleri, amaçları ve sonuçlarını belirleme, (ii) okul çevresindeki davranış ve değerleri belirleyip, kuvvetlendirme, (iii) okulun resmi müfredatını oluşturan bilgi ve yetenekler üzerinde etkili olma boyutunda eğitim ve öğretimi etkilemiştir. Resmi program açısından ideoloji; ‘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 cevap programların belirli bir biçim kazanmasına yol açar. Gökçe (2007)’ye göre eğitim kurumları, siyasal sistemin haklılaştırılmasında tutkal görevi gören ve ideolojinin üretildiği en önemli kurumlardır. Tüm toplumlarda eğitim içeriği ve amaçları, egemen ideoloji tarafından belirlenmektedir. Ancak egemen sınıfın siyasal sistemini haklılaştıran ideolojik inançlar çoğunlukla orta sınıf değerleri olarak üretilmektedir. Gökçe (2007)’ye göre, ideoloji eğitimsel amaç ve sonuçları belirlemede etkili olmakla toplumsal davranış ve değerleri üretip güçlendirir. Bireylerin ve toplumun bilgi ve yeteneklerini kendi içinde oluşturur. Bu bağlamda eğitim egemen ideolojiyi sürekli besleyerek siyasal sistemin kendini yeniden üretmesinde etkin rol oynar. Devlet tarafından düzenlenip, denetlenen ve finanse edilen eğitim; aynı değerlere sahip, aynı yönde davranış gösteren, homojen ve yönetilebilir bir toplum yaratma amacını öngörür.

**1.3.1 Program kavramı.** Program, soyut bir kavram olup, nesillerin kendilerini ve dünyayı anlamlandırmaya çalıştıkları bir alandır. Bir yönüyle okul programı yaşlı neslin, genç nesile anlatmayı

tercih ettiği şeylerdir. Programın, tarihi, politik, irksal, cinsiyet ayrımcılığı, fenomenolojik, otobiyografik, estetik, teolojik ve uluslar arası kapsamı söz konusudur (Pinar, 2004, s.186). McKernan (2007, s.4)’e göre, program, okulda eğitimle ilgili; planlanan, uygulanan, öğretilen-öğrenilen, değerlendirilen ve araştırılan tüm aşamaları kapsar. Wiles ve Bondi (2007, s.5)’ye göre, program, istenilen amaç ve değerleri, etkinleştirebilecek deneyimler aracılığıyla öğrenciyi gelişim sürecinin zirvesine ulaştırmaktır. Tanner ve Tanner (1975, s.47) ve Wiles (2005, s.5)’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 açısı ve görüşlerin yansımasıdır. Posner (1992, s.4-10) program terimi, programın süreç veya sonuca (ürün) göre tanımlanmasına bağlı olarak; konu kapsamı ve sıralaması, öğretim planı, konular listesi, ders kitabı, çalışma kitabı ve planlanmış deneyimler olarak farklı boyutlarda tanımlandığını belirtir. Ornstein ve Hunkins (2004, s.10)’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 veya içerik (matematik, fen, İngilizce, tarih) olarak beş farklı şekilde tanımlandığını belirtmektedirler.

**1.3.2. Program geliştirme modelleri.** Geliştirme ve program geliştirme kavramlarının içeriğine bakıldığında, Ornstein ve Hunkins (2004, s.16)’e göre, geliştirme genel olarak 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 de belirtir. Wiles (2005, s.77)’e göre, program geliştirme temelde Tyler (1949)’ın dört temel aşaması olan; analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme ile ilişkilidir. Bu geliştirme süreci tümdengelimci ve oldukça kurallı olup, en önemli kararı amaç belirlemektir. Oliva (2005, s.22)’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.

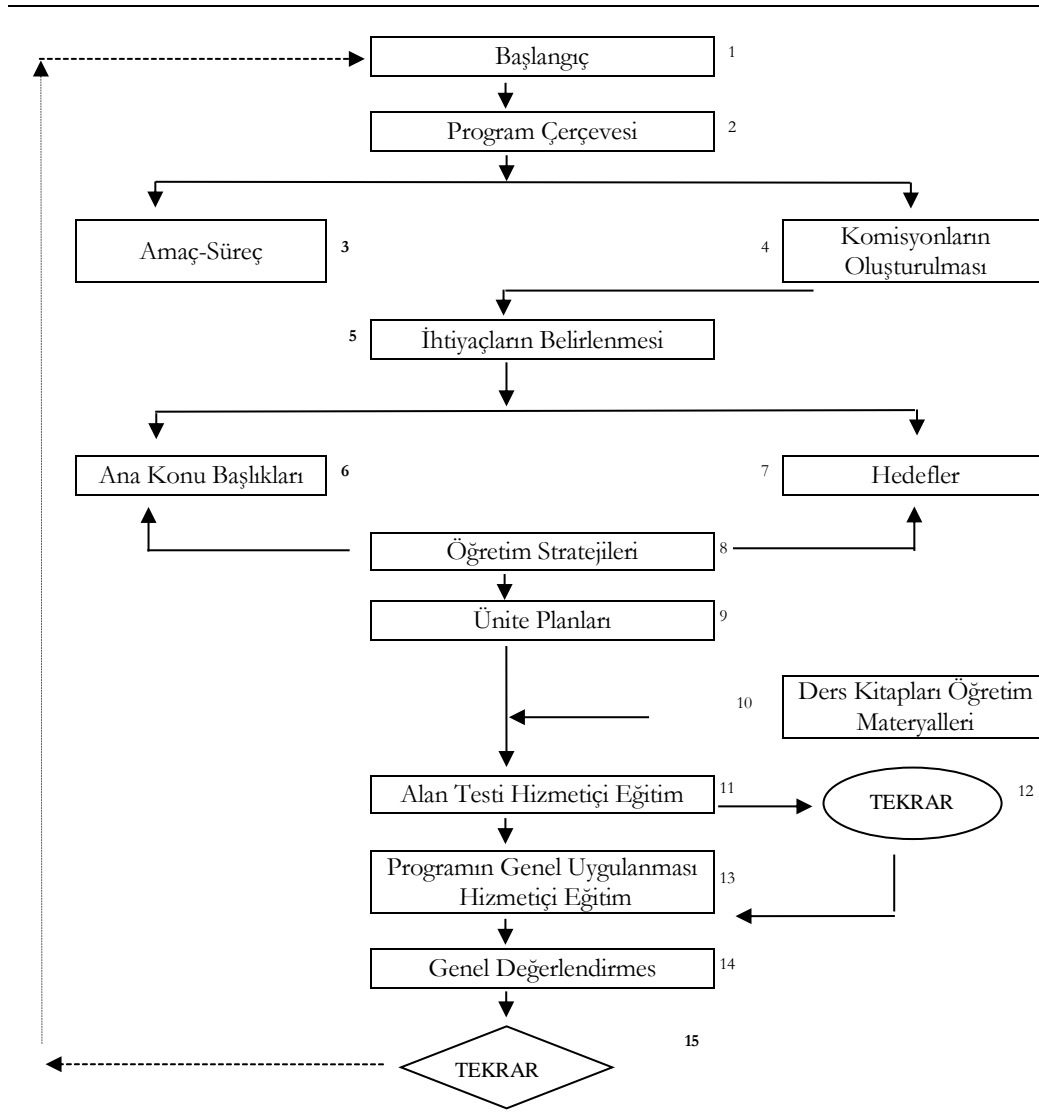
Eğitim alanındaki program geliştirme modellerini Oliva (2005, s.127); Tyler, Taba, Saylor-Alexander Lewis ve Oliva modelleri olarak ele alırken; Posner (1992, s.13) program modelleri olarak Tyler (Rationale) ve Johnson modellerini esas almaktadır. O’Neill (2010) program geliştirme modellerini; ürün-sonuç (product) ve süreç modelleri (process) olarak sınıflar. O’Neil’e göre, ürün-sonuç modelleri ‘planlar ve amaçlara’; süreç modelleri ise ‘etkinlik ve eyleme’ vurgu yapar. Ürün

modellerinde, öğretmen kontrolü ve içerik önplana çıkarılarak 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) ise, 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 esas alır. Program geliştirme, hedeflerin analizinden değerlendirme aşamasına kadar sistematiklik, planlama, süreç-sonuç analizini öngörür. Bu modellerin somut örnekleri; Tyler modeli, Taba modeli, Hunkins modelidir. Teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri ise; öznellik, kişisel, estetik, deneyimsel ve etkileşimselliği vurgular. Ürün çıktılarından çok bireyler ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarına yönelir. Program tasarımında, çocuk merkezli tasarımlarını daha çok desteklemektedir. Bu modeller bir kısım deneyimsel felsefe ve eğitim fikirlerinden gelişmiş olup, öğrenci katılımına dayalı, bütüncül bakış açısıyla öğrenmeyi, bireyselliği programda temel alırlar. Bu yaklaşımın örnek program geliştirme modelleri; müzakere modeli ve postpozitivist-postmodern program modelleridir. Program geliştirmenin bu genel çerçevesinden hareketle Türkiye’deki program geliştirmenin tarihsel ve teorik arka planı irdelenebilir.

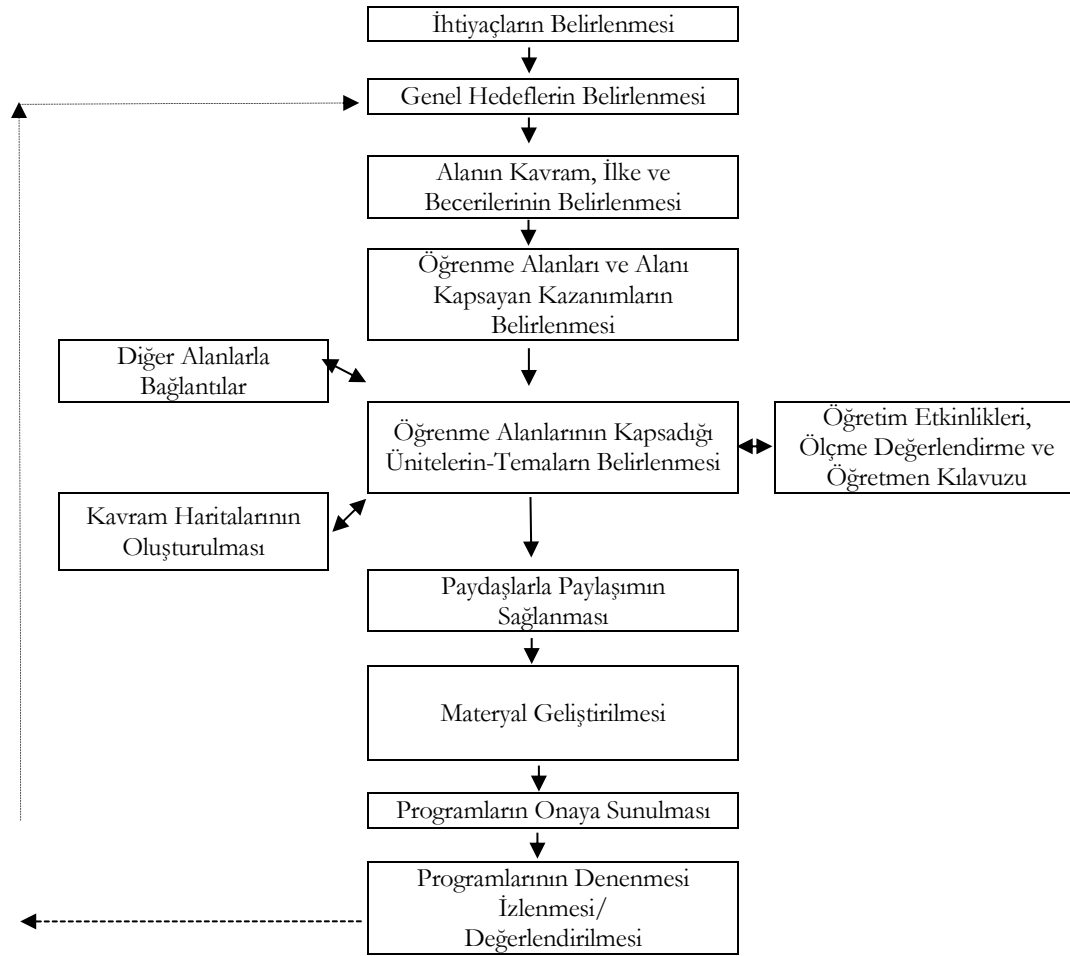
**1.3.4. Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri.** Türkiye’de eğitim alanındaki program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimine bakıldığında, 1980’li yıllara kadar herhangi bir program geliştirme modeline bağlı olmaksızın, belirli öğretim kademelerine yönelik belirli içerik düzenlemelerinin program olarak görüldüğü söylenebilir. Bu çalışmalar; ‘1924 ilk mektep müfredatı’, ‘1926 ilk mektep müfredatı’, ‘1930 köy mektepleri müfredatı’, ‘1936 ilköğretim programı’, ‘1948 ilköğretim programı’, ‘1968 ilköğretim programı’ süreçlerini kapsamaktadır (MEB, 1997, s.18-21). 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, s.28)’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, öğretim programlarının geliştirilip değiştirilmesini zorunlu kılmıştır. 1980’li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle işbirliği sonucu geliştirilen model 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.



