

2005'TEN 2020'YE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE SEKÜLERİZM
ARAŞTIRMASI
SONUÇ RAPORU



Dr. Sezen Bayhan

**2005'ten 2020'ye Öğretim Programları:
Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sekülerizm**

Yazar: Dr. Sezen Bayhan



Yayına Hazırlayan ve Son Okuma: Dr. Canan Aratemur-Çimen

Tasarım: Serbest Kitaplar (www.serbestkitaplar.com)



2005'ten 2020'ye Öğretim Programları: Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Sekülerizm Araştırması, Özgürlük için Friedrich Naumann Vakfı Türkiye Ofisi'nin desteğiyle Karşılaştırmalı Eğitim Derneği tarafından yürütülmüştür.

Burada yer alan görüşler destekleyici kurumun görüşlerini yansıtmayabilir.



Karşılaştırmalı Eğitim Derneği

www.ked.info.tr

ked@ked.info.tr

İÇİNDEKİLER



- 1 GİRİŞ
- 3 ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ
- 5 ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE SEKÜLERİZM BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI ARAŞTIRMALAR
- 7 BULGULAR
- 7 Özet Bulgular
- 8 Kadın Haklarına Dair Kazanımların Tasfiyesi
- 10 Kültür Kavramının Daha Dışlayıcı Hale Gelmesi
- 13 Hukukun Göreliliği
- 16 İslami Bilim Anlayışının Öne Çıkması
- 19 Laiklik İlkesine Dair Kazanımlardaki Farklar
- 22 Düzenleyici Bir Güç Olarak Din Vurgusu
- 28 Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği
- 32 SONUÇ
- 35 TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİKÇİ VE DİN VE VİCDAN ÖZGÜRLÜĞÜNE DUYARLI ÖĞRETİM PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER
- 37 KAYNAKÇA
- 43 EK: İNCELENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI



GİRİŞ

Türkiye eğitim sisteminde son on beş yılda birçok alanda önemli değişiklikler gerçekleştirildi. Bu değişikliklerden biri, 2017 ve 2018 yıllarında öğretim programlarının yenilenmesi oldu. Eğitim sistemlerindeki yeniliklerin birçoğu hedeflerin, hedeflere ulaşmada kullanılan içeriğe dair prensiplerin, uygulanacak yöntemlerin ve yardımcı eğitim araçlarının tanımlandığı öğretim programları yoluyla etkinleştirilir (Gözütok, 2003). Bu nedenle, öğretim programlarındaki değişimler, eğitim sisteminin değişim ve dönüşümüne dair derinlikli bir kavrayış sağlama potansiyeline sahiptir.

2017 yılındaki program değişikliğinin gerçekleştirilme süreci, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlandığı ifade edilen ve büyük vaatlerle uygulamaya konulan 2005 öğretim programlarının getirilme sürecinden farklı olmuştur.¹ Resmi otoriteler, 2005 ön-

cesi öğretim programlarını mekanik, ezberci ve geleneksel yöntemlere dayalı olmakla eleştirmiş; programların bireysel farklılıkları arka planda bıraktığını ve öğrenci bakış açısını temel almadığını ifade etmiş, yeni programların bu eksiklikleri gidereceğini iddia etmişti (bkz: Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2005). Program değiştirme çalışmalarını başlatan Milli Eğitim Bakanı Erkan Mumcu (2002-2003), yaklaşımını “mekanik ve reformist” görmediği bir akademisyeni Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTK) görevine getirmiş ve yeni başkan 1968 yılından beri kapsamlı bir müfredat değişikliği yapılmadığını belirterek eğitimin ekonomi ve demokrasi ile ilişkilendirilmesi gerektiğini ifade etmişti (Nohl ve Somel, 2016). Bakan Mumcu'dan sonra görev gelen Bakan Hüseyin Çelik de ben-

2003). Bu anlamı Türkçe'de “öğretim programları” ifadesi daha iyi karşılıyor. Anglo-Amerikan gelenekte “müfredat” tanımı, öğrencinin okul tecrübelerini de kapsarken Avrupa geleneğindeki tanım, müfredatı devletin bir aracı ve farklı çıkar grupları arasında çekişmelere tabi olan bağlayıcı bir metin olarak görür (Sivesind ve Westburry, 2016). Bu raporda faydalanılan İngilizce alan yazının aktarımında, ders kitapları gibi araçları ve politik süreçleri de analize dahil eden çalışmalara değinilirken, öğretim programı kastının açık olduğu istisnai durumlar dışında, “müfredat” kelimesi kullanıldı. Türkçe alan yazının aktarımında ise orijinal ifadeye sadık kalınmasına dikkat edildi.

1 Diker Coşkun'a (2017) göre, Milli Eğitim Bakanlığı daha önceki yıllardaki tanımlamalarında “öğretim programı” ifadesini kullanırken, 2017 yılında yapılan değişikliklerin nitelendirilmesinde, 1930'lu yılların sonuna kadar yaygın bir biçimde tercih edilen “müfredat” kelimesini kullanmaya başlamıştır. İngilizce'de “curriculum” olarak adlandırılan “müfredat” kavramını tanımlamak için bir çok açıklama getirilmiştir. Müfredat dar anlamda, okulda öğretilmesi gerekenleri genel olarak tarif eden bir metin olarak tanımlanabilir (Feeney ve Terigi,



zer şekilde, “mevcut eğitim sisteminin ekonomi ve demokrasiye duyarsız” olduğunu belirtmişti (bkz: Çelik, 2004a). Öğretim programlarının Avrupa Birliği ile uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirten Bakan Çelik, yeni programların öğrenci merkezli olacağını ve öğrencileri ezberden kurtaracağını ifade etmiş (bkz: Çelik, 2004b), katı davranışsal programdan “zihinsel ve yapılandırmacı öğretime geçildiği”ni söylemişti (Çelik, 2004a). Yeni öğretim programları üzerine yapılan çalışmalar da programların öğrenci merkezli olma çabasına dikkat çekmişti (Bkz: Eğitim Reformu Girişimi, 2005; Koşar-Altınyelken, 2011; Öztürk, 2009). Söz konusu dönemde, yeni öğretim programına dair yapılan tartışma ve haberlerin çoğunda eğitim sistemine hakim olan ezberciliğin son bulacağı konusu öne çıkmıştı (Güven ve Demirkan İşcan, 2006). Ayrıca, Türkiye'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavları'nda, örneğin PISA (Program for International Student Assessment) gibi uluslararası testlerde gösterdiği düşük performans da program yenileme gerekçeleri arasında gösterilmişti (Taneri, 2010). 2017 yılında yapılan öğretim programı değişikliklerinde ise 2005 programlarının eleştirilmesi veya yapılandırmacı yaklaşımdan vazgeçildiği iddiası söz konusu olmadı. 2005 öğretim programlarında politika ödünç alma (policy-borrowing) denilen, belli bir politikanın bağlamından başka bir yere uygulanması durumu-

nun söz konusu olduğu hatırlanırsa, önceki programın skandallaştırılması (bkz: Steiner-Khamsi, 2003) stratejisinin 2005 programında uygulanıp, 2017 programında olmaması anlaşılabilir. Ancak, “yeni öğretim programlarının hangi modele dayandığı belirsizdir” (Diker Coşkun, 2017, s.7). Aynı zamanda, yeni programlardan beklentilerin önceki programların öngördüklerinden ne şekilde farklılaştığı da net bir biçimde açıklanmamıştır (Bayhan ve Aratemur-Çimen, 2019). Programın getirdiği yeniliğe dair resmi makamlar tarafından yapılan en net açıklama, programın değerler odaklı olduğudur. Bu durum, TTK tarafından şu şekilde dile getirilmiştir: “Önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi müfredatların ana odağını oluşturmuştur” (2017, s. 7). Öğretim programını şekillendirenlerin, programda merkeze aldıkları kavram, aslında neleri problem olarak gördükleri ile ilgilidir ve bu kişiler problemin bir çözümü olarak bu kavramı programın odağına yerleştirirler (Posner, 2004). Bu nedenle, müfredatın ayırt edici bir özelliği olarak ifade edilen değerler, müfredat ve öğretim programları araştırmalarının önemsemesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmıştır. Programdaki değer vurgusuna rağmen, Diker Coşkun (2017), “Yenilenen öğretim programlarında, bir arada yaşama kültürü oluşturma [ve] toplumsal cinsiyet eşitliği (...) gibi temalara ilişkin bi-



reysel ve toplumsal ihtiyaçları ortaya koyacak analizlere yer verilmediği"ni ifade ediyor (s.3). Eğitim sisteminde inanç özgürlüğü temelli insan hakkı ihlallerinin dillendirildiği (bkz: Arate-mur-Çimen ve Bayhan, 2019; Norwegian Helsinki Committee, 2015, 2019) ve kadına karşı şiddet başta olmak üzere toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklanan problemlerin güncelliğini koruduğu bir dönemde, yeni öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ve inanç özgürlüğü bağlamında önceki programlarla karşılaştırmalı değerlendirilmesini içeren bir çalışma henüz bulunmuyor. Bu araştırma, söz konusu eksikliği gidermeyi amaçlıyor. Ayrıca, uzaktan eğitime geçildiği bir dönemde, resmi kanallardan yayılan programların ve içeriğin daha merkezi bir hale gelmesi, öğretim programlarına dair derinlikli bir görüş edinme ihtiyacını doğuruyor. Sınıf içi etkileşimin en aza indiği ve öğretmenin üçüncü kişilerin dahil olmadığı bir biçimde sınıf içi etkinlikler üzerindeki özerkliğinin azaldığı bir dönemde bu araştırmanın, merkeziliği artan öğretim programları hakkında derinlikli bilgi sağlaması amaçlanıyor.

Toplumsal bir ihtiyaca cevap verme motivasyonu ile düzenlenen bu rapor

Toplumsal bir ihtiyaca cevap verme motivasyonu ile düzenlenen bu rapor 2005, 2015 ve 2018 yılında yenilenen öğretim programlarının, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sekülerizm kavramlarını ve bu kavramlara dair imaları olan hak ve özgürlükleri ele alışı karşılaştırmalı biçimde analiz etmeyi amaçlıyor.

2005, 2015 ve 2018 yılında yenilenen öğretim programlarının, toplumsal cinsiyet eşitliği ve sekülerizm kavramlarını ve bu kavramlara dair imaları olan hak ve özgürlükleri ele alışı karşılaştırmalı biçimde analiz etmeyi amaçlıyor.

ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Bu araştırma 2005, 2015 ve 2018 yıllarında² yayınlanan öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyerek toplumsal cinsiyet eşitliği ve sekülerizm konusunda programlara hakim olan yaklaşıma dair değişiklik olup olmadığını anlamayı amaçlıyor. Bu amacın doğal bir sonucu olarak öğretim programlarındaki sürekliliklerin de açığa çıkması bekleniyor. Bu üç öğretim programının tercih edil-

2 Öğretim programlarının farklı zamanlarda yapılması ve erişilen kaynakların basım yıllarının farklı olması nedeniyle, bazı programların basım tarihlerinin bu belirtilen üç yıl (2005, 2015, 2018) ile tamamen örtüşmediği durumlar mevcuttur. Bu durumlar dipnotlar ile açıklanmaktadır. Ayrıca, programların basım tarihlerine ve yerlerine dair detaylı bilgi raporun sonundaki "Ek" bölümünde yer alıyor.



mesinin nedeni, her programın önemli bir döneme karşılık geldiği varsayımdır. Bu varsayım, alan yazından ve politika söylemlerinden yararlanılarak oluşturuldu. 2005 dönemi öğretim programları, hükümet değişikliğinin gerçekleşmesinden kısa bir süre sonra başlayan ve davranışçı yöntemlerin terk edilip yapılandırmacı yaklaşıma geçildiği iddiasında olunan bir dönemi sembolize ediyor. Fakat araştırma, dönemin eğitim programlarının yalnızca yapılandırmacı yaklaşıma geçiş çerçevesinde şekillendirildiği iddialarına temkinli yaklaşıyor.³ 2015 öğretim programlarının, kamuoyunda 4+4+4 reformu olarak bilinen, 6287 sayılı kanun ile yürürlüğe konan kesintili ilköğretimin uygulandığı dönemi yansıtması bekleniyor. 2018 dönemi programları ise halen yürürlükte olan programlar olmaları ve TTK tarafından değerlerin odakta olduğu bir müfredat olarak tanımlanan 2017 müfredatını temsil etmeleri nedeniyle tercih edildi.

³ Şen'e (2020) göre, 2005 müfredat reformunu inceleyen çalışmalar oldukça fazla olmakla beraber bu çalışmalar reformun Avrupa Birliği üyelik kriterlerini karşılamak için yapıldığı gerekçesini verili olarak kabul etmişler ve Türkiye'de gerçekleşen ideolojik dönüşüm ile ilişkisini yeterince sorgulamamışlardır.

İncelenen öğretim programları Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Tarih⁴ ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (buradan itibaren İnkılap Tarihi) derslerine ait programları içeriyor.

Araştırmada Eleştirel Söylem Analizi'nin araçlarından yararlanıldı. Araştırmanın sınırlı sayıda öğretim programı metninin analizini içermesi, bu yöntemin tercih edilmesinde etkili oldu. Söz konusu yöntem, görece kısa metinlerin derinlikli incelenmesine olanak sağlamasının yanı sıra, bu metinlerin sosyal karakterini inceleme imkanı da sunuyor. Bir başka deyişle, metnin mikro analizi ile metnin kurduğu ve kurulduğu bağlamın ve sosyal oluşumların analizi arasında analitik hareket etme imkanı sağlıyor

(Robertson, 2008). Analizde Fairclough'un (2003) önerdiği şekilde, metinlerin içsel ilişkilerinin analizi, sentaks

⁴ Tarih programlarından yalnızca tüm lise öğrencilerine mecburi olan 9 ve 10. Sınıf derslerinin programları seçilmiş olup, yapılandırmacı dönem için 2007 (9. Sınıf) ve 2008 (10. Sınıf) programları incelendi. Raporda, "2007-2008 programları" ifadesi bu iki programa genel olarak değinmek için kullanılmakta olup, direk alıntılarda kademe veya yıl belirtilerek hangi programdan alıntı olduğu netleştirildi.



ilişkilerinin ve paradigmatik ilişkilerin incelenmesi olarak görüldü.⁵ Metnin içinde var olan unsurlar arasındaki ilişkinin analizi, sentaks ilişkilerine odaklanmayı gerektirirken, paradigmatik ilişkiler metindeki tercih ilişkilerine, yani metinde yer alan ve yer alabilecekken yer verilmeyen unsurlar arasındaki ilişkilere (“belirgin yokluklar”) dikkat çeker (Fairclough, 2003, s.37). Bu prensip ışığında, seçim evreninde olup da içerilmeyen kelimeler ile anlam ilişkileri ve söylemlerin açık edilmesi hedeflendi. Aynı zamanda, metinlerin içsel ilişkileri ile dışsal ilişkiler arasında, yani metnin dışında olup da metne getirilenler arasında ilişki kuruldu. Bu aşamada, metindeki varsayımlar ve söylemler arasılık gibi özelliklere odaklanılarak hangi varsayımlara dayanıldığı ve içerilenler ile dışarıda bırakılanlar anlaşılmaya çalışıldı. Eleştirel teori-den beslenen ve disiplinler arası bir yöntem olan Eleştirel Söylem Analizi'nin, güç ilişkilerini anlama ve ortaya çıkarma hedefi (Wodak ve Meyer, 2016) ile uyumlu olarak,

⁵ Sentaks ilişkilerinin incelenmesi sürecinde; resmi dil kullanımı, edilgen fiil yapısı ve buna benzer öğretim programlarının türüne (genre) özgü dilbilimsel unsurlar analiz kapsamının dışında tutuldu.

incelenen metinler ile sosyal alandaki güç ilişkileri arasındaki ilişkinin anlaşılmasına özen gösterildi.

ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİĞİ VE SEKÜLERİZM BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI ARAŞTIRMALAR

Farklı dönemlerde yayınlanan öğretim programlarını karşılaştıran pek çok çalışma bulunmakla birlikte bu çalışmalar, genellikle doküman veya içerik analizi yaparak kazanımlara ve öğrenme alanlarına dair genel bir çerçeveye çizen çalışmalardır. Oldukça fazla ürünün olduğu öğretim programları alan yazınında, haklar ve özgürlüklere dair imaları olan çekişmeli kavramlara odaklanan karşılaştırmalı çalışmaların neredeyse olmadığı görülüyor. Programlara gerek toplumsal cinsiyet eşitliği, gerekse sekülerizm ve ilintili kavramlar bağlamında odaklanan karşılaştırmalı araştırma ise oldukça azdır.

Bu kavramlara karşılaştırmalı bakışın özellikle disiplinler arası yaklaşımla üretilen ders kitabı çalışmalarında sunulduğu görülüyor (Bkz: Arı, 2013; Babahan, 2014; Bayhan ve Aratemur-Çimen, 2019; Gümüšoğlu, 2008; Güneş,

Oldukça fazla ürünün olduğu öğretim programları alan yazınında, haklar ve özgürlüklere dair imaları olan çekişmeli kavramlara odaklanan karşılaştırmalı çalışmaların neredeyse olmadığı görülüyor.



2008; Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, 1994; Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2007). Bu bağlamda, Türkmen'in (2009) 1995 ve 2007-2008 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitaplarına odaklanan çalışması aynı zamanda dersin öğretim programlarını da karşılaştırmalı olarak ele alması bakımından bir istisna olarak görülebilir. Çalışmaya göre, 2007 yılında yapılan değişiklikler ile birlikte DKAB programlarında İslam'ın temel bir dayanağı olarak sünnet vurgusu hakim hale geliyor, diğer dinlere dair bilgiler azalıyor ve laikliğin din ve devlet işlerinin ayrı tutulması boyutundan çok, dinsel özgürlükler boyutuna vurgu artıyor. 2017 ve 2018 öğretim programlarında “toplumsal cinsiyete yönelik” kavram ve ifadeleri (s. 1, 3, 19) karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çalışma ise şu sonucu aktarıyor: “(...) elde edilen bulgular 2017 yılında güncellenen öğretim programlarında bulunan toplumsal cinsiyet içerikli ifadelerin, 2018 yılında yeniden düzenlenen öğretim programlarında bulunan ifadelerden sayıca daha fazla olduğunu göstermiştir” (Karakuş, Mutlu ve Diker Coşkun, 2018, s. 19). Bu sonucu, imzalanan sözleşmelere ve gerçekleştirilen toplumsal cinsiyet içerikli projelere gereken

önemin verildiğinin bir işareti olarak gören araştırma, 2018 programının “toplumsal cinsiyet eşitsizliğine yol açabilecek kavram ve ifadelerden mümkün olduğunca” arındırılmasına rağmen, bunun yeterli düzeyde olmadığını belirtiyor (s. 19). İstisna olarak görülebilecek çalışmalar dışında, öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve sekülerizm ile ilişkili kavramlarda meydana gelen değişim ve dönüşüme dair bilgiyi ders kitabı araştırmaları sağlıyor. Ders kitapları analizinin bu konularda daha zengin veri sağladığı kuşkusuz olmakla birlikte, öğretim programlarının okulda ne öğretileceği sorusunu cevaplayan en temel belgeler ve Apple'ın ifadesiyle devlet tarafından onaylanmış resmi ve meşru bilginin (1990, 1993) genel bir biçimde çerçevelendiği metinler olması dolayısıyla, programlardaki değişimi söz konusu kavramlar üzerinden değerlendiren araştırmaların eksik olduğu görülüyor. Ayrıca, belirli bir konu üzerine üretilen bir belgenin farklı versiyonlarının karşılaştırılması o konuda değişimin izinin sürülmesi ve anlaşılması için önemli bir fırsat sunar (Bowen, 2009). Bu nedenle, öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelen-

Belirli bir konu üzerine üretilen bir belgenin farklı versiyonlarının karşılaştırılması o konuda değişimin izinin sürülmesi ve anlaşılması için önemli bir fırsat sunar. Bu nedenle, öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesinin Türkiye eğitim sistemindeki dönüşüme dair ipuçları vereceği düşünülmektedir.



mesinin Türkiye eğitim sistemindeki dönüşüme dair ipuçları vereceği düşünülmektedir.

BULGULAR

Karşılaştırılan üç döneme ait öğretim programlarında, araştırmada odaklanılan kavramlar açısından süreklilikler ağır basmakla birlikte bazı değişiklikler göze çarpıyor ve programların şekillenmesinde rol oynayan yaklaşıma dair bir dönüşüme işaret ediyor.

Özet Bulgular

- ▶ Programların hepsinde toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesinden kaçınıldığı görülürken, kadın haklarına dair kazanımlara 2015 programları ile birlikte yer verilmemesi dikkat çekiyor.
- ▶ Kültür kavramının 2018 programlarıyla birlikte daha dışlayıcı hale geldiği, 2005 ve 2015 öğretim programlarında yer almayan cihat kavramının, 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına, “Kültür ve Miras” kazanımı kapsamında girdiği görülüyor.
- ▶ 2015 Tarih programlarında hukuk konusuna dair kazanımlarda evrensellikten azade, göreceli bir hukuk perspektifinin öne çıktığı görülüyor.
- ▶ 2015 ve 2018 Tarih programlarında İslami bilim anlayışına geniş yer veriliyor ve İslami bilim anlayışı pozitivist bilim ile aynı düzlemde

yer alan bir yöntem olarak konumlandırılıyor. Bu anlayış her iki programda da bulunmakla birlikte, 2015 programında daha vurgulu bir şekilde işleniyor.

- ▶ Laiklik ilkesine dair kazanım ve açıklamalara 2005 Sosyal Bilgiler programında yer verilirken, 2015 ve 2018 programları bu konuda kazanım içermiyor. Din ve vicdan özgürlüğüne dair kazanımlar ise 2005 Sosyal Bilgiler ile 2010 ve 2012 Ortaöğretim İnkılap Tarihi programlarında yer alırken, 2018 programlarında bulunmuyor.
- ▶ 2015 Tarih Öğretim Programıyla birlikte, dinin toplumsal ve siyasal hayatta düzenleyiciliğine dair vurgu başlıyor ve kazanım açıklamalarında dini referansların ağırlığı göze çarpıyor. Bu yaklaşım 2018 Tarih programlarında korunmakla beraber, 2015 programlarındaki kadar yoğun vurgulanmıyor.
- ▶ Davranış düzenlemede etik vurgusu 2005 Hayat Bilgisi programlarında yer alırken, 2015 ve 2018 programlarında etik konusuna rastlanmıyor.
- ▶ Programlarda, kadın hakları bağlamında dahi toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesinin kullanımından kaçınıldığı ve kaçınma stratejisi olarak da çeşitli anlamlara gelebilecek muğlak ifadeler kullanıldığı görülüyor.



Kadın Haklarına Dair Kazanımların Tasfiyesi

2005 öğretim programlarında, özellikle Sosyal Bilgiler⁶ dersi programlarında yer alan kadın haklarına dair kazanımların 2015 ve 2018 programlarından çıkarıldığı görülüyor. 2005 Sosyal Bilgiler programında bu kazanımlara ağırlıklı olarak Atatürkçülük ile ilgili konular bağlamında yer veriliyor. Örneğin “Kültür ve Miras” öğrenme alanında, “Türk kadınının toplumdaki yerini ve Atatürk’ün kadın haklarına önem verdiğini kavrayabilme” kazanımı bulunuyor (s. 37). Kazanım açıklaması ise şu şekilde ifade edilmiş: “Atatürk’ün kadınlara sağladığı sosyal

2005 öğretim programlarında, özellikle Sosyal Bilgiler dersi programlarında yer alan kadın haklarına dair kazanımların 2015 ve 2018 programlarından çıkarıldığı görülüyor.

ve siyasi haklar kanıt gösterilerek kadınların Cumhuriyet yönetimi sayesinde elde ettikleri hakları vurgulanarak Türk kadınının günümüz toplumundaki yeri ve önemi açıklanacaktır” (s. 37). Ayrıca, “Kadın ve erkeğin cumhuriyetle birlikte yeni haklar elde ettiğini bilir” (s. 48) adlı bir kazanıma ve kadınların Kurtuluş Savaşı’na verdikleri katkıyı ele alan bir kazanıma (s. 23) da yer verilmiş. Bu kazanımlar, kadın haklarına dair olumlu varsayımlar üzerine kurulmuş olmakla birlikte, kazanım açıklamalarında pek çok problemlilik nokta göze çarpıyor. Sözü edilen siyasal ve sosyal hakların bir bölümü yasal düzenlemeler yoluyla, yani cinsiyet eşitliği temelinde edinilen haklar olmakla

6 Araştırma kapsamında kullanılan, yapılandırmacı yaklaşım dönemine ait 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 2005 yılında tek bir doküman halinde kitap formatında yayınlanmıştır. Aynı döneme ait 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yine kitap formatında 2006 yılında basılmış bir belgedir. Aynı döneme ve derse ait 7. Sınıf öğretim programı ise 2005 yılında yayınlanmış bir belgedir ve elektronik kopya olarak elde edilmiştir. Raporda, bu döneme ait Sosyal Bilgiler öğretim programlarından genel olarak bahsedilirken 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005 programı gibi ifadeler kullanılmaktadır. Yalnızca 6. Sınıf programından yapılan doğrudan alıntılarda 2006 yılı detayı verilmektedir.

birlikte, programda “toplumsal cinsiyet eşitliği” veya “kadın-erkek eşitliği” ifadelerinin kullanılmadığı görülüyor. “Türk kadınının toplumdaki yeri” gibi çeşitli ve birbiri ile çelişen şekilde yorumlamanın mümkün olduğu muğlak bir ifadeye başvurulması da eşitlik tartışmasından kaçınma stratejisi olarak değerlendirilebilir. Kazanımın ifade edildiği dil ise Kandiyoti’nin (1991) belirttiği gibi, “kadınların pasif seyirci” olarak konumlandırıldığı bir dil (s.38). Cumhuriyet yönetimi sayesinde elde ettikleri haklarda, kadınların rolüne dair açıklamaya yer verilmiyor. Kullanılan ifadelerin yansıttığı durum, Enlo-



e'nun (2014) ulus inşa projelerine dair gözlemleri ile uyum içinde. Enloe'ya göre, ulus inşa projelerinde kadınların oynadığı rol oldukça çetrefilli olmuştur ve bu çetrefilli durum genelde kitaplara ve resmi tarihin yansıtıldığı diğer mecralara yansıtılmaz. Fakat bu kazanımların daha sivilleştirilerek ve toplumsallaştırılarak işlenmesi yerine, takip eden öğretim programlarından büyük oranda çıkarılması, kadın haklarına dair tartışmaların ve kadın haklarını olumlu değerlendiren vizyonun da programlardan çıkarılması anlamına geliyor.

Benzer bir şekilde, karma eğitim anlayışına dair bir kazanım açıklaması 2006 ortaokul Türkçe⁷ öğretim programında yer alırken, 2015 ve 2019 programlarında bulunmuyor. Kazanım şu şekilde ifade edilmiş: “Öğretim birliğinin sağlanmasının neden gerekli olduğu belirtilecek; karma eğitim anlayışının ne olduğu ve eğitimin yaygınlaştırılmasının neden gerekli olduğu açık-

7 İncelenen Türkçe öğretim programları, yapılandırmacı dönem 1-5. Sınıflar için 2005 yılı, 6-8. Sınıflar için 2006 yılı tarihlidir. İkinci dönem için 2015, son dönem içinse 2019 Türkçe öğretim programı araştırma kapsamına dahil edildi.

lanacaktır” (2006, s. 53). Açıklamada, karma eğitime dair yargı ifadesi bulunmuyor. Fakat cinsiyet bazlı ayrışmanın kadınların toplumdaki soyutlanmasını, cinsiyetlendirilmiş gettolara hapsedilmelerini ve mekânsal hareketliliklerinin sınırlandırılmasını teşvik ettiği gerçeğinden yola çıkılarak, değer yargısından uzak bir biçimde ifade edilmiş bir pratiğin tarihsel gönderimlerinden arındırılarak muhafaza edilmesinden yeni programlardan elenmesi, program

2005 Sosyal Bilgiler programında tarihsel tartışmalar bağlamında yer verilen kadın haklarına dair kazanımların sonraki programlardan elenmesi, tarihsel güç dengelerinin ve dolayısıyla da resmi tarih anlayışının belirli unsurlarının değişmesine bağlanabilir ama bu duruma indirgenemez.

tercihlerine dair ipuçları veriyor. Tarihsel olarak Türkiye’de karma eğitim ile sekülerizm arasında yakın bir ilişki olduğunu (Çakmak, 2009) hatırlamak da araştırmanın bir diğer temel kavramı bağlamında anlamlı olacaktır. Tarihsel gönderimler yüklü bir bağlamda bu kavrama yer verilmesi, kazanımın yeni programlardan elenmesine katkıda bulunmuş gibi görünüyor. Bunların birlikte, elenen açıklamanın hali hazırda yargı ifadesi içermemesi daha köşeli biçimde

ifade edilmiş bir kazanımın 2005 programı ile birlikte nötrleştirildiği şüphesini de doğuruyor.

2005 Sosyal Bilgiler programında tarihsel tartışmalar bağlamında yer verilen kadın haklarına dair kazanımların sonraki programlardan elenmesi,



tarihsel güç dengelerinin ve dolayısıyla da resmi tarih anlayışının belirli unsurlarının değişmesine bağlanabilir ama bu duruma indirgenemez. Kadın haklarına dair kazanımların, kökleri tarihsel çekişmelere uzanan bağlamın dışına çıkarılıp güncelleştirilerek ve sivilleştirilerek verilmesi mümkünken, bunun yapılmaması bir tercih olarak görülebilir.

Kültür Kavramının Daha Dışlayıcı Hale Gelmesi

Kültür konusuna dair kazanımlar Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretim programlarında önemli bir yere sahip⁸. Bu kazanımlar ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler programlarında “öğrenme alanı”, Türkçe programlarında ise “tema” olarak anılan, “Kültür ve Miras”, “Kültürel Miras”, “Milli Kültür(ümüz)” şeklinde adlandırılmış bölümlerde bulunuyor. 2005 Türkçe programında “Milli Kültür”, dersin 2015 ve 2019 programlarında ise “Milli Kültürümüz” adı altında anılan temanın 2005 programında

7. Sınıfta, 2019 programında ise her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu. Kültür konusuna dair kazanımlar, Sosyal Bilgiler programlarında ağırlıklı olarak kültür öğrenme alanında yer almakla birlikte, “Küresel Bağlantılar” gibi diğer öğrenme alanları altında da bu kavrama dair kazanımlar bulunuyor.

İncelenen Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hepsinde kültür öğrenme alanı çoğulcu bir kültür anlayışını öğretme çabasından uzak görünmekle beraber, programların detaylı bir karşılaştırması, araştırmanın konusu olan kavramlar bağlamında 2018 programının daha dışlayıcı ve tekil bir kültür kavramsallaştırması yaptığını gösteriyor. Üç program da, toplumsal cinsiyet eşitliğini ve sekülerizm temelli hak ve özgürlükleri kapsamlı bir şekilde teşvik eden bir öğrenme alanı tanımlamaktan oldukça uzak. Programlarda temel alınan ortak kültür “Türk kültürü” olarak tanımlanmakla birlikte, 2015 ve 2018 programları kültürün bir toplumu diğerinden ayıran özellikler olması yönünü vurguluyor. 2005 programı ise bu özelliği belirtip, kültürel öğelerin dünya kültürel mirasının renklenmesine katkı sağladığı bilgisini de ekleyerek kültüre atfedilen keskin sınırları inceltiyor. Bu öğrenme alanının sınıf bazındaki açıklamalarında ve etkinlik örneklerinde, 2018 programının 2015 programına kıyasla kültürü daha totalize edici bi-

8 Söz konusu öğrenme alanı 2005 Sosyal Bilgiler programında “Kültür ve Miras: Adım Adım Türkiye”, 2018 Sosyal Bilgiler programında “Kültür ve Miras”, aynı dersin 2015 programında ise “Kültürel Miras” adı altında anılıyor. Bu öğrenme alanı bağlamında üç programdan birlikte söz edildiği durumlarda “Kültür” öğrenme alanı ifadesi kullanıldı. Aynı durumda Türkçe programları için ise “Milli Kültür(ümüz)” teması ifadesi kullanıldı.



çimde kavramsallaştırdığı görülüyor. 2005 programında dinsel farklılıklara gönderme yapan unsurlar içerilmezken, Türk milliyetçiliği vurgusunun hakim olduğu görülüyor. 2005 ve 2018 programları kültür öğrenme alanında birçok açıdan benzeşmekle beraber, 2005 programı laiklik, din ve vicdan özgürlüğü ile kadın haklarına dair içerdiği kazanımlar sayesinde daha dengeli bir yerde konumlanıyor. Program bu kazanımları ağırlıklı olarak ulus devletleşme vizyonu çerçevesinde sunuyor olmakla beraber, barındırdığı totalize edici kültür kavramsallaştırmasının toplumsal cinsiyet eşitliği ve inanç özgürlüğü bağlamında getireceği olumsuz imaları, bu kazanımlar sayesinde görece savuşturmuş oluyor. 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler programlarının bu noktada farklılaşması, Şen ve Starkey'in (2017) 1999-2005 yılları arasında Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi müfredatında şekillendirici bir ideoloji olarak seküler milliyetçilikten dinsel (İslamcı) milliyetçiliğe geçiş olduğu bulgusunu anımsatıyor. Bu çalışma, 2005 Sosyal Bilgiler programlarında seküler milliyetçiliğe ait unsurların hala bulunduğu iddiasında olmakla birlikte, bu bulgu alan yazın ile çelişmiyor. Alan yazında eğitim sisteminde İslamlaşma eğiliminin belirginleşmesi 2011 sonrası (Bayhan, 2017; Bayhan ve Gök, 2017; Karlıdağ-Dennis, McGrath ve Stevenson, 2019; Şen, 2020), muhafazakâr milli-

yetçiliğin yeni eğitim ideolojisi olarak tek başına egemenlik kurmayı başardığı dönem ise Temmuz 2016 sonrası olarak değerlendiriliyor (Şen, 2018).

2018 programındaki dışlayıcı kültür kavramsallaştırması, "Küresel Bağlantılar" gibi daha az homojen bir kültür kavramsallaştırması barındırması beklenen bir öğrenme alanında dahi oldukça belirgin. Örneğin, 2018 programında, "Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle araştırma ve eleştirel düşünme gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır" deniyor. Kazanımlardan biri ise şöyle: "Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir" (2018, s. 22). Bu kazanım ifadesinde özcü ve kültürü değişimden azade gören, dışlayıcı bir yaklaşımı açıkça görmek mümkün. Benzer kazanım 2015 programında "Küresel ölçekte popüler kültürün kültürel davranış kalıplarımıza etkisini analiz eder" biçiminde, daha az dışlayıcı, daha nötr biçimde ifadelendirilmiş (s.21). 2006 programında ise "Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimlerdeki rolünü değerlendirir" (6 Sınıf, s.17) kazanımına yer verilmiş. Söz konusu öğrenme alanının 2019-2020 dönemi ders kitaplarına yansımalarına odaklanan bir çalışma, küresel konuların ağırlıklı olarak Türkiye eksenli işlendiğini ve kalıp yargı-



lar konusunun İslamofobi ve ırkçılık kavramları ile birlikte sunulduğunu belirtiyor (Dere ve Uçar, 2020). Özkaral'a (2015) göre 2005 Sosyal Bilgiler programı daha çok ulusal nitelikleri ön planda tutmakla beraber evrensel bakış açısı da kazandırmaya çalışıyor. Ayrıca, 2018 programında kullanılan "kültürümüz" ifadesinin eğitim söylemi bağlamında eleştirel yaklaşılması gereken bir ifade olduğunu eklemek gerekiyor. Benzer bir kullanıma Türkçe programlarında da rastlandığı, kültür konusuyla ilgili temanın 2005 Türkçe programında "Milli Kültür", 2015 ve 2019 programlarında ise "Milli Kültürümüz" şeklinde adlandırıldığı yukarıda ifade edilmişti. Copeaux'ya (2002) göre eğitim söylemlerinde kişi zamiri "biz" ve iyelik zamiri "bizim" kullanımı güçlü birer kimlik belirteci olarak işlev görür. "Biz" ve "bizim" kelimelerini kullanarak hitap eden anlatıcı, kendisinin ve hitap ettiği kişilerin aynı gruba ait olduğunu vurgularken, dine dair söylemlerde bu tarz iyelik sıfatı kullanımı her durumda dışlayıcıdır: "inanmayan, seküler olan ya da başka bir inanca sahip olan, bu tür dilbilimsel kip (modality) kullanımı yoluyla grubun dışına itilmiş hisseder" (Copeaux, 2002, s. 302).

Cihat kavramı 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer almazken, bu kavramın 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına "Kültür ve Miras" kazanımı kapsamında girdiği görülüyor.

Cihat kavramı 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer almazken, bu kavramın 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programına "Kültür ve Miras" kazanımı kapsamında girdiği görülüyor. 7. Sınıfta yer alan "Kültür ve Miras" öğrenme alanında, "Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder" (s. 23) kazanımında cihat anlayışı, üzerinde durulması gereken kavramlardan biri olarak şu ifadeyle veriliyor: "Gaza ve cihat anlayışı, istimâlet politikası, millet sistemi üzerinde durulur" (s. 23). Gaza kavramı ise 2005 programında bulunmazken, 2015 programına eklenmiş. Her ikisi de din ile ilişkili kavramlar olan istimâlet ve millet sistemi de 2005 ve 2015 programında olmayan, 2018 programı ile gelen kavramlar. Ders kitaplarında istimâlet politikasının, as-

keri yöntemlerle ele geçirilen bölgeleri İslamlaştırma olarak tanımlandığı, millet sisteminin ise nüfusu din ve mezhepler üzerinden teşkilatlandırarak yönetmek anlamında kullanıldığı belirtiliyor (Bkz: Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2019). Bu yeni kavramların önemi, bunların dini referansı olan kavramlar olmasından çok, bu anlam yüklü kavramlarla gelen yeniliklerin



dışlayıcı kültür kavramsallaştırmasına katkıda bulunmasında yatıyor.

Kültür ve kimlik konusundaki alan yazından faydalanarak 2018 programında görülen görece özcü ve totalize edici kültür yaklaşımının hem inanç ve vicdan özgürlüğü, hem de toplumsal cinsiyet eşitliği temelli özgürlükler açısından bazı imaları olduğu iddia edilebilir. Kültürün özgünlüğüne dair ön kabuller, belirli pratikleri kültür nosyonu altında sağlamlaştıran politik mekanizmaların açık edilmesini zorlaştırabilir (Altan-Olcay, 2015) ve evrensel insan haklarının korunması açısından tehlike oluşturabilir (Zubaida, 2015). Aynı ortak köken mitine dahil olamayan “kültürel öteki”, kültürel bozulmamışlığa ve özgünlüğe tehdit teşkil eden bir yabancı olarak görülür (Yuval-Davis, 1997). Ayrıca, “biz” ve “onlar” arasında inşa edilen keskin kolektiflik sınırları aynı zamanda sosyal normların ve sorumlulukların sınırlarına işaret etmesi bakımından ırkçı şiddeti ve kadına yönelik şiddeti anlamada merkezi bir rol teşkil eder, çünkü “öteki”ne karşı sosyal sorumluluğun olmaması demek ona saldırma ve onu ihlal etme özgürlüğünün olduğunu ima eder (Wobbe, 1995).

Günümüzde kadın hakları ve cinsiyet kimliği temelli haklar alanındaki çekişmelere baktığımızda, bu alanlardaki eşitsizliklerin meşrulaştırılma biçiminin aile, kültür ve din gibi birbiri ile ilişkili referans noktaları olduğu görülür.

Toplumsal cinsiyet ilişkileri, hem sosyal kimliklerin ve kolektifliklerin kültürel inşasında, hem de kültürel çekişme ve çatışmalarda merkezi bir yere sahiptir (Yuval-Davis, 1997). Ulus devlet inşa süreçlerinde kadın haklarına dair tartışmalı konuların kültür alanına hapsedilmesi ve kadınların kültürün membağı ve taşıyıcısı olarak görülmesi kadınlar ve erkekler için eşitsiz haklar getirmiştir (Yuval-Davis, 1997). Örneğin 20. Yüzyılın başında İslam dünyasında kadın hakları ve kadın özgürlüğü savunucuları, bu hakları ve özgürlükleri İslamın “modernist” yorumu aracılığıyla meşrulaştırırken, muhafazakârlar bunların Batı kültür emperyalizmine teslimiyet olduğunu savundular (Kandiyoti, 1996, s. 95). Günümüzde kadın hakları ve cinsiyet kimliği temelli haklar alanındaki çekişmelere baktığımızda, bu alanlardaki eşitsizliklerin meşrulaştırılma biçiminin aile, kültür ve din gibi birbiri ile ilişkili referans noktaları olduğu görülür.

Hukukun Göreliliği

Tarih öğretim programlarında 2015 programı ile birlikte üzerinde uzlaşmış evrensel değerlerden azade,



tamamen göreceli bir hukuk anlayışı vurgusunun hakim olduğu görülüyor. Hukuk sistemleri ve hukuki uygulamalar güç ilişkileri ile yakından ilişkili olmakla birlikte, 2015 öğretim programının konuyu ele alışı eleştirel hukuk çalışmaları ile ilişkilenden çok, üzerinde geniş uzlaşa sağlanmış belirli evrensel ve bağlayıcı kurallara karşı tepkisel bir hukuk anlayışını ortaya koymakla sonlanıyor. 2007-2008 Tarih programlarında bu tarz bir anlayışa rastlanmazken, 2018 Tarih dersi öğretim programında 2015 programındaki kadar yoğun ve açık şekilde göreceli hukuk anlayışı vurgulanmıyor, hukukun göreceliliğini im eden birkaç açıklamaya yer veriliyor.

2015 yılı 9. Sınıf Tarih Öğretim Programı, Hukuk ve Adalet adlı 4. Ünite modern hukukun göreceliliğini odağına alarak konuyu işliyor. Programın yaptığı kavramsallaştırmada eşit vatandaşlık ilkesine dayanan günümüz hukuk sistemi ile tarihte var olmuş diğer hukuk sistemlerinin ortaklıklarına şöyle değiniliyor: “Bu ünite öğrencilerin, insanların topluluk halinde yaşayabilmeleri için tarihin en eski dönemlerinden beri belirli bir hukuk sistemi ve adalet anlayışına ihtiyaç hissettiklerini fark etmeleri ve farklı görünen hukuk sistemlerinin aslında

aynı değerleri muhafaza etmeye çalıştıklarını anlamaları amaçlanmıştır” (s. 27). Bu açıklamada hukuk, değer muhafaza etme aracı olarak ifade edilirken, bu değerlerin neler olduğu açıklanmıyor. Ayrıca bu durum, egemen hukuk sistemlerinin çekişmeler ve çatışmalar sonucu ortaya çıktığı ve farklı değerleri savunabileceği teorisi ile de ters düşüyor. Örneğin cinsiyet kimliği veya inanç aidiyetinden bağımsız, eşit vatandaşlık temelli hukuk sistemleri ile bu ilkeleri

reddeden hukuk sistemleri hakim toplumsal düzeni muhafaza etme gayesinde olsalar da aynı değerleri muhafaza etmeye çalışmıyorlar. Program, hukuk sistemlerinin değerleri korumak konusunda benzeştigi dair yapılan genel açıklamadan sonra hukuk sistemlerinin oluşturulmasında etkili olan beşeri ve ilahi kaynakların ayırt

edilmesi kazanımını içeriyor ve tarihte modern hukuk öncesi yürürlükte olan sözlü ve yazılı hukuk sistemlerinden örnekler veriyor (s. 27). Bunlar arasında akıl, gelenek ve kutsal kitaplar, töre, İslam Hukuku, Cengiz yasası ve benzeri sistemler bulunuyor. Bir sonraki kazanımda ise “evrensel hukuk ilkelerinin tarihi şartlara bağlı olarak yerel farklılıklar gösterebildiği” kazanımına yer veriliyor. Bu bölümde şu açıklamalar yapılıyor:

Tarih öğretim programlarında 2015 programı ile birlikte üzerinde uzlaşmış evrensel değerlerden azade, tamamen göreceli bir hukuk anlayışı vurgusunun hakim olduğu görülüyor.



- a. Evrensel hukuk ilkelerinin insan topluluklarının kültür ve gelişmişlik düzeyi ve sosyo-ekonomik hayat tarzları gibi sebepler dolaşısıyla uygulamada farklılıklar gösterebileceği belli başlı seçme örnekler (kadîm medeniyetlere ait kanunnameler, aile ve iş akitleri, ceza infaz yöntemleri) üzerinden değerlendirilir.
- b. Hukuk ilkelerinin uygulamada toplum içindeki farklı güç ve menfaat grupları tarafından tarihî şartlara uygun hale getirilmesi ve bunun toplum düzeninde yol açtığı olumsuzluklar tarihî örnekler üzerinden tartışılır. (2015, s. 27)

Yalnızca bir kazanım açıklamasında (b) yargı ifadesine yer verilirken, diğer bölümlerde tamamen hukukun göreliliği fikri üzerine inşa edilmiş olan ünite kazanımları, hem programın temel amaçlarından bazıları ile hem de kendi içinde çelişiyor. Programın vizyonunun temel amaçlarından biri olan “öğrenciye geniş açılı bir tarih ve vatandaşlık bilinci kazandırmak” (s. 3) amacı ile ters düşen bir yaklaşım içine girilmiş. Bunun yanında, kazanımlar eşit vatandaşlık ilkesine dayalı toplumsal cinsiyet ve inanç özgürlüğü temelli haklara dair olumsuz imalar içeriyor. Sınırlılıkları olsa da üzerinde geniş uzlaşma sağlanmış belirli evrensel ilkelere değinmek-

sizin, somut koşullar ve mücadeleler sonucunda üzerinde uzlaşmış temel insan haklarından azade bir şekilde ortaya konan bu türden bir mutlak göreceli yaklaşım, kadının eşit vatandaşlığa dayalı hukuk sistemleriyle korunan temel hakları konusunda oldukça olumsuz imalara sahip. Örneğin, günümüzde kadınların mülke erişim hakları uluslararası kanunlarla garanti altına alınmışken pek çok ülkede ayrımcı kanunlar, ataerkil gelenekler, görenek-

Hukukun işlevini değer korumaya indirgeyen ve çeşitli hukuk sistemlerini sadece farklı yorumlar olarak gören bu tarz bir yaklaşım, geleneklere dayalı hukuk pratiklerinin doğurduğu toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini görmezden geliyor.

ler ve tutumlar kadınların bu haklara erişimlerinin önünde engel oluşturuyor (Benschop, 2004). Benzer şekilde, kültürel pratikler ve inançlar evlilik, bedensel haklar, cinsel haklar alanında kadınlara karşı ayrımcı öğeler içeriyor olabilir (Maluleke, 2012). Yasaların dini kurallara göre düzenlendiği ülkelerde kadına karşı ayrımcılığın daha belirgin olduğu görülüyor (Gouda ve Pot-

rafke, 2016). Hukukun işlevini değer korumaya indirgeyen ve çeşitli hukuk sistemlerini sadece farklı yorumlar olarak gören bu tarz bir yaklaşım, geleneklere dayalı hukuk pratiklerinin doğurduğu toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini görmezden geliyor. Bu yaklaşımı günümüzün güncel bir tartışma konusu olan, İstanbul Sözleşmesi adıyla bilinen “Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi



Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi” bağlamında da değerlendirmek mümkün. Şiddete toplumsal cinsiyet eşitliği odağında çözümler getiren bu sözleşmenin 12. maddesi, tarafların kültür, görenek, din, gelenek, “namus” kavramlarının şiddet için bir bahane olarak kabul edilmeyeceğini garanti etmelerini şart koşuyor (Council of Europe, 2011, s.11, 19). Hukuku, öğretim programında olduğu gibi üzerinde geniş uzlaşa sağlanmış belirli temel insan haklarına hiç değinmeden, salt göreceli konumlandırılan bu tür bakış açısı; insan haklarının görenek, gelenek, namus gibi kavramların müdahalesine açık bir alan olarak konumlandırılması ve insan hakkı ihlallerini meşrulaştırıcı düşüncelerin teşvik edilmesi riskini taşıyor. Seixas’a (2004) göre tarihçiler, tarihin müfredat ve diğer sosyal politika alanındaki uygulamalarında normatif yargıda bulunma yükünü de sırtlanmalılar, çünkü tarihsel bilinç oluşturma bağlamında açık, demokratik ve adil bir toplum ideali savunmak kaçınılmaz olarak belirli değer yargılarına bağlılığa işaret etmektir (s. 11).

Belirtilmesi gereken bir diğer nokta, bu kazanım ifadelerinin 9. Sınıf öğrencileri için oldukça kafa karıştırıcı ve kavraması zor olması. Her ne ka-

dar kazanımların hali hazırdaki biçimi ipuçları verse de, programın söz konusu kazanım ifadelerini net örnekler olmadan sunması, konunun ne şekilde somutlaştırılacağına ders kitaplarına bırakılmış olduğunu gösteriyor. Yeni öğretim programlarının, temel alınan eğitim felsefesi ve bazı değerlere dair verilen tutum ve davranışların açık olmaması gibi konularda (Diker Coşkun, 2017) eleştirildiği hatırlanırsa, Tarih programındaki bu yaklaşımın istisna olmadığı sonucu çıkıyor.

İslami Bilim Anlayışının Öne Çıkması

2015 Tarih programı ile birlikte bilimin kavramsallaştırılmasında İslami düşünce biçiminin öne çıktığı görülüyor. 2015 ve 2018 Tarih öğretim programlarında İslami bilim anlayışının açıklanmasına ağırlık verilirken, 2007-2008 programlarında İslami bilim anlayışı gibi bir kavram bulunmuyor. 2015 Tarih programı, ilk ünitelerde dini ve akli ilimler ayrımı yaparken, 18-20. yüzyıl dönemini ele aldığı bölümlerde kadim bilim ve pozitivist bilim adları altında iki kategori sunuyor. Bu ayrım şu şekilde ifade edilmiş:

2015 ve 2018 Tarih öğretim programlarında İslami bilim anlayışının açıklanmasına ağırlık verilirken, 2007-2008 programlarında İslami bilim anlayışı gibi bir kavram bulunmuyor.



Kadîm bilimin nazari yapısına karşılık pozitivist modern Batı biliminin ampirik araştırmaya dayanması; kadîm bilimin mutlak gerçekliği ve insanın kendisini bilmesini amaçlamasına karşılık pozitivist bilimin maddi gerçekliği açıklama ve insanın dış çevresini kontrole odaklanması, kadîm bilimin din ve inanç sistemleriyle bağlantı kurabilmesine karşılık pozitivist bilimin bunu reddi gibi hususlar sorgulanır. (s. 52)

Daha önceki dönemleri ele alırken hem 2015, hem de 2018 Tarih programı dini ve akli bilimler ayrımını yapıyor. 2018 programında İslami bilim anlayışına geniş biçimde yer verilirken, “dinî (naklî) ve aklî ilimler ayrımı üzerinde durulur” (s. 27) kazanım açıklaması ile pozitif bilimler olarak bilinen disiplinler ile dini alana ait olan tefsir, kelim ve benzeri disiplinler aynı düzlemde konumlandırılıyor. 2015 öğretim programında hem 9. Sınıf, hem de 10. Sınıf kazanımları içinde “dinî/naklî ilimler, aklî ve felsefî ilimler ayrımı” (10. Sınıf, s. 43) önemli yer tutuyor. 9. Sınıf programında, “İslam medeniyetinde kabul görmüş dinî (nakli) ve akli ilimler ayrımı, İslam'ın bilime hangi misyonları yüklediği bağlamında analiz edilir” kazanım açıklamasına yer veriliyor (s. 34). Bu söylemler DKAB kitaplarındaki söylemler ile benzerlik taşıyor. Ayrıca, bir kazanım olarak 2015 programında, “XIX. Yüzyılda Avrupa'da ve XX. Yüzyılda dünyada hakim bilim yapma pratiği kabul edilen pozitivist bilimin Dünya bilim tari-

hine geçmiş tek bilim yöntemi olmadığı tartışılır” kazanım açıklaması yer alıyor (s. 53). Bu açıklama, programın hukuk konusunda kurduğu salt görelî çerçeve ile uyum sağlıyor.

2006-2007 Tarih öğretim programlarında bu tarz bilgiler yer almazken, 2007 programında (9. Sınıf) Türk ve İslam bilginlerinin bilim dünyasına katkılarının değerlendirildiği bir kazanım bulunuyor. Kazanım açıklamasında 7-13. yüzyıllar arasında yaşamış Türk ve İslam bilginlerine ve eserlerine yer verilmesi gerektiği belirtiliyor. Bunun dışında 2015 ve 2018 programlarındakinine benzer bir içeriğe rastlanmıyor.

2015 öğretim programında İslam dünyasının bilime olan katkılarının vurgulanması ve (b)ilimsel bilgi üretiminin inançla ilişkili bir alan olarak kurulması söz konusu. Buna ek olarak İslami (b)ilim anlayışının siyaset ile bağına değinen kazanımlara da yer veriliyor. 2018 programında da benzer bir yaklaşım bulunmakla birlikte, söz konusu ilişki 2015 programında daha baskın biçimde vurgulanıyor. Bilim, din, siyaset alanlarının birbiri ile sıkı biçimde ilişkilendirilmesi 9. ve 10. Sınıf kazanımlarında aşağıda verilen birkaç örnekte olduğu gibi gözlemlenebiliyor:

9.8.2. Sekizinci ve On İkinci yüzyıllar arasında İslam âleminin dünya bilim hayatına katkılarını değerlendirir.

(...)



- b. Müslüman âlimlerin matematik ve tabiat bilimlerindeki katkılarına değinilirken, öğrencilerin modern Batı bilimi öncesinde de farklı dünya görüşleri ışığında bilim yapıldığını keşfetmeleri sağlanır. (2015, s. 34)

10.2.5.1. Osmanlı Devleti'nde ilmiye sınıfının devlet idaresi, hukuk ve ilim hayatında üstlendiği rolleri açıklar.

- a. İlmiye sınıfının farklı vazifeleri (ilim ve tedris, hukuk ve adalet, devlet idaresi), dinin devlet idaresi ve toplum düzenindeki rolü dikkate alınarak irdelenir.

(...)

- c. Osmanlı dünyasında medreseler ve âlimlerin yanısıra, tekkeler ve ariflerin de bilgi üretimi ve eğitim alanında önemli vazifeler üstlenmesi tartışılır.

10.2.5.3. Osmanlı din hayatında ilim ve irfan gelenekleri arasındaki farklılıklar ve bağlantıları değerlendirir.

- a. İlim ve irfanın birbirini tamamlayan işlevleri, her ikisine de mensup örnek şahsiyetler üzerinden tartışılır.
- b. İlmin kitabi niteliği ve herkese açık objektif gerçekliğin bilgisine ulaşmayı hedeflemesinden farklı olarak, irfanın kitabi olmayan kaynak ve usullerden de yararlanan ve kişiye mahsus bir hakikat arayışı olduğu açıklanır.

Bu anlayışı, bilim-iktidar ilişkisi kaynaklı tarihsel hegemonya çekişmeleri bağlamında anlamlandırmak mümkün.

19. Yüzyıl Osmanlı Devleti'nde Avrupa kaynaklı bilim üzerine yaşanan tartışmalar sosyal düzenin devamı kaygısı

ile yakından ilişkiliydi ve bilim alanındaki Avrupa etkisini tehdit olarak görenler bilimin anlamından çok makul bilim insanı nasıl olmalı sorusu ile ilgilieniyordu (Yalçinkaya, 2010). 1880'lerde, bilginin tek başına insanı erdemli kılmayacağı resmi bakış açısı haline gelirken, bilimle içli dışlı olan öğrenciler İslamı görmezden gelmenin sonucunda asiliğe sürüklenen kafası karışık insanlar olarak tanımlanıyor (Yalçinkaya, 2010), asileşme ve "yoldan çıkma" tehlikesine yakın görülüyorlardı (Yalçinkaya, 2011, s.165). 2015 programında 17-18. yüzyılların ele alındığı ünite de yer alan kazanımlarda, bilim-din gerginliğinin program tarafından da kabul edildiği görülüyor. Programda şu kazanıma yer veriliyor: "Aydınlanma düşüncesinin, seküler bir özgürleşme projesi olarak insanı kurumsal din, fizikî çevre (tabiat), toplumsal gelenekler gibi sınırlandırıcılardan bağımsızlaştırma ideali temelinde inşa edildiği fark edilir" (s. 47). Bağımsızlaştırma kelimesi kaynaklı bu kazanımda bir değer yargısı kullanıldığı ve aydınlanma düşüncesine ve bilime olumlu bir değer atfedildiği çıkarımını yapmak hızlı bir sonuç çıkarmak olacaktır. Yukarıda verilen örneklerde görülen, programa hakim bilim kavramsallaştırması bunu kanıtlar nitelikte. 2008 10. Sınıf Tarih programında da aydınlanma çağında bilim alanında meydana gelen gelişmeler ile bu gelişmelerin ekonomik, siyasi ve toplumsal etkilerine değinilmesi



isteniyor. Programda, aydınlanmaya ve bilime olumlu değerler atfedildiği şu etkinliğin içerilmesinden anlaşılıyor: “Aydınlanma felsefesi ile Atatürk’ün ‘Hayatta en hakiki mürşit ilimdir’ sözü tartışılır” (s. 22). 2015 ve 2018 programlarının aksine, bilimsel bilginin göreceli olduğu düşüncesi 2007-2008 programlarında yer almıyor.

Laiklik İlkesine Dair Kazanımlardaki Farklar

Laiklik ilkesine ve din ve vicdan hürriyetine dair kazanım ve açıklamalara 2005 Sosyal Bilgiler programında yer verilirken, 2015 ve 2018 programları bu konuda kazanım içermiyor. 2005 Sosyal Bilgiler programında “Laiklik ilkesini kavrayabilme” kazanımı bulunuyor (s. 44) ve bu kazanımda şu açıklamalara yer veriliyor:

- Bu ilke çerçevesinde; laikliğin, dinin devlet düzeni, eğitim ve hukuk sistemleri ile toplumsal yaşayış üzerindeki etki, baskı ve denetiminin kaldırılması şeklinde tanımlanabileceği belirtilerek, Cumhuriyetten önceki dönemde padişahların din ve devlet işlerini birlikte yürüttüğü belirtilecektir.
- Ülkemizde laikliğin yerleşmesi amacıyla yapılan değişikliklerden yola çıkılarak laiklik ilkesinin temel esasları (devlet yöneti-

minde din kuralları yerine millet egemenliğinin esas alındığı, akla ve bilime önem verildiği, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının din ve vicdan hürriyetinin anayasa ile güvence altına alındığı, dini inanç ve duyguların istismar edilmesine izin verilmediği, demokrasinin gereği olduğu) açıklanacaktır.

- Laiklik ilkesinin milli birlik ve beraberliğimizin sağlanmasında çok önemli bir rol oynadığı açıklanarak, Türk milletine çağdaşlaşma yolunun açıldığı örneklerle vurgulanacaktır.
- Laiklik ilkesinin cumhuriyet yönetiminin güçlenmesi için gerekli olduğu ve ülkemizde demokrasinin yerleşmesine yardımcı olduğu belirtilecektir.
- Atatürk’ün İslam dini, din ve vicdan hürriyeti ile dini istismar ve taassup konularındaki sözlerinden örnekler verilerek laiklik ilkesinin Türk toplumuna sağladığı yararlar örneklerle açıklanacaktır. (s. 44)

Bu kazanım açıklamalarında, laiklik ilkesinin din baskısından özgür olma yönü vurgulanıyor ve laiklik kavramı din ve vicdan hürriyeti, demokrasi, millet egemenliği gibi önemli hak ve kavramlar ile bağdaştırılarak olumlu bir değerlendirmeye tabi tutuluyor. Bununla birlikte laikliği meşrulaştır-

Laiklik ilkesine ve din ve vicdan hürriyetine dair kazanım ve açıklamalara 2005 Sosyal Bilgiler programında yer verilirken, 2015 ve 2018 programları bu konuda kazanım içermiyor.



ma araçları olarak toplumsal barış ve huzur, insan hakları ve bireysel özgürlükler gibi gündelik yaşama ve sosyal hayata içkin kavramlar yeterince öne çıkarılmıyor ve söz konusu kazanım bunlara dair somut örnekler yardımıyla detaylandırılmıyor. Bunun yerine daha soyut, tarihi ve resmi kavramlar öne çıkarılarak ve Atatürk'ün otoritesine başvurularak meşrulaştırma yapılıyor söz konusu. “Milli birlik ve beraberliğimizin sağlanması” da meşrulaştırma için kullanılan savlardan biri. Programda, laiklik kavramına dair kazanımlar ağırlıklı olarak “Kültür ve Miras” öğrenme alanının altında bulunuyor. Laiklik konusunun bu öğrenme alanında ele alınması ve konunun ele alınış biçimi, 2005 Sosyal Bilgiler programının, kültür kavramsallaştırması açısından birçok yönden benzeştiği 2018 programından farklılaşmasını sağlıyor. 2005 programının dini baskı ve denetimin sınırlandırılmasını din ve vicdan hürriyetiyle bağdaştırması, “kültürümüze ait olmayan unsurlar” gibi geniş bir dışlanabilecekler kümesi çizen 2018 programından farklı bir biçimde, 2005 programında din ve inanç temelli farklılıkların açıkça içerilmese de dışlanmadığı bir kavramsallaştırma yapılmasına katkıda bulunuyor.

Laiklik kavramına 2015 Sosyal Bilgiler programında amaçlar ve kazanımlar arasında yer verilmezken, 2018 programında programın özel amaçları arasın-

da iki amacın kapsamında yer veriliyor. Bu iki amaç şunlar: “Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları” ve “İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri” (s. 8). Fakat bu amaçların kazanımlara yansıtılmadığı görülüyor.

Din ve vicdan özgürlüğüne dair kazanımlara 2005 Sosyal Bilgiler programlarında ve 2010 ve 2012 Ortaöğretim İnkılap Tarihi⁹ programlarında yer verilirken, 2018 programında yer verilmiyor. Hem 2010, hem de 2012 İnkılap Tarihi programında, “Din ve vicdan hürriyetini değerlendirir” ka-

9 Araştırmada içerilen İnkılap Tarihi programları 1. Dönem için 2010, ikinci dönem için 2012, üçüncü dönem için 2018 basımıdır. 2012 İnkılap Tarihi programı, 2015 dönemi kapsamında incelenip de 2015 yılında basılmayan tek program. “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi eski öğretim programları yapılan değişikliklerle 2012-2013 öğretim yılına kadar kullanılmış, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni bir öğretim programı uygulanmaya başlanmıştır” (Çençen ve Akça Berk, 2017, s. 242). Bu nedenle 2012 programı ikinci dönem programı olarak araştırmaya dahil edildi.



zanımı yer alıyor (2010, s. 36; 2012, s.36). Bu kazanım hem otoriteye, hem araçsal rasyonaliteye, hem de değerlere referans verilerek meşrulaştırılıyor. Din ve vicdan hürriyetinin laikliğin bir gereği olduğunun ve anayasayla güvence altına alındığının vurgulanması, toplumsal barışa önemli bir katkı sağladığının örneklerle açıklanması isteniyor. Ayrıca, din ve vicdan hürriyetinin insan haklarının temel bir unsuru olduğunun belirtilmesi gerektiği ifade ediliyor.

Din ve vicdan özgürlüğü, 2006 yılı 6. Sınıf Sosyal Bilgiler programında da yer alırken, 2015 ve 2018 programlarında bulunmuyor. “Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur” (s. 18) kazanımı için etkinlik örneği olarak, düşünce ve ifade özgürlüğünün önemine ve gerekliliğine dair bir gazete yazısı hazırlama çalışması verilmiş. Bu kazanım, “Güç Yönetim ve Toplum” adlı öğrenme alanında bulunuyor. Bu öğrenme alanına 2015 ve 2018 programlarında denk düşen alanlardan biri olan “Etkin Vatandaşlık”ta din ve vicdan özgürlüğü gibi bir konu yer almıyor. 2015 programında bu öğrenme alanının temelini hukuk ve siyaset biliminin oluşturduğunun ifade edilmesine rağmen, alanın temel konularından olan din ve vicdan özgürlüğü ve laiklik konularına yer verilmemesi bir eksiklik olarak öne çıkıyor. Aynı öğ-

renme alanında 2018 programı daha da sınırlı bir yaklaşım sergiliyor. Örneğin “demokratik tutum”, kazandırılması gereken bir değer olarak 2015 Sosyal Bilgiler programında varken, 2018 programında yer almıyor. 2015 programında “Bir yaşam biçimi olarak demokratik tutumu benimser” (24) kazanımı yer almakla birlikte, 2018 programında böyle bir kazanıma yer verilmemekte; “demokrasinin önemini açıklar” (s. 22) ve benzeri, demokrasi kavramına dair anlama ve açıklama bazlı kazanımlara yer verilmekte. 2005 öğretim programında “Etkin Vatandaşlık” adlı öğrenme alanı bulunmuyor. Bu programda vatandaşlıkla ilgili konular dört farklı öğrenme alanına dağıtılmış. Programdaki açıklamalara göre, bunlardan ikisi “Birey ve Toplum” ve “Kültür ve Miras” (s. 95). “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanının kapsamına benzer bir kapsama sahip olan diğer iki alan ise “Güç, Yönetim ve Toplum” ile “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımlar bir yandan sivil toplum perspektifinden ele alınmış olmakla birlikte demokrasi, katılım, hak ve hürriyet kavramları programda daha çok Atatürkçülük ile ilgili kazanımlar bağlamında yer alıyor. Örneğin, şu kazanım açıklamasına yer veriliyor: “Cumhuriyetçilik ilkesini benimsemenin cumhuriyet yönetimine bağlılığı sağladığı, cumhuriyet yönetimini korumayı ve yüceltmeyi amaçladığı vurgulanarak, cumhuriyet yönetiminin Türk toplu-



muna sağladığı faydalar demokrasi, katılım, hak ve hürriyet kavramları çerçevesinde değerlendirilecektir” (s. 42). Bu tarz bir çerçevelenmede, demokrasi ve katılım daha dolaylı ve kendinden menkul değerler olarak işlenmekle birlikte olumlu bir değerlendirmeye tabi tutuluyor ve 2018 programındaki “yokluk” görülüyor. Demokrasi konusu, 2005 programında özellikle 6. Sınıfta görece geniş biçimde işleniyor. Programda, bu konu bağlamında şu tür kazanımlar bulunuyor: “insan haklarının gelişim sürecini analiz eder” (2006, s. 18); “demokrasinin insan hakları için vazgeçilmez bir değer taşıdığını takdir eder” (2006, s. 49); “demokrasinin temelinin özgürlük ve eşitliğe dayandığını bilir” (2006, s. 49). Yukarıda ifade edildiği gibi, 6. Sınıf programında demokrasi ile ilişkilendirilen kavramlardan biri din ve vicdan özgürlüğü. Yani 2015 programında demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü ile ilişkilendirilmezken, 2018 programı ile birlikte demokratik tutum değeri ve kazanımı da eleniyor. Söz konusu durum “Birey ve Toplum” teması için de geçerli. Bu temada, 2015 programı demokratik tutumu, kazandırılması gereken bir değer olarak içerirken, 2018 programı içermiyor.

Birey ve toplum arasındaki ilişki hem din ve vicdan özgürlüğü hem de

toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında önemli imaları olan bir konu olduğu için birey ve toplum teması kazanımlarına dair farklılıklar, üzerine düşünülmesi gereken farklılıklardır. Atatürkçülük konulu kazanımların 2017 ve 2018 Sosyal Bilgiler programlarında 2005 programına göre belirgin biçimde azaldığı, farklı çalışmalar tarafından belirtiliyor (Güneş ve Dündar, 2019; Sözen ve Ada, 2018; Tay, 2017). Fakat inanç özgürlüğü, demokrasi, katılım, hak ve hürriyet kavramlarının 2005 programında ağırlıklı olarak Atatürkçülük ile ilişkilendirilerek verilmesi, bu kavramların 2015 ve 2018 programlarından tasfiye edilmesini açıklamaya yetmiyor.

Geçmişin nasıl algılandığı insanların bugüne ve geleceğe dair algılarını da şekillendirdiği için (Seixas, 2004) programlardaki farklılıklar önemli veriler sağlıyor.

Düzenleyici Bir Güç Olarak Din Vurgusu

2015 Tarih Öğretim Programı ile birlikte dinin toplumsal ve siyasal hayatta düzenleyiciliğine vurgu başlıyor ve kazanım açıklamalarında dini referansların ağırlığı göze çarpıyor. Bu vurguyu, programın birçok ünitesinde görmek mümkün. Bu konunun tarih dersinde işlenmesi beklenmeyen bir durum değil. Fakat geçmişin nasıl algılandığı insanların bugüne ve geleceğe dair algılarını da şekillendirdiği için (Seixas, 2004) programlardaki farklılıklar önemli veriler sağlıyor.



2015 Tarih programında “Göç ve Yerleşme” ve “Geçim ve Ekonomi” adlı ünitelerde dinin düzenleyiciliğine dair kazanımlar ve detaylı kazanım açıklamaları bulunuyor. Bu kazanımlardan bazıları ve kazanım açıklamaları aşağıda görülebilir:

9.7.1. Kadîm dünyada geçimlik ekonomi tipinin hakim olmasının sebeplerini açıklar.

(...)

c. Semavi dinler ve kadîm dünyanın diğer inanç sistemlerinin insanın dünyevileşmesine koyduğu sınırlamalar ile geçim ekonomisinin benimsenmesi arasında ilişki kurulur. (s. 32)

9.7.5. Dinlerin, insanların ekonomiye bakışını ve ekonomik faaliyetlere yönelik etkilerini değerlendirir.

- Semavî dinlerin faiz yasaklarının kapitalist ekonomiye geçiş yolunda çıkardığı engeller tartışılır.
- Dinlerin ekonomik faaliyetleri, insanın meşrû bir geçim kaynağına sahip olması ve nefsinin terbiye etmesi çerçevesinde tanımlaması, İslam'ın bu konuda vaz' ettiği ilkeler örneğinde irdelenir.
- İslam tasavvufunda mevcut meslek ahlâkı anlayışı, sadece belirli bir döneme ve üretim tarzına mahsus olmayan evrensel ilkeler olarak kavranılır. (s. 33)

9.6.3. Kadîm dünyada dinlerin insanların yerleşik hayata geçmesi ve şehirlerin örgütlenmesi üzerindeki etkilerini değerlendirir.” (s. 30)

- Göbeklitepe, Ur, Hattuşa, Konstantinopolis, Urfa ve Kudüs şehirlerinin ortaya çıkışı ve gelişmesi ile Yesrib'in Medine'ye dönüşmesi örnekleri üzerinden şehrin fiziki dokusu ve sosyal hayatında din, din adamları ve mabedlerin oynadığı rol irdelenir.
- Bedeviyetten medeniyete geçiş olgusu, İslam'ı kabul eden Bedevi Arap ve konar-göçer Türk toplumlarının yaşadığı dönüşüm örneklerinde analiz edilir. Bu olgunun sosyal hayattaki tezahürleri, İbn Haldun'un Mukaddime'si ve Dede Korkut Hikayeleri'ndeki ilgili kısımlarda keşfedilir. (s. 30)

2007-2008 Tarih programlarında bu tarz kazanımlar ve açıklamalar bulunmuyorken, 2018 programında yalnızca bazı açıklamalarda, örneğin göç konusunda detay olarak bu bilgilerden bir kaçına yer veriliyor, yukarıda verilen bağlamda 2015 programındaki din vurgusuna rastlanmıyor.

2015 programında, gücün meşruiyeti kavramsallaştırılmasında dine merkezi bir rol atfedilirken, 2018 programında daha az vurgulansa da yine önemli bir rol atfediliyor. 2007-2008 Tarih programında bu eğilim görülüyor. Örneğin, 2015 programında aşağıdaki kazanım açıklaması bulunuyor:

Ünitede ele alınan siyasi organizasyon tipleri, öğrencinin bunları birbirinden ayırt etmesini sağlayacak şekilde, şu alt temalar çerçevesinde analiz edilir: I. Gücün Meşruiyet Kaynağı (Kut, Tanrı Krallık (Firavunluk),



Halifelik vs). II. Gücün Maddi Temel ve Kaynakları (Coğrafi yapı, soy dayanışması, silahlı güç, halk, servet); III. Güç Paylaşımı ve Yönetim Organizasyonu (Kurultay, Şura, Meclis, Tiranlık, Aristokrasi, Oligarşi, Demokrasi, Cumhuriyet, İmparatorluk). (s.24)

Benzer şekilde programda, “İnançların siyasi organizasyon üzerindeki etkisini değerlendirir” kazanımı bulunuyor. Kazanıma dair aşağıdaki detaylara yer veriliyor:

- a. Din ve inançların insanların toplu olarak yaşamalarını sağlayan birleştirici bir unsur olduğu tarihî örnekler üzerinden incelenir.
- b. Güç ve yönetim yapılarını yönetilenler indinde meşrû hale getirebilmek için yönetenlerin dinleri araçsallaştırabildikleri tarihî örnekler üzerinden sorgulanır. (2015, s. 24)

2018 programında konu bu kadar detaylandırılmamış, sadece “b) Siyasi gücün meşruiyet kaynakları ve siyasi gücün maddi kaynakları (coğrafi yapı, hayat ve geçim tarzı, soy dayanışması, silahlı güç) üzerinde durulur” (2018, s. 23) ifadesi bulunuyor. İlerleyen ünitelerde yine aynı vurguya yer vermekle birlikte, 2018 programı 2015 programına göre konuyu daha az detaylandırmış. Bu sadeleştirme yaklaşım farkından çok, hem 2018 programının daha kısa olmasına, hem de 2015 programında örneklerin zaten verilmiş olup, tekrara gerek duyulmamasına bağlanabilir.

2015 Tarih programında, “İslam’ın toplum hayatına dair ilkelerinin güç ve yönetim alanına yansımalarını değerlendirir” (s. 24) kazanımında, İslami yönetim biçiminin evrensel ilkelere vaaz ettiği açıklanmasını isteyen şu talimat bulunuyor:

- a. Hz. Muhammed ve Dört Halife’nin İslam’ın erken döneminde toplum düzeni ve idarede dinî akidelere uyma konusunda gösterdiği hassasiyet uygun örnekler üzerinden incelenir. İslam’ın esas itibarıyla tek bir devlet formunu değil, insanların birey ve toplum olarak hayatın hakikatini idrak etmeleri ve birlikte barış içinde yaşamaları için evrensel ilkeleri vaz’ ettiği vurgulanır. (2015, s. 24)

Bu detaylandırmada İslami yönetim biçiminin olumlu bir değerlendirmesi söz konusu olmakla birlikte, yeterince açık ifadeler olmaması nedeniyle bu kazanımın kitaba nasıl yansıdığı önemli bir konu olarak karşımıza çıkıyor. Bununla beraber, kendi içinde çelişkileri barındıran bir ifade. Bir yandan toplum düzeni ve idarede dini akidelere uyma konusunda hassasiyet olumlu bir durum olarak ele alınırken, diğer yandan akidelerine bağlılığın önemli olduğu İslam dininin tek bir devlet formunu ortaya koymadığı iddia ediliyor. Bu bağlamda çelişki oluşturan bir diğer durum ise dini akidelere uymanın önemli olduğu bir yönetim biçiminin insanlara gerçekliği idrak etmeleri ve barış içinde yaşama-



ları için evrensel ilkeler koyduğunun vurgulanması.

2015 Tarih programı 9. Sınıfın 3. Ünitesini “Dinler, İnanışlar ve Felsefi Sistemler” olarak adlandırmış. 2007 ve 2018 programlarında böyle bir adlandırma ve buradaki içeriğin büyük bir bölümü bulunmuyor. 2015 programı “İnsanın, yeryüzündeki varoluşunu anlamlandırmak için inanç sistemlerine ihtiyaç duyduğunu fark eder” (s. 25) kazanımında inanç sistemlerine duyulan ihtiyaca sonsuzluk ve evrensellik atfediyor. Bu kazanım aşağıdaki gibi detaylandırılmış:

- a. İnsanın tarihin ilk dönemlerinden beri hayatın kaynağı, manası, gelişme geçiciliği (fânîlik), kalıcı hayat (beka), ölümden sonraki hayat, öte dünya (âhiret), gibi sorunları farklı inanç sistemleri (din, felsefe, mitoloji) çerçevesinde sorguladığı fark edilir.
- b. Metafizik, din, şariat (dinî hukuk), mezhep, tabiat felsefesi, yaratılış efsanesi, bilgelik, hikmet, tasavvuf, mistisizm, ihtida gibi kavramlar yeri geldikçe açıklanır. (s. 25)

Dinsel çağrışımı olan kavramlara ağırlık verilen bu açıklamalarda 2015 yılı 9. Sınıf programı, inanç sistemi olarak yalnızca dinleri kastetmemekle birlikte, 10. Sınıf programındaki şu kazanım, işaret edilenin ağırlıklı olarak dinler olduğunu gösteriyor: “Modern dünyada Avrupa merkezli gelişen ideolojilerin, birey ve toplumun dünyayı

anlamlandırma arayışında dinin yerine geçtiğini değerlendirir” (2015, s. 53). Kazanıma dair şu açıklamalara yer veriliyor:

- a. Batı modernliğinin burjuva sınıfının entelektüel faaliyetlerde (bilim, eğitim, hukuk) Katolik Kilisesi'nin tekeli kırma ve kendine yer açma çabası çerçevesinde bir sekülerleşme projesi olması tartışılır.
- b. Modern siyasi ideolojilerin (liberalizm, sosyalizm, Marksizm, nihilizm), temel görüşleri tanıtılarak sekülerizm ve pozitivizmle ilişkisi analiz edilir.
- c. İki dünya savaşı arasında Avrupa'da ve Dünya'da güç kazanan totaliter ideolojiler (Nazizm, Faşizm, Stalinizm), rasyonalizm ve materyalizm akımlarının beslediği mutlak güç ve mutlak kontrol arzularının aşırı ürünleri olarak tartışılır. (s. 53)

Buradaki ilk maddede (a) Batı modernliği sekülerizme indirgenip ve seküler anlayış sistemleri salt Batı'ya özgü kavramlar olarak sunulup, bu yaklaşımı dengeleyecek farklı açıklamalara yer verilmediği için hem oryantalist bir yaklaşım sergileniyor, hem de “Batı”ya ait olmayan dünyadaki din dışı değer sistemleri ötekileştiriliyor. İlerleyen iki maddede (b ve c) ise totaliter ideolojiler ile rasyonalizm ve materyalizm arasında ayrılmaz bir bağ kuruluyor. Söz konusu ideolojilerin milliyetçilik ile yakın bağına değinilmeden, totaliter ideolojiler ile



sekülerizm kavramı ilişkiye sokularak yeni bir anlam ilişkisi üretiliyor ve sekülerizm ile totaliter ideolojiler arasında bağ kuruluyor. Aslında buradaki anlam Merleau-Ponty'nin (1960) ifade ettiği gibi, ilişkiye sokulan kavramların önceki hallerinde var olmayan, kavramlar arası ilişki kurulması sonucu ortaya çıkan bir anlam. Bazı açılardan post-modern anlatılardan esinlenen bu tür kazanımlar 2007-2008 ve 2018 programlarında yer almıyor. Önceki bölümlerdeki tartışmalardan ve yukarıdaki örneklerden yola çıkarak Tarih dersi öğretim programlarının 2015 yılı itibariyle zaten değiştiğini söylemek mümkün. 2018 programı ile bu değişiklikler büyük ölçüde korunmakla beraber, dini referans yoğunluklu bazı detayların 2018 programında daha az, öz ve seyreltilmiş biçimde yer bulduğu söylenebilir.

Toplumsal ve siyasal yaşamın dini ve mezhepsel aidiyet üzerinden düzenlenmesi anlamına gelen “millet sistemi”, 2015 ve 2018 Tarih programlarında vurgulanırken, dersin 2007-2008 dönemi programlarında buna yer verilmiyor. Örneğin 2015 programında şu kazanım ve açıklamalar yer alıyor:

Önceki bölümlerdeki tartışmalardan ve yukarıdaki örneklerden yola çıkarak Tarih dersi öğretim programlarının 2015 yılı itibariyle zaten değiştiğini söylemek mümkün.

10.2.5.2. Millet sistemini Osmanlı İmparatorluğu'nun çok kültürlü yapısı bağlamında tartışır.

- Millet ve ümmet kavramlarının, İslam ve Osmanlı düşünce geleneklerinde bugünden farklı anlamlara geldiği açıklanır.
- Millet sisteminin Osmanlı Devleti'nin cihanşümül ve çokkültürlü yapısına sağladığı katkılar tartışılır.
- Millet sisteminin farklı dinî ve kültürel kimliklere sahip toplum kesimlerini idare etmek için politik bir araç olarak kullanılması da sorgulanır. (s. 43)

2018 programında da benzer bilgilere yer veriliyor. “Osmanlı Devleti'nde millet sisteminin yapısını analiz eder” (s. 35) kazanımı kapsamında şu açıklamalar yapılıyor:

- İslam ve Osmanlı düşünce geleneklerinde ümmet ve millet kavramlarına yüklenen anlamlara değinilir.
- Farklı dinî ve kültürel kimliklere sahip toplum kesimlerini idare etmenin millet sistemi sayesinde mümkün olduğu vurgulanır. (s. 35)

Ayrıca, 2018 programı, savaş ile ele geçirilen yerlerdeki Müslümanlaştırma üzerine de vurgu yapıyor, “Rumeli'deki fetihlerin kalıcı olmasında, gönüllü ve zorunlu olarak rol alan



demografik güçlerin (...) ve iskân politikasının önemi vurgulanır” adlı bir kazanıma yer veriyor (s. 31). Söz konusu kazanımlar geçmişte yaşanan olaylarla ilgili kazanımlar olmakla birlikte, verilen bilgilerin bugüne dair söylediklerine, bilgilerden nasıl çıkarımlar yapılması gerektiğine dair kazanımlara ve açıklamalara yer verilmiyor. Bu durum, kazanımların içerdiği değer ve pratiklerin zaman ve mekandan bağımsız olarak ve nostaljikleştirilerek ders kitaplarına yansıtılması ihtimalini kuvvetlendiriyor.

Ulusal tarihin, ulusun şu anki ve gelecekteki ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gibi bir özelliği vardır (Lewis, 1975). Ulus devlet projelerinde tarihin önemli bir misyonu belirli dönemleri ve olayları hatırlamak veya unutmayı içerir (McCrone, 1998). Bu şekilde yeniden kurulan tarihsel anlatılar yoluyla, belirli özellikler bir ulusa ve onun kimliğine özgü, onu “diğer”lerinden ayıran özellikler olarak ortaya konur (Nahmiyaz, 2018). Bu nedenle tarih öğretim programlarında hangi olayların ve özelliklerin vurgulandığı ve hangilerinin unutulduğu programların niteliğine ve önceliklerine dair önemli veriler sağlar.

Davranış düzenlemede etik vurgusu 2005 Hayat Bilgisi programının

Davranış düzenlemede etik vurgusu 2005 Hayat Bilgisi programında bulunurken, etik konusu 2015 ve 2018 programlarında yer almıyor.

da bulunuyorken, etik konusu 2015 ve 2018 programlarında yer almıyor. “Etik davranma”, “özyönetim” becerisinin bir ögesi olarak sunuluyor (s. 12) ve “Ailesinde ve akrabaları arasında etik değerlere ne kadar önem verildiğini gözlemler” kazanımı yer alıyor (2005, s.115). Bu kazanımın aile içi görevler ve kurallar ile başkalarıyla ve arkadaşlarla ilişkilere dair kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiği açıklanıyor. 2015 ve 2018 programlarında etik kavramı yer almazken değer vurgusu öne çıkıyor. Bu durum, programların genel amaçlarından da anlaşılıyor. Her bir programın genel amacı aşağıdaki şekilde ifade edilmiş:

Programın öncelikli amacı, öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanmalarına ve

olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bununla birlikte Hayat Bilgisi dersinde öğrenciler aynı zamanda 4. ve 5. Sınıf programlarında yer alan sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerine temel oluşturabilecek bilgileri de kazandıracaklardır. (2005 Hayat Bilgisi, s. 12)

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir. (2015 Hayat Bilgisi, s. 1)



Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, öz güveni yüksek, çevresi ve kendisiyle barışık, millî ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir. (2018 Hayat Bilgisi, s. 8)

Görüldüğü gibi programların amaçları birçok açıdan benzeşmekle birlikte, 2015 ve 2018 programında değer vurgusu dikkat çekiyor. 2005 programında değer vurgusu 2015 ve 2018 programındaki kadar net değil. Programın kazandırması beklenen özellikler daha çok "kişisel nitelikler" terimi kullanılarak tanımlanıyor. Değerler eğitimi 2005 müfredatıyla birlikte vurgulanmaya başlanmış, fakat resmi olarak müfredata girmesi 2010 yılında İlk Ders Genelgesi ile gerçekleşmiştir (Tunçel, 2017, s. 8). Değerler Eğitimi politikasını mercek altına alan Tunçel'e (2017) göre, değerler eğitiminin kurgulanması ve uygulanmasında Sünni-İslam değerleri temel alınmış ve bu durum eğitimde hem laiklik ilkesinin erozyona uğramasına neden olmuş, hem de cinsiyetçi ve ayrımcı yaklaşımları güçlendirmiştir.

Konuyla ilgili olarak, önceki iki dönemin programından diğer açılardan pek bir farklılık göstermeyen 2019

Türkçe öğretim programında, temalar bazında önerilen konulara daha fazla dinsel konunun girmesi eklenebilir. 2005 ve 2015 programında olmayıp da 2019 programında olan bu konular, "haram", "helal", "kul hakkı", "sılayırahim" (s. 15) gibi kavramlar. Bu kelimeler "Birey ve Toplum" teması için önerilmiş. Dini konulara yer verilmeyen 2005 programında, "İçerik Önerileri" başlığı altında verilen konular zorunlu değildir" ifadesiyle (s. 168) önerilen konuların zorunlu olmadığı belirtilirken, 2019 programında böyle bir durum belirtilmiyor. Hem Türkçe gibi bir dersin programında bu konuların içerilmesi, hem de etik alanına ait kavramların dinsel alana ait kavramlarla ikame edilmesi sonucu ortaya çıkan bu durum, yeni öğretim programlarına dair oluşan genel izlenim ve programlara getirilen eleştiriler ile uyum sağlıyor.

Üç döneme ait programda da toplumsal cinsiyete dair kavramlara kayıtsızlık ve toplumsal cinsiyet eşitliği teriminden kaçınma eğilimi görülüyor.

Toplumsal Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği

Üç döneme ait programda da toplumsal cinsiyete dair kavramlara kayıtsızlık ve toplumsal cinsiyet eşitliği teriminden kaçınma eğilimi görülüyor. Kadın haklarına dair kazanım ve açıklamaların 2005 dönemi öğretim programlarında, özellikle bu dönemin Sosyal



Bilgiler programlarında yer alırken takip eden programlardan çıkarıldığı, fakat 2005 programlarının da toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesinden kaçındığı önceki bölümlerde belirtilmişti. 2015 ve 2018 programları içerdikleri kazanımların dolaylı gönderimleri nedeniyle toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmede 2005 dönemine göre daha yetersiz olmakla birlikte, incelenen üç dönem programının da toplumsal cinsiyet eşitliği kavramına değinmekten kaçındığı görülüyor. Bu bölümde, diğer bölümlerden farklı olarak, toplumsal cinsiyet bağlamında öğretim programlarında görülen farklılıklar kadar sürekliliklere ve programların ikircikli tavrına dair örnekler yer veriliyor.

2005 programı, Sosyal Bilgiler programları arasında “toplumsal cinsiyet” ifadesini kullanan ve program değişikliği gerekçeleri arasında toplumsal cinsiyet alanında yaşanan gelişimi ve değişimi sıralayan tek program. Programdaki kazanımlar ve açıklamalar bu gerekçenin altını doldurmuyor olmakla birlikte toplumsal cinsiyet alanında görülen değişim, gerekçe olarak aşağıdaki biçimde yer alıyor:

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme

ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir. (2005, s. 50)

2015 Sosyal Bilgiler programı daha uzun ve dağınık biçimde programın yapılma gerekçesini açıklarken, bilgi ve teknolojideki hızlı gelişmelerin toplumsal değişimi küresel boyuta taşımamasını ve bu hızlı gelişmelerin eğitim anlayışını ve uygulamalarını değiştirmeyi zorunlu kılmasını ana gerekçeler olarak gösteriyor (s. 1). Program, “Öğrencilerin, değişimin getireceği bireysel ve toplumsal belirsizliklerle baş edebilmeleri için bazı değerlerle donatılmaları”nı bir zorunluluk olarak ifade ediyor ve bu nedenle becerilerin yanında değerlerin de öğretim programlarında yer aldığını belirtiyor (s. 2). 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında net bir değişiklik gerekçesi verilmezken, TTK 2017 yılında yapılan müfredat değişikliğini şu şekilde gerekçelendirmişti:

Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farklılıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanıla-



bilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, ülkemizin bugününden yarınlarına kendilerine büyük umutlar bağlanan gelecek nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için müfredatların yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. (Talim ve Terbiye Kurulu, 2017, s. 4)

Dünyada ve Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği ve toplumsal cinsiyet temelli haklara dair bilincin arttığı göz önünde bulundurulursa, 2005 programının küçük bir adım olarak görülmesi ve bu programdan 10 ve 13 yıl sonra kaleme alınmış programların toplumsal cinsiyet kavramına dair 2005 programının ilerisine gitmesi beklenirken, bunun tam tersi olduğu görülüyor. Belirli değerleri kazandırma hedefinin bir yenilik olarak ifade edildiği 2015 ve değerlerin merkezde olduğu vurgulanan 2018 Sosyal Bilgiler programlarında, program yenileme için pek çok gerekçeye yer verilirken, toplumsal cinsiyete dair dinamiklerin bahsi geçmiyor.

2015 Sosyal Bilgiler programında yer alan, farklı cinsiyetlere olan önyargıyı sorgulamayı içeren kazanım 2005 programında bulunmazken, 2018 programındaki benzer kazanımdan cinsiyet kavramının çıkarıldığı

görülmüyor. 2015 programında, “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargılarını sorgular” (s. 18) kazanımı bulunuyor. Bu kazanımın 2018 versiyonu ise şöyle:

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, dinî ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur. (s. 20)

Görüldüğü gibi her iki kazanımda sosyoekonomik farklılıklara yer verilse de toplumsal cinsiyet kavramı 2018 programından çıkarılmış ve 2015 programında yer alan “farklı kültürel gruplar” ifadesine yeni programda yer verilmiyor. “Etnik, dini, mezhepsel aidiyetler” ifadesi ile farklılıklar

dinsel ve mezhepsel farklılıklara indirgenirken, din dışı inanç ve düşünce sistemleri bazlı farklılıklara saygı gösterilmesine dair bir kazanıma yer verilmiyor.

Programlarda “kadına verilen değer” (Sosyal Bilgiler, 2018, s. 22), “Türk kadınının günümüz toplumun-

Belirli değerleri kazandırma hedefinin bir yenilik olarak ifade edildiği 2015 ve değerlerin merkezde olduğu vurgulanan 2018 Sosyal Bilgiler programlarında, program yenileme için pek çok gerekçeye yer verilirken, toplumsal cinsiyete dair dinamiklerin bahsi geçmiyor



daki yeri” (Sosyal Bilgiler, 2005, s. 37), “kadının toplumdaki yeri” (İnkılap Tarihi, 2018, s. 2) gibi belirsiz ifadeler kullanılıyor. Bu ifadeler eşitlik tartışmasından kaçınma stratejileri olarak görülebilir. 2018 Sosyal Bilgiler programında, “Etkin Vatandaşlık” teması altında “Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder” kazanımı bulunuyor (s. 22). Kazanım açıklaması olarak şu cümle yer alıyor: “Pozitif ayrımcılık, ekonomik, siyasal ve toplumsal temsil gibi olumlu, kadına şiddet ve cinsiyet ayrımcılığı gibi olumsuz konular üzerinde durulur” (s. 22). 2005 ve 2015 Sosyal Bilgiler programlarında pozitif ayrımcılık ve kadına şiddet konusuna dair kazanım açıklamalarının bulunmaması, 2018 programının olumlu bir yanı olarak görülebilecekken, “Etkin Vatandaşlık” temasında, vatandaşlık kavramının vazgeçilmez unsurlarından biri olan eşitlik kavramına toplumsal cinsiyet bağlamında değinilmiyor. 2005 Sosyal Bilgiler programında “Kültür ve Miras” temasında şu kazanım yer alıyor: “Atatürk’ün kadınlara sağladığı sosyal ve siyasi haklar kanıt gösterilerek kadınların Cumhuriyet yönetimi sayesinde elde ettikleri hakları vurgulanarak Türk kadınının günümüz toplumundaki yeri ve önemi açıklanacaktır” (s. 37). 2006 yılı 6. Sınıf programında ise benzer bir kazanım, “Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri,

kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar” (s. 18) şeklinde yer alıyor. Bu kazanımın Atatürkçülük ile ilgili konularla örtüştüğü belirtilip, Türk tarihinden verilen örneklerle toplum hayatında kadına verilen önemin ve de Türkiye’de kadınların siyasal haklarına Avrupa’da birçok ülkeye göre erken eriştiklerinin vurgulanması gerektiği ifade ediliyor. Kazanım aynı zamanda, şu “Sağlık Kültürü” kazanımı ile eşleştiriliyor: “Toplumda cinsiyetler arası farklılıklara bağlı ayrımcılık yapılmasının etkilerini sorgular” (6. Sınıf, s. 23). Kadın hakları tartışması toplumsal cinsiyet eşitliği ya da en azından kadın-erkek eşitliği tartışmasını içkin olarak barındırmasına rağmen, toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı bu kazanımlarda telaffuz edilmiyor. Öğretim programlarındaki kazanım açıklamalarının net olması gerekliliği ile çelişen bir şekilde, “kadının günümüz toplumundaki yeri ve önemi”, “kadına verilen önem” gibi belirsiz ifadelerin neden tercih edildiği anlaşılmıyor. 2018 programı ise vatandaşlık kazanımı bağlamında dahi kadın hakları ile ilişkili bir kavramsallaştırma yapmaktan kaçınıyor. “Türk tarihinde kadına verilen değer”, “toplumsal hayatta kadına verilen değer” ifadeleri ile iyiliksever (benevolent) cinsiyetçi gönderimlere daha yatkın bir kavramsallaştırma yapıyor. Kadının birey olarak eşitlik temelli bir değere sahip olmayan, toplumsal yapı içindeki ko-



numuna göre değer kazanan biri olarak ele alınması, Moghadam'ın (1993) ifade ettiği gibi, toplumun yapıtaşını bireyden ziyade ailenin oluşturduğu neopatriyarkal devlet anlayışını anımsatıyor (s. 11). Ayrıca tercih edilen edilgen dilbilimsel yapının da etkisiyle, kadın eşit bir birey olarak değere sahip olmaktan çok "değer verilen" olarak, edilgen bir biçimde konumlandırılıyor. Kısacası, tüm öğretim programlarının, toplumsal cinsiyet bağlamında "eşitlik" kavramını kullanmama çabası içine girdiği söylenebilir.

İncelenen programlar arasında "toplumsal cinsiyet eşitliği" terimi sadece 2019 Türkçe programında, "Haklar ve Özgürlükler" teması kapsamındaki konu önerileri arasında geçiyor (s.15). Bu terime programın başka bölümlerinde yer verilmemesi ve aynı tema kapsamında önerilen bir diğer terimin "toplumsal cinsiyet adaleti" olması, programın amacı konusunda şüphe uyandırıyor (s. 15). Toplumsal cinsiyet adaleti, uluslararası alan yazında uzun zamandır var olan bir terim olmakla birlikte (Bkz: Fraser, 2007) Türkçe öğretim programı mevcut haliyle, söz konusu alan yazının derin teorik ve nüanslı tartışmalarıyla ilgilenir olmaktan uzak görünüyor. Böylesi bir çaba zaten dersin

kapsamının dışında ve de öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin ötesinde kalacaktır. Toplumsal cinsiyet adaleti kavramının Türkiye'de kullanımı, toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının yerini almak üzere eşitlik karşıtı muhafazakar çevreler tarafından önerilmektedir (Baba, 2019; Özdek, 2016; Yazar, 2020). Bu terimin yaygınlaşmasını savunan muhafazakar çevreler modernliğin sunduğu kavramlara eleştirel yaklaşmayı, toplumun değer yargılarını ve kültürel dinamiklerini göz önünde bulundurarak kadın odaklı politikalar geliştirmeyi önermektedirler (bkz: Aydın Yılmaz, 2015). Özdek (1994), Batı temelli olduğu gerekçesiyle insan haklarını reddeden bu tarz kültür odaklı yaklaşımların kadın haklarının evrenselliğini de reddettiğini ve bu nedenle cinsiyet

ayrımcılığını meşrulaştırma riskini barındırdığını ifade etmektedir. Muhafazakar sivil toplum örgütlerinin savunduğu toplumsal cinsiyet adaleti kapsamında, fitrat odaklı cinsiyetçi işbölümü savunularak ataerkil toplumsal ilişkilerin sürdürülmesi teşvik edilmektedir (Özdek, 2016).

SONUÇ

Bu araştırma, 2005, 2015 ve 2018 yılında yenilenen öğretim programlarının,

Toplumsal cinsiyet adaleti kavramının Türkiye'de kullanımı, toplumsal cinsiyet eşitliği kavramının yerini almak üzere eşitlik karşıtı muhafazakar çevreler tarafından önerilmektedir



toplumsal cinsiyet eşitliği ve sekülerizm kavramlarını ve bu kavramlara dair imaları olan hak ve özgürlükleri ele alışını karşılaştırmalı biçimde analiz etmeyi amaçlamıştır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesinden kaçınma eğilimi, öğretim programlarını karakterize eden bir yaklaşım olarak göze çarparken, 2015 programıyla birlikte kadın haklarına dair kazanımlara artık yer verilmediği görülüyor. Ağırlıklı olarak tarihsel tartışmalar bağlamında yer alan ve kadın haklarına dair olumlu varsayımlar üzerine kurulu bu kazanımların daha da genişletilerek ve kadınların hak mücadelesi öne çıkarılarak verilmesi yerine programlardan çıkarılması, tarihsel hesaplaşmadan çok, program yapıcılarının toplumsal cinsiyet vizyonu çerçevesinde verilmiş tercihler olarak görülebilir. Bu vizyon Türkiye politikasında belirleyici rol oynayan hakim vizyon ile uyum içinde görünüyor. Kandiyoti'nin (2016) belirttiği gibi, toplumsal dinamiklerin genç kadınların eğitim, hayata dair fırsatlar, eş seçimi ve boşanma gibi konulardaki beklentilerini artırmasına rağmen kadın haklarının çekişme konusu yapıldığı ve kadın haklarına dair meselelerin devlet kurumları ve hükümet-güdümlü sivil toplum kuruluşları tarafından farklı bağlamlara çekildiği bir döneme tanıklık ediyoruz. Fakat bu süreç pürüzsüz ve problemsiz işlemiyor. Öğretim programlarındaki değişimlerden

bunun izlerini görmek mümkün. Programlarda dini kavram ve tartışmaların 2015 programı itibariyle belirgin biçimde artmasına ve geçmişin bir parçası olarak İslam'a çok daha fazla vurgu yapılmasına rağmen, toplumsal cinsiyet alanındaki değişiklikler daha az göze batan bir dönüşüme işaret ediyor. İslamcılar arasında kadının toplumdaki rolüne dair anlaşmazlıklar (Yılmaz, 2015), programların eskiden beri sınırlı bir toplumsal cinsiyet vizyonu çerçevesinde oluşturulmuş olması, toplumsal cinsiyete dair konularda gösterilen kamuoyu tepkisi ile ekonomik ve teknolojik değişimlerle gelen toplumsal dönüşüm bu duruma katkı sunan faktörler arasında sayılabilir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının hepsi, kültür konusunu çoğulculuğu teşvik eder biçimde vermekten uzak olmakla beraber, 2018 Sosyal Bilgiler programlarında daha dışlayıcı bir kültür kavramsallaştırılması yapıldığı öne çıkan farklar arasında. 2005 programı kültür öğrenme alanında birçok açıdan 2018 programına benzerken; laiklik, din ve vicdan özgürlüğü ve kadın haklarına dair bu öğrenme alanında içerdiği kazanımlar sayesinde 2018 programından daha iyi bir yerde konumlanıyor. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin benzersiz biçimde yaygınlaşmasıyla beraber kültürler arası etkileşimin giderek arttığı bir dönemde, 2018 programının 2005 programından



daha dışlayıcı olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir çelişki olarak görülmeli. Diğer yandan bu dışlayıcılık hakim politik konjonktür ile uyum içinde görünüyor. Yazar'a (2020) göre, politik iktidar, 2011 itibarıyla "biz" ve "onlar" ikiliği üzerine kurulu otoriter-muhafif politika yapma çizgisine kaydıkça, geleneksel kadınlık anlayışını yeniden canlandırmayı hedefledi ve bu durumun sonuçlarından biri, sağ muhafazakar güçlerin sekülerleri ve Müslüman olmayan Batı dünyasını Müslüman toplumların düşmanı olarak hedef göstermesi oldu.

2015 Tarih programlarıyla birlikte hukuk konusuna dair kazanımlarda evrensellikten azade, göreceli bir hukuk perspektifinin öne çıktığı görülüyor. Bu yaklaşımın izlerini kadın haklarını garanti altına alan hukuksal düzenlemelere dair yaşanan güncel tartışmalarda bulmak mümkün.

2015 ve 2018 Tarih öğretim programında bilim konusunun işlenişinde İslami düşünce biçiminin öne çıktığı, özellikle 2015 programında İslami bilim anlayışına dair uzun açıklamalara ve detaylara yer verildiği dikkat çekiyor. Bu durum raporda, bilim-iktidar ilişkisi kaynaklı ortaya çıkan tarihsel güç çatışmaları bağlamında anlamlandırıldı. Tarih programlarına hakim bu yaklaşımın bilimsel eğitim ve bilim eğitiminin kalitesi bağlamında getirmesi muhtemel sonuçlar tartışılmalıdır.

Laiklik ilkesiyle ilişkili kazanım ve açıklamalara 2005 Sosyal Bilgiler programında yer verilirken, 2015 ve 2018 programlarında yer verilmiyor. Din ve vicdan özgürlüğüne dair kazanımlar ise 2005 Sosyal Bilgiler programlarında ve 2010 ve 2012 Ortaöğretim İnkılap Tarihi programlarında yer alırken, 2018 programlarında yer almıyor. Bu durum, demokratik eğitim açısından bir geriye gidiş olarak yorumlanabilir.

2015 Tarih Öğretim Programıyla birlikte dinin toplumsal ve siyasal hayatta düzenleyiciliğine vurgu başlıyor ve kazanım açıklamalarında dini referansların ağırlığı göze çarpıyor. Bu yaklaşım 2018 Tarih programlarında korunmakla beraber, 2015 programlarındaki kadar yoğun vurgulanmıyor. Bu bulgular, ulusun geçmişinin önemli bir parçası olarak İslam'a yapılan vurgunun 2015 programları ile geldiğini ve Tarih öğretim programlarındaki etno-dinsel söylemlerin ağırlığının 2017 müfredat değişikliği öncesine dayandığını gösteriyor.

Programların kadın hakları bağlamında bile toplumsal cinsiyet eşitliği ifadesini kullanmaktan kaçındığı ve kaçınma stratejisi olarak çeşitli anlamlara gelebilecek muğlak ifadeler kullandığı görülüyor. Bu ifadelerin izlerinin sürülmesi 2005 öncesi programları inceleyerek mümkün olacaktır. Toplumsal cinsiyet eşitliğine dair toplumsal bilincin arttığı bir dönem-



de 2018 programlarında 2005 programlarından ileriye gidilmemesi, hatta kadın haklarına dair kazanımların tasfiye edilmesi, 2018 programının önemli bir eksikliği olarak öne çıkıyor. Bu durum, 2018 programlarının toplumsal dinamiklerin gerisinde kaldığını gösteriyor. Program değişikliği bir fırsat olabileceken, bunun değerlendirilmemesi politika tercihlerinin sonucu olarak görülmelidir.

Program değişikliği bir fırsat olabileceken, bunun değerlendirilmemesi politika tercihlerinin sonucu olarak görülmelidir.

TOPLUMSAL CİNSİYET EŞİTLİKÇİ VE DİN VE VİCDAN ÖZGÜRLÜĞÜNE DUYARLI ÖĞRETİM PROGRAMLARI İÇİN ÖNERİLER

Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretim programlarının toplumsal cinsiyet eşitliği ile din ve vicdan özgürlüğünü teşvik eder niteliğe ulaşması için aşağıdaki değişiklikler önerilmektedir:

- ▶ Toplumsal cinsiyet eşitliği bir değer olarak tüm öğretim programlarına eklenmelidir.
- ▶ Toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik eden kazanımlara tüm öğretim programlarında yer verilmelidir.
- ▶ Toplumsal cinsiyet eşitliği, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarına tema/ünite olarak eklenmelidir.

- ▶ Toplumsal cinsiyet eşitliğine dair kazanımlar net biçimde ifade edilmeli, kazanım açıklamalarında muğlaklığa yer bırakmayacak şekilde detaylar sunulmalıdır.
- ▶ Kazanım açıklamalarında veya etkinlik örneklerinde toplumsal cinsiyet rollerine dair kalıp yargıları kırmaya yönelik örnekler içerilmelidir.
- ▶ Toplumsal cinsiyete dair kazanımlar sadece heteronormatif kabullere dayanan bir yaklaşımla oluşturulmamalı, çoğulcu ve alternatif cinsel kimliklerin ve yönelimlerin varlığını kabul eden bir yaklaşımla kaleme alınmalıdır.
- ▶ Her kademeye uygun olarak farklı cinsel kimliklere ve inanç kimliklerine karşı önyargılara dair bilinç oluşturmayı hedefleyen, önyargıları sorgulama kazanımları içerilmelidir.
- ▶ Ortaöğretim seviyesindeki programlarda ataerki, homofobi, transfobi gibi kavramlar, önyargılara dair olan veya ilişkili diğer kazanımlar kapsamında içerilmelidir.
- ▶ Kadın haklarının tarihsel geçmişine dair kazanımlar, kadınların bu hakları elde etmedeki çabasını görmezden gelmeden, kadın mücadelesini vurgulayarak ifade edilmelidir.



- ▶ Öğretim programları düşünce ve inanç özgürlüğünü temel alarak, her türlü din ve inanç/inançsızlık grubuna eşit mesafede olacak şekilde düzenlenmelidir.
- ▶ Öğretim programlarında önyargılara dair olan kazanımlar düşünce ve inanç özgürlüğü ile de ilişkilendirilmeli, herhangi bir dine veya öğretime inanma ve inanmama özgürlüğü eşit düzlemde konumlandırılmalıdır.
- ▶ Azınlık inanç gruplarına saygı gösterme ve bu konudaki önyargı ve ayrımcılıklara karşı bilinç geliştirmeye dönük kazanımlara yer verilmelidir.
- ▶ Tüm bireylerin inanç ve toplumsal cinsiyet kimliğine bağlı olmaksızın hukuk önünde eşit olduğu bilgisine kazanımlar içerisinde yer verilmesi, bu duruma dair somut örnekler içerilmelidir.
- ▶ Öğretim programları, toplumsal cinsiyet konusunda uzman akademisyenler ve toplumsal cinsiyet alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde hazırlanmalıdır.
- ▶ Öğretim programlarına hakim olan totalize edici ve dışlayıcı kültür yaklaşımı terkedilmeli, programlar 1. Sınıftan itibaren insanlığın ortak değerleri ve mirasına vurgu yapan evrensel değerleri içermelidir.
- ▶ Öğretim programlarındaki tüm kazanımlar bilimsel yöntemleri temel almalıdır.



KAYNAKÇA

- Altan-Olcay, Ö. (2015). Politics of critique: Understanding gender in contemporary Middle East. *Geoforum*, 63, 9-13. Erişim, <http://dx.doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.05.003>
- Aratemur-Çimen, C. ve Bayhan, S. (2019). *Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet araştırması II – Sonuç raporu*. [Yayımlanmış rapor]. İstanbul: Friedrich Naumann Stiftung.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum* (2nd ed.) New York: Routledge.
- Apple, M. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 14(1), 1-16. Doi: 10.1080/0159630930140101
- Arı, B. (2013). Religion and nation-building in the Turkish Republic: Comparison of high school history textbooks of 1931–41 and of 1942–50. *Turkish Studies*, 14(2), 372-393, Doi: 10.1080/14683849.2013.805057
- Aydın-Yılmaz, S. (2015). Kadın hareketinde yeni bir ivme: Toplumsal cinsiyet adaleti. *Turkish Policy Quarterly*, 13(4), 107-115. Erişim, 10 Mayıs 2018, turkishpolicy.com/Files/ArticlePDF/a-new-momentum-gender-justice-in-the-womens-movement-winter-2015-tr.pdf
- Baba, E. (2019). *From gender equality to gender justice: A critical discourse analysis in terms of gender equality in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Babahan, A. (2014). *Nationalism and religion in the textbooks of the early Republican period in Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bayhan, S. (2017). The cultural politics of school relocations: An ethnographic study of an Istanbul neighbourhood school. *Critical Studies in Education*. 58(3), 356-372. Doi: 0.1080/17508487.2016.1146994
- Bayhan, S. ve Aratemur-Çimen, C. (2019). 2017 müfredat reformu sonrası ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği. *Eğitim Bilim Toplum*, 17(67), 62-88.
- Bayhan, S. ve Gök, F. (2017). Education policy in an era of neoliberal urbanisation: A case study of Istanbul's school relocations. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 581-595, Doi: 10.1080/01425692.2015.1113858
- Benschop, M. (2004). *Women's rights to land and property*. UN-Habitat Commission on Sustainable Development, 22 Nisan 2004. Erişim, 1



- Kasım 2019, https://www.un.org/ruleoflaw/files/1556_72513_CS-DWomen.pdf
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Copeaux, E. (2002). Religious identities in Turkish textbooks. K. Christina (Ed.), *Clio in the Balkans: The politics of history education* (s. 300–312). Thessaloniki: Center for Democracy and Reconciliation in South-East Europe (CDRSEE).
- Council of Europe (2011). *Concil of Europe convention on preventing and combatting violence against women and domestic violence*. Erişim, 12 Temmuz 2020, <https://rm.coe.int/168046031c>
- Çakmak, D. (2009). Pro-Islamic public education in Turkey: The Imam-Hatip schools. *Middle Eastern Studies*, 45(5), 825-846, Doi: 10.1080/00263200903135596
- Çelik, H. (2004a, 12 Ağustos). İlköğretime yeni program. *Cumhuriyet Gazetesi*, s.7
- Çelik, H. (2004b, 25 Mayıs). Öğrenci merkezli çağdaş müfredat. Erişim, 25 Mayıs 2017, www.yenisafak.com/gundem/ogrenci-merkezli-cagdas-mufredat-2683340
- Çençen, N. ve Akça Berk, N. (2017). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 11. Sınıf 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı Öncesi ve Sonrası Okutulan Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science*. 55, 242-258. Erişim, 1 Haziran 2020, <https://asosjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=12851>
- Dere, İ. ve Uçar, A. (2020). Küresel bağlantılar öğrenme alanının sosyal bilgiler ders kitaplarına yansımalarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 212-240. Doi: 10.33308/26674874.2020342189
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim Programları Arka Plan Raporu*, Erişim, 20 Mart 2020, http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf
- Eğitim Reformu Girişimi (2005). *Öğretim programları inceleme ve değerlendirme - I* [Rapor]. Erişim 25 Mart 2020, www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C3%96%C4%9Fretim-Programlar%C4%B1-%C4%B0nceleme-ve-De%C4%9Ferlendirme-I-.pdf
- Enloe, C. (2014). *Bananas, beaches and bases*. Berkeley: University of California Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Londra: Routledge.



- Feeney, S. ve Terigi, F. (2003). Curriculum studies in Argentina: Documenting the constitution of a field. W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (s. 101-108). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23-25. Erişim, <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>
- Gouda, M. ve Potrafke, N. (2016). Gender equality in Muslim majority countries. *Economic Systems*. 40, 683-698. Erişim, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecosys.2016.04.002>
- Gözütok, D. (2003). Curriculum development in Turkey. W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research*. (s. 607-621). Londra: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gümüsoğlu, F. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.
- Güneş, M. ve Dünder, S. (2019). 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Atatürkçülikle ilgili konu ve kazanımların karşılaştırılması. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, XIX/38 (2019-Bahar), 361-389. Erişim, <https://ataturkilkeleri.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2019/08/14.Muslime-gunes.pdf>
- Güneş, Ö. (2008). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet ayrımı (1990-2006). *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 19, 81-95. Erişim, 12 Nisan 2017, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48527/615869>
- Güven, İ. ve Demirhan İşcan, C. (2006). Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 95-123. Erişim app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TnpRNU16RXg
- Helvacıoğlu-Gümüsoğlu, F. (1994). 1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kancı, T. (2007). *Imagining the Turkish men and women: Nationalism, modernism and militarism in primary school textbooks, 1928-2000* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Kancı, T. ve Altınay, A. (2007). Educating little soldiers and little Ayses: Militarised and gendered citizenships in Turkish textbooks. M. Carlson, A. Rabo, ve F. Gök (Ed.), *Education in multicultural societies: Turkish and Swedish perspectives* (s.51-70). Londra: I. B. Tauris.



- Kandiyoti, D. (1991). End of Empire: Islam, nationalism and women in Turkey. D. Kandiyoti (Ed.), *Women, Islam, and the state* (s. 22-47). Londra: Mcmillan.
- Kandiyoti, D. (1996). *Cariyeler, bacılar, yurttaşlar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kandiyoti, D. (2016). Locating the politics of gender: Patriarchy, neoliberal governance and violence in Turkey. *Research and Policy on Turkey*, 1(2), 103-118, Doi: 10.1080/23760818.2016.1201242
- Karakuş, E., Mutlu, E. ve Diker Coşkun, Y., (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*. 17, 31-54. Erişim, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iukad/issue/39940/474136>
- Karlıdağ-Dennis, E., McGrath, S. ve Stevenson, H. (2019). Educational policy-making and hegemony: monolithic voices from civil society. *British Journal of Sociology of Education*, 40(8), 1138-1153, Doi: 10.1080/01425692.2019.1647091
- Koşar-Altınyelken, H. (2011). Student centred pedagogy in Turkey: conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160. Doi: 10.1080/02680939.2010.504886
- Lewis, B. (1975). *History: Remembered, recovered, invented*. Princeton: Princeton University Press.
- Maluleke, M. J. (2012). Culture, tradition, custom, law and gender equality. *Potchefstroom Electronic Law Journal*. 15(1), 1-22. Doi: 10.4314/pej.v15i1.1
- Mccrone, D. (1998). *The sociology of nationalism: Tomorrow's ancestors*. Londra: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signs*. Paris: Gallimard.
- Moghadam, V. (1993). *Modernizing women: Gender and social change in the Middle East*. Boulder: Lynne Rienner Publishers.
- Nahmiyaz, M. (2018). Turkey: Greeks and Armenians in history textbooks (1930-2010). E. Podeh ve S. Alayan (Ed.), *Multiple alterities: Views of others in textbooks of the Middle East* (s. 333-353). Cham; İsviçre: Palgrave MacMillan.
- Nohl, A. M. ve Somel, R. N. (2006). *Education and social dynamics: A multilevel analysis of curriculum change in Turkey*. New York: Routledge.
- Norwegian Helsinki Committee (2015). *Türkiye'de inanç özgürlüğü hakkını izleme raporu Temmuz-2014-Haziran 2015*. Erişim, 8 Aralık 2018, www.nhc.no/en/new-monitoring-



- report-on-the-right-to-freedom-of-religion-or-belief-in-turkey/
- Norwegian Helsinki Committee (2019). *Pursuing rights and equality: Monitoring report on the right to freedom of religion or belief in Turkey*. Erişim, 11 Eylül 2020, <https://www.nhc.no/en/topic/forb/>
- Özdek, Y. (1994). Evrensellik/Kültürel Görecelik Geriliminde İnsan Hakları. *Birikim*, 65, 15-36.
- Özdek, Y. (2016). *Kadın hakları kuşatma altında*. VIII. Sosyal İnsan Hakları Ulusal Sempozyumu. Kocaeli, Aralık 10, 2016, İstanbul: DİSK Yayınları.
- Özkara, T. C. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler kapsamındaki öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Öztürk, İ. H. (2009). *Yeni tarih öğretim programları üzerine eleştirel bir inceleme*. Erişim, 1 Ekim 2019, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/102.pdf>
- Posner, J (2004). *Analysing the curriculum*. New York: McGraw Hill.
- Robertson, S. L. (2008). *Approaching Critical Discourse Analysis (CDA) for education policy analysis: Theory and analytical categories*. Yayımlanmamış makale, Eğitim Politikası Analizi Çalıştayı (15-19 Mayıs 2008), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Seixas, P. (2004). Introduction. P. Seixas (Ed.), *Theorising historical consciousness* (s. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- Sivesind, K. ve Westbury, I. (2016). State-based curriculum-making, Part I. *Journal of Curriculum Studies*, 48(6), 744-756. Doi: 10.1080/00220272.2016.1186737
- Sözen, E. ve Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (SBDÖP) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 6(1), 53-71. Erişim, 7 Haziran 2019, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/38074/435781>
- Steiner-Khamsi, G. (2003). The politics of league tables. *Journal of Social Science Education*, 2(1), 1-6. Erişim, <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/301/298>
- Şen, A. (2018). Müfredat hâkimiyet mücadelesi: Seküler-milliyetçiliğe karşı muhafazakâr-milliyetçilik. *Mülkiye Dergisi*, 42 (3), 321-345. Erişim 16 Haziran 2020, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/774661>
- Şen, A. (2020). Articulations of Islamic nationalism in the educational reform discourse of “new Turkey”.



- Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Doi: 10.1080/01596306.2020.1817859
- Şen, A. ve Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights Education in Turkey. *Journal of Social Science Education*. 16(4), 84-96. Doi: 10.4119/UNIBI/jsse-v16-i4-1698
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara, 18 Temmuz 2017, Erişim, ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Taneri, P. O. (2010). *Implementation of constructivist life sciences curriculum: A case study* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. Erişim, <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12612257/index.pdf>
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487. Erişim, 1 Ekim 2019, <http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=1820&Detay=Ozet>
- Tunçel, Ö. (2017). AKP dönemi eğitim politikalarına ilişkin bir örnek: Değerler eğitimi. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 33. Erişim <http://www.feministyaklasimlar.org/sayi-33-ekim-2017/akp-donemi-egitim-politikalarina-iliskin-bir-ornek/>
- Türkmen, B. (2009). A transformed Kemalist Islam or a new Islamic civic morality?: A study of “religious culture and morality” textbooks in the Turkish high school curricula. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29, 381-397.
- Yalçınkaya, M. A. (2010). “*Their Science, Our Values*” : Science, state, and society in the 19th century Ottoman Empire (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of California, San Diego. Kaliforniya.
- Yalçınkaya, M. A. (2011). Science as an ally of religion: A Muslim appropriation of “the conflict thesis”. *The British Journal for the History of Science*. 44(2), 161-181.
- Yuval-Davis, (1997). *Gender @ Nation*. Londra: Sage
- Wobbe, T. (1995). The boundaries of community: Gender relations and racial violence. H. Lutz, A. Phoenix ve N. Yuval-Davis (Ed.), *Crossfires: Nationalism, racism and gender in Europe* (s. 88-104). Londra: Pluto.
- Wodak, R. ve Meyer, M. (2016). *Critical Discourse Analysis: History, agenda, theory, and methodology*. R. Wodak ve M. Meyer (Ed.), *Method*



ds of Critical Discourse Studies (s. 2-22). Los Angeles: Sage.

Yarar, B. (2020). Neoliberal-neoconservative feminism(s) in Turkey: politics of female bodies/subjectivities and the Justice and Development Party's turn to authoritarianism. *New Perspectives on Turkey*. 1-25. doi:10.1017/npt.2020.18

Yılmaz, Z. (2015). *Dişil dindarlık*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Zubaida, S. (2015). Human rights and cultural difference: Middle Eastern perspectives. *New Perspectives on Turkey*, 10, 1-12. doi:10.1017/S0896634600000819

EK: İNCELENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

2005 Dönemi Programları

İlköğretim 1, 2, 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Programı ve Kılavuzu (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Programı ve Kılavuzu (4-5. Sınıflar) (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu (2005). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006). Erişim, http://ttkb.meb.gov.tr/indir/ogretmen/programlar/program_son/turkce6_8_240820

Ortaöğretim 9. Sınıf tarih Dersi Programı (2007). Erişim, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>

Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Dersi Programı (2008). Erişim, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/index.php>

Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2010). Erişim, ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Programı (2006). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü



Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Programı (2005).
Erişim, <http://ttbk.meb.gov.tr>

2015 Dönemi Programları

İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı (2015). Erişim, 08 Aralık 2015, ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=244

Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) (2015). Erişim, 8 Eylül 2016, <http://ttbk.meb.gov.tr>

Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyet İnkılap tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2012). Erişim, <http://ttbk.meb.gov.tr>

Sosyal Bilgiler Dersi 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı (2015). Erişim, <http://ttbk.meb.gov.tr>

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı (2015). Erişim, 22 Şubat 2016, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72>

2018 ve Sonrası Programlar

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar) (2018). Erişim, 16 Haziran 2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%BOS%20C4%B0%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>

Ortaöğretim Tarih Dersi 9, 10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı (2018). Erişim, 15 Ekim 2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%20C3%B6p.pdf>

Ortaöğretim TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018). Erişim, 20 Aralık 2018, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142542859-T.C.%20C4%B0nk%20C4%B1lap%20Tarih%20ve%20Atat%20C3%BCrk%20C3%A7%20C3%BCI%20C3%BCK%20d%20C3%B6p.pdf>

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar (2018). Erişim 7 Eylül 2019, <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%BOLER%20%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2019). Erişim, 20 Temmuz 2019, [www.mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%20C3%BCrk%20C3%A7e%20C3%96%20C4%9Fretim%20Program%20C4%B1%202019.pdf](http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%20C3%BCrk%20C3%A7e%20C3%96%20C4%9Fretim%20Program%20C4%B1%202019.pdf)