

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

ÖRTÜK PROGRAMIN EĞİTİMDE YERİ VE ÖNEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hümevra TÜREDİ

**Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi**

Tez Danışmanı: Yrd.Doç.Dr.Ahmet ESKİCUMALI

HAZİRAN-2008

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖRTÜK PROGRAMIN EĞİTİMDE YERİ VE ÖNEMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hümevra TÜREDİ

Enstitü Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi

Bu tez 05/ 06 /2008 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

- Kabul
- Red
- Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
- Red
- Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
- Red
- Düzeltme

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Hümeyra TÜREDİ

01.05.2008

ÖNSÖZ

Bu çalışma, eğitim ve örtük program arasındaki karmaşık ilişkiyi ele almaktadır. Örtük eğitim programının okullarda nasıl işlediği, hangi amaçları sağlamaya yönelik olduğu, hâkim sınıfın çıkarlarına hizmet edip etmediği araştırılmaktadır. Araştırma konusunu şekillendirmede, beni yönlendirmede, ne zaman ihtiyacım olsa hiçbir zaman yardımını esirgemeyen, bana çeşitli kaynaklar sağlayarak yol gösteren Yrd.Doç.Dr. Ahmet Eskicumalı'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bu yüksek lisans süreci boyunca benden desteğini, fikirlerini ve yardımını esirgemeyen eşim, Murat Türedi ve annem, Nurdan Melikoğlu'na, yine bu dönemde hayatımıza katılan ve çalışmalarım sırasında karşılaştığım zorlukları mutluluğa çeviren kızımız, Elif Beyza'ya da sonsuz teşekkürler.

HümeyraTÜREDİ

01.05.2008

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	iii
ÖZET.....	iv
SUMMARY.....	v
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: EĞİTİM SOSYOLOJİSİ ve PARADİGMALAR.....	8
BÖLÜM 2: ÖRTÜK PROGRAM NEDİR?.....	14
2.1. Örtük Program ve Tanımı.....	14
2.2. Tarihi Perspektiften Örtük Program.....	16
2.3. Örtük Program ve Paradigmalar.....	19
BÖLÜM 3: İŞLEVCİLER.....	20
BÖLÜM 4: ÇATIŞMACILAR.....	30
4.1. Ekonomik-Üretim Modeli.....	32
4.2. Kültürel-Üretim Modeli.....	38
4.3. Hakim-Devlet-Üretim Modeli.....	44
BÖLÜM 5: DİRENİŞÇİLER.....	49
BÖLÜM 6: DİĞER BAKIŞ AÇILARI.....	82

6.1. Etnik-Köken ve Örtük Program.....	78
6.2. Cinsiyet Ayrımı ve Örtük Program.....	80
6.3. Fiziksel Çevre ve Örtük Program	84
6.4. Öğretmenler ve Örtük Program	86
6.5. Kitaplar ve Örtük Program	92
6.6. Resmi Bilgi ve Örtük Program	97
6.7. Diploma ve Örtük Program	110
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	113
KAYNAKLAR.....	124
ÖZGEÇMİŞ.....	131

KISALTMALAR

CT : Correpondence Theory

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

ISA : Ideological State Apparatus

İDA : İdeolojik Devlet Aygıtı

Tezin Başlığı : Örtük Programın Eğitimde Yeri ve Önemi	
Tezin Yazarı: Hümeysra TÜREDİ	Danışman: Yrd.Doç.Dr.Ahmet ESKİCUMALI
Kabul Tarihi: 05.06.2008	Sayfa Sayısı: V (ön kısım)+131(tez)
Anabilimdalı: Eğitim Bilimleri	Bilim Dalı: Eğitim Programları ve Öğretimi
ÖZET	
<p>Bu çalışma eğitimde örtük program konusunu farklı açılardan incelemeyi amaçlamaktadır. Örtük program, adından da anlaşılacağı üzere, okullarda açık, yazılı bir biçimde uygulanan bir program değildir. Örtük program uygulamaları içine, öğretmen ve öğrencinin okula adımlarını attıkları andan itibaren yaşadıkları yazılı olmayan her şey girmektedir. Bu yüzden konunun kapsamı oldukça geniştir.</p> <p>Örtük program konusunu makro düzeyde inceleyen akımlar, daha çok sistemin öğrenciyi sosyalleştirmesi (İşlevciler) ya da kapitalist düzenin yeniden üretilmesi (Çatışmacılar) üzerinde dururlar. Araştırmada bu makro düşüncelerin yanında, yeni bir akım olarak ortaya çıkan okuldaki günlük yaşamı inceleyen mikro çalışmalara da (Direnişçiler) yer verilecektir. Öğrencinin oturduğundan, okulun yemek saatlerine, dini törenlere, mezuniyet töreni geleneklerine kadar her şey bu günlük yaşamın içine girmektedir. Buna göre örtük program araştırmasında konuya hem tepeden (makro yaklaşımlar) hem de içerden (mikro araştırmalar) bakma şansımız olacaktır. Bu bakışta, örtük programın öğrencinin yaşamına etkisi araştırma sorularımızdan en önemlisini teşkil etmektedir.</p> <p>Bu akımların yanı sıra, örtük program uygulamalarının, cinsiyet, etnik-köken, resmi bilgi, fiziki çevre ve öğretmenlere etkisi makro ve mikro düzeyde incelenecek diğer araştırma konularıdır. Araştırmada, eğitimin örtük program yoluyla öğrenciyi sadece sosyalleştirmede, aynı zamanda hâkim kültür ve ideolojileri öğrenciyeye aktardığı ve bu yüzden de okulların karşıt ideolojilerin çatıştığı bir alan olduğunu düşünen günümüzün en çok alkış alan görüşlerine yer verilecektir. Bu çatışmalardan ya da hâkim kültürün örtük program üzerindeki hâkimiyetinden kurtulmak için önerilen çözümlere de değinilecektir. Araştırmada, tüm yaklaşımlar okuyucuya tanıtılmak istenirken, günümüzde alana hâkim olan görüşlere daha fazla yer verilmiştir. Yine araştırma, geniş bir yabancı literatür taraması üzerine oturtulmuş olup, uzun süren okumalar sonunda, zaman yetersizliği nedeniyle okunamamış yine geniş bir literatür varlığını sürdürmektedir. Bu hazine Türkçemize kazandırılmayı beklemektedir.</p> <p>Araştırma sonunda ulaşılmak istenen noktada, okulda yazılı olmayan, elle tutulup gözle görülmeyen bir programın varlığına tanık olan bireylerin, bundan sonra yapacakları eylemlerde daha bilinçli hareket etme, eğitim sisteminde sorunların nelerden kaynaklandığını anlama ve yüzeysel değil, gerçek çözüm önerileri getirme bilincine erişmesi amaçlanmıştır.</p>	
Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Eğitim ve İdeoloji, Eğitim ve Hakim Sınıf.	

Title of Thesis: Importance of Hidden Curriculum in Education	
Author: Hümeyra TÜREDİ	Supervisor: Yrd.Doç.Dr. Ahmet ESKİCUMALI
Date: 05.06.2008	Nu.of pages: 5 (pre text) + 131 (main body)
Department: Education	Subfield: Programs and Training in Education
SUMMARY	
<p>This study aims to examine the subject of “HIDDEN CURRICULUM” in education. As it can be easily understood from the name, the hidden curriculum is a curriculum that is not applied in schools openly. As soon as teachers and students come into the school, whatever they live falls within the borders of the hidden curriculum. Since everything which is not written in schools is the subject matter of the hidden curriculum, the scope of the topic is so large.</p> <p>Macro paradigms which examine the hidden curriculum look at the topic from the socialization (Functional Paradigm) and reproduction (Conflict Paradgm) angles. Beside these macro studies, micro studies (Resistence Theory) which examine the daily life in the school will also take its place in this study. This “daily life” of the school includes everything like food times, breaks, religious rituels, registration ceremony etc. Because of that, we will have a chance to look at the hidden curriculum from outside and inside.</p> <p>In addition to these paradigms, the effects of the hidden curriculum appliations to gender, race, books, official-knowledge, pyhisical enviroment and teachers will be studied from the micro and macro levels. At the end of the study, we will reach a kind of conclusion that education does not only socialize the students but also impose the culture and ideologies of the ruling classes and this situation makes the schools a battleground for different ideologies and social classes. Then, in order to get rid of the effects of hidden curriculum and impositions of the ruling classes, varied suggestions of solutions will be placed to the end of the study. Throughout the study, the ideas which dominate the subject will have a broader place naturally. Beside that, this study has been based on the reading of the English literature about the hidden curriculum. After these long and tiresome readings, there is still a big literature which could not be read because of the limited time. This unread treasure is waiting to be discovered by Turkish researchers.</p> <p>As readers who witness the existence and effects of the hidden curriculum throughout the paper, behaving more consciously, understanding the problems of the education system and suggesting the real solutions must be the effect of the paper.</p>	
Key Words: Hidden Curriculum, Education and Ideology, Education and Ruling Classes.	

GİRİŞ

Tarihsel süreç içinde, öğrenciler, öğretmenler, okullar, müfredatlar ve eğitim üzerine birçok yorum yapılmıştır. Örneğin; Comenius'a kadar (1592-1670), toplumda çocukların günahlarla doğduğu fikri yerleşmiş bir şekilde var olduğu için eğitim de bu inanişe göre şekillenmekteydi. Ancak Comenius, ilk defa bu inanişe karşı gelerek, çocukların günahkâr doğmadıklarını belirterek öğretmenlerin, şefkatle çocuklara yaklaşmalarını, onlara rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Jean-Jack Rousseau (1712-1778) ise okul gibi bozulmuş kurumların insanların doğasını bozduğunu söyler. "Emile" adlı kitabında da yazdığı gibi ona göre, çocukların ilk öğrenişleri içgüdüleriyle meydana gelmektedir. Diğer konuları da gözlem yaparak öğrendikleri için okullara ihtiyaç yoktur. Bu fikirleriyle Rousseau, okulsuzlaşma hareketinin öncülerindedir. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ise okulun ev gibi sıcak bir atmosfere sahip olması gerektiğini yazar. Okul, çocuğun duygusal gelişimine katkıda bulunmalıdır. Yüzyılımızın en önemli eğitimcilerinden John Dewey (1916) de "okul, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmelidir" diyerek, "demokratik eğitim" için atılım yapar. Skinner (1904-1990) ise insanların şekillendirilebileceğinden söz eder. Ona göre bilgiyi küçük uygun parçacıklara bölerek çocuklara istenen her şey öğretilir. Bu durumda, hâkim sınıflar istedikleri ideoloji, fikir ve hareketleri alt sınıfa öğretmek için, okulda bu bilgileri küçük parçalar halinde hissettirmeden –örtük program yoluyla- öğrencilere öğretme imkânı bulabilirler. Bu yüzden, örtük programın yazılı müfredattan daha fazla şey öğrettiği düşüncesi üzerinde sık durulan konulardandır (Sadker ve Sadker, 2000:207-309).

İngiliz eğitim sosyolojisindeki erken çalışmalar ise eğitimin yararları üzerinedir. Sosyal hareketlilik, fırsat eşitliği, sosyal seçimler konusunda eğitimin anahtar rol oynadığı düşünülür. Ancak, eğitim bu söylemleri yerine getiremediği için eleştiriler başlar. Örtük program tekrar keşfedilir. Bu keşfediş, Jackson'ın (1968) *Life in Classrooms*'ta yaptığı tanımlamalar, toplanan belgeler, Illich (1971) ve arkadaşlarının kültürel radikalciliği, Bowles ve Gintis'in (1976) teorisinin politik öneminin geniş kapsamlı tanınmasıyla gerçekleşir. Vurgu, eğitimin dağılışıdan, şekil yönüne kayar (Dale, 1977: 44-45).

Çalışmanın Konusu

Eğitimin kurumsallaşmasından bu yana, okullar her kademedede, her dönemde ve her alanda görünen ve görünmeyen güçlerin müdahalelerine maruz kalmıştır. Toplumda öğretilmek ya da dayatılmak istenen her şey için eğitim bir araç olarak kullanılmıştır. Bir görüşe göre bu kullanımın açık bir şekilde yapılması yerine gizli-saklı yapılması insanları isyan ettirmemek adına tercih edilmiştir. Bir ulus devleti oluşturmak için milliyetçilik duygularını insanlara aşılacak, fabrikaların ihtiyaç duyduğu itaatkâr işçileri yetiştirmek, alt sınıfları yine alt sınıfta tutmak ve benzeri durumlar hep eğitim kullanılarak topluma yerleştirilmeye çalışıldığı düşünülmektedir. Eğitim toplumdaki siyasi, ekonomik ya da kültürel olgulardan bağımsız olamayacağı için okulların da tarafsız kalamayacağı çeşitli kesimler tarafından iddia edilmektedir.

Resmi kurumlar olan okullar; okul çevresi, müfredat programı ve programın içindeki dersler gibi unsurlarla, yeni nesillerde “biz” bilincini ve ortak bir kimliği oluşturmayı hedefler. Böylece okullarda eğitim aracılığıyla toplumun temel değerlerine bağlılık ve toplumsal anlaşmayı sağlayacak bir ideoloji aktarılır. Toplumdaki geleneksel değerler, egemen sınıfın kontrolündedir ve okul, egemen sınıf merkezli değerleri öğretmek, alt sınıflar üzerinde de ideolojik kontrol sağlamanın kurumsal aracına dönüşür. Okul, toplumdaki mevcut sınıfsal yapıları korur, üstelik bu farklılıkları, ayrılıkları pekiştirir ve yeniden üretmek sürekli kılar.

Okulların kurumsallığı bir yönüyle de öğrencileri bürokratik toplum düzenine göre sosyalleştirir. Öğrenciler, okullarda buldukları ve bu süre zarfında aldıkları eğitimin her anında, gelecekte daha aktif katılacakları toplumsal yaşamı içselleştirmeye ve bu yaşam biçiminin meşruluğunu kabul etmeye başlar. Bunun yanında, Çatışmacı görüşe göre, öğrencinin öğrendiği şudur: okullarda kurallar ve ödevler vardır. Kurallar uyulmak ve ödevler yerine getirilmek içindir. Bu tamamen itaate yönelik bir davranış modelidir; ne kurallara ne de kuralları koyanlara dair herhangi bir eleştirel düşünce yoktur ve sadece mevcut sistemde; toplumsal kontrolü elinde tutmaya çalışanların işini kolaylaştırır. Okul yaşantısı, bireye sosyal bir gerçeklik algısı kazandırırken, bu gerçekliğin şekillenmesinde okul bilgisinin payı büyüktür. Apple'ın (1985) da değindiği gibi okuldaki öğretim programlarında

her bilgi yer almadığına ve her konu okulda öğretilmediğine göre, okul bilgisinin seçimi ve bu bilgiyi üreten, kullanan ve kendi çıkarları doğrultusunda dağıtan sosyo-ekonomik güçler arasında çarpıcı ilişkiler vardır.

Öğrencinin durumun farkına varamamasında, okuldaki sınıf ve sınav sistemlerinin payı yüksektir. Çatışmacılara göre, kendisine fırsat eşitliği sağlandığı söylemine inanan öğrenci; eğer alt veya orta sınıflardan geliyorsa, okulda kendi kültürel arka planının yarattığı dezavantajları anlayamaz. Herkesin aynı eğitime ve sonunda aynı sınavlara tabi tutulduğunu düşündüğünden, başarısızlığı kendi hatalarına bağlar. Çatışmacılar, okulda egemen ideolojinin aktarımının sanılanın aksine açıkça görülecek derecede olmadığına değinirler. İşte bu açıkça göremeyiş, onlara göre, örtük program uygulaması ile gerçekleştirilir.

Bu çalışmada, eğitim programlarında yer alan bilgi ve değerlerin daha çok hangi sosyal ve ekonomik grupların çıkarlarına hizmet ettiği, yazılı olmayan örtük programın, okullarda alışlagelmiş bilinçli ya da bilinçsiz olarak yapılan uygulamalarla, sınıf ortamlarında öğrencilere nasıl dağıtıldığı, öğrencilerin okullarda daha çok hangi sosyal ve kültürel davranış kalıpları içerisinde sosyalleştikleri, yine örtük program yoluyla, okulun farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencileri gelecekteki hangi sosyal ve ekonomik statülere hazırladığı ele alınacaktır.

Örtük program konusunu çalışırken, sosyal sınıflar, ırk, cinsiyet, fiziksel çevre, hâkim sınıfların kültürü, okul kitapları, resmi bilgi ve bu bilginin meşrulaştırılması ve çeşitli akımların bu konulardaki görüşlerine değinilecektir. Örtük program, etkisi ve bu konularla olan ilişkisi, ABD, İngiltere ve kısmen de Avrupa literatürü taranarak açıklanmaya çalışılacaktır. Tezin başında, paradigmlar hakkında genel bilgi verilemesi de, paradigmların tek başlarına ne anlama geldiği, birbirleriyle olan ilişkileri, nasıl ortaya çıktıkları konusunda okuyucuyu bilgilendirecektir. Böylece paradigmların genel görüşleri hakkında bilgi edinen okuyucu, bu paradigmların örtük program ile ilgili görüşlerini daha iyi anlama imkânına sahip olacaktır. Örtük program incelenirken, paradigmların bu konuyla ilgili görüşleri ise ayrı bölümlerde incelenecektir. Bu bölümleri sıralarken, alanda geçerliliğe en az sahip olan paradigmadan en çok geçerliliğe sahip olan paradigmaya göre bir

sıralama yer alacaktır. Bunun nedeni okuyucunun, örtük program konusunda yüzyılın başından günümüze kadar olan gelişmeleri tarihsel süreç içinde okumasını ve dolayısıyla daha iyi anlamasını sağlamaktır.

İlk olarak eğitim sosyolojisine örtük program konusunda hâkim olan paradigmlar genel hatlarıyla açıklandıktan sonra; ikinci bölümde, örtük programın ne anlama geldiği açıklanarak, bu yazılı olmayan program anlaşılmasına çalışılacaktır. Daha sonra, akımların örtük programla olan ilişkisi incelenirken, İşlevci, Çatışmacı ve Direnişçi teorilere ayrı bölümlerde yer verilecektir. Çatışmacı paradigma incelenirken, eğitim ve ekonomi arasındaki ilişkide Bowles ve Gintis'in (1976) eğitimin toplumda eşit olmayan sosyal yapı ve ilişkileri nasıl yeniden ürettiği konusundaki görüşleri ve bu görüşlere yöneltilen eleştiriler yer alacaktır. Yine Çatışmacı paradigma içinde kültür ve örtük program ilişkisini inceleyen Bourdieu (1970) ile devlet ve örtük program ilişkisini inceleyen Gramsci (1971), Freire (1972) gibi ünlü teorisyenlerin görüşlerine yer verilecektir. İşlevcilerden, Durkheim (1893), Dreeben (1968), Parsons (1970) gibi teorisyenlerden bahsedilirken; Direnişçilerden Apple (1985), McLaren (1999), Aronowitz ve Giroux (1985), Willis'e (1981) değinilecektir. Bu akımlar dışında, yeni ve farklı görüşlere de yer verilecektir. Bu yer verişte, cinsiyet, ırk, kitaplar, fiziki çevre, resmi bilgi ve öğretmenlerin örtük program arasındaki ilişkilerine değinilecek, son olarak örtük programın etkisinden kurtulmak için önerilen çözümlere yer verilecektir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Kuramsal düzeyde hazırlanan bu tezin amacı, topluma hâkim ekonomik ve kültürel yapıların, okuldaki örtük program aracılığı ile öğrenciye nasıl aktarıldığını, öğretmenin ve yapılan aktivitelerin rolünü incelemektir. Bu toplumdaki kurulu düzenin var olan haliyle gelecek nesillere aktarılabilmesinde örtük programın oynadığı rol bulunmaya çalışılacaktır.

Örtük program ülkemizde pek araştırılmayan bir konu olduğu için hakkındaki literatür genel hatlarıyla sunulacaktır. Bu genel sunuş bile günümüz dünyasındaki eğitim sisteminin nasıl işlediğini görmeye, "neden" diye sorduklarımızın cevabını vermeye kısmen de olsa yeterli olacaktır. Eğitim sisteminde her zaman doğal gibi

görünen durumların, kuralların aslında doğal olmadığını, nasıl doğallaştırıldığını görmek ve göstermek, bilinçli bir şekilde dünyaya ve eğitim sistemine bakmamızı sağlayacaktır. Amacımız, örtük program konusunu ülke literatürüne kazandırmaktır. Bu kazanımın önemi, insanların bilinçlenmelerinde, dünyaya bakış açılarının değişmesinde gözlemlenebilir. Bu değişimin, önerilen eğitim reformlarına yansiyarak daha adil ve fırsat eşitliğinin daha yüksek olduğu bir topluma dönüşerek, toplum memnuniyetinin artmasının sağlanması, çalışmanın ikinci hedefidir. Konunun ülke literatürüne kazandırılması ve bunun olası eğitim reformlarına etkisiyle ülkede fırsat eşitliğinin sağlanmasında artışın sağlanması istenmektedir.

Sınırlılıklar ve Karşılaşılan Zorluklar

Günümüz dünyasının karmaşık ve çoğu zaman iç içe girmiş hali, hangi kurumun diğer kurumu nasıl etkilediğini ve kurumlar arası ilişkilerin yönünü kavramayı güçleştirmektedir. Bu da belki örtük programın mı devletin yapısını yoksa devletin mi örtük programı etkilediği yönünde soruları karşımıza çıkartabilir. Ancak devletin örtük programı yönlendirdiği bazı durumlarda da okuldaki uygulamaların devlet politikalarını etkilediğine inanırsak çift yönlü bir etkileşimin varlığından söz edebiliriz. Olayları isimlendirip etiketlendirmedeki zorluk sadece bu tezin değil bu alanla uğraşan tüm eğitim bilimcilerin karşılaştığı bir sorundur.

Bu çalışmada karşılaşılan diğer bir zorluk ise teorisyenleri gruplandırmaktır. Gruplandırmadan, yani paradigmalara göre teorisyenleri sınıflandırmadan konuyu incelemek karmaşık olacağından, genelde yapıldığı üzere teorisyenler, paradigmlar üzerinden incelenmiştir. Ancak bazı teorisyenlerin iki gruba da dâhil olabilecek görüşleri sebebiyle sınıflandırmada zorluk yaşanmıştır. Bu yüzden, teorisyenlerin görüşlerine hâkim olan teoriye göre teorisyenler sınıflandırılmıştır. Philip Jackson (1968) gibi hem İşlevci hem de Çatışmacı söylemleri olan yazarları ise gruplandırırken bu zorluğa okuyucunun dikkati çekilmiştir. Yani adı geçen yazarın farklı görüşleri olduğu, ancak bazı sayılan nedenlerden ötürü bu gruba neden dâhil edildiği ifade edilmiştir. Bu yüzden, bu çalışmanın kendi içindeki mantık göz önüne alınarak tezdeki gruplandırma değerlendirilmelidir. Bunun dışında bir bakış, teorisyenleri yanlış tanımaya ya da tezi olduğundan farklı değerlendirmeye yol açabilir.

Bunun yanında, örtük programa tarihi bir perspektiften bakma isteği, kaynak kısıtlılığı yüzünden sadece bir yazarın araştırmasına dayanmakla sınırlı kalmıştır. ABD'nin örtük program tarihine değinilen bu kaynak dışında tüm kıtalardaki örtük program uygulamalarının tarihi açıdan karşılaştırılması, bu çalışmayı tamamlar nitelik sağlayacak olmasına rağmen, kaynak kısıtlılığının çalışmayı değerlendirmede göz önüne alınması gerekmektedir.

Araştırma sırasında ölkemizde bu alanla ilgili ciddi bir çalışmaya rastlanmamasından dolayı, örtük program ile ilgili temel tezler tamamen yabancı literatürden ve mümkün olduğunca yoğunlaştırılarak aktarılmaya çalışılacaktır. Dolayısıyla tez boyunca tartışılan konuların yabancı literatürde birçok alt başlık altında incelendiği gerçeğinin, tezi değerlendirirken göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ölkemizde bu konuda çalışmanın olmaması, eviri yükünün oldukça ağır olmasına neden olmuştur. Bu yüzden, yabancı kaynaklardan alıntı yaparken, bazı eviri güçlükleriyle karşılaşılmıştır. evrildiğinde anlam yitirebilecek olan kelimeler aynen bırakılmıştır ("ritüel" kelimesi gibi). Bu gibi eviri güçlüklerinde, ya da konuyla ilgili literatürün dilimize kazandırılmasında katkısı bulunabileceklerin alana yapacağı faydalara ihtiyaç büyüktür. Bu yüzden örtük program ile ilgili çalışmalara akademik çevrelerde daha sık yer verilmesine olan ihtiyaç sürmektedir.

Çalışmanın Yöntemi

Teorik düzeyde hazırlanacak bir araştırmanın gereği olarak, çok geniş bir alandaki literatür taranmış ve uzun süren bir okuma ve eviri dönemi geçirilmiştir. Araştırma boyunca geniş bir literatür taraması yapılırken incelenecek konular çeşitli alt başlıklara ayrılmıştır. Çalışmada örtük program ve eğitim arasındaki ilişki çeşitli akımların bakış açısından alınmış, aynı zamanda da örtük programın etnik-köken, cinsiyet, fiziki evre, resmi bilgi, kitaplar ve öğretmenler üzerindeki etkisi ve neden olduğu sonuçlar incelenmiştir. 1960'lara kadar hâkim olan İşlevci Paradigma ile başlanarak, atışmacılarla devam edilmiş, son dönemlere damgasını vuran Direnişçilerle akımların incelenmesi tamamlanmıştır. Ancak bu akımlardan başka, onları uzlaştırmaya çalışan ya da farklı akımların farklı özelliklerini kullanan

teorisyenlerin yükselişleriyle, onların inceledikleri konular ana başlıklar altında toplanarak araştırma sürdürülmüştür.

Yine bu çalışmada, İşlevci, Çatışmacı ve Direnişçi paradigmlar incelenirken, günümüzde en çok alkış alan paradigmanın Direnişçilere ait olduğunu söylemekte yarar vardır. Günümüzde bu paradigma ve diğer mikro bakış açıları yoğun ilgi görmektedir. Özellikle İşlevci paradigmanın geçerliliğini uzun süre önce kaybetmesi ve sessizlik dönemine girmesi dolayısıyla, bu konuda yapılan çalışmalar günümüzde daha azdır. Dolayısıyla Çatışmacıların, Direnişçilerin ve diğer etnik-köken, cinsiyet, fiziksel çevre, öğretmen ve resmi bilgi merkezli örtük program çalışmalarının günümüzde alana hâkim olması, bu çalışmaların daha iyi öğrenilmesini gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın, literatürün genel bir taraması olması açısından, alana katkıda bulunması düşünülmüştür.

BÖLÜM 1 : EĞİTİM SOSYOLOJİSİ VE PARADİGMALAR

Paradigma kavramını bugün kullandığımız anlamda ilk kullanan Thomas Kuhn (1962) olmuştur. Paradigma, en basit tanımıyla, "bir dünya görüşü, bir algı dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir kuram" olarak tanımlanabilir. Kuhn'a (1962) göre, bilimde değişim kesintili ve devrim şeklindedir. Belli bir dönem, belli bir bilimsel çalışma alanına egemen olan paradigma (kuram, dünya görüşü) zamanla gücünü yitirir ve düşme eğilimi göstermeye başlar. Bu paradigma, zamanla, bir yenisi ile yer değiştirir (Şimşek, 1994).

Eğitim sosyolojisindeki paradigmalarda da durum bu tanımdan pek farklı değildir. 1950'lere, hatta 1960'ların başına kadar bağımsız bir araştırma alanı olarak fazla bir varlık gösteremeyen eğitim sosyolojisi bu tarihten sonra yükselişe geçmiştir. 1970'lere kadar, alana **İşlevci Paradigma** hâkimdir. Bu yaklaşım, eğitsel kurumların toplumdaki rolünü hem açıklamaya hem de meşrulaştırmaya yönelmektedir. İşlevci Paradigma, çağdaş toplumda, eğitimin daha önceki toplumlara kıyasla çok büyük önem kazanmasını iki şekilde açıklar: öncelikle okullar, yetenekli kişileri ayırıp seçmekte ve böylece en yetkin ve azimli olanların en yüksek konumlara gelmesini sağlamakta kullanılan etkin ve akılcı birer araçlardır. İkinci olarak, okullar, ekonomik gelişme için giderek bilgiye daha bağımlı hale gelen toplumda yetişkin rollerinin gerçekleşmesi için gereken bilişsel beceri ve normları öğretirler (Tan, 1991: 557-560).

İşlevci Paradigmanın esin kaynağı olan Emile Durkheim (1858-1917) eğitimi, "yetişkin kuşakların henüz toplumsal yaşama hazır olmayanlara uyguladığı etkiler" olarak tanımlamaktadır. Eğitimin içeriği, zamana ve topluma göre değişir, bu da onun toplumsal bir olgu olduğunu ve belli bir amaca yöneldiğini gösterir. Her toplum varlığını sürdürebilmek için üyelerinin temel düşünce, değer ve normlarda benzeşmesine ve işbölümü için uzlaşmasına gerek duyar. Toplumsallaşma aracılığıyla bu benzerlikleri ve uzmanlaşmayı gerçekleştirecek olan eğitimidir. Durkheim'ın (1893) eğitimle ilgili görüşleri çeşitli eleştirilere uğramıştır. Örneğin, eğitim ona göre toplumsal idealleri bireylere aktarmaya yarar. Oysa çoğu toplumda bu ideallerin öğrencilere aktarılıp aktarılmadığı bilinmemektedir. Kaldı ki, pek çok

toplumda eğitimin kazandırdığı ideallerin toplumun ideal ve değerleriyle benzeşip benzeşmediği bile tartışma konusudur (Tan, 1991: 561-562).

İşlevçiler, toplumdaki tüm bireylerin toplumun yararı için üzerlerine düşen görevi yapmaları gerektiğine inanırlar. Bireyler kendi kimliklerini toplum için feda etmelidirler. Parsons (1970) için okullar, toplumla aile arasında çocuklara bir köprü vazifesi görürler. Okul, çocukları yetişkin rolleri için hazırlar (Blacksacademy, 2008). Toplumsal düzen, toplumdaki bireylerin kendi sorumluluk ve ödevlerini içselleştirerek, toplumun kurallarını benimsemesi sayesinde ortaya çıkar. Bu benimsetme, ancak okul aracılığıyla yapılabilir. Okul, öğrenci bu kuralları içselleştirene kadar, onun tüm davranışlarını düzenler (Sociology of Education, 2008).

Yöntem açısından bakıldığında, İşlevselciler ve Davranışçılar doğa bilimlerinin yöntemlerini tercih ederler ve kullanırlar. Çeşitli ve farklı durumları açıklama gücüne sahip evrensel yasaları aramayı kabul ederler. Araştırmacının yanlılığını kontrol edebilmek için geliştirdikleri kavramların ve deneylerin operasyonel tanımlamasından yola çıkarak nesnel, değer yargılarından arınmış sonuçlar geliştirmek amacındadırlar (Şimşek, 1994).

İşlevci Paradigmaya göre çağdaş toplumun kendine özgü bazı özellikleri vardır. Bunlardan biri yetenek ve çabanın ayrıcalık ve kalıtsal statüden daha fazla önem taşıdığıdır. İkincisi, böylesi toplumlarda ekonomik gelişmenin öncelikle akılcı bilgiye dayanması, meslek konumlarının doldurulmasında yüksek uzmanlık eğitimi gören kişilere gereksinim duyulmasıdır. Eğitim, İşlevçilere göre, önyargıyı ve hoşgörüsüzlüğü azaltır. Bu açıdan bakılınca, okullaşmanın artışıyla yüksek konumlara ulaşan yoksul ama yetenekli öğrencilerin sayıları artmakta, böylece fırsat eşitliğine dayalı bir topluma doğru yaklaşılmaktadır. Ancak araştırmalar, okul başarısıyla meslek konumunun ya da gelir arasında tutarlı bir ilişki bulunmadığı kanıtlanmıştır. Yine araştırmalar, bireyin ekonomik kazancını etkileyen etmenler arasında ana-babanın toplumsal konumunun, eğitim ya da zekâ faktöründen daha önde geldiğini göstermiştir. Nihayet eğitilmiş toplumların sorumlu ve bilgili karar alma, hoşgörüsüzlüğü yırtma, özgürlük ve demokrasiyi geliştirme şanslarının

sanıldığı kadar yüksek olmadığı özellikle tüketici kitle toplumlarının deneyimleriyle ortaya koyulmuştur (Tan, 1991: 563-564).

İşlevciler için en az başarılı olanların toplumda alt sınıf olarak kalması, toplumsal düzenin işlediğini gösterir. Ancak, birçok gelecek vaat eden, kabiliyetli alt sınıf öğrencilerin üst sınıflara çıkamaması, eğitimi anlamada İşlevci Teori'den başka diğer bakış açılarına da yer vermek gereğini gösterir (Sociology of Education, 2008). Bununla beraber, 1970'lerin ikinci yarısında liberal eğitim reformlarına yapılan onca harcamalardan sonra, ırk, toplumsal sınıf ve cinsiyet farklarından doğan başarı farkları hala devam etmesi, yüksek düzeyde eğitim görmüş kişilerin niteliklerine uygun iş bulamadıkları gerçeği ortaya çıkması, eğitim sistemine yöneltilen yoğun eleştiriler ve düş kırıklıkları, İşlevci Paradigmayı bir hayli zedeler. Ve nihayet, çağdaş toplumda eğitimin rolüne eleştirel, hatta kuşkucu bir bakış açısı getiren bir yeni yaklaşım ortaya çıkar: **Çatışmacı Paradigma**. Bu yeni paradigma, kendi içinde değişik görüşlerden oluşmakla beraber temelde bazı şu ortak varsayımlara dayanmaktadır (Tan, 1991: 564-565) :

- Toplumunu oluşturan kesimler arasında karşıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır. Bu kuram, işte bu karşıtlıkları ve denge bozucu odakları bulmayı amaçlar.
- Gruplar kendi aralarında, eğitimi egemenlikleri altına almak için mücadele ederler. Bu mücadelede taraflar eşit değildir. Fırsat eşitliği aldatmacası ayrıcalıklı kesimlerin üstünlüklerini gizlemeye yarar.
- Eğitimin temel amacı, mesleğe yönelik bilişsel becerilerin öğretilmesi değil, uygun değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin desteklenmesidir.

Mine Tan (1991), Çatışmacı görüşten, ABD'de S.Bowles ve H.Gintis (1976), Fransa'da L.Althusser'den (1978) bahseder. Bu teorisyenler, okulun, baskıcı kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiğini ve sınıf eşitsizliklerini pekiştirdiğini savunurlar. Değişik okullar, bu görevi değişik biçimlerde gerçekleştirirler. Çalışan bir fabrika işçisiyle bir şirket yöneticisinde aranan özellikler farklıdır. Kol işçisine dakiklik, itaat, kurallara uyma gibi özellikler kazandırılmaya çalışılırken, yöneticide esneklik, bağımsızlık, hoşgörü ve yenişme yetilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu yüzden de değişik iş ve mesleklere eleman yetiştiren eğitim kurumlarının program

ve işleyişi hem farklı sınıf değerlerini hem de alt ve üst düzey mesleklerin gerektirdiği kişilik farklarını yansıtır. Bowles ve Gintis'e (1976) göre eğitim sisteminde yapılacak reformların tek başlarına farklı sınıfların yaşam şanslarındaki eşitsizlikleri azaltacağı beklentisi –fırsat eşitliği hayali- gerçeklere uymamaktadır. Zaten okulların demokrasiyi, işbirliğini, katılımı gerçekleştirecek biçimde yapılanabilmesi için kapitalist ekonominin tümüyle dönüştürülmesi gerekmektedir (Tan, 1991: 565).

Bowles ve Gintis'ten (1976) farklı olarak Althusser (1978), eğitimi kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak tanımlar. Ona göre toplumun üst yapı kurumlarının tümü “Devlet aygıtı”nın bir parçasıdır. Althusser (1978), kapitalist toplumun “Devlet aygıtı”nı ikiye ayırır: Baskıcı Devlet Aygıtları (BDA) ve İdeolojik Devlet Aygıtı (İDA). Baskıcı Devlet Aygıtları yargı, yürütme, yasama, polis ve ordudan oluşur; görevi sınıf mücadelesine zor kullanarak egemen sınıf adına müdahale etmektir. Ancak üretim ilişkilerinin yeniden üretilmesi yalnız baskıyla değil aynı zamanda egemen ideolojiyi yayan İdeolojik Devlet Aygıtları sayesinde olur. Bu İdeolojik Devlet Aygıtları din, aile, eğitim, siyaset, hukuk v.b dir. Olgun kapitalist sistemlerde, temel İDA, eğitimidir. Çünkü eğitim, çocuğu en zayıf çağında ve zorunlu olarak yakalar ve çok yönlü olarak etkiler. Gelecekteki işi için gerekli beceri ve teknikler öğretilirken, gelecekteki bu ekonomik rolüne uyan “iyi davranış kuralları” aktarılır. Bu davranış kuralları işçilere “tevazu, boyun eğme, haline razı olma”yı öğretir. Bunun yanında, okul, çocuklara dolaylı ve dolaysız yoldan kapitalist sistemin egemen ideolojisini aşılır. Eğitimin tezgâhından geçen gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi Althusser'e (1978) göre gerçek dışıdır. Devletin eğitim aracılığıyla uyguladığı baskı sonucunda çocukların aynı tornadan çıkmış kalıp-adamlara dönüşmekten başka seçenekleri yoktur (Tan, 1991: 566-567).

Özetleyecek olursak İşlevci ve Çatışmacı paradigmlar, ikisi de eğitimin önemli bir iş gördüğünü kabul ederler. İşlevciler, eğitimin böylesine önem kazanmasının, çağdaş toplumun gereksinimlerine akılcı çözümler sağlamasından kaynaklandığını düşünürlerken, Çatışmacılar ise okulların toplumun değil, egemen seçkinlerin kitleler üzerindeki denetimini gerçekleştirmeye yaradığını düşünürler. İşlevci

Paradigmaya göre eğitimden yararlananların artışı, meritokratik topluma geçişi hızlandırmıştır. Çatışmacılar ise fırsat eşitliğini göz boyamadan ibaret görürler. Bu aldatmaca sayesinde eğitimde başarısız olanlar suçu kendilerinde arar, başarısızlıklarının nedenini zekâ eksikliğine ya da tembelliklerine yüklerler. İşlevciler, eğitsel başarı farklarını büyük çapta okul dışındaki etmenlere –kültür, zekâ, çevre v.b- yüklerlerken, Çatışmacılar için ise öğretim program ve yöntemlerin alt sınıfların başarısız olması için kurgulandığını düşünür.

İşlevci ve Çatışmacı Paradigmalarda da görüldüğü gibi her paradigma, bir alanda yığılmış belli bir sorunlar demetine yanıt olarak ortaya atılır. İlk olarak az sayıda insan bu alışılmamış yeni yöntemi kullanarak birikmiş sorunlardan bir kısmına (ki bunlar genellikle sorunlar arasında çözülmesi en kolay olanlarıdır) etkili çözümler bulmaya başladığında paradigma yavaş yavaş bu alandaki diğer bireylerin de ilgisini çekmeye başlar. Bu yolla artan üye sayısı ile daha çok sorun yeni paradigmanın ilkeleri yoluyla çözülmeye başlanır, yani çözülen problem sayısı arttıkça üyelik artar, üyelik arttıkça çözülen problem sayısı artar. Böylece, yeni paradigma bir süre sonra o alanda tam egemenlik kurmaya başlar. Bu süreç öyle sanıldığı kadar kısa değildir. Bazen yüzyılları alır. Bir paradigmanın egemenlik döneminde bu alana giren insanlar bu paradigmadan başka bir alternatif paradigma ile tanışmadıkları için gittikçe paradigma din gibi alternatifsiz ve sorgulanamaz hale gelir. Bütün gerçeklik bu paradigmanın sınırları içinde anlaşılmaya başlanır. Zaman zaman, problem çözme sırasında ortaya çıkan tutarsızlık ve uyumsuzluklar problem çözene, yöntem hatalarına ve deney hatalarına atfedilir. Her paradigma belli bir sorunlar demetine yanıt olarak geliştirildiği için sorunlar çözüldükçe ve alana yeni sorun demetleri (var olan paradigma ile uyumsuz) eklendikçe egemen paradigma yavaş yavaş eski etkililiğini yitirmeye başlar. Ancak bunun fark edilmesi o kadar kolay değildir. En önemli göstergesi, o alanda belli bir sorgulamanın başlamasıdır. Eleştiriler yükselir. Yeni arayışlar ortaya çıkar. Tartışma hararetlenir. Yine benzer bir şekilde küçük bir azınlık alışılmamış yeni kurallarla oynamaya başlar. Bunlar ilk etapta aykırı ve bilim dışı kabul edilir. Yavaş yavaş, yeni kurallar birikmiş sorunlara etkili çözümler üretmeye başlar ve özellikle yeni nesil bilim adamları bu yeni

kurallarla oyunu oynamaya başlarlar. Yeni paradigma yavaş yavaş eskisiyle yer değiştirmeye başlar (Şimşek, 1994).

Bu teoriye uygun bir şekilde, zamanla İşlevci hem de Çatışmacı Paradigmaya önemli eleştiriler getirilmektedir. Bunlardan en önemlisi, insanları tümüyle toplumsallaşmanın bir ürünü olarak görmeleridir. Böyle olunca insan yaratıcılığı ihmal edilmekte, insanın özgürlüğü yok sayılmaktadır. İkinci önemli eleştiri ise makro yaklaşımların insan yaşamının zenginliğini ve karmaşıklığını yansıtamayıdır. Okuldaki yaşam gerçekliğini, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ince, karmaşık, çok boyutlu örüntüleri bu makro yaklaşımlarla değerlendirebilme imkânı yoktur. Her iki paradigma da tek bir okul gününde olup bitenlerin çoğu kez toplumun gereksinimleriyle ya da yönetici seçkinlerin istekleriyle pek az ilintili olduğunu göz ardı etmekle suçlanmışlardır (Tan, 1991: 570-571).

1985 yılıyla beraber, İşlevci ve Çatışmacı paradigmalardan uzaklaşmaya şahit olmuştur (Pinar, 1996:260). Yapılan tüm eleştiriler, eğitimde **mikro ölçekli bakış açılarının** doğmasına yol açmıştır.¹ Derslik içi etkileşim, öğretmen ve öğrenci ilişkilerini konu alan bu yeni yaklaşım (Resistance Theory), etkileşim kuramı, görüngübilim ve etnometodolojiden yararlanmışır. Tüm bu yaklaşımlar, aktörlerin eylemlerindeki saklı anlamları bulmaya yöneliyordu, çünkü “toplumsal gerçekliğin dokusunun sıradan insanların etkileşiminden oluştuğunu” savunuyorlardı. Bu nedenle de dikkat okul-içi yaşama yönelmişti. Bu akım, değişik görüşleri, yarattığı tartışma zemini ve geleneksel araştırmalara yönelttiği eleştirilerle eğitim sosyolojisine yeni bir soluk getirmiştir. Yalnız kuramsal sorunlara parmak basmakla kalmamış, yeni araştırma alanlarıyla da alana yenilik getirmiştir. Böylece, sıradan bir okul gününde, bir ders saatinde, bir teneffüs sırasında olup bitenlerin kavranması da, bu kavrayışın eğitim gerçeğini anlamada ne denli önem taşıdığı da artık göz ardı edilemez olmuştur. Bu yeni akım gündelik yaşamı betimlemekle, kullandıkları nitel yöntemlerin etkili bulgu getirememesiyle eleştirmektedir. Ancak günümüzde, bu akımın öncüleri (Willis, Keddie gibi) mikro düzey araştırmalarını makro bağlantılar kurarak yeni bakış açıları üzerinde çalışmaktadırlar (Tan, 1991)

¹ Bu yeni yaklaşım Mine Tan tarafından Yorumcu Paradigma olarak adlandırılmıştır. Ancak bu çalışmada, Batı literatüründe alandaki mikro çalışmalar için daha çok kullanılan “Resistance Theory” yani “Direniş Teorisi” terimi kullanılacaktır.

BÖLÜM 2: ÖRTÜK PROGRAM NEDİR?

2.1. Örtük Programın Tanımı

“Örtük Program” teriminin kullanımı ve tanımı yazarlara göre değişiklik göstermektedir. Sosyologların birçoğuna göre, terim okullaşmayı kasteder. Bir grup teorisyene göre öğrencilerin ne öğrendiğinin önemi Fransızca ya da Biyoloji dersleriyle değil, öğrendiği değerler ve inançlarla ilintilidir (Lavoie, 2006). Örtük program, öğrenciye hayatı anlatır. Okullarda resmi müfredatın yaptığı bilgi transferinden daha fazlasını yapar. Bunun arkasında sosyal değişiklikler, politik temeller, modern eğitim aktivitelerinin kültürel sonuçları yatar. John Dewey (1916), eğitimdeki örtük programı 20.yy’ın başlarında “Demokrasi ve Eğitim” (Democracy and Education) adlı kitabında araştırmış, okullardaki demokratik yaklaşımların yükselişte olduğuna kanaat getirmiştir. Bu çalışma, 1929’da “Dare the School Build a New Social Order” adlı kitapta George Counts (1929) tarafından reddedilmiştir. Dewey (1916), tüm gençlerin yetişkin olma amacıyla tek bir yolda yürüdüğünü savunurken, Count öğrenmenin tepkisel, uyarlamalı ve çok yüzlü olduğunu savunmuştur. Bilgi, sadece kelimeler değildir. Bundan fazlasıdır. Edinilen deneyim ve yapılan pratikler bu durumda önemli rol oynar. Bu, aslında Dewey’in (1916), “bilgi, eğitim araçlarından bağımsız elde edilemez” söylemini destekleyici yöndedir (McLaren, 1999: 233). Yani bilgi, akıllı ve çevresel faktörleri aynı anda kapsar. Bu görüş birçok eğitimcinin görüşlerini değiştirmesine neden olmuştur. Tüm bu tartışmalar o dönemde, örtük program terimi kullanılmadan ancak örtük programla ilgili yapılmaktaydı. Nihayet 1968’de “Örtük Program” terimi sosyolog Phillip Jackson (1968) tarafından ortaya atılmıştır. Terimi ilk kullanan Philip Jackson’a (1968) göre okulda örtük programla kastedilen şey sessizce beklemeyi öğrenmek, iş tamamlama, düzenli ve dakik olma, beraber çalışma v.b gibi yine örtük programa dâhil olarak öğrenilen prensipleri kazanmaktır. Postman & Weingarter (1969) için ise örtük program aşağıda sayılan prensipleri öğretmeyi içerir (The Hidden Curriculum, 2006):

1. Bilgi, öğrencinin ulaşım gücü dışındadır ve her ne şekilde olursa olsun onlar için gerekli değildir.
2. Anımsama, en yüksek entelektüel başarı seviyesidir – “gerçeklerin” toplanması eğitimin amacıdır.
3. Otoriteye, özgür verilen karardan daha çok güvenilmelidir.
4. Bireyin fikirleri önemsizdir.
5. Duygular, eğitimde konu dışıdır.
6. Her zaman, her soruya ait tam bir cevap vardır.
7. Fikirleri pasif kabulleniş, aktif eleştiriden daha iyidir.

Jackson'dan (1968) çok kısa bir süre sonra, Benson Snyder (1970) *Hidden Curriculum* adlı kitabında öğrencilerin neden eğitimden uzaklaştıklarını araştırmış ve bunun nedeninin, öğrencinin özgürce gelişmesini ve yaratıcı düşünmesini engelleyen okuldaki yazılı olmayan akademik ve sosyal normlar olduğunu yazmıştır (Lavoie, 2006).

Örtük Program, daha başka birçok eğitimci tarafından araştırılmıştır. Paulo Freire (1972), John Holt (1976) ve Ivan Illich (1971) bunlardan bazılarıdır. En son yapılan tanımlamalardan, Meighan'a (1981) göre:

Örtük Program, okul tarafından öğretilir, öğretmen tarafından değil...Öğrenciler okul hayatlarında, derslerde hiç bahsedilmeyen durumlarla karşılaşır ve bunlarla baş etmek için bir yaklaşım benimserler. Bu yaklaşımı öğrenciye örtük program öğretir (wikipedia, 2006).

Michael Haralambos (1991) da benzer şekilde örtük programı, öğrencilerin okula devamlarıyla öğrenilen, eğitim kurumlarının hedefleri arasında yazıyla ifade edilmeyen şeyler olarak görür (Wikipedia, 2006). Diğer bir görüş te programı “okulun içinde ya da dışında, grup veya bireysel olarak planlanan ve uygulanan tüm öğrenmeler” olarak tanımlar (Lynch, 1989:1). Kathleen Lynch'e (1989) göre ise örtük program, okulun sosyal gereklerini yerine getirmekten ibarettir. Eğer öğrenci okula uyarsa, bu ona ödül getirir, ancak bu durum aynı zamanda yaratıcılığın önünü

de kesmiş olmaktadır. Vic Kelly (1983) de örtük program için, “okulun planında yazılı olarak bulunmayan fakat okulun işleyişini ve örgütselliğini belirleyen yoldur” der. Statükonun devamını sağlar. Smith (1996) içinse örtük program kötü birşey değildir. Öğrencileri sosyalleştirir, hayata hazırlar. Bunun bilincinde olursak, “‘örtük’ program, artık örtük olmaktan çıkar” der (Smith, 2000).

Öğretmenler ve veliler, çocuğun okul hayatıyla, yani okulun örtük yanıyla pek ilgilenmezler. “Okul nasıldı? Ne yaptın?” diye sorarlar ancak okul saatlerinde gerçekten ne olduğunu sormazlar. Öğretmenler de çocuğun okuldaki rutin hayatını dolduran şeylerin ne olduğunu hiç sorgulamazlar. Okul, sınav yapılan, komik olayların meydana geldiği, yeni bilgilerin öğrenildiği yerdir. Ancak bunun yanında sırada beklenen, kelem açılan, parmak kaldırılan, izin istenen, süt parası toplanan da bir yerdir (Jackson, 1968: 3–4). Örtük program terimini ortaya atan Jackson (1968) için örtük program, bu gibi yazılı olmayan durumları, iş, otorite, sosyal kurallar ile ilgili sınıfta verilen özel mesajları inceler. Örneğin, mal varlığı olmayan orta sınıf, bir üst seviyeye çıkmak için eğitimi kullanır. Ancak eğitimdeki araçların –öğretmenler, idareciler v.b.- direnişiyle karşılaşır. Bu araçlar, statükoyu ve kendi konumlarını koruma çabası içindedirler. Bunun için de okulda, farklı uygulamalar içine girebilirler. Bu durum yazılı müfredatta yazmayan ancak gizli den gizliye yaşanan bir gerçektir (Lynch, 1989). Bu çalışmada da Jackson’ın (1968) tanımı temel alınarak, okulun örtük program yoluyla öğrenciye verdiği özel mesajlar incelenecektir.

2.2. Tarihi Perspektiften Örtük Program

Elizabeth Vallance (1973), örtük program teriminin tam karşılığı konusunda net olmanın zor olduğunu belirtir. Vallance (1973:1) “yapılması gereken, okula eleştirel bir gözle bakmak ve kurumun akademik olmayan fonksiyonlarını araştırmaktır” der. Vallance (1973), örtük programı tarihi bir perspektiften anlamaya çalışır. Bunun için geçmişte ABD’deki örtük program uygulamalarına değinir. Vallance (1973), geçmişte de okulların, yazılı olandan daha fazla şey öğrettiğini düşünür. Bu yazılı olmayan örtük programın öğrettiklerini; politik sosyalleşme, itaat ve yumuşak huylu olma, geleneksel sınıf yapısını perçinleme, değerlerin öğrenilmesi olarak sayar. Ona göre bu sosyal amaçların varlığı açık şekilde kabul edilmese de,

geçmişte de günümüzde de açık şekilde uygulanırlar. Vallance (1973), örtük programın önceleri okullarda açık bir şekilde var olduğunu savunur. Ancak resmi eğitim kurumları meşrulaştıkça, örtük program yerin altına inip, saklanmaya başlar. Eğitimin meşrulaşması, hâkim sınıftan bireylerin sosyal rahatlığına dönünce, örtük program saklanmaya başlar (Vallance, 1973/74: 7). Vallance (1973), bu düşüncesini kanıtlamak için ABD'nin örtük program sürecini örnek olarak şu şekilde anlatır:

ABD'de, İhtilal'den önce ve sonra uzun zaman çocukların eğitimi, ailenin üzerine düşmekteydi. Resmi eğitim oldukça kısıtlıydı. Ahlaki standartlar ve gerekli beceriler, çocuklara kilise ve aile aracılığıyla aktarılmaktaydı. Resmi eğitim ise üst sınıflar içindi. Zamanla yeni ihtiyaçları karşılamak için, aile yapısı değişime uğrar. Çocuklar bir miktar özgürlük kazanır. Değişen iş yapısı ve kadınların yükselen statüsü geleneksel, erkek egemen aile yapısını değiştirir. Aile ve kilise tarafından yapılan sosyalleşmede azalma görülür. Aile ve toplum, eğitim kurumu olarak artık yeterli gelmemeye başlar. Artan ekonomik karmaşıklık, beceri öğrenmeyi gerekli kılar. Bağımsız köy okulları, sosyalleşme ve 3R ihtiyaçlarına cevap olarak doğar. Fakat anne-babaların çocuklarına olan ilgisizliği, onları yetiştirmedeki yetersizliği nedeniyle, kamu okulları kurulur. Okullaşmayla aradaki açık kapatılmaya çalışılır. 18.yy.'ın ortalarında, milliyetçilik akımı başladığında okullar milli karakteri oluşturmak için göreve çağrılır. Yeni bir ulus oluşturmak için eğitim reformunun yapılması gereği liderlerce dile getirilir. Böylece yukarıdan sosyal kontrol kurulması düşünülür. Bir topluluktan millet kurulması ihtiyacı, devleti, gençleri yetiştirmeye yöneltmiştir. Benjamin Franklin buna "halk dini" adını vermiştir. Halkta homojenliğe ulaşmak hedef haline gelir. "Vatandaşlar ne kadar homojen olursa, devletin birliğinin sürmesi o kadar uzun olur" düşüncesi döneme hâkimdir (Vallance, 1973/74:8-9). Merkezîyetçilik ve standartlaşma topluma hâkim olmaya başladıkça, okullar da değişmeye başlar. Kurumsal yapının standardizasyonu için homojenlik, etkililik, otoriteye itaat özellikleri öğrenciye kazandırılması gereken ilkeler olarak ABD'de 1887 bildirisinde yer almıştır. Bildiri ileri gelen 77 eğitimci tarafından imzalanmıştır. Buna göre;

"...modern endüstriyel toplumun varlığının devamı için kamusal eğitim gereklidir. Çünkü Amerikan sivil toplumunun özellikleri gençlerin eğitiminde ailenin rolünü

azaltmıştır. Bu durum etik açıdan okulun önemini artırmıştır. Bu yüzden okulun fonksiyonu, ailenin eksikliğini kapatarak disiplini ve ahlaki gelişimi eğitimin içine almak suretiyle genişlemiştir. Bu ahlaki eğitim, toplumdaki ekonomik ve ticari eğilimlerle doğru orantılı olmalıdır. Endüstri medeniyetinin devamı için dakikliğe, düzene, dikkate, sessizliğe ve bunlar gibi hayat için gerekli alışkanlıklara odaklanmaya ihtiyaç vardır” (Vallance, 1973/74: 13).

1891’de de Eğitim Komiseri, William Torrey Herrer, okulun en önemli görevinin otoriteye saygıyı öğretmek ve öğrencide “dakiklik, sessizlik, çalışma” alışkanlıklarını kazandırmak olduğunu itiraf eder. 19.yy örtük program için önemli bir tarihtir. Dönemin en önemli özelliği, kültürel ve politik değerlerdeki farklılıklardaki artıştır. Bu durum, eğitimin toplumu homojenize ederek kontrol etme çabasını artırır. Devletin değerlerinin çocuklara dayatılması hiç bu kadar fazla hissedilmez. Bu arada ticari ve endüstriyel alandaki gelişmeler, kurumsal yeterlilik, kalifiye eleman, rasyonizm gibi kavramlar öne çıkmaya başlar. 19. yy ile beraber örtük program örtük hale gelir. Çünkü bu tarihte beraber, örtük program işini yapar hale gelmiştir. Okul sosyalleştirme rolünden “empoze etme” rolüne doğru kaymıştır. Yüzyılın sonunda, okulun yeterince planlı ve homojen deneyimler sunması garanti altına alınmıştır (Vallance, 1973/74: 14–16).

Vallance (1973), bu noktada ilköğretimin dışında orta öğretim kurumlarının fonksiyonu üzerinde de durur. Makalesinde söz ettiği araştırmaya göre, 1889’da ABD’de orta öğretime devam eden öğrencilerin toplam nüfusa oranı %1 bile değildir. Orta öğretim bir şehir kuruluşu olarak ortaya çıkar. Nedenleri çeşitlidir. Bunların arasında, nüfusun artışı, teknolojiye gelişim ve gelişmiş mesleklere olan ihtiyaç, ilköğretimin öğrencilere gerekli beceriler kazandırmadaki yetersizliği, ilköğretim programlarının homojenliğe yaptığı vurgu ve kişisel ilgi ve ihtiyaçlara olan ilgisizliği sayılabilir. İlköğretim kurumlarına sosyal kontrol görevi verilirken bu durum müfredatın standart ve bir olmasını gerekli kılar. Bu okulların ürünlerinin “aynı geçmişe ve deneyimlere” sahip olması beklenmektedir. Özel eğitim gereken becerileri kazanma ilköğretim dışında olmak zorundadır. 1892’de, orta öğretim kurumlarının farklı müfredat programlarına sahip olması kabul edilir. Örtük programın ilköğretimde öğretiliyor olmasının garantiye alınması da, orta

öğretimdeki müfredat farklılığını olanaklı kılmıştır. Orta öğretimde sosyal kontrol unutulmaz ancak ek olarak kişisel gelişim de önem kazanır (Vallance, 1973/74:17–18).

2.3. Örtük Program ve Paradigmalar

Örtük Programla ilgili görüşleri dörde ayırmak mümkündür. Bunlardan biri olan **İşlevcilerin** (Functionalists) görüşüne göre, okuldaki örtük program insanı toplumsallaştırır, sosyal bir varlık haline getirir. **Çatışmacılar** (Conflict Theorists- Reproductionist Theory) ise İşlevcilere tepki olarak ortaya çıkar ve okuldaki örtük programın sınıfsal düzenin devamı için kullanılan bir yöntem olduğunu ileri sürerler. Çatışmacı görüş, bu alanı uzun süre hâkimiyeti altında tutarken, onun eksiklerini gidermeye çalışan “**Direnış Teorisi**” (Resistance Theory) ortaya çıkar. Bu teoriye göre, öğrenciler sadece pasif alıcılar değildir. Okulda, hâkim ideolojiye bir direniş söz konusudur. Bu direniş, hâkim ideolojiyi de okulu da değişime uğratar. Örtük Program konusu 1970’ler ve 1980’lerde neo-Marksistlerin, başka bir ifadeyle “Çatışmacılar” ve “Direnış” teorilerinin egemenliği altındadır. Ancak, son dönemlerde bu görüşlere karşı çıkan farklı teorisyenler vardır. Okuldaki **cinsiyet ayrımı, etnik köken, din, fiziksel çevre, resmi bilgi, öğretmenler** gibi faktörlerin örtük programla olan ilgisi araştırılmaktadır. Örneğin, bu yeni akıma dâhil olanlardan Kathleen Lynch’e (1989) göre önceki tüm görüşler ırk, cinsiyet, din gibi farklılıkları atlarlar. Örneğin, çatışmacılar için “sınıf” her şeyden önemliken; işlevselciler, okuldaki güç ilişkilerini görmezden gelirler. Ona göre, bu bilinçli bir görmezden gelmedir ve yeni bakış açılarıyla bu ihmal telafi edilmelidir (Lynch, 1989: 26-28).

BÖLÜM 3: İŞLEVCİLER

Makro seviyedeki analizler arasından, örtük programı gerekli ve yararlı bulan en önemli kişilerden biri *Durkheim* (1893)'dır. Örtük programı, otoriteye itaati öğrenen öğrencilere uygulanan resmi müfredatın ahlaki bir parçası olarak görür. Emile Durkheim (1893), devlet okullarının, diğer kurumların yapamadığını yaptığını düşünür. Ona göre

“...aile, birbirlerini çok iyi tanıyan insanlardan oluşan küçük bir gruptur. Aile ilişkilerinde herhangi bir resmi düzenlemeye gerek duyulmaz. Sevgi, görevden daha fazla öne çıkar... Okullarda ise tam tersine sosyal bağlar, “görev” anlayışıyla kurulur. Çocuğun hayatını şekillendiren bir kurallar sistemi vardır. Öğrenci, okula zamanında, uygun kıyafetlerle ve uygun davranışlarla gelmelidir. Derslerini öğrenmeli, ödevlerini yapmalıdır. Bu ve buna benzer okul kurallarıyla çocuk disiplinli olmayı öğrenir... Toplum, insanlar arasında belli bir homojenlik varsa yaşayabilir. Bu homojenliği de eğitim sağlar” (Margolis ve diğ., 2001 :6).

Durkheim'dan (1893) etkilenen Robert Dreeben (1967) de ailenin tek başına çocuğu toplum hayatına hazırlayamayacağını düşünür. Okulun örgütsel yapısı, (örneğin zaman gelene kadar öğretmeni sınıfta beklemek) “çocuğa sosyal normları transfer eder” der. Parsons (1970) da, Durkheim'ın (1893) görüşleriyle aynı fikirdedir. Ona göre, “kazanma ve kaybetme” fikirleri çocuğa okulda öğretilir. “Çok çalışırsan, ödül alırsın; çalışmazsan kaybeden olursun” anlayışı okuldan sonraki hayatta da devam eder. Bu da toplumsal çekişmeyi en aza indirger. Böylece kişi, başarısızlıkları için, başkalarını değil kendini suçlar ve toplumsal huzur devam eder. Okulun örtük programı, öğrenciye bu anlayışı kazandırmalıdır. Durkheim (1893), Parsons (1970), ve Dreeben'in (1968) çalışmaları eğitimde İşlevselci bakış açısının, örtük müfredatla ilgili görüşleri olarak değerlendirilebilir. Bu görüşlerin kısa özeti, “okul öğrenciyi sosyalleştirmelidir” cümlesi olarak kabul edilebilir. Bu sosyalleşme, yani topluma uyum sağlama süreci de yazılı müfredat tarafından değil örtük program tarafından yapılır ve yapılmalıdır (Margolis ve diğ., 2001: 5,6,7).

Richard Lavoie (2006) de bu “sosyalleşme” görüşüne katılır. Lavoie (2006), “her okulun üzerinde konuşulmayan kuralları vardır” diyerek, öğrenciyi sosyalleştiren bu kurallar için örtük program terimini kullanır ve şöyle bir örnek verir. Jack lise ikinci

sınıfta okuyan ve okula sık sık geç kalan bir öğrencidir. Okula genelde kitapları ve gerekli materyali olmadan hatta ödevini tamamlamadan gelir. Motivasyonsuzdur. Bir üniversite profesörüne, Jack'in eğitim seçeneklerini araştırması için başvurur. Profesör Jack'le konuştuğunda, onun öğretmenlerini memnun etme isteğinin yüksekliğini görünce hayli şaşırır. Profesör, Jack'in sorununun okuldaki örtük programı – yazılmamış, okulun kültürünü oluşturan kurallar - anlamamasından kaynaklandığını düşünür. Profesör, okuldan mezun olmuş, fakat hala son sınıftaki gibi genç görünen eski bir öğrencisini Jack'i takip etmekle görevlendirir. (Lavoie, 2006)

Birinci gün, Jack uzun süre uğraşmasına rağmen okuldaki öğrenci dolabına eşyalarını koymak için uygun bir düzen veremez. Tabii sınıfa kitapları olmadan geç kalır. İkinci gün, dolabına daha erken gider ve altı dersinin de kitaplarını yanına alır. İlk dersi matematiktir. Ders bittikten sonra, dolabına dönüp, matematik kitabını geri koyar. Eğer ilk saat hangi dersinin olduğunu bilseydi, altı kitabı da taşımasına gerek kalmazdı. Üçüncü gün, dolabına gider, yanlış kitapları alır ve öğretmenin öfkelenip kendisini azarlamasına neden olur. Dördüncü gün, dolabına gitmeyi tamamen unuttur. Beşinci gün, yağmurlu havada okula kadar yürür ve yağmurluğunu asmak yerine elinde gezdirerek yağmurluktan akan suların etrafa saçılmasına neden olurken, diğer öğrencileri rahatsız eder. Bu davranışlar, onun “tembel, sorumsuz” olan ününü daha da perçinler.

Jack'in okula geç ve hazırlıksız gelmesinin temel nedenleri nedir? Motivasyon eksikliği mi? Öğretmenlere olan saygısızlığı mı? Akademik ilerlemeye olan ilgisizliği mi? Profesöre ve Lavoie'ye (2006) göre, Jack örtük program kurallarını anlayamamış bir öğrenci örneğidir. Standart, resmi, yazılı bir müfredat programı, herkes tarafından anlaşılır, hatta öğrencilere kitapçık olarak dağıtılır. Fakat örtük program, okulun yazılmamış, konuşulmamış kurallarından oluşur. Okulun kültürünü belirleyen de bu örtük programdır. Bu kültür, okulu kişisel bir kuruma dönüştürür. Bir okulun örtük programı, Lavoie'ye (2006) göre, okulun kültürünü, paylaşılan değerleri, normları, inanışları, gelenekleri, ritüelleri ve adetleri içine alır. Bir çocuk, akademik açıdan bir kaç günde bir test edilir ancak sosyal açıdan her gün belki yüzlerce kez test edilir. Lavoie (2006), örtük programın kapsamını

okuldan çıkarır ve daha geniş bir alana yayar. Tüm kuruluşların, şirketlerin, ofislerin v.b. kendi örtük programlarının olduğunu söyler. Bu yazılmamış kurallara uymamak, çalışanın kaba, uyumsuz ya da daha kötü sıfatlarla beraber anılmasına neden olur. Okullar da böyledir. Öğrencinin başarısı, bu saklı kuralları anlaması ve onlara uymasıyla olur. Lavoie göre yazılı müfredattaki başarı, örtük programdaki başarıdan sonra gelir.

Lavoie (2006) çalışmasında, 1986'da Wisconsin Üniversitesi'nde yapılan okul kültürleriyle ilgili bir araştırmaya yer verir. Bu çalışmanın bulgularına göre

- Örtük Program, öğrencilerin davranışları, ilerlemesi, üretkenliği ve performansı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.
- Örtük Program, her okul için özeldir.
- Örtük Program, kendi içinde hem yapıcı hem de yok edicidir.
- Örtük Programdaki, değişimler oldukça yavaştır. Yenilikler şüpheyle karşılanır.

Lavoie'ye (2006) göre, öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuldaki örtük programı anlamada problemleri vardır. Bu türlü öğrenciler, onlara bu örtük kuralları anlatabilecek arkadaşına sahip olmayabilirler. Sonuç, dışlanma, reddedilme, utanç ve izole edilmişliktir. Böyle bir öğrenciden de başarılı olmasını beklemek olanaksızdır. Örtük Program, ona göre, aynen yazılı müfredat gibi sistemli bir şekilde öğretilmelidir. Öğrenciye öğretmeden önce, örtük program önce öğretmenler tarafından öğrenilmelidir. Bunun için okulda öğretmenler arası toplantılar düzenlenebilir. Lavoie'ye (2006) göre, maalesef birçok öğretmen okullarındaki örtük programdan habersizdir. Zamanlarının çoğunu, derse hazırlanmak ve ders öğretmekle geçirirler. Hâlbuki öğretmen okuldaki aktivitelere daha çok katılırsa, okulun örtük programını daha iyi anlar ve öğrencilerine daha iyi aktarım yapabilir. Öğrenci, okulun ona sunduğu imkânlardan nasıl yararlanılacağını bilemeyebilir. Kütüphane, kafeterya, otopark, spor salonu, bilgisayar odası gibi yerlere nasıl ulaşılacağı, oralarda nasıl davranılacağı öğrenciye öğretilmelidir. Lavoie (2006), devamsızlık yüzünden okuldan atılmak üzere olan bir öğrenciyi inceler ve fark eder ki öğrencinin devamsızlığı hep Çarşamba günleri olmaktadır. Çarşambaları, okulun

rotasyon günüdür ve öğrenci ne yapacağını bilmediğinden (sormaktan da utandığından) devamsızlık yapmayı tercih eder. Durum ona açıklandıktan ve eline ne yapacağını anlatan bir yazı verildikten sonra öğrenci devamsızlık yapmayı bırakır.

Lavoie (2006), okuldaki örtük programı anlamada en önemli noktalardan birinin öğrencinin öğretmenleriyle olan iletişimi olduğuna inanır. Öğrenci öğretmenini tanımalıdır. Örneğin, eğer Mrs.McNamara dakikliğe önem veriyorsa ve geç gelmeyi bir saygısızlık olarak görüyorsa, öğrenci onun derslerine zamanın da gitmeye özen göstermelidir. Ya da eğer Mr.Brooks, ev ödevlerine büyük önem veriyor ve üzerinde çok zaman harcıyorsa, öğrenci de onun ödevlerini yapmaya özel bir önem vermelidir. Ebeveynler, öğrencinin örtük programı anlamasında ona yardımcı olmalıdır. Onunla beraber koridorlarda yürümeli ve örtük programı keşfetmeye çalışmalıdır. Bazı ebeveynler bu örtük programın öğrencileri birbirine benzettiğinden ve bireysel farklılıkları ortadan kaldırdığından yakınır. Lavoie'ye (2006) göreyse, bu benzeşim kişinin toplum tarafından kabul görmesi için tam da ihtiyaç duyulan şeydir. Aksi takdirde, dışlanmışlık ve beraberinde bunalımların başlaması kaçınılmazdır (Lavoie, 2006).

Robert Dreeben (1968), örtük program konusunda İşlevci Paradigmanın diğer bir savunucusu olarak, Lavoie'ye (2006) benzer şekilde, okulu hayatın bölümleri arasında bir geçiş bölgesi olarak görür. Okul, ona göre, aile hayatı ile sosyal hayat arasındaki bağlantıyı sağlar. Farklı ailelerden, kültürlerden gelen çocuklar, okulda zamanlarının büyük bölümünü geçirirken, aile hayatları da devam eder. Hiçbir okul, homojen bir kültüre sahip öğrencilerden oluşmaz. Her öğrenci okula mutlaka bazı deneyim ve alışkanlıklarla gelir. Öğrencilere evlerinde verilen eğitim, hepsinin yaşadıkları şartlar, alışkanlıklar, çevre birbirlerinden farklıdır. Ancak, okulda ve sınıfta yaşanan aynı deneyimler, aynı öğretmenler, öğrencileri zamanla bir topluluk haline getirir. Zaman içinde sınıfta hiyerarşi meydana gelir. Uygun kapasitesi ve yeteneği olanlar öne çıkmaya başlar (Dreeben, 1968: 2-23).

Okulun fonksiyonu, kişinin gelişimini en üst seviyeye çıkararak, onu geliştirmektir. Okul, ailenin yaptıklarına ek getirir. Aile, çocuğun bağımsız hareket etmesini isterken, okulda öğretmen bunu standart hale getirir. Öğrenci de ne yapacağını bilir.

Dreeben (1968) için okul, sağladığı deneyimler, yaşantılar, kazandırdığı norm¹ ve prensiplerle evden daha etkili bir ortam sağlar. Öğrenci (ya da kişi), bir görevi yaptığında ya da bir deneyim kazandığında, fikirlerinin değişmesi, öğrenmesi kolaylaşır. “Okul deneyimi”, hayata hazırlık olarak kayıt edilir. Okulda, başarı kıstaslarını belirler. Ona göre, başarı hak edilir. Bu durumda okul, öğrenciye ailenin verdiğiinden daha çok başarı şansı verir.

Dreeben’e (1968) göre, okullu olmanın getirdiği diğer bir katkı da işe girebilmedir. İşe girebilmek için yetişkinlere özellikler kazandırır. Bu endüstriyel, modern toplumların bir özelliğidir. Ailede kazanılanlar, iş hayatında önemini kaybederek, yerini profesyonel özellikler edinmeye bırakır. Kişi okula giderek, iş hayatı için gerekli bilgileri edinmeli, ailesel kaynaklı olmaktan çıkmalıdır (Dreeben, 1968: 3-64).

Okul, verdiği kişisel kazanlar yanında, Dreeben’e (1968) devlete de kazanç sağlar. Ulus-devlet kurulduktan sonra, devlet, vatandaşları üzerinde kontrolünü kaybetmemek ister. Dinsel, ırksal v.b ayrılıklar, çatışmalar, ülkedeki istikrara zarar verir. Eğitimin yetersiz olduğu toplumlarda, eğitilmiş elit kesim ile eğitimsiz halk kitleleri arasındaki fark kapanamayacak kadar büyüktür. Zorunlu eğitimle beraber, okuma-yazma öğrenen halka bazı olanaklar -işe girme, oy kullanma, anlaşma yapma, mahkeme açma gibi- tüm vatandaşlara sunulur. Okur-yazar olmakla, oy kullanmadan tutun tüm diğer sivil hakları kullanmaya kadar birçok vatandaşlık hakları kullanılabilir. Dreeben için, okul bunu öğretir. Bu durumda okul olmadan devletin demokratik şekilde performans sergilemesi oldukça zordur. Modern, endüstriyel bir devletin ihtiyaçlarına cevap bulmak için okul gerekli ve yararlıdır. Dreeben’e (1968) göre okulda insan gücü yetiştirilir. Ulus devlete bağlı kişiler yetişir ve devletin bekasını sağlamaya çalışırlar. Okul, demokratik hakların kullanımında, meslek edinmede, normların öğrenilmesinde en önemli kurumdur. Bunları yazılı müfredatta bulmak zordur. Çünkü bunu öğreten okuldaki deneyimlerdir.

¹ Dreeben’e göre, normları davranıştan ayırmak gerekmektedir. Durumlara göre uyulması istenen standart haline getirilmiş, istendik davranışlar normlardır. Bu normların fiiliyata geçmesi, kişinin normları ne kadar içselleştirdiğine bağlıdır (Dreeben, 1968: 44).

Okulun öğrettiği normlar, kişileri devletin düzenine bağlı kılar. Demokratik bir ülkede, okullarda demokratik bireyler yetişir. Peki, düzenin aksaklıkları bu durumda nasıl çözülebilir? Aksaklıkları da öğrenen öğrenciler, eğer bu aksaklıkları da içselleştirirlerse, yeni çözümler nasıl bulunabilir? Aksaklıklarla karşılaşan öğrencilerin iki seçeneği vardır. Ya kabul edip benimserler yâda reddedip, düzeni değiştirmeye çalışırlar. İhtilal ya da iç savaş olan ülkelerde okullar ne öğretir? Hitler ve Mussolini’yi güçlü yapan nedir? Bu hareketler, Dreeben’e (1968) göre, sadece aksaklıkları kabul etmeyen kesimlerin kendince bu aksaklıkları düzeltme çabasıdır. Ancak, Dreeben’in (1968) iyimserliği, okulda itaatkâr olup ihtilal yapanları açıklamaya yetmemektedir. Dreeben¹ (1968), okulların kaçınılmazlığını, iddia etmemekle beraber, “sahip olduğumuz kurum bu, yerine ne koyabiliriz ki?” düşüncesini yineler (Dreeben, 1968: 66-147).

Philiph Jackson (1968), yararına inanmakla beraber, okulların tamamen yansız kurumlar olduğu kanısında değildir. Okula eleştirel gözle bakarken, hem olumlu hem de olumsuz yanlarını sıralar. Bu açıdan Jackson (1968) için ne tamamen İşlevci ne de tamamen Çatışmacı denemez. En iyisi, onu ikisinin arasına yerleştirmektir. Philiph Jackson (1968), *Life in Classrooms* kitabının özellikle ilk yarısında, okulların özellikle olumsuz yanlarına değinir. Ona göre, öğretmenlerin hayatı sürekli bir şeyleri dağıtıp toplamak, düzenlemekle geçer. Öğrencilerin yaptığı tek şey ise öğrenmek için beklemektir. Kalem açmak, söz almak, eve gitmek v.b için hep beklerler (Sadker ve Sadker, 2000: 172-173). Su içme sırası, yemek sırası, tuvalet sırası v.b durumlarda öğrenciler beklerlerken, sıralarında oturdukları zaman da durum farklı değildir. Sınıfta söz alan bir öğrenci, tekrar konuşmak için beklemek zorundadır. Grup ya da bireysel çalışmalarda da öğrenci, öğretmenin çalışmasını kontrol etmesi için yine bekler. Ancak Jackson (1968) için bu bekleyiş, sınıftaki kalabalığın bir sonucudur ve bu yüzden kaçınılmazdır (Jackson, 1968: 14-15).

¹ Dreeben’e göre, okul, insanı sosyalleştiren kurumlardan sadece biridir. Dreeben, okul ve aile dışında olan, ancak yine de öğretici bir yer olarak “sokağı” gösterir. Dreeben, öğrenilecek şeylerin okulla sınırlı kalamayacağını söyler. Okulun öğretme tekelini resmi olarak elinde bulundurması, sokakta öğrenme durumunun gerçekleşmesine mani değildir (Dreeben, 1968: 143).

Çocuklar okulda zamanlarının büyük bir bölümünü geçirirler. Birçok ülkede okullar senede 180 gün, günde ise sabah 9 akşam 3 arasındadır. Eğer hiç devamsızlık yapmazsa bir öğrenci yılda zamanının 1000 saatten fazlasını okulda geçirmiş olur. Jackson (1968), okul hayatını incelerken ilkokulu seçer, çünkü ona göre ilkokul hayatı çok önemlidir. Bunun nedeni de çocuğun hayatında ilk defa bir kurumla karşılaşılıyor olmasıdır. Kurumlarla ilgili düşünceler, eğitim ve ilerisi ile ilgili planlar bu yıllarda edinilir ve hayat boyu kalır. Okul, oldukça resmi bir kurumdur. Burada önemli olan noktalardan biri de çocukların okulda bulunmayı isteyip istemedikleridir. Çocuk, okulda geç olmadan “yetişkin otoritesini” fark eder. Bu, iki tarafın güçlerinin eşit olmadığına da anlaşılmasına yol açar. Başarı ve başarısızlıklar ilk defa resmi hale gelir. Okul, öğrenciye uyması gereken kuralları sunar, değerlendirme öğretmene aittir. Sadece doğru cevabı bilmek değil, onu söyleme biçimini de bilmek gerekir. Öğrenciler, parmak kaldırmadan, söz hakkı verilmeden cevabı söylediklerinde ödüllendirilmek yerine cezalandırılırlar. Okulda ödüllendirilen sadece doğru cevap değil, aynı zaman da onu söyleme biçimidir. Ayrıca, öğretmeni memnun etmek, sadece ödevleri zamanında teslim edip uslu durmak ve düzgün davranmakla olmamaktadır. Aynı zamanda sınıftaki bazı rahatsız edici durumlar için sessiz kalmayı da kapsar (Jackson, 1968: 5-66). Jackson (1968), burada öğrencinin hiçbir direniş hareketine kalkışmamasını kasteder.

Kaldırılan parmaklar bazen göz ardı edilir, sorulan sorular duymazlıktan gelinir, istenen izinler geri çevrilir. Tüm bu reddedilişler belki kişisel olarak sorun olmasa da, Jackson (1968) için hepsi birden düşünüldüğünde önemleri artmaktadır. Okulda yaşamayı öğrenmenin bir yanı da isteklerden vazgeçmeyi öğrenmektir. Bu isteklerden vazgeçmeyi öğrenmek, çocuğu hayata hazırlar. Çünkü dışarıdaki hayat acımasızdır ve çocuk buna hazırlanmalıdır.

Okulda, sınıfta, günden güne, haftadan haftaya sürekli tekrarlanan olgular, okulu öğrenciye tanıdık yapar. Bu yapılanlar sayesinde okul, hem kendince biriciktir, hem de benzerdir. Okulda, öğrencilerin devam zorunluluğu vardır. Bu açıdan Jackson okulu, hapishaneler ve rehabilitasyon merkezlerine benzetir. Bir açıdan öğrenci mahkûm gibidir. Kendi istekleri, menfaatleri ve kurumun beklentileri arasında bir

denge kurup, stratejiler belirlemelidir. Öğretmenler ve veliler şu gerçekte hem fikirdirler: öğrenci, istese de istemese de okula devam etmek zorundadır. Okulda uç duygular yaşanmamasının nedenlerinden biri de, işte bu okula devam etme zorunluluğudur. Çünkü okulu ne kadar sevilirse de onu kabul etme zorunluluğu vardır. En iyisi kabul edip, bir köşeye oturmaktır. Diğer bir sebep ise, okulun her yıl sürekli aynı rutinde devam etmesi, öğrencinin buna alışıp, normları kabul etmesidir. (Jackson, 1968:9-61) İşte okulda sürekli tekrarlanan rutinler öğrencilere bazı olguları öğretir. Ona göre okul (Jackson, 1968: 10) ;

- kalabalık içinde yaşamayı öğretir.
- güçlü ve güçsüz arasındaki farkı öğretir. Öğretmen güçlü, otorite sahibi biriyken kendisi güçsüzdür.
- başkalarının ne düşündüğünün önemli olduğunu, sınav sonuçlarının, davranışların, öğretmenler ve idare tarafından değerlendirilmesi vasıtasıyla öğrenciye öğretir.

Jackson (1968), okulda yaşanan davranışsal rutinlerden başka binaların fiziksel özelliklerinden kaynaklanan rutinleri de inceler. Bu konuda, kilise ve okulu karşılaştırırken, ikisinin de durağan yerler olduğunu üzerinde durur. Okula giren kişi hiçbir zaman başka bir yerde olduğunu düşünemez. Yani kimse oturma odasında, ya da markette olduğunu sanmaz. Gece hiç kimsenin olmadığı, hiçbir faaliyetin yapılmadığı bir zamanda bile okula gidilse, insanlar nerede olduklarını bilirler. Standardize edilmişlik her yerde mevcuttur. Ne kadar farklı düzenlemeler yapılırsa yapılsın, öğretmen sıcak bir atmosfer oluşturmak için ne kadar uğraşırsa uğraşsın 30 kişilik sıra, öğretmen masası, dolap v.b hep oradadır. Jackson (1968), okulu tanımlayan üç kelime olarak “standart, durağan, düzenli” kelimeleri seçerek, okulun durağanlığına vurgu yapar (Jackson, 1968: 6-19).

Ders sırasında ilgisiz söylemler, yanlış davranışlar ya da dışarıdan gelen ziyaretçiler, mesajlar dersi böler. Genelde dersi bölen, öğrencilerdir. Öğrencilerden beklenen ise bölünmeden sonra tekrar derse yoğunlaşmalarıdır. Bu durumun alternatifi yoktur. Sınıfta vakit geldiğinde diğer bir konuya geçilir. Öğrenciler, matematik çalışmak isteseler de, dilbilgisi zamanı geldiğinde matematiğe son

verilir. Zil çaldığında sorulan sorular askıda kalır. Eğer öğretmen, diğer bir derse geçmeden öğrencilerin önceki konuyla ilgili tüm sorunlarını çözmeye çalışırsa okul gününün son gelmez.

Sınıfta ders esnasında, öğrencilerin kendi aralarında konuşmaları istenmez. Verilen görevi kendi başlarına yapmaları istenir. Diğer öğrencilerle karşı karşıya veya yan yana oldukları halde onları görmezden gelerek göreve odaklanmaları gerekmektedir. Bu da kalabalık içinde yalnız olmayı, yalnız çalışmayı öğrenmekle olur. Oysaki sınıfta öğrencilerin birbirleriyle konuşma isteği diğer zamanlardan daha fazladır. Çünkü birbirlerini tanımaktadırlar ve verilen görevi kendileri seçmemişlerdir. İstemediği bir görevi yapmak zorunda olan bir öğrenci doğal olarak konuşmaya meyil eder. Derslerin bölünmesi, izinlerin verilmemesi, gecikmeler, bekleyişler, sosyal ilişkiler v.b okulun yazılı olmayan programın özelliklerindedir. Hepsisi de Jackson'a (1968) göre sınıfların kalabalığının bir sonucudur (Jackson, 1968: 15-17).

“Okulda, işte, fabrikada sabretmeyi öğreniyoruz”, der Jackson (1968:18), “çalışmayı ve beklemeyi öğreniyoruz, sürekli gecikmelere, kesintilere ve görmezden gelmelere sabretmeyi öğreniyoruz”. Jackson'a göre (1968) “kalabalık, ödüllendirme, güç” okuldaki örtük programı oluşturan üç öğedir. Yani okulda öğrencinin kendini uydurmak zorunda olduğu bu üç olgu örtük programı oluşturur. Okuldaki ödüllendirme sistemi hem örtük hem yazılı müfredat için önemlidir. Akademik ölçütlere göre verildiği sanılan ödül ve cezaların çoğu, Jackson'a (1968) göre, aslında öğrencinin örtük programa uygun davranıp davranmadığıyla ilgilidir. Sınıfta öğrenciye neden kızılır? Yanlış cevap verdiği için mi? Hayır. Genellikle, gürültü yaptığı için, geç geldiği için, konuştuğu için, öğretmeni dinlemediği için ya da sırada düzgün oturmadığı için kızılıp, bağırılır. Örneğin, okula velisi çağırılan Johnny'nin matematikte başarısız olmasının nedenini motivasyonsuzluk olarak veren öğretmen, bununla Johnny'nin başarmayı denemediğini kasteder. Bu, Johnny'nin okulun örtük programını (yani kurumun beklentilerini) kavrayamadığı anlamına gelmektedir. Denemek, başarısız dahi olursa yapmaya çalışmak, kurumun ödüllendirdiği davranışlardandır (Jackson, 1968: 18-35).

Eğer sosyal bir kargaşa ortamında çalışılmak istenmiyorsa, ulaşılmak istenen bazı hedefler varsa mutlaka bir çeşit kontrol gereklidir. Bu kontrol de yazılı ve örtük programlar aracılığıyla olmaktadır. Ancak, okulda böyle iki müfredat olması, ikisinde de başarılı olmaya çalışmak, bir sıkıntı yaratır mı? Birbirlerine uyumlular mı? Jackson'a (1968)göre, kişilik özellikleri bu noktada önemli rol oynar. Bir müfredatta başarılı olmayan diğerinde olabilir. Okulda öğrenci, kendi isteklerini kontrol ederek, öğretmenin isteklerine uymayı, kuralları, düzeni, pasif olmayı öğrenir.¹ İşte bunları öğrenmede, Jackson (1968) için, kişilik özellikleri önemlidir (Jackson, 1968: 13-38).

¹ Jackson, öğrencilerin okul ve okulda geçen zamanla ilgili görüşlerine yer verir. Tabii ki bu görüşler herkes için geçerli değildir. Ancak, ona göre, bu görüşler çoğu öğrenci için geçerlidir. George Santayana'dan alıntı yapar;

“..her sıra geçmiş öğrencilerin boyaları, yazıları, çizgileriyle doludur... en iyi okullarda bile zaman boşa harcanır... çocuklar, büyümeleri ve yanlış işlere yönelmemeleri için okulda tutulurlar...okul, gri bir hapisanedir. Ağır kitaplar, seramikten kadınlar, hiç hareket etmeyen saatin kolları. Saat 1, bir yüzyıl sonra; saat 2, iki yüzyıl sonra; saat 3, zille kurtuluş... (Philip Jackson, 1968:61)”.

BÖLÜM 4: ÇATIŞMACILAR

1960'lardan sonra yukarıda değinilen İşlevselci düşünce eleştirilmeye başlanır. Bu eleştiriler çoğunlukla Marksist görüşü savunan Çatışmacı teorisyenlerden gelir.¹ Okullar ile ilgili en etkili teorilerinden biri olan “Neo-Marksist Structural Functional Theory”, Avrupa’da Althusser (1978) ve Nicos Poulantzas (1968), ABD’de Bowles ve Gintis (1976) ve Henry Braverman (1974) ile temsil edilir. Althusser (1978), okulu en önemli “İdeolojik Devlet Aygıtı (ISA)” olarak görürken, Bowles ve Gintis (1976) ise okul ile iş arasında bir ilişki olduğunu düşünür (Margolis ve diğ., 2001: 4-6).

Sol eğitim teorisine göre, okullar; işçilere ya da alt sınıf vatandaşlara hizmet etmek için değildir. Her toplumun hâkim fikirleri, yönetici sınıfa aittir. Solun görevi, bunları açığa çıkarmaktır. Bu görüş, okul bilgisini, burjuva ideolojisi olarak görür. Özgürlük, eşitlik, devletin emrinde olan okul görevlilerinin umurunda değildir. Okul bilgisi, hâkim sınıfın, hâkim olmak için kullandığı bir araçtır. Çatışmacılara göre okulun anlaşılması, onun ancak devlet ve ekonomiye olan ilişkisini incelemekle mümkündür. Öğrencileri başarısızlıkları için suçlamak yerine, hâkim sınıf ve kültürü suçlarlar. Çatışmacı teorisyenler, Dewey’in² (1916) teorilerini, sosyolojik ve politik eksikliği yüzünden görmezden gelirler. Hümanistler ve ilerlemecilerin görüşleri de tarafından kötü ideoloji ve ütöpik fanteziler olarak görülür (Aronowitz ve Giroux, 1985:5-69). Çatışmacılara göre kapitalizmdeki ikilem şudur; çoğunluğu oluşturan işçi sınıfını hem yönetimden uzak tutmak hem de onları sistemin tekrar üretilmesinde kullanmak. Bu nasıl başarılır? Çözüm ise okullarda “fabrika modeli”ni uygulamaktır. Yani çocuklara okulda disiplin, düzen, görevi yerine getirme sorumluluğu öğretilir. Böylece, fabrikaya giden işçi, orada yabancılaşmaz. Okul aynı zamanda kalifiye işçi yetiştirme ihtiyacını da karşılar. Yani okul, hem kalifiye hem de itaatkâr insanlar yetiştirir (Ehrensals, 2001: 100).

¹ Bu eleştirmenlere, Çatışmacı, Radikaller, Marksistler gibi farklı isimler verilmektedir. Bu yazımızda, sadece “Çatışmacı” terimine yer verilecektir.

² Jonh Dewey, “deneyimi”, eğitim sürecinin merkezine yerleştirir. Ona göre, “bahçecilik öğrenmek, geleceğin bahçıvanlarını yetiştirmek için değildir. Bu, kontrollü bir ortamda yetişmeyi, toprağın kimyasını, ışığı, havanın rolünü v.b fonksiyonunu yaparak, deneyerek öğrenme anlamına gelmektedir. Dewey, “yaparak öğrenmeyi” savunur (Stanley Aronowitz, Henry A.Giroux, 1985:8).

Dünya'daki tüm okullar bu teoriye uygun olarak hareket ederler. Çünkü tüm okulların evrensel yanları vardır.

Eğitim, ekonomik eşitsizlikleri meşrulaştırır. Yani, ekonomik başarının, bazı teknik bilgi ve donanıma sahip olmaktan, okulda başarılı olmaktan geçtiğini anlatılır (Wolpe, 1988:138). Okul saatleri dışında verilen ödevler bile okuldan eve giden öğrencilerin ne yapacağını sınırlanmış olur. Ödev yapan öğrencinin başka aktivitelerde bulunmaya vakti kalmaz, bu da doğal işçi yetiştirme bir yoludur. Kathleen Lynch (1989), bu konu hakkında bir örnek olay çalışmasında bulunur (Lynch, 1989: 36-152). İrlanda'da¹ 789 ortaokuldan rastgele 90 okul seçilir. İnceleme sonucunda, okullardaki kısıtlamaların çok fazla olduğu, öğrenciyle iş birliği ve dayanışmanın bulunmadığı, öğrencinin herhangi bir özerkliğinin olmadığı ortaya çıkar.² Okullarda sadece devletin izin verdiği ölçüde dış müdahale olabilir. Devletin izin verdiği ölçü de okul aile birliği v.b ile sınırlıdır (Oliver ve Apple, 2003: 47).

Çatışmacı Yaklaşımına göre okuldaki müfredat -yazılı ya da örtük-, yapı ve hiyerarşi geleceğin işçileri, yöneticileri ve bürokratları için gereklidir. Bu yüzden, okullaşmada biçim önemlidir, içerik değil. Hiyerarşi ve kontrol okullaşmanın en önemli özelliklerindedir. Fakat son yıllarda fırsat eşitliği maskesi altında örtük hale gelmişlerdir. Okullar, ekonomiye uygun yetenek ve davranışlarla donatılmış işgücü sağlamak için hareket ederler. Okullar, disiplinli, itaatkâr işgücü üretmek görevini icra ederler. Bu, okulun “örtük” fonksiyonudur; başka bir deyişle programıdır. Örtüktür, çünkü bu amaç, okulun resmi ideolojisi olan sosyal reformu ve sosyal hareketliliği ilerletmek söylemine ters düşmemektedir. Bu örtük program, okul ile ekonomik sistem arasındaki ilişkiyi kurar ve sistemin devamını sağlar. Öğrenciler, emirlere itaat ederler, müfredat ya da programlar üzerinde hiçbir kontrolleri yoktur, yaptıkları işten çok az zevk alırlar. Aynı durum, okulu bitirip işe başladıklarında da devam eder. Bir işçinin işi üzerinde hiçbir kontrolü yoktur ve işinden hiç zevk almaz. Okul, geleceğin işçisini bu duruma hazırlarken sistemin

¹ İrlanda kapitalist, merkezîyetçi, post-sömürgeci, ekonomik açıdan gelişmemiş bir ülkedir. Siyasete orta sınıf hâkimdir. Bu yüzden eğitimden en çok kazançlı sınıf ta onlardır (Lynch, 1989:120).

² Örneğin, okul forması tüm okulların %70'inde zorunluyken; bu zorunluluk kız okullarında %100, erkek okullarında is %70'tir.

devamı için insanları “uysallaştırır”. Sonuç, üretimin sosyal ilişkilerini tekrar üretmektir (Oliver ve Apple, 2003).

Bu bahsedilen Çatışmacı Paradigma, Marksist Üretim Modeline dayanmaktadır. Üç ayrı nokta üzerine yoğunlaşmış, üç teorisi vardır:

4.1. Ekonomik-Üretim Modeli (Economic-Reproduction Theory)

Bu teori, “Okullar, öğrencilerin kişilikleri, ideolojilerini ve ihtiyaçlarını nasıl etkiler?” sorusuna cevabı ekonomi ve sınıfsal çatışmalar üzerinden verir. Ekonomik üretim teorisi, işin sosyal ve teknik ayrımının tekrar üretilmesinde, eğitimin oynadığı rol üzerine odaklanır. “Yapılandırılmış sessizliğe”, örtük program yoluyla dikkat çeker. Aynı zamanda, okul deneyimlerini şekillendiren, güç ve sınıf ilişkilerine önem verir. Bu teori, toplumda var olan eşitsizlik için devlet kurumlarını suçlar. Okul, bu kurumlardan biridir. Fakat okul ve diğer kurumlarla olan ilişkiyi kurmayı başaramaz. “Kültürü, direnişi ve uzlaşmayı” birleştiren bir teori olamaz. Teoride bunlardan bahsedilse bile kapitalizmin hâkimiyeti altında kaybolurlar. Sosyal değişim için hatta alternatif eğitim için bile ümit verilmez (Aronowitz ve Giroux, 1985: 78-79).

Tüm bu gruba giren teorisyenler, güç ve hâkimiyetin, okul ve ekonominin ilişkisine inanmaktadırlar. Örtük program konusuna çok katkıları olsa da, Bowles ve Gintis (1976) gibi, neo-Marksistler bu terimi açık bir şekilde kullanmazlar. Ancak sonradan gelen teorisyenler, bu çalışmaların “Örtük Program” konusuyla birebir ilgili olduğunu benimser ve örtük programla ilgili yorumları buna göre yaparlar. Bu teori daha çok Bowles ve Gintis’in (1976) çalışmaları etrafında dönmektedir. Örtük program üzerinde etkileri büyüktür. Bu yüzden, öncelikle onların görüşlerine yer vermekte yarar vardır.

Bowles ve Gintis (1976), *Schooling in Capitalist America* adlı kitaplarında “Correspondence Thesis” (CT) adlı teorilerini geliştirirler. Onlar örtük müfredat konusunu büyük sosyal sistemin içine oturturlar (Lynch, 1989: 4). CT’nin alana katkısı, sosyal sınıfı ve sosyal yapıyı kapitalist üretim ilişkileriyle açıklamasıdır (Moore, 1988: 57). Bowles ve Gintis’e (1976) göre okul, toplumdaki sınıfsal ya da

üretimsel formları tekrar üretir. Okullar, kapitalist sistemin korunması için en önemli araçlardır (Lynch, 1989:3).

Kapitalist üretim, 1820 ve 1860 yılları arasındaki ev üretimini ortadan kaldırmasa da, minimuma indirgemıştır. Fabrikalar açılmış, ihtiyaç duyulan işçi gücünün evde eğitilmesi mümkün olmamıştır. İhtiyaç duyulan donanıma sahip işçiler ancak okullar tarafından yetiştirilebileceği için ailenin ekonomideki yeri gittikçe azalır. Kısaca, fabrikanın aile üretiminin yerini alması, okulların oluşmasına neden olur. Bu durumda eğitimdeki değişimler, üretimin sosyal organizasyonlarındaki değişimlerle özdeşleştirilebilir. Bowles ve Gintis'in (1976) düşüncesine göre; kapitalizm, okulların genel yapısından sorumludur (MacDonald, 1988: 88-89). Bu sorumluluk, kapitalizmin düzenin devamı için, okulları kullanmasıyla devam eder (Wolpe, 1988: 132). Bowles ve Gintis'e (1976) göre¹, okul, resmi ve örtük programla kapitalist sistemin devamını sağlar. Okula devam eden öğrencilerin sınıfına göre örtük program değişiklik gösterir. Örneğin, üst-orta sınıf öğrencilere, yöneticilik vasıfları öğretilirken, işçi çocuklarına işçilik öğretilir. Bu, çocuğa okul hayatı içinde hissettirmeden –örtük program yoluyla- verilir. Öğrenciler tarafından örtük program içselleştirilir. Bowles ve Gintis'e (1978) göre okul, sosyal yaşamdaki eşitsizliği doğal hale getirmektedir. Onlar için çözüm, liberalizm olamaz. Bunun nedeni olarak ta liberalizmin kapitalizm ile olan birliğini gösterirler (Sharp, 1988:190). Kendilerini “post-liberal demokratlar”² olarak tanımlayan Bowles ve Gintis (1976) için çözüm, “demokratik sosyalizm”dir.

O halde eğitim sistemi nasıl olmalıdır? Bowles ve Gintis'e (1976)göre, yeterli bir eğitim sistemi bazı şartları sağlamalıdır. Buna göre (Cole, 1988:35);

- Eğitim, toplumdaki her bireyin gelişimini sağlamalıdır.

¹ Bowles ve Gintis'e (1976) göre *sosyal alan*, özel ve toplumsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Toplumsal alan, devlet olarak görülürken, özel alan aile ve kapitalist ekonomidir. İnsanlar da rasyonel olanlar ve olmayanlar olarak ikiye ayrılır: 1)rasyonel olanlar; istekleri ve seçenekleri olan, bunları liberalizmin politik ve ekonomik alanında yerine getiren insanlardır. 2)Rasyonel olmayan insanlar da çeşitli şekillerde bu kategoriden dışlanan insanları kapsar. Bunlara “öğrenciler” (learners) adı verilirken, rasyonel insanlara “seçiciler” (choosers) adı verilir. Seçiciler, liberalizmin şövalyeleridir. Eğitimli, mal sahibi beyaz erkeklerdir. Öğrenciler, kadınlar, işçiler, çocuklar, tutuklular, akıl hastaları, medeni olmayanlar diye tanımlanmışlardır ve “seçici” olma hakları ellerinden alınmıştır. Genel olarak ekonomik ve sosyal teoriler “seçiciler” ile ilgilenmişlerdir (Sharp, 1988).

² Bu tanımları bize Rachel Sharp (1988:201) aktarır.

- Eğitim, toplumda eşitleyici bir fonksiyon oluşturmaktadır.
- Eğitim, John Dewey'in (1916) dediği gibi "hayatın devamlılığını sağlamalı", bir durağanlık oluşturmaktadır.

Ancak, Bowles ve Gintis (1976) için, kapitalist eğitim sistemi, eşitlikçi ve gelişimsel fonksiyonları yerine getiremez. Bunun suçu okullarda değil, okulların içinde buldukları toplumdadır. Yani ekonomik sistem iyi bir eğitim sisteminin önünde engeldir (Bowles ve Gintis, 1988c:235). Bowles ve Gintis'in (1976) teorisi, okuldaki ve sınıftaki sosyal ilişkileri, kapitalizmin sosyal ve ekonomik gerçeklerini anlatır. Okul, sadece sosyal iş dağılımını değil, aynı zamanda toplumun sınıfsal yapısını da gösterir. İş gücünün tekrar üretiminin okulda yapısal bir unsur olarak bulunması örtük program ile meydana gelir (Aronowitz ve Giroux, 1985:74).

Bowles ve Gintis'e (1976) göre, insanları ekonomi üretir. İnsan üretim yerleri, okullar ve iş yerleridir. Bunu sağlayanda sözde "demokratik" adı verilen sistemdir. Demokratik sistemin ana sorunlarını şu şekilde sıralarlar;

- Çoğunluğun maksimum katılımını sağlamak,
- Azınlığı, çoğunluğun önyargılarından korumak,
- Çoğunluğu, azınlığın haksızlığından korumak.

Bu problemleri çözmeye çalışmak, demokrasiyi çalışır kılar. Tüm bunlar lise kitaplarında anlatılır ve öğretilir. Ancak lise kitaplarında anlatılmayan şey Bowles ve Gintis'e (1976) göre, ekonomik sistemin ana problemleridir. Onlar şöyle sıralanabilir;

- Çoğunluğun (alt sınıf-işçiler) karar verme mekanizmasına minimum katılımını sağlamak,
- Azınlığı (kapitalist üst sınıf), çoğunluğun isteklerine karşı korumak,
- Çoğunluğu, azınlığın yönetiminde tutmak.

Yukarıdaki sayılanları gerçekleştirmek ve ekonomik ilişkileri tekrar üretmek için okul, öğrenciye boyun eğmeyi öğretir. Eğitim sistemi, sadece iş yeri disiplini

öğretmez. Aynı zamanda, kişisel özellikleri, kendini sunmayı, sosyal sınıfları da öğretir. Okuldaki öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkileri hiyerarşik işçi sınıflandırmasının bir temsili niteliğindedir. Farklı eğitim dereceleri, yine işçilerin farklı iş ayrımlarına denk gelir. Eğitimde üst sınıflara çıkıldıkça (bu aynı okulda veya okullar arasında olabilir) öğrencilere gösterilen müsamaha ve öğretilenler farklılaşır, iyileşir, gelişir. Aynı okulda sınıflar büyüdükçe, büyük sınıflara gösterilen baskı ve kural uygulamacılık azalır. Ancak işçi sınıfı okullarıyla, gelir düzeyi yüksek aile çocuklarının devam ettiği okullar karşılaştırıldığında alt sınıf okullarının daha baskıcı ve katı karakteri dikkat çeker. Yine alt sınıf öğrencilerin velileri, bu baskıcı eğitimi tercih etmektedirler çünkü onların da geçmişte okulda ve şuan işyerlerinde yaşadıkları düzen aynıdır. Kişinin otoriteye boyun eğmesinin ve bunu öğrenmesinin iş bulmak için gerekli olduğunu düşünürler. Üst sınıf okullarında ise tam tersi, yani açık ve daha özgür ortamlar vardır. Bu üst sınıf öğrencilerinin ve velilerinin de tercihidir. Bu durum, çocukların ileride seçecekleri iş ve meslek yaşamlarında onları koşullandırır. Eğitim sistemindeki bu çeşit sorunları çözenin yolu, ekonomik hayatın değişmesinden geçer (Bowles ve Gintis, 1988a:1-3).

Bowles ve Gintis'in (1976) teorisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan birini yapan Robert Moore (1988), Althusser'in¹ (1978) "İdeolojik Devlet Aygıtı" Teorisi (ISA/İDA) ile Bowles ve Gintis'in (1976) "Correspondence Theory" arasındaki benzerliğe dikkati çeker. Althusser (1978), sosyalleşme sürecinin örtüklüğünü, ideolojinin sistematik teorisiyle açıklamaya çalışır. Althusser'e (1978) göre ideoloji; ritüeller, rutinler, sosyal pratikler ve ilişkilerle okulun günlük yaşamında vardır. İdeolojinin maddi olarak varlığı en iyi okul binalarında görülmektedir. Ayrı odalar, ofisler, iş alanlarıyla, iş bölümü okulda da

¹ Robert Moore (1988), Althusser'in (1978) teorisini bize kısaca şu şekilde özetler; kendini tekrar üretmesi için bir toplumun, hem kendi üretici güçlerini hem de sosyal üretici güçlerini tekrar üretmesi gereklidir. Fakat bu üretim nasıl olabilir? Bu durumda "üretim araçları" (means of production) ve üretim güçleri (forces of production) arasındaki fark bilinmelidir. İkincisine işçilerin emeği dâhildir. Peki, işçilerin emeğinin tekrar üretilmesi nasıl olur? İki şekilde;

a) iş gücünün varlığının tekrar üretilmesi için

- işçiyi iş düzeninde canlı tutmak
- yeni işçi nesiller yetiştirmek
- işçilerin yaşam standartlarını yükseltmek gerekir.

b) iş gücünün yeterliliği; bu madde eğitimle doğrudan ilgilidir. Çünkü işçinin iş yeterliliği eğitimle olur (Robert Moore, 1988:57).

gösterilir. Aynı binada öğretmen, idareci, öğrenci ve görevlilerin yaşam alanları farklıdır. Sıraların dizilişi de okulun ekolojisini gösterir. Althusser'in (1978) ideoloji teorisinin bu maddesel yanı, Moore'a (1988) göre Bowles ve Gintis'in (1976) örtük programı ile benzerlik göstermektedir (Aronowitz ve Giroux, 1985:76).

Apple (1988) da Althusser (1978), Bowles ve Gintis'in (1976) düşüncesine önemli boyutta katılarak, "okullar, kapitalist devletin ideolojik araçlarıdır (ISA/İDA)" der. Bu gücü devletin, burjuvanın ve kapitalist üretim sisteminin devamı için kullandığını kabul eder (Apple, 1988:114).

Bu ünlü teori, birçok eleştiriyle karşı karşıya kalmıştır. Bu eleştirmenlerden olan Arnot ve Whitty (1982) *From Reproduction to Transformation* adlı makalelerinde, CT'nin sınıf hayatını, okul içinde yaşanan anlaşmazlıkları, okul-ekonomi arasındaki sorunları yeterince açıklayamadığını savunurlar. Teori, onlara göre, öğretmen ve öğrencilerin, okulun yapısıyla ilgili görüşlerini görmezden gelir. "Örtük program sadece sosyal kontrol demek değildir, politik ve ideolojik çatışmaların yaşandığı bir alandır" düşüncesini savunurlar (Moore, 1988:58).

Lynch (1989), Bowles ve Gintis'in (1976) yazılarında ampirik bilgi eksikliği olduğunu savunurken Robert Moore (1988) da, CT'de her şeyi ekonomik üretim ilişkilerine indirgeyen bir anlayış olduğunu savunur. Ona göre teori, baskının farklı şekillerini, eğitimin diğer alanlarla olan ilişkisini dikkate almaz. "Teori, tüm çatışmaları tanımlayacak potansiyele sahip değildir" der (Moore,1988:60). Aynı zamanda Moore, teorinin "beyaz erkek düşüncesi" olduğunu her yerinden belli olduğunu savunur. Ancak her şeye rağmen CT, Marksizmin eğitim sosyolojisi alanında en önemli teorisidir.

Baudelot ve Establet (1992) de okulun en temel fonksiyonunu, iş gücünün üretimi, kapitalin kümülasyonu, ideolojilerin meşrulaştırılması olarak görür. Eğer okul, karşıt ideolojilerin karşılaşma yeriye, bu durum okulun dışında da mevcuttur. İşçi sınıfı çocuklarının direnişinin kaynağı, kurumların dışından gelir. "İşçi sınıfı çocuklarının bilinçlerini sadece okul ve işyeri diye sınırlandırmamalıyız" der (Aronowitz ve Giroux, 1985:77).

Teorinin önemli eleştirmenlerinden Michael Apple'a (1988) göre, sosyal sınıflar ve okul, ya da kapitalist düzen ve okul arasındaki ilişkilerin üzerinde bu kadar fazla durulması, toplumumuzu oluşturan, etkileyen diğer faktörleri (ırk, cinsiyet gibi) gözden kaçırmamıza neden olmaktadır. CT'nin en büyük sıkıntısını, her şeyi sınıfsal düzene indirilmesi ve nedeni ekonomiye bağlaması olarak görür. Ona göre, toplumumuzdaki, hâkim güç ilişkilerini incelerken, etnik-köken, cinsiyet, sosyal sınıf üçlemesini dikkate almak gerekir. Örneğin, Apple'ın (1988) dikkat çektiği noktada kadınlar da vardır. Apple (1988:118), "okuldaki iş gücünü incelerken, aynı zamanda kadın iş gücünü de incelemiş olmaktadır" der. Yani, okulda kontrol edilen iş gücü, kadına aittir. Bu yüzden, okulu incelerken, kadın ve sınıfsal farklılıklar arasındaki ilişkileri de incelemek gerekmektedir (Apple, 1988:117-122).

Apple (1988), bundan başka unutulmaması gereken başka bir konu olarak, okul ve benzeri yerlerdeki insanların sadece pozitif alıcılar olarak görülmemesi gereğini dile getirir. Ona göre, "hakim sınıf kendi menfaat ve isteklerini empoze eder, bu kurumdakiler de uygular" fikri son derece yanlıştır. Bazı kurumların çatışma sonucu doğduğu unutulmamalıdır. Ayrıca çatışmalar kurum içinde hala devam ediyor olabilir. Dışarıdan dayatılanlar, kurum içinde değiştirilir, kısıtlanır ya da yumuşatılabilir. Bu değiştirmeler, değişikliği yapan kişilerin, sosyal sınıfına, etnik-kökenine veya cinsiyetine göre de değişiklik gösterir. Apple'a (1988) göre

Hâkim sınıfların kendi menfaatleri doğrultusunda hâkimiyet kurmak istedikleri doğrudur, ancak bu hâkimiyet, mücadele edilmeden gerçekleşmez. Ve bu mücadelenin sonunda orijinal isteğin değişime uğraması muhtemeldir (Apple, 1988:121).

Eğitimde, hâkim sınıfların dediklerini direk kabul etmek yerine, mücadele söz konusudur. Carnoy ve Levin'in¹ (1985) söylediğine göre bu mücadeleler sonunda okul, diğer kurumlardan veya işyerlerinden, daha eşitlik yanlısı bir yer olarak ortaya çıkar. Bazı yönleriyle fabrikaya benzemesinin, gençliği eşitsiz bir yaşama hazırlamasının yanında, okullar her zaman daha katılımcı ve eşitlik yanlısı kurumlardır. Carnoy ve Levin'e (1985) göre, eğitim sistemi kapitalist düzenin bir

¹ Levin ve Carnoy, *Schooling and Work in Democratic State* adlı kitaplarında CT'yi reddetmekle beraber, Apple'a (1988) göre yine de bu geleneğin dışına çıkamamışlardır (Michael W.Apple, 1988:115).

aracı değildir. Hâkim sınıfla ezilen sınıfın çatışmalarından doğmuş bir kurumdur. Eğitim kurumları bu çatışmaların hem nedeni hem de sonucudurlar (Apple, 1988:123).

Diğer bir eleştirmen Rachel Sharp (1988) ise makalesinde, “bunca zamandır, *Schooling of Capitalist America*’daki düşüncelerden farklı bir şeyler var mı?” diye sorar. Sharp (1988), kitabın yazıldığı zamana dikkat çeker. Ona göre, Bowles ve Gintis (1976), *Schooling of Capitalist Ameica* kitabını yazarlarken, uluslararası bir kriz söz konusudur. Kapitalizmin çöküşü yakın bir gelecekte gerçekleşecek gibidir. Ancak beklenen olmaz (Sharp, 1988:189). Bu duruma göre yazılan bu kitapta söylenenler de, dolayısıyla Sharp (1988) için önemini kaybetmektedir.

Bowles ve Gintis¹ (1976), Mike Cole’un (1988) CT’yi anlatan kitabı için 1988’de eleştirilere cevap olarak yazdıkları makalede;

Ekonominin eğitimin tek sosyal gücü olduğunu savunmamaktayız, yaptığımız şey eğitim ve ekonomi arasındaki bağlantıyı kurmaktır. Eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki eğitim ve üretimin sosyal ilişkilerinden kaynaklanan bir “etkileşim” ile doğar. Öğrenciler tıpkı bir işçi gibi eğitim sistemine boyun eğler. Bize yöneltilen eleştiriler, bize okullardaki karşıt kültürün varlığını göstererek, öğrencilerin pasif alıcılar olmadıklarını söylerler. Hâlbuki bu karşıt kültürün varlığı, bizim teorimizi sadece güçlendirmektedir. Bizler, hala uzun vadede eğitim ve ekonominin ilişkili olduğunu düşünmekteyiz (Bowles ve Gintis, 1988c:236-238).

diyerek, eleştirilerine kısaca cevap verirler.

4.2. Kültürel-Üretim Modeli (Cultural-Reproduction Model)

Kapitalist toplumların kendilerini kültürel açıdan nasıl ürettikleriyle ilgilenen bir modeldir. Sosyo-ekonomik faktörlerin eğitim sürecinde devrede olduklarını kabul etmekle beraber; daha çok eğitim sistemindeki ve okullardaki kültürel faktörlerin, ekonomideki kapitalist ilişkilere ne tür katkılar yaptıklarını, okul faaliyetlerinin egemen sınıfların kültürel standartlarıyla bağlantılarını, okulların toplumsal ve kültürel eşitsizlikleri nasıl devam ettirdiğini ve bir kuşaktan diğerine nasıl

¹ “Althusser’e teorimizi geliştirmede çok şey borçluyuz” diyerek, makalelerinde ona olan teşekkürlerini ifade ederler (Bowles ve Gintis, 1988: 238).

aktardığını inceleyerek; kültürel farklılıklara dayalı toplumsal sınıf ayrılıklarının yeniden nasıl üretildiğini incelemiştir. Bu noktada Bourdieu'nun (1970) çalışmaları önemlidir.

Bourdieu'nun (1970) çalışması, okul ve sosyal kontrolü, liberallerin ve muhafazakârların göz ardı ettiği şekilde inceler. Okul bilgisini, kültürü, dilsel pratikleri politize ederek, okul müfredatına bir bakış açısı kazandırır. Bourdieu (1970), okulların toplumun aynası olduğu fikrine karşı çıkar. Ona göre okullar, belirli özerklikleri olan kurumlardır. Ekonomik ve politik faktörlerden dolayı olarak etkilenirler. Okullar, sadece ekonomik değil, hatta daha geniş sembolik kurumların bir parçasıdır. Bourdieu'ya (1970) göre, sınıflara ayrılmış toplumlar, “sembolik şiddet” ile kendilerini tekrar üretirler. Hâkim sınıflar, sembolik şiddet kullanarak, kendi menfaatlerine uygun sosyal düzenin tekrar üretilmesini sağlarlar. Kültür, hâkim sınıf menfaatleri ve günlük hayatla arada bir bağ oluşturur. Toplumsal düzenin doğal, gerekli bir olgusu olarak hareket eder. Okul, sınıfsal üretimde önemli sosyal ve politik bir güçtür. Doğal “transferci”, olarak işlem görür. Adalet ve objektiflik adına eşitsizliği yayar. Bu durumda, okulları tamamen bağımsız olarak gören liberal görüş ile okulları tamamen toplumun aynası gören radikal görüşe karşı çıkar (Aronowitz ve Giroux, 1985:79-83).

Kültür ve kültürel kapital, Bourdieu'nun (1970) analizinin merkezindedir. Okulun kültürü aktarması, hâkim sınıfı onaylayıp, diğerlerini reddetmekle olur. Bir çocuk ailesinden, bir dizi anlamlar, düşünce kodları, bazı sosyal değerler olarak büyür. Bunlara “kültürel kapital” adını verir. Okullar, hâkim kültürün kültürel kapitalini yaymakla görevlidirler. Bazı bilgi çeşitlerini, bilgi şekillerini meşrulaştırmaya çalışırlar. Bourdieu (1970), güç ve kültürü birbirine bağlayarak, okullarda hâkim kültür müfredatının nasıl çalıştığını açıklar. Bu müfredat, sadece hâkim sınıfın menfaatine olan bilgiyi meşrulaştırmakla kalmaz; azınlıkların, işçi sınıfının, feminist ve benzerlerinin işine yarayabilecek olan bilgileri de marjinalize eder. İşçi sınıfın ya da alt sınıfın kültürleri farklı ve aşağı görülür.

Orta ve yüksek sınıfa mensup çocukların evde edindikleri kültürle, okulda verilen kültür arasında çok büyük benzerlikler varır. Bu benzerlik, dolayısıyla sosyal yeterlikle onlara okulda büyük avantajlar sağlamakta ve bu çocuklar okulda başarılı

olmaktadırlar. Örneğin, klasik sözlü ve yazılı anlatım tipi sınavlar da kültürel kapitali zengin olan öğrencilere avantaj sağlamaktadır. Yaratıcı yazma ve akıcı konuşma diline sahip öğrenciler (burjuvanın çocukları), bu sınavlarda başarılı olmaktadır. Bazı dili kullanım şekilleri, beraberinde getirdikleri vücut dili ve sosyal ilişkiler, öğrencinin ait olduğu sosyal sınıfı hemen ele verir. Üst sınıfın dili kullanım şekli ise hiyerarşide en üst seviyeye konur. Bourdieu'ya (1970)göre, dilin, beden, zamanın kullanımı her zaman sosyal kontrolün bir elemanıdır. Bedensel ve dilsel disiplin (“dik otur”, “dokunma”, “bunu söyle”, “şunu söyleme”) politik bir içeriğe sahiptir. Ancak, bütün öğrencilerin orta sınıfın kültürel kapitaline kolayca ulaşma hakkı varmış gibi bir izlenim oluşturulur. Fakat bütün çocukları eşit saymak mümkün değildir. Bourdieu (1970), bu durumda eğitimin sosyal eşitsizliği azaltacağı yerde devam ettirdiğini savunur (Aronowitz ve Giroux, 1985:80-82).

Bourdieu'ya (1970) göre okul, bazı düşünce ve anlayışlar sistemidir. Bu sistem hâkim sınıfı temsil eder. Bu sisteme “habitus”¹ adını verir. Her sınıfın kendi habitusu vardır. Okul ise hâkim sınıfın habitusunu öğretir. İşçi sınıfı çocuklarında ise bu “habitus”u öğrenebilecek yeterli derecede terimsel, zihinsel, dilsel özellik yoktur. Bourdieu'ya (1970) göre, işçi sınıfının “habitus”u yeterli “kültürel kapital”e sahip değildir. Bu ise okulda başarı için gereklidir. İşçi sınıfı çocukları bu yüzden okulda başarısızdırlar. Yani kültürel kapitalin öğrenci tarafından alınabilmesi için öğrencide gerekli donanımın olması gerekir. Bu üst sınıf çocuklarında mevcuttur. İşçi sınıfı çocuklarındaki bu başarısızlık, okulun kendisini meşrulaştırmasına yardım eder. Toplum, farkında olmadan kendini tekrar tekrar üretir. İşte bu üretimi sağlayan gizli mekanizmalardan biri olan okul, hiyerarşik şekilde düzenlenmiş okul bilgisiyle hâkim sınıfın kültürünü öğretir, başarılı olanları ödüllendirir (Lynch, 1989:21-25).

Aronowitz and Giroux (1985), Bourdieu'nun (1970) teorisindeki bazı eksikliklerden bahsederler; bu eksiklikler (Aronowitz ve Giroux, 1985:84-87);

¹ Bourdieu'nun (1970) çalışmasında, habitus ve habitus önemli yer tutar. Habitus; makineler, binalar, heykeller, kitaplar, kanunlar, gelenekler v.b şeylerin tarihidir. Habitus ise içsel bilme stili, algılamaların, hareketlerin bileşenidir (Aronowitz ve Giroux, 1985:82).

- Öğrenciler tarafından gösterilen direniş hareketleri, Bourdieu (1970) için, öğrencinin eleştirel bilincinden değil de, iki tarafın –yani alt kültürle üst kültürün- uzlaşamayıp, çatışmaya girmesinden doğar. Bourdieu (1970), insan öznesinin bireysel gücüne fazla önem vermemiştir.
- Bourdieu'nun (1970) çalışmasında kültür, tek yönlü bir hâkimiyet aracıdır. Teori, yanlış bir şekilde işçi sınıfı kültürünün homojen bir yapıda olduğunu, hâkim sınıfın ise kültürel kapitalizmin silik bir göstergesi olduğunu anlatır. Oysaki işçi sınıfının kültürel üretimi, direniş, birleşme, işbirliği dinamiklerinin karmaşık bir bileşiminden oluşmaktadır. Bourdieu'nun (1970) teorisi, sınıflar arası ve sınıf içi çatışmayı yok sayar. Farklılık, mücadele, direniş, insan, insan bilinci, akıllı gibi faktörler göz ardı edilir. Teoride, kültürün yeniden yapılandırıcı ve transfer edici özellikleri yoktur. Bourdieu (1970), sınıfları, homojen gruplara indirger ve farklılıklarını sadece güce karşı verdikleri yanıtla göre belirler.
- Bourdieu (1970), ideolojiyi de tek yanlı bir biçimde inceler. Ona göre, hâkim sınıfın ideolojileri, okullarda öğrencilere aktarılır, öğrenciler de bu ideolojileri benimserler. Aronowitz ve Giroux (1985) ise aksine, okulda, öğretmen, öğrenci ve velilerden direnişle karşılaşıldığı görüşündedirler. Öğretmen ve öğrenciler, onlara dayatılan ideolojileri, hemen sorgusuz sualsiz kabul etmezler. Hâkim kültüre karşı olan bu direniş çeşitli şekiller alabilir. Ancak, okul, hâkim sınıfın ideolojilerini benimsetmekte başarılı olmak için, karşıt ideolojileri bastırmak ister. Roger Dale'ye (1977) göre, “hâkimiyet, sadece statükonun kabul görmesi değil, aynı zamanda düzene karşı direnişin alternatiflerinin engellenmesi, okulun da bu niyetler için kullanılmasına engel olunmasıdır”. Okullar, hâkim ideolojiyi tekrar tekrar üreten statik kurumlar değil, ideolojinin yapılandırılmasında da rol oynayan aktif birimlerdir. Robert Connel (2004) ve arkadaşlarının yazdığına göre “okul, sosyal sınıfı tekrar yenileyen, yapılandıran, bütünleştiren yerdir. Bu yenileme, yapılan uygulamalarla –Cumartesi sporu, velilerle akşam yemekleri, okul içi dansları, network bağlantıları v.b- meydana gelir. Okullar, hâkim sınıfın basit bir aracı değildir. Onlar, sosyal sınıfları yapılandırıcı özelliklere de sahip kurumlardır.” R.Timothy Sieber'in (1987) New York City'de bir ilkokul üzerindeki güç savaşını inceleyen yazısı bu noktada önemlidir. Bu çalışma, orta sınıf öğrencilerine tanınan

ayrıcılıklar ve özgürlüklerin aynı okuldaki Puerto Rico'lu ve işçi sınıfına ait öğrencilere tanınmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, Bourdieu'nun (1970) teorisini desteklerken, başka bir taraftan da Bourdieu'nun (1970) eksiklerini göstermektedir. Okuldaki orta sınıf öğrencilerin elde ettiği ayrıcalıklar, orta sınıf velilerinin okul içinde ve dışında yaptığı politik uğraşlarının sonunda kazanılmıştır. Yani okullar, sadece hâkim kültürün kuklası değil, aynı zamanda mücadele yerleridir.

- Bourdieu'nun (1970) teorisine göre alt sınıflara, yaşadıkları şartları değiştirme, öğrenme ve isteklilik konusunda pek az bir ümit vaat edilir.

- Bourdieu'nun (1970) diğer bir eksikliği de, onun üst sınıf hakimiyetini, ekonomik güçlerle ilişkilendirmedeki isteksizliğidir. Üst sınıflar, gelecekleri için uzun vadeli planlar kurabilirler. Ancak maddi sıkıntı yaşayan alt sınıf çocukları (özellikle üniversite öğrencileri), sık sık yaşadıkları maddi sıkıntılar dolayısıyla, gelecek planlarını kısıtlamak zorunda kalırlar. Zaman, işçi sınıfı çocuklarının sahip oldukları bir şey değildir. Bir öğrencinin okula tam zamanlı gidebilmesi, ya da bir işte yarı zamanlı çalışma zorunluluğu, öğrencinin maddi gücüyle ilgilidir. Bourdieu (1970), hâkimiyetin, ideolojiden başka ekonomik yanı olduğunu unutmaz. Bu, teoride küçük bir nokta değildir. Çünkü Bourdieu'nun (1970), işçi sınıfının başarısızlığı konusundaki boşluğunu gösterir. Ona göre işçi sınıfı çocuklarının başarısızlığı, kültürel kapital eksikliğinden kaynaklanır. Oysaki işçi sınıfının başarıları, başarısızlıkları, davranışları, seçimleri hep ekonomik faktörlerle ilgilidir.

Bourdieu'den (1970) başka kültürel alanda çalışma yapan bir diğer önemli isim de *Basil Bernstein* (2000)'dir. Sembolik kontrol, kültürel eğitim ve değişimle ilgili teorisine, 1950'lerden bu yana geliştirilmiş, karmaşık, genellemeci, resmi karakteriyle uluslararası bir ün kazanmıştır. "Okul, karşısındakinin yansımalarını gösteren bir aynadır" der Bernstein (2000:108). "Okulda hangi yansımalar görülür? Hangileri dışlanır, kim konuşur? Kimin sesi işitilir?" gibi sorular Bernstein'ın (2000) cevaplamak istediği sorulardır. Bernstein (2000), beklenen öğrenci davranışları üzerine yapılan, kendisinin de katıldığı bir çalışmaya dikkat çeker. Bu çalışmada, 4 okuldan 4 grup öğrenci seçilir. Öğrencilere 10 cümle verilir ve bunlardan hangilerinin bilim ve hangilerinin sanata ait cümleler olduğunu öğrencilerin

bulmaları istenir. Deney sonunda, verilen cevaplara göre, öğrenciler 3 gruba ayrılırlar. Birinci grup, 10 taneye de doğru cevap verir. Orta seviyedekilerin, 7 tane doğru cevabı vardır. En alt seviyedeki grubun ise 3 tane doğru cevabı vardır. Sonuçlar, öğretmenlerin tahminleriyle doğru orantılıdır. Araştırmacılar yine bu çocukların okulda yaptıkları sanat çalışmalarını ve verdikleri izlenimleri de incelerler. Okulda, hiçbir bilim ya da sanat öğretmenin, bu türlü yazıların nasıl okunacağını ve yorumlanacağını öğretmediği de ayrıca araştırmacılar tarafından gözlemlenir. Bernstein (2000) ve arkadaşları, sanat ve bilimi ayırt eden öğrencilerin, bu kavramları okul dışında öğrendiklerine kanaat getirirler. Pedagojik olarak güçlü pratiği olan çocukların, doğru cevap verdiklerini gözlemlerler (Bernstein, 2000: 107-197).

Bernstein (2000) da Bourdieu (1970) gibi kültür ve eğitim arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklamaya çalışmaktadır. Bernstein, alt ve üst sosyal sınıftan gelen iki ayrı grup çocuğun iki farklı konuşma kodu kullandığını ifade ederek bu kodlardan birincisine “sınırlı konuşma kodu” (restricted code of speech) ve diğerine “ayrıntılı konuşma kodu” (elaborated speech code) adlarını vermektedir. Bernstein’a (2000) göre çocuğun mensubu olduğu sosyal sınıf, onun konuşma kodunu belirlemektedir. Sınırlı konuşma kodu içerdiği biçimsel ve özsel sınırlılıklar nedeniyle genellikle alt kültür ve aşağı sınıflar tarafından kullanılmaktadır. Ancak okullarda ayrıntılı konuşma kodu kullanılmaktadır. Bu durumda orta ve üst sınıftan gelen öğrenciler bu koda uyum sağlamakta güçlük çekmezler. Ancak alt sınıf öğrencileri bu koda uyum sağlayamadıkları için okulda başarısız olurlar. Okullarda okutulan kitaplar, istenilen davranış standartları ve konuşma tarzı Bernstein’a (2000) göre orta sınıf değerlerini yansıttığı için alt sınıflardan gelen çocukların başarısızlığı kaçınılmaz olur (İnal, 1996: 176-177)

Bernstein (2000), eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için öğretmenlerin ve okulun değer yargılarının, denetim biçimlerinin ve mevcut pedagojinin değişmesi gerektiğini vurgular. Bunun için okul, eğitim programlarını işçi çocuklarının sahip oldukları kültüre göre yeniden uyarlamalı, öğretmenlerin ayrıntılı konuşma ve yazma kodları üzerinde ısrar etmeyerek, alt tabakaya mensup çocukların konuşma ve ifade kodlarını da dikkate alması gerektiğini savunur.

4.3. Hâkim Devlet-Üretim Modeli (Hegemonic-State Reproductive Model)

Devletin eğitim sistemindeki rolü, bu teorinin merkezidir. Kültür ya da ekonomi, bu teorisyenlere göre, hâkimiyet kavramını açıklamaya yetmez. Politik faktörlerin, devleti nasıl mücadeleci olmaya ittiğini incelemek gerekir. Üretim teorisyenleri arasında devletin etkisi konusunda fikir birliği olsa da, eğitim ve kapitale etkisi konusunda farklı fikirler mevcuttur. Örneğin, Apple (1988) “devlet, sadece sermayeye mi hizmet eder? Yoksa durum, bundan daha mı karmaşıktır? Okullar sadece ISP/İDA olarak, iş gücü ve ideolojiyi tekrar mı üretir? Yoksa sınıfsal, ırksal ve cinsiyet içinde ve arasındaki çatışmalara bir zemin mi hazırlar?” sorularını sorar ve bunlara cevap arar (Aronowitz ve Giroux, s:87-88).

Devlet, okulu nasıl kontrol eder? Örneğin, devlet-merkezli sertifika programları, yüksek statülü bilgi (fen bilimleri), düşük statülü bilgi (sosyal bilimler) olarak konuları ve okulları ayırır. Dale’ye (1977) göre ise okul, öğrencileri yılın büyük bölümünde sokaklardan alıkoyar ve bir disiplin içinde tutar. Sokakta, gençler belki kapitalizmin akışını, düzenini bozabilirler. Okul, çocukları sokaktan alarak, duruma uygun şekilde sosyalleştirilirler (Aronowitz ve Giroux, s:87-93).

Bu devletçi yaklaşım, *Antonio Gramsci*’nin (1971) çalışması etrafında döner. Antonio Gramsci’ye (1971) göre, “hegemonik her ilişki, mutlaka eğitimsel bir ilişkidir”¹. Gramsci (1971), hâkim sınıfların, alt sınıfları ideolojiyi kullanarak şekillendirdiğini söylerler. Hâkim sınıfın içinde de çatışan taraflar mevcuttur. Hâkim sınıflar, askeri bütçe, sosyal servis kesintileri, vergiler konusunda tartışabilirler, ancak kapitalizmin temellerine meydan okumazlar. Ancak devlet te, bu şekilde bir grup hâkim sınıfın menfaatleriyle tanımlanamaz. Kendine göre kapitalist toplumun tüm üyelerinin ortak menfaatlerini korumaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, s:10-90). Devlet, sadece hâkim sınıfın kendi arasındaki çatışması değildir. Hâkim sınıfla alt sınıfın da çatışmasını da kapsar. Kapitalist düzeni korumak isteyen devlet, işçilerin gerekli olan ihtiyaçlarını da karşılamak zorundadır. Onları tekrar tekrar üretmek ve düzene karşı sessizliklerini garanti

¹Every relationship of hegemony is necessarily an educational relationship.

etmesi gerekmektedir. Devlet işçi sınıfının onayını almak için üç çeşit uygulama yapar (Aronowitz ve Giroux, 1985);

- Ekonomik (sosyal hareketlilik); bazı yukarı sosyal hareket örnekleriyle, alt sınıflara umut dağıtır ve ‘başarılı olan bir üst sınıfa çıkabilir’ görüntüsü verir.
- İdeolojik (demokratik haklar); alt sınıflar, onlara sözde verilen demokratik haklarla, herkesin kanun önünde eşit olduğu, vatandaşlık hakları v.b gibi masallara inandırılırlar. Bu onların başkaldırmayıp, düzene onay vermesi için kolay bir yoldur.
- Psikolojik (mutluluk); alt sınıfları mutlu edecek durumlar oluşturulur. Tatiller, zamlar, sosyal sigorta güvencesi v.b, onların kendisini iyi ve mutlu hissetmesine neden olur. Böylece isyan edecek bir nedenleri kalmaz.

Gramsci (1971), çözüm olarak alt sınıf çocuklarının, üst sınıf çocukları gibi başarılı olup, kendi tarih, deneyim ve kültürlerini öğrenebilecekleri bir okul formatı bulmaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, 1985:11).

Paulo Freire'de (1972) Gramsci gibi devletin hâkimiyeti, alt sınıf ve üst sınıflar (kendi tabiriyle ezilenler-ezenler) üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Freire'ye (1972) göre, insanların bilinçlerinin ve bilgilerinin artmasından korku duyulur. Çünkü insanlar bilgilendikçe, kendi durumlarının farkına varırlar. En iyisi haksızlığa uğrayanların bunu fark etmemesidir. Böylece fanatizmden kaçınılmış olunur. Okul da insanları bilgisizleştirmek yolunda en önemli adımların atıldığı yerdir. Bu yüzden ezenler, kendi hükümlerinin sürmesi için bilerek “eğitimin özgürleşmesi”ni istemezler. Ezen sınıf, ezilen sınıfı bilerek “insansızlaştırır”. Kendi düzeninin devam etmesi için onu cahil bırakır. “Ezilme”, ezilen sınıfı insansızlaştırır. Freire'ya (1972) göre, bir gün ezilenler bu duruma başkaldıracaklardır. Ezilenleri bu durumdan kurtaracak, iki tarafı da özgürleştirecek olan yine ezilen sınıftır. Ezilenler, kendilerini özgürleştirirken, ezenleri de özgürleştirmiş olurlar. Ancak ezilen sınıf, iki tarafı da özgürleştireceği sırada, kendisi ezen sınıf olma yoluna girer. Çünkü gördüğü, bildiği tek “insanlık” yolu budur. Örneğin, toprak reformunu kendilerini özgür kılmak için değil de toprak sahibi olmak için isterler. Yani sonuçta düzen değişmez, gördükleri tek “düzen”

örneğini sürdürmeye devam ederler. Bu durumun değişmesi için ezilen sınıfın kendi durumunu bilmesi, tanınması gerekir. Freire (1972), ezen sınıf için oldukça ağır ithamlarda bulunur. Ona göre ezen sınıftakiler, yerler, giyinirler, eğitim alırlar, seyahat ederler, Bethoven dinlerler. Bunlar, onların en doğal insanlık hakkıdır. Fakat açlıktan ölen milyonlarca insan için hiçbir şey yapmazlar. Onların insan hakkına saygıda bulunmazlar. Kendilerini “insan”, diğerlerini de “şey” olarak görürler. Ezilenlere ise hayatın bu şekilde olmasının nedeninin, Tanrı’nın bir isteği olduğu anlatılır (Freire, 1972:19-48).

Freire (1972:51), “sömürülen toplumlar, kendilerini sömürenlere benzemek isterler” der. Orta sınıf, üst sınıfa benzemek ister, onlara hayranlık duyar. Ezilen sınıf, kendi bilgisine güvenmez. Her şeyi üst sınıfların bildiğini sanırlar. Öğretmenlerin öğrettiklerini sorgulamazlar. Öğretilen her şey doğrudur, kendilerinin bildikleriye yanlıştır. Kendilerine inanmadıkları için bu sömürülme hiç bitmez. Freire’nin (1972) değindiği bu “sömürgeci hayranlığı”, okulda uygulanan örtük programın bir ögesidir. Okulda, öğrenci ve öğretmenlerin beyinlerinde yer alan bu sömürgeci hayranlığı, öğrenilen ve öğretilen her şeyi etkilemektedir. Bundan başka, Freire (1972), eğitimdeki bir diğer sıkıntıyı, örtük müfredatın bir parçası olan okuldaki “hikâyecilik” olduğunu yazar. Değerler, olaylar, gerçekler, hareketsiz nesnelermiş gibi öğretmen tarafından hikâyeleştirilir. Ya da öğretmen, öğrenciye gerçek hayattan uzak konular anlatır. Hedef, öğrenciyi gerçek yaşamdan koparmak, onu yaşadıklarına alıştırmaktır. $4 \times 4 = 16$ işleminin manası nedir anlatılmaz. “Hikâyecilik”, öğrenciyi ezberlemeye iter. Öğrenciler içleri doldurulması gereken “kaplar”dır. Öğrenci ne kadar iyi doldurulursa, öğretmen o kadar başarılı demektir. Doldurulmaya en çok izin veren öğrenci de en iyi, başarılı öğrencidir. Öğretmen, iletişim kurmak yerine bilgiyi verir. Öğrenci de tekrar eder, ezberler. Freire’nin (1972) “eğitimin bankalaşması” teriminden kastettiği, öğrencinin sadece öğretmen tarafından verilen “depozitleri alıp, depoladığıdır. Bankacı eğitim sistemi insanları idare edilebilen nesnelere olarak görür. Öğrencilerin beyinleri ne kadar çok “depozito” ile doldurulursa o kadar az eleştirel olabilirler. Kendilerine sunulan pasifize edilmiş rolü ne kadar iyi benimserlerse, sistemin devamı o kadar garantide olur. Amaçlardan biri de öğrencilerin yaratıcı gücünü sınırlamaktır. Eğitim, kişileri

daha pasif yapmalıdır. Ancak bu şekilde, insanlar, alt sınıfların bu ezilen dünyasına ayak uydurabilirler. Öğretmenler de farkında olmadan insanları “insansızlaştırırlar”. Yani düşünmeyen, eleştirmeyen ezilen sınıf haline getirirler. Okulda, farklı bir harekete izin verilmez. Bilgi, kendini bilgili zannedip, hiçbir şey bilmedikleri düşünülen insanlar üzerine hükmeden kişiler tarafından gasp edilmiştir. Öğretmen kendini gerekli bir karşıtlık olarak sunar. Öğrencilerin “vurdumduymazlığı” öğretmenin varlığının gerekliliğini ortaya koyar. Bu şekilde, baskıcı toplumun küçük bir örneği, okullarda görülebilir. Aşağıdaki özelliklere sahip okullar, Freire’ya (1972) göre, baskı düzeninin birer örnekleridir;

- Öğretmen öğretir, öğrenciye öğretilir.
- Öğretmen her şeyi bilir, öğrenci hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciye düşündürülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- Öğretmen disipline eder, öğrenci uyar.
- Öğretmen seçer, uygulatır; öğrenci uygular.
- Öğretmen öğrenmenin öznesidir, öğrenci ise sadece bir objedir.

Ezen sınıflar, düzenin devamını sağlamak için bazı “efsaneler” oluştururlar. Bu efsaneler, okulda yine örtük programın birer parçasıdır. Örneğin; baskıcı düzene, özgür toplum, insan haklarına saygılı toplum adları verilir, insanlara böyle inandırılır. Üst sınıflar için olay çıkaran, barbar olan, şiddet yapan her zaman alt sınıflardır. Hâlbuki Freire (1972) için durum tam tersidir. Tüm insanların eşit olduğu söylenir ancak okulda öğretmen “sen kiminle konuştuğunun farkında mısın?” diye söze başlar. İsyanlar, ihtilaller, Tanrı’ya karşı işlenmiş günahlardır. Böyle olduğuna insanlar inandırılır. Üst sınıfların ne kadar çalışkan ve cömert olduğu, alt sınıfların ise tembelliği anlatılır. Tüm bu efsaneleşmiş söylemler, okulda çocuklara öğretilir. Öğrenmeyenler de başarısız ilan edilir.

Üst sınıfın, çoğunlukta olan alt sınıfları rahat yönetebilmesinin nedeni, onları bölüp kısımlara ayırmasıdır. “Birlik, organizasyon” gibi terimler tehlikeli olarak kabul

edilir. Freire'ya (1972) göre üst sınıflar, alt sınıfın bazı seçilmiş liderlerine olanak tanır. Bu da topluluğu bölmek için yeterlidir. Alt sınıflarla, üst sınıflar arasında bir anlaşma varmış gibi görünür. Hâlbuki bu, anlaşma değil, tek taraflı baskıdır. Üst sınıflar, hâkimiyet kurmak istediği sınıfın kültürünün ne kadar önemsiz, kendi kültürlerinin de ne kadar önemli olduğuna onları inandırır. Bu baskılar altında yetişen çocuklar, ya tamamen ilgisiz olup otoritelerin efsaneleri ile şekillenirler ya da yıkıcı hareketlerde bulunurlar. Genel olarak bir süre sonra öğrenciler, mutlu olmanın yolunu üst sınıfların kurallarını kabul etmek olduğuna inanırlar. Bu kurallardan biri de “düşünmemek”tir. Toplumdaki “uzmanlar” ise kendi bilgi ve tekniklerini topluma aktarmayı amaç edinirler. Toplumun fikirleri, onlar için önemli değildir. Önemli olan onların dünya görüşüdür. Alt sınıfı yönetirken, üst sınıf tarafından da yönetilirler. Yani, hem yönetirler hem de yönetilirler. İkili bir pozisyonları vardır (Freire, 1972:41-154).

Çözüm için Freire (1972), “öğrencinin öğretmeni” ya da “öğretmenin öğrencileri” tamlamalarını kurmak yerine “öğretmen-öğrenci” ya da “öğrenci-öğretmen” terimlerini kullanmak gereğini vurgular. Bu terimler, iki taraf arasındaki diyalogu vurgular. Diyalog, öğretmenin otorite olduğu yerde olmaz. Diyalog sayesinde insanlar dünyayı değiştirirler, isimlendirirler. Fakat bazı insanlar, diğerleri adına kararlar verip, her şeyi isimlendirirse, diyalog kurmak mümkün olmaz. Diyalog, dünyaya ve insanlara karşı sevgi beslemeden olmaz. Diğerleri yok sayılır, göz ardı edilirse, nasıl diyalog kurulabilir? Bankacı bir eğitim yerine, insanları düşünmeye sevk eden bir eğitim gereklidir. Bankacı eğitimde, gerçekler gizlenir, efsaneleştirilir. Böyle bir eğitim, diyaloga kapalı, öğrenciyi obje olarak gören, yaratıcılığı öldüren, insanları tarihsel varlıklar kabul eden bir düzendir. Düşünmeyi sağlayan eğitim ise, efsaneleştirmeyi sona erdirir, eleştirel düşünceyi geliştirir, yaratıcılığı artırır, insanı tamamlanmamış varlıklar olarak görür. Hümanist bir eğitimci öğrencilerdeki yaratıcı gücü ortaya çıkarmaya çalışır ve onlarla sıcak bir ilişki kurarak onların ortağı olarak hareket eder. İyi bir iletişim sayesinde insanların hayatı değer kazanır. Freire'ya (1972) göre, gerçekler fildişi kulelerde bulunmaz. İletişim sayesinde birçok sorun çözülebilir (Freire, 1972:61-80).

BÖLÜM 5: DİRENİŞÇİLER (RESISTANCE THEORY)

Çatışmacı ve İşlevcilerden ayrı bir de “Direnişçiler” (Resistance Theory) vardır. Makro yerine eğitime mikro bir bakış açısıyla bakmayı tercih ederler. Onlara göre okullar sadece egemen kültürün tekrar üretildiği ya da öğrencilerin sosyalleştirildiği yerler olarak görülmemelidir. Öğrencilere okulda istenilen şeklin verilmesi mümkün değildir; çünkü öğrenciler, pasif aygıtlar değildirler.

Direniş teorisi, radikal ve muhafazakâr teorilerin eksiklikleri yüzünden ortaya çıkar. Önceleri, öğretmen, öğrenciler ve diğerlerinin günlük hayatı nasıl yaşadığı konusunda bir sessizlik vardır. Ekonomik ve kültürel eşitsizliklere fazla bir vurgu yapılırken, insan öznesine, onun direnişine, sermayeye, bunların uzlaşmasına çok az vurgu yapılmaktaydı. Sonunda, okul içinde ve dışında, karşıt kültüre direnişini inceleyen neo-marksist sosyal teoriler ortaya çıkar. Direniş teorisi, okulun kurumsal eleştirisini yaparak politik ve kültürel anlamlı aktivitelerini inceler. Hâkim kültürün sosyo-ekonomik yapısının, öğrencilerin günlük yaşamını nasıl etkilediğini inceler. Direniş teorisi, politika ile kişi arasındaki bağı kurar ve gücün günlük yaşamda tekrar nasıl üretildiğini, buna karşı nasıl diretiltiğini anlamaya çalışır (Aronowitz ve Giroux, 1985: 88-109). Bu teoriye dâhil olan teorisyenlere göre, okul, öğrenciler ve öğretmenler, hâkim sınıfın elinde birer kukla değildirler. Hepsisi, hâkim sınıfın baskısına, ideolojisine ve kültürüne farklı direniş şekilleriyle karşılık verirler. Eğitim, sadece ekonomik ve sınıfsal ilişkilere indirgenmemelidir. Cinsiyet, ırk, sömürgecilik ve kültürel etkiler birbiriyle ilişkilidir. Eğitim, pasif bir aktör değildir (Oliver ve Apple, 2003:221,222).

Paul Willis (1977), Direniş Teorisi'nin en ünlü yazarlarından. Ona göre eğitim, eşitlikle değil, eşitsizlikle ilgilidir. Willis (1977) için, eğitim sistemi aşağıdakileri, yukarı taşımak için değil; yukarıdakileri yukarıda tutmak için hazırlanmıştır. Ona göre, bulunulan sosyal sınıfın geçmişi, yaşanan coğrafya ya da bölge, fırsatların varlığı, eğitim durumu ile çocuğun ilerde edineceği işi tahmin etmek hiç te zor değildir (Aronowitz ve Giroux, 1985: 69).

Paul Willis (1977), *Learning to Labour* adlı kitabında, 12 tane ortaokul öğrencisinin okulun otoritesine karşı nasıl direndiğini anlatır. Bu öğrenciler kendi

karşıt kültürlerini oluştururlar (Marsh, 1997:33-39). Pratikte yaptıkları şey, kendi işçi sınıfı pozisyonlarının tekrar üretilmesini sağlamak olmasına rağmen, Willis'e (1977) göre önemli olan okulun yapısı değil, öğrencinin davranışı -direnci-dir. İngiltere'de incelediği bu ortaokulda Willis (1977:172), "lads" adını verdiği bu gençlerin, okulun kültürünü reddederek, kendilerine farklı bir "sokak kültürü" oluşturduklarını gördüğünde, bunun sonucu olarak, bu çocukların neden babaları gibi yine işçi olmayı tercih ettiklerini araştırır. Bu işçi çocukları neden bunu isteyerek kabul etmektedirler? Okulu, eğitimi reddederek kaderlerinin işçi olmak olduğunu bildikleri halde, bu direnişi neden hala sürdürmektedirler? Willis (1977), bunu şu şekilde açıklar;

Bu çocuklar için, insanlar ikiye ayrılmış durumdadırlar; bedensel ve düşünsel işlerde çalışanlar. Bedensel işler yapanlar için işler arasında pek bir fark yoktur. Okulda, düşünceyle, beyinle yapılan işin diğer işlerden daha üstün olduğu ve daha çok parayı hak ettiği öğretilir. Öğrenciler, okulda beyinle yapılan işlere direniş gösterirler. Derse direniş, aynı zamanda otoriteye de direniş anlamına gelir. Eğitim kontrole, sınıfsal direniş te eğitimi reddetmeye dönüşür (Willis,1981:103-146).

Neden okulu reddederler? Neden düşünsel iş yapmayı reddederler? Çünkü yaşadıkları kültür itibariyle, Willis'e (1977) göre, iş piyasasını çok iyi bildiklerini düşünürler. Okulun vaat ettiği "sınıfsal yükselme" onlar için anlamsızdır. Kalemle, beyinle yapılan işler onlar için anlam taşımaz. Bu türlü işler, o kültürün içinde pek değerli görülmez. Hem kapitalist bir toplumda, alt sınıftan üst sınıfa çıkanların yüzdelik dilimdeki oranı oldukça küçük olduğu için, çevrelerinde böyle örneklerden genel olarak yoksundurlar. Bu da yükselme vaadinin anlamsızlaşmasında etkilidir. Bu gençler için dışarıda onlara vaat edilen iş, okulda vaat edilenden daha önemlidir. İşin ne olduğunun bir önemi de yoktur. Önemli olan onlara para getirmesidir. İş aynı zamanda okuldan kurtulmak için de bir yoldur. İş bulmak için işçi sınıfı çocuklarına yardım eden, onların okulda almış oldukları resmi eğitim değil, aksine sahip oldukları 'sokak kültürü'dür. Bu kültür, hangi işin daha çok para getirdiğini onlara gösterir. Onlar için iyi kazandıran işlerin kalemle ilgisi yoktur. Bedensel güç kullanılarak yapılan, sigara içmeye imkân tanıyan, kendini rahat hissettiren işler, onlar için iyi iş sınıfına girer. Öğrenciler, düşünsel işin bedensel işe olan

üstünlüğünü kabul etmezler. Bilgi ve başarı için itaat etmeyi reddederler (Willis,1981:95-136).

Willis (1977), gençlerin bu direnişinin, sosyal sınıfları tekrar ürettiğini ortaya koyar (Lynch, 1989:19). Willis'in (1977) incelediği gibi gençler, okul bilgisini redderek, kendilerini fabrika işçiliğine mahkûm ederler. Willis'e (1977) göre, başarısız olan "gençler" değildir. Onlar zaten bu başarıyı istememektedirler. Willis'in (1977) Direnişçilerden ayrıldığı nokta budur. Direnişçiler, öğrencilerin okuldaki yazılı ve örtük programlar yüzünden başarısız olduğunu söylerler. Çünkü bu programları hazırlayan üst sınıflardır. Oysaki Willis (1977) için neden müfredat ya da programlar değil, öğrencilerin kendileridir (Aronowitz ve Giroux, 1985:191).

Michael Apple (1985) da yeni dönemde bu alanda yaptığı çalışmalarla adından sıkça söz ettirmektedir. Apple (1985), okulun oynadığı ekonomik rolü kabul etmekle birlikte, ekonomik yapı ve ilişkilerin her gün okulda yaşananları açıklamaya yeterli olmadığını savunur. Ona göre, okuldaki kültürel ilişkiler ekonomik yapının direkt uzantısı değildir, aksine okuldaki sosyal ve kültürel hayatı belirleyen insan davranışlarıdır. Okul aslında alternatifler ve karşı kültürel uygulamalar üreten bir mekândır. Okul, çoğu zaman çelişen ve çatışan kültürlerin ve ideolojilerin yaşandığı yerdir. Devlet kurumları olmasına ve hâkim grupların kontrolünde bulunmasına rağmen okulların her zaman bağımsız hareket edebilecekleri kültürel dinamikler iş başındadır. Okulun sosyal ve kültürel ilişkiler üzerinde ideolojik hegemonyası söz konusu olmasına rağmen, okul aynı zamanda marjinal grupların özgürleşme çabaları için bir mücadele alanıdır. Yani okulun sosyal ve kültürel üretim işlevi yanında değişim işlevi de vardır.

Apple (1985) da Willis (1977) gibi, okulların bir miktar özerkliğe sahip olduklarını düşünür (Lynch, 1989:9). Bu özerkliği örneklendirmek için de Apple (1985), Oliver (2003) ile yaptığı çalışmadaki, 1988–1989 yılları arasında Citrus Valley'de yaşanan olaya değinir. Makalede sözü edilen okul, "Impressions" adı altında dini kitapların okutulmasına karar verir. Zamanla velilerden sesler yükselmeye başlar. Sonunda okul, velilere iki seçenek sunar: "Impressions" okutulan sınıflar ve okutulmayan sınıflar. Buna göre ders saatleri değiştirilir. Çoğu velinin, bu değiştirilmiş ders saatlerine göre çocuklarını okuldan alma imkânları olmadığı için mecburen eski

ders saatlerinin bulunduğu programı ve sınıfı kabul ederler. Sadece %20'lik bir kısım, okulun bu dayatmasını, yani muhafazakâr, sağcı öğrenci yetiştirilmesini reddeder ve yeni programa göre ayarlanan sınıfları tercih ederler (Oliver ve Apple, 2003:47-48). Apple'ın (1985) burada göstermek istediği, okulun bir mücadele alanı olduğu ve alınacak kararları sahip olduğu özerklik doğrultusunda, bu mücadelelerin sonucuna göre kararları okulun verdiğiidir.

Apple (1985), okulun, devletin kuruluşuna yardım ettiği, elitlerin istekleri doğrultusunda hareket ettiği söyleminin kısmen doğru olduğunu söyledikten sonra şöyle sorar “okullar devletin kuruluşuna hiç mi etkide bulunmaz? Yani etki, hep tek yönlü, devletten okula doru mudur?” sorusunu sorar. Bu sorunun cevabını incelemek için de Apple ve Wong (2003), Singapur'da 1945–65 yılları arasında uygulanan Çin müfredatını incelerler. 1965'te bağımsızlığına kavuşan Singapur, merkezi bir müfredat kurmayı başaramaz. Çin'in tarafını tutan okulları kendi gemenliği ve müfredatı altında toplayamaz. Okullar, devlet olmaya yardım etmez (Wong ve Apple, 2003:83-109). Bu örneği göstererek Apple ve Wong (2003), okulların kendi özerkliklerinin olduğunu, kendi içlerinde kurallarının olduğunu söyler. Yani, her şey devlet elitlerinin istediği gibi gitmeyebilir.

Başka bir örnek te Kore'den gelir. Kore'deki öğretmenler, kendilerine devlet tarafından dikte edilen eğitim programını ve devletin onlara biçmiş olduğu rollerini kabul etmeyerek direnirler. Bilgi aktarıcısı olmayı red ederler. Eğitimin demokratikleşmesi için çalışırlar. 1989'da “Kore Öğretmenler Birliği”ni kurarlar. 1999'da nihayet meşrulukları devlet tarafından tanınır. Devlet varlıklarını kabul eder ve temel işçi hakları onlara da tanınır (Sung ve Apple, 2003: 180). Diğer bir örnekte, Puerto Rico'lu bir çocuk Amerika'da okulda Amerikan bayrağını taşımayı reddeder. “Çünkü” der “ben bir Puerto Ricoluyum, Amerikalı değilim”. Öğretmeni, ABD'nin Puerto Ricoyu her zaman önemseydiğini söylediğinde çocuk “Puerto Rico, Amerika'nın bir kolonisidir, buna neden saygı göstermek zorundayım?” diyerek cevap verir (Buras ve Motter, 2006:244). Bu örnekte de Apple'ın göstermek istediği gibi küçük bir öğrencinin bile, devletin ideolojik baskısına karşı okulda direniş gösterebildiğidir.

Hangi sınıfların isteklerine göre okul bilgisi düzenlenir?¹ Ezilen sınıf sesini duyurabilir mi? Yazılı müfredatın içeriği konusunda tartışmalar sürekli olarak yapılmaktadır.² Fakat Apple'a (1985) göre bilgi, yazılı müfredatta olduğu gibi aynen öğretmene ve öğrenciye transfer edilemez. Bu transferde örtük program önemli yer tutar. Öğrenme sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimi, karşılaşılan direniş, sürekli bir değişimi beraberinde getirir. Apple ve Buras'a (2006) göre, "alt kültür, sesini duyurabilir mi?" sorusunun basit bir evet/hayır cevabı yoktur. Bu stratejilere ve güç ilişkilerine bağlıdır (Apple ve Buras, 2006:18-282).

Apple (1985), günümüzde okullarda yapılmak istenen farklı değişikliklerin, farklı gruplar tarafından dile getirildiğinden bahseder. Örneğin, liberaller, okulu marketize ederek ticarileştirme çabası içindedirler. Eğitim onlar için bir kişisel piyasa seçimidir. Muhafazakârlar ise geleneksel bilgiye dönmek istemektedirler. Bunu da standardize edilmiş müfredatla yapmaya çalışmaktadırlar (Apple ve Buras, 2006:12). Ancak, günümüzde okullarda uygulanan ve dayatılan "küreselleşme" , Apple (1985) için sömürgeciliğin aldığı yeni bir boyuttur. Bu yeni sömürgecilik, tarihsel eşitsizlikleri daha da derinleştirerek, alt sınıfları ve 3.Dünya ülkelerini daha da kötü bir duruma sokmaktadır. Okuldaki örtük olarak uygulanan örtük sömürgecilik ortadan kalkmadığı sürece, eğitimin düzelmesi ve bağımsız bireyler yetiştirmesi mümkün değildir.

Peter McLaren (1999) da düşüncelerini açıklamak için mikro ölçekli çalışmayı tercih edenlerdendir. Okulda günlük hayattaki ritüelleri inceleyerek, alanda eksikliği hissedilen bir konuya değinmiştir. Ritüel terimini, güç ve hâkimiyet kavramlarını içine alan, soysal sınıfları temsil eden, sembolleri de kapsayan, kültürel bir üretim olarak kabul eder ve bu şekilde inceler. Ona göre ritüel, bir politik olay olarak, okulun hâkim kültürünün bir parçasıdır. Ritüel kelimesinin sürekli doğüstü olaylarla eşleştirilmesi, ona efsanevi bir hava katmaktadır. Robert

¹ Bu sorunun cevabı "Resmi Bilgi ve Örtük Program" başlıklı kısımda verilmeye çalışılacaktır.

² Örneğin, ABD'de 1987'de Hirsch, "Cultural Literacy: What Every American Needs To Know" adlı kitabında, çok kültürlülüğe karşı çıkarak, belli bir müfredatla "ulusal birliği" sağlayıcı bir eğitimin verilmesi gereğini savunur. O günden bu güne *Core Knowledge Movement* adındaki hareket okullarda uygulanır hale gelir. ² Hirsch'e (1987) göre İngilizce ve tarih, kültürü oluşturmada birincil etmendir. Kristen Buras'a (2006) göre bu hareket, İncil öğretilerini içine alır ve veli-sempatizandır. Bu hareket, dindar muhafazakârlardan destek aldığı gibi, ezilen alt sınıflar tarafından da desteklenir (Apple ve Buras, 2006:15).

L.Moore (2003), Avrupa kültüründeki laikleşmeyi, ritüellerdeki düşüş ve değersizleşme ile ilişkilendirir. Fakat girdiğimiz bu yeniçağda, ritüeller tekrar değer kazanmaktadır. McLaren (1999), ritüel kelimesini, mistik ve doğüstü yerine, insan davranışlarını ele alan, dünyevi olayları kapsayan bir terim olarak kabul eder (McLaren, 1999:4,17,18).

Kültür ise, birbiriyle bağıntılı ritüel ve ritüel sistemlerinden oluşmaktadır. Geertz'e (1963) göre ise kültür, ritüel ve sembol sistemlerinin bir organizasyonudur. Semboller sözel olabilir ya da olmayabilir, ancak kültürün felsefesiyle bağıntılıdır. McLaren (1999) ise bu ilişkiyi genişletme niyetindedir. Okulu, sınıfı, sınıf hayatını sadece ritüellerden oluşan bir sistem olarak düşünmenin bir hata olduğunu söyler. Ritüel, kültürel sistemin sadece bir parçasıdır.

Illich (1970) ve Kapferer (1981) de, okul geleneklerini, dini törenlerini politik ve hegemonik bir olay olarak görürler. Bu törenlerin mistik ve hâkim havası ise öğrenciyi okulun hâkim kültürünü kabule ve desteklemeye yöneltir. Kamens (1977) için ise, ritüeller, özellikle yüksek öğretimde, politik amaçlara hizmet etmektedir. Knight (1974), okul ritüellerini kontrol aracı olarak görür ki, ona göre bunlar, hâkim kültürün sosyal ve ekonomik ödül sistemini düzenlemeye yöneliktir. Shipman (1968), okul ritüellerini önemli bir akademik motivasyon, katılım ve kimlik kaynağı olarak görür. Gehrke (1979) için ise ritüeller “örtük program”ın bir parçasıdır. Bu şekilde öğrenciyi hakim kültüre entegre eder ve öğrenciler arasındaki ahengi artırarak, çatışmayı azaltır (McLaren, 1999:26).

Illich (1970), Gehrke (1979), Kamens (1977) ve Kapferer (1981), ritüellerin sosyal birlik oluşturduğunu, sosyal hayatı geliştirdiğini ve hayatın bu şeklinin doğal olarak algılanmasını sağladığını düşünürler. Henry Giroux (1992), M.Apple (1985), Rachel Sharp'ın (1988) okul ritüelleri üzerinde yaptığı çalışmalarda, bu konunun sosyal sınıf, güç, çatışma ve okul arasındaki ilişkiler ağının içine oturtulması gereği ortaya çıkmıştır. Giroux'a (1992) göre

“...okul kültürü bir savaş alanıdır. Anlamlar tanımlanır, bilgi meşrulaştırılır, gelecek bazen oluşturulur, bazen yok edilir. Okul, beyaz zengin ve erkek olanların yarar

sağladığı, kültürel ve ideolojik çatışmanın yaşandığı bir yerdir” (McLaren, 1999:27,28).

Apple (1985) da, sınıf hayatındaki ritüellerin, okulun sosyal ve ekonomik bir kurum olarak yerini nasıl etkilediğini inceler. Günümüze kadar, ritüeller karmaşık incelemelerden geçerek gelmiştir. Ritüel ve okul arasındaki ilişkileri inceleyen bilgilerimiz bugün gerçekten çok azdır.

Ritüellerle ilgili büyük çalışmalar ve ritüellerin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkışı son zamanlara rastlamaktadır. Son dönem ritüel uzmanları, ritüellerin mistik “halo”lar ile bağını çözerek, onların aslında günlük yaşamı, hatta laik aktiviteleri de içine alan alışkanlıklar ya da törensel aktiviteler olduğunu düşünmektedirler. Hiçbirimiz ritüel alanının dışında bulunmamaktayız. Kültürden kültüre değişmelerine rağmen yine de yok olmayan, unutulmayan bir özelliğe sahiptirler. Günümüzdeki yerleşmiş anlayışın tersine, ritüeller modern endüstriyel hayatın her yerindedirler. Ritüeller, sadece işaret ve sembollerde ibaret değildir. Kültürün her yanını sarıp sarmalamışlardır. Ritüellerin kaynağı, mistik bir bahçe değil, yaşanmış deneyimler, isteklerdir. Ritüellerin, politik ve sosyal yönleri de vardır. Onları, insanlığın tarihselliğinden, geleneğinden, biyolojisinden ayrı düşünemeyiz. Ritüellerin bazı özellikleri şöyledir (McLaren, 1999:29-39);

- Sembol analizi kullanmak, en iyi anlaşılma metodudur.
- Dramatiktirler.
- Kişisel gelişimi etkileyen önemli bir yanları vardır.
- Kodlanmış dilin, okuyucular üzerinde ritüelimsi bir etkisi vardır.
- Bazı ritüeller laiktir.
- Ritüeller, sosyal sınıf ve aile ilişkileri ile gelişebilir.

Okullardaki ritüel çalışması için, McLaren’e (1999) göre, geniş bir okul örneğine ihtiyaç vardır. Yaptığı bu çalışmanın sadece bir “örnek olay” incelemesi olduğunu belirtir. Bu yüzden, yaptığı çalışma McLaren (1999) için, genellemeleri değil sadece belirli gerçekleri ortaya koymaya yöneliktir. İncelediği

okul, Kanada-Ontorio'da bir Katolik okuludur. Adı St.Ryan'dır. McLaren (1999), öncelikle okuyucularına kısaca, kasabayı ve okulun öğrenci yapısını tanıtır. Verdiği bilgilere göre, kitabın yazıldığı tarih, yani 1988 itibariyle Ontorio-Kanada'da, yaklaşık 1100 tane Katolik ilkokul, 27 tane Katolik ortaokul, 7 tane de Katolik lise vardır. Okul, yine o günkü rakamlara göre, 610 öğrencisi ve 35 öğretmeni olan bir ortaokuldur. McLaren'in (1999) tüm gözlemleri üç tane sekizinci sınıfı kapsamaktadır. Bu üç sınıfın öğretmenlerinden biri erkek (Brock takma adı) diğer ikisi ise bayandır (Barbie, Penelope takma adları). St.Ryan'da, neredeyse tüm öğrenciler farklı etnik kökendir. En önemli grup Portekizliler ve İtalyanlar, daha sonra da İspanyollar, Polonyalılar, Litvanyalılarıdır. Ailelerin büyük çoğunluğu düşük gelirlidir. Genellikle anne-babalar çalışmaktadır ve bu durum ise ailelerin büyük çocuklarına büyük sorumluluk yüklemektedir (McLaren, 1999:14-76).

Ontorio'da, McLaren'in (1999) incelediği bu ortaokulda Portekizli çocuklar çoğunluktadır. McLaren'in (1999) yaptığı araştırmaya göre, Portekizli bu çocukların babalarının en düşük meslek grubundan olma ihtimali %74,2'dir. Bu çocuklar ancak %0,3 şansı ile en yüksek meslek grubuna dâhil olabilirler. Portekizli işçiler, yani bu çocukların babalarının büyük çoğunluğu, iş bulacak kadar şanslılarsa, az ücretle uzun saatler çalıştırılırlar. Wallace Lambert (1984), göçmen Portekizli anne-babaları ve onların Portekiz'deki yaşdaşlarını karşılaştırır. Bu araştırmaya göre, Portekizli anne-babalar, Amerikalı ebeveynlerine göre daha sert, saldırgan, özgür harekete daha az müsamaha gösteren insanlardır. Portekizli ebeveynler, çocuklarının arkadaşlarının kendi evlerine davet edilmesini teşvik ederken, kendi çocuklarının arkadaşlarının evlerine gitmelerini istemezler. Lambert'e (1984) göre, bu ebeveyn davranışlarının en önemli nedeni etnik köken değil, sosyal sınıftır. Portekizli ebeveynlerin davranışları, Amerikan işçi sınıfı ailelerinin davranış ve değerleriyle uyum içindedir. Bu uyum, Amerikan orta sınıf değerlerine olan uyumdan kat kat fazladır (McLaren, 1999:58-62).

McLaren'in (1999) alıntı yaptığı diğer bir araştırmaya göre, Portekizli ebeveynler, çocuklarının okula devam etmeleri yerine onların bir işte çalışıyor olmalarını tercih ederler. Bunun nedeni, Portekiz geleneklerine göre kız ve erkek çocukların evlenene kadar ailelerine destek olma zorunluluğudur. Eğer ebeveynler,

çocuklarının eğitimlerinin devamı için onlara izin verirlerse, diğer çocuklardan itiraz gelebilir. Çalışan çocuklar, kazandıklarını ailelerine verip, aileye maddi açıdan destek oldukları için, ister istemez okuyan kardeşlerin de masraflarını karşılamış olmaktadır. Bu durumda, öğrenimine devam eden çocukların kardeşlerinden itiraz gelmesi oldukça muhtemeldir. Bunun yanında, kırsal kökenli aileler için okumak, okula gitmek bir boş zaman aktivitesi olarak görülür. Elle, bedenle yapılan iş, ancak gerçek çalışma olarak kabul edilmektedir. Portekizli öğrencilerin, okulu bırakmalarının ve böylece alt sınıf olmaya devam etmelerinin bir diğer nedeni de, çocukların birbirleriyle görüşürken, gönül ilişkilerinin başlama ihtimalidir. Ebeveynler böyle bir durumun ihtimalinden bile korkarak, çocuklarını okuldan alırlar.

McLaren (1999), St.Ryan'ı incelerken kitabında öğrencilerin yaşadığı zamanı bazı parçalara böler. Buna göre (McLaren, 1999:86-199) :

-*Sokaksal alan dönemi (Street-corner state)*; öğrencilerin okul dışında, sokakta yaptığı davranışları içine alır. Fakat bu davranışlar sadece sokakta kalmaz, okul bahçesine, yakındaki parka, lavaboya, tenefüse de taşınır. Burada düzensiz konuşmalar ve kontrolsüz vücut dili vardır. Öğrenciler kendi plan ve programlarını kendileri yaparlar. Daha çok kendileri gibi olurlar. Tüketim en önemli sohbet konusudur (arabalar, motosikletler, televizyon, v.b). Sokaksal alanda, okulda büyük önemi olan başkanlar, azizler, tarihi figür ve semboller önemsizdir. Onların yerini, favori motosiklet yarışları, hokey kahramanları, dansçılar, şarkıcılar alır. Öğrenciler okuldaki eğitim çalışmalarıyla, sokaksal alanda yaşanan deneyimler arasında bağlantı kurmakta zorlanırlar.

-*Öğrencisel dönem (Student state)*; öğrencinin davranışı daha çok tahmin edilebilir düzeydedir. Öğrenciler, günün büyük bir bölümünde sıralarında bir işle meşguldürler. Dolaplar ve sıralar, onların kendilerine ait hissettikleri tek yerdir. Öğrenciler tuvalete sadece öğretmen izin verdiğinde gidebilirler. Tuvalete gitmeye sık sık izin verilmesi sokaksal alanın öğrencisel alanı ele geçirmesi demektir. Kafeteryada, kantinde sokaksal alan tekrar orta çıkar. Fakat nöbetçi öğretmenler tarafından öğrenciler sürekli kontrol altında tutulurlar. Tuvaletler, sokaksal alanın özelliğini daha fazla yansıtır. Ders aralarında, sınıf değiştirilirken, derse

hazırlanırken, öğrenciler kısa süreli de olsa sokaksal alanı yaşayabilirler. Yazılı duvarlar, yere atılan kâğıtlar, taşırılan lavabolar, öğrencilerin sokaksal alanı tuvalette dahi olsa yaşadıklarını gösterir. Okulun ya da sınıfın kontrolünü kısa süreliğine de olsa ele geçirirler. Sokaksal alan; kabilesel, duygusal, rastlantısal, komik-cilveli, oyunca, gayr-ı resmi, anlık, hissi kelimeler kullanılarak tanımlanırken; öğrencisel alan ise kurumsal, rasyonel, planlı, ciddi, işsel, resmi, mekanik kelimelerle tanımlanır.

-*Dinsel dönem (Sanctity state)*; en önemli özelliği “biz Katoliziz” düşüncesini vurgulamasıdır.

-*Eysel alan dönemi (Home state)*; aktivasyonun öğrenci ve aile bireyleri arasında olduğu durumdur. McLaren'nin (1999) tanıttığı bu alanlar, yine onun söylemine göre, birbirlerinden ayrı değil, aksine birbirlerinin içine geçmiş durumdadırlar.

Öğrenciler, günlerinin yaklaşık 76 dakikasını sokaksal alanda, 4 dakikasını dinsel alanda, 298 dakikasını da öğrencisel alanda geçirirler. Portekizli öğrenciler, genellikle beyaz, orta sınıfa ait öğretmenler tarafından sık sık korkulan öğrencilerdir. Bunlar, okulda evcilleştirilip, sakinleştirilmeli, gizemlerinden ve tahmin edilemezlikten kurtarılmalıdır. Hemen sert, plastik sandalyelere oturtulurlar, saatlerce hareketsiz oturmaya, sıkıcı dersleri dinlemeye ve anlamsız görevler yapmaya zorlanırlar. Sokaksal alan, öğrenciler tarafından diğer alanlara her zaman tercih edilir. Çünkü ancak burada kendileri gibi davranırlar, özgür ve normal hissederler. Öğrencilerin zamanının büyük bir bölümü, sokaksal alan ile öğrencisel alan arasında bir iletişim kurmaya çalışmakla geçer. Sokaksal alanda, öğrenciler duygusaldır; öğrencisel alanda ise öğretmen tarafından rasyonel davranmaya zorlanırlar. Öğrencisel alandan, sokaksal alana geçmek öğrenci için kolaydır. Ancak sokaksal alandan, öğrencisel alana geçmek zordur (McLaren, 1999:100-217). Öğrencisel alan ile sokaksal alan arasında büyük boşluklar vardır. Bu durum, bazı öğrencilerin karşı koymasına, itaatsizliğine neden olabilir.

Öğrencilerde gözlemlenebilen itaatsizlik vakalarına değinmeden önce, St.Ryan'nın fiziksel yapısına bir göz atarak, okuyucunun okul hakkında bir fikre sahip olmasında yarar vardır. Kanada, Ontorio'daki St.Ryan Katolik Okulu, modern ve

göze hoş gelen bir yapıya sahiptir. Okulun içi de fiziksel açıdan iyi durumdadır. Okulun en önemli özelliklerinden biri, dini sembollerin görünebilirliğidir.¹ Diğer Katolik okullarından daha az dini sembole sahip olmasına rağmen, yine de okulda farklı bir Katolik hava hemen hissedilmektedir. McLaren (1999), okula girildiğinde ilk göze çarpan şeyin, göz seviyesine konulmuş, koridorun sonundaki John Paul II tablosu olduğunu söyler. “Bu tablo, okulun bir Katolik okulu olduğunu açıkça göstermektedir” der. Okul temizdir. Plastik zeminler, soluk renkler, mobilyaların baskıcı işlevselliği, büyük blok duvarlar, arka arkaya dizilmiş sıralar, birkaç tane dar pencere, florasan ışıklandırma sayılabilen fiziksel özelliklerdendir. Böyle bir çevre, McLaren’e (1999) göre, estetik kaygı bir yana insan moralini çok etkiler. Çünkü, öğrenciler sadece bu ortamda bulunmazlar, bu ortama dâhil edilirler. Öğrenci olmanın acısı, eğitim ritüellerinin yetersizliği, rutinliği, sürekli aynı eğitim aktiviteleri, konuların yapaylığı, duygusuzluk, sıkıcı olaylar, tekrarların kaçınılmazlığı, birbirinden bağımsız olayların takibi, bitip tükenmek bilmeyen bekleyişlerden kaynaklanır. Öğrenciler, okuldaki hâkim kültürün giysisini giyerler. Bu durum verilen cezalara tepkide, arkadaşlarla olan ilişkilerde gözlenebilir. McLaren’e (1999) göre, sınıftaki her şey “doğal” ya da “doğallaştırılmış” yerindedir. Hatta okulun sembolik düzenini yerleştirmek için öğretmenler tarafından seçilen taktik ve stratejilerin, orta sınıf öğrencilerine uygun olduğunu söyler (McLaren, 1999:64-224). Dini semboller, Papanın girişteki resmi, okunun resmi kurucusunun lobideki yağlı boya tablosu, Mary’nin kütüphanedeki plastik heykeli, her sınıf ve ofisteki haçlar, okulun Katolikliğini gözler önüne sermektedir. Öğrenciler okuldaki dini sembollerini rahatlıkla ayırt edebilmektedirler. Bazıları bu semboller için “bize Katolik olduğumuzu hatırlatır” derken, çoğu da “bizim nasıl davrandığımızı seyrederek” demektedir. Öğretmenler bilinçli ya da bilinçsiz bu hâkim kültür sembollerini kendi çıkarları için kullanırlar. Yanlış davranış din dışı olarak nitelendirilirken, iyi davranış öğretmenden bir “kutsanma” kazanır. Sembollere bazı anlamlar yükleyen öğretmen –Tanrı iyi dinleyenleri sever, İsa düzenli çalışmayı sever, Mary kibarlığı takdir eder v.b-, sınıfta kontrolü sağlamaya çalışır. İsa, mevcut güç yapısını destekleyen, muhafazakâr olarak tasvir edilir. Dini

¹ Raymond F.Bronowicz (1982) bu konudaki düşüncesine göre; “eğer bir okulu Katolik okulu yapan dini semboller değilse, bu semboller ne işe yarar?” (Peter McLaren,1999: 69).

semboller, dini eğitim, kişilerin hataları, yetersizlikleri, tahammülleri üzerinde durulur. Açılış duaları ve ritüeller de “çalışmaya, günahkârlığa, acı çekmeye” vurgu yapar (McLaren, 1999:181-184). Örneğin;

“ o Tanrım seni kızdırdığım için kalpten üzgünüm, senin adil cezalandırmanla tüm günahlarımdan arınıyorum...” gibi dualar, kişinin günahkârlığına ve Tanrı’yı kızdırmış olmaya bir vurgu yapar. “Adil ceza” kavramı da duanın içine dâhil edilerek, cezalandırma hukuki ve haklı bir davranış olarak öğretilir (McLaren, 1999:185).”

İsa, okulda sembolik olarak her zaman vardır. Duvarlardaki haçlardan, öğretmenin verdiği ‘kutsanma’lara kadar her yerde vardır. Yapılan söyleşilerde, öğrenciler İsa’nın onların okuldaki davranışlarını beğenmeyeceklerini söylerler. Bu yüzden öğrencilerin çoğunda bir suçluluk duygusu mevcuttur. Öğrenciler dünyayı “iyi bir Katolik olmak” ve “iyi bir işçi olmak”tan ibaret görmeye zorlanırlar. Manevi değerler ve fiziksel sembollerle bu anlayışlar güçlendirilir ve temel paradigmlar kırılmaz bir çember içinde öğretilir. İyi bir vatandaş olmanın anlamı, iyi bir Katolik ve iyi bir işçi olmaktan geçer. Dini ve laik değerlerin birbirleriyle paralel olmasının özen gösterilir. McLaren’e (1999) göre her ikisi de hâkim kültürün emellerine hizmet eder.

Açılış duasıyla, öğretmenler, öğrencileri “saygı” durumuna sokmaya çalışırlar. Öğretmen, sınıfın önünde hareketsiz durmaya başlar. Birkaç öğrenci yerine yerleşip, susmaya başladığında diğer öğrenciler de onları takip eder. Dua, ders girişleri için sembol olma niteliğindedir. Öğrenci, İsa ile bağlantı kurar. Öğretmen de derse başlamak için gerekli sessizliği ve hareketsizliği sağlamış olur. Göz kontağı kurmak, sınıfta bir semboldür. Öğretmenin gözleri bazen kısılır, bu öğrencinin hala sokaksal alandan kurtulamadığını ve bundan da öğretmenin hoşlanmadığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin gözünde öğretmen bir rahip olur. Bir iş günü ile bir katoliğin kutsal hayatı bir kişide birleşmiş olur. Öğretmen-rahip ve iyi bir Katolik işçi olma arasında bağlantı kurulur. Direk konuşmaların (kitabı aç, sus v.b) yanı sıra, öğretmen dolaylı konuşma da kullanır. Örneğin, “fısıltı işitiyorum, kulağıma konuşmalar geliyor” gibi. Öğretmenin bu söylemleri sorgulanamaz. Öğretmenin bu türlü konuşmaları, gurup ahengini ve senkronizasyonunu sağlar. Bu konuşmalar, kişisel alanı daraltarak, toplumsal alanı

geniştir. Sınıf hâkimiyeti; sınıfın döşemesi, oturuş düzeni, öğretmenin verdiği aralar ve öğrencinin verdiği cevaplara göre değişiklik gösterir. İlk derste öğrencilerin seslerinin tonu alçaktır, fısıltı halinde konuşurlar. Öğle yemeği zamanı gürültü artar. Öğretmenler için gürültüyü görmezden gelme zor olur, sınıf kontrolünü kurmak güçleşir.

McLaren (1999), çizdiği bu okul tablosunu tiyatroya benzetir. Öğretmen aktör, öğrenciler ise seyirci olur. Öğretmen, hâkim kültürün ruhani bir pedagoğu veya propagandacıdır. Okul personelinin toplantıları, periyodik şekilde yapılır. Bu toplantılar, moral problemlerini tartışmak, bilgi alışverişinde bulunmak, olayları konuşmak için yapılır. Yani toplantıların görünür değil saklı bir amacı vardır. Bu açıdan bu toplantılar, örtük programın bir parçasıdır.

Okul programları, öğretmenlerin düşüncelerini kontrol edemez. Bu düşünceler, örtük programın bir parçası haline gelir. Örneğin, bazı öğretmenler, öğrencilerini “kaba” ve “kötü huylu” olarak adlandırırlar. Ya da onların “sadece köylerden gelen çocuklar” olduklarını söylerler. Toplu olarak “düşük, alt seviye” olarak adlandırırlar. Öğretmenler, resmi olmayan toplantılarda bazı öğrencilerden palyaço, “kuzu postuna girmiş kurt” olarak bahsederler. Portekizli öğrencilerin “ilkel” olduğu önyargısı tüm okulda hâkimdir. Öğretmenlerin dediğine göre, okulda yanlış bir şey olduğunda, genellikle hemen suçlanan Portekizliler olur. Bu göçmen öğrenciler, sosyalleşme yönünden eksik, patolojik olarak hatalı görülürler. Onların “medenileştirilmeye” ihtiyaçları vardır. Hatta bir öğretmen McLaren’e (1999) onların “kötü sperm ürünü” olduğunu söyler. Bazı öğretmenlerin görüşüne göre okuldaki aktiviteler, kültürden arınmış, donuk, ruhsuz olmalıdır ki, her kültürden ırktan öğrenci onu anlayabilsin. Öğrencilere dayatılmak istenen kültürel özellikler, çerçevesi belirlenmiş, suni bir ortam içinde verilir. Böylece tüm öğrencilerin bir, aynı kültürün özelliklerine tabi olduğu, öğrencilerin sadece “başarılı” ve “başarısız” olarak ayrıldığı anlatılır. Okuldaki, bu resmiliğin ve objektiviteliğin, öğretmenlerin ve öğrencilerin toplumsal olarak edindikleri önyargıları, ideolojileri değiştirmesine sebep olduğu düşünülür. Eğitimsel ritüeller, okuldaki kültürel yaşamı objektif hale getirdiğinde, bazı öğretmenlerin görüşüne göre, hangi kültürden olunursa olunsun,

resmi törenler, ritüeller, herkes için ortak yaşamlar ve yaşam alanları oluşturur (McLaren, 1999:114-126).

Öğretmenlerin bakış açısından, eğitim, Portekizli öğrencileri cahil, okuma yazma bilmeyen konumdan, iyi hareket eden, okuma-yazmayı bilen, orta sınıf Kanadalı kişiler yani işçiler haline getirir. Eğitimsiz sokaksal alan bilgisi, akademik bilgiyle değiştirilir. Öğretmenlere göre, her öğrenci yönetici olamaz, bazı kilerin pis işleri yapmaları gerekmektedir. Portekizli öğrenciler, sadece kurban değillerdir. Aynı zamanda kurban oldukları için de suçlanırlar. Başarısızlıkları için, onları kişisel yetersizlikleri suçlu bulduğundan, geniş sosyal ve kültürel ortam gözden kaçırılır. Neden kurbanlar bu adaletsizliği çekerler? McLaren (1999) buna cevap olarak “herkes aynı akademik başarıya sahip olsaydı, sosyal sistem işlemezdi. Güçlü olan, güçsüze hâkim olma gücünü kaybetmekle kalmaz, aynı zamanda toplum bir çıkmaza girerdi. Okulların kalite ve standartları, alt sınıfları eğitme amacıyla düşüş gösterirdi” cevabını verir. McLaren, bu sosyal sistemin doğru olup olmadığı konusuna girmeden, bu sosyal sistem üzerinden sorulan soruya cevap verir.

“Kurban olma” durumu okul ritüelleri arasında mevcuttur. Bu kurban olan öğrencilerin, genelde fakir öğrencilerden meydana geliyor olması pek sürpriz değildir. Öğretmenler, öğrencilerin disipline ihtiyacı olduklarını söyler. Çünkü onların özel geçmişleri, kültürel gerilikleri bunu gerektirir. Bu nedenler, onların derse katılımlarını beklemeyi anlamsız kılar. Portekizli çocuklar için öğretmenler, “köylüler” tabirini kullanırlar. Bu yüzden medeniyete ayak uyduramadıklarını söylerler. Bu durumda onlara en uygun şey, sadece iş bulmak için gerekli olan iş mektuplarını yazma, form doldurma becerilerini öğretmektir. Hatta öğretmenlerin Portekizli öğrencilere daha anlamsız işler verdiği, onları sürekli meşgul tuttıkları söylenir. Öğrencileri, ileride muhtemel sahip olacakları işe göre eğitirler. Okuldaki sıkıcı meşguliyetten fabrikadaki sıkıcı meşguliyete geçiştir.

Ritüeller, tek yönlü değildir. Yapısal durumlar, güç ilişkileri arasında oluşur. İdeolojinin en önemli yanlarından birisi, McLaren’e (1999) göre öğretmenlerin öğrencileri iki kısma ayırmasıdır. Örneğin, Portekizli öğrenciler için “işçi sınıfı Portekizliler” ve “normal orta sınıf öğrenciler” şeklinde ayırım yapılır. Sıkıcı aktiviteler ve gelecek için sönük bir ümit arasında, Portekizli öğrenciler diğer işçi

sınıfı öğrenciler ile aynı yönde hareket ederler. Okulda kazanılan öğrenci kültürü ile sokakta kazanılan sokak kültürü ritüelleri farklıdır. Okulda rasyonalizm ön plandayken, sokak kültüründe bedensel hareketler ve organik semboller ön plandadır. Okuldaki bilgi yaşanarak yani deneyimle elde edilmediği için ritüeller, izole, abstrak ve uzak olarak kalırlar. Ritüel bilgisi, anlaşılan bir şey değildir. Hissedilen ve organik olarak cevap verilen şeydir. Daha geniş bir ifadeyle, ritüel bilgisi müfredatın şekil ve içeriği ile öğrencilerin yaşadığı kültür arasındaki etkileşim olarak algılanabilir. Ritüellerin ideolojik güç olarak önemi, hâkim güçlerin görünmeden öğrencilerin aklına, vücuduna nasıl girdiğini anlatması açısından (McLaren, 1999:177-208).

Sınıf ritüelleri¹, hâkim olanın, yani ayrıcalıklı olanın bilgisini gösterir. Bundan dolayıdır ki, diğer rakip kültürler ve rakip ritüeller susturulur. Sınıf, farklı kültürlerin hâkimiyet için mücadele ettikleri bir savaş alanı haline gelir. Ancak, St.Ryan’da hakim kültür, rasyonel bir dünyayı ve beyaz erkeğin hakimiyetini anlatan bir eğilim içindedir. Eğitim kurallarının uygulanmasında, öğrenciler fazla soru sormaz. Bir öğrenci, öğretmene (Penelope) bir işi neden yapması gerektiğini sorduğunda, öğretmen cevap olarak “çünkü yapmak zorundasın, o kadar” der. Eğitim ritüelleri, uygulamada etkinlik sağladığı için önemlidir. Monoton, değiştirilmeyen eğitim ritüelleri, bir resmiyet oluşturur. Dersler, sorgulanmayan ritüeller eşliğinde işlenir. Çoğu derste ritüeller, sözel olarak söylenir. Bu ritüellerin sorgulanmazlığı, öğretmenin sesi tarafından vurgulanır. Bu monoton, tekrarcı eğitimin resmiliğine, öğrencilerin kendilerinden isteneni kabul etmelerine rağmen, bu istenenlerin çoğuna öğrencilerin ihtiyacı yoktur. Bununla beraber, öğrencilerin kurallara uyması, onların bu kurallara inandığını göstermez (McLaren, 1999:129-232). Ritüellerin uygulanması, inanmayı gerektirmez, kabul etmek ve uygulamak yeterlidir. Ancak, öğrencilerin bu inanmadığı kuralları reddetmesi pek mümkün değildir.² McLaren, ritüelleri uygulamanın, insanların inandıkları değerleri değiştirmeyeceğini düşünür.

¹ McLaren (1999), ritüelleri, mikro-ritüel ve makro-ritüel olmak üzere ikiye ayırır. Mikro-ritüel, her gün sınıflarda yer alan dersleri için alırken; macro-ritüel, tüm okul gününü içine alır.

² Myerhoff’a göre ise kişi ne yapıyorsa, o olur (McLaren, 1999:132).

Derslerin bu kadar sıkıcı, monoton ve düz olmasının, öğretmen açısından da bazı nedenleri vardır. Örneğin, bir öğretmen McLaren'e (1999:234) şöyle der; "eğer öğrencileri çok mutlu, kendine güvenen bireyler haline getirirseniz, sonra sizin yerinizi almaya çalışırlar". Öğrenciler, okulda yaptıkları çalışmaların sıkıcılığı ve bu çalışmaların daha sonra elde edecekleri iş açısından gereği arasında parçalanmışlardır. Okuldaki işleri yapmak istemezler, ancak diplomalarını almadan işe de giremezler. Öğretmenler, bazen ellerindeki gücü, güç gösterisi yapmak adına öğrenci aleyhine kullanırlar. Örneğin, tuvalet ihtiyacı için tuvalete gitmek isteyen öğrenciye izin vermeyen öğretmen, öğrenciye önceliklerin farklı olduğunu gösterir. Yani, öğrencinin öncelikleri, öğretmen için bir önem arz etmemektedir. Bu durum, öğretmene karşı düşmanca tutumlara neden olabilir (McLaren, 1999:141-135).

Öğretmenlerin bu şekilde davranmalarının da çeşitli nedenleri vardır. Bunlardan biri öğretmenlerin sahip olduğu ideolojik eğilimlerdir. Anthony Wilden (1976), öğretmenlerin ideolojik eğilimleri konusunda önemli bir araştırma yapar. Bu çalışmaya göre, orta sınıf/işçi sınıfı, iş/oyun, ihmalkâr/normal, Portekiz/Anglo-Sakson ikilemleri öğretmenlerin zihninde yer alan karşıtlıklardır. Örneğin, normal olarak tanımlanan öğrenciler, ihmalkâr olarak tanımlananları cezalandırma otoritesine sahiptirler. Sonuçta, öğretmen sosyal sınıflar arasındaki çatışmayı doğal hale getirir. Okulda bunun doğallığını gören çocuk, kapitalist hayattaki bu sınıf farklılıklarını, üst sınıfların gücünü ve kendi güçsüzlüğünü kabul eder. Ancak, birçok öğrenci, hâkim kültürün formlarına karşı çıkar ve kendi karşıt sembollerini geliştirir. Fakat bunu yaparken, Paul Willis'in (1981) de bahsettiği gibi, kendi gelecekleri için okuldaki eğitim fırsatını reddetmiş olurlar. Okuldaki çalışmayı reddetmekle, eğitim alarak kendi sosyal sınıf seviyelerini yükseltme şanslarını yok ederler. Böylece düzen bozulmaz, aynı kalır.

McLaren (1999), St.Ryan'da, hayatı kontrol eden iki tane paradigma olduğunu söyler. Bunlar (McLaren, 1999:137,138):

- iyi bir işçi olmak
- iyi bir Katolik olmak

Ancak, tüm okul hayatının sadece bu iki paradigmaya indirgenemeyeceğini de ekler. Sadece, genel olarak, semboller, ritüeller, hep bu iki paradigmanın etrafını çevrelerler. Bu hâkim paradigmalar, kendilerini eğitim ritüelleri olarak gösterirler. Örtük program, okulun bir işyeri olduğunu söyler. Bu işçi olma paradigması ve onu çevreleyen sembollerle uyum içindedir. Öğrencilerin okulda çalışmayı, işçi olmayı öğrendiklerini söylemek oldukça kolaydır. Ancak önemli olan bunu okulun nasıl yaptığını, birçok farklı görüş, düşünüş, ırk ve cinsiyetten olan öğrencilerin nasıl olur da “iyi bir işçi “ olmak için eğitilebildiklerini anlamak gerekir. Bu hedef, günlük aktivitelerin içinde nasıl başarılı? McLaren’in (1999) çalışmasının amacı da, işte bu günlük yaşam içinde önemsiz gibi görünen ancak öğrencileri belirli bir hedefe doğru yönlendiren aktivite, sembol ve ritüelleri incelemektir (McLaren, 1999:138).

Öğrenciyi sürekli meşgul tutma, öğrenciyi işçi olarak yetiştirebilmenin yollarından biridir. Her gün öğrenciyi çeşitli şekillerde meşgul tutma, sürekli görevler verme, Kalvinist öğretilerle de uyumludur. Kalvinist öğretilere göre, ruhsal kurtuluş; zahmet çekmek, çalışmak, didinmekle başarılıdır. Bu durum, öğretmenler için de kutsaldır ve dolayısıyla onlar da bunu öğretirler. Öğrencisel alanda yer alan eğitim ritüelleri, öğrenciye şu dünya görüşünü aşılar; “hayat sıkı bir çalışmadan ibarettir ve bu iş yükünü hafifletmenin tek yolu, iyi bir işçi olmaktır”. Okulun kültürel hedefleri Kalvinistik bir ruhtadır. “Sıkı çalış, çünkü dışarıdaki hayat bundan ibarettir” ya da “okulun içinde ne kadar az sıkıntı yaşarsan, dışarıdaki hayatta da o kadar az sıkıntı yaşarsın”, okulun öğrettiği düşüncelerdir. Bu sayede, McLaren (1999), öğrencisel alanın, çok çalışma ve fedakârlıkla özdeşleştirilebileceğine kanaat getirir. Bu düşünceye göre okuldan mezun olduğunda, iyi bir Katolik işçinin kaderi, okulda temel akademik becerileri edinmesine, öğretmenin bilgi ve kültürünü alma derecesine bağlıdır. Okulda, sınıfta herhangi bir işle meşgul olmamak anti-Katolik bir hareket olarak görülür. Sınıfta tekrarlanan kelimeler, “hareket etme, otur, çalışmayı deftere geçir, sessiz ol v.b” şeklindedir. Sıkıcı derslerle bu düşünceler öğrenciye öğretilir. Başka bir deyişle “hayat zor; iş, sıkıcı ancak gerekli; her zaman çalışıyor ol” şeklindeki öğretiler tüm gün okulda verilir. Okuldaki program ve çalışmalar sürekli bu yönde olduğu için, hayatı bu yönde düşünüp görmek kaçınılmazdır. Öğretmenler, öğrencilere onları dışarıda bekleyen zorlu hayatı daima

hatırlatırlar. Bu zorlukları aşmak için hem öğretmenler hem de öğrenciler hep beraber sıkı çalışmak zorundadırlar. Bir öğretmen McLaren'e (1999) şöyle der; "bu çocuklar işe gittiklerinde etrafta koşup, ses yapamayacaklarını öğrenmek zorundalar". Bu eğitim hedefleri öğrencilerin sokaksal alan davranışlarıyla uyum içinde değildir. Peki, öğrenciler okulda verilen bu öğretileri kabul edip içselleştirirler mi? Bunu McLaren'in (1999) aktardığı şu araştırma açıkça göstermektedir. 100 öğrenciye sorulan "okul bittikten sonra ne tür bir iş edinmeyi istiyorsun?" sorusuna alınan yazılı cevaplarda erkeklerin %38'i oto tamircisi, %58'i işçi, geri kalan küçük bir bölüm ise öğretmen, avukat, doktor v.b olmak istediklerini söyler. Kızların ise %30'u kuaför olmayı, geri kalan ise başka bir meslek sahibi olmak istediğini yazar. Araştırmada da görüldüğü gibi öğrenciler kendi kaderlerine boyun eğerek, onlara biçilmiş olan rolü benimsemişlerdir.

Okul hayatının ideolojik hâkimiyeti değişmez değildir. Okulda bu hâkimiyete karşı türlü direnişler meydana gelmektedir. Okulda veya sınıfta, meydana gelen ahenk, uyum ve düzen sadece görüntüden ibarettir. Bu görüntünün altı biraz eşelendiğinde, karşı gelmeler, direnişler, mücadeleler hemen görünür. Öğretmenler her gün bu direnişlerle karşı karşıya gelirler. Okul politikasına karşı organize direnişler, öğrenci birlikleri ve komiteleri aracılığıyla olmaktadır. Bu birlikler genel olarak üst sınıf ailelerin çocukları tarafından oluşturulmaktadır. İşçi çocukları bu organizasyonlarda nadiren yer almaktadırlar. İşçi sınıfı çocukları, resmi yollardan eğitim kurumlarına olan eleştirilerini bildiremezler. Bu yüzden direniş, resmi olmayan hatta akılcı bile olmayan yollardan bilinçsizce yapılır. Çünkü onlar sadece resmi kurallara değil aynı zamanda sokak kültürü ile hâkim sınıfın kültürü arasında yapılan ayrıma da karşı çıkmaktadırlar. Sınıfta çeşitli şekillerde öğrenciden alınan kimlik bir şekilde bozulmuş olarak geri döner. Okulda direniş hareketleri, ritüelize edilmiş bir şekil alır (McLaren, 1999:146-147).

Düzene karşı yapılan tüm bu hareketler, öğretmenin kısa süreli olarak kuralları askıya almasına neden olabilir. Örneğin, öğretmen bir oyun oynatabilir. Bu şekilde öğretmenin kuralları askıya olması bir sübap görevi görür. McLaren (1999), okuldaki direnişi bir "sosyal drama" olarak görmenin önemine değinir. Sosyal dramının en önemli dört özelliği şunlardır;

- kuralı çiğneme
- kriz
- yenileme
- yeniden entegre olma

Sınıftaki kuralı çiğneme,“asi çocuklar” ya da “sınıf palyaçosu” adı verilen öğrenciler tarafından yapılır. McLaren’in (1999) röportaj yaptığı bir öğrenci “asi” adı verilen öğrencileri şöyle tanımlar; “onlar deri ceket giyerler, sert hareket ederler, öğretmene geri cevap vermeyi severler”. Öğrencilerin sınıfta bu karşı gelişleri, okul kurallarına tipik bir karşı çıkıştır. Bu karşı çıkışlar arasında; soytarılık, kaba hareketler yapma, soytarılık yapma, gürültü yapma, argo kelimeler kullanma, münakaşa etme ya da kavga etme, sınıf kurallarını sürekli ihlal etme dersi sürekli bölme, kabul edilemeyecek isteklerde bulunma, arkadaşlarıyla konuşma, öğretmenlerle alay ederek dersi sabote etme, anlaşılamayacak derecede öğretmenle hızlı ve anlamsız konuşma, abartılı hareketlerde bulunma olarak sayılabilir. Bu türlü sokaksal alana ait hareketler, sınıfın kurulu düzenini tehdit eder. Sınıfın düzenini bozmak, bu okulda İsa ile arada olan yazılı olmayan anlaşmayı bozmak demektir ve ahlaksız bir hareket olarak görülmektedir. Bazı direniş hareketleri, daha pasif sokaksal alan hareketlerini içine alır. Yumruk sıkma, dudak bükme, kolları göğüs üzerinde bağlama bu gruba girer. Hareketler düşüncelerin zayıf göstergeleri değildir. Direniş gösteren davranışlar, öğrencinin kızgınlığını, korkusunu, reddedişini çok iyi gösterir. Bu kural çiğnemenin amacı, sokaksal alanı okula taşımak, onu okul içinde kurmak ve onun için savaşmaktır. En çok görülen direniş hareketlerinden bazıları da şunlardır; sandalyede düşecek gibi geriye doğru yaslanarak oturmak; birbirlerinin dizine vurmak – ya da diğer erkeksi hareketler, sıranın üzerine doğru eğilmek; diğer öğrencilerle konuşmak; çevreye sıkılmış bir ifadeyle bakmak; ders ya da başka bir aktivite sırasında izinsiz başka bir yerde bulunmak; öğretmenin söylediğine itaat eder gibi gözüküp görevi çok ağır hareketlerle yapmak; sınıfta kavga çıkarmak; okul kuralların aykırı giysi giymektir. Bazı doğal vücutsal hareketler, -geğirmek, öksürmek gibi- sokaksal alanı, sokak kültürünü, okul içinde yaymak için kullanılır. McLaren (1999), diğer bazı direniş

hareketlerini de Şu Şekilde sıralar; ğretmen yokken araç-gereç odasının anahtarını almak; tuvaletleri tuvalet kâğıdı ya da alıntı giysiler kullanarak tıkamak; tuvaletin duvar ve tavanlarını kirletmek; etrafı talan etmek. St.Ryan'da en favori olan karşı gelme hareketini McLaren (1999) dolu çöp bidonunu lavabonun su gideri üzerine koymak ve suyun taşmasını sağlamak olarak gösterir (McLaren, 1999:147-149).

Tüm bu direniş hareketlerini incelerken, McLaren (1999:156) kendisi için St.Ryan'da en önemli anı Şu Şekilde anlatır; “kilisenin koridorunda, bacakları iki yana açık, gardiyan Şeklinde kolları arkaya bağlı Şekilde ğrencilerin girişini kontrol eden ğretmen görüntüsü, benim için en unutulmaz andır”. Bunu gören öğrenciler, hemen boyun eğerler ve öğretmenin ayaklarına kadar eğilirler. “Acaba ğrenciler hangi Tanrı'ya tapmaktadırlar. Kime boyun eğmektedirler?” sorusunu McLaren (1999) ironik bir biçimde sorar. Aslında ğretmen, öğrencilerden farklı, yüksek bir statüye sahip olduğu için –en azından öğrencinin gözünde-, öğrencilerin yaşamındaki sembolik boşluğu doldurabilir. Pozitif yönden, ğretmen, öğrencilerine gerekli olan becerileri, okumayı, yazmayı, yaşamda anlamlı, rasyonel bir düzen oluşturabilmeyi ğretir. Direnişçilerin yapığı Şey ise bu kurguyu bozmak, öğretmenin kutsal sembollerini alaŐaėı etmektir. Direniş, içinde yaşanan “fikir birliği”e karşı bir savaştır. “Şunu yapmalısın, bunu yapmalısın” diyen sosyal baskının resmiliğine meydan okumaktır. Çoğu zaman ğretmeni, öğretmenlik pozisyonundan uzaklaştıtararak, onu polis pozisyonuna koyarlar. Eğer ğretmen sınıfta kontrolü sağlayacaksa, direnişçilere gerekli cezayı verip, onları yıldırmalı, düzeni tekrar kurmalıdır. Düzeni tekrar kurmak için önlem alındığında, sorun çıkaran ğrenci, başka bir okula gönderilebilir. Bu türlü önlemler, krizi sona erdirir ancak direniş hareketlerinin sonu gelmez.

Talere edilen, hoşgörü gösterilen bir sınır vardır. Öğretmenler, çoğu karşı gelme hareketlerini görmezden gelirler. Ancak resmi olarak idare tarafından onaylanmayan direnişlerde ya da sınırı geçen davranışlarda ğretmen artık ders yapamaz hale gelir. Ders kesilir, direniş gösterenler Őiddetle cezalandırılır ki; sınıfın kalanına örnek olsun. Öğrenciler, genellikle öğretmenin hoşgörü sınırının ne zaman sona erdiğinin farkındadırlar ve bu noktayı geçmemeye çalışırlar. Genelde ğretmenler, planladıkları derslerden, öğrencilerden gelen direniş hareketleriyle geri

kaldıklarını söylerler. Ancak McLaren (1999) dersin, hâkim ve baskıcı etkisinin asla küçük olmadığını vurgular (McLaren, 1999:154).

Öğretmenin hoşgörü sınırını aşmamak kaydıyla verilen görevi yerine getirmemek, diğer bir direniş hareketidir. Hareketsiz oturma, başka bir şey düşünüyor görünme, sınıf baskısından kendini özgürleştirmektir. Bu da bir çeşit direnmedir. Öğrencinin bir işle meşgul olması, öğretmenler tarafından “güvenli” olarak adlandırılır. Sessizlik ve hareketsizlik, görevi yerine getirmemenin bir parçasıdır. Hareketin yoksunluğu, bir direniş şeklidir. Bundan başka, göz, aklın aynasıdır. Öğrenci direnişini gösteren en önemli organdır. “Uysallaştırılmamış” bir gözle karşılaşmak öğretmen için bir direniş gücüyle karşılaşmak demektir. Etrafı gözleyen göz, verilen görevden uzaklaşıldığını, eleştirel olduğunu, bu yüzden de tehditkâr bir durumun varlığını haber verir. Ve öğretmen hemen uyarır; “gözlerin işinle ilgilensin, işine bak v.b” öğrenciler, verilen görevle ilgilenmediklerinde, direnişin aktif elemanları haline gelirler. Fakat derste verilenlerle ilgiliyken öğrenciler, paketlenmiş bilgiyi alan pasif alıcılar –tutkusuz seyirciler- olurlar (McLaren, 1999:159).

Daha pasif ritüelize edilmiş direniş şekli, “asi öğrenci” hareketlerinden başka okul içinde “**sınıf palyaçosu**” adı verilen kişi tarafından gerçekleştirilir. McLaren (1999:160), bir öğretmenin “sınıf palyaçosu” tanımına kitabında yer verir. Bu öğretmene göre sınıf palyaçosu, “çok akıllı olmayan, fakat öğretmenin söylediklerinin içindeki farklı yanları keşfeden, bazen öğretmeni zor durumda bırakıp, onu aptal yerine koyan, ancak derse hiçbir şey eklemeyen, bir katkıda bulunmayan öğrencidir”. St. Ryan’da, McLaren’e (1999) göre Vinnie adlı öğrenci bu tanıma tam anlamıyla uymaktadır. McLaren (1999) Vinnie’nin kendisine “okulun ne kadar sıkıcı bir yer olduğunu hatırlattığını” yazar. Vinnie, sınıf arkadaşları tarafından fazla dikkate alınmasa da, yine de onun yaptıklarıyla dikkatleri dağılır. Vinnie, durum ne kadar ciddi olursa olsun sürekli gülümser. Öğretmenin dikkati başka bir yerdeyse, göz bebeklerini döndürmek, komik yüzler yapmak, arkadaşına kalem fırlatmak ya da şakalaşmak gibi hareketlerde bulunur. Sınıf palyaçosu, kültürel olarak bağlı bulunduğumuz evrenin yazılmamış temel kurallarını anlatırken, bu “kutsal” kültürel kuralların yapaylığını anlatmış olur. Sınıf palyaçosunun yaptıkları, sadece sınıf düzenini bozmakla kalmaz, aynı zamanda

sınıfın tüm kültürel kodunu etkiler. Okulun kodu genel olarak şöyle özetlenebilir; “kendi şahsi inanışların ne olursa olsun, öğretmenlerin kutsal veya yararlı dediklerine asla saygısızlık etme”. Bu kural, sınıf palyaçosu tarafından bozulur ve diğer öğrencilere bu kuralların gökten inmediğini ve bozulabileceğini gösterir. Sınıf palyaçosu, öğretmeni sürekli “dürüst” olmaya zorlar. Sınıf palyaçoları genelde erkektirler. Bir sınıf palyaçosunu, diğer direnişçilerden ayıran özellik, onun kuralları komik hatta eğlenceli şekilde bozuyor olmasıdır. Sınıf sosyal düzenini bozar, ancak hiçbir zaman bu bir olay haline gelmez (McLaren, 1999:159-162).

Sınıf palyaçosu, okulda yazılı olmayan fakat uygulamada kural olan şeylerin sorgulanmasına neden olur. Öğrencilere, okulda bu yazılı olmayan kuralları öğretmek gibi bir zorunluluk yoktur. Ancak bu kuralları tüm öğrenciler bilir ve uygular. Örneğin, hiçbir öğrenci haçı ters asmaz, ya da papanın resmine bıyık çizmez. Kutsal imajları lekelemez. Sınıf palyaçosunun yaptığı, bu kuralları karmaşa ile doldurmaktır. Kısacası, sınıf palyaçoları, hâkim ritüelleri ve okul baskısını hafifletirler. Sınıfta eğitim sürerken, sınıf palyaçosunun yatığı şey komik olmaktan ötedir. Derste öğretmenin sembollerini anlamsızlaştırarak, öğretmeni çıplak bırakır ve sınıfın güç yapısındaki dengeyi bozar. Genelde öğretmenler, sınıf palyaçosuna karşı hareket etmezler. Gülünç olduğu için direk bir tehdit olarak görülmez. Fakat tüm yaptıkları da cezasız kalmaz. Öğretmenler onu normal öğrenci kategorisinin dışına koyarlar ve verdikleri cezalar diğer direnişçilere ya da asi çocuklara verdikleri cezalardan daha hafiftir. Sınıf palyaçosunun istediği, öğretmenin onun yaptıklarına gülmesidir. Çoğu zaman öğretmen bu isteği yerine getirir. Bu yerine getirişin arkasında, öğretmenin diğer tehlikeli asi öğrencilerden tepki görme korkusu da vardır. Eğer öğretmen, sınıf palyaçosunun yaptıklarının ileriye gittiğine, düzeni değiştirmeye yönelik olduğuna inanırsa, onu durdurmak için elinden geleni yapar.

Sınıfta olan diğer direniş olaylarıyla sınıf palyaçosunun yaptıklarını ayırt etmek gereklidir. Örneğin, direniş gülüşü, sınıf palyaçosunun yaptıklarına gülmekten farklıdır. Bu durum, tüm sınıf, öğretmene karşı döndüğünde meydana gelir genellikle öğrenciler, doğru zamanı beklerler. Zamanı geldiğinde sesli, gürültülü bir şekilde gülmeye başlarlar. Direniş hareketinin sınıf tarafından kabul gördüğünü

gösterir. Sevinç gülüşünden de farklıdır. Düşmanca bir harekettir. McLaren'in (1999) tarif ettiğine göre göğüsten başlar, sonra makine gürültüsüne dönüşür ve sonunda dumandan boğulma sesini andıran bir gürültüyü andırır hale gelir. Öğretmenin gücünü sarar ve onu nötrleştirir. Öğretmenin kendi liderliğini sorgulayacak hale getirir. Bu gülüşün aktörleri kazanamazlar ancak öğretmen buna direniş gösterirse, öğrenciler gülmelerine devam ederler. Öğretmen direnmeyi bırakır ve gülmeye izin verirse hatta kendi de gülerse ancak o zaman bu direniş biter (McLaren, 1999:164,165).

Tüm bu karşı gelme ve direnmeler, sokaksal alan davranışlarının okul tarafından silinme teşebbüsüne bir tepki, bir savaştır. Direnme, öğrencinin baskıya karşı dayanma gücüne göre de değişir. Öğrenciye göre bu baskıya karşı geri darbe vurma, karşılık vermektir. Öğrencilerin direniş gösterme şiddeti, baskıyı gösteren kişinin durumuna göre değişir. Eğer öğretmenlerinin kendilerinden biri olduğunu düşünürlerse, direniş hareketi daha az olur. Öğretmen ya da idare tarafından verilen cezaya "erkek" gibi direnme de bir gurur kaynağıdır. Anlamsız eğitim ritüellerine katlanmak, zayıflık ve "kadınsılık" olarak tanımlanır. Bu yüzden bazı erkeksi direniş hareketleri, kızlar tarafından da uygulanır. Bazı öğrenciler, fiziksel acı veren cezaya dayanmayı, statüde yükseklik ya da bir çeşit ödül olarak görür.

Okulda cezalar, her zaman görünür değildir. Öğretmenden gurur kırıcı sözler, kaldırılan parmakların görmezden gelinmesi, öğrenciyle konuşurken boş ve ifadesiz bakma, öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmelerini sağlama, sosyal kimliklerini öğrencilerden alma, bu türlü görünmez cezalardandır. Örneğin, McLaren (1999) bir öğretmenin bir öğrencisine şöyle söylediğini işitir; "her zaman ağzın açık mı düşünürsün?" yazar buna "sözel zorbalık" adını verir.

St.Ryan'da başarılı bir öğrenci olmanın anlamı, hâkim sınıfın ideolojisini benimsemektir. Başarılı bilim projeleri ya da diğer akademik başarılar için madalyalar, ödüller verilir. Bir öğrenci için alınabilecek en önemli ise ödül, St.Ryan'da, "en iyi Hıristiyan davranış" ödülüdür. Bu ödülü alan öğrenci her zaman iyi, itaatkâr ve işbirliğine hazırdır. Okul her zaman, kültürün kurucusu, toplumun eşitleyicisi, büyük akılların şekillendiricisi, gelecek nesillerin yaratıcısı olarak

tanımlanır. Diploma alındığında hâkim kültürün öğrenci üzerindeki hâkimiyeti tamamlanmış olur (McLaren, 1999:173-215).

Okulda zamanın hâkimiyeti öğrencilere değil, öğretmenlere ve idarecilere aittir. Öğrencilerin en büyük şikâyetlerinden biri, öğle yemeği için verilen sürenin azlığıdır. Öğrencilerin yemek yemek için bir saatten az zamanları vardır. Yemeğe verilen zaman, dini ayinlere verilen zamandan daha azdır. Ancak bazı durumlarda öğrencilere kontrollü bir özgürlük tanınır. Öğrencilere, kısıtlı özgürlük, okulun düzenini tehdit etmeyecek şekilde verilebilir. Bu, bir sübap görevi görerek, birikmiş öfkeyi transfer eder. Örneğin, 19 Şubat, yılın ilk dansıdır. Bu bir festival havasında geçer. Sokaksal alanın bir gösteresidir. Öğrencilerin kendi üstünlüklerini gösterdikleri nadir olaylardan biridir. Dans etmeye, duygusal gösterilere, statünün değişmesine izin verilir. Bazı öğretmenler, bu durumda kendilerini tehdit ediliyor hissederler. Kahkaha ve gürültü çok yüksektir. Ayaklar yere vurulur. Hatta bazı öğrenciler vahşi sesler çıkarır. McLaren (1999), diğer bir örneği, Noel'den önce, okulda bir dans partisi yapılmasına izin verilmesi olarak gösterir. Bu izin, popüler halk olayına dini anlam yüklemek içindir. Böylece dans kutsallaşır. Sokaksal alana ait bir olayı, okul bünyesine katarak, okul, direnişi en aza indirmeye çalışır (McLaren, 1999:157-236).

Yukarıda da belirtildiği gibi eğitim ritüelleri, öğrenciyi iş yerine hazırlarken, statükoyu korumaya çalışarak, öğrencilere hayatın bu şekilde olduğu ve bunu kabul etmeleri gerektiği öğretir. Dersler, işleniş şekilleri, öğrencilere eksikleri olduğunu gösterirken, aynı zamanda ihtiyaçlarını karşılamaya çalışırlar. Örneğin, öğrenciler sosyal sınıfları ve etnik kökenleri yüzünden kendilerini eksik hissettirilirken, okul onlara “gerekli, uygun” değerleri kazandırarak onları sosyalleştirir ve topluma kazandırır. Okulun temel paradigmaları öğretilirken, öğrenci “acı kültürü” sürecine girer. Okuldaki ritüeller, çalışmalar, öğrencilerin deneyimlerini şekillendirerek, öğrenciye, temel paradigmalardan aşılır. Günlük dersleri dinlerken, öğrenciler dik otururlar, gözler öğretmenin üzerindedir. Herhangi bir görev ya da ödev yerine getirilirken, öğrencilerin gözleri kitaplarında ya da kâğıtlarında odaklanmış haldedir. Sandalyede arkaya eğilmek, parmak kaldırarak dersi bölmek, oturulması gereken yerde ayakta durmak, camdan dışarıyı seyretmek, öğrencisel alandan

çıkılmak yasaklanmıştır. Buna ek olarak, eğitim ritüelleri, hayatın doğal bir parçası olarak öğretilir. Ritüeller uygulanırken değişikliğe izin verilmez. Bu durum ise öğrencilerin, öğretilenlerin, sembollerin, törenlerin değişebilir olduğunu anlamamalarına sebep olur. Bu kesinlik ve değişmezlik, eğlence ve sevinç için çok az yer bırakır. Okulda önemli olan, öğrencilerin meşgul ve sıkı çalışıyor görünmeleri, verilen görevi yapmalarıdır. McLaren (1999), bunu “bir buket sıkıcılık” olarak adlandırır. Eğitim idealleri, bu çeşit sıkıcı çalışmalar ve ritüeller yüzünden sabote edilir (McLaren, 1999:218-221).

McLaren (1999), anlattığı sorunlar için bazı çözüm önerileri getirir. McLaren’e (1999) göre, kendi zamanlarını planlama, kendi ritüel ritimlerini bulma, kendilerini rahat hissedebilecekleri ritüel alanları keşfetmeleri gibi konularda öğrencilere fırsat vermek gereklidir. Ses geçirmez çalışma merkezleri kurularak, öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olmalarına imkân tanınmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi arkadaşlarıyla yalnız, kendi hızlarına göre çalışmalarına fırsat verilmelidir. Öğrenci, pasif alıcı olmaktan çıkarılmalıdır. Urban T.Holmes’un (1977) dediği gibi “hayaller özgür bırakılmalıdır” . Müfredatı yazanlar, McLaren’e (1999) göre, ritüel uzmanlarıyla diyalog kurmalıdırlar. Sınıfta, çeşitli ritüeller kullanarak, öğretmenlere uygulama alanında farklı seçenekler sunulmalıdır. Dramanın kökeni, ritüellerin içindedir. Programcılar, drama öğretmenlerine, sınıfı şekillendirmede danışmalı, onların fikirlerine değer vermelidirler. Örneğin, sınavların bitişi, okulların kapanışı, doğum günü partileri, özel tatiller, azizlerin günleri, okulun törensel takvimine eklenebilir. Esnek plan yapılmalı, öğrenci aktivitelerine izin verilmelidir. Anlık ortaya çıkan, ya da öğrencilerin ortaya çıkardığı semboller takdir edilmelidir.

Sınıftaki öğrencilerin farklı kültürlerine değer verilmeli, bu farklı kültürel özellikler derse katılmalıdır. McLaren’in (1999) tespit ettiğine göre, St.Ryan’da girdiği sınıfların çoğunluğunu Portekizli öğrenciler oluşturmasına rağmen, öğretmenler onların kültürleri hakkında hiçbir şey söylememektedirler. Hâkim kültürün, tüm kültürleri homojenize etmeye çabası, kültürel bir şovenizm oluşturmaya çalışmasının göstergesidir. Herbert Thelen’a (1954)göre, öğretmenin kültürüyle, öğrencinin kültürü arasındaki farklılıklar bir çeşit ateşkes şekline dönüşür. Bir

sentez ortaya çıkmaz. Farklılıklar güç kaynağı değildir. Ceza verilecek bir neden olarak görülürler. Sınıftaki çatışmalar, yanlış görülür ve bastırılır. Öğretmenin düşüncesi Kral Solomon'un kararıymış gibi değerlendirilir (McLaren, 1999:241-245)

Okullar, özellikle Katolik okulları, gücün tekrar üretildiği, çalışan sınıfın alt seviyeye yerleştirildiği, resmi ulusal normların çocuklara öğretildiği, kapitalist değer ve yargıların günlük yaşam alışkanlıklarına dönüştürüldüğü yerlerdir. Katolik okullarının amacı, iyi Katolikler yetiştirmek ve aynı zamanda bu çocukları iyi işçiler olarak üreterek, onları bir insan sermayesine dönüştürmektir.

Sınıf ritüelleri, öğrencilerin ve dolayısıyla bizim kaderimizi kontrol eder mi? McLaren'e (1999) göre, bu ritüellerin doğal ve değiştirilemez olduğu düşüncesi, öğrencilere zarar vermektedir. McLaren (1999), çalışmasının eğitimcilere, seçtikleri ritüellerin gücünü anlamaları konusunda yardımcı olmasını ümit eder. Çünkü bu seçimler, öğrencinin ve sonuç olarak okulun başarısında etkilidir. Ona göre, daha adil ve insancıl bir dünya inşa etmek için, öğretmenler öğrencilerin kültürel seviyelerine göre ders vermelidirler. McLaren (1999) okulların, tüketici isteklerini besleyen ve böylece kapitalizm canavarını körükleyen bir makineler olmaktan çıkarılması gerektiğini düşünür (McLaren, 1999:252-273).

Stanley Aronowitz ve Henry A.Giroux (1985) da mikro çalışmalardan yana olan araştırmacılarıdır. Çatışmacıların düşüncelerini eleştirirlerken, onların insanların "tarih"i yazdığını görmezden geldiğine; yaratıcılık, direniş, arabuluculuk konularının teoriden tamamen kaybolduğuna değinirler. Çatışmacılar, okulları, fabrika ya da hapisaneyeye benzetirler, öğretmen ve öğrenciler ise kapitalist sistemin pasif oyuncularını şeklinde gösterilir. Onlara göre, Çatışmacılar okullarda var olan çatışmaları, direnişi yok sayarak öğretmen ve öğrencileri gerçek okul ortamlarında incelemeyiz. Böylece teorilerini uygulamada görme şansını kaçırlar. Aronowitz ve Giroux (1985), son zamanlarda yapılan çalışmaların, çatışma, direniş ve mücadelelere yer verdiğini söyler. Onlara göre Direniş Teorisi, okulların, hâkim ve alt kültürün mücadele alanı olduğunu, ayrıca örtük program gerçeğini de dile getirirler (Aronowitz ve Giroux, 1985:71).

Aronowitz ve Giroux'a (1985) göre, okullar, sadece direniş hareketini sağlamaz, aynı zamanda hâkim sınıfın ideolojik ve maddi menfaatlerine aykırı davranışların kaynağı da olabilirler. Okullar, sadece hâkim sınıfın mantığıyla yönetilmezler. Sadece ekonomik değil, aynı zamanda kapitalist marketten bağımsız, politik, kültürel, ideolojik aygıtlardır. Okullar, toplumun koyduğu sınırlar içinde hareket ederlerken bu sınırları etkilemek ve şekillendirmek için uğraşırlar. Homojen kurumlar değildir, farklı okul bilgi formları, ideolojileri, organizasyon şekilleri, sınıf ilişkileri vardır. Çatışmacılar, güç üzerinde odaklanıp, üst sınıfların alt sınıflara hâkim olduğu konusu üzerinde dururlarken; Direnişçi teorisyenler ise bu alt grupların kültürlerini, güçlerini küçük görmeden onlara önem vermişlerdir. Alt sınıflar, hem direnirler, hem kendilerini tekrar üretirler. Aronowitz ve Giroux'a (1985) göre bu bir ikilemdir (Aronowitz ve Giroux, 1985:73).

Giroux (1992:21), “öğretmenlerin entellektüel olmaya ihtiyaçları var” der. Öğretmenler, farklı gruplardan olan insanlar arasında uzlaşma kurmalıdır. Eğitimciler ve “kültür işçileri”¹, sınırı geçen kişiler olarak, alternatif toplumsal alanlar üretmelidir. Öğrencilere, deneyimleri tekrar düşündürülerek, baskıları yenmek adına doğru yol gösterebilir. “Giroux, eğer müfredat programı ırkçıysa, tüm öğrenciler de ırkçı mı olur?” diye soru sorar. Ona göre yazılı olan değil, öğrencilerin anlamı nasıl kurguladığı önemlidir. Yazılı metin, öğretmen, öğrenci arasında her zaman duruma uygun şekilde yeni bir ilişki ortaya çıkar. Öğrencilerin sesini duymak öğretmenleri “Sınırı-geçen kişi” yapar. Okulu, kültürel ve politik bir düzen olarak görerek, radikal eğitimciler, farklı sesleri bir araya getirip demokratik bir topluluk oluşturmalarıdır (Giroux, 1992:21).

Aronowitz ve Giroux (1985), Direnişçilere bazı eleştirilerde de bulunurlar. Direnişçilerin, Çatışmacı Teoriyi görmezden gelerek, bu modelin gerekli yönlerini kaçırdıklarını düşünürler. Farklarına rağmen, iki teori de, öznenin ve yapının tekrar üretilmesi, tekrar dönüşümüdür. Ancak, hiçbiri, Aronowitz ve Giroux'a (1985) göre, yapı ve kurumları, insan öznesiyle diyalektik bir ilişki kurdurtmayı

¹ “Cultural workers” terimi, geleneksel olarak sanatçılar, yazarlar ve medyadakiler için kullanılır. Fakat kitabında Giroux (1992), bu alanı genişleterek hukuk, mimari, tıp, eğitim, edebiyat konularında çalışan profesyonelleri de içine alır (Giroux, 1992:5).

başaramaz. Direniş Teorisinin bazı zayıf yönlerini Aronowitz ve Giroux (1985), şu şekilde özetler (Aronowitz ve Giroux, 1985:99-106):

— Direniş Teorisi, alt sınıfın direnişini anlatır, ancak bu mücadeyi destekleyen tarihsel gelişimleri anlatmaz. Bu direniş hareketini ortaya çıkaran çeşitli tarihi ve kültürel faktörlerin eksikliği, teoriyi yaralar.

— Direniş, belki de hâkim kültürün bir yansımasıdır. Örneğin, ırkçılık ya da cinsiyet ayrımı, öğrencilerin okul kurallarına karşı çıkmalarının bir nedeni olabilir. Angela McRobbie'nin (1994) çalışmasında, İngiltere'de altıncı sınıf kız öğrencileri saldırganca kendi cinsiyetlerini öne sürerek, okulun “temizlik, düzen, pasiflik, itaatkârlık” olan “kız” tanımına karşı çıkarlar. Okul kurallarına direnme, erkek arkadaşlarının isimlerini sıralara kazımak, makyaj yapmak, dar giysiler giymek, sürekli, erkeklerden ve erkek arkadaşlarından konuşmak şeklini alır. Aslında bu davranışlar, okul normlarına karşı değil, işçi sınıfını ve geniş kitleleri karakterize eden cinsiyet ayrımı ile alakalıdır. Bu türlü cinsiyet ayrımını uygulayan öğrenciler ve öğretmenler de, hâkim kültürün bir uzantısını uygulamış olmaktadır. Okulda, kültürel sınırların geçilmesi için fırsat tanınmalıdır.

— Direniş teorisinin, bazı durumlarda öğrencilerin, okulun hâkim ideolojisine karşı tamamen duyarsız olduklarını kabul etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bazı hareketleri okulla direk alakalı olmayabilir.

—“Hâkimiyet” ya da “direniş” kendi içinde terimsel anlamda, ciddi şekilde incelenmezler. Öğretmen ve öğrencilerin karmaşık bilinçleri de yine ciddi şekilde incelenmez.

— Cinsiyet ve ırkı çok az dikkate alırlar. Erkekler ve sınıfsal olaylarla ilgilenirler. Kızlar, ya görmezden gelinir ya da erkek direniş hareketinin içine dâhil edilir. Hâlbuki hâkim kültür ve onun baskısı, kızları ve erkekleri aynı oranda etkilemez. Çünkü kadınlar, hem evde hem de işyerinde olmak üzere iki kat daha fazla baskı ve ayrımcılıkla karşılaşılır. Maalesef, Direnişçiler bu durumu göz ardı ederler.

— Daha az görülen direniş şekillerinin üzerinde durmazlar. Kısa vadede itaatkâr gibi duran ancak uzun vadede direniş hareketini sezdirmeden uygulayan ve bu

yolda ilerleme kayd eden öğrenciler vardır. Bunlar, şaka yaparak dersi bölmeyi, sınıf baskısıyla ders işletmemeyi, öğretmene bazı görevlerini yaptırılmamayı hissettirmeden uygulayabilirler. Ancak kendilerini bilgi ve beceri öğrenmeye tamamen kapatmazlar.

— Bazı öğrenciler, hâkim sınıf ideolojisinin yapmak istediğini anlar, kabul etmez, ancak direniş te göstermezler. Bu grup öğrenciyi, Direniş Teorisi incelemeyiz. Bu öğrenciler, direnişin onları şimdi ve gelecekte güçsüz pozisyona koyacağını bildikleri için bu hareketi yapmazlar. Yaşadıkları gerçekler, daha iyi bir yaşam için duydukları istek ve özlem, onları potansiyel politik bir lider haline getirebilir.

— “Direniş, nasıl oluyor da öğrencilerde harekete dönüşür, baka bir deyişle, fiiliyata geçebilir?”. Aronowitz ve Giroux’a (1985) göre, “özgür olmama”, insanlarda değişik psikolojik durumlar oluşturabilir. “Hâkim ideolojinin baskısı, insanlarda nasıl bir psikolojik değişime yol açar?” sorusu, yine teori tarafından incelenmez.

— Her karşıt hareketi, direniş şeklinde algılamak hatalı bir düşüncedir. Teorik olarak, nelerin direniş olarak kabul edileceği, bunların kıstasları, en başından belirlenmeli ve bu ölçütler açıklanmalıdır. Tüm karşıt hareketler incelenmeli, aralarından koyulan ölçütlere uygun “direniş” hareketleri belirlenmelidir. Ancak Direniş Teorisinde böyle bir durum söz konusu olmamakla beraber, her hareket direniş olarak kabul edilir.

BÖLÜM 6: DİĞER BAKIŞ AÇILARI

6.1. Etnik Köken ve Örtük Program

İnsanların, öğrenci veya öğretmen olarak okulda cinsiyet, etnik-köken veya sınıflarına göre gördükleri muamele ve buna karşı geliştirdikleri karşı davranış örtük programın bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde, okulda hatta üniversitede bile öğretmen ve öğrencilerin etnik-kökenlerine göre gördükleri muamelelerin, onların başarılarını ve hayatlarını nasıl etkilediği gösterilmeye çalışılacaktır. Bu muameleler ve bunun etkileri, yazılı müfredatta ya da yazılı herhangi bir kanunda yer almamaktadır. Kanun herkesin eşit olduğunu belirtir. Ancak hâkim kültürün ve çeşitli önyargıların gizliden gizliye neden oldukları, okuldaki hayatı ve hayatları etkilemektedir. Bu etkiye tepki olarak yapılan davranışlar da, okulda bir mücadele ortamı oluşturur. İşte bu açıktan açığa yaşanmayan mücadele, örük programın bir parçasıdır.

Örneğin; 1998-2000 yılları arasında, Arizona Üniversitesinde öğretim görevlileriyle yapılan mülakatlarda ortaya çıktığına göre, siyah öğretim görevlileri kendilerine yapılan muameleden büyük ölçüde rahatsızlık duymaktadırlar. Mülakatlarda siyah profesörler, beyaz öğrencilerin sınıfta beyaz bir profesöre sormaya cesaret edemedikleri soruları kendilerine sorabildikleri, yine beyaz profesörlere yapamadıkları muameleyi kendilerine yapabildiklerini söylerler. Üniversite yönetimi de kendilerine aynı şekilde davranmaktadır. Örneğin, bir beyaz öğrenciden gelen şikâyet üzerine, siyah öğretim görevlisi dönem ortasında müfredatını değiştirmek zorunda kalır (Gair ve Mullins, 2001:33). Dersteki öğretim görevlisinin rengi nedeniyle, sınıf ortamında ve öğrencilerin davranışlarında meydana gelen değişiklikler, örtük programın varlığının en güzel kanıtıdır.

Glenabah Martinez (2006), 2.5 yıl, Mountain View High School'u inceler. Okulda beyazlar ve Latinler çoğunluktadır. 1997 baharında yerli Amerikalı olan lise son sınıf öğrencileri, mezuniyet töreninde kendi geleneksel kıyafetlerini giymek isterler. İzin istekleri okul yönetimince reddedilir. Mezuniyet töreninin bir ruhu ve ciddiyeti olduğu, bunu da ancak kep ve cübbenin temsil edebildiği şeklinde bir gerekçe gösterilir. Çeşitli mücadelelerden sonra okul yönetimi “sadece yerli Amerikalılara”

geleneksel kıyafet giyme iznini verir. Bu noktada Apple'ın (1985) bir tespitinin doğruluğu göze çarpar. Ona göre devlet, herkesi öncelikle aynı düşünmeye, aynı olmaya zorlar. Bunu başaramazsa guruplar arası uzlaşmaya gider. Bu olayda da, önce izin isteğini geri çeviren okul yönetimi, okuldaki öğrencileri tek tip Amerikalı olmaya zorlar. Fakat kendi kimliklerini vurgulamak isteyen yerli Amerikalıları ikna edemeyince, gelen ısrarlar üzerine uzlaşmaya gider. Martinez'e (2006) göre yine de burada okul konseyi, izin vererek kendi gücünü göstermektedir. Öğrencilerin, ne zaman, nasıl "yerli" olabileceklerine okul konseyi karar vermektedir.

Adams (1995) ise kültürel kimlik üzerinde yapılan tahribatları inceler. Ona göre okul, tüm çocukların bütün geleneksel hayatlarından kurtulmalarını hedeflemektedir. Bunun yanında çocuklara beyaz kültür; fikir, değer ve davranışlarla aşılınmaya çalışılır. Martinez'e (2006) göre yerli öğrenciler, okulun öğretmeye çalıştığı "resmi" bilgiye direnmektedirler. Ancak bu konuda kurumsal engellerle karşılaşmaktadırlar. Eğer bu bilgileri ve okulu tamamen reddederlerse, iş hayatında alt sınıf olmaktan kurtulamazlar. Kariyerleri, onların edineceği okul bilgisine bağlıdır. Martinez (2006), Amerikan koloniciliğinin okul ve eğitim yoluyla devam ettiğini söylemektedir. Törende yerel kimliği, kep ve cübbe ile kapatma zorunluluğu buna bir örnektir. Ancak yerli Amerikalılar, bu basıya karşı koyarak, pasif alıcı rolünden kurtulmaya çalışmaktadırlar (Martinez, 2006:123-138).

Görüldüğü gibi etnik-köken örtük programın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu probleme gereken önem her zaman verilmez. Örneğin, Gloria Joseph (1988), Bowles ve Gintis (1978) ırk problemini göz ardı ettiğini söylerken, önemli tespitlerde de bulunur. Örneğin, ona göre, Puerto Rico ya da ABD'deki okullarda, çocuklar İngilizce konuşmaya zorlanırken, ABD tarihi ve kültürü öğretilir. Joseph'a (1988) göre bu durum ABD'nin kültürünü dayatmak için okulu bir araç olarak kullandığının bir göstergesidir (Joseph 1988:175). Joseph (1988), yine ABD'de okulların, çocuklara beyaz şiddete devam etmeleri için yardım ettiğinden bahseder. Beyaz çocuklara kültürel emperyalizm, Avrupa-merkezli beyaz ırkın üstünlüğü öğretilir. Günümüzde okutulan müfredat, beyaz-erkek çalışmalarını, kültürünü, başarılarını, bakış açılarını, deneyimlerini göstermektedir. Diğer tüm renklere kapalıdır. Joseph'e (1988) göre, yeni kurulan "Siyah Feminist

Pedagojisi” (Black feminist pedagogy - BFP)’nin amacı öğrencilere 3.Dünya ülkelerinin sosyo-ekonomik hayatını, kültürünü, ahlakını ve dinini göstermektir. Dünyayı, bir de bu perspektiften görmelerini sağlamaktır. Bu hareket, radikal değişim için öğrenciye gerekli donanımı sağlar. Öğrenci, öğretmenin gözünde pasif alıcı olmaktan kurtulur. Joseph (1988) için “Siyah Feminist Pedagojisi” değişim için insanları hazırlayan önemli bir harekettir (Martinez, 2006:178-185).

6.2. Cinsiyet ayrımı ve Örtük Program

Okulda hiçbir yerde yazmayan, ancak yaşanırken fark edilen diğer bir örtük program konusu, yapılan cinsiyet ayrımıdır. Öğrencilerin kendi aralarında ya da öğretmenlerin ve idarecilerin onlara karşı yaptıkları cinsiyet ayrımcılığı, öğrencilerin deneyimlerini, yaşamlarını ve başarılarını etkilemektedir. Bu davranışlar ve onların etkileri, resmiyete yansımadağı için örtük programın bir parçası olmaktadır.

Okulda yapılan cinsiyet ayrımı konusunda ilginç olan, kızların kendi aleyhlerine olan bu ayrımı kabul etmeleridir. Bu durum nasıl meydana gelmektedir? Kızlar, bu boyun eğiş duygusunu nasıl kazanmaktadırlar? AnnMarie Wolpe’un (1988) yazdığı makalede belirttiğine göre kızların beyinleri, düşünceleri ailede belirlenirken, erkeklerin iş hayatına hazırlanışları okulda olmaktadır. Kadınlar, düşük maaşlı işlerinde kalmak zorundadırlar, çünkü kadın oldukları için başka seçenekleri yoktur. Bowles ve Gintis’e (1978) göre bu durumun tüm suçu okulda değildir, çünkü kızlar ve erkekler okulda aynı eğitimi almaktadırlar. Onları farklı konumlara koyan aile ve sınıfsal oluşumlardır. Bowles ve Gintis (1978), kadınları ev işçisi olarak yetiştiren, onları erkeklerden sonra ikinci plana koyan en etkili kurumun aile olduğunu düşünür. Cinsiyet rollerini kazandırmada okul, aileye göre daha az etkilidir. Evde yetiştirilirken kızlar, işyerindeki aşağı statüyü tercih etmektense ev içindeki rollerinin daha iyi olduğu anlatılarak büyürler. Zaten okulda da erkekler, işçi olarak yetiştirilirler. Bu ikinci sınıf vatandaşlık, yani alt tabakaların kapitalist sistemde ezilmeleri, kadın düzeyinde iki kat daha fazla hissedilir. Alt tabaka olmanın yanında bu ezilmeye bir de kadın olma eklenir (Wolpe,1988:133-136).

AnnMarie Wolpe (1988) ise okulda, erkek öğrencilere daha fazla ilgi gösterildiğine değinir. Bu durum, kızların kendilerine olan güvenini azaltmakta, bu da düşük başarıya neden olmaktadır. Sınıfta yaşananlar, kızlara aşağı durumlarını hatırlatan, öğreten bir mesajdır. Sınıfta öğretilen normları, normal olmayan, ancak normalmiş gibi uygulanan davranışları, Mahony (1988) şu şekilde sıralar (Wolpe,1988:142):

—uzun süre kızları görmezden gelme öğretmenler ve öğrenciler için normaldir.

—erkeklerin sınıfta yerlerinden kalkmaları, birbirlerini itmeleri normaldir.

—kızlara toptan hitap etmek, erkekleri isimleriyle çağırmak normaldir.

—erkeklerin sınıftaki konuşmalara hâkim olmaları normaldir.

—erkeklerle daha sert, kızlarla daha yumuşak konuşmak normaldir. Kızların okuldaki başarılarını etkileyen en önemli neden okulda yaşanan deneyimlerdir. Okulda öğrenilen tüm bilgi ve deneyimler, erkek gücünün önemini vurgular. Öğretmen davranışları da genel olarak kızların kendilerine olan güvenini zedeler. Sınıftaki etkileşim, iletişim, sosyal sistemdeki güç dengesinin bir örneğidir. 1981’de MacDonald (1981), öğretmen davranışlarıyla ilgili çalışmaları incelerken, 1950 ve 1960’larda öğretmenlerin erkek öğrenciler lehine ayırım yaptığı gerçeğini ortaya koyar. Bu ayırım, o yıllarda zararlı olarak görülürken, 1970’ler ve sonrasında bu ilginin, erkek öğrencilerin kendine güven ve bağımsızlık duygularını kazanmaları açısından yaralı olduğu düşüncesi hâkimdir. Öğretmenin dikkati tüm erkek öğrencilere mi yönelik, yoksa sadece bazılarına mı? Bu ilgi ve dikkat zorunlu olarak akademik başarıya dönüşür mü? Kızların sessizliği, onların akademik kapasitelerinde bir düşüklüğe yol açar mı? Bu sorulara cevap olarak Walkerdine (2002), “kızları sadece kız okuluna da koysak, sessizliklerinde yine bir değişiklik olmaz” der. Çünkü sessizliklerinin en önemli nedeni ailedeki yetiştiriliş şekli ve annenin nasıl bir model olduğudur. Wolpe’a (1988) göre, sonuçta edinilen izlenim, aslında kızların davranışıyla ilgili tüm sorumlunun eğitim olmadığıdır. Önemli olmasına rağmen, eğitimden başka faktörler de kızların sessizlik davranışını kazanmaları açısından önemlidir (Wolpe,1988:133-146).

Bowles ve Gintis (1978), kadın ve erkek arasındaki farklılıkları kabul ederler, fakat en son analizlerinde, kadınları, kendi ailevi sorumluluklarının ve evcilliklerinin kurbanı olarak görürler. Kadının karşı karşıya kaldığı bu eşitsizliğin nedeninin aile olduğunu vurgularlar. Fakat radikal feminist yazarlar, kızların bu durumunun en önemli nedenini eğitim sistemi olarak görür. Onlara göre, okuldaki öğretmenin muamelesi ve erkeklerin sınıftaki hâkimiyeti, kızların kendileri hakkındaki düşüncelerini şekillendirir. Okullar, anneliği kadının ana hedefi olarak çizer. Bu durum, örtük program dâhil tüm programlarda yer alır. Annelik ve eş olmak birinci sırada olduğu için, hem kadınlar hem de erkekler, kadınların düşük ücretlerle, yarı-zamanlı çalışmalarını kabul ederler. Kadınlar, ailenin asıl para getireni olarak kabul edilmez. Onların birinci görevi anne ve eş olmaktır. Bu düşünceler, okulda örtük program yoluyla öğrenciye sürekli olarak öğretilmeye çalışılır.

Okuldaki “örtük” cinsiyet ayrımı ve bunun etkileri konusunda sadece öğrenciler değil, öğretmenler de nasibini alır. Örneğin, erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlerden daha iyi sınıf kontrolü sağladığına dair yazılı olmayan bir düşünce vardır. Erkeklik bu durumda artı bir özellik olarak görülürken, kadınlık bir zayıflık göstergesidir

Örtük programın bu uygulanaşına karşı kız öğrencilerden de direniş hareketleri gelmektedir. Disipline karşı durmak, karşıt kültür oluşturmak sadece erkek öğrencilere ait bir davranış değildir. Kızların direnişi, giydikleri kıyafetler, devamsızlık yapma gibi durumlarda ortaya çıkabilir, kaldı ki bu eylemler sadece kız öğrencilere ait davranışlar değildir. Erkeklerden daha az aktif ve fazla sessiz olabilirler, ancak bu onların direniş göstermedikleri anlamına gelmemektedir. Eksik olan bu direnişi inceleyecek olan araştırmalardır.

6.2.1. Kadın Direnişçiler

Kadınların eğitim konusunda sadece pasif alıcılar olmadıklarını, okuldaki cinsiyet ayrımını vurgulayan örtük programa karşı çıkılabildiklerini göstermek amacıyla, bu çalışmada, kadın direnişçilere ya da başka bir tabirle eğitim savaşılarına yer verilmiştir. Bu konuda Crocco (1999) ve arkadaşlarının yaptığı çalışma dikkate değerdir.

ABD’de kadın eğitimcilerin aktif olduğu dönem 1880 ve 1960 yılları arasındır. Kitapta Crocco ve arkadaşları, bu yüzden, 1880–1960 yılları arasında yaşayan altı tane kadının hayatını inceler. Bu kadınların özelliği, eğitim kurumlarındaki bazı güç dengelerine karşı koymaları ve toplumsal figür haline gelmeleridir. Jane Addams, Hull House’un kurucusu, Ida B.Wells linç edilmeye karşı duranlardandır. Elizabeth Almira Allen, New Jersey Eğitim Birliği’nin ilk bayan başkanı ve ilk defa “öğretmen ödeme sistemi”ni savunanlardandır. Marion Thompson Wright, Harvard Üniversitesi’nde eğitim profesörü olarak, Afrikalı Amerikalıların okula entegrasyonunu ve kadın katkısının tanınmasını savunanlardandır. Helen Heffernan, Kırsal Alan ve İlköğretim Alanı Devlet Komiseri; Carine Seeds ise California Üniversitesinde Laboratuvar Başkanı olarak çocuk-merkezli ve ilerlemeci bir eğitimi savunur. Eğitim için kadınları inceleyerek, Crocco ve arkadaşları (1999), eğitimde meydana gelen değişikliklerde kadınların sadece pasif alıcılar olmadıklarını göstermeye çalışmıştır. Bu kadınların yaşamları, kadını ikinci planda gören bir sistemde dahi direniş hareketlerinin mümkün olabileceğini göstermesi açısından önemlidir. Onların yaşam deneyimleri, marjinal grupta olanların eğitim seçenekleri hakkında bize bilgi vermektedir (Crocco,1999).

Adams ve Wells, sosyal eşitsizliklere, alternatif eğitim alanları kurarak cevap vermişlerdir. “Yerleşim Evleri” (Settlement House Movement) ve “Kadın Klüpleri” (Women’s Clubs), toplumsal tabanlı, eğitimin hayat boyu olduğunu iddia eden, marjindeki grupların ihtiyaçlarına önem veren alternatif eğitim alanlarıdır. Alternatif eğitim kurumları arayışı, geniş bir sosyal değişim hareketinin bir parçasıdır. Margaret Haley (1861-1939) ve Catherine Goggin (1854-1916), kadın öğretmenleri bir sendika altında organize etmiş, sınıfsal ve etnik ayrımları ortadan kaldıran network ağları kurmuşlardır. Bu da kadın haklarının artmasına neden olmuştur. Kadın kulüpleri, sadece sosyal kulüp olarak görülmesine rağmen, Crocco ve arkadaşlarına (1999) göre, eğitim kurumlarını şekillendiren merkezi bir güç olmuşlardır.

Corinne Seeds (1889–1969) ve Helen Hefferman (1896-1987), diğerlerinin aksine, mücadelelerini cinsiyet üzerinden değil, genel demokratik insan hakları üzerinden yapmışlardır. Bu kadınların yaşamları, kadınların okuldaki hayatlarıyla, erkeklerin

üniversite ve bürokrasideki hayatlarının arasındaki boşluğu kapatmaktadır. ABD’de, o dönemde öğretmenlerin eğitimi şüpheli görülmekteydi. Sınıfta öğretmenlik işi kadın işi olarak görülürken, yüksek eğitim daha saygındı ve erkek işi olarak düşünülüyordu. Dolayısıyla öğretmen eğitimi de erkek işi görülmekteydi. Ancak, kadın kulüpleri, sivil haklar organizasyonları, öğretmen birlikleri, yerleşim evleri, kadınların toplumda lider olarak yükselmesine zemin hazırlamıştır. Adams ve Wells için, sosyal değişim, devlet sisteminin dışında gerçekleşebilir. Onlar devlet okullarının dışında çalıştıkları için, bu devletçi ve ayrımcı düşüncelere daha rahat karşı gelebilmişlerdir. Yine bu yıllarda, okullar daha resmi ve standart organizasyonlar haline gelmişlerdir. Ancak endüstriyel hiyerarşik modellerin, düzenleme ve standardizasyonların, okul ve kadınların üzerinde uygulanması, ataerkil düzeni perçinlemeye yardım etmiştir (Crocco,1999:20-117).

Burada sözü edilen eğitimci kadınlar, eğitimin standartlaştırılmasına, dezavantajlı grupların “diğer” olarak adlandırılmasına karşı çıkmışlardır. Yaşamları, kadınların sadece pasif alıcılar olmadığını, hâkim kültüre karşı her zaman bir direnişin söz konusu olduğunu göstermektedir. Crocco’nun (1999) düşüncesine göre, insanlar, ırkçı ve baskıcı toplumlarda, onlara sunulan sınırlar çerçevesinde bilinçlenirler ve dünyaya farklı gözle bakabilirler. Bu bilinçlenmenin ve Dünya’ya farklı gözlerle bakabilmenin öğrenilebileceği en önemli yer okullardır. Ancak okullar, hâkim kültürü yaydıkları için, farklılıkları bastırmaya ve insanları itaatkâr homojen bir toplum haline getirmeye çalışırlar. Bu yüzden, eğer hâkim kültürün mesajı, beyaz ve erkek kültür sembollerini yayıyorsa, kadınların kendi kapasitelerine inanıyor hale gelmeleri ve karşıt toplumsal hareket oluşturmaları oldukça zordur (Crocco,1999:118-119).

6.3. Fiziksel Çevre ve Örtük Program

Binalar, fiziksel alanlar insanları kısıtlar. Bu da bir çeşit yazılı olmayan, gözle görülmeyen bir örtük program konusudur. Apple’ın (1985) da söylediği gibi okulun fiziksel çevresi de örtük programın bir parçası olarak algılanmalıdır. Fiziksel çevrenin insanı etkilemesini, insanlar fark etmez. Ancak çevre, çeşitli mesajları insanlara ileten bir araçtır. Onu bu şekilde organize edip, mesajı yerleştiren ise

insanlardır. Bu açıdan bakıldığında, okul binalarının içine yerleştirilen mesajların öğrenciye öğrettikleri, örtük programın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

Carrie Yang Castello (2001), Berkley Üniversite'sinin Hukuk Fakültesi (The Boalt Hall School of Law) ve Sosyal Bilimler Fakültesi (The School of Social Welfare) binalarını inceler. Hukuk Fakültesi neo-klasik Batı kültürüyle bağı yansıtır, güçlü, büyük ve ihtişamlıdır. Hukuk genelde erkek mesleği olarak görülür. Aynı zamanda üst sınıf çocuklarının rağbet ettiği bir bölümdür. Bina, çok büyüktür ve karmaşık bir düzendedir. Döşemeler etkileyici, merdivenler geniştir. İlk bakışta binadaki lüks hemen göze çarpmaktadır. İlk günden öğrenciye sen özelsin mesajı verilmektedir. Girişte, Fakülteye bağışta bulunan önemli hayırseverlerin isim listesi asılıdır. Bu 39 hayırseverden sadece biri bayandır. Latin, Asyalı ya da başka bir kökene ait isim bu listede yer almaz. Hepsi beyazdır. Bu sanki hukukun beyaz, erkek Amerikalılara ait olduğu izlenimini verir. Sınıflar anfi şeklindedir ve her öğrencinin yeri bellidir. Öğrenciler, güç, zenginlik, rahatlık içinde, üst sınıf kültürüyle yetişirler¹ (Castello, 2001:45-47).

Sosyal Bilimler Fakültesi'ndeki bölümler ise daha çok bayanlara yönelik olarak görülür. Okulda bayanlar ağırlıkta olup siyahlar, alt gelirliler de vardır. Fakülte binası basit bir döşemeye ve boyaya sahiptir. Hukuk Fakültesinin binasından buraya giren insan gerçek bir düşüş yaşar. Devlet yapılarında görünen, bakımsızlık, eskilik, fakirlik hemen göze çarpar. Hayırseverlerin isimleri, duvarlarda asılı değildir. Hukuk Fakültesinin duvarlarında olmayan öğrenci çalışmaları, bu binanın duvarlarını süslemektedir. Hukuk Fakültesi böyle bir uygulamayı lisevari olarak bulur. Orada duvarlar iyi sanat eserleriyle doludur. Bu öğrencilerin sınıfsal durumlarıyla da ilgilidir. Hukuk Fakültesinin duvarlarındaki resimler beyaz, otorite sahibi erkeklerin portreleriyle doludur. Sosyal Bilimler Fakültesi'nde ise farklı renkte olan insanlar, kadınlar, çocuklar da resmedilmiştir. Sınıflarda tekli

¹ Gair ve Mullins (2001) te bu düşünceye katılır ve Yale Üniversitesi örneğini verirler. Onlara göre, Yale Üniversitesine giden bir öğrenci her şeyde, her yerde "sen lidersin, lider olacaksın" mesajını alır. Her bilgiyi bu yönde alır, öyle görür ve öyle yetiştirilir (Gair ve Mullins, 2001:34).

sandalyeler vardır. Yuvarlak bir biçimde otururlar. Hiyerarşi azdır. Toplumsal sorumluluk, para kısıtlılığı, tolerans, empati, alçakgönüllülük, Soysal Bilimler Fakültesi binasının verdiği mesajlardır (Castello, 2001:50,51).

Bu çarpıcı araştırmanın dışında bu konuyla ilgilenen başka araştırmacılar da vardır. Örneğin, **zaman ve yerin** tahsis edilmesinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin verdiği kararlarda etkili olduğunu Meighan (1986) özellikle belirtir. Meighan (1986), okulu geçmiş kararların ve karar vericilerin hayaletleriyle kuşatılmış bir yer olarak görür. Örneğin yer; mevcut alanlar, okulun öğretim ihtimallerini belirler. Bu geçmişten gelen ve değiştirilmesi çok zor, kısıtlayıcı bir faktördür. Okuldaki eşyalar, öğrenciye şu mesajı verir: “otur ve dinle”. Öğrencinin okuldaki mimariden ve araç-gereçten etkilenmemesi mümkün değildir. Hatta bu durumda, Meighan (1986) okul ve fabrika arasında kaçınılmaz bir benzerlik kurar. İkisinin de fonksiyonel olduğunu, belirli şekiller çerçevesinde insanları kısıtlandığını belirtir (Gair ve Mullins, 2001:34). Bu fiziki kısıtlama, binanın insanlara dayatmak istediği psikoloji ve yerleştirdiği sosyal sınıflar, okuldaki örtük programın bir parçasıdır. Hatta bu durum net bir şekilde görüldüğü halde o kadar örtüktür ki; insanlar, fiziki çevrelerini, okulların yapısını, döşemesini v.b doğal hayatın bir parçası olarak görürler ve sorgulamazlar. Ancak, binaların onlar üzerinde bıraktığı etki ise bilinçaltlarına işler ve davranışlarına yansır. Okulların bu fiziki yapıları ve insanlar üzerinde uyandırdığı etkiler, hâkim sınıfların özellikle istediği bir şey midir yoksa kendiliğinden gelişmiş bir gelenek midir? Öyleyse bu gelişmenin tarihsel süreci nedir? Geçmişte okulların fiziki özelliklerinin farklılıkları, öğrencilerin yetiştirilmesinde nasıl değişikliklere neden olmaktadır? Günümüzde ülkeler arasında okulların fiziki yapıları ve etkileri açısından ne gibi farklar vardır? Elitlerin buna etkisi nedir? gibi sorular araştırılması gereken, alana ışık tutacak konulardır. Bu soruların cevapları araştırıldıkça, fiziki çevrenin örtük programın bir parçası olarak öğrencilere ve öğretmenlere olan etkisi daha iyi anlaşılacaktır.

6.4. Öğretmenler ve Örtük Program

Sadker ve Sadker'e (2000) göre, öğretmenler, eğitimde anahtar role sahip oldukları halde eğitim üzerinde hiçbir söz hakkına sahip olmayan kişilerdir. Sınıflardaki öğrenci sayısı, ders araları, ders saatleri, tenefüsler, programlar v.b hepsi başkaları

tarafından hazırlanıp, dayatılır. Kâğıt, kalem, fotokopi v.b olanaklar bile öğretmenlerin elinde değildir. Okul politikası, müfredat gibi önemli kararlar konusunda da öğretmenlerin hiçbir gücü yoktur. Ülkedeki hâkim sınıf için tehdit oluşturamazlar (Sadker ve Sadker, 2000:5). Kısaca, öğretmenler, itaatkâr devlet çalışanları haline getirilmişlerdir. Öğretmenler, müfredatı yapmak yerine, onu uygulamakla görevlidirler. Müfredatı hazırlama görevi “uzmanlara” verilir. Bu müfredatta, işçi sınıfının tarihi ve kültürü dışlanır, değersizleştirilir. Düşünsel ve bedensel iş arasındaki fark ve önem öğretilir, işçi sınıfı çocuklarını iş yerleri için hazırlar. Okul, politikanın kişisel haklar ve seçim süreci etrafında döndüğünü meşrulaştırır (Aronowitz ve Giroux, 1985:94).

Philiph Jackson (1968), öğretmenlere “gardiyan” adını verir. Öğretmenler, kimin ne zaman, ne kadar, nasıl konuşacağına karar vermek zorundadır (Sadker ve Sadker, 2000:174). Sınıfta öğretmenin zamanını alan bazı davranışlar şunlardır:

- Sınıfta kimin konuşacağına ya da konuşmayacağına öğretmen karar verir.
- Öğretmen, sınıftaki araç-gerecin kullanımını düzenler. Makasın, mikrofonun v.b kim tarafından ne zaman kullanılacağı kararı öğretmen tarafından verilir.
- Öğrencilere görev vermek (projektörü kimin çalıştıracağı, materyalleri kimin dağıtacağı v.b), bu görevleri bir düzene koymak, yine öğretmenin uğraşlarındanır.

Yine Jackson’a (1968) göre, öğretmenin diğer bir görevi de “resmi zamanlayıcı”¹ olmaktır. Yani, her şeyin zamanında başlayıp, bitmesini sağlamak yine öğretmenin görevidir. Konudan konuya geçilmesi, beslenme vakti, lavaboya gitme v.b her zaman öğretmenin belirlediği vakitlerde yapılır. Başka bir deyişle, okuldaki uygulamalar öğrenci istediği için değil, zamanı geldiği için yapılır. Öğretmene verilen bu sorumlulukların nedeni sınıfların kalabalığıdır. Jackson’a (1968) göre, eğer öğretmen sadece tek bir öğrenciyle uğraşsaydı, bu sorumluluklara gerek kalmazdı. Bu durumda, ona göre, “öğrenci sayısı”nın çokluğu ve “zaman”, öğretmeni sınırlayan iki faktördür (Jackson, 1968:12,13).

¹ official time keeper

Konuya sınıf ve cinsiyet ilişkisi açısından bakıldığında ABD’de kadınların tüm öğretmenlerin %66’sını (ilkokulda %80) oluşturduğu görülür. Fakat kadınların ilkökul düzeyindeki yöneticilik yüzdesi %18 iken, orta öğretimde %2’dir. Öğretmenler, yöneticilerin onlara çocuk gibi muamele etmelerinden şikâyet ederler. Bu da kadın olmanın okulda örtük şekilde nasıl muamele gördüğünü gösterir. Bunun yanında öğretmenliğin kadınsal bir meslek hale getirilmesi, öğretmen iş gücünü ucuzlaştırıcı bir etkiye sahiptir. Bunun yanında bayan öğretmenlerin entelektüel kapasitelerine olan güvensizlik, öğretmenlerin karar verme mekanizmalarından dışlanmasının nedeni olabilir (Carlson, 1988:170). Kadınların öğretmenlik mesleğine girişleri, okullar resmileştikçe artmıştır. Bunun nedenleri kadınların çocuklara olan ilgisi, yumuşaklığı ve sevecenliği ve daha ucuz iş gücü olmalarının devlet işine gelmesi olarak sayılabilir. Eğitim hakkında yazı yazan Catherine Beecher ve Emma Willard (1970), öğretmenliğin, kadınların doğasına en uygun meslek olduğunu yazar. “Cumhuriyetçi annelik” düşüncesi, yani kadınların geleceğin erkeklerini yetiştirmesi, endüstrileşmiş devlete kadınların yapabileceği en önemli katkı olarak görülmesi, geçmiş dönemlere hâkimdir. Dolayısıyla, 20. yy’ın başında kadınlar, öğretmenlik mesleğinin ¾’ünü kapsar duruma gelmişlerdir (Crocco, 1999:10). 19.yy’ın son çeyreğinde, ABD’de ülke genelinde öğretmen sayısı dramatik bir biçimde artmıştır. 1900’de, %75 olan bayan öğretmen yüzdesi, 1920’de %86’ya ulaşmıştır (Sadker ve Sadker, 2000:50). Bu durum, okulda yetişen öğrencileri ve öğretmenlerin başkaldırmaya yönelik istek oranını etkilemektedir.

Dennis L.Carlson’a (1988)göre, öğretmenleri incelerken, cinsiyete odaklanmanın yanında “orta sınıf” gerçeği de bilinmelidir. Öğretmenler genelde orta-sınıfa dâhildirler. Kendi menfaatleri gereği, okulda oluşan ya da oluşabilecek direnişi ya da karşıtlığı yumuşatırlar. Okulu meşrulaştırmaya çalışırlar çünkü onların dâhil olduğu sınıfın yükselmek için tek çıkar yolu eğitimden geçmektedir (Lynch, 1989:130). Bu sınıf “işçi” ve “sermaye” arasında bir aracıdır. İşçilerden daha fazla verim alınıp, bu verimin üst sınıfa aktarılmasını sağlar. Öğretmenler, geleceğin işçilerini disipline eder onları geleceğe hazırlar. Bu orta sınıfta öğretmenlerden başka bankacılar, mühendisler, uzmanlar, müdürler, bürokratlar, teknik elemanlar vardır (Carlson, 1988:159). Carlson’a (1988) göre, bu orta sınıf, bir şey üretmez.

İşçi sınıfının ürettiğinin kar fazlasıyla yaşar. Eğer öğretmenler, öğrencilere önemli beceriler ve bilgiler öğretirlerse, toplum için yararlı davranış kapasitelerini yükseltirlerse, ancak o zaman bir şeyler üretmiş olurlar. Ancak tek yaptıkları düzenin devamını sağlamaktır.

Bir diğer görüşe göre ise okul, çocukların politik olarak öğretmenler tarafından, direk kontrol edildiği yerdir. Ona göre “öğretme” aktivitesi ise öğretmenlerin yerine getirdiği politik bir mücadeledir. Bowles ve Gintis’e (1978) konu ile ilgili görüşleri için baktığımızda, çoğunlukla okul ile ilgilendikleri için öğretmenler üzerinde fazla görüş belirtmedikleri görülür. Fakat Freire’den (1972) alıntı yaparlar. Freire’ya (1972) göre öğretmenler, öğrencilerine sadece ezberleyebilecekleri bilgileri sunarlar. Öğretmen seçilmiş bilgileri, konuları öğrencilerine kabul ettirir. Öğrenciler de uygular. Öğretmen hareket eder; öğrenci de kendisini hareket ettirerek, hareket eder. Hâlbuki öğrencinin hareketi sadece öğretmenin hareketinden ibarettir. Ona göre öğretmenler, kapitalin ve devletin birer aracı ve aynı zamanda da baskı ve sömürünün kurbanlarıdır (Carlson, 1988:160).

Carlson’a (1988) göre ise Çatışmacı Teorileri kabul edersek, öğretmenleri birer düşman olarak görmemiz gerekmektedir. Nitekim 1960’ların sonunda, anaokulu ve ilkokulları kapsayan bir çalışmada, öğretmenlerin orta sınıf çocuklarına daha fazla özen gösterdiği ortaya çıkar. Bu yıllarda idealist, görevine bağlı öğretmenler, birer istisna olarak görülür ve genel olarak öğretmenlere kapitalizmin bir aracı olarak muamele edilir. Carlson’a (1988) göre, öğretmenler, kapitalist sistemin birer aracı olarak görülmemelidir. “Okulu anlamaya ihtiyaç vardır. Öğretmenleri sorunun değil, çözümün bir parçası olarak görmeliyiz” der. Öğretmenlerin bu kapitalist düzeni değiştirmeye güçleri yoktur, ancak değişimin parçası olabilirler (Carlson, 1988:163-171).

Tüm bunların yanında, Apple (1985) bir diğer önemli konuya değinir. Apple’a (1985) göre müfredat, öğretmenlerin becerilerini köreltmektedir. Öğretimin her yönünü dikte ederek, standardize eder. Ve öğretmeni, başkaları tarafından hazırlanmış ideolojileri ve menfaatleri öğreten bir kişiye dönüştürür (Aronowitz ve Giroux, 1985:149). Braverman’a (1974) göre de yeni yönetim ve bürokratik kontrol şekli işçiyi beceri ve yeteneklerinden arındıran bir şekle sahiptir. Çünkü 20.yy’da

görevler standart hale getirilmiştir. İşçilerden ise küçük işleri yapmaları beklenir. Niteliksizleştirilmiş işçiler rutinleşmiş işlerden sıkılırlar. İşlerinde ilerleme şansları da yoktur. Bu şekilde sermaye, işçinin emeğini ucuzlatmaktadır. Eğitimde de, öğretmeni bu “niteliklerinden arındırma” hareketi söz konusudur. Yeni öğretim teknolojileri, programlanmış öğretim araçları, öğretmenin niteliklerini, yeteneklerini azaltır. Öğretmen sadece “sınıf müdürü” şekline dönüşür. Öğrencileri görevlendirme, disipline etme, yaptıkları üretimleri depolama (sınav, ödev v.b) ile öğretmen bir fabrika müdürü gibidir. Bunun yanında, müfredatın istekleri, testler, sınıf yönetim görevleri, öğretmen için okul günlerini tatminden uzak, hatta sıkıcı yapar (Carlson, 1988:161). Böylece, yani öğretmenin beceri ve yeteneklerini azaltıp, ona daha az önem arz eden görevler verildikçe, öğretmenin iş gücü ucuzlatılmaya çalışılır. Zaten, işçiler gibi öğretmen maaşlarında da bir düşüş gözlenmektedir. Apple’a (1985) göre bu durum okulda verilen hizmetin kalitesinde düşüşe neden olur.

Öyleyse öğretmenlerin, sınıfsal aktivitelere olan etkisi nedir? Örtük program sürecinde oynadıkları rol nedir? Roger Dale’e (1977) göre, bu süreçte öğretmenlerin, bilinçli katılımı gerekli değildir. Öğretmenler, zaten bu uygulamaları yapıp yapmama gibi bir seçeneğe sahip değillerdir. Bu uygulamalar eğitimin bir parçası olarak zorunludur. İsteğe bağlı değildir. Dale (1977), öğretmenin örtük programı ve dolayısıyla hâkim kültürü destekler nitelikteki davranışlarını üç şekilde açıklar:

- Birçok öğretmen, zorunlu eğitim kanunu gereği, istemeden okula gelen öğrenci topluluğuyla karşı karşıyadır. Bu grup öğrencileri, yönetmek için, öğretmenin elinde fazla bir seçenek yoktur. Tek yol örtük programı uygulamaktır.
- İkinci olarak, öğretmen-öğrenci oranı bu uygulamaların öğretmen tarafından yapılması konusunda önem arz etmektedir. Öğretmen müfredatı, kalabalık sınıflara öğretmek zorundadır. Disiplin, sadece öğretmenin bu konuları öğretmesi için değildir. Aynı zamanda, öğretmenin sınıfta varlığını sürdürebilmesi için de gereklidir. Dale’ye (1977) göre öğretmen-öğrenci oranı, disiplin, otorite ve itaat konularının öğretmene bırakılan bir seçenek olmasını engellemektedir. Bunun

yanında, okuldaki ve sınıftaki fiziksel şartlar, öğretmeni istemese de örtük programı uygulamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin seçim şansları kısıtlanmıştır.

- Öğretmenin profesyonel bilgisi, hâkim kültürün içinde gelişmiştir. Bu durumda, hâkim kültüre meydan okuyan görüşlerin gelişmesi oldukça zordur. Dale (1977), bu noktada öğretmenin şahsına daha yakından bakmayı uygun bulur. Ona göre, öncelikle öğretmenin, öğrenciyken yaşadığı deneyimler oldukça önemlidir. Dale (1977) ayrıca öğretmenlik mesleğinde, usta-çırak ilişkisinin söz konusu olduğunu yazar. Öğretmenlerin, öğrenciyken yaşadıkları deneyimler, ona göre, öğretmenlik mesleğindeki değişimleri oldukça güçleştirir. İkinci olarak, öğretmenlik mesleği için eğitilirlerken, üniversitede öğrenilen liberal fikirler sadece teoride kalır. Üniversitede de okulda olduğu gibi, uygulamalar hep muhafazakârdır. Bu durumda, üniversitede yaşanan deneyimler, okulda yaşanan deneyimlerden pek fazla farklılık arz etmemektedir. Öğretmenler, mesleğe girdiklerinde, öğrendikleri liberal fikirlerden ziyade, yaşadıkları muhafazakâr deneyimleri uygulamayı tercih ederler ve davranışlarını buna göre şekillendirirler. Üçüncü olarak ta, öğretmenlerin, öğretmen olarak yaşadıkları deneyimler, diğer yetişkin bireylerden izole olarak mesleklerini icra etmeleri, kalabalık öğrenci kitleleriyle karşı karşıya kalmaları, onları tutucu, disiplinli yapar. Örtük programı uygulamaktan başka çareleri yoktur. Öğretmenler, okulda bulunmak istemeyen öğrenci topluluğunun önünde yalnızdır. Kendi varlığını garanti altına almak için, otorite, hiyerarşi, itaat öğretmenin öğrenciyeye öğreteceği ilk kurallardır (Dale, 1977:49-52).

Öğretmenler üzerinde yapılan bu türlü çalışmaların azlığına burada dikkat çekmek gerekmektedir. Willis'in (1968) kitabında okuldaki gençlerin nasıl karşıt kültür oluşturduğu yazar. Bu okulu reddediş, onların aynı zamanda işçi sınıfı olarak kalmalarına neden olur. Ancak öğretmenler için böyle bir çalışma yapılmamıştır. Yani öğretmenler, devletin onlara verdiği görevi yapıyorlar mı, yoksa "karşıt kültür" oluşturmaktalar mı? sorusu henüz cevaplandırılmamıştır. Öğretmenlerin günlük direnişleri önemlidir, ancak sınıfta kapalı kaldıkları sürece bu olası direnişleri sistemi değiştirmeye yetmemektedir. Anyon'a (1980) göre bu direnişler parçalı, izole, kişisel olmaktan öteye gidememektedir. İhtiyaç duyulan şey, öğretmenlerin toplu hareketidir. Öğretmenlerin profesyonel olarak toplum

tarafından tanınmaları gerekmektedir. Bu kendilerine olan saygı ve alınan kararlara dâhil olma yönünden önemlidir (Carlson, 1988:166-169). Öğretmenler, ne öğrettikleri, nasıl öğrettikleri konularında aktif sorumluluk almalıdırlar. Ancak bu durum, öğretmenlerin işlerin ideolojik ve ekonomik durumları üzerinde çok az etkilerinin olduğu günümüzde pek mümkün değildir. Öğretmen ve öğrencinin pozisyonları aynıdır. Tek fark, birinin alıcı, diğerinin verici olmasıdır (Aronowitz ve Giroux, 1985:31).

6.5. Kitaplar ve Örtük Program

Okullarda okutulan kitaplar, bu kitapların tasarımı, öğrenciye verdiği bilgiler, bilgilerin sıralanışı fark edilmese de öğrenci üzerinde büyük etkiye sahiptir. Öğrencilerin ne öğreneceğine karar veren devlet, onları kitaplarla yönlendirir. Kitaplar ve kitaplarla öğrenciye aktarılan resmileştirilmiş bilgi, devletin ya da hâkim sınıfların elinde gelecek nesilleri yetiştirmek için en büyük araçlardır. Bu yüzden, kitaplar ve resmi bilgi, örtük programın en önemli konularından biri haline gelmiştir.

Sadker ve Sadker'a (2000) göre okullar, toplumun bilgisini görgüsünü, kültürünü yansıtırken, aynı zamanda bunu şekillendirmeye, devletin istediği biçime koymaya da çalışır. Örnek olarak, Amerikan okullarında, sadece ABD ve İngiltere'ye ait yazarlar okutulduğuna, diğer ülke yazarları görmezden gelindiğine dikkati çekerler. Amerika'da öğrencilere "demokrasi" öğretilirken, Afganistan v.b yerlerde ırksal, dinsel, cinsel "baskıların" yapıldığı vurgulanır. Bu durumda bazen, okullarda milliyetçilik duyguları en üst seviyeye çıkarılarak, tolerans azaltılır (Sadker ve Sadker, 2000:140,141). Ya da yine ABD'de yerli Amerikalılar, kıtanın orijinal yerleşimcileri oldukları halde eğitimde, okulda neyin bilgi olarak verileceği konusunda hiçbir etkilerinin olmamasını, Sadker ve Sadker devletin şekillendiriciliğine bir örnek olarak görürler (Martinez, 2006:121). Jean Anyon (1980)da benzer bir düşünceyle, ABD'de 17 tane tarih kitabını inceler. Müfredat, kitaplar v.b her şeyin, güç odaklarının yani üst sınıfların yaşamasını sağladığı sonucuna varır (Lynch, 1989:11).

Ehrensals (2001) için de tüm kitaplar, hâkim sınıf ideolojisini, öğrenciye öğretmek amacıyla hazırlanır. “Bu açıkça kitaplarda yer almaz” derken “eğer yer alsaydı, örtük program konusuna değil yazılı müfredat konusuna girerdi” şeklinde mantıksal bir çıkarımda bulunur. Ehrensals (2001), örnek olarak İktisat fakültesinde okutulan kitapları inceler. İncelemesine göre, tüm iktisat okuyan lisans öğrencilerine klasik ders kitapları okutulur. Bunlar, 3. şahısta yazılmış, güç odaklarının ne düşündüğünün belirtilmediği ancak “uzman”ların “doğru” kabul edilen yazılarının bulunduğu kitaplardır. Böylece, uzmanların görüşleri doğrultusunda kapitalizm yanlısı bilgiler verilir, kapitalist sistemi sorgulayan bilgiler verilmez. Kitaplarda, üst sınıfların, devletin, güç merkezlerinin kapitalizm tarafında olduğu anlatılmaz. Sovyet tarzı devletçi, planlı ekonomilerin başarısız olduğu, doğruların ancak nicel yöntemler kullanılarak bulunduğu anlatılır. Sendikalar yasal olmayan, zararlı kuruluşlar olarak gösterilir. Bunun yanında, Ehrensals (2001), öğrencilerin staja gönderilmesine de değinerek, bunu bir sömürölme olarak gördüğünü belirtir. Öğrenciler, staja gönderildiğinde, az ücretle, ya da hiç para almadan çalışırlar. Bunun adına “iş deneyimi” denirken, Ehrensals (2001), bunun sadece büyük bir aldatmaca olduğunu düşünür (Ehrensals, 2001:104-110).

Kristen Buras (2006) ise ABD’deki tarih kitaplarını inceler. İnceden inceye, yani hissettirilmeden nasıl muhafazakâr fikirlerin öğrencilere öğretildiğini gösterir. Örneğin:

- Eski ve yeni anlatılırken, geçmiş hikâyeleştirilerek anlatılır. Alt ve üst sınıfların sanki birbirleriyle hiçbir ilişkisi yokmuş gibi söz edilir.
- Geçmişteki alt ve üst sınıfların ilişkilerinden söz edilse dahi, bu ilişkinin hep bir uyum içinde sürdürüldüğü imajı verilir. Çatışmalar ya da güç ilişkilerine değinilmez.
- Kitaplarda genel olarak alt sınıfın sesi duyulmaz. Duyulduğu zamanlarda da Amerika’yı övmek için söylenen sözleri söylerler. Örneğin, 19.yy.da Amerika’ya göçün konu edildiği 6.sınıf tarih kitabında bu göçmenlerin sözlerine yer verilir. Bir göçmen şöyle der: “İrlanda’da yapılacak hiçbir şey yok, yatıp ölmekten başka”. Ancak Amerika, pozitif bir imajla fırsatlar ülkesi olarak tanıtılır. Göçmenlerin

birbirlerine yazdığı mektuplardan alıntılar yapılır. Bu alıntılarda sadece Avrupalı göçmenlerin mektuplarına ve onların Amerika'yı destekleyici sözlerine yer verilir.

- Örneğin, Mary McLeod Bethune adlı siyah kadının, siyah çocukların okuması, beyazlarla eşit eğitim almaları için yaptığı mücadeleler Eleanor Roosevelt'in genel olarak çocuklara yardım çabalarıyla birleştirilir ve konu yumuşatılarak tüm Amerikalı çocukların eğitimi konusuna döndürülür. Konu ikisinin birbirlerine gülümser haldeki fotoğraflarıyla süslenir. Yani, geçmişteki şiddetli yaşanan siyah-beyaz çatışması yumuşatılarak, pembe bir tablo çizilerek anlatılır (Buras, 2006:65).

- Diğer bir örnekte kitap Rosa Parks'ın Alabama'da ilk defa "siyahların otobüsün arkasına oturması" kuralını bozduğunu yazarken, Parks'ın otobüste beyaz bir erkeğin önünde sakince oturduğu resmini gösterir. Konu anlatılırken, sanki hiçbir şekilde şiddet, gerilim, sıkıntı yaşanmamış gibi anlatılır. Sanki bu yasağın Parks'ın ihlal etmesiyle birlikte kolayca ortadan kalktığı imajı verilir.

Kitaplarla ilgili diğer bir örnek, Tayvan'dan gelir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Tayvan'ın kontrolü, Japonya'dan Çin'e geçer. Üst mevkilere Çinliler, alt mevkilere de Tayvan¹ halkı yerleştirilir. Enflasyon, işsizlik, giderek kötüleşen yaşam standartları ve Tayvan hükümetinin bağımsızlık isteği bazı isyanlara neden olur. Bunlardan en önemlisi 1947'deki "28 Şubat Katliamı"dır. Bu ayaklanmada, binlerce sivil, Çin askerlerince öldürülür. Bu tarih Tayvan'da etnik temizliği sembolize eder (Chen,2006:200). 1998'de, üniversite öğrencileri, tarih kitaplarını yakarak, hükümetin sömürüsünü protesto ederler. 1990'da, nihayet, Çin hükümeti, tarih kitaplarında 28 Şubat Katliamına yer verilmesine izin verir. Kitapta Katliamla ilgili şöyle yazar: "...28 Şubat Kazası..."

¹ Tayvan'da resmi dil Çince'dir. Öğretimde de "mandarin"¹ (mandarin-only) kullanılır. Tayvan halkı, uzun zamandır kendi dillerinin de resmileşmesi ve kullanılması için çaba gösterirler. Sonunda 1989'da, Pazar günleri televizyonda 30 dakika yerel yayın yapılmasına izin verilir. 1992'de ise iki dilli eğitim, edebiyatta ve müzikte yerel motiflerin kullanılabilmesi nihayet kabul edilir (Chen, 2006:208-211).

Olayı, yanlışlık olarak kısaca açıkladıktan sonra, 1990'da bu "kazanın" araştırıldığını ve günün anısına bir anıt dikildiğini yazar. Fakat bu katliamdan kimin sorumlu olduğuna, kaç kişinin öldüğüne ve bu kitapta yapılan yoruma karşı çıkıldığına değinilmez.

Kitaplarda verilen bilginin ne kadar yanlış olduğunu ifade eden diğer bir yazar Ranajit Guha (2006)'dır. Guha (2006) kitabında, "Dünya-Tarihine kabul edilme kuralları"ndan bahseder. "Dünya Tarihi" adı altında okutulan derslerde, kitaplarda, tüm dünyanın halklarından bahsedilmediğine vurgu yapar. Guha (2006), buna kendi toplumu olan Hint toplumundan örnek vererek açıklamada bulunur. Guha şöyle der;

Hint toplumu özgür olmayan, ataerkil yapısıyla sınıfta kalır. Ancak Antik Yunan ve Romanın köle toplumlara Dünya-Tarihi seçmelerini geçerler (Guha, 2006:60,61).

Bu yanlış tarih yazımı Guha'ya (2006) göre, Dünya Tarihi adı altında tek bir kıtanın tarihi yazarken, okullarda gelecek nesillere de bu düşünceler dayatılmaktadır (Guha, 2006:40).

Ders kitaplarının önemini belirtmek için Apple (1985), bazı rakamsal bilgiler verir. Apple'ın (1985) yazdığına göre, ilk ve ortaokul öğrencilerinin sınıftaki zamanlarının %75'i, evde ise %90'ını ders kitabıyla meşgul olarak geçer. Apple (1985), daha sonra kitap endüstrisinin büyük bir market olduğunu değinir. ABD'de, Apple'ın (1985) makalesinin yazıldığı dönemde, toplam kitap basımının %75'i en büyük basımevlerinin elindedir. En büyük dört şirket, marketin %40'ını elinde bulundurur. Apple (1985), bu işte çalışan insanların toplumda nasıl bireyler olarak yaşadıklarını sormakla işe başlar. Bu okul kitapları için kararları ne tür insanlar verir? Aslında bu işte çalışanların çoğu, bir iş ararken kendilerini burada bulmuş kişilerdir. Kadınlar alt konumlarda çalışırlar. Sayılarının erkeklere oranı daha fazla olmasına rağmen, karar verme pozisyonlarında değillerdir. Genel olarak sekreter, asistan, reklâm müdürü ya da daha alt pozisyonlara tercih edilirler. Okul kitabı editörlerinin yaklaşık %75'i, kariyerlerine satış personeli ya da daha alt düzey eleman olarak başlamışlardır. Genellikle okulları dolaşp, kitap pazarlama işini tercih eden az kadın olduğu için bu gelecekteki kariyerleri, bu kariyerlerin cinsiyetini ve alınan kararları etkilemektedir. Yukarıdaki özelliklerin, okul kitapları

açısından büyük önemi vardır. Buna göre, çocukların okuyacakları kitaplardaki “resmi bilgilere” karar veren editörler genel olarak “erkek”tir. Bu da ataerkil yapıyı tekrar üretir. Onların geçmişleri, kısa dönem hedefleri, yüksek kar marjlerini etkilemektedir (Apple,1985:149-153).

Bir de yönetilen, devlet tarafından standardize edilmiş kitaplar vardır ki bunlar her okulda yerini alır. Profesyonel yazarlar tarafından yazılırlar. Genelde yazar isimleri yoktur. Apple (1985) bunlara “hayalet yazarlar” der. Aslında birçok yayınevinin finansal sorunlarını bu kitaplar çözer. Bu basım dünyası için, devletin koyduğu sansür, bazı bilgilerin topluma sunulması, yanlış bilginin öğrenciye öğretilmesi, hâkim sınıfların kültürünün öğretilmesi önemli değildir. Onlar için sadece satılmayan, yani kar getirmeyen kitaplar kötüdür ya da yararlı değildir. Devlet, kendi içindeki mücadelelerinin yanı sıra, basınevlerinin buna tepkisi, etkisi ve tüm bunların resmi bilgi ve kitaplara etkisinin incelenmesi gerektiğini Apple özellikle belirtir (Apple,1985:154-155).

Birçok okul kitabında bilgiler, parçalara bölünür, daha kolay idare etmek için standardize edilir. Okul standart, rutinleşmiş pedagojik formları adapte eder. Öğrenme, “yönetim” problemine indirgenir (Aronowitz ve Giroux, 1985:28). Okul kitapları objektif gibi görünür. Otoriter bir tarzları vardır. Bir bilginin, değişik yönleri vardır, ancak kitaplar bu farklı yönleri anlatmazlar. Aslında okul bilgisinin, daha geniş politik ve ekonomik durumlarla ilişkisi olduğunu söylemek, sadece durumu tekrarlamak olur. Önemli olan bu noktada, bu ilişkinin nasıl işlediğini araştırmak ve bulmaktır. Bu “resmi” ve meşrulaştırılmış bilgi okullarda nasıl mevcut hale gelir? Apple (1985), bu soruya “ders kitapları” şeklinde cevap verir (Apple,1985:148). Müfredatın, dolayısıyla hâkim ideolojinin en büyük temsilcisi okul kitaplarıdır (Aronowitz ve Giroux, 1985:150). Ancak, bilginin resmi hale gelmesi konusu daha fazla incelemeyi gerektirmektedir. Bilgiler nasıl resmi hale gelmektedir? Okul kitaplarına konulacak olan bilgileri kimler, nasıl seçerler? Hangi bilgiler resmi değildir? Hâkim sınıfların bilginin resmileştirilmesine etkisi nedir? Bu gibi soruların cevapları gelecek bölümün konusudur.

6.6. Resmi Bilgi ve Örtük Program İlişkisi

“Resmi bilgi” nasıl ortaya çıkmaktadır? Bir müzakere ve ardından bir anlaşmayla mı? Aslında resmi bilgi gerçeği sadece bu yüzyıla ait bir durum değildir. Bu konu, tarih boyunca insanları meşgul etmiştir. Bu yüzden, daha iyi anlayabilmek için öncelikle konuya tarihsel bir perspektiften bakmakta yarar vardır. Orta Çağ’a kadar uzanırsa, o dönemde “resmi bilgi”nin ikiye ayrıldığı görülür:

-*Trivium*; dilbilgisi, mantık ve hitabet (söz bilim).

-*Quadrium*; aritmetik, astronomi, geometri ve müzik dersleri.

Durkheim (1893), bu ders içeriklerinin Rönesans’la birlikte nasıl değiştiği konusuna değinir. Bu iki bilgi, Hristiyanlık dini ile aynı çatı altında birleştirilirken, Durkheim, *Trivium*’un her zaman *Quadrium*’a üstün olarak okutulduğunu yazar. Bernstein (2000) da “Hristiyanlık, bu resmi bilgilere ne gibi değişiklik katar?” sorusunun cevabını arama peşindedir. Bu soruya, Bernstein (2000), iki cevap bulur. Birinci olarak, maddesel ve pedagojik nedenlerden ötürü *Trivium*’a daha fazla önem verildiğini söyler. Çünkü uygulama yapmadan önce, düşünmeyi, nasıl düşüneceğini bilmek gerekmektedir. *Trivium* da bunu öğretir. Okul, üniversite, her yer, *Trivium*’un kontrolü altındadır. Güç *Trivium*’dadır. İkinci neden, öğrencinin öncelikle, “Hristiyanların Tanrı”sını içselleştirmesinin gerekliliğidir. Ancak bundan sonra, diğer bilgiler öğrenilebilir ve Dünya’ya anlam verilebilir. Tek Tanrı, hep var olandır. İnsan ise geçicidir, doğruyu bilemez. Bu öğretiyi öğrencinin en başından öğrenmesi ve içselleştirmesi beklenmektedir (Bernstein, 2000:82-84).

Orta Çağ’dan sonraki dönem için bilginin toplanması, gördüğü işlemler ve sunulması konusunda Peter Burke (2001) çok yararlı bir araştırma yapmıştır. Peter Burke (2001), *A Social History of Knowledge* adlı kitabında, bilginin toplumsal tarihini inceler. İnsanların geçmiş yıllarda neyi bildikleri, ne bildiklerini sandıkları, hangi bilgilere önem verdikleri, araştırmalarını ne üzerine yoğunlaştırdıkları, bilgiyi nasıl edindikleri konularının araştırılması gerektiğini belirtir. Araştırmanın zor yanı, Burke’e (2001) göre, çok geniş bir konu içeriğine sahip olmasıdır. Burke (2001), bilginin tarihini incelerken, bu incelemeye aynı zamanda “bilgisizliğin tarihi” de demektedir. Ona göre bu iki taraflı bir olaydır. Bilginin tarihini yazmak aynı

zamanda bilgisizliğin tarihini de yazmak demektir.¹ Burke (2001), bunun yanında, geçmişte bilgiye karşı olan bakış açılarını da dile getirir. Kardinal Richelieu, örneğin, “bilginin üst sınıfa ait olduğu”nu dile getirmiştir. Bir bilgiye ulaşan kişi, onu başkalarıyla paylaşmak zorunda mıdır? Burke, hangi tür bilgi herkese açık olmalı sorusunu sorarak önemli bir konuya dikkat çeker. Burke (2001), o dönemde bilginler ya da aydınlara Mannheim, “boşlukta yüzen aydınlar” diyerek onların hiçbir yere bağlı olmadıklarını kastettiğini anlatır. Yani alt ve üst tabakanın aydınları kendi aralarında bir tabaka oluşturmaktaydılar ve 15. ile 18. yüzyıllar arası bilginler kendilerini “Republica Litteraria”nın üyesi saymışlardır. Böyle bir ülke yoktur, sadece hayallerindedir. Ancak, kendilerinin ulusal devletlerine bağlı olmadıklarını, başka bir boyutta olduklarını ifade etmek amacıyla bu terimi kullanmışlardır.² Ancak, Burke (2001), o dönemde aydınların hiçbir zaman bağımsız olmadıklarını, çünkü hepsinin bir üniversiteye bağlı olarak çalıştıklarını yazar (Burke,2001:3-53).

Gellner ve Coleridge, geçmişteki bilgi uzmanlarını “clericy” olarak adlandırır. Burke (2001) te bu geleneği bozmaz. 12. yüzyıla kadar, clericy mensupları hep manastırlardan gelirken, 12. yüzyıldan sonra “clericy”nin içinde din dışı bir grup oluşur. Burke (2001), bunların arasında bilgi menajerleri adını verdiği bir gruptan da bahseder. Bu grup, bilginleri temasa geçirir, topladıkları malzemeyi de örgütler. O dönem için onlara olan ihtiyaç büyüktür. Bunun dışında, “aracılar” vardır. Bu kişiler kütüphanecilik yaparlar. Ünlü bilginler bile o dönemde bu işi yapmaktadırlar.³

Ortaçağ Avrupa’sında, öğretim üyelerinin hepsi rahiptir. Daha sonraları, üniversite, kurum olarak, kilisenin içinden doğar. Skolastik bir kurumun içinden ilerici olduğu düşünülen, üniversitenin doğmasını Burke (2001) oldukça ilginç bulur. Ancak, üniversiteler, erken yeniçağda, tutucu yerler olarak kalmışlardır. Bunun üzerine,

¹ Burke, bilginin tarihini araştıran diğer bir araştırmacı Edward Said’den bahseder. Burke, Said için “Ortadoğu üstünde Batı bilgisini çözümlenmiştir” der. Said, “Batı, geçmişte Doğu hakkında ne biliyordu? Bu Oryantalist bakış açısının nedeni nedir? Bilgisizlik mi?” sorularının cevabını araştırmaktadır. (Burke,2001:10)

² Bilginlerin kendi aralarındaki iletişiminde, sınıfsal farkların ne derece etkili olduğu, aslında bir araştırma konusu olabilir.

³ Örneğin, Leibniz, meslektaşlarının bilgisini toplayıp diğerlerine sunardı. (Burke, 2001:20)

fikirlerini rahatça açıklayamayan bazı bilginler, bir araya gelerek “akademiler”i kurmuşlardır. Ancak Burke’e (2001) göre, bu akademilerdeki bilginler de tam bağımsız değillerdir. Çünkü para kazanmak için yarı zamanlı olarak üniversitelerde çalışmaktadırlar. Burke (2001), erken yeniçağda üniversitelerin kurumsal atalet içinde olduklarını yazar.

O dönemin “Bilgi Coğrafyası”nı, Burke (2001), hem mikro hem de makro düzeyde inceler. Mikro düzeyde, kütüphaneler¹, üniversiteler gibi kurumları merkeze alarak inceleme yaparken, makro düzeyde, bilginin yoğunlaştığı, Lisbon, Amsterdam gibi şehirlerden bahseder. İpek yolu değişip, deniz ticareti artınca okyanusa kıyısı olan bu şehirlerin önemi artar. Burke’un (2001) üzerinde önemle durduğu nokta, ticari malların yanında, gelen bilginin de buralarda toplanıp, depolandığıdır. 15. ve 16. yüzyıllarda, Lizbon ve Sevilla’da “Hindistan Evi” ve “Ticaret Evi” adı altında evler kurulur. Bu evler, Hindistan, Asya ve Yeni Dünya’dan gelen bilgilerin merkezi haline gelirler. Burke (2001), gerçeklerin burada öğrenilebilmesine rağmen, Doğu hakkında Oryantalist bakış açısının, çeşitli uydurma hikâyelerin nasıl olurda doğduğunu merak eder. Bilgi alışverişinin olduğu diğer bir yer ise, kahvehaneler ve salonlardır. Buralarda ilgi çekmek için her zaman kitap, gazete, dergi bulundurulur (Burke, 2001:35,55).

Geçmişte yapılan bu gezintiye son vererek, çağımıza dönersek resmi bilgi ile ilgili çalışmaların başlamasının 1960’lı yıllara rastladığını görürüz. 1960’lı yılların sonu ile 1970’lerin başında bir grup İngiliz sosyolog eğitime ve özellikle okul bilgisinin sosyolojisine ilgi duymaya başlar. Bu sosyologlar Michael F.DYoung’ın (1971) editörlüğünü yaptığı *Knowledge and Kontrol* adlı kitapta yayınladıkları makalelerinde kültürel yapı ile okul bilgisi arasında direkt bir ilişkinin var olduğuna işaret etmişlerdir. Okulda öğrenilen bilgi tarafsız ve sosyo-kültürel değerlerden arınmış değildir. Aksine bilgi, sosyal olarak yapılandırılmakta ve bu bilgiler bir toplumdaki hâkim kültür öğeleri, değer yargıları ve yaşam biçimlerini yansıtmaktadır. Eğitim kurumları vasıtasıyla bu bilginin aktarımı, endüstri toplumlarındaki hâkim sınıfların veya grupların kendi kültürel ve ekonomik

¹ 17. yüzyılda, profesörlerin zaten ayaklı kütüphane olduğu, bu yüzden de başka kütüphaneye ihtiyaç duyulmadığı yaygın bir görüştü. Daha sonra, kütüphaneler kurulduğunda, bu yerler, sessizlik sağlanması mümkün olmayan yerler olmuşlardır (Burke,2001:56).

hâkimiyetlerini devam ettirme çabalarının bir sonucudur. Toplumda gücü elinde bulunduranlar neyin geçerli bilgi kabul edileceğini, bu bilginin farklı gruplara okul ortamı içinde nasıl verileceğini de belirlerler. Young'a (1971) göre, eğitim belli zamanda bilinçli olarak veya bilinçsizce bir bilginin seçilmesi ve bunun öğrencilere sunulmasıdır. Eğitim kurumları vasıtasıyla bilginin okul ortamındaki farklı gruplara farklı şekillerde sunulması okulun ayrılmaz bir parçası olduğunu, sosyal ve ekonomik yapıdaki karmaşık güç ilişkilerini yansıtmaktadır. Young (1971), eğitim programlarındaki farklılaştırmanın bazı grupların kendi sahip oldukları bilgileri daha üstün ve yüksek değere sahip olduğunu meşrulaştırmak için yapıldığını söyler. Bu farklılaştırma süreci bazı gruplara birtakım bilgileri kısıtlamak, fakat bir gruba da bu bilgileri sunmak suretiyle onların yüksek statülerini ve kontrol güçlerini meşrulaştırmak için gereklidir (Young,1971:269).

Young'ın (1971) başlattığı yeni bilgi sosyolojisi akımının diğer önemli sosyologu Nell Keddie (1971) bilginin eğitim kurumları içinde nasıl seçildiğine, organize edildiğine ve öğrencilere nasıl dağıtıldığına anlamaya yönelik olarak sosyal sınıf farklılıklarının ön plana çıktığı bir lisede etnografik bir araştırma yapmıştır. Nell Keddie (1971)bu çalışmasında, öğrencilerin okul başarısızlıklarının genel olarak onların etnik ve sınıf özelliklerine bağlandığını, aslında okulun kendisinin ve okul bilgisinin öğrencilerin okul başarısızlığında önemli rol oynadığını vurgulamıştır. Keddie (1971), İngiltere'deki çok programlı bir lisede öğrencilerin öğretmenleri tarafından seviyelerine göre üç değişik gruba (A,B,C) ayrıldığını ve öğretmenlerin bu kategorilere göre eğitim programında yer alan bilgiyi farklılaştırdığını gözlemler. Her öğrenciye aynı bilgiler değiştirilmeden verilmesi gerekirken, değişik kategorilerdeki öğrenciler değişik bilgi, beceri ve tecrübe elde etmişlerdir. Öğrencilere sunulan bilgi, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili değer yargılarına göre belirlenmiştir. Örneğin, öğretmenler C grubu öğrencilerini problemlilik olarak nitelendirmiş ve bu öğrencilere ders anlatmanın zorluklarından yakınmışlardır. Öğretmenler A grubuna verdikleri derslerde birçok etkinliğe yer verirken, öğrencilerin düşünmesine, eleştiri getirmesine ve problem çözmesine fırsat tanırken, C grubu öğrencileri ile daha çok disiplin problemi yaşamış, ders zamanının büyük bir bölümü öğrencilerin derse ilgilerini sağlamak ve öğretim

materyalinin sunmakla geçirmişlerdir. A grubu öğrencilerine daha akademik bir program uygulayarak, sürekli güven telkin edilmiş, grup çalışmalarından çok bireysel çalışmalara yer verilmiştir. C grubu öğrencilerine sürekli onların üniversiteye gidemeyecekleri, onlara verilecek eğitimin onları mesleğe hazırlamaya yönelik olması gerektiği vurgulanmıştır. Keddie'nin bir başka tespiti de öğretmenlerin A grubu öğrencilerin sorularını cevaplandıkları halde C grubu öğrencilerinden gelen soruları konuyla ilgisiz, saçma v.s gibi gerekçelerle cevaplamamaktan kaçındıkları ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenlerin öğrencilerle ilgili değer yargıları onların öğrencilere sundukları bilginin mahiyetini de belirlediği sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğitim materyali kâğıt üzerinde her iki grup için de aynı iken öğretmenler C grubuna programı sunarlarken bazı yerleri çıkarıp, konuyu basitleştirerek farklı düzenlemeler yapmaktadırlar. Öğretmenler, okul bilgisini öğrencilerin seviyelerine ve gelecekteki sosyal ve ekonomik rollerine göre organize edip dağıtmaktadırlar (Keddie,1971:286-316). İşte okul bilgisinin bu farklı dağıtımı, örtük programın okulda verilen bilgiler açısından ne derece ekili olduğunu göstermektedir.

Nell Keddie (1971) gibi Linda McNeil (1986) de, ABD'nin Wisconsin eyaletinde üç lise üzerinde yapmış olduğu sosyolojik araştırmada öğretmenlerin ders içeriğini basitleştirerek, öğrencilerden beklentilerini azaltarak, az çalışma ve ödev vererek sınıf disiplinini sağlamaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öğrencileri sıkımayacak, rahatsız etmeyecek ve tartışma yaratmayacak bilgiler üzerinde yoğunlaşarak öğrencilere sunulacak bilgiyi değiştirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler tartışma yaratacak konularda uzak dururken, McNeil'e (1986) göre de, öğretmenler konu ile ilgili daha çok bilgiye sahip olsalar dahi derslerinde bu bilgilere yer vermezler, genellikle faydaya yönelik bilgiye yer verirler. Öğretmenler, öğretme çabalarını azaltır ve eğitim amaçlarını minimuma indirirler. Öğrenciler ise bu durumdan son derece hoşnut olduklarından sınıf içerisinde daha az sorun yaşanmaktadır. McNeil'in (1986) tespitlerine göre öğretmen dersteki öğrenci etkinliklerini de sınıfta disiplin problemlerini yaşamamak için minimuma indirgemektedir. Öğrenciler ise daha az konuşup, daha az soru sormaktadırlar. Öğretmenler, ihtilafli konuların üzerini bir sır gibi örterek

tartışmaya hemen hemen hiç girmemektedir. Anlatılan konular arasında hiçbir bağ kurulmaz, sentez ve değerlendirmeye hemen hemen hiç yer verilmez. Dersler ezber üzerinde yoğunlaşır ve dersle ilgili birçok konu da önemsiz ve ihtilaflı görülerek programdan çıkarılır. Linda McNeil (1986) sonuç olarak, incelediği üç orta öğretim kurumunda öğretmenlerin sosyal bilimler derslerinde kritik olan ve onların toplumda daha fonksiyonel olmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri öğrencilerden “esirgediği”ni iddia etmiştir. Öğretmenler, bilgiyi seçerlerken ve bu bilgileri öğrencilere dağıtırlarken kendi otoritelerini sekteye uğratmayacak tercihler yapmaktadırlar. Bunu yapma gayretleri de sınıfı kontrol etme isteklerinden kaynaklanmaktadır (McNeil, 1986).

Jean Anyon (1980) da Keddie (1971) ve McNeil (1986) gibi bilginin öğrencilerin sosyal sınıflarına göre farklılaştırılarak sunulduğu kanısındadır. Örtük programın yararına inanmayan Jean Anyon (1980), bu tür uygulamaların olumsuzluklarını okulların eğitimini inceleyerek ortaya koymaya çalışmıştır. Anyon (1980) için zenginlerin okullarında okuyan öğrencilerin düşük gelirli bölgelerin okullarındaki öğrencilerden daha fazla başarılı olup, hayata daha iyi hazırlanmaları hiç te sürpriz değildir. Sadece aralarındaki uçurumun bu kadar büyük olduğunu görmek belki insanı şaşırtabilir. Anyon (1980), Bowles ve Gintis’ten (1978) alıntılar yapar. Onlara göre farklı sosyal sınıflardan gelen öğrenciler gösterdikleri farklı davranışlar için ödüllendirilirler. Tabii ki, bu davranışlar, geldikleri sosyal sınıflara uygunsa bu ödüllendirme gerçekleşebilir. Örneğin, işçi sınıfının öğrencileri, itaatkârlık ve yumuşak başlılık, yönetici sınıfının öğrencileri ise kişisel teşebbüs ve iddialı olma davranışlarıyla ödül alırlar (Anyon, 1980b).

Basil Bernstein (2000), Pierre Bourdieu (1970), and Michael W. Apple (1985) da, öğrencilere buldukları sosyal sınıflara göre farklı programlar uygulandığını kabul ederler. Üst sınıflara daha çok yöneticilik vasıfları öğretilirken, alt sınıflara ise daha pratik, bir işinin kullanabileceği türden bilgiler öğretilir. Bu uygulamalar hep örtük programın bir gereğidir.

Yine bu düşünceler doğrultusunda Jane Anyon (1980), ABD’de (New Jersey) beş okulu (beşinci sınıflar) kapsayan bir araştırma yapar. Tüm öğrencilerin,

ebeveynlerinin mesleklerini, maddi gelirlerini inceler ve işçi sınıfı, orta sınıf, üst sınıf olmak üzere incelediği okulları üçe ayırır.

*İşçi sınıfı*¹ okullarında, Anyon (1980) eğitimin şu şekilde geliştiğini gözlemlemiştir: Prosedür genellikle mekaniktir, çok az karar verme ve seçim şansı vardır. Öğretmenler, bir ödevin öğrenciye neden verildiğini, diğer konularla ilgisini çok nadir açıklarlar. Eldeki kitaplar, her zaman kullanılmaz, öğretmen genellikle kendi notlarını getirir. Öğrenilmesi gereken kurallar tahtaya yazılır, öğrencilerin bunları çalışması gerektiği söylenir. Çalışmanın doğruluğu ya da yanlışlığı değil, öğrencinin adımları doğru takip edip etmediği tartışılır. Anyon (1980), bu doğrultuda bazı örnekler verir. Matematik dersinde, iki basamaklı sayılarda bölme öğretilirken, öğretmen sadece dört dakikada terimleri açıklar (bölüm, bölen, kalan ve bölünen). Çocuklara bu terimleri defterlerine not etmeleri söylenir. Sonra, öğretmen “böyle yapacaksınız” diyerek tahtada işlemi gösterir ve izlenecek adımları tahtaya yazar. Birkaç gün sonra, tahtaya bir yazı asılır (Böl, Çarp, Çıkar, Aşağı indir). Çocuklar, iki basamaklı bölmeyle ilgili örnekler yaparlar. Öğretmen, yapılan örneklerin üzerinden tekrar gider ve açıklar ancak öğrencilerden bunları kendilerinin açıklamasını istemez. Kendisi ise şu şekilde açıklar: “22, 3’e bölünür, sonuç 7. Çıkarmayı yapın, 1 kalır.” Hafta boyunca iki basamaklı bölme diğer hiçbir matematiksel konuyla ilişkilendirilmez, hiçbir tartışma ya da grup çalışması yapılmaz, gerçek hayatla ilişki kurulmaz, -bölüm, bölünen, bölen, kalan- gibi terimlerin bir daha kullanıldığı görülmez. Bazı noktalarda kafası karışan öğrencilere, öğretmen “kendi kafanızı kendiniz karıştırıyorsunuz. Kurallara uyun. Bölme hep aynıdır” der. Birkaç hafta sonra, sınavda başarısız olan çocuklara ekstra açıklayıcı örnekler verilmez, araştırma yapıp çalışmalarını için grup kurulmaz. Öğretmen, onlara sadece daha fazla pratiğe ihtiyaçları olduğunu söyler. Matematiğin diğer alanlarında da çalışma, sık sık açıklanmayan parçalı bir prosedürle işler. Örneğin, öğretmen öğrencilere, cetvel çalışması yapılacağını

¹ İki okul incelenmiştir. Okulun %85’i beyazdır. Çoğunlukla babalar, mavi gömleklilerden (blue collar) oluşan iş grubunda çalışıyor durumdadır. Babaların %15’i işsizdir. Annelerin sadece %30’undan az bir bölümü çalışmakta, daha kıdemli işçilerin eşlerinin hiçbiri çalışmamakta, %15’lik bir bölüm yoksulluk sınırının altında çalışmaktadır. Geri kalan ailelerin büyük çoğunluğunun yıllık geliri 12000\$’dan azdır. Amerikan nüfusunun %30’luk bölümünün bir örneğidir.

söylemeden, 1 inç uzunluğunda defterlerine bir çizgi çizmelerini söyler. Öğretmen “cetvelinizi alın, sayfanın başına götürün, her numarayı işaretleyin,” derken, bir öğrenci “ben, bunu daha kısa zamanda yapmayı biliyorum” der. Öğretmene “hayır, bilmiyorsun. Daha ne yaptığımız konusunda bile bir fikrin yok. Ya böyle yaparsın ya da senin yaptığın yanlış olur” şeklinde karşılık verir.

Dil derslerinde ise sadece noktalama işaretleri öğretilir. Öğretmen, Anyon’a (1980) “onların işine yarayan tek şey basit noktalama işaretlerini öğrenmek” der. Derste kurallar verilir, ama hiç tartışma olmaz. Noktalama işaretlerinin bir karar verme mekanizmasına bağlı olduğu, mesela virgülün vereceğimiz anlama göre yerinin değişebileceği söylenmez. Haftada bir kaç kere yapılan fen dersinde, öğrencilere hiçbir deney gösterilmez, açıklamada bulunulmaz. Öğretmen sadece, kitapta yazılanları kendi cümleleriyle tekrar eder. Deney yapmaları gereken günler, öğretmen öğrencilere tahtadan, deneyin basamaklarını yazıp iyice öğrenmelerini sonra da sonuç üzerinde düşünmelerini söyler. Ertesi gün, tahtada deneyin sonucunu yazar ve deney tahtada yapılmış olur. Yılda bir ya da iki kere öğrencilere öğretmenin seçtiği bir proje verilir. Öğrencilere ne yapacaklarını yazılı bir şekilde dikte edilir, yoksa dersi “başaramayacakları” söylenir. Sosyal Bilgiler dersinde ise kitap olduğu halde, öğrenciler dikte edilenleri, yani öğretmenin kendi notlarını yazarlar. Beşinci sınıf ABD tarihi dersinde, öğretmen her eyaletin ismini, başkentini, takma ismini, ana ürünlerini, iş olanaklarını, v.b tahtaya yazar. Öğrenciler bunları defterlerine geçirirler. Tahta silinir ve öğretmen daha fazla bilgi yazmaya devam eder. Eyaletler haritada gösterilmez. Öğretmenler, zamanın kullanımını kendileri belirlerler. Örneğin, disiplinsel nedenler yüzünden öğrencileri tenefüse çıkarmazlar, kendileri koridorlarda sohbet ederler. Ne sınıfta ne de koridorlarda saat vardır, öğrenciler hangi saatte olduklarını birbirlerine sorarlar. Öğrencilere emirler verilir, “lütfen” v.b kelimeler kullanılmaz, onun yerine “susun, kapa çeneni, kitabını aç” gibi cümleler kullanılır (Anyon, 1980b).

Orta sınıf okulları¹’nda çalışma genelde doğru cevabı alma üzerinedir. Ne kadar doğru cevap verilirse, o kadar iyi not alınır. Doğru cevap için bazı adımların takip

¹ Bir okul incelenmiştir. Ebeveynlerin meslekleri üçe ayrılabilir. Birinci grup; usta, deneyimli işçilerden oluşur ki; bu küçük bir yüzdendir. İkinci grup; orta sınıf beyaz gömleklilerden oluşur

edilmesi gereklidir, ancak bu adımlar bazı karar mekanizmalarını ve seçimleri de içine alır. Örneğin, öğretmen sorular sorar, öğrenci bu soruların cevaplarını kitaptan, öğretmeni dinleyerek bulmak zorundadır. Cevaplar deftere sırayla, düzenli bir şekilde yazılmalıdır. Matematik dersi bazı seçenekler içerir. Kimi, iki basamaklı bölme işlemini uzun yoldan yapar, kimi kısa yoldan. Bazı problemler ise sadece "kafadan" yapılabilir. Öğretmen, öğrencilere ödev verir ve nasıl yaptıklarının cevaplarını onlardan dinler. Sosyal Bilgiler dersinde, yapılması gereken, o gün için verilen sayfaları kitaptan okumak ve öğretmenin sorularını cevaplamaktır. Cevabı bilemeyen, yazıyı tekrar okumalı ve cevabı bulmalıdır. Dil dersinde ise "ihtiyaçları olan, basit gramer öğretilir". Öğretmen, onların "düzgün konuşmayı öğrenmelerinin, iş ve teşekkür mektupları yazabilmelerinin, fiil ve isim farkını ayırt edebilmelerinin gerekli olduğunu" söyler. Öğretmen genellikle "Lütfen, bir sonraki cümleyi okuyun, size onunla ilgili soru soracağım" gibi cümleler kullanır. Dersler genellikle ders kitapları üzerine kuruludur. Verilen bilgilerin kritiği yapılmaz. Özellikle Sosyal Bilgilerde, "tehlikeli ve karmaşık" konulara velileri rahatsız edebileceği düşüncesiyle girilmez. Ancak genellikle, çocuklar Sosyal Bilgiler dersinde daha meraklı davranırlar. Öğretmen, bu durumda üstünkörü cevaplar verir ve "Tamam, bu konu bu kadar yeter, daha fazla ileri gitmiyoruz, şimdi çalışma kitaplarınızı açın" der. Öğretmen, kitapta yazılanları, analiz etmeden, neden-niçin gibi sorulara girmeden anlatır. Yapılan çalışmalar, yaratıcılık gerektirmez. Yaratıcılığın gerektirdiği durumlarda, bu sadece eğlence için kullanılır. Projeler, bir konu hakkında bilginin bulunup yazılması üzerinedir. Öğrencilerin, bilgiyi kopya etmesi değil de kendi cümleleriyle yazması beklenir.

Notlandırmalar, işçi sınıfı okullarının aksine, öğrenciler tarafından da bilinen kıstaslar üzerinden yapılır. Tenefüslere önem verilir, ödevler kontrol edilip, cevaplanır ve geri döndürülür. Okulda öğrenciler için çok az heyecan vardır. Ödevler, projeler onların ilgilerine ve duygularına fazla hitap etmez. Bilgiler, daha sonra –bir sınavda veya bir işte – kullanılmak üzere depolanır. Bir şeyleri iyi

(white-collar). Kadınlar ofiste çalışmaktadır. Çalışan kesimin hepsi şehirdedir. Üçüncü grup; orta sınıf yöneticilerden oluşur. Ailelerin gelirleri 13000\$ ile 25000\$ arasındadır. Ameriken nüfusunun %38'lik bölümünün bir örneğidir.

yapmak önemlidir, çünkü sonunda iyi bir iş sahibi olma ya da koleje gitme söz konusudur.

Üst sınıf Okulları¹

— Varlıklı Meslek Sahibi olanların okulu (*Affluent Professional School*):

Yapılan eğitim yaratıcı aktiviteleri içine alır ve bunun özgürce yapılması sağlanır. Öğrencilere sürekli fikirleri sorulur, bunları açıklamaları istenir. Çalışmalar için materyal ve metot seçimi öğrenciyle yapılır. Yapılan çalışmalar, hikâye, kompozisyon yazma, fikirlerin grafiklerle ya da görsel olarak şekillerle gösterilmesidir. Çalışmalar birbirlerine benzememelidir ve bireyselliği vurgulamalıdır. Bazı durumlarda, öğrencinin yaptığı çalışmayla ilgili kendi memnuniyeti notunu belirler. Tek doğruya sahip sorularda, öğretmen öğrencileri düşünmeye zorlar, konuyu hatırlatır, “lütfen biraz daha düşünün” der. Sınıfta yapılması gereken bir proje verildiğinde, öğretmen etrafta dolaşır, öğrencilere yardım eder, onları över ya da öneriler sunar. Öğrenciler, sıraya ya da yere oturarak, ayakta durarak çalışmayı sürdürürler. Örneğin, bir sınıfta öğrencilerin eski medeniyetlerle ilgili bir çalışma yapması istenir. Eski kültürün tekrar canlandırılması özellikle öğrencilerden istenmektedir. Konu, öğrenciler tarafından, bir konu listesinden seçilir. Bu konuda sınıfta yapılan çalışmalar şunlardır: çocuklar 8mm’lik Mısır hakkında bir film yaparlar. Bir kız öğrenci, bir oyun yazar ve bu sınıfta oynanır. O günlerin hikâyelerinden okurlar. O günlerdeki, iş dağılımı, gelir dağılımı v.b grafiklerle gösterilir. Her bir öğrenci, o dönemki mesleklerden birini seçer ve sınıfta, kıyafetler ve aletlerle, temsilen mesleğini icra etmeye çalışır. Yine Sosyal bilgiler dersinde, güncel olaylar tartışılır. Öğretmen, öğrencilere, olaylar arasındaki bağlantıları gösterir. Dil dersinde, yaratıcı yazı yazmaya önem verilir.

¹ İki okul incelenmiştir. Bir okulda, baba meslekleri daha çok kardiyojoloji uzmanı, iç mimar, avukat, mühendisten oluşur. Bazı aileler ortalamadan çok yüksek gelire sahip durumdadırlar ki bunlara kapitalist sınıf denebilir. Çocukların %90’ı beyazdır. Birçok ailenin geliri 40000\$ ile 80000\$ arasındadır. Bu gelir düzeyi, bu ailelerin Amerika’nın %7’lik bölümünü oluşturan gruba temsil ettiğini göstermektedir. Diğer okuldaki ailelerin büyük bir bölümü, kapitalist sınıf dediğimiz en üst düzey geliri olan gruba girmektedir. Bu okula elit okul da (executive elite school) da denebilir. Babaların meslekleri, uluslararası şirketlerin yöneticileri - AT&T, RCA, Citibank, American Express, U.S. Steel-, Wall Street’teki finans şirketlerinin üst düzey yöneticileri olarak sayılabilir. Çoğu, politikayla ilgilidir. Okulda, azınlıklara ait hiçbir öğrenci yoktur. Ailelerin gelirleri 100000\$ ile 500000\$ arasındadır. Bu Amerika’nın %1’lik kısmını içine alan gruba temsil etmektedir.

Radyo oyunları yazılır-bazıları okul radyosunda oynanır-, hikâyeler yazılır. Çok az gramer vardır ama noktalama işaretleri önemlidir. Örneğin, virgüli anlatırken, öğretmen sınıfta çoğu kez virgüli kullanmanın kişinin cümleye nasıl anlam vereceğine bağlı olduğunu söyler. Birkaç hafta sonra öğretmen, bir hikâye getirir, önce onu okur, sonra parçalara böler ve öğrencilerinden uygun şekilde noktalama işaretlerini koymalarını ister. Sınıf noktalama işaretlerinin yerinden ne zamanki memnun kalır, o zaman parça tamamlanmış olur. Öğretmen, öğrencinin çalışmalarına büyük önem verir. Sadece bu okulda, Anyon öğrenci çalışmalarını dosyasına koymak için alamamıştır. Eğer istiyorsa fotokopi çektirmesi söylenir. Tüm çalışmalar, özenli bir şekilde saklanır. Öğretmen, “doğru ya da yanlış olması önemli değil” der “önemli olan, yapılan işlerden anlamlar çıkarabilmeleridir” (Anyon, 1980b).

Eğer öğretmen sınırlanmıyorsa –çünkü sınıf genelde çok gürültülüdür-, hiçbir zaman direk emirler vermez. Öğrencilerin davranışlarının sonuçlarını kendilerinin bulması için yardımcı olur. Öğrencinin davranışlarıyla ilgili fazla kural yoktur. Bu ender kurallardan biri, üç öğrencinin aynı anda sınıf dışında olmamasıdır. Öğrenciler istedikleri zaman kütüphaneye gitme hakkına sahiptirler. Öğrenciler, resmi olarak sınıfta olanları söyleme hakkına da sahiptirler. Eğer öğretmen yeni konuya geçmek isterse ve öğrenciler henüz hazır olmadıklarını söylerlerse, öğretmen onların biraz daha çalışmasına izin verir.

— Elit okul (*Executive Elite School*)

Eğitim, kişinin analitik entelektüel güçlerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerden, bir problem hakkında fikirler üretmeleri istenir. Sonra sınıfça bu fikirlerden kurallar oluşturulur. Okul çalışmaları, öğrencilerin gelecekteki hayatları için kendilerini mükemmelleştirmelerini amaçlar. Örneğin, iki basamaklı bölme işlemi, tartışmalı bir şekilde işlenir. Öğretmen sorar “böyle bir soruyla karşılaştığınızda önce ne düşünürsünüz?”. Bir öğrenci cevap verir ve onun yoluyla işlem yapılır. Daha sonra diğer öğrencinin yolu denenir. En sonunda hepsinden çıkan sonuçlarla ve öğretmenin açıklamalarıyla kurallar oluşturulur. Matematik dersinde doğru cevaplar önemli olmasına rağmen, öğretmen ve kitap tarafından doğrular verilmez, buldurulur. Örneğin, öğretmen bazı soruların cevapları üzerine konuşurken sorar

“eğer aynı fikirde değilseniz, elinizi kaldırın”. Bir öğrenci, elini kaldırır ve aynı fikirde olmadığını söyler, öğretmen de “Kristen, arkadaşın senin cevabınla aynı fikirde değil, şimdi cevabı tekrar kontrol edelim” der. Öğretmen sık sık “aynı fikirde olmadığınızı söylemekten çekinmeyin” diyerek öğrencileri teşvik eder. Cevapları nasıl buldukları üzerinde öğrencilerin konuşması öğretmen tarafından “bu cevabı nasıl bulduğunu dinlemek isterim, bana çok ilginç geldi” diyerek istenir. Sosyal Bilgiler dersi daha çok okuma, tartışma ve özgür araştırmayla ilgilidir. Örneğin eski Sümerler ve Atinalılar üzerinde araştırma yapılması istenir. Şu sorularla konu incelenir, “Pericles savaştan sonra ne hatası yaptı?”, “Bir medeniyetin en önemli öğeleri nelerdir?”, “Yunanistan nasıl bir imparatorluk kurdu?”, “Atinalıların liderlerini seçmeleriyle, bizim seçimlerimizi karşılaştırın”. Öğretmen, Anyon’un (1980) bulunduğu bir sırada bir öğrencinin sorusunu “bu sadece yalın bir gerçek, bunu sınavda sorsam, ezberci bilgi diye şikâyet edersiniz, iyi sorular kavramları, genel düşüncüyü buldurmaya yöneliktir!” diyerek reddeder. Öğretmen, öğrencileri güncel konuları tartışmaları için teşvik eder. Öğretmen, her fırsatta Anyon’a (1980) “bu öğrencilerin fikirleri önemli” der. Sınıftaki tartışmalar oldukça gerçekçi ve analitiktir. Tartışılan konular arasında “neden işçiler grev yapar?”, “bu, doğru mu yanlış mı?”, “neden enflasyon var, durdurmak için ne yapabiliriz?” şeklindedir. Öğrencilerin iyi-bilgilenmiş cevapları, terimsel olarak süslüdür. Öğretmen “bilmesen de...”, “eğer mantıklı düşünürsen...” gibi sözleri bile ya hiç kullanmaz ya da çok seyrek kullanır.

Dil dersi, kişinin hâkim olmasını gerektiren karışık bir sistem olarak verilir. Öğrencilerin düzensiz fiilleri ezberlemeleri istenir, “participles, conjunctions ve interjections” gibi zor dilbilgisi kurallarını öğrenip konuşmalarında kullanmaları istenir. Öğrenmenin yeterli olmadığı, bunların gerçek hayatta kullanılması gerektiği söylenir. Yazma ödevlerinin çoğu, araştırma raporları, kompozisyonlar, deney analizleri ile ilgilidir. Öğrencinin öğretmen olduğu birçok ödev verilir. Öğrenci derse bir öğretmen gibi hazırlanarak gelir ve dersi anlatır daha sonra da sınıfça anlatımı üzerinde konuşulur. Öğretmen her zaman öğrenciye “buradayken, bir otoriten var, onu kullanmalısın, ben seni destekleyeceğim” şeklinde teşvikte bulunur. Ziller, dersleri bölmez. Öğretmenler, kendi aralarında zamana sadık

kalırlar. Öğrenciler sıkıldığında veya kabalaştığında, onları hizaya getirmek için “bu sana kalmış”, “kendi kendini kontrol etmelisin”, “çalışmandan sen sorumlusun”, “sen kendi arabının sürücüsün, hızını ancak sen ayarlayabilirsin” gibi sözler söylenir. Öğretmenler, derse kesin bir ilgi beklerken, öğrencilerin sınıftaki hareketlerine çok az karışırlar.

Beşinci sınıf öğrencileri, genelde okumak ya da çalışmalarını bitirmek için erken gelirler. Okullar başladıktan iki ay sonra, öğretmen sınıf değiştirmek ya da *gyne* gitmek için öğrencileri sıraya sokmaz. Vakit gelince öğrencilerin kendiliklerinden gitmeleri istenir, hatta öğretmen başlarında olmadan. Öğrenciler, neye ihtiyaçları varsa sınıfta dolaptan ya da öğretmenin masasının üzerinden istedikleri zaman alabilirler. Ders sırasında dışarı çıkmak için izin istemelerine gerek yoktur, sadece sınıftan çıkarlar. Fakat yapılması gereken çok çalışma olduğu için genelde sınıfı terk etmezler. Öğretmenler, öğrencilere karşı çok kibar davranırlar. Anyon (1980), gözlemleri sırasında hiçbir kırıcı söze ya da direk emre –belki birkaç tane-rastlamaz. Öğrenciler, asla “canım”, “yavrum” gibi çağrılmaz, isimleriyle hitap edilir. Öğretmenlerden okuldan önce, sonra ve yemek saatinin bir bölümünde öğrencilere yardım için okulda bulunmaları beklenir.

Bu çalışma, farklı pedagojik uygulamaların, verilen bilgilerdeki farklılığın nasıl sınıfsal ayrımı desteklediğini göstermesi açısından önemlidir. Anyon’a (1980) göre farklı pedagoji, değerlendirme ve program uygulamaları, çocuklarda tamamen farklı tutumların gelişmesine yol açacaktır. Bu durum toplumdaki sosyal düzenin tekrar üretilmesine neden olacaktır. Sosyal kontrol, okullardaki hâkimiyetle eş anlamlı hale gelir. Anyon’a göre (1980), bu çalışma okullardaki örtük programın bir göstergesidir. Farklı müfredat uygulamaları, öğrenci değerlendirmeleri, öğrencilerin farklı şekillerde yetişmesine neden olur. Sosyal sınıflara göre, okul deneyimlerinin farklılaştığı açıkça görülmektedir. Bu türlü uygulamalar toplumdaki sosyal sınıfların kalıcılığına yardım etmektedir. Tabii ki, daha fazla sayıda okul araştırıldıkça, sonuçlar daha güvenilir olacaktır (Aronowitz ve Giroux, 1985:153-168).

6.7. Diploma ve Örtük Program

Diplomalar, dereceler, lisanslar, sertifikalar, 18. yy'da insanların etiketi olan kişisel kütüphanelerin, klasik edebiyat ve İncil bilgisinin, Yunanca ve Latinceyi akıcı konuşabilme becerisinin yerini almıştır. Eğitim, bürokratikleşerek, merkezileşmiştir. 19.yy ile beraber, birçok devlet, herkesin zorunlu eğitim almasını şart koşturmuştur.

1960'larda ABD'de ortaokuldan sonra eğitim iki gruba hitap etmekteydi; (1)ABD'nin büyük şirketlerine veya devlet yönetimine talip olanlar ile (2) tüm sosyal sınıflardan meslek edinmek isteyenler. Çoğunluk için yüksek eğitim bir seçenek bile değildi. Birçok fabrika işçisi, işi işyerinde yaparak öğrenebilirdi. Bunun için yüksek eğitim almaya gerek yoktu. Fakat ABD'den Randall Collins (1979) geçtiğimiz otuz yıl içinde "diploma toplumu"na dönüştüğümüzü yazar. Diploma, işçiyi çalışacağı iş için daha iyi eğitmeyebilir. Aslında birçok meslekte (tıp, mühendislik, hukukta bile) meslek, uygulanırken en iyi öğrenilir. Fakat buna rağmen, diplomalar, iş için gerekli hale gelmiştir. Diploma, bir meşruiyet kodu olmuştur. Kişi, toplumun geniş kitleleri tarafından tanınan, kabul edilen, sosyalleşme sürecinden geçmek zorundadır. İşte bu diploma da işverene, kişilerin gerekli sosyalleşmeyi edinip edinmediklerini göstermektedir (Aronowitz ve Giroux, 1985:163,164).

Bu görüşün öncülerinden Collins (1979), Weber'in (1904) şu görüşünden yola çıkar: *çağdaş dünyada eğitsel belgeler, "toplumsal-ekonomik üstünlük taşıyan konumlara aday arzunu kısıtlamak" ve bu konuları "eğitsel patent sahiplerinin elinde tutmak" için kullanılmaktadır.* Çağdaş Amerikan toplumunu buna örnek gösteren Collins'e (1979) göre meslek grupları, yüksek gelir ve saygınlık getiren mesleklere girişi kısıtlamak için eğitim sertifika ve diplomalarından yararlanmaktadırlar. Oysa Collins (1979), işe girişin eğitimle sağlanan belge ve diplomalara bağlanmasını us dışı bulur. Çünkü giderek daha fazla insan, pekâlâ yapabilecekleri işlere girmekten sırf gerekli eğitsel belgelere sahip olmadıkları için yoksun bırakılmaktadır. Birçok insan da aslında fazla karmaşık olmayan, az sayıdaki işlere girebilme umuduyla eğitim kurumlarında dirsek çürütmektedirler. Bu usdışı sistemle eğitim düzeyinin yükselip durması bir ölçüde işverenlerle eğitim

kurumların çıkarlarına hizmet etmektedir. Ama bu durum büyük çapta Collins'in (1979) *teknokrasi miti* dediği aldatmacanın sonucudur. Collins'e (1979) göre teknokrasi miti "çağdaş toplumda işler o kadar karmaşıktır ki; ancak yüksek düzeyde bilişsel becerilere sahip olan kişiler tarafından görülebilir" inancıdır ve İşlevci Paradigmanın basit bir çeşitlemesinden ibarettir. Collins (1979), müthiş bir israfa yol açan bu usdışı sistemin zamanla geçerliliğini yitireceğini düşünmektedir. Çünkü eğitimin niceliği niteliğinden öne geçtikçe insanlar onun kendi başına bir değer olmaktan çıktığını, belli bir amaç için araç olmaktan öteye gidemediğini görecektir, düş kırıklığı yayılacak ve toplumun eğitimle olan flörtü böylece son bulacaktır.

Collins'in (1979) teknokrasi mitine olan eleştiriler şu şekilde özetlenebilir; öncelikle, eğitimdeki büyüme mesleksel büyümeyi kat kat aşmış bulunmaktadır. İkincisi, çağdaş meslekler sanıldığı kadar karmaşık değildir. Üçüncüsü, mekteplilerin aynı işi gören alaylılardan daha verimli çalıştığı konusunda pek az kanıt vardır. Ve nihayet, okullar, bilişsel becerilerin kazandırılmasında fazla başarılı olamazlar, çünkü büyük çapta toplumsallaşma işiyle uğraşmaktadırlar (Tan, 1991:568).

Kişinin bir iş edinip, sosyal ve ekonomik güven içinde yaşamasının diploma ile olan bağlantısı arttıkça, eğitim sisteminin insanları kontrol etmede, ideolojisini yaymadaki gücü de artar. Ne kadar çok kişi okullara devam eder, örtük program aracılığıyla da hâkim sınıfın eğitimini alırsa; hâkim sınıfa bağlı o kadar fazla insan yetişmiş olur. Marina Gair ve Guy Mullins (2002), sınıfları "öğrencilerin iş istasyonları" olarak tanımlarlar. Üniversiteye gelen işçi çocukları bilgi bombardımanına tutularak nasıl mezun edildiklerinden bahsederler (Gair ve Mullins, 2002:30). Sonuçta işe girebilen ya da üst seviyelere yükselebilen kişiler yine üst sınıf çocukları olur. Bu üst sınıf çocuklarının arasında alt sınıftan pek az kişi kendilerine yer bulmaktadırlar. Kendilerine yer bulabilen bu alt sınıfların diplomasının olması şarttır. Bu durumda alt sınıf için, diploma fazla olmasa da yine de işe yaramaktadır. Örneğin, İrlanda'da okuldan mezun öğrencilerin %12'si işsizken, mezun olmadan okulu bırakanların %24'ü işsizdir (Lynch, 1989:121).

Tam bir güvence vermese de, diploma, şu sıralar alt sınıflar için, piyasaya iyi koşullarda giriş yapmanın tek mümkün yoludur (Aronowitz ve Giroux, 1985:169).

Günümüzde okuldan elde edilen diplomaların ve sertifikaların önemi, okulda kazanılan örtük programın da geçerliliğinin arttığını göstermektedir. Belli bazı bilgilerin dışında, okulda edinilen örtük programın yaşamdaki önemi devlet tarafından artırılmaktadır. Bu durumda okula devam eden öğrencilerin sayısında ve dolayısıyla devletin ideolojisinin gelecek nesillere aktarılmasında önemli ölçüde yol kat edilmiş görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, örtük program, temel olarak üç bakış açısının ekseninde incelenmeye çalışıldı. Bu üçünden ilk olarak İşlevciler incelenirken, Durkheim (1893), Dreeben (1968), Parsons (1970), Lavoie (2006) gibi tüm İşlevcilerin iddiası olan okulun çocuğu sosyalleştirdiği ve bunun resmi müfredatta yer almadığı düşüncesi işlendi. Bu akımdaki teorisyenler, çocuğun okulda sosyalleştiğini, ailenin ise çocuk için gerekli sosyal nitelikleri tam kazandıramadığını, bunun için okula ihtiyaç olduğu düşüncesini geliştirmektedirler (Margolis ve diğ.,2001:4,5,6).

Anlaşılabacağı üzere, örtük program, çocuğun hayatı ve toplumu anlaması olarak görülmüştür. Okulda nasıl davranılacağını anlamak, çocuğun topluma ayak uydurması için ilk adımdır. Tabii, akla hemen şu soru gelmektedir. Topluma ayak uydurmak bu kadar zorunlu mudur? Toplum, her bireyi kendine uydurmak zorunda mıdır? Bu nasıl bir toplumdur? İşte bu noktada, örtük programı başka bir bakış açısıyla gören görüşler ortaya çıkmaktadır. Örtük program, okullaşmanın önemli bir parçasıdır. Bir “şey” den öte bir yaklaşımdır. Bu neden gereklidir? Hangi şekillerde çalışır? Kimlerin menfaatlerine hizmet eder? Örtük programı zararlı olarak gören makro analizcilerden olan, Çatışmacılara göre, örtük program üretimle ilgilidir ve sosyal eşitsizliği meşrulaştırır. Çatışmacı teorisyenlere göre genel olarak, eğitimin temel amacı, çocukları eşit olmayan bir geleceğe hazırlayıp, kişisel gelişmemişliklerini garanti altına almaktır. Çatışmacılar, liberal görüşe önemli noktalarda meydan okurlar. Okulların üç yönden kapitalist üretim yaptıklarını iddia ederler;

- 1) Okul farklı sosyal sınıfları, aynı konumda kalmalarına yönelik eğitir. İşçi sınıfının gelecekte yine işçi olarak kalmasını sağlar.
- 2) Kültürel açıdan da tekrar üretilme söz konusudur. Okul, hâkim sınıfın meşru bilgi, değer ve dilini yayar, tekrar üretilmesini sağlar.
- 3) Okullar, devletin toplumu kontrol ettiği araçlardan (ISA) biridir.

Ancak, gelen eleştirilerde Çatışmacıların, hâkim sınıf kavramı üzerinde fazla durduğuna yer verilir. Öğretmen, öğrenci ve diğer okul görevlileri ve velilerin, bu

sistemi üretmek için nasıl bir araya geldiğinin anlatılmaması teoride eksikliğe yol açar (Aronowitz ve Giroux, 1985:70). Kathleen Lynch'e (1989) göre de "eğitim arabulucuları" adı verilen öğretmen, okul müdür, ya da okul görevlilerinin okula ve bu kapitalist sisteme etkileri unutulmamalıdır. Ona göre Çatışmacılar bu konuyu göz ardı etmektedirler. Göz ardı edilen diğer bir nokta ise, yine Lynch'e (1989) göre, tarihi ve kültürel özelliklerdir. Lynch (1989) sorar: bu kapitalist sistem yıkılırsa, iddia edildiği gibi eşitsizliklerin, hiyerarşinin yıkılması mümkün mü? Ona göre bu mümkün değildir. Çünkü çift etkileşim söz konusudur. Toplumdaki çatışan menfaatler, yani toplumun kendisi, okulu ve onun sistemini etkiler. Toplumu kapitalist dengeler sardığı için, sistem kaldırılrsa dahi toplum yine aynı sistemi oluşturacaktır (Lynch, 1989:4,6).

Lynch'in (1989) eleştirilerine hedef olan en ünlü Çatışmacı teorisyenler Bowles ve Gintis (1978)'tir. Samuel Bowles ve Herbert Gintis (1978), *Schooling in Capitalist America* adlı kitaplarında okulun toplumdaki egemen ilişkileri tekrar ürettiğini savunurlar. Herkesin kendi sınıfına göre eğitim aldığını, işçi çocuğunun bir işçi olarak, üst sınıftakilerin ise bir yönetici olarak yetiştirildiklerini düşünürler. Bowles ve Gintis (1978), kapitalist toplumlardaki eğitim kurumlarının sınıf eşitsizliğini güçlendirdiğini, çünkü farklı sosyal sınıflara hitap eden okulların öğrettikleri bilgiler ve kazandırdığı yaşantıların öğrencilerin ileride elde edecekleri sosyal statü ve meslekler için gereken beceri ve değerlerle doğru orantılı olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre, kapitalist toplumdaki okullar, toplumsal sınıflar arasındaki var olan eşitsizlikleri yeniden üreten ve meşrulaştıran kurumlardır (Margolis ve diğ., 2001). Althusser (1978) ile aynı paralelde yer alırlar. Althusser (1978), çocukların okulda iyi davranışları da öğrendiğini, ancak bunun nedeninin sosyalleşme değil, iş yerinde iyi davranışların da gerekli olması olduğunu, okulun devletin ideolojik bir baskı aracı (IDA/ISA) olduğunu söyler. Diğer bir Çatışmacı Pierre Bourdieu (1973) orta sınıf aileleri şanslı görür. Çünkü bu sınıftaki çocukların piyano ve bilgisayar dersi gibi aktivitelere katılma şansları vardır. Okuldaki eğitimle de kendilerini geliştirirler. Bernstein (2000) da yaptığı dil ve kültür araştırmalarıyla bu alana önemli katkılarda bulunmuştur. Ona göre, farklı sosyal sınıflarda kullanılan farklı diller insanları toplum içinde farklı noktalara iter. Okul,

egemen sınıfın dilini kullanarak, toplumdaki ilişkilerin tekrar tekrar üretilmesini sağlar. Okulda kullanılan dil bile örtük programın bir parçası haline gelir (Aronowitz ve Giroux, 1985:75).

İşlevci Talcott Parsons (1970) ise okul sistemini, sosyal sistem olarak analiz eder. Ona göre, okul etiket verir ve erken yaşlardan itibaren çocukların ilerde ne olacağına karar verir.¹ Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren “başarılı” ya da “başarısız” diye etiketlenmelerini İşlevci teorisyenler doğru bulur. Onlara göre, kişiler yeteneklerine göre ayrılmalı ve eğitilmelidirler. Bu ayırım kabiliyete göre olur; ırka, dine, zenginliğe, cinsiyete göre olmaz. Bu görüşün karşısında olan Çatışmacılar ise bu ayırımın her zaman için “beyaz orta sınıf erkeği” lehine olduğunu savunurlar. Bu yolla çocukların kabiliyetlerinden çalındığını söylerler (Sadker ve Sadker, 2000:177).

Örtük programla ilgili üçüncü görüş Direniş Teorisi’dir. Nicos Poulantzas’ın (1968), “devlet ve onun araçlarını (okullar dâhil), hâkim sınıfın isteklerini yerine getiren, pasif kurumlar olarak görmemeliyiz” şeklindeki söylemi, Direniş Teorisini oldukça iyi bir şekilde özetlemektedir. Devletin de bir miktar özerkliğe sahip olduğunun belirtilmesi gerekmektedir. Direniş teorisyenleri, okulu, kapitalizmin mantığıyla çalışan öğretmenlerin bulunduğu bir yer olarak görmek istemezler. Okulda tek bir “şey”in hâkimiyetini reddederler ve okulu “şeyler”in mücadelesi olarak görürler. Apple (1982), örtük programın içine farklı menfaatlerin, kültürel formların, çekişmelerin girdiğini söyler. Öğrenciler, pasif alıcılar değildir, aktif oyunculardır. Bazı yazarlar, öğrencilerin okuldaki örtük programla başa çıkabilmeleri için üç yol izlediklerinde hem fikirlerdir. Bunlar:

— Direnç; otoriteyle sürekli bir mücadelenin içinde olma.

— Uyma (itaat); okuldaki sürece katılma.

— Pragmatizm; kazanç elde edecekleri durumlarda okulun kurallarına uyma.

¹ August Hollingshead’in sınıf ve okul başarısı ile ilgili araştırmasında, üst sınıf çocuklarının 2/3’ünün, alt sınıf çocuklarının ise sadece %15’inin yüksek eğitim aldığı görülmüştür (Sadker ve Sadker,2000:176).

Okulda öğrencilerin her zaman bir direniş söz konusudur. Bu okulun ideolojisine karşı çıkmalarının bir nedeni, ailelerinde, işyerlerinde, sokak hayatında, onların mantığını oluşturan kültürün farklı olmasıdır. Üretim, bu durumda hiçbir zaman tamamlanmaz çünkü her zaman bir direniş vardır. Direniş Teorisi, sosyal yapıları, insanlarla bağdaştırmaya çalışarak, eğitim teorisinde büyük bir ilerleme kaydeder. Willis'e (1977) göre, Direniş Teorisi, yeni radikal bir pedagoji oluşturmaya yardım edebilir. Öğrencilerin nasıl hâkim kültüre uyum gösterdikleri ve dolayısıyla nasıl bir politik malzeme ihtiva ettikleri incelenip anlaşılabilir. Teoride diğer önemli bir nokta da, insanın bir özerkliği olduğunun vurgulanmasıdır. İnsan ve deneyime aktif bir rol biçer (Aronowitz ve Giroux, 1985:97-99).

Bu saydığımız paradigmanın hangisi yaşıyor, hangisi artık kullanılmaz diye bir ayırım yapmak söz konusu değildir. Kuhn'un (1962) dediği gibi, hiçbir paradigma tam olarak ölmez, "koma"ya girebilir, ancak sonra tekrar diriltilebilir. Günümüzde İşlevci paradigma örtük program yorumları konusunda "koma"da gibi görünse de, tekrar dirilmeyeceğinin hiçbir garantisi yoktur. Ancak şu dönemde, mikro ve makro çalışmaları bütünleştiren araştırmaların daha çok alkış aldığı görülmektedir.

Bu üç teoriden başka, örtük program konusu, öğretmenler, resmi bilgi, kitaplar, fiziki çevre, cinsiyet ve etnik köken konuları temel alınarak ta incelenebilir. Çalışmada, bu değişik eksenlerden de örtük program bakış araştırılmıştır. Örneğin resmi bilgi ve okulda okutulan kitaplar konusunda oldukça geniş yabancı literatür vardır. Devletin resmi bilgisi, okulda okutulan kitaplarla öğrencilere dayatılır. Yazılı müfredat, sanki örtük programın küçük bir parçası gibidir. Hâkim ideoloji, öğrencileri istediği gibi yetiştirmek için dört bir koldan çaba harcarken, yazılı müfredat ve kitaplar, bu çabanın yani örtük programın sadece küçük bir parçası olur. M.Apple'a (1985) göre ABD'de marketin istediği insan gücünü yetiştirmek için öyle bir müfredat oluşturulur ki; bu bilgiler dışındaki bilgiler gayr-ı meşru sayılır (Margolis ve diğ.,2001:14). Okul kitapları, resmi, kurumsal bilgiyi gösteren en iyi belgedir. Kitapları satın alan öğrenciler, kitaplar üzerinde hiçbir etkiye ya da söz hakkına sahip değilken, devlet bu hakka sahip olarak aynı zamanda "doğru" üretme merkezi haline gelir (Oliver ve Apple, 2003:11-36).

Okullarda okutulan bilgilerin kâğıt üzerinde aynı olmalarına rağmen, örtük program yoluyla uygulamanın tamamen farklı olduğunu Anyon'un (1980) çalışmaları ortaya koyar. Anyon (1980), okulların günlük eğitim aktivitelerinde saklı bir müfredat olduğunu bu çalışmasıyla kanıtlamaya çalışır. İşçi sınıfı çocuklarının, okulda yaptıkları çalışmalar, gelecek işlere yönelik mekaniksel ve rutindir. Bu tip işler insan yaratıcılığını, planlamasını, kapasitesini yok sayar. Fakat bu işçi çocukları, okulda itaati ve yumuşak başlı olmayı öğrenmek yerine, dolaylı direniş öğrenmektedirler. Ancak bu geliştirilen direniş hareketleri, sadece geçici olarak onları özgür kılar. Gelecekte edinecekleri meslek, yine işçiliktir. Üst sınıf çocuklarının okul deneyimleri ise onları başarılı sanatçı, entelektüel, bilim adamı, uzman ve benzeri olmaları için gerekli donanımı sağlar (Anyon, 1980a:68-88).

Bir başka ifadeyle, okullardaki farklı sosyal, kültürel ve pedagojik yaşantılar öğrencilerin fiziki ve sembolik kapital, otoriteye ve iş sürecine karşı farklı ilişkiler geliştirmelerini sağlamaktadır. Farklı okullarda tanımlanan farklı sosyal ve pedagojik uygulamalar toplumda adil olmayan sosyal sınıf ilişkilerinin korunmasına ve yeniden üretilmesine zemin hazırlar. Anyon'un (1980) araştırmasında da görüldüğü gibi okullar kapitalist toplum için gerekli olan değerleri tekrar üretmektedirler. Bunu yaparlarken de toplumun değişik kesimlerinde çocuklara farklı bilgi ve yaşantılar sunmaktadırlar

Eğitim sistemindeki örtük programın kapitalist toplum yapısına uygun olarak şekillendirilmesiyle, üst sınıf aile çocukları üst makamlarda görev almalarını sağlayabilecek okullara devam edip başarılı olurken, alt sınıf aile çocukları ise direniş göstererek ya da okulun kültürel kapitaline uyumsuzluktan başarısız olarak alt sınıf mesleklere sahip olmaktadır. Bundan başka, örtük program cinsiyet ayrımını öğrencilerin beyinlerine yerleştirir ve toplumdaki kız-erkek rolleri tekrar üretilir. Kimi yazarlar, cinsiyet rollerinin üretilmesinde aileyi birinci sıraya koysa da, bu durum okulun gizli veya açık bir şekilde cinsiyet rollerini üretmeye çalışması gerçeğini değiştirmemektedir.

Ulus-devletlerin varlığını koruyabilmesi de resmi ideolojinin meşruluğunun ve haklılığının tartışılmazlığıyla yakından ilişkilidir. Bu yüzden tüm ulus-devletlerde eğitimde yoğun bir kurumlaşma ve öğrenim sistemini uzatma çabası görülmektedir

ki ancak bu süre içinde bireyin resmi ideolojiye uygun bir kimliği benimseyebilmesi mümkün olsun. Okullarda örtük program yoluyla milliyetçilik duygularının öğretilmesi, çeşitli gerçeklerin saklanması veya yanlış olarak bilgilerin sunulması, devletin kendi etnik kökenini yüceltmek için yaptığı davranışlardır. Yine bu yapılanlar örtük program şemsiyesi altında “örtük” bir biçimde uygulanmaktadır.

Şuan, öğrencinin okuldaki deneyimlerini, kendine ve dünyaya bakış açısını belirleyen kalıplar, modeller nelerdir? Biliyoruzki, öğrencinin okulda aldığı bazı mesajlar resmi müfredatta yazılı değildir. Bu mesajlar örtük programın bir parçasıdır. Bu örtük program, öğrencinin ne tür deneyimler yaşayabileceğine/yaşayamayacağına, nasıl hareket edip edemeyeceğine karar verir. Ancak, çocuk psikoloğu Erik Erikson’ın (1950) bundan yıllar önce söylediğine göre 3-6 yaş arasındaki çocukların yapacakları aktiviteleri kendilerinin seçmeleri gerekmektedir. Bu onlarda pozitif bir bakış açısının gelişmesini sağlayacaktır. Aksi olduğu takdirde, yani günümüzde olduğu gibi, ileriki yaşlarda başkalarının kendileri adına karar vermelerine izin vereceklerdir. Fakat, örtük program çocuklara bu seçimleri yapmalarına izin vermez. Erikson’a (1950) göre, 6-12 yaş aralığındaki çocuklar

...kendi hedeflerini kendileri koyup onları başarmak için uğraşmalıdırlar. Bu yapılmazsa şu problemler ortaya çıkar; negatif bakış açısı; kendini öğrenmeye karşı yetersiz hissetme; sosyal ilişkilerde aşağılık duygusuna kapılma; manevi değerler için karışık duygular besleme; cinsel kimliğinde karmaşa; güçlülüklerle yüzyüze gelmekte isteksizlik; kişisel teşebbüs eksikliği; bağımlılık (Lynch,1989:16).

Seaton’a (2002) göre gün geçtikçe bu tür davranışlar çoğalmakta ve daha baskın hale gelmektedir. Ona göre, gençlikte artan depresyon hali, intihar ve uyuşturucu kullanmanın yaygınlaşması, anti-sosyal davranışların kaynağı, okulda öğrencilerin uymaya zorlandıkları programdır, diğer bir deyişle örtük programdır.

Bazı yorumlara göre “eğitim, her düşüncüyü sinirlenmeden dinleyebilme yeteneğidir”. Fakat öğretmenler her türlü fikri sakin bir şekilde karşılamazlar. Amerika, örtük programın uygulanmasında iyi bir örnek teşkil eder. Çocuğa, rolü dikte edilir ve otoriteye karşı hiçbir meydan okuma kabul edilmez. Öğrencilerin fikirlerini özgürce belirtmeleri engellenir, bu da barışı sağlaması gereken eğitimin

tam tersine bir şekilde işlemlerine neden olur. Okulun kültürü öğrenciyi pasifize etmeye yöneliktir. Öğrencilere fikirlerinin önemli olmadığını hissettirir. Nel Noddings'e göre, yazılı müfredat insanın ihtiyaçlarını karşılamak için yazılır fakat bu yazılı müfredat, örtük program değişmedikçe hiçbir işe yaramaz. Sosyal değişim için örtük programın değiştirilmesi gereklidir. Dewey'e (1916) göre de okullarımız, öğrencilerin pasifleştirilmesi etrafında kurulmuş. Ona göre bizler, çocukların aktivasyonundan korkmaktayız. Korkunun nedeni, bu aktivasyonun çocukları bireysel özgürlüğe kavuşturacak olmasıdır. Çünkü ancak o zaman okuldaki kontrolü öğretmenler kaybedebilir. İşte örtük program, bu pasifleşmeyi ve öğretmenin kontrolünü garanti eder. Aslında, öğrencilerin hareketlerini tehlike olarak görmek yerine, kapasiteyi geliştirmek için bir fırsat olarak görülmelidir (Castellena, 2004).

Bunca ezilme, baskı, sömürülme, örük program, kimlik yozlaşması v.b varken, çözüm nedir? Bu konuda farklı çözüm önerileri vardır. Örneğin, geçmişte Ivan Illich (1971), "Deschooling Society" adlı kitabında, okulların çocuklara sadece zarar verdiğini söyler. Onun göre okul, çocukları sınıflandırır, etiketlendirir. Okullar, eğitim veren yerler olmaktan çıkar ve sertifika dağıtan yerler hale gelir. Kimin ödül alacağına kimin fakir kalacağına karar verir. Illich (1971) için okulsuz bir toplum başarılması gereken bir hedeftir. Okul yerine hayat boyu sürecek öğrenme ağları "network" kurulması gerektiğini önerir.

Çözüm arayışındaki bir başka kişi Gatto¹ (2006), "Toplu eğitim'in amacı nedir?" diye sorar. Bunun cevabı, okuma-yazma, matematik ya da dil öğrenmek olamaz der.

¹ 31 Ocak 1990'da, New York şehrinde yılın öğretmeni olarak seçilen Gatto, düşüncelerini *Dumbing Us Down* adlı kitapta toplar. Öğretmenlerin ve dolayısıyla kendisinin okulda müfredat gereği öğrencilere yedi prensip öğretmeye zorlandığını söyler. Bu ilkeler şöyledir; 1) Kargaşa; gezegenler, sayılar, kölelik, sıfatlar, mimari, dans, müzik, bilgisayar v.b hepsi birbirinden alakasız konular şeklinde öğretilir. İleride hayatlarında yaşayacakları karmaşıklığı bu yaşlarda öğrenirler ve alışırlar. 2) Sınıfsal pozisyon; öğrenciler, okulda ya da sosyal yaşamda hangi sınıfa aitlerse, o sınıfta kalmaları gerektiği öğretilir. 3) Önem vermeme; hiçbirşeye fazla önem vermemeleri gerektiği öğrencilere öğretmek zorunludur. 4) Duygusal bağımlılık; kişisel sınıf ruhuna aykırıdır. Okulda hiçbir hak olmadığını, idarenin ve öğretmenin verdiği hakların ancak öğrenci için mevcut olacağı öğretilir. Ödüller, verilen yıldızlar, gülümsemeler v.b., yani öğrencinin istek ve mutluluklarının öğretmene bağlı olduğu öğretilir. 5) Entelektüel bağımlılık; iyi öğrenciler, ne yapacaklarını öğretmenin söylemesini bekleyerek öğreneceklerini bilirler. "Bizlerden daha fazla bilgili olanların, bize ne yapacağımızı söylemesini beklenir" düşüncesi öğretilir. Uzmanlar, gerekli kararları alırlar; öğretmenler de uygularlar. Buna karşı çıkanı da cezalandırırlar. Bir öğrencinin başarılı olarak adlandırılması için öğretmenin verdiği görevi en az direnişle yapması gereklidir. Bu düşünceye göre eğer çocuklara, "bağımlılık" öğretilmezse, her şey aksayabilir. İnsanlara ne yapacakları söylenmezse, kendileri bunu bilemezler. Bu yüzden "bağımlılık", okulda öğretilen en

Çünkü günlük hayatın devam ettirebileceği kadarıyla bu konuların öğretilmesi toplam 100 saat alır. “O zaman” der Gatto (2006), “neden çocukları 12 yıl boyunca günde -8 saat, yabancılarla aynı odada tutuyoruz?”. Bu durum, ona göre, iyiler ve kötüler etiketlemekten başka işe yaramaz. Okul, sosyal mühendislik sistemini destekleyen bir düzene sahiptir. Tüm insanları boyun eğici bir pozisyona sokar. Okul, piramitsel düzenin kaçınılmaz olduğunu gösterir. Gatto’ya (2006) göre okul, zayıf aile ve toplumun temelidir. Çocukları ve ebeveynleri birbirinden ayırır. Bu ayrılık, çocukta kritik aile fikrinin oluşacağı sırada olur. Daha sonra, ileride iyi bir aile oluşturamayan çocuk, bu durum için suçlanır. Bu kötü bir insanın fotoğrafı gerekli kimyasal oluşumlar meydana gelmeden, erkenden karanlık odadan çıkarması ve fotoğrafın kusurlu olmasından fotoğrafçıyı sorumlu tutmasına benzer. Aslında eğitimin amacı, kişinin yolunu aydınlatacak değerlerle onun yolunu aydınlatmaktır. Toplu eğitim, demokrasinin mantığına aykırıdır, Gatto’ya (2006) göre. Çünkü böyle bir eğitim adil bir toplum istemez. Eğitimin okuldaki pratiğinde yarış, hükmetme ve baskı mevcuttur, bu da demokrasi ile bağdaşmaz. Notlar, ödüller v.b, boyun eğmenin bir göstergesidir ve eğitimle hiçbir ilgisi yoktur.

Gatto (2006) için, kurumsal okullar kaldırılmalı, öğretimde sertifikalaşma olmamalı, tüm eğitim işi özelleştirilmelidir. Eğitimde, serbest piyasa sistemine güvenilmelidir. Öğretmen lisansı kaldırılmalı, öğretmek isteyen herkes öğretmelidir. Ailelerin eğitim tercihleri, devletin kontrolünde olmamalıdır. Bu devletin işi değildir. Bu kendi potansiyelimize güvenmemektir. “Homeschool”, yani evde eğitim sistemine geçilmesi gerektiğini savunurken; evde, ya da kendi istedikleri ortamda aileler çocuklarını istedikleri gibi eğitmelidirler düşüncesindedir (Gatto, 2006:61-94).

Eğitimciler müfredat hakkında ne yazarlarsa yazsınlar, önemli olan okulda pratikte ne yapıldığı, müfredatın nasıl uygulandığıdır. Görmezden gelinenler ya da üzerinde durulanlar, öğrencilere yetişkinler için neyin önemli olduğunu anlatır. Seaton’a

önemli derstir. 6)Güvensizlik; dünya, kendine güvenen insanlarla yaşayamaz. Bu yüzden, çocuklara, kendine saygının, uzman fikrine bağlı olduğu öğretilmelidir. 7)hiçbir şey saklanamaz; öğrencilere her zaman izlendikleri öğretilir. Eğer toplumu kontrol altında tutmak istiyorsanız, çocukları yakından izlemek gereklidir (Gatto,2006).

(2002) göre, eğer yaratıcı, problem çözücü bireyler yetiştirmek istiyorsak, geleneksel müfredatı (örtük ve yazılı) değiştirmek gerekir. Seaton (2002), çözüm için, Anahtar Yetenek Modeli'ni geliştirir. Bu model okulda altı tane yeteneğin gelişmesini hedefler: çoklu-okuryazarlık; problem çözme; yaratıcılık; topluluğa katılım; kendi kendini yönetme; diğerleri, çevre ve kendin hakkında bilgi sahibi olma. Öğretmenler ve idareciler bu türden değişiklikleri mevcut müfredata göre nasıl yapabilirler? Seaton'a göre (2002) başkalarının öğrenmesi üzerinde etkide bulunmak isteyenler, kurumla öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamalıdır. Neyin bilmeye ve yapmaya değer olduğuna karar veren otorite, müfredat yazıcılarının, idarecilerin ve öğretmenlerin tekelinde kaldığı sürece bu değişim gerçekleşemez. Bu sürece öğrenci katılımı sağlanmalıdır (Seaton, 2002).

Eğitimi, öğrencinin konuyu anlaması olarak gören sınırlı görüşün değişmesi için eğitimciler arasında sürekli büyüyen bir uzlaşma vardır. Eğitimde reform gereklidir, fakat bunun için çok az çaba harcanmaktadır. Seaton (2002), bize örtük programın tarihinin çok az değişimlere sahip olduğunu hatırlatır ve Woodrow Wilson'ın bir cümlesini nakleder. Wilson "bir mezarlığın yerini değiştirmek, okul müfredatını değiştirmekten daha kolaydır" derken menfaat gruplarının, devletteki tabuların ne kadar zor bir şekilde değişime uğrayabileceğinden bahseder. Maalesef, değişim hemen olabilecek kadar kolay birşey değildir. Bazı değişim istekleri göze çarpsa da, hala buna direnenler çoğunluktadır.

Eğitimde günümüzde reform adına ne yapılmaktadır? Sharp (1988), 1970'lerden bu yana, eğitimin öncelikleri, devlet kontrolü, aktarılan kaynaklar konularında önemli değişiklikler olduğundan bahseder. Eğitimin metalaştırılması, özelleştirmede artış, müfredat değişikliği, öğretmeni niteliksizleştirmede artış, eğitim ve öğretimin yeniden yapılanması ise son yıllarda sık sık duyulan söylemlerdir. Avustralya, Almanya ve İngiltere incelendiğinde bu değişimler, kadınlar, işçiler, çocuklar, siyahlar, özürllü, göçmenler, kısacası tüm dezavantajlı gruplar için Sharp (1988) bunun bir felaket olduğunu söyler. Başka bir deyişle, devlet koruması azalınca, bu gruplar acımasız kapitalist sistemin içerisine atılırlar. Bu da onların, başarısız olması ve dolayısıyla yok olması anlamına gelmektedir (Sharp, 1988:204,205).

Yine günümüzde, birçok iş, okuma-yazma ve bazı bilgileri gerekli görse de, çok az işveren edebiyat, sanat, müzik, tarih ve sosyal bilimler hakkında bilgili olmayı gerekli görür. Muhafazakârlar, matematik ve bilimin, müfredatta daha fazla yer almasını isterler. Bunu ilerlemeyle eş tutarlar. “Disiplin, mükemmellik, başarı, hedefe odaklanma”, muhafazakârların literatüründe sıkça kullanılan kelimelerdendir. Günümüzde muhafazakârlar, geleneksel, otoriter 3Rs sistemine geri dönmek niyetindedirler (Aronowitz ve Giroux, 1985:1,2).

Kamuoyunda yapılan bu genel tartışmaların yerine aslında konuşulması ve tartışılması gereken ve değiştirilmesi gerekli olan şey sınıfta yaşananlardır. Öğretilen konu ne olursa olsun, öğrencinin okulda tecrübe ettiği deneyimler, satır aralarında dayatılan fikirler asıl olarak değiştirilmeli ve özgürleştirilmelidir. Öğretmenlerin, öğrencilere yazılı müfredatın dışında birçok mesaj verdiği bilinen ancak pek fazla konuşulmayan bir gerçektir. Dakik olmayı, sıralarını beklemeyi, otoriteye uymayı, hiyerarşiyi, sabrı öğrenmek bu mesajlardan bazılarıdır. Aslında, öğrenciler, sessiz olmaktan, duygularını açıklayamamaktan sıkılmaktadırlar. Fakat örtük program onları her zaman kısıtlamaya devam etmektedir. Bununla beraber, örtük program, öğretmenleri de kısıtlar. Öğrencilere “nasıl davranılacağı” öğretilmesi istenir. Öğretmen buna vakit ayırmak zorunda kalır. Yazılı müfredattan geri kalınabilir, ancak örtük programdan geri kalınmamalıdır. Asıl olan, yazılı olmayan müfredata bağımlı olmadan, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alması, öğretmenin de kendi öğretme sorumluluğunu edinmesidir (Deutch ve Ferguson, 2004).

Eğitim sisteminde yapılabilecek değişikliklerde, bireyin düşünebilen sorgulayabilen ve eleştirebilen öznelere dönüştürülmesini sağlayacak modellerin gündeme alınması önemlidir. Fakat araştırmada ortaya çıktığına göre, bu değişimin mevcut sistemde meydana gelmesi pek olası gözükmemektedir. Bu gerçek göz önüne alındığında, mevcut düzen içinde ona alternatif olacak modelleri oluşturma ve uygulama imkânları araştırmak gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonunda tekrar belirtilmek istenen düşünce; örtük programın, eğitim ve öğretim süreçlerine nasıl derin etkide bulunduğu kavranılması gereğidir. Böylece eğitimin asla tarafsız bir faaliyet olmadığı iddiası gösterilmeye

alışılmıştır. Bunu yaparken sadece literatür taraması yapılmasının nedeni, ülkemizdeki bu türlü literatürün varlığındaki eksiklidir. Bu geniş literatür incelenip anlaşıldıktan sonra, McLaren (1999) gibi bir örnek olay çalışması ya da Jean Anyon (1980), Paul Willis'in (1981) yaptığı gibi çalışmaları ülkemizde de tekrarlamak ve ülkemiz adına örtük programın uygulanışı açısından bir sonuca varmak başka bir araştırmanın konusu olabilir ve olmalıdır. İleride yapılabilir olan bu çalışmaların ön hazırlığı niteliğinde olabilecek bu araştırmanın bir başlangıç olarak diğer araştırmacılara yararlı olabilmesi umut edilmektedir.

KAYNAKLAR

- ANYON, Jean (1980a), "Social Class and The Hidden Curriculum of Work", *Journal of Education*, Yıl:1980, Sayı:162, Ay: 1, s:67-90.
- ANYON, Jean (1980b), "Learning Power", *Journal of Education*,
<http://www.pipeline.com/~rgibson/hiddencurriculum.htm> (10.11.2006).
- APPLE, Michael W. (1985), "The Culture and Commerce of the Textbook", *J. Curriculum Studies*, Yıl:1985, vol:17, Ay: 2, s: 147-162.
- APPLE, Michael W. (1988), "Facing The Complexity of Power: For A Parallelist Position in Critical Educational Studies", Editörler: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s: 112-130.
- APPLE, W.Michael ve Kristen L.Buras (2006) "Speaking Back to Official Knowledge", Editörler: APPLE W.Michael ve K.L.Buras, *The Subaltern Speak – Curriculum, Power and Educational Struggles*, Routledge, New York, s:171-284
- ARONOWITZ, Stanley ve Henry Giroux, (1985), *Education Under Siege*, Routledge&Kegan Paul, London.
- BERNSTEIN, Basil (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique* (Revised Edition), Rowman&Littlefield Publishers, Oxford-England.
- BOWLES, Samuel ve Herbert Gintis (1988a), "Prologue: The Correspondence Principle", Editörler: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s:1-4.
- BOWLES, Samuel ve Herbert Gintis (1988b), "Can There be A liberal Philosophy of Education in a Democratic Society?", Editörler: COLE, M., *Bowles and*

Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory,
Routledge, Oxon, s: 225-231.

BOWLES, Samuel ve Herbert Gintis (1988c), “Schooling in Capitalist America:
Reply to Our Critics”, Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited –
Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon,
s:235-245.

BURAS, Kristen L. (2006), “Tracing The Core Knowledge Movement, History
Lessons From Above and Below”, Editörler: APPLE, M.W. ve K.L.Buras,
The Subaltern Speak – Curriculum, Power and Educational Struggles,
Routledge, New York, s:43-74.

BURAS, Kristen L. ve Paulino Motter (2006), “Toward a Subaltern Cosmopolitan
Multiculturalism”, Editörler: APPLE, M.W. ve K.L.Buras, *The Subaltern
Speak – Curriculum, Power and Educational Struggles*, Routledge, New
York, s:243-269.

BURKE, Peter (2001), *Bilginin Toplumsal Tarihi*, Çev., Mete Tunçay, Tarih Vakfı
Yurt Yayınları, İstanbul.

CARLSON, Dennis L. (1988), “Beyond The Reproductive Theory of Teaching”,
Editör: Cole, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and
Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s:158-173.

CASTELENA, Elizabeth (2004), “How The Hidden Curriculum in Public Schools
Prevents Rather than Promote Building Capacities for Peace”, *Prophylactic
Peace Education*,

www.gse.harvard.edu/~t656_web/peace/Articles_Spring_2004/Castellana_Elizabeth_hidden_curriculum.htm - 33k - (10.11.2006).

CASTELLO, Carrie Yang (2001), “Schooled by the Classroom- The Reproduction
of Social Stratification in Professional School Settings”, Editör: Margolis, E.,
The Hidden Curriculum in Higher Education, Routledge, New York, s:43-61

- CHEN, Jyh (2006), "Struggling For Recognition" – The State, Oppositional Movements and Curricular Change-, Editörler: Apple, M.W. ve K.L.Buras, *The Subaltern Speak – Curriculum, Power and Educational Struggles*, Routledge, New York, s:197-216.
- COLE, Mike (1988), *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon.
- CROCCO, Margaret Smith ve Petra Munro, Kathleen Weiler (1999), *Pedagogies of Resistance :Women Educator Activists, 1880-1960*, New York : Teachers College Pres.
- DALE, Roger (1977), "Implications of the Rediscovery of the Hidden Curriculum for the Sociology of Teaching", Editör: Gleason, D., *Identity and Structures* , Driffield, UK-Nafferton, s: 44-55.
- DEUTCSH, Nellie ve Elizabeth Ferguson(2004), "Hidden Curriculum Paper", University of Phoenix, CUR 558, November 9, www.nelliemuller.com/HiddenCurriculum (12.11.2006).
- DREEBEN, Robert (1968), *On What Is Learned in School*, Addison- Wesley Series in Education, Menlo Park, California.
- EHRENSAL, Kenneth N. (2001), "Training Capitalism's Foot Soldiers- The Hidden Curriculum of Undergraduate Education", Editör: Margolis, E., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York, s:97-114.
- FREEMAN-MOIR, John ve Alan Scott, Hugh Lauder (1988), "Reformism or Revolution: Liberalism and The Metaphysics of Democracy", Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s:209- 224.
- FREIRE, Paulo (1972), *Pedagogy of The Opressed*, Herder and Herder, New York.
- GAIR, Marina ve Guy Mullins (2001), "Hiding in Plain Sight", Editör: Margolis, E., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York., s: 21-42

- GATTO, John Taylor (2006), *Dumbing Us Down – The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, third edition (first published in 1992), New Society Publishers, Canada.
- GUHA, Ranajit (2006), *Dünya-Tarihinin sınırında Tarih*, Çev: Erkan Ünal, Metis Yayınları(Columbia University Press, 2002),, İstanbul.
- GIROUX, Henry A. (1992), *Border Crossings –Cultural Workers and the Politics of Education*, Routledge, New York –London.
- İNAL, Kemal (1996), *Eğitimde İdeolojik Boyut*, Ankara: Doruk Yayıncılık.
- JOSEPH, Gloria I. (1988), “Black Feminist Pedagogy and Schooling in Capitalist White America”, Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s: 174-186.
- JACKSON, Philip (1968), *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart &Winston, Inc, New York.
- KEDDIE, Nell (1971), “Classroom Knowledge”, Editör: YOUNG, M.F.D., *Knowledge and Control*, London: Collier-MacMillan, , s:286-316.
- LAVOIE, Richard M.A. (2006), “Mastering the Hidden Curriculum of School”,*It’s So Much Work To Be Your Friend* adlı kitaptan, <http://www.schwablearning.org/articles.asp?r=996> (13.11.2006).
- LYNCH, Kathleen (1989), *The Hidden Curriculum – Reproduction in Education, An Appraisal*, The Falmer Pres, Philadelphia.
- MACDONALD, Peter (1988), “Historical School Reform and The Correspondence Principle”, Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s:86-111.
- MARGOLIS, Eric ve Michael Saldatenko, Sandra Acker, Marina Gair (2001), “Peekaboo- Hiding and Outing The Curriculum”, Editör: MARGOLIS, E., *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York, s: 1-21.

- MARSH, C.J. (1997), "Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1", New Edition, The Falmer Press, 33-39.
http://w2.edu.hku.hk/lspace/pcedft/2003/esc3/ESC3_Topic_2_reading.pdf
_____(12.11.2006).
- MARTINEZ, Glenabah (2006), "In My History Classes They Always Turn Things Around, The Opposite Way", Editörler: APPLE, M.W. ve K.L.Buras, *The Subaltern Speak – Curriculum, Power and Educational Struggles*, Routledge, New York, s:121-140.
- McLAREN, Peter (1999), *Schooling as a Ritual Performance – Toward a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*, third edition (first published in 1986) Rowman&Littlefield Publishers, Boston.
- McNEILL, Linda (1986), *Contrdicitions of Control: School and School Knowledge*, Routledge, New York.
- MOORE, Robert (1988), "The Correspondence Principle and The Marksist Sociology of Education", Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon., s:51-84.
- OLIVER, Anita ve Michael Apple (2003), "Becoming Right: Education and Formation of Conservative Movements", Editör: APPLE, M.W., *The State and The Politics of Knowledge*, Routledge Falmer, New York.
- Perspectives on Education: Functionalist Views of Education, Durkheim, Talcott, Parsons, <http://www.blacksacademy.net/content/3226.html>, (10.06.2008).
- PINAR, William F., William M.Reynolds, Patrick Slattery, Peter M.Taubman (1996), *Understanding Curriculum*, Peterlang Publishing, New York.
- SADKER, Myra Pollock ve David Miller Sadker (2000), *Teachers, Schools, Society*, McGrow Hill, Boston.

SEATON, A. (2002), "Reforming the hidden curriculum: The Key Abilities Model and four curricular forms", *Curriculum Perspectives*, vol. 22, no. 1, April, s: 9-15. <http://www.andrewseaton.com.au/reform.htm> (12.11.2006).

SHARP, Rachel, (1988), "Old and New Orthodoxies: The Seductions of Liberalism", Editör: COLE, M., *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s: 189-208.

Sociology of Education, *Wikipedi Free Encyclopedia*,
http://en.wikipedia.org/wiki/Sociology_of_education, (10.06.2008).

SUNG, Youl-Kwan ve Michael Apple (2003), "Democracy, Technology and Curriculum: Lessons From the Critical Practices of Korean Teachers", Editör: APPLE, M.W., *The State and The Politics of Knowledge*, Routledge Falmer, New York.

SMITH, Mark K. (1996, 2000), "Curriculum Theory and Practice", *The Encyclopedia of Informal Education*, www.infed.org/biblio/b-curric.htm (12.11.2006).

ŞİMŞEK, Hasan (1994), "Pozitivizm Ötesi Pradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar",
<http://www.hasansimsek.net/files/Pozitivizm%20Otesi%20Paradigmatic%20Donusum%20ve%20Egitim%20Yonetimi.DOC> (10.06.2008).

TAN, Mine (1991), Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Basımevi, cilt:23, sayı:2, s:557-571

The Hidden Curriculum,
http://www.homestead.com/rouncefield/files/as_soc_ed_4.htm (13.11.2006).

VALLANCE, Elizabeth (1973/74), "Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth Century Educational Reform", *Curriculum Theory Network*, 4:1.

WILLIS, Paul (1981), *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press (first published in 1977), New York.

Wikipedia, The Free Encyclopedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Hidden_curriculum (13.11.2006).

WONG, Ting-Hong ve Michael Apple (2003), "Rethinking the Education-State Formation Connection: The State, Cultural Struggles, and Changing the School", Editör: APPLE, M.W., *The State and The Politics of Knowledge*, Routledge Falmer, New York, s:83-109.

WOLPE, AnnMarie (1988), "Experience As Analytical framework: Does it Account For Girls' Education?", Editör: COLE, Mike, *Bowles and Gintis Revisited – Correspondence and Contradiction in Educational Theory*, Routledge, Oxon, s:131-157.

YOUNG, Michael F.D. (1971), "An Approach to the study of Curricula as Socially Organized Knowledge", Editör: YOUNG, M.F.D, *Knowledge and Control*, London: Collier-Macmillan, s:254-285

ÖZGEÇMİŞ

14.02.1980'de İstanbul'da doğan Hümeysra TÜREDİ, ilk ve orta öğrenimini İstanbul'da tamamladı. 2001 yılında Boğaziçi Üniversitesi Tarih Bölümü ve Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimi Bölümü'nü (çap programı) başarıyla bitirdi. 2006 yılında Sakarya Üniversitesinde yüksek lisansa başladı. Şuan İstanbul'da Bakırköy Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi'nde İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.