Türkiye’de öğretim programlarının geliştirilmesinde yetkili ve sorumlu kurum ise, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı kanununun 8. maddesi gereğince Talim Terbiye Kurulu’dur. 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı ‘Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği’ ile bu yetki ve sorumluluğun içerik ve sınırları 6 ve 16. maddelerde belirtilmiştir. Özetle; eğitim sistemi, eğitim plân ve programlarını araştırmak, geliştirmek, hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, geliştirmek ve karara bağlamak, belirlenen ilke, değer ve ihtiyaçlar çerçevesinde okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim programlarını hazırlamak, geliştirmek, değerlendirek karara bağlamak ve eğitim programlarının uygulama ilke ve esaslarını belirlemek olarak öngörülmüştür. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin yapı, içerik ve metodolojisinin incelenmesi gereklidir. Türkiye’de farklı dönemlerde uygulanan program geliştirme modelleri aşağıda şekil-1, 2’de verilmiştir.



Şekil 1. MEB, Program Geliştirme Modeli-1984 (Demirel, 2011, s.59: 2142 sayılı Tebliğler Dergisi).



Şekil 2. MEB, Program Geliştirme Modeli-2004 (2563 sayılı Tebliğler Dergisi 2004, s.736)

Demirel (2011), Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2004'te kabul edilen program geliştirme modelinin, önceki program geliştirme modelinden 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 (ara disiplin) düşüncesinin 1968 eğitim programından beri var olduğunu belirtir. Modelde yer alan kavram haritalarının öğretim sürecinin bir parçası olduğundan program geliştirmenin bir aşaması olarak görülemeyeceğini belirtir. Bu saptamadan hareketle Türkiye'deki program geliştirme modellerinin, program geliştirmenin odağına öğrenciden çok konu alanını odak aldığı, tüm bilgi ve öğretim içeriklerini belirli bilgi nesnelere olarak dersler etrafında tasarlamayı öngördüğü belirtilebilir.

#### 1.4. Araştırma Problemi

İdeoloji, farklı sosyal sistemler, (kurumlar, sosyal gruplar, eğitim, değerler, üretim gibi) aracılığıyla bireysel ve sosyal yaşam pratiklerine; sosyal, bilişsel, davranışsal ve değer boyutunda yerleşebilen ve bu sosyal sistemlere entegre olabilen bir yapıdır. Bu yönüyle ideoloji, belirli sosyal sistemler üzerinden bireysel ve sosyal yaşam pratiklerini biçimlendirme etkisine sahiptir. Bir sosyal

bir sistem olarak eğitim sistemi de, sosyal, bilişsel, duyuşsal, siyasal, kültürel vb. boyutlarda bireysel ve sosyal yaşam pratiklerini biçimlendirme, geliştirme veya dönüştürmeye yönelik işlemektedir. Eğitim sisteminin birey ve toplumsal yaşamı biçimlendirmeye yönelik işleyişinde etkili olan en önemli araçlarından biri, eğitim sisteminin yapısı, içeriği, metodolojisi ve işlerliğini belirlemede etkili olan program geliştirme ve modelleridir. Bu bağlamda program geliştirme ve modellerinin, öğretim programları, ders içerikleri, etkinlikleri ve ders kitaplarının tasarımından uygulanışına kadar tüm öğretim süreçlerini etkilemesi de, bir sosyal sistem olarak eğitim sisteminin işleyişine etkisi olarak okunabilir. Bu durumda eğitim sistemine ideolojinin entegre olmasını sağlayan en önemli araçların program geliştirme ve modellerinin kendisi olarak görülebilir. Böylece ideolojinin eğitim sistemine entegre olmasını sağlayan bir mekanizma olarak program geliştirme ve modellerinin ideoloji üretimini olanaklı kılma etkisi ortaya çıkmaktadır. Türkiye’deki eğitim sistemi ve politikalarının şekillenmesinde etkili olan program geliştirme teori, model veya metodolojinin kendisi, ideoloji üretimini olanaklı kılma açısından irdelenmeye açık bir araştırma alanıdır. Bu durumdan hareketle, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, teorik dayanakları, program tasarımı süreci öngörüler ve öğretim pratiğine etkileri nedir; buna bağlı olarak eleştirel teorinin (bilginin sosyal yapısı, tek boyutlu insan, aktarımcı-bankacı eğitim düşüncesi, kültürel sermayenin yeniden üretimi, hegemonya ve demokratik program) söylemleri açısından Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri, ideolojinin eğitim sistemine entegre olmasını nasıl olanaklı kılmaktadır? Soruları araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu sorulara verilen cevaplar, Türkiye’de uygulanan mevcut program geliştirme modelleri ve öğretim programlarının herhangi bir ideolojiyle ilişkisini belirleme veya tanımlamaktan öte, bu program geliştirme süreci ve modellerinin herhangi bir ideoloji üretimini sistematik olarak nasıl olanaklı kıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel olup, literatür taramasına dayalı yürütülen kuramsal bir çalışmadır. Araştırmada Türkiye’de 1984 ve 2004’te Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından kabul edilip, uygulanan program geliştirme modellerinin metodolojik yapısı, kurumsal üretim süreçleri ve öğretim pratiğine etkilerinin ideoloji üretimini olanaklı kılma sorunu, eleştirel teorinin söylemi açısından irdelenmiştir.

### 2.2. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri ile eleştirel teorinin 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, orjinallliğini 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 irdelenmiştir. Buna bağlı olarak, Türkiye’de uygulanan program geliştirme ve modellerinin, nasıl bir ideolojik etkiyi olanaklı kıldığına ilişkin verilerin analizinde ise eleştirel teorinin; bilginin sosyal yapısı, tek boyutlu insan, aktarımcı-bankacı eğitim düşüncesi, kültürel sermayenin yeniden üretimi, hegemonya ve demokratik program argümanları tema olarak alınmıştır. Bu tema içerikleri, Yıldırım ve Şimşek (2008)’in betimsel analiz süreci ve genel çerçeve teknikleri aşamalarına bağlı olarak analiz edilerek Türkiye’deki program geliştirme ve modellerine ilişkin bulgular ile karşılaştırılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırma bulguları, ilk aşamada Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin kuramsal ve metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri; ikinci aşamada ise eleştirel teorinin; bilginin sosyal yapısı, tek boyutlu insan, aktarımcı-bankacı eğitim düşüncesi, kültürel sermayenin yeniden üretimi, hegemonya ve demokratik program’ argümanları bağlamında modellerin herhangi bir ideoloji üretimini, sistematik olarak nasıl olanaklı kıldığı irdelenmiştir.

#### 3.1. Türkiye’de Uygulanan Program Geliştirme Modellerinin Analizi

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; teorik arka planı olarak metodolojik yapısı, program üretim süreci olarak entegre edildiği kurumsal-bürokratik yapı ve öğretim pratiğine etkileri olarak da öğretim uygulamalarının içerik ve sınırlarını belirlemesiyle bireysel ve toplumsal yaşam pratiklerine etkileri boyutlarında analiz edilebilir.

**3.1.1. Metodolojik yapı boyutunda.** Türkiye’de uygulanan iki farklı program geliştirme modelinin, alan yazındaki program geliştirme modellerine yönelik teorik referansları irdelenebilir. Bu açıdan teorik referansları; Tyler modeli, Taba modeli, Hunkins modeli, Oliva modeli, Saylor, Alexander ve Lewis modeli, Kerry modeli, ürün-sonuç modelleri ve sistem modeli olarak görülebilir. Aynı zamanda bu modellerin; planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonelite, hedef ve konu alanı temelli ve belirli öğelere dayalı program tasarımı (Taba, 1962: Tyler, 1969: Tanner ve Tanner, 1975: Posner, 1992: Ornstein ve Hunkins, 1988: Oliva, 2005: Sezgin, 2000: O’Neill) gibi temel nitelikleri de Türkiye’de uygulanan modellerin taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanan program geliştirme modelleri; Tanner ve Tanner (1975)’in öngördüğü, geleneksel bilgi birikimini aktarma, düşünce biçimi, üretim sistemi ve öğrenme planı olarak program anlayışlarını; Posner (1992)’in öngördüğü konu kapsamı, konular listesi, öğretim planı, ders kitabı olarak program

anlayışlarını ve Ornstein ve Hunkins (2004)’ın öngördüğü hareket planı, yazılı döküman, bilgi ve konu alanlarına dayalı program anlayışlarını ön plana çıkardığı söylenebilir.

Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin kuramsal temelleri, diğer bir boyut olarak alan yazındaki program geliştirme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında; gelenekselci, davranışçı, konu alanı, akademik, sistematik, bilişsel, aktarımcı ve ürüne dayalı program yaklaşımlarının; planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonelite, hedef ve konu alanı temelli ve belirli öğelere dayalı program düşüncesi ve program geliştirme öngörülleri ile örtüştüğü söylenebilir. Buna karşın olarak deneysel, hümanist, varoluşçu, yeniden kurmacı, sosyal yeniden yapılandırmacı, radikal ve süreç temelli program geliştirme 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, belirlemci, teknik ve planlamaya dayalı program geliştirme metodolojisi; eğitim ve öğretim içeriklerinin üretiminde, ne gibi sosyo-kültürel-politik referansları nasıl etkin kılabilirdiği veya farklı sosyo-kültürel yapılara ne kadar açık olduğu buna bağlı olarak bireyin ilgi, gereksinim ve beklentilerini ne derece etkin kıldığı veya devre dışı bıraktığı eleştirel teorinin argümanları açısından sorgulanabilir.

**3.1.2. Entegre edildiği kurumsal yapı boyutunda.** Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin, uygulanmasından sorumlu ve yetkili kurum; 14.06.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 30.04.1992 tarih ve 3797 sayılı Milli Eğitim Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı ‘Resmi Gazete’ ve 12.09.2012 tarih 28409 sayılı ‘Resmi Gazete’de yayımlanan ‘Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği ile yasal dayanakları belirlenmiştir. Bu yasal düzenleme ile Türkiye’de program geliştirme modellerinin uygulanmasına ilişkin; öğretim programlarının analiz, tasarım, uygulama, değerlendirme süreçlerini öngören tüm program geliştirme süreçleri merkezîyetçi ve bürokratik yapıya bağlı olarak yürütülmektedir. Merkezîyetçi yapı üzerinden eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olan program geliştirme modellerinin, öğretim programları ve pratikteki sonuçlarına bakıldığında EARGED (1997)’in ‘Millî Eğitim Bakanlığı Program Çalışmaları Raporu’na göre; öğretim programlarında öğrenci seviyesine uygun olmayan hedef-davranışlar ve bilgilerin olduğu, merkezîyetçi 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. Ayrıca UNESCO (2013, s.15) Türkiye Eğitim Politikası Genel Görünümü Raporu, MEB ve UNICEF (2012, s.59) Okul Dışındaki Çocuklar Girişimi Türkiye Raporu ve OECD (2012, s.94) raporuna göre, Türkiye’nin yetki ve mesruluk ile donatılmış merkezîyetçi ve bürokratik yapısının pratiğe etkili olarak yansımadağı,

okulların birebir karşı karşıya oldukları zorluklara çözüm geliştirme kapasitelerini, yerel sorumluluğu ve nispi özerkliğini sınırlandırmaktadır. Böylece, Türkiye’de program geliştirme ve modellerinin, merkezîyetçi ve bürokratik yapıya bağımlı olması; tüm okul türleri (kademeleri), disiplin alanları, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklara yönelik standart öğretim programları, ders kitapları ve öğretim uygulamalarının, fabrikasyon bir paket üretimi anlayışını olanaklı kılmakla da mekanik bir sosyal sistemi önplana çıkarmaktadır. Bunun için eğitim ve öğretimin üretimini öngören program geliştirme ve modellerinin, merkezîyetçi ve bürokratik yapıya bağımlı olması; sosyal ve bireysel dinamikleri standartlaştırmakla birlikte, etkisizleştirilmesi durumu eleştirel teorinin argümanları açısından ideoloji üretimi etkisi sorgulanabilir.

**3.1.3. Öğretim pratiklerine etki boyutunda.** Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modellerinin, eğitim pratiklerinde merkezîyetçi ve bürokratik yapının planlama ve belirlemci öngörülerine bağımlı kılınmasıyla, ülkenin tüm okul-tür ve kademeleri, tüm sosyo-ekonomik ve kültürel sınıflar için aynı bilgi içerikleri, bilişsel yapılar ve çözümlenmeleri sunmayı zorunlu kılarken, bireysel ve sosyal alandaki olası değişken ve farklılıkların olası form ve gereksinimlerini, modellerin öngörülerini doğrultusunda rasyonel-teknik, sistematik yapının bir parçasına dönüştürmeyi de beraberinde getirmektedir. Türkiye’deki eğitim sisteminin yapısal sorunları, sistemin birey ve topluma etkilerine ilişkin yapılan çalışmaların sonuçları, program geliştirme süreci ve modelleri üzerinden okunabilir. Bu çalışmalar; Kaplan (2013), Parlak (2005), Güven (2000), İnal (2004), Caymaz (2007), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010), Güvenç vd. (1991), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009), MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15), OECD (2012, s.94), Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199), UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33)’dan ortaya çıkan sonuç veya en genel öz, eğitim-öğretim sisteminin yapısal sorunları, bu sorunların pratik yaşamın içindeki olası bireysel ve sosyal değişkenleri, farklılıkları, gereksinim ve beklentilere cevap vermede yetersiz kalması ve sistemin toplum mühendisliği odaklı bir standartlaştırmaya yönelik işleyişi, bireyi geliştirme ve özgürleştirmekten çok belirli bir bireye dönüştürme sorunları olarak belirtilebilir. Bu sonuçlar bağlamında Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin öğretim pratiklerine etkileri, eleştirel teorinin argümanları açısından irdelenebilir.

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

Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modellerinin, metodolojik yapısı, entegre edildiği kurumsal yapı ve öğretim pratiğine etkileri; eleştirel teori düşünürlerinden; P. McLaren’in, ‘bilginin sosyal yapısı ve inşası’; H. Marcuse’un, ‘tek boyutlu insan’; P. Freire’in, ‘aktarımcı-bankacı eğitim modeli’; Giroux’un ‘kültürel sermayenin yeniden üretimi’; M. Apple’ın ‘hegemonya ve demokratik program’ argümanları açısından ideoloji üretimini olanaklı kılma sorunu irdelenebilir.

**3.2.1. Peter McLaren, ‘bilginin sosyal yapısı ve inşası’ argümanı.** McLaren’ın bilginin sosyal inşası söyleminden hareketle, Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modellerinin, sosyal bir yapı olarak bilgi inşasını nasıl olanaklı kıldığı ve bu bilgi inşasının ideolojik etkisi irdelenebilir.

“Eleştirel eğitim kuramcıları “okul bilgisini tarihsel ve toplumsal kökleri olan çıkar bağımlı bir bilgi olarak görürler. Okullarda –hatta herhangi bir yerde- edinilen bilgi hiç bir zaman nötr veya tarafsız değildir çünkü belirli şekillerde sıralanmış ve şekillendirilmiştir; öne çıkardıkları ve dışladıklarında sessiz bir mantığın hissesi vardır. Bilgi, güç ilişkileri bağı içerisinde derinlere kök salmış sosyal bir yapıdır. Eleştirel kuramcıları, bilginin sosyal bir şekilde oluştuğunu iddia etmekle, bilginin belirli sosyal ilişkileri (örn. Sınıf, ırk ve cinsiyet) sürekli yaşayan bireylerle, zaman içerisinde belli anlarda yaşayan bireyler arasındaki anlaşma ve rızanın ürünü olduğunu kast etmektedirler. Bilginin sosyal bir oluşuma sahip olduğunu iddia etmek, içinde yaşadığımız dünyanın, diğer varlıklarla sosyal etkileşim yoluyla beyin tarafından simgesel olarak oluşturulduğunu ve büyük ölçüde kültürel, bağlamsal, geleneksel ve tarihi özelliklere dayandığını ileri sürmek anlamına gelir. ... (McLaren, 2011, s. 291).”

“Eleştirel pedagoji, bilginin nasıl ve neden bu şekilde oluştuğunu ve neden bazı gerçeklik ve oluşumların baskın kültür tarafından meşrulaştırılıp baştaçı edilirken, diğer bazı oluşumlara açıkça farklı davranıldığını sorgular. Eleştirel pedagoji, her günkü sağduyulu anlayışlarımız –sosyal oluşumlarımız ya da özelliklerimiz- nasıl üretilir ve yaşanılır diye sorgular. Başka bir deyişle bilginin sosyal işlevleri nelerdir? Buradaki en önemli durum bazı bilgi formlarının diğerlerine nazaran daha fazla güç ve meşruluk sahibi olduğu gerçeğidir. Örneğin ABD’de pek çok okulda, fen ve matematik programları, sosyal bilimlere tercih edilir. ...Belirli bilgi tipleri, belirli toplumsal cinsiyet, sınıf ve ırk çıkarlarını meşrulaştırmaktadır. Bu bilgi kimin çıkarlarına hizmet etmektedir? Sonuç olarak kim dışlanmaktadır? Kim marjinalleştirilmektedir (McLaren, 2011, s.292).”

“Eleştirel eğitimciler, bilginin gerçek olup olmadığının değil, temelde baskıcı ve sömürgeci olup olmadığının analiz edilmesi gerektiğini savunurlar. Örneğin, okul metinlerinde, kadınlarla ya da azınlık grupları hakkında ne tür bilgiler yer almaktadır? Sınıfta kullandığımız metinler, ırkçı ve cinsiyet ayrımcısı ve ataerki tutumları güçlendiren basmakalıp ifadelerin reklamını mı yapıyor? İşçi sınıfı çocuklarının, toplumsal sınıf ve okul aktivitelerine taşıdıkları bilgiyi nasıl karşılıyor? Bu tür bir bilgiyi farkında olmadan değersiz görüp, bu öğrencilerin seslerini mi kısarsınız (McLaren, 2011, s. 311).”

“...öğretmenlere sunulan program geliştirme ve uygulamaya yönelik bir çok popüler yaklaşımın temelinde, öğrencilerin gündelik deneyimlerinden soyutlanmış bir şekilde düşünmenin öğretildiği, politikadan arındırılmış ve kültürel olarak da steril hale getirilmiş öğretim programları yatmaktadır (McLaren, 2011, s.349).”

McLaren’ın bu söylemi açısından bilgi, tarihsel ve sosyal kökleri bağlamıyla çıkara dayalı inşa edilen sosyal bir yapı olup, tarafsız ve evrensel değildir. Bilgi, belirli sosyal ilişkilerin, geleneksel, kültürel, tarihi ve politik niteliklerin bir yansımasıdır. Bu yönüyle bilgi, sosyal bir yapı olup, genel geçerliliği olamaz. McLaren’ın bu söylemi bağlamında Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modellerinin, gerek metodolojik yapısı, gerek entegre edildiği merkezî yapı, gerekse öğretim pratiklerine ilişkin üretilen belirli bilgi, beceri ve değerleri nasıl olumsuzladı, eğitimin farklı boyutlarına yönelik yapılan araştırmaların verileri desteğinde okunabilir. Bu araştırmalardan; Kaplan (2013), Güven (2000) ve Güvenç vd. (1991)’in çalışmalarında ön plana çıkan, tarihsel olarak Türk eğitim sisteminin ideolojik temelleri ve yaşam pratiklerine farklı yansımaları; Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009) çalışmalarında, program ve ders kitaplarının ideolojik bir içerik ve işleve sahip olduğu, bu ideolojik

içeriklerin eğitim pratiklerini belirli sosyal dinamikler, sosyo-kültürel, politik öngörü ve beklentilere göre inşa edilmesini olanaklı kıldığı belirtilebilir. Buna bağlı olarak diğer taraftan; MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) ve OECD (2012, s.94) raporlarına göre yetki ve meşruluk ile donatılmış merkezîyetçi yapının, okulların yerel sorumluluk ve özerkliğini kısıtlaması sorunu; Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) raporlarına göre, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılığının öğrenci başarısına etkisi, öğrencilerin sahip olduğu yaşam kalitesi, aile desteği ve sosyo-ekonomik geçmişlerinin başarılarına etkisi ve bu etkinin ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olması sonuçları ile: UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33) ve UNESCO (2012, s.15) raporlarının, Türkiye’de zorunlu eğitimin modern temel becerilerin kazanılmasını güvence altına almadığı sonuçları açısından program geliştirme ve modelleri irdelenebilir. Bu raporların sonuçları bağlamında Türkiye’de program geliştirme ve modellerinin, farklı sosyo-ekonomik, kültürel yapılara rağmen tüm okul tür ve kademeleri için belirli kültürel, siyasal değerler ve çıkarlara bağlı olarak yapılandırılmış bir bilgiyi sunmayı olanaklı kılmaktadır. Böylece McLaren’in bilgi söylemi açısından Türkiye’deki program geliştirme ve modelleri, belirli sosyal ilişkiler, geleneksel, kültürel ve politik niteliklere bağımlı sosyal bir inşa olarak bilgi üretimini olanaklı kılmakla ideolojik bir üretim etkisinden söz edilebilir.

**3.2.2. Herbert Marcuse ‘tek boyutlu insan’ argümanı.** Marcuse’un tek boyutlu insan söylemi açısından, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, belirli bilgi, beceri ve değerleri üretmeyi öngörmekle bireyleri bilişsel, sosyal ve kültürel yönden “tek boyutlu insan”a dönüştürme etkisi irdelenebilir.

“Tek-boyutlu düşünce politika yapımcıları ve onların kitle-bilişim toptancıları tarafından dizgesel olarak geliştirilir. Bunların söylem evrenleri kendini doğrulayan hipotezler tarafından kalabalıklaştırılır, ve bunlar aralıksız olarak ve tekeli bir biçimde yinelenerek hipnotize edici tanımlar ya da buyruklar olurlar. Örneğin, Özgür dünyanın ülkelerinde işleyen (ve işlemekten geçirilen) kurumlar ‘özgür’dürler; başka aşkın özgürlük kipleri tanım gereği ya anarşizm, komünizm, ya da propagandadır. Özel girişime özel girişimin kendisinden (ya da hükümet sözleşmelerinden) gelmeyen tüm karışmalar – örneğin evrensel ve kapsamlı sağlık sigortası, ya da doğanın neredeyse her yönde işleyen tecimselleşmeden korunması, ya da özel kara zarar verebilen kamu hizmetlerinin kuruluşu- tüm bunlar sosyalisttir. Su götürmez olguların bu totaliter mantığı Doğuda karşı eşini bulur. Orada, özgürlük komünist bir rejim tarafından kurulmuş yaşam yoludur, ve tüm öteki aşkın özgürlük kipleri ya kapitalist, ya revisyonist, ya da sol-hizipçidir. Her iki kampta da, işlemsel-olmayan düşünceler davranışsal-olmayan ve yıkıcı düşüncelerdir (Marcuse, 2010, s.29).”

“Gerçekten de, toplum özgür bir toplum olabilmek için ilkin tüm üyeleri için özgürlüğün özdeksel öngereklerini yaratmalıdır; ilkin varsıllığı yaratmalıdır ki onu bireyin özgürce gelişen gereksinimlerine uygun olarak dağıtabilsin; ilkin kölelerini öğrenmeye ve görmeye ve düşünmeye yetenekli kılmalıdır ki neyin sürüp gitmekte olduğunu ve onu değiştirebilmek için kendilerinin neler yapabileceğini bilebilsinler. Ve, kölelerin köleler olarak varolmaya ve bu rolden hoşnut olmaya koşullandırılmış oldukları düzeye dek, özgürleşmeleri zorunlu olarak dışarıdan ve yukarıdan gelecek görünür. ‘Özgür olmaya’, ‘nesneleri oldukları gibi, ve kimi zaman görünmeleri gerektiği gibi görmeye’ zorlanmalıdırlar, onlara aramakta oldukları ‘iyi yol’ gösterilmelidir (Marcuse, 2010, s.48).



“...’Özgürlük’, ‘eşitlik’, ‘demokrasi’ ve ‘barış’ gibi adlar, analitik olarak, belirli bir yüklem kümesini imlerler ki, bunlar ad konuşulduğu ya da yazıldığı anda sürekli olarak kendilerini gösterirler. Batıda, analitik yüklemleme özgür girişim, insiyatif, seçimler, birey gibi terimlerde; Doğuda işçiler ve köylüler, ortaklaşacılığı ya da toplumculuğu kurma, düşman sınıfların ortadan kaldırılması gibi terimlerde. İki yanda da, söylemin kapalı analitik yapının ötesinde çığnemesi doğru olmayan birşey ya da propagandadır, gerçi gerçekliği yürütmenin araçları ve ceza derecesi oldukça ayrı olsa da. Bu kamusal söylem evreninde, konuşma ve adlandırmalarda ve genelemelerde devinir; gerçekte, hiçbir zaman nitel bir ayrıma doğru devinmez... Böylece yürürlükteki özgürlük kipinin kölelik ve yürürlükteki eşitlik kipinin tepeden indirilmiş eşitsizlik olması olgusu bu kavramların ilgili söylem evrenlerini şekillendiren güçlerin terimlerindeki kapalı tanımları tarafından dışlanır (Marcuse, 2010, s.84).”

“Tek Boyutlu İnsan’ın temel savı şudur: ‘Bu durumda, özel yaşamla kamu yaşamı arasında, toplumsal gereksinimlerle bireysel gereksinimler arasında artık hiçbir karşıtlık yoktur. Teknoloji hem yeni, hem daha etkili, hem de daha zevkli denetim ve toplumsal tutarlılık biçimlerinin kurumlandırılmasına olanak sağlar... (Touraine, 2010, s.204)’.

Marcuse’a göre, bilgi, değerler, sosyal olay ve olgulara ilişkin söylemler, karşıtlık, kutuplaşma, sınırlı söylem evrenlerine bağımlı olup, gerçeğin kendisi ve özünü yansıtmayan sosyo-kültürel yapılara bağımlıdır. Bu karşıt kutuplaşmaya dayalı inşa edilen bilgi ve değerlerin gerçek anlamda özgürlük, eşitlik, bireysellik, düşünme ve öğrenmeyi de engellediğini belirtir. Marcuse’un bu söylemi açısından Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin uygulama sürecinde, karşıt söylemlere dayalı tek boyutlu bilgi ve değerlerin üretimini olanaklı kılma sorunu, Türkiye’de eğitime ilişkin üretilen farklı araştırmaların verileri desteğinde okunabilir. Bu araştırmalardan, Kaplan (2013), Güven (2000), Güvenç vd. (1991)’in tarihsel olarak Türk eğitim sisteminin ideolojik temelleri ve yaşam pratiklerine ideolojik yansımalarına ilişkin tespiti; Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009)’na göre, programlar ve ders kitaplarının ideolojik içeriklere ve buna bağlı olarak belirli bir ideolojiyi dayatma yönündeki ideolojik bir etkiye sahip olması, Marcuse’un tek boyutluluk söylemi açısından, program geliştirme ve modellerinin tek boyutlu bir bilgi, değer ve kültür anlayışını programlar üzerinden öğretim pratiğine aktarılmasını olanaklı kıldığı belirtilebilir. Uluslararası kurumların yürüttüğü araştırma raporlarına bakıldığında; MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) ve OECD (2012, s.94) raporlarına göre, yetki ve meşruluk ile donatılmış merkezîyetçi yapının, okulun yerel sorumluluk ve özerkliğini kısıtlamasına ilişkin sonuçlar; Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) raporlarına göre, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılığının öğrenci başarısına olumsuz etkileri, öğrencilerin sahip olduğu yaşam kalitesi, aile desteği ve sosyo-ekonomik geçmişlerinin başarılarına etkisi ve bu etkinin ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olmasına ilişkin sonuçlar: UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33) raporlarına göre, Türkiye’de zorunlu eğitimin modern temel becerilerin kazanılmasını güvence altına almadığına ilişkin sonuçlar; bu

sonuçlar bir arada okunduğunda Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, tek boyutlu veya karşıt bir söylem üzerinden geliştirilen farklı bilgi alanlarını, farklı sosyo-ekonomik, kültürel yapılara rağmen tüm okul tür ve kademeleri için belirli kültürel, siyasal değerler ve çıkarlara bağımlı olan belirli bir bilgiyi sunması, buna bağlı olarak belirli politik-sosyo-kültürel değerleri olumlaması veya olası en doğru içerikler olarak sunması bağlamında bir tek boyutlu bir birey üretmeye yönelik etkisinden söz edilebilir.

**3.2.3. Paulo Freire’in ‘aktarımcı-bankacı eğitim’ argümanı.** Freire’in aktarımcı-bankacı eğitim söylemi kapsamında, Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modellerinin, bireylerin düşünsel üretkenliğini geliştirme ve özgürleştirme etkisi veya aktarımcı eğitim düşüncesini olanaklı kılma durumları irdelenebilir.

Freire’e göre “Bankacı modelde ise aktarılanı ezberlemek (tabula rasa’nın doldurulması) temeldir. Bu model yaratıcılığı önler ve bilinci bastırır. Sorun tanımlayıcı model, gerçekliği sürekli deşifre eder ve bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğe eleştirel müdahalesi için çabalar. Bu modelde bireyler, dünyayı durağan değil, süreç içinde dönüşen bir gerçeklik olarak kavrarlar. Düşünme ve edim, birlikte gerçekleştirilir. Oysa bankacı model, gerçekliği mitleştirerek belirli olguları gizler. Diğer model, mitleştirmeyi bozmaya çalışır. Bankacı model, diyalogu dışlar. Diğer yaklaşım ise, diyalogu algılamının koşulu sayar. Bankacı model, öğrencilere yardım edilecek nesnelere bakar. Diğer, öğrencileri, eleştirel düşünürler durumuna getirir. Bankacı model, insanları tarihsel varlıklar olarak dikkate almaz. Diğer, insanın tarihselliğini başlangıç noktası olarak ele alır (akt. Tezcan, 2005, s. 42).”

Freire “insanların bilgi nesnesi üzerinde düşünmek ve anlam yaratmak için başlangıç noktası olarak kendi tarihsel konumlarını kullanmaları gerektiği doğrusu da, sorun çoğu zaman kendilerini ya da başkalarını sorgulamayı ihmal etmeleridir (Leistyna, 2006, s. 84).”

Freire göre “tarafsız eğitim diye bir şey yoktur. Eğitim, ya insanların var olan sistemin mantığıyla bütünleşmelerini kolaylaştırarak düzene uygunluk sağlamakta kullanılan bir araç olarak işler, ya da onların kendilerini içinde buldukları gerçekliğe eleştirel ve yaratıcı bir zihinle baktıkları, dünyalarının dönüştürülmesine nasıl katılacaklarını (tarihlerini nasıl yaptıklarını ve yapabileceklerini) keşfettikleri bir araç ‘bir özgürlük pratiği’ haline gelir (Freire, 2003, s.14).

Freire’ye göre “yığılmacı eğitim modeli, baskıcı bir toplumun pek çok özelliğini taşır. Örneğin, öğretmen öğretir ve öğrencilere öğretilir; öğretmen eylemde bulunur, öğrenciler ise öğretmenin eylemi aracılığı ile eylemde bulduklarını sanırlar; öğretmen, öğrenme sürecinin öznesi, öğrencilerse nesnesidirler. Yetişkinlere yönelik okuma yazma programlarında yığılmacı kuram, öğrencinin yaşam etkinliği ile pek az ilgisi olan okuma malzemelerini kullanır (akt. Tezcan, 2005, s. 39).”

Freire’e göre, “öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe, sınıf geçme ölçütleri hep düşünmeyi engellemeye yarar. Düşünmeyi engelleyen ‘bankacı eğitim modeli’nin yerine ‘problem tanımlayıcı eğitim’ konulmalıdır. Mekanik, statik, düşünmeyi ve eylemi denetleyen, insanların yaratıcı gücünü etkisizleştiren bankacı modele karşı ‘problem tanımlayıcı eğitim’ modelinde insanların dünyayla ilişkilerindeki problemler tanımlanır. Böyle bir özgürleştirici eğitim modeli, bilgi aktarımından değil, algı ediminden oluşur. Bu modelin praksişi, öğretmen/öğrenci (özne/nesne) çelişmesini daha başından çözümler (Inal, 1992, s. 798).”

Freire’e göre, geleneksel eğitim sistemi, konu alanına dayalı ve bilgi nesnesini temel aldığından bilgi aktarımı ve ezberlemeyi öngördüğü, gerçekliği mitleştirerek belirli olguları gizlediği, bireylerin

var olan sistem mantığıyla bütünleşmelerini kolaylaştırdığını, bu modelin baskıcı toplumun pek çok özelliğini taşıdığını, düşünmeyi engelleyen, düşünmeyi ve eylemi denetleyen, yaratıcı gücü etkisizleştiren bir yapıyı öngördüğünü belirtir. Bu bağlamda Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin bir ürünü olan; öğretim programları, ders kitapları, öğretim etkinliklerinin, belirli nitelik ve değerdeki bilgi, beceri ve değerleri olanaklı kılıp kılmadığı Freire’in bu argümanı açısından irdelenebilir. Freire’in bu aktarımcı eğitim söylemi, Türkiye’de eğitim üzerinde yürütülen farklı araştırmaların verileri desteğinde okunabilir. Bu araştırmalardan; Kaplan (2013), Güven (2000), Güvenç vd. (1991)’in tarihsel süreçte, Türk eğitim sisteminin ideolojik temelleri ve yaşam pratiklerine ideolojik yansımalarına ilişkin sonuçlar ile; Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009)’nın program ve ders kitaplarının tarihsel süreçte aktarımını öngördüğü ideolojik içeriklere ilişkin sonuçlar, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, Freire’in söylemine göre bilgi nesnelere dayalı olarak gerçeği mitleştiren ve belirli olguları gizleyen aktarımcı bir yapıyı öngörmektedir. Uluslararası kurumlarca yürütülen eğitim araştırmalarına bakıldığında; MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) ve OECD (2012, s.94) raporlarına göre yetki ve meşruluk ile donatılmış merkezîyetçi yapının, yerel sorumluluk ve özerkliği kısıtlamasına ilişkin sonuç; Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) raporlarına göre, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılığının öğrenci başarısına etkisi, öğrencinin sahip olduğu yaşam kalitesi, aile desteği ve sosyo-ekonomik geçmişlerinin başarıya etkisinin, ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olmasına ilişkin sonuçlar ile UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33) raporlarına göre, Türkiye’de zorunlu eğitimin modern temel becerilerin kazanılmasını güvence altına almadığına ilişkin sonuçlar bir bütün olarak okunduğunda Türkiye’deki program geliştirme süreci ve modelleri aracılığıyla üretilen öğretim programlarının, bireylerin yaşam koşulları ve farklı sosyo-ekonomik, kültürel yapılarına rağmen tüm okul tür ve kademeleri için belirli kültürel, siyasal değerler ve çıkarlara bağımlı olan belirli nitelikteki bilgi, beceri ve değerlerin öğrenciye aktarımını öngören bir yapıyı öne çıkmaktadır. Bu durum, Freire’in söylemine göre, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, bireyleri yaratıcılıktan çok bilincini bastırma, gerçekliği gizleyerek mitleştirme, bireyin bir bilgi deposu olarak görülmesini olanaklı kılma etkisinden söz edilebilir.

**3.2.4. Giroux’un, ‘kültürel sermayenin yeniden üretimi’ argümanı.** Giroux’un kültürel sermayenin yeniden üretimi söyleminden hareketle, Türkiye’deki program geliştirme ve modelleri üzerinden üretilen öğretim programları, öğretim içerik ve uygulamalarının öngördüğü belirli bilgi, beceri ve değerlerin, sosyo-kültürel, ekonomik-politik olarak ideolojik etkisi irdelenebilir.

“...Bir güçlenme zemini olarak vatandaşlık, tarihi eleştirel olarak inceleyebilme yetisi kazanma ve de kendilik bilincine ve eleştirel/toplumsal örgütlenme imkanına erişim anlamına gelir. Her bilginin doğası gereği özgürleştirici olduğunu söyleyemeyiz. Birey kendi doğduğu çevrenin, çocukluğunun, sosyal, etnik ve benzeri kökeninin etkisiyle kazandığı bilgiyle belli bir mesafeden bakabilmelidir (Giroux, 2009, s.11)”

“Okullar, öğretmenler ve diğerlerinin, kendileri ve öğrenciler için demokratik bir topluluk kurmalarına ve geliştirmelerine imkan verecek bir tarzda yapılandırılmalıdırlar. ...öğretmenlere okul müfredatını belirleme, öğrencileriyle ve diğerleriyle işbirliği içinde araştırmalar yürütme ve okulun kendi işlerinin yönetiminde merkezi bir rol üstlenme hakkı tanınmalıdır. Öğretmenlerin eğitim hayatında yetki sahibi olmaları iktidar ve yönetim gibi olgulardan ayrı görülemez (Giroux, 2009, s.13)”

“Giroux’un okullar, adil bir toplumda, güçsüzlerin, bireylerin ve grupların özgürleşmesinin, farklılığı ve çeşitliliği kapsayan demokrasileri geliştirecek, bireysel ve ortaklaşa özerklikleri gerçekleştirecek, yeniden üretim yerine kültürel üretim ve dönüşüm alanları olmalıdır. Bu güçlü azınlık ya da ideolojinin, yani güçlü seçkinlere hizmet eden bir araç yerine, farklılığı ve çeşitliliği zenginlik olarak gören bir demokrasi anlayışıdır (Tezcan, 2005; 139).

Giroux’ya göre, “içinde ve aracılığı ile, özgürleştirici yurttaşlığın geliştiği eğitim; 1) tarihdışı, aşkını bir gerçek ve otoritenin reddi, tanınma, haklar ve ‘konuşma hakkı’nın (voice) şimdi ve burada olduğunu, 2) ‘radikal çoğulculuk’ta dayanışmayı arttırmak için kişilerarası ilişkileri politikleştirilen, 3) içinde bir yurttaşın oluştuğu, eleştiri ve olabilirliğin dili olan 4) radikal demokrasi için yapılacak mücadele içinde mutabakat ve demokrasinin geliştireceği kamusal alan olarak okulların yeniden tanımlanmasıdır (Tezcan, 2005; 140).”

“Okulların, toplumsal ilişkileri nasıl yeniden ürettiğine ve geniş toplumun egemen ekonomik ve sınıfsal yapısını korumak için gereken davranış biçimlerini nasıl aktardığına dikkat çekiyorlar. Toplumsal yeniden üretim, toplumsal sınıfların kuşaklararası yeniden üretimine gönderme yapıyor. Okullar öğrenci özelliklerinin kolonize edilmesi yoluyla toplumsal yaşam yapılarını yeniden üretiyorlar (Tezcan, 2005; 110).”

Giroux “...kültürel sermayedeki sınıf temelli farklılıkların bir işlevi olarak kültürel yeniden üretime odaklanmışlardır. Bourdieu’nun popülerleştirdiği kültürel sermaye kavramı, genel kültürel arka plan bilgiye, becerilere ve mizaca gönderme yapar. Bütün bunlar bir kuşaktan diğerine aktarılır. Kültürel sermaye, konuşma biçimleri, eylemler, biçimler, hareketler, toplumsallaşma, bilgi biçimleri, dil uygulamaları ve değerleri temsil eder (Tezcan, 2005; 111).”

Giroux’a göre, “okullarda kimin müfredatının temsil edildiğini ve edilmediğini, kimin çıkarlarını gözettiğini ve bunun toplumdaki sonuçlarını, bu müfredat ve pedagojik formların ne kadar meşru olduğunu, eğitimi ve öğrencilerin sorgulamaları gerektiğini ileri sürmektedir (Tezcan, 2005; 142).

Giroux’un kültürel sermaye argümanına göre, her bilginin doğası gereği özgürleştirici olmadığı, bireylerin içinde doğdukları ve sosyal yaşamını sürdürdükleri çevrede kazandıkları bilgiye dışarıdan bakabilmesi gerektiğini belirtir. Bunun için okulların, demokratik bir tarzda yapılandırılarak; öğretmenlere okul müfredatını belirleme, öğretmenlerin öğrencileri ve diğerleriyle işbirliği içinde araştırmalar yürütmesi ve okulun kendi işlerinin yönetiminde merkezi bir rol üstlenerek, bireylerin ve grupların özgürleşmesini sağlaması, farklılığı ve çeşitliliği kapsayan demokrasileri geliştirecek bireysel ve ortaklaşa özerklikleri geliştirmesiyle yeniden üretim yerine kültürel üretim ve dönüşüm alanları yaratılmış olacaktır. Türkiye’deki program geliştirme ve

modelleri aracılığıyla üretilen, öğretim programları, ders kitapları, öğretim etkinliklerinin üretiminde etkili olan bilgi, beceri ve değerlerin sosyo-kültürel, politik ve ekonomik olarak; kimlerin bilgi, beceri ve değeri olduğu Giroux’un “kültürel sermayenin yeniden üretimi” söylemi açısından Türkiye’de eğitimin farklı boyutlarına yönelik yapılan araştırmaların verileri desteğinde okunabilir. Bu araştırmalardan; Kaplan (2013), Güven (2000), Güvenç vd. (1991)’in tarihsel olarak Türk eğitim sistemi ideolojik temelleri ve tarihsel süreçlerde yaşam pratiklerine farklı ideolojik yansımalarına ilişkin sonuçları; Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009)’nın öğretim programları ve ders kitaplarının ideolojik içerikleri ve öğretim pratiklerine ideolojik etkisine ilişkin sonuçları, Türkiye’de program geliştirme ve modellerinin, bireylere özgürleştirici bir bilgiyi ve bireylerin bilgiye dışarıdan bakma imkanını sunmadığı, öğretmenlerin kendi programını geliştirme imkanına sahip olmadığı, okulun kendi işlerinin yönetiminde merkezi bir role sahip olmadığından farklı ideolojik yapıların yeniden üretimine dayalı bir program anlayışının öne çıktığı söylenebilir. Uluslararası kurumlarca yürütülen araştırma raporlarının sonuçları açısından bakıldığında; MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) ve OECD (2012, s.94) raporlarına göre, yetki ve meşruluk ile donatılmış merkeziyetçi yapının, yerel sorumluluk ve özerkliği kısıtlamasına ilişkin sonuçları; Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) raporlarına göre, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılığının öğrenci başarısına etkisi, öğrencinin sahip olduğu yaşam kalitesi, aile desteği ve sosyo-ekonomik geçmişlerinin başarıya etkisinin, ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olmasına ilişkin sonuçları ile UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33) raporlarına göre, Türkiye’de zorunlu eğitimin modern temel becerilerin kazanılmasını güvence altına almadığına ilişkin sonuçlar bir bütün olarak okunduğunda, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, belirli sosyo-kültürel, ekonomik ve siyasal kodları öngören belirli bilgi, beceri ve değerleri, bireylerin yaşam koşulları ve farklı sosyo-ekonomik, kültürel yapılarına rağmen tüm okul tür ve kademelerindeki bireylere aktarımını öngörmektedir. Bu durum belirli üretim biçimi, ilişkileri ve sosyo-kültürel-ekonomik eşitsizliklere dayalı kültürel yapı ve sermaye ürünlerinin program geliştirme ve modelleri üzerinden yeniden üretimini olanaklı kılmaktadır.

**3.2.5. Apple’ın ‘hegemonya ve demokratik program’ argümanı.** Apple’ın hegemonya ve demokratik program söyleminden hareketle, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin üretimini öngördüğü belirli bilgi, beceri ve değerlerin, sosyo-kültürel, ekonomik ve politik bir hegemonya üretimini olanaklı kılma veya demokratik program niteliklerini yansıtmaya ilişkin durumları irdelenebilir.

“Bu nedenle ders kitaplarında şimdilik en fazla farklılıklara ‘değinilebiliyor’; ...öğrencilerin dünyayı ‘ezilenin’ gözlerinden gördüklerini, algıladıklarını pek söyleyemeyiz. Daha sosyolojik bir ifadeyle söylersek, dünyaya toplumsal hiyerarşinin en altında olanların bakış açısıyla bakmış olamazlar. Bahsettiğim tarzda bir eğitim bizlerin dünyayı ezilen ırkların gözlerinden algılamamızı sağlamıştır, onların varlıkları basit bir ‘okuma parçası’ düzeyine indirgenmemelidir (Apple, 2009, s.53)”

“Vatandaşlığı ve demokrasiyi yeniden tanımlamaya yönelik olarak baş gösteren ideolojik dönüşümün insanları cinsiyetsizleştirmek, ırksızlaştırmak ve sınıfsızlaştırmak gibi ciddi etkileri olmuştur. Her bireyi birer tüketici, demokrasiyi de basitçe bir tüketim tercihi olarak tanımlayan bu proje; bir dizi kimliğin de radikal biçimde bireyselleştirilerek bu tabloya eklenildiği radikal bir bireyselleştirme projesidir (Apple, 2009, s.67)”.

“... aslına bakarsak müfredat dediğimiz şey sınıfta okutulan ders kitabıdır. Her ne kadar Birleşik Devletler’in belirlediği resmi bir müfredat olmasa da eğitim bakanlığı, öğretmenlerin kendi alanlarında onaylanmış bir ders kitabını zorunlu tutmaktadır. Öğretmenler derste okutacakları kitabı seçebiliyorlarsa da hemen hemen her kitap temel olarak benzer bir yapıya sahiptir. Bu ders kitaplarının basım ve yayımını belirleyen ekonomi-politikle doğrudan ilişkilidir. Ders kitapları belli bir pazar içinde satılmakta ve en yoğun nüfuslu eyalet devletlerinin isteklerine göre yazılmaktadır (Apple, 2009, s.69)”.

Apple, “okullarda öğretilen bilgi ve tutumların ve yaşanan toplumsal ilişkilerin ancak toplumda var olan karmaşık, katmanlaşmış ve eşit olmayan ekonomik ve kültürel yapılar ve ilişkiler ile açıklanabileceğini söyler. Okullardaki birtakım etkinlikler, ilişkiler ve çelişkiler kişiler aracılığıyla taşınır. Denetim, toplumsal bilinci belirleyen etmenlerde aranmalıdır. Apple, bu süreci ‘Hegemonya’ kavramı ile açıklar. Hegemonya, bizim bilinç düzeyimizi belirler ve gördüğümüz toplumsal gerçeğin tek gerçek olduğunu zannetmemize neden olur. Hegemonya toplumdaki egemen sınıfların okullar aracılığıyla diğer gruplara zorladığı ve bu grupların anlayışlarını, dünyaya ve insanlara bakış açılarını belirleyen kültürel öğeler ve simgelerdir (Tezcan, 2005, s.134).”

Apple, bugün yeni denetim biçimlerinin eğitim takımları ve hazıröğretim materyalleri ile okullara girdiği üzerinde duruyor. ...Apple’a göre okul bilgisini bir takım geçerli davranış ve yeteneklere indirgemektedir. Örneğin, bir fen bilgisi seti 105 ayrı modüle bölünmüştür ve her bölümde kazandırılacak amaçlar, yapılacak etkinlikler ve kullanılacak yöntemler belirlenmiştir. ...Apple, bu takımlar ve materyaller aracılığıyla sanayideki teknik denetimin okullara da girdiğini, öğretmenlerin yaptıkları işi basitleştirdiğini, niteliğini azaltarak öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimlerini kaybetmelerine neden olduğunu savunuyor. Bu takımlar aracılığıyla eğitimin amaçları, süreci ve değerlendirme biçimleri çok açık ve net bir biçimde belirlenmiş ve öğretmenlik mesleği teknik bir iş olarak algılanmıştır (Tezcan, 2005, s. 136).

...demokratik bir eğitim programı, çok çeşitli bilgilere erişimi ve farklı düşüncelere sahip kişilerin görüşlerinin duyulmasını sağlama hakkını vurgular. Demokratik bir toplumdaki eğitimciler, gençlerin farklı görüşleri araştırmalarına ve kendi görüşlerini ifade etmelerine yardımcı olma sorumluluğunu taşımaktadırlar. Ne yazık ki bir çok okul, çeşitli biçimlerde, ısrarla bu sorumluluktan kaçmaktadır. Birincisi, okulun öğretmekten sorumlu olduğu bilgilerin çeşitliliğini, egemen kültür tarafından üretilen ya da uygun bulunan ‘resmi’ veya yüksek statülü olarak adlandırabileceğimiz bilgiyle sınırlandırmaktadır (Apple ve Beane, 2011, s.44).

Apple ve Beane (2011, s.45) ...demokratik bir eğitim programında gençler, toplumlarının ‘eleştirel okurları’ olmayı öğrenirler. Bazı bilgilerle veya görüşlerle karşılaştıklarında ‘Bunu kim söyledi?’ ‘Bunu neden söylediler?’ ‘Buna neden inanmamız gerekiyor?’ ve ‘Buna inanır ve bunun doğrultusunda hareket edersek bundan kimin çıkarı olacak?’ ‘Bu materyalde dünyayı kimlerin bakış açısından görmekteyiz?’ gibi sorular sormaya cesaretlendirilirler.

...demokratik bir eğitim programı, bilgiyi ‘seçme geleneği’nin ve egemen kültür tarafından uygun bulunan anlamların ötesinde, daha geniş ölçekte görüş ve seslere doğru gitmenin yollarını

araştırır(Williams, 1961; Apple, 2004). Demokratik bir toplumda, hiçbir kişi ya da çıkar grubu, olası bilgi ve anlamın biricik sahibi olmayı talep edemez. ...demokratik bir eğitim programı, sadece yetişkinlerin önemli gördüklerini değil, gençlerin kendileri ve dünyaları hakkındaki soru ve ilgilerini kapsar (Beane, 2005). Demokratik bir eğitim programı, gençleri, bilginin müşterileri şeklindeki pasif rolü değiştirmeye ve ‘anlam yaratıcıları’ şeklindeki aktif rolü üstlenmeye çağırır (Apple ve Beane, 2011, s.48).

Apple’ın hegemonya ve demokratik program argümanına göre, ders kitaplarının basım ve yayımınının ekonomi-politikle doğrudan ilişkilidir. Ders kitaplarında öğrencilerin dünyaya toplumsal hiyerarşinin en altında olanların bakış açısıyla bak(a)madıklarını, ideolojik dönüşüme bağlı olarak insanların cinsiyetsizleştirilerek, ırksızlaştırılarak ve sınıfsızlaştırılarak birer tüketici olarak görüldüğünü belirtir. Apple, göre bir hegemonya üretimi olarak bu süreç, bizim bilinç düzeyimizi belirler ve gördüğümüz toplumsal gerçeğin tek gerçek olduğunu zannetmemize neden olur. Hegemonyayı, toplumdaki egemen sınıfların okullar aracılığıyla diğer gruplara zorladığı ve bu grupların anlayışlarını, dünyaya ve insanlara bakış açılarını belirleyen kültürel öğeler ve simgeler olarak tanımlar. Eğitim ve öğretimin teknik bir üretime dönüştüğünü, materyaller aracılığıyla sanayideki teknik denetimin okullara da girdiğini, öğretmenlerin yaptıkları işin basitleştirildiği, niteliğinin azaltılarak öğretmenlerin meslekleri üzerindeki denetimlerini kaybetmelerine neden olduğunu belirtir. Bu bağlamda demokratik bir eğitim programında gençler, toplumlarının ‘eleştirel okurları’ olup, bilgiyi ‘seçme geleneği’nin ve egemen kültür tarafından uygun bulunan anlamların ötesinde, daha geniş ölçekte görüş ve seslere doğru gitmenin yollarını araştırır, demokratik bir eğitim programı, sadece yetişkinlerin önemli gördüklerini değil, gençlerin kendileri ve dünyaları hakkındaki soru ve ilgilerini kapsar. Apple’ın bu yaklaşımı açısından Türkiye’de eğitimin farklı boyutlarına yönelik yürütülen araştırmaların verileri desteğinde Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, hegemonya üretimi durumu ve demokratik program nitelikleri irdelenebilir. Bu çalışmalardan; Kaplan (2013), Güven (2000), Güvenç vd. (1991)’in tarihsel olarak Türk eğitim sisteminin ideolojik temelleri ve eğitim pratiklerine ideolojik yansımalarına ilişkin sonuçları; Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009)’nın programlar ve ders kitaplarında verilenlerin ideolojik etkisine ilişkin sonuçları bir araya getirildiğinde, program geliştirme ve modelleri üzerinden belirli, bilgi (bilgi yapıları) değer ve beceri kategorilerinin belirli sosyo-kültürel-politik ve bilişsel yapılara dayalı olarak tasarlanması ve bu tasarlananların öğretim içerik ve uygulamalarını biçimlendirmesi bir hegemonya üretimi olarak okunabilir. Uluslararası kurumlarca yürütülen araştırma sonuçlarına bakıldığında; MEB ve UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) ve OECD (2012, s.94) raporlarına göre yetki ve meşruluk ile donatılmış merkezîyetçi yapının, yerel sorumluluk ve özerkliği kısıtlamasına ilişkin sonuçları; Avrupa Komisyonu (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003,

s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) raporlarına göre, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılığının öğrenci başarısına etkisi, öğrencinin sahip olduğu yaşam kalitesi, aile desteği ve sosyo-ekonomik geçmişlerinin başarıya etkisinin, ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olmasına ilişkin sonuçları: UNDP (2008, s.54) ve UNESCO (2005, s.33) raporlarında ise, Türkiye’de zorunlu eğitimin modern temel becerilerin kazanılmasını güvence altına almadığına yönelik sonuçlar, Apple’ın söylemi açısından bir araya getirildiğinde, program geliştirme ve modellerinde ekonomi-politik bir yapı ve ideolojik dönüşümün baskın olabildiği, bu baskınlığın da bir hegemonya üretimini olanaklı kılarken demokratik program anlayışını engellediği belirtilebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin belirlenimci program anlayışı ve merkezîyetçi bir kurumsal yapıya bağlı olarak uygulanmasıyla, sosyal açıdan ülkenin tüm sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdaki okul türleri ve öğretim kademelerine yönelik aynı öğretim programları, ders kitapları, öğretim uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu durumun pratik yaşamdaki sonuçları bulgular bölümünde Türkiye’de eğitim sistemine yönelik yapılan araştırmaların ayrıntılı sonuçları desteğinde, eleştirel teorinin argümanları ile tartışılmıştır.

Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin ideolojik etkisi, eğitim sisteminin belirli dönemlerdeki ideolojik etki ve yansımalarını irdeleyen farklı çalışmaların ışığında irdelenebilir: 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. Böylece Türkiye eğitim sisteminde çağdaş toplum kültür ve değerleri ile örtüşemeyen bu bilişsel, sosyo-kültürel ve politik nitelikler program geliştirme ve modellerinin birer ürünü olarak okunabilir. Güven (2000)’e göre, 1950 sonrası dönemde eğitimde, muhafazakar-milliyetçi, muhafazakar-liberal eğitim politikaları ve dinsel içerikler yukarıdan eğitim sistemine yansıtılmıştır. Bu durum ise merkezîyetçi bir yapı üzerinden eğitim sistemi içerik ve uygulamalarının dizayn edilmesinin sonuçları olarak okunabilir. 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 milli kültür raporuna göre; ilköğretim programları yeniden ele alınmalı, milli, dini ve örfi değerlerimizi muayyen seviyede ele alan ve onları yarının vatanına, milletine, dinine, bayrağına, tarihine bağlı, Türk vatandaşı olacak çocuklarımıza verecek programlar geliştirilmelidir. Milli ve dini bünyemize uymayan bilgiler programlardan çıkarılmalıdır. Bu veriler ise belirli bir grup ve düşüncenin programlar aracılığıyla toplumsal yapıyı eğitim üzerinden biçimlendirmenin aracı olarak program geliştirmenin nasıl kullanıldığının bir örneği olarak okunabilir. Parlak (2005) itaat eden ve eylemlerini-söylemlerini-düşüncelerini, ‘sınırları çizilmiş’ bir siyasal 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. Bu araştırma verisi ise eğitim sisteminde, prototip bir birey tasarımının aracı olarak Türkiye’de program geliştirme ve modellerinin nasıl kullanıldığının bir göstergesi olarak okunabilir. Diğer taraftan şu araştırmaların sonuçları bir bütün olarak okunduğunda; 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 bilimlerde ders kitaplarında yaygın olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına bütünsel bir odaktan bakıldığında, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, öğretim programları, öğretim içerikleri ve uygulamaları aracılığıyla; bilgiyi belirli sosyo-kültürel ve politik kodlar doğrultusunda inşa etmeyi olanaklı kılma; bireysel ve sosyal farklılıkları, standartlaştırılmış homojen sosyal yapılara dönüştürme; öğretim programları, öğretim içeriklerini egemen sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretimiyle, bir hegemonya aracına dönüştürebilme, bilgiyi yeniden üretilebilir, dinamik ve bir özgürleşme aracı olmaktan çok belirli bilgi nesneleri üzerinden aktarmayı olanaklı kıldığı görülmektedir.

Türkiye’deki eğitim sisteminin yeniden üretim mekanizması olarak program geliştirme ve

modellerinin ürünleri olan öğretim programları, öğretim içerikleri ve uygulamalarına ilişkin uluslararası kurumlarca yürütülen araştırmaların sonuçları açısından da tartışılabilir. UNESCO (2014, s.199) Herkes için Eğitim Küresel İzleme Raporu, OECD (2003, s.103) PISA araştırması ve TIMSS-2011 (ERG, 2013, s.27-165) sonuçlarına göre, Türk eğitim sisteminde eşitsizliğin önemli göstergelerinden olan öğrencilerin çok iyi ya da çok kötü iki uçta performans göstermeye eğilimi, destekleyici bir ev ve aile ortamının öğrencinin okul başarısının şekillenmesinde etkisi ve öğrencinin derslere olan ilgisinin belirleyici etkisi, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin başarı puanları ile doğrudan ilişkisi, sosyo-ekonomik dezavantajın öğrenciye başarısızlık olarak geri dönmesi, okulda düşük gelir düzeyinden gelen (dezavantajlı) öğrencilerin oranı ve öğrenci başarısına etkisine bakıldığında, öğrencilerin okul nüfusunun yarısından fazlasını oluşturduğu, öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişlerinin performansları üzerinde güçlü bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum Türkiye’deki program geliştirmenin merkezîyetçi yapıya bağımlı olmasıyla, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik yapılar, bireysel farklılıklar vb. unsurların yok sayıldığına bir sonucu olarak okunabilir. MEB (2013, s.16) PISA 2012 Ulusal Ön Raporunda, PISA matematik başarısında bölgesel olarak Batı Marmara ile Ortadoğu Anadolu arasındaki puan farkının yaklaşık 2 yıllık bir okul süresini işaret ettiği, öğrencinin sahip olduğu kültürel yaşamın kalitesi, ülkelerin öğrenci başına yaptığı toplam harcamadan daha etkili olduğuna ilişkin sonuç; Avrupa Komisyonu (2013, s.14) Türkiye 2013 Yılı İlerleme Raporu’nda, eğitimde bölgesel farklılıkların ele alınması için daha fazla sürdürülebilir çaba sarf edilmesine ihtiyaç olduğuna ilişkin sonuç; UNDP (2008, s.54) İnsani Gelişme Türkiye Raporu ve UNESCO (2005, s.33) Herkes için Eğitim: Küresel İzleme Raporu’na göre, Türkiye’de zorunlu eğitimin süresine rağmen modern temel becerilerin kazanılmasının güvence altına alınmadığı, tüm çocuklara eğitim sağlayabilme çabasına odaklanmanın eğitimin kalitesine verilen önemin göz ardı edilmesine yol açtığına ilişkin sonuç; OECD (2003, s.34) PISA araştırmasında, öğrencilerin gerçek hayat sorunlarını çözme yeteneklerine ilişkin değişik kaynaklardan edindikleri bilgileri sentez yaparak birleştiremediklerine ilişkin sonuç, UNESCO (2012, s.15) Herkes İçin Eğitim Küresel İzleme Raporu’na göre, Türkiye’de zengin ailelerde eğitim olanakları bakımından cinsiyet eşitliği gözlenirken, fakir ailelerde temel becerilere ulaşılması bakımından belirgin bir eşitsizliğin görüldüğüne ilişkin sonuç; UNESCO (2013, s.15) Türkiye Eğitim Politikası Genel Görünümü Raporu, MEB ve UNICEF (2012, s.59) Okul Dışındaki Çocuklar Girişimi Türkiye Raporu ve OECD (2012, s.94) raporuna göre, Türkiye’nin yetki ve sorumluluk ile donatılmış merkezîyetçi ve bürokratik yapısının pratiğe etkili olarak yansımadağı, okulların birbir karşı karşıya oldukları zorluklara çözüm geliştirme kapasitelerini, yerel sorumluluğu ve nispi özerkliği sınırlandırdığına ilişkin sonuç; bir bütünün parçaları olarak bu sonuçlar bir araya getirildiğinde, Türkiye’deki program geliştirme ve modellerinin, öğretim programları, öğretim

içerikleri ve uygulamaları üzerinden; bilgiyi belirli sosyo-kültürel ve politik kodlar doğrultusunda inşa ederek bilgiyi yeniden üretilebilir, dinamik ve bir özgürleşme aracı olmaktan çok belirli bilgi nesnelere üzerinden aktarılan; belirli sınıfların kültürel sermayesinin yeniden üretimiyle, öğretim program içerik ve uygulamalarını bir hegemonya aracına dönüştürmeyi olanaklı kılmaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin; gerek metodolojik yapısını belirleyen kuramsal arka planı, gerek merkezîyetçi ve bürokratik yapı üzerinden uygulanmasının öğretim pratiklerine etki boyutunda; epistemolojik olarak bilgiyi belirli sosyo-kültürel kodlara dayalı inşa etme; belirli bilgi, beceri ve değerleri standartlaştırılmış homojen bir endüstri mekaniği üzerinden üretimini olanaklı kılmakla sosyal ve bireysel dinamikleri standartlaştırma; sosyal ve bireysel ilgi, yetenek, beklenti ve değerler gibi dinamikleri tek boyutlu ve karşıt söylemlere dayalı belirli bilgi ve değerlerle sınırlandırması; sosyal ve bireysel dinamiklerden bağımsız belirli bilgi nesnelere dayalı, gerçekliği mitleştiren, bireyi bilgi deposu olarak görmesiyle özgürleşme, yaratıcılık, bilinç ve farkındalıktan uzaklaştırma; belirli kültürel, ekonomik, politik vb. kodları olanaklı kılarak belirli üretim biçimi ve ilişkilerine dayalı sınıfsal ilişkiler ve kültürel sermayelerin yeniden üretimini olanaklı kılma ve program modelleri üzerinden öğretim içerik ve uygulamalarına yönelik bir hegemonya üretimini olanaklı kılarak demokratik bir öğretimin pratiğini sınırlandırma açısından eleştirel teori argümanlarına göre ideolojik etkisinden söz edilebilir.

### Kaynakça

- Akarsu, B. (1984). Felsefe terimleri sözlüğü (3. basım). Ankara: Savaş Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl, Sayı 22.
- Althusser, L. (2010) İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları (çev. A. Tümertekin) (4. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Apple, M. (2004). İdeology and curriculum /Third edition). New York and London: RoutledgeFalmer.
- Apple, M, V. ve Bean, J., A. (2011) Demokratik okullar, (çev. M. Sarı), Ankara: Dipnot Yayınları.
- Apple, M. W. (2006). Eğitim ve iktidar (çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Aydın, M. (2008). İdeoloji ve siyaset, İdeoloji (Edit. K. Çağan içinde), Ankara: Hece Yayınları.
- Avrupa Komisyonu. (2013). Türkiye 2013 yılı ilerleme raporu. [www.abgs.tr/files/strateji/2013\\_ilerleme\\_raporu\\_tr.pdf](http://www.abgs.tr/files/strateji/2013_ilerleme_raporu_tr.pdf)
- Aytaç, K. 1998. Avrupa eğitim tarihi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- Baert, P. (2010). Sosyal bilimler felsefesi-pragmatizme doğru (çev. ....). İstanbul: Küre Yayınları
- Barett, M. (2004). Marx’tan Foucault’ya ideoloji, (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 (Edit. K. Çağan içinde), 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.
- Caymaz, B. (2007). Türkiye’de vatandaşlık-resmi ideoloji ve yansımaları. İstanbul: 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.

- Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). İlköğretim programları ve gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- 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 Dergisi, sayı-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.
- EARGED (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihai raporu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- EARGED (1997). Milli eğitim bakanlığında program çalışmaları. Ankara: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Eisner, E. W. (1985). The educational imagination (Second Edition). New York: McMillan Publishing Company.
- English, F., W. (1983). Contemporary curriculum circumstances. Fundamental Curriculum Decisions (Prepared by the ASCD 1983Yearbook Commitee). Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ERG, (2013). 10 yıldır herkes için kaliteli eğitim. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- ERG, (2013). Eğitim izleme raporu-2012. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ertürk, S. (2013). Eğitimde program geliştirme. İstanbul: Edge Akademi Yayıncılık.
- Finlasyon, J. G. (2007). Habermas (çev. T. Kılıç). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Friere, P. (2003). Ezilenlerin Pedagojisi (çev. D. Hattatoğlu) (4. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giddens, A. (2005). Sosyal Teorinin Temel Problemleri, (çev. Ü. Tatlıcan). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Giroux, H. A. (2008). Eleştirel pedagojinin vaadi (çev. Umre D. Tuna). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Giroux, H. A. ve diğerl. (2009). Eleştirel pedagoji söyleşileri (çev. Eylem Ç. Babaoğlu). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Gökçe, F. (2007). Değişme sürecinde devlet ve eğitim (4. baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Guess, R. (2002). Eleştirel teori: Habermas ve Frankfurt Okulu (çev. Ferda Keskin). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gutek, 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.
- Hilav, S. (1993). 100 soruda felsefe el kitabı (6. Baskı), İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Horkheimer, M. (2010). Akıl tutulması (çev. Orhan Koçak) (8. Basım). İstanbul: Metis 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. Yayımlanmamış 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>
- İşeri, A. 2014. Türkiye’de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji üretim sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 153-184.
- Kaplan, İ. (2013). Türkiye’de milli eğitim ideolojisi (7. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karakaya, Ş ve Bay, E. (2004). Eğitim süreçlerinde demokratik dünya görüşlerinin oluşmasında etkili olan paradigmalardan incelenmesi, Uluslar Arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. 20-21 Mayıs.
- Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde program geliştirme ve yeni yönelimler, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- 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).
- 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.
- Keat, R. ve Urry, J. (2001). Bir bilim olarak sosyal teori (çev. N. Çelebi). Ankara: İmge Yayınevi.
- Keyman, F. (1999). Toplumbilimlerinde yorumbilgisel yaklaşım ve modernite/sekülerleşme söylemini anlamak, Doğu Batı Dergisi, sayı-9, s.55.
- Mardin, Ş. (1997). İdeoloji. İstanbul: İletişim Yayınları (4. baskı).
- Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü. (çev. O. Akınhay, D. Kömürcü). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Marcuse, H. (2010). Tek boyutlu insan (çev. A. Yardımlı). İstanbul: İdea Yayınları.
- MEB ve UNICEF, (2012). Okul dışındaki çocuklar girişi: Türkiye ülke raporu.
- McNeil, J. D. (2006). Contemporary curriculum in thought and action. John Willey & Sons Inc.
- McLaren, P. (2011). Eleştirel pedagojiye giriş (çev. M. Yunus Eryaman, Hasan Arslan). Ankara: Anı Yayınları.
- McKernan, J. (2008). Curriculum and imagination, process theory, pedagogy and action research. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- McClellan, D. (2005). İdeoloji (çev. B. Yıldırım). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (1983). İlköğretim okulu kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. Ankara: MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Mumby, D. K. (2005). Kitle kültürü ve ideoloji. Doğu-Batı Dergisi. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 30, 123-142.
- Null, W. (1973). Curriculum from theory to practice. New York: Rowman& Littlefield Publishers, Inc.
- OECD (2012). Education at a Glance 2012- Highlights, OECD Publishing.
- OECD. (2013). Education policy outlook: Turkey. OECD Publishing.
- OECD, (2013). PISA 2012 results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know. OECD Publishing.
- OECD (2012), Education Today 2013: The OECD Perspective, OECD Publishing.
- 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.
- Özlem, D. (1986). Kültür bilimleri ve kültür felsefesi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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.
- Rabinow, Sullivan (1990).
- Ritzer, G. (2011). Modern sosyoloji kuramları (çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Basım Yayım LTD.
- Robinson, K. (2008). Yaratıcılık, aklın sınırlarını aşmak (çev. Nihal G. Koldaş). İstanbul: Kitap Yayınevi
- Sancar, S. (2008). İdeolojinin serüveni. Ankara: İmge Yayınevi.
- Schiro, M., S. (2008). Curriculum theory: conflicting visions and enduring concerns. Los Angeles: Sage Publications.
- Sezgin, İ. (2000). Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Slaterry, P. (2006). Curriculum development in the postmodern era (Second Edition). New York: Taylor&Francis Group.
- Smith, M.K. (2000). Curriculum theory and practice. The Encyclopaedia of İnformal Education. [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm).
- Swingewood, A. (1998). Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi. İstanbul: Bilim Sanat Yayınları.
- Taba, H. (1962). Curriculum development theory and practice. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Tanner, D. Tanner, L. N. (1975). Curriculum development. New York: MacMillan Publishing Co. Inc.
- Tarih Vakfı, (2009). Ders kitaplarında insan hakları II projesi bulgular ve tavsiyeler raporu. ([http://www.tarihvakfi.org.tr/dkih/download/bulgular\\_tavsiyeler\\_raporu.pdf](http://www.tarihvakfi.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 Fakültesi Dergisi, Cilt-36, sayı 1-2, 151-161
- Tezcan, M. (2005). Sosyolojik kuramlarda eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Touraine, A. (2010). Modernliğin eleştirisi (çev. Hülya Tufan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tyler, R.W. (1969). Basic principles of curriculum and instruction: The University of Chicago Press.
- UNDP, (2008). Türkiye 2008 insani gelişme raporu-Türkiye’de gençlik (Çev. Canan Silay). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Türkiye Temsilciliği.
- UNESCO, (2005). Herkes için eğitim küresel izleme raporu.
- UNESCO, (2012). Herkes için eğitim küresel izleme raporu. <http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim/2012.pdf>
- UNESCO, (2013). Türkiye eğitim politikası genel görünümü raporu
- UNESCO, (2014). Teaching and learning: EFA global monitoring report 2013-2014. UNESCO Publishing.
- Vincent, A. (2006). Modern politik ideolojiler (çev. A. Tüfekçi). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Wiles, J. 2005. Curriculum essentials. Pearson Education Inc.
- Wiles, J. ve Bondi, J. 2007. Curriculum development. Pearson Education Inc.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. 2008. Sosyal bilimlerde nitel araştırma. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

### Extended English Abstract

#### **Purpose**

This study examined how curriculum development models implemented in Turkey understanding of ideology that models make possible in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice in terms of ideology within Critical Theory.

#### **Method**

In this context, the study was carried out based on literature review. The data obtained from the related literature concerning curriculum development models implemented in Turkey and ideology discourse within critical theory. The data collected were identified as descriptive interpreted comparatively. According to the data gathered were identified the dimension of the models with discourse; social structure of knowledge, one dimensional man, the model of transmitted education, reproduction of cultural capital, hegemony and democratic curriculum within Critical Theory were examined comparatively.

#### **Results and Discussion**

Firstly, study findings were examined curriculum development models of implemented in Turkey dimensions of methodological structure, integrated institutional structure, and effect to teaching practice. Secondly, compared with discourses; social structure of knowledge, one dimensional man, the model of transmitted education, reproduction of cultural capital, hegemony and democratic curriculum within critical theory and it was determined make possible understanding of ideology. According to these findings, it was discussed the understanding of ideology that models make possible it terms of personal-social and institutional effects at macro level.

Firstly, curriculum development models of implemented in Turkey as methodological structure were projected based on basic element, phases, process, planning, design and determination. As integrated institutional structure were projected, based on centralized and bureaucratic of structure production curriculums. And as effect to teaching practice were projected, standardized contents and experience production for all stage teaching and subject matter. With the implementation of curriculum development models implemented in Turkey depending on the sense of determinist thinking and a centralist institutional production process, it is possible to shape this practice in social aspects of all socio-cultural and economic structures in the country by anticipating all types and levels of school, the same training curriculums, textbooks, practice of education for all socio-cultural classes.

Secondly, how curriculum development models implemented in Turkey make possible in the dimensions of methodological structure, integrated institutional structure and effect to teaching practice in terms of ideology within Critical Theory. For this, a general framework needs to be determined for the arguments of Critical Theory which curriculum development models implemented in Turkey are based on in identifying ideology problems. Curriculum development models implemented in Turkey can be analyzed within the context of some discourses and arguments; therefore, the information, skills and values that determine the education curriculum, textbooks and activities of these models can be examined in a socio-cultural, political and economic way to identify whose information, skills and values these are. Here are some examples for these discourses and arguments:

- The discourse of McLaren regarding the information as a “social construction” which depends on interest in terms of its historical and social roots but not as objective and universal;
- Marcuse’s “one-dimensional human” expression stating that opposing thoughts and understandings of social phenomenon and facts are developed depending on limited reactions and built upon polarization, and do not represent the real truth and its essence;
- Freire’s expression called “banking education model” (unidirectional education) which states that traditional education system is based on subject area and grounds on information objects; thus, anticipates information transfer and memorization, prevents individuals from thinking enabling them to integrate with existing system rational, inactivates the creative power;
- Giroux’s cultural capital argument anticipates that not every information is naturally liberating, and that for individuals to see the information that they get from the environment they born in and live their social live in, schools should be structured in a democratic way and enable teachers to determine the curriculum, carry out researches in collaboration their students and other people and school should have a central role in administrating its own affairs to improve democracy embracing diversity, realize individual and mutual autonomy; that is, this argument anticipates that cultural production and transformation should be achieved rather than reproduction;
- Apple’s “hegemony and democratic program” argument states that students cannot see the world as the ones on the bottom of the hierarchy see through their textbooks, that people are regarded as only consumers without sex, race and class, and that hegemony as a process determines our levels of conscious and causes us to suppose that the reality we perceive is the only reality in the world.

In this sense, if training curriculums, textbooks, education activities which are products of curriculum development models implemented in Turkey enable certain knowledge, skills and values can be learned from the data of researches on different aspects of the education in Turkey (directly or indirectly correlated with the curriculum) on a macro scale. As researches at the national level, chronologically ideological basis of Turkish education system and its effects on life practices, Kaplan (2013), Güven (2000), Güvenç et al. (1991); ideological contents and effects of curriculum and textbooks which have an impact on shaping education practice, Parlak (2005), İnal (2004), İnal (1996), İnal (2006), Çayır (2010) Caymaz (2007), Kaya (2012), Tarih Vakfı (2009) can be regarded as the effect of the sense of one-dimensional knowledge on the education practice through the curriculum. There are also international research reports as follow: the problem of restriction of local responsibility and the autonomy of the school, the centralist structure which is equipped with authority and legitimacy according to the reports of Turkish Ministry of Education, UNICEF (2012, s.59), UNESCO (2013, s.15) and OECD (2012, s.94); the impact of interregional socio-economic differences on student’s success, quality of life that students have, the impact of family support and their socio-economic backgrounds on their success and the fact that this impact is more effective than the total expenditure that governments spend per student according to the European Commission (2013, s.14), TIMSS 2011 (ERG, 2013, s.27, 165), OECD (2003, s.103), MEB (2013, s.16), OECD (2012, s.82), UNESCO (2014, s.199) reports; the compulsory education in Turkey does not guarantee getting modern basic skills according to the UNDP (2008, s.54) and

UNESCO (2005, s.33) reports. Research data concerning these reports can be read with the supports of effects of the training practice of curriculum models.

Based on these research data, an impact of one-dimensionality can be mentioned within the context of the fact that curriculum development models implemented in Turkey provide different fields of knowledge developed over a one-dimensional or opposing discourse, information, education content and framework structured depending upon certain cultural, political values and interests for all types and levels of school despite different socio-economic and cultural structures, affirm certain political-socio-cultural values or present these as the most correct contents. Here, the individual as the target audience of the education and the basic subject enables to eliminate the opportunity to structure the knowledge according to its own historical, socio-cultural-economic conditions and also enable to legitimize or marginalize certain social groups and class interests by providing structured information. Curriculum development models implemented in Turkey enable the followings through education curriculums, contents and practices: building the knowledge in accordance with certain socio-cultural and political codes; turning individual and social dynamics and differences into standardized homogenous structures of culture industry; conveying information through certain information objects rather than making it reproducible, dynamic and a way of liberation; turning contents and practices of education curriculum into means of hegemony through the reproduction of cultural capital of certain dominant classes.

Finally, it can be mentioned that the practice of the curriculum development models implemented in Turkey enables the production of hegemony on education contents and practices either through its theoretical background which determines its methodological structure or through centralist and bureaucratic structure. Thus, this practice has an impact of limitation of a democratic education practice. These are the ways how this practice causes hegemony:

- building information epistemologically with regard to certain socio-cultural codes;
- standardizing social and individual dynamics with the production of certain information, skill and values on the basis of a standardized homogenous industry mechanism;
- limiting such dynamics as social and individual attention, skills, expectation and values with some certain information and values based on one-dimensional and opposing discourse;
- being based on certain information objects independent from social and individual dynamics, mythicizing the truth, putting the individual away from creativity, conscious and awareness by regarding her/him as a source of information;
- grounding on technical and system world instead of communal life and liberating attention based on instrumental rationality formed by individual, culture, meaning and symbols;
- enabling reproduction of class relationships and cultural capitals based on certain production types and relationships by providing certain cultural, economic, political etc. codes.