

## Vatandaşlık Eğitiminde Değişiklik ve Süreklilikler: 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Nasıl bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörüyor?

Changes and Continuities in Citizenship Education: What kind of Citizenship Education does the 2018 Social Studies Programme of Study Envisage?

Abdulkerim Şen\*

### To cite this article/ Atf için:

Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 1-28. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m

**Öz.** Geleneksel vatandaşlık eğitimi Soğuk Savaş sonrası yaşanan köklü değişimlerden etkilenmiş ve modern vatandaşlık eğitimine doğru evrilmeye başlamıştır. Geleneksel vatandaşlık eğitimi tekçi bir ulusal kimlik inşa etmeyi, homojen bir toplum imajı oluşturmayı, mevcut politik sistemin nasıl işlediğine dair bilgileri genç kuşaklara aktarmayı amaçlarken, modern vatandaşlık eğitimi öğrencilerin insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü ve farklılıklara saygı gibi değerleri özümsemesini ve politik katılım yetkinliklerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye’de modern vatandaşlık eğitimine geçiş 1990’lı yıllarda uluslararası eğitim projelerinin etkisiyle başlamış ve hala devam etmektedir. Bu çalışma, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın ne tür bir vatandaşlık eğitimi öngördüğünü incelemektedir. Söz konusu öğretim programı eleştirel söylem analizi yönteminden yararlanarak çözümlenmiş, ortaya çıkan bulgular vatandaşlık eğitimi literatürü referans alınarak yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 2018 öğretim programı, yoğun olarak geleneksel vatandaşlık eğitiminin, sınırlı olarak ise modern vatandaşlık eğitiminin özelliklerini yansıtmaktadır. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu programın daha etkin uygulanmasına ve gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına olumlu katkılar sunabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Vatandaşlık eğitimi, sosyal bilgiler, öğretim programı, eleştirel söylem analizi, insan hakları eğitimi.

**Abstract.** Citizenship education was influenced by fundamental changes that happened following the end of the Cold War in 1989. Traditional citizenship education aiming to build a monolithic national identity, disseminate an image of homogeneous society and transmit the knowledge of political system has evolved towards modern citizenship education characterised by an emphasis on human rights, democracy, the rule of law, respect for diversity and a concern to develop students’ political participation skills. The transition to modern citizenship education in Turkey started with the pushing of international educational projects and is still underway. Drawing on critical discourse analysis, this study explores what kind of citizenship education the 2018 Social Studies Courses Programme of Study envisages. The study found that the new programme intensely reflects the characteristics of traditional citizenship education. Taking into account this study’s findings might lead to more effective implementation of the programme and increase the success of future curriculum reforms.

**Keywords:** Citizenship education, social studies, curriculum reform, critical discourse analysis, human rights education.

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.05.2018

Düzeltilme Tarihi: 29.12.2018

Kabul Tarihi: 10.01.2019

\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, e-mail: [akerimsen@gmail.com](mailto:akerimsen@gmail.com) ORCID: 0000-0002-1869-312X

## Giriş

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi dersleri, Fransız modernleşmesinden etkilenen Osmanlı devlet adamlarının etkisi ile II. Meşrutiyet yıllarında okutulmaya başlamıştır (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Polat, 2011; Üstel, 2004). Önceleri şehir hayatına dönük genel ahlak kurallarını öğreten, Osmanlılık kimliğini güçlendirmeye çalışan bu dersler, özellikle 1912-13 Balkan Harbi sonrası güçlenen Türk milliyetçiliğinden yoğun bir biçimde etkilenmiştir. Tek-parti yönetimi döneminde seküler bir milli kimlik inşa etmeyi amaçlayan bu dersler, 1946’da çok-partili hayata geçiş sonrasında din-gelenek ile ilişkilendirilen unsurlar da içermeye başlamıştır. Vatandaşlık derslerinin içeriği yöneten grupların hâkim ideolojileriyle yakın bir temas içerisinde olmuştur, değişen yönetici grupların ideolojik mülahazaları vatandaşlık ders kitaplarında yankılanmıştır (Çayır ve Gürkaynak, 2008; Sen, 2018; Oğuz, 2007). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi programı, sosyo-politik bağlamın değişen karakteristikleriyle uyumlu olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi dersleri bir ulus-devlet inşa etme projesinin etkin bir aracı olarak kullanılmıştır (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Üstel, 2004). Tarih içerisinde, vatandaşlık eğitiminin sadece içeriği değil, vatandaşlık eğitimi sunma biçimleri de önemli değişikliklere uğramıştır. 1923-69 yılları arasında bağımsız bir ders aracılığı ile okutulan vatandaşlık dersleri, 1969-85 yılları arasında sosyal bilgiler derslerine entegre edilmiştir. 1985-2005 yılları arasında tekrar bağımsız bir ders olarak okutulan vatandaşlık, 2005 yılında tekrar sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005b). 1987’de Avrupa Birliği (AB) üyelik müracaatı ve 1989’da Soğuk Savaş’ın sona ermesi sonrasında, Türkiye’de tekçi bir milli kimliği esas alan klasik vatandaşlık teorisi tartışmaya açılmış ve yeni arayışlar başlamıştır. Bu dönemde devlet düzeyinde insan hakları ile ilgili gelişmeler yaşanırken, MEB, Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Konseyi’nin (AK) projelerine katılarak vatandaşlık eğitimi programını revize etmeye çalışmıştır (Çayır, 2007; Gülmez, 2001; Sen ve Starkey, 2017). Türkiye’de vatandaşlık eğitimi reformu 1995’te Vatandaşlık Bilgileri dersinin adının Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi olarak değiştirilmesi ile başlamıştır. Bu ders, 2005 öğretim programı reformu sonrası kaldırılmış, vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler dersinin bir parçası haline gelmiştir. 2010’da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi isimli yeni bir ders programa konmasına rağmen, bu ders de 2012’de gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim reformu ile kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2018’de yayımlanan öğretim programlarında vatandaşlık eğitimi bir kez daha sosyal bilgiler dersine entegre edilmiştir. 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki yedi öğrenme alanından, özellikle Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar başlığı taşıyan iki tanesi kapsamında, vatandaşlık eğitimi ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu çalışma, söz konusu öğretim programındaki vatandaşlık eğitimi ile ilgili bölümleri inceleyerek, bu öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor sorusunu cevaplandırmayı amaçlamaktadır. Böylece, 1995’de başlayan vatandaşlık eğitimi reformuna yönelik bir güncelleme sunulacaktır.

Eğitim araştırmalarında sosyal eğitime (sosyal bilgiler, tarih, vatandaşlık dersleri vb.) ait öğretim programı belgelerinin eleştirel çözümlemesi çokça yapılmaktadır. Örneğin, İngiltere’de vatandaşlık eğitimiyle ilişkili belgelerin eleştirisini yapan çalışmalar, vatandaşlık eğitimi araştırmalarının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Davies ve Chong, 2016; Mclaughlin, 2000; Osler, 2008; Osler ve Starkey, 2009). Yine Kanada’da da öğretim programı ve ders kitabı gibi sosyal eğitim belgelerinin derinlikli analizini yapan ilham verici çalışmalar yapılmıştır (Bromley, 2011; Kennelly ve Llewellyn, 2011). Türkiye’de vatandaşlık dersi öğretim programları ve ders kitapları çeşitli çalışmalarda analiz edilmiştir (Caymaz, 2008; Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Üstel, 2004), sosyal bilgiler dersi öğretim programları da vatandaşlık ve insan hakları açısından incelenmiştir (Ersoy, 2013, 2017) fakat 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın ne tarz bir vatandaşlık eğitimi öngördüğü henüz

yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışmada, söz konusu öğretim programının çözümlenmesi eleştirel söylem analizi disiplininin yararlanılarak yapılacak, ortaya çıkarılan bulgular, vatandaşlık eğitimi literatürü referans alınarak yorumlanacaktır. Bu çalışmanın bulguları, söz konusu programın daha etkin uygulanmasına ve gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmalarına olumlu katkılar sunabilir.

### Değişen Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi yaklaşık son otuz yıllık zaman diliminde önemli bir dönüşüme uğramıştır. Bu dönüşümü şu faktörlerin hızlandığı ileri sürülebilir: Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile ideolojik kutuplaşmanın azalması, İkinci Dünya Savaşı sonrası güçlenen insan hakları söylemlerinin etkisi, liberal ekonomik sistemin yaygın kabul görmesi, dünyanın küresel ve birbiri ile bağlantılı olduğu inancının güçlenmesi, Batı ülkelerinde gençlerin politikaya ilgilerinin azalması, BM, AK ve AB gibi ulus-devlet üzeri siyasi yapıların etkinlik kazanması, etnik ve dini terörizmin artması ve Batı ülkelerinde göçmenleri entegre etme çabalarının hız kazanması (Osler ve Starkey, 2005; Soysal ve Wong, 2007). Bu faktörlerin etkisi ile geleneksel vatandaşlık eğitimi modern vatandaşlık eğitimi olarak adlandırılabilir bir forma doğru evrilmektedir. Geleneksel vatandaşlık eğitimi milli bir kimlik inşa etmeyi, devlet ve millete bağlılığı güçlendirmeyi, politik sistemin nasıl işlediğinin teorik bilgisini öğretmeyi, uyumlu, edilgen ve otoriteye itaat eden bireyler yetiştirmeyi ve bu sayede var olan güç ilişkilerini sürdürmeyi amaçlar (Gollob, Krapf ve Weidinger, 2010; Heater, 2004). Geleneksel vatandaşlık eğitimi kapsamında çeşitlilik, kültürel farklılıklar, insan hakları gibi konulara ya hiç ya da çok az atıflar vardır. Geleneksel vatandaşlık eğitimi, homojen toplum imajı ve tekçi bir milli kimlik tanımına dayanırken, modern vatandaşlık eğitimi toplumların çoğulcu [*pluralist*] yapısını ve farklılıklara saygı duymayı öğretir. Modern vatandaşlık eğitimi öğrencileri içerisinde yaşadıkları çok-katmanlı toplumların (yerel, milli ve küresel) üyesi yapmak, öğrencilerin sosyal ve siyasal hayata katılma yetkinliklerini geliştirmek, öğrencilere ortak karar verme becerileri kazandırmak, öğrencilerin demokrasi, hukukun üstünlüğü ve insan hakları ilkelerini içselleştirmesini sağlamak, öğrencilere daha fazla sosyal adalet sağlamaları misyonu yüklemek gibi amaçlar taşımaktadır. Özetle, modern vatandaşlık eğitimi daha demokratik ve daha fazla insan hakları merkezli bir anlayışla, daha fazla katılımı teşvik eder ve böylece aktif vatandaşlığı güçlendirmek ister.

Akademik yazında beş farklı modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımı tespit edilebilir. Bu yaklaşımların birincisi olan çok-kültürlü [*multiculturalist*] vatandaşlık eğitimi, öğrencileri çoğulcu toplumların etkin üyesi yapmak için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere sunmayı amaçlar (Banks, 2008, 2011; Kymlicka, 2008a, 2008b; Sleeter, 2014). Çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi ırksal, etnik, dini ve ideolojik farklılıklar [*diversity*] hakkında öğrencileri bilgilendirir, öğrencilere farklılıklara saygı duymayı ve farklı kültürlerden kişilerle etkili iletişim kurmayı öğretmeyi amaçlar. Banks (2008) çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi için bir taksonomi geliştirmiştir. Bu taksonominin ilk basamağında öğrenciler yasal vatandaşlığı öğrenir. Bu düzeydeki öğrenciler, bir ulus-devletin üyesi olduklarını, belirli hakları olduğunu ve bu haklar karşılığında devlete karşı sorumlulukları olduğunu bilirler. Bu düzeydeki öğrencilerin içerisinde yaşadıkları politik sisteme katılmaları beklenmez. Bir sonraki asgari düzey vatandaşlık düzeyinde, öğrencilerin geleneksel politik katılım araçlarını kullanmaları beklenir. Örneğin, bu düzeydeki öğrencilerin seçimlerde oy kullanmaları beklenir. Taksonominin üçüncü aşaması olan aktif vatandaşlık düzeyinde, öğrenciler oy kullanma gibi geleneksel araçlara ek olarak mevcut yasaları ve teamülleri etkin bir şekilde kullanmayı öğrenirler. Örneğin, gerektiğinde dilekçe verir ve şiddet içermeyen protestolara katılabilirler. Taksonominin son aşaması olan dönüştürücü vatandaşlık düzeyi en ideal vatandaşlığı temsil eder. Bu düzeydeki bir vatandaş, sosyal adaleti sağlamak için mevcut yasaların üzerinde düşünebilir, ırksal, etnik, dini ve kültürel ayrımcılıklara,

yasalar ve teamüller tersini telkin etse bile, karşı bir tutum geliştirebilir ve bu amaç doğrultusunda sosyal ve politik eylemlerde bulunabilir.

İkinci yaklaşım olan eleştirel [*critical*] vatandaşlık eğitimi yaklaşımını savunanlara göre, vatandaşlık eğitimi mevcut sosyo-ekonomik sistemde yapısal bir değişiklik yaratma amacı taşımalı, kaynakların ve servetin daha adil bir biçimde yeniden dağılımı hedefine yönelik olmalıdır (Giroux, 1980; Johnson ve Morris, 2010; McCowan, 2011). Bu yaklaşıma göre, vatandaşlık derslerinde toplumun dezavantajlı sınıflarının emeklerinin nasıl sömürüldüğü ve nasıl baskı altında tutulduklarının hikayeleri öğrencilere anlatılmalı, öğrencilerin toplumun dezavantajlı kesimleriyle temas kurması teşvik edilerek eşitsizlikleri farketmeleri sağlanmalıdır. Böylece vatandaşlık eğitimi öğrencilere sahip oldukları gücü fark ettirmek ve onları daha adil bir sosyo-ekonomik düzen kurmak hedefine yönelmelidir. Üçüncü yaklaşım olan post-yapısalcı [*post-structuralist*] vatandaşlık eğitimi savunanlar ise vatandaşlık eğitimi toplumdaki güç ilişkilerinin bir yansıması olarak ele alır (Pykett, 2007; Wood, 2014). Bu yaklaşıma göre, vatandaşlık eğitimi güçlü ve hâkim grupların değerlerini toplumun tüm kesimlerine yayar. Vatandaşlık eğitimi, ancak öğrencilere toplumdaki güç ilişkilerini farkettiler ve sistemde nasıl etkin rol oynayabileceklerini öğreterek faydalı olabilir.

Dördüncü yaklaşım olan demokratik vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin demokratik norm ve ilkeleri içselleştirmelerini amaçlamaktadır (Hess, 2015; Parker, 2003). Öğrencilerin demokratik katılım becerilerini geliştirmek için, sokratik seminer, belirlenen bir sorun hakkında müzakere, özgür sınıf atmosferinde politik tartışma ve sosyal problem araştırması gibi yöntemler uygulanır. Hess (2009) “ihtilafli meseleler tartışması olmaksızın sunulan demokratik vatandaşlık eğitimi ağaçları olmayan bir orman, balığı olmayan bir okyanus veya sesi çıkmayan bir senfoni gibidir” der (s. 162). Demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilgili bir taksonomiye Westheimer ve Kahne (2004) geliştirmiştir. Vatandaşlık eğitiminin üç çeşit vatandaşlık anlayışı geliştirebileceğini savunan Westheimer ve Kahne (2004), taksonominin en alt basamağına kişisel-sorumlu vatandaşı koyar. Kişisel-sorumlu vatandaş, bir işte çalışır, vergi verir, geri dönüşüme önem verir, kan bağışlar, kriz zamanlarında yardım etmek için gönüllü olabilir. Kişisel-sorumlu vatandaş ihtiyaç sahipleri için yapılan yemek kampanyalarına yemek vererek katkı sağlayabilir. Kişisel-sorumlu vatandaş, toplumda dürüst, sorumlu ve yasalara uyan bireylerin sayısının artması durumunda, sosyo-politik ve ekonomik problemlerin çözüleceğine inanır. Taksonominin ikinci basamağında yer alan katılımcı-vatandaş, toplumu iyileştirme çalışmalarına aktif olarak katılır. Ekonomik gelişime katkı sunmaya, çevreyi temiz tutmaya ve ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye dönük çalışmalara destek vermekle kalmaz, bu tarz faaliyetleri organize eder. Katılımcı-vatandaş, devlet organlarının nasıl işlediğini bilir, sosyal sorumluluk taşır, yemek kampanyalarına yemek vermektan fazlasını yapar ve yemek kampanyaları düzenler. İdeal bir toplum düzeni kurmak için, vatandaşların aktif katılım gösterip, liderlik görevleri üstlenmesi gerektiğini düşünür. Taksonominin en tepesinde yer alan adalet-yönelimli vatandaş ise, sosyal problemlerin arkasındaki gizil nedenleri irdeler. Sosyal, politik ve ekonomik yapılara eleştirel bir gözle bakarak adaletsizlikleri tespit eder. Örneğin, yemek kampanyaları ile açlığın çözülmeyeceğini anlar, insanların neden aç olduğunu araştırır ve bu sorunun temel nedenlerini çözmek için çalışır. Adalet-yönelimli vatandaş, sosyal problemlerin eşitsizlik üreten sosyal yapıların daha adil bir biçimde yeniden yapılandırılması ile çözülebileceğini düşünür.

Modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarından beşincisi, hümanist vatandaşlık eğitimi teorisyenleri ise, uluslararası şart, bildirge ve sözleşmelerde ifadesini bulan evrensel insan hakları ilkelerinin vatandaşlık eğitiminin temelini oluşturması gerektiğini düşünürler. Hümanist vatandaşlık eğitiminde vatandaşlık ve insan hakları eğitimi birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmaktadır. UNESCO ve AK gibi uluslararası kuruluşlarca da benimsenen bu yaklaşımın bir teorisini Osler ve Starkey (2005) ileri sürmüştür.

Aydınlanma çağı filozoflarından Immanuel Kant'ın, fikirlerinden esinlenen bu bilim insanları, ulus-devletler ortaya çıkmadan önce Avrupa'da kozmopolitan bir anlayışın hâkim olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kozmopolitanizm ideolojisini Montesquieu (1949) şöyle özetlemiştir:

...şayet kendime yararlı fakat aileme zararlı bir şey bilirim, onu kafamdan silerim. Şayet ailemin yararına fakat ülkemin zararına bir şey bilirim, bunu unutmaya çalışırım. Şayet ülkeme faydalı fakat Avrupa'ya zararlı bir şey ise bu veya Avrupa için faydalı ama tüm insanlık için zararlı bir şey, bunu bir suç olarak görürüm. Ben Fransız olmadan önce bir insanım. Ben kaçınılmaz olarak bir insanım fakat sadece tesadüf eseri bir Fransız... (akt. Sandel, 1996, s. 342).

Osler ve Starkey (2005), kozmopolitanizm anlayışı temelinde, vatandaşlığı duygu, statü ve pratik unsurlarının bir birleşimi olarak tanımlarlar. Bu tanımda, duygu, vatandaşların duygusal olarak içerisinde yaşadığı topluma ait hissetmeleri gerektiğini ifade eder. Statü, vatandaşlığın siyasi-hukuki ve moral bir statü olduğunu vurgular. Siyasi-hukuki statü, kimlik ve pasaport sahibi olma ve bir ülkeye girebilme ve ayrılabilme gibi hakları ifade ederken, moral statü insan haklarının tüm insanlara sağladığı statüdür. Vatandaşlığın pratik boyutu ise katılıma vurgu yapar. İyi bir toplum yaratmak için vatandaşlar birlikte çaba gösterirler. Kozmopolitan vatandaşlık, insan haklarından eşit bir şekilde yararlanma hakkını ifade eden bir statü, bir aidiyet hissi ve farklılıkların yerelden küresele kadar her platformda tanınmasıdır. Kozmopolitan vatandaşlık aynı zamanda uzlaşma, farklılıkların eşitlikçi bir anlayışla giderilmesi, özgürlükleri, adaleti ve barışı güçlendirmek için başkaları ile birlikte çalışmayı ilgilendiren bir pratiktir. Kozmopolitan vatandaşlık eğitimi, öğrencilere insan haklarını vatandaşlığın temeli olarak öğretmek, öğrencilerin insan olma bilinci temelinde yerelden küresele bütün kimliklerini ifade etmesi ve geliştirmesi için öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlar. Hümanist vatandaşlık yaklaşımının evrenselcilik vurgusu, UNESCO'nun yayımladığı küresel vatandaşlık eğitimi ve AK'nin yayımladığı demokratik vatandaşlık yeterliliklerine ilişkin eğitim politikası belgelerinde oldukça belirgin gözükmektedir (AK, 2016; UNESCO, 2015). Bu belgeler, vatandaşlık eğitimini değer, beceri, eylem ve bilgi boyutlarının bir bileşimi olarak sunup, tüm bu boyutları evrensel insan hakları perspektifi ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca, bu belgeler öğrencilerin vatandaşlık, insan hakları, çeşitlilik, demokrasi, hukukun üstünlüğü gibi değer ve kavramları içselleştirmelerini ve lokalden küresele toplumsal aidiyet duygularını güçlendirmeyi hedefleyen bir vatandaşlık eğitimi önermektedir.

### **Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi**

Kurtuluş Savaşı sonrası kurulan ulus-devlette, vatandaşlık derslerinin önemi bir hayli artmış ve vatandaşlık eğitimi yeni rejimi çocuklara benimsetme, seküler bir Türk kimliği inşa etme ve politik sistemin işleyişine dair bilgileri genç kuşaklara öğretme amacı ile ilk ve ortaokullarda okutulmuştur (Caymaz, 2008; İnce, 2012a; Polat, 2011; Üstel, 2004). Bu dönemde, vatandaşlık derslerinin hedefleri kolektif değerleri vurgulayarak öğrencilere kendi kişisel çıkarları için değil ulusal çıkarlar için çalışmalarını telkin etmiştir. Aileye, ulusa ve devlete sadakati güçlendirmek, öğrencilerde kamu yararı için çalışma bilinci yerleştirmek bu derslerin ana hedefini oluşturmuştur. Vatandaşlık eğitiminde esas alınan vatandaşlık anlayışı ülke sınırları içerisindeki herkesi eşit yurttaş kabul etmeyi gerektiren toprak-temelli cumhuriyetçi vatandaşlık ile sadece belli bir etnisite, din veya soydan gelenleri eşit yurttaş kabul etmeye izin veren etno-kültürel vatandaşlık anlayışlarının gerilimli bir birleşimini yansıtmıştır (Keyman ve Kancı, 2011). Ders kitaplarında Türk ve vatandaş kavramları eş anlamlı kullanılarak, aynı soydan gelenler millettaş, aynı ülkede yaşayanlar vatandaş olarak nitelenmiş, gayr-ı müslimler vatandaş olarak nitelenmiş ama millettaş sayılmamıştır. Bazı ders kitapları daha ileri giderek, gayr-ı müslimleri faizci, madrabaz ve muhtekir gibi sıfatlarla karalamıştır (İnce, 2012b).



Vatandaşlık ders kitapları, Türk milletini asker-millet olarak karakterize etmiş, öğrencilere kahraman bir milletin bireyleri olarak canları pahasına yurdu savunma misyonu yüklemek istemiştir.

1929'a kadar yayımlanan ders kitaplarında bir ulus tanımı bulunmazken, 1929 sonrası yayımlanan ders kitapları ulusu dil, kültür ve ideal birliği şeklinde tanımlayıp, bu tanımda din kavramına yer vermemiştir. Din kavramının tanım içerisinde yer almayışının, eğitim yoluyla seküler bir ulusal kimlik inşa etme hedefi ile ilgili olduğu söylenebilir. Ders kitapları görev odaklı bir vatandaşlık anlayışına öncelik vererek, askerlik yapma, vergi verme, oy kullanma ve yasalara uymayı temel vatandaşlık görevleri olarak saymıştır (Üstel, 2004). Organik bir toplum anlayışı esas alınarak tüm bireylerin ulus için faydalı işler yapmaları otoriter bir şekilde belirtilerek, işsizlik ve tembellik çok zararlı haller olarak kötülenmiştir (Caymaz, 2008; Keyman ve Kancı, 2011). Bu dönem ders kitaplarında, çok partili demokrasi toplum içerisinde uyumsuzluk ve kargaşa çıkarma potansiyeli olan negatif bir rejim olarak, kadınlar ise temel görevleri annelik veya iyi bir eş olmak olan ikinci sınıf vatandaşlar olarak resmedilmiştir (Oğuz, 2007). 1930'larda Mustafa Kemal Atatürk, kızı Afet İnan'a Vatandaş İçin Medeni Bilgiler başlıklı ders kitabını yazdırmış ve bu kitap uzunca bir süre temel vatandaşlık ders kitabı olarak okutulmuştur (İnce, 2012a; Üstel, 2004). Seküler bir ulus yaratma projesinin unsurları olarak, Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi bu kitapta yer almıştır. Türk Tarih Tezi dünyanın en büyük ve en eski medeniyetlerinin Türkler tarafından yaratıldığını, özellikle İslam öncesi Türk tarihini vurgulayarak, kanıtlamaya çalışırken, Güneş Dil Teorisi tüm dillerin Türkçe'den türediğine dönük argümanlar ileri sürmüştür. Bu dönem ders kitapları Sevr Anlaşması yoluyla dış güçlerin Türkiye toprakları üzerindeki emellerini öğrencilere anlatmak istemiştir. 1936 sonrasında dersin hedeflerinde askeri kavramlara atıflar artmış, demokrasi kavramına hiç atıf yapılmamıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası artan insan hakları söylemleri ve Türkiye'de çok-partili hayata geçişin etkileriyle vatandaşlık eğitimi derslerinde önemli değişiklikler olmuştur. Önceki dönemlerde okutulan vatandaşlık derslerinin başlığında yurt-vatan kavramları yer alırken, dersin 1948'de değişen başlığında ilk kez vatandaş-yurttaş kavramı kullanılmıştır. Dersin başlığındaki bu önemli değişiklikle birlikte, ders içeriğinde de demokrasi ve çok-partili hayat gibi konular pozitif bir biçimde ele alınmaya başlamıştır. Haklara vurgu artmış, Atatürk'ün Yurtta Sulh Cihanda Sulh sözü bir konu şeklinde ders kitaplarında yer almış, bazı ders kitapları Evrensel İnsan Hakları Beyannamesi'ni tam metin olarak eklerinde sunmuştur (İnce, 2012a; Üstel, 2004). Dönemin politik değişimini yansıtan, sandık başında oy kullanan başörtülü kadın fotoğrafları ders kitaplarında görülmeye başlamıştır. 1960 sonrasında ise Demokrat Parti'nin ağır bir eleştirisine ve 27 Mayıs 1960 darbesinin bir ihtilal olarak pozitif temsiline ders kitaplarında yer verilmiştir. Hak ve özgürlükleri ön plana çıkaran 1961 Anayasası'nın kabulü sonrasında vatandaşlık derslerinde belirgin bir değişiklik olmamıştır. 1970-90 arası kullanılan vatandaşlık ders kitaplarını inceleyen Oğuz (2007) sadık ve kendini feda etmektan çekinmeyen militarist vatandaşların yetiştirilmesi hedeflendiğini ileri sürmüştür. Çalışmasını Fedakâr Eş Fedakâr Yurttaş olarak başlıklandıran Oğuz (2007), görev merkezci bir vatandaşlık anlayışı çerçevesinde kadınların sadık ve fedakâr anne ve eşler olarak resmedildiğini tespit etmiştir.

1969'ta vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler dersinin bir parçası olması sonrasında ilk kez vatandaşlık 1985'te müstakil bir ders olarak ortaokullarda okutulmaya başlamıştır (Üstel, 2004). Hak ve özgürlükleri arka plana atan, görev ve sorumlulukları vurgulayan, otoriter bir anayasa olan 1982 Anayasası'ndan maddeleri yoğun bir biçimde alıntılaman vatandaşlık ders kitapları etno-kültürel bir anlayışı yansıtmıştır. Dersin hedefleri içerisinde vatandaşlık kavramı bir kez geçmiştir. 1980 sonrası, Atatürkçülük veya Atatürk Milliyetçiliği şeklinde yeniden tanımlanan resmî ideoloji esas alınarak, din ulusal kimliğin ayrılmaz bir parçası olarak sunulmuştur (Kaplan, 2002; Kazamias, 2006). Devlete bağlılık etrafında bir uzlaşma [*consensus*] yaratmak için ideolojik kutuplaşmaları dini kimliği

güçlendirme yoluyla yok etmeye çalışan yeni resmî ideoloji, Türk-İslam Sentezi olarak adlandırılan politik doktrinden izler taşımıştır. Yine bu dönem ders kitaplarında Türkiye düşmanlarla çevrili bir ülke olarak tasvir edilmiş, dış düşmanlar ve onların işbirlikçisi olarak nitelenen iç tehditlere atıflar yoğunlaşmış, ülkenin güvenliği ve bağımsızlığının sigortası olarak ordu yüceltilmiştir.

Türkiye’de geleneksel vatandaşlık eğitiminden modern vatandaşlık eğitimine geçiş, 1995’te, MEB’in BM’nin “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” projesine katılarak, Vatandaşlık Bilgileri dersini Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi olarak yeniden isimlendirmesi ve ders içeriğini revize etmesiyle başlamıştır (Çayır ve Bağlı, 2011; Karaman Kepenekçi, 2005). Bu değişiklik ile modern vatandaşlık eğitimine geçiş anlamında bir adım atılmış fakat sonrasında şiddetlenen sekülerist ordu ve politik İslamcılar arasındaki mücadele bu geçişe izin vermemiştir. 28 Şubat 1997 darbesi sonrasında öğretim programları ve ders kitapları yenilenmiş, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi içeriği milli güvenlikle alakalı askeri konularla doldurulmuştur. Bu dersin militarist içeriği revize edilmek istense de bu amaç 2005 yılına kadar gerçekleşmemiş ve 2005 yılı öğretim programı reformu ile vatandaşlık dersleri kaldırılarak bu ders kapsamındaki konuların bir kısmı sosyal bilgiler derslerine eklenmiştir. Yapılan araştırmalarda, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin bilgi-düzeyi öğrenmeler içerdiği ve beceri boyutunu ihmal ettiği, küresel vatandaşlık değil ulusal vatandaşlık amaçladığı tespit edilmiştir (Elkatmış, 2013). Ayrıca bu derse ait ders kitaplarında çeşitli politik ve etnik gruplara dönük örtük suçlamalar yer almış, ordu ve Atatürk yüceltilmiştir (Sen, 2018). Üstel (2004) Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarında abartılı bir ulusal güvenlik doktrini yer aldığını ve politik İslamcılarının bile iç tehdit unsuru olarak nitelendiğini tespit etmiştir. Gök (2004) ise bu derse ait ders kitaplarında birçok insan hakkı sorununu tespit ettikten sonra, bu dersin gerçek amacının uluslararası tehdit ve terörü gerekçe göstererek öğrencilere aşırı milliyetçi ve militarist bir ideoloji aşılacak olduğunu ileri sürmüştür. Benzer bir şekilde, Çayır ve Gürkaynak (2008) bu dersin tutarsız bir şekilde bir yandan evrensel insan hakları diğer yandan ise aşırı milliyetçi ve otoriter bir vatandaşlık kavramını vurguladığını belirtmiştir.

1999 Helsinki Zirvesi’nde Türkiye, AB üyeliği için aday ülke statüsü elde ettikten sonra başlayan AB reformları sürecinde gerçekleştirilen 2005 öğretim programı reformu ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersleri kaldırılmıştır. AB üyelik süreci etkisi ile ders kitaplarında daha yasal ve eşitlikçi bir vatandaşlık anlayışı ön plana çıkmaya başlamıştır. Araştırmalar bu dönem ders kitaplarında demokrasi ve çok-kültürlülük ile ilgili yapılan değişiklikleri yüzeysel olarak niteleyerek, etno-kültürel unsurlarının örtük bir biçimde devam ettiğini belirtmiştir (Çayır, 2011, 2014; Ersoy, 2013; Kancı, 2009). Bu araştırmalar, bu dönem ders kitaplarındaki en önemli sorunlardan birisini, çok-kültürlülük ve toplumsal çeşitlilikle ilgili konuların, Türkiye toplumunu oluşturan dini ve etnik azınlıklara atıf yapılmadan yüzeysel bir dille geçiştirilmesi olarak not etmiştir. 2010 yılında AK’nin Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi kapsamında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi isimli yeni bir ders programa konmuştur (MEB, 2010). Bu ders geleneksel vatandaşlık eğitiminden modern vatandaşlık eğitimine geçişte önemli bir kilometre taşını temsil etmesine rağmen uzun soluklu bir ders olamamıştır. Bu ders 2012’de yapılan 4+4+4 eğitim reformu sonrası yenilenen haftalık ders çizelgelerinde yer almamış, yani programa konulmasından iki yıl sonra kaldırılmıştır (MEB, 2012). 2012’den sonra, ilkokul dördüncü sınıflarda yeni bir vatandaşlık dersi okutulmaya başlamış, ortaokul vatandaşlık dersleri ise yeni programların uygulamaya konulması ile kaldırılmıştır. Ortaokullarda okutulan son müstakil vatandaşlık dersi olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında militarizm, ulusal güvenlik, iç ve dış düşmanlar gibi konular yer almazken, cinsiyet eşitliği ve ayrımcılık gibi modern vatandaşlık eğitimini yansıtan konulara yer verilmiştir. Ayrıca bu ders kapsamında, insan hakları belgelerine atıflar artmış, küresel vatandaşlığın promosyonuna ilişkin unsurlara rastlanmış, demokrasi bir yaşam biçimi olarak öğretilmeye çalışılmış, ancak çok-kültürlülük konusundaki sessizlik devam edegelmiştir (Çayır, 2011; Elkatmış, 2013).

Bu çalışma, 1995 yılından beri kesintili bir biçimde devam eden vatandaşlık eğitimi reformuna ilişkin bir güncelleme yapmak amacıyla şu araştırma sorularını cevap aramaktadır:

- 1- 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ne tür bir vatandaşlık eğitimi öngörmektedir?
- 2- Söz konusu öğretim programında modern vatandaşlık eğitimini yansıtan unsurlar nelerdir?
- 3- Söz konusu öğretim programında geleneksel vatandaşlık eğitimini yansıtan unsurlar nelerdir?

Bu araştırma soruları, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın analizi yoluyla cevaplandırılırken, geçmiş öğretim programları ile kıyaslamalar yapmaktan daha çok 2018 öğretim programının metinsel çözümlemesi sunulacak ve böylece 2018 öğretim programının vatandaşlık eğitimi açısından genel karakteristikleri ortaya konulacaktır.

### Yöntem

Nitel bir eğitim araştırması olan mevcut çalışmanın veri kaynağını 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Öğretim programları MEB'e bağlı ulusal program otoritesi olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nda hazırlanıp onaylanırlar. Öğretim programları bir aktiviteyle açıklanmaktan çok, bilgi aktarma amacı taşıyan stratejik metinlerdir. Örneğin, bu çalışmada incelenen öğretim programında vatandaşlık eğitimi kapsamında nelerin öğrencilere öğretilmesi gerektiği özetlenmektedir. Öğretim programlarının üretilme sürecinde bir dizi sosyal olay (araştırma, danışma, sunum yapma, müzakere vb.) yer almaktadır. Bu sosyal olayların tamamı sosyal yapı olarak eğitim, sosyal pratik olarak öğretim programı geliştirme kapsamında yer alır. Bu sosyal yapı, pratik ve olaylar diyalektik bir ilişki içerisinde bir söylem düzeni (order of discourse) oluştururlar (Fairclough, 2010). İncelenen öğretim programında verilen bilgilere göre öğretim programının üretiminde şu süreçler yer almıştır: MEB'de uzman personel, akademisyen ve öğretmenlerden oluşan çalışma gruplarının yurtdışından örnekleri incelemesi, konuyla ilgili akademik literatürü taraması, yasal çerçeveye ilişkin temel belgeleri incelemesi, anketler yoluyla toplanan öğretmen ve yönetici görüşlerini değerlendirmesi, branş öğretmenlerinin zümre raporlarını incelemesi, programın taslağına ilişkin öğretmenlerden ve akademisyenlerden gelen dönütleri değerlendirmesi (MEB, 2018). Bu süreçler dikkate alındığında, söz konusu öğretim programı, TTKB teamülleri, yasal çerçeve, politik bağlam gibi faktörlerin etkisi altında üretilmiş bir çeşit "müzakere edilmiş metin [*negotiated text*]" olarak değerlendirilebilir (Wodak, 2000). Bu açıdan, incelenen öğretim programının, yazarlarının kim olduğu belli olmayan kurumsal ve politik bir metin olduğu ileri sürülebilir.

Söz konusu öğretim programı müzakere edilmiş politik bir metin olarak değerlendirilerek veri analizinde eleştirel söylem analizinden yararlanılmıştır. Eleştirel söylem analizi, hakimiyet ve kontrol ilişkilerinin söz konusu olduğu metinleri çözümlemek için linguistik biliminin geliştirdiği metin çözümleme araçlarından ve sosyal teoriden yararlanır (O'Regan ve Betzel, 2016). Eleştirel söylem analizi ile bir metnin dilsel özellikleri ile sosyo-politik bağlamın parametreleri ilişkilendirilerek, metnin etkilediği ve etkilendiği sosyal pratikler ve yapılar hakkında çıkarımlarda bulunulur (Fairclough, 2001; Fairclough ve Wodak, 2009). Vatandaşlık eğitimine ilişkin devlet birimlerinde üretilen belgeler ideolojik güç dengelerini yansıtan politik metinler oldukları için, ayrıca vatandaşlık eğitimi toplumdaki farklı kimliklerin sosyo-politik katılımı kısaca güç ilişkileri ile ilgili olduğu için, eleştirel söylem analizinin, vatandaşlık eğitimi öğretim programlarında önemli bulgular ortaya çıkarma potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir.



Bu çalışmada, farklı eleştirel söylem analizi yaklaşımları içerisinde Norman Fairclough'ın geliştirdiği yaklaşım esas alınmıştır (Fairclough, 2001, 2010, 2013). Fairclough (2013)'a göre her metin bir sosyal olay, sosyal pratik ve sosyal yapı ile ilişkilidir. Bir metin çözümlenirken, metnin ilişkili olduğu sosyal yapı, pratik ve olaylar dikkate alınmalı ve metin şu hususlara dikkat edilerek çözümlenmelidir: Metindeki sosyal gerçekliği yorumlama biçimleri, metindeki aktörlerin ve metni üretenlerin kişilik stilleri, metindeki cümlelerin gramatik modu (deklaratif ifadeler, mı'lı sorular, zarflı veya tümleçli sorular, emir ifadeleri), metindeki cümle yapıları (nedensel, sonuçsal, amaçsal, şartlı, zamansal, eklememeli, detaylandırma, karşıtsal vb.), metindeki anlamsal ilişki biçimleri (bilgi değişimi, aktivite değişimi, aynılık ve farklılık sunumu, sorun-çözüm veya amaç-başarı kurgusu, stratejik metin, iletişimsel metin vb.), ifade biçimleri (olgusal, varsayımsal, değere dayanan ifadeler), varsayım biçimleri (varoluşsal, önermecî, değere dayalı), özneyi sunma biçimi (edilgen fiil ve sıfat, geçişli-geçişsiz fiil kullanımlarına bakmak), metinde ön plana çıkarılan ve arka plana atılan veya hiç ifade edilmeyen aktörler. Çözümleme sonrası ortaya çıkarılan bulgular, sosyal olay, pratik ve yapıların hepsini etkileyen küresel kapitalizm gibi genel sosyal değişim ve süreçlerle ilişkilendirilir.

Söz konusu öğretim programı eleştirel söylem analizi yaklaşımı ile çözümlenirken, öğretim programı türünden [*genre*] kaynaklanan bazı dilsel özellikler dikkate alınmamıştır. Örneğin, öğretim programı türünün doğasından kaynaklı olarak metinde kişisel değil, resmi ve bürokratik bir dil, kulağa tarafsız gelen edilgen fiiller ve üçüncü tekil şahıs yüklemeler yoğunluklu olarak kullanılmıştır. Ayrıca, söz konusu öğretim programında yoğunluklu olarak bilgi verme amacı taşıyan deklaratif (özne-yüklem) yapıları cümleler ve edilgen fiiller yer almıştır. Resmi bir metin türü olan öğretim programlarının türünden kaynaklı bu gibi dilsel özellikler analize dahil edilmemiştir.

## Bulgular

Analiz sonucu elde edilen bulgular, başlıklar halinde sıralıp, her başlığın altında ilgili bulgu açıklanıp, söz konusu bulguya ilişkin yorumlar ve çıkarımlar yapılmıştır.

### **Öğretim Programı Neoliberalizmden Yoğun Etkiler Barındıran Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir**

Neoliberalizm sosyal ilişkileri ve sosyal kimlikleri küresel kapitalizmin talepleri doğrultusunda dizayn eden politik bir ideolojidir (Fairclough, 2010). Bu ideoloji her şeye ekonomik değer biçen ve maddi kazancı maksimize ederek rekabet gücünü artırmayı hedef edinen sosyal kimlikleri destekler (Mitchell, 2003). Klasik liberalizm devlet gücünü negatif görüp, onu sınırlandırmanın ve bireylerin hayatından uzak tutmanın yollarını ararken, neoliberalizm devlet gücüne pozitif yaklaşır ve devleti ekonomik hayatın ana düzenleyicisi olarak görür (Olssen, 1996). Klasik liberalizm bireyin otonomisini ve bireysel özgürlükleri geliştirmeyi amaçlarken, neoliberalizm bireyi girişimci ve rekabetçi olmaya yönlendirir. Neoliberalist bir düzende, devlet bireyleri ekonomik gelişimin araçları olarak görür ve vatandaşları kâr amaçlı düşünmeye, girişimci veya tüketici gibi davranmaya yönlendirir. Bu açıdan, neoliberalizm öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimini oldukça etkilemiş gibi gözükmektedir. Öğretim programının daha ilk cümlesinde muğlak bir “değişim”den söz edilerek, bu “değişim”in belirli karakteristiklere sahip olan bir bireyi “tanımladığı” ifade edilmektedir: “Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır” (MEB, 2018, s. 3). Sıfat-fiil öbekleri çıkarıldığında, cümle

“Bu değişim bir bireyi tanımlamaktadır” şekline dönüşmektedir. “Değişim” öznesinin “tanımlamaktadır” yüklemine bağlanması, bu cümlede üst düzey bir soyutlama yapıldığına işaret etmektedir. Özellikleri sıralanan birey modeline bir meşruiyet kaynağı oluşturmak için muğlak “bir değişim”e gönderme yapılmaktadır. Tam olarak tanımlanmayan bir “değişimin” ortaya çıkardığı bireyin özelliklerinden bazıları (girişimci, bilgiyi işlevsel kullanma vs.) doğrudan, bazıları (iletişim becerilerine sahip, topluma ve kültüre katkı sağlayan) ise dolaylı olarak neoliberalizm etkisine işaret etmektedir. Bu neoliberal etki göz önüne alındığında, bu bölümde “değişim”in ne olduğunun muğlak bırakılması metindeki hâkim neoliberalist söylemi gizleme çabası olarak yorumlanabilir.

Öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimindeki neoliberal etki en belirgin bir biçimde, Küresel Bağlantılar başlıklı öğrenim alanının beşinci sınıf düzeyi kazanımlarında gözlenmektedir. Kazanımlar, genel olarak öğrencileri yaşadıkları çevreyi ekonomik değer açısından değerlendirmeye ve kazanç maksatlı eylemde bulunmaya yönlendirmektedir. Öğrencilere sosyal adalet, insan hakları ve demokrasi gibi değerleri benimsetmek ve eşitsizlikler konusunda nasıl politik eylemde bulunabileceklerini öğretmek yerine, mevcut sosyo-ekonomik sistemi güçlendirme misyonu yüklenmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanının bu seviyedeki ilk kazanımı (SB.5.7.1) öğrencileri “yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü” araştırmaya yönlendirmektedir (MEB, 2018, s.19). Ayrıca, diğer bir kazanım (SB.5.7.2) “iletişim ve ulaşım teknolojisinin” ekonomik katma değerinin altını çizmektedir (s.19).

Öğretim programındaki neoliberal etki, girişimcilik kavramına yapılan vurgu ile de kendini açığa çıkarmaktadır. Girişimcilik becerisini geliştirmeyi sosyal bilgiler eğitiminin bir hedefi olarak sunan öğretim programı, dördüncü sınıf seviyesi bir kazanımda (SB.4.4.4), öğrencileri “ürünler tasarlamaya” yönlendirmekte ve “örnek girişimciler ve onların başarı öyküleri”nin öğrencilere tanıtılmasını tavsiye etmektedir (MEB, 2018, s. 15). Başka bir kazanım (SB.5.5.5), öğrencilere “farklı alanlarda yeni fikirler geliştiren başarılı girişimcilerin çalışmaları”nı tanıtmayı ve böylece öğrencilerin yeni fikirler üretmelerini teşvik etmeyi gerektirmektedir (s. 18). Yeni fikir üretmek için girişimci olmak gerekiyormuş gibi bir mesaj içeren bu kazanım, söz konusu öğretim programındaki neoliberal etkiyi açığa çıkarmaktadır. Başarılı girişimci hikayelerini tanıtmada konusunda oldukça cesaretlendirici olan öğretim programı, başarılı insan hakkı savunucuları, başarılı aktif vatandaşlar ve aktivistlere dair herhangi bir ibare içermemektedir.

### **Öğretim Programı Öğrencileri Eyleme-Pratiğe Yönlendirme ve Davranışsal Değişimi Teşvik Etme Açısından Oldukça Zayıf Bir Vatandaşlık Eğitimi Sunmaktadır**

Modern vatandaşlık eğitimi teorilerinin tamamı vatandaşlığın pratik-eylem boyutunun öğretilmesine büyük bir önem verir. Dewey (2004 [1915])’in veciz bir şekilde ifade ettiği gibi demokrasi bir hükümet biçiminden daha fazlasıdır, “demokrasi birbiri ile ilgili ve bağlantılı yaşama biçimidir” (s. 93). Demokrasi farklı kimliklerin birlikte yaşamasını mümkün kılan toplumsal düzenin adıdır. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi, bilgi düzeyi öğrenmeleri hedeflemekten ziyade demokratik norm ve değerleri öğrencilerin içselleştirmesi için fırsatlar yaratmalıdır (Hess, 2009; Hess ve McAvoy, 2015; Parker, 2003). Vatandaşlık becerileri, demokrasi tarihini bilmek gibi bilgi-düzeyi öğrenmelerle değil, müzakere etme, ortak fikir geliştirebilme ve farklılıkları şiddet kullanmadan uzlaştırabilmek gibi becerileri kazanmakla geliştirilebilir. Okul-sınıf içi etkinlikler bu becerileri kazandırma hedefine yönelik planlanmalıdır. Bu açıdan, öğretim programı öğrencileri eyleme sevk etme ve davranışsal değişimi teşvik etme noktasında oldukça zayıf gözükmektedir. Örneğin, vatandaşlık eğitimi hedefleyen Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ilişkin şu açıklamaya yer verilmiştir:

1. Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır.
2. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi önemlidir.
3. Bu konuda elde edilen bilgiler ışığında, öğrenciler “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?” sorularına cevap verebilmelidir.
4. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını kavrarlar.
5. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler.
6. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.
7. Bu öğrenme alanı işlerken sorumluluk ve bağımsızlık gibi değerlerle iş birliği, sosyal katılım ve karar verme gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2018, s. 12).

Metinde atıf yapılan ana aktör olan “öğrenciler” jenerik bir özne olarak kullanılmış ve bu jenerik özne ilk iki maddede aktif özne, takip eden dört maddede gizli özne ve son maddede ise edilgen (“öğrenciler tarafından”) bir biçimde yer almıştır. Alıntılanan yedi maddeden birincisi hariç diğerleri öğrencilerin vatandaşlık dersi kapsamında öğrenmesi gereken bilgi ve becerileri sıralamaktadır. Bu maddelerin beş tanesinde (ikiden altıya kadar) bilgi-düzeyi öğrenmelerden bahsedilmekte, sadece bir tanesinde (yedinci madde) davranış-beceri hedefleyen bir öğrenmeye gönderme yapılmaktadır. Bilgi-düzeyi öğrenme hedefleyen maddelerin hepsinde öğrenciler etkin birer özne olarak ifade edilirken, davranış-beceri düzeyi öğrenme hedefleyen yedinci maddede öğrenciler edilgen bir biçimde ifade edilmektedir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında bir davranış öğretmek istendiğinde, öğrencilerin edilgen olarak ifade edilip, dolaylı olarak başka bir aktör olan eğitimcilere gönderme yapılması, programın öğrencilere vatandaşlık eylemlerini öğretme noktasında zayıf olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Vatandaşlık eylemleri noktasında çekingen tutum, alıntıdaki yedinci maddede sıralanan becerilerde de kendini göstermektedir. Listelenen beceriler arasında, gözlemlenebilirlik ve somutluk açısından sadece iki beceri olduğu ileri sürülebilir: iş birliği ve sosyal katılım. Bu becerilerden ilki öğrencileri aktifleştirmek açısından önemli bir beceri olan iş birliğidir. Fakat öğretim programında nasıl bir iş birliği özendirilecektir hususuna dair herhangi bir ipucu içermemektedir. İkinci beceri olan sosyal katılım ise muğlak bir kavramdır. Örneğin, bir öğrencinin arkadaşlarıyla bir kafede oturmasını sosyal katılım olarak değerlendirmek mümkün olsa da bu davranışın vatandaşlık ile ilgisini kurmak güç gözükmektedir. Örneğin, sosyal katılım yerine bu beceri siyasal katılım olarak ifade edilse idi bu kavramsal muğlaklık büyük ölçüde giderilebilirdi. Öğretim programında, bilgi ve beceriyi birlikte ele alan bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı iddia edilmesine rağmen, öngörülen vatandaşlık eğitimi öğrencilere yoğunluklu olarak bilgi vermeyi amaçlamakta, vatandaşlığın eylem boyutunu neredeyse tamamen göz ardı etmektedir. Alıntılanan yedi maddede, “bilme”, “cevap verebilme”, “kavrama”, “fark etme” gibi bilgi-düzeyi öğrenme öngören yüklemelerin yoğun kullanımı bunu göstermektedir.

Öğretim programı, vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgilerin başında “grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdikleri” yer almaktadır. Bu söz öbeği içerisindeki ana unsur olan “grup, kurum ve sosyal örgütler” ifadesi, üst düzey bir kavramsal soyutlamaya dayanmaktadır. Bu soyutluk, vatandaşlık

eğitimine uygun grup, kurum ve örgütlerin netleştirilmesi ile giderilebilirdi. Örneğin, kurum kavramı, devlet ve uluslararası kuruluşları kapsıyor şeklinde bir şerh ile netleştirilebilirdi. Üçüncü madde, öğrencilerin “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?” sorularına cevap verebilmesi gerektiğini ifade etmektedir. “Grup, kurum ve sosyal örgütler” ile bireyin ilişkisi, belirli bir sosyal grup, kurum veya örgüt çeşidine dönük netleştirme yapılarak giderilebilirdi. Bu şekliyle sorular, öğrencilerin oynaması mümkün rolleri bir soyutluk içerisinde ifade etmektedir. Öğrenciler, benim rolüm nedir? sorusuna cevap vermenin yanı sıra değişimi nasıl etkileyebilirim, değişimi etkilemek için neler yapabilirim, değişime nasıl katkı sağlayabilirim gibi sorularla belirli vatandaşlık eylemlerine yönlendirilebilirlerdi. Böylece öğrencilere sosyo-politik sisteme katılma yolları öğretilbilirdi.

Altıncıdaki altıncı madde, öğrencilerin “toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu” kavramaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ifade öğrencilerin demokratik katılım yollarını öğrenmelerinden söz ederken öğrencilerin gerçek katılımlarına dair bir şey söylememektedir. Katılım gibi aktif vatandaşlığın olmazsa olmazı unsur dahi bilgi düzeyinde bir öğrenme olarak sunulmaktadır. Burada demokratik bir katılım biçimi olarak “toplumsal hizmet” kavramının kullanılmış olması önemlidir. Toplumla hizmet ederek öğrenme [*service learning*] ABD’de yoğunluklu olarak kullanılan bir vatandaşlık eğitimi yöntemidir (Edelstein, 2011). ABD’de eğitim sistemi bu öğrenme biçimini mümkün kılmaktadır (Zimenkova, 2013). Bu noktada, Türkiye’de toplumsal hizmet yoluyla vatandaşlık eğitimi nasıl sunulabilir, bu konuda yerleşik pratikler mevcut mudur, şayet değilse herhangi bir altyapı çalışması yapılmış mıdır gibi soruları sormak yerindedir.

Bilgi düzeyini hedef alan, davranış-eylem boyutunu arka plana atan bu yaklaşım kazanımlara da yansımıştır. Kazanımların neredeyse tamamı sorunsuz işleyen bir sistemin nasıl işlediğini bilgi-düzeyinde öğretmeyi ve öğrencileri mevcut sistemin parçası yapmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin hayatlarına dokunan ve onlara demokrasi norm ve ilkelerini içselleştirme fırsatı sunan bir kazanım dikkat çekmemektedir. Örneğin, çocuklar fikirlerini ifade eder, kendileri gibi düşünmeyenlerin fikirlerini dinler ve anlamaya çalışır, kendisi gibi düşünmeyenlerle müzakere eder ve uzlaşır, sınıfta veya okulda farklı kimliği olanlara söz hakkı tanır, farklı kimliklere saygı duyar gibi öğrencilerin küçük yaşlardan başlayarak birlikte yaşama ve demokrasi kültürünü içselleştirmelerini sağlayacak bir kazanım gözükmemektedir. Etkin Vatandaşlık öğrenme alanına ait dördüncü sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (SB.4.6.1), “çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir” şeklindedir (MEB, 2018, s.16). Bu kazanımın şerhi ise “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’deki maddeleri ele alır” şeklinde bir açıklama içermektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye yapılan bu atıf oldukça pozitif olmasına rağmen, dördüncü sınıf seviyesinde, bir uluslararası sözleşmenin maddelerini ele almak, söz konusu sözleşme’nin yasal, resmi ve soyut bir metin olduğu dikkate alınca problemlerle karşılaşılabilir. UNICEF’in Birleşik Krallık’ta 2004’ten beri uyguladığı Haklara Saygılı Okullar Projesi’nde Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin okuldaki tüm ilişki ve etkinliklerin temel referansı yapma çabasına ilişkin başarılı örnekler bulunmaktadır (Starkey, 2018). Bu projedeki okullarda, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların anlayabileceği bir dille yeniden yazılmakta ve çocukların katkısı ile hazırlanan metinler herkesin görebileceği yerlerde sergilenmektedir (Sebba ve Robinson, 2010). UNICEF Projesi’ndeki örneklerden söz konusu kazanımı daha etkili uygulamak için yararlanılabildi.

Başka bir kazanım “okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir” (SB.4.6.3) şeklindedir (MEB, 2018, s. 16). Dördüncü sınıf seviyesi öğrenciler, “eğitsel sosyal etkinlik” önermeyi oldukça zor bir bilişsel görev bulabilirler. Bunun yerine, eğitsel sosyal etkinliklere katılır gibi bir



ifadenin kazanım düzeyinde programda yer alması öğrencilerin gelişim düzeyine daha uygun olabilirdi. Benzer bir şekilde, aynı sınıf seviyesinde başka bir kazanım (SB.4.6.4) bağımsızlık ve bireysel özgürlük arasındaki ilişkiyi öğrencilerin dikkatine sunmakta, dördüncü sınıf öğrencilerinin bağımsızlık üzerine düşüncelerini ve ülkelerinin bağımsızlığı için roller üstlenmelerini tavsiye etmektedir. Bu kazanımın vatandaşlık eğitiminin pratik boyutu göz önüne alınmadan ve öğrenci seviyesine uygunluk ilkesi göz ardı edilerek yazıldığı ileri sürülebilir. Aynı şekilde, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi, bireysel özgürlük, ulusal egemenlik ve ulusal bağımsızlık gibi kavramların, dördüncü sınıf seviyesi için anlaşılması güç soyut kavramlar olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca, dördüncü sınıf seviyesinde bağımsızlık vurgusu geçmiş dönem öğretim programlarının askerliğe ve orduya yaptığı vurguyu hatırlatmaktadır. Bu ise, 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrası güçlenen dış düşman ve iç düşman söylemi odaklı ulusal güvenlik doktrininin öğretim programına bir yansımaları olarak ele alınabilir (Jenkins, 2001; Karaosmanoğlu, 2000).

### **Öğretim Programı Vatandaşlığı Bitmiş Bir İş-Durum Gibi Sunan, Birey Yerine Kolektif Olan Devlet ve Millet Gibi Kavramlara Öncelik Veren De-Politize Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir**

Öğretim programında öngörülen vatandaşlık eğitimi, öğrencileri sosyo-politik sistemin aktif üyeleri yapmayı hedeflemeyen de-politize bir vatandaşlık kavramına dayanmaktadır. Vatandaşlık devam eden ve vatandaşların eylemleriyle yeniden yaratılan dinamik bir kavram olarak değil, bitmiş bir durum olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin öznellik algılarını [*agency*], bilgiyi merkeze alan ve pratiği göz ardı eden bir anlayışla geliştirmeyi ihmal eden öğretim programı, buna ek olarak, bireyin öznellik algısının gelişimini, vatandaşlığı dinamik olmayan bir kavram olarak sunarak da olumsuz etkilemektedir. Bu anlayış doğrultusunda, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, beşinci sınıf seviyesi kazanımları, anayasal hakları, yönetim yapısı ve kurumların bilgisini öğretmeyi ve ulusal sembollere saygıyı telkin ederek milli kimliği güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Mevcut sisteme dair hiçbir sorgulamaya yer vermeyecek şekilde, haklar, yönetim yapısı ve kurumların bilgisi pozitif temsil anlayışı ile sunulmaktadır. Güvenlik gibi “bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar”ın belirli “kurumlar” tarafından karşılandığı, yönetim birimlerinin mekanik ve sorunsuz bir biçimde işlediği, temel hakların herhangi bir ihlal olmadan tatbik edildiği bir siyasi yapının resmi çizilmekte, bu siyasi yapının kullanım kılavuzu mahiyetinde bir vatandaşlık eğitimi öngörülmektedir (MEB, 2018, s. 19). Öğretim programına hâkim bu de-politize vatandaşlık kavramı, Birey ve Toplum öğrenme alanına ait altıncı sınıf seviyesi bir kazanımda (SB.6.1.4) belirgin bir biçimde görülmektedir. “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır” şeklinde olan bu kazanım, öğretim programının genel yaklaşımından farklı olarak öğrencileri eylem-pratiğe, katılmaya teşvik etmektedir (s. 20). Fakat öğrencilerin katılması istenen etkinlikler “sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetler” olarak sınırlandırılmaktadır. Politik okur-yazarlık öğretim programının hedeflediği temel becerilerden birisi olmasına rağmen, politik katılım yerine “sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere” katılım teşvik edilmektedir (s. 9). Bu kazanımın, politik katılımı ihmal ederek, hayırsever ve bağışçı tutumunu esas alan de-politize bir vatandaşlık anlayışına dayandığı ileri sürülebilir. Bu vatandaşlık kavramsallaştırması, belirgin bir biçimde şu kazanımda (SB.6.6.5) da gözükmektedir: “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar” (s. 22). Bu kazanım, vatandaşlığı yapımı tamamlanmış, anayasal güvenceye alınmış, hazır bir resmi reçete gibi uygulanabilecek bir kavram olarak tanıtmaktadır. Oysa vatandaşlık, kolektif mücadeleler [*struggle*] ile kazanılan ve halihazırda kazanılmakta olan hakları ve bu hakları kazanma sürecini ifade eden güçlü bir kavramdır (Isin, 2017)

Öğrencilerin öznellik algısını güçlendirmek yerine, devlet ve millet gibi kolektif kavramları vurgulayan öğretim programı, de-politize bir vatandaşlık kavramsallaştırmasına dayanmaktadır. Öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğretim alanına ilişkin yapılan açıklamalarda, öğrencilerin “toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını” kavramaları gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 12). Toplumsal sorunları çözmenin güvencesi olarak “örgütlü bir devlet gücünün varlığını” öğrencilere kavrattırma hedefinin, öğrencilerin kendi öznellik algılarını olumsuz etkileme ve onları gözü korkmuş ve güçsüz [*disempowered*] hissettirme potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir. Öğrencilerin gerektiğinde cebir kullanma konusunda tereddüt etmeyen bir devlet imgesini kavramaları, Michel Foucault’un yönetimsellik [*governmentality*] kavramı ile açıkladığı gibi, öğrencilere belirli davranış biçimlerini empoze etme ve böylece onları yönetilebilir özneler haline getirme amacı taşıdığı ileri sürülebilir (Pykett, 2007). Aktif vatandaşlığı teşvik için, “örgütlü bir devlet gücü” imgesini vurgulamak yerine sorgulanabilir, şeffaf, hesap verebilir, demokratik bir devlet imgesi vurgulanabilirdi. Böyle bir devlet imgesi ile öğrenciler, aktif vatandaşlar olarak devlet ve toplumun sorunları ile ilgilenmeye özendirilebilirdi.

Öğretim programında Etkin Vatandaşlık öğretim alanına ilişkin yapılan açıklamalarda belirtilen diğer bir ifade, öğrencilerin “toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu” anlamaları gerektiğinin altını çizmektedir (MEB, 2018, s. 12). Toplumsal sorunların çözümünde, müzakere ve katılımçılık gibi demokratik süreçlerin değil, örgütlü bir devlet gücünün varlığını vurgulayan söylem bu ifade ile güçlendirilmektedir. Öğrencilerin bu hâkim söylemi içselleştirerek devlet gücünün önemini anlamaları beklenmektedir. Nitekim, alıntılanan cümlede, vatandaş-birey, devlet ve millettten sonra gelmektedir. “Bireysel haklar” kavramı, devlet, millet, yönetim, egemenlik, toplum düzeni gibi kavramlar arasında silikleşmektedir. Burada, vatandaşlar topluluğunun demokrasi normlarını takip ederek toplumsal sorunları çözebileceğine dair bir söylem değil, çoğunlukçu demokrasi olarak kavramsallaştırılan bir yönetim modeline dönük söylemler ifade edilmektedir (Özbudun, 2014). Çoğunlukçu demokrasilerde farklılıklara saygı duyan, müzakere edebilen ve ortak kararlar alabilen bir vatandaş modeli değil, seçimlerde oy kullanan ve çözümü otoriter devlet gücünden bekleyen bir vatandaş modeli makbul sayılır. Bu perspektiften, öğretim programının, çoğunlukçu demokrasi modelini esas alan bir vatandaşlık eğitimi öngördüğü ileri sürülebilir.

Öğretim programı, bireyi merkeze almak yerine, bireyi devletin-milletin veya ekonominin gelişimi için bir araç olarak görmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda, küreselleşme diye isimlendirilen fenomenin bir olgu olduğu varsayımı üzerinden “inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji”lerinin küresel ölçekte hareket halinde olduğu belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 12). Küreselleşme bir olgu olarak sunulduktan sonra, devletler canlı birer aktörmüş gibi resmedilmektedir: “Böyle bir dönemde devletler de kendisi dışındakilerle bir yandan iş birliği yaparken diğer taraftan rekabet etmektedirler” (s. 12). Devletleri küreselleşme nedeniyle iş birliği yapma ve rekabet etmeye zorlanmış aktörler gibi resmeden bu söylem, öğrencilerin devletler arası ilişkileri “kavrama ve değerlendirme konusunda bilinçli olmaları” gerektiğini ifade etmektedir. Devletlerin küreselleşen dünyanın ana aktörleri, öğrencilerin devletler arası ilişkileri kavraması gereken ikincil özneler olarak konumlandırılmaları, öğretim programının öğrencileri devletleri güçlendirme işlevi olan özneler olarak araçsallaştırdığına işaret ettiği düşünülebilir. Benzer bir biçimde, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ait altıncı sınıf seviyesi kazanımlarının tamamında ana aktör ülkemiz ve kültürümüzdür. Kazanımlar, örtük bir şekilde, “ülkemiz” ve “kültürümüzü” aktif ve canlı özneler olarak sunarak “ülkemiz” ve “kültürümüzü” geliştirmek için öğrenciye çeşitli sorumluluklar yüklemektedir (s. 22). Bireyin bu şekilde taleştirilmesi, kolektif olan devlet ve millet

için bireyleri araçsallaştıran bir söylemin öğretim programına hâkim olduğuna işaret etmektedir. Ön plana çıkarılan devlet ve millet mefhumları, öğrencilerin kültürler arası etkileşimde bulunma biçimlerine çeşitli sınırlandırmalar getirmektedir. Öğrencilerin, devletlerinin iş birliği ve rekabet yapma gücünü artırmak için “etkin ve sorumlu Türk vatandaşları” olarak “küresel bağlantılar” konusunda “bilinçli” olmaları beklenmektedir (s. 12). Bu bulgu, öğretim programının aktif vatandaşlığı değil, görev odaklı bir vatandaşlığı teşvik ettiğini göstermektedir.

### **Öğretim Programı Toprak-Temelli Cumhuriyetçi Milliyetçilik Yerine Soy-Temelli Etno-Kültürel Bir Milliyetçiliği Esas Alan Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir**

Soy-temelli etno-kültürel milliyetçilik, bir ulusa ait olmayı doğuştan kazanılan bir özellik olarak, dini ve etnik kimliğe gönderme yaparak açıklarken, toprak-temelli cumhuriyetçi milliyetçilik, bir ulusa ait olmayı sonradan, aynı politik idare altında yaşama yoluyla kazanılan bir durum olarak açıklamaktadır (Brubaker, 1992; Delanty, 2000). 2005 öğretim programında temel alınan milliyetçilik yaklaşımı toprak-temelli anlayışa yakınken, 2018 öğretim programında soy-temelli anlayışa bir kayış tespit edilmiştir. 2005 öğretim programında, programın vizyonu ve temel yaklaşımı açıklanırken, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ibaresi kullanılırken (MEB, 2005a), 2018 öğretim programında kullanılan “Türk vatandaşları” kavramı, etno-kültürel milliyetçiliğe bir kayış olarak yorumlanabilir (MEB, 2018, s. 12). Örneğin, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda şu ifadeye yer verilmiştir: “karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek” (s. 12). “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı” ibaresi vatandaşlığı siyasi ve yasal bir yapı olan devlet ile ilişkilendirerek sunarken, “Türk vatandaşlığı” ibaresi vatandaşlığı etnik bir kimliğe iliştiirmektedir (Kadıoğlu, 2007; Oran, 2014). Bu iki vatandaşlık kavramsallaştırmasının gerilimli bir birleşimine dair bulgular daha önceki araştırmalarda tespit edilmiştir. AB üyeliği reformlarının yoğun olarak yapıldığı, 1999 Helsinki Zirvesi sonrası dönemde, vatandaşlık eğitimi programlarında toprak-temelli vatandaşlık anlayışı güçlenmişken (Kancı, 2009; Keyman ve Kancı, 2011), 2018 öğretim programında bu ibarenin kullanılması, öğretim programında esas alınan vatandaşlık kavramının, toprak temelli cumhuriyetçi bir kavram değil, soy-temelli etno-kültürel bir kavram olduğunu göstermektedir.

Soy-temelli etno-kültürel vatandaşlık kavramının esas alındığına dair işaretler kazanımlarda da tespit edilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, dördüncü sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (S.B.4.7.2), “Türkiye’nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar” şeklindedir (MEB, 2018, s. 16). Bu kazanımda, komşulardan sonra “diğer Türk Cumhuriyetleri”nin ayrıca belirtilmesi öğrencilerde etno-kültürel bir vatandaşlık anlayışı geliştirmeye yönelik olduğu ileri sürülebilir. Aynı öğrenme alanının, altıncı sınıf seviyesi kazanımlarından birisi (SB.6.7.1) “ülkeminiz Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder” (s. 22) şeklindedir. Bu kazanımda da “Türk Cumhuriyetleri”ne özel bir önem atfedilmiştir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı gibi kültürler arası eğitim öngören bir bölümde bu vurgunun yapılması, hedeflenen kültürler arası eğitimin, tüm kültürlere insan hakları temelli eşitlikçi bir şekilde yaklaşmayı teşvik etmediğini göstermektedir (Portera, 2008). Bunun aksine, kültürler arasında etno-kültürel bir yaklaşım temel alınarak, hiyerarşik bir önem sıralaması yapılmaktadır. Bu sıralamada en üst sırada “Türk Cumhuriyetleri”, sonra “komşu devletler”, sonra “diğer ülkeler” gelmektedir. Bu ise, öğretim programında esas alınan etno-kültürel milliyetçiliği belirgin bir biçimde göstermektedir.

Etno-kültürel milliyetçiliğe kayışla ilgili bulgulara, altıncı sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı kazanımları içerisinde de rastlanmıştır. Bahsi geçen kazanım (SB.6.1.2) “sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder” şeklinde ifade edildikten sonra, bu kazanımın şerhinde şöyle bir ifadeye yer verilmiştir: “Din, dil, tarih gibi kültürü oluşturan unsurlar ele alınır” (MEB, 2018, s. 20). Kazanımda toplumsal birlikteliği oluşturan unsurlara atf

yapıldıktan sonra, kazanımın şerhinde dinin kültürü oluşturan bir unsur olarak sunulması, örtük bir biçimde din birliğini millet olabilmenin bir ön koşulu olarak sunmaktadır. Bu kazanımın hemen ardından Türklerin İslamiyet’i kabulüne ilişkin kazanımların (SB.6.2.2 ve SB.6.2.3) sıralanması, 1980 darbesi sonrası ders kitaplarında tespit edilen Türk-İslam Senteziyle ilişkili söylemleri çağrıştırmaktadır (Blad ve Kocer, 2012; Copeaux, 2006; Kaplan, 2006; Taşkın, 2007). Türk-İslam Sentezi, milleti, Sunni-Müslüman Türk Milleti şeklinde etno-kültürel bir biçimde kurgulayarak, bu kurguyu eğitim yoluyla güçlendirmek istemiştir. Atıf yapılan bölümlerde, Türk-İslam Sentezci’lerinin destekleyebileceği bir etno-kültürel milliyetçiliğin esas alındığı ileri sürülebilir. Son olarak, bu etno-kültürel milliyetçilik, Küresel Bağlantılar öğrenme alanına ilişkin yapılan açıklamalarda da belirgin bir şekilde tespit edilmiştir: “Günümüzde inançlar, fikirler, insanlar, sermaye, bilgi, teknoloji, kültürel ve siyasi sınırları aşarak küresel boyutta hareket hâlinindedir” (s. 12). Bu cümledeki, “kültürel ve siyasi sınırlar” ifadesi, siyasi sınırların yanı sıra kültürel sınırların da var olduğunu ima etmektedir. Farklı kültürlerin birlikte aynı toplumlarda yaşadıkları dikkate alındığında, kültürel sınır kavramının özcü ve ırkçı bir söylemi ima ettiği ileri sürülebilir.

### **Öğretim Programı İnsan Hakları Gibi Evrensel Değerleri Teşvik Etme Noktasında Zayıf Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir**

Öğretim programı uygulanırken dikkat edilecek hususlardan bir tanesi, “konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir” şeklinde belirtilmesine rağmen, öğretim programındaki kazanımlarda insan hakları ibaresi sadece bir kez geçmektedir (MEB, 2018, s. 10). İnsan hakları kavramının bu tek seferlik kullanımı, bir kazanımın (SB.7.2.3) şerhindedir ki, burada da insan hakları kavramının sorunlu bir şekilde kullanıldığı ileri sürülebilir. Avrupa’daki Coğrafi Keşif, Fransız İhtilali ve Sanayi İnkılabı gibi gelişmelerin Osmanlı Devleti’ne etkilerini öğretmeyi amaçlayan bu kazanımın şerhinde, bu dönemlerde sömürgecilik nedeniyle yaşanan “insan hakları ihlallerine” değinilmesi tavsiye edilmektedir (s. 23). Bu dönemlerde yaşanan birçok sosyal pratiğin insan haklarına aykırı olduğu ve insan hakları söyleminin İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde güçlendiği düşünülürse, burada atıf yapılan insan hakları kavramı ile günümüzdeki çağdaş insan hakları perspektifinin kastedilmediği ileri sürülebilir. Bu tek seferlik sorunlu kullanım dışında, insan hakları kavramı öğretim programının hiçbir kazanımında yer almamıştır. Ayrıca, haklara meşruiyet zemini oluşturmak için belirtilebilecek referans belgeleri arasında Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi başta olmak üzere diğer uluslararası insan hakları belgelerine de gönderme yapılmamıştır. Sadece bir kez, bir kazanımın (SB.4.6.1) şerhinde, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye atıf yapıldığı tespit edilmiştir.

Son olarak, “bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur” kazanımı (SB.6.1.5) hak odaklı bir yaklaşımı ortaya koymaktadır (MEB, 2018, s. 20). Fakat bu ve diğer kazanımlarda öğrencilerin sorunlara hak odaklı çözüm geliştirirken ve hak ihlallerini tespit ederken hangi referans belgelerine müracaat etmesi gerektiği belirtilmemiştir. Uluslararası insan hakları belgelerine gönderme yapma konusunda çekingen gözüken öğretim programı, Anayasa’yı da bir referans belgesi olarak sunmamaktadır. Öğretim programının tamamında, sadece bir kazanımda (SB.6.6.5) “anayasal güvence” şeklinde anayasaya bir gönderme yapılmıştır (s. 22). Anayasa dışında, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye de sadece bir kez atıf yapıldığı göz önüne alınca, öğretim programının haklar ve diğer konularda referans niteliği taşıyan ve meşruiyet kaynağı oluşturan belgelere yeterli gönderme yapmadığı sonucuna varılabilir.



## Öğretim Programı Kadın Hakları Konusunda Tutucu Bir Söylemi Yansıtan Bir Vatandaşlık Eğitimi Öngörmektedir

2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda kadınlara yapılan ayrımcılık net ifadelerle kabul edilmesine rağmen (MEB, 2005a), 2018 öğretim programı kadın hakları konusunda oldukça tutucu bir söylemi yansıtmaktadır. Söz konusu öğretim programı önemli vatandaşlık ve insan hakları sorunlarından bir tanesi olan cinsiyet ayrımcılığının ilişkili tek bir kazanım (SB. 6.6.6) içermiştir: "Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder" (MEB, 2018, s. 22). Bu kazanım ise, öğrencilere kadına verilen toplumsal değeri farketme amacı taşımaktadır. Kazanımın şerhinde şu ifadeye yer verilmiştir: "Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur" (s. 22). Bu cümlede, "kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı" ifadeleri kullanılarak, kadın hakları sorunu tanınsa da söz konusu kazanımın temel amacı Türkiye toplumunda kadınların ayrıcalıklı konumlarını öğrencilere öğretmek gibi gözükmemektedir. Nitekim, cinsiyet ayrımcılığının kabul edildiği bu şerhte, "kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı"nın "olumsuz konu" olarak nitelenmesi ve bunun "pozitif ayrımcılık" yani kadınlara tanınan ayrıcalıkların "olumlu" konu olarak nitelenmesinden sonra ifade edilmesi, bu cümlede asıl vurgunun kadınların sahip oldukları ayrıcalıkların öğrencilere öğretilmesine olduğunu göstermektedir. Kazanım düzeyinde cinsiyet ayrımcılığına atıf yapılmamış olması da bu bulguyu desteklemektedir. Nitekim, 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında, önceki dönem ders kitaplarına kıyasla, cinsiyet ayrımcılığı ile ilgili söylemlerin arttığı tespit edilmiştir (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018). 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarında, kadınların görünürlüğünün azaldığı ve kadınları güç sahibi pozisyonlarda gösteren bölümlerin ders kitaplarından çıkarıldığı tespit edilmiştir.

## Öğretim Programında Modern Vatandaşlık Eğitimi İle İlişkilendirilebilecek Unsurlar Tespit Edilmiştir

Öğretim programında, bu çalışmanın teorik çerçevesini çizen bölümde özetlenen modern vatandaşlık eğitimi yaklaşımları ile ilişkilendirilebilecek kazanımlar tespit edilmiştir. Örneğin, "farklı kültürlerle saygı gösterir" kazanımının (SB.4.7.4), kültürler arası etkileşimi güçlendirme, önyargı ve ırkçılık gibi zararlı duygu-düşünceleri önleme amacı taşıdığı ileri sürülebilir (MEB, 2018, s. 16). Benzer şekilde, öğrencilere başka "kültürlere yönelik kalıp yargıları" sorgulama fırsatı sunan diğer bir kazanım (SB.7.7.3) öğrencilere farklı kültürleri tanıma şansı sunarak modern vatandaşlık eğitimi alma imkânı sunabilir (s. 25). Fakat öğretim programında kültür kavramının etno-milliyetçi bir tonda kullanılması, insan hakları kavramına sadece bir kez ve sorunlu bir şekilde gönderme yapılması ve uluslararası insan hakları belgelerine yeterince atıf yapılmaması kültürlerarası eğitime yönelik olduğu düşünülen bu kazanımların önemini gölgelemektedir. Bu kazanımlara ek olarak, öğrencilere iklim değişimi, terör ve göç gibi küresel sorunları tartışma ve bu sorunlara çözüm arama fırsatı sunmayı amaçlayan kazanım (SB.7.7.4) da modern vatandaşlık eğitimi anlamında oldukça önemli bir kazanım olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, çocuk haklarına gönderme yapılan "çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir" (s. 16) ve "çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir" (s. 17) kazanımlarından (SB.4.6.1 ve SB.5.1.4) özellikle ikincisi, öğrencileri hak ihlallerini tespit etmeye yönlendirdiği için modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilebilir.

Öğretim programında modern vatandaşlık yaklaşımlarından, özellikle çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi yaklaşımı ile ilişkilendirilebilecek, güçlü bir kazanım yer almaktadır. Altıncı sınıf seviyesi, Birey ve Toplum öğrenme alanı içerisinde yer alan bu kazanım ve şerhi şu şekildedir:

SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.

Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur (MEB, 2018, s. 20)

Bu kazanımda kullanılan “farklılıklar” ibaresinin, çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi teorilerinin kilit kavramlarından birisi olan farklılık [*diversity*] terimine yakın bir anlamda kullanıldığı söylenebilir. Nitekim, kazanımın şerhinde bu kavram ile ne kastedildiği oldukça netleştirilmiştir. Gruplara karşı “kalıp yargı ve ön yargı”ları inceleme tavsiye edilmekte ve “farklı sosyoekonomik gruplara”, “farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere” saygı duyma gerekliliğinin altı çizilmektedir (MEB, 2018, s. 20). Farklılıkları tanıma konusunda böylesine güçlü bir kazanım içeren öğretim programının, bu kazanımla çelişen hatta çatışan özellikler barındırdığı unutulmamalıdır. Soy-temelli etno-kültürel milliyetçilik ile ilişkili bulgular ile birlikte düşünüldüğünde, bu kazanımın öngördüğü farklılıkları tanıma yaklaşımı bir açıklama gerektirmektedir. Nitekim, sosyoekonomik, etnik, dini ve mezhepsel farklılıkları tanıma noktasındaki bu pozitif yaklaşım, çok-kültürlü vatandaşlık eğitimi teorisyenlerinin yaklaşımından oldukça farklıdır (Banks, 2011; Kymlicka, 2008a). Bahsi geçen kazanımda belirtilen farklılıklara saygı anlayışı, İslami çok-kültürlülük yaklaşımını yansıtmaktadır. Çağdaş çok-kültürlülük yaklaşımları farklı kimlikleri tanıma noktasında eşitlikçi yaklaşım, farklı grup kimlikleri arasında hiyerarşik bir sıralama yapmazken, İslami çok-kültürlülük yaklaşımı etnik ve dini kimlikleri hiyerarşik bir biçimde tanıma eğilimindedir (Aktürk, 2018). Ders kitaplarında yansımaları tespit edilen bu yaklaşıma göre, devletin sahibi kökeni Orta Asya’ya uzanan Sünni-Müslüman Türkler’dir (Çayır, 2015). Bu ana grup dışındaki diğer etnik ve dini unsurlar ise devlet ile tarihsel ilişkilerine göre konumlandırılırlar. Nitekim, farklılıkları tanımayı tavsiye eden kazanımın şerhindeki kelime seçimi İslami çok-kültürlülük yaklaşımının esas alındığını göstermektedir. Kazanım şerhindeki “farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetler” ibaresinde kimlik yerine “aidiyet” kelimesinin seçilmiş olması bu noktada anlamlıdır. Kimlik [*identity*] kavramı dinamik, öznenin kendi seçimini ve etkenliği önplana çıkarırken, aidiyet kavramı bireyin kendi iradesi dışında ait olduğu, başlangıçtan beri değişmeyen bir şekilde var olduğu kabul edilen [*primordial*] bağlara gönderme yapmaktadır. Öğretim programında esas alınan bu çok-kültürlülük yaklaşımı, kişinin kendi iradesi ile değiştiremediği aidiyetlerini hiyerarşik bir biçimde tanımayı gerektirmektedir. Nitekim, bu kazanımda sadece dini, etnik ve mezhepsel aidiyetlere atıf yapılması, felsefi inanç ve cinsiyet ile ilgili farklı kimliklerin göz ardı edilmesi de İslami çok-kültürlülük anlayışının esas alındığını göstermektedir.

Kazanımların yanı sıra, kazanım şerhlerinde de modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilebilecek bulgular tespit edilmiştir. Örneğin, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı beşinci sınıf seviyesi kazanımlarından (SB.5.6.1) birisinin şerhinde belirtilen “sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin araştırılması” kazanımı modern vatandaşlık eğitimi açısından önemli sayılabilir (MEB, 2018, s. 19). Nitekim, öğrencilerin sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılıp katkı sunmalarını teşvik etmek öğrencilerde vatandaşlık bilinci geliştirme açısından oldukça önemli sayılmaktadır (Ribeiro, Caetano ve Menezes, 2016). Söz konusu şerhte, öğrenciler sivil toplum kuruluşlarına dönük bir araştırmaya sevk edilmesine rağmen, öğretim programının hiçbir bölümünde bu faaliyetlere katkı sunmaları teşvik edilmemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretim programının bilgi aktarımına öncelik veren, vatandaşlığın pratik boyutunu ihmal eden bir yaklaşım ile hazırlandığı daha önce ifade edilmişti. Yedinci sınıf seviyesi, Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarından (SB.7.6.4) birisinin şerhinde yer alan “demokratik toplumlardaki antidemokratik uygulamalarla ilgili güncel sorunlar üzerinde durulacaktır” ifadesinin modern vatandaşlık eğitimi için fırsatlar yaratma potansiyeli taşıdığı ileri sürülebilir (s. 25). Bu kazanımda, Türkiye’deki antidemokratik uygulamalar yerine, daha genel ve muğlak bir biçimde “demokratik toplumlardaki antidemokratik uygulamalar” ibaresinin kullanılmış

olması, bu konudaki ihtiyatlı tutuma işaret ettiği varsayılabilir. Bu ihtiyatlı tutuma rağmen, anti-demokratik sosyal pratikler ve olayları öğrencilerin dikkatine sunma potansiyeli taşıyan bu kazanım, modern vatandaşlık eğitimi açısından önemlidir. Nitekim güncel-ihtilafli konuların demokratik norm ve değerler esas alınarak öğrenciler tarafından tartışılmasını sağlamak demokratik vatandaşlık eğitimi için oldukça önemli bir öğrenme etkinliğidir (Hess ve McAvoy, 2015).

### Sonuç ve Tartışma

AB üyelik müzakereleri kapsamında demokratikleşme reformlarının yoğun olduğu bir dönemde hazırlanan 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı her ne kadar 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel metnini oluştursa da 2018 öğretim programındaki sadeleştirme, değiştirme, çıkarma ve eklemeler, özellikle 15 Temmuz başarısız darbe girişimi sonrasında artan ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin etkisini yansıtmaktadır (MEB, 2005a, 2018). Söz konusu öğretim programı insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık prensiplerinin içselleştirilmesi, ayrımcılığın farklı biçimlerinin tanınması ve farklı kimliklerin tanınması gibi hususlara dair bir geriye kayışı yansıtmaktadır. Geçmiş programa kıyasla, 2018 öğretim programının daha etno-dinsel bir milliyetçiliğe ve daha erkek egemen bir anlayışa doğru kaydığı ileri sürülebilir. Öğretim programında insan haklarına atıfların azalması, de-politize ve etno-kültürel bir vatandaşlık kavramının esas alınmış olması, kadın haklarına dönük tutucu bir söyleme geçilmesi ve İslami çokkültürlülük anlayışının yankılanmış olması bu sonucu desteklemektedir. Aratemur Çimen ve Bayhan (2018), 2018 öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında, “yeni bir milli kimlik inşasına doğru ders kitaplarında etno-dinsel, eril ve militarist dilin” arttığı tespitini yapmışlardır (s.72). Aratemur Çimen ve Bayhan'ın (2018) bu tespiti, mevcut araştırmanın sonuç ve bulguları ile örtüşmektedir. Bu sonuç, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminin teorik çerçevede çizilen spektrumun geleneksel vatandaşlık eğitimi ucuna doğru kaydığını göstermektedir. Öğretim programındaki bu önemli değişim, iktidardaki Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) son yıllardaki politik söylemlerine paralel bir değişimi yansıtmaktadır. 15 Temmuz 2016 başarısız darbe girişimi sonrasında, Türk milliyetçiliğini temsil eden Milliyetçi Hareket Partisi ile bir ittifak kuran AKP hükümeti, daha önceki yıllarda başlattığı açılım politikalarını terk etmiş ve artan ulusal güvenlik tehditlerine karşı daha milliyetçi söylemler geliştirmeye başlamıştır. Bu sosyo-politik değişim dikkate alınarak değerlendirildiğinde, 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü vatandaşlık eğitiminin özellikleri politik bağlamın değişen parametreleri ile uyum içerisinde gözükmektedir.

Çeşitli akademik çalışmalarda vatandaşlık eğitiminin hâkim ideolojilerden, küreselleşme ve AB üyelik müzakereleri gibi sosyo-politik süreçlerden etkilendiğine dair bolca kanıt sunulmuştur (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012; Kanci, 2009; Sen ve Starkey, 2017; Üstel, 2004). Bu çalışmanın bulguları vatandaşlık eğitiminin politik değişimlere oldukça duyarlı bir alan olduğunu teyit etmektedir. Dünya’da ve Türkiye’de eş zamanlı olarak yaşanan güvenlik politikalarına daha çok önem verme yönelişi, vatandaşlık eğitimi uluslararası toplumla özdeşleşen değerler sisteminden uzaklaştırarak, hâkim etnik veya dini grupların norm ve değerlerini temel alan bir yapıya yaklaştırdığı söylebilir. Bu anlamda, İngiltere’deki vatandaşlık eğitimindeki değişimin yönü, Türkiye’de vatandaşlık eğitiminde artan milliyetçi ton ve geleneksel vatandaşlık eğitime dönüşle uyumlu gözükmektedir. 2013’ten beri İngiltere’de vatandaşlık eğitime verilen değer azalmış, eğitimde İngiliz Kök Değerlerine vurgu artmıştır (Hahn, 2015; Richardson, 2015; Starkey, 2018b). Her ne kadar İngiliz Kök Değerleri müsamaha, farklı kimliklere saygı, hukukun üstünlüğü gibi demokratik değerleri içerse de bu değerlerin “İngiliz değeri” olarak sunulması ve bu politikanın güvenlik politikalarının bir parçası olarak geliştirilmesi milliyetçi bir etkinin güçlendiğine işaret etmektedir.

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen vatandaşlık eğitimi neoliberalizm ideolojisinden etkilenmiş benzerdir. Öngörülen vatandaşlık eğitimi sosyal adalet ve insan hakları odaklı sosyo-politik eylemleri teşvik etmek yerine neoliberal düzenin gerektirdiği bir birey modelini güçlendirmeyi amaçladığı ileri sürülebilir. Bu açıdan, öğretim programının neoliberal sosyo-ekonomik sistemle uyumlu, Sayılan'ın (2006) "girişimci muhafazakâr yurttaş" olarak adlandırdığı sosyal kimlikleri üretmeyi amaçladığı söylenebilir (s. 50). Korkmaz (2017) neoliberal düşünüş biçiminin teşvik edildiğine dair, Sosyal Bilgiler ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında ikna edici kanıtlar bulmuştur. Bu çalışmanın bulguları, 2018 öğretim programında da neoliberalizm etkisinin devam ettiğini göstererek Korkmaz'ın (2017) bulguları ile örtüşmektedir. Başka ülkelerin vatandaşlık eğitimi programlarında da neoliberalizmin etkisine dair kanıtlar bulunmuştur (Mitchell, 2003; Sleeter, 2014). Örneğin, Kanada'nın üç ayrı eyaletinde (Britanya Kolombiyası, Ontario ve Alberta) okutulan vatandaşlık dersine ait dokümanları inceleyen Kennelly ve Llewellyn (2011), öngörülen vatandaşlık eğitiminin, vatandaşlığın sosyo-politik boyutlarını yok saydığı, her şeyi ekonomik kavramlarla değerlendirmeye özendirilen neoliberal bir vatandaşlık anlayışını teşvik ettiğini saptamıştır.

İncelenen öğretim programının öngördüğü vatandaşlık eğitimi yoğun bir biçimde geleneksel vatandaşlık eğitimi yansıtmaktadır. Analiz sonucu ortaya çıkan bulgular, söz konusu öğretim programının bilgi-düzeyi öğrenmeye ağırlık veren, öğrencilere vatandaşlık becerilerini öğretmeyi ihmal eden, toplumsal farklılıkları tanıma konusunda çekingen olan, de-politize bir vatandaşlık kavramını esas alan, insan hakları kavramını sorunlu tek bir atıfla geçiştiren, öğrencilerin sosyo-politik problemlere ilgisini artırmayı amaçlamayan ve birey yerine kolektif olana (devlet, ülke, millet vb) öncelik veren bir öğretim programı olduğunu göstermiştir. İncelenen öğretim programında modern vatandaşlık eğitimine dair unsurlar da tespit edilmiştir. Fakat bu unsurların oldukça az olması ve programa etno-kültürel bir milliyetçilik ideolojisinin hâkim olması modern vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilen bu unsurların önemini gölgelemektedir. Bu nedenle, mevcut çalışma, kesintili olarak 1995'ten beri devam eden vatandaşlık eğitimi reformunun önemli bir kesitini belgeleyen 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın büyük ölçüde geleneksel vatandaşlık eğitimi öngördüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, 2005 ve 2010 programlarına kıyasla, 2018 öğretim programı ile geleneksel vatandaşlık eğitimine doğru bir kayış olduğunu göstermektedir (MEB, 2005a, 2010, 2018). Türkiye'de uzun bir tarihi olan vatandaşlık eğitimi modern bir forma dönüşerek, insan hakları ve demokrasi ilkelerini toplumsal hafızaya yerleştirmeye, çoğulculuk, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, hukukun üstünlüğü ve sosyo-politik katılım gibi değer ve becerileri daha etkili bir biçimde öğretmeye ve Türkiye'nin insanlık ailesinin saygın bir üyesi olmasına olumlu katkılar sunabilir.



### Kaynaklar / References

- Aktürk, Ş. (2018). One nation under Allah? Islamic multiculturalism, Muslim nationalism and Turkey's reforms for Kurds, Alevis, and non-Muslims. *Turkish Studies*, 19(4), 523-551. <https://doi.org/10.1080/14683849.2018.1434775>
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160. doi:10.1080/02680939.2010.504886
- Aratemur Çimen, C. ve Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, (36), 72-102.
- Avrupa Konseyi (AK). (2016). Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies. Strasbourg: Avrupa Konseyi. <https://rm.coe.int/16806ccc0c> adresinden erişildi.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. doi:10.3102/0013189X08317501
- Banks, J. A. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251. doi:10.1080/14675986.2011.617417
- Blad, C., & Koçer, B. (2012). Political Islam and state legitimacy in Turkey: The role of national culture in neoliberal state-building. *International Political Sociology*, 6(1), 36-56. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2012.00150.x>
- Bromley, P. (2011). Multiculturalism and human rights in civic education: the case of British Columbia, Canada. *Educational Research*, 53(2), 151-164. doi:10.1080/00131881.2011.572363
- Brubaker, R. (1992). Citizenship and nationhood in France and Germany. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Çaymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. In A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley ve S. Wigley (Ed.), *Education in Turkey* (pp. 195-226). Münster: Waxmann.
- Copeaux, E. (2006). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993): Türk tarih tezinden Türk-İslâm sentezine*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çayır, K. (2007). Tensions and dilemmas in human rights education. In Z. F. Kabasakal Arat (Ed.), *Human rights in Turkey* (pp. 217-232). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenship and democracy education course: Search for democratic citizenship in a difference-blind polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22-30.
- Çayır, K. (2014). "Biz" kimiz? *Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı.
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: from politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1088210>
- Çayır, K. ve Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1-14. doi:10.1080/14675986.2011.549641

- Çayır, K., & Gürkaynak, İ. (2008). The State of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6(2), 50-58.
- Davies, I., & Chong, E. K. M. (2016). Current challenges for citizenship education in England. *Asian Education and Development Studies*, 5(1), 20-36. doi:10.1108/AEDS-05-2015-0015
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a global age: society, culture, politics*. Buckingham [England]: Open University Press.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1<sup>st</sup> ed.). Delhi: Aakar Books.
- Edelstein, W. (2011). Education for democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. doi:10.1111/j.1465-3435.2010.01463.x
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-74.
- Ersoy, A. F. (2013). An analysis of social studies textbooks in Turkey: From national citizenship to global citizenship. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 137-153.
- Ersoy, A. F. (2017). Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ve insan hakları eğitimi. R. Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi içinde* (ss. 231-255). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786052410639
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (2009). Critical discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction* (pp. 258-284). London: Sage.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366. doi:10.2307/1179823
- Gollob, R., Krapf, P., & Weidinger, W. (Eds.). (2010). *Educating for democracy: Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers*. EDC/HRE. Strasbourg: Council of Europe Publ.
- Gök, F. (2004). Citizenship and human rights education textbooks. In D. Tarba Ceylan & G. Irzık (Eds.), *Human rights issues in textbooks: the Turkish case* (pp. 108-112). İstanbul: Türkiye Tarih Vakfı Yayınları
- Gülmez, M. (2001). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi (2. Baskı.). Ankara: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.
- Hahn, C. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. doi:10.1177/1745499914567821
- Heater, D. B. (2004). *A history of education for citizenship*. London: Routledge.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.

- Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.
- İnce, B. (2012a). *Citizenship and identity in Turkey: from Atatürk's republic to the present day*. London: I.B. Tauris.
- İnce, B. (2012b). Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive. *Oxford Review of Education*, 38(2), 115-131. doi:10.1080/03054985.2011.651314
- Isin, E. F. (2017). Performative citizenship. In A. Shachar, R. Bauböck, I. Bloemraad, & M. Vink (Eds.), *Oxford handbook of citizenship* (pp. 500-523). Oxford: Oxford University Press. Retrieved from <http://enginfisin.net/assets/isin-2017-b.pdf>
- Jenkins, G. (2001). *Context and circumstance: the Turkish military and politics*. Adelphi paper. Oxford: Oxford University Press for the International Institute for Strategic Studies.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Kadioğlu, A. (2007). Denationalization of citizenship? The Turkish experience. *Citizenship Studies*, 11(3), 283-299. doi:10.1080/17450100701381839
- Kancı, T. (2009). Reconfigurations in the discourse of nationalism and national identity: Turkey at the turn of the twenty-first century. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 359-376. doi:10.1111/j.1754-9469.2009.01057.x
- 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 University Press.
- Karaman Kepenekçi, Y. (2005). A study of effectiveness of human rights education in Turkey. *Journal of Peace Education*, 2(1), 53-68. doi:10.1080/1740020042000334091
- Karaosmanoğlu, A. L. (2000). The evolution of the national security culture and the military in Turkey. *Journal of International Affairs*, 54(1), 199-216.
- Kazamias, A. M. (2006). *The Turkish sisyphus: Atatürk, İslam and the quest for European modernity*. Athens: Centre of Comparative Education, International Education Policy and Communication.
- Kennelly, J., & Llewellyn, K. R. (2011). Educating for active compliance: discursive constructions in citizenship education. *Citizenship Studies*, 15(6-7), 897-914. doi:10.1080/13621025.2011.600103
- Keyman, E. F., & Kancı, T. (2011). A tale of ambiguity: citizenship, nationalism and democracy in Turkey: A tale of ambiguity. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318-336. doi:10.1111/j.1469-8129.2010.00462.x
- Korkmaz, F. (2017). Neoliberalizm bağlamında sosyal bilgiler öğretim programının politik bir metin olarak incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 29-57. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s2m
- Kymlicka, W. (2008a). Two dilemmas of citizenship education in pluralist societies. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 286-303). London: Sage.
- Kymlicka, W. (2008b). Education for citizenship. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 128-156). London: Sage.

- McCowan, T. (2011). *Rethinking citizenship education: A curriculum for participatory democracy*. London: Bloomsbury Publishing.
- Mclaughlin, T. H. (2000). Citizenship education in England: The Crick Report and beyond. *Journal of the Philosophy of Education*, 34(4), 541-570. doi:10.1111/1467-9752.00194
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2005b). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 68(2575), 539-541.
- MEB. (2010). İlköğretim okulu haftalık ders çizelgesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 73(2635), 1539-1545.
- MEB. (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012). *İlköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık ders çizelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 75(2658), 314-316.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: MEB Devlet Kitapları. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden erişildi.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387-403. doi:10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x
- Oğuz, A. K. (2007). *Fedakâr eş fedakâr yurttaş: yurttaşlık bilgisi ve yurttaş eğitimi, 1970-1990*. Akademi dizisi (1. basım.). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Olssen, M. (1996). In defence of the welfare state and publicly provided education: a New Zealand perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 337-362. <https://doi.org/10.1080/0268093960110305>
- Oran, B. (2014). Exploring Turkishness: "Turkish" and Türkiyeli. In S. Brennan ve M. Herzog (Eds.), *Turkey and the politics of national identity: Social, economic and cultural transformation* (pp. 23-37). London: I.B. Tauris.
- O'Regan, J. P., & Betzel, A. (2016). Critical discourse analysis: a sample study of extremism. In Z. Hua (Ed.), *Research methods in intercultural communication: A Practical guide* (pp. 281-296). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Osler, A. (2008). Citizenship education and the Ajebo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education*, 6(1), 11-25. doi:10.1080/14748460801889803
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Osler, A., & Starkey, H. (2009). Citizenship education in France and England: Contrasting approaches to national identity and diversity. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 334-347). Routledge.
- Özbudun, E. (2014). AKP at the crossroads: Erdoğan's majoritarian drift. *South European Society & Politics*, 19(2), 155-167. doi:10.1080/13608746.2014.920571



- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy*. New York: Teacher's College Press.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481-491. doi:10.1080/14675980802568277
- Pykett, J. (2007). Making citizens governable? The Crick Report as governmental technology. *Journal of Education Policy*, 22(3), 301-319.
- Ribeiro, A. B., Caetano, A., & Menezes, I. (2016). Citizenship education, educational policies and NGOs. *British Educational Research Journal*, 42(4), 646-664. doi:10.1002/berj.3228
- Richardson, R. (2015). British values and British identity: Muddles, mixtures, and ways ahead. *London Review of Education*, 13(2), 37-48. doi:10.18546/LRE.13.2.04
- Sandel, M. J. (1996). *Democracy's discontent: America in search of a public philosophy* (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo-liberal dönüşüm. *Haber Bülteni Dosya*, 4, 44-51.
- Sebba, J., & Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK's rights respecting schools award*. Final Report. London: UNICEF UK.
- 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., & 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>
- Sleeter, C. E. (2014). Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism. *Intercultural Education*, 25(2), 85-94. doi:10.1080/14675986.2014.886357
- Soysal, Y. N., & Wong, S.-Y. (2007). Educating future citizens in Europe and Asia. School knowledge in comparative and historical perspective (pp. 73-88.). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-1-4020-5736-6\_5
- Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 1-14. doi:10.1080/04353684.2018.1434420
- Taşkın, Y. (2007). *Anti-komünizmden küreselleşme karşıtlığına: Milliyetçi muhafazakâr entelijansiya*. İstanbul: İletişim.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> adresinden erişildi.
- Üstel, F. (2004). "Makbul vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne Türkiye'de vatandaşlık eğitimi. (1. baskı.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2008). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. In J. Arthur & I. Davies (Eds.), *Citizenship education* (pp. 348-380). London: Sage.

- Wodak, R. (2000). From conflict to consensus? The co-construction of a policy paper. In P. Muntigl, G. Weiss & R. Wodak (Eds.), *European Union Discourses on Un/employment: An interdisciplinary approach to employment policy-making and organizational change* (pp. 73-114). John Benjamins Publishing.
- Wood, B. E. (2014). Participatory capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), 578-597. doi:10.1080/01425692.2013.777209
- Zimenkova, T. (2013). Sharing political power or caring for the public good? The impact of service learning on civic and political participation. In R. Hedtke ve T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation: a critical approach* (pp. 171-188). London: Routledge.

**Authors**

*Contact*

Dr. Abdulkirim Sen is a faculty member of the department of Social Studies Education at Amasya University. His research interest lies in the field of citizenship and human rights education. His research projects investigate the tension between international and national actors in citizenship and human rights education curriculum reforms and the imprints of that tension in curricular texts.

akerimsen@gmail.com

## Summary

**Purpose and Significance.** Citizenship education was influenced by fundamental changes that happened following the end of the Cold War in 1989 (Osler & Starkey, 2005; Sosyal & Wong, 2007). Traditional citizenship education aiming to build a monolithic national identity, disseminate an image of homogeneous society and transmit the knowledge of existing political system has evolved towards modern citizenship education characterised by an emphasis on human rights, democracy, the rule of law, respect for diversity and by a concern to develop students' political participation skills (Gollob et al., 2010; Hater, 2004). This transition in citizenship education was reflected in Turkey with the influence of international educational projects and is still underway. In 2018, the Ministry of National Education (MoNE) announced a new programme of study for social studies courses. Even though the middle school course list does not include a separate citizenship course, the 2018 Social Studies Courses Programme of Study (fourth to seventh grade) includes citizenship education objectives, which are concentrated especially in the two of seven learning areas: Efficient Citizenship and Global Connections (MoNE, 2018). Besides other benchmarks in the programme of study, the benchmarks of these two learning areas aim to provide citizenship education. Since there is not one standard type of citizenship education, this study aims to investigate what kind of citizenship education the 2018 Social Studies Courses Programme of Study intends to provide. Considering the fundamental political changes in Turkey in the last decades, the exploration of what kind of citizenship education the latest programme of study envisages is timely and significant. Exploration of this topic is also important since citizenship education curriculum in Turkey has been re-structured in conjunction with the direction of social change which dominant groups in power wish to take the country (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Şen, 2018; Üstel, 2004). This dynamic nature of citizenship education makes it necessary to explore it repeatedly in relation to changing socio-political context.

**Methodology.** Data source of the present research is the 2018 Social Studies Courses Programme of Study. It is based on textual analysis of that official document. Data analysis approach drew on the conventions of critical discourse analysis (CDA). The version of CDA adopted in this study is the one developed by Norman Fairclough (2010). It is necessary to note that this study is not a pure CDA research in the sense that the object of research is constructed according to the recommendations of Fairclough. However, the use of CDA in this study is limited to the textual deconstruction of data source. CDA is treated as a toolbox from which certain linguistic theories and concepts were taken with the aim of digging out the meaning embedded in the text. The theoretical frame forged by a meticulous reading of citizenship education literature is used as the main frame of reference in making sense of the features of citizenship education envisaged in the programme.

**Results.** The present study concluded that the new programme reflects a return to traditional citizenship education when compared with the previous programme of study (MEB, 2005a, 2018). There is ample evidence that supports this observation. First of all, the 2018 programme of study seems to offer a version of citizenship education that is primarily concerned with the transmission of certain knowledge without sufficient attention to practice dimension of citizenship. The explanations and benchmarks in the programme target a knowledge-level learning. This characteristic of the new programme stands in contradiction with its claim that a holistic perspective giving equal regard to both knowledge and skills was adopted. Secondly, the programme of study does not encourage students to engage in socio-political issues of the country, but reduces participation to a vague notion of "social participation" without using the word "political". This characteristic of the programme of study shows that citizenship education is underpinned by a minimal conception of democracy that is named as majoritarian democracy by political scientists (Özbudun, 2014). Unlike deliberative democracy, this

version of democracy considers elections as the most important requirement of a democratic system. It insinuates that the victory in the ballot box legitimises almost any policies pursued by the winner of elections. The other essential political processes, such as negotiations, persuasion of opposition, the rule of law, resolution of conflicts by democratic means, respect for diversity, human rights etc. are side-lined in this type of democracy. This conception of democracy echoes in the new programme as it endorses a de-politicised version of citizenship education. The new programme's weakened emphasis on democratic norms and values signals a return to traditional citizenship education.

Thirdly, the new programme reflects a shift back to ethno-nationalism by using the concept of "Turkish [*Türk*] Citizenship" instead of "Citizens of the Republic of Turkey" (Kanci, 2009; Keyman & Kanci, 2011). This is because the former concept attaches citizenship to a particular ethnic identity, whereas the latter associates it with a legal and political structure (Kadıoğlu, 2007; Oran, 2014). This backslide is also evident in references to the state power on many occasions without any recognition of the importance of a democratic citizenry. Finally, neoliberalism makes itself visible in many aspects of the programme of study as it openly encourages students to find commodities in their environments that would produce economic gains. Even the teaching of international relations is justified from a neoliberal perspective that students are required to know certain facts in order to contribute to their countries' competitiveness in the global market economy.

**Discussion and Conclusion.** The 2018 Social Studies Courses Programme of Study envisages a citizenship education that disseminates an image of homogeneous society. This increasing nationalist tone confirms the shift to the traditional citizenship education end of the spectrum outlined above. There is a similar trend of change in England to that of Turkey. In the last years, a renewed emphasis on the promotion of fundamental British Values has made a negative impact on citizenship education in England (Hahn, 2015; Richardson, 2015; Starkey, 2018b). Even though fundamental British values include some democratic values like tolerance, respect for diverse ethnic and religious identities, calling these values as 'British' and the formation of this policy as an extension of security policies prompted researchers to criticise it for harbouring a nationalist agenda. Academic studies on Turkey's citizenship education has shown the influence of broader socio-political processes, such as the European Union membership reforms and globalisation, on the subject.

This study confirms the previous studies that citizenship education is susceptible to the social-political changes in the broader context (Çayır, 2011; Gök, 2004; İnce, 2012b; Sen & Starkey, 2017; Üstel, 2004). The increasing attention to security policies in both Turkey and elsewhere seems to move citizenship education away from promoting universal values identified with international community to promoting norms and value associated with dominant groups of countries it is taught.

This study also revealed that citizenship education envisaged in the 2018 Social Studies Courses Programme of Study reflects a considerable impact of neoliberalism. It aims to foster neoliberal subjectivities rather than making case for political actions based on social justice and human rights. This neoliberal influence on citizenship education has been identified in other contexts as well. For example, Kennelly and Llewellyn (2011) found that neoliberal subjectivities are promoted by citizenship education in three different states of Canada. Korkmaz (2017) also showed plenty of evidence from the previous social studies curriculum that neoliberal way of thinking was permeated the subject. This study's findings complement Korkmaz's (2017) research that neoliberalism continues to affect the citizenship education curriculum in Turkey. Overall, this study's findings might be useful for practitioners to see the weaknesses of the new programme and use it more consciously. In this regard, this study's findings might lead to more effective implementation of the new programme and increase the success of future curriculum development efforts.