

Müfredat Hâkimiyet Mücadelesi: Seküler-Milliyetçiliğe Karşı Muhafazakâr-Milliyetçilik

Abdulkerim Şen, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, e-posta: a.sen.14@ucl.ac.uk

Özet

Türkiye'de müfredat ulus-devlet inşa etmek amacıyla yayılan milliyetçilik ideolojisinin taşıyıcılarından birisi olmuştur. İki tür milliyetçilik ideolojisi, son dönemde yoğunlaşan bir şekilde, müfredat üzerine hâkimiyet mücadelesi vermektedir. Bunlardan ilki, Türkiye'nin kurucu askeri ve yargı bürokrasisi ile özdeleşmiş, devletin kuruluş döneminde (1923-1938) resmî ideoloji statüsü kazanmış, resmiyet kazanmasında Mustafa Kemal Atatürk'ün oynadığı ayırt edici rolden dolayı Kemalizm veya Atatürkçülük olarak adlandırılmış, batılışmaya açık sosyal gruplar tarafından benimsenmiş seküler-milliyetçiliktr. İkincisi ise, dindar ve geleneksel yaşam tarzına sahip, batılışma konusunda istekli olmayan ve batılışmaya karşı olan sosyal gruplarla özdeleşmiş, 1946'da çok partili hayatı geçişten sonra muhafazakâr iktidarların desteği ile etki sahasını genişletmiş muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisidir. 1999 Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyeliğinin resmiyet kazanmasından sonra, ordunun politik hegemonyasını sınırlandıran AB reformları, bu ideolojiler arasındaki güç dengesinde köklü değişimlere yol açmıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi hükümetinin seküler-milliyetçiliğin koruyucusu sayılan devlet kurumları karşısında gücünü pekiştirmesine paralel olarak resmi eğitim ideolojisi muhafazakâr-milliyetçiliğe doğru kaymıştır. Bu ideolojik dönüşümde, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrası, kritik bir zaman dilimini oluşturmaktadır. Bu kritik dönemde, bir eğitim sendikası olan Eğitim-Bir-Sen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerçekleştirmeyi planladığı müfredat reformuna dönük bir tavsiye raporu yayımlamıştır.

Bu makalede, Eğitim-Bir Sen'in hazırladığı rapor, kritik söylem analizi yaklaşımı ile tahlil edilmektedir. Kritik söylem analizi hâkimiyet ve kontrol ilişkilerinin mevzubahis olduğu metinlerin yorum, dolaşım ve üretimiyle ilgilenen dilsel bir analiz yaklaşımıdır. Kritik söylem analizinin dayandığı temel, sosyal grupların, anlamı kendi çıkarları doğrultusunda inşa ettiği ve bunu kapalı bir şekilde, değişen durumlara uyarlayarak, ifade etmeleri kabulüdür.

Raporda ifadesini bulan söylemlerin (discourses), toplumun muhafazakâr-milliyetçi olarak adlandırılabilen büyük bir kesimi ile özdeleşen söylemleri temsil ettiği varsayılmıştır. Diğer bir ifade ile, rapordaki söylemler, Türkiye'nin iki hâkim eğitim ideolojisinden birisi olan muhafazakâr-milliyetçiliğin, ideal bir müfredata dair beklentilerini ifade etmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, rapordaki söylemlerin ideolojik olup olmadığını tespit etmekten daha çok, rapordaki ideolojik söylemlerin neler olduğuna yoğunlaşmaktadır. Rapordaki ideolojik söylemlerin tespiti ve bu söylemlerin

muafazakâr-milliyetçi grupların çıkarlarına nasıl hizmet ettiğini tartışarak, tarihi olarak uzunca bir süredir var olan, zamanla şartlara bağlı olarak değişip ve gelişen, eğitime dair muafazakâr-milliyetçi söylemlerin analizi yapılmıştır. Analize göre, Eğitim-Bir-Sen raporu, müfredatın demokratikleştirilmesinden ziyade, demokrasiyi çoğunluklu bir anlayışa indirgerek, muafazakâr-milliyetçiliği müfredatın temeli yapmayı amaçlamaktadır. Geçmişte, Türkiye'nin hâkim iki sosyal grubunun (muafazakâr ve seküler) birbirine güvensizliği, birbiri ile mücadeleleri içerisinde, ideolojik kaygılarla yapılan müfredat reformları, Türkiye'nin perçinleşmiş eğitim sorunlarını çözememiştir. Bu nedenle, müfredat reformunun tüm toplumun üzerinde mutabakat kıldığı ve evrensel insan hakları ilkelerine uygun bilgi ve değerler esas alınarak gerçekleştirilmesi ve bunu mümkün kılacak yönetim mekanizmalarının ihdas edilmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müfredat reformu, eğitim politikası, İslameşmek, muafazakâr-milliyetçilik, seküler-milliyetçilik.

Struggle to Control the Curriculum: Secular Nationalism versus Religious Nationalism

Abstract

In Turkey, the national curriculum has functioned as one of the carriers of the ideology of nationalism that is disseminated to build a nation-state. Two kinds of nationalism, in an intensifying manner in the recent years, have competed to take over the control of the curriculum. The first one is secular nationalism, which is identified with the founding military and judiciary bureaucracy of Turkey, gained the status of official ideology in the state formation era (1923-1938), called Kemalism or Atatürkism because of the distinct role played by Mustafa Kemal Ataturk in establishing it as the state ideology. This ideology is now largely embraced by secular social groups open to westernisation. The second dominant ideology is religious nationalism, which is identified with religious-traditional social groups who are not supportive of westernisation. Religious nationalism gained momentum under the reign of the conservative governments having been formed after the transition to the multi-party democracy in 1946. The European Union (EU) reforms launched following the 1999 Helsinki Summit created a radical shift in the balance of power between these ideologies. In parallel to the consolidation of power by the Justice and Development Party government against the state institutions committed to upholding secular nationalism, the official education ideology shifted towards religious nationalism. The post-15 July failed coup attempt constitutes a crucial moment in this ideological transformation. In this crucial period, Eğitim-Bir-Sen, a teacher union, announced a recommendatory report concerning the curriculum reform that was expected to be undertaken by the Ministry of National Education.

This study analyses the Eğitim-Bir Sen report by following the conventions of

critical discourse analysis (CDA). CDA is a linguistic analytical approach interested in interpretation, circulation and production of texts in which domination and control relations exist. The foundation on which CDA predicates is that the social groupings construct meaning for their own interest and opaquely express it according to changing circumstances.

It is assumed that discourses embedded in the report represent a large segment of society which can be named religious nationalist. In other words, discourses in the report express the expectations of religious nationalist groups in respect of an ideal curriculum aligned with their own social beliefs. Therefore, this study is not primarily interested in finding out if the report in question is ideological or not, but it is focused on revealing ideological discourses concealed in the report. By identifying the ideological discourses and discussing how they serve to the interest of religious nationalist groups, the ideological discourses of religious nationalists that exist for a long time, changed and improved in time, are expected to be made manifest. The analysis concluded that, by reducing democracy to majoritarianism, Eğitim-Bir-Sen's report aims to make the ideology of religious nationalism the foundation of curriculum rather than to further the democratisation of curriculum. In the past, curriculum reforms undertaken in a context of mistrust and struggle between the dominant ideologies did not alleviate the perennial issues of Turkey's educational system. This study suggests that the curriculum development processes must be made inclusive and participatory, and the curriculum reform should be undertaken relying on knowledge and values that are shared by all social groups making up society and in line with the universal human rights principles.

Keywords: Curriculum reform, education policy; Islamisation, religious nationalism, secular nationalism.

Giriş

Müfredat politikalarına etki etme gücü bakımından, Türkiye'de iki hâkim sosyal grup ve bu iki sosyal gruba ait iki hâkim ideoloji olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, Türkiye'nin kurucu asker ve yargı bürokrasisi ile özdeşleşen, daha çok batılılaşmaya açık sosyal gruplar tarafından benimsenmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde (1923-1938) resmi ideoloji statüsü kazanmış, resmiyet kazanmasında Mustafa Kemal Atatürk'ün oynadığı ayırt edici rolden dolayı Kemalizm veya Atatürkçülük olarak adlandırılmış seküler-milliyetçiliktr. İkinci ideoloji ise dindar yaşam tarzına sahip, batılılaşma konusunda istekli olmayan ve hatta batılılaşmaya karşı olan sosyal gruplarla özdeşleşmiş, resmi bir ideoloji statüsü kazanamamışmasına rağmen, 1946'da çok partili hayatı geçiştiken sonra sağ iktidarların direkt veya dolaylı desteği ile etki sahasını artırmış muhafazakâr-milliyetçiliktr (Copeaux, 2006; İ. Kaplan, 1999; S. Kaplan, 2002). Türkiye'de müfredat politikaları uluslararası gelişmelerin etkisi ve bu iki

dominant ideolojiyi temsil eden grupların mücadelesi ile şekillenmektedir.

Muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisi, İslam dininin Sünni yorumu, Hz. Muhammed ve dört halife devri ve genel olarak Türk-İslam tarihi, özellikle ise Osmanlı tarihinin İslami bir yorumu ve yüceltilmesi üzerinden grup söylem ve davranışlarını meşrulaştırır. Seküler-milliyetçilik ise pozitivizm temelli bir felsefi yaklaşım üzerinden, modern batılı toplumlara gönderme yaparak grup söylem ve davranışlarını meşrulaştırma eğilimindedir. Seküler-milliyetçi grupların sosyal hafızasında, genelde Türkiye'nin sekülerleşme tarihi, özellikle ise Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik yaptığı modern Türkiye'nin kuruluş yılları temel tarihi referans noktalarını oluşturur (Bora, 2003; Özyürek, 2006). Her iki ideoloji de kendi gruplarına ait söylem ve davranışlarını 'evrensel' olarak sunarak, toplumun tamamı için 'doğru kıstası' kendi söylemleriyimiş gibi davranış eğilimi gösterirler.

Bu çalışmada zikredilen hâkim ideolojilerden birisi olan muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisini müfredat reformuna yönelik bekentilerinin bir kritiğini yapmak amaçlanmıştır. Muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisini müfredatin şekillenmesine dair bekentilerinin belgesel veri kaynağı olarak, Eğitim-Bir-Sen isimli eğitim sendikasının hazırladığı bir rapor kullanılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). Akademik literatürde, son çeyrek asırlık zaman diliminde yaşanan köklü siyasal dönüşümlerin müfredata etkisinin kritiğini yapan çalışma sayısı oldukça azdır. Örneğin, 28 Şubat 1997 darbesinin müfredat üzerindeki ideolojik etkileri kapsamlı olarak araştırılmamıştır. Bu konuya az sayıda çalışmada yer verilmiştir (Altınay, 2004; Sen, 2018; Sen ve Starkey, 2017; Üstel, 2004). Benzer bir durum sonraki yıllarda reformlar için de geçerlidir. Örneğin, 2005 müfredat reformunun Türkiye'de öğretmen merkezli ve ezberci eğitim sisteminden, yapılandırmacı ve öğrenci-merkezli eğitim sisteme geçmek amacıyla Avrupa Birliği üyelik reformları kapsamında gerçekleştirildiği argumanı hâkimdir (Akşit, 2007; Altınyelken, 2011, 2015; Çelik, 2012). Bu çalışmalarda, Avrupa Birliği üyeliği gerçekten müfredat reformuna ilişkin kriterler içeriyor mu sorusu sorulmamış, bu reformun Türkiye'de yaşanan ideolojik dönüşüm ile ilişkisi yeterince sorgulanmamıştır. Aynı şekilde, diğer bir köklü reform olan 2012 müfredat reformunun da henüz bir kritiği yapılmamıştır. Eğitim-Bir Sen'in raporunun derinlikli incelemesini yapan bu makale, müfredattaki değişimleri ideolojik güç dengesindeki değişimlerle ilişkilendirerek inceleyen literatüre bir katkı yapma amacı taşımaktadır (Apple, 2004; Young, 1971). Makalenin devamında önce Eğitim Bir-Sen ve incelenen rapora ilişkin bilgiler verilecek, sonra veri analiz yaklaşımı detaylandırılacak, sonra politik ve eğitimsel kontekst resmedilecek, ardından rapor analiz edilip, sonuç ve öneriler sıralanacaktır.

Eğitim Bir-Sen ve Raporu

Eraslan (2012)'a göre Türkiye'deki eğitim sendikaları temelde üç ideolojiyi temsil etmiş ve tarih içerisinde değişen isimlerle yeniden kurulmuştur. Sendikaların dönemsel olarak isimlerinin değişmesinin temel sebebi, çok-partili siyasi hayatı kesintiye uğratan askeri müdahaleler döneminde sendikaların kapatılmasıdır. Askeri müdahaleler temel alınarak yapılan dönemlendirmeye göre, Türkiye solundan eğitimciler 1950-60 döneminde Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu, 1960-71 döneminde Türkiye Öğretmenler Sendikası, 1971-80 yılları arasında Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği, 1980 sonrası dönemde ise Eğitim-İş ve Eğitim-Sen isimli sendikalarda örgütlenmiştirler. Milliyetçi-ülkücü eğitimciler 1960-71 döneminde Milliyetçi Türk Öğretmenleri Sendikası, 1971-80 döneminde Ülkü-Bir, 1980 sonrası ise Türk-Eğitim-Sen isimli sendikalar ile temsil edilmiştir. Millî Görüş-İslamcılık ideolojisini benimseyen eğitimciler ise ilk olarak 1971-80 döneminde Mefkûreci Öğretmenler Derneği ve 1980 sonrasında Eğitim-Bir-Sen isimli sendikada toplanmışlardır.

Muhafazakâr-milliyetçi olarak adlandırılan sosyal grupların benimsediği Millî Görüş ideolojisinden eğitimcilerin kurduğu ilk eğitim sendikası olan Mefkûreci Öğretmenler Derneği'nin 1980 darbesi ile kapatılması sonrasında, Eğitim-Bir-Sen bu sendikanın devamı olarak 1992 yılında kurulmuştur (Eraslan, 2012). Sendika'nın kurucusu Mehmet Akif İnan 2000 yılına kadar Eğitim-Bir-Sen genel başkanı olarak görev yapmıştır. 1 Ocak 2003 itibarıyle 18 bin olan üye sayısının, 2016 yılında (yaklaşık 14 yıl içerisinde) neredeyse 22 kattan daha fazla artarak 402 bin 171'e ulaşmasından da anlaşılaceği üzere, Eğitim-Bir-Sen için Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) iktidarı dönemi bir altın çağ olmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2017a). Eğitim-Bir-Sen 2016 yılı itibarıyle en fazla üyesi olan eğitim sendikasıdır. Kendisinden sonra gelen sendikanın toplam üye sayısı Eğitim-Bir-Sen üye sayısının yarısı kadardır. En fazla üyesi olması nedeniyle, Eğitim-Bir-Sen 2011 yılında hükümetle toplu görüşmeleri yapmaya yetkili sendika statüsü kazanmıştır. Eğitim-Bir-Sen yöneticilerinden birçok isim, genel seçimlerde AKP'den milletvekili adayı olmak için istifa etmiştir (Göktürk vd., 2012). Eğitim-Bir-Sen eski yönetici ve başkanlarından TBMM'de AKP milletvekili olarak görev yapanlar bulunmaktadır. Eğitim-Bir-Sen'in eğitim reformu önerilerinin ve resmî açıklamalarının politik tonu ve resmi toplantılarında AKP hükümet temsilcilerinin yoğun temsili, bu sendika ile hükümet arasındaki organik ilişkinin göstergelerini oluşturmaktadır.

Bu çalışmada inclenecek Eğitim-Bir-Sen eğitim sendikasına ait rapor "Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi" adı ile literatürde yer almaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). Raporu 50 akademisyen ve 400 öğretmenden oluşan

9 komisyon aylar süren çalışmalar sonucu hazırlamıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2017c). Rapor, 2017 yılında gerçekleştirilen kapsamlı müfredat reformuna tavsiye niteliğinde hazırlanmıştır. Eğitim-Bir-Sen'in en çok sayıda üyesi olan muhafazakâr bir eğitim sendikası olması, zikredilen raporun geniş katılımlı komisyonlar tarafından hazırlanmış olması ve raporun hazırlanma sürecinde aktif rol üstlenen bazı katılımcıların Türkiye'de eğitim politikalarının belirlenmesinde aktif rol oynayan kişiler olması gibi hususlar raporun önemini artırmaktadır. Raporun hazırlanmasında çok sayıda akademisyen ve öğretmenin rol alması ve Eğitim-Bir-Sen üye sayısı dikkate alındığında, rapordaki söylemlerin (*discourses*) eğitim camiasının büyük bir bölümünü temsil ettiği sonucuna varılabilir. Bu perspektiften, rapor, muhafazakâr-milliyetçi sosyal grupların müfredat politikalarına ilişkin bekentilerinin belgesel bir kaynağı olarak incelenmiştir.

Raporda ifadesini bulan söylemlerin, toplumun muhafazakâr-milliyetçi olarak adlandırılabilen büyük bir kesimi ile özdeşleşen söylemleri temsil ettiği varsayılmıştır. Diğer bir ifade ile, rapordaki söylemler, Türkiye'nin iki hâkim eğitim ideolojisinden birisi olan muhafazakâr-milliyetciliğin, ideal bir müfredata dair bekentilerini ifade etmektedir. Bu nedenle, bu çalışma, rapordaki söylemlerin ideolojik olup olmadığını tespit etmekten daha çok, rapordaki ideolojik söylemlerin neler olduğuna yoğunlaşmaktadır. Rapordaki ideolojik söylemlerin tespiti ve bu söylemlerin muhafazakâr milliyetçi grupların çıkarlarına nasıl hizmet ettiği tartışılırak, tarihi olarak uzunca bir süredir var olan, zamanla şartlara bağlı olarak gelişip ve değişen, eğitime dair muhafazakâr-milliyetçi söylemlerin analizi yapılacaktır. Böylece, raporun derinlikli bir analizi Türkiye'deki hâkim sosyal gruplardan bir tanesi olan muhafazakâr-milliyetciliğin müfredat reformuna ilişkin söylem ve bekentilerinin bir kritiği olacaktır.

Kritik Söylenme Analizi

Bu çalışmanın veri kaynağı, Eğitim-Bir-Sen'in "Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi" başlığını taşıyan tavsiye raporudur (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). Analizin tek bir rapora dayanması, veri kaynağının sınırlı tutulmuş olması, kullanılan veri analizi yönteminin kapsamlı ve hacimli veri kaynaklarının analizine çok uygun olmamasından kaynaklı metodolojik bir tercihtir. Bu çalışmada yararlanılan kritik söylem analizi, göreceli kısa metinlerin, derinlikli incelenmesinde kullanılan ve "hâkimiyet ve kontrol ilişkilerinin mevzubahis olduğu metinlerin yorum, dolaşım ve üretimiyle ilgilenen dilsel bir analiz yaklaşımıdır" (O'Regan ve Betzel, 2016: 282). Kritik söylem analizi, Birleşik Krallık'taki Doğu Anglia Üniversitesi'ndeki bir grup araştırmacı (Roger Fowler, Robert Hodge, Gunther Kress and Tony Trew) tarafından 1980'lerde geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar, Michael Halliday'in sistemik-işlevselci linguistik

yaklaşımını sosyal teori ile birleştirerek, metinleri güç, ideoloji ve dil arasındaki ilişki bakımından çözümlemişlerdir. (Blommaert ve Bulcaen, 2000; Zottmann ve O'Regan, 2016). Bu araştırmacıları takip eden sonraki araştırmacıların katkılarıyla, zaman içerisinde, kritik söylem analizi içerisinde farklı ekoller gelişmiştir. Utz Maas, Siegfried Jäger and Jürgen Link gibi isimlerin yer aldığı Alman ekolü ve Gunther Kress, Norman Fairclough, Robert Hodge, Roger Fowler ve Theo Van Leeuwen gibi bilim insanların temsil ettiği Birleşik Krallık ekolünde, belirgin bir Michel Foucault etkisi vardır (Wodak vd., 2010). Teun van Dijk'ın temsil ettiği Hollanda ekolü, sosyal psikolojinin temel kavramlarını kullanarak sosyal hafiza ile bireysel hafiza arasındaki bağlantıyı çözümlemeye odaklanmaktadır. Viyana'dan Ruth Wodak ise, tarihsel söylem analizi olarak isimlendirilen bir yaklaşım ile ırkçı ve ayrımcı söylemlerin tarihsel formasyon süreçlerini incelemiştir.

Kritik söylem analizi her disiplinin kendi araştırma objesine göre uyarlanarak farklı biçimlerde kullanılmıştır. Kritik söylem analizi çalışmalarında, sistemik-işlevselci dilcilerden, pragmatiklerden, diyalog analizcilerinden, Karl Marx'ın sosyal sınıflar ilgili görüşlerinden, Michel Foucault'ın söylem hakkındaki fikirlerinden, Mikhail Bakhtin'in tür, çok-seslilik, metinler-arasılık kavramlarından, Luis Althusser's ideoloji teorisinden; Antonio Gramsci'nin hegemonya kavramından; Frankfurt Okulu'nda gelişen Kritik Teori'den; Pierre Bourdieu'nun habitus kavramından ve son olarak Roy Bashkar'ın temsil ettiği Eleştirel Gerçekçilik felsefesinden etkileri tespit etmek mümkündür (Zottmann ve O'Regan, 2016). Kritik söylem analizi çalışmalarında, çok farklı disiplin ve felsefi temellerden kavram ve teoriler kullanılmasına rağmen, ortak temel kaygı metin ve sosyo-politik kontekst arasındaki ilişkiyi aydınlatmaktadır. Kritik söylem analizcilerinin üzerinde mutabık oldukları temel kabule göre dil kullanımına dair ayrıntılar sosyo-politik kontekstteki mevcut güç ilişkilerini yeniden üretecek sürdürme veya dönüştürme hedeflerinden birisine hizmet eder (Fairclough ve Wodak, 2009: 273). Bu kabule göre, dil bir toplumdaki güç ilişkilerini çalışmak için ana araştırma objesini temsil etmektedir. Hâkimiyet ve güç ilişkileri dil aracılığıyla normalleştirildiği için, kritik söylem analizcileri metinlerdeki örtük ideolojik söylemleri ortaya çıkararak daha eşitlikçi bir düzenin inşasına katkıda bulunmayı amaçlarlar.

Bu çalışma, mevcut kritik söylem analizi modelleri içerisinde van Dijk (1998) ve Fairclough (2010)'ın geliştirdiği yaklaşım ve kavamlardan yararlanmıştır. Norman Fairclough önceleri post-yapısalçı felsefenin etkisinde bir söylem analizi benimsemesine rağmen, özellikle 2000'li yıllarda itibaren eleştirel gerçekçilik felsefesini temel alan bir kritik söylem analizi modelini geliştirmiştir (Fairclough, 2013; O'Regan ve Betzel, 2016). Fairclough (2013)'a göre söylem

(discourse) dışımızdaki gerçekliği yorumlama biçimidir. Kendilerini dil üzerinden açığa çıkarılan söylemler, sosyal ve tarihsel bir temele sahiptirler. Bir toplumu oluşturan sosyal gruplar, anlamı kendi çıkarları doğrultusunda inşa eder ve bunu kapalı bir şekilde, değişen durumlara uyarlayarak ifade ederler (Fairclough ve Wodak, 2009). Örneğin, cinsel tercih ve cinsel yönelim kavramları iki farklı söyleme işaret etmektedir. Cinsel tercih, sanki cinsiyet istemli bir seçimmiş gibi bir sosyal düşünüşü yansıtırken; cinsel yönelim, cinsiyetin kendiliğinden ve istemsiz bir şekilde gelişen bir kimlik olduğuna işaret etmektedir. Cinsel kimlik konusuna yaklaşım bakımından, cinsel tercih kavramını kullanan sosyal grubun, diğer kavramı kullanan gruba kıyasla, daha cinsiyetçi olduğu söylenebilir. Kritik söylem analizinde bu tarz kavram tercihleri, ifadelerin gramer yapısı, zamirlerin kullanımı, iyelik ve şahıs eklerinin kullanımı oldukça önemlidir. Kritik söylem analizi yapanlar metinlerin dilsel özellikleri ile toplumdaki güç ilişkileri arasındaki gizil bağlantıları ortaya çıkarırlar (van Dijk, 1998). Bu amaçla, metinleri iç tutarlılık açısından çözümler, metnin içerisinde bahsedilenler kadar bahsedilmeyenleri de kontekstin parametrelerini dikkate alarak inceleyer, ikna edici ve titiz bir analiz sunmaya çalışırlar.

Kritik söylem analizinde, ideoloji kavramının nasıl tanımlandığı kilit öneme sahiptir. Ideoloji siyaset biliminden kültürel çalışmalar alanlarına kadar birçok alanda farklı şekillerde kullanılan disiplinler arası bir kavramdır. Kavramın yaygın tanımlarından birisi Marksist gelenekte yapılmış, ideoloji, *false consciousness* yani ‘yanlış bilişlenme’ şeklinde tanımlanmıştır (van Dijk, 1998). Bununla kastedilen, emekçi sınıfların, toplumun hâkim sınıflarının çıkarı için üretim yapması sonucunda kendilerine yabancılaması, kendi sınıf çıkarlarını önceleyen bir düşünce sistemi geliştirememiş olmalarıdır. Bu şekilde ideoloji kavramına olumsuz bir anlam atfedilmiş, hâkim sınıfların emekçi sınıfları sömürmek için kurguladıkları bir düşünce sistemini onlara empoze etmeleri ifade edilmiştir. van Dijk (2011) ideolojiyi “bir sosyal grubun üyeleri tarafından paylaşılan ve onların sosyal olay ve durumları yorumlamasını etkileyen, onların bir grup üyesi olarak sahip oldukları söylemleri ve sosyal pratikleri kontrol eden genel ve temel düşünce sistemleri” şeklinde tanımlamıştır (van Dijk, 2011: 380). Bu tanıma göre her sosyal grup kendine özgü bir grup bilişliliğine ve sosyal bir hafızaya sahiptir. Bu bilişlilik ve hafıza o sosyal grubun kendi çıkarları ve faydasına göre formüle edilmiştir. Sosyal gruplardan müteşekkil her toplum, aynı sosyal gruplar gibi, üzerinde konsensüs sağladığı normlar, değerler ve inançlara sahiptir. Bir toplumun tüm üyelerinin, toplum olabilmek için ihtiyaç duydukları ve üzerinde mutabakat kııldıkları kültürel ortak zemin, toplumdaki bireylerin ortak sosyal inançlar geliştirmeleri için bir “doğru kistası” sunar (van Dijk, 1998: 110). Aynı şekilde, sosyal gruplar, toplumlar ve evrensel toplum için de ortak bir zemin mevcuttur.

Bu kavramsallaştırma çerçevesinde, toplum tarafından kabul edilen sosyal inançlar ‘bilgi’, sadece belirli gruplar tarafından kabul edilen sosyal inançlar ‘ideoloji’ olarak değerlendirilmektedir (van Dijk, 1998). İdeolojik söylemlerin aksine, bilgi tüm toplumla özdeleşen sosyal inançlara dayanır. Örneğin, ırkçı ve ırkçılık karşıtı sosyal gruplar arasında göçmenler konusunda birçok ihtilaf vardır, fakat her iki grup da sınırları olan ülkeler olduğunu ve insanların pasaportları olabileceğini kabul ederler (van Dijk, 2004: 18). Türkiye'deki muhafazakâr ve seküler grupların kendi içerisinde Avrupa konusunda belli sosyal inançları vardır. Bu inançlar çoğunlukla birbiri ile ihtilaf içerisindeidir. Bu tarz sosyal inançlar ideolojik olarak nitelenebilir. Bu iki sosyal grubun diğer gruplarla beraber üzerinde mutabakat kıldıkları ‘Türkiye’ye Suriye’den göç vardır’ gibi ifadeler bilgi olarak kabul edilebilir. Bu kavramsallaştırmaya göre, özünde belirli gruplara ait inançlar, bir gruba ait olmaktan çıkıp, toplum tarafından kabul görebilir ve evrensel bir kabule ulaşabilirler ki böyle inançlar evrensel bilgi olarak nitelendirilebilir. Evrensel insan hakları ve demokrasi bu tarz bilgiye örnek olarak verilebilir.

İdeojiler, sosyal grupların veya toplumların kendisi ile sınırlı, uluslararası geçerliliği olmayan inançlar olarak da tanımlanabilir (van Dijk, 1995). İdeojiler, grup içi dayanışmayı güçlendirmek için her zaman rakip sosyal grupların negatif, ait oldukları grupların pozitif bir temsiline dayanırlar. Diğer bir ifade ile, ideolojik söylemler, grup içi dayanışmayı güçlendirmek için grup-dışı’nın negatif özelliklerini yaygınlaştırıp vurgularken, grup-dışı’nın pozitif özelliklerini gizlerler. Benzer şekilde, ideolojik söylemler grup-içi ile özdeleşen negatif özellikleri gizlerken, group-içi’ne ait pozitif özellikleri yaygınlaştırma ve vurgulamaya çalışırlar. Böylece bir grupla özdeleşen sosyal inançları tüm topluma aitmiş gibi sunmayı amaçlarlar. Bu analitik çerçeveye göre, toplumu oluşturan tüm sosyal grupların üzerinde konsensüs sağladıkları bilgi ve değerlere, aynı zamanda evrensel ilkelere uygunluk gözetilerek müfredatta yer verilmelidir. Bu anlamda, Birleşmiş Milletler Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi ve Avrupa Konseyi tarafından spesifik olarak eğitim reformlarına rehberlik etmek için yayımlanan Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı müfredat改革u çalışmalarında temel başvuru dokümanları olarak kullanılabilirler (Starkey, 2012). Bu belgeler temel alınarak katılımcı bir şekilde hazırlanacak müfredat, sadece bir ülkenin iç barışına hizmet etmeye kalmayıp aynı zamanda demokrasi ve insan hakları kültürünün gelişimine de olumlu katkılar yapabilecektir.

Arka Plan

İdeojiler, bir sosyal grubun kamusal söylem araçlarının kontrolünü ele geçirip toplumun diğer kesimlerine kendi değer ve inançlarını baskıcı veya baskıcı

olmayan yöntemlerle kabul ettirmesi sonucu resmileyebilirler. İdeolojilerin resmiyet kazanma süreçlerinde en kilit rollerden birini eğitim oynar. Kamusal söylem üretme araçlarını kontrollerinde tutan sosyal gruplar, kendi gruplarının iktidarda olduğu dönemde kazanılan tarihi askeri ve/ya siyasi başarıları kendi grup başarıları gibi sunup, kendi ideolojik söylemlerini, tüm toplumun faydasındaymış gibi, eğitim yoluyla benimsetme yoluna giderler. Kendi ideolojilerine resmî ideoloji statüsü verip kamusal söylem üretme araçları ile halka yayarlar (van Dijk, 1993). Sovyet Rusya, halkın Çar'ı devirmesinin kahramanlık hikâyesi üzerinden resmî bir ideoloji yaratmıştır. Aynı şekilde, demokrasi ve insan hakları ideolojisi, ikinci Dünya Savaşı'nın demokrasi ile yönetilen ülkeler tarafından kazanılması sonrasında hâkim ideoloji haline gelmiştir (Lewis, 2003). Genellikle rüştünü bir savaş kazanmak üzerinden ispat eden ideolojiler, resmî bir ideoloji statüsü kazanıp, eğitim ile gelecek kuşaklara aktarılmıştır. Bir kahramanlık hikâyesi üzerinden çocukların endokrine edilmek istediği için, resmî ideolojiler kendilerini en iyi eğitimde açık etmiştir.

Türkiye'de eğitim, hâkim sosyal gruplar tarafından devleti kurtaracak veya geliştirecek bir ulus yaratma amacıyla göre şekillenmiştir. Tarihi dönem noktalarından sonra, muzaffer sosyal grupların sosyal inançları, resmi eğitim ideolojisi haline gelmiş, onların sosyal inançları diğer gruplara da yayılmak istenmiştir. Örneğin, II. Meşrutiyet'in 23 Temmuz 1908'de ilanından sonra, 23 Temmuz 'Hürriyet Bayramı' olarak ilan edilip, II. Meşrutiyeti ilan ettiren grupların politik ideolojisi olan Osmanlıcılık, eğitim ideolojisi olarak çocuklara benimsetilmeye çalışılmıştır (Üstel, 2004; Zürcher, 2004). Aynı şekilde, Kurtuluş Savaşı'nı kazanan seküler-milliyetçi kadrolar da seküler-milliyetçiliği resmî ideoloji yapıp, 'Kurtuluş Savaşı Destanı' üzerinden bir Batılılaşma projesine girişmiş, kendi gruplarının değer ve inançlarını müfredatın temeline koymuşturlar.

Cumhuriyet döneminde resmi eğitim ideolojisi olarak tesis edilen seküler-milliyetçilik, askeri darbeler sonrasında, darbeyi gerçekleştiren asker ve yargı bürokrasisinin fikirlerine göre revize edilmiştir. Örneğin, 27 Mayıs 1960 darbesi vatandaşlık ders kitaplarında '27 Mayıs İhtilali' veya '27 Mayıs Devrimi' olarak yer bulmuş, Demokrat Parti hükümetinin ağır bir eleştirisi yapılmıştır (Bkz. Aksan, 1963; Ayel ve Akşit, 1963, 1967, Şerbetçioğlu ve Tülin, 1960, 1964). 1980 darbesi sonrası hâkim askeri bürokrasının ve darbeci askerlerle yakın ilişki içerisindeki Aydınlar Ocağı'nın, Türk-Islam Sentezi olarak formüle ettiği fikirler müfredatta yankılanmış, eğitim ideolojisi 'Atatürkçülük' şeklinde yeniden tanımlanmıştır (Keyman ve Kancı, 2011; Kurt, 2010). 1960 Darbesi sonrası olduğu gibi, 1980 sonrası da vatandaşlık ana ders kitabında siyasi partiler ağır bir dille eleştirilmiş, ordu ve subaylar kurtarıcı gibi resmedilmiştir (Bkz. Dal, Çakıroğlu, ve Özyczan, 1986, 1989).

1990'lı yıllarda yükselen siyasal İslam ve Kürt hareketi karşısında seküler-milliyetçi çevrelerin agresifleşmesine paralel bir şekilde, eğitim ideolojisi militarist bir çizgiye kaymıştır (Altınay, 2004; Üstel, 2004). 1996 yılında siyasal İslam'ın Refah Partisi ile iktidara gelmesi ve 28 Şubat 1997 darbesi ile iktidardan indirilmesi sonrasında seküler-milliyetçilik kendini eğitimde iyice hissettimiş, ders kitaplarında, Atatürk'ün kucağında oturan asker üniformalı çocuk fotoğrafları, şehit cenaze merasimi fotoğrafları, Atatürk'ü kutsallaştıran ve çocuklara kan ve silahı sevdiren ifadeler yer almıştır (Çiftçi vd., 1999). 1999 sonrası koalisyon hükümetleri tarafından başlatılan, AKP iktidarları döneminde altın çağını yaşayan AB üyeliğ süreci, Türkiye'deki ideolojik güç dengelerinde köklü değişimler meydana getirmiştir (Jenkins, 2007; Müftüler Baç, 2005; Önış, 2008). AB reformları ile resmî ideolojiyi sürdürden askeri ve yargı bürokrasilerinin yayılmasına paralel, eğitim ideolojisi de değişmeye başlamıştır.

Muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisine bağlı iktidar, kendi hâkimiyet alanını genişlettikçe seküler-milliyetçi çizgideki eğitim ideolojisini de kendi tabanı olan sosyal grupların temsil ettiği ideolojiye daha yakın hale getirmiştir (Sen, 2018; Sen ve Starkey, 2017). Aslında AB kriterleri müfredat politikalarını her ülkenin kendi iç işlerine bırakmasına rağmen, AKP iktidarları döneminde, müfredat reformları AB üyeliği gerektiriyormuş söylemi ile gerçekleştirılmıştır (Alexiadou, 2014; Keating, 2014; Osler, 2012). Bu söylemin yaygın kabul görmesinin sebebi, hâkim devlet güçleri olan askeri ve yargı bürokrasilerinin, muhafazakâr-milliyetçiliğin temsilcisi olan AKP iktidarının müfredat改革u girişimlerine karşı şüpheciliğinin ve direncinin, iktidar tarafından bu söylemle aşılmak istenmiş olması ileri sürülebilir. Eğitim ideolojisinin seküler-milliyetçilikten muhafazakâr-milliyetçiliğe kayışında 2012 tarihli 4+4+4 eğitim reformu tarihi bir adımı teşkil etmektedir (TBMM, 2012). 4+4+4 eğitim reformu sonrasında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) güncellendiği haftalık ders çizelgelerinde, İslami eğitim derslerinin sayısı ve bu derslere ayrılan haftalık ders saatı sayısı, Cumhuriyet tarihi rekorunu kırmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012). Ortaokul 3. sınıflarda haftada bir saat okutulmak üzere 2010 yılında müfredata konulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi de kaldırılmıştır.

15 Temmuz sonrasında kadar, muhafazakâr-milliyetçiliğin seküler-milliyetçiliği sonlandırip yeni eğitim ideolojisi olarak müfredat tek başına hâkim olamamasına dair üç neden ileri sürülebilir. Birinci neden, AKP iktidarları döneminde, seküler askeri ve yargı bürokrasilerinin etkisinin devam etmesi, iktidarın eğitim ideolojisini değiştirme girişimlerinin tepki ile karşılaşmasıdır. Nitekim AKP iktidarı istediği eğitim ideolojisini tesis etmek için, askeri darbe hükümetleri gibi kontrollsüz bir yetki alanı bulamamıştır. İkinci neden, muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisi temelli bir müfredat oluşturmak için ihtiyaç duyulan akademik bilinin

azlığı, bu alanda seküler-milliyetçi grupların daha fazla birikime sahip olmasıdır. Üçüncü neden ise, muhafazakâr-milliyetçi grupların kendilerininmiş gibi takdim edebilecekleri, güncel ve yakın tarihte kaydedilmiş askeri bir başarıya sahip olamamalarıdır. Nitekim muhafazakâr-milliyetçilere dillendirilen, Osmanlı ve Selçuklulara ait gazalar, modern zamanlar öncesinin savaş teknolojileri ile kazanıldığı için, bir eğitim ideolojisi tesis etmek için ihtiyaç duyulan, kahramanlık anlatısı ihtiyacını karşılayamamaktadırlar. Kurtuluş Savaşı'nu 'Müslüman Anadolu halkı kazanmıştır' söylemi çok yaygınlaştırılmıştır, çünkü Kurtuluş Savaşı'nın üst düzey komutanları ve o dönemin yönetici kadroları, ağırlıklı olarak, Batı'ya değer veren seküler kimselerdir (Berkes, 1998; Lewis, 2008; Zürcher, 2003). Ayrıca, Kurtuluş Savaşı seküler grupların yönetim kadrolarında olduğu bir döneme tekabül ettiği için bu zafer, tipki Cumhuriyet devrimleri gibi, seküler sosyal gruplar tarafından daha çok sahiplenilmiştir. Çanakkale Zaferi de bu ihtiyacı karşılamamıştır çünkü dönemin hükümeti de bakanları da komutanları da umumiyetle ittihatçı seküler kimselerdir. Bu nedenlerden dolayı, muhafazakâr-milliyetçilik tek başına resmi bir eğitim ideolojisi olma statüsü kazanamamıştır.

15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında seküler-milliyetçiliği sürdürmen askerive yargı bürokrasisinin gücü oldukça zayıflamış ve böylece güç dengelerinde köklü değişimler yaşanmıştır. 15 Temmuz'un muhafazakâr sosyal gruplar tarafından kendilerine ait bir kahramanlık anlatısı olarak sahiplenilmesine dair güçlü işaretler mevcuttur. Nitekim 15 Temmuz, ikinci Kurtuluş Savaşı olarak nitelenmiş ve 15 Temmuz üzerinden muhafazakâr-milliyetçi söylemler üretilip yayılmaya başlanmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2016). 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrası muhafazakâr-milliyetçi sosyal gruplar, kendi ideolojilerini tam teşekkürü bir eğitim ideolojisi olarak tesis etmek için ihtiyaç duydukları kahramanlık anlatısını üretmeye başlamıştır, argümanını destekleyecek kanıtlar vardır. 15 Temmuz, dış düşmanların yıkisma çalıştığı hükümetin, milletin direnişi ile ayakta kalmاسının destansı anlatısı şeklinde sunulmakta ve bu sunuş kamusal söylem üretme araçları ile sürekli tekrar edilerek yeniden üretilmekte ve konsolide edilmektedir.

Okullarda, 15 Temmuz'u muhafazakâr sosyal grupların bir kahramanlık anlatısı olarak sunmaya dair bazı işaretler basına yansımıştir. Sivas'ta Aksu Anaokulunda, 15 Temmuz'u canlandıran anaokulu öğrencilerinin tiyatro oyunundan fotoğraflar basına yansımıştir (CNN Türk, 2017). Çocukların, muhafazakâr sosyal gruplarla özdeleşen inançları yansımaktadır. Bu öğelerin yer aldığı tiyatro oyunu, 15 Temmuz'u, Türkiye toplumunun tümünün değil, muhafazakâr sosyal grupların

bir zaferiyimmiş gibi sunmuştur. Başka bir okulda (İstanbul Ticaret Odası İlkokulu, İstanbul-Ümraniye) ise 15 Temmuz Şehitleri Köşesi hazırlanmıştır. Bayrak, vatan, İslam ve şehit gibi öğelerin içe içe örüldüğü bu köşe, muhafazakâr-milliyetçilik ideolojisinin militarist bir versiyonunu yansımıştır (T24, 2017). 15 Temmuz Şehitleri Köşesi'nde yazılı olan “Ne yaparsanız yapın Türk Milleti'nin şahlanışını önleyemeyeceksiniz” söylemi, Türkiye'nin güçlendigini ve bu güçlenişin dış güçlerce durdurulmak istendiğini ima etmektedir. Bu ideolojik söylem resmi savunmacı milli güvenlik doktrininden hâsil olan bir söylemdir. Bahsi geçen milli güvenlik doktrini, Osmanlı'nın 1700'lerde başlayan gerileyişi ile oluşmaya başlamış, toprak kayıpları ve acılarla şekillenmiş, Sevr Anlaşması ile perçinleşmiş ve sonraki yıllarda ordu tarafından eğitim ve diğer kamusal söylem araçlarının etkili kullanımı yoluyla yaygınlaştırılmıştır (Jenkins, 2001; Karaosmanoğlu, 2000). Bütün kamusal söylem üretme araçları, Türkiye'nin artık güçlendiği ve başka yollarla dizginlenemediği için, terör ve dış güçler tarafından çıkarılan iç karışıklıklarla kontrol altına alınmaya çalışıldığı ve bu saldırının ancak birlik ve beraberlik ile aşılabileceği mesajını yaymaktadır. 15 Temmuz kösesinde yazılı olan ikinci cümle “Ne yaparsanız yapın zafer İslam'ın” ise Türkiye siyasal İslam'ının, özellikle 1990'larda, tedavüle soktuğu ideolojik bir söylemdir. Bu iki söylem, 15 Temmuz'un, eğitim ortamlarında, muhafazakâr-milliyetçi gruplara ait ideolojik söylemlerle ele aldığıını göstermektedir.

Son olarak, 15 Temmuz diye bir köşenin hazırlanması, var olan Atatürk köşeleri ile bir benzerlik arz etmektedir. Bu ise ideolojik üretimlerin aynı yöntemleri kullandığını göstermektedir. Eskiden muhafazakâr-milliyetçiliğin rakip ideolojisi tarafından kullanılan yöntemler, bugün muhafazakâr-milliyetçilerce kullanılmak istenmektedir. Özette, 2002'den sonra muhafazakâr-milliyetçiliğe bir kayış gerçekleşmiş, seküler ve muhafazakâr-milliyetçilik unsurlarının bir arada olduğu bir müfredat ortaya çıkmıştır. 15 Temmuz sonrası, devlet yeniden yapılandırılırken, eğitim ideolojisinin de yeniden tanımlanmasına dönük girişimler vardır. Analiz edilen Eğitim-Bir-Sen raporu, buraya kadar betimlenen politik ve eğitsimsel kontekst içerisinde, yeniden yapılandırılacak müfredatın nasıl olması gerektigine ilişkin MEB'e tavsiyeler içermektedir.

Rapor'un Analizi

Rapordaki tespit, değerlendirme ve öneriler iki başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki, hala eğitimde etkisi devam eden, tek-tipleştirici ve otoriter eğitim ideolojisi olan seküler-milliyetçiliğin müfredattan silinmesi. İkincisi, milli ve manevi değerleri güçlendirecek bir eğitim sistemi inşa hedefiyle müfredatın yeniden yapılandırılması. Bu iki objektifi mümkün kılmak için ise Milli Eğitim Temel Yasası'ndan başlamak üzere eğitimin yasal çerçevesinin yenilenmesi ve

resmi eğitim ideolojisini müfredata yükleyen temel mekanizma olan TTKB'nin yetkilerinin daraltılarak yeniden yapılandırılması ve sonrasında, kapsamlı bir müfredat reformunun başlatılması önerilmektedir.

Raporda ideoloji iki alıntı üzerinden kavramsallaştırılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). Bunların birincisi, Cemil Meriç'in ideolojiyi metaforik ve şirsel olarak tarif ettiği tek cümlelik, "ideolojiler idrakimize giydirilmiş deli gömlekleridir" alıntısıdır (Meriç, 2008: 92). Cemil Meriç alıntılarından sonra, ideoloji kavramını ikinci tanımı, Türk Dil Kurumu (TDK) alıntıdır. Cemil Meriç gibi TDK'nın meşruiyetini son derece ağır bir dille eleştirmiş bir aydına ait bir tanımın hemen ardından TDK tanımının verilmesi ironik bulunabilir. Operasyonel bir tanım olarak benimsenen TDK alıntısı ideolojiyi "Siyasal veya toplumsal bir öğreti oluşturan, bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü" olarak tanımlamaktadır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b:21). Bu tanım ideolojiyi bir parti, bir hükümet veya bir sosyal grupla ilişkilendirmektedir, fakat kavramın rapor boyunca kullanımları bu tanımla çelişmektedir.

128 sayfalık raporda, ideoloji kavramı 42 kez, endoktrinasyon kavramı ise 13 kez zikredilmesine rağmen bu kavramlarla tam olarak neyin ifade edildiği netleştirilememektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). İdeoloji, endoktrinasyon ve elit gibi kavramlar, Kemalizm ile ilişkilendirilmiş, diğer yandan muhafazakâr-milliyetçilik bir ideolojik yapılanma olmaktan uzak, endoktrinasyon araçlarına sahip olmayan, otoriter ve tek sesli/tipçi öğeleri barındırmayan, kendi elit ve ideolog örgütlenmesi bulunmayan bir formda sunulmaktadır. Bu tarz kullanıcılarla muğlak bir hale gelen ideoloji, endoktrinasyon ve elit kavramları sayesinde, Kemalizm çağdaşı bir ideoloji olarak sunulmuş, diğer yandan muhafazakâr-milliyetçi söylemlerin müfredata hâkim olması demokrasi ve çoğulculüğün gereği olarak ifade edilmiştir. Bu tarz sorunlu kavram kullanıcıları yoluyla muhafazakâr-milliyetçi gruplar, biz veya grup-içi olarak konumlandırılmış, bu gruplara ait sosyal inançların müfredatta geniş yer bulmasına dönük rasyonelleştirmeler yapılmıştır. Aşağıdaki alıntı bu bulguya yönelik bir örnektir:

Başa tarih dersleri olmak üzere, eğitim sistemi, kişiselleştirilmiş müfredattan ve ders kitaplarından arındırılmalıdır. Öğrencilere tarihsel konuların farklı kesimlerce farklı algılandığını gösteren çoğulcu ve eleştirel bir yaklaşımın benimsenmesine ihtiyaç vardır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 17).

(...)

Bir başka ifadeyle, Mustafa Kemal'in fikir ve eylemlerinin belli bir katı ideolojiye dönüştürülmesine izin verilmemelidir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 40).

Daha önce de ifade edildiği gibi Mustafa Kemal Atatürk'ün müfredatta yer alması daha çok seküler-milliyetçi grupların istediği bir durumdur. Yukarıdaki alıntı, seküler-milliyetçilerin benimsediği bir değer olarak Atatürk'ün vurgulandığı bir müfredatı ‘kışiselleştirilmiş müfredat’ ibaresi ile eleştirmekte, bu durumun ‘çoğulcu ve eleştirel bir yaklaşım’ ile çelişğini ima etmektedir. Eleştirel düşünceyi geliştirmede önemli bir rol oynayacağı gerekçesi ile, yeni müfredatta Atatürk'e atıfların azaltılması ve tarihi olaylara ilişkin alternatif tezlerin öğrencilere sunulması talep edilmektedir. Bu talebin sadece Mustafa Kemal Atatürk üzerinden seçici bir şekilde yapılması, yukarıdaki alıntıda hâkim söylemin muhafazakâr-milliyetçi gruplarla özdeleşen bir söylem olduğuna işaret etmektedir. Atatürk'ün yanı sıra, müfredatta benzer şekilde sunulan diğer kişilere ve tarihi olaylara da atıf yapılması raporu daha tutarlı kılabilirdi. Örneğin, din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitaplarında tespit edilen, toplumun tamamını Sünni var sayan ifadeler de yukarıdaki bakış açısından göre sorun teşkil edebilir (Çayır, 2014; Türkmen, 2009). Bu bakış açısından göre, Hz. Muhammed, din büyükleri, padişahlar gibi diğer otorite figürleri, Atatürk ile beraber bu listeye dâhil edilip, onlara ilişkin tarihsel olaylara dair eleştirel düşüncenin geliştirilmesi, alternatif tezlerin öğrencilere sunulması önerisi de yapılabılırdı. Fakat ideoloji sadece Kemalizm, kişi kültü tamamen Mustafa Kemal Atatürk üzerinden işlenen raporda bu tarz konulara girilmemiştir. Sorunlu kavram kullanımları yoluyla, kasıtlı bir şekilde muhafazakâr-milliyetçi sosyal inançlar tüm topluma aitmiş gibi sunularak doğallaştırılmak istenmiştir:

...Türkiye eğitim sistemindeki ana sorun, belli bir ideolojinin varlığından ziyade, söz konusu ideolojinin tek tip insan yetiştirmeyi marifet bilmesi ve toplumdaki bütün eleştirilere rağmen bu ideolojiye körük körüğe bağıllılığı tesis etmeye çalışmasıdır. Dünyanın hemen bütün eğitim sistemlerinde de birtakım değerler ve belli bir ideolojiye bağlılık arzu edilen bir şeydir. Ancak demokratik toplumlarda bu yapılrken, toplumsal rıza gözetilmesi esastır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 27).

Alıntıda “Türkiye eğitim sistemindeki ana sorun, belli bir ideolojinin varlığından ziyade...” ifadesi ile, ideolojik eğitimin özünde bir sorun teşkil etmediği açıkça ifade edilmiştir. Bu söylemi meşrulaştırmak için, ‘Dünyanın hemen hemen bütün eğitim sistemlerinde’ belirli bir ideolojinin hâkim olduğu iddiası dillendirilmiştir. Yukarıdaki TDK’dan alınan ‘ideoloji’ tanımı çerçevesinde değerlendirirsek, “bir hükümetin, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü” olarak tanımlanan ideolojilerin eğitim vasıtıyla toplumun tüm kesimlere benimsetilmeye çalışılması normal sayılmıştır. Bu bakış açısından, bir ideolojinin eğitim vasıtıyla yayılması için gereken tek meşruiyetin ‘toplumun rızasının gözetilmesi’ olduğunun altı çizilmiş, ‘çoğunlukçu’ bir anlayışla toplumun endokrine edilmesi

'dünyanın tüm eğitim sistemlerinde' olan bir durummuş gibi normalize edilmiştir. Bu bakış açısı, eğitim gibi ideolojik devlet aygıtlarının kullanımını yoluyla, bireylerin rızalarının (*consent*) kazanılması ile ideolojilerin doğal ve evrensel hale geldiği şeklinde özetlenebilecek Althusser (2001)'in ideoloji kavramsalştırmasını hatırlatmaktadır. Bu kavramsalştırma çerçevesinde, toplumun çoğunluğu tarafından sahiplenilen bir ideolojinin eğitim vasıtasyyla yayılması demokrasinin gereğimi gibi sunulmaktadır. Şayet insan hakları ve demokrasi de evrensel kabule ulaşmış ideolojiler olarak ele alınırsa, raporun eğitimin yayması gereken ideolojinin niteliğine dair sunduğu tek kistas (çoğunluğun desteği) oldukça maksatlı gözükmemektedir. Raporda, eğitimin ideolojik araç olarak kullanımının bu şekilde normalleştirilmeye çalışılması, raporu hazırlayanların iktidar ilişkilerindeki pozisyonunu açığa çıkarmaktadır. Rapordaki temel kaygı, eğitimin demokratikleştirilmesi değil eğitim ile yayılan resmî ideolojinin niteliği olarak gözükmektedir. Politik kontekstin parametreleri dikkate alındığında, asıl kaygı, seküler-milliyetçilik yerine muhafazakâr-milliyetçiliği eğitim ideolojisi haline getirmektedir. Bunu meşru sunmak için de demokratik toplumlarda eğitimin belli bir ideolojiye bağlı olduğu iddiası sanki bir olguymuş gibi kavramsal muğlaklık içerisinde sunulmuş ve temellendirilmeden geçistirilmiştir.

2017 yılına kadar bu konuda birçok düzenleme yapılmasına rağmen, müfredatta Atatürk ve Cumhuriyet devrimlerine vurgunun hala devam ettiğini savunan rapor, bunun değiştirilmesi gerektiğini temellendirmek için, bir devletin temellerini atan devrimleri, çağdaş hukuk kurallarıyla değerlendirme anakronizmine düşmüştür:

Toplumsal yaşamın düzenlenmesi amacıyla gerçekleştirilen inkılapların birçoğu (örneğin şapka ve kıyafet inkılabı) "düşünce ve kanaat hürriyeti" ile "düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti"nin; tekke ve zaviyelerin kapatılması gibi bazıları "din ve vicdan hürriyeti" ile "örgütlenme hakkı"nın; Tevhid-i Tedrisat Kanunu gibi bazıları ise "eğitim hakkı"nın ihlali olarak değerlendirilebilir. 1925 senesinde yapılan şapka ve kıyafet inkılabı, kişinin kendi özgürlüğünü hiçe sayan baskıcı bir politikanın ürünüdür. Kişinin kendi dini inanç ve kültürel normlarına uygun giymeyi tercih etmesi, toplumu ifsat etmeyecek şekilde kendi düşüncelerine ve kanaatlerine uygun kıyafetler ile yaşamını sürdürmesi, bireyin temel haklarından biridir. Tekke ve zaviyelerin kapatılması ise toplanma özgürlüğü ve dernek kurmaya ilişkin evrensel ilkelere aykırıdır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 40).

Tarihi dönüm noktalarında atılan köktenci adımları, evrensel hukuk ilkelerine göre değerlendirmek, tarihi olayların kendi dönemleri içerisinde değerlendirilmesi gereği ilkesine aykırıdır. Ayrıca, insan hakları söylemleri ve hukukunun İkinci Dünya Savaşı sonrası geliştiği göz önüne alınınca, evrensel

hukuk ilkelerinin yaygın bir kabul görmediği bir dönemdeki sosyal pratiklerin bu ilkelere göre değerlendirilmesi bir tutarsızlık olarak gözükmemektedir. Daha da önemlisi, bu sorunlu bakış açısı sadece Atatürk devrimlerine yöneltilmiştir. Mesela, Hz. Muhammed'in çok eşle evliliği ve Osmanlı'daki kardeş katli gibi tarihi oglular da, aynı sorunlu yaklaşım ile, çağdaş hukuk normlarına göre değerlendirilebilirdi. Fakat rapor, bu sorunlu yaklaşımı seçici davranışarak sadece Cumhuriyet devrimlerine dönük kullanmaktadır. Diğer bir ifade ile, Atatürk ve devrimlerine karşı kullanılan eleştirel dil, muhafazakâr-milliyetçi yapıların tarihsel süreç ve yapılanmalarına, iç dinamiklerine ve örgütlenme biçimlerine yönelik kullanılmamaktadır. Böylece muhafazakâr-milliyetçi söylemlerin eleştirdiği otoriter, hiyerarşik ve modernist yapılanma benzer bir şekilde yeniden üretilmektedir.

Alıntıda bireyin temel haklarından birisinin “Kişinin kendi dini inanç ve kültürel normlarına uygun giyinmeyi tercih etmesi, toplumu ifsat etmeyecek şekilde kendi düşüncelerine ve kanaatlerine uygun kıyafetler” giyebilmek olduğu belirtilmiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 40). Kıyafet seçiminin toplumsal kabullere göre yapılmasını evrensel hukuk ilkelerinin bir gereğimi gibi sunan alıntıda ‘ifsat’ kelimesi seçimi muhafazakâr bir söylemi yansımaktadır. Dini inanç ve kültürel normlara uygun giyinmek konusunda herhangi bir şerh düşülmemesine rağmen, kendi düşünce ve kanaatine uygun giyinmek isteyenlere ‘toplumu fesata düşürmeme’ uyarısı yapılmaktadır. Toplumu fesata (daha seküler bir ifade ile karışıklığa veya kargaşa) düşürebilecek kıyafetlerin giyilmemesine ilişkin bu uyarı, toplumu hangi tarz kıyafetler fesata düşürür veya düşürmez, bunun kıstası nedir gibi sorulara bir cevap verilmeden yapılmaktadır. Son olarak, alıntıda tekke ve zaviyelerin kapatılması evrensel hukuka aykırı olarak değerlendirilmekte, fakat laik bir devlette zorunlu din eğitimi olması ve Diyanet gibi bir kurumun olmasına dair herhangi bir eleştiri yöneltilmemektedir. Bu özellikler çerçevesinde ele aldığımızda, yukarıdaki alıntıya hâkim söylem, muhafazakâr çevrelerde makbul sayılan kimi dini-geleneksel sosyal pratikleri, ‘bireysel özgürlükler’ prensibi ile tekrar hayatı geçirme amacı taşımaktadır. Amaç, demokratikleşmeye katkı sunmaktan ziyade, Eğitim-Bir Sen'in temsil ettiği sosyal grupların ideolojik pratikleri için mevcut olan kamusal alanı genişletmek ve seküler grupların sosyal pratiklerine ve kamusal özgürlüklerine sınırlamalar getirmek gibi gözükmemektedir. Bu amaç doğrultusunda, insan hakları, demokrasi ve çoğulculuk gibi evrensel ilkeler, retorik araçlar olarak, yapılan ideolojik önerileri meşrulaştırma aracı olarak kullanılmıştır.

Diger bir öneri, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin müfredattan tamamen çıkarılması ve askeri darbelerin, 15 Temmuz 2016 başarısız darbe girişimini de içerecek şekilde tarih programlarına dâhil edilmesidir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b).

Bu öneri, yukarıda belirtilen 15 Temmuz üzerinden, muhafazakâr-milliyetçiliği resmi ideoloji haline getirme hedefinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Eleştirel ve alternatif tezlere açık bir tarih eğitimi önerisi yapılmasına rağmen, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve bu nitelikteki öğelerin revize edilmesi, çok-sesli, demokratik bir hale getirilmesi önerilmemektedir. Bunun yerine, müfredatın bu tarz unsurları, bu unsurlara değer veren grupların talebi göz önünde bulundurulmaksızın tamamen müfredattan çıkarılmak istenmektedir. Bu öneriden anlaşılacağı gibi, Eğitim-Bir-Sen'in müfredatın demokratikleştirimesi ile kastettiği şey Türkiye toplumunun kültürel ortak zemininden derlenen bilginin, evrensel ilkeler temelinde müfredata yansıtılması değil, kendi temsil etiği sosyal gruplara ait ideolojik söylemlere göre müfredatın yeniden yapılandırılmasıdır.

Yapılan reform önerilerini desteklemek için, OECD ülkeleri ile şu şekilde bir kıyaslama yapılmıştır: "OECD ülkeleri ile Türkiye'deki görülen en önemli farklardan biri de Türkiye'de din ve ahlak eğitimi daha geç başlamakta ve ilkokulda çok sınırlı bir oranda verilmektedir. Türkiye'de din ve ahlak eğitimi, OECD ülkelerinde olduğu gibi birinci sınıfından itibaren verilmelidir" (Eğitim-Bir-Sen, 2017b:17). OECD ülkelerinde birinci sınıfından başlanarak nasıl bir içerikle din eğitimi verildiğine dair herhangi bir bilgi verilmemiştir. Din eğitimi başlığı altında 'İslami eğitim' ile 'Hıristiyanlık eğitimi' veya 'Yahudilik Eğitimi' sanki aynı tip eğitimmiş gibi sunulmuştur. Bu alıntıda örneklenirdiği gibi, OECD ülkeleri ile kıyas, din eğitiminin daha yoğunlaştırılması amacı ile yapılmıştır. Örneğin, eğitimde cinsiyet eşitliği, çocuk hakları, azınlık hakları, kültürel haklar ve vatandaşlık eğitimi gibi konular hakkında diğer ülkelerle bir kıyaslama yapılmamıştır.

Tek-tipleştirici ve otoriter eğitim ideolojisi çoğulculaştırap, yerele duyarlı ve evrensel ilkelere uygun hale getirmeyi öneren rapor, müfredata resmi ideolojiyi yükleyen, merkezi ve katılımcı olmayan bir mekanizma olan TTKB'nin demokratikleşmesi, sivilleşmesi, katılımcı bir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2017b). Fakat bu hedefin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin tek bir yapısal reform önerisi belirtilmiştir: Okullara ve öğretmenlere müfredat üzerinde karar verme yetkisi verilmesi ve var olan yetkilerinin artırılması. Bu öneri yüzeysel bakıldığından demokratik; Türkiye toplumunun gerçekleri ışığında değerlendirildiğinde ideolojik olduğu ileri sürülebilir. Zira, raporda, seküler ve muhafazakâr milliyetçi grupların toplumun diğer kesimleriyle beraber üzerinde konsensüs sağladıkları, evrensel insan hakları ilkelerine uygun değer ve bilgilerin temelini oluşturduğu bir eğitim sistemini inşa etmek adına herhangi bir öneri yer almamıştır. MEB bünyesindeki komisyonların oluşturulma ve işleme biçimlerinin katılımcılık ilkesi temelinde yeniden düzenlenmesi,

buralarda toplumsal farklılıkların temsiliyetinin sağlanmasına yönelik herhangi bir öneri de yapılmamıştır. Raporda, Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi, Avrupa Konseyi'nin 2010 yılında yayınladığı, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Şartı gibi müfredatı demokratikleştirme çalışmalarında referans niteliği taşıyan belgelere herhangi bir atıf da yer almamıştır (Starkey, 2012). Türkiye gibi toplumu oluşturan sosyal gruplar arasında ideolojik farkların yoğun olduğu bir ülkede, ulusal birlik ve farklılıklara saygı dengesi, Balkanlaşma veya otoriterleşme riski minimize edilerek nasıl sağlanacaktır sorusuna da herhangi bir cevap verilmemiştir (Banks vd., 2005).

Buraya kadar gösterildiği gibi, rapordaki tespit, değerlendirmeye ve öneriler yoğun bir biçimde muhafazakâr-milliyetçi gruplarla özdeleşen sosyal inançlara dayanmaktadır. Rapor'un dayandığı bu sosyolojik temel, toplumu oluşturan diğer sosyal grupların varlığı hesaba katıldır, bu çalışmanın kavramsal çerçevesine göre, raporun ideolojik nitelğini de göstermektedir. Rapor'da, yeniden yapılandırılacak eğitim sisteminde İslam eğitimine daha çok yer ayırması, Atatürk'e vurgunun minimize edilmesi, Cumhuriyet tarihi anlatımının revize edilmesi ve okullar üzerinde yerel kontrolün artırılması gibi talepler öne çıkmaktadır. Bu talepler muhafazakâr-milliyetçi grupların ideal bir müfredattan beklenlerini oluşturmaktadır. Bu bekleneler, müfredattaki seküler-milliyetçilerin sosyal inançlarını temsil eden unsurlara karşılık üzerinden şekillenmiş gibi gözükmektedir. Rapor'daki temel tespit, öneri ve değerlendirmelerin grup-içi ve grup-dışı karşılığı üzerinden şekillenmiş olması, raporun eğitim ve müfredatın sorunlarını ideolojik bir zeminde ele aldığı, daha geniş, evrensel bir düzlemede inceleyemediğini de göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında Türkiye kritik bir dönemden geçerken, müfredat reformu üzerine demokratik diyalogun güçlendirilmesi, birleştirici ve evrensel ilkelere uygun bir müfredat hazırlanması, demokratik bir toplum düzeni inşa etmek için gereklidir. Belli bir sosyal grubu ait ve toplumsal mutabakata dayanmayan ideolojik sembollerle örülu bir müfredatla yetişen nesiller, savunmacı ve dış dünyaya kapalı bir şekilde hayatlarına devam etmek zorunda kalmaktadırlar. Oysa günümüz dünya koşulları, eleştiren, entegre olabilen, muhakeme ve iletişim yeteneği gelişmiş bireyleri gerektirmektedir. Evrensel şartlar aksini gerektirmesine rağmen, Türkiye'de eğitim, resmi milliyetçilik üretme aracı olarak kullanılmaya devam etmektedir. Eğitimin bu ideolojik işlevi milli güvenlik sorunları üzerinden meşrulaştırılmasına rağmen, bu durum demokratikleşmememizin, eleştirel düşünmememizin ve eğitimdeki başarısızlığımızın temel sebebini oluşturmaktadır.

Müfredatın perçinleşmiş sorunlarına çözüm üretme kaygisında olan bir rapor şu temel sorulara cevap arayabilirdi: Nasıl bir müfredat, eğitimin en temel işlevlerinden birisi olan birleştirme, geliştirme ve dönüştürme hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet edebilir? Var olan müfredat hazırlama sisteminin sorunları nelerdir? Yeni müfredat nasıl hazırlanmalı, komisyonlarda kimler olmalı, komisyon üyeleri nasıl seçilmelidir? Yeni müfredatın temelini oluşturacak bilgi ve değerler konsensüsü toplumda veya akademide mevcut mudur? Türkiye'de müfredatın temelini oluşturacak "güçlü bilgi (*powerful knowledge*)"nin özellikleri neler olmalıdır ve bu bilgi nasıl seçilmelidir (Young, 2013)? Yeni müfredatla yetiştirmek istenen ideal yurtaşın profili nasıl olmalıdır? Eğitim siyasal işlevini, ideolojik söylemlerden uzak, evrensel insani değerlerle uyumlu olarak nasıl gerçekleştirebilir?

15 Temmuz'un, iktidarda temsil edilen muhafazakâr grupların sahiplendiği bir zafer olarak çerçevelenmesi ideolojik bir yaklaşımındır. Zira nasıl 15 Temmuz darbe girişimi Türkiye toplumuna yapılmış bir saldırısı ise, bu darbe girişiminin önlenmesinin de Türkiye toplumunun bir zaferi olarak, toplumsal mutabakat temelli bir anlatı ile çerçevelenerek müfredatta yer olması, demokratik bir toplum inşası için daha faydalı olacaktır. Bu anlatıda yabancı düşmanlığı, dış tehditler, silah ve şiddet gibi unsurlara yer verilmemesi, öğrencilerin küreselleşen dünyaya adapte olmaları, savunmacı bir tutumdan kurtulmaları ve farklılıklara karşı barışçıl yaklaşım geliştirmeleri açısından gereklidir. Toplumun tamamına ait başarılar, sadece hâkim grupların başarılarıymış gibi çerçevelenip, hâkim grupların norm, değer ve inançlarının eğitim yoluyla herkese kabul ettirilmesi için kullanılmamalıdır. Raporun analizi, 15 Temmuz sonrası hâkimiyeti pekişen grupların muhafazakâr-milliyetçiliği resmi eğitim ideolojisi yapma amacıyla bu raporu hazırladıkları izlenimi uyandırılmıştır. Son yıllarda hızlanan muhafazakâr-milliyetçiliğe evriliş, seküler-milliyetçiliğin müfredattan çıkarılması ile daha ileri bir noktaya taşınmak istenmektedir. Hâkim gruplarla özdeşleşen söylemlerin müfredata hâkim olması, bir arada yaşama kültürü açısından pozitif bir potansiyel taşımamaktadır.

Seküler grupların ideolojik söylemlerinin minimize edilmesi ve muhafazakâr-milliyetçilik söylemlerinin müfredata hâkim olması gereğine dair öneriler içeren bu rapor, ironik bir biçimde "İdeolojik kaygıların uzağında, pedagojik ilkeler ışığında yeni bir müfredat" sloganı ile kamuya sunulmuştur (Eğitim-Bir-Sen, 2017c). Raporun ideolojik özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği'nin (TÜSİAD) 18 Eylül 1990 tarihinde yayımılayıp, sonraki yıllarda eğitim reformlarına büyük bir etki eden raporunu anımsatmaktadır (S. Kaplan, 2006). Nasıl o raporu uygulamak negatif sonuçlar doğurduysa, Eğitim-Bir-Sen raporunun da uygulanması sorunlar yaratma

potansiyeli taşımaktadır. Eğitim-Bir-Sen sendikasının tarihsel gelişim seyri, iktidar mekanizmaları ile kurduğu ilişki, örgütlenme politikaları gibi özellikleri ile raporun içerdiği muhafazakâr-milliyetçi söylemler arasında tutarlı bir ilişki tesis edilebilir. Fakat MEB'in bu raporu uygulaması, daha birçok siyasi ve ideolojik görüşe sahip sosyal grup ve siyasi yapıların bulunduğu Türkiye toplumunda gerginlik kaynağı oluşturabilir. Yakın bir tarihte, sadece belirli grupların söylemleri öncelenerek yapılan müfredat reformları negatif sonuçlar doğurmuştur. 28 Şubat 1997 darbesi sonrası müfredatın endoktrinasyonel hali bunun bir örneğidir (Sen, 2018; Sen ve Starkey, 2017). Türkiye'nin hâkim iki sosyal grubunun birbirine güvensizliği, birbiri ile mücadeleşi içerisinde, ideolojik kaygılarla yapılan müfredat改革ları, Türkiye'nin ihtiyaçlarına cevap verememektedir.

Son yıllarda MEB öğretim programları hazırlanıktan sonra ‘askiya çıkarmak’ diye tabir ettiği bir yönteme başvurmaktadır. Hazırlanan öğretim programları internet üzerinden kamunun ve paydaşların yorum, eleştiri ve önerilerine sunulmakta ve böylece toplumsal katılım sağlanmak istenmektedir. Bu yöntem müfredat geliştirmenin demokratikleşmesi açısından olumlu fakat oldukça yetersizdir. Çünkü programları hazırlayan komisyonların kurulması ve işleyişine ilişkin sorunlar henüz giderilmemiştir. Ayrıca kamuoyu ve paydaşlardan gelen önerilerin dikkate alınıp alınmadığı, hangi eleştirilerin neden ve nasıl programlara yansıtıldığı bilinmemektedir. Bu nedenle, MEB bünyesindeki merkezi karar verme yetkisi olan komite ve komisyonların oluşturulma ve işleme biçimlerinin katılımcılık ilkesi temelinde yeniden düzenlenmesi, buralarda toplumsal farklılıkların temsiliyetinin sağlanması gerekmektedir. Raporda belirtilen “farklılıklara saygı temelinde Anadolu’da yaşayan bütün vatandaşları birbirine bağlayan ortak bir kültürün inşa edilmesi” hedefini gerçekleştirmek için öncelikle merkezi müfredat hazırlama mekanizmalarının katılımcı bir hale getirilmesi gerekmektedir (Eğitim-Bir-Sen, 2017b: 28).

Kaynakça

- Aksan H (1963). *Yurttashılık Bilgisi III*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şirketi.
- Aksit N (2007). Educational Reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129–137. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.
- Althusser L (2001). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press.
- Alexiadou N (2014). Policy Learning and Europeanization in Education: the Governance of a Field and the Transfer of Knowledge. İçinde: Nordin A and Sundberg D (der)
- Şen A (2018). Müfredata Hâkimiyet Mücadelesi: Seküler-Milliyetçiliğe Karşı
Muhafazakâr-Milliyetçilik. *Mülkiye Dergisi*, 42 (3), 321-345.

Transnational Policy Flows in European Education: The Making and Governing of Knowledge in the Education Policy Field. Oxford: Symposium Yayıncıları, 123–140.

Altinyelken HK (2011). Student-centred Pedagogy in Turkey: Conceptualisations, Interpretations and Practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137–160. DOI: 10.1080/02680939.2010.504886.

Altinyelken HK (2015). Democratising Turkey through Student-centred Pedagogy: Opportunities and Pitfalls. *Comparative Education*, 51(4), 484–501. DOI: 10.1080/03050068.2015.1081794.

Altnay AG (2004). *The Myth of the Military Nation: Militarism, Gender, and Education in Turkey*. New York: Palgrave Macmillan.

Apple MW (2004). *Ideology and Curriculum*. 3. baskı. Londra: RoutledgeFalmer.

Ayel M ve Akşit N (1963). *Yurttaşlık Bilgisi III*. İstanbul: Ders Kitapları.

Ayel M ve Akşit N (1967). *Yurttaşlık Bilgisi III*. İstanbul: Ders Kitapları Anonim Şti.

Banks J A Banks C A M Cortes C E vd. (2005). *Democracy and Diversity: Principles and Concepts for Educating Citizens in a Global Age*. Seattle: Washington Üniversitesi Yayıncıları.

Berkes N (1998). *The Development of Secularism in Turkey*. New York: Routledge.

Blommaert J (2005). *Discourse: A Critical Introduction. Key Topics in Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.

Bora T (2003). Nationalist Discourses in Turkey. *South Atlantic Quarterly*, 102(2–3), 433–451. DOI: 10.1215/00382876-102-2-3-433.

Çayır K (2014). ‘Biz’ kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı Yayıncıları.

Çelik Z (2012). Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Mükredat Reformu Örneği. (Basılmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Çiftçi F, Yüksel İ, Yıldız R, vd. (2001). *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitabı 8*. 3. Baskı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

CNN Türk (2017). Anaokulu Öğrencileri 15 Temmuz'u Sahneledi. <http://www.cnnturk.com/turkiye/anaokulu-ogrencileri-15-temmuzu-sahneledi>, Son erişim tarihi, 6/01/2017.

Copeaux E (2006). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslâm Sentezine*. İstanbul: İletişim Yayıncıları.

Dal K, Çakıroğlu O ve Özyazgan Aİ (1986). *Vatandaşlık Bilgileri* 3. 2. Baskı, Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayıncıları.

Dal K, Çakıroğlu O ve Özyazgan Aİ (1989). *Vatandaşlık Bilgileri* 3. 5. Baskı, Ankara: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayıncıları.

Eğitim-Bir-Sen (2017a). Eğitim Bir Sen Tarihçe. <http://www.egitimbirsen.org.tr/tarihce>, Son erişim tarihi, 7/01/2017.

Eğitim-Bir-Sen (2017b). *Gecikmiş bir reform: Müfredatın demokratikleştirilmesi*. http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/gecikmis_bir_reform_mufredatin_demokratiklestirilmesi.pdf, Son erişim tarihi, 06/01/2017.

Eğitim-Bir-Sen (2017c). İdeolojik Kaygıların Uzağında, Pedagojik İlkeler Işığında Yeni Bir Müfredat. <http://www.egitimbirsen.org.tr/ebs/manset/3969/ideolojik-kaygilarinin-uzaginda-pedagojik-ilkeler-isiginda-yeni-bir-mufredat>, Son erişim tarihi, 7/01/2017.

Eraslan L (2012) Türkiye'de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28(Bahar), 2–16.

Fairclough N (2013). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. 2. Baskı., London: Routledge.

Fairclough N ve Wodak R (2009). Critical Discourse Analysis. İçinde: Dijk TA van (der.) *Discourse as Social Interaction*. London: SAGE, 258–284.

Göktürk D, Güvercin G and Seçkin O (2012). The New Stream of Trade Unionism: The Case of Eğitim-Bir-Sen in Turkey. İçinde: İnal K and Akkaymak G (der.) *Neoliberal Transformation of Education in Turkey: Political and Ideological Analysis of Educational Reforms in the Age of the AKP*. New York: Palgrave Macmillan. 109–124.

Jenkins G (2001). *Context and Circumstance: the Turkish Military and Politics*. Oxford: Oxford Üniversitesi Yayıncıları.

Jenkins G (2007). Continuity and Change: Prospects for Civil Military Relations in Turkey. *International Affairs*, 83(2), 339–355. DOI: 10.1111/j.1468-2346.2007.00622.x.

Kaplan İ (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerindeki Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayıncıları.

Kaplan S (2002). Din-u Devlet all over again? The Politics of Military Secularism and Religious Militarism in Turkey following the 1980 Coup. *International Journal of Middle East Studies*, 34(01), 113–127.

Kaplan S (2006). *The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey*. Stanford: Stanford Üniversitesi Yayıncıları.

- Karaosmanoğlu A L (2000). The Evolution of the National Security Culture and the Military in Turkey. *Journal of International Affairs*, 54(1), 199–216.
- Keating A (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. London: Palgrave Macmillan.
- Keyman E F ve Kancı T (2011). A Tale of Ambiguity: Citizenship, Nationalism and Democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318–336. DOI: 10.1111/j.1469-8129.2010.00462.x.
- Kurt U (2010). The Doctrine of “Turkish-Islamic Synthesis” as Official Ideology of the September 12 and the “Intellectuals’ Hearth –Aydınlar Ocağı” as the Ideological Apparatus of the State. *European Journal of Economic and Political Studies*, 3(2), 111–125.
- Lewis B (2003). *Demokrasinin Türkiye Serüveni*. 3. Baskı. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncıları.
- Lewis B (2008). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. İstanbul: Arkadaş.
- Meric C (2008). *Bu Ülke*. İstanbul: İletişim Yayıncıları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). İlköğretim kurumları (İlkokul ve Ortaokul) haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 75(2658), 314–316.
- Müftüler Baç M (2005). Turkey’s Political Reforms and the Impact of the European Union. *South European Society and Politics*, 10(1), 17–31. DOI: 10.1080/13608740500037916.
- Öniş Z (2008). Turkey-EU Relations: Beyond the Current Stalemate. *Insight Turkey*, 10(3), 35–50.
- O'Regan J P ve Betzel A (2016). Critical Discourse Analysis: A Sample Study of Extremism. İçinde: Hua Z (der.) *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. Hoboken: John Wiley ve Sons, 281–296.
- Osler A (2012). Citizenship Education in Europe. İçinde: Banks JA (der.) *Encyclopaedia of Diversity in Education*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Özyürek E (2006). *Nostalgia for the Modern: State Secularism and Everyday Politics in Turkey*. Duke Üniversitesi Yayıncıları.
- Şerbetçioglu F ve Tülin H (1960). *Yurttaşlık Bilgisi III*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Şerbetçioglu F ve Tülin H (1964). *Yurttaşlık Bilgisi III*. 6. baskı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Sen A. (2018). Militarisation of Citizenship Education Curriculum in Turkey. *Journal of Peace Education*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1481019>

Sen A ve Starkey H (2017). The Rise and Fall of Citizenship and Human Rights Education in Turkey. *Journal of Social Science Education*, 16(4), 84–96. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1689>

Starkey H (2012). Human Rights, Cosmopolitanism and Utopias: Implications for Citizenship Education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21–35. DOI: 10.1080/0305764X.2011.651205.

T24 (2017). İlkokulda ‘Zafer İslam’ın’ Pankartı! <http://t24.com.tr/haber/ilkokulda-zafer-islam-in-pankarti>. Son erişim tarihi, 06/01/2017.

TBMM (2012). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun* <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>. Son Erişim Tarihi, 18/05/2014.

TCCB (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı) (2016). ‘15 Temmuz Türk Milleti’nin ikinci Kurtuluş Savaşıdır’ <https://www.tccb.gov.tr/haberler/410/52441/15-temmuz-turk-milletinin-ikinci-kurtulus-savasidir.html>. Son erişim tarihi, 8/08/2018

Türkmen B (2009). A Transformed Kemalist Islam or a New Islamic Civic Morality? A Study of ‘Religious Culture and Morality’ Textbooks in the Turkish High School Curricula. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29(3), 381–397. DOI: 10.1215/1089201X-2009-026.

Üstel F (2004). *Makbul Vatandaş’ın Peşinde: II. Meşrutiyet’ten Bugüne Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi*. 1. baskı. İstanbul: İletişim Yayıncılıarı.

van Dijk TA (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, Calif: SAGE.

van Dijk TA (1995). Ideological Discourse Analysis. İçinde: Ventola E and Solin A (der) *Special Issue Interdisciplinary Approaches to Discourse Analysis*. New Courant: Helsinki Üniversitesi Yayıncılıarı, 135–161.

van Dijk TA (1998). *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE.

van Dijk TA (2004). Discourse, Knowledge and Ideology: Reformulating Old Questions and Proposing Some New Solutions. İçinde: Pütz M, Neff-van Aertselaer J, and Dijk TA van (der.) *Communicating Ideologies: Multidisciplinary Perspectives on Language, Discourse, and Social Practice*. New York: Peter Lang, 5–38.

van Dijk TA (2011). Discourse and Ideology. İçinde: van Dijk TA (der.) *Discourse studies: A Multidisciplinary Introduction*. 2. Baskı. Londra: SAGE, 379–407.

Young MFD (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. İçinde: Young MFD (der.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. Londra: Collier-Macmillan Publishers, 19–46.

Young M (2013). Overcoming the Crisis in Curriculum Theory: A Knowledge-based Approach. *Journal of Curriculum Studies* 45(2), 101–118. DOI: 10.1080/00220272.2013.764505.

Zotzmann K and O'Regan JP (2016). Critical Discourse Analysis and Identity. İçinde: Preece S (der) *The Routledge handbook of language and identity*. Routledge Handbooks Online, 113–127.

Zürcher E J (2003). *Millî Mücadelede İttihatçılık*. İstanbul: İletişim Yayıncıları.

Zürcher E J (2004). *Turkey: A Modern History*. Londra: I.B.Tauris.