T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ ANA BİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARINDA ULUS VE VATANDAŞ İNŞASI (2002-2016)

ELİF GENÇKAL EROLER
12716203

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ELÇİN MACAR

İSTANBUL
2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ ANA BİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARINDA ULUS VE VATANDAŞ İNŞASI (2002-2016)

ELİF GENÇKAL EROLER
12716203

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ELÇİN MACAR

İSTANBUL
2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SİYASET BİLİMİ ANA BİLİM DALI
SİYASET BİLİMİ VE ULUSLARARASI İLİŞKİLER
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARINDA ULUS VE VATANDAŞ İNŞASI (2002-2016)

ELİF GENÇKAL EROLER
12716203

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:
Tezin Savunulduğu Tarih: 07.06.2017
Tez Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Prof.Dr. Elçin Macar	
Jüri Üyeleri	: Prof.Dr. Cengiz Çağla	
	Doç.Dr. Birol Caymaz	
	Prof.Dr. Esra Danacıoğlu	
	Prof.Dr. Kenan Çayır	

İSTANBUL
HAZİRAN 2017

ÖZ

TÜRKİYE'DE EĞİTİM POLİTİKALARINDA ULUS VE VATANDAŞ İNŞASI (2002-2016)
Elif Gençkal Eroler
Nisan, 2017

Türkiye'de 2000'li yıllarda kurgulanan ulus ve vatandaş inşası, Türkiye'de milliyetçiliği besleyen, iktidarların hegemonyalarını yeniden üretme noktasında etkili bir aygıt olarak kullandıkları ve denetim altında tuttukları eğitim sistemi üzerinden izlenebilir. 2000'li yıllar ilk ve ortaöğretim eğitim politikalarının, söylemler, çıkarılan yasalar, yönetmelikler, genelgeler ve ders kitapları üzerinden incelendiği bu çalışmanın temel amacı, 2002-2016 yılları arasında Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) iktidarı tarafından kurgulanan ulus kimliğini Türkiye'nin tarihselliği içinde değerlendirmektir. AK Parti iktidarının şekillendirdiği 2000'li yıllar eğitim politikaları, partinin diğer politikalarıyla da paralel olarak 2011 öncesi ve sonrasında farklılıklar göstermektedir. 2011 öncesinde ekonomi odağı ağır basan politikalar, eğitime erişimin artırılmasına yönelen neoliberal-popülist eğilimli eğitim politikalarını ortaya çıkarırken, 2011 sonrasında ekonomi odağının yanı sıra giderek artan oranda kültür odağına ağırlık verilmesi sonucunda eğitimde İslamlaşma sürecini başlatmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından sonra en güçlü ulus ve ulus kimliği vurgusunu yapan AK Parti iktidarının ayırt edici yönü, cumhuriyet tarihi boyunca önce gizli bir bileşen, sonra görünür (aktif) bir öğe olan İslam unsurunu ulusal kimliğin hegemonik bir bileşenine dönüştürmesidir. Diğer yandan, AK Parti'nin ulus inşası, Kemalist geleneğe meydan okuyan bir İslami modernizm şeklinde ortaya çıkmasına rağmen, cinsiyetçi ve militarist ulus anlayışı, sosyal mühendisliğe bağlılık ve demokrasinin bir kesimin kurallarını tüm topluma empoze etmesi şeklinde algılanması anlamında Kemalizmin yönetim anlayışı ile bir süreklilik ortaya koyar.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, ulus inşası, hegemonya, neoliberal popülizm, İslami modernizm, de-sekülerleşme, otoriterleşme.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTION OF NATION AND NATIONAL IDENTITIY IN EDUCATION POLICIES IN TURKEY (2002-2016)

Elif Gençkal Eroler

April, 2017

The construction of nation and national identity in Turkey in 21st century can be traced through the education system that has been nurturing nationalism and controling and using by governments as an effective device at reproducing of their hegemony. The main purpose of this study which conducts in 21st century's primary and secondary education policies through discourses, legislation, regulations and textbooks, is to evaluate the identity of the nation constructed by the ruling AK Party between the years 2002-2016 within the history of Turkey. The education policies of 21st century shaped by the AK Party government are different before and after 2011 in parallel with other policies of the party. While economy-centered policies aimed to raise homo-economicus type of individual through neo-liberal populist educational policies until 2011, after 2011 the increasing importance of centrality of culture in educational policies has resulted the re-islamisation of national identity. The distinctive aspect of the AKP government, which made the most powerful nation-identity accusation after the first years of the Republic, is to turn the Islamic element, which was the hidden component at first, and then an active element, into a hegemonic component of the nation identity throughout the republican history. On the other hand, despite the emergence of the AKP in the form of an Islamic modernism that challenged Kemalist tradition, it reveals continuity in important issues like sexist and militarist understanding of nation, commitment to social engineering and the perception of democracy as an imposition of the rules of a part upon the whole society.

Keywords: Education, nation building, hegemony, neoliberal populism, Islamic modernism, de-secularism, authoritarianism.

ÖN SÖZ

Bu doktora tez çalışması, iktidarların ulus kimliği tanımlamalarının iktidar mücadelelerinin önemli bir parçasını oluşturduğundan hareketle, 2000'li yıllar Türkiye'si eğitim politikalarındaki ulus kimliği inşasını iktidar-hegemonya ilişkileri bağlamında incelemeyi hedeflemektedir. Bu çerçevede 2002 yılından beri iktidarda bulunan Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) hükümetinin eğitim politikaları taranmış ve bir "kültür iktidarı" inşa etmeye yönelik politikalar öne çıkarılarak analiz edilmiştir. Böylece resmi ideoloji tarafından mağdur edildiğini öne sürerek yeni bir "resmi kimlik" oluşturmayı hedefleyen ve bunu başarabilecek kadar uzun bir süre iktidarda kalan AK Parti'nin "resmi ideoloji" ve "resmi kimlik" algısı Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihselliği içinde ele alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışma birçok kişinin desteği ile son haline gelebilmiştir. Çalışmam boyunca yanımda olan ve değerli yönlendirmelerini esirgemeyen danışmanım Elçin Macar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tez fikrinin kafamda şekillenmeye başladığı ilk günlerden beri benimle birlikte heyecan duyan, özverili ve titiz yaklaşımıyla çalışmam boyunca değerli fikirlerini sunarak bana destek olan Günay Göksu Özdoğan'a teşekkürü borç bilirim. Tez jürimde bulunan ve fikirlerinden faydalandığım Cengiz Çağla'ya, ayrıca katkılarını esirgemeyen Evren Balta'ya ve bir parçası olduğum Gedik Üniversitesi Uluslararası İlişkiler Bölümü'ndeki hocalarıma çok teşekkür ederim. Son olarak, akademi konusunda beni yüreklendiren, her zaman arkamda sevgi ve desteğini hissettiğim babama ve anneme, yoğun çalışmalarım süresince ilham verici fikirlerinin yanı sıra anlayışlı ve sevecen tavrıyla bana destek olan eşime teşekkür ederim.

İstanbul; Nisan, 2017 Elif Gençkal Eroler

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **İİİ**
ABSTRACT ..... **İV**
ÖN SÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **Vi**
KISALTMALAR ..... **X**

1. GİRİŞ **1**

2. TEORİK BÖLÜM: ULUS İNŞASI, VATANDAŞLIK VE EĞİTİM **9**
2.1. Millet ve Milliyetçiliği Tanımlama Sorunu 9
2.2. Yapılanmacı Yaklaşım ve Eğitimin İşlevi 12
2.3. Milliyetçilik- İdeoloji- Eğitim İlişkisi 15
2.4. İktidar- Ulusal Kimlik- Eğitim İlişkisi 20

3. TARİHSEL ARKA PLAN: 1923-2000 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ULUS İNŞASI VE EĞİTİM **28**

3.1. Tek Parti Döneminde Ulus İnşası Ve Eğitim 29
3.1.1. Erken Cumhuriyet Dönemi İdeolojisi Ve Ulusal Kimliğin Tesisi 30
3.1.1.1. Osmanlı'nın Cumhuriyete Mirası: Devlet Merkezli Siyasal Kültür, Elitizm ve İslam 32
3.1.1.2. 'Kendine Özgü' Batılılaşma (Medenileşme) 36
3.1.1.3. Kemalist Milliyetçilik ve Ulus Tanımı 40
3.1.1.4. Sekülerleşme ve Osmanlı/İslam Mirasının Reddi 45
3.1.1.5. Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi 48
3.1.1.6. Öteki'nin İnşası: Gayrimüslimler, Gayri-Türk Müslümanlar ve Asimilasyon Politikaları 57
3.1.2. Tek-Parti Dönemi Eğitim İdeolojisi 63
3.1.2.1.Milliyetçilik: Vazifelerle Donatılmış, İtaatkar, Homojen Vatandaş Topluluğunun İnşası 65
3.1.2.2.Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Laik Devlet Projesinin Eğitim Alanına Yansıması 69
3.1.2.3.Ders Kitaplarında Millet Tanımı 71

3.2. 1946-2000 Yılları Arasında Ulus Kimliği Ve Eğitim 89
3.2.1. 1946'dan 1980'e Seküler Ulus Kimliği Tanımının Dönüşümü Ve Eğitim .. 89

3.2.1.1. Cumhuriyet Halk Partisi'nde (CHP) Laiklik İlkesinin Yeniden Düzenlenmesi 90
3.2.1.2. Çok Partili Döneme Geçişte Din Unsurunun Milli Kimliğe Eklenmesi 94
3.2.1.3. Milliyetçi Eğitimin Sürekliliği ve Demokrasi Girdisi 97
3.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sisteminde Din Dersi Ve İmam-Hatip Okulları 103
3.2.2.1. 1923-2000 Arası Din Dersi Uygulamaları 103
3.2.2.2. Türkiye'de 1923-2000 Yılları Arası İlköğretim Eğitim Modelinin Tarihçesi 108
3.2.2.3. İmam-Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi 110
3.2.3. 1980'den 2000'lere: İslam Aracılığıyla Tanımlanan Ulus Kimliği: Türk-İslam Sentezi 115
3.2.3.1. Aydınlar Ocağı 116
3.2.3.2. Türk-İslam Sentezi'nin Rejimle Bütünleşmesi ve Eğitim Politikaları 119
3.2.3.3. "Atatürk Milliyetçiliği" Ekseninde İslamı İçeren Ulus Kimliği ve Tarih Yazımı 125
3.2.3.4. Sonuç 129

4. 2002-2016 YILLARI ARASI EĞİTİM POLİTİKALARI 133

4.1. 2002-2011 Yılları Arası Eğitim Politikaları 134
4.1.1.Seçim Bildirgeleri ve Hükümet Programlarında Eğitim 135
4.1.2. Eğitimde Ekonomi Odağı Ekseninde Sosyal Politikalar ve Neoliberalizm 140
4.1.3. Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimin Ağırlığının Artırılması: Kültür ve Ekonomi Odaklı Politikaların Hayata Geçirilmesi 145

4.2. 2011 Sonrası Eğitim Politikaları 153
4.2.2. 2011 Sonrası Seçim Bildirgeleri ve Hükümet Programlarında Eğitim .. 155
4.2.3. MEB Teşkilat Yapısının Yeniden (Ve Yeniden) Düzenlenmesi 161
4.2.4. Dershanelerin Kapatılması 166
4.2.4.1. Eğitimde Özelleştirme: Özel Okullarda Okuyana Devlet Desteği 169
4.2.4.2. Dershanelerin Yeni Versiyonu: Temel Liseler 171
4.2.5. Proje Okul Uygulaması 173
4.2.6. Öğretmen Atamaları: 'Makbul' Öğretmen/Yönetici Seçimi ve Kadrolaşma İddiaları 177

4.3. Eğitim Sisteminin Dönüşümü: İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (4+4+4) 179
4.3.2. Kanun Teklifi 180
4.3.3. Teklifin Yasalaşma Süreci 182
4.3.4. İlköğretime Başlama Yaşının Öne Çekilmesi 186

4.3.5. Zorunlu Eğitimin Kademelendirilerek 12 Yıla Çıkarılması 192
4.3.6. İmam-Hatip Ortaokullarının Açılması 196
4.3.7. Ders Çizelgelerindeki Değişiklikler ve (Zorunlu) Seçmeli Din Dersleri 199
4.3.8. Öğretmen Atamalarında Branş Dağılımı: Yeni Eğitim Sistemi Öncesi ve Sonrası 206

4.4. AK Parti- Gülen Cemaati İlişkileri Ve Eğitim Alanındaki Yansımaları 208
4.4.1. Gülen'in Fikirleri ve Cemaatinin Gelişimi 208
4.4.2. Gülen'in Siyasi İktidarlarla İlişkileri 215
4.4.3. AK Parti- Gülen Cemaati İlişkileri 219
4.4.4. AK Parti-Cemaat Çekişmesinin Zemini Olarak Eğitim 222

5. 2000'Lİ YILLARDA DERS KİTAPLARI ARACILIĞIYLA KURGULANAN ULUS KİMLİĞİ 230

5.1. Yeni Bir Eğitim Felsefesi- Yeni Müfredat Programı 231
5.1.1. Müfredatta AB'ye Uyum: Demokratikleşme ve Neo-Liberalleşme 234
5.1.2. Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim Müfredatına Girişi 238
5.1.3. Yurttaş Eğitimine İlişkin Dersler Ve İçerikleri 240

5.2. Tarih Ve Sosyal Alan Ders Kitapları 248
5.2.1. Militarizm ve Ona Eşlik Eden Cinsiyetçilik 250
5.2.2. Tehdit Algısı Ekseninde "Zararlı/Bölücü/Zalim" Azınlıklar 258
5.2.3. "Biz": Türk ve Müslüman 265

5.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları 270
5.3.1. Müfredat Reformu Sonrası DKAB Ders Kitapları: Din Eğitimi mi Dinler Hakkında Eğitim mi? 270
5.3.1.1. Din İçinden Teolojik Anlatım ve İslamileştirilmiş Atatürk Figürü 272
5.3.1.2. Dinin Bilim ve Ahlak ile Özdeşleştirilmesi 276
5.3.1.3. Türklük-İslamiyet Özdeşleştirilmesi ve Dinler Hiyerarşisi 277
5.3.1.4. İslam'ın Hanefilik Dışındaki Mezheplerinin Yok Sayılması 279
5.3.2. DKAB Dersine İlişkin Hukuki Durum ve Son Gelişmeler 281
5.3.2.1. DKAB Dersine İlişkin Davalar 281
5.3.2.2. Müfredat Programında Yenilikler (2010) 285
5.3.2.3. 'Biz'in Hegemonik Bileşeni: Sünni İslam 291

5.4. Ulus Kimliğin Yeniden Dizaynı Esnasında: Eğitimde Dinselleşme 293
5.4.1. 100 Temel Eser: Eğitim Politikalarında Bir Örnek Olay 295
5.4.2. Değerler Eğitimi Seminerleri 306
5.4.3. 18. ve 19. Eğitim Şuraları 311
5.4.4. Okul Öncesi Kuran Kursları 315
5.4.5. Nurettin Topçu: Türkiye'nin Maarif Davası… ……. 318

6. SONUÇ 321

KAYNAKÇA 332

ÖZ GEÇMİŞ 363

KISALTMALAR

AB	: Avrupa Birliği
AİHM	: Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi
AİHS	: Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi
AK Parti	: Adalet ve Kalkınma Partisi
AKDTYK	: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
AP	: Adalet Partisi
CHF	: Cumhuriyet Halk Fırkası
CHP	: Cumhuriyet Halk Partisi
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
DP	: Demokrat Parti
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
Eğitim Bir-Sen	: Eğitimciler Birliği Sendikası
Eğitim-Sen	: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
FATİH	: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
İKMEP	: İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi
METEK	: Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi
MHP	: Milliyetçi Hareket Partisi
MSP	: Milli Selamet Partisi
ODTÜ	: Orta Doğu Teknik Üniversitesi
OECD	: The Organisation for Economic Co-operation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OHAL	: Olağanüstü Hal
OÖP	: Ortaöğretim Projesi
ÖNDER	: İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği
RP	: Refah Partisi
SRAP	: Sosyal Riski Azaltma Projesi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
SYDTF	: Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu
ŞNT	: Şartlı Nakit Transferi
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TCF	: Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TKAE	: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü

TSK : Türk Silahlı Kuvvetleri
TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
TÜSİAD : Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

> "Milli kültür şuuruna ihtiyacımız bulunuyor. Unutmayınız siyasi iktidar seçimle, oyla, sandıkla olunabilir ama kültür iktidarı için çok daha farklı bir birikime, emeğe, çalışmaya, dirsek çürütmeye, alın teri dökmeye ihtiyacımız var."[1]
>
> Recep Tayyip Erdoğan

Türkiye 2000'li yıllara, Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AK Parti) 2002'de büyük bir seçim başarısıyla iktidara gelmesinin etkisiyle, yoğun bir biçimde din ve ulus kimliği tartışmasıyla başlamıştır. 1987'den sonra tek başına hükümet kurabilen tek parti olan AK Parti, 2017 yılı itibariyle halen devam etmekte olan 15 yıllık iktidar sürecinde *kültür iktidarı* olma yönünde ciddi bir çaba göstermiştir. Hem 2002, 2007, 2011 ve 2015 genel seçimleri hem de 2004, 2009 ve 2014 yerel seçimleri sonucunda mecliste çoğunluğu elde ederek, Türkiye tarihinde en uzun süre iktidarda kalan parti olan AK Parti, bu çaba doğrultusunda 2000'li yıllar ulusal kimliğinin inşasında önemli bir rol oynamıştır. Bu tezin arkasındaki motivasyon, ulus-devlet ve ulusal kimlik bağlamında Türkiye'nin 21. yüzyılda geçirdiği dönüşümü iktidar söylemleri ve politikaları üzerinden okumaktır. Bunun için 2002'den bu yana iktidarda bulunan ve ulusal kimliğin inşasında en etkin şekillendirici rolü olan AK Parti'nin ulusal kimlik vizyonunun hayata geçirilmesinde eğitimin işlevselliği sorunsallaştırılacaktır.

AK Parti, siyasal İslam'ın 1990'lı yıllardaki yükselişinin ardından 1995 genel seçimlerinden birinci parti olarak çıkan İslamcı Refah Partisi'nin (RP) 28 Şubat (1997) süreciyle kapatılmasının ardından Siyasal İslamcı hareketin içindeki gelenekselcilere karşı yenilikçilerin kurduğu bir oluşumdur. Milli Görüş içindeki yenilikçiler, İslam'ı siyasallaştıran gelenekselcilerden farklı olarak iktidara ulaşabilmek ve burada tutunabilmek için yöntem değişikliğine giderek İslamcı olmayan toplumsal kesimlerin beklentilerine karşılık verecek politikalar üretmek gerektiğini düşünüyorlardı. Yine de İslamcı bir parti olan Refah Partisi'nden ayrılan

[1] "Cumhurbaşkanı Erdoğan 3.Milli Kültür Şurası'na katıldı", *Yenişafak Gazetesi*, 03.03.2017, http://www.yenisafak.com/hayat/cumhurbaskani-erdogan-3-milli-kultur-surasina-katildi-2622567, erişim tarihi: 06.03.2017.

bir grup tarafından kurulması sebebiyle AK Parti'nin 2002 seçimleriyle tek başına iktidara gelmesi Türkiye'de İslamlaşma tartışmalarını beraberinde getirmiştir. Tam da bu sebeple AK Parti iktidarı, bazı kesimler tarafından Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş ilkelerine, bir başka deyişle laik Kemalist statükoya karşı bir tehdit olarak algılanmış ve bu durum partinin bir meşruiyet krizi yaşama ihtimalini doğurmuştur. Bu noktada AK Parti tarafından "muhafazakar demokrat" kimliğin benimsenmesi hem söz konusu meşruiyet krizini aşma hem de toplumun muhafazakar kesimine mesaj iletmeye aynı anda imkan sağlaması bakımından işlevsel olmuştur. Duran'ın İslamcı hareketin Cumhuriyet döneminde siyasal anlamda kendisine İslamcılık dışında "meşru ve mümkün bir dil arayışı"[2] içinde olduğunu öne sürmesiyle paralel biçimde, İslami geçmişe sahip olan AK Parti'nin, benimsediği muhafazakar demokrat kimliğin böylesi "meşru ve mümkün bir dil arayışı" içinde ortaya çıktığı söylenebilir. Diğer yandan, İslamcı partilerin mirasçısı olmakla birlikte AK Parti onlardan farklı bir politika anlayışıyla İslamlaşmayı modernleşme ekseninde gerçekleştirmiştir. İslamcı ekonomik sektör, modayı takip eden Müslüman elit yaşam tarzı ve Osmanlı modasını benimseyen modernist Müslümanların ortaya çıkması modern ulus devlet ve ulus kimliği anlayışının sonu değil, yeniden yorumlanması ve dindarlığın kamusal alana çıktığı ölçüde modernliğin dindarlaşması (veya dindarlığın modernleşmesi) çağrışımları yapmaktadır. Modern ulus kimlik inşasının 2000'li yıllarda devam ettiğini savunması temelinde bu çalışma, kapitalist küreselleşmenin dünyada milliyetçiliğin sonunu değil, yükselmesini beraberinde getirdiği fikrine de yakın durmaktadır.

1980'li yıllar itibariyle hız kazanan küreselleşme olgusu, ulus-devletlerin ve milliyetçilik çağının sonunun geldiği tartışmalarını gündeme getirmiştir. Buna göre, ekonomik etkinlik ve düzenlemelerin giderek arttığı, siyasetin ulus-üstü ve ulus-altı düzeylerde icra edildiği bir dünyada milletin ötesinde farklı aidiyet duyguları ortaya çıkmaktadır. Ne var ki 1990'lardan itibaren dünyanın birçok bölgesinde çeşitli milliyetçi dalgalar oluşmaktaydı. Bu durum, Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile bastırılan milliyetçi hareketleri diriltmesinin yanında- ve ötesinde- küreselleşmenin yarattığı kaygan zeminde vatandaşların etnik, milli, dini kimliklerine daha çok sarılmalarının da bir sonucuydu. Özkırımlı'nın da belirttiği gibi küresel ağlar aracılığıyla "yabancı" kültürlerle yakın temas, çoğu zaman milli kimliği ayırt eden

[2] Burhanettin Duran, "Cumhuriyet Dönemi İslamcılığı", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 6: İslamcılık, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 4. Baskı, Nisan 2014, İstanbul, s.154-5.

özelliklere dair farklılıkları koruma kararlığında artışa yol açıyor, azalmaya değil.[3] Küreselleşmenin sonucunda ortaya çıkan kitlesel göçler, teknolojik dönüşüm, milli hakimiyetin zayıflaması gibi gelişmeler pek çok insanda bir güvenlik tehdidi algısı yaratarak ulusal kimliklerine daha fazla sarılmaları sonucunu doğurmuştur. Bu anlamda, küreselleşme ulus-devletlerin sonu veya ulus aidiyetinin yerini küresel bir kimliğin aldığı anlamına gelmemiştir. Zira küreselleşme çağında milliyetçilik ideolojisinin etkisi devam etmekle birlikte değişmekte; küreselleşme, alt milliyetçilikler ve birbiriyle rekabet halinde farklı milliyetçilikler üretmektedir. 21. yüzyılda AK Parti iktidarı tarafından milliyetçilik ideolojisi üzerinden eğitim yoluyla yaygınlaştırılmaya çalışılan ulus ve ulus kimliği algısını ortaya koymayı hedefleyen bu tez çalışmasının, aynı zamanda küreselleşme çağında farklı ulusçulukların rekabetini ve ulus-kimliklerin dönüşümünü Türkiye örneği üzerinden kavramayı da mümkün kılması umut edilmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan sonra İslamcılık genelde anti-modernist "gerici" bir hareket olarak görülmüş ve bu durum 1990'larda yaygınlaşan post-modernist perspektif İslamcı düşünürler için elverişli bir kuramsal çerçeve oluşturmuştur. Fakat Koyuncu'nun da belirttiği gibi, Cumhuriyet'in vaat edilen refah ve mutluluğu getirmediği savı ile evrensel olarak ortaya sürülen Aydınlanma değerlerine karşı yerel değerleri savunan İslami postmodernist düşünce Türkiye'de sınırlı kalmıştır. İslamcılar, daha çok İslamla Türklüğü madde-mana ya da beden-ruh şeklinde birbirinin tamamlayıcısı olarak gören milliyetçi-muhafazakar ve ülkücülerin öğretilerine başvurmuşlardır.[4] Bu durum aslında 21.yüzyılda dünyada post-modernliğin popülerliğini kaybetmesi ve neo-liberal dini muhafazakarlığın yükselişi ile de paralellik gösterir. Bu süreçte dini hareketler, varlıklarını sürdürebilmek için demokrasi ve özgürlük gibi "evrensel değerler"e sarılmak zorunda kalmış, modernliğe bir alternatif değil, modernlikle farklı kombinasyonlar oluşturmuşlardır.
Tam da bu noktada Berger'in ortaya attığı "desekülerleşme" (desecularization)[5] açıklayıcı bir kavram olabilir. Berger, din ile modernite arasındaki karmaşık ilişkide modernitenin birbirinin zıttı iki eğilimi içinde barındırdığını savunur. Birincisi modernleşme sürecinde dinin gerilemesi, ikincisi ise modernleşmenin sekülerleşme

[3] Umut Özkırımlı*, Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Ekim 2010, s.121.
[4] Büke Koyuncu, "*Benim Milletim": AK Parti İktidarı: Din ve Ulusal Kimlik*, İletişim Yayınları, 2014, s.16
[5] Peter L. Berger, T*he Desecularization of The World: Resurgent Religion and World Politics*, Ethics and Public Policy Center Washington, D.C., 1999.

karşıtı hareketleri doğurmasıdır. 2000'li yıllarda dinin tekrar canlanarak toplum üzerinde etki oluşturmasını inceleyen pek çok çalışma da, Berger'in modernleşme ile desekülerleşmenin eş zamanlı yürüdüğü tezini doğrulamaktadır. Berger desekülerleşmeyi, sekülerleşmeye ve modernitenin belirsizliklerine karşı bir reaksiyon olarak dinin yükselmesi şeklinde ifade eder.[6] Benzer şekilde Karpov, Amerika'da 1776-2000 yılları arasındaki dine bağlılığın yüzde 17'den 62'ye çıkmasını dine bağlılığın gelişmesi şeklinde – desekülerleşme değil- değerlendirirken Rusya'da görülen dinin yükselişini, komünizm döneminin sekülerleşme politikalarına karşı bir reaksiyon olması sebebiyle desekülerleşme şeklinde değerlendirir.[7] Karpov, desekülerleşme kavramının farklı rejim tipolojileri ortaya çıkarabileceğini savunur ve iki temel tip önerir. Bunlardan ilki, toplumu topyekun bir dini dönüşümden geçirmeyi hedefleyen, dominant dini inançtan kaynaklanan bir politik ideoloji üzerinden iktidarını meşrulaştıran, tekçi, dışlayıcı, baskıcı teokrasilerdir. İkincisi ise, seküler otoritelere ciddi oranda karar alma ve kontrol etme alanı bırakan çoğulcu, kapsayıcı liberal rejimlerdir.[8]Karpov'un da belirttiği gibi çoğu ülke bu iki tipten biri değil, ikisi arasında bir yerde olacaktır. Bu çerçevede bu tez çalışması 2000'li yıllarda siyasi iktidar tarafından kurgulanan ulus kimliğini Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca deneyimlenen modernleşme sürecinin bir parçası olarak siyaset ile dinin ilişkisi ile bağlantılı olarak sekülerleşme/desekülerleşme bağlamında okumayı ve bu okumanın işaret ettiği rejim tipine dair çıkarımlar yapmayı da hedeflemektedir.

Türkiye örneği, 21. yüzyılda küreselleşmenin ulus-kimlikleri dönüştüren ve birbirine rakip farklı milliyetçilikler doğuran yapısını izlemeye elverişlidir. 2000'li yıllar Kemalizm, Türk-İslam sentezi, muhafazakar İslam gibi kategorilere dayanan kimlik vizyonlarının Türkiye'de rekabet halinde ulus-kimliğini şekillendirmeye çalışmasına sahne olmuş ve olmaktadır. Siyasi gündemin hızla değiştiği Türkiye'de, ulus kimliği gibi sürekli yeniden inşa edilmekte ve yeniden üretilmekte olan bir kavramı, sürekli değiştirilen ve yeniden dizayn edilen eğitim sistemi üzerinden incelemek, çalışma planını sık sık revize etmeyi beraberinde getirmekle birlikte, değerlendirmelerin kalıcılığına dair riskler de barındırmaktadır. Yine de bu çalışma ile 2000'li yıllar bağlamında ele alınan konuların, Türkiye'nin tarihselliği içinde

[6] A.g.e., s.7.
[7] Vyacheslav Karpov, "Desecularization: A Conceptual Framework", *Journal of Church and State*, Vol. 52, No. 2, 2010, s. 236.
[8] Karpov, s. 256-257.

okunarak kırılma ve sürekliliklerin ortaya koyulması açısından anlamlı bir sonuç çıkaracağı, bunun yanında eğitim-iktidar-ulus kimliği ilişkisine dair bir örnek oluşturacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın üzerine kurulacağı teorik zemin, milliyetçiliğe temel oluşturan kültürün kendinde bir olgu olmadığını, aktörlerin yaratıcı bir biçimde inşa etmesiyle oluştuğunu savunan yapılanmacı yaklaşımdır.[9] Buna göre, toplumsal kültürü oluşturan unsurlara yüklenen anlamlar sürekli yeniden tanımlanır, dolayısıyla dönüşüm geçirir. Bu durumda toplumsal koşullar değiştikçe değerler sistemi de değişeceğinden milletlerin üyeliği ve ulus kimliği de verili değildir, zaman ve şartlara göre değişiklik gösterirler. Bireylerin vatandaşlara dönüştürüldüğü ulus-inşa sürecinde telkin edilen bir bilinç durumu olarak ulusal kimlik, bir millete ait hissetmek ve o aidiyeti hisseden başka insanlarla bir ortaklığa sahip olduğuna inanmaktır. Bu süreçte insanlar bazı standartları ve değerleri içselleştirerek, belli davranış ve rolleri benimserler. Bu anlamda ulus-kimliği veya modern vatandaşlık kavramı, iktidarın var olan sosyal düzeni kendi ihtiyaçları doğrultusunda yeniden ürettiği ulus-inşa süreçleriyle bağlantılıdır. Tam da bu noktada, ulus kimliğin iktidar ile ilişkisi ortaya çıkar: dili, kültürü ve eğitimi düzenleme yetisini elinde bulunduran iktidar, ulus kimliğini yaratır ve gerektiğinde, koşullara göre, dönüştürür.

Bu çalışmanın amacı, AK Parti iktidarı döneminde kurgulanan ulus kimliğinin hangi değerler üzerinden inşa edildiğini, bu kimliğin önceki dönemlere göre ayırt edici yönlerinin neler olduğunu yapılanmacı bir yaklaşımla Türkiye'nin tarihselliği ve iktidar-hegemonya ilişkileri bağlamında tartışmaktır. Yapılanmacı yaklaşıma göre devletin ulus kimliği yaymak için kullandığı en önemli araçlarından biri eğitim sistemidir. Toplumun bilgisinin nesilden nesile aktarılmasındaki işlevselliği, eğitim sisteminin modern toplumlardaki önemini ortaya koyar. Okullar milliyetçi söylemin yeniden üretildiği ve milli kimliğin içselleştirildiği kurumlar olarak hem "ideal vatandaş" hem de "öteki" imajının izlenebileceği mekanlardır. Bir millet hakkında veya o milletin üyelerinin özelliklerinin neler olduğu hakkında en açık bilgi kaynağı olması ve iktidarın hegemonyasını yeniden üretirken kullandığı en önemli araçlardan biri olması anlamında eğitim politikaları, iktidarlar tarafından inşa edilen ulus kimliğini anlamak açısından önem arz eder. İktidar tarafından denetim altında tutulan ve her yeni iktidarın kendi ideolojisi doğrultusunda değiştirdiği eğitim

[9] Umut Özkırımlı, Milliyetçilik Kuramları: Eleştirel Bir Bakış, Doğu-Batı Yayınları, Ankara, 2008, s. 264-268.

sistemi, Türkiye'de milliyetçiliği besleyen, iktidar tarafından kullanılagelen ve dönemin "ideal vatandaş" profilini ortaya koyan bir yapı olmuştur. Bu sebeplerle, 2000'li yıllar ulus kimliğinin içeriğini Türkiye'nin tarihsel sürekliliği içinde incelemeyi hedefleyen bu çalışmada eğitim anahtar olarak seçilmiştir. Diğer yandan söylem analizi metoduyla iktidarın eğitime dair söylem ve politikalarını inceleyen bu çalışma, 2000'li yıllarda iktidar tarafından kurgulanan ulus kimliğin incelenmesi ile sınırlıdır. İktidar tarafından kurgulanan bu kimliğin topluma yansıması ya da toplum tarafından algılanma ve sentezlenme biçimi başka bir çalışmanın konusudur.

Bu çalışmada AK Parti'nin eğitimi ulusal kimlik inşasında nasıl bir araç olarak kullandığını analiz edebilmek için ilk olarak, ikinci bölümde, ulus inşasına temel oluşturan milliyetçi ideolojinin eğitim ile ilişkisi incelenmiş ve bu ilişkinin iktidar ve hegemonya ile bağlantısı üzerinde durulmuştur. Bu teorik çerçeve üzerinde üçüncü bölümde ise Türkiye'de ulusal kimliğin oluşumu ve yıllar içindeki dönüşümü ilk kuruluş yıllarından 2000'e kadar Türkiye'nin özgünlüklerini ortaya çıkaracak ve özellikle ulusal kimlikteki İslam unsurunun dönüşümünü ortaya koyacak biçimde eğitim üzerinden incelenecektir. Bu incelemenin, Türkiye'de ulus kimlik inşasındaki süreklilik ve kırılmaları anlamak için anlamlı olduğu düşünülmektedir. 2000'li yıllarda Türkiye'de ideal vatandaşın özellikleri önceki yılların düşünce mirası ve siyasal kültürünün üzerine inşa edilmiştir. Bu sebeple, Cumhuriyet'in kuruluşundan 2000 yılına kadar, siyasi elitlerin elinde şekillen eğitim politikaları ve ders kitapları aracılığıyla kurgulanan ulus kimliğin bileşenlerinin incelenmesi, 2002 itibariyle yönetime geçen AK Parti iktidarının eğitim politikaların nasıl bir vatandaş kurgulamakta olduğunun anlaşılması açısından önemlidir. Bu şekilde hem AK Parti yöneticilerinin içinden çıktığı 20. yüzyıl Türk siyasal kültürüne egemen olan zihniyet kalıpları anlaşılacak hem de süreklilikler ve değişimlerin değerlendirilmesi ile 21.yüzyıl eğitim politikalarının ayırt edici yönleri ortaya çıkacaktır.

2002-2016 yılları arasını kapsayan dördüncü ve beşinci bölümler ise çalışmanın ana bölümleridir. AK Parti'nin eğitim politikalarını inceleyen dördüncü bölümün ilk iki kısmı 2011 öncesi ve sonrası eğitim politikalarına ayrılmıştır. Bu ayrımın sebebi, 2011 yılı itibariyle eğitim politikalarında hem eğitimde dini (İslami) alana belirgin biçimde daha fazla yer açılmaya başlanmış, hem de yoksul kesimin dezavantajlı konumunu artıracak biçimde eğitimde özelleştirme çalışmalarına hız verilmiş olmasıdır. Üçüncü dönem AK Parti hükümetinin icraatı olan, kamuoyunda

4+4+4 olarak bilinen kanun ile yürürlüğe koyulan yeni eğitim sistemi ise ortaya çıkardığı çok sayıda köklü değişiklik göz önünde bulundurularak ayrıca üçüncü kısımda incelenecektir. Dördüncü kısımda ise AK Parti hükümetinin önemli bileşenlerinden biri olan Gülen Cemaati ile önce gerilime, sonra krize daha sonra kopuşa giden ilişkisine ve bu ilişkinin eğitim alanındaki yansımalarına değinilecektir. Beşinci bölümde ise "2000'li Yıllarda Ders Kitapları Aracılığıyla Kurgulanan Ulus Kimliği" başlığı altında, ilk olarak 2004 yılında kararlaştırılan, bir eğitim felsefesi tartışması zemini üzerinde yükselen müfredat değişikliği incelenecektir. Söz konusu müfredat değişikliği kapsamında değiştirilen ve ulusal kimlik kurgusunun en belirgin biçimde izlenebileceği kitaplar olması sebebiyle seçilen ilk ve orta öğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih ders kitapları söylem analizi metoduyla önceki dönemlerle benzerlik ve farklılıklar çerçevesinde ele alınacaktır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları ve bu dersle ilgili dava ve tartışmalar ise Türkiye'de laiklik tanımı ve bu tanımın dönüşümü çerçevesinde ele alınacaktır. Beşinci bölümün son kısmında ise eğitimin içeriğinin dinselleştirilmesi ve eğitim aracılığıyla dindar vatandaşlar oluşturma eğilimi, 100 Temel Eser, Değerler Eğitimi, Eğitim Şuraları ve Okul Öncesi Kuran Kursları örnekleri üzerinden incelenecektir. Sonuç bölümünde ise, Cumhuriyet dönemi ulus kimliğinin oluşturulması ve dönüşümünü temel alan tarihsel arka plan ışığında, ulus kimlik inşası anlamında çok fazla hareketlilik yaşanan AK Parti iktidarı döneminde "ideal vatandaş"ın özellikleri ve önceki dönemlere göre ayırt edici özelliklerinin neler olduğu tartışılacaktır.

2. TEORİK BÖLÜM: ULUS İNŞASI, VATANDAŞLIK VE EĞİTİM

2.1. Millet ve Milliyetçiliği Tanımlama Sorunu

Milliyetçilik son iki yüzyılın siyasal gelişmelerinde etkili olan, tartışmalı olagelmiş bir ideolojidir. Milliyetçiliğin, genel geçer ve evrensel niteliklere sahip olmamasının onun kitleleri harekete geçirme etkisini pekiştirdiği düşünülmektedir. Çünkü tam da sahip olduğu bu muğlak karakter onu farklı ideolojiler ile bütünleşebilir, ya da diğer ideolojiler tarafından kullanılmaya elverişli kılar. Hangi ideolojiyle ittifak yaptığına bağlı olarak, milliyetçi ilkeler de farklılık göstermektedir. Dolayısıyla tek bir milliyetçilik yoktur, milliyetçilikler vardır.

Literatürde millet ve milliyetçiliğe dair adeta bir tanım bolluğu vardır. Esasında tüm milletleri ve milliyetçilikleri kapsayan bir tanım yapmak oldukça zordur. Var olan tanımlarda en temel kavramsal bölünme milletlerin tanımında nesnel ve öznel unsurlara verilecek ağırlığa ilişkindir. Nesnel ölçütler etnisite, din, ortak tarih, ortak kökeni içine alan genel anlamda kültüre ilişkin unsurları içerirken; öznel ölçütler "kendi varlığının farkında olma" ya da "müştereklik duygusuna sahip olma" anlamında dayanışma, sadakat, ortak irade gibi unsurları temel alır. Nesnel ölçütlere dayanarak yapılan millet tanımları, sözü edilen unsurlar veya ortaklıklar kişiler tarafından yaratıldığı ve bazıları da görmezden gelindiği için bir anlamda keyfi kalmaya mahkum olmaktadır. Hechter'e göre, millet *"yoğun dayanışma içinde olan, genetik bakımdan ilişkisiz, görece büyük bir insan grubu*"[10] demektir. Connor ise milleti *"atalarının ortak olduğunu düşünen bir insan grubu*"[11] olarak tanımlar. Yani bir millet ancak üyelerinin zihninde bir ait olma fikri ve diğer üyelerle paylaştıkları ortak özelliklere sahip olma hissine sahip oldukları takdirde var olur. Ernest Renan'a göre bir millet, "*bir topluluk tarafından geçmişte yapılmış olan ve gelecekte de yapılmaya hazır olunan fedakarlıkların yarattığı duygularla teşkil*

[10] Michael Hechter, *Containing Nationalism*, Oxford University Press,Oxford, 2000'den aktaran Umut Özkırımlı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*, s.17

[11] Walker Connor, "TheTimelessness of Nations", *Nations and Nationalism* 10 (1/2), 2004, 35-47, s. 37.

edilen geniş kapsamlı bir dayanışmayı"[12] ifade eder. Bu gibi öznel etkenlere vurgu yapan tanımlar önemli olmakla birlikte, tek başlarına açıklayıcı değiller. Calhaun'un belirttiği gibi öznel duygular bir milleti tanımlamanın asgari şartı olabilir, fakat bu duygular kendi başlarına bir milleti var edemezler.[13] Bu anlamda ne öznel ne de nesnel millet tanımları tek başlarına tatmin edici görünmemektedir. Bu sebeple millet ve milliyetçilik tanımında nesnel etkenler çoğunlukla öznel etkenler ile birlikte kullanılır.

Öznel ve nesnel millet tanımlarıyla ilişkili, literatürde yaygın olarak kullanılan bir diğer ayrım da milliyetçilik tanımlarında söz konusudur: vatandaşlık temelli milliyetçilik ve etnik milliyetçilik. Vatandaşlık temelli milliyetçilik genellikle Fransa örneği ile ilişkilendirilir, bireylerin iradesine ve gönüllülük esasına vurgu yapar. Etnik milliyetçilik ise kan bağına ve kültürel benzerliğe vurgu yapar, Almanya örneği ile özdeşleştirilir. Bu kategorileştirmeye rağmen, sınırlar çok net değildir, zira Fransız milliyetçiliği kültürel unsurlar içerdiği gibi Alman milliyetçiliği de vatandaşlık temelli unsurlar içerir. Yani milliyetçiliği kültür ve siyaset temelinde tanımlamak verimli bir sonuç getirmez, çünkü milliyetçiliğe gücünü veren onun bu ikisini bir araya getirme kabiliyetidir. Söz konusu tipolojinin yarattığı bir diğer problem normatif bir işlev görmesidir. Özkırımlı'nın belirttiği gibi *"Vatandaşlık temelli milliyetçilik ile etnik milliyetçilik türlerini ayırmak projesi 'iyi' ile 'kötü'yü ayırt eden ve ardından vatandaşlık temelli-iyi olanı Batı ile etnik-kötü olanı ise 'diğerleri' ile ilişkilendiren normatif bir proje haline gelir."*[14] Oysaki milliyetçiliği "iyi" ve "kötü" şeklinde ayırmak sosyal bilimcilerin işi değildir, zira milliyetçiliği anlamaya yaramaz, tam tersine bunu zorlaştırır.

Milliyetçilik teorilerinde iki temel yaklaşım, milletin nasıl tarif edildiğiyle ilişkilidir. Nesnel ölçütleri temel alarak yapılan millet tanımları, milliyetçiliği ve milletleri verili ve gerçek kabul eden özcü yaklaşıma götürürken, öznel ölçütlere dayanan millet tanımları ise milleti ve milliyetçiliği ilişkisellik içinde ele alan ve toplumsal olarak kurgulanmış olduklarını ifade eden yapılanmacı yaklaşıma götürür. Kelime olarak tanımını yapacak olursak özcülük;

> " Bir topluluktaki çeşitliliğin, o topluluğu tanımladığı düşünülen tek bir özelliğe indirgenmesidir. Bu tanımlayıcı öz, o topluluğun en önemli niteliği olarak görülür.

[12] Ernest Renan, "What is a Nation?", 1882, (kaynak: Ernest Renan,*The Poetry of the Celtic Races, and Other Studie*s, çev. William G. Hutchison, London: WalterScott, 1896, 61-83)
[13] Craig Calhaun, *Nationalism,* Open University Press, Buchingam, 1997, s. 4.
[14] Özkırımlı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*, s. 25.

> Genellikle söz konusu 'öz'ün vazgeçilmez olduğuna ve doğa tarafından verildiğine inanılır."[15]

Özcü bakış açısında, bireylerin tek bir milliyetleri vardır, dolayısıyla kimlikler toplumsal değişimden etkilenmez. Benzer şekilde kültürler de toplumsal dönüşümden etkilenmeyen, ezelden ebede var olan olgulardır. Bu durumda toplumsal aktörler toplumun tüm unsurlarının alıcılarıdır, faal aktörler değildirler. Ulusların varlığını sorgulamayan ve onları ezelden beri var kabul eden bu yaklaşım milliyetçilik ile dini birbirine yaklaştırır. Dini inanışlarda dinin varlığı sorgulanmaz, benzer şekilde vatandaşlar tarafından uluslarının varlığı veya meşruiyeti sorgulanmaz, çünkü "*milliyetçilikte din sekülerleştirilir, ulus kutsallaştırılır."* [16] Oysaki ulusun ezelden beri var olduğu düşüncesi, vatandaşlar tarafından kabul gören, daha doğrusu ulus-inşa sürecinde onlara öğretilmiş bir durumdur. Kültürleri ve milletleri böylesine verili ve değişmez kabul eden özcü yaklaşım, gerek kimliklerin gerekse kültürlerin sürekli yapım halinde ve dinamik karakterde olmaları sebebiyle açıklayıcı olmaktan uzaktır.

Bu çalışmada takip edilecek yaklaşım, toplumsal aktörleri kültürle ilişki içinde ele alan yapılanmacı yaklaşımdır. Buna göre, kültür kendinde bir olgu değildir, aktörlerin yaratıcı bir biçimde inşa etmesiyle oluşur. Toplumsal kültürü oluşturan gelenek, dil, din gibi öğelere yüklenen anlamlar ve verilen değerler, değişen koşullara göre sürekli yeniden tanımlanır.[17] Bu durumda toplumsal koşullar değiştikçe değerler sistemi de değişecektir. Yani milletlerin üyeliği ve ulus kimliği verili değildir, değişiklik gösterebilir. Değişen toplumsal koşullar eski toplumsal örgütlenmeyi yetersiz ve geçersiz kıldığı noktada, milleti kurgulamak ve hayal etmek işlevsel hale gelir. Literatürde modernist teori olarak da yer alan bu görüşler, yapılanmacılık kavramının daha kapsayıcı olması ve modernist kuramcıların milliyetçiliğin ortaya çıkış tarihi konusunda farklı önerilerde bulunması sorununu bertaraf ettiği düşüncesiyle, bu çalışmada yapılanmacı yaklaşım başlığı altında incelenecektir.

[15] Craig Calhaun, *Nationalism*, s.18'den aktaran Umut Özkırımlı, *Milliyetçilik Kuramları*, Doğu-Batı Yayınları, Ankara 2008, s.264.
[16] Peter Alter, *Nationalism*, London: Edward Arnold, 1994. (first published 1989) (Ch.1.), s.5.
[17] A.g.e., s.266.

2.2. Yapılanmacı Yaklaşım ve Eğitimin İşlevi

Yapılanmacı yaklaşımı benimseyen yazarların tezleri, milletin genel geçer bir şekilde, zamana dayanıklı bir biçimde tarif edilemeyeceği düşüncesi üzerine kuruludur. Diğer tüm kimlikler gibi milli kimlikler de sabit değil, dinamiktir ve sürekli yeniden yapılanma halindedir. Millete ve kimliğe dair fikirlerin bir siyasi mücadelenin merkezi unsurları olarak nasıl üretildikleri ve yeniden üretildikleri sorusu önemlidir.[18] Aşağıda önemli yapılanmacı düşünürlerin milletlerin ve milli kimliklerin oluşması ile eğitimin bu üretimdeki ideolojik işlevi üzerine görüşleri ele alınacaktır.

Gellner'e göre, milliyetçilik sanayi toplumu ile ilişkilidir ve modern çağa özgü bir olgudur. Gellner, milliyetçiliğin modernleşme gayretlerinin temel gereksinimleri sonucunda ortaya çıktığını düşünür, ulusal kimlik ve ulusu modern olgular olarak görür. Yani milliyetçilik modernitenin üreticisi değil, ürünüdür, sanayileşmeye geçiş çağı, beraberinde milliyetçilik çağını da getirmiştir.[19] Ona göre milliyetçiliğin işlevi, sanayileşme ya da daha geniş anlamıyla modernleşmenin geleneksel tarım toplumlarında büyük yıkımlara yol açması sonucunda kentlere yığılan milyonlarca insanın ortak bir kültürel zemine oturtulması için ihtiyaç duyulan yeni siyasi-idari düzenin oluşturulmasıdır. Kısacası, milliyetçilik yalnız modern dünyada "sosyolojik bir gereklilik" haline gelir. Gellner, ulusun kurgusal, homojenleştirici ve asimilasyoncu yüzünü şöyle ifade eder:

> "Özlerinde taşıdıkları, ancak uzun süre ertelenmiş kaderlere sahip, doğal, Tanrı vergisi insan sınıflamaları olarak uluslar birer mittir. Bazen önceden var olan kültürleri alıp onları ulusa dönüştüren ulusçuluk, bazen de ulusları kendi icat eder ve çoğu kez de önceden var olan kültürleri ortadan kaldırır."[20]

Gellner, tarım toplumlarının geçişkenliğe imkân tanımayan çok katmanlı hiyerarşik yapısına karşın sanayi toplumlarındaki kültürel türdeşliğe vurgu yapar. Ona göre, endüstrileşmiş toplumlarda milletlere ve milliyetçiliğe gereksinim olmasının sebebi rollerin herkese açık hale gelmesi ve sınıflar arası geçişlerin artmasıyla ortak dil ve ortak üst kültür gerekliliğinin doğmasıydı. Bunu sağlayan mekanizma da, devlet tarafından özenle korunan kitlesel eğitim sistemidir, çünkü standart ve kitlesel eğitim sistemi sayesinde örneğin *"ortalama bir profesörün ve*

[18] Özkırımlı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar*, s. 154.
[19] Ernest Gellner, *Uluslar ve Ulusçuluk*, Çev.: Günay Göksu Özdoğan ve Büşra Ersanlı, Hil Yayın, 2013, s.118.
[20] A.g.e., s. 128.

okul müdürünün yeri her zaman çok kolayca ve pek fazla kayba uğramadan, mesleğinin dışından biriyle doldurulabilir." [21] Gellner, modern toplumların uzmanlaşma gerektirdiğini, ancak "*eğitim sisteminin şimdiye kadar var olanlar arasında en az uzmanlaşmışı ve evrensel olarak en standartlaşmışı"*[22] olduğunun su götürmeyeceğini, verilen bu ortak uzun ve ayrıntılı genel eğitim açısından *"modern toplumun modern bir orduya benzediğini"*[23] ifade eder.

Gellner, ulus ile kültür arasındaki ilişkinin de birbiri için vazgeçilmez olduğunu savunur:

> "İki insan, ancak ve ancak kültürü paylaşıyorlarsa aynı ulustan sayılırlar. Burada kültür, bir düşünceler, işaretler ve çağrışımlar, davranış ve iletişim sistemi anlamına gelmektedir… İki insan birbirlerini aynı ulusun üyesi olarak kabul ediyorlarsa aynı ulusa mensup demektirler"[24]

Buradan hareketle endüstrileşmenin doğal sonuçlarından biri olan kültürel türdeşlik modern endüstrileşmiş dünyada bir norm haline gelmiştir. Standart bir eğitimin amacı ise, bireyin ortak bir dilde ve kültürde eğitim almasını sağlayarak ona bir kimlik vermektir. Endüstri toplumunun gereksinim duyduğu insan kaynağını yetiştirme işlevini gören standart eğitim sistemi ise ancak merkezi modern devletin mümkün kıldığı bir olgudur. Dolayısıyla Gellner, milliyetçiliğin siyasal ve toplumsal birimlerin çakışması için zorunlu olarak kültürel türdeşliği teşvik ettiğini ve bir yüksek kültür yaratıp bunu eğitim yoluyla kitlelere dayattığını ifade eder. Yani toplum tasarımcıları, tarım kültürünün pek çok farklı alt kültüründen gelen yığınlara standartlaştırıcı eğitim sistemini dayatarak onlara yüksek kültür empoze eder, bu da modern toplumun kendini yeniden üretim biçimi ile yakından ilişkilidir, zira, *"meşru eğitimin tekelini ele geçirmek, artık meşru şiddetin tekelini ele geçirmekten daha önemli ve belirleyici olmuştur."*[25] Bireyin ve toplumun alt birimlerinin yeniden üretimi tamamen merkezi bir eğitim sistemi tarafından yürütülür olmuştur, çünkü *"modern toplum, bağımsız bir eğitim sistemini yürütebilecek büyüklükte olmayan hiçbir alt topluluğun artık kendi kendini yeniden üretemeyeceği bir toplumdur."*[26]

Benedict Anderson, milliyetin ve milliyetçiliğin on sekizinci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan bir kültürel yapım olduğunu iddia eder ve nasıl

[21] A.g.e., s.113.
[22] A.g.e, s.102.
[23] A.g.e., s.103.
[24] A.g.e, s.78.
[25] A.g.e. 112.
[26] A.g.e., s.108

böylesine güçlü bağlılıklar ve tutkular ortaya çıkarabildiği sorusuna odaklanır. Anderson, milliyetçiliği açıklayabilmek için onu ideolojilerle birlikte düşünmek yerine din ve akrabalık gibi olgularla bir arada düşünmek gerektiğini savunur. Ona göre millet hayal edilmiş siyasi bir topluluktur- *hem sınırlı hem de egemen olacak şekilde hayal edilmiş bir topluluk*-.[27] Anderson'a göre milletlerin hayal edilmiş olması sahtelik ile karıştırılmamalıdır, zira topluluklar gerçek ya da sahte olmalarına göre değil, hayal edilme tarzlarına göre ayırt edilmelidir. Anderson, milletlerin doğmasına yol açan koşulları incelerken kültürel gelişmelere öncelik verir ve dünyaya egemen olan din ve hanedanlığın gerilemesi üzerinde önemle durur. Ona göre milletin ihtiyaç duyduğu tarihsel ve coğrafi yeri sağlayan özellikle dinin gerilemesidir. Dinin önemini yitirmesi insan psikolojisinin gereksinmelerini, insanların korku ve kuşkularını değiştirmiyordu, dinin yerini alacak bir yapıya ihtiyaç vardı. Anderson'a göre, insanlığın en temel korkusu olan ölüm korkusuna çözüm sunan, hayatın anlamsızlığını ve rastlantısallığını açıklayan dinin işlevini yerine yetirmeye en uygun yapı milletti. O halde gereken *"mukadderatı sürekliliğe, rastlantıyı anlama, dünyevi bir tarzda dönüştürecek yeni bir şeydi (...) bu işi yapmaya çok az şey ulus kavramı kadar elverişliydi ve elverişlidir"*.[28] Anderson da, milliyetçiliğin ulus olmak için ihtiyaç duyulan birlik duygusunu ve tinsel ilkeyi yaratma sürecinde tarih yazımının ve eğitim mekanizmasının rolüne dikkat çekmiştir:

> "Yeni devletlerin 'ulus inşa etme' politikalarında, gerçek, popüler bir milliyetçi coşku ile kitle iletişimi, eğitim sistemi, idari düzenlemeler ve benzeri yollarla sistematik hatta Makyavelci bir tarzda milliyetçi ideolojinin yaygınlaştırılmasını sıklıkla yan yana görebiliyoruz."[29]

Gellner'in milliyetçilik kuramından etkilenen Marksist tarihçi Eric Hobsbawm, milletleri ve milliyetçiliği toplumsal mühendislik ürünü olarak görür. Bu süreçte yazarın öne sürdüğü en önemli olgu *"icat edilmiş gelenekler"* dir. Bununla kastedilen törensel ya da sembolik bir nitelik taşıyan, toplumca açıkça ya da örtülü olarak kabul gören bir dizi alışkanlık ve uygulamalardır. Bu uygulamalar sürekli tekrarlandıklarında belirli değerlerin ve davranışların içselleştirilmesini sağlarlar ve eskiymiş izlenimi uyandırarak bugün ile geçmiş arasında bir köprü oluşturarak süreklilik hissi yaratırlar. Bunlar modern çağda üretilmelerine rağmen bugünü 'tercih

[27]Benedict Anderson, *Hayali Cemaatler*, Çev.: İskender Savaşır, Metis Yayınları, 3. b., İstanbul: 2004, s. 20.
[28]A.g.e, s. 25.
[29] A.g.e., s. 129.

edilen' bir geçmişe bağlayan geleneklerdir ve toplumdaki birlik ve dayanışmayı artırmayı amaçlarlar. Bu süreçte var olan eski gelenekler yeni koşullara uydurulabilir ya da tamamen yeni gelenekler icat edilebilir. Her iki durumda da temel amaç toplumdaki düzeni ve birliği sağlamaktır. Hobsbawm'a göre halkı denetim altına almak ve sistemle kaynaştırmak için yönetici seçkinler yeni kurumlar oluşturabilir, yeni statü sistemleri icat edebilir ya da millet gibi yeni topluluklar yaratabilirler. İcat edilmiş bir gelenek olarak milliyetçilik bir toplumsal mühendislik ürünüdür. Bunlar bilinçli olarak üretilen ve hiç de yeni olmayan, belirli bir döneme ve onun koşullarına ait olan olgulardır. Milliyetçilik, önceden var olan kültürleri millete dönüştürmesiyle, milletlerden önce gelir; milletler, devletleri ve milliyetçiliği yaratmaz, gerçekte yaşanan tam tersidir.[30] Bu bağlamda öncelikle Fransa ve İngiltere gibi erken ulus-devletleri ele alan ve bu milletlerin icadının ''doğal'' olmadığını ifade eden Hobsbawm, bu noktada zorunlu eğitimin rolüne dikkat çekmiştir. Hobsbawm, özellikle dilin rolünü incelemiş ve halk içinde sadece küçük bir azınlığın "milli" dili bildiğini, dilsel birliğin ancak devlet eliyle zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması yoluyla sağlandığını ifade etmiştir.[31] Pek çok dil topluluğu, yeni ve klasik biçimin çeşitli bileşenlerini arka plana atmak amacıyla standart biçimlerinin doğuşu ve gelişmesi hakkında mitler ve soy kütükleri yaratıp bunları geliştirir.

2.3. Milliyetçilik- İdeoloji- Eğitim İlişkisi

Yukarıdaki yapılanmacı düşünürlerin fikirlerinden de izleyebileceğimiz gibi devletin ulus kimliği yaymak için kullandığı en önemli araçlarından biri eğitim sistemidir. Toplumun bilgisinin nesilden nesile aktarılmasındaki işlevselliği, eğitim sisteminin modern toplumlardaki önemini ortaya koyar. Okullar milliyetçi söylemin yeniden üretildiği ve milli kimliğin içselleştirildiği kurumlar olarak hem "ideal vatandaş" hem de "öteki" imajının izlenebileceği mekanlardır. Bu anlamda milliyetçilik, ideoloji ve eğitim ilişkisi önem kazanmaktadır. Bütün ulusal kimlik sembollerinin, icat edilmiş -veya keşfedilip abartılmış- kahramanlık hikayeleri ve efsanelerinin yayılmasındaki işlevselliği sebebiyle eğitim ideolojik bir araç olarak öne çıkar. Her eğitim sistemi, belli bir eğitim politikası aracılığıyla toplumsal düzenin taleplerini karşılamaya çalışır. Bu süreçte bilgi, toplumsal değerlerle

[30]Eric J. Hobsbawm, *Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul, 2006, s.24.
[31]A.g.e., s 270-300.

yoğrularak "yanlı" hale getirilir ve bu şekilde bilgiye meşruluk kazandırılır. Bilgiyi meşrulaştırma siyasal iktidar ve ideolojiyle yakından ilişkilidir.

Marx, insanların belli bir sosyal grubun içinde "gömülü" oldukları için, dünyayı bu grubun çıkarları açısından göreceklerini söylemiştir. Bu görüş izlendiğinde ideolojinin, düşünce süreçlerimizin ve bilgilerimizin yanlılığıyla ilgili olduğu ortaya çıkar. İdeolojinin, kendini ele vermeyen, açıklanamayan toplumsal gerçekliği anlaşılabilir hale getirme, deşifre etme işlevini görerek bireyin tercih yapmasını kolaylaştırdığını belirten Örs'e göre, *"ideolojiler insanların ve toplulukların eline tutuşturulmuş yol haritalarıdır, izlenmesi gereken 'en iyi yol' un ne olduğunu anlatır."*[32] Mardin, *İdeoloji* isimli eserinde *"düşünce süreçlerimizde bizi 'objektif'likten uzağa iten unsurların sayılamayacak kadar çok olduğunu"* [33] ifade eder ve toplum hakkında bilgilerimizin- biraz da kaçınılmaz olan- yanlılığını araştırırken ideoloji kavramını kullanır. Mardin'e göre, belirli bir formel iç mantığa sahip olan bilimden farklı olarak ideoloji, *"duyguların ve şekillenmemiş arayışların"*[34] mantığına sahiptir. Buna göre, *"her insan kendi toplumu içindeki diğer kişilerle ve özellikle yakın olduğu gruplarla bir 'toplum haritası' paylaşır"*. Esnek ve değişime- az veya çok- açık bir "simge dağarcığı" yoluyla insandan insana, kuşaktan kuşağa geçen bu harita sayesinde insanlar anlaşabilirler ve içinde yaşadıkları toplumun gereğini yerine getirirler. Söz konusu toplum haritaları yani ideolojiler, Mardin'e göre, geleneksel toplum haritalarının modern çağlarda işlevlerini yitirmeleri sonucunda ortaya çıkmasıyla, *"yeni bir toplum anlamları türetme çabası"* olarak görülebilir.[35] Bu doğrultuda Mardin, endüstri toplumunun insanları köksüzleştiren etkilerinden ve aydınların endüstri toplumunda özerklik kazanmaya başlamasının ideolojik düşüncenin temellendirilmesindeki etkilerinden söz eder.[36] Mardin, ideolojiyi *"önemli toplumsal ayrımların belirmeye başladığı çağdaş toplumun kendine bir yaşam çerçevesi bulma çabası"* [37] ve *"gerek yabancılaşmış aydının gerekse yabancılaşmış sokaktaki adamın kaygı ve korkularına getirilmiş bir cevap"* [38] olarak değerlendirir. Buradan hareketle dini inanç ve

[32]H.Birsen Örs, "İdeoloji: Karmaşık Dünyayı Anlaşılır Kılmak", *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler,* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013, s. 10.
[33] Şerif Mardin*, İdeoloji*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 12.
[34] A.g.e., s.19.
[35] A.g.e, s.20.
[36] A.g.e, s.129.
[37] A.g.e, s.132
[38] A.g.e., 133

ideolojinin çarpıcı şekilde birbirine benzediği söylenebilir. Shils de, çalışmasında inanç sistemleri ile ideolojiyi aynı kalıplar içinde inceler ve bunun sebebini her ikisinin de *"insan, toplum ve insanın kainatın içindeki yeri konusuna değinen geniş kapsamlı bilişsel ve inanç sistemleri"* olmaları olarak açıklar.[39] İdeolojilerin bir toplumda başarısı veya 'tutması', ideolojinin iç mantığının tutarlılığından çok, modern toplumun bu ihtiyacına cevap vermesi oranında yüksek olmuştur.

Yani ideolojiler, toplumsal yaşamla ilgili tüm anlamlar, düşünceler, sembolik temsiller alanına işaret eder; gerçekliğin tanımını yaparak ve belli bir inanç, düşünce, bilgi, tutum ya da davranış tarzını meşrulaştırarak egemen bir toplumsal iktidarın yeniden üretilmesine katkıda bulunurlar. Bu süreçte bazı kelimeler veya kavramlar anlamlarının ötesinde bir değer taşıması anlamında bir simge haline gelirler. Öğrenme sürecinde simgeler, birden çok kimsenin paylaştığı bir 'toplum haritası' oluşturarak ve bazı çağrışımların taşıyıcılığını yaparak etkin olurlar, çocuğun bilgileri arttıkça bu "simgesel demir"in etrafında toplanır.[40] Mardin, toplumsal bilgilerin şekillenmesinde etkili olan unsurları belirtirken insanın içine gömülü gruba ve kültüre değindikten sonra *"toplumun simge dağarcığını koruma görevini üstlenen"* modern okul sisteminden söz eder. Eğitimin yayılmasıyla ideolojinin yeni bir etki alanı kazandığını belirten Mardin, modern devletin okullara verdiği desteğin Avrupa'da yaygınlaştığını ve yaygınlaşan eğitimin modern devletlerde milliyetçiliğin aşılanması için kullanıldığını ifade eder. [41]

Milliyetçiliği "*dünyaya bakış ve onu yorumlama biçimi, bir çevreleyen gerçekliği anlamamızı ve onu şekillendirmemizi sağlayan referans çerçevesi"*[42] olarak ele aldığımızda bunun ideolojiyle yakın bağlantıları olduğu görülür. Özkırımlı, milliyetçiliği bir söylem olarak ele alabileceğimizi ve bu söylemin dört temel özelliği olduğunu savunur.[43] Birincisi, milliyetçilik söyleminin dünyayı "biz" ve "onlar" şeklinde bölerek *dışlayıcılık içerir* ve dünyayı "dostlar" ve "düşmanlar" şeklinde algılamaya meyleder. İkincisi, milliyetçilik söylemi *hegemonya kurucudur*, aktörler arasında hiyerarşiler üretir ve bunları meşrulaştırır. Üçüncüsü, milliyetçilik söylemi *kendisini doğallaştırır*, böylece milli değerler artık toplumsal değerler olarak

[39] E. Shils, "The Concept and Function of Ideology" *International Encylopedia of Social Sciences*, 7, s.74'den aktaran, Ş. Mardin, s.17.
[40] A.g.e., s.91-92.
[41] A.g.e, , 164- 165.
[42] Özkırımlı, *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar: Eleştirel Bir Müdahale*, s.28.
[43] A.g.e., s.30-31.

görülmez, doğanın hakikatleri gibi görünür- verili olarak kabul edilirler. Dördüncüsü, milliyetçilik söylemi *kurumlar aracılığıyla işler*, dolayısıyla milliyetçilik söylemi yoktan var olmaz, kurumlar tarafından üretilir ve dayatılır. Böylece milli kimliğin öğrenilmesi ve sosyalleşme yoluyla içselleştirilmesi gerekir. Billig de, milliyetçi söylemin günlük aktiviteler ve kurumlar yoluyla, sosyal değerler olarak değil, doğanın verili gerçekleri olarak görüldüğünü ve bu şekilde hegemonik olduğunu[44] ifade eder. Bu milliyetçilik tanımları ideoloji ile yakın bağlar içindedir. Ulusçu semboller egemen gruplarca kendi kesimlerinin çıkarlarını desteklemek için kasten beslendiği durumlar milliyetçiliğin ideolojik boyutunu oluşturmuştur ve bu çok yaygındır.

Bireyleri, belirli yol haritalarına göre yani belli bir dünya görüşüne göre şekillendirmeye çalışan ideoloji, bunu onları sosyalleştirerek gerçekleştirir. Sosyalleşme belli sosyal durumların öğrenilmesi ve tecrübe edilmesi sonucunda elde edilen, insan davranışlarına şekil veren bir süreçtir. Bu süreçte bireyler etrafındakilerin kendilerinden beklentileri konusunda bilgi sahibi olurlar ve içinde yaşadıkları toplumun değer inançlarını içselleştirirler. Yani sosyalleşme bilginin nesilden nesile aktarıldığı, insanlığın tarihi kadar eski bir süreçtir, "*toplumda doğan her kuşak, topluma yabancı barbarların bitip tükenmeyen istila girişimleri gibidir. Bu barbarları 'uygarlaştırmak' gerekir."*[45] Sosyalleşme süreci bireylerin sadece toplumdaki değer, inanç ve davranış kalıplarını içselleştirmesini sağlamaz, aynı zamanda toplumun kurumlarını da benimsemesi sonucunu beraberinde getirir. Toplumlar, din, etnisite, sosyal sınıf ve benzeri farklılıkları doğrultusunda farklı kültürel, politik ve ekonomik gruplardan oluşan yapılardır. İktidarını korumaya çalışan yönetici gruplar böylesi bir ortamda kurumlar inşa ederek bireylerin sosyalleşmesini yönetmeye çalışırlar. Öğrenme ve öğretme süreçlerini içeren eğitim kurumları da yönetici sınıfların bu sosyalleştirme amacı için çok elverişlidir.

Sosyalleşmenin bir biçimi olan politik sosyalleşme yoluyla bireylere toplumda kabul edilen politik davranış ve normlar empoze edilir. Eğitim ise politik değerlerin doğrudan veya dolaylı olarak yaygınlaşmasında çok önemli işlevler üstlenen bir araçtır. Bu da eğitimin ideolojik işlevini ortaya çıkarır ve ayrıca kurumsallaşmış ve iyi planlanmış eğitim sistemlerinin varlığını açıklar:

[44]Michael Billig, *Banal Nationalism*, Londra, Sage,1995, s.10.

[45] Adler, Norman and Charles Harrinton, *The Learning of PoliticalBehaviuor,* Gelenview: Scott, Foresman, 1970'den aktaran, Türker Alkan, *Siyasal Toplumsallaşma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979, s.1.

> "Daha önce hiçbir çağda, günümüzde olduğu kadar çok sayıda insan kolektif ve sistemli olarak özellikle bu amaçla oluşturulan yapılandırılmış kurumlarda eğitim görmüyordu. Aynı şekilde daha önce hiçbir çağda günümüzdeki kadar uzun bir eğitim dönemi için öğrencilerin okullarda kalması gerekmiyordu."[46]

Dolayısıyla, belli bir sınıfın ya da grubun-yönetici sınıf- dünya görüşünün dünya görüşü olarak tüm topluma içselleştirilmeye çalışıldığı sosyalleşme ideolojik bir karaktere sahiptir. Böylece sosyalleşme belli bir ideolojinin empoze edilmesi şeklini alır:

> "Egemen ideoloji kurulu düzeni haklı, ahlaki ve meşru olarak tanımlar ve hatta ebedi ilan eder. Alttaki devrimci ideoloji ise kurulu düzeni gayri meşru ve geçici ilan edip yıkılması ve alternatif bir düzenin kurulması çağrısında bulunur."[47]

Eğitimin işlevselliği ve önemi ayrıca muhatabı olan çocuk grubunun etkiye çok açık olması ve çocukluk çağında edinilen bilgilerin bireyin kişiliğinin gelişimi üzerindeki ciddi etkisi sebebiyle artar. Psiko-analitik yaklaşıma göre;

> "İlk izlenimler, bireyin eleştiri ve karşılaştırma yeteneklerinin henüz gelişmediği plastik bir dönemde edinildiğinden ve kişiliğe ilk biçimini verdiğinden, bilinçaltı güçlerin etkisi ile ve çeşitli savunma mekanizmaları ile sürüp gider. İlk edinilen kavramlar, bilgiler ve duygular, sonradan gelecek olanlar için seçici bir işlev görür."[48]

Benzer bir yaklaşım ise çocukluk çağının siyasal davranış üzerindeki etkilerini ortaya koyar. Buna göre, çocukluk toplumun siyasal yapısının belirgin ve tamamlayıcı bir parçasıdır. Bu süreçte çocuklar yıllar süren zorunlu eğitimden geçerler. Yani okullar kamuya hizmet eden bürokratik kurumlarının ötesinde, hem bireyselleştirerek hem de toptanlaştırılarak çeşitli bilgi biçimlerinin konuşlandırıldığı devlet projeleridir.[49]

Ulus-kimliği, bireylerin vatandaşlara dönüştürüldüğü ulus-inşa sürecinde telkin edilen bir bilinç durumu olarak bir millete ait hissetmek ve o aidiyeti hisseden başka insanlarla bir ortaklığa sahip olduğuna inanmaktır. Bu süreçte insanlar bazı standartları ve değerleri içselleştirerek, belli davranış ve rolleri benimserler. Bu anlamda ulus-kimliği veya modern vatandaşlık kavramı, iktidarın var olan sosyal düzeni yeniden ürettiği ulus-inşa süreçleriyle bağlantılıdır. Dili, kültürü ve eğitimi düzenleme yetisini elinde bulunduran iktidar, ulus kimliğini yaratır ve gerektiğinde,

---

[46] İsmail Kaplan, *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İletişim Yayınları, 1999, s.16.

[47] Harry M. Johnson, "Ideology and the Social System", David L. Sills (ed.), International Encylopedia of the Social Sciences, The MacMilla nCompany and the FreePress, USA, 1968, Vol:7, s.81, 'den aktaran I. Kaplan, s.13.

[48] Donald D Searing,;Joel J. Schwartz and Alden E. Lind, "The Structuring Principle: Political Socialization and Belief Systems", American Political Science Review, June, c.67, Vol. 2, s: 415-432, 'den aktaran T. Alkan, s. 23.

[49] Sam Kaplan, *The Pedagogical State*, Stanford University Press, Stanford, California, 2006, s. 9-10.

koşullara göre, dönüştürür. Modern vatandaşlık, haklar ve görevler aracılığıyla iktidarın birey ile kurduğu ilişkiye işaret eder, bu ilişki milliyetçilik kavramıyla uyumlu biçimde hem ayrıştırıcı hem de birleştiricidir.

> "Modern yurttaşlık kavramı milliyetçi ideolojiyi destekler şekilde, bireylerin 'benzerlik' temelinde aynı ulusal kültüre aidiyetlerini ve/veya 'farklılık' temelinde 'yabancıların' bu ulusal kültürden dışlanmalarını belirleyen bir kurumdur." [50]

2.4. İktidar- Ulusal Kimlik- Eğitim İlişkisi

Michael Billig'e göre, milletlerin, milli kimliklerin ve vatanların doğal kabul edilmesi milliyetçiliğin ideolojik karakteriyle ilişkilidir ve günlük hayatımızda düşünmeden sürdürdüğümüz, doğal kabul ettiğimiz şeylerin aslında verili olmadığını fark etmek oldukça zordur. [51] Bu sebeple icat edilmiş unsurları fark ederek milliyetçilikleri gerektiği gibi incelemek için yeniden üretim süreçlerini incelemek gerekir. Yukarıda yapılanmacı yaklaşımda değinildiği gibi milletler öznel unsurlar üzerine inşa edildiğine göre ve millet kurgularında var olduğu iddia edilen nesnellik de toplumsal olarak inşa edilmiş olduğuna göre, kurgunun altındaki iktidar ilişkilerini çözümlemek anlamlıdır. Bu çerçevede, bu başlık altında Gramsci, Althusser, Foucault ve Bourdieu'nun iktidar ve eğitim arasında kurduğu ilişki incelenecektir.

Gramsci, hegemonya ile ideoloji arasında kurduğu ilişki ile eğitimin ideolojik işlevine yönelik önemli fikirler öne sürmüştür. 1920'de devrimin nesnel şartlarının oluşmasına rağmen bir devrim gerçekleşmemesi komünistler arasında hayal kırıklığına yol açmış, Gramsci'yi devrimin koşullarını yeniden düşünmeye sevk etmiştir. Marksizmin altyapının her zaman üst yapının belirleyicisi olduğu katı ekonomist determinizmini eleştiren Gramsci, altyapı ile üstyapının birleştiği bir yer olarak *"tarihsel blok"* kavramından söz eder. [52] Gramsci, üstyapının önemine özellikle atıfta bulunur ve üstyapının belirleyicilik rolünü sivil toplum ve hegemonya kavramları çerçevesinde açıklamaya çalışır. Bu doğrultuda Gramsci, ekonomik şartların olgunlaşmasını devrim için gerekli olan fakat yeterli olmayan bir koşul olarak görmüş, ideolojik bilinçlenmenin önemine dikkat çekmiştir. Çünkü ona göre, hakim yönetici sınıf, hegemonyasını sürdürmek için ideolojiye ihtiyaç duyar.

---

[50] Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Harvard University Press, 1992, p. 39-45'den aktaran Aylin Kılıç Oğuz, *Fedakar Eş-Fedakar Yurttaş*, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2007, s. 12.

[51] Billig, s. 5-12.

[52] Antonio Gramsci, *Selection From The Prison Notebooks*, Q. Hoare ve G.N. Smith, (Edt. /Çev.), London: Lawrence and Wishart, 1971, s. 360.

İdeolojinin yerleşmesi için de sivil toplum, hukuk, bürokrasi, dini kurumlar ve eğitim sistemi gibi araçlara ihtiyaç vardır. Marx'ın ve öncüllerinin tersine Gramsci, ideolojiyi bir yanılsama olarak olumsuz anlamda kullanmaz, yönetici sınıfın hegemonyasını konsolide eden, bir rıza devşirme mekanizması olarak kullanır. Gramsci'ye göre sistemin gerçek gücü yönetici sınıfın şiddetinde veya devlet aygıtının baskı gücünde değil, yöneticilerin 'dünya görüşünün' yönetilenler tarafından kabul edilmesinde yatar.[53]

Gramsci'ye göre bir sınıf ya tahakküm kurarak ya da yöneterek hegemonyasını tesis eder; müttefikleri yönetirken muhalif sınıflar üzerinde tahakküm kurar.[54] Dolayısıyla ideoloji, hakim sınıfın zor kullanmak durumunda kalmadan, rıza devşirmek suretiyle hegemonyasını tesis etmesine yarar. Hegemonya da basitçe rızanın örgütlenmesi olarak ya da bağımlı bilinç biçimlerinin şiddet ya da zora başvurulmadan inşa edildiği süreçler olarak ifade edilebilir.[55] Egemen fraksiyon kendi ideolojisini müttefik gruba dayatmaz, onların çıkar ve dünya görüşlerinden alınmış ortak unsurları bir araya getiren hegemonik bir ilkeyi eklemlediği pedagojik ve siyasal açıdan dönüştürücü bir süreci temsil eder.[56] Gramsci, devlet ile ekonomi arasındaki tüm kurumlar anlamında sivil toplumu hegemonya ile ilişkilendirerek okul, aile, medya, ordu gibi kurumları rıza üreten yapılar olarak değerlendirir.

Althusser ise modelinde Gramsci'nin kurduğu eğitim-ideoloji ilişkisini daha da geliştirir ve *"yeniden üretim"* kavramına vurgu yapar. Ona göre, bir ekonomik sistemin ilk işi kendi üretim şartlarını üretmektir, bu da ancak bu süreç için gerekli insan tipinin üretilmesiyle mümkün olur. Devletin bu amaca hizmet eden iki türlü aygıtı vardır: baskı aygıtları ve ideolojik aygıtlar. Devletin baskı aygıtları polis, mahkemeler ve orduyu içerirken, devletin ideolojik aygıtları siyasi partiler, dini kurumlar, medya ve özellikle eğitimi içerir. Görece özerk ve birbirinden ayrı olmalarına rağmen devletin ideolojik aygıtlarında egemen ideoloji gerçekleşir, bu ideoloji egemen sınıfın yani devlet iktidarını elinde bulunduran ve devletin baskı aygıtına doğrudan doğruya buyurganca komuta eden sınıfın ideolojisidir.[57] Devletin baskı aygıtının ardında üretim ilişkilerinin yeniden üretimini büyük ölçüde

[53]Giuseppe Fiori, *Antonio Gramsci: Life of a Revolutionary*, Londra: New Left Books, 1970, s. 238.
[54] İsmet Parlak ve Erdem Kaftan, "Osmanlı'dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi", *Doğu-Batı Dergisi*, Yıl:13, Sayı:54, 2010, s.2070.
[55] A.g.e., s.2071
[56] Henry A. Giroux, "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform", *Interchange,* 12(2):3-26, January 1981, s. 17.
[57]Louis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, İthaki Yayınları, 2010, s. 57.

sağlayanlar devletin ideolojik aygıtlarıdır.[58] Böylece üretim basitçe maddi üretim olmanın ötesine geçerek aile, okul, medya, din gibi aygıtlar aracılığıyla gerçekleştirilen, kamusal alanın dışında özel alanı da kapsayan bir yeniden üretimdir.

Althusser'e göre gelişmiş kapitalist sistemlerde devletin en temel ideolojik aygıtı eğitimdir. Çünkü tüm toplumsal sınıfların çocuğunu anaokulundan itibaren alır ve etkiye en açık oldukları çağda yıllarca katıksız egemen ideolojiyle kaplanmış 'beceriler'i onların kafasına yerleştirir.[59] Ona göre, eğitilmiş gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsız tepki ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi, gerçekdışıdır, zira devletin uyguladığı baskı sonucu çocukların aynı tornadan çıkmış kalıp adamlara dönüşmesi kaçınılmazdır.[60] Althusser'e göre okulda öğrenilen teknik bilgilerin yanında ve bu vesile ile de egemen sınıf egemenliğinin devamlılığını sağlayacak olan terbiye ve görgü kuralları öğretilir: yurttaş olma bilinci, mesleki vicdan, ahlak kuralları vs. Böylece okulda yalnızca emek-gücünün nitelikliliğinin yeniden üretimi değil, kurulu düzenin kurallarına boyun eğmesinin de yeniden üretimi gerçekleştirilir.[61] Yani okul pek çok beceri öğretir, ama bunu egemen ideolojiye tabi olmayı ya da bu ideolojinin "pratiğinin" egemenliğini sağlayacak biçimlerde yapar, temelde kapitalist sömürü ilişkilerinin yeniden üretimini hedefler. Tüm bu mekanizmanın bir diğer özelliği burjuva ideolojisinin okuldaki varlığının gizli ve örtülü olmasıdır. Okul, tam da bu ideoloji tarafından erdem, ahlak ve sorumluluklarla donatılmış bireyler yetiştiren, tarafsız ve özgürleştirici bir ortam olarak sunulmaktadır.[62] Althusser, böylece önceki yüzyıllarda doğal ve vazgeçilmez görülen kilisenin yerini artık okulun aldığını, okulun ve okul-aile çiftinin egemen devletin ideolojik aygıtı olarak üretim tarzının ve üretim ilişkilerinin yeniden üretiminde belirleyici rol oynadığını savunur.

Michel Foucault ise, bilgi ve iktidar arasındaki ilişkiye, iktidarın meşrulaştırılmasına ve 'doğruyu' üreten söylemlere odaklanır. Modern iktidar biçimi bireyi kategorize ederek, bireyselliğiyle belirleyerek, kimliğine bağlayarak, ona hem kendisinin hem de başkalarının onda tanımak zorunda olduğu bir hakikat yasası dayatarak doğrudan gündelik yaşama müdahale eder.[63] Ona göre, iktidar bir kurum

[58] A.g.e., s.175
[59] A.g.e., s. 179-180.
[60] Mahmut Tezcan, "Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No:170, 1993, Ankara, s. 21.
[61] Althusser, s. 159.
[62] A.g.e., s.182.
[63] Michel Foucault, *Özne ve iktidar*, Ayrıntı Yayınları, 2016, s.63.

değil, pratiklerde aranması gereken bir stratejidir. Bu düşünceyle Foucault, iktidarı salt devlet aygıtı ile sınırlayan tanımı genişleterek 'tahakküm kurmak,' 'yönlendirmek', 'yönetmek,' 'iktidar grubu', 'devlet aygıtı', 'hiyerarşi,' 'denetleme,' 'gözetleme', 'yasaklama' ve 'zorlama' kavramlarını kullanarak çok yönlü iktidar analizini önerir. Foucault'a göre, modern çağda okullar, tıpkı fabrikalar ve kışlalar gibi, gözetim altında tutma, kaydetme ve normalleştirme işlevleriyle bir hapishaneye benzer. Tüm bunlar iktidarın toplumsal parçaları ve küçük iktidar mercileridir.

Foucault, ilkokullarda, hastanelerde, askeri örgütlerde disipline dayalı bedensel yatkınlık yoluyla egemenlik kurmanın yaygınlığına işaret eder. İktidarın işleyiş biçiminin öncelikle bedenler üzerinde etkili olduğunu ileri sürer, ona göre tabi kılınabilen, kullanılabilen ve geliştirilebilen bir beden itaatkar bir bedendir.[64] Siyasi iktidarın, ideoloji ve kişilerin bilinci üzerinde etkide bulunmadan önce fiziksel olarak bedenleri üzerinde işlediğini düşünür. Disiplin, bağımlı ve idmanlı bedenler, "itaatkar" bedenler imal etmektedir.[65] Görünürde ve uygulamada pozitif ve olumlu algılanan, verimlilik, etkililik, yüksek standart ve kalite odaklı kontrol ideolojilerinin asıl amacı beden ve zihinleri ehlîleştirmektir. Eğitimde ehlîleştirme ve terbiye teknikleri; düşünce ve eylemleri totalleştirici, türdeşleştirici ve normalleştiricidir. Eğitim ideolojisi de insanları, hizaya sokma, bir arada toplama, işaretleme ve sınıflaştırma gibi tekniklerle gözetlenebilir, denetlenebilir ve yönetilebilir bir hale getirmeye çalışır. Tanımlanmış ve kurala bağlanmış bir gözetim ilişkisi eğitim uygulamasının kalbine yerleşmiştir: ekleme ve bitişik bir parça olarak değil, ona içkin ve onun etkinliğini artıran bir mekanizma olarak.[66]

Bu bağlamda eğitim; bireyleri toplumsal 'normalliğe' uygun olarak gelişme sürecine uyarlama ve toplumsal normalliğin dışındaki 'patolojik' kişilikleri eleme işlevi üstlenir. Kurala uygun olan ('normal'), standart hale getirilmiş bir eğitimin yerleşmesi ve normal okulların kurulmasıyla eğitim alanına, baskı altına alma ilkesi olarak yerleşmiştir. [67] Foucault türdeşleştirme ve bireyselleştirme işlevleriyle donatılan normalleştirmeyi, tıpkı gözetim gibi iktidarın araçlarından biri olarak görmektedir. Foucault'a göre modern iktidar, bireyin oluşmasını engelleyen geleneksel iktidardan farklı olarak herkesi bireyselleştirmek ister, çünkü bu şekilde onları denetim altında tutar. Bu süreçte eğitim yöneticilerinin işlevi, verili toplumsal

[64] Michel Foucault, *Hapishanenin Doğuşu*, İmge Kitabevi Yayıncılık, 2013, s.209.
[65] A.g.e.,s.211.
[66] A.g.e., s.264.
[67] A.g.e,, s.273.

düzende *"büyük kapatılmaya"* katkı sağlayan, normalleştirilmiş toplumsal düzene uyumlu ve hizaya sokulmuş bireylerin yetiştirilmesini denetleme ve gözetlemedir.[68] Disiplin ve kurumsal gücün bir aracı olarak konumlanan yöneticiler ve öğretmenler söz konusu gözetleme işini ifa ederek normalleştirme işlevi görürler.

Eğitimi Foucault'nun iktidar analizinde işlevsel kılan onun bilgi ve söylem arasında kurduğu ilişkidir. Bilgi insanı tanımanın, onu düzenlemenin, dönüştürmenin ve manipüle etmenin bir aracıdır. Bu yüzden bütün bilgi aktarım ve uygulama süreçleri iktidar hiyerarşisiyle beslenir ve ona göre şekillenir. Bilginin egemenliği doğal olarak iktidarın egemenliği demektir. Hiçbir bilgi kendi içinde bir iktidar formu, bir iktidar fonksiyonu ve diğer iktidar formlarına bağlı bulunan bir iletişim, kayıt, insanları toplayıp kontrol etme ve kendi sistemini yayma düzeni olmaksızın şekillenemez, varlığını devam ettiremez. Hiçbir iktidar da bilginin üretimi, düzenlenmesi, dağıtımı ve alıkonması olmaksızın uygulanamaz, gerçekleşemez. Foucault'ya göre, iktidar devamlılığını sağlamak için varoluşunu meşrulaştıracak bir doğruluk rejimine ihtiyaç duyar. İktidar, gerçeklik söylemini kuran bu rejim olmadan işleyemez; eğitim de bu işlevin yerine getirilmesi noktasında iş görür. Eğitim siyasal iktidara kendi ilkelerini topluma dayatmanın kurumsal imkanını sunar. Okul mekânı; öğreten bir makine olarak, ama aynı zamanda gözeten, hiyerarşik hale getiren, ödüllendiren bir makine olarak işlev görür. [69] Eğitim ve ideoloji birbiriyle yakından ilgili olarak siyasal iktidarın kendi meşruiyet ilkelerine mutlaklık ve kutsallık kazandırdığı araçlardır. Eğitim ve öğretim süresince 'bilgi ve gerçek' onu üreten ve yayan kurumlarda merkezi bir güce dönüştürülür. Bu 'gerçek,' siyasal iktidar tarafından devamlı olarak tek gerçek olarak sunulur.[70] Yani, toplumdaki iktidar ilişkileri belli bir söylemin varlığı ile işlerlik kazanır, eğitim ise bu söylemin konsolide edilmesi noktasında işlevseldir. Bu yönüyle ideolojik bir aygıt olarak eğitim, kontrol toplumunun oluşumuna belli bir hayat nizamını zorla kabul ettirerek hizmet eder. Eğitim, siyasal aklın aracı olarak kontrol toplumunun devamlılığını amaçlamaktadır. Eğitim sürecinde öğrenilen bilgi iktidar tarafından üretilip

[68]İlknur Şentürk, Selahattin Turan, "Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme", .*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 18*(2), 2012, s. 243-272.

[69] Foucault, *Hapishanenin Doğuşu* s.223.

[70]Halis Çetin, "Devlet, İdeoloji ve Eğitim", *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25*(2), 2001, 201-211, s.208.

kullanılması açısından araçsaldır. Eğitim sistemi, normalleştirme işleviyle siyasal iktidarın değerlerini mutlak doğrular olarak topluma sunar.

Bourdieu da modern toplumlardaki sınıf, kültür ve iktidar arasındaki sıkı bağları irdeleme çabası içinde eğitime büyük bir önem atfetmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde toplumsal eşitsizliği azaltmak üzere eğitim fırsatlarını yaygınlaştırmaya yönelik popüler politikalara eleştirel yaklaşan ilk sosyologlardan olan[71] Bourdieu, eğitim düzeylerindeki muazzam artışa rağmen servet, gelir ve statü eşitsizliklerinin çarpıcı boyutlarına dikkat çeker. Bourdieu'ya göre, iktidar eşitsizliklerinin ve ayrıcalıkların, farkında olunmadan ve kamusal bir direnişle karşılaşmadan nesilden nesile aktarılmasında eğitim sistemi önemli görevler üstlenir.

Bourdieu, Fransız eğitim sistemini konu alan *Yeniden Üretim* adlı eserinde eğitim siteminin üç temel işlev yerine getirdiğini savunur: muhafaza etme, yeniden üretme ve meşrulaştırma. Muhafaza etme, eğitim sisteminin içsel ve asli işlevi olarak bir kültürel mirası yüceltme ve telkin etme işlevi görür. Teknik bilginin aktarımının ötesinde eğitim sistemi sosyalleşmeyi de sağlar:

> "Muhafazası, zihinlere kazınması ve kutsanması nesnel olarak Okul'un işlevi olan kültür, kültürle onu elde etme koşullarının egemen sınıfların tekelinde olmasından ötürü toplumsal bir temayüz işleviyle yüklü olan bir ilişkiye indirgendiğinde, eğitim sistemine kendini aynen kendisi olarak muhafaza etmekten başka hiçbir hedef göstermeyen pedagojik muhafazakarlık, toplumsal ve siyasi muhafazakarlığın en iyi müttefiki haline gelir."[72]

Eğitim sisteminin ikinci işlevi olan toplumsal sınıf ilişkilerini yeniden üretmesi, dışsal bir işlev olarak kültürel sermayenin eşitsiz dağılımını pekiştirir.

> "Her kurumsallaşmış eğitim sistemi, yapısının ve işleyişinin özgül karakteristiklerini, bir kültürel keyfiyeti yeniden üretme işlevinin yerine getirilmesi için gerekli kurumsal koşulları kuruma özgü araçlarla yeniden üretmek ve yeniden üretmek zorunda olmasına borçludur."[73]

Eğitim sistemi üçüncü işlevi olan "meşrulaştırma" ile aktardığı kültürel mirası yücelterek toplumsal yeniden üretim işlevinin gözlerden kaçmasına ve yanlış tanınmasına katkıda bulunur:

[71] David Swartz, *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojisi*, İletişim Yayınları, 2013, s. 264.
[72] Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri,* Heretik Yayınları, 2015, s.244
[73] A.g.e., s.87.

> "Her eğitim sistemi, tatbik ettiği sembolik şiddetin yanlış tanınmasının, yani pedagojik kurum olarak meşruiyetinin ikrarının kurumsal koşullarını kuruma özgü araçlarla üretmek ve yeniden üretmek zorundadır."[74]

Bourdieu'nun eğitim sistemi ile ilgili bir diğer önemli kavramlaştırması "*göreli özerklik"*tir. Eğitim sisteminin göreli özerkliği hakim sınıf çıkarlarından farklı olarak kendine özgü kurumsal ve mesleki çıkarlar geliştirme kapasitesini ifade eder. Bourdieu, gerek işlevselci kuramlardan gerekse Marksist kuramlardan farklı olarak, eğitim sistemi ile emek piyasası arasındaki ilişkiye bire bir mütekabiliyetten ziyade "göreli özerklik"in damgasını vurduğunu savunur ve okulların daha geniş iktidar ilişkileri kümesi olmaları bakımından tarafsız kurumlar olmadıkları gibi, bu ilişkilerin salt bir yansıması da olmadıklarını savunur. [75] Bu özelliği eğitim sistemine kültürel sermayenin sınıfsal dağılımının yeniden üretimine yaptığı katkıyı maskeleme yetisi verir ve bu şekilde kendi meşruiyetini sağlar. Eğitim sistemi, eğitim sisteminin işleyişinin nesnel gerçekliğini nesnel olarak perdeleyerek, işleyişi aracılığıyla yeniden ürettiği düzenin ideolojik meşruiyetini üretmeye eğilimlidir.[76] Eğitim sisteminin en iyi gizlenen ve en özgül işlevi nesnel işlevini gizlemek, yani sınıf ilişkileri yapısıyla ilişkisinin nesnel gerçekliğini maskelemektir. [77]

Bourdieu'nun, Fransız yüksek öğrenim sisteminde yaptığı araştırmalara göre, bir yandan yüksek öğrenimde seçeneklerin artmasıyla birlikte eğitim alanında eskisine göre daha fazla fırsat sunulmakta; diğer yandan yüksek öğrenim sistemi içerisinde sınıf temelli sosyal tabakalaşma pekiştirilmektedir.[78] Yani en iyi okullara büyük ölçüde hakim toplumsal sınıftan gelen öğrenciler gitme şansı yakalamaktadır. Bourdieu, Fransız eğitim sistemindeki bu tabakalaşmayı açıklamak için *habitus* ve *kültürel sermaye* kavramlarını kullanır. Habitus kavramı ile Bourdieu, eğitime yönelik tercihlerin yatkınlıklarla, sınıf temelli öz-seçilimle şekillendiğini iddia eder. Bu görüşe göre kişilerin umutları ile sahip olduğu maddi olanaklar arasında ilişki vardır, yani işçi sınıfı gençleri eğitimde yüksek başarıyı hedeflemezler ve sahip oldukları sınırlı fırsatları içselleştirmiş durumdadırlar, öte yandan üst orta sınıf gençleri sosyal avantajlarını içselleştirerek başarı beklentileri yüksek tutarlar:

> "Burjuva toplumunun sosyodisesinin, ayrıcalıklara, en büyük ayrıcalık olan ayrıcalıklı görünmeme ayrıcalığını bahşeden en etkili aracı olarak Okul, kültür meselelerinde

[74] A.g.e., s.101.
[75] Swartz, s.266-7.
[76] Bourdieu, Passeron, s.255
[77] A.g.e., s.257.
[78] Shwartz, s.272.

> mutlak mülksüzleştirmenin, mülksüzleştirilmiş olmanın farkındalığını da dışarıda bırakmasından mütevellit, mahrumları, tedrisi ve toplumsal kaderlerinin doğal yetenek ya da liyakat noksanlıklarından kaynaklandığına her zamankinden daha kolayca inandırabilmektedir."[79]

Bourdieu ayrıca eğitimin ritüel ve simgesel yönlerini vurgulamak için modern eğitim kurumları ile din arasında ilişki kurar. Okulların bir toplumsal elit grubu seçerek bunları kutsallaştırdığından söz eden Bourdieu, okuldaki sosyalleşmeyi de *"dev bir kutsama ayini"*ne benzetir.[80] Bu ortamda öğrencilerin sosyal ve entelektüel hayatı, toplumsal türdeşliği, ortak bir kültürü ve ortak bir simgesel sermayeyi teşvik eden sıkı bir düzene tabidir. Bu düzen içindeki entelektüel habitus da eleştirel düşünceye değil, pragmatik ve dar hesaplara dayanır.

> "Bir eğitim sistemi zihinlere kazıma görevini ancak ve ancak olabildiğinde homojen ve sürekli bir habitusu kuruma özgü araçlar vasıtasıyla ürettiği ve yeniden ürettiği taktirde yerine getirebilir… Tedrisi mesainin ortodoksinin ve homojenliğinin kurumsal koşullarını teminat altına almak zorunda olduğundan eğitim sistemi, tedrisi mesajı kaideleştirmeye, homojenleştirmeye ve sistematikleştirmeye meyleder ('rutinleştirilmiş kültür' olarak tedrisi kültür)."[81]

Yani, Bourdieu'nin analizinde eğitim sistemi toplumsal sınıflar arasındaki güç ve ayrıcalık ilişkilerini pekiştirme işlevini görür. Toplumsal eşitsizlikler ve yerleşik düzen eğitim sistemi ile yeniden üretilir ve meşrulaştırılır. Okul, toplumda egemen grupların kültürel sermayesini alır ve gerçekmiş gibi kabul eder. Dolayısıyla diğer grupların kültürel sermayesi yok sayılır ve bu gruplardan gelen çocuklar okulda başarısız olurlar, böylece toplumsal hiyerarşiler sürdürülür ve yeniden üretilir. Eğitim bir kültürel uygulama biçimidir ve fiziksel zorlamadan çok sembolik şiddetin bir görünümüdür. Eğitim sisteminin temel rolü kültürel yeniden üretimdir, fakat bu tüm toplumun kültürünün yeniden üretimi anlamına gelmez, egemen sınıf kültürünün yeniden üretimidir. Bu gruplar kendi kültürlerini değerli ve meşru gösteren zorlayıcı gücü elinde tutarlar. Bu kültürün toplumdaki diğer kültürlerden daha iyi olduğuna dair nesnel bir bulgu olmadığı için Bourdieu bu durumu "egemen kültür keyfiyeti" olarak tanımlar.

[79] Bourdieu, Passeron, s.261.
[80] Shwartz, s.284.
[81] Bourdieu, Passeron, s.90-91.

3. TARİHSEL ARKA PLAN: 1923-2000 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE ULUS İNŞASI VE EĞİTİM

Modern yurttaşlık, bireyin ulus-devletle bağını tanımlayan bir kavram olduğu için hükümetler bu bağı sağlamlaştırma hatta şekillendirme ihtiyacını duymuşlardır. Devlet, var olan sosyal düzeni yeniden üretirken, bireyleri ulus-inşa sürecinden geçirerek yurttaşa dönüştürür. Yani dili, kültürü, eğitimi düzenleme gücünü elinde bulunduran iktidar olarak ulus-devlet, ulusal kimliği de şekillendirme gücünü elinde tutar. Ulusal kimlik, biz/onlar ayrımından güç alarak dışlamaları içerir, yani "modern yurttaşlık kavramı milliyetçi ideolojiyi destekler şekilde, bireylerin 'benzerlik' temelinde aynı ulusal kültüre aidiyetlerini ve/veya 'farklılık' temelinde 'yabancıların' bu ulusal kültürden dışlanmalarını belirleyen bir kurumdur."[82] İlhan Tekeli'nin de belirttiği gibi, 'öteki' kavramı kimliklerin doğal bir parçasıdır ve üstünlük ima etmeyen farklılıklar üzerine kurulduğunda sorun olmayacaktır, *"anlamlı olan arayış, bir toplumda çatışma yaratmayan, dışlayıcı olmayan 'öteki' anlayışlarının nasıl kurulacağıdır."*[83] Fakat milli kimlikler ulusal birliği sağlamada işlevsel olduğundan, yöneticiler *"vatandaşlarından ülkenin resmi tarihine, milli ülküsüne, mitoslarına inanmasını, resmi kimliği bir üniforma gibi övünç ve inanç ile taşımasını beklerler."*[84]

Siyasi, kültürel ve ekonomik çeşitli durumlara göre egemen olan milliyetçilik projeleri zaman içinde farklılık gösterir. Bunda toplumun resmi hegemonik milliyetçilik söylemine karşı verdiği tepkinin de etkisi vardır. Zira toplumdaki bireyler, elitlerin ürettikleri politikaların pasif alıcıları değildirler. Tam tersine, bireyler, üretilen resmi ideolojiyi olduğu gibi kabul etmez, kendi dünya görüşleri, düşünceleri ve beklentilerine göre evirirler. Toplum ve içinde yaşayan toplumsal sınıflar, gruplar, kültürler ve bireyler sadece yönetici sınıflar ve devlet içindeki karar

[82] Rogers Brubaker, *Citizenship and Nationhood in France and Germany*, Cambridge, Harvard University Press, 1992, s. 39-45. 'den alan Aylin Kılıç Oğuz, *Fedakar Eş-Fedakar Yurttaş*, İstanbul, Kitap Yayınevi, 2007, s. 12.

[83] İlhan Tekeli, "Tarihyazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler", *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*, 2. Uluslararası Tarih Kongresi Tebliğler, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, Ekim 2014, s. 3.

[84] Bozkurt Güvenç, "Tarihi Perspektifte Kimlik Sorunu Özdeşimlerini Belirleyen Bazı Etkenler", A.g.e. s. 26.

verici ve güç sahibi elitler tarafından yukarıdan aşağıya şekillendirilemezler; toplum bir bütün olarak, ne kadar güçlü olurlarsa olsunlar, bu güçlerin yanı sıra ve bu güçlere karşı toplumsal güçlerin verdikleri cevaplarla oluşur.[85] Bu süreçlerin sonucunda farklı dönemlerde milliyetçiliğin içi farklı unsurlarla doldurulur ve bunun hegemonya ile ilişkisi vardır.

Modern Türkiye'de ulusal kimliğin tarifinin serüveni ilginç bir meseledir. Türkiye'de Türk olarak algılanmak ülke halkının gerçek bir parçası ya da milletin asli üyesi olmak anlamına geldiği düşünüldüğünde somut avantajlara sahip olmak demektir. Benzer şekilde, Türk olarak görülmemek ise kusurlu bir vatandaş olarak damgalanmaya yol açar. Zira yurttaş statüsü tarihin neredeyse tamamında bir seçkinlik göstergesi olmuştur.[86] Dolayısıyla modern Türkiye'nin bugünkü temel kimlik meselelerinin açıklanabilmesi için Türklük kavramının ne ihtiva ettiği açıklığa kavuşturulmalıdır. Bu da Türk milliyetçiliğinin, modern Türkiye'nin bir ulus-devlet olarak ortaya çıktığı, Türklük mevhumunun doğduğu ve yerleştiği 20.yüzyılın ilk yarısından başlayarak bir analizini gerektiriyor.

3.1. Tek Parti Döneminde Ulus İnşası Ve Eğitim

Değerler sistemini, sembolleri ve kültürü kurgulayan ulus-devlet, bireylere bunları dayatarak içselleştirmelerini sağlamaya çalışır. Ulus-devletler, bireylerin bu içselleştirme ve özdeşleşme süreçlerinden geçerek "ulus-birey"lere yani vatandaşlara dönüştürülme süreci olan "yurttaşlaştırma" sürecinde eğitimi işlevsel olarak kullanırlar. Bu süreçte ulusun nasıl tanımlandığı, değerler sistemi ve ideal yurttaşın analizini yapabilmek için ipuçları verir. Günümüz Türkiye'sinin milli kimlik temelli bazı olgularının bir kısmı Cumhuriyetin kurulduğu tek-parti döneminde ve hatta öncesinde yatar. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde ulus devlet, kutsanarak ve kitleleri toplumsallaştıran bir mekanizma olarak toplumsal yeniden üretim tekelini eline geçirmiş bir kurucu aygıt olarak ortaya çıkar. Bu bölümde önce Cumhuriyet'in tek-parti dönemi ideolojisi ve ulusal kimliğin tesisi sonra da tek-parti dönemi eğitim ideolojisi ele alınacaktır.

[85] Günay Göksu Özdoğan, Füsun Üstel, Karin Karakaşlı, Ferhat Kentel, *Türkiye'de Ermeniler: Cemaat-Birey, Yurttaş*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul, Haziran, 2009, s. 19.
[86] Derek Heater, *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*, Çev.: Meral Delikara Üst, İmge Kitabevi, 2007, s.212.

3.1.1. Erken Cumhuriyet Dönemi İdeolojisi Ve Ulusal Kimliğin Tesisi

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş dönemi, İslam'ın ulus kimliğindeki yeri ve benimsenen milliyetçilik tarzı açısından çelişkili söylem ve eylemler ile doludur. Osmanlı Devleti'nden devralınan siyasal kültüre rağmen kurucu elitler yeni Cumhuriyet'in Osmanlı'nın devamı olmadığı hususunun altını kalın çizgilerle çizmişlerdir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun anlatımında sıkça başvurulan "imparatorluktan milli-devlete geçiş" ifadesi hem devlet yapısına hem de toplum yapısına ilişkin bir değişikliğe atıfta bulunur. Cumhuriyetin kurucu kadroları önce "devlet"i sonra da bu devleti oluşturan "ulus"u inşa etme yoluna gitmişlerdir. Bu doğrultuda milliyetçilik, "ümmetten ulusa geçiş" sürecinin temelini oluşturuyordu.

Çagaptay, Türk milliyetçiliğinin Osmanlı İmparatorluğu'nun son on yılında şekillendiğini savunur.[87] Gerçekten de Osmanlı Devleti'ndeki yönetim gelenekleri Cumhuriyet dönemi üzerinde etkili olmuştur, zira Cumhuriyet'in kurucuları Osmanlı devlet sistemi içinde sosyalleşmişlerdi. Kültürel modernizmi ve belli yönleriyle Batılı akımları benimseyen Cumhuriyet devrimlerinin tasarladığı toplumsallaşma biçimleri Osmanlı kültürünü dışlarken paradoksal bir şekilde Osmanlı siyasal kültüründen derin izler taşır. Osmanlı Devleti'nde halklar din üzerinden tanımlanıyordu. Yani 19.yüzyılda ortaya çıkan milliyetçilik dalgasına kadar Osmanlı ahalisi "millet" denen dini gruplara ayrılmıştı. 19.yüzyılda milliyetçilik İmparatorluktaki Balkan Hıristiyanları arasında yaygınlaştığında, bu halkların etnisite anlayışları millet sistemi ve dini kimlik tarafından şekillenmişti. Yayılan milliyetçilik dalgasıyla birlikte etnik kimlikler, millet sisteminden kaynaklanan dini kimliklerle çakışmaya başladı. 1912-13 Balkan Savaşları sonucundaki toprak kayıpları ve bunların içinde en önemlisi olan Rumeli bölgesinin kaybedilmesiyle Osmanlı İmparatorluğu'nun Avrupa'daki toprakları Doğu Trakya ile sınırlı kalmıştı. Nüfusun önemli bir kısmının Müslüman olduğu ve İmparatorluğun ayrılmaz bir parçası ve düşünce merkezi olarak görülen Balkan topraklarının kaybedilmesi Müslüman Osmanlı Türklerinde ciddi bir travma yarattı. Balkan Savaşları'nın üzüntü veren deneyimleri Osmanlı Türk Müslümanları arasında bir milliyetçilik dalgasına yol açtı. Dolayısıyla çok uluslu, çok dinli bir imparatorluktan vazgeçerek, Türklüğü temel alan bir Osmanlı memleketi oluşturma hedefi Balkan Savaşlarında yaşanan bozgunun üzerinde temellenmiştir. Çoğunluğu Balkanlar'dan olan entelektüeller bu

[87] Soner Çağaptay, *Türkiye'de İslam, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?,* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Çev.: Özgür Bircan, Aralık 2009, İstanbul, s.2-3.

süreçte ulus kimliğini Anadolu ve Trakya'daki Türk ve Müslümanları kapsayacak şekilde tanımladılar ve bu duruşu yaygınlaştırmanın aracı olarak milliyetçi bir tarih yazımı ortaya çıkardılar. Türklüğün siyasi bir güç olarak ortaya çıktığı bu dönemde Türkiye Cumhuriyeti'nin düşünsel temelleri atılmaktaydı.

İmparatorluğun çözülmesiyle Osmanlı millet sistemi içinden doğan Türk milliyetçiliği 1908 Anayasa devrimi ile imparatorluğun çöktüğü 1922 yılları arasında yükselerek hakim ideoloji haline geldi. 2. Meşrutiyet ile Sultan 2. Abdülhamit'in mutlak egemenliğine son vererek iktidarı ele geçiren İttihat ve Terakki Komitesi o güne kadar Osmanlı'da dışlayıcı bir ideoloji olarak görünen Türk milliyetçiliğini benimsemekten kaçınmıştı. Fakat Balkan Savaşları'ndan sonra imparatorluğun gayri Türk unsurlarına karşı Türk milliyetçiliğini benimsedi. 1913'te İttihat ve Terakki hükümeti Türkçeyi imparatorluk liselerinde tek eğitim dili ilan etti ve sonrasında Türkçe, gayrimüslimleri cemaat okullarında zorunlu ders haline getirildi. [88] Yine bu dönemde ekonomide Müslüman ve Türklerin lehine kanunlar çıkarılırken, gayri-Müslimler ekonomik hayatta dezavantajlı konuma getirildi. Ayrıca Müslüman tüccarların gayrimüslim meslektaşlarının önüne geçmeleri ve yeni ticari yapılanmalar kurmaları devlet kredileriyle teşvik edildi. Bunun sonucunda birkaç ay içinde İstanbul'un çeşitli yerlerinde 600 iş yeri açıldı ve milliyetçi tonu ağır basan bir kampanyayla Müslümanların dindaşlarından alış-veriş yapmaları özendirildi.[89]

Türk milliyetçiliğinin ilk kez ciddi olarak Balkan Savaşları'nda, daha sonra da Birinci Dünya Savaşı'ndaki yükselişini izleyen Ziya Gökalp, büyük felaketlerin milli hissiyatı yükselttiğini ifade eder:

> "Bir millet büyük bir felakete uğradığı, korkunç bir tehlike karşısında bulunduğu zaman fertlerindeki şahsiyetleri yutar. O zaman herkesin ruhunda yalnız 'milli bir şahsiyet' yaşar, bütün kalplerde bu milli şahsiyeti devem ettirmek isteğinden başka bir duygu kalmaz. Bu kavga gürültü zamanında fertler kendi hürriyetlerini değil, milletlerinin bağımsızlığını düşünürler (…) Buhranlı zamanlar ülküleri yaratılış günleridir."[90]

Gerçekten de Balkanlar'ın kaybedilmesinin ardından 1. Dünya savaşı sırasında imparatorluğun Müslüman Arap tebaasının da ayrılıkçı bir isyana girişmesiyle

[88] Ahmet Yıldız, '*Ne Mutlu Türküm Diyebilene?' Türk Ulusal Kimliğinin Etno-Seküler Sınırları (1919-1938* , İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s.80-1.
[89] Zafer Toprak, "Nationalism and Economics in the Young Turk Era (1908-1918)," in *Industrialisation, Communication et Rapports Sociaux en Turquie et en Mediterranée Orientale*, (der. Jacques Thobie et Salgur Kançal) Paris, L'Harmattan, 1994, s. 260-266.
[90] Ziya Gökalp, *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*, İlk Yayınlanma Tarihi: 1918, Alter Yayınları, Ankara, 2014, s. 43.

Müslüman Türklerde, Türkiye'nin biricik vatanları olduğu duygusu arttı. Gökalp'in erken yazılarında tahayyül ettiği ulus kavramının içinde İslam unsuru önemli bir ağırlığa sahipken, sonraki yazılarında tüm ağırlığın Türklüğe verilmesi zaman içinde değişen Türklük algısının bir tezahürü olarak görülebilir.[91]

3.1.1.1. Osmanlı'nın Cumhuriyet'e Mirası: Devlet Merkezli Siyasal Kültür, Elitizm ve İslam

20. yüzyılın başlarında Türkiye, Kemalist seçkinlerin hayata geçirdiği, çağdaş Batı uygarlığına devlet eliyle yukarından aşağıya reformlarla ulaşmayı hedefleyen bir modernleşme projesine sahne olmuştur. İlk kuruluş yıllarında belirgin olarak ortaya koyulan bürokratik seçkin kültürü, Osmanlı İmparatorluğu devlet geleneğinin Cumhuriyete kalan mirası olarak değerlendirilebilir. Osmanlı İmparatorluğu'nda "devlet ve toplum" arasındaki geleneksel ilişkinin Cumhuriyet döneminde de bir anlamda sürüyor olmasına[92] rağmen, yeni yönetim, genç Cumhuriyet'in hiçbir surette Osmanlı İmparatorluğu'nun devamı olmadığı ve ona benzemediğini iddia etti. Oysa Osmanlı hakimiyetinin en önemli özelliklerinden biri olan devlet merkezli siyasal kültür ve elitizm devam etti. Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de devrimcilerin geleneksel yönetimle siyasal ve kültürel bağlarını tamamen kopardıkları yolundaki iddiaları bu nedenle gerçeklerden uzaktır.[93]

Osmanlı İmparatorluğu'na hakim olan patrimonyal gelenek devleti mülk olarak, devlet katının temsil ettiği yeri de sahiplik konumu olarak algılar. Kemalist çevrelerin devletin sahibi oldukları inancı bu patrimonyal tarzla ilişkilidir. Kendilerini devlet öznesinin taşıyıcısı konumunda gören Kemalist elitler kendilerine, nesne konumundaki topluma bilinç aşılama misyonunu yüklerler. Kemalizmdeki "halk için halka rağmen" fikri bu çerçevede anlam kazanır. Dönemin ideologlarından Tekin Alp, halk kitlelerinin "*siyasi entrikalara, avamferiblerin [demagogların] hareketlerine karşı çok hassas*" oldukları "*şekilsiz ve şuursuz*" oldukları için "*bir önder tarafından ve onun kendi timsali olarak vücuda getirilen kadroların yardımı ile*" yönetilmesi gerektiğini, aksi taktirde demokrasinin oligarşiye döneceğini ifade

[91] Çağaptay, s.14.
[92] Metin Heper, "Center Periphery in the Otoman Empire with Special Reference to the 19th Century", *International Political Science Review*, Vol. 1, No. 1, Studies in Systems Transformation (1980), pp. 81-105 ; Şerif Mardin, "Center- Periphery Relations, A Key To Turkish Politics", *Daedalus*, Vol. 102, No. 1, Post-Traditional Societies (Winter, 1973), pp. 169-190
[93] Büşra Ersanlı, *İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İletişim Yayınları, 1-5. Baskı 2003-2013, 6. Baskı: 2015, İstanbul, s. 190.

eder. [94] Bu ise klasik demokrasilerin Türk milletinin menfaatine göre şekillendirilmesiyle olur:

> "Şu halde Kemalist rejimi anlamak için, klasik demokrasinin remzi olan: 'millet vasıtasile ve millet için' sözüne, 'kadrolardan dolaşarak' cümlesini de ilave etmek gerektir. Ancak derhal şunu da ilave edelim ki, bu 'kadrolardan dolaşarak millet marifetile' umdesi, ancak Türkiye'de caridir. Çünkü orada, ahval ve şerait, memleketin sosyal ve ekonomik bünyesi buna elverişlidir. Kemalist zimamdarların lisanile söyliyerek diyebiliriz ki, milli hakimiyetin Önder tarafından ve onun kendi timsali olarak vücude getirilen kadroların yardımile icra edilmesi, hayat şeraitinin icabı ve camianın menfaati iktizasıdır."[95]

Ziya Gökalp'ın hükümete halkın hizmetçisi değil, görevi, gerekli değişimleri sağlamak olan bir halk eğitmeni ve önderi gözüyle bakması dolayısıyla Türkiye'nin Batı demokrasisinin işletilmesine olanak sağlamayan koşulları içinde önderlerin yürüttüğü bir değişim sürecini savunması[96] Kemalist elitizmin ilham kaynağı olmuş görünüyor. Çağlar Keyder'in belirttiği gibi, Türk modernleşme sürecinde bürokratların neredeyse bir dokunulmazlık zırhı altında bağımsız karar aldıklarını ve hızlı kalkınma adına hesap vermekten kurtulduklarına, buna karşın ekonomik kalkınmaya karşın bireysel özerkliğin ya da yasal hakların gelişmediğine dikkat çekmektedir. [97] Keyder'e göre, modernleşme sürecinde Türk seçkinlerin kendi çıkarları doğrultusunda kendilerini dokunulmaz kılmak için yukarıdan aşağıya oluşturduğu Türk milliyetçiliği, kitlelerin 'sessiz ortak' konumunda kaldığı ve modernleştirici elitin halkın hoşnutsuzluğunu dikkate alma girişiminde bulunmadığı bir durumun uç örneğidir. [98] Reşat Kasaba, modernleşme sürecini denetlenebilir boyutlara indirgemek ve kendilerini vazgeçilmez liderler konumuna sokabilmek için bürokrat elitlerin eski-yeni, Batılı-geleneksel gibi kategorilere başvurduğunu belirtmektedir. Bu şekilde, Osmanlı-Türk eliti hem siyasal hem de ideolojik bakımdan reformu tepeden tabana inen bir süreç olarak kavramaktaydı.[99]

Osmanlı Devleti'nden devralınan patrimonyal yönetim zihniyetinin bir sonucu olarak Türkiye Cumhuriyeti yönetici elitleri Osmanlı Devleti'ndeki "sultan" imgesinin yerine "ulus-devlet"i koymuş ve onu kutsallaştırmıştır. Açıkel'in

---

[94] Tekin Alp, *Kemalizm*, Cumhuriyet Gazete ve Matbaası, İstanbul, 1936, s. 72-75.
[95] A.g.e., s.74-75.
[96] Uriel Heyd, *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri,* İlgi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2010, s.183
[97] Çağlar Keyder, "1990'larda Türkiye'de Modernleşmenin Doğrultusu", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Der.: Sibel Bozdoğan-Reşat Kasaba, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, Mart 2005, s. 33.
[98] A.g.e., s. 35-36.
[99] Reşat Kasaba, "Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, Der.: Sibel Bozdoğan-Reşat Kasaba, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, Mart 2005, s. 20.

deyişiyle, ulusçuluk devletin manevi şahsiyetini kutsayan ve en üst düzeyde icra edilen bir siyasal pedagoji halini almıştır.[100] İmparatorluktan devralınan özellikler arasında demokrasi ve sivil-toplum geleneklerinin bulunmamasının bir sonucu olarak Türkiye'de bürokratik elitler, hem medenileştirme hem de millileştirme süreçlerinde etkin rol oynamışlardır. Bürokratik-devletçi bir milliyetçilik Cumhuriyetin kuruluş yıllarına damgasını vurmuş ve ulus-devletin kurulmasını sağlayan siyasi devrimler bürokratik-devletçi bir karaktere sahip olmuştur. Kısacası, Cumhuriyetin kuruluş aşamasındaki Kemalizm ulus-devlet değerler sistemini ve kültürü şekillendirerek kitleleri toplumsallaştıran, böylece toplumsal yeniden üretimi eline geçiren hegemonik bir yapı olarak ortaya çıkar. Ulus-devletin aygıtları da belli özdeşleştirme ve içselleştirme kalıpları yaratarak bireyleri yurttaşlaştırma ve onları ulus-bireylere dönüştürme işlevi görür.

Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde yaşanan gerileme ile 19. yüzyılda yoğunlaşan modernleşme çabaları, Cumhuriyet'in ilanından sonra Cumhuriyet Halk Partisi'nin ve Kemalizmin ideolojik ve toplumsal temellerini anlamak açısından önemlidir. Osmanlı modernleşmesi, imparatorluğun ekonomik ve siyasal alanlarda dışa bağımlı hale geldiği, Avrupa'nın Keşifler Çağı ve Sanayi Devrimi ile yaptığı atılımların gerisinde kaldığı bir dönemde imparatorluğun bütünlüğünü sağlama amacıyla girişilmiş, dolayısıyla toplumsal temeli olmayan bir süreçti. Avrupa'da eğitim görmüş olan Jön Türkler için çağdaşlaşmak ve ileri Batı medeniyetini yakalamak, dağılmakta olan imparatorluğu kurtarmanın bir reçetesinden ibaretti. Mardin'e göre, "Jön Türkler Batı ile temasları sonucunda Batılı fikirlere aşina olmakla birlikte, fikirleri daha çok yetiştikleri Osmanlı kültürünü yansıtır. Bu düşünce sisteminin izlerini taşıyan Jön Türkler, özellikle Tıbbiye çıkışlı olanlar 'hayat' adını verdiğimiz süreci, 'maddi' etmenlere bağlıyor, böyle bir çevre içinde devlet adamı-devlet ilişkilerini doktor-hasta ilişkisi gibi görüyorlardı." [101] Tarih bilinçlerini yüzeyselleştiren, sosyal evrim görüşüne yer vermeyen bu yaklaşım, Jön Türkler'in aldıkları Batı kültürüne rağmen devleti bir bünyeye benzeten imgenin ağır basmış olmasına bağlanabilir. Bunlardan da anlaşılacağı gibi Jön Türklerin hürriyet, adalet gibi kavramları kullanmaları onların çıkış noktasının ya da nihai amaçlarının bu kavramlar olduğunu göstermez. Onların en çok etkisinde kaldıkları kavram,

[100] Fethi Açıkel, "Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 4, Milliyetçilik, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 4. Baskı, 2009, s.117-119.
[101] Şerif Mardin, *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*, İletişim Yayınları, 13. Baskı, 2006, İstanbul, s.20-21.

"devlet" kavramı olmuş, "devleti kurtarmak" da en önemli siyasi faaliyet kabul edilmiştir. Bu anlamda hürriyet ve adalet gibi kavramlar "devleti kurtarmak" için araçsal bir niteliktedir. Temel kaygıları Osmanlı devletinin özerkliğini ve coğrafi bütünlüğünü yeniden sağlamaktı.

Yani, büyük toprak kayıplarının yarattığı travmatik atmosfer içerisinde modernleşme bir araç, "devleti kurtarma" ideali ise amaçtı. "Devletin bekası" meselesini odak noktaya almaları Osmanlı modernleşmesi ile Cumhuriyet modernleşmesi arasındaki ortak bir noktadır. Mardin, Osmanlı toplumunun kısa vadeli, pratik ve "devlet için geçerli" çözüm yolları arayan bir düşünce sistemine sahip olmanın getirdiği- modern zamanlarda yalınkat bir pragmatizme dönüşen- bir felsefesizlikten mustarip olduğunu ifade eder.[102] Batılılaşma devletin kendini kurtarmak için başvurduğu çareydi. Modern anlamda düşünme de, bu çarenin öğelerinden biri olarak toplumun hayatına girdi. Cumhuriyet döneminde de Kemalistlerin düşünceyle kurduğu ilişki pragmatist bir ilişkidir. Bu, toplam hayat pratikleri arasında "düşünce"ye bir "ast" rolü verilmesi anlamına gelir.[103]

Özetle, Osmanlı Devleti, özellikle son dönemlerinde Jön Türkler idaresi altındaki dönemi, ardında Cumhuriyet Türkiye'sine önemli bir miras bırakmıştı. Devletin bekası fikrinin modernleşmeye baskın çıkması, devlet merkezli siyasal kültür, elitizm ve Türk-Müslüman topluluğuna verilen ayrıcalıklı konum bu mirasın önemli parçalarıdır. Zira İmparatorluğun dağılmasına şahit olmaları ve doğduğu toprakların kaybedilmesi, Kemalist devlet elitlerin kurulan yeni devlet üzerindeki tasarruflarını da etkiledi. Yeni kurulan devletin modernleşmesinden önce, dağılmasını önleyici tedbirler alma yoluna gidildi. Cumhuriyetin kuruluş dönemindeki bu ruh hali reformların bazen rıza ile bazen de zorla ama hızla ve kararlılıkla hayata geçirilmesini sağladı. Bu reformlar en az modern bir toplum yaratmak kadar devletin denetiminde bir toplum yaratmayı amaçladı. Yeni Türk vatandaşı her şeyden önce devlet merkezli olarak tanımlanıyordu. Bu tasarımın içinde özerk toplumsal örgütlenmeler yer almıyordu. İnsel'in de belirttiği gibi, kökü Osmanlı İmparatorluğu'na giden devlet merkezli bu siyasal kültür, Kemalist inkılapçılığın hızla, toplumsal denetim amacına hizmet eden bir devlet

[102] A.g.e., s.11-17.
[103] Murat Belge, "Mustafa Kemal ve Kemalizm", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Giriş Bölümü, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s.42.

muhafazakarlığı söylemine dönüşmesine yol açtı.[104] Ayrıca, Anadolu'da politik olarak aktif bir Türk-Müslüman topluluğunun varlığının pekiştirilmesi, Hristiyanların çeşitli yollarla göçe zorlanması gayri Türk Müslüman toplulukların asimile edilmesi ekseninde oluşan Türkçülük Osmanlı döneminden Cumhuriyete kalan önemli miraslardır.

3.1.1.2. 'Kendine Özgü' Batılılaşma (Medenileşme)

Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus ve millet inşasında tarihe ve dile yönelik girişilen inkılapların arka planında "muasır medeniyet seviyesine ulaşma" şiarında ifadesini bulan gelişmiş Batı toplumuna benzeme isteği olmakla birlikte "kendine özgülük" önemli bir yer tutar. Yani, medenileşmenin gerekliliği yanında sınırları, kurucu elitlerce önemli bir husustur. Bir yandan toplumun homojen bir biçimde Batılılaşması gereğine inanılır, diğer yandan Batılılaşmanın getireceği dönüşüm ile toplumun kendi içinde ayrışmasından ve devletten özerk bir yapı kazanmasından huzursuzluk duyulur. Dolayısıyla elitlerce tepeden aşağıya empoze edilen Batılılaşma Türkiye'nin "kendine özgü" olmalıdır.

Ziya Gökalp'ın (1875-1824) "öz"ünü yitirmeden medenileşme vurgusu, Türk milliyetçiliğinin erken dönemlerinde kültür politikalarının temelini oluşturmuştur. Zira Gökalp'a göre:

> "Avrupa medeniyeti, eşsiz güzellikler ve ahlaki zevkler yönünden de üzerimizde olumlu etkiler yapacaktır. Fakat bu etkiler, bize Acem'den geçen felsefi, ahlaki ve estetik zevkleri yıkmaya çalıştığı ölçüde faydalıdır. Yıktığı zevkin yerine kendisi geçmeye kalktığı anda, bu iki medeniyetin zevki de zararlı olur. Bir milletin güzellikle, ahlak ve felsefe ile ilgili zevkleri kendine özgüdür. Bunları asla dışardan alamaz."[105]

Gökalp milliyetçiliğinin aynı zamanda hem Batının etkilerine dayanmış hem de onlara karşı gelişmiş olması[106] onun Kemalist milliyetçiliğe verdiği bir ilham olarak görülebilir. Gökalp'ın bireysel akla karşı toplum bilincini olumlaması ve bireyselliği kaotik olanla özdeşleştirerek toplumsal olanı özendirmesi, bireylerin ulus-devletin beklentilerine göre toplumsallaşmasını sağlaması anlamında milliyetçi ideolojiye uygun düşmüş ve kurucu elitlerce kabul görmüştü. Buna göre birey tamamen toplumun egemenliği altında olmalı ve kendi kişiliğini yok ederek kendini

[104] Ahmet İnsel, Giriş Bölümü, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s.18.
[105] Orhan Koçak, "1920'lerden 1970'lere Kültür Politikaları", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s. 370.
[106] Uriel Heyd, *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri,* İlgi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2010, s.184.

mutlak şekilde devlete adamalıdır. Heyd'e göre, Gökalp'ın bireyselliği yok etmeye ve toplumsal olanı yüceltmeye yönelik kolektivist tavrı esas olarak onun Müslümanlar arasında kardeşlik ve eşitlik ilkesine dayanan İslami geleneklerden kaynaklanmaktadır.[107]

Ziya Gökalp'ın modern Türkiye'nin kuruluş dönemi üzerindeki etkisi oldukça büyütülerek Gökalp'ın Kemalizmin modern Türk devletinin temellerini attığını ifade edilmiştir. Uriel Heyd, Ziya Gökalp'ın yaşamı ve öğretileri üzerinden değerlendirdiği kitabına iddialı bir şekilde Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri ismini vermiş ve şu iddiada bulunmuştur:

> "Gökalp'in öğretileri kendisinin de önemli bir rol oynadığı Genç Türkler ideolojisi ile Atatürk düzeni arasında vazgeçilmez bir bağ teşkil etmektedir. Edebiyat etkinlikleri döneminde (1909-24), (1908-9) döneminin Meşruti Hükümdarlık, Osmanlıcılık, İslami Reformlar, Kapitalizm, Liberal Demokrasi ve Gelişmecilik ilkelerinden yavaş yavaş ayrılarak, Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Laiklik, Devletçilik, Halk Demokrasisi ve İnkılapçılıktan oluşan altı ilkeye dayalı Kemalizmin temellerini atmıştır. Bütün konularda Atatürk'ün aşırı görüşlerini paylaşmamakla beraber, Gökalp, modern Türk devletinin teorik temellerini kendisinin attığını ileri sürebilir."[108]

Gökalp, Kemalist ideoloji üzerinde etkili olmuş bir isim olmakla beraber, Uriel Heyd'in iddia ettiği gibi Kemalist devrimin Gökalp'in öğretileri üzerine inşa edildiğini savunmak zordur. Zira Kemalist reformlar pek çok alanda Gökalp'in savunduklarından daha radikal bir karaktere sahiptir. Gökalp, reformların Atatürk'ün yaptığı devrimci eylemlerle değil, aşamalı bir gelişme (tekamül) yöntemiyle gerçekleştirmek taraftarıdır.[109] Ayrıca Gökalp, bir milletin gerçek ruhu kültürel bağı olduğundan hareketle sadece ırki ya da dinsel unsurlara dayanan millet tanımlarını reddeder.[110]Ona göre, millet ile ırk arasında hiçbir bağlantı yoktur. Dinin millet tanımındaki yerinin ise, dinin ortak kültürü oluşturan unsurlardan biri olmasından ileri geldiğini düşünen Gökalp bütün Müslümanların bir millet teşkil ettiği yolundaki geleneksel İslam anlayışına karşıdır. Kemalizm ise millete dair yer yer etnisist tanımları dillendirmesi anlamında Gökalp'ın ideolojisi ile tam bir uyum içinde değildir.

Milletin temelini kültürde bulan Gökalp, çeşitli ülkelerdeki ortak değerleri de medeniyet olarak adlandırır. Bu durumda her millet, içinde bulunduğu medeniyet çerçevesi içinde kendi özgün ve bağımsız kültürünü devam ettirebilir. Bu teorik

[107] A.g.e., s.167.
[108] A.g.e., s. 184.
[109] A.g.e., s.182.
[110] A.g.e, s.122

çerçeve içinde, Gökalp medeniyeti Batı kültürü ile özdeşleştirir ve Batı'dan nelerin alınması ve nelerin alınmaması gerektiğini saptamada ölçü olarak Türkleri Avrupa'dan medeniyet kapsamına girmeyen, kültürle ilgili unsurları almamaları konusunda uyarır. Uluslararası özelliğe sahip olan medeniyet, sadece bilimsel yöntemleri, doğa bilimlerini ve teknik süreçleri kapsamaktadır ve bütün bunlar Avrupa'dan alınmalıdır. Manevi değerler ise kültürün bir parçası olduğundan başka ülkelerden değil, dinden ve milli hazineden alınmalıdır. Gökalp, *"Çağdaş bir İslam Türklüğü meydana getirmeliyiz"* [111] derken üç alanının sınırlarına işaret ediyor: *"Bugün Türk milleti Ural-Altay ailesine, İslam ümmetine, Avrupa uluslararasıcılığına mensup bir toplumdan ibarettir."* [112] Gökalp bu ifadeleriyle, Batılılaşma ve Türk milliyetçiliğinin birbirleriyle uyuşmaz olmadığını, birincisini medeniyet ile ikincisinin ise kültür ile ilişkili olarak anlamlı bir bütün ya da bir sentez oluşturabileceklerini belirtir. Medeniyeti bilim ve teknoloji alanına karşılık geldiğini ve bu alanda Batının maddi üstünlüğünü kabul eden Gökalp *"Bu gün bizim için çağdaşlaşmak demek, Avrupalılar gibi zırhlılar, otomobiller, uçaklar yapıp kullanabilmek demektir"* [113] der, fakat "manevi ihtiyaçlar"ın Batıdan alınmasına karşıdır:

> "Biz, uygarlıkça, eğitim ve öğretim bakımından, ekonomik ve yetkinlik yönünden Avrupa uluslarından çok geri kalmış olduğumuzu yadsımayız ve uygarlıkça onlara yetişmek için bütün gücümüzle çalışacağız. Fakat kültür yönünden hiçbir ulusu kendimizden üstün göremeyiz. Bize göre, Türk kültürü dünyaya gelmiş ve gelecek olanların en güzelidir."[114]

Gökalp'ın maddi gelişme ile ilişkilendirdiği medeniyeti Batı kültürü ile manevi gelişme ile ilişkilendirdiği kültürü Türklük ile özdeşleştirdiği medeniyet-kültür sentezi önerisi, Batı dışı milliyetçi akımların Batılılaşmanın ulusal kültürün özgün niteliklerini yok edip etmeyeceği sorusuna verdiği karakteristik yanıtlardan biridir. Fakat Kemalizm diğer örneklerden farklı olarak Osmanlı geçmişiyle bağlarını tamamen koparmaya çalışmış, bütüncül bir Batılılaşma projesi öngörmüştür. Bunu yaparken de söz konusu Batılılaşma projesinin yabancı bir kültürün dayatılması olmadığını iddia etmiştir. Türk Tarih Tezi örneğinde de çarpıcı bir şekilde görülebileceği gibi, Batının Türkler hakkındaki olumsuz algısı, Kemalist elitleri alarm durumuna geçirmiş, yaşanan özgüven sorunu sonucunda Türkler'in tüm

[111] Gökalp, *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, s.11.
[112] A.g.e., s.12.
[113] A.g.e.,, s. 11.
[114] Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, İlk Basım: 1923, İnkılap Yayınevi, İstanbul, 2015, s.96.

medeniyetlerin temelini attığı şeklindeki tarih tezi doğmuştur. Kısacası, Batıya ve Batılılaşmaya karşı takınılan tavır Türk milliyetçiliğinin sorunlu alanlarından biri olmuştur.

"Kendine özgü" bir Batılılaşma ve otoriter devlet geleneği sebebiyle demokrasi kültürü Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren özenilen bir değer olamamıştır. Demokrasi halkçılığa indirgenmiş ve laik cumhuriyet ilkeleriyle sınırlanmıştır. Kemalist devlet projesinde, demokrasi her ne kadar bir öğe olarak var olsa da milli devlet fikrine bağlı olarak ikincil konumda olmuş, bu da otoriter bir devlet yapılanmasını getirmiştir. Öncelik sanayileşme ve toplumun kültürünün modernleşmesine verilirken, halkın siyasal katılımı anlamında demokrasi, gerektiğinde ve toplumun hazırlık düzeyine bağlı olarak izin verilebilecek, sınırlı bir hedef olarak algılanmaktaydı.[115] Hatta 1930'larda dünya siyasal konjonktürünün de etkisiyle hakim eğilim parlamenter demokrasinin zararlı yanlarının ağır bastığı yönündedir. Halkın yeterince olgun olmaması veya öncelikle iktisadi geri kalmışlıkla başa çıkmak gerekliliği gibi gerekçelerle demokrasi sınırlı tutulmuş veya ertelenmiştir. Açıkel, ulusçuluğun bütün kutsallığını kolektif ideallere yönelttiği için, otoriter pedagojinin tek referansı ulus-devletin kendisi olduğunu belirtir.[116] Çünkü bireyler ulus-devletin beklentileri doğrultusunda toplumsallaştıkça itaatkar özneler olarak var olacak ve toplumsal alan "başıbozukluktan" uzaklaştırılacaktı. Hem vicdani hem de fiziksel olarak kitlelere bu türden bir çekidüzen verme geleneği, Türk uluslaşmasının bir yüzyılı aşkın tarihinin en çarpıcı karakteristiği olarak görünmektedir.[117]

Türk milliyetçiliği, Bora'ya göre, Cumhuriyet öncesindeki mayalanmasından itibaren, gecikmişliğin ve derin bir beka kaygısının basıncını taşıyan bütün milliyetçilikler gibi; gecikmişliği telafi edecek hızlı ve salim bir ulus inşası için coşkulu bir (modern=milli) cemaat maneviyatı yaratmaya çalışmış, devletin beka kaygısını alt etmek için de halkın/tebanın aidiyet ve sadakatini takibat altında tutmayı gerekli görmüştür. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda geliştirilen ritüeller ve özellikle tehdit

[115] Levent Köker, *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*, İletişim Yayınları, 13. Baskı, İstanbul, 2012, s. 238.
[116] Açıkel, 133.
[117] A.g.e., s.137

algılanan durumlarda sahnelenen kampanyalar, erken Cumhuriyet döneminden şimdiki zamana dek, faşizmin kendini gösterdiği tarihsel anlardır.[118]

3.1.1.3. Kemalist Milliyetçilik ve Ulus Tanımı

Kemalizme hakim olan milliyetçilik, temelde devletin bekası için gerekli olan insan tipinin yaratılması ve politikaların hayata geçirilmesidir. Emperyal bir milliyetçilik, devleti tehlikeye sokabileceğine inanıldığı için uygun görülmez. Bunun yanında milliyetçilik anlayışı hem kültürel unsurlar yanında etnik unsurlar da barındırmakla birlikte sistematik bir ırkçılık söz konusu değildir. Siyasi elitler eliyle yukarıdan aşağıya oluşturulan Türk milli kimliğinin inşa süreci hem hukuki-siyasi hem de etnik bileşenlerin farklı dönemlerde farklı oranlarda bileşimleriyle şekillenmiştir.

Ahmet Yıldız'ın çizdiği çerçeve bu dönem milliyetçiliğini anlamak açısından işlevseldir. Yıldız, 1919-1938 yıllarını kaplayan Kemalist inşa sürecini 1919-1923, 1924-1929 ve 1929-1938 olmak üzere üç döneme ayırır. [119] Buna göre, 1919-1923 yılları arası milli mücadele dönemidir. Bu dönemde Türk milli kimliği baskın bir dini karaktere sahip olmuş, milliyet Müslümanlıkla tanımlanmış, reelpolitiğin bir yansıması olarak, resmi politik söylem etnik çoğulculuğu veri olarak almıştır. Bu dönemde Mustafa Kemal ve kadrosu, rasyonel davranarak dini araçsal bir şekilde kullanmışlardır. Türklerinin çoğunun kendini hala önce Müslüman olarak gördüğü ve Osmanlı Hanedanı'na güçlü biçimde bağlı olduğu bu dönemde İslami söylem, en azından bir süre için tutucu unsurların bile desteğini sağlayarak ulusalcılara da hizmet etmiştir. [120] İkinci dönem, 1924-1929 yıllarını kapsayan Cumhuriyetçi dönemdir. Bu dönemde "milli insan" oluşturmayı hedefleyen Kemalist elitler, dinin hem siyasi hem de sosyal görünürlüğünü sıfırlayarak onu vicdanlar ve mabetlere sıkıştırmış ve bu sıkıştırılmış dini de yine kendisi şekillendirmeye çalışmıştır. Dinin sosyopolitik alandan kovulmasıyla doğan boşluk, din olarak algılanan "millet duygusu" ile doldurulmaya çalışılmış, sekülerleşme ve çağdaşlaşma yolunda reformlara girişilmiştir. Bu dönemde dini tanımdan radikal bir kopuş gerçekleşmiş ve çoğulcu söylem terk edilmiştir. Üçüncü dönem ise, 1929-1938 yıllarını kapsayan

[118] Tanıl Bora, "Türkiye'de Faşist İdeoloji 'Hürriyet Değil Faşizm Gibi Bir İdare İstiyoruz'", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, 9. Cilt: Dönemler ve Zihniyetler, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, 2009, İstanbul, s. 350.
[119] Ahmet Yıldız, "Kemalist Milliyetçilik", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 4, Milliyetçilik, ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekingil, İstanbul, 2009, 216-225
[120] Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, Kaynak Yayınları, 11. Basım, 2012, s. 53-64.

etnik tanıma kayış: halkta birlik dönemidir. Bu dönemde milli topluluk etniklik ekseninde tanımlanmış ve ortak köken duygusunu temel alan ırki-soya dayalı motifler cumhuriyetçi tanıma eklemlenmiştir. Ancak Yıldız'ın da belirttiği gibi bu hiçbir zaman sistematik ırkçılık şekline bürünmemiştir. Son tahlilde, Kemalist milliyetçiliğin etnik boyutu seküler (siyasi-hukuki) boyutu karşısında araçsal bir işleve sahip olmuş, bu durum etnisizmden ırkçılığa kayışı engellemiştir.

Mustafa Kemal Atatürk milleti "*dil, kültür ve mefkure birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai heyettir*"[121] derken ulusun kültürel tanımını öne çıkarır. Türk milleti ise "*Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran Türk halkına Türk milleti denir*"[122] şeklinde tanımlanır. Atatürk de Türk ulusunun oluşumu ile ilgili üç önermede bulunur. Bunlardan birincisi, sınır dışındaki Türkler ile ilgili siyasi herhangi bir talebin olmadığına yani Pan-Türkçülüğün reddedilmesine ve sınır içi milliyetçiliğe işaret eder:

> "Siyasal varlığımızın haricinde, başka ellerde, başka siyasi zümrelerle, isteyerek veya istemeyerek teşriki mukadderat etmiş, bizimle dil, ırk ve menşe birliğine malik ve hatta yakın ve uzak tarih ve ahlak yakınlığı görülen Türk cemaatleri vardır. Tarihin bir hadisesinin neticesi olan bu hal, Türk milleti için elim bir hatıradır, fakat Türk milletinin tarihen ve ilmen teşekkülündeki asaleti, tesanüdü asla haleldar edemez."[123]

İkinci olarak Atatürk, gayri-Türk Müslümanların etnik kimliklerini "*yanlış tevsim*" olarak adlandırarak yok sayar ve bunları Türkler ile ortak geçmiş, tarih, ahlak ve hukuka sahip olduklarından Türk milletine dahil eder:

> "Bugünkü Türk milleti siyasî ve içtimaî camiası içinde kendilerine kürtlük fikri, çerkeslik fikri ve hatta lâzlık fikri veya boşnaklık fikri propaganda edilmek istenmiş vatandaş ve milletdaşlarımız vardır. Fakat mazinin istibdat devirleri mahsulü olan bu yanlış tevsimler, birkaç düşman âleti mürteci beyinsizden maada, hiçbir millet ferdi üzerinde teellümden başka bir tesir hâsıl etmemiştir. Çünkü, bu millet efradı da umum Türk camiası gibi aynı müşterek maziye, tarihe, ahlâka, hukuka sahip bulunuyorlar."[124]

Atatürk, üçüncü olarak gayri Türk Müslüman toplulukları Türk milletine dahil ederken, azınlıkların Türklüğe kazanılmasını hedeflemiş ve kaderlerini Türk milletine bağlayan gayrimüslimlerin de "yabancı" kabul edilemeyeceğini ifade etmiştir*:*

---

[121] Afet İnan, *Medeni Bilgiler ve M.Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1988, s.18.
[122] A.g.e.
[123] İnan, s.23
[124] A.g.e.

> "Bugün içimizde bulunan Hıristiyan, Musevi vatandaşlar, mukadderat ve talihlerini Türk milliyetine vicdani arzuları ile raptettikten sonra kendilerine yan gözle yabancı nazariyle bakılmak, medeni Türk milletinin asil ahlakından beklenebilir mi?"[125]

Bu ifadelere göre, Atatürk, dini ve ırkı ulus tanımından çıkararak, kaybedilen topraklara dair bir talepte bulunmayan ve Anadolu ve Trakya'yı kapsayan bir yurdu öne çıkarıyordu. Ulusun ortak paydaları olarak ortak bir geçmiş ve menfaatler ile birlikte yaşama arzusunu esas alarak ulusun tanımını gönüllülük ile ilişkilendiren bir politik aidiyeti vurguluyordu. Erken yazılarında İslam ümmetine yaptığı vurgu sebebiyle her ne kadar Ziya Gökalp'ın fikirleri bazı yönleriyle Kemalistler açısından kabul edilemez olsa da, Gökalp'ın *dil, din, ahlak ve estetik bakımından ortak olan, yani aynı eğitimi almış olan bireylerden oluşan bir topluluk*[126] şeklindeki kültürel ulus tanımının Kemalistlere ilham verdiği söylenebilir.

Atatürk'ün din ve ırk ayrımı yapmayan millet tanımı dönemin devlet ile bütünleşmiş tek partisi olan Cumhuriyet Halk Fırkası'nın (CHF) 1931 yılında yayınlanan nizamnamesinde, bizzat Atatürk'ten alıntıyla "*dil, kültür ve mefkure birliği ile birbirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai heyet*"[127] olarak tekrar edildi. Bu tanım ile milletin kültürel, dilsel özelliklerini öne çıkarılırken, gönüllülük unsurunu esas alınacağı beyan edilmiş oldu. Yani bireyin Türk kabul edilmesi için etnik olarak Türk olması veya belli bir dine mensup olması değil, Türkçe konuşması ve Türk kültürünü kabul etmesi yeterli görülüyordu. Parti programına göre, "*milli mücadeleye aleyhtar bir vaziyet almamış, ve bu gibi tazzilere dahil olmamış olan ve siyasi seciyeleri itibariyle menfi bir ruh taşımamış oldukları mutebariz bulunan her Türk vatandaş, Türkçe konuşmakta bulunmuş, Türk kültürünü ve fırkanın bütün umdelerini benimsemiş ise"*[128] CHF üyesi olabileceği belirtiliyordu. Yani teoride parti, hem partiye üyelik hem de millete üyelik bakımından gayrimüslimlere kapıları kapatmıyordu. Parti programında dil ve kültüre dayalı bir milliyetçilik öne çıkarılıyordu. Fakat ilerleyen zamanlarda partinin üyelerinin söylemleri parti programıyla çelişen, etnik-dini bir milliyetçiliği benimsediklerini ortaya koyuyordu. CHF'nin 1923'deki parti tüzüğünde, "Her Türk ve hariçten gelip Türk tabiiyet ve harsını kabul eden her fert"in parti üyesi olabileceğini onaylarken, 1927'de buna *"Türk dilini ve Türk kültürünü bihakkın tamim ve inkişaf ettirmek"*

[125] A.g.e.
[126] Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları*, İnkılap Kitabevi, İlk Basım: 1923, İstanbul, 2015, s. 18.
[127] Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı 1931, TBMM Matbaası, Ankara, 1931, s. 30.
[128] A.g.e., s.4.

ibaresinin eklenmesi çıtayı yükselterek Türk dili ve kültürüne yapılan vurgu artmıştır.

Recep Peker, tek parti döneminde, CHF Genel Başkanlık Kurulu'nun Atatürk ve İnönü le birlikte üçüncü üyesi olarak 1931 ve 1935 CHF program taslaklarını hazırlamış ve program açıklamalarını yapmış kişi olarak tek parti döneminin en önemli siyasi figürlerindendir. 1931'de İstanbul Üniversitesi'nde CHF programının izahı niteliğinde verdiği konferansta Peker, Türkiye'nin ana dayanağını milliyetçiliğin oluşturduğunu söyler ve ilk bakışta hukuki-siyasi bir milliyetçilik anlayışı tasvir eder. Peker, konuşmasında dil, kültür ve ülkü birliğine yaptığı atıf ile kültürel bir milliyetçilik tarifi yapar. Peker, gayrimüslimlerin Türk olarak kabul edilebilmeleri için dil ve emel birliği şartından söz eder: *"Hıristiyan ve Musevi vatandaşlar için de aynı açıklıkla fikirlerimizi söylemek lazımdır. Fırkamız bu vatandaşları da biraz evvel izah ettiğimiz dil ve emel birliğinde iştirak kaydı altında tamamen Türk olarak kabul eder."* Peker'in bu ifadelerinde dil, ortak kültür ve gönüllüğü esas alan kültürel bir milliyetçilik söz konusudur. Kan unsuruna önem atfetmeyen kültürel milliyetçilik tanımı yaparken Peker'in yazı ve söylemlerinin çeşitli yerlerinde satır aralarında "Türk ulusunun kanındaki saflık ve yüceliğe" vurgu yaptığı görülür. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu'nun duraklama ve çöküş dönemlerinden söz ederken Peker, şu ifadeleri kullanmıştır:

> "Bozulması mümkün olmayan tek bir şey, Türk kanı, bütün bu gürültüler içinde temiz kalmıştı. Batı Türkleri bu çöküntü içinde kanının ağırlığını korudu ve sakladı. Dünyaya batırlık örneği gösteren Osmanlı ordusunun yüksekliği, devlet idaresinin kötülüğüne rağmen, bu orduları yaratan bay Türk Ulusu'nun kanındaki yücelikten ileri geliyordu."[129]

Bu sözler etnisist bir söylem olmasının yanında, çoğu zaman olumsuzlanarak ötekileştirilen Osmanlının Türkler ile "iyi" olan taraflarının Türkler'e atfedildiği bir tarih anlayışının da göstergesidir. Peker, ayrıca Osmanlı Devleti'nin çöküşünü yöneticilerin farklı etnik kimliklerine bağlamakta ve "*Türk devleti işlerinin başına öz Türkten başkası geçmemelidir"*[130] diyerek ırk temelli bir söyleme kaymaktadır.

Peker, İnkılâp Tarihi Ders Notlarında "*yeryüzünün arılık ve baylık bakımından üstün bir ulusu"* olarak nitelediği Türkleri yaşanan inkılâp sayesinde "*yüksek bir hızla yokluktan varlığa, düşkünlükten onura ve üstünlüğe doğru"*

[129] Recep Peker, *İlk İnkılap Tarihi Ders Notları*, Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yay. İstanbul 1997, s.16.
[130] A.g.e., s. 187.

gittiğinden bahsediyordu.[131] Diğer yandan ise Peker, Osmanlı'nın ötekileştirilmesi üzerinden, *"arı ve üstün millete esas kimliğini veren Türk inkılâbı"*na vurgu yapmaktaydı:

> "İnkılâp, bir sosyal bünyeden geri, eğri, fena, eski, haksız ve zararlı ne varsa bunları birden yerinden söküp onların yerine ileriyi, doğruyu, iyiyi, yeniyi ve faydalıyı koymaktır. Fakat koymak yeterli değildir. Onları öylece koyduktan sonra büyük bir sıcaklıkla davaya yapışıp sökülen şeylerin geri dönememesini, konan şeylerin yaşamasını, yerleşmesini temin edecek bir sistem kurmak ve işletmek de inkılâbın değişmez şartıdır. Bu şart olmadıkça fenalıkların, geriliklerin yerine iyiliklerin ve ileriliklerin konması gelip geçici bir hadise değersizliğine iner ve eski fenalıklar daha geniş tahrip tesirleri ile geri döner.[132]

CHF'nin diğer bazı ideologlarının söylemleri de gayrimüslimlerin Türklük'ten dışlanmalarına yönelik yüksek sesle pek ifade edilmeyen millet tanımına örnek teşkil eder. Mahmut Esat Bozkurt, asıl Türk'ün Müslüman Türkler olduğunu, gayrimüslimlerin "yabancı" olduklarını ifade ettikten sonra "*bu memleketin efendisi Türk'tür. Öz Türk olmayanların Türk vatanında bir hakkı vardır, o da hizmetçi olmaktır, köle olmaktır"*[133] demiştir. Bozkurt, Osmanlı saltanatını da Bizanslaşarak Türkleri sömürmekle suçluyordu:

> "Atatürk ihtilalinin ayırıcı özelliği, Türk milliyetçiliğidir. Türk olmaktır. Maziyi bu prensip tasfiye etti. Yeniliği bu prensip getirdi. Bütün Türk ihtilali bütün eserleriyle bu prensibe dayanıyordu. Bundan en küçük bir sapma geriliğe dönmektir ve ölümdür. İşte bütün bunlardan dolayı Bizanslaşan saltanatın, Türk olmayan Osmanlı saltanat ve hilafet idaresinin asırlar içinde kısaca anlamı şudur: Türk'ten başka unsurların kuvvetlenmesine yarayan, bunlarla beraber ve yaşatmak, yaşamak için Türkü sömüren bir varlık. İşte bundan dolayıdır ki, Atatürk ihtilali, Bizanslaşan saltanatı, vatansız ve milliyetsiz hilafeti kaldırdı. Ve bütün bunlardan dolayıdır ki, milliyetçiyiz, cumhuriyetçiyiz, laikiz."[134]

Atatürk'ün genel ulus tanımı "*zengin bir hatıra mirasına sahip bulunan ve bu mirasın korunması konusunda ortak bir irade gösteren, beraber yaşamak konusunda samimi bir arzu duyan cemiyeti"*[135] işaret etmesiyle ırka vurgu yapmazken, aynı yazıda Türk milletinin tanımını yaparken "ırk ve menşe birliği" ana unsurlar arasında sayılmıştır:

---

[131] A.g.e., s.207.
[132] A.g.e. s.211.
[133] *Hakimiyeti Milliye*, 19 Eylül 1930.
[134] Mahmut Esat Bozkurt, *Atatürk İhtilali,* I-II, Kaynak Yayımları, İstanbul 2008, s.227.
[135] İnan, s.23-24.

"Türk milletinin teessüsünde müessir olduğu görülen tabii ve tarihi vakıalar şunlardır: 1- Siyasi varlıkta birlik, 2- Dil birliği, 3- Yurt birliği, 4- **Irk ve menşe birliği**, 5- Tarihi karabet, 6- Ahlaki Karabet"[136]

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde yaşanan tartışmalar da gönüllülüğü esas alan politik yurttaşlığın vekillerce kabul görmediğini ortaya koyar. Dönemin önde gelen Türkçülerinden Hamdullah Suphi Bey, gayrimüslimlerin Türk olarak isimlendirilmelerinden hoşnut değildir. Dönemin Meclisinde yapılan tartışmalar, gayrimüslimleri Türk olarak kabul etmediği gibi, Türkleşebileceklerine de ihtimal vermeyen vekillerin olduğunu göstermektedir. Bu vekillere göre yapılacak tek şey Türklüğü derecelendirmek olabilirdi. Hamdullah Suphi'nin hem Anayasa Komisyonu hem de Genel Kurul tarafından kabul edilen önerisine göre, gayri-müslimlerin ancak "*vatandaşlık itibariyle Türk*" olabileceği hükme bağlandı ve böylece etnik olarak Türk olmak ile vatandaş olarak Türk olmak ayrımı anayasaya girdi. 1924 anayasasının 88. Maddesi "*Türkiye ahalisine din ve ırk fark olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur*" şeklinde değiştirildi. [137]

3.1.1.4. Sekülerleşme ve Osmanlı/İslam Mirasının Reddi

Sekülerleşme, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin üzerinde yükseldiği bir diğer ideolojik ayak olarak, Yıldız'ın kategorileştirdiği, 'milli insan' oluşturmayı ve ulusal kimlikten din unsurunu çıkarmayı hedefleyen 1924-1929 arası ikinci döneme denk gelir. Halifeliğin kaldırılması (1924), Müslümanların haftalık namaz günü olan Cuma gününün tatil olmaktan çıkarılıp Batı ile uyumlu bir şekilde Pazar günüyle değiştirilmesi (1924), Şeriye ve Evkaf Vekaleti'nin kapatılması, medreselerin kapatılması, dini eğitim veren yüksek okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlanması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, fesin yasaklanması ve bunun yerine Batı tarzı şapkaların giyilmesinin zorunlu kılınması, hicri takvim ve ay saati yerine miladi takvim ve güneş saatinin kullanılmaya başlanması sekülerleşme yolunda yapılan temel reformlardı. Ayrıca 1926'da Medeni Kanun'un kabul edilmesi ve şeriat mahkemelerinin kaldırılması ile İslam hukuku hükümsüz ilan ediliyordu. 1928'de ise Arap alfabesinin terk edilip Latin alfabesini temel alan bir alfabenin 1929'da yürürlüğe gireceği ilan edildi. Sekülerleşme yolunda atılan bu adımlar ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ideolojisi Kemalizm, o güne kadar Anadolulu Müslüman Türkleri

[136] A.g.e., s.22.
[137] Vahap Coşkun, "Cumhuriyet Anayasalarında Vatandaşlık", *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Sayı: 16- 19, Diyarbakır, 2009, s. 15-16.

birleştiren İslam unsurunu kamusal alanın dışına iterek millet tanımında İslam'a dair öğeleri sildi. 1924'e kadar Türklük ve Anadolu'nun yanı sıra İslam'a başvuran Kemalizm, artık İslam'a arkasını dönüyor ve ulusun farklı bir tanımını yüceltiyordu. Tüm bu reformlar aynı zamanda Batılılaşma yolunda atılan ve Osmanlı devrinin mirasının reddine ilişkin reformlardır. Yeni Cumhuriyet'in kültür politikası bir anlamda Osmanlı kültür ve sanat mirasının da çöp sepetine atılmasına anlamına geliyordu. Bu dönemde, Türk musikisi yasaklanmış, harf devrimi ile hat sanatı, tekke ve zaviyelerin kapatılması ile neyzenlik değer kaybetmiş, Osmanlı kültür mirası varlığını ancak evlerde, kahvelerde, sahaf dükkanlarında gittikçe zayıflayan bir dip akıntı olarak devam ettirmeye başlamıştı. [138]

1930'lu yıllarda dünya siyasi konjonktürünün de etkisiyle milli kimlikte etnik tanımlara kayış, söylemlerde etkisini göstermektedir. Dönemin önemli figürlerinden Recep Peker, İnkılap Tarihi ders notlarında Türk olan ve Türk olmayan Müslüman ayrımı yapar ve Türklerin İslamiyet'i kurtardığından söz eder:

> "Bir yandan haçlıların diğer yandan Moğolların hücumuna maruz kalan İslamiyeti türklerdir ki kurtardılar ve ona yaşama imkanı bahşettiler. İslamiyet, türk zekasının, türk kılıçlarının gölgesi altındadır ki yücelebildi. Yoksa yerinde yeller eserdi. (…) Fakat işin yanık ve hazin ciheti ki, türk islam yolunda varını yoğunu verdiği halde türk olmıyan hemen bütün Müslümanların, büyük bir nankörlükle türkten şikayetçi olmalarıdır! Hıristiyan Osmanlılar tabiatiyle…"[139]

Kemalizmin ideologlarından Tekin Alp ise, *"Kemalizm, bidayetten [başlangıçtan] beri bir tek tanrıya tapmıştır: Millicilik"*[140]sözüyle Kemalizmin ulus kimliği inşasında dine yer olmadığı açıkça ifade etmekte, ulus-devleti dinin yerine koymaktadır. Tekin Alp, yeni devlet yeni vatan ve yeni Türk yaratılırken ilk olarak yapılması gerekenin padişahlık ve hilafet gibi "*korkunç manalarla dolu sahayı tasfiye etmek*" gereğinden bahseder, bundan sonraki gidişin "*kurtlu ve sarsak, köhne siyaset müessesinin bir devamı, bir mirası*" şeklinde olamayacağını ifade eder. Osmanlı-İslam mirasının reddinin özlü ifadeleri olarak Alp'in ifadeleri şöyle devam eder:

> "Yeni devlet, müessisi olan kabile reisinin ismine izafe edilmiş 'Osmanlı' tabirini bile kaldırdı. Tarihin muhtelif devirlerinde, hatırası, el'an [halihazırda] beşeriyet tarihini

[138] Beşir Ayvazoğlu, *Tanrıdağı'ndan Hıra Dağı'na Milliyetçilik ve Muhafazakarlık Üzerine Yazılar*, Kapı Yayınları, 2010, s. 97-100.
[139] Recep Peker, *İlk İnkılap Tarihi Ders Notları*, İstanbul Üniversitesi, 1933, s. 187.
[140] Tekin Alp, *Kemalizm*, Cumhuriyet Gazete ve Matbaası, 1936, İstanbul, s. 31.

güzelleştiren muazzam imparatorluklar kurmuş büyük bir milleti, bir kabile reisinin adile anmanın esasen ne manası vardı?"[141]

İmparatorluğun son döneminde ortaya çıkan gayrimüslim "öteki" imgesinin Cumhuriyet döneminde devralınmasının yanında, Osmanlı'nın bizatihi kendisinin de Türk ulus kimliği oluşumunda "öteki" addedildiği unutulmamalıdır. Bora, Türk milli kimliğinin esas "öteki" imgesinin azınlıklar değil, onların yanı sıra "avam" olduğunu söyler. Buna göre Türk milli kimliğinin "öteki" imgesi, Türkiye'nin tarihsel toplumsal gerçeğine içseldir. Öteki-imgesinin, tikel Öteki-kimlikleriyle ilgili tasavvurlara da biçim veren somut kalıbı "Eski Türkiye"dir, yani Osmanlı'dır; dini dünya görüşünün çerçevelediği eski medeniyettir. Osmanlı, Türk'ün cevherini baskı altında tutarak rüştünü engelleyen "heyula" olarak algılanır.[142]

Türkiye Cumhuriyeti'nde yeni aile modeli kurgusu da, eski olarak kodlanan ve tüm olumsuzlukların yüklendiği Osmanlı ailesi ile karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Yeni olan, modern ve ilerici addedilirken, eski olana geri kalmış ve gerici özellikler atfedilir. Sirman, milliyetçiliği açıklarken, onun yeni aile modelleri ile ilişkisine dikkat çeker. Buna göre yeni aile modelleri yeni bir tür cemaat modeli olan milli toplumun içeriğinin nasıl doldurulduğuna dair işlev görür. Tıpkı milletin kurgulanmasında yapıldığı gibi tüm farklılıklar zıtlığın diğer tarafına yerleştirilerek olumsuzlaştırılır ötekileştirilir. Ezilen kadınlar ve aile içi eşitsizliklerle özdeşleştirilen Osmanlı ailesi Cumhuriyetin kurulduğu sıralarda oluşturulmuş bir kültürel mittir. Dolayısıyla Osmanlı ailesi hakkında ortaya sürülenler yeni Türk milletini kurmaya çalışan aktörler tarafından yaratılmış bir kurgudur.[143] Copeaux da, Türkiye'de 20.yüzyılın ulusal bilincinin ve tarih yazımının, sönen Osmanlı İmparatorluğuna karşıtlık içinde, kozmopolit Osmanlı kültürünün reddi üstüne kurulu olan ulusal bir Türkçülük üzerinden yükseldiğini savunur. [144] Bu dönemde ulusal kimliği Osmanlı ve Müslüman unsurlardan arındırma çabaları sonucunda toplumun Türk kökenlerine bilimsel kanıtlar bulunmaya çalışılır, Güneş-Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezleri bu çabanın ürünleridir.

[141] A.g.e., s. 69-70.
[142] Tanıl Bora, *Türk Sağının Üç Hali: Milliyetçilik, Muhafazakarlık, İslamcılık*, Birikim Yayınları, 8. Baskı, 2014, İstanbul, s. 41-42.
[143] Nükhet Sirman, "Kadınların Milliyeti", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 4, Milliyetçilik, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 4. Baskı, 2009, s.239.
[144] Etienne Copeaux, *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2013, s.29-31.

3.1.1.5. Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi

"Türk tarihini yaratmak şerefi münhasıran Kemalist inkılaba aiddir"[145]

Türk ulusçu tarih yazımı hem Batı'dan hem de Osmanlı'dan önemli izler taşımaktadır. En çok etkili olan Batılı akımlar romantizm, pozitivizm ve Alman idealizmiyle bütünleşen tarihselcilik olurken, Osmanlı tarihyazıcılığının Cumhuriyet tarihçiliğine doğrudan yansıyan en önemli özelliği tarihin siyasal meşruluk için yazılmış olmasıdır.[146] Romantik akım hem geçmişe hem de doğa yasalarına nostaljik bir hayranlık duyuyordu. Pozitivist tarihçilikte ise tarihsel gerçeklikler pozitif bilimlerde olduğu gibi yorum gereksinme göstermeyen maddi bulgular olarak ele alınıyordu. Pozitivist tarihçiler geçmişin olgularının üst üste konarak tek geçerli maddi kanıta ulaşılabileceğine inanırlar ve nedensellik bağını da bunun üstüne kurarlar. Gerek Batı'da gerek Türkiye'de romantik ulusçuluk akımını bu yaklaşımla yorumlamak hayranlıkları maddi kanıtlarla belgelemek anlamında kimlik belirlenmesinde oldukça sağlam ve kolay bir yol olarak görülmüştür.[147] Başka ülkelerin deneyimleri ya da başka zaman dilimleriyle karşılaştırmalı mesafeli bakışlar hemen hemen hiç olmadığı Osmanlı tarih yazımında, nasihatnameler iktidarı sorgulayan değil, padişahın yolunu aydınlatan bütünleyici ve koruyucu yapılar olarak öne çıkmaktaydı. Osmanlı tarih yazıcılığının anlatım ve üslup zenginlikleri olumlu özellikleri Cumhuriyet tarihçiliğine pek yansımamış oysa sözü edilen olumsuz yanları, özellikle siyasal çözümleme düzeyinde genç Cumhuriyet tarihçiliğinde devamlılık göstermiştir.[148]

Güneş-Dil Teorisi ve Türk Tarih Tezi, dönemin tarihçilerinin klasik Antikçağ uygarlıklarının ve tüm dünya dillerinin Türk kökenli oldukları yolundaki iddialarını desteklemek için "bilimsel" kanıtlar aramalarının ürünleridir. İlköğretim ders kitaplarında okutulan, temel amacı Anadolu'nun en eski zamanlardan beri Türk olduğunu kanıtlamak olan Türk Tarih Tezi, dönemin ulus kimliği inşası hakkında önemli ipuçları verir. Türk Tarih Tezinin temel kaygısı Anadolu'nun ezeli-ebedi Türklüğünü ispat edebilmek, bunu yaparken de Osmanlı geçmişinin reddidir. Ersanlı'nın belirttiği gibi, otuzlarda adı konan Türk Tarih Tezi'nin en önemli özelliği, tarihçiler arasında var olan belli başlı görüşlerin tartışmalar ve araştırmalar

[145] Tekin Alp, a.g.e, s. 38
[146] Ersanlı, s. 21-68.
[147] A.g.e., s. 45.
[148] A.g.e., s.68.

sonucunda belirginleşerek bir tez niteliği taşıması değil, daha çok "tez" olarak isimlendirilmiş olmasıdır ki bu isimlendirme bariz resmi bir nitelik taşır.[149] Türkçe'nin dünyadaki en eski dillerden biri olduğunu ve Avrupa dillerinin pek çoğunun Türkçe 'den türetildiğini iddia eden Güneş Dil Teorisi de Batı ülkeleri karşısında hissedilen aşağılık kompleksini gidermeye ve Türklüğün şartlarından biri olan Türkçe konuşmaya yönelik isteği artırmaya yönelik bir girişim olarak görülebilir. 1935'te resmen kabul edilen Güneş Dil Teorisi "Öztürkçeleştirme" politikalarının tepe noktasını temsil eder. Gerek dil gerekse tarih kongrelerinde bu dönemdeki tartışmalar bilimsel olmaktan çok siyasidir, siyasi iktidarın uygarlık projesini pekiştirmeye yöneliktir. Ersanlı'nın belirttiği gibi, Türk düşünce hayatında "ilmi olmak" demokratik ve eleştirel bir fikir ortamının yaratılması amacını değil, sadece dinin politika üzerindeki egemenliğinden kurtulmaya çalışan bir tutum olarak anlaşılır.[150] Bunun bir örneği, "geleneksel eğitim" sistemini radikal bir biçimde değiştirmek ve bu sistemin İstanbul Üniversitesi'ndeki temsilcililerini tasfiye etmek amacıyla başvurulan 1933 tarihli Üniversite Reformu'ydu. Bu reformla 240 öğretim üyesinden 157'sinin görevine son verildi.[151] Maarif Bakanlığı üniversiteyi eleştirdiği nokta öğretim programının devrimin hızını izleyemediği yolundaydı. Bakanlığa göre, devrimin gerisinde kalışı üniversiteye skolastik bir karakter veriyordu.[152] 1933 Üniversite Reformu'nun hemen ardından İstanbul Üniversitesi'nin boşalan kadrolarına getirilen öğretim üyelerinin çoğunluğu Alman göçmenlerdi ya da Alman tarih yazıcılığının etkisi altında kalmış dilbilim ve arkeoloji uzmanlarıydı.[153] Siyasi önderliğin "bilimselliği", ilgi alanının tümüyle arkeoloji, fiziki antropoloji ve filoloji olarak belirlenmesinde yatıyordu.

Taşkın, bu dönemde Türk Dil Kurumu'nun (TDK) devletten özerk olduğunun vurgulandığını, fakat buradaki meşruluğun bile "Kurucu Baba"dan türetildiğini ifade eder. Çünkü meşruluk sadece dil çalışmalarının siyasi iktidardan bağımsız olarak daha sağlıklı gelişeceği kanaatinden türetilmemiş, özellikle Atatürk'ün böyle

[149] Büşra Ersanlı, "Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* - Cilt 4: Milliyetçilik, , Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, İstanbul, 2002, s. 800.
[150] Ersanlı, İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937), s.105.
[151] A.g.e., s. 196-197.
[152] Horst Widmann, *Atatürk Üniversite Reformu,* Çev.: A. Kazancıgil ve S. Bozkurt, İstanbul Matbaası, İstanbul, 1981, s.31.
[153] A.g.e., s.199.

olmasını istediği vurgusu öne çıkarılmıştır.[154] Gerçekten de 1931 yılında ortaya çıkan "Türk Tarih Tezi" ilk olarak, Atatürk'ün talimatıyla Türk Ocakları Türk Tarihi Tetkik Heyeti tarafından Türk Tarihi çalışmaları için geliştirilmişti. Afet İnan'ın anlatımıyla Atatürk'ün böyle bir istekte bulunmasının sebebi 1928 yılında Fransızca coğrafya kitaplarında yer alan Türkler hakkındaki yanlış yargılardı:

> "1928 yılında Fransızca coğrafya kitaplarından birinde Türk halkının sarı ırka mensup olduğu ve Avrupa zihniyetine göre ikinci sınıf bir insan tipi olduğu yazılı idi. Kendisine gösterdim. Böyle midir dedim… 'Hayır olamaz. Bunun üzerine meşgul olalım, sen çalış' dediler."[155]

Heyetin ilk önemli çalışması olan Türk Tarihinin Ana Hatları başlıklı kitap 1930 yılının sonlarında yayınlandı. Kitap, Türk Tarih Tezi'nin derli toplu olarak ilk ortaya çıktığı eser olarak öne çıkar ve Kemalist yönetimin 1930 yılındaki resmi tarih görüşünü yansıtması açısından önemlidir. Kitabın çıkış noktası, Afet İnan'ın Atatürk ile konuşmasından anlaşılacağı gibi "Türkleri hor gören Avrupa merkezli tarih görüşünü" çürütmektir. Sonraki yıllarda liselerde okutulan tarih kitapları büyük ölçüde bu kitaptan yararlanılarak yazılmıştır. Zira Kemalizmin ideolojik çizgisi okullarda okutulan tarih kitaplarından belirgin olarak izlenebilir. Yeni bir milli tarih yazımıyla Mustafa Kemal ve arkadaşlarının amacı, tarih bilimine katkı sağlamak değil, Osmanlı Devleti'nin ideolojisiyle hesaplaşmak ve toplumda yeni Cumhuriyet'in ideolojisini hakim kılmaktır. Nitekim "Bu Kitap Ne İçin Yazıldı?" başlıklı önsözünde *milli bir tarih yazmak ihtiyacı önünde atılmış ilk adım* olarak kitabın ideolojik amacı gözler önüne serilir. Ayrıca, Türklerin dünya tarihindeki öneminin Avrupalı kaynaklardan yanlış bir şekilde öğrenildiği, bu kitap vesilesiyle bu yanlışların düzeltilmesi amaçlandığı ifade edilir. Dünyanın oluşumundan başlayarak Türk Tarihini en eski çağlardan Cumhuriyete kadar anlatan kitapta bütün dünya vardır, fakat Avrupa neredeyse hiç yoktur. *Batıl fikirlerden sıyrılmak* ve *tabii ilimlere dayanan varsayımlar kurmak* amaçları da bu yıllarda önemli bir etkiye sahip olan pozitivizmin izlerini taşımaktadır.[156]

---

[154] Yüksel Taşkın, "Kemalist Kültür Politikaları Açısından Türk Tarih ve Dil Kurumları, *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s. 421.

[155] Afet İnan, "Atatürk ve Tarih Tezi", *Belleten*, 3/10 (1939), s.243-244.

[156] *Türk Tarihinin Ana Hatları*, 1. Basım: Devlet Matbaası, İstanbul, 1930, 4. Basım. Haziran 2014, s, 25-6.

Kitapta Türkçe dünya üzerindeki 4 tane dil grubundan biri olarak başlı başına bağımsız, açık ve mükemmel bir dil olarak tanımlanır.[157] *Tarihin en büyük cereyanlarını yaratmış* Türk ırkı ise *en çok benliğini korumuş* bir ırktır. Diğer ırklar gibi bu ırk da çeşitli tarihi devirlerde komşu ırklarla karışmıştır, fakat Türk ırkının kültürel nitelikleri hakim kaldığından, bu karışmalar Türk ırkına kendi özelliğini kaybettirmemiştir. Kitapta, Türk ırkının kafatası şeklinin çoğunlukla brakisefal olduğu, yani "sarı ırka" değil, "beyaz ırka" mensup olduğu öne sürülür. Ortak dil ve bu dille aktarılmış kültürel nitelikleri neticesinde *Türk ırkının bugünkü millet tarifine uyan büyük bir cemiyet* olduğu iddia edilir.[158] Kitaba göre, Türklerin anayurdunun Asya olduğu vurgulanırken, Avrupa'nın beş kıtadan biri diye sayılmasına rağmen gerçekte ayrı bir kıta değil, Asya'nın batıya doğru bir çıkıntısından ibaret olduğu belirtilir.[159] Orta Asya'da parlak bir medeniyet kuran Türkler, zaman içinde iklim değişiklikleri sebebiyle ilk yurtlarını terk ederek dünyanın dört bir yanına göç ederek, medeniyetlerini gittikleri yerlere taşımışlardır. Doğu'da Çin'e, güneyde Hindistan'a ve batıda Mısır, Mezopotamya, İran, Anadolu, Yunanistan ve İtalya'ya giderek, tüm bu göç ettikleri yerlerdeki uygarlıkların yaratıcısı olmuşlardı. Yani Türkler; Çin, Sümer Mısır, Yunan gibi en eski ve en yüksek medeniyetlerin kurucuları, Anadolu'nun en eski sakinleriydi.[160] Kitabın, Orta Asya'ya ayrılan bölümü, 605 sayfalık kitap içinde 205 sayfaya ulaşırken, diğer uygarlıkların Türk kökenlerine ayrılan 100 sayfa, Osmanlı tarihine ayrılan bölüm ise 50 sayfadan ibarettir. Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin dini dünya görüşünün simgesi olarak "avam" ve "gericilik" ile özdeşleştirilmiş ve ötekileştirilmiştir. İslam da, Türk kimliğinin özgünlüğünün de dışında addedilerek Araplara özgülenmiştir. Kısacası, Türk Tarih Tezi temelde, Atatürk'ün, Türklerin ikinci sınıf ırka mensup oldukları ve medeni olmadıkları yolundaki Avrupalı tezleri çürüterek, Türklerin özgüvenini yerine getirme ve ulus bilincini pekiştirme amacına hizmet eder. Tez, öncelikle ilk çağlardan beri Türklerin medeni bir halk olduğunu savunarak Türklerin bir medeniyet kurmaktan aciz oldukları fikrine karşı çıktı. İkinci olarak, Türklerin yalnız Osmanlı tarihinden ibaret olmadığını göstermek için tez, Türklerin kadimliğini vurguluyor, Türklerin kurduğu medeniyetlere kitapta önemli yer ayırırken Osmanlı tarihi kısaca geçiliyordu. Üçüncü olarak, tez Anadolu'nun Türk yurdu olduğunu,

[157] A.g.e., s.48-9.
[158] A.g.e. s.49-50.
[159] A.g.e., s.57.
[160] A.g.e., s.59-72.

Türklerin Anadolu'daki ırksal ve tarihsel sürekliliğini iddia ediyordu. Dördüncü olarak, tez Türklerin Avrupalılar tarafından ikinci sınıf addedilen sarı Moğol ırkına değil, beyaz ırka mensup olduğunu iddia ediyordu.

Türk Tarihinin Ana Hatları kitabının yayınlanmasından sonra, milli bir tarih bilinci yerleştirmeye yönelik atılan ikinci adım 1932 tarihinde gerçekleştirilen Birinci Türk Tarih Kongresi'nin toplanmasıydı. Kongre, toplumda milliyetçilik bilincinin inşa edilmesinde öğretmenlerin kilit rol oynadığı düşüncesinden hareketle öğretmenlere tarih öğretimi üzerine talimatların verildiği bir toplantıydı. Kongre esnasında Türk medeniyetinin tarihi, Türk ırkı, Türk dili üzerine dile getirilen görüşler, Türk Tarih Tezi'nin tekrarı ve kabulü niteliğindeydi.[161] 1930'ların Tarih Kongreleri dönemin tarih yazımı ve okullarda okutulan tarih ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Birinci Türk Tarih Kongresi'nde ulusal kimlik ırk ve ırka bağlı olgularla açıklanmak istenmekte, bunu yaparken dönemin Avrupalı antropologlarının ırkçı yöntemleri "bilimsel dayanaklar" olarak sunuluyordu. Kongrenin en belirgin özelliği ise muhalefete karşı tahammülsüzlüktü, zira eleştirel ve sorgulayıcı bir tavır takınan kişiler Türk milliyetçiliğine, Türk ırkına, Türk kültür, dil ve tarihine başka boyutlar getirmek isteyen "şüpheli" konuma düşürülürken, resmi ideolojiden ayrılmadan yapılabilen eleştiri bir haslet olarak görülüyordu.[162] 1937'de toplanan İkinci Tarih Kongresi'nin siyasi yönlendirilişi ise Birinci Kongre'den de gücüydü, çünkü aradan geçen 5 yıl içinde tek parti ideolojisi daha da pekişmişti. Tarihin vatandaşı eğitici bir rol üstlendiği görüşü bu kongreye tamamen hakimdi, dolayısıyla söz konusu eğitici süreçte eleştiriye ve sorgulamaya yer yoktu. Türklerin tarih öncesinde ve tarih boyunca ne kadar büyük işler başardıkları, gerekli veriler ve kanıtlarla desteklenmeksizin bir iç tutarlılığa ve gerekli disiplinlerarası bilgi ve yöntemlere başvurulmadan savunuluyordu.[163]Çoğu atanmış siyaset adamı ya da atanmış okul ve üniversite hocaları olan dönemin tarihçileri çağın pozitivist havasının da etkisiyle sosyal bilimleri eksik bir biçimde ele almış, sonuçta entelektüel tartışmalar yapılamamıştır.[164]Tarih Kongreleri ve Türk Tarih Tezi'nin basitleştirilmiş versiyonu olan ve dört cilt olarak hazırlanan tarih ders kitapları dönemin tarih algısı ve anlatımını ortaya koyar. Osmanlı mirası reddedildiği

[161] Çagaptay, s.82-84.
[162] Ersanlı, *İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937),* s. 143.
[163] A.g.e., s.226.
[164] A.g.e., 229.

ve Anadolu uygarlıklarıyla kurulan akrabalıkların öne çıkarıldığı bir "ulusal tarih" kurgulanan bu dönemde, tarih ders kitapları da bu amaca hizmet eder.

Suavi Aydın'ın da belirttiği gibi Türk Tarih Tezi'nin ortaya çıktığı yıllar, Batı düşüncesinde ve siyasetinde yükselen faşist ve milliyetçi akımların devletleşmesi sonucunda akademik ve entelektüel hava, biyolojik ırk kavramını önemli bir tarihsel tanıklık olarak ortaya çıkarmıştır. 20.yüzyılın başında Almanya, Fransa, Polonya gibi devletler "etnik paradigma" üzerinden ulus inşa etme yoluna gitmişlerdi. Bu dönemde pozitivizm ve idealizm çelişik gibi görünse de bir aradadır ki bu durum modernizmin asal bir özelliğidir, zira ait olunan ulusun, evrimdeki üstün konumu kurgusunun "gerçek" yerine geçtiği bir idealizmin içi, bunu kesinlikle kanıtlayacağı varsayılan "seçilmiş", "ayıklanmış" verileri, kanıtları bulup çıkarmak demek olan bir pozitivizm anlayışıyla doldurulmuştur.[165] Prekapitalist bir imparatorluktan üniter bir ulus-devlet yapmaya çalışan Cumhuriyet seçkinleri de bu ırkçı-kültürcü, bir yanıyla sosyal Darwinci havanın etkisinde kaldılar. Türk Tarih Tezi de Anadolu'nun Türklüğü iddialarının, Anadolu'da vaki Yunan işgalinin ve Sevr projesinin ideolojik mesnedi olarak kullanılan Rumların ve Ermenilerin "otoktonluğu" tezi karşısında bir savunma dayanağı olarak, o yıllarda bilhassa Orta Avrupalı tarihçiler, coğrafyacılar ve dilciler tarafından ortaya atılan kadim Mezopotamya halkından henüz kökeni belirlenemeyen Sümerlerin ve Anadolu Tunç çağının en önemli uygarlığını oluşturan Hititlerin köken itibariyle "Turani" olduğu görüşüne sarılmaktadır. [166] Türk Tarih Tezi'nin merkezinde yer alan "uygarlığı dünyaya brakisefallerin yaydığı" görüşü de aslında Batı menşeli bir görüştür. Türk Tarih Tezi bakımından önem taşıyan İsviçreli antropolog Eugéne Pittard kafatası ölçümlerini önemsemiş ve Neolitik devriminin brakisefallerin eseri olduğunu fikrini benimsemişti, bu bakımdan Türk Tarih Tezi'ni kendi tezini destekleyecek bir zemin olması bakımından sevinçle karşılamıştır. Fakat Pittard, onur konuğu ve fahri başkan sıfatıyla katıldığı İkinci Türk Tarih Kongresi'nde Anadolu ve Mezopotamya tunç çağı uygarlıklarının (Sümer ve Hititlerin) "Türk" olduklarını söylemekten ziyade, çağdaş Anadolu Türklerinin bu eski kavimlere kadar uzanan bir sentezin ürünü olduğunu belirtiyordu.[167] Ona göre, "Etiler'in cetleri olan Anadolu'nun bu eski brakisefalleri, illetten neticeye varmak

[165] Suavi Aydın, "Türk Tarih Tezi ve Halkevleri", *Kebikeç*, Sayı:3, 1996, s. 114.
[166] A.g.e., s. 112.
[167] Eugéne Pittard, "*Neolitik Devirde Küçük Asya ile Avrupa Arasında Antropolojik Münasebetler", İkinci Türk Tarih Kongresi (İstanbul 20-25 Eylül 1937). Kongrenin Çalışmaları, Kongreye Sunulan Tebliğler*, İstanbul: Türk Tarih Kurumu Yayını: 65-84'den aktaran a.g.e., s. 119.

yoliyle, Türkler'in de cetleri telakki olunabilirler".[168] Anlaşılan odur ki, Pittard'ın bu ihtiyatlı değinmesi Türk Tarih Tezi'nde temel bir argüman olarak yerini almıştır. Tez, önce Türkler'in brakisefal ırka mensup olduğu vurgusu ile neolitik devrimi Orta Asyalı Brakisefallerin yaptığı Batılı tezi kabul ediyor, ikinci adımda brakisefallerin kökeninin Orta Asya olduğundan hareketle bunların "Türk" olduğu ve neolitik uygarlığın Türklerin çevreye göçleriyle yayıldığı, dolayısıyla da Sümer, Hint, Mısır, Hitit, Çin ve Yunan uygarlıklarının Türk kökenli olduğunu iddia ediyordu. Kısacası, Batının milliyetçi ve ırkçı tezlerini 'kanıtlamak' için kullandığı arkeoloji ve antropoloji, aynı mantıkla fakat bu sefer Batı'ya karşı tez oluşturmak için Cumhuriyet elitleri tarafından kullanılıyordu. Yani Tek Parti döneminin, ırkçı ve milliyetçi ideolojik tezleri konjonktürle bağları kurulmadan ele alınamaz. Yeğen'in de belirttiği gibi, Türk Tarih Tezi Cumhuriyet tarihinde bir "kaza anı", bir "kazai durum" olarak, Türkiye tarihinin 'özsel seyri' içerisinde, ayrıksı, yabancı bir durum şeklinde değerlendirilemez. Türk Tarihi Tezi'nin merkezi teması ırkçılık değil, medenileşme/modernleşmedir. [169] Oysa 1930'ların medenileşme/modernleşme momentini temsil eden fikriyat ırkçılık esasına isnat etmektedir. O dönem için, özellikle geç gelen ulus-devletlerin bekası bu ırkçı ideolojinin temellendirilebilmesiyle yakından ilişkilidir; bu bakımdan faşizm ve onu tamamlayan fikriyat, dönemin "popüler ideolojisi"dir. Bu yüzden Türk Tarih Tezi, "bize özgü" değil, "döneme özgü"dür ve modernizmle paylaştığı kaynak, bizatihi ulus-devletin kendisidir. Ulus- devlet var oldukça, onun varlığını her daim meşru kılabilecek muhtelif araçlar kullanacaktır. 1920'lerden başlayarak 1940'ların ortalarına kadar bu araç ırkçılık olmuştur. Irkçılık bu anlamda ulus-devletin olmazsa olmaz weltanschauung'u olan milliyetçiliğin konjonktürel bir tezahürü olmaktadır. Türk Tarih Tezi, Güneş Dil Teorisi, Brakisefal Alpin Irkın üstünlüğü ve medeniyet taşıyıcılığı iddiası bu çerçevede değerlendirilmelidir.

26 Eylül 1932'de toplanan Birinci Türk Dil Kurultayı birçok açıdan Tarih Kongresi'nin uzantısıydı. 1930'ların resmi söyleminde milletin öncelikle dil üzerinden tanımlanması, dil üzerine çarpıcı politikaları beraberinde getirmiştir. Kurultayda temel olarak kadim ve zengin bir dil olan Türkçenin Osmanlı etkisi altında yozlaştığı ve ıslah etme ihtiyacı dile getirildi. Sadeleştirme siyaseti uygulanarak, Arapça ve Farsça sözcükler Türkçe olanlarla değiştirildi, yabancı

[168] A.g.e.
[169] Mesut Yeğen, "Türk Tarih Tezi ve Tarih Yazımı", *Mürekkep Dergisi*, 1996, 6, s.23.

olanlarla değiştirmek üzere yeni sözcükler türetildi.[170] Fakat Arapça ve Farsça sözcükler yerine Türkçe karşılıklar türetmek için gösterilen yoğun çaba, Batılı sözcükler için gösterilmemiş, hatta bazen Arapça ve Farsça kelimelerin atılmasından doğan boşluk Batılı dillerce kapatılmaya çalışılmıştır.[171]Güneş-Dil Teorisi'nin önünü açan ise Türkçenin diğer dillerle ilişkisinin temel gündem maddesi olduğu 1934'de toplanan İkinci Dil Kurultayı'nda Viyanalı dilbilimci Dr. Phil H. G. Pvergic'in Türkçe'nin diğer dillerle bazı akrabalık ilişkileri olabileceğini ve ilk ilkel dilin Türklere ait olabileceğini öne sürmesidir. Atatürk, 1935'de yazdığı *Etimoloji, Morfoloji ve Fonotik Bakımından Türk Dili* isimli eserinde Pvergic'in çalışmasını temel kaynak olarak ve "Türk dilinin diğer bütün dünya dillerine öncülük ettiğini" iddia etmiştir.[172] Bu iddia Güneş-Dil Teorisi'nin çıkacağı 1936'daki Üçüncü Dil Kurultayı'nın temel gündem maddesi olacaktır. "Türklerin tarihlerini yeniden keşfi" olarak adlandırılan Türk Tarih Tezi tüm medeniyetlerin kurucusu olduğunu iddia ediyordu. Türk Tarih Tezi'nin üzerinde yükselen Güneş-Dil Teorisi ise Afrika'dan Avrupa'ya ve hatta Amerika'ya kadar bütün kültürel dillerin kökeninin Türkçe olduğunu iddia eder.[173]

Tarih çalışmalarında olduğu gibi dil çalışmalarında da milliyetçi ideolojinin ortaya çıkmasında, Batı'nın çeşitli boyutlarda etkisinden söz edilebilir, zira önceki sayfalarda da belirtildiği gibi Türk milli kimliğinde Batı imgesinin hem özenilen hem de "güvenilmez" olarak ötekileştirilen çelişkili bir karakteri vardır. Dil ile millet arasında kutsal bir bağ olduğu tezini felsefi olarak ilk temellendiren Johann Gottfried Herder'in 18.yüzyılın ikinci yarısında dile getirdiği düşünceler 19. yüzyıl boyunca dilbilimine rehberlik etmiş ve özellikle Cermen asıllı dilbilimciler tarafından bilimsel gerçek seviyesine yükseltilmiştir. Dilin bir milletin medeniyet seviyesinin belirleyicisi olduğundan hareketle dilbilimci Max Müller'in başını çektiği akademisyenler dünya dillerini kelimelerin köklerinin değişikliğe uğrayabilmesine göre sınıflandırmış ve bu sınıflandırmaya göre söz konusu dilleri konuşan milletlerin medeniyet seviyesini ölçme yoluna gitmişlerdir.[174]Buna göre kökleri asla değişikliğe uğramayan Çince Çin ulusunun 19.yüzyıldaki derin kış uykusunun bir açıklaması

[170] Uriel Heyd, "Language Reform in Turkey", *Israel Oriental Society*, Kudüs, 1954, s. 29-30.
[171] A.g.e., s.76-77.
[172] Özlem Bayraktar, "Güneş Dil Teorisi: 'Batı' ve 'Türk' Arasındaki Sınırı İdare Etmek*", Spectrum: Journal of Global Studies Special Issue*, s.145-6
[173] A.g.e., s.147.
[174] İlker Aytürk, "Türk Dil Milliyetçiliğinde Batı Meselesi", *Doğu Batı*, 95-101.

kabul edilir. Kelime kökleri değişmeyen, ancak ek alabilen Ural-Altay dillerini konuşan Türkler, Macarlar, Finler medeniyet yarışında ortada yer alır. Çekimli dilleri konuşan milletler ise diğerlerine kıyasla en medeni olanlardır. Bu gruba Batı ulusları, Araplar ve Yahudiler girer.[175] Bu ifadeler göstermektedir ki o dönem Batı akademik dünyasında Batı'yı yüceltmek için 'bilimsel' kanıtlar aranmaktadır. Bu anlamda Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşunda Türk dilbilim çalışmalarının yoğunlaşması ve dilbilimcilere hakim olan milliyetçi söylemi değerlendirirken dilbiliminin Batılı düşünürlerce, Batı'nın diğer milletler üzerindeki üstünlüğünü 'bilimsel' olarak kanıtlamanın bir aracı olarak kullanıldığı bilgisini göz ardı etmemek gerekir. Max Müller'e göre, Türkler bitişken bir dil konuştukları için ikinci sınıf insan konumundadır, Türkler medeni olmadıkları ve dilleri yapısal bir değişiklik geçirmedikçe medeni olamayacaklardır. [176] Türkiye'nin kuruluşunun erken dönemlerinde Güneş –Dil Teorisi ile zirve yapan milliyetçi dilbilim çalışmaları bir anlamda Cumhuriyet elitlerinin Batı'ya karşı tepkisi niteliğindedir. Güneş-Dil Teorisi, bütün dünya uygarlıklarına kaynaklık etmiş olan Orta Asya'da var olmuş neolitik bir Türk uygarlığı iddiası ile tüm dünya uygarlıklarının dillerinde Türkçe unsurların yaşamaya devam ettiğini öne sürer. Bu karakteristik örnek ile Cumhuriyet elitleri hem Batı'ya karşı bir karşı-tez üretmiş hem de Cumhuriyet'in modernleşme hareketlerini "Batı taklidi" olarak değerlendiren muhafazakarlara yaratıcı bir cevap vermeyi hedeflemişleridir. O da batılılaşma hareketlerinin Batı'yı taklitten ibaret olmayıp, aslında Türk Altın Çağı'na geri dönüş olduğu temasıdır.[177]

Millet tanımına ilişkin söylemlerdeki çelişki milli tarih yazımı ve ders kitaplarında da görülür. Türk tarih tezinde yer alan, Türk ırkının Batı medeniyeti de dahil tüm medeniyetlerin atası olduğuna dair önerme de Türklük ile ilgili çelişkileri artırmasının yanında Kemalist ulus inşa pratiğinin etnisist tarafını ortaya koyması açısından anlamlıdır. Diğer yandan toplumsal yapıştırıcı olma önemi atfedilen ırki süreklilik tezi, gerçekte aksi yönde etkiler doğurmuştur. Aslında Kemalist ırkilik/etnisizm totolojik ve araçsal bir mahiyet taşır ve son tahlilde tüm dünya ulusları Türk kökenli olarak kabul edilir ki, bu da, Türklüğü içi boş ve anlamsız bir kategoriye dönüştürmektedir.[178] Farklı görüşlere karşı tahammülsüz ve ötekileştirici

[175] F. Max Müller, The Science of Language, 1. Cilt, Londra, 1899, s.391-393'den aktaran a.g.e., s.96.
[176] A.g.e., s.101.
[177] A.g.e., s.108.
[178] Ahmet Yıldız, *Ne Mutlu Türküm Diyebilene: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-seküler Sınırları (1919-1938)*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2001, s. 225.

yaklaşımı göz önüne alındığında, tarih ve dil üzerinden kurulan tez ve teorilerin eleştirel ve bilimsel bakış açısından yoksun olduğu açıktır fakat söz konusu tezlerin günümüze kadar uzanan belki de en önemli etkisi, Türkiye'de muhalefeti gayrimeşru ilan etmek suretiyle demokrasi anlayışını güdük bırakması ile ilgilidir. Ersanlı'nın çok isabetli bir şekilde belirttiği gibi, yaratılan zihniyetler insanları farklı görüşlerle birlikte yaşamaya alıştırmamıştır, tam tersine biraz daha "zayıf" olanı, iktidardan biraz uzak olanı ezme ve yok etme alışkanlığı yerleşmiştir.[179]

3.1.1.6. Öteki'nin İnşası: Gayrimüslimler, Gayri-Türk Müslümanlar ve Asimilasyon Politikaları

"Öteki"nin inşası, Türkiye Cumhuriyeti ulus kimliğini anlamak açısından önemlidir, zira her milli kimlikte olduğu gibi Türk milli kimliğinin oluşumunda da "öteki" imgesi kilit bir işleve sahiptir. Çağdaşlaştırıcı bir söylemle milli türdeşliği sağlamak, Kemalist sosyal mühendislik projesinin amacıdır. Bu doğrultuda millet tanımını genişletmek için asimilasyon ve Türkleştirme politikalarına başvurulmuştur. Devletiyle bütünleşmiş, "sınıfsız, kaynaşmış bir toplum" ideali Kemalistleri homojenleştirme politikalarına yöneltti. Devletin bekasının böyle bir toplum yaratarak gerçekleştirilebileceği inancı kurucu elitlerce paylaşıldı. Bu dönemde, milli türdeşlik, etnik Türklük temelinde sağlanmaya çalışılmış, bu doğrultuda etnik, din ve sınıfsal farklılıkları eriten asimilasyon politikalarına başvurulmuştur. Belirtilen dil, kültür ve kan birliğinin oluşturulmasının önünde Kürt etnik kimliğinin varlığı ve gayrimüslimlerin Türkleştirilmesi iki temel engel olarak görülüyordu.

Osmanlı Devleti'nin toprak kayıpları sonucunda topraklarından sökülüp atılmış Balkan kökenlilerin asimilasyonu sahip oldukları kültürel ve toplumsal kurumlarını terk etmiş olmaları gerçeğinden ötürü kolaydı. Türkçe konuşmaları ve Müslüman onları "asimile edilebilir" kılıyordu. Diğer yandan, yüzyıllardır aynı topraklarda yaşayan, topraklarından sökülüp atılmamış, kültürel ve toplumsal kurumlarını yitirmemiş yerli Müslümanlar için durum daha farklıydı. Kürtler bu anlamda gayri-Türk gruplar arasında Türk ulusu içinde erimesi en az muhtemel olanlardı. En büyük gayri Türk grup olmaları, çoğunlukla dağınık halde bulunan diğer Müslüman grupların tersine ezici bir şekilde çoğunluğu oluşturdukları Türkiye'nin güneydoğusunda geniş, hemhudut bir bölgede yaşıyor olmaları, Osmanlı dönemi boyunca merkezi idare dışında görülen engebeli, özerk Kürdistan bölgesinde

[179] Ersanlı, *İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, s. 235.

yaşamaları Kürtleri emsalsiz kılan özellikleriydi.[180] Tüm bu özellikleri sebebiyle Kürtler "Türklük'e geçiş"te sorunlar yaşamaktaydılar.

Fakat Kemalizm diğer Müslüman gruplardan beklediği asimilasyona boyun eğen tavrı Kürtlerden de beklemekteydi. Bu beklentinin gerçekleşmemesi ve asimilasyona karşı direnç göstermeleri sonucunda Kürtler üzerindeki baskı artırıldı. Kemalistler Kürtleri, "*İran hududu tarafında oturan bir kısım ahali*", konuştukları dili ise "*Türkçenin yozlaşmış bir lehçesi*" olarak tanımlayarak Kürt etnik kimliğini ve Kürtçeyi yok sayıyor, Kürtlerin Türk dilini öğrenerek Türklüklerini geri kazanabileceklerini öne sürüyorlardı. Kürtler bu duruma birkaç ayaklanma ile tepki gösterdi. En büyük huzursuzluk 1925'te Şeyh Sait ayaklanmasıydı ve sonucunda siyasi özgürlükleri askıya alan, hükümete geniş askeri yetkiler veren ve Kürt illerinde sıkıyönetim ilan eden Takrir-i Sükun Kanunu meclisten geçirildi.[181] Kürtlerin asimilasyon politikalarına karşı başlattığı isyanlar, Kemalist elitlerce güvenlik ve asayiş sorunu olarak ele alınmaktaydı. Dolayısıyla Kemalist ulusçu söylem Kürt meselesi diye bir etnik problem tanımamakta, bu meseleyi "Şark vilayetlerinin ıslahı" olarak adlandırmaktaydı. Kürtlük, resmi söylemde gericilik, irtica, aşiret yapısı, kaçakçılık, vergi vermeme gibi unsurlarla bağlantılandırılmıştı.[182]

Asimilasyona direnen Kürtlerin- Müslüman olmaları sebebiyle- Türk halkı içinde tarif edilmeleri konusunda bunca çaba gösterilirken gayri Müslimler için durum farklıydı. Osmanlı Devleti'nde Müslüman milletin bir parçası olmamaları gayri-Müslimlerin Türk ulusuna tam katılımını engellemekteydi. Yıldız'ın da belirttiği gibi, din Kemalist Türk kimliğinin inşasında istenmeyen ama kovulamayan tarihsel gerçekliğin dikte ettiği gizil bir damardır.[183]

Müslüman milletinin bir parçası olmadıkları için Türk ulusu ile bütünleşmeleri mümkün görünmeyen Hıristiyanlar ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde yabancı ülkelerin imparatorluk içindeki ajanları olarak görülüyor ve ihanetle suçlanıyorlardı. Bu dönemde "Milli İktisat" politikaları ile yabancı şirketlerin ayrıcalıklı konumları ortadan kaldırılarak Osmanlı kanunlarına tabi olunması sağlandı ve Müslüman girişimcileri destekleyen politikalar üretildi.

[180] Çagaptay, s.31-2
[181] Mete Tunçay, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması*, Tarih Vakfı, İstanbul, 1999, s.114.
[182] Mesut Yeğen, "The Turkish State Discourse and the Exclusion of Kurdish Identity", *Middle Eastern Studies*, 32:2, Nisan 1996, s.225-230.
[183] Ahmet Yıldız, s. 265.

Keyder'in ifadesiyle, 1.Dünya savaşından önce Türkiye'nin bugünkü sınırları içinde yaşayan her beş kişiden biri gayrimüslimdi; savaştan sonra ise bu oran kırkta-bire düştü. Bu dramatik değişme, savaş yılları içinde Türkiye'nin ticaret sınıfının çok büyük bir bölümünü kaybetmiş olduğu ve Cumhuriyet kurulduğunda bürokrasinin karşısında hiçbir rakip bulunmadığına işaret eder.[184]

Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş yılları ve Kurtuluş Savaşı yıllarında gayrimüslimlerin içinden çıkan bazen bireysel bazen de örgütlenmiş bazı hareketlerin işgal kuvvetleriyle işbirliğinde bulunmuş olmaları toplumsal bellekte yer ederek, bu davranışların tüm gayrimüslimlere mal edilmesine sebep oldu. Bunun sonucunda gayrimüslim azınlık, ulusal kimlikte "ihanet edenler" ya da "güvenilmez olanlar" olarak kodlandı. Eğitimden ekonomi politikalarına, özel hukuktan iskan politikalarına kadar çok çeşitli alanlarda uygulanan Türkleştirme politikaları gayrimüslimler açısında ayrımcı bir nitelik taşıyordu.[185]"Tek dil- tek kültür- tek ülkü" türündeki asimilasyonist talebin gerisinde mevcut olan, ancak yüksek sesle pek ifade edilmeyen neden ise aslında gayrimüslimlerin asli unsura (yani Müslüman Türk'e) ait olmamaları düşüncesi idi.[186]

Kemalistler, Hıristiyanları asimile etmek için herhangi bir girişimde bulunmadı, tam tersine daha da fazla dışladı. Zira Türkiye Cumhuriyeti 29 Ekim 1923'te kuruluşunun ardından ilk icraatlarından biri kalan Rum nüfusunun tahliyesi oldu. 30 Ocak 1923'te imzalanan Türk-Yunan nüfus mübadelesi antlaşması Yunanistan'daki Müslüman cemaate mukabil, kalan Anadolu Rumlarının karşı tarafa devrini taahhüt ediyordu. Türkiye'de nüfusun homojenleştirilmesi ve ekonominin Türkleştirilmesi sürecinde önemli bir aşama 1922-1924 yılları arasında gerçekleşen Türk-Yunan mübadelesidir. Her iki ülke de mübadeleyi benzer motiflerle tercih etmiş ve mübadele sonucunda kendi azınlıklarından 'kurtulmuşlardır'. Anadolu'da yaşayan yaklaşık 1.200.000 Anadolu Rumunun ve Yunanistan'da yaşayan 400.000 civarındaki Rumeli Müslümanının zorla yerinden yurdundan edildiği mübadele her iki ülkenin toplumsal, siyasal ve ekonomik hayatında önemli dönüşümler meydana getirmiştir:

---

[184] Çağlar Keyder, *Türkiye'de Devlet ve Sınıflar*, İletişim Yayınları, 10.Baskı, İstanbul, 2004, s.112-113.
[185] Ayhan Aktar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uygulanan Türkleştirme Politikaları", *Tarih ve Toplum*, No.156, Aralık 1996, s.4-18.
[186] Rıfat N. Bali, "Resmi İdeoloji ve Gayrimüslim Yurttaşlar: Resmi İdeoloji Bir Heyula", *Birikim Dergisi*, 105-106, Ocak-Şubat, 1998, İstanbul, s. 171.

> "Ortaya çıkan sonuçlar açısından azınlıkların mübadelesinin hukuki ve kabul edilebilir bir alternatif olarak ortaya çıkmış olması, dini veya etnik azınlıkların bulunduğu ülkelerdeki milliyetçi seçkinleri atalete sevk etmiş, farklı grupların bir arada yaşamasını sağlayacak siyasal ve yasal düzenlemelerin hayata geçirilmesi konusunu hep savsaklamışlardır. Azınlıkları ise 'kriz döneminde takas edilecek insan malzemesi' olarak görmeye başlamışlardır."[187]

Mübadelenin ekonomik sonuçları açısından Yunanistan'ın tersine Türkiye, ekonomik alandaki en üretken kesimi kaybederek ağır kayıplar vermişti. Ermeniler ve Rumlar iktisadi hayatta sadece küçük esnaf ve zanaatkar olarak değil, aynı zamanda toptan ticaret, ithalat, ihracat ve finans sektörlerinde de belirleyici konumdaydılar. Nüfusun ekonomik açıdan en üretken kesimini oluşturan Ermenilerin ve Rumların Türkiye'den ayrılmaları, önemli oranda girişimcilik bilgi ve becerisinin Türkiye'den gitmesi anlamına geliyordu.[188] Azınlıkların gitmesiyle iktisadi alanda ortaya çıkan boşluk Müslüman-Türk kökenli tüccarların devlet eliyle devreye sokulmasıyla doldurulmaya çalışılmıştır. Böylece bürokrasi bir taşla iki kuş vuruyor, hem kendisine rakip olabilecek ticaret sınıfını ortadan kaldırıyor, hem de bu sınıfın yerine geçirerek ihya ettiği çoğu köylülerden oluşan ve ticaretten anlamayan Müslüman tüccarlarda minnet duygusu oluşturarak onları milliyetçilik bayrağı altında devlet sınıfıyla özdeşleştiriyordu. Müslüman tüccarlar ise minnet göstererek, devlet memurlarıyla hiçbir siyasi/kültürel çatışmaya girmeyerek sivil toplum kurma haklarından vazgeçiyorlar, karşılığında para kazanıyorlardı.[189] 1924 yılında nüfus mübadelesinin tamamlanması, Anadolu-Rum cemaatinin de sonuna işaret ediyordu. 1925 yılına gelindiğinde Türkiye Cumhuriyeti selefi Osmanlıyla karşılaştırıldığında etnik açıdan daha homojen hale getirilmişti.

1942-1944 yılları arasında uygulanmış olan Varlık Vergisi ile de bir kısım gayrimüslim azınlığın Müslüman Türklerin lehine ticaret hayatından el çekmeleri sağlanmış, yaratılan güvensizlik havası içinde önemli sayıda gayrimüslim azınlık göçe zorlanmıştır. Bu anlamda Türkleştirme politikaları içinde Varlık Vergisinin önemli bir yeri vardır. Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni kurulduğu 1920'lerde Türk etnik kimliğinin egemenliğinin ve ağırlığının konulması anlamında Türkleştirme politikaları de-facto bir düzeyde tutulurken, 1930'larda de-jure düzenlemeler yapılarak bu politikalar hukuki metinler haline dönüştürülmüştür. Esasında Varlık Vergisi de söz konusu de-jure uygulamaların en son noktalarını temsil eder.

---

[187] Aktar, s.18.
[188] A.g.e., s.24.
[189] Keyder, *Türkiye'de Devlet ve Sınıflar*, s.115-117.

Gerek Osmanlı İmparatorluğu'nun ve Türk milliyetçiliğinin antisemitizmden uzak durması sebebiyle gerekse Yahudilerin Osmanlı İmparatorluğu parçalanırken ve Kurtuluş Savaşı'nda Müslüman Türkler ile birlikte mücadele etmeleri sonucunda 1920'lerde Yahudilerin Cumhuriyet döneminde sıkıntısız bir yaşam sürdüreceğini tahmin etmek mümkündü.[190] Rum ve Ermeni tüccarları çeşitli şekillerde ekonomik hayattan elimine edildikten sonra, ortaya çıkan boşluk büyük ölçüde Müslüman Türkler tarafından doldurulsa da, bir kısmının Yahudiler tarafından doldurulması Yahudilere karşı bir düşmanlık meydana getirdi.[191] Yahudilerin Türkçe yerine Ladino dilini kullanmaları da Yahudilerin ulusal kimliğe tam katılımının önünde bir engel olarak görüldü. 1920'lerin sonlarında İstanbul Hukuk Fakültesi Öğrenci Birliği tarafından başlatılan "Vatandaş Türkçe Konuş" başlıklı seferberlik ile tüm gayrimüslimlerle birlikte Yahudilerden Türklüğe adapte olduklarını ispatlamak için Türkçe konuşmaları beklenmekteydi. Devlet otoriteleri tarafından desteklenen bu kampanya sonucunda Yahudiler, Ermeniler, Rumlar, Çerkezler, Boşnaklar, Araplar toplum içinde kendi dillerini konuştuklarında taciz edildiler. Bu dönemde Yahudi profesör Avram Galanti Yahudilerin Ladino dilini konuşuyor olmalarının vatanseverlikten yoksunlukla ilgisi olmadığını iddia eden bir kitap yazdı. Kitabının sonunda Galanti, Yahudiler için Türkçe eğitimini teşvik ediyordu. Yahudi asıllı Türk milliyetçisi Munis Tekinalp de 1928'de yazdığı ve kültürel Türkleştirmenin savunuculuğunu yaptığı kitabında Türkçe konuşurlarsa Yahudilerin asimilasyonunun mümkün olacağını iddia ediyordu. Türkleştirme isimli kitabında Tekinalp, Hz. Musa'nın 10 Emir'inden esinlenerek Musevi cemaatine şu öğütleri vermiştir: [192]

1. İsimlerini Türkleştir.
2. Türkçe konuş.
3. Havralarda dualarının hiç olmazsa bir kısmını Türkçe oku.
4. Mekteplerini Türkleştir.
5. Çocuklarını memleket mekteplerine gönder.
6. Memleket işlerine karış.
7. Türklerle düşüp kalk.
8. Cemaat ruhunu kökünden sök.

[190] Çagaptay, s.39-42.
[191] Ayhan Aktar, "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uygulanan Türkleştirme Politikaları", *Tarih ve Toplum*, No.156, Aralık 1996, s.4-18.
[192] Tekin Alp, *Türkleştirme*, Resimli Ay Matbaası, İstanbul, 1928, s.63-65.

9. Milli İktisat konusunda görevini yap.

10. Hakkını bil.

Tekinalp ve Galanti, yazdıklarıyla gayrimüslimlere karşı yapılan "Türkçe konuş" çağrısına olumlu yanıt verilmesini teşvik etmişlerdi. Bu anlamda Yahudilerin durumu, dinin Türk milliyetçiliğinin olmazsa olmaz bir bileşeni olduğunun çarpıcı ifadesidir. Asimile olmaya ne kadar gönüllü olsalar da Yahudiler, Kemalist milliyetçiliğin tahayyül ettiği Türk ulusal topluluğunun tam üyesi olarak kabul edilmiyorlardı.

Özetle, 1920'lerde gayri-müslimlere karşı uygulanan mübadele ve onları ekonomi alanında dezavantajlı konuma getirerek ülkeyi terk etmelerine sebep olan politikalar düşünüldüğünde İslam'ın Türklük'ün bir bileşeni olduğu sonucuna varılabilir. Türk ulusal kimliğinin biçimlenişinde, Ziya Gökalp'ın geliştirdiği ve Kemalistlerce yer yer kabul gören "kültürel milliyetçilik" üzerinde yükselen Türk ulusu anlayışı ile İslam'in kilit rol oynadığı Türk kimliği çatıştı. Kemalistler giderek Gökalp çizgisinden uzaklaşarak daha etnik ve dini bir milliyetçiliğe doğru kaydılar. Söylemlerde çoğunlukla dil ve kültür üzerine kurulu bir millet tanımı dile getirilirken, pratikte gönüllülük, kültürel aidiyet hissetme gibi etkenler önemsenmeksizin, gayri Türk Müslümanlar Türk kimliği içinde erimeye elverişli olarak kabul edilerek Türklük tanımının içine dahil ediliyor, gayrimüslimler ise ayrı bir etnik dini cemaat olarak kabul edilerek Türk kimliğinden dışlanıyordu. Gayri-Türk Müslümanlar etnik kimlikleri ve dillerinin yok sayılmasına karşı direndiklerinde asimilasyona zorlanırken- örneğin Kürtler- gayrimüslimler asimile olmayı isteseler bile- örneğin Yahudiler- Türk kimliğine dahil olamıyorlardı. Hıristiyanlar, Türk ulusunun dışında farklı bir etnik-dini cemaat olarak görülüyordu. Bu anlamda Kemalistler sekülerleşme alanında gerçekleştirdikleri reformlarla Osmanlı mirasını reddetseler de, Türk kimliğine yönelik tavırlarını dilsel ya da politik aidiyet değil, ironik biçimde Osmanlı imparatorluğundan devraldıkları millet sistemi şekillendirmiştir. İslam unsuru her ne kadar inanç boyutuyla kamusal alanın dışına itilmiş de olsa, kültürel boyutuyla İslam, Türk ulus kimliğinin bir parçası olmaya devam etti. Çağaptay'ın deyişiyle Kemalizm, kendisi seküler bir ideoloji olsa da nominal İslam'ın Türklük'ün alametifarikası olmasını onayladı.[193] Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan beri laikliğin devletin bir dinin olmaması veya dinlere

[193] Çağaptay, s.27.

karşı eşit mesafede olması şeklinde anlaşılmaması, tersine dini kontrol eden mekanizma şeklinde anlaşılması bu durumun bir yansımasıdır. Kara'nın şu ifadeleri devlet-din ve millet arasındaki ilişkiye ışık tutmaktadır:

> "Türk halkının kültürel kodları ve zihniyet dünyası, laikliği devletin bir dinin olmadığı/dinsiz olduğu/ dinlere karşı eşit mesafede olduğu manasında anlamaya imkan vermemektedir. (…) Siyasi merkez de laikliği dinsizlik veya devletin bir dinin olmaması şeklinde sunmaktan dikkatle kaçınmış, böyle yorumlara karşı çıkmıştır. Halk devlet adamlarının, paşaların dindar/dinine bağlı insanlar olmalarından büyük bir haz duyar; kendisi ibadetine çok düşkün olmasa bile Cuma namazına giden validen, kaymakamdan, üst bürokrattan, subaydan bu taraflarıyla bahsetmekten zevk alır. (…) Türk ve Müslüman kelimeleri birbirinin yerine rahatlıkla kullanılabilecek kelimeler hatta kavramlar olduklarından 'Müslüman olmayan Türk' halkın nazarında anlamlı, anlaşılır bir ifade değildir. Din ile devlet arasındaki zorunlu denebilecek ilişki bu aşamada milleti de içine alacak şekilde genişlemektedir."[194]

3.1.2. Tek-Parti Dönemi Eğitim İdeolojisi

İktidar tarafından denetim altında tutulan ve her yeni iktidarın kendi ideolojisi doğrultusunda değiştirdiği eğitim sistemi, Türkiye'de milliyetçiliği besleyen, iktidar tarafından kullanılagelen ve dönemin "ideal vatandaş" profilini ortaya koyan bir yapı olmuştur. Özellikle Cumhuriyetin erken dönemlerinde milli eğitim, yeni rejimin istikrarını sağlamak için gerekli olan meşruiyeti ve rızayı sağlamak amacıyla yapılanmıştır. Bu yapılanmada devletin kutsanması, eleştirelliğe ve özgür düşünceye kapalılık ve otoriter bir dünya ve toplum algısı hakimdir.

Gökalp'a göre milliyetçilik, toplumun ve aydınların topyekun bir biçimde ideal sahibi kılınması ve tüm milletin söz konusu ideale uygun bir biçimde terbiye edilmesidir. Burada sözü edilen terbiyenin eğitim ile yakın ilişkisi vardır, nitekim Türkiye'de özellikle kuruluş yıllarındaki milliyetçilik anlayışını ve milli eğitim ideolojisini anlamak için Gökalp'ın fikirlerine başvurulabilir. Gökalpçı düşünce tarzında topluma birey karşısında mutlak üstünlük tanınır. Toplum bilincinin ise eğitim yoluyla bireylere benimsetilmesi amaçlanır. Dolayısıyla eğitim, ulusal olmayan alışkanlıklardan arınma ve kendi benliğini tanıma sürecidir, bu süreçte bireysellik ve bireysel akıl mahkum edilir. Durkheim'ı takip ederek Gökalp, kültür ve eğitim gibi terbiye edici unsurların kişinin medenilik seviyesini belirlediğini iddia eder ve Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılışını farklı fikir yapılarının varlığına ve eğitimde birlik olmayışına bağlar. Bu anlamda Durkheim'dan esinlenilerek ortaya koyulan bir sosyal idealizm anlamında milli olanın şahsi olana karşı yüceltilmesi ve

[194] İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiyesi'nde Bir Mesele Olarak İslam 1*, Dergah Yayınları, İstanbul, 2014, s. 190.

tek millet ve tek eğitim fikri, Gökalp'ın fikir önderliğini yaptığı ve Türk milliyetçiliğinin benimsediği değerler olmuştur. Ulus-toplumun yaratılmasında "evrensel akla" değil, vicdana ve değer yargılarına önem verilmesi ulusal pedagojinin bir sonucudur. Böyle bir ulusal pedagoji ise vicdan duygusunu harekete geçirerek kitlelerde vazifeşinaslık yaratmaya çalışır. Uluslaşma sürecinde genel olarak sosyal bilimler ulusal hars bilimleri gibi işlevsellik kazanırken, Gökalp- ve genelde Türk ulusçuluğu- sosyolojiyi de bir ulusbilim olarak "nasyoloji" olarak yeniden konumlandırmıştır. Okullarda okutulan bazı derslerin başına "milli" sıfatının eklenerek milli iktisat, milli hukuk, milli felsefe şeklinde okutulmaları söz konusu ulusal pedagojide evrensel akla önem verilmediğinin bir göstergesidir.[195]

Eğitimin yurttaş yetiştirmedeki rolünün keşfedildiği Osmanlı İmparatorluğu'nun İkinci Meşrutiyet dönemi Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarını anlamak açısından önemlidir. Bu dönemde ilkokul zorunlu hale getirilerek, çocuğun sosyalleşmesinde ilkokulun önemi arttı. Okulun, özellikle de vatandaşlık dersi olan Malumat-ı Medeniye dersinin temel amacı, yeni sosyal projenin değerlerini içselleştirmiş, rejime güçlü bir sadakatle bağlı insanlar yetiştirmek olarak belirlendi. Batı ülkelerinden özellikle Fransa'nın örnek alındığı yeni eğitim sisteminde sadece vatandaşlık dersi değil, tüm dersler oluşturulmaya çalışılan Osmanlı vatandaşlığına hizmet edecek şekilde dizayn edildi. Coğrafya, bilhassa "Osmanlı coğrafyası" ve tarih bilhassa "Osmanlı tarihi" vurgularıyla coğrafya ve tarih dersleri, Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye'nin yanı sıra bir Osmanlı vatandaşlığı /vatanseverliği oluşturmakla görevlendirildi.[196] Tüm bunlar Cumhuriyet Dönemine miras kalan uygulamalardır. Malumat-ı Medeniye kitaplarında Türk etnisitesine medenileştirici bir karakter atfedilerek Osmanlı Devleti'nin kurucu elementi olarak takdim edilmesi, Cumhuriyet dönemi vatandaş, millet ve "öteki" inşasında benimsenen unsurlar olmuştur. Bu dönemin vatandaşlık kitapları olan Malumat-ı Medeniye ders kitaplarını inceleyen Üstel, bu kitaplarda vatandaşların görev ve sorumluluklarına vurgu yapan bir sosyalleşme anlayışı olduğundan ve kitaplarda yer alan vatandaşlık anlayışının "birey-vatandaş" anlayışına değil, "topluluk vatandaş" anlayışına dayandığını ifade eder. Aylin Kılıç Oğuz, sorgusuz ve koşulsuz sadakat ve aidiyetin ifadesi olarak kullandığı "militan yurttaşlık" anlayışının Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet dönemine miras

[195] Açıkel, s. 131-132.
[196] A.g.e., s. 36.

kaldığını ve eğitim sisteminin böylesi bir yurttaşlık anlayışına dayandığını savunur.[197] Gerçekten de Osmanlı dönemi, "makbul vatandaş" fikrinin ilk defa ortaya çıktığı ve tanımlandığı bir zaman olarak, Türkiye'nin politik kültürünün zihin yapısını anlamak açısından önemlidir. Modern merkezi devlet için okul, özellikle de ilkokul vatandaş yetiştirmede en önemli kurumlardan biridir. O dönemlerde çocuk Batı'daki yönetici elitler tarafından siyasal ideolojiler lehine manipüle edilebilecek uygun bir potansiyel olarak keşfedilmişti. Bu sebeple çocuk toplumun ve rejimin geleceğinin bir teminatı olarak görülmeye başlandı. Batı'daki modern vatandaşlık projesiyle paralel olarak Osmanlı'nın İkinci Meşrutiyet dönemi modern vatandaşın keşfedildiği ve çocuğun modern vatandaşlık projesinin önemli bir unsuru olarak toplumsallaştırıldığı bir dönemdir. Üstel, *"Klasik Osmanlı toplumunda ailenin, akrabaların, mahalle ve cemiyetin kontrolü altında bulunan ve toplumsallaşması da yine aynı çerçeve içinde gerçekleşen çocuk, 19. yüzyılın sonlarında itibaren çocukluğunu devlete teslim eder"*[198] derken böylesi bir siyasal toplumsallaşmadan söz etmektedir.

3.1.2.1.Milliyetçilik: Vazifelerle Donatılmış, İtaatkar, Homojen Vatandaş Topluluğunun İnşası

Türkiye'de eğitim ideolojisinin temelinin milliyetçi bir felsefe üzerine kurulduğu söylenebilir. Bu ideoloji yeni nesillerin devlete sorgulanmaz bir bağla bağlanmalarını, tüm "diğer" devletlere ve ideolojilere karşı savaşmaya her zaman hazır olmalarını öngörüyordu. "Kendimizin olmayan ve kendimiz için olmayan" bütün düşünce akımlarına karşı uyanık durmak ve savaşmak, eğitim politikasının temelini oluşturması gereken mutlak bir zorunluluk olarak görülüyordu. Mustafa Kemal, 1921'de Türkiye'nin her tarafından 250'den fazla öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen Eğitim Kongresinde, eğitim için milli bir program öngördüğünü ve bu programın tüm yabancı elementlerden temizlenmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Bir milli eğitim programından söz ederken, eski devrin hurafelerinden ve yaradılış niteliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan ve batıdan gelebilen bütün etkilerden tamamen uzak, milli ve tarihi karakterimizle uyumlu bir kültür kastediyorum."[199]

---

[197] Aylin Kılıç Oğuz, *Fedakar Eş- Fedakar Yurttaş*, Kitap Yayınevi, Ekim 2007, s.55-57.
[198] Füsun Üstel, *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde*, İletişim Yayınları, 2004, s. 32
[199] Genel Kurmay Başkanlığı, *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1988, s.296.

Burada "eski devrin hurafeleri" sözüyle Osmanlı Devleti ötekileştirilmekte ve "yabancı fikirler" sözüyle de tüm uluslararası fikirlere karşı milliyetçi bir eğitim anlayışı öngörülmektedir. Dini ve uluslararası bir eğitime karşı homojen kültür üzerine kurulu milli bir eğitimi yücelten resmi görüş, 1925 yılında eğitimin nasıl olması gerektiğini öğretmenlerle tartışan İsmet İnönü'nün ifadelerinden de izlenebilir:

> "Bu yekpare milliyet içinde yabancı kültürler hep erimelidir. Bu milliyet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz. Kendilerini Türk milletinin medeniyetinden başka camialara bağlı görenlere işte açıkça teklif ediyoruz: Türk milletiyle beraber olsunlar. Bu vatan işte tek olan bu milletin ve bu milliyetindir. Yaşayacaksak, yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız. İşte milli terbiye dediğimiz sistemin umumi hedefi."[200]

Tüm halkı temsil ettiği iddia edilen, dönemin devlet ile bütünleşmiş tek partisi olması itibariyle Cumhuriyet Halk Partisi'nin programındaki eğitime dair ifadeler de eğitimin "*yabancı unsurlardan arındırılmasını*" öngörür. 1931 yılı programında eğitimin her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olması gerektiğinin altı çizilirken, programda milli varlığın dayanıklılığının sağlanması için Türkün derin tarihinin bilinmesi ne büyük önem verildiği beyan edilir.[201] Programa göre:

> "Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi ve layik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi ihtimam noktasıdır. Türk milletine, Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne ve Türkiye Devleti'ne hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telkin olunur."[202]

1935 programında ise eğitimin görevi genişletilerek, "*kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek*"[203] şeklini almıştır. Böylece ideal yurttaşın taşıması gereken özellikler partinin "Altı Ok"una uygun biçimde genişletilmiştir. 1939 ve 1943 yıllarında da benzer ifadeler tekrar edilmiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nin ilk müfredat programı olan 1926 tarihli İlkmektep Müfredat Programı'nda ilkokulun amacı şöyle ifade edilmektedir: "*İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir*."[204] 1926'da halen Osmanlı İmparatorluğu'ndaki ismi olan Malumat-ı Medeniye ismiyle anılan vatandaşlık dersinin adı "öz Türkçe" olan Yurt Bilgisi ile değiştirilmiş ve bu dersin önemi şu sözlerle ifade edilmiştir:

---

[200] Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri 2, "Kütahya'da Öğretmenlerle Konuşma", s. 331.
[201] CHF Nizamnamesi ve Programı 1931, s.35-6.
[202] A.g.e., 1931, s.35.
[203] CHF Nizamnamesi ve Programı 1935
[204] Hasan Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 1985, s. 80.

> "İlk tahsilin maksadı vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmektir. 'Yurt Bilgisi' ise bu gayeyi doğrudan doğruya istihdaf eden derstir; bu itibarla diğer derslerin bir merkez ve mihveri mahiyetindedir."[205]

Tarih dersleri ile "ulusal kimlik ve bilinç" kazandırılan çocukların Yurt Bilgisi dersi ile vatandaşa dönüştürülmesi hedeflenir. Üstel'in de belirttiği gibi, makbul bir vatandaş haline getirebilmek için gerekli bilgiler de yurt bilgisi müfredatıyla aktarılır. Çünkü Yurt Bilgisi dersleri "*bizim milletimize karşı olan vazifelerimizi telkin eder. Onun öğrettiğini yapmakla vicdanımızda sükun ve rahat duyar, zevk hisseyleriz. Aksi halde vicdanımız sıkıntı içinde kalır.*"[206] Kitaplarda iyi bir vatandaş haklardan ziyade vazifeler temelinde kurgulanmıştır.

Benzer şekilde 1929 yılındaki İlk Mektepler Talimatnamesi'nde ilkokulun hedefi "*çocuklara disiplinli bir eğitim vermek ve onları ulusal topluma uyumlu hale getirmektir*" [207] şeklinde ifade edilir. Bu sosyalleşme biçimi tam da Gökalp'in topluluğu bireye önceleyen, bireyin ancak topluluk içinde anlamlı bir bütünün parçası şeklinde bir değer taşıdığını ifade eden Durkheimcı bir sosyoloji anlayışının tezahürleridir. 1930'larda uluslararası konjoktürün de etkisiyle Türklük vurgusunun artması ve militan bir vatandaşlık anlayışının geliştirilmesi ile birey vatandaşı vatandaş topluluğu karşısında ikincil konuma düşüren görüş, şu ifadelerle açıkça ders kitaplarında görülmektedir:

> "Her çocuğa içinde bulunduğu topluluğun bir parçası olduğu ve ancak o topluluk içinde bir varlık olduğu ve olabileceği sezdirilmeli ve milleti içinde faydalı eleman olmak için nasıl hareket edeceği şuurlandırılmalı."[208]

1936 yılında kabul edilen İlkokul Müfredat Programında, eğitim ve öğretim ilkelerinin başında ilkokulun ulusal bir kurum olduğu ilan edilir. Bu programda 1935 yılı CHF programı bire bir tekrar edilerek, "kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi, devletçi, laik, inkılapçı" kişiler olarak, "*Türk milletini, Kamutayı (Millet Meclisi'ni), Türk Devleti'ni sayın tutacak ve tutturacak fikirleri bütün yurttaşlara aşılamayı kendisine vazife bilecek*" yurttaşlar yetiştirmek amacı vurgulanır. Ayrıca karakteri bakımından "*milli derin tarihimizin gösterdiği yüksek derecelere çıkarmaya çalışmak, talebede sosyal vazife ve mes'uliyet duygusunu uyandırmak ve onları inzibat ve nizama samimi bir anlayışla bağlamak*" amacı belirtilir. [209]

---

[205] Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekaleti, İlkmektep Müfredat Programı, Devlet Matbaası, İstanbul, 1930, s. 78'den aktaran F. Üstel, s. 131-132.
[206] A.g.e.
[207] İ. Kaplan, s. 186.
[208] "İlköğretim ve Eğitim Meselesi", Kültür Bakanlığı Dergisi, no. 20-1'den aktaran F. Üstel, s. 139-140.
[209] Cicioğlu, s.81-2.

Bu amaçlar açıkça ortaya koymaktadır ki ders kitapları üzerinden eğitim sürecinde gerçekleştirilmeye çalışılan şey temelde 'ulusal bir kimlik ve bilinç' oluşturmaktır. Nitekim "*gelecek nesillerin istifade edebileceği kıymetli, ölmez, ilim ve sanat eserleri bırakmış bir varlık olarak tarihte şerefli bir yer kazanmak idealimiz olacaktır. Çocuklarımıza da aynı fikir ve terbiyeyi vereceğiz*"[210] ifadesinde de bu amaç açıkça görülmektedir. Çünkü tarih kitapları "*Türk milletine en asil ve yüksek insan tipini kendi ırkının temsil ettiğini, asırların yürüyüşünce beşeriyetin karanlık göklerinde müselsel medeniyet ufuklarının kendi ırkının zeka ve kabiliyet ellerile açıldığını anlatır*". Bununla da kalmaz tarih, "*Türk milletine kendi ırkının askerlikte, idarede, siyasette olduğu kadar ilimde, fende, edebiyatta, resim, musiki, mimarlık, heykeltıraşlık gibi sanatlarda dahi ne kadar eşsiz bir istidat ile yoğrulmuş olduğunu*" anlatmaktadır. Üstelik bu milletin "*dünyanın insan izi taşıyan her parçasında kendi ırkının zamanla silinmemiş ve silinmeyecek hakimiyet ve hars damgası basılı olduğunu*" [211] öğretir. Tarih derslerinin amacı olarak formüle edilmiş olan bu cümleler tek tip eğitim yoluyla tüm çocukların tek tip bir düşünce yapısına sahip olması isteği yanında Türk etnik kimliğinin üstünlüğünü iddia eden ırkçı ifadeler de barındırmaktadır.

1930 yılındaki İlkmektep Müfredat Programı değişikliği ile her dersin hedefleri ve öğretmenin izleyeceği öğretimin yönü belirlenmiş, böylece eğitimde farklı bir konuya, düşünceye hatta öğretmenin taktirine yer bırakmayacak hale getirilmiştir. Programda Tarih dersinin odağının Türk tarihi olacağı ve genel tarihin önemli noktalarının Türk tarihi ile ilişkili olarak anlatılacağı belirtilmiş, dersin hedefleri şu şekilde özetlenmiştir[212]:

> 1.Çocuklara Türk milletinin mazisi hakkında malumat verip onlarda milli şuur uyandırmak,
>
> 2.Bugünkü medeniyetin uzun bir mazinin mahsulü olduğunu anlatmak,
>
> 3.Büyük şahısların hayat ve hareketleri tasvir edilerek çocuklara imtisale şayan numuneler göstermek.

Aynı programda Malumat-ı Vataniye olan dersin ismi ise *"Yurt Bilgisi" olarak değiştirilmiştir. Programda* ilkokulun birinci görevinin "*vatandaş yetiştirmek, gençleri mensup oldukları vatan ve millete intibak ettirmek*" olduğu, yurt bilgisinin

[210] TTTC, *Tarih-I:Tarihtenevelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1931a, s.9.
[211] TTTC, *Tarih-IV: Türkiye Cumhuriyeti*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1931c, s.258.
[212] İsmet Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*, Turhan Kitabevi Yayınları, Ankara 2005, s. 170.

de bu amacı doğrudan doğruya istihdaf eden (hedef edinen) bir ders olduğu belirtilmektedir. Bu çerçevede "*çocukta devlet, milliyet ve aile tesanütüne iptina eden sağlam bir ahlâkiyet hissi tevlit etmek ve yaşatmak", "çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu demokratik bir devlette vatandaşın hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek", "çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milliyetini sevdirmek", "çocukta Türk'ün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak", "devlet teşkilatı ve hükümet makinesi hakkında esaslı fikirlere ve malûmata sahip etmek"* dersin temel hedefleri arasındadır.[213]

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi Kemalist bürokratik elitler, eğitim politikalarını yeni rejimin istikrarını ve meşruiyetini üretmenin yolu olan devletine karşı itaatkar ve vazifelerle donatılmış yeni insan tipini şekillendirmekten ibaret görüyorlardı. Cumhuriyet'in erken dönem eğitim politikaları, ulus-inşa projesine paralel olarak Batıcı ve Aydınlanmacı özelliklerine karşın, özünde iman etmek ve bağlanmayı teşvik eden bir endoktrinasyon faaliyeti olarak gelişmiştir. Taha Parla, Aydınlanma'nın en önemli özelliklerinden birinin sorgulanmaya açıklık olduğunu belirtir ve şöyle devam eder: *"sorgulamayan, seçenekleri tartışmayan bir toplumda böylesi bir milli eğitim ideolojisi ve toplumsallaştırma süreciyle eğittiği bireylerde aydınlanma değil, iman tazeleme olacaktır*."[214]

3.1.2.2.Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Laik Devlet Projesinin Eğitim Alanına Yansıması

Cumhuriyet'in ilk kanunlarından biri olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, ülkedeki tüm eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı'nın kontrolü altına aldı. Dönemin eğitim alanındaki en önemli reformu olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1924 yılında halifeliğin kaldırılması, Osmanlı hanedanının yurtdışına çıkarılması, Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'nin (Din İşleri ve Vakıflar Bakanlığı'nın) kaldırılmasına yönelik sekülerleşme temelinde yapılan yasalarla birlikte kabul edilmişti. Bu anlamda, bu yasanın dini kamusal alandan çıkartmaya yönelik politikaların eğitim ayağını oluşturduğu söylenebilir.

[213] Parlak, s.171.
[214] Taha Parla, "Kemalizm Türk Aydınlanması Mı?", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s. 314.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm eğitim kurumlarının Milli Eğitim Bakanlığı çatısı altında toplanarak eğitimde amaç birliği ve denetim birliği sağlanması ve böylece milletin düşünce ve duygu bakımından birliği güvence altına alınması amaçlandı.[215] Bu kanun ile devlet eğitime dair tüm politikaları, personel seçiminden müfredat oluşturulmasına kadar, doğrudan yürütecekti. Osmanlı İmparatorluğu'nun amaçları birbiriyle çelişen çok sayıda farklı eğitim sistemlerine sahip olduğu için bir millet yaratamadığı ve bu sebeple çöktüğü tezinden hareketle, Cumhuriyet dönemi kurucu elitleri, tek bir eğitim sisteminin topluluğa belli bir kültürel ve moral karakteri empoze etmekte başarılı olacağına kanaat getirdi. Bu şekilde toplum, kendilerini "diğerlerinden" ayıran millet olma bilincini benimseyecek ve amaçlandığı gibi "devlet milletiyle bir bütün" olabilecekti. Osmanlı Devleti'nin çöküşü travmasının izlerini taşıyan bu amaç, devletin bekasını hedefliyordu. Bu doğrultuda, cumhuriyetçi elitler, okula bireylerin sosyalleşmesinde ve yeni sosyal projenin değerlerini içselleştirmelerinde, yani tek tip, itaatkar ve sadakatli vatandaşlar olarak yetişmelerinde kilit bir rol atfediyorlardı.

Bu kanun ile Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'ne bağlı olduğu için kapatılan 479 medrese Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildi. Kapatılan bu medreselerin yerine aynı yıl 29 İmam ve Hatip Mektebi ile Darülfunun'da bir İlahiyat Fakültesi açıldı. 1925-1926'da İmam-Hatip mekteplerinin sayısı 20'ye düştü. 1926-1927'de ikisi dışında bu okulların hepsi kapatıldı. 1929-1930'da ise İmam ve Hatip mekteplerinin tamamı tasfiye edildi. [216] Ayrıca bu kanuna dayanılarak, 1927 yılında din dersleri ilk ve ortaokul programlarından çıkarıldı.[217] 1929-1930 eğitim-öğretim yılı itibariyle de Arapça ve Farsça dersleri ortaokul müfredatından çıkarıldı.[218]Bu kanun ile uluslar arası anlaşmalara dayanarak faaliyetlerini sürdüren azınlık okulları ile yabancı okullar Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Bu okullara din derslerini müfredattan çıkarmaları ve Türk Dili, Türk Tarihi, Türkiye Coğrafyası ve Yurt Bilgisi derslerini müfredatlarına almaları zorunluluğu getirildi.[219]

Cumhuriyetin ilk yıllarında din, tüm toplumu bir araya getirebilmek için pragmatist nedenlerle milliyetçiliğin bir unsuru olarak milli kimliğin bir parçası

[215] Necdet Sakaoğlu, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları Cep Üniversitesi, İstanbul, 1992, s. 23.
[216] Hasan Ali Yücel, Türkiye'de Orta Öğretim, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, s.53.
[217] A.g.e., s.167-8
[218] A.g.e., s.186.
[219] Necdet Sakaoğlu, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları Cep Üniversitesi, İstanbul, 1992,s.23.

kabul ediliyordu, fakat zaman içinde Kemalist reformlar dini siyasal hayattan olduğu gibi eğitimden de uzaklaştırdı. Zira din dersinin tek parti dönemindeki tarihçesi de bununla uyumludur. 1924 tarihli İlkokul Programı'nda Kur'an-ı Kerim, Malumat-ı Diniye" dersinin ilkokul birinci sınıftan altıncı sınıfta kadar okutuluyordu. 1.sınıfta haftada bir; 2, 3 ve 4.sınıflarda haftada 4; 5 ve 6.sınıflarda haftada 3 saat okutuluyordu. 1924 yılında ilkokulun 5 yıla indirilmesiyle haftalık ders saatlerinde azalmalar olmuş, 1926 programı ile 3, 4, 5.sınıflarda birer saatlik din dersi okutulması öngörülmüştü.[220] 1930 İlkokul Programı'nda ise din dersi tamamen kaldırılmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, en önemli eğitim reformu olarak tüm eğitim kurumlarını Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlamasıyla devletin kontrolünde bir eğitim ile vatandaşların sosyalleşmesini doğrudan yönetme isteğinin bir ürünüdür. Okulların dinsel kurumlardan ayrılması, İmam ve Hatip okul sayılarının giderek düşürülmesi ve sonunda bitirilmesi, din dersinin okul müfredatından çıkarılması gibi yenilikler getirdiği düşünüldüğünde, bu kanunun hedeflediği sosyalleşmenin din unsurunu kamusal alanın dışına iten, sekülerleşme odaklı diğer Kemalist reformlarla uyum içinde olduğu söylenebilir. 1928 yılında Anayasada yapılan değişiklikle *"Türkiye Devleti'nin dini, din-i İslam'dır"* maddesinin iptal edilmesi, halifeliğin kaldırılması, Arap alfabesinin yerine Latin alfabesinin kabul edilmesi gibi devrimlerle birlikte düşünüldüğünde, Tevhid-i Tedrisat Kanunu da Kemalist laiklik ilkesini gerçekleştirme yolunda atılan adımlardandı. Tam da Üstel'in dediği gibi, okul devletin ideolojik aygıtı olarak ulusal değerlerin ve ulusal kimliğin aktarımında işlev görüyor ve *"'okul', inşa edilmek istenen seküler toplum- laik devlet projesinde vicdanların eğitim ve denetimini tek merkezde yönlendirebilmek ve biçimlendirebilmek avantajını sunuyordu."*[221]

3.1.2.3.Ders Kitaplarında Millet Tanımı

Ders kitaplarının yazdırılması ve denetlenmesi yetkisinin hükümetlerce yürütüldüğü göz önünde tutulduğunda söz konusu kitaplardaki ifadeler dönemin resmi otoritesinin tercihlerini göstermesi bakımından anlamlıdır. İdeolojinin yeniden üretilebilmesinin aracı olan ders kitapları sayesinde egemen ideoloji çocukların

[220] Cavit Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Genişletilmiş 2.Baskı, Ankara 2014, s. 399.
[221] Üstel, s. 127.

sosyalleşmesini denetim altında tutar ve böylece geleceğin vatandaşlarını şekillendirir. Bu sosyalleştirme sürecinde çocuklara ulusal kimlik, biz ve öteki tanımları, vatandaştan inanması beklenen sosyal gerçekliklerin neler olduğu öğretilir. Ders kitaplarındaki 'Türklük', 'millet' ve 'öteki' kavramlarının incelenmesi bir anlamda o dönemin resmi ideolojisinin ve egemen değerlerinin analizidir.

Ders kitaplarında millet tanımı, tıpkı siyasilerin söylemlerinde olduğu gibi ikircikli bir yapı ortaya koyar. İnan'ın kitabında geçen Atatürk'ün millet tanımının aynısı olan "*dil, kültür ve mefkure birliği ile biribirine bağlı vatandaşların teşkil ettiği bir siyasi ve içtimai heyettir*"[222] ifadesi ya da Türkün ve Türk milletinin dil üzerinden tanımlanması öngören "*Türkiye dahilinde Türk dili ile konuşan, Türk kültürü ile yetişen, Türk mefkuresini benimseyen her fert, hangi dinden olursa olsun Türktür*" [223] ifadesi milletin kültür üzerinden tanımlandığını ortaya koyar. Bu ifadelerden ulusun etnisite üzerinden değil, toprak, dil, duygu gibi kültürel öğeler üzerinden tanımlandığı görülür.

Dil konusu 15-21 Şubat 1943 tarihinde gerçekleşen 2. Milli Eğitim Şurası'nın ana gündem maddelerini Türk ahlak terbiyesinin geliştirilmesi ve milli tarih eğitimine ağırlık verilmesi maddelerinin yanında anadili çalışmalarının geliştirilmesi oluşturmuştu. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel şuranın üç temel ilkesini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Milli kültürümüz denildiği zaman, bunda her Türk'ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlakı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilinin; milli varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini, hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet ettiğini gösteren Türk tarihini, üç unsur olarak görüyoruz."[224]

Millet tanımı ders kitaplarında çoğunlukla kültür, mefkure ve duygu birliği üzerinden yapılsa da bazen "ırk"ın da milleti oluşturan öğeler arasında yer aldığı görülür. 1939 yılındaki bir ders kitabında yer alan millet tanımı bunun bir örneğini sergiler:

> "Ulus, **ırk**, dil, düşünüş ve duyuş (ideal) birliğile birbirlerine bağlı bulunan yurttaşların kurdukları sosyal bir topluluk ve varlıktır" ya da "Türk yurdu üzerinde

[222] TTTC, 1931c, s.178
[223] A.g.e., s.182.
[224] 2.Milli Eğitim Şurası, 15-21 Şubat 1943, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.

> yaşıyan, Türk diliyle konuşan ve **Türk kanı taşıyan** insanların birliğine TÜRK MİLLETİ denir."[225]

Türk yurdu ise aynı kitapta[226] "*dünyanın en büyük kahramanları olan Türklerin yaşadığı, uçsuz bucaksız topraklar*" biçiminde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, hem yurt, hem de millet ırkçı bir paradigma ile tanımlanmaktadır. Aynı kitapta yer alan ve vatandaşlık tanımına ırkı dahil etmeyen, "*ırk-din ayırt etmeksizin Türkiye ahalisi vatandaşlık itibariyle Türk*'tür"[227] ifadesi de mevcuttur. Bu durumda kitapta milletin tanımı ile ilgili çelişkili ifadeler yer almakta, aynı kitap içinde hem ırkı temel alan hem de kültürel öğeler üzerinden tarif edilen millet tanımları söz konusudur. Türk Tarih Tezi ile paralel bir şekilde Türk milletin diğer bütün medeniyetlerinin atası olarak kuran tarih yazımı ders kitaplarında da sıklıkla görülmektedir:

"Bu millet dünyanın en eski ve en büyük milletidir. Bütün milletlere örnek olmuştur. Onun için Türk milletinin bir teki olmak, ne iyi; sevgi, saygı, güven ile birbirine bağlı olan bu kardeşlerden biri sayılmak ne güzel, övünerek Türküm diyebilmek ne tatlıdır"[228]

Ders kitaplarında Türk milletinin sınıfsız ve türdeş toplum olduğu şeklinde bir algı yaratmak hedefi göze çarpar. *"Cumhuriyet idaresinde köylü ile şehirli, kadın ile erkek, zengin ile fakir arasında hakça hiçbir ayrılık yoktur. Biz sınıfsız, farksız bir ulusuz*"[229] ya da "*Türk yurdunda yaşayan, çalışan bizim gibi birçok insan var. Biz şu bakımlardan biribirimize benzeriz. Dilimiz birdir. Dileğimiz birdir. Tarihimiz birdir. Onun için bize Türk derler"*[230] ifadeleri türdeş ve sınıfsız bir toplumun temelini inşa edici nitelikte cümlelerdir. Türdeş toplum tasavvurunda rejimin tek partisi olan CHP'nin de önemli bir misyonu vardır:

> "Başka memleketlerde fırkalar behemehal iktisadi maksatlar üzerine teessüs etmiş ve etmektedir. Çünkü o memleketlerde muhtelif sınıflar vardır. Bir sınıfın menfaatini muhafaza için teşekkül eden siyasi bir fırkaya mukabil diğer sınıfın menfaatini muhafaza maksadile başka bir fırka teşekkül eder. Güya bizim memleketimizde de ayrı ayrı sınıflar varmış gibi teessüs eden fırkalar yüzünden şahit olduğumuz neticeler malumdur. Halbuki halk fırkası dediğimiz zaman, bunun içinde bir kısım değil, bütün millet dahildir."[231]

İsmet Parlak, tek parti dönemi ders kitaplarında geçen milliyetçi temaların arasında, "devlet" kavramının kullanım yoğunluğunun en fazla olduğunu analiz

[225] Danışman, T.Tarık. *Yurd Bilgisi*, İstanbul: Mustafa Asım Matbaası, 1939., s. 13'den aktaran, Parlak, s. 264.
[226] A.g.e, s.2, Parlak, s.264.
[227] A.g.e., s.6, Parlak, 264.
[228] Kültür Bakanlığı, *Tarih:IV. Sınıf*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1938a, s.12'den aktaran Parlak, s.201.
[229] Ermat, Bedia ve K. Ermat. *Yurt Bilgisi Dersleri-IV. Sınıf:İlkokul Kitapları*, İstanbul: Maarif Matbaası, 2. Basım, 1943a, s.25'den aktaran Parlak, s.199.
[230] A.g.e., s. 13'den aktaran, Parlak s.199
[231] TTTC, 1931c, s.168.

etmiştir. Buna göre "Türklerin tarih içerisinde çok büyük ve çok sayıda güçlü devletler kurduğu" yargısı kitaplarda devlet ile ilgili en çok işlenen konudur. Parlak'ın da belirttiği gibi bu bahsediş bir anlamda Türk milletinin diğer milletlerden üstünlüğü bağlamında formüle edilmiştir ki, bu aynı zamanda ulusal güven duygusu yaratma amacına hizmet etmektedir.[232] Hunlardan başlamak üzere, Etilere, Sümerlere, Göktürklere ve son olarak Türkiye Cumhuriyeti'ne kadar Türklerin kurdukları devlet ve devlet teşkilatları ayrıntılı olarak incelenmiştir. "b*eşer tarihinde, Türkler kadar çok ve büyük devletler kuran bir ırk gelmemiştir. Bir Türk devleti tarihe karıştı mı, derhal başka bir veya birkaç Türk devleti hayat sahnesine çıkar*" veya "*ilk medeni devletten beri (Sümer) Asya'da ve Avrupa'da tesis edilen beyliklerin, hanlıkların, hakanlıkların çoğunu Türkler kurdu*"[233] ifadeleri üstünlük bağlamında formüle edilen ifadelere örnektir. Bu ifadelerin ardından Türklerin şimdiye kadar en iyi tarzda kurdukları devletin Türkiye Cumhuriyeti olduğu ifade edilir. Ders kitaplarında ifadelerde Türklerin göçebe ya da savaşçı-barbar bir toplum değil, köklü bir geçmişi olan medeni bir millet olduğu kanıtlanmak isteniyordu. Ayrıca kitaplarda Türklerin medeniyeti İslamiyet'i benimsedikten sonra geliştirmediğini, çok öncesinde medeni bir millet olduğunu kanıtlama çabaları gözlenir. Bu doğrultuda Osmanlı İmparatorluğu, Türk Devlet ya da Türkiye Devleti olarak ifade edilerek, imparatorluğun Türk kökenleri ya da Türkler tarafından kurulduğu vurgulanmaya çalışılmaktadır.

Ders kitaplarında özcülük temelli bir Türklük anlatımı ön plana çıkar. Yani ders kitaplarında herhangi bilimsel bir açıklama yapılmadan her türlü "iyi"nin Türklüğe mal edilmesi ve bu söylem içinde Türklerin diğer milletlere göre üstünlüğünün öne sürülmesi söz konusudur. Kurtuluş savaşı kastedilerek *"cihan tarihinde şimdiye kadar hiçbir millet buna benzer bir zafer kazanmamıştı"* ifadesi, Türk dilinin *"en güzel, en zengin, en kolay dil"* olarak sunulması, *"Türklerin yarattığı medeniyetin dünya üzerindeki ilk medeniyet olması ve diğer bütün medeniyetlerin Türk medeniyetinden aldığı feyizle ortaya çıkması", "temas ettikleri medeniyetleri milli kabiliyetlerine uydurarak kendilerine mahsus bir medeniyet vücuda getirmeleri", "Türk ulusunun iyi ahlaklılığı, çalışkanlığı, yiğitliği ile*

[232] A.g.e., 255
[233] TTTC 1931c, s.1.

tanınmış üstün bir varlık olması"[234] Türk Tarih Tezi'nin üzerinde temellenerek ders kitaplarına giren özcü ifadelerdendir.

3.1.2.3.1. Tehdit/Tehlike Algısı Ekseninde Ulusal Kimliğin Pekiştirilmesi: 'Öteki'

Ulusal kimlik bilincini yükseltmek için oluşturulan "biz" fikri, çoğunlukla "öteki"nin kurgulanmasıyla eş zamanlı yürütülür. Ders kitaplarında düşman tehdidine karşı Türklerin her zaman birlik halinde ve güçlü olması gerektiği üzerinden bir teyakkuz halinin gerekliliği üzerinde durulur, "*Türklere hiçbir milletten hayır yoktur"* ya da "*Türk, silahından başka dayanacak bir direğinin olmadığını gördü"* ifadeleriyle dışarıya karşı kuşkucu olunması ve tetikte beklemek telkin edilir. Bu anlamda iç düşman ve dış güçler temaları toplumu teyakkuzda tutması bakımından işlevseldir. Çünkü bu tehditler yoluyla vatandaşların kanunlara ve yöneticilere itaat etmeleri gerektiği, herhangi bir farklılık talep etmeksizin toplumda birlik ve beraberlik içinde olmaları gerektiği telkin edilir. Aksi taktirde, dışarıdaki *düşmanlar* içerideki *hainlerle* birlikte devleti ve milleti zayıflatacak, hakimiyeti ele geçireceklerdir. Üstel, Cumhuriyetin "makbul yurttaş" profilinin, üç temel eksen üzerinde inşa edildiğini ifade eder: *"kültürel etnik duyarlılığı da içeren bir yurtseverlik, vazifelere vurgu yapan bir hak ve vazife sistematiği, 'öteki'nin işaret edilmesinden oluşan bir zihinsel seferberlik durumunu toplum üzerinde egemen kılmayı amaçlayan bir tehdit/tehlike algısı"*.[235] Gerçekten de tek-partili dönemde, yurttaşlık anlayışının önemli bir ayağı da tehdit/tehlike algısı ile beslenen 'öteki'nin varlığıdır.

Kitaplarda homojen ve türdeş toplum tasavvuru doğrultusunda toplumdaki farklı etnik kimlikler yok sayılmıştır. Etnik kimlikler telaffuz edildiği taktirde bunların "dışarıdan propaganda yoluyla" ülkeyi bölmek için işe koşulduğu iddia edilmektedir. Bu propagandayı yaptıranlar "dış düşmanlar", onların aleti olarak yurtiçinde etnik talepleri dillendirenler ise "iç düşmanlar" olarak ilan edilmişlerdir. Ders kitaplarında türdeş ve sınıfsız toplum tasavvuruna tehdit oluşturan asıl unsur iç düşmanlardır. İç düşman ise toplumun tek sesli, tek sınıflı, tek doğrultuda düşünen tek vücut olmuş toplum tasavvurunun dışına çıkan her türlü söylem veya kimlik talebiydi. Dış düşmanların ülke içindeki hedeflerini engellemenin yolu ise bu farklı

[234] Parlak, s.239-248.
[235] Üstel, s.322-324.

talep ve kimliklerin oluşturduğu iç düşmanları toplumda eritmekti. Mustafa Kemal'den yapılan bir alıntı bu durumu ortaya koyması açısından açıklayıcıdır:

> "Dahili cephe, zahiri cephe… Asıl olan dahili cephedir. Bu cephe bütün memleketin, bütün milletin vücuda getirdiği cephedir. Mühim olan, memleketi temelinden yıkan, milleti esir ettiren dahili cephenin sukutudur. Düşmanlar, bu cephemizi yıkmak için asırlarca çalışmışlar ve çalışmaktadırlar."[236]

Yani Türk milletinin *sanki bir fert, bir tek insan, bir baş imiş gibi* davranması eğitim yoluyla çocuklara benimsetilmesi istenen en temel meseleydi.

Ders kitaplarında öz ve öz olmayan Türk biçiminde bir kullanımla karşılaşılmaktadır. Burada aslında *öz Türkler* olarak anılanlar, milli mücadele ve Kuvayı Milliye hareketine destek veren, yeni Türk devletine inanan ve onu kabul eden, vatan ve milletin kurtuluşu için her türlü fedakarlığı ve kahramanlığı göze alan insanlardır. Bunun karşıtı olarak *öz olmayan Türkler* ise halifelik ve saltanat yanlısı olanlar, padişah ve onun hükümetinin yönlendirmesiyle düşmanlar lehinde milli mücadeleyi engellemeye çalışan ötekilerdir. Dolayısıyla bunların homojen ve türdeş yapı içerisinde kendilerine yer bulabilmeleri olanaklı gözükmemektedir.

Ders kitaplarında iç düşman olarak kurgulananlar, Osmanlı padişahları, devlet adamları ve Cumhuriyetin ilk yıllarında "mürteci-irticai gruplar" olarak adlandırılan padişah ve halifelik yanlıları, Osmanlı'nın son yüzyılı içinde ve Kurtuluş Savaşı'nda devlete karşı ayaklanan azınlıklar ve son olarak Mecliste ortaya çıkan ve muhalefet yapan İkinci Grup'tur. Dış düşman olarak ise en çok olumsuzlanan Kurtuluş Savaşı'nda mücadele edilen Yunanistan ve İngiltere'nin adının özellikle vurgulandığı İtilaf Devletleri'nden sonra Araplar gelmektedir.[237] Araplar medeni olmamaları, vahşilikleri, kabile ruhuyla hareket etmeleri, insana değer vermemeleri üzerinden olumsuzlanmakta, İslam medeniyetinin sadece Arapların yarattığı bir medeniyet olmadığı, İranlılar ve Türklerin ve hatta daha başka milletlerin katkılarıyla yaratıldığı vurgulanmaktadır.

3.1.2.3.2. İç Düşmanlar

Osmanlı-İslam Mirası

Tek Parti döneminde gerek eğitime dair çıkarılan yasalarda gerekse müfredat programı ile ders kitaplarında, Türkiye Cumhuriyeti'nin Osmanlı'nın bir devamı

[236] TTTC, 1931c, s.116.
[237] Parlak, s.383-6.

niteliğinde olmayıp, kökeni İslamiyet'in kabulünden daha önceye uzanan, büyük bir medeniyetin mirasçısı olduğu tezi işlenir. Dolayısıyla Osmanlı ve İslam mirasını reddeden, Türklüğün kadimliğine dair, yer yer ırki özelliklere yapılan övgülerin yer aldığı ifadeler yoluyla öğrencileri Osmanlı ve İslam kültüründen koparark onlara Türklük bilinci aşılamak ve Türklükleriyle gurur duymalarının sağlamak eğitimin temel amaçlarından biri olmuştur.

Türk Tarih Tezi'nin temelini oluşturan Türk Tarihi'nin Anahatları isimli kitapla paralel biçimde gerek ders kitaplarında gerekse eğitine dair söylemlerde Osmanlı-İslam mirasının olumsuzlandığı görülür. İlkmektep Müfredat Programı'nda İslamiyet öncesi Türk tarihine ayrıntılı bir biçimde yer verildikten sonra İslamiyet'in doğuşu ve yayılışı ile ilgili olarak kısa bir bilgi verileceği ve Osman Oğulları hükümetine de yine kısaca değinileceğine dair ifadeler bu durumu ortaya koyar.

> "Türk milli tarihini Osmanoğullarından başlatmak adet olmuştu. İslamlıktan evel Türklüğün mevcudiyeti kitaplara hemen hiç geçirtilmiyordu…Türklüğün medeniyet, kudret ve asalete ancak İslamlığa girmek ve Osmanoğullarını başına çıkarmakla erebilmiş olduğunu telkin etmek istiyordu. Böyle telkinlerle Türklüğün bu nimetlerin kaynağı gösterilen sülaleye sarılacağı ve sona kadar bağlı kalacağı umuluyordu. Meşrutiyet devri içinde başlayan Türkçülük hareketine rağmen dahi Türk tarihi bilhassa mektep kitapları içinde hakiki simasını bulamadı.[238]

Türk Tarih ve Tetkik Cemiyeti'nin dört ciltlik tarih kitabı serisinin ilk cildinin birinci sayfasında eğitimin amacı şöyle belirtilmiştir:

> **1.**"İslamlığın piştarlığını yapan Türklerin tarihini kan ve ateş maceralarından ibaret göstermeğe savaşan"ların tezini çürütmek, Türklerin medeniyet ve insanlık tarihindeki rolünü ve önemini ortaya koymak; **2.**Türklüğü ve Türk medeniyetini İslamlık ve İslam medeniyeti ile kaynaştırıp, İslamlığa tekaddüm eden binlerce yıla ait devreleri unutturmayı hedefleyen ümmetçilik siyasetinin aksine, Türk medeniyetinin İslamlıktan da eski tarihini ve temel niteliklerini ortaya koyarak, ulusal bir bilinç-kimlik oluşturmak; **3.**"…Osmanlılık cereyanının neden olduğu "Türk adının anılmaması, milli tarihin yalnız ihmal değil, hatta yazılmış olduğu sayfalardan kazınıp silinmesi" yoluna giden tavrın yerine, doğrudan Türklerin ve Türk olmaktan mutluluk duyanların ulusal duygu ve heyecanlarını ortaya koyacak, dilsel, kültürel, tarihsel olarak ortak mirası olan insanları bir araya getirecek olan ulusal tarihi yaratmak; böylece "Türk tarihinin inkar edilmiş ve unutturulmuş simasını, mahiyetini, bütün hakikatlerile meydana çıkarabilmek" ve okullardaki "Türklüğün çadır, aşiret, at, silah ve muharebe mefhumlarile müradif tutulması" gibi yanlış bilinçlenmeye son verebilmek, tarih derslerinin temel amacıdır.[239]

Cumhuriyetin tek parti dönemi Tarih ders kitaplarını inceleyen İsmet Parlak, en fazla işlenilen konuların eski Yunan ve Roma İmparatorlukları, Osmanlı, Orta Asya

[238] TTTC 1931c, s.259.
[239] TTTC, 1931a, s.1.

Türk geçmişi ve Cumhuriyet sonrası Kemalist devrimler, istiklal savaşı öncesi ve sonrası ile yeni rejimi anlatan bölümler olduğunu ifade eder. Ancak Osmanlı İmparatorluğu'nun anlatıldığı bölümlerde pek çok kitapta ya "imparatorluk" ibaresi bulunmamakta ya "Osmanlı" ibaresi yerine "Türk", "Türk tarihi", "Türk imparatorluğu" ya da "Osmanlı" yerine "Osman Oğulları", "Osman Oğulları sülalesi" ya da "Osman Oğulları Devleti" gibi ibareler kullanılmaktadır. 1930 müfredat programı değişikliğinin, ardından ise yine Osmanlı İmparatorluğu, Arap-İslam tarihi ve medeniyeti, Selçuklular ile Avrupa'ya ilişkin konulara ayrılan sayfa sayılarında bir azalma, buna karşın eski Yunan ve Roma medeniyetleri ile cumhuriyet dönemine, Orta Asya Türkleri ile Anadolu ve Ön Asya medeniyetlerine ayrılan sayfa sayılarında ise oransal olarak artış görülmektedir.[240] Kitaplardaki metinlerde yer alan anlam ve söylemlerden bağımsız olarak sadece resimler ve konulara ayrılan sayfa sayısı itibariyle, yeni ulus-devletle birlikte ötekileştirilen ve ulusal kimliğin inşasında kendine yer bulamayan unsurlardan birisinin Osmanlı olduğu söylenebilir. Parlak, Osmanlı ile ilgili anlatımlarda en fazla yoğunluk puanı Osmanlının olumsuz değer yüklemeleriyle anlatıldığı ifadelerde yer aldığını ifade eder. Osmanlı ile ilgili anlatımlarda ikinci sırada ise bir değer yargısı atfedilmemiş ifadeler yer alır. Osmanlının olumlu atıflarla anlatıldığı ifadeler ise en son sırada yer almaktadır ki, bu ifadeler Osmanlının olumsuz ve nötr ifadelerle anlatıldığı toplam yoğunluk sonucunun 1/100'üne tekabül etmektedir.[241]

İç düşmanlar anlatılırken Osmanlı geçmişi hem padişahlar, saltanat ve halifelik hem de toplumsal yaşam üzerinden olumsuzlanmıştır.[242] Kültür Bakanlığı'nın tarih kitabına bakıldığında padişahlık ve padişahlar için şu tür kullanımlar olduğu görülecektir:

> "Padişahlığı, babadan miras olarak alan bu adamlar memlekete yararlığı dokunacak kimseler değildi"; "aralarında zırdeli, cahil, hain olanlar çok görülmüştür. Son padişahlar yalnız kendi tahtlarını, keyiflerini düşü-nür olmuşlardı", "yanlarına yalnız kendilerine yaltaklanan kimseleri toplamışlar, yurda, millete faydası dokunacak kimseleri uzaklaştırmışlardı", "yaptırdıkları saraylarda baykuşlar gibi halktan uzak yaşıyorlardı", "halktan kimse dokunması diye saraylarını yabancı milletler-den topladıkları askerlerle kuşatmışlardı", "devletin geliri, varıyoğu hep padişahlarla saray adamlarının keyfine sarfediliyordu", "padişahın keyfi, sözü, yasa ve kanun demekti", "Vahdettin'in yaptığı şimdiye kadar Türk tarihinde görülmüş değildi. Bu adam tahtını kaybetmemek için düşmanlarla anlaşmağa, kendi milletine karşı silah çekmeğe

[240] Parlak, s.173-4
[241] A.g.e, 378-380
[242] A.g.e, 382.

kalkıştı. Düşman gemisine binerek yabancı illere kaçmak gibi bir hainlik ve soysuzluk yaptı".[243]

Padişahların "hainliğini" anlatan bu ifadelerin işlevselliği Cumhuriyet döneminde saltanat ve halife yanlısı olan "iç düşmanları" anlatmak için kullanılmasıydı. Kitaplarda imparatorluk ile cumhuriyet, padişahları ile Atatürk karşılaştırılarak ilki "kara ve korkunç bir idare olarak" ikincisi ise "aydınlık dönem" olarak tasvir ediliyordu. Ders kitapları, Osmanlı İmparatorluğu'nun bütün bir altı yüzyıl boyunca bu tür padişahlarla yönetilmişçesine bir algılama yaratacak tarzda kaleme alınmıştır. Kuruluş ve yükseliş dönemlerindeki padişahlar, ders kitaplarında değil olumlu yönleriyle hemen hiç dile getirilmezken, imparatorluğun sadece son 150-200 yıllık dönemindeki padişahlar sadece olumsuz yönleriyle anlatılmış, tarihsel gerçekliklerden hareket etmekle birlikte, o tarihsel gerçekliklerden *farklı ve kurgusal bir gerçeklik* yaratılmış; bu sayede yeni kurulan ulus-devlet Osmanlı'dan açıkça farklılaştırılmıştır. [244] Ayrıca görüldüğü gibi anlatımlarda hakarete varan olumsuzlamalar dikkat çekmektedir. Tarihin tarafsız anlatımının zaten söz konusu olmadığı anlatımlarda, sadece Osmanlı için değil, genel olarak bütün iç düşman ya da öteki kurgulamalarında kullanılan ifadelerin olumsuzlamanın ötesinde aşağılama ve hakarete vardığı belirtilmelidir. Padişahlar ve halifelik üzerinden ağırlıklı olarak olumsuzlamaya dayalı bir Osmanlı anlatımının yanı sıra, ders kitaplarının bazı yerlerinde Osmanlı Devleti'nin başarılarından bahsedilmektedir. Fakat bu başarılar Türklüğe atfedilerek örneğin yeniçerilerin devşirme Hıristiyan çocukları oldukları vurgulanmakta ve bunlara vezirliğe hatta sadrazamlığa kadar yükselme imkanı veren "Türk hoşgörüsüne" vurgu yapılıyordu.[245]

Ulusal kimliğin inşasında çok fazla yer bulamayan diğer bir unsur ise İslam öğesidir. Özellikle 1980 sonrası tarih ders kitaplarında önemli bir yer edinen İslam medeniyeti ve tarihinin, resimler ve sayfa sayısı itibariyle erken cumhuriyet dönemi ders kitaplarında çok fazla yer alamadığı görülmektedir. Yukarıdaki verilerin, 1930 ilkokul müfredat programı değişikliğinde gerek İslam tarihine gerekse Osmanlı dönemine *kısaca* yer verilmesi gerektiğine ilişkin talimatlarla birlikte yorumlandığında, bu iki öğenin (Osmanlı ve İslam) yeni ulus tanımında bir parantez içerisine alındığı anlaşılmaktadır. Buna karşın "*çağdaş muasır medeniyetler seviyesini yakalama*" hedefini ortaya koyan rejimin, çağdaş medeniyetin temelini

[243] A.g.e, 397-8.
[244] A.g.e, s.401-2.
[245] A.g.e, s.409.

eski Yunan ve Roma'da aradığı, bu medeniyet üzerine Orta Asya ve Anadolu uygarlıklarıyla, Ön Asya medeniyetlerinden alınan mirası yerleştirmek suretiyle bir ulus tanımlama gayreti içerisinde olduğu belirtilmelidir. Böylece seküler bir Türk kimliği inşasının temel hedef olduğu söylenebilir.[246]

Kürtler

Kürtlerin ders kitaplarındaki ifadesi yine Kemalist ideolojinin siyasal söyleminin bir kopyasıdır. "*Asılları en saf Türklük kökünden geldiği halde asırlardan beri hariçten giren siyasi tahrikler ve saltanat idaresinin fena siyasetleri yüzünden bir kısmı kendilerini Türklükten ayrı saymağa başlamış olan şark vilayetleri Türkleri arasında türlü menfi politika telkinleri yürütülüyordu*"[247] ifadesi ile Kürtler "şark vilayetleri Türkleri" olarak adlandırılmıştır. Kürtlerin ismini dahi telaffuz etmeyerek yok saymak dönemin Kemalist ideolojisinin asimilasyon politikalarının bir parçasıdır.

Şeyh Sait ayaklanmasına karşı takınılan tutum ve geliştirilen söylem, iç ve dış düşmanın birlikte hareket ettiği kurgusunun ve asimilasyon politikaları doğrultusunda etnik kimliklerin yok sayılmasının bir örneğini oluşturur. Bu isyan sonucunda siyasi muhalefet, düşmanla işbirliği yaptığı gerekçesiyle tamamen ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarında olay şöyle anlatılmaktadır:

> "Başlarında Şeyh Sait adlı gayet cahil bir softa bulunan bazı şeyhlerle yabancıların aleti olan birkaç hain politikacı halkı hırslarını uyandırmak suretile isyan ettirdiler. İslamlıktan ve dinden bahsettikleri halde Müslüman olmayan yabancı unsurlarla anlaşıp ittifak ederek cumhuriyet aleyhine kalkan bu sersem başlar, üzerlerinde hazır duran nizam ve adalet kılıcının ne kadar keskin olduğundan gafil idiler"[248]

Bu ifadelerde görüldüğü üzere, devrimlere ve cumhuriyete karşı olan cahil şeyhler ile bu grubun yumuşak noktalarını kullanan ve düşmana hizmet eden hain politikacıların ittifakının sonucunda isyanın gerçekleştiği ifade edilir. Yani söz konusu ittifakın bileşenleri din istismarı, hain politikacılar-iç düşman- ve yabancı unsurlardır- dış düşman. İsyanın etnik boyutu ise *"şark vilayetlerindeki ihanet ve hıyanet"* olarak adlandırılır:

> "Bu çok haince ayaklanma bütün memlekette inkılaptan hasis menfaatleri zarara uğrayan bazı din sahtekarları ile eski devirlerin artığı zümreler hep şark

[246] A.g.e, s.175.
[247] TTTC, 1931c, s.189.
[248] A.g.e., s.190.

vilayetlerindeki ihanet ve hıyanet hareketinden ümide düştürler. TFC'nin dinden bahseden maddesi teşkilatı, tahriklere kuvvet veriyordu."[249]

Ders kitaplarında ayıca sözü edilen şeyhlerin *"Cumhuriyet devrimleri ile çıkarları bozulan din sahtekarları"* olduğu iddia edilir. Bu anlamda Kemalist yöneticiler tarafından "mürteci" ya da "irticai" olarak adlandırılan bu kesim iç düşmanların başında gelmekteydiler. Parlak, Kemalist devrim ilkelerinin ders kitaplarındaki kullanım sıklıklarından bahsederken laiklik ilkesinin Atatürk döneminde devletçilikten sonra en yüksek yoğunluk puanına sahip ilke olduğunu ve iç düşman olarak daha çok Atatürk dönemi ders kitaplarında sıklıkla mürteci ve irticai kesimlerin olumsuzlandığını ifade eder.[250] Yani kitaplarda "mürteci ve irticai kesimlerin" menfaatlerini zarara uğratan devrimlere karşı olmak suretiyle iç düşmanların başında zikredilmeleri ile laiklik ilkesinin sıkça vurgulanması paralel biçimde gitmektedir. Zira eski devrin geleneklerini sürdürerek cahil kalmış kesimler rejim için bir tehlike unsuru olarak görülüyordu. "*Eski devirlerin uykuda bırakmakta ve hurafelere uyuşturmakta menfaat buldukları bu zümreler başta bizzat Gazi Reis olmak üzere inkılapçı münevverler tarafından irşat ediliyorlardı*"[251] ifadesinden de anlaşılacağı gibi, bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri cahil kesimleri hain iç düşmanların aleti olmaktan kurtaracaktı. Medeniyetçiliği temel alan seküler reformlar aracılığıyla vatandaşlar aydınlatılacak ve bilinçlendirilecek, böylece devrim karşıtı, eski düzen taraftarı irticai kesimlerin başarı şansı kalmayacaktı. Dinin ve geleneğin etkisinden yurttaşları kurtararak rasyonel bir akıl ve bilimsel bir düşünceye sahip olmalarını sağlamak rejimin başlıca amaçlarındandı.

Siyasi Muhalefet

Yasal bir süreçle kurulan ve demokrasi talepleriyle öne çıkan Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın (TCF) da ders kitaplarında "iç düşman" olarak kurgulanması dönemin yöneticilerinin demokrasi anlayışı ile ilgili fikir vermesi anlamında dikkat çekicidir. Dönemin şartları içinde oldukça liberal bir programa ve söyleme sahip olmalarına rağmen, dönemin yöneticilerince rejim karşıtı ilan edilmişti. Ders kitaplarında bu durumun yansıması açıkça izlenebilir, bu parti devrime karşı olan bütün güçlerin bir araya gelme ve mevcut rejime saldırma olanağı bulduğu bir yer olarak tasvir edilir. TCF'nin programında "tüm dinlere saygılı olduğunu" belirten

[249] A.g.e., 1931c, s.190.
[250] Parlak, s.431-2
[251] TTTC, 1931c, s.187.

ibare ders kitaplarında "*…programında yazılı, din hakkındaki madde hain ve mürteci unsurların bu fırkanın muvaffakiyetine bel bağlamalarına ve onun hesabına bütün kuvvetlerile yangını körüklemelerine yol açtığı*"[252] belirtilmektedir. Hatta Atatürk'ün girişimiyle göstermelik olarak kurulan fakat sonrasında toplum tarafından beklenmeyen bir destek görmesi sebebiyle gerçek bir muhalefete dönüşme ihtimali ortaya çıkan Serbest Cumhuriyet Fırkası bile, TCF kadar yüksek tonlarda olmasa bile eleştirilmektedir. Bu parti vasıtasıyla "*memlekette baş kaldırmağa takat bulamıyarak ötede beride sinmiş olan mürteci unsurlar, Halk Fırkasını devirmeği maksatlarının birinci kademesi sayarak meydana atıldılar*"[253] denilmektedir. Dolayısıyla devletle, milletle ve rejimle bütünleşmiş Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) dışındaki her parti gayrimeşru ilan edilmekte, düşmanlarla işbirliği yapan "içerideki hainler"in toplanma yeri olarak tasvir edilmektedir. Mecliste ikinci grup olarak adlandırılan muhalif grubun da benzer gerekçelerle ötekileştirildiğine rastlanır.

Tüm bunlardan anlaşılan tek parti döneminde gerek iç düşman kurgulamasında gerekse muhalefetin olumsuzlanmasında temel refleks Kemalist devrimlere eleştirel olan tüm kesimlerin eski düzeni özleyen irtica kesimleri olarak yaftalanmasıdır. Bu doğrultuda muhalefetsiz bir siyasal yaşam ve bireyleri tektipleştiren politikalarla "tek vücut" bir toplum oluşturmak isteniyordu.

Gayrimüslimler

Gerek Atatürk'ün gerekse dönemin diğer öne çıkan figürlerinin söylemlerinde vurguladığı, etnik temelli farklılıklarını yok sayarak kaderlerini Türk milletinin kaderine bağlaması şartıyla gayrimüslim azınlıkların millet tanımı içine dahil edileceği ifadesi ders kitaplarında da geçer. Fakat tıpkı söylemlerde olduğu gibi, ders kitaplarında da bu konuda çelişkili ifadeler söz konusudur.

Kitaplarda bir yandan, farklı din ve etnik kimlikleri, Türkler ile ortak kültür ve kader birliğini paylaştıkları sürece ulusal kimlikten dışlamayan bir anlatım ortaya koyulmaktadır. Millet dil, tarih ve ortak kader birliği üzerinden tarif edilmekte, "*Türk yurdunda yaşayan, çalışan bizim gibi birçok insan var. Biz şu bakımlardan biribirimize benzeriz. Dilimiz birdir. Dileğimiz birdir. Tarihimiz birdir. Onun için*

[252] A.g.e., s.192.
[253] A.g.e., s.196.

bize Türk derler" [254] denilmektedir. Ancak diğer yandan gayrimüslimlerin ders kitaplarında iç düşman olarak kurgulandığı görülür. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarından milli mücadeleye kadar olan süreçte Ermeni ve Rumlar başta olmak üzere gayrimüslimler Osmanlı'ya ya da milli mücadele döneminde milli kuvvetlere karşı isyanları bağlamında eleştirilmişlerdir. Rum, Ermeni ve Yahudi azınlıklarla ilgili şu ifadelere rastlanmaktadır:

> "Memleketimizde oturan Ermeni-Rum-Yahudiler, hepsi de bize düşmandı…"; Yunan askerlerinin İzmir'e çıkmaları ile ilgili olarak da Rumlar "Türklerin battığını en ziyade onlar istiyorlardı, düşman gemilerini görünce, sevinçten çıldırdılar, çocuklarını topladılar, ellerinde bayraklar, düşmanı karşıladılar. Düşman askerlerini, el çırparak alkışladılar"; "Rumlar evlerine ve dükkanlarına hep Yunan bayrağı astılar. 'bizi Türklerden kurtardı' diye Yunan başvekilinin resmini dükkanlarının camekanlarına koydular… Ayasofya camiini kilise yapmak için haç hazırladılar. Türklere yapmadık hakareti bırakmadılar"[255]

Bu örnekten anlaşılacağı gibi, Ermeniler, Rumlar ve Yahudiler milli mücadele yıllarında Türklere karşı düşman tarafında olan iç düşmanlar olarak tasvir edilmektedir.

3.1.2.3.3. Dış Düşmanlar

'Türk Medeniyetinin Gerisinde Kalan' Avrupa

Ders kitaplarında düşman imgesinin bir işlevi de milli duyguları ve milli özgüveni yükseltmektir. Düşmanların çabalarına rağmen, Türklerin yetenekleri ve zekalarıyla ayakta kalmayı başarmaları önermesi ders kitaplarında işlenen konulardan biridir.

> "Ecnebi imtiyaz avcıları başta olmak üzere Türk düşmanları 'Türkler ticaret adamı değildir, Türkiye'nin ticareti batacak' diye bir iki yıl süren yaygaralar kopardılar. Türkün kabiliyet ve istidat pınarlarının tükenmez zenginliğini bilmeyenler bu sefer de şiddetle aldanmış oldular. Cumhuriyetin birkaç yılı içinde Türk zekası dahili ve harici ticaret cihazlarını hiçbir milletin tarihinde görülmediği…bir süratle kavrayıp işletmeğe başladı"[256]

Osmanlıdaki diğer milletlerin isyanlarının Avrupalı devletlerce desteklenmesi Avrupalıların ders kitaplarında olumsuzlanmasını beraberinde getirmektedir. Osmanlının Hıristiyan tebaası olan bu milletlerin isyanını teşvik eden Avrupalılar ki, (en başta da İngiltere), aynı zamanda izledikleri sömürgeci politikalarla pek çok

[254] Ermat, Bedia ve K. Ermat. *Yurt Bilgisi Dersleri-IV. Sınıf:İlkokul Kitapları*, İstanbul: Maarif Matbaası, 2. Basım, 1943, s.13'den aktaran Parlak, s.200.
[255] Ahmet Refik, *Çocuklara Türk İstiklal Harbi*, İstanbul: Marifet Matbaası, 1927, s.7.
[256] TTTC, 1931c, s.292.

milleti ya da toplumu zorla hakimiyetleri altında tuttukları ve üstelik de söz konusu müstemleke ülkesi halkına insanca muamele etmedikleri; buna karşın kendileri gibi bir sömürgeci politikası olmayan Osmanlının zor durumda kalması için 'Hıristiyan halkın haklarını savunuyor gözüktükleri' sıklıkla dile getirilmektedir:

> "…Afrika zencilerini hayvan gibi istihdam ederek zenginleşmişlerdi. İngiliz müstemlekatının nüfusu üç milyon… Bunun yarım milyonu esir Zenciler teşkil ediyordu."

Hatta Amerika'daki kolonilerine karşı İngilizlerin tutumu eleştirilerek, "*anlaşılıyor ki, İngiltere müstemlekelere hicret eden ahalisinin ancak çiftçi ve çoban olarak yaşamasını istiyordu*"[257] denilmektedir. Böylelikle Osmanlıda yabancıların haklarını savunan ve isyanları teşvik eden Avrupalı devletlerin, bizzat kendilerinin en ağır biçimde ve hatta insanlık ötesi tutumla sömürgelerini yönettikleri anlatılmaya, dolayısıyla onların ikiyüzlülükleri dile getirilmeye çalışılmaktadır.

Türklerin halka karşı adilliği, insancıllığı ve iyi idaresi karşısında Avrupalı devletlerin kölelik ve serflik temelinde halkı ezdiği *zulüm idareleri* kurdukları anlatılmıştır. Kitaplarda Cumhuriyet yönetimini "iyiliğini" anlatırken olumsuzlanarak ötekileştirilen Osmanlı'nın, Avrupa anlatılırken "adaletli ve hoşgörülü yönetimi" ile yüceltilmesi dikkat çekicidir. Yani yeni ulus-devletin kuruluşu ile birlikte yeni ulus ve ulusal kimliğin tanımlanması sürecinde özellikle saltanat ve halifelik üzerinden olumsuzlanarak ötekileştirilen Osmanlı, Avrupalı yönetimler ötekileştirilirken "biz" kapsamına alınmaktadır. Önceki bölümlerde padişahların kötü yönetimi ve "karaktersizlikleri" üzerinden eleştirilen Osmanlı, Avrupa ile karşılaştırma yapılan bölümlerde bir Türk imparatorluğu olarak ele alınmış; eşitlikçi, hukuk ve adaleti temel alan idaresi ile yüceltilmiştir.

Kitaplarda Rönesans ve reformun anlatıldığı bölümler de Avrupalıların olumsuzlanmasının bir aracı olarak kullanılmıştır. Örneğin Rönesans İtalyası için "*…san'atları derecesinde ahlaksızlıkta da kemâl derecesine vasıl olmuşlardı*" ya da "*bu devrin İtalyanlarında vicdan kaydı, ahlak endişesi mevcut değildi*" ifadeleri veya "*muvaffak olmak için ihanet hiyanet, zulüm, iftira gibi her türlü vasıta meşrudur*"[258] ifadeleri ile dönemin gelişmeleri önemsenmezken ahlaki gerilik üzerinde durulmaktadır. Yapılan keşiflerin ise Türk İmparatorluğu'nu yani Osmanlı'yı

[257] Su, Kamil ve K.Nami Duru. *Tarih-III:Orta Okul İçin*, Ankara: Maarif Matbaası, 1945, s. 103'den aktaran Parlak, s.452.
[258] Ali, Emin. *Umumi Tarih-Üçüncü Kitap (Yeni ve Yakınzaman Tarihi)*, İstanbul: Kanaat Kütüphanesi, 1930, s.49'dan aktaran, Parlak, s.460.

arkadan vurma amacıyla başlatıldığı, kat edilen ilerlemelerin ise şark medeniyetinin Avrupa'ya taşınarak orayı zenginleştirmesinden kaynaklandığı[259] ifade edilir. Ayrıca Avrupa'nın din hürriyetine saygı duymayı da Türklerden öğrendiği ifade edilir. Reform süreci sonunda "*bir buçuk asırdan fazla devam eden bu mücadelattan sonradır ki Avrupalılar başkalarının din ve mezhebine hürmet etmek, vicdan hürriyetine taraftar olmak fikirlerini öğrendiler*" [260] ifadesiyle 'din ve mezhep farklılıklarına saygı göstermek gerektiği' düşüncesinin, Türk ve İslam medeniyetinde zaten var olduğu anlatılmaya çalışılmaktadır.

Avrupalı devletler aynı zamanda tek bir ırka mensup olmamakla da olumsuzlanmakta, ırkların tasnifi konusunda Avrupalıların bu zafiyetlerini örtbas edecek şekilde bir sınıflandırma yaptığı üzerinde durulmaktadır:

> "Avrupa alimlerinin beşeriyet ve beşer ırkları hakkında verdikleri malûmat hep kendi noktai nazarlarındandır. Bunlar çok defa ırkları, takip ettikleri gayelere nazaran tasnif ediyorlar. Filhakika, bugünkü Avrupa'nın büyük millet kütleleri doğru-dan doğruya bir ırka mensup olmadıkları gibi, bu cemiyetlerin ekserisinde bariz vasıflarını muhafaza etmiş hakim bir ırk da mevcut değildir…muhtelif ırkların muhtelif nispetteki tesallüplerinden husule gelmiş yeni birer heyettirler."[261]

Medeniyet konusunda Türklerin Avrupalılardan çok daha üstün olduğu tezi ders kitaplarında çeşitli şekillerde işlenmiştir. Avrupalıların cahil ve gerçek dünyanın bilgilerini tasavvur bile edemeyen bir temelde kurgulandığı kitaplarda, Türk ve İslam medeniyeti gökbilimle uğraşan, kağıt, barut ve pusulayı keşfeden bir halk olarak anlatılmıştır. Avrupalılar açlık ve sefalet içinde yaşarken, Doğu'da insanlar refah ve saadet içinde yaşıyorlardı… Papazların baskısı altındaki derebeyi ve şövalyelerin kendi çıkarlarına odaklanan kötü idarelerine karşı, doğuda Türk-İslam medeniyetinde modern anlamda olmasa bile adil bir hukuk anlayışı vardı… Batıda acımasızlık ve vahşi hayat hüküm sürerken, doğuda hümanist ve insan varlığına saygılı bir düzen oturmuştu… Tüm bu karşılaştırmalar göz önüne alındığında, tarihsel gerçekliğin nasıl olduğunun ortaya çıkarılmasından çok Batı'nın ve Avrupa'nın topyekün olumsuzlanması amacı öne çıkmaktadır. Ders kitaplarındaki bu ifadeler Avrupalıların Türklerin medeniyete meyli olmayan vahşi ve barbar addedilen ikinci sınıf sarı ırka mensup oldukları iddiasına karşılık başlatılan ve Türkleri yüceltmeye çalışırken Avrupalıları hedef alan Kemalist tarih çalışmalarının bir meyvesi olarak görülebilir.

---

[259] TTTC, *Tarih-III:Yeni ve Yakın Zamanlar*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1933, s.113.
[260] Parlak, s.463.
[261] TTTC, 1931a, s.19.

Türkçü ifadelerdeki, Türk ırkı/milletinin medeniyeti yaratan ve yayan yönüne vurgu yapılması, doğal olarak diğerlerinin, özellikle erken cumhuriyet döneminde bir hedef olarak ortaya konulan 'muasır medeniyetler seviyesini yakalama' ve geçme hedefinin içeriğini oluşturan medeniyeti yaratan Avrupalıların, aslında bir zamanlar '*bizim'* yani Türk milletinin yarattığı medeniyetin çok gerisinde olduğu ve o medeniyetin Türk medeniyetinden feyiz alarak bu noktalara geldiği ve dolayısıyla Türklerin medeniyet yarışına önde başladıkları halde bir takım hatalarla (ki, bu hataları yapanlar özellikle Osmanlılardır) geride kaldıkları, dolayısıyla eski günlerde olduğu gibi, milli benliğe ve öze dönüldüğü taktirde o yarışta yine ön sıralarda yer bulunabileceğine dair, milli his ve duyguya, ulusal güvene ilişkin bir algılama oluşturmaya yönelik amaçlar taşıdığı söylenebilir.

Ders kitaplarında yer alan Türklerin medeniyeti yaratan ve yayan bir ırk olduğu iddiası çoğunlukla Avrupalıların aslında bir zamanlar Türklerin yarattığı medeniyetin çok gerisinde kaldığı ve bugünkü medeniyeti Türklerden feyz alarak yarattıkları iddiası ile devam eder. Bu ifadeler milli benliğe ve öze dönüldüğü takdirde Türklerin medeniyet yarışında, eski günlerde olduğu gibi, ön sıralarda yer alabileceğine yönelik bir ulusal güven aşılama çabası olarak değerlendirilebilir. Aşağıdaki ifadelerin de özellikle Orta Asya Türk medeniyeti ile Avrupa medeniyetini karşılaştırma amacına yönelik olduğu söylenebilir:

> "Ortaasya ve Önasya kavimlerinin MÖ 4. binde maden ve tarih devrine girmelerine rağmen Avrupanın bazı bölgeleri Roma İmparatorluk devrine kadar tarih öncesi devirleri yaşamıştır"[262]

> "doğuda yazı MÖ 4. binde, batıda ise bu tarihten muhakkak bir iki bin sene sonra icat edilmiştir… Fakat bazı kavimler (en çok Ortaasya ve Ön Asya kavimleri) madenle birlikte yazıyı da icat etmişlerdir"[263]

> "Akdeniz ırkının cilalı taş medeniyetini yarattığı söylenirken, Ortaasya'dan gelen dağlılar ırkı ise pek çok ülkeye madeni götürmüşlerdir"[264]

> "dünyada ziraat, sanat ve ticaret yoluna giren ve bunları ilerleten insanlar Türklerdir."[265]

[262] A.Müfit Mansel vd, *İlkçağ Tarihi:Lise Kitapla-rı-1.Sınıf*, İstanbul: Maarif Matbaası, 1942, s.2'den aktaran Parlak, s.212.
[263] A.g.e.
[264] A.g.e.,
[265] A.g.e.

Anadolu'nun Türklüğünü Bozmaya Çalışan Bizans

Kitaplarda Türk Tarih Tezi'nin temel önermelerinden biri olan Anadolu'nun ezelden beridir Türk olduğu yargısı vurgulanır. Bu doğrultuda, Anadolu topraklarını elinde bulunduran Bizanslılar işgalci olarak tarif edilir. Malazgirt Savaşı ile ilgili söylenen *"muharebe Anadolu'nun alınyazısını çiziyor ve bundan sonra Bizanslılar için bu memleketi ele geçirmek ihtimali ortadan kalkıyordu*"[266] ifadesi tarihi gerçekliğe ters bir biçimde sanki Bizanslılar Anadolu'yu Türklerin elinden almış gibi göstermektedir.

> "En eski zamanlardan beri Türk yurdu olan Anadolu'nun kapılarını eski sahiplerine yeniden açan" bu savaş sayesinde Türkler "yurtlarının idaresini yeniden ele aldılar. Anadolu'nun şurasında burasında bulunup Türklüklerini unutmuş olanlara soylarını soplarını yeniden öğrettiler."[267]

Bizanslılar Anadolu topraklarında işgalci olarak tarif edilirken, tarihsel gerçeklik Bizanslıların elinde bulunan bu toprakları Türklerin işgal etmesidir. Türklerin Anadolu'daki ilk uygarlığı kurdukları yönündeki Kemalist tezi esas alan ders kitapları, buradan hareketle Anadolu'nun ezelden beri Türk toprağı olduğu ve Malazgirt zaferiyle birlikte bu toprakların yeniden esas sahibi olan Türklere geçtiği yönünde bir söylem içerir. Bizanslılar ise bu toprakları ele geçirerek Anadolu'da yaşayan Türkleri Hıristiyanlaştırarak Türklüklerini unutturmaya çalışmışlardır:

> "Anadolu o sıralarda Bizans imparatorluğunun elinde idi. Epey eski olan bu devlet eskiden Anadolu'da yaşayan Türklere, Hıristiyanlığı kabul ettirerek Türlüklerini unutturmağa çalışmıştı. Bu Türkler Bizans ordusuna da girmişlerdi. Fakat öz-dillerini ve Türklüklerini asla unutmamışlardı."[268]

Bizans'ın işgalci olarak kurgulanmasının ötesinde önemli olan bir diğer nokta, Bizanslıların Anadolu'nun ilk ahalisi olan otokton Türk halkını Hıristiyanlaştırarak Türk benliklerini yok ettikleri iddiasıdır. Tam da bu noktada bir başka paradoksla karşılaşılmaktadır. Millet tanımında yer verilmeyen din ögesi, Türklerin Türklüklerini kaybetmelerine sebep olabilecek bir unsur olarak ortaya çıkartılmıştır.

Ders Kitaplarındaki Çelişkiler: Kurucu Unsur Olarak İslam

Osmanlı-İslam mirasının reddine ilişkin ifadelere rağmen, millet tanımında din öğesinin yer alıp almadığı konusunda ders kitaplarında çelişkili ifadeler söz

[266] Mansel, A.Müfit, C.Baysun ve E.Z.Karal. *Ortaçağ Tarihi:Lise Kitapları-2.Sınıf*, İstanbul: Maarif Matbaası, 1943a, s. 98'den aktaran Parlak, s. 448.
[267] Kültür Bakanlığı, *Tarih:IV. Sınıf*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1938a, s.76'dan aktaran Parlak, s.448.
[268] Kültür Bakanlığı, *Tarih:IV. Sınıf*, İstanbul: Devlet Basımevi, 1938a, s.75'den aktaran Parlak, s.449.

konusudur. Ağırlıklı olarak ifade edilen kültürel temelli millet tanımlarında milleti oluşturan öğeler arasında din öğesine yer verilmemiş, seküler bir millet tanımı hedeflenmiştir. Ancak ders kitaplarında yer alan bazı ifadeler dinin millet tanımındaki yeri örtük bir şekilde kendini hissettirmektedir. Örneğin, Bulgar, Kıpçak ve Kuman Türklerinin Türklüklerini kaybetmelerinin anlatımında izlenen üsluba bakıldığında, 'din ve dil' adeta milleti oluşturan iki temel etken olarak belirmektedir. Nitekim bunların önce yavaş yavaş dillerini kaybettikleri, ancak Türklüklerini buna rağmen muhafaza ettikleri, ancak sonrasında *Ortodokslaşarak diğer Türklerle bağlarının kopmasının* ardından Türklüklerini kaybettikleri söylenmektedir.[269]

Ayrıca papaların gerçekleştirdikleri misyonerlik faaliyetleri de, milliyet bilincinin unutulmasında önemli bir etken olarak sunulmaktadır:

> "Roma papalarının bütün Avrupa alemini propaganda ile Hıristiyan yapmak hususunda aldıkları tedbirler ve gösterdikleri meharet ve faaliyetler hayrete şayandır. Bu suretle Türk alemi milyonlarca ırkdaşını kaybetmiş oldu."[270]

Bu noktada Türklüklerini kaybeden ya da farklı bir dine geçen Türkler hakkında olumlu herhangi bir ifadeye rastlanılmadığının da belirtilmesi gerekir. "*Bulgar ve Macarlar, Türk ırkına mensup kavimlerdi. Bunlar Türklerin muvaffakiyetlerinden memnun olacakları yerde, Hıristiyanlık gayretile ve ellerindeki toprakların elden çıkması tehlikesi karşısında Müslüman Türkler aleyhinde bulunmağa başladılar*"[271] ifadesinde görüldüğü üzere yine paradoksal biçimde, dinsel olarak ötekileşenin etnik köken olarak da ötekileştirildiği ve 'biz' kapsamı dışına atıldığı görülmektedir. "*Macarlar, Fino-Ugriyen ve Türk-Uygur kabilelerinin karışmasından doğmuş bir millet olmakla beraber Katolik mezhebini kabul etmiş olduklarından, kendilerini Türklerden ayrı sayarlardı*" ifadesinde de benzer biçimde, Türk benliğinin yitirilmesiyle beraber bunların 'öteki'ler olarak değerlendirilmeye başlandığı açıktır. O halde Türkçü temelde yüceltici bir takım ifadelerden pay alabilmek için Türk benliğinin muhafazası şarttır. Bu benliğin ise millet tanımında yer verilmediği halde, din faktörüyle bağlantılandırılması kendi içinde önemli bir çelişki yaratmaktadır. Ayrıca en eski çağlardaki Türklerden ve farklı medeniyetlerin Türk kökenleri ortaya konulurken, İslamiyeti hiç kabul etmemiş olan Türklere ilişkin hemen hiçbir bir anlatımın olmaması da ilginçtir.

---

[269] TTTC, *Tarih-II:Ortazamanlar*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1931b, s.66-74
[270] A.g.e.,s.78.
[271] Haydar Taner, *Tarih-II:Ortaokul İçin*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1945, s.142.

3.2. 1946-2000 Yılları Arasında Ulus Kimliği Ve Eğitim

3.2.1. 1946'dan 1980'e Seküler Ulus Kimliği Tanımının Dönüşümü Ve Eğitim

1940'lı yıllar itibariyle, Cumhuriyet'in kuruluşundan beri süregelen toplumsal huzursuzluklar belirginleşmeye başladı. Kemalist rejimin radikal değişim siyaseti kitleler tarafından tam olarak benimsenememişti. Devrimlerin bürokratik elitlerce yukarıdan aşağıya otoriter bir tarzda uygulanması toplumda korku ve kültürel yabancılaşmaya sebep olmuştu. 1940'tan sonra, Türklere özgü bir dünya görüşü yaratmaya çalışan ve Kemalist devrimi sürükleyen heyecan ve coşku azalmaya başlamıştı. Zira Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumu radikal biçimde dönüştürmeyi hedefleyen reformlar yerini giderek muhafazakar bir ideolojiye, toplumu olduğu yerde tutmak, toplumsal dinamizmi soğutmak hedeflerine bırakmıştı. Bir yandan toplum tarafından rejime aidiyetin sağlanamaması, diğer yandan kitleleri harekete geçiren devrim coşkusunun zayıflaması, Kemalizmin altını kazan bir sürecin yolunu açtı.

Kurucu Kemalist kadronun Takrir-i Sükun Kanunu ve İstiklal Mahkemelerinin, Tevhid-i Tedrisat ve sekülerleşmeye yönelik tüm inkılaplarla İslamcıları ve muhafazakarları muhalefet etmekten men etmesinin ardından, çok partili dönemin nisbi hürriyet ortamında ortaya çıkan şey, İslam'ın tek parti döneminde bir dip akıntı olarak varlığını sürdürmüş olduğudur. Türkiye'de 1940'ların ortalarından itibaren, dinin milli kimliğin bir unsuru olarak kurumlaşmaya başladığı bir sürece tanık olunur. Fakat bu süreç Kemalist değerler üzerine kurulu resmi ideolojinin açıkça eleştirildiği bir süreç değil, Kemalist dönemi bile içine alan, bu dönemde doğan yavaş bir evrim sürecidir. Bu anlamda resmi ideolojinin yeniden üretimi, ne devletin tekelinde olan bir süreçtir, ne de devletten tamamen bağımsız olarak üretilen bir süreçtir. İkisi bir arada yeniden üretim sürecini şekillendirirler. Milliyetçiliğin gündelik hayat ve resmi ideolojinin değişen oranlarda bir bileşimi olarak sürekli yeniden üretildiği düşünüldüğünde, dönüşen milli kimlik algısının Kemalist milliyetçilik anlayışının değişen hegemonik şartlar ve süreçler içinde yeniden üretilmesi olarak değerlendirilebilir.

3.2.1.1.Cumhuriyet Halk Partisi'nde (CHP) Laiklik İlkesinin Yeniden Düzenlenmesi

Toplumda rejime aidiyet hissi yaratarak Kemalist hegemonyayı yeniden üretmek amacı siyasi elitleri dine yönelik düzenlemeler yapmaya yöneltti. Bu dönemde CHP tarafından din, milli ahlakın bir bileşeni olarak öne çıkarma çabaları bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu amaçla din, hem ahlakı kuvvetlendiren hem de milli homojenliği güçlendiren bir unsur olarak vurgulandı. Bu süreç dinin milli kimliğin asli unsurları arasına alınmasının yolunu açtı. Çok partili sisteme geçiş ve Demokrat Parti'nin (DP) güçlü bir siyasi rakip olarak belirmesi de CHP'de yaşanan değişimlerin ortaya çıkmasında açıklayıcıdır.

17 Kasım 1947'de toplanan CHP kurultayı, tek-partili sistemden çok partili sisteme geçerken CHP'nin kendini dönüştürme çabalarının bir tezahürüdür. Tunaya'nın ifadesiyle, "…bünyevî bir değişme safhasıdır. Bu kongre ile tek partilikten demokratik bir unsur haline gelme teşebbüsüne hukuken girişilmiştir" [272] Kurultayda kabul edilen tüzükle, Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık ve Devrimcilik (İnkılapçılık) ilkeleri yeni anlamlar kazansa da asıl değişim Devletçilik ve Laiklik ilkelerinde görülmektedir. Mevcut CHP programında devletçiliğin sınırlarının net olmadığı ve bu durumun özel sermaye sahipleriyle özel girişimleri güvensizliğe iterek CHP'ye oy kaybettirdiğinden hareketle kurultayda belirlenen yeni programla devletçiliğin sınırlarını netleştirme ve özel girişimin varlığına ve gelişmesine, getirilen güvencelerle güçlü bir vurgu yapma yoluna gidilmiştir.[273]

CHP'nin 17 Kasım- 4 Aralık 1947 arasında toplanan 7. kurultayının en tartışmalı zamanları laiklik ilkesinin ele alındığı zamanlardır. Laiklik tartışmaları kurultaydan çok önce başlamıştı ve kurultay CHP içinden yükselen laiklik ilkesine yönelik eleştirilere sahne oldu. Muhalefetin laiklik uygulamalarına yönelttiği eleştiriler karşısında CHP'nin oy kaybettiği düşüncesi, partinin "laiklik" ve "din eğitimi" konusundaki tutumunda değişikliğe gitmesinde önemli bir etken olmuştur.[274] Bu doğrultuda CHP programının "Laiklik" bölümüne "*Hiçbir vatandaşa*

[272] Tarık Zafer Tunaya, *Türkiye'de Siyasal Partiler, 1859-1952*, Arba Yayınları, 1995, s.575.
[273] Hilal Akgün, "7. CHP Kurultayında Devletçilik Tartışmaları ve 1947 CHP Programında Devletçilik", *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, s.71-74
[274] Birgül Bozkurt, "Türkiye'de Çok Partili Düzene Geçişte CHP Ve Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1946-1950)", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9/20-21, 2010 Bahar/Güz, s.218.

kanunların menetmediği ibadet ve âyinlerden dolayı karışılamaz" [275] eklemesi yapılmıştır. Bunun yanında eleştiriler sadece DP karşısında oy kaybetme sebebiyle stratejik bir hamle yapılması talebi olarak değil, CHP vekillerinin laiklik uygulamalarına yönelik samimi kişisel eleştirileri olarak da anlaşılmalıdır. Kurultayda laiklik ilkesi ele alındığında ilk sözü alan Vehbi Dayıbaş, laiklik ilkesinin *milletin ilerlemesine büyük fayda sağlamış*, hurafeler yoluyla *dini milletin terakkisine mani hale getiren* çevrelere karşı *Kemalist laiklik ilkesinin meseleyi kökünden hallettiğini* ifade eder. Dayıbaş, konuşmasının devamında artık inkılap benimsenmiş olduğundan dolayı çocuklara din hakkında bilgi vermenin zararlı değil, ahlaki olarak büyük faydaları olacağını ifade etmiş, "*bütün dünyada her millet ibadethanesine girdiği zaman bir şeyler okur. Bizim yarınki çocuklarımız acaba ne okuyacaktır?"* demiştir.[276]

Abdülkadir Güney de konuşmasında dine karşı ilgisiz kalınmasını eleştirmiş, din eğitiminin önemine vurgu yapmıştır:

> "Dinini kuvvetlendiren milletler daima sosyal tekamüle mazhar olmuş, payidar olmuştur; ihmal edenler ise geri kalmışladır. Bugün bizim dinimizi ve mukaddes kitabımızı bütün dünya milletleri hayret nazariyle takdir etmekte, biz neden dinimize lakayt kalıyoruz? (…) Neslimizi yetiştirmek kastıyla din tedrisatına önem vermek ve çocuklarımızı dini bilgilerle teçhiz edebilmek için bir tarafta ilkokullarda iptidai mahiyette din dersleri vermekle birlikte diğer taraftan da bu tedrisatı cahil öğretmenlerden koruyabilmek için üniversitelerimizde vücuda getireceğimiz ilahiyat fakültelerinde modern bilgilerle mücehhez, münevver hocalar yetiştirmek lazımdır."[277]

Kurultayda alınan kararlar doğrultusunda laiklik yeniden tanımlanmış ancak okullarda din eğitimi verilmesi yönünde bir karar alınmamıştır. 1948 yılı Şubat ayında Parti Meclis Grubunca kurulan komisyon, okullarda din dersleri ve dini meslek okullarının açılması işini incelemek üzere çalışmalara başlamış, komisyonun çalışmaları sonucunda aldığı kararlar, CHP meclis grubu tarafından onaylanmıştır.[278] Bu doğrultuda, çocuk velilerinin isteği olmak şartıyla ilkokulların son iki sınıflarında okul içinde ve ders zamanları dışında din dersleri verilmesi, verilecek din derslerinin programlarının ve okutturulacak kitapların Diyanet İşleri tarafından hazırlanıp Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayından geçmesi, Din dersleri okutacakların ilkokul öğretmenliğinden ve icap ederse "matlup vasıfları haiz kimselerden" seçilmesine Milli Eğitim Bakanlığı'nın yetkili olması, Köy okullarında din dersi verebilmeleri

[275] Tunaya, s.586.
[276] CHP 7. Büyük Kurultayı Tutanağı, 9. Birleşim, 2.12.1947 Salı, s.448.
[277] A.g.e., s. 449.
[278] Bozkurt, s. 223.

için Köy Enstitülerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine din dersleri verilmesi kararlaştırılmıştır. [279]

1940'ların sonlarında gündeme getirilen İstanbul'un fethinin 500. yıl kutlamaları, Osmanlı mirasının korunması, türbelerin ve Ayasofya'nın ibadete açılması meseleleri çok partili hayata geçiş döneminin muhafazakarlar tarafından üzerinde durulan temalardır. Bu konuları meclise ve CHP'nin 7. Kurultayı'na taşıyan Hamdullah Suphi Tanrıöver, milli kuvvetin kaynaklarının tarihte, özellikle Osmanlı tarihinde bulunduğu, milliyetçiliğin tarihi ve dini-hissi vasıflar kazanması gerektiği düşüncesindeydi.[280] Tanrıöver, inkılabın kazandırdıklarını korumakla beraber, Fransa ve Amerika'da olduğu gibi, halkın dini ihtiyaçlarının da tatmin edilmesi ve Türklüğe hizmet etmiş büyüklerin türbelerinin ziyarete açılması gerektiğini söylüyordu.[281] Tüm bu talepler ayrıca bunlarla bağlantılı olarak tek parti döneminde Türkçe okunma zorunluluğu getirilen ezanın eskisi gibi Arapça okunması ve benzeri dine yönelik özgürlük talepleri çok partili sisteme geçiş dönemi ortamında seslendirilebilmiştir.

1947 yılı CHP programına bakıldığında temel noktaların önceki programların çizgisini sürdürmesinin yanında üslup yumuşatılmıştır. Programın 8. Kısmında yer alan "Milli Eğitim Politikamız" başlığı altında, eğitim ve öğretim prensipleri yer almıştır. Ancak ilk maddede daha önceki programlarda tekrarlanan, CHP ilkeleri (6 ok) çıkarılmıştır. Bunun yerine "*Türkiye Cumhuriyeti'nin dayandığı esaslara bağlı yurttaş yetiştirmek*"[282] şeklinde yer almıştır. Eğitimle ilgili prensipler içinde bir başka değişiklik, 1943 Programı'nda yer alan "milli karakteri, derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecede tutmak ve tek bahtiyarlığı millete hizmette aramak büyük hedeftir" ifadesi değiştirilmiştir. Yeniden düzenlenen madde şöyledir:

> "Tarihimizin ilham ettiği millî karakteri ve milli geleneğimize uygun bir ahlâkı her vasfın üstünde tutmak ve mutluluğu millete hizmette aramak."[283]

Programa göre, eğitim ve öğretim kurumlarında verilecek eğitimin amacı ise şu şekilde belirtilir:

> "Öğrencilerin şahsî teşebbüs kabiliyetlerini geliştirmek ve onları, her güçlüğü yenecek derecede milliyetçi, ülkücü, azimli, işinde hesaplı, maddeci ve faydacı olmaktan uzak, intizamlı ve ailesever vatandaş olarak yetiştirmek."[284]

---

[279] A.g.e., 224.
[280] Ayvazoğlu, s. 227.
[281] A.g.e., s.227-228.
[282] Tunaya, s.593.
[283] A.g.e.

Recep Peker hükümeti (7 Ağustos 1946- 10 Eylül 1947) ve Hasan Saka hükümetlerinin (10 Eylül 1947- 10 Haziran 1948, 10 Haziran 1948- 16 Ocak 1949) ardından Şemsettin Günaltay tarafından kurulan son CHP hükümeti (10 Ocak 1949- 22 Mayıs 1950) programı CHP'deki laiklik anlayışının dönüşümünü izlemek açısından dikkate değerdir. Kemalist rejimin din alanındaki politikasından farklı bir yöne gidişi ortaya koyan hükümet programında bu köklü dönüşüm şöyle ifade ediliyordu:

> "Bütün diğer hürriyetler gibi vatandaşın vicdan hürriyetini de mukaddes tanırız. Din öğretiminin ihtiyari (isteğe bağlı) olması esasına sadık kalarak, vatandaşların çocuklarına din bilgisi vermek haklarını kullanmaları için gereken imkanları hazırlayacağız."[285]

Bu açıklama yapıldıktan sonra şu ekleme yapılır:

> "Fakat laiklik prensibinden ayrılmamıza asla imkan tasavvur edilmemelidir. Bilhassa din perdesi altında bu milleti asırlar boyunca uyuşturmuş olan hurafelerin yeni baştan belirmesine asla meydan vermeyeceğiz. Dinin siyasete ve şahsi menfaatlere alet edilmesine de müsamaha etmeyeceğiz. Bu konuda alınmasını gerekli saydığımız tedbirleri yüksek tasvibinize sunmakta tereddüt etmeyeceğiz."[286]

Yani din eğitiminin okullarda okutulması meselesi 1940'ların ikinci yarısında laiklik kavramı ekseninde tartışılan en temel konu olmuştur. Günaltay hükümetinin programında yer alan ifadeler doğrultusunda, dinin eğitim sisteminde isteğe bağlı olarak okutulması uygulaması, bu hükümetin uygulamaya koyduğu bir politikadır. Hükümetin yayınladığı kararnameyle Şubat 1949'dan itibaren ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarında din dersi "program dışı ve ebeveyn isteğine bağlı olarak" getirilir. 1930'da tek parti hükümeti tarafından yapılan düzenlemeyle eğitim sisteminin hiçbir kademesinde din dersi bulunmuyor, sadece köy okulu programında haftada yarım saatlik din dersi yer alıyordu. 1949'da CHP hükümeti tarafından yapılan düzenlemeyle haftada iki saat verilen bu ders, okul saatleri dışında yapılacak ve not ortalamasına etkide bulunmayacaktı. Ayrıca 1930 yılında kapatılan İmam Hatip Okulları 1948 yılında CHP hükümeti tarafından 10 il merkezinde onar aylık "İmam Hatip Kursları" şekliden tekrar açılmış, 1949 yılında ise Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak İlahiyat Fakültesi kurulmuştur.[287]

---

[284] A.g.e.
[285] Nuran Dağlı ve Belma Aktürk, *Hükümetler ve Programları*, 1. Cilt, TBMM Basımevi, Ankara, 1988, s. 150
[286] A.g.e.
[287] Sakaoğlu, s.108.

3.2.1.2.Çok Partili Döneme Geçişte Din Unsurunun Milli Kimliğe Eklenmesi

CHP'nin dine ilişkin yaptığı reformlar DP'nin seçimleri kazanarak iktidara gelmesini engellemedi. CHP'nin son döneminde dini, milli kimlikle buluşturan rüzgar, Demokrat Parti (DP) döneminde de devam etti. DP, bu rüzgarı devam ettirirken dindarlığın gerilik demek olmadığı, devletin din üzerindeki kontrolünün sınırlanması gerektiği, İslamın modernleşmeyle uyuştuğu gibi düşünceleri öne sürdü. Cumhuriyetçilik ilkesini, milli irade vurgusu ile demokratik katılıma öncelik verme olarak yorumlayan DP, milliyetçilik ve laiklik ilkelerini ise dinsel inançlara ters düşmeyecek biçimde yorumladı. Buna göre, laiklik dinsel özgürlüğü engellemeyecek, milliyetçilik ise dini dışlamayacaktı. Ulus kimliğe ilişkin yapılan Kemalizmden farklı bu tanım, ileriki yıllarda seküler milliyetçiliğin yerini alan muhafazakar milliyetçiliğin temel taşlarını döşüyordu.

DP programının "Umumi Prensipler" başlıklı bölümünde dine dair tek-parti döneminden farklı yaklaşımını şöyle ifade eder:

> "Partimiz laikliği din devletin dinle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması manasında anlar; din hürriyetini diğer hürriyetler gibi insanlığın mukaddes haklarından tanır"[288]

Bu ifade İslam'ın Osmanlı ile birlikte geri kalmışlık, cehalet ve hurafeler ile eş tutulduğu tek-parti dönemi söyleminden ciddi bir kopuş içerir. Bu görüşe uygun olarak DP programında "*gerek dini tedrisat meselesi ve gerekse din adamlarını yetiştirecek müesseseler kurulması hususunda mütehassıslar tarafından esaslı bir program hazırlanması*" öngörülür. Bu ifadelerle din öğretimi ve din adamlarının yetiştirilmesi konusunda bir program hazırlanması öneriliyor ve din adamı yetiştirecek kurumların üniversite içinde yer alması ve özerk olması gerekliliği üzerinde duruluyordu:

> "Üniversite içinde yer alacak İlahiyat Fakültesi ve ilmi mahiyette mümasil (benzer) müesseseler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu kabil müesseseleri gibi muhtar olmalıdırlar."

Din öğretimine ilişkin bu hedefler dini tekrar kamusal alana ve eğitim sistemi içerisine sokmayı hedefliyordu. DP iktidarının ilk yılı olan 1950'de Arapça ezan yasağının kaldırılması, devlet radyolarında ilk kez Kur'an-ı Kerim yayını yapılması dini kamusal alana sokmaya yönelik atılan adımlardır.

[288] DP Programı 1946, s. 4.

DP'nin, CHP'nin tek parti yönetimine karşı, çeşitli muhalefet odaklarının ittifakına dayalı bir zafer kazandığı genel kabul edilen bir saptamadır. Ekonomik liberalizm ve dini hassasiyetler oluşan bu ittifakın temel taşlarıydı. DP'nin "Yeter Söz Milletin" sloganı milletin değerlerini siyasal iktidara taşıma anlamında "alternatif bir millet" tanımına gönderme yapıyordu. DP özellikle dini tepkileri ve talepleri gündeme getirmiş, Cumhuriyete karşı tepkileri popülerleştirerek bunları sistemin diline uyarlamış ve bir anlamda demokratikleştirmiştir.[289] Cumhuriyet'in fazla seküler olduğu için toplumsal karşılık bulamayan ulusal kimlik tanımına karşı DP, dini, kültürel ve yerel semboller içeren alternatif bir milli kimlik kurgusu talep ediyordu. Resmi milli ideolojinin "manevi bir gıdadan yoksunluğu" söylemi ile din, milli homojenliği güçlendirecek bir gücü ifade eder biçimde ulus kimliğinin unsurlarından biri olarak öne çıkmaya başladı. Fakat diğer yandan, din unsurunun ulus kimliğe eklemlenmesi, toplumun taleplerinin aşağıdan yukarıya bir biçimde yeniden üretimde etkili olmasıyla kutsal devlet için homojenlik talep eden Kemalist milliyetçiliğin çok partili dönemde yeniden üretilmesi olarak da değerlendirilebilir. Bora ve Taşkın, sağ Kemalizmi Türkiye'de sağ akımların Kemalist ideolojiyi eklemleyerek hegemonize etme girişimleri bağlamında ele alır ve Demokrat Parti'nin politik söylemini Kemalizmin çok partili sisteme uyarlanması ve bu ortamda yeniden üretilmesi olarak değerlendirerek bir sürekliliğe işaret eder.[290] DP, toplumsal alanda İslamcı kesimi bir anlamda anti-Kemalist sayılabilecek bir kesimi etkileyerek böylesi bir toplumsal hareket zemini oluşturmakla beraber, özellikle Celal Bayar gibi figürlerin partide bulunmasının da etkisiyle beraber Kemalist normatif çerçeve içinde düşünmeye devam etmiştir. Gelişmeciliği, pragmatizmi, ekonomik uzmanlığı öne çıkartarak modernleştirmesi, milliyetçiliği odağına yerleştirmesi ve "güçlü devlet" mitosu Kemalizmin merkez sağ politikaya uyarlanmasının üç sacayağıdır.[291]

DP liderleri, "dine hürmetkar" tavırlarıyla toplumda Kemalist reformlardan rahatsızlık duyan İslamcı ve muhafazakar kesimleri tabanına eklemeyi başardı, fakat dinsel motifleri siyasal örgütlenme temeli yapan çevreleri denetim altında tutan ya da önleyen Kemalist geleneği sürdürdü. DP kadrosunun çoğunluğu da "halk çocukları" idi. İslam bu dönemde halk kimliğinin bir bileşeni olarak önemsenmeye ve kabul görmeye başladı. Fakat diğer yandan, Kemalist devletçi zihniyet doğrultusunda

[289] Nuray Mert, "Muhafazakarlık ve Laiklik", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 5, Muhafazakarlık, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 5. Baskı, 2013, İstanbul, s. 315.
[290] Bora ve Taşkın, s. 529-531.
[291] A.g.e., s.532.

devlet ve millet kurgusu içinde eritilmesi, "başıboş bırakılmaması" gerektiği, aksi taktirde bir tehdit kaynağı haline geleceği ihtimali de düşünüldü. Tek parti yönetiminin Kemalist ideolojisi doğrultusunda sosyalleşmiş DP üyeleri tüm muhalefetlerine rağmen Kemalist devletçi zihniyeti benimsiyorlardı ve partilerini rejim içi bir çizgide tutmaya çalışıyorlardı. Tam da bu sebeple daha radikal bir İslami muhalefet öngören Necip Fazıl Kısakürek'in eleştirilerine hedef olmuşlardı.

Necip Fazıl Kısakürek, 1945 ile 1950 arasında resmi düşünceye karşı çıkan dinsel bir eğilimin başını çeker. 1940'ların ikinci yarısında, Kemalist laiklik anlayışının dönüşüm içine girmesi ve ekonomik alanın yanı sıra din hürriyeti alanında da daha liberal bir söylem benimseyen DP'nin iktidara gelmesiyle bu dinsel eğilim gelişme imkanı bulmuştur. Kısakürek figürü 1950'lerden 1980'lere milliyetçi-muhafazakar ideolojinin hem ülkücü hem de İslamcı kanadını besleyen bir niteliğe sahip olmuştur. Necip Fazıl, Türklük ile İslamı birbirine sıkıca kenetleyerek, özcü-ırkçı bir üstünlük iddiasını öne çıkaran bir "İslam inkılabını" hedefler. Kemalizmin bir ideoloji ve dünya görüşü getiremediğini ve Batıcı reformların manevi kriz yarattığını söyleyen Kısakürek, totaliter-faşizan niteliklere sahip bir İslam devleti öngörmektedir. Nihal Atsız'ın öncülüğünü yaptığı Türkçü akımın Türklüğü öne çıkaran yaklaşımını eleştiren Kısakürek, "Biz Türk'ü Müslüman olduğu için sevecek ve Müslümanlığı nispetinde değerlendirecek bir milliyetçilik anlayışının peşindeyiz" der.[292] Kısakürek, DP'yi iktidara geldiğinde, CHP'nin kurduğu tüm sistemi yıkmadığı için eleştirmektedir:

> "1950 inkılabıyla başa geçenler, başarılarının basit bir siyasi borsa rekabetinden doğmayıp Halk Partisi dünyasının yıkılması muradiyle meydana geldiğini ve dolayısıyla o dünyayı kökünden yıkmak ve milli ruha denk bir dünya bina etmek gerektiğini takdir edemediler; böyle olunca, mükellef olup da ödeyemedikleri borcun altında, yapamadıkları şeyin kendilerine yapıldığını gördüler."[293]

Kısakürek'in "milli ruha denk bir dünya"dan dan kastı "halk tefekkürünün temelleri" dediği "İslamiyet ve İslami ruh ve ahlak"tı.[294] Kısakürek, İslami muhalefeti seferber eden DP'yi bu dünyayı kurmakla mükellef görüyordu. Kısakürek'in İslamcılık üzerine yazıları ağırlıklı olarak Kemalizm eleştirisi üzerinden ilerlemekle birlikte, Kemalist zihniyetle bolca ortak özellikler içerir. Aşkın

[292] Burhanettin Duran, "Cumhuriyet Dönemi İslamcılığı", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 6, İslamcılık, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 4. Baskı, Nisan 2014, İstanbul, s. 137.
[293] Necip Fazıl Kısakürek, *Benim Gözümde Menderes*, Büyük Doğu Yayınları, 1.Basım:1970, 6.Basım, Eylül 2004, İstanbul, s.127.
[294] A.g.e., s.61.

devlet geleneğine vurgu, seçkinci ve otoriter bürokrasi tasavvuru, milliyetçi zihniyetin kabulü ve bu doğrultuda yukarıdan aşağıya reformlar yoluyla yapılan sosyal mühendislik, Kemalistlerin Atatürk'ü kutsallaştırmasına benzer biçimde "ulu hakan" 2. Abdülhamit'i kutsallaştırma yoluyla şahsileştirilmiş tarih anlayışı Kemalizm ile paralel olan zihniyet kalıplarıdır.[295] Zira Kısakürek, DP lideri Adnan Menderes'i şu sözlerle eleştiriyordu:

> "…tepeden ve etrafındaki zıt kutupları tasfiye ve tesviye edip partini yekpareleştirmeyi ve bu yekparelikle bütün aykırılıkların üstünden silindir gibi geçmeyi, tezatsız bir kadro kurmayı bilemedin."[296]

Dolayısıyla Kısakürek'in projesi Kemalizme benzer şekilde modernleştirici milli devlet çerçevesi içinden yeni bir toplum ve yeni bir insan yaratma projesidir. Aradaki fark, Kemalizm Batı modernitesini benimserken, Kısakürek'in İslami bir modernite üretmeye çalışmasıdır.

3.2.1.3.Milliyetçi Eğitimin Sürekliliği ve Demokrasi Girdisi

1948'de yürürlüğe giren ve 1968'e kadar uygulamada kalan İlkokul Programına bakıldığında, "*Millet hayatı ve geleceği için gerekli gördüğü bütün değerleri ve ülküleri yurttaşlara aşılamayı her şeyden önce ilkokuldan bekler*" ve "*Okulda her derse, milli ereklere ulaştıracak birer vasıta olarak bakılmalıdır*"[297] gibi ifadelerle ilkokulun en önemli işlevinin vatandaşları millileştirmek olduğu açıkça ifade edilir. Geleceğin yurttaşı olan çocuk, *"toplumsal bakımdan Türk milleti, tarihi, Türk inkılâbı ilkeleri ve anayasaya, yurttaşlar arasında milli birlik esaslarına bağlı…"*[298] olarak yetiştirilmelidir. Yani 1948 tarihli İlkokul Programı'nda erken Cumhuriyet döneminden beri ilkokulun temel görevi kabul edilen "millileşme" hedefi sürdürülür.

1948 İlkokullar Programı'nda yer alan Tarih dersinin eğitim ve öğretim ilkelerine ilişkin bölümde, bu derste öğretmenin vazifesi şöyle ifade edilir:

> "tarihin eski zamanlarından beri Türk ulusunun üstün yaşadığını", "başka milletlere kültürünü yayarak onlara hayatın her yönüyle güzel örnekler verdiğini", "Türk ulusunun dünyanın dört tarafında kurduğu yüksek uygarlık hayatını vücuda getirmek için ne kadar fedakarlıklara göğüs gerdiğini canlı misallerle göstermek"

[295] Duran, s. 140-143.
[296] Kısakürek, s. 492.
[297] Üstel, s. 245
[298] Bozkurt, s.228.

Bilhassa öğretmen, "*Atatürk önderliğinde Türk ulusunun ne kadar önemli ve geniş adımlar attığını, başka milletler arasında kudretinin ve itibarının ne kadar yükseldiğini*" öğretecek, böylece öğrenci "*Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığının kendisine verdiği ödevlerin manasını, büyüklüğünü ve genişliğini daha iyi kavrayacaktır.*"[299] Bu ifadelerde Türklüğün kadimliği ve medeniyet öncülüğü ve önderin fedakarlıklarına vurgu yanında ulusal özgüveni yükseltme çabası ile vatandaşın görevlerine vurgu dikkat çeker. Yani tarih eğitiminin mantığı çok partili döneme geçildiğinde değişmemiş, 1930'ları Kemalist tarih tezlerinin ruhunu yansıtmaya devam etmiştir. Hatta 40 yıl sonra, yani 1987 yılındaki tarih eğitiminin hedefleri de Kemalizmin doğuşundan itibaren egemen olan ideolojik sürekliliği yansıtmaktadır. 1987 yılında yayınlanan Orta Öğretim Kurumları Tarih Programı'nda tarih dersinin ilk hedefi, "*öğrencilere Türk milletinin dünya kültür ve medeniyetinin gelişmesindeki büyük payını öğreterek onların milli duygularını daha bilinçli ve köklü kılmak*"[300] olarak belirtilir.

1948 Programında, Cumhuriyetin kuruluşundan beri kesintisiz aşılanan milliyetçi yurttaşlık anlayışının yanı sıra mütevazi bir yenilik de vardır.[301]Buna göre yetiştirilecek çocuklar *yurttaşlar arasında ulusal birlik esaslarını bozmayan fikir ayrılıklarını hoş görür*. Burada yeni olan vatandaş topluluğunu tek bir vücut kabul eden ve hiçbir fikir ayrılığını hoş görmeyen önceki anlayıştan farklı olarak, "ulusal birlik esaslarını bozmama" şartına bağlanarak anlamı yoruma açık bir biçimde daraltılsa da fikir ayrılıklarının hoş görüleceğinin ifade edilmesidir.

Çok partili hayata geçişle birlikte CHP hükümeti programlarına da bazı değişiklikler yer alır. Peker hükümeti eğitim konusunda "*öğretimin her kademesi ve nevindeki Türk gençliğinde milli duygunun kuvvetlenmesi ve gençlerimize Türk inkılabının ana fikirlerinin benimsetilmesi, Türk tarihi mefahirinin öğretilmesi öğretim ve eğitim çalışmalarımızın esası olacaktır*"[302] ifadesiyle eğitimde tek-parti ruhunu sürdürmüştür. Fakat 10 Haziran 1948'de kurulan 2.Hasan Saka hükümeti programında yer alan "demokratik eğitime önem verileceği" vurgusu yenidir:

> "Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idaresinin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlarda, sosyal ve politik hayatta

[299] Copeaux, s.129-131.
[300] A.g.e., s.132.
[301] Kaplan, s.213.
[302] Dağlı ve Aktürk, s. 130.

olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz."[303]

23-31 Ağustos 1949 tarihinde gerçekleşen 4.Milli Eğitim Şurası'nda "demokratik eğitim" ayrı bir oturum başlığını oluşturmuş ve önemle üzerinde durulmuş bir konudur. Nitekim "eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi" Şura'nın gündem maddelerinden birini oluşturuyordu. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Tahsin Banguoğlu Şura açılış konuşmasında demokrasi eğitimine ilişkin şunları söylemiştir:

"'Demokrasi Terbiyesi' meselesi ile ilgili biz Türk milletinin maarifçileri sıfatıyla memleketimizde bugün cereyan etmekte olan rejim istihalesine lakayt kalamazdık. Kalamazdık, çünkü bu memleketin iktibas ettiği yeni fikirlerin ön safhasında bulunmuşlardır. Bu vazifeyi aynı zamanda seleflerimiz olan nesillere karşı da borçluyuz. Bu memlekette medeniyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekette hürriyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekete cumhuriyet için yine ön saflarda öğretmenler dövüşmüşleridir. Bu sefer de bu demokrasi idealinin ön safında da yine bizim arkadaşlarımız bulunacaktır. Buna hiç şüphe yoktur. Demokrasi idaresi yeni bir terbiye meselesidir, memlekette yeni bir fikrin mal edilmesidir. Bu fikri yeni nesillere gereği gibi aşılayacak ve bu yeni hayat tarzını onlara fiilen öğretecek gene hocalarımızdır."[304]

Milli Eğitim Bakanı'nın sözlerinden de anlaşılacağı gibi, "demokratik eğitim" dönemin değişen şartları göz önünde bulundurularak biraz da mecbur kalınarak gündeme taşınmış bir konudur. Şuranın sonunda konuya ilişkin *"eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi"* kararı alınmıştır.

Çok partili döneme geçişte Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarına "Demokrasi" ünitesinin eklendiği görülür. Fakat bu yeniliğin, geçmiş dönemin ders kitaplarının hemen her satırına sinen tek parti zihniyetiyle önemli bir kopuş gerçekleştirme niyetine rağmen demokratik bir yurttaşlık perspektifinin inşası açısından radikal bir katkı sağladığını söylemek güçtür.[305] Demokrasi anlayışı, birlikte yaşama kültürü anlamında bir saygı rejimine gönderme yaparken, toplumsal iş bölümüne ve seçimlere indirgenmiş siyasal katılıma işaret eder.[306] 1948 Ortaokul Programı ise, "okulda demokrasi" ve "demokratik yurttaşlık" kavramları ile demokrasin ilk defa açıkça telaffuz edildiği bir metin olma özelliği taşır. Yurttaşlık Bilgisi'nin amaçlarından biri şöyle ifade edilir:

[303] A.g.e., s.145.
[304] 4. Milli Eğitim Şurası, 23-31 Ağustos 1949, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
[305] Üstel, s.250.
[306] A.g.e.

> "Okulda demokratik zihniyetin hakim olduğu bir hava yaratmak suretiyle öğrencilerin, kendi kendilerini ifade etmelerine ve okul içinde ve dışında sorumlu işler almalarına geniş imkan ve fırsatlar sağlayarak demokrat görüşlü ve düşünüşlü yurttaşlar ortaya koymak."[307]

Demokrasi kavramının ders kitaplarında kullanıma girmesi olumlu bir gelişme olmakla birlikte, dayanışma-ödev-sorumluluk eksenli ve yer yer cinsiyetçi bir demokrasi anlayışı dikkati çeker.[308] Önceki dönemlerde çok partili yaşam ile ilgili sergilenen kuşkucu yaklaşım, Çok partili hayata geçişle birlikte Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında olumlu bir bakış açısıyla değerlendirilmeye başlanır. "Demokrasinin vazgeçilmez unsuru olan siyasal partiler" yaklaşımı CHP icraatına karşı açık bir eleştiriden çok, tek-partili sistemin sakıncaları üzerinde yoğunlaşır.[309]

Adnan Menderes başbakanlığında 22 Mayıs 1950'de kurulan birinci DP hükümeti, eğitim alanındaki görüşünü açıklarken, günün karmaşık dünya ortamı içerisinde milli ahlak ve maneviyatın ne kadar önemli olduğunu belirtir. Toplumun özgür ve bağımsız olarak yaşaması ise gençliğe milli karakter ve geleneklere uygun bir milli eğitim verilmesinden geçtiği belirtilir.

> "Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi göz önünde bulundurmayan, gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekette ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması, hür ve müstakil bir millet olarak yaşamanın teminatı sayılamaz."[310]

Bu ifadeler tüm DP hükümetlerinin eğitim anlayışının temelini oluşturur. Bu anlamda programında "insani değerler"e değinmekle birlikte DP hükümeti eğitimde milli ve manevi değerlere yaptığı vurgu ile Kemalist dönem milliyetçi eğitim ideolojisinin devamı niteliğindedir.

Demokrat Parti'nin eğitim politikaları öz itibariyle önceki dönem politikalarının devamı olmakla birlikte bazı küçük farklılıklar söz konusudur. 1950'de iktidarı CHP'den alan parti olan Demokrat Parti programının eğitime ilişkin kısımlarına bakıldığında "milliyetçi değerler" vurgularının yanında "insani değerler" ifadesinin de geçtiği görülür.

> "Umumi ve mesleki eğitim ve öğretim, yurt ihtiyaçlarını karşılayacak umumi bir plana göre tanzim edilmeli ve gelecek nesillerin yalnız ilim ve teknik bilgi ile değil, milli ve insani bütün manevi kıymetlerle de teçhizine çalışmalıdır."[311]

---

[307] A.g.e., s.256.
[308] A.g.e., s. 256-270.
[309] A.g.e., s.271.
[310] Demokrat Parti Programı 1946, TBMM Kütüphanesi, s. 10.
[311] A.g.e.

Bu ifadelerdeki bilimsel-teknik bilgiyi ulusal değerlerle birleştirmek Kemalist rejimin oluşturduğu ve yerleştirdiği milli eğitim ideolojisinden devralınmakla birlikte, *insani değerler* kavramı yeniydi.

1950'ler itibariyle çok partili yaşama geçilmesiyle esen özgürlükçü rüzgar ile parti ve hükümet programlarına giren demokrasi, insan hakları gibi değerler Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında da izlenmektedir. Üstel, bu dönemdeki Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında yer alan *"yurttaşlara ait hakları sağlaması da devletin ödevidir"* vurgusunun yurttaşın devlet karşısındaki görev eksenli temsilinin giderek haklar taşıyıcısı yurttaşa ve devletin bu alandaki sorumluluğuna doğru kaydığını ifade eder.[312] 1952'de yayımlanan Ortaokul Yurttaşlık Bilgisi kitabına giren "Demokrasi'nin Prensipleri ve Siyasi Partiler" ünitesi altında demokrasinin siyasi, kültürel ve bireysel bir rejim olduğu belirtilir.

> "Topluluğun her ferdi, kişisel hak ve hürriyetlerden en geniş ölçüde faydalanmalı, siyasal ve toplumsal işler üzerinde kendisinin de bir hissesi olduğunu bilerek onu aramalı ve elinde tutmalıdır. Devlet bireylerin yapacakları ekonomik, kültürel ve sosyal mahiyetteki işlere engel olmamalı; tersine olarak desteklemelidir."[313]

Bu ifadeler yurttaşı "görev eksenli" tanımlayan tek parti dönemi kitaplarıyla karşılaştırıldığında 1950'ler itibariyle DP iktidarının yurttaş algısına sınırlı da olsa sivillik ve katılımcılık getirdiğini ortaya koyar. Diğer yandan, demokrasinin kavramsal düzeyde kitaplara girmesine rağmen, toplum yaşayışı itaat-saygı ve hiyerarşi ekseninde tarif edilmeye devam edilir.[314]

DP iktidarı dönemi Yurttaşlık Bilgisi kitaplarında dikkat çeken bir diğer nokta CHP iktidarına yönelik eleştiriden çok, tek parti yönetiminin sakıncalarına değinilmesi ve DP'nin "milletin isteği ile" kurulmuş olduğunun ifade edilmesidir.[315] Nitekim DP hükümetini deviren 27 Mayıs 1960 İhtilali'nde sonra Yurttaşlık Bilgisi kitaplarına giren "Türkiye'de Çok Partili Demokrasi ve 27 Mayıs 1960 Devrimi" başlıklı ünitesi darbenin meşrulaştırılmasına ve demokrasi zeminine oturtulması amacına yöneliktir ve darbenin yapılmasının sebebi olan "millet iradesi" aranılan meşruiyetin anahtarı olmuştur.[316] Yine de 1950'den başlayarak 1980'lere kadar süren yüzeysel de olsa bir demokratikleşme, sivilleşme ve katılımcılık boyutlarının Yurttaşlık kitabı ders kitaplarında işlendiği görülür.

---

[312] Üstel, s.266.
[313] A.g.e., s.271-272.
[314] A.g.e, 266-270.
[315] A.g.e., 272.
[316] A.g.e., 274-277

1960 darbesi hükümeti, eğitim alanında pragmatik milliyetçi bir yön izledi. Bu hükümetin programında eğitim *"verimli bir yatırım*" ifadesiyle öne çıktı.

> "Milli eğitim sadece genç nesilleri yetiştirmenin bir vasıtası değil, aynı zamanda özellikle milli kalkınmayı hızlandıracak ve gerçekleştirecek verimli bir yatırım olarak öne almıştır. Eğitimde baş hedefimiz memleketin ümit ve istikbali olan gençliği milliyetçi bir ruh içinde yetiştirmek, onların gerek tahsil zamanlarında gerekse hayata atılış devresindeki ihtiyaçlarını karşılamaktır." [317]

1973 yılında çıkarılan ve bugün halen yürürlükte olan Milli Eğitim Temel Kanunu, milliyetçi eğitimin milliyetçi-dini eğitime dönüşmesinin somut örneğidir. Kanunda Türk milli eğitiminin genel amacı şu şekildedir:

> "Türk milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılaplarına ve Türk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki ve insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan milli, demokratik, laik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek"[318]

Kanunun "Demokrasi Eğitimi" başlıklı bölümünde milli unsurlara saygının yanında öğrencilere demokrasi bilincinin de öğretilmesi gerektiği yazar. Fakat bu ibare şöyle devam eder:

> "Ancak eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Türk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmez."[319]

Kanunun 12.maddesi eğitimin laik olduğunu ifade eder. Kanunun ilk haliyle bu ifadeyi din eğitimi ve öğretiminin ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verildiği yazarken 1983'te yapılan değişiklikle ve halihazırdaki durumuyla din kültürü ve ahlak öğretiminin ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu dersler arasında okutulduğu belirtilir. Söz konusu dersin içeriğinin Sünni İslam üzerine yoğunlaştığı düşünüldüğünde bu kanun maddesinin eğitimin laik olduğunu ifade eden ilk cümlesiyle çeliştiği görülür.

---

[317] Nuran Dağlı ve Belma Aktürk, *Hükümetler ve Programları*, 2. Cilt, 1960-1980, TBMM Basımevi, Ankara, 1988, s.80.
[318] Mili Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, Milli Eğitim Temel Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html, giriş tarihi: 24 Kasım 2015.
[319] A.g.e.

3.2.2. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Sisteminde Din Dersi Ve İmam-Hatip Okulları

3.2.2.1.1923-2000 Arası Din Dersi Uygulamaları

Türkiye'de din dersleri laiklik ilkesi nedeniyle her zaman devletin gözetimi ve denetiminde sürdürülmekle birlikte siyasi iktidarların laiklik anlayışlarındaki değişimler, din derslerinde yaşanan dönüşümleri doğrudan etkilemiştir. Bu doğrultuda, dine mesafeli tek parti iktidarında 1927'de Arapça ve Farsça ile din dersleri ortaokul ve lise müfredatından çıkarılmış, laik bir ülkenin okullarında din derslerinin okutulmasının anayasaya aykırı olduğu kabul edilmişti.[320] 1927 yılında şehir ilk ve ortaokullarından çıkarılan din dersi, 1940 yılında ise köy ilkokullarından çıkarılmıştı. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in şu sözleri, Kemalizmin dine ve din dersine dair bakış açısını ortaya koyar.

> "Cumhuriyet devleti esasen din ve devleti ayırılmış, dini sırf bireylerin vicdanlarına, duygularına bırakmış olduğu için cumhuriyet, çocukların eğitimin de bilginin ahlak ve ahlakın bilgi kadar dini kaynaklardan ayırılmış olarak verilmesini sağlamıştır. Bu itibarla cumhuriyet okullarında devlet eliyle din eğitim yapılamaz. Telkin ettiğimiz ahlak dini değerlerle yaptırıma sokulamaz. Bizin için ahlaki ilke toplumdur. Her hareket topluma, yani ulusa yararlı ya da zarar olması bakımından önem taşır."[321]

Çok partili demokrasiye geçişle birlikte halkın dini duygularına karşılık gelen politikalar üreten DP'ye karşı siyaseten ayakta kalmak amacıyla, yukarıda belirtilen kurultay tartışmalarının sonucunda CHP hükümeti 1949 yılında ilkokul 4.ve 5.sınıflara "program dışı ve ihtiyari (isteğe bağlı) olarak" din dersini geri getirmiştir. Haftada iki saat verilen bu ders, okul saatleri dışında yapılacak ve not ortalamasına etkide bulunmayacaktı.[322]

Din eğitimi konusunda DP'nin son CHP hükümetinin açtığı yoldan yürüdüğü söylenebilir. CHP hükümeti tarafından 1949 yılında ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarına ebeveynin isteğine bağlı ve program dışı olarak konulan din dersi 1950'de DP tarafından yine ebeveynin isteğine bağlı olarak program içine alındı.[323] 1950 yılında Talim ve Terbiye Kurulu genelgesi doğrultusunda alınan bu karar sonucunda *"çocuklarına din dersi okutmak istemeyen velilerin yazılı istekleri üzerine bu çocukların din dersleri ve sınavlarından muaf tutulması"* dolayısıyla velileri dilekçe

[320] Server Tanilli, *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, Cumhuriyet Kitapları, 7. Baskı: 2012, s. 90.
[321] Hasan Ali Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, T.C. Kültür Bakanlığı, Ankara, 1993, s.120.
[322] Sakaoğlu, s.108.
[323] A.g.e., s.114.

vermeyen çocukların haftada bir saat din dersi okuması uygulaması getirilmiştir. 1956-1957 yıllarında din dersleri, yine seçmeli olarak, ortaokul ve dengi okulların birinci ve ikinci sınıflarına da kondu.[324]

1965-1971 yılları arasında iktidarda olan Adalet Partisi (AP) hükümetinin programı eğitimde milliyetçi bilincin yanında din eğitiminin gerekliliğine vurgu yapıyor ve şöyle deniyordu:

> "Anayasamızın laiklik prensibini, vatandaşın dini ihtiyaçlarını baskı altında tutan, din ve vicdan hürriyetini, din eğitimini kısıtlayan bir çerçeve içinde mütalaa etmek mümkün değildir"

Bu dönemde Türk milletinin bileşenleri arasına din unsuru eklendi. Böylece tek parti yönetimi döneminde CHP tarafından Türkiye toplumundan alınan dini değerler, popülist bir hamleyle AP tarafından topluma geri veriliyordu. Nitekim DP döneminde seçmeli olarak ortaokullara yaygınlaştırılan din dersi, 1967-68 öğretim yılı itibariyle liselere isteğe bağlı Din Dersi konulması kararı ile AP iktidarı döneminde liselere yaygınlaştırıldı.[325]

1974-1975 öğretim yılında ise CHP-Milli Selamet Partisi (MSP) Hükümeti zamanında, zorunlu olarak Ahlak Dersi konmuştur. 12 Eylül 1980'den sonra, halen yürürlükte olan 1982 tarihli Anayasa'nın 24.maddesi, bu konuda şöyle bir hüküm getirmiştir:

> "Din ve ahlak eğitimi ve öğretimi, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi, ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi ve öğretimi, ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır."[326]

Böylece din dersi ve ahlak dersi birleşerek "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" adı altında ilk ve orta öğretimde zorunlu dersler arasında okutulmaya başlanmıştır.

Pratikte zorunlu din dersi, eğitim-öğretim hayatında ilkokul 4.sınıftan üniversiteye kadar okutulmaktadır. Dersin öğretim programı, ilk olarak 1982 Anayasası gereğince Din Bilgisi ve Ahlak derslerinin birleştirilmesi ve zorunlu dersler arasına alınması sonucu olarak 29 Mart 1982 tarihinde yürürlüğe girmiştir. 1992 tarihli Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin tüm okul ve sınıflar için geçerli olan amacı şu şekilde belirtilir:

---

[324] A.g.e., s.115.
[325] Binbaşıoğlu, s.399.
[326] 1982 Anayasası

"Temel eğitim ve ortaöğretimde, Türk Milli Eğitim Politikası doğrultusunda Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına, ilkelerine ve Atatürk'ün laiklik ilkesine uygun, din, İslam dini ve ahlak bilgisi ile ilgili yeterli temel bilgi kazandırmak; Böylece Atatürkçülüğün, milli birlik ve beraberliğin, insan sevgisinin, dini ve ahlaki yönden geliştirilmesini sağlamak, iyi ahlaklı ve faziletli insanlar yetiştirmektir."[327]

Dersin amaçlarına ve programına bakıldığında İslam'a yönelik bilginin ağırlıklı olacağı belli olmaktadır. Söz konusu İslami bilginin ise Atatürkçülüğün ve milli birlik ve beraberliği sağlamak amacına hizmet ettiği öne sürülerek dönemin Türk-İslam ideolojisinin paravan olarak kullandığı "Atatürk tapıncını" da gözler önüne sermektedir. Ayrıca programda uyulacak ilkeler arasında da *"Ders konuları daima Atatürk ilkeleriyle bütünleştirilecektir"* şeklinde bir madde bulunmaktadır. İdeolojik sebeplerle İslami bilgiyi Atatürk ilkeleriyle bütünleştirme gayreti, tahmin edileceği gibi ders kitaplarında son derece eklektik bir görüntü çizmektedir. Programın ilkelerinde de "*ders konularının daima Atatürk ilkeleriyle bütünleştirileceği*" [328] belirtilmektedir. Bir diğer ilke ise *"örf, adet ve geleneklerimizle milli değerlerimiz daima göz önünde tutulacak ve dinin milleti oluşturan önemli unsurlardan biri olduğu benimsetilecektir"* [329] şeklindedir. Ahlakın dini kaynaklardan ayrılması şeklinde tarif eden Kemalist laiklik anlayışıyla ters düşen bu ifadelerin aynı zamanda Atatürkçülüğü sağlama amacına yönelik olduğunun belirtilmesi ironiktir.

Dersin adı olan "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", dersin tüm dinler hakkında genel bilgiler verileceği çağrışımı yapsa da gerçekte bu şekilde olmamaktadır. Nitekim ders kitaplarının içeriği ağırlıklı olarak Sünni İslam'ın pratik ve teorik düzeyde öğretilmesine ayrılmıştır. Nasıl namaz kılındığı, ayet ve surelerin ezberletilmesi, Kur'an-ı Kerim'den alıntılar, Hz. Muhammed'in hadisleri ve hayatı, Hac, iyi Müslüman olmanın yolları ders kitaplarında yer alan konular arasındadır. Kitaplarda diğer din ve inançların anlatımı için ayrılan yer çok sınırlıdır. Tipik bir örnek olarak 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders programının ünite başlıklarının incelenmesi bu durumu açıkça ortaya koyar:

1-Allah ve Allah İnancı

2-Peygamberimiz ve Din

3-İbadet

4-İslamın Şartlarına Toplu Bakış

[327] Milli Eğitim Bakanlığı, 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi, s.220.
[328] Kaplan, s.370.
[329] A.g.e.

5-Namaz

6-Oruç

7-Zekat

8-Hac

9-Ailemiz, Evimiz ve Çevremiz

5. sınıf programında işlenen konular ise şunlardır:

1- Allah'a İnanmak

2- Meleklere İnanmak

3- Kitaplara İnanmak

4- Peygamberlere İnanmak

5- Ahiret Gününe İnanmak

6- Kadere İnanmak

7- Atatürk'ün Dinimiz ve Laiklik ile İlgili Görüşleri

8- Ahlaki Görevlerimiz

9- Temizlik ve Doğruluk

10-Vatan Sevgisi

Görüldüğü gibi zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, çoğulculuk esasına dayalı olarak, eleştirel bir bakış açısıyla din ve ahlak eğitimi üzerine kurulmamış, Sünni İslam'ın öğretisini temel alan teolojik/ ilahiyatçı bir bakış açısıyla yazılmıştır. Nitekim Ders Kitapları'nda İnsan Hakları projesi kapsamında yapılan çalışmalarda İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları, okutulan tüm ders kitapları arasında *"özcü önermeler; normatif önermelerin bilgi önermesi olarak sunulması, olgular/bilgiler ile yorumlar/ görüşlerin/ dileklerin birbirine karıştırılması; yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması"* anlamında en ciddi insan hakları ihlallerinin yapıldığı kitap türü olarak saptanmıştır.[330] Dinle ilgili konuların bilgilendirmenin ötesinde endoktrinasyon amacıyla sunulması insan haklarına saygılı bir eğitim anlayışıyla

[330] Sevim Çiçek, Gamze Rezan Sarışen, Gürel Tüzün, "Giriş", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s.17.

bağdaştırılamaz. İlahiyatçı yaklaşımın bir anlamda kaçınılmaz diğer bir sonucu 'biz Müslümanlar' ve 'onlar'la başlayan bir din ayrımcılığının ortaya çıkmasıdır.[331]

1987 tarihinde alınan bir kararla Lozan anlaşması uyarınca azınlık statüsünde olan çocukların ebeveynleri başvuru yaptıkları takdirde bu dersten muaf tutulmaktadırlar. Azınlık statüsünde sayılan Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencileri kapsayan bu karar, bu statünün dışında olmasına rağmen Sunni İslama inanmayan, başka dinlere, mezheplere inanan ya da ateist olan öğrencileri dikkate almamıştır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine yönelik en büyük tepki, çocuklarına zorunlu din derslerinden muaf tutulma hakkı tanınmayan Alevi kesimden geldi. Bunun üzerine Hz.Ali'nin hayat hikayesinin Din derslerine eklenmesi gibi bazı küçük değişiklikler yapılmasına rağmen, kitaplara hakim olan Sünni İslam vurgusu değişmedi. Alevilerin talebi zorunlu din derslerinin tamamen kaldırılması değil, Alevi öğretmenler tarafından verilen ayrı bir Alevilik dersinin okutulmasıydı. 4. Sınıftan başlayarak lisenin son sınıfına kadar okutulan, ayrıca üniversitelerin İlahiyat Bölümü'nde bile eğitimin Sünni İslama odaklandığı düşünüldüğünde, Aleviler tüm eğitim sisteminin bir amacının da Alevileri Sünnileştirmek olduğunu öne sürüyorlar.[332]

Alevilerin bu rahatsızlığı Hasan ve Eylem Zengin davası ile Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne taşınmıştır. Alevi bir aileden gelen Hasan Zengin, Türkiye'de açtığı davada kızı Eylem Zengin'in zorunlu din derslerinden muaf tutulması talebi reddedilince, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne başvurdu. Zengin, Türkiye'deki din dersi uygulamasının laiklik uygulamasıyla çeliştiğini, dersin Sünni İslam'ı esas alarak tarafsız olmadığını iddia ediyordu. Böylece hem Eylem Zengin'in inanç özgürlüğü ve ailesinin çocuklarını kendi inançları doğrultusunda yetiştirme hakkı ihlal ediliyordu.[333] Mahkeme, ya zorunlu din dersinin tarafsız, eleştirel ve çoğulcu bir söylem ve içeriğe kavuşturulması ya da eğitim sisteminde uygun düzenlemelerin yapılarak ebeveynlerin inançlarına saygı duyulmasının sağlanması gerektiğine hükmetti.[334] Zira söz konusu dersin içeriği ne tarafsız ve çoğulcu bir içeriğe sahip olma kriterine sahipti ne de Alevi ailelerin inançlarına saygı duyuyordu. Dahası

[331] İstar Gözaydın, "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, 2003, s.192.
[332] Olgun Bulut& Zeynep Oya Usal, "Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey", *International Journal on Minority and Group Rights,* 15, 433–455, 2008, s. 443.
[333] A.g.e., s.451-452.
[334] A.g.e., s.452.

okulda ve evde öğrendiği birbiriyle çelişen felsefi ve dini inançlar çocukta akıl karışıklığına yol açabilirdi. Mahkeme başvuru sahibi Zengine yönelik hak ihlali olduğuna hükmettiği kararında şöyle diyordu:

> "Eğer bu farklı kültürler hakkında bir ders ise bunu sadece Müslüman çocuklar için zorunlu yapmak için bir sebep yoktu. Tam tersi, eğer bu ders özellikle Müslüman dinini öğretmek için dizayn edildiyse, bu belli bir dini anlatan bir derstir ve -çocukların ve ebeveynlerinin inanç özgürlüğünü korumak için- zorunlu olmamalıdır."[335]

Kaplan, Türk Milli Eğitim Sisteminin itaatkar vatandaş yetiştirmeye yönelik milliyetçi bir siyasal öğretilemeyi temel aldığını, denklemdeki bu sabitlerden farklı olarak dinin önce saygın bir ortak olarak görüldüğünü; daha sonra siyasetten ve eğitim/kültür yaşamından dışlandığını, ardından yeniden saygınlaştırıldığını ifade eder. Buna göre, milli eğitim ideolojisi formülünde milliyetçilik değişmez eleman, din ise değişken elemandır. [336] Dolayısıyla din dersinin statüsü, farklı dönemlerdeki farklı ulus kimliği tariflerine göre değişmiş, bir anlamda siyasi iktidarın ve dönemin bakış açısını yansıtmıştır. 1982'den beri Sünni İslam temelinde kurgulanarak 4. Sınıftan 12.sınıfın sonuna kadar okutulan bu dersin içeriği ve zorunlu yapısı düşünüldüğünde Sünni Müslüman olmanın, 1982'den beri rejimin üretmeye çalıştığı 'ideal yurttaş' kimliğinin bir unsuru olduğu ortaya çıkar.

3.2.2.2.Türkiye'de 1923-2000 Yılları Arası İlköğretim Eğitim Modelinin Tarihçesi

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda ilköğretim, Osmanlı Devleti'nden devralınan uygulamayla 6 yıldı. 1921'de 180 üyenin katılımıyla Maarif Kongresi toplandı. 1921'de Maarif Vekaleti ilk ve ortaöğretim hakkında bir yasa tasarısı hazırlayarak, eğitimin süresini ve kapsamını yeniden düzenledi. Buna göre ilkokul eğitiminin süresi 6 yıldan 4 yıla indirilmiştir. Dördüncü yıldan sonra, bir yıl da isteğe bağlı öğretim yapılabilir" şeklinde düzenleme getirilmiştir. 1924 yılında toplanan İkinci Heyet-i İlmiye çalışmalarında ilköğretimin 5 yıl, ortaöğretimin üç yıl ortaokul ve üç yıl lise olmak üzere toplamda 6 olmasına karar verilmiştir. Burada kararlaştırılan eğitim modeli aynı yıl uygulamaya konulmuştur.[337]

---

[335] *Hasan and Eylem Zengin* v. *Turkey* , 9 October 2007, no. 1448/04, *Supra* note 82, para. 74'den aktaran a.g.e., s. 453.
[336] İ. Kaplan, age, s.390-392.
[337] 1. Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye Çalışmaları, MEB.

İlköğretim eğitim modelinde ilişkin ilk değişiklik önerisi 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda dile getirilmiş, halihazırdaki 5 yıllık zorunlu ilköğretimin 8 yıla çıkarılması tavsiye edilmiştir. İlköğretim sekiz yıl olması için gerekli adımların atılması önerisi şu şekilde temellendirilmiştir:

> "12 yaşında ilkokulu bitirip 13 yaşında ortaokula geçen bir öğrenci, bu iki yaş arasında biyolojik ve psikolojik yapısı bakımından esaslı bir değişikliğe uğramadığı halde, ilkokuldan ortaokula geçmekle öğretim, eğitim ve hele öğretmen niteliği bakımından (Yüksek öğretim mezunu branş öğretmenleri) tamamen farklı bir öğretim hayatıyla karşılaşmaktadır."[338]

Ama bu öneri 1961 yılına kadar dikkate alınmadı. 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, zorunlu öğrenim süresini 7-14 yaşları arasına koyarak 8 yıla çıkardı. Yasa, bu öğrenimin beş yılının ilkokulda, geri kalan üç yılının da tamamlayıcı kurs ve sınıflarda görülmesi zorunluluğunu getirdi. Yasa, aynı anda, ilköğretimi "temel eğitim" olarak da nitelendirdi. Yasanın getirdiği bu zorunlu öğrenimin ilkokul kesimi uygulandı; ama üç yıllık kesimi, bölge okullarının dışında uygulanamadı.

Sekiz Yıllık Temel Eğitim, 1971-1972 öğretim yılında pilot uygulaması başlatılarak 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile yasalaşmıştır, fakat uygulamaya geçilmemiştir. Milli Eğitim Temel Kanununun 7. ve 22. maddelerinde 1983'te çıkan kanun uyarınca yapılan değişiklik ile temel eğitime "İlköğretim" denilerek, *"İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğrenimini kapsar. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır" ve "mecburi ilköğretim çağı, 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar..."* şeklindeki değişiklikle 8 yıla çıkarılan temel eğitim 6-14 yaşlarındaki çocuklara zorunlu kılınmıştır. Fakat kanunda belirtilen geçici 9.Maddede bulunan "*Ortaokullar, planlı bir şekilde ve yeterli düzeyde yurt sathına yaygınlaştırıldıktan sonra, kanunla ayrıca belirleninceye kadar, ilköğretimin sadece ilkokul bölümü mecburidir*" [339] ibaresiyle pratikte ilköğretimin sadece ilkokul kısmı yani 5 yılı zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır.

Sekiz yıllık temel eğitim 10. Milli Eğitim Şurası'ndan başlayıp 15. Milli Eğitim Şurası'na uzanan bir süreçte tartışılmıştır. 23-26 Haziran 1981 yılında toplanan 10. Milli Eğitim Şurası'nda ise *"İlk ve ortaokul programlarının Temel Eğitim*

[338] MEB, 3. Mili Eğitim Şurası, 2-10 Aralık 1946.

[339] *5.1.1961 Tarih ve 222 Sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi, Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun*, Resmî Gazete ile yayımı: 15.10.1983 Sayı : 18192, Kanun No: 2917, Kabul Tarihi: 12.10.1983.

Programları olarak bütünleştirilmesi, temel eğitime giriş yaşının yeniden altıya indirilmesi ve zorunlu eğitimin beş yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde sekiz yıla çıkarılması" kararı alınmıştır. 18-22 Temmuz 1988'de toplanan 12. Milli Eğitim Şurası amaçları içinde *"1973'te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda emrettiği üzere 8 yıllık temel eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak"* yer almaktadır. 13-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurası'nda dönemin Milli Eğitim Bakanı Turhan Tayan, 5 yıl olan zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması hedefini şu sözlerle ifade etmiştir:

> "İlköğretimin ikinci kademesinden itibaren yönlendirmeye gidilmesi, en az 8 yıllık bir zorunlu eğitim ve öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmelerinin ve nitelikli ara insan gücü yaratılmasının ana hedefimiz olduğunu belirtmek istiyorum." Bugünkü uygulamalarla ortaöğretim, yükseköğretim önüne sürekli öğrenci yığan bir öğretim basamağı görünümündedir. Oysa bu basamakta öğrencilere meslek ve beceri kazandırılması esas olmalıdır."[340]

1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan kanun[341] 16 Ağustos 1997 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kabul edilmiş ve 18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Böylece ilköğretimin sekiz yıla çıkmasıyla bütün meslek okullarının orta kısımları kapatıldı.

Temel eğitimin sekiz yıla çıkmasında tüm taraflar mutabık olmakla birlikte, bu konudaki en büyük tartışma bu eğitimin kesintili mi kesintisiz mi olacağı noktasında yapılıyordu. Kesintisiz sekiz yıllık zorunlu ilköğretime muhalefetin temel odak noktasını İmam-Hatip Okullarının ortaokul kısımlarının kapatılması oluşturuyordu. Muhafazakar kesim, yasanın temel hedefinin İmam-Hatip Okullarını etkisizleştirerek ve dezavantajlı konuma getirerek dindar bir nesil yetiştirilmesinin önüne geçilmesi olduğunu savunuyordu.

3.2.2.3.İmam-Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi

Tevhid-i Tedrisat Kanunu uyarınca kapatılan medreselerin yerine İmam-Hatip Okulları kurulmuş, bunların da sayıları giderek azaltılarak 1930 yılında tamamı kapatılmıştır. Yine aynı yasayla 1924'te İstanbul Darülfünun'a bağlı olarak kurulan İlahiyat Fakültesi 1933'te kaldırılmış, yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde İlahiyat

[340] MEB, 15.Milli Eğitim Şurası, 13-17 Mayıs 1996.

[341] *İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun"*

Fakültesi'nin yerine Edebiyat Fakültesi'ne bağlı olarak İslami İlimler Enstitüsü kurulmuştu. Bu enstitü de 1936 yılında "öğretim kadrosunun dağılması üzerine" kapanmıştı.

1924 yılında eğitimde birliği sağlama hedefiyle çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Şer'iye ve Evkaf Vekaleti'ne bağlı olduğu için kapatılan 479 medrese Milli Eğitim Bakanlığı'na devredildi ve kapatılan medreselerin yerine aynı yıl 29 İmam ve Hatip Mektebi ile Darülfunun'da bir İlahiyat Fakültesi açıldı.[342] 1925-1926'da İmam-Hatip mekteplerinin sayısı 20'ye düştü, 1926-1927'de ikisi dışında bu okulların hepsi kapatıldı ve 1930'a gelindiğinde İmam ve Hatip mekteplerinin tamamı tasfiye edilmişti.[343] İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılmasının ardından toplumun ihtiyacı olan imam, hatip, vaiz yetişememiş ve toplumda bu alanda bir açık oluşmuştu. Bu ihtiyacı karşılama amacı öne sürülerek 1948'de CHP hükümeti tarafından 10 il merkezinde 10'ar aylık "İmam Hatip Yetiştirme Kursları" açıldı.[344] Öne sürülen hedefe rağmen, bu kursların açılışında CHP'nin, dine karşı daha ılımlı bir tavır sergileyen DP'nin siyasi hayata girmesiyle siyasette tutunmaya çalışması kapsamında dini hayatı ilgilendiren konulara ilişkin adımlar atmaya ve laiklik algısını değiştirmeye başladığı 1945 sonrası döneminin etkisi de düşünülmelidir.

DP hükümeti, CHP hükümeti tarafından açılan yolu genişleterek 1951 yılında Adana, Ankara, Isparta, İstanbul, Kayseri, Konya ve Maraş illerinde olmak üzere 7 İmam Hatip Okulu açtı. İmam-Hatip Okulları 1954-1955 öğretim yılı sonunda ilk mezunlarını verdikten sonra 3 yıllık lise kısımları da açıldı. İmam Hatip orta kısmının müfredatı genel ortaokulların programına göre hayli yoğun ve ağır bir müfredata sahip olduğu söylenebilir. Toplam 38 ayrı dersten oluşan ve %60'ı kültür ve fen, %40'ı dini ağırlıklı derslerin oluşturduğu bir müfredat izlenmiştir. Lise kısmının müfredat ağırlığı da orta kısmıyla aynıydı. Genel liselerde 6 yılda 21 çeşit ders okutulurken İmam hatip Okullarında 7 yılda 38 ders okutulmaktaydı.[345] Hem ortaokul hem de lise düzeyinde açılan bu okulların sayıları imam ve hatip gereksinimlerine göre başlangıçta sınırlı iken, sonraları gittikçe artmıştır. Nitekim 1953'te Antalya, Erzurum, İzmir, Tokat, Trabzon, Çorum, Elazığ ve Yozgat'ta açılan

[342] Asım Arı, "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22, Sayı:2, 2002, s.188- 189.
[343] A.g.e.
[344] A.g.e.
[345] İmam Hatip Tarihi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Erzincan Merkez Demirkent Terzibaba İmam - Hatip Ortaokulu, http://terzibabaiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/24/01/748730/icerikler/ihl-tarihce_206045.html.

okulların eklenmesiyle İmam-Hatip Okulu sayısı 15'i buldu.[346] Açılan İmam-Hatiplere öğretmen yetiştirmek ihtiyacı ortaya çıkınca 1959 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonu kararı ile, *"Orta ve muadili okullarımıza, öğretmen okullarımıza yeter derecede ehliyetli din öğretmenleri yetiştirmek"* amacıyla 1959-1960 eğitim öğretim yılı başında dört yıllık bir Yüksek İslam Enstitüsü açılması ve faaliyet göstermesi kararlaştırıldı.[347] Gerek din dersinin tekrar okutulmaya başlanması, gerek İmam Hatip Okullarının tekrar açılması, gerekse üniversitelerde din öğretimi anlamında dinin eğitim sistemine tekrar sokulması CHP'nin başlatarak DP'nin sürdürdüğü politikalar olmuştur. Hem bunları hem de DP dokümanlarında yer alan milliyetçi ve araçsal eğitim anlayışı düşünüldüğünde, DP hükümetinin eğitim politikalarını Kemalist tek parti rejiminde bir kopuş olarak değerlendirmek doğru olmaz.

1960 İhtilali sonrasında imam-hatip okullarının daha da geliştiği ve yaygınlaştığı görülür. Bu dönemde İmam Hatip okullarına tanınan ayrıcalıklı konum sebebiyle bu okulların sayısında, özellikle öğrenci sayılarında hızlı bir artış dikkati çekmektedir. İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (1968 -1972) *"Köy Ebe Okulları ile İmam Hatip okullarının ilk devreleri dışında ortaokul seviyesindeki bütün meslek okulları genel ortaokula dönüşecektir"* denilerek, İmam-Hatip okullarına diğer meslek okullarından ayrıcalıklı bir konum verilmiştir. Sekizinci Şûrada, Türk Eğitim Sisteminin yapısı incelenirken birinci devre ortaöğretim devresinde -yani ortaokullar- yanlış ve erken bir seçimi önlemek amacıyla ihtisaslaşılamayacağı belirtilmiştir. Bu karara doğrultusunda tüm mesleki ortaokullar kapanırken bunun tek istisnası yine İmam Hatip ortaokullarıdır. Kararın tam tersine İmam-Hatiplerin ortaokul kısımlarına yatılılık olanakları verilerek adeta teşvik edilmişti. Öyle ki bu dönemde ortaokul yatılılık kapasitesinin %80'i İmam Hatiplerin birinci kademelerine (ortaokul) ayrılmıştı.[348] Aynı zamanda bu dönemde, değişik tür ve kademelerde okullar içinde en büyük gelişme İmam Hatip okullarında olmuş ve öğrenci sayıları her tür ve kademedeki okullarla kıyaslanamayacak oranda büyümüştü. Sekizinci Şurada tüm mesleki ortaokulların kapatılması kararı alınmasına rağmen kapatılmayan İmam-Hatip Liselerinin birinci kademesi olan ortaokul kısmı 12 Mart 1971 deki askeri muhtıra ile kapatılmıştır.

---

[346] Kaplan, s.224.
[347] Binbaşıoğlu, s.400.
[348] Muzaffer Deniz, *Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Milli Eğitim Politikalarına Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2001, s. 126.

1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu'nda "İmam Hatip Liseleri" başlığını taşıyan madde şöyledir:

> "İmam Hatip Liseleri, imamlık, hatiplik ve Kuran Kursu öğreticiliği gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi ile görevli elemanları yetiştirmek üzere Milli Eğitim Bakanlığınca açılan orta öğretim sistemi içinde hem mesleğe, hem yükseköğrenime hazırlayıcı programlar uygulayan öğretim kurumlarıdır."[349]

Bu kanun maddesi ile o güne kadar meslek okulu statüsünde olan ve lise mezunu sayılabilmek için fark derslerini vermesi ve sınava girmesi gereken meslek okulu mezunları yetiştiren İmam Hatip Okulları lise statüsüne, mezunları da lise mezunu statüsüne yükseltilir. Dolayısıyla bu yasayla İmam-Hatip mezunlarının üniversiteye giriş kapısı da aralanmış olur. Nitekim yasanın yüksek öğretime geçişi düzenleyen 31.maddesi şöyledir:

> "Orta öğretimin yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayan programlarını bitiren öğrencilere, yetiştirildikleri yönde, üniversitelere, akademilere ve yüksek okullara girmek için aday olma hakkı tanınır.
>
> Hangi fakülte, akademi ve yüksekokullara hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri ilgili kurumlarca kararlaştırılır. Giriş şartlarının tespitinde ve uygulamada Milli Eğitim Bakanlığı ile ilgili kurumlar arasında işbirliği yapılır.
>
> Giriş, ya yalnızca diplomadaki derecelere ve notlara göre, ya merkezi müsabaka imtihanları sistemi ile ya da her kurum tarafından münferit olarak düzenlenebilir."

Dolayısıyla Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 1973 yılında getirdiği düzenlemeye göre, İmam-Hatip Liseleri mezunları İlahiyat Fakültesi" gibi "yetiştirildikleri yönde" eğitim veren fakültelere girebileceklerdi.

16.06.1983 tarihinde Oramiral Bülent Ulusu başkanlığındaki askeri hükümet tarafından yapılan değişiklikle Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki 31. Madde şu şekli alır:

> "Lise veya dengi okulları bitirenler, yükseköğretim kurumlarına girmek için aday olmaya hak kazanır.
>
> Hangi yükseköğretim kurumlarına, hangi programları bitirenlerin nasıl girecekleri, giriş şartları Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilir."

Kanun maddesinde yapılan bu düzenlemeyle İmam Hatip Lisesi mezunlarını sadece İlahiyat Fakülteleri'ne değil, diğer tüm fakültelere giriş hakkı verilmiş oldu. Bu noktada İmam-Hatip Okullarını avantajlı konuma geçiren iki önemli kararın iki

[349] 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu.

askeri hükümet tarafından verildiği dikkat çekicidir. 12 Mart 1971 askeri hükümeti döneminde İmam Hatip Okulları lise statüsüne yükseltilirken 12 Eylül 1980 askeri hükümeti döneminde ise İmam Hatip Lisesi mezunlarının Harp Okulu dışında üniversitenin her dalına girmesine izin verildi.

Giderek daha cazip hale gelmesiyle İmam Hatip Liselerinin hem okul hem de öğrenci bazında sayılarının artması, zorunlu ve kesintisiz ilköğretim yasasının çıktığı 1997 yılına kadar devam etti. 1997 yılında yapılan söz konusu değişlik, 28 Şubat 1997 tarihinde olağanüstü toplanan Milli Güvenlik Kurulu'nda alınan kararların kamuoyuna açıklanmasıyla başlayan, "post-modern darbe" olarak anılan süreç çerçevesinde yapılmıştır. 9 saat süren MGK toplantısı sonucunda alınan kararlar, dönemin Erbakan hükümetine tavsiye kararları olarak bildirildi. 18 maddelik karar listesinin özünü ifade eden ilk maddesi şöyleydi:

> "Anayasamızda cumhuriyetin temel nitelikleri arasında yer alan ve yine anayasanın 4'üncü maddesi ile teminat altına alınan laiklik ilkesi büyük bir titizlik ve hassasiyetle korunmalı, bunun korunması için mevcut yasalar hiçbir ayrım gözetmeksizin uygulanmalı, mevcut yasalar uygulamada yetersiz görülüyorsa yeni düzenlemeler yapılmalıdır"[350]

Bu kararın ardından gelen eğitime ilişkin 3 madde ise şu şekildedir:

> "- Tarikatlarla bağlantılı özel yurt, vakıf ve okullar, devletin yetkili organlarınca denetim altına alınarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği Milli Eğitim Bakanlığı'na devri sağlanmalıdır.
>
> Genç nesillerin körpe dimağlarının öncelikle cumhuriyet, Atatürk, vatan ve millet sevgisi, Türk milletini çağdaş uygarlık düzeyine çıkarma ülkü ve amacı doğrultusunda bilinçlendirilmesi ve çeşitli mihrakların etkisinden korunması bakımından:
>
> a-8 yıllık kesintisiz eğitim, tüm yurtta uygulamaya konulmalı.
>
> b-Temel eğitimi almış çocukların, ailelerinin isteğine bağlı olarak, devam edebileceği Kuran kurslarının Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğu ve kontrolünde faaliyet göstermeleri için gerekli idari ve yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
>
> Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık, aydın din adamları yetiştirmekle yükümlü, milli eğitim kuruluşlarımız, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun özüne uygun ihtiyaç düzeyinde tutulmalıdır.[351]

[350] Milli Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997 tarih ve 406 Sayılı Kararı Ek-A (rejim aleyhtarı irticai faaliyetlere karşı alınması gereken tedbirler)
[351] A.g.e.

3.2.3. 1980'den 2000'lere: İslam Aracılığıyla Tanımlanan Ulus Kimliği: Türk-İslam Sentezi

Kemalist devrimi sürükleyen coşkunun giderek azalması, 1945'te çok partili yaşama geçiş ile çakıştığında milliyetçi-mukaddesatçı bir akımın kendini ifade edebileceği bir ortam oluştu. Batı'ya karşı bir tepki olarak gelişen, İslam'ı ideolojileştiren fakat esas olarak Türk geçmişi ile İslamiyet arasındaki bir sentezin ürünü olarak "Türk milli kültürüne dönüş"ü öne çıkaran bir akımdır. Buna göre İslam ve Türk kültürü birbirini besler ve güçlendirir. Bu anlamda, Türk-İslam Sentezi İslam'ı Türklüğün vazgeçilmez bir unsuru olarak görür hatta Türk kimliğini İslam aracılığıyla tanımlar. Bu tanım, Kemalist dönemin İslam'ı dışlayan millet tanımından farklıdır.

Türk-İslam Sentezi, çok partili hayata geçişle birlikte kurulma imkanı bulmuş milliyetçi, muhafazakar ve İslamcı tonlar taşıyan pek çok kuruluşun bünyesinde sürdürülen tartışma ve fikir alış-verişlerinin ürünüdür. Milliyetçiler Derneği, Fetih Cemiyeti, Muallimler Birliği, Aydınlar Ocağı, Türkiye Milli Kültür Vakfı, Türk Edebiyatı Vakfı bu kuruluşlar arasında bulunup, birbirleriyle yakın ilişkiler içindeydiler. Ayvazoğlu'nun da belirttiği gibi İslamcı, Türkçü ve milliyetçi akımların bir bileşkesi olarak Türk-İslam Sentezi, İslam'ı sosyopolitik alandan kovarak Türklükten ayırmaya çalışan resmi ideolojiyi restore etmeye yönelik, resmi ideolojiden çok sola karşı oluşmuş bir fikirdir. Ayvazoğlu'na göre, Cumhuriyet devrinde, ırkçı Türklerin bir kısmı hariç, bütün milliyetçilerin böyle bir sentezin, daha doğrusu tarihte zaten gerçekleşmiş olan bu sentezi korumanın peşinde oldukları rahatlıkla söylenebilir.[352]

Ülkücü hareket de bu dönemde, ön tarihini oluşturan laik Türkçü çizgiden, dini de içine alan bir pozisyona evrilmiştir. Geçmişte "dine hürmetkarlığı" bile riyakarlık sayan elitist ve marjinal niteliğinden sıyrılan Milliyetçi Hareket Partisi (MHP), "İslamiyet ruhumuz, Türklük bedenimiz" şiarıyla Türklükler İslam'ın birbirinden ayrılmazlığını ifade eden yeni bir kimliğe bürünmüştü. 1969 yılında yapılan kongresinde "hilalin kucakladığı bozkurt" parti amblemi olarak benimsenmiş, böylece Türkçülüğün sembolü olarak benimsenmiş bozkurta İslam'ın sembolü hilal eklenmişti. Böylece Nihal Atsız'ın ırkçı ve paganist çizgisi, 1950'lerin başında dindarlığı ve İslami gelenekleri ulusal mirasın önemli bir bileşeni olarak

[352] Ayvazoğlu, s.154.

kabul etmeye eğilimli başka bir tür milliyetçilik tarafından aşılmıştı: *Tanrıdağı kadar Türk; Hıradağı kadar Müslüman.*[353] İlerleyen yıllarda ise Türkçü ülkücülük Türk-İslam ülkücülüğü içinde Türk sağının daha geniş bir kesimine hitap eder olmuştu.[354]

3.2.3.1.Aydınlar Ocağı

Türk-İslam Sentezi belirli bir siyasi gruba ya da partiye özgü olmadığından incelenmesi kolay değildir. Siyasi iktidarla ilişkileri de açık olmayan bu akımın bir devlet ideolojisi olarak ortaya çıkmamakla birlikte devlet kurumları içindeki söyleme sızdığı söylenebilir. Aydınlar Ocağı, Türk-İslam Sentezi söyleminin ortaya çıktığı çevre olarak öne çıkar.

Aydınlar Ocağı ve Türk-İslam Sentezi, Atatürk'ün 1938'de ölümünden sonra tarih yazımında gizliden gizliye ortaya çıkan Kemalist tarih yorumunu yumuşatan hümanist akıma karşı tepki olarak doğmuştur. Bu ideologlar hümanist akımın Batıcılığını eleştirmişler ve Türk Tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliklerini öne çıkaran Türk İslam Sentezi akımını yaratmışlardır.[355] Bu durumun okul düzeyindeki sonuçlarından biri, Klasik Yunan Çağı Uzmanı Arif Müfit Mansel'in hazırladığı okul kitapları dizisiyle 1939 yılı lise birinci sınıf tarih programının neredeyse tamamen Yunan ve Roma Uygarlıklarına ayrılmasıdır.[356]O dönemde bu bakış açısıyla yazılan kitapların yanında daha Türkçü bir bakış açısına sahip ve Türk-İslam Sentezi için ortam hazırlayan İslam Ansiklopedisi'nin de Maarif Bakanlığı tarafından çıkarıldığını belirtmek gerekir. [357] Yine de söz konusu hümanist akıma duyulan tepki, milliyetçilerin aynı çatı altında toplanmasını sağlayarak Türk-İslam Sentezi'nin oluşumunda etkili olmuştur.

1931'de devlet kontrolü dışına kayabileceği ve aşağıdan yukarıya bir milliyetçiliğe ön ayak olabileceği kaygısıyla kapatılan Türk Ocakları'nın 1949'da yeniden açılışı, ihmal edilen dinin milli hayattaki önemini vurgulamak için önemli bir zemin oluşturdu. Aydınlar Ocağı'nın öncüsü sayılabilecek, 1961'de kurulan Aydınlar Kulübü, milliyetçilerin ve İslamcıların görüşlerini karşılaştırdıkları bir mekandı. Aydınlar Kulübü'nün 1965 yılında kapatılmasından sonraki dönemde yaşanan toplumsal çalkantılar, milliyetçilerin bir kongrede toplanmalarına neden

[353] Günay Göksu Özdoğan, *"Turan"dan "Bozkurt"a Tek Parti Döneminde Türkçülük*, İletişim Yayınları, 4. Baskı, 2015, İstanbul, s. 281.
[354] A.g.e., s. 287.
[355] Copeaux,79.
[356] A.g.e., s.80
[357] A.g.e.

oldu. Bu kongrede İbrahim Kafesoğlu'nun "*Büyük tehlikelerle karşı karşıya olan Türklerin, cesur bir atılıma ve inanca dayalı bir harekete gereksinimleri vardır*"[358] sözü Aydınlar Ocağı'nın kuruluşunu işaret ediyordu. Ocak, bütün siyasal anganjmanlarına rağmen, kendisini partilerüstü bir uzmanlar-seçkinler heyeti olarak kavramış, öyle sunmuştur, zira "devlete hizmet eden, devleti taşıyan münevver" kadrosuna taliptirler. [359] Ocağın üyelerinin aydın tahayyülü, Aydınlanma ve hümanizm değerlerini dışlayan bir anlayıştı. Zira Batıcı münevverler, Ocak düşünürleri tarafından milli olmamakla suçlanıyor, esas aydının kendileri oldukları ve bizatihi halktan geldiklerine, meşruiyet kaynaklarının halk olduklarına dayanan bir tür popülizm yapılıyordu.[360]

Böyle bir sürecin ürünü olarak 14 Mayıs 1970'de Kafesoğlu'nun başkanlığında kurulan Aydınlar Ocağı dönemin entelektüel anlayışı yanında toplumsal yaşamdaki çalkantıların sebebi olarak gördükleri sol harekete de bir tepki olarak doğmuştu. Bu bir anlamda 1960'lardan itibaren yükselen sol düşüncesini siyasal yaşamda etkili olmasına karşı sağ bloğu muhafazakar bir milliyetçilik ve İslam çatısı altında toparlama çabasıydı. Bora ve Can'ın ifadesiyle Aydınlar Ocağı'nın harcında, faşizan entelejensiyanın sağ iktidar blokunun ve sağ kitle tabanının bölünmesi karşısında duyduğu kaygı vardı. [361] Ocağın önde gelen isimlerinden biri olan Muharrem Ergin'in milliyetçi partilerin komünizm tehlikesine karşı birleşmesi için kampanya yürüterek 1. Milliyetçi Cephe'nin kuruluşuna katkı sağlaması Ocağın sağ siyaset alanını genişletmeye çalışan, hem Türkçü-milliyetçi hem de İslamcı unsurlar barındıran bir yapısının olduğunu ortaya koyar.

Aydınlar Ocağı'nın ve Türk-İslam Sentezi'nin manifestosu niteliği olan Muharrem Ergin'in *Türkiye'nin Bugünkü Meseleleri* isimli kitabında Kemalizm ile ortak pek çok nokta vardır. Ergin'e göre, 1945 sonrasında uygulanan "yanlış demokrasi" sebebiyle siyasal huzur bozulmuştur, bunun sebebi ise milli kültür yerine hümanizmin ikame edilmeye çalışılmasıdır, zira "*demokrasi milli irade demek... milli irade ise milli kültür demektir."* [362] Ergin'in yazınında milli kültürün

[358] A.g.e., s.84
[359] Tanıl Bora ve Kemal Can, *Devlet Ocak Dergah: 12 Eylül'den 1990'lara Ülkücü Hareket*, İletişim Yayınları, İlk Baskı: 1991, 10.Baskı: 2015, İstanbul, s.111.
[360] Yüksel Taşkın, *Anti-Komünizmden Küreselleşme Karşıtlığına Milliyetçi Muhafazakar Entelijensiya*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2007, s.246.
[361] Tanıl Bora ve Kemal Can, s.110.
[362] Muharrem Ergin, *Türkiye'nin Bugünkü Meseleleri,* Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1988, s. 230.

demokrasinin özü olarak görülmesi, demokrasinin devletin bekası karşısında ikincil konuma itilmesi ve demokrasinin seçimlere ve parlamentonun varlığına indirgenmesi Kemalizm ile Türk-İslam Sentezi'nin demokrasi algısı arasındaki paralellikleri ortaya koyar. *"Akıl ve ilmin ışığında tekniğin ve medeniyetin alınması"*[363] olarak tanımlanan Batılılaşma kavrayışı ile hem Batılılaşmanın içeriğinin hem de pozitivist düşünce biçiminin de Kemalizm'den devralındığını gösterir. Kemalizmin kurduğu resmi ideoloji İslamiyet'i dışlayan bir millet tanımı oluşturmuştu. 1960'lardan itibaren etkin olan milliyetçi-muhafazakar sağ blok ise millet tanımında Türklük ve İslamiyet'in vurgularını artırma çabası içindeydiler. Aydınlar Ocağı'nın oluşturduğu Türk-İslam Sentezi, bir yandan bu Türklük vurgusu baskın olan MHP ile İslam vurgusu daha baskın olan Milli Selamet Partisi (MSP) odaklarını bir araya getirerek sağ blok içinde toparlayıcı bir etki yaratmış, diğer yandan da sağ bloğu Kemalist resmi ideoloji ile ortak bir zeminde buluşturmuştur. Türk-İslam Sentezi'nin Aydınlar Ocağı tarafından vazedilen resmi adının Türk-İslam-Batı Sentezi olduğu hatırlandığında sentezin bileşenlerinin tamamının değil, sadece İslam unsurunun yeni olduğu düşünülebilir. Bu anlamda Abdurrahman Dilipak'ın Türk-İslam Sentezini "Kemalizm-İslam Sentezi" olarak da tanımlaması nedensiz değildir.[364] Ergin'in kitabında yer alan "dört yanı düşmanlarla çevrili Türkiye" anlatımıyla tehdit-tehlike algısının yaratılması, milli kültürün öneminden dem vurularak "*Türk kültürünün, dünya tarihine istikamet veren yeryüzündeki en büyük kültürlerden biri olduğu", "Türklerin devlet kurma ve sürdürmedeki üstün başarısı"* ifadelerinde[365] Kemalizm etkisi yoğun bir şekilde hissedilir.

Ergin'in kitabında yer alan İslamiyet'e yönelik ifadeler ise tam anlamıyla 12 Eylül rejiminin İslam'a yönelik politikasını ifade eder. Ergin, milli kültürden sapmaya işaret eden tehditler arasında "müfrit dinciliği" de sayar ve bunu *"önce Müslümanım sonra Türküm denmesi, dinin milliyetten önce gelmesi"* olarak tarif eder. Ergin diğer yandan din düşmanlığını da müfrit dinciliğin asıl sebebi olarak görür ve önemli bir sorun kaynağı olarak altını çizer, buna göre *"bir huzur ve sükun müessesi olarak dinin cemiyet hayatındaki yeri büyüktür"* ve İslam *"Türklüğü koruyan çok kuvvetli bir silahtır"*.[366] Kafesoğlu da benzer şekilde İslam'a Türklük üzerinde bir öncelik ya da ulviyet atfetmez, İslamiyeti Türk'ün cihan hakimiyetinin

[363] A.g.e., s.325.
[364] Bora ve Can, s.117.
[365] Ergin, s.19-33
[366] Ergin, s.200-207.

bir aşaması olarak kavrar. Kafesoğlu'na göre, İslam Türklerin tektanrıcılığıyla çok uyumlu bir din olduğu için kolayca kabul edilmiştir, Türkler İslamiyet'i tanıdıktan sonra kitleler halinde Müslümanlığı kabul etmiş, böylece Türk-İslam Sentezi de gerçekleşme yoluna girmişti. Türklerin Müslümanlarla bütünleşmesinin diğer önemli bir sebebi ise bölünerek zaafa düşmüş İslam dünyasının Türk gücüne olan ihtiyacıdır, zira İslamiyet Türklerin onu kabulü sayesinde "ölümün kenarından" dönebilmiştir.[367] Gerek Ergin'in gerekse Kafesoğlu'nun yazılarında "dinci olmayacak fakat dindar kalacak" bir Türkiye tarif edilir. Bu durumda din ana unsur olmayacak fakat milli kimliğin birleştirici bir unsuru olacaktı. Dinin milli kimliğin bir unsuru sayılması ve milletin "dindar" olarak tarif edilmesi Kemalist söylemden bir kopuş olarak değerlendirilebilirse de, milli kimliği pekiştiren bir unsur olarak devletin müdahale alanına ve inisiyatifine devredilen din anlayışı Kemalizmin devlet kontrolünü artırmayı hedefleyen din politikası ve laiklik söylemine ters düşmez.

3.2.3.2.Türk-İslam Sentezi'nin Rejimle Bütünleşmesi ve Eğitim Politikaları

Pek çok yazara göre, Aydınlar Ocağı ideolojisi 1980 darbesinden sonra devlete mal olarak resmileşmiştir. Gerçekten de darbeden sonra tüm siyasi yapılanmalar ve düşünce kuruluşlarının kapatıldığı düşünüldüğünde Aydınlar Ocağı'nın darbeden zarar görmemesi ayrıcalıklı konumunu ortaya koyar. Ocak'ın oluşturduğu Türk-İslam Sentezi, 1980'den sonra bir yandan rejimin Kemalist tapıncını güçlendirirken diğer yandan da dinin toplumdaki yerini resmileştiren uygulamaların hayata geçmesini sağlamıştır.

1983 yılında Türk-İslam Sentezi, Devlet Planlama Teşkilatı'nın (DPT) Milli Kültür Özel İhtisas Komisyonu Raporu şeklinde, 5. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın ek belgesi oldu. Ayrıca darbe sonrasında Türk Dil Kurumu ve Türk Tarih Kurumu'nun yerine kurulan Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu (AKDTYK) Türk-İslam Sentezi'nin en önemli ideoloji üretim merkezi oldu. Kurumun 1986'da hazırladığı "Kültür Unsurlarının ve Kültür Politikalarının Tespitinde Uygulanacak Yöntem, Görev ve Sorumluluklar" başlıklı raporda Türk-İslam Sentezi resmi kültür politikasının çerçevesini çizmek için önerilmiştir. Yüksek Kurum'un başkanının 10 Kasım 1984'de Atatürk'ün ölümünün 46. yılı anması sebebiyle düzenlenen, Cumhurbaşkanı Kenan Evren'in de katıldığı "Çağdaşlaşma Önderi Atatürk" başlıklı

[367] İbrahim Kafesoğlu, *Türk-İslam Sentezi*, Aydınlar Ocağı Yayınları, İstanbul, 1985, s.167-169.

panelde yaptığı konuşması da Türk-İslam Sentezi'nin resmi kabulünün ilanı niteliğindedir.

> "Türk milleti, 4 asır gibi kısa sayılacak bir süre önce asrına ismini vermiş bir büyüklükten gelir. Bozkır ve İslâm Medeniyetlerinin ve sentezlerin kurucusu, temsilcisidir. Bunların asırlarca liderliğini yapmış ve sorumluluğunu taşımıştır. Rönesanstan önce Anadolu Medeniyetini tanımış ve tanıtmıştır. Maya, Aztek gibi bazı mahallî medeniyetler hariç Çin, Mısır, Indus, Mezopotamya gibi birçok medeniyet ile en azından temas halinde olmuştur."
>
> "Türklerle Araplar arasındaki savaşlarda devamlı ve kesin başarı Türklerindir. Bu sebeple Bozkır Medeniyeti İslâm Medeniyeti ile sentez yapma imkânı bulmuş, Türkler Araplaşmamış ve İslâm Medeniyeti içerisinde erimemişlerdir. Arapların karcısında Irak, Suriye, Mısır ve diğer bir kısım Afrika ülkeleri bu savaş başarısını gösterememiş ve erimişler, Araplaşmışlardır."
>
> "Selçukluların ve Osmanlıların temsil ettikleri sentez medeniyet, dünyanın en büyük ve en uzun ömürlü imparatorluklarından birisinin kurulmasını sağlamış ve bu imparatorluğa hayat vermiştir. Bu sentez medeniyette Anadolu Medeniyetlerinin de en azından Bizans yoluyla katkısı vardır. Sentez medeniyetin gelişmesinin durması, kendisini yenileme gücünü yitirmesi, buna karşılık batının ronesans ve reformlarla düşünce özgürlüğüne ulaşması, atılımların insan yeteneğinin ve aklının bütün gücü katılarak desteklenmesi sonucu sağlanan gelişme, medeniyetler arasında, batı ile Osmanlı İmparatorluğu arasında ve Osmanlı İmparatorluğu aleyhine dengesizliğe sebep olmuştur."
>
> "İstiklâl Harbi bu dengesizlik sonucu gerilemenin uç noktasındaki savaştır. Batıya karşı Türkler kazanmıştır. Kesin sonuçludur ve etkisi 60 yılı aşan bir süreye kavuşmuştur. Bu başarı Türklüğün yok olmasını önlemiş, batı medeniyeti ile kendi irademiz içerisinde ilişkiler kurmak imkânını bize vermiştir. İstiklâl Harbi ile gerileme durdurulmuş, çağdaşlaşmaya yönelinmiş ve millî devletin gereği olan bağımsızlığa kavuşulmuştur. Sömürgecilere, asırlarca yenilgi yüzü görmeyenlere karşı başarı kazanılmış, dur denmiş ve geri döndürülmüştür."[368]

12 Eylül askeri rejimi, Ocak'ın dini toplumun birliğini ve bütünlüğünü sağlayan bir yapısı olduğuna yönelik görüşünü tamamen benimsedi. Bu doğrultuda Ocak'ın "dinci olmayan ama dindar toplum" tasavvuru rejim tarafından resmileştirilerek politikalara ve söylemlere yansıdı. Örneğin askeri rejimin önderi Kenan Evren'in söylemlerinde sık sık Kuran'dan ve hadisten alıntı yapması bu durumu ortaya koyar. Ergin milli kültürün öneminden hareketle, memleketin bütün sorunlarının kaynağını milli eğitim bozukluğunda aradığı şu ifadeleri de Ocak tarafından yapılması önerilecek eğitim reformlarının bir işaretiydi.

> "Milli Eğitim bozuk olduğu için Türkiye'de aklın ve ilmin hakimiyeti kurulamamakta; aklın ve ilmin hakimiyeti kurulamadığı için iktisadi kalkınma davası arap saçına döndürülmekte; Milli Eğitim bozuk olduğu, aklın ve ilmin hakimiyeti kurulamadığı ve iktisadi kalkınma meselesi sükunetle çözülemediği için siyasi huzur ve istikrar temin

[368] http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-02/turk-kurtulus-hareketinin-safhalari-ve-cagdaslasmaya-etkileri

> edilememekte;… siyasi huzur ve istikrar sağlanamadığı için Türkiye var olma ve yok olma davası ile karşı karşıya gelmiş bulunmaktadır."[369]

Bu yaklaşım doğrultusunda Aydınlar Ocağı, önemi Ergin'in ifadeleriyle de ortaya koyulan milli eğitimde zorunlu din eğitiminin verilmesi önerisini getirdi. Ocak 9-10 Mayıs 1981'de "Milli Eğitim ve Din Eğitimi" konulu bir seminer düzenleyerek devletin zorunlu din eğitimi vermesini önerdi ve bunun laiklik ile çelişen bir yönünün bulunmadığını ortaya attı. Bu görüş kabul görmüş olacak, sonuçta ortaöğretimde zorunlu din dersi uygulaması, 1982 anayasasında belirtilerek yürürlüğe girdi. Dinin ders kitaplarına girmesi sadece din dersi özelinde de olmadı, bu dönemde İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin içeriğine de Müslümanlık eklemeleri yapıldığı dikkat çeker. 1982'den itibaren ortaöğretim düzeyinde okutulan, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında, "Atatürk'ün kesinlikle dinsiz olmadığı", "hiçbir dönemde Cumhuriyet dönemindeki kadar cami yapılmadığı" belirtilerek laik ve Müslüman bir rejim profili çizilmiştir.[370] Diğer yandan 1982'den itibaren okutulmaya başlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının içeriği de Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük'ün söz konusu bölümlerinin genişletilmiş hali gibidir. Yani "İslam bilgisi" Atatürkçülük ekseninde ve Atatürk'ün bu konudaki çeşitli sözleri esas alınarak iletilmektedir.[371]

Devlet ile Ocak arasındaki bu iç içe geçmişlik 1980 sonrasında ders kitaplarında anlatımsal bir çokseslilik olarak ortaya çıkar, çünkü bu kitaplarda iki ideoloji, Kemalizm ve Türk-İslam Sentezi üst üste binmiştir. Bu dönemde pek çok tarih ders kitabı yazarının Türk-İslam Sentezi'ne yakın kişiler olduğu dikkat çekmektedir. [372] Türklerin beyaz ırka mensup olduğuna[373], çok eski ve köklü bir kültürü olduğuna, ulusal duygunun Avrupa'dan çok daha önce Türklerde geliştiğine[374] ve Kemalizm ilkelerinin de bu eski kökler üzerinde yükseldiğine dair savlar öne sürdüğü 1976 yılında basılan *Türk Milli Kültürü* kitabıyla İbrahim Kafesoğlu, Kemalist tarih yazımıyla bir süreklilik ortaya koymaktadır:

> "En eski ve devamlı topluluklardan biri olan Türkler aşağı yukarı dört bin yıllık mazileri boyunca Asya, Avrupa ve Afrika kıt'alanna yayılmış büyük bir millettir. Orta Asya'daki anayurttan etrafa yaptıkları sürekli göç hareketleri Türklerin aynı zamanda

[369] A.g.e., s.367.
[370] Bora ve Can, s.126.
[371] A.g.e.
[372] Copux, s.89-90.
[373] İbrahim Kafesoğlu, *Türk Milli Kültürü*, 1. Basım:1977, 16. Basım: 1997, Ötüken Neşriyat, 1998, İstanbul, s.47.
[374] A.g.e., s.43-57

nüfusça kalabalık olduğunu da gösterir. Türkler bu nüfus çokluğu ve faal durumları dolayısıyla dünya tarihinde mühim rol oynamışlardır."[375]

"Son yarım asır içinde yapılan antropolojik incelemeler Türklerin beyaz ırka mensup bulunduklarını göstermiştir. Yeryüzünde mevcut dört büyük beyaz ırk grubundan "Europid" adı verilen grubun "Turanid" tipindeki "brakisefar Türklerin, kendilerini, başta "dolikosefal Mongoloid"ler olmak üzere diğer ırklardan ayıran antropolojik çizgilere sahip oldukları anlaşılmıştır . Ayrıca, bilindiği üzere, Tevrat'ta nakledilen eski geleneklerde Türk soyu (Ham ve Şam'dan değil, Yafes'den türemiş olarak) beyaz ırktan gösterilmiştir. Turan tipini temsil eden Orta Asya, Maveraunnehir ve diğer yakın doğu Türkleri beyaz tenli, koyu parlak gözlü, değirmi yüzlü Cay yüzlü, badem gözlü"), endamlı, sağlam yapılı erkek ve kadınları ile Orta-cağ kaynaklarında güzelliğe örnek olarak gösterilmiş, hatta Iran edebiyatında "Türk" sözü hazan "güzel insan" manasında alınmıştır."[376]

"Bu göçleri, yeni vatan kurma maksadını güden büyük çapta fütuhat karakterize eder. Türk göçlerini belirli gayelerden yoksun ve sonu meçhul birer macera girişimi olmaktan kurtarıp başarılı şekilde hedeflerine ulaştıran başlıca sebep de hemen bütün göçlerin Türk hükümdar ailesi mensupları tarafından sıkı bir disiplin altında sevk ve idare edilmesidir. Böylece eski Türk hükümranlık anlayışına göre kutsal sayılan hanedan üyelerinin başta bulunması, onlara karşı duyulan saygı ve bağlılık dolayısıyla, Türk kütlelerinin, hareket birliklerini muhafaza ederek çeşitli iklimlerde tarihi misyonlarını gerçekleştirmelerini mümkün kılmıştır."[377]

"Türklerin birbiri arkasına çeşitli yönlerde yayılmalarında kolaylık sağlayan başka bir amil de Türk maneviyatının sağlamlığıdır. Zaruret neticesi de olsa, bilinmeyen ufuklara doğru akmak, her an karşılaşılacağı aşikar tehlikeleri göğüslemeğe hazır bulunmak ve aralıksız bir ölüm-kalım savaşı içinde yaşamak, her millet için tabii sayılacak bir davranış değildir. Türklerde açık şekilde müşahede edilen ve onların tarih boyunca, hareketli bir topluluk halinde sürekliliğini mümkün kılan bu ruhi zindelik, başarılarla birlikte daha da artmış, her askeri muvaffakiyet yeni bir siyasi hedefe yol açmış ve ülkeler zapt edildikçe yeni fetih arzuları kamçılanmıştır. Bu durum Türklerde, zamanla, dünyayı huzur ve barışa kavuşturmağı gaye edinen bir fütuhat fekefesi ve her yerde adil, eşitlikçi Türk töresini yürürlüğe koymak üzere bir cihan hakimiyeti ülküsü doğurmuştur."[378]

"İşte savaşçılığına, hukuk fikrine ilaveten, yine at sayesinde sağladığı -iptidai, uyuşuk yerli" kütleleri zihin durgunluğundan kurtararak, insan iradesine sonsuz faaliyet ufuktan acan- surat kavramı ve maddi araç olarak sahip bulunduğu demir vasıtası ile Türkler, kendilerine bağladıkları insanları idare etmek üzere yeryüzünde ilk siyasi kadroları vücuda getirmiş, ilk kanun koyucu millet olmuştur."[379]

Diğer yandan, Türk-İslam Sentezi'nin işaretleri de kitapta mevcuttur:

"İslam çevresindeki Türk hakimiyetinin daha 11. Asırdan itibaren İslam ve Türk kültürlerinin birbiri ile kaynaşması sonucunu vermeğe başladığını hatırlattıktan sonra, belirtelim ki, İslamiyet başlıca manevi dayanak haline gelmiş, Türk devletlerince bu dinin yayılması için büyük emekler harcanmıştır. Bilhassa Hıristiyanlık davası ile

[375] A.g.e., s.40
[376] A.g.e., s.46-47
[377] A.g.e., s.54.
[378] A.g.e., s.55-56.
[379] A.g.e., s.226.

> savaşan Haçlı ordularının ülkeyi ağır tehditlere maruz bırakması karşısında Türk idarecileri de tabiatiyle İslami inanç ve duyguyu ilk planda tutmuşlardı. Böylece, yukarıda açıklanan prensip esasta aynı kalmakla beraber, Türk İslam çevresinde bir telakki düzenlenmesi olmuş, yani eski Türk "mülk ve millet" (erkinlik için, kün için) prensibi ile sonraki "din ve devlet" (din için, devlet için) düsturu arasında denge kurulmak suretiyle yeni bir düşünce terkibi ("din-u devlet, mülk-u millet") meydana gelmiştir ki, bu, bilindiği üzere, fütuhatı Hıristiyan dünyasına donuk son Osmanlı imparatorluğunda gelişiminin doruk noktasına ulaşmıştır."[380]

Kafesoğlu'nun, Aydınlar Ocağı'nın kurucu üyeleri arasında bulunan Altan Deliorman ile birlikte hazırladığı bu kitabın basitleştirilmiş bir versiyonu niteliğindeki ders kitabı Kemalist ve Türk-İslam Sentez, tarihyazımlarının arasında bir köprü işlevi görmüştür.[381] Yani Türk-İslam Sentezi'ni hayata geçirmenin en etkin yollarından biri okuldur. Okul, devlet ile yurttaşlar arasındaki ideolojik bağı sağlarken, Aydınlar Ocağı'nın işlevi, Türk-İslam Sentezi söylemini üreten ve yayan bir kurumsal bağ yaratmasıdır.

Ders kitaplarının yazarları arasında Aydınlar Ocağı mensubu Kafesoğlu gibi figürlerin yanında, Türk-İslam Sentezi'ni yayan bir diğer kurum olan 1961'de kurulan Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü (TKAE) üyeleri de bulunmaktadır. Nitekim bu dönemde Aydınlar Ocağı ile birlikte Türk-İslam Sentezi'nin en önemli taşıyıcılarından TKAE'nin çıkardığı Türk Kültürü ve Türk Kültürü Araştırmaları dergileri ile ders kitapları söylemleri arasında ciddi benzerlikler vardır.[382] Copeaux'a göre, bir ders kitabı hazırlatmak için üniversite çevresi ve eğitim dünyasından gelen iki tür yazarı bir araya getirmek okul yayın yaşamında sık görülen bir olaydır ve Türkiye de bunun dışında kalmamaktadır. Buna göre üniversite çevresi yapıta entelektüel otoritesini taşımakta ve güvence işlevi görmektedir. Diğer yandan eğitim dünyası o dünyanın içinden gelip hiyerarşi basamaklarını tırmanmış öğretmenler ya da emekli öğretmenler tarafından temsil edilmektedir. Yazarların bu iki gruptan birine ait olup, ders kitapları üzerinde görünür etkisi olan resmi (AKDTYK), yarı resmi (TKAE) ya da özel (Aydınlar Ocağı) kültür kurumlarının işleyişine üst düzeyde katılmaları rastlanan olaylardandır.[383] 1989-1991'de bir tarih dersi kitap dizisi yöneten Hakkı Dursun Yıldız, akademik alanda Abbasi Halifeliği, 9. ve 10.yüzyıllarda Türklerin İslam içindeki rolü konularında çalışmalar yapmış, Marmara Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi dekanlığı yapmıştır. Yıldız bunların

[380] A.g.e., s.365.
[381] Copeaux, s.94.
[382] A.g.e., 103-106.
[383] A.g.e., s.121.

dışında TKAE üyesi, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı başkan yardımcısı, Aydınlar Ocağı'nın İlmi-İstişare Kurulu üyesiydi. Kafesoğlu gibi Selçuklular Tarihi alanında uzmanlaşmış, 1970'lerde Milli Eğitim ile işbirliği içinde basılan *Bin Temel Eser* komisyonunun başkanlığını yapmış olan Prof. Mehmet Altan Köymen de 1990'da yayımlanan resmi tarih görüşü niteliği taşıyan liseler için tarih dizisini yönetmiştir. Ders kitabı dizi yöneticileri arasında bulunan Faruk Sümer, Erdoğan Merçil, Ahmet Mumcu gibi isimler de yine üniversitelerde akademik kariyer ve yöneticilik yapan aynı zamanda AKDTYK üyeleri olarak devlet ile üniversite arasındaki sentezi kişiliklerinde somutlaştıran kişilerdir.[384]

DP'nin 1950'lerde İslamı milli homojenliği kuvvetlendirecek bir unsur olarak milli kimliğin içine dahil etme çabaları sonraki sağ tandanslı hükümetlerce de kabul görerek giderek resmi ideolojiyi oluşturmaya başladı. 1980'lerde din, toplumsal istikrarı (ki "asayiş" olarak anlaşılır) ve devleti sadakati güçlendirici bir unsur olarak resmi ideolojiye lehimlendi.[385] 12 Eylül askeri rejimi dini söyleme, otoriter bir "milli birlik ve beraberlik" ideolojisinin sağlayıcısı olduğu oranda izin veriyordu. 12 Eylül restorasyonunda denetleme kaygısı çok yüksektir, dinin denetlenmesi de bunun içindedir. Bu dönemde tüm siyaset sınıfı ve "olaylara karışmış" aydınlar cezalandırılmış ve tasfiye edilmeye çalışılmıştır. Darbe sonrası solun gücü önemli ölçüde kırılmış, sağcı akımlar- İslami hareket öngörülmeyenler de dahil- yükselişe geçmiştir, ki bu "aşırılıkları törpülemek" amacıyla hareket eden darbenin istenilen sonucu vermediğine de işaret edebilir.

1980 darbesinden sonra yapılanların Batı ülkeleri tarafından anti-demokratik olduğu için eleştiriye uğraması darbecilerin ve destekçilerinin Batı karşıtı söylemler geliştirmesine sebep oldu. "Muasır medeniyet seviyesine ulaşmak" hedefinin Kemalizmin temel kaynaklarından biri olduğu düşünüldüğünde, 12 Eylül darbesinin başı, Batı'yla ve demokrasiyle kavga ederek, bu dayanağı büyük ölçüde ortadan kaldırdı, bir anlamda Kemalizm adına Kemalizmin en temel özelliğini silmiş oldu.[386] Yani 1980'lerden sonra Atatürkçülük oldukça muhafazakar bir ideolojiye dönüştü. En temel özelliği dönüşüm, değişim, modernleşme olan Atatürkçülük ideolojisi, yönetici kadroların değişime karşı geliştirdikleri muhafazakar direnişin bayrağı oldu. Batı uyulması gereken bir hedef değil, bir düşmana dönüştü. Atatürkçülük de gitgide

[384] A.g.e., s. 123-126.
[385] Bora, Türk Sağı'nın Üç Hali, s. 127.
[386] Belge, s.40.

katı bir öğreti görünümü almaya başladı. Bu dönemdeki asker darbeler sivil iktidar tarafından çiğnenen Atatürk ilkelerine dönmeyi darbenin amaçlarından biri olarak öne sürdü. Bu süreçte Silahlı Kuvvetlerin en doğru Atatürkçü oldukları yolunda bir kanı ortaya çıktı ve yaygınlaştı. Bu durumda meşruiyetin kaynağı ikiye ayrılmış oluyordu: bir yanda seçimle gelen hükümetlerin meşruiyeti, diğer yanda bu meşruiyetin Atatürkçü ilkeleri çiğnemesi sebebiyle bozulduğunu ilan ederek ülkeyi "koruma ve kollama" görevi yaparak silahlı kuvvetlerin duruma el koyma meşruiyeti. [387]

3.2.3.3."Atatürk Milliyetçiliği" Ekseninde İslamı İçeren Ulus Kimliği ve Tarih Yazımı

Ders kitapları görselleri, içerikleri, kullanılan dil, ele alınan ve alınmayan konular ile yazıldığı dönemin resmi söylemini anlatır. Ders kitapları ile topluma hangi konularda konuşulması gerektiği, hangilerinin yasak olduğu ve konuşulan konulara ne şekilde yaklaşmaları gerektiği öğretilir. Genellikle siyasetten bağımsız, objektif bilginin aktarıldığı kaynaklar gibi sunulmasının yanıltıcılığına rağmen ders kitapları, çeşitli MEB bürokratları, yazarlar, yayınevleri, programcılar gibi çok farklı aktörlerin ve karar alma mekanizmalarının uzlaşısıyla şekillenen materyallerdir.[388]Bu anlamda ders kitaplarını incelemek o dönemin hegemonik unsurlarını deşifre etmek açısından işlevseldir.

Çok partili hayata geçilen 1950'lerden başlayarak ders kitaplarına bir nebze girmiş olan özgürlükçü ruh, 1980 darbesinden sonra yerini tehdit/tehlike algısını öne çıkaran, görevlerle donatılmış militan bir yurttaşlık tanımına bırakır. Üstel'in de belirttiği gibi bu dönemde özcü-kültüralist yurttaşlık yaklaşımının "biz-onlar" vurgusu artırılarak paranoid bir dünya tasarımı yapılarak olağanüstü hal yurttaşlığı telkin edilir.[389] Zira askeri hükümet 1983 yılına kadar iktidarda kalmış, bu süreç içinde özgürlük, tarafsızlık, hukuk, özerklik gibi kavramların Türkiye'nin bünyesine uymayan, yabancı ve tehlikeli kavramlar olarak belirlenmiştir. Milli eğitimin de amacı çocukları tüm bu kavramların tersi olarak kodlanan "Atatürk milliyetçiliği" doğrultusunda yetiştirerek onlara milli bilgi ve becerileri kazandırmak olarak belirlenmiştir.

---

[387] A.g.e.

[388] Kenan Çayır, "Biz" Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar, Ders Kitaplarında İnsan Hakları 3 Projesi: Tarama Sonuçları, Tarih Vakfı Yayınları, 2014, s.2.

[389] Üstel, s.319-328.

> "Milli eğitim ve öğretimde Atatürk milliyetçiliğini yeniden yurdun en ücra köşelerine kadar yaygınlaştıracak tedbirler en kısa zamanda alınacaktır. Bütün öğretim kurumlarındaki öğrencilerin amacı, Atatürk milliyetçiliği ve ilkeleri ile pekişmiş milli unsur, bilgi ve becerileri kazanmak olmalıdır. Yarının teminatı olan evlatlarımızın Atatürk ilkeleri yerine yabancı ideolojilerle yetişerek sonunda birer anarşist olmasına izin vermeyeceğiz."[390]

23-26 Haziran 1981 Tarihinde bakan Hasan Sağlam'ın başkanlığında Ankara'da toplanan 10 Milli Eğitim Şurası'nda 12 Eylül 1981 sonrası ülke yönetimine egemen olan Askeri yönetimin, yönetime geliş nedenlerini ve amaçlarını eğitime yansıtmak istediği ve Türk Eğitim Sisteminin yeni anlayışa göre bütünü üzerinde kararlar alınmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Şurada alınan kararların ilk sırasında *"Türk Eğitim Sistemini Atatürkçü bir yapıya oturtulması"* yer alıyordu. Bakan Hasan Sağlam, Şûrayı açış konuşmasında şunları söylüyordu:

> "Mevcut, sarsılan Milli Eğitim düzeninde her yönden bir çıkmazın içine girilmiştir. Bugün artık, o günler kesinlikle geride kalmıştır. Çünkü, ülkeye tekrar başöğretmen Atatürk, O'nun İnkılapları ve İlkeleri, Devleti ile birlikte bütün gücü ile gelmiştir. Bu durumda ülkenin olduğu gibi, Milli Eğitimin de tüm sorunlarını Atatürk Milliyetçiliği doğrultusunda, yeni dönemin ana fikri ve felsefesi içinde, gerçek yüzü ile çözmek zamanı gelmiş ve belirli şartlar doğmuştur. Bu Şûrada ele alınacak yeni eğitim sistemi, ülkemizin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaç ve gerçeklerine dayalı, Milli Eğitim Politikası temeline oturmalıdır."

Şurada belirtilen kültürel ihtiyaçtan kasıt muhtemelen dinin yurttaşlığın bir bileşeni olarak devreye sokulmasıydı. Zira 1980'lerde Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında din, toplumdaki sosyal bağı güçlendirmek için ulusun bir bileşeni olarak kurgulanmaya başlanır. Ders kitaplarında geçen *"Din birliğinin olması, bireylerin birbirini sevmelerinde, yardımlaşmalarında, kaynaşmalarında etkili olur. Onun için milletin meydana gelmesinde din birliğinin korunması önemlidir. Aynı dine mensup olmak, bireylerin birbirine karşı hoşgörülü davranmalarını da gerektirir", "Din kuralları toplumda bireylerin birlik ve beraberlik içinde yaşamalarını sağlayan harçtır"* ya da *"tarih, inançsız toplumların var olmadıklarını gösteriyor"* ifadeleri 1980 sonrasında yurttaşlık algısının ümmetçi boyutunu ortaya koyar.[391] Din kuralları ders kitaplarında "*toplum hayatını düzenleyici kurallar*" arasında sayılıyordu. Böylece 12 Eylül rejiminin toplumu düzen altında tutmak isteği doğrultusunda din de işlevsel bir aygıt olarak devreye sokulmuştu. Dinden beklenen bu işlev, Atatürk'ün dinin gerekliliğine ilişkin sözleriyle de meşrulaştırılmaya çalışılmıştır.

[390] Nuran Dağlı and Belma Aktürk, *Hükümetler ve Programları*, 3. Cilt, TBMM Basımevi, Ankara, s.18.
[391] Üstel, s.290.

1980'lerin ortalarından itibaren tüm ders kitaplarının başına ve sonuna yerleştirilmiş, yedi öğeden oluşan standart bir kalıp yer alır. Copeaux'un "Kemalist düzenek" diye adlandırdığı bu öğelerden İstiklal Marşı metni, Türk bayrağı, Atatürk resmi, Gençliğe hitabe metni kitabın başında; Öğretmen marşı, Türkiye haritası, 1993'ten beri bir "Türk dünyası" haritası kitabın sonunda yer alır. Buna paralel olarak bu dönem ders kitaplarında Atatürk'ten alıntılar, onun sözlerinin tüm eğitimin özünü oluşturduğuna ilişkin vurgular önceki dönemlere göre ciddi artış gözlenmektedir. Ders kitaplarında söz konusu Kemalist düzenek ve girdiler artarken, ironik biçimde İslam'ın ders kitaplarının içeriğinde milli kimliğin bir unsuru olarak yerini aldığı görülür. Copeaux, okul kitaplarındaki Kemalist düzenek, girdi ve alıntıların, 1930'lardakinden hissedilir ölçüde farklı ve İslam'a çok daha geniş yer ayıran bir tarih yazımının ortaya çıkışını maskelemek amacını güttüğünü ifade eder. [392] Gerçekten de Türkiye'nin siyasal ve sosyal hayatı Kemalist tarih anlayışından farklı bir Türk-İslam Sentezi adı altında yeni bir ideoloji ile şekillendirilirken, resmi tarih yazımında ulus kimliğinin yapı taşını oluşturan unsurlar arasında din de yer alıyordu. Bu dönemde her düzey okulda din eğitimi zorunlu kılınması ve İmam-Hatiplerin gelişimi tamamen serbest bırakılması gelişmeleri ile birlikte düşünüldüğünde, 1980 sonrasında "Müslümanlık" ortak paydasının eğitimin önemli bir bileşeni haline getirildiği ortaya çıkar.

Aslında İslam'ın ders kitaplarına girişi, siyasal gelişmelerle paralel olarak, 1950'li yıllar itibariyle başlamış, 1980'ler itibariyle de Atatürkçülük vurgusu güçlendirilmiş, tehdit/tehlike algısı arttırılmış bir Türk-İslam Sentezi'nin yerleşmeye başlamıştır. Etienne Copeaux *"Atatürk'ün ölümünden günümüze dek yavaş adımlarla ilerleyen bir evrim, Müslüman değerlerini ve geçmişini daha çok kapsayan bir tarih yazımı oluşmasına yol açmıştır"*[393] diyerek bu sürece dikkat çeker. Söz konusu geçiş bir kopuş şeklinde değil, İslam'ın Kemalizme eklemlenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. 1950 ve sonraki yıllarda yazılan tarih ders kitapları 1930'lu yılların kitaplarıyla karşılaştırıldığında önemli ifade farklılıkları göze çarpar. Bu farklılıklar Kemalizmin 1930'laraki söyleminin tersine, 1950'li yıllar itibariyle İslam'ı milli kimliğe dahil eden bir söylemde belirginleşir. 1930'lardaki tarih yazımı, ders kitaplarında edilgen çatılı fiiler ile ve kullanılan dil itibariyle din ile arasına bir mesafe koyarken, 1950 ve sonrası ders kitaplarında İslam'ın sanki tüm vatandaşların

[392] A.g.e., 240.
[393] Copeaux, s. 79.

diniymiş gibi ifade edildiği görülür. Örneğin "Hazret" kelimesi kullanılması, -di'li geçmiş zaman kipi ile dini konulardaki bilgilerin bir inançtan öte kesin tarihsel olaylar gibi sunulması ve iyelik eki kullanılarak İslam'ın "dinimiz" şeklindeki ifade edilmesi resmi söylemin vahiy tarihi konusunda laiklik ifadelerinden vazgeçtiği izlenimini vermektedir.[394]

Kemalist tarih yazımının kült metni *Türk Tarihinin Anahatları* kitabında Türklerin "İslam medeniyetinin tekamülüne ve intişarına büyük hizmetler etmiş ve İslam dünyasının en büyük alimlerini ve filozoflarını yetiştirmiş" oldukları ifade edilmişse de Türklerin İslam tarihindeki rollerinin övgüyle anlatımı 1955 yılından sonra sıklaşmıştır. Zira Kemalist tarih yazımı çoğunlukla Türklerin İslamiyet öncesi tarihlerine odaklanmış, Türklerin İslamiyet ile var olmadıklarına vurgu yapmışlardı. Bu İslam'ın resmi ideolojide ulus-kimliğinin bir bileşeni olmadığını kanıtlamaya dair bir çabaydı. İslamiyet'i kapsayan tarih yazımı 1955'de başlamış, önceki bölümde de belirtildiği gibi İbrahim Kafesoğlu'nun yazımında üst noktalara çıkmıştır. Kafesoğlu, basitleştirilmiş halleri ders kitabı olarak okutulan yazılarında Türklerin, kendi inançları ile İslam inancı arasındaki benzerlikler sebebiyle İslamiyeti kabullerinin çok rahat gerçekleştiğini, İslamiyet'in Türkler için çok uygun bir din olduğunu ifade etmiş, Türklerin İslam'a yaptıkları büyük hizmetleri anlatmıştı. Bu söylem giderek geliştirilmiş, Türklerin İslamiyetin kurtarıcıları olarak sunulmasına kadar varmıştır.[395]

Bu dönemde Tarih ders kitaplarında Türkler'in Anadolu'daki varlığı tek parti döneminde olduğu gibi binlerce yıl öncesine dayandırılmaya çalışılmaz, Türkler'i Malazgirt zaferinden sonra Anadolu'ya gelen İslam'ın taşıyıcıları olarak göstermek yeterlidir.[396]. Böylece bir yandan Türklerin en eski medeniyetlerin kurucuları oldukları yönündeki Kemalist tarih tezlerinin en aşırı yönleri törpülenmiş oluyor, diğer yandan da Türk tarihi Türkler ile İslam'ın buluşması noktasında kurularak, İslam Türk ulus kimliğinin belki de en temel bileşeni olarak ortaya çıkıyordu. Bu durum aynı zamanda bir halktan veya etnik gruptan Türk topluluğu içine katılırken ya da bu topluluktan çıkarken söz edilmesi anlamında her iki dönemde hakim olan milliyetçi tarih anlayışını ortaya koyar. Anadolu, 1930'lardaki tarih yazımında sadece Türkler'in orada bin yıllara dayandığı iddia edilen varlığını kanıtlamak için

[394] A.g.e., s.273-285.
[395] A.g.e., s.302.
[396] A.g.e., s.365

söz edilirken, Sentez yandaşları tarafından 11. yüzyılda Türkler tarafından fethedildiğinde gündeme giriyordu.[397] Bu anlamda iki farklı anlayış iki farklı tarih yazımı oluşturuyor, fakat tarihin kurgulanan kimlik doğrultusunda seçici bir biçimde kullanılmasını içeren milliyetçilik ideolojisi konusunda ortaklaşıyorlar.

3.2.3.4.Sonuç

Cumhuriyet'in kuruluşundan 2002 yılına kadar, siyasi elitlerin elinde şekillenen eğitim politikaları ve ders kitapları aracılığıyla kurgulanan ulus kimliğin bileşenlerinin incelenmesi, 2002 itibariyle yönetime geçen Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti) iktidarının eğitim politikaların nasıl bir vatandaş kurgulamakta olduğunun anlaşılması açısından önemlidir. Bu şekilde hem AK Parti yöneticilerinin içinden çıktığı 20. yüzyıl Türk siyasal kültürüne egemen olan zihniyet kalıpları anlaşılacak hem de süreklilikler ve değişimlerin değerlendirilmesi ile 21. yüzyıl eğitim politikalarının ayırt edici yönleri ortaya çıkacaktır.

Cumhuriyetin tek parti dönemi milliyetçiliği, içinde barındırdığı tüm çelişkilere ve sonraki yıllarda geçirdiği dönüşümlere rağmen 20. yüzyıl Türkiye'sinin temel davranış kalıplarını belirlemiştir. Bu dönemin "ideal vatandaş" kurgusu; bireyselliği reddeden, devlete karşı vazifeleri ön plana çıkaran toplulukçu vatandaş anlayışına dayanmaktadır. Kadıoğlu'nun da belirttiği gibi Türkiye'de modern vatandaşlık anlayışı birey değil, toplum ve devlet temelli bir olgu olarak gelişmiştir.[398] Önce dini dışlayan – tek parti dönemi- sonrasında ise gittikçe artan oranda içeren eğitim politikaları ve tarih yazımları aracılığıyla giderek daha fazla "dindaşlık" vurgusu yapılan ulus kimliğin bir dönüşüm geçirdiği anlaşılıyor. Bireyi yadsıyan, toplulukçu ve devlet merkezli politikaların, özünde değişmemekle birlikte siyasal istikrarın yeniden sağlanması, hegemonyanın yeniden üretilmesi için "din" yeni bir bileşen olarak ulus kimliğe ekleniyor.

Tek-parti döneminin ulus kimliği inşasında İslam'ın rolü çelişkiler barındırmaktadır. 1919-1923 yılları arasında, nüfusun çoğunluğu Müslüman olduğu için, dine ulus inşası sürecinde birleştirici bir rol atfedilmişti. Nitekim Kurtuluş Savaşı ve onu izleyen yıllarda halkı harekete geçirmek için "Hıristiyan Batı"ya karşı "Müslüman Türk" imgesi kullanılmıştır. Bu dönem eğitim söylemlerinde ve eğitim

[397] A.g.e., s.368

[398] Ayşe Kadıoğlu, "Türkiye'de Vatandaşlığın Anatomisi", *Vatandaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara*, Hazırlayan: Ayşe Kadıoğlu, Metis Yayınları 2012, s.180-182.

şuralarında din eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kuruluş yıllarında toplumu bir arada tutma amacına yönelik bu pragmatist politika 1924 yılına kadar sürmüştür. 1924 itibariyle sekülerleşme temelinde yükselen medeniyetçilik anlayışı, İslami kültür ve yaşam tarzının yerine Batılı muadilini koymayı hedefliyordu. Bu hedef doğrultusunda çeşitli devrimlerle İslam kamusal alanın dışına sürülmüş ve resmi söylemde din ulusal kimliğin bir bileşeni olmaktan çıkarılmıştır. Bu dönemde dinin devlet denetimine alınarak bir "milli din" yaratma ideali, devlet dışındaki herhangi başka bir otoriteye bağlı tüm güçlere karşı tepkinin tezahürü olarak görülebilir. Eğitimin amacının "dini ve beynelmilel değil", "milli" olduğuna dair söylemler, ders kitaplarında Osmanlı'nın çoğunlukla olumsuz atıflarla yer alması, tarih yazımında Türklerin İslam'dan önce de büyük bir medeniyet olduğunun vurgulanması, hatta İslam'ın Türkleri uyuşturduğuna dair ifadeler, dini milli kimlikten dışlayan eğitim ideolojisinin temel taşlarıdır. Söz konusu resmi söyleme dair bazı ders kitaplarının satır aralarında Türklerin Müslüman olduğuna dair bir ön kabul sezilir ki bu tek parti dönemindeki diğer politikalarla da paralellik gösterir. Zira sekülerleşme yolunda atılan adımlara ve İslam'ın ulusal kimliğin bir bileşeni olmadığına dair resmi söylemlere rağmen Müslümanlığın tek parti döneminde ulusal kimlik tanımının önemli unsurlarından biri olduğunu düşündüren politikalar uygulanmıştır. Bu dönemde gerek nüfus mübadeleleri, Varlık Vergisi gibi vergi ödeyenleri Müslümanlar ve gayrimüslimler şeklinde ayırması ve gayrimüslimlerden en yüksek oranda vergi alması anlamında açıkça ayrımcı uygulamalar bulunmaktadır. Ayrıca gayri-Türk Müslümanları Türk milletine dahil etmek için asimilasyon yolları açık tutulurken gayrimüslimlerin ulus kimliğine dahil edilmemeleri Türkleştirme politikalarında din unsurunun da gözetildiğini ortaya koyar. Bu şekilde dini kimlik, milli kimliğin bir boyutu haline getirilir. İslam, birleştirici bir güç olarak düşünülüp, gerektiği noktalarda devreye sokulur.

Çok partili hayata geçişle birlikte "demokrasi" ve "insani değerler" gibi kavramlar DP'nin programına girmiş, 1950'lerde belirli bir oranda da olsa tek parti döneminin devlete karşı görevler ve sadakat ekseninde tanımlanmış "milli yurttaş" profilinden haklara sahip "birey-yurttaş" profiline geçişin izleri görülmüştür. Dönemin özgürleşme rüzgarının, Kemalizmin Osmanlı/İslam mirasının reddi çerçevesinde geliştirilen İslam'ı kamusal alandan çıkarmaya yönelik militan laiklik anlayışını da yumuşattığı görülür. Bu dönemde din dersleri program içine alınarak önce 4 ve 5. sınıflarda daha sonra da ortaokul programlarına yaygınlaştırılarak

seçmeli olarak okutulmaya başlanmıştır. DP iktidarı ile liberalleşme ekseninde başlayan bu süreç, 1980 darbesinden sonra Sünni İslam'ı temel alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin azınlık mensupları haricinde ilköğretimden üniversiteye kadar tüm öğrenciler için zorunlu hale getirilmesine varan insan haklarına aykırı uygulamalara kadar varmıştır. 1930'da kapatılan İmam-Hatip Okulları ise DP iktidarında önce ortaokul sonra lise düzeyinde tekrar açılmış, 1960-1980 arasında ise hem sayıları çok artmış, hem avantajları giderek yükselmiştir. Bu dönemde lise statüsü verilerek, mezunlarına alan içinde üniversiteye geçiş hakkı tanınan İmam-Hatip Okulları mezunlarına, 1983 yılında yapılan yasa değişikliğiyle üniversitede alanı dışında istedikleri bölüme gitme hakkı verilmiştir. 1997 tarihi itibariyle 'Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitim'e geçilmesi ile İmam Hatip Okulları'nın orta kısımlarının kapatılması ve katsayı uygulaması ile bu okul mezunlarının üniversitede alan dışı tercih yapmalarını zorlaştıran düzenleme muhafazakar kesimin tepkisini çekmiştir. 1950 itibariyle ders kitaplarının içeriğinde de İslam'a daha çok yer veren bir anlatım dikkat çeker. Özellikle tarih ders kitapları gerek yazarların İslam ile aralarına mesafe koymayan anlatım biçimleri gerekse İslamiyet'in kabul edilmesi sonrası Türk tarihine ağırlık verilmesi anlamında tek parti dönemi tarih yazımından farklıdır. Ders içeriklerindeki değişiklikler, din eğitiminin zorunlu hale getirilmesi, İmam Hatip Okullarının sırasıyla yeniden açılması, yaygınlaşması ve diğer meslek okullarına göre avantajlı konuma getirilmesi ile birlikte düşünüldüğünde eğitim aracılığıyla oluşturulmak istenen resmi ideolojinin giderek daha fazla İslamı içeren bir ulus kimliğini öngördüğü söylenebilir.

1980 darbesinden sonra gerek ders kitaplarında gerekse eğitim politikalarına dair söylemlerde tek parti döneminde bile olmadığı kadar yoğun bir Atatürkçülük vurgusu dikkat çeker. Din dersleri ve İmam-Hatip Okullarının yaygınlaşması ve ders içeriklerinde İslami öğelere yer verilmesinin Kemalist dönemin eğitim politikalarından ciddi farklılıklar içermesi anlamında bu vurgunun daha çok dışarıya verilen bir görüntü olduğu anlaşılır. Zira tek-parti dönemi sonrası tüm ideolojilerin meşruiyet kazanmak için Kemalist açılımlar yapmak zorunda kalması gibi, eğitimde daha milliyetçi-muhafazakar bir eğilimin ifadesi olan Türk-İslam Sentezi de kendi tarih yazımını meşrulaştırmak için Kemalizme yaslanmıştır. Atatürkçülük ilkelerine dönüşerek, resmi ideolojinin temelini oluşturan Kemalizm, hemen hemen tüm siyasal yaklaşımların kendilerine göre yorumladıkları bir tür kalkan işlevi görmüştür. Diğer yandan, söylemlerde Atatürk'ün ve Atatürk devrinin yüceltilmesi, Atatürkçülüğün

sadece "meşruiyet sağlayıcı bir paravan" olarak kullanılması ile açılanamaz. Kemalizmin bir yandan modernleştirmeci ve inkılapçı özellikleri barındırırken, diğer yandan devletin bekasını önceleyen, yeni rejimin muhafazası tedbirlerine ağırlık vermesi onu hem reformcu, değişimci hem de statükocu yorumlara kaynaklık edebilmesi sonucunu doğurmuştur. Kemalizm, Türkiye'de siyasal mücadeleyi hegemonize eden bir üst ideoloji konumunda olmuştur.[399] Taşkın'ın da ifade ettiği gibi, Kemalist milliyetçiliğin, söylemde vatandaşlık bağına dayalı olmasına rağmen, farklılık taleplerine kuşkucu bakması, siyaset alanında da elitlerin yukarıdan aşağıya müdahalelerini öngörmesi, onun milliyetçi muhafazakar çizgiyle uzlaşmasını mümkün kılan unsurlardır.[400] Toplumu hizaya getirme ve devleti en üstte tutma kaygısı 12 Eylül cuntası ile milliyetçi muhafazakarların en temel ortak noktasıydı. Türk-İslam muhafazakarlarının Atatürk milliyetçiliğini içselleştirebilmesi ve resmi ideolojiyi popülerleştirme işlevini üstlenmelerini burada aramak gerekir.

1980'ler itibariyle hem askeri hem de sonrasında gelen sivil yönetimler tarafından benimsenerek resmi ideoloji haline gelen Türk-İslam Sentezi devlet-din ilişkisinde bir dönüşüme işaret eder. Erken Cumhuriyet döneminde din- İslam-siyasal alandan dışlanmış ve devlet İslam üzerinde denetleyici rol oynamıştı. Seküler ulus-devlet tahayyülü ile ulus kimliğinin İslam'a referansla kurgulanması engellenmişti. Ancak bu eğilimin en yoğun olduğu tek-parti döneminde bile İslam'ın siyasal rolü Türk milli kimliğinin kavramsallaştırılmasında etkindir. Çok partili hayata geçişle birlikte bu örtüşme söylemsel düzeyde de gözlenmekte, Müslümanlık vurgusu, yönetici sınıfların popülist politikaları açısından giderek bir cazibe merkezi haline gelmiştir. Bu anlamda, 1950'lerde başlayarak 1980 sonrasında yerleşen Türk-İslam Sentezi ideolojisini ayırt edici kılan, İslam'ın Türk milli kimliğindeki yerini keşfetmesi değil, onu pasif bir bileşen olmaktan çıkararak, milliyetçi söylemin biçimlendirilmesinde baskın bir bileşene dönüştürmesidir. 2000'li yıllarda AK Parti iktidarı tarafından kurgulanan ulus kimlik de bu temeller üzerinde yükselmiştir.

[399] Bora ve Taşkın, "Sağ Kemalizm", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Giriş Bölümü, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s.544.
[400] Yüksel Taşkın, "12 Eylül Atatürkçülüğü ya da Bir Kemalist Restorasyon Teşebbüsü Olarak 12 Eylül", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları, 8. Baskı, İstanbul, 2015,, s.578.

4. 2002-2016 YILLARI ARASI EĞİTİM POLİTİKALARI

Adalet ve Kalkınma Partisi (AK Parti), 2002 yılında kazandığı seçim zaferinden bu yana iktidarda kalarak, Türkiye'nin 2000'li yıllar ulus kimliğinin başat belirleyicisi olmuştur. Eğitim aracılığıyla inşa ettiği ulusal kimliğe bakarken öncelikle AK Parti'nin 2001'de kurulduğunda siyasal kimliği olarak ortaya koyduğu "muhafazakar demokratlık" kavramını ele almak anlamlıdır. Bu kimliği ortaya koyan, Yalçın Akdoğan'ın 2003 yılında kaleme aldığı *Muhafazakar Demokrasi* başlıklı kitapta, muhafazakarlık anlayışı ile hem tepeden inmeci modernleştirme projelerine hem de İslamcılık içinde ortaya çıkan "devrimci dönüşümlere" karşı aşağıdan yukarıya evrimci dönüşüm savunulmuştur.[401] Böylece bir yandan dinsel değerlerle aile gibi kurumlara sahip çıkmaya diğer yandan da İslamcılık kimliğinden uzaklaşarak tepeden İslamileştirme gündemini terk ettiklerini ilana dönük bir meşruiyet arayışına gönderme yapılmıştır.[402] Akdoğan'ın ifadesiyle *"AK Parti kendi düşünce geleneğinden hareketle yerli ve köklü değerler sistemimizi evrensel standarttaki muhafazakar siyaset çizgisiyle yeniden üretmek*"[403] amacı "yerli ve köklü değerler" çatısı altında İslamcı değerlerin Batılı evrensel değerler üzerinden meşrulaştırılarak yeniden üretilmesine işaret etmekteydi. Bu doğrultuda, demokrasi, hukukun üstünlüğü, insan hakları gibi evrensel değerlerin geliştirilmesi üzerinden Türkiye'nin demokratikleştirilmesi amacı ortaya koyulmaktaydı.

"Muhafazakar demokrat" kimliğin ortaya koyduğu değerlere paralel olarak ilk iktidar yıllarında AK Parti, iç ve dış konjonktürel şartların sonucunda hem söylemlerinde - parti ve hükümet programları, seçim beyannameleri vb.- hem de politikalarında özgürleşme ve demokratikleşme anlamında ciddi imkanlar barındırdığı izlenimi vermiştir. İktidara geldiği ilk iki dönem demokratikleşme, özgürlük, AB'ye uyum, vesayetle mücadele gibi konular çerçevesinde geliştirdiği söylem ile sağ ve sol liberal kesimin aydınlarının desteğini kazanmıştır. Fakat ilerleyen yıllarda özellikle 2011 seçimleri sonrasındaki söylem ve politikaları, ilk

[401] Yalçın Akdoğan, *AK Parti ve Muhafazakar Demokrasi*, Alfa Yayınları, İstanbul, s.6.
[402] Deniz Yıldırım, "Muhafazakar Demokrasi ve AKP", *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*, Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım, Siyasal Kitabevi, Nisan 2016, s.551.
[403] Akdoğan, s.128.

iktidar yıllarında kullanılan "muhafazakar demokrasi" söyleminin iktidarını kurmak amacıyla araçsallaştırıldığı eleştirilerini beraberinde getirmiştir. Bu söylem dönemsel ihtiyaçlara göre öne çıkarılan, siyasal İslamcı hareketin devletleşmesinin önündeki engelleri 'demokrasi' ve 'demokratikleşme' gibi hegemonya stratejileri eşliğinde yanına eklemlediği unsurların aktif ve pasif rızalarını alarak kaldırmayı amaçlayan bir "çıraklık dönemi stratejisi"[404] olduğu şeklindeki eleştirilmiştir.

AK Parti'nin eğitim politikaları da genel siyasetine paralel biçimde 2011 öncesi ve sonrasında farklılıklar içermektedir. 2002-2016 yılları arasında AK Parti eğitim politikalarını inceleyen ve dört kısıma ayrılan bu bölümün ilk iki kısmında 2011 öncesi ve sonrası politikalar ayrımına gidilmiştir. Üçüncü dönem yani 2011 sonrası AK Parti hükümetinin icraatı olan, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen kanun ile yürürlüğe giren yeni eğitim sistemi ise ortaya çıkardığı çok sayıda köklü değişiklik göz önünde bulundurularak ayrıca üçüncü kısımda incelenmiştir. Dördüncü kısımda ise AK Parti hükümetinin ilk yıllarında önemli bileşenlerinden biri olan Gülen Cemaati ile önce gerilime, sonra krize daha sonra kopuşa giden ilişkisine ve bu ilişkinin eğitim alanındaki yansımalarına değinilecektir.

4.1. 2002-2011 Yılları Arası Eğitim Politikaları

2002-2011 yılları arasındaki dönem, eğitim alanında çoğulcu bir iyileştirmeyi çağrıştıran gelişmelere sahne olmakla birlikte aynı zamanda eğitimin içeriğinin İslamlaştırılması ve eğitimin neoliberalleşmesinin temellerinin atıldığı bir dönem olmakla eleştirilmektedir. Akça, AK Parti'nin Türkiye'de 1980'lerden beri süregiden neoliberal otoriter devletçiliğin hegemonya krizini neoliberal otoriter popülist bir strateji ile aştığını ifade eder.[405] Coşar da AK Parti'nin ideolojisini Türk-İslam Sentezinin neoliberal çerçeveye sorunsuz eklemlenebilen bir versiyonu şeklinde tanımlar.[406]

AK Parti iktidarları, liberal ekonomi politikalarını muhafazakar milliyetçi sosyal politikalarla sentezleme konusunda öncüllerinden ayrılmaktadır. IMF (International Monetary Fund-Uluslararası Para Fonu) ve Dünya Bankası eksenli

[404] Yıldırım, s. 554.
[405] İsmet Akça, "1980'lerden Bugüne Türkiye'de Siyaset ve Hegemonya: Bir Çerçeve Denemesi", *İktisat Dergisi*, Ocak-Haziran 2011, s. 26.
[406] Simten Coşar, "AKP'nin İktidarla Dansı: Neoliberalizm ve Türk-İslam Sentezi", *İktidarın Şiddeti: AKP'li Yıllar, Neoliberalizm ve İslamcı Politikalar*, Hazırlayanlar: Simten Coşar ve Gamze Yücesan – Özdemir, Metis Yayınları, Mayıs 2014, İstanbul, s. 76.

ekonomi politikaların uygulanması, sosyal hakların yerine dini hayırseverliğin ikame edilmesi, serbest piyasaya dayanan bir sosyal güvenlik anlayışının geliştirilmesi gibi örnekler AK Parti'nin neoliberal politika tercihinin yansımalarıdır. AK Parti neoliberalizm tercihiyle küreselleşen dünyadaki süreçleri yakalayarak iktidara tutunmuş, hegemonyasını kurmuş ve ulus kimliğini de kendi hegemonyası ekseninde yeniden kurgulama sürecine girmiştir. Bu tercih, 2002'de iktidara gelmesinin ardından gerek ulusal gerekse uluslararası alanda bir meşruiyet kazanma çabası içinde olan AK Parti'nin bu arayışına da cevap vermiştir. Bu dönemde eğitim aracılığıyla inşa edilmeye çalışılan ulus ve ulus kimliği; seçim bilgeleri ile hükümet programları, hayata geçirilen sosyal/neoliberal politikalar, mesleki ve teknik ortaöğretimle ilgili düzenlemeler incelenerek ele alınacaktır.

4.1.1.Seçim Bildirgeleri ve Hükümet Programlarında Eğitim

Seçim bildirgeleri ve hükümet programlarındaki ifadeler ve vurgular bir partinin veya hükümetin politika önceliklerini ortaya koyması bakımından önemlidir. AK Parti'ye ait bu dokümanlar incelendiğinde, 2002-2011 yılları arası eğitim politikalarının hem ekonomi hem de kültür odaklı bir söyleme dayandırıldığı görülür. Politika dokümanlarında "küresel rekabet" ve "insangücü yetiştirilmesi"ne yönelik atıfların öne çıkması ve uluslararası kuruluşlarla gerçekleştirilen işbirlikleri, eğitim politikalarının yapımında ekonomi politikasının öne çıkarıldığının göstergeleridir. AK Parti'nin 2001 yılında kurulduğundan bu yana değişmeyen parti programında eğitim kalkınmanın en önemli unsuru olarak değerlendirilir ve ekonomi temelli eğitim anlayışı şu ifadelerle ortaya koyulur:

> "Beşeri sermayeyi etkin kullanmayan toplumlar, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkumdur. Bu nedenle partimiz, kamu kaynaklarının tahsisinde birinci önceliğin eğitime yapılacak yatırımlara verilmesi gerektiğine inanır."[407]

2002 seçim beyannamesinde de ekonomi temelli bir bakış açısıyla *"fayda-maliyet analizi yapılarak eğitime daha çok kaynak ayrılacağı, fırsat eşitliğinin sağlanacağı, eğitim yardımlarının artacağı, mesleki ve teknik liselerin ağırlığının artırılacağı ve bu liselerden mezun olanların üniversiteye giriş sınav sisteminden kaynaklanan adaletsizliklerin düzeltileceği"*[408] bir eğitim sistemi öngörülür. Dolayısıyla 2002

[407] AK Parti Programı, http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum , erişim tarihi: 01.06.2016.
[408] AK Parti 2002 Seçim Beyannamesi, TBMM Kütüphanesi, 2002-2429, https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KA

seçim beyannamesinde eğitimde ekonomi ağırlıklı bir yaklaşımla altyapının iyileştirilmesine ve dezavantajlı kesimin eğitim-öğretime dahil edilmesine yönelik hedefler yer almaktadır. Aynı zamanda, hem 2002 seçim beyannamesinde hem de 58. Hükümet programında eğitimde özelleştirme hedefi şu sözlerle ifade edilmektedir: "*Eğitimin her alanında özel teşebbüs desteklenecek ve özel teşebbüsün eğitimdeki payı artırılacaktır."* Eğitimde temel hedef Mustafa Kemal Atatürk'ten yapılan alıntı ile "*fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür nesiller yetiştirmek*" olarak ifade edilirken "*İnsanı merkeze yerleştiren demokratik ve çağdaş bir yaklaşımı*" öngördüğü belirtilen eğitim politikalarında öğrencilerin bilgisayar ve teknoloji kullanımına özel bir önem verilir. 2007 seçimleri sonucu kurulan 60. Hükümet Programı'nda yapılan reformlarla her alanda önemli mesafeler alındığı ve yeni sürecin bir "*sıçrama dönemi*" olacağı ifade edilir. Bu programda da, 2007 seçim beyannamesine benzer şekilde "*beşeri sermayemizin çağdaş standartlara ulaştırılması*", "insan kaynağına yatırım" gibi ifadelerle eğitimin ekonomik yönü vurgulanır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimde yaygın olarak kullanma, hedefi belirtilir.

AK Parti'nin kuruluşundan itibaren politika dokümanlarında vurgulanan bir diğer nokta ise mesleki ve teknik eğitime ağırlık verileceği konusudur. 58. Hükümet programında yer alan "*Ülke gerçeklerine ve teknolojik gelişmelere cevap verecek bir insan gücü planlaması yapılacak, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecektir. Mezunlarına yeterli nitelik sağlayamayan mevcut orta öğretim sistemi yeniden ele alınarak mesleki eğitim programları yaygınlaştırılacaktır*" ifadeleri AK Parti hükümetlerinin mesleki eğitime ilişkin hayata geçirdiği tartışmalı uygulamalarının iktidara geldiği ilk günlerde tasarlanmış olduğunu ortaya koyar. 2002 seçim beyannamesinde "*Ortaöğretim, hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayan mesleki ve teknik liselerle, sadece üniversiteye hazırlayan liselerden oluşacaktır. Mesleki ve teknik liselerin ortaöğretim içindeki ağırlığı artırılacak ve bu liselerden mezun olanların üniversiteye giriş sınav sisteminden kaynaklanan adaletsizlik düzeltilecektir*"[409] ifadeleri ilerleyen sayfalarda ele alınacak olan mesleki ve teknik eğitimi geliştirmeye yönelik politikalara işaret etmektedir.

YNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002%200000_0000.pdf, erişim tarihi: 02.06.2016.

[409] AK Parti 2002 Seçim Beyannamesi, https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KA

İlk iktidar döneminde laik kesim ve Avrupa Birliği'nin (AB) gözünde meşruiyet kazanma isteği sebebiyle çok fazla vurgulanmasa da, AK Parti'nin 2002 yılındaki seçim kampanyalarında eğitime dair iki önemli vaadi eğitimde başörtüsü yasağının kaldırılması ve üniversiteye giriş sınavında imam-hatip öğrencilerine uygulanan katsayı farklılığına son verilmesidir. 2002-2007 yılları arasındaki seküler kesim ile AK Parti arasında gerilime yol açan ve Anayasa Mahkemesi tarafından reddedilen başörtüsünü kaldırma hamlesinin ardından, AK Parti, 2007 yılında ikinci kez iktidara geldikten sonra aynı yıl ilgili anayasa maddesini değiştirerek üniversitelerde baş örtüsü takma yasağını kaldırmıştır. Bu uygulama 2013 yılında hakim, savcı, polis ve askerler dışındaki tüm memurlara yaygınlaştırılmıştır. Başörtüsünün sınıfta takılmasıyla ilgili öğrenci ve öğretmenlere yönelik bir özgürlük alanı açılırken, kadın öğretmenin giyeceği eteğin boyuna karışan ya da öğrencinin dövme ya da piercing yaptırmasını yasaklayan yönetmelik özgürlük fikrinin sınırlarını ortaya koyar.

2007 seçim beyannamesinde[410] mesleki eğitime özel bir başlıkta yer verilmiş, yeni dönemde de bu alana önem verileceği "*AK Parti, hızlı teknolojik değişim, uluslararası bütünleşme, artan rekabet ve bilgi ekonomisinin gelecek ihtiyaçlarını dikkate alan bir mesleki eğitim sistemini organize etmekte kararlıdır*" ifadesiyle ortaya koyulmuştur. "*Mesleki ve teknik eğitim, Türk milli eğitiminin çok önemli ve öncelikli kabul ettiğimiz bir alanıdır*" ifadesini "*Partimiz iktidara geldiği zaman ortaöğretime devam eden öğrencilerimizin % 28'i meslek okullarına kayıtlı iken, yaptığımız çalışmalar ve aldığımız tedbirler sonucu bu oran % 35'e çıkarılmıştır. 2013 yılında bu oran % 50'ye çıkarılacaktır. 2023 yılı hedefimiz ise mesleki ve teknik eğitimin % 60 oranına çıkarılmasıdır*" hedefi takip etmektedir.

AK Parti hükümet programı ve seçim bildirgelerindeki bir diğer vurgu ise kültürdür. 58. hükümet programında eğitimin kültürel yönü de öne çıkarılmaktadır. 58. Hükümet Programı'nın eğitime ilişkin bölümünün girişinde "*bizi biz yapan kültürel değerlerin ve zenginliğin korunması, geliştirilmesi ve gelecek nesillere aktarılması, diğer yandan kültürel yozlaşmanın önlenmesini hükümetin temel politikası*" olduğu vurgulanır. "*İçinde yaşadığı toplumun değerlerine duyarlı*

YNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002%200000_0000.pdf, s.80.

[410] 2007 AK Parti Seçim Beyannamesi, file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/2007-beyanname.pdf.

bireylerin yetişmesine uygun koşulların ve fırsatların üretilmesi" milli eğitim reformunun hedefleri arasında gösterilir. Programda ayrıca din eğitimine laiklik çerçevesinde etkililik kazandırılması ve vatandaşların din eğitimi ve öğretimi alanındaki beklentilerinin karşılanması din eğitiminin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların habercisidir:

> "Anayasamızda tanımlanan laiklik ilkesi ve din ve vicdan hürriyetine etkinlik ve işlerlik kazandırılarak, dinin, dini duyguların veya dince kutsal sayılan şeylerin siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlamak amacıyla istismar edilmesi veya kötüye kullanılmasını önleyebilecek bir din eğitimi ve öğretimi, Anayasamızda tanımlanan çerçevede etkinlik ve verimliliğe kavuşturulacaktır. Böylelikle, hem vatandaşlarımızın din eğitimi ve öğrenimi alanındaki beklentileri karşılanacak, hem de bu alanda yaşanan suistimallere son vermek mümkün olacaktır."

58 hükümet programında ayrıca, tek başına iktidarın en büyük avantajı olarak öne çıkarılan istikrar vurgusu çokça yer alır. Önceki yönetimler "eski", "kötü", "hantal", "aşırı merkeziyetçi" gibi sıfatlarla ifade edilirken, yeni hükümetin "siyaseti ve devleti yeniden milletle buluşturma hedefiyle umut, güven ve istikrar vaat ettiği" ifade edilir. Programda "insan merkezli" bir politika öngörüldüğü Şeyh Edebali'den alıntıyla "İnsanı yaşat ki devlet yaşasın" sözüyle ifade edilir. Kalkınmanın, devletin tek yanlı iradesini yansıtan bir toplum mühendisliği olarak değil, toplumun çoğulcu yapısına saygılı demokratik bir arayış olarak görüldüğü ifade edilir.

Siyasi yasaklı olduğu için 58. Hükümet seçimlerine giremeyen Recep Tayyip Erdoğan'ın siyasi yasağının kaldırılması için 58. Hükümet döneminde TBMM'ye yasa teklifi sunuldu. TBMM tarafından oy çokluğu ile kabul edilen yasa değişikliği, dönemin Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer tarafından "öznel, somut ve kişisel" olduğu gerekçesiyle veto edilmiş olsa da yasa meclis tarafından değiştirilmeden tekrar kabul edilerek Cumhurbaşkanına iade edildi ve onaylandı. Böylece AK Parti'nin genel başkanı olarak 9 Mart 2003 Siirt milletvekili Yenileme Seçimlerinde parlamentoya girmesinden sonra Abdullah Gül'den başbakanlığı devralan Recep Tayyip Erdoğan 59. Hükümeti kurdu. 59. Hükümet programında[411], 58. Hükümet ile arasında organik bir devamlılık ve hükmetme mantığı açısından bir süreklilik olduğu ifade edilir. Bu programda ilk kez partinin kimliği "muhafazakar demokrat" olarak tanımlanır. Bu kimliğin amacının yerli değerleri evrensel muhafazakar değerlerle yeniden üretmek amacını taşıdığı belirtilir:

[411] 59. Hükümet Programı, file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/59uncu-hukumet-programi%20(1).pdf.

> "AK Parti, kendi düşünce geleneğimizden hareketle, yerli ve köklü değerler sistemimizi, evrensel standarttaki muhafazakar siyaset çizgisiyle yeniden üretmek amacındadır. Yeni "muhafazakar demokrat" çizginin muhafazakarlığın genlerine ve tarihi kodlarına uygun şekilde ama siyaset yaptığımız coğrafyanın toplumsal ve kültürel geleneklerine yaslanarak ortaya konması Türk siyasetine yeni bir soluk getirecektir. Parti geçmişten veya bir medeniyet havzasından siyaset çizgisi ödünç almak yerine, kendi düşünce geleneğiyle dünya genelinde de test edilen bir siyasal tutumu yeniden üretmeyi doğru bulmaktadır."

Buradan hareketle, AK Parti açıkça hem siyaseti hem de değerler sistemini kendi kimliği üzerinden yeniden üretmeyi amaçlamakta, "yerli değerler sistemi" olarak ifade ettiği şeyi, halkın değerleri olarak demokratik zemine oturtmaya çalışmaktadır. Diğer yandan da dünyada yükselişte olan muhafazakar ideoloji üzerinden politikalarını uluslararası arenada meşrulaştırma arayışındadır. Bu doğrultuda, "toplumsal organizmayı bir arada tutabilmek" muhafazakar kimliğin temel siyasi ve felsefi kaygısı olarak ortaya koyulur, bireyin özgürlüğü için de toplumun ve toplumsal değerlerinin temel olması gerektiğinden söz edilir. Hükümetin, toplumun yapıtaşı olarak gördüğü aile kurumuna ise kaçınılmaz bir sosyalleştirme misyonu atfettiği belirtilir.

22 Temmuz 2007 seçimleri için hazırlanan AK Parti seçim beyannamesinin temeli öncekiyle benzer şekilde "*insanımızı yüceltmek, ülkemizi kalkındırmak, devletimizi güçlendirmek*" olarak belirtilir. Milletin partisi ve milletin iktidarı olduğu iddiasıyla, partinin temel ilkesinin milletin tercihlerini siyasete taşımak olduğu belirtilir. "Milletin tercihleri" ifadesinin üzerinden İslami geleneğin tüm topluma atfedildiği gözlenir. Örneğin, önceki AK Parti iktidarı döneminde sosyal politikalara ağırlık verilmesi ve herkese daha fazla ve daha adil biçimde ulaştırılmaya çalışılmış olması iddiası, İslami siyaset geleneğine atıf yapan "Halka Hizmet Hakka Hizmettir" anlayışına dayandırılır. Bu anlayışın "toplumsal değerlerimizin özünde güçlü şekilde yer aldığı" ifadesi ile İslami gelenek tüm topluma mal edilmiş olur: *"Toplumsal değerlerimizin özünde güçlü şekilde yer alan 'Halka Hizmet Hakka Hizmettir' anlayışı ile sosyal hizmetleri bütün vatandaşlarımıza daha fazla ve daha adil şekilde ulaştırmaya çalıştık."* Beyannamenin eğitimle ilgili bölümü hem ekonomik hem de kültürel unsurları öne çıkarır. *"İnsanımızın yaşam kalitesini yükselten, ülkemizin refah, istikrar ve rekabet gücüne katkıda bulunan"* bir faaliyet olarak tarif edilen eğitim alanına *"muasır medeniyet seviyesine ulaşmak için bir ivme merkezi"* olarak bakılmaktadır. "*İnsan kaynağının niteliğinin yükseltilmesi", "beşeri sermayenin çağdaş standartlara ulaştırılması"* gibi ekonomik terimlerin kullanımı eğitimin,

ekonomik kalkınmanın bir aracından ibaret olarak görüldüğü izlenimi vermektedir. İlköğretim ve ortaöğretimin *beyannamede "öğrencinin kendisi ve çevresiyle uyumlu, sosyal ve kültürel değerler ile toplumsal aidiyet duygusunu kazanacağı bir kimlik oluşturma aşaması"* olarak kabul edilmesi ise eğitimin kültürel yanının da vurgulandığının göstergesidir.

2007 seçimlerinin sonucunda AK Parti'nin yeniden tek başına iktidarıyla gelmesiyle kurulan 60. Hükümet programında[412] da eğitimin kültürel yönünün altı çizilir. Eğitimin kalkınmanın ve küresel rekabetin aracı olmanın yanı sıra, bir karakter ve kimlik oluşturma aracı olması şu cümlelerle ifade edilir:

> "Hükümetimiz, özellikle ilköğretim ve ortaöğretimi, bilgi yüklenemeden ziyade öğrencilere temel beceriler edinme, analiz ve sentez yapabilme, düşünebilme, sorgulama, sağlam bir karakter kazandırma dönemi olarak görmektedir. Bu dönemi, aynı zamanda öğrencinin kendisi ve çevresiyle uyumlu, sosyal ve kültürel değerlerle toplumsal aidiyet duygusunu kazanacağı bir kimlik oluşturma aşaması olarak kabul etmektedir."

4.1.2. Eğitimde Ekonomi Odağı Ekseninde Sosyal Politikalar ve Neoliberalizm

AK Parti, seçim bildirgelerinde vaat ettiği ve hükümet programlarında yer verdiği gibi, iktidara gelmesini izleyen yıllarda yoksulluğun eğitime ve okul başarısına etkisini azaltmak amacıyla çalışmalar yapmıştır. Bunların arasında Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Fonu (SYDTF) tarafından MEB ile işbirliği içinde yürütülen Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) kapsamında yer alan Şartlı Nakit Transferi (ŞNT) Eğitim Yardımları 2003 yılında başlatılmıştır. Proje kapsamında, ilk ve ortaöğretimdeki ihtiyaç sahibi öğrencilerin ailelerine aylık yardım yapılmaktadır. Yardım miktarları belirlenirken kız çocukları lehine kararlar alınmaktadır. 2003 yılında dezavantajlı kesimin eğitime erişimine yönelik hayata geçirilen bir diğer proje eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönünde yapılan "Haydi Kızlar Okula" kampanyası olmuştur. Kampanya, net okullulaşma oranı ve eğitimde kız çocuk oranının en düşük olduğu on ilde başlatılmış ve zaman içinde tüm illeri kapsayacak biçimde genişletilmiştir. Kampanya kapsamında gerçekleştirilen kamuoyu bilinçlendirmesi, tespit ve ikna çalışmaları sonucunda, ilköğretim çağında olup okula devam etmeyen 273.447 kız

[412] AK Parti 60. Hükümet Programı, file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/60inci-hukumet-programi.pdf.

çocuğu saptanmış ve yaklaşık % 80'inin okula devam etmesi sağlanmıştır.[413] Eğitim ortamında toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönündeki diğer çalışmalar daha çok sivil toplum kuruluşları tarafından sağlanan ve kız çocuklarını hedef alan eğitim bursları olmuştur. 2005 yılında yürürlüğe giren 5378 sayılı 'Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun', velilerin sosyal güvencesi olup olmadığına bakılmaksızın engeli olan öğrencilere eğitim ve rehabilitasyon yardımı verilmesini öngörmüştür. Bu kanunun yürürlüğe girmesinin ardından eğitim sistemiyle ilişkili, engeli olan öğrenci sayısında önemli bir artış yakalanmıştır. Ayrıca 2002 yılı itibariyle okul öncesi öğretimde okullaşma oranı 2012 yılına kadar istikrarlı bir artış göstermiştir.[414] Sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrencilerin eğitime erişimini sağlamak amacıyla yapılan önemli bir diğer uygulama ise ders kitaplarının ücretsiz dağıtımıdır.

Dezavantajlı kesimi eğitim sistemine dahil olmaya teşvik eden sosyal politikalarla eş zamanlı olarak eğitimde özelleştirmeci politikalar da uygulanmıştır. Bu açıdan, hem 2002 seçim beyannamesinde hem de 58. Hükümet programında "*Eğitimin her alanında özel teşebbüs desteklenecek ve özel teşebbüsün eğitimdeki payı artırılacaktır*" ifadeleri pratikte karşılığını bulmuştur. İlerleyen bölümlerde detaylı olarak ele alınacak olan özel okullarda eğitim-öğretime teşvik, özel okula dönüşmek isteyen dershanelere taşınmaz tahsis edilebilmesi, kredi teşvikleri ve eğitim harcamaları içerisinde hane halkının payının giderek artması düşünüldüğünde eğitim politikalarında özel okulların payının ve eğitimde özel sektörün rolünün artırılma hedefinin uygulamaya geçirildiği ortaya çıkar.

Sosