

Eleştirel Eğitim Programı: Kavramlar ve Yaklaşımlar

Fatma Mızıkacı¹

Eğitim programı² çağlar boyunca eğitim bilimleri ve eğitim sistemleri içindeki en tartışmalı konulardan birisi olagelmıştır. Hem akademik anlamda hem de okul bağlamında politik, ekonomik, sosyolojik, felsefi ve psikolojik yönleriyle tartışılan eğitim olgusunun en görünür ve en politik uygulaması eğitim programı yoluyla olur. Sanayi devriminin getirdiği farklılaşan alanlardaki ihtiyaçlar yeni bir okul yapılanmasına olan ihtiyacı da ortaya koyduğunda okula yeni toplumsal ve kültürel roller tanımlanmıştır. Okulun en önemli işlevini gerçekleştiren eğitim programının yeni beliren ihtiyaçlara göre şekillenmesi gerekliliği çatışmalı konuları beraberinde getirmiştir. Eğitim programı nasıl şekillenecek sorusu ile birlikte, hegemonya, iktidar ve ideoloji kavramları eğitim programı ile ilişkilendirilmiştir.

Tarihsel olarak incelendiğinde eğitim programı, öğretim programı, ders programı (curriculum, school curriculum³, syllabus) gibi kavramların kullanılmadığı dönemlerde bile okulun varlığının en önemli göstergesi eğitim programı olmuştur. Bu kavramların Latince kökenleri ve anlamları ve Türkçedeki karşılıkları Avrupa merkezli düşünce yapısının ürünleri olup Amerika'da da derinlemesine incelenen, tartışılan konulara temel oluşturmaktadır. Bu yüzden bu tartışma Batı merkezli alanyazında üretilen eğitim programı tartışmalarını ele almaktadır. Rusya, Çin, Hindistan, Afrika gibi eğitim bağlamlarındaki tartışmalar ayrıca incelenmelidir. Ancak eğitim programının politik ve toplumsal

¹ fmizikaci@ankara.edu.tr

² Bu makalede eğitim programı kavramı, tüm program türlerini kapsayan, çeşitli boyutlarıyla tartışma içeren ve düşünce üretilen akademik bir alanın adı olarak kullanılmıştır.

³ ABD'deki yaygın kullanım *school curriculum*'dur. Türkçe'de bu anlamdaki terim MEB'in belgelerinde ve halk arasında müfredat olarak kullanılmaktadır. Eğitim Bilimleri alanyazınında müfredat değil öğretim programı olarak kullanılır.

içermelerinden dolayı genellenebilir tartışmalar mümkündür. Çin’de ve Rusya’da da eğitim programı güç ilişkilerinin ve ideolojik savaşların çarpışma alanıdır. Afrika ülkelerinde de eğitim programı, sömürgecilikten ve sonrasındaki güç ilişkilerinden etkilenen en önemli çatışma alanıdır. Michael Apple, Peter McLaren, Henry Giroux, Basel Bernstein ve Joao Paraskeva gibi birçok eğitim düşünürü eğitim programı çalışmalarının yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ideolojik ve politik bir savaş alanı olduğunu savunur. Eğitim programı her yönüyle hegemonik ile karşı-hegemonik hareketler arasındaki mücadelenin bir sonucu olarak ideolojiktir.

Çatışmalar bağlamında eleştirel eğitim programı tartışmaları bu makalenin sonraki bölümünde karşıtlıklar dönemi olarak incelenecektir. Yazının devamında karşıtlıklar dönemi sonrasında eğitim programı alanının geleceği ele alınacaktır.

Eleştirel eğitim programı ve karşıtlıklar dönemi

On dokuzuncu yüzyılın sonlarında akademik bir alan olarak yapılanmasından itibaren eğitim programı alanı çatışmalı tartışmalara sahne olmuştur. Bu çatışmalar, felsefe ve amaçlardan metodoloji ve ölçme-değerlendirme tartışmalarına kadar uzanır. Eleştirel eğitim programı alanındaki tartışmaların en belirgin tetikleyicisi, ABD’de İlerlemeci Eğitim Derneği’nin (*Progressive Education Association*) doğuşuna zemin hazırlayan gelişmelerdir. Özellikle, Marietta Louise Pierce Johnson’ın geliştirdiği gelişimsel eğitim modelinde çocukların kendi gelişim süreçlerine uygun bir öğrenme ortamında eğitilmesi gerektiği ve eğitimde aşırı bilgi yüklenmesinin öğrencilerin doğal gelişimini engellediği tartışması, o zamana kadar etkisini sürdüren davranışçı öğrenme kuramına ve toplumsal faydacı anlayışa eleştirel bakılabileceğini göstermiştir (Paraskeva, 2021). Okulun işlevine ve öğrenmeye yönelik bu tartışmalar Dewey’in demokratik eğitim anlayışının geliştirilmesine ve eleştirel eğitim programı tartışmalarına zemin hazırlamıştır.

Eleştirel eğitim programı alanındaki tartışmalara temel oluşturan düşünce Freire’den etkilenmiştir. Ezenin ve ezilenin kim olduğunu anlamaya ve tanımaya çalışmak entelektüel bir çabadır. Böyle bir çabada öncelikle durumlar soyutlanır. Öte yandan insanın, iktidar ilişkilerinin ezeni ve ezileni oluşturmadaki rolünü anlamaya çalışması gerekir. Soyutlama ile somutlama arasındaki bu ikilem, eğitim programı alanında oldukça belirgin bir anlam taşır. Eğitim programının uygulamadaki somutluğu ve güncelliği akademideki pozitivizm kültürü ile birleşince, entelektüel soyutlama kolaylıkla ve meşrulaştırılarak eğitim programı alanının önceliği olmaktan çıkar. Türkiye’deki eğitim programı alanı da pozitivizm kültürünün fazlasıyla etkisi altında kalarak MEB tarafından üretilen eğitim programına odaklı çalışmalara ağırlık vermektedir. Eğitim programı alanı, entelektüel bir çaba olarak soyutlamaya dayalı tartışmalardan ve eleştirel bakış açılarından yoksundur.

Apple, Bernstein ve Eisner gibi düşünürler eğitim programının bilgi boyutunun ve eğitim boyutunun ideolojik ve sınıfsal olduğunu incelerler. Örneğin Apple (2014), eğitim programını resmi bilginin (official knowledge) aktarım aracı olarak ele alır ve resmi bilgi ile hem mevcut sınıfsal yapılar sağlamlaştırılır hem de ideolojik endoktrinasyon gerçekleştirilir. Bu anlamıyla eğitim programı iktidarlar açısından son derece işlevsel bir role sahiptir. Apple'a göre (1979) okullarda resmi bilginin aktarılmasında sınıfsal yapının korunması koşulu vardır. Öğretmenler orta ve alt sınıflardan gelen öğrencilere itaat, saygı, çalışkanlık gibi özellikleri öğretirken, üst sınıflardan gelen öğrencilere liderlik, problem çözme, eleştirel düşünme gibi becerileri öğretirler. Bu da resmi programın içinde gizlenmiş -neo-marksist anlayışa göre- örtük programdır.

Eisner (1996) ise eğitim programında yer verilen bilgi, beceri, tutum ve davranışların neler olduğundan daha çok hangi bilgi ve becerilerin dışında bırakıldığını sorgular. Programda yer verilmeyen bilgi ve becerilerin ideolojik kararlar olduğunu ve sonuçları açısından daha etkili olduğunu savunur. Bir başka deyişle, eğitim programında yer almayan her şey de bir mesaj taşır ve eğitim sisteminin ideolojik yönelimlerini yansıtır. Okullarda sanat, müzik, spor gibi disiplinlerüstü niteliği olan konular ya soyutlanarak ayrı bir ders olarak yer verilir ya da hiç yer verilmez. Böylece öğretilmeyen bilgiler değer kaybına uğratılır. Oysa sanat eğitimi ile hayal gücü, yaratıcılık, soyutlama, akıl yürütme, sorgulama gibi nitelikler gelişir. Sanat ve spor gibi disiplinlerüstü alanların eğitim programında derslere indirgenerek öğrenmedeki işlevinin köreltilmesi ideolojik kararlardır. PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlarda, ülkelerin aldıkları sonuçlar ulusal eğitim programında nelerin öğretilip, nelerin öğretilmediğinin önemli bir göstergesidir. Örneğin, Türkiye'nin PISA sınavlarında "anadilinde okuduğunu anlama becerisi" alanındaki sonuçlarının süregelen bir biçimde OECD ortalamasının altında olması oldukça düşündürücüdür. Bu tür sonuçlar, diğer değişkenler de düşünülerek, eğitim programında hangi becerilerin dışında bırakıldığının tartışılması için oldukça önemli göstergeler sunmaktadır.

Bernstein (1971, 1975), kod teorisinde dile ait iki tür sosyolojik kod sisteminin eğitim programı aracılığıyla eşitsizliklere yol açtığını savunur. Birinci kod sistemi kısıtlı kodlar; daha çok alt ve işçi sınıflarında yaygın olan dil kullanımınıdır. Konuşmalar bağlama bağımlıdır, söylenenlerin bağlamdan bağımsız olarak açık bir şekilde anlaşılması zor olabilir. İçerik belirsizdir ve gramer yapısı daha sadedir. İkinci kod sistemi karmaşık kodlar orta ve üst sınıflarda kullanılan dil biçimidir. Kişi, söylediklerini bağlamdan bağımsız olarak açıkça ifade eder. Daha geniş kelime dağarcığına ve gramer çeşitliliğine sahiptir. Düşünceler açık, soyut ve analitik bir biçimde ifade edilir. Bu kod, özellikle eğitimde başarı için kritik bir beceridir, çünkü eğitim sistemleri genellikle karmaşık kodları kullanır. Örneğin, öğretmenlerin ders anlatım dili, ders kitapları, ölçme-değerlendirme büyük ölçüde karmaşık kodlara dayanır. Bu nedenle, evde karmaşık kodlara daha aşina olan öğrenciler, eğitim sürecinde daha avantajlı olabilirler. Türkiye'de kısıtlı-

karmaşık kod ikilemi devlet okulları ile özel okulların eğitim programı arasında görülmektedir.

Bernstein'ın (1985) diğer bir kuramı eğitim programındaki bilgi türleri sınıflamasıdır. Bilgi türleri karşıtlığı da eğitim programı ve okul türleri aracılığı ile toplumsal yeniden üretim ve sınıf kuramını açıklar. Yatay Bilgi Söylemi, günlük yaşam bilgisi ve toplumsal pratikler üzerine kurulu olup, daha çok mesleki ve uygulamalı eğitimlerle ilişkilidir. Dikey Bilgi Söylemi ise akademik ve teorik bilgiyi kapsayan, sistematik olarak geliştirilen ve daha çok bilimsel disiplinler içinde kullanılan bilgidir. Bernstein, dikey bilgiye erişimin, öğrencinin toplumsal sınıfı ile doğrudan bağlantılı olduğunu ve bunun eğitimdeki eşitsizlikleri pekiştirdiğini savunur. Alt sınıftan gelen öğrenciler, daha çok yatay bilgiye maruz kalırken, üst sınıftan gelen öğrenciler akademik bilgiyi içselleştirmede daha başarılı olabilirler. Türkiye'de okul içinde ve okullar arasında bilgi türlerinin ürettiği eşitsizlikler oldukça belirgindir. Mesleki-teknik okullar ile diğer okulların eğitim programındaki yatay- dikey bilgi karşıtlığı açık şekilde görülür.

Bernstein'ın kodlar kuramı eğitim programının sınıfsallığını ve programlar yoluyla eşitsizliğin yeniden üretimini sosyolojik açıdan ele alan önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Yine 20. yüzyıl boyunca, küresel ve yerel toplumsal sorunlarla şekillenen eğitim programı tartışmaları, hegemonik ve karşı-hegemonik hareketler arasındaki mücadeleye sahne olmuştur. Bilgi yoluyla hegemonyanın pekiştirilmesi ve güçlendirilmesi süreçlerini analiz eden Giroux'ya göre eğitim programı, hangi bilginin değerli olduğunu belirleyerek ve öğrencilerin nasıl düşünmesi gerektiğini şekillendirerek toplumsal düzeni yeniden üretir. Eğitim programının baskın anlayışı "pozitivizm kültürü" ile öğrenciler bilişsel edilgenliğe sürüklenir. Pozitivizm kültüründe; insan ve doğanın sadece bilimsel bilgiler yoluyla bilinebileceği ve anlaşılabilirliği, gerçekliğe sadece bu yolla ulaşılabileceği düşüncesi hâkimdir. Eğitim programı yoluyla aktarılan bilgilerin "doğruluğu" algı biçimini de şekillendirdiği için yeni bilgi gelişimi için zaman ve zemin oluşmamaktadır. Bunun oluşturulması için etik, radikal pedagojik bir harekete gereksinim vardır (1979). Sonuç olarak pozitivizm kültürü ile bilgi; sınıfsal ve kültürel olarak ayrıştırılarak tarihsel ve sosyal bağlamından koparılır. Böylece öğrencilerin eleştirel düşünmesi baskılanarak demokratik ve katılımcı eğitimden uzaklaşılır.

Henry Giroux (1997) başka bir karşıtlığı "eğitilmiş umut" (educated hope) kavramıyla ele alır: Eğitim programı yoluyla "eğitilmiş umut" toplumsal dönüşümün mümkün olduğu fikrine dayalı bir bilinç ve eylem pratiği olarak kurgulanmalıdır. Eğitilmiş umut, pasif bir iyimserlikten ziyade, bireylerin mevcut sistemin sınırlarını fark ederek, alternatif gelecekler tahayyül etmesini sağlayan bir pedagojik yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Giroux, ütopyanın yalnızca soyut bir ideal olarak değil, toplumsal mücadelelerin tarihinden beslenen ve somut dönüşümler yaratmayı amaçlayan bir perspektif olarak ele alınması

gerektiğini öne sürmektedir. Ancak, ütopyanın inşası için hangi tarihsel anlatının referans alındığı kritik bir öneme sahiptir. Giroux, bu noktada tarihsel gerçekliğin iki farklı şekilde inşa edildiğini savunur:

- Resmi Tarih Anlatısı: Bu anlatı, devlet ve iktidar odaklı bir perspektifle kurgulanarak, ulusların ilerlemesini ve zaferlerini ön plana çıkaran bir söylem üretir. Resmi tarih anlatısı, savaşlar, sömürgecilik, toplumsal eşitsizlikler ve baskıcı rejimlerin rolünü göz ardı ederek, bu süreçleri meşrulaştıran veya görünmez kılan bir yapıya sahiptir. Bu tarih inşası, egemen sınıfların söylemini güçlendiren ve mevcut toplumsal düzenin sürdürülebilirliğini sağlayan bir ideolojik aygıt olarak işlev görür.
- Toplulukların Tarihi: Buna karşın, Giroux'un savunduğu toplulukların tarihi, toplumsal hareketler, direniş, dayanışma ve mücadelelerin tarihidir. Bu tarihsel perspektif, iktidarın başarılarını değil, ezilen sınıfların, işçilerin, kadınların, azınlık gruplarının ve diğer marjinalleştirilmiş toplulukların hak ve özgürlük mücadelelerini içerir. Giroux'ya göre, tarihsel bilincin yalnızca resmi anlatılardan beslenmesi, bireyleri edilgen birer özneye dönüştürerek, toplumsal dönüşüm fikrinin önünü kesmektedir. Buna karşın, mücadele ve direniş tarihine dayalı bir pedagojik yaklaşım, bireylerin alternatif gelecekleri tahayyül etmesini ve toplumsal adalet mücadelesine aktif katılımını teşvik etmektedir.

Giroux'un eğitilmiş umut anlayışı, yalnızca mevcut düzenin eleştirisini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda daha adil, eşitlikçi ve demokratik bir toplumsal yapı inşa etme sorumluluğunu da içeren bir bilinç geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikaları ve eğitim programı, öğrencileri eleştirel düşünmeye ve tarihsel bilinç geliştirmeye yönlendiren unsurlar içermelidir. Eğitimin yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir süreç olarak değil, bireyleri toplumsal değişim aktörleri haline getiren bir pratik olarak ele alınması gerektiği vurgulanmalıdır.

Eğitim programı tartışmalarında durgunluk dönemi

Yirminci yüzyılın sonunda eğitim programı tartışmalarında çatışmalar dönemi bir içe kapanma ile sonuçlanmıştır. Paraskeva'nın "içe kapanma" (involution) olarak adlandırdığı durumda ne hegemonik modeller karşı-hegemonik hareketleri tamamen ortadan kaldırmış ne de karşı-hegemonik hareketler baskın olan sistemleri dönüştürebilmiştir. Bunun sonucunda, ne eski insan modeli ortadan kalkmış ne de yeni bir insan modeli tam anlamıyla doğmuştur. Yani, epistemolojik bir durgunluk ve teorik bir tıkanma yaşanmıştır. Eğitim programı alanında bilgi üretilmemiş, kuramsal tartışmalar kısır kalmıştır (Paraskeva, 2016). Buna bağlı olarak eğitim programı alanında çatışmalı düşüncelerin eksikliği ve eğitim programının çağdaş toplumsal ihtiyaçlarla uyumsuzluğu sorunları ortaya çıkmıştır.

Bu dönem Türkiye eğitim programı alanı açısından değerlendirildiğinde, hegemonik modellerin de karşı-hegemonik hareketlerin de tartışmalara konu olmadığı görülmektedir. Mevcut sistem içinde, sistemin diliyle ve pozitivizm kültürüyle yapılan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır. Dolayısıyla, eğitim programı akademik alanı eleştirel eğitim programı tartışmaları yapılmadan da bir içine kapanma dönemindedir. Akademide ne eski insan modeli ne de yeni bir insan modeli tam anlamıyla tartışma konusu olmuştur. Epistemolojik durgunluk ve teorik tıkanma süreklilik göstermektedir. Alanda bilgi üretilememektedir. Çatışmalı düşüncelerin tartışılmadığı ortamlarda eğitim programının gerçek sorunları devam etmektedir.

Hareket ve dinamizm: Gezgin eğitim programı kuramına doğru

Yirmi birinci yüzyılın dinamizmi ile birlikte eğitim programının en tartışmalı olduğu döneme şahitlik etmekteyiz. Bu dönemi hareket ve dinamizm dönemi olarak adlandırmak yanlış olmayacaktır. Ancak eğitim programının hareket ve dinamizminin tartışılacağı temeli oluşturan olgu eleştirel eğitim programının sağladığı sorulardan yola çıkmalıdır. Tüm eleştirel eğitim programı kuramları adaletli ve hak temelli bir eğitim programı için mücadele eder. O halde burada ele alacağımız odak adil bir eğitim programı olmalıdır. Bunu açmak gerekirse eğitim programının bilgisi kimin bilgisidir? Eğitim programı kime hizmet eder? Kimi savunur? Adil bir eğitim programı nedir? Uygun bir eğitim programı nasıl olmalıdır? Eğitim programı bir mücadele alanı olarak eşitlik, demokrasi ve sosyal adaleti sağlıyor mu? Bunları toplumlar açısından garanti altına alıyor mu? Bunlar gibi sorularla tartışmaları güçlendirmek gerekmektedir.

Eleştirel eğitim programı alanı sadece egemen bilgi sömürsünü değil alandaki politik kodlu düşünme biçimini de geliştirmiştir. Eğitim programının ideolojik üretim dinamikleri içinde olduğunun anlaşılması için eğitim programı alanında bu tür tartışmaların yaratılması gereklidir.

Yeni eleştirel pedagojiler dönemi, eğitim programı açısından artık eğitim programı nedir sorusuna değil eğitim programı nasıl olmaktadır sorusuna odaklanmamızı gerektirmektedir. Eğitim programı, kendi kavramlarını üreten bir alana dönüşürken kuram ile arasındaki ilişkinin ortaya konduğu bir tartışma ortamını da açmaya çalışmalıdır. Bunun gelişmesinde elbette ki karşıtlıklar dönemi tartışmalarının etkisi büyüktür. Freire'den "eğitim programı eğitimin *praksisidir*"; Pinar'dan (2019) "eğitim programı *curriculum*dan daha fazla *curreredir*" ve Paraskeva'dan "eğitim programı *gezgin*dir, hareketli ve dinamiktir" düşüncelerini sentezleyerek eğitim programının kuramsal ve eylemsel tanımlamalarına ulaşabilmekteyiz. Bu bakış açılarına göre eğitim programı; düşünceyi *praksis* ile üretirken *currere* ile metodolojiyi sağlar.

Eğitim programı *gezgin*dir; durağan, doğrusal ve tekil değildir; sistematik ve rasyonel olmamalıdır. Hareket, bir eğitim programında bir yere varmayı değil onun akışını gösterir. Bu yüzden eğitim programı sabit değildir. Deleuze'un

hareket kuramında (Rajchman, 2013) olduğu gibi eğitim programında da yaşamın sorunsallaştırıcı gücü statik bir referans noktası fikrini reddeder. Eğitim programı alanında kuramın merkezine kesin ve net tanımlanabilen kavramları koymadan programlarda “oluş” ve “fark” olgularına odaklanmayı tartışma gerekliliği doğmuştur. Eğitim programının ne olduğu değil ne olabileceği tartışılmalıdır.

Türkiye’de eğitim programı ve hegemonya alanları

Türkiye’de belirli düşünce temsilleri uzun süredir eğitim programı alanındaki çalışmalara ve tartışmalara(?) hâkim durumdadır. Bu hâkimiyet kavramsal, metodolojik alanlar ile uygulama alanlarını tamamen ele geçirmiştir. Kavramsal hegemonyaya en uygun örneklerden birisi “müfredat” terimidir. Eğitim programı çalışmaları bu ideolojik çerçevede incelendiğinde kullanılan terimlerin de ideolojik seçimler olduğu söylenebilir. Neden müfredat değil? Eğitim/eğitim programına müfredat demek indirgemeci bir yaklaşımın sonucudur. Müfredat, Arapça kökenli *fert* sözcüğünün çoğuludur; “bir bütünü oluşturan bireyler, ayrıntılar” anlamına gelmektedir (TDK sözlüğü). Osmanlıdan itibaren Türkiye Cumhuriyetinin ilanından sonraki yıllarda da bir okulun eğitim programını oluşturan derslerin listesi ve derslerdeki konuların listesi anlamında kullanılmıştır. Ancak, 20. yüzyılda alandaki tartışmaların ve çalışmaların ışığında eğitim programı⁴ yerine müfredat terimini kullanmanın ideolojik bir seçim olduğu açıktır. Eğitim programını, taşıdığı bütün politik, toplumsal, kültürel, tarihsel ve ekonomik içermelerinden arındırarak dersler ve konular listesi gibi gösterme çabasıdır. Eğitimin apolitik bir alan olduğu, eğitime politikanın karıştırılmaması gerektiği söyleminin bir parçasıdır. Kavram ile terim arasındaki derin anlam farkını müfredat ile eğitim programı arasında kurmakta fayda vardır: Kavram düşünme yolunun üretilmesine yol açacak niteliktedir, terim ise bir tanımlamadır. Müfredat iktidarlar tarafından üretilen resmi bilginin (Apple, 2014) resmi terimi iken, eğitim programı bir kavram olarak yeni düşünme yollarının inşasına yol açan bir olguyu ifade eder.

Hem eğitim programının kendisi hem de oluşturulma süreçleri politiktir. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında eğitim programı ve oluşturma çalışmaları neredeyse hiç pedagojik değil sadece politiktir diyebiliriz. Bu yüzden kafa karışıklığı devam etmektedir: 2024 yılında yapılan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile sunulan eğitim programını pedagojik yönden ele alıp tartışan görüşlerle, bunların sadece ideolojik metinler olarak tartışılması gerektiğini savunan görüşlerin çatışmasına da tanıklık ettiğimiz bir dönemdeyiz. Milli Eğitim Bakanlığının atanmış program geliştirme komisyonları eğitim programının pedagojik gerekliliğine uymadıkları gibi program geliştirmenin basamaklarından program değerlendirme ve ihtiyaç analizi çalışmalarını da yapmamışlardır. Dolayısıyla bu programı eğitimciler olarak pedagojik yönden nasıl inceleyeceğiz sorusu gündeme gelmektedir. Eğitimciler olarak 2024 eğitim programının neden

⁴ Eğitim programı kavramı da başka bir hegemonik alanın temsili olmakla birlikte eleştirel pedagojinin içinde tartışma alanı yarattığı için kullanılmaktadır.

geliştirildiğini, hangi gerekçelere ve ihtiyaçlara dayalı olarak program geliştirme çalışmalarının başlatıldığını sormadan, bu soruları eğitim programının hegemonik yapıları içinde tartışmadan eğitim programını pedagojik metinler olarak nasıl inceleyeceğiz sorusu kalıcı olacaktır.

Eğitim programının diğer en önemli hegemonik alanı bilgidir. İktidarın ideolojisi eğitim programının eylemidir. Bu durum eğitim programının eylemselliğini epistemoloji-eylem ilişkisi bağlamında tartışmamız için oldukça önemli bir gerekçe sunar. Bu düşünceler, eğitim programını eleştirel pedagojiler bağlamında kavramsaldan eylemsele taşıyan bir alana götürerek yeni tartışmalar yol açar.

Paraskeva (2021) bu durumu, aşağıdaki gerekçelerle bir “eğitim programı skandalı” olarak tanımlamaktadır:

- Eğitim programı yalnızca pedagojik bir metin değil, aynı zamanda politik bir araçtır.
- Modern eğitim sistemleri epistemolojik ve ideolojik önyargılarla; Batı-merkezli bilgi üretimi ve epistemolojik hegemonya ile şekillenmektedir.
- Mevcut eğitim programı bilgi hiyerarşilerini güçlendirmekte ve marjinalleştirilmiş bilgi sistemlerini dışlamaktadır.

Epistemolojinin bilgi ile ilgili sorularının tümü eğitim programının bilgi boyutuna aittir ve en tartışmalı alan olarak karşımıza çıkar. Ancak ne eğitim programı akademik alanında, ne “müfredat”çılarda bu tartışmalar henüz yeterince ele alınmamaktadır. Akademik çalışmalarda eğitim programının bilgi-eylem boyutu neredeyse hiç ilgi görmez. Akademisyenler arasında programın bilgilerinin tartışılmaz olduğu var sayılır. Bilgi ile ilgili tartışmalar yüzeyseldir. Kamuoyunda ve akademiye belirli ideolojik gruplarda, bütünün içinden ideolojik anlamlar yüklenen bazı bilgilerin programda yer alması veya bazı bilgilerin yer almaması gibi konular zaman zaman bilgi-eylem bağlamı kurulmadan gündeme getirilir ve hemen unutulur. Örneğin ABD’de bir dönem evrim teorisi; günümüzde ırkçılık gibi konuların eğitim programında yer alması tartışmaları bulunmaktadır. Türkiye’de eğitim programının bilgi boyutu en fazla dini bilgiler, diğer dinlerle ilgili bilgiler, bilimsel bilgi, Atatürkçülük, Atatürk ilkeleri ve devrimleri ve Cumhuriyet’e ilişkin bilgilerin ekseninde farklı ideolojik gruplarda tartışılmaktadır. Tarih dersleri ve sosyal bilgiler derslerinin eğitim programı ve ders kitapları bilgi boyutu açısından en tartışmalı alandır. Ancak bu tartışmaların bilgi-eylem bağlantılarından yoksun olduğu görülmektedir.

Sonuç yerine

Carlson (2005) eğitim programı alanının karmaşık, kendine özgü tarihi olan, karmaşık durumlar içeren ve geleceği ile ilgili tartışmaların yürütüldüğü bir alan olmadığını öne sürer. Ona göre kategori somutlaşmamıştır, kesinleştirilmemiştir. Alanın geçmişi güç ve bilgi üzerine yapılan kültür çatışmalarını, tartışmalarını

içermez. Eğitim programı kaygan bir kategoridir, ne olduğu belli değildir. Anlamı bulmak için tartışma kültürü inşa edilememiştir. Bu durumda eğitim programının kavramsallaştırılması da sorunlar içerir. Eğitim programı üzerine düşünme alternatifleri geliştirmek gerekir. Carlson'un saptamaları yalnızca dünyadaki durumu değil Türkiye'deki durumu da oldukça sert ama uygun şekilde anlatmaktadır. Türkiye'deki eğitim programı alanının dünyadakine göre güçlükleri farklılık göstermektedir. Ancak, kendine özgü nedenlerle tartışma alanları ve düşünme alternatifleri oluşturmak için çaba gösterilmemektedir.

Eleştirel eğitim programı alanında gelecek tartışmaları, bilgi sistemleri üzerindeki epistemolojik soykırımlara (epistemisitler) karşı bir mücadele düşüncesi içermelidir. Epistemisit, belirli bilgi türlerinin bilinçli olarak dışlanması veya bastırılması sürecini tanımlar. Mevcut eğitim sistemlerinin Batı-merkezli epistemolojilere bağımlılığı eleştirilmeli ve alternatif bilgi sistemlerinin (yerli, feminist, Afrika-merkezli vb.) tanınması gerekliliği savunulmalıdır.

Genel olarak Batı-merkezli veya herhangi bir ideoloji merkezli epistemolojilerin eğitim programı üzerindeki hâkimiyetini sorgulayan bir tartışma alanının yaratılmasına ve daha adil, kapsayıcı ve tüm hegemonik ideolojilerden arındırılmış bir eğitim programı anlayışına doğru nasıl ilerlenebileceğinin gündeme getirilmesine ihtiyaç vardır.

Kaynaklar

- Apple, M. (1979) *Ideology and the Curriculum*, Boston Mass.: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. (2014) *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (3rd edition), New York: Routledge.
- Bernstein, B. (1971) 'On the Classification and Framing of Educational Knowledge', in M. Young (ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Macmillan.
- Bernstein, B. (1975) *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Theory of Educational Transmission*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1985) 'On Pedagogic Discourse', *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- Carlson, D. (2005). The Question Concerning Curriculum Theory. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 1, 1-8.
- Eisner, E. W. (1996). *Cognition and curriculum reconsidered*, London: Paul Chapman Publishing.
- Giroux, H. (1979) 'Schooling and the Culture of Positivism', *Educational Theory*, 29, 4, pp. 263-84.
- Giroux, H. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Society*, Oxford and Border, Colo.: Westview Press.
- Paraskeva, J. M. (2016). *Curriculum epistemicide: Towards an itinerant curriculum theory*, Routledge.
- Paraskeva, J. M. (2021). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*, Palgrave Macmillan.
- Pinar, W. F. (2019). *Currere*. In *Key concepts in curriculum studies* (pp. 50-52). Routledge.
- Rajchman, J. (2013). *Deleuze bağlantıları*. (Çev. Barış Şannan), İstanbul: Bağlam yayınları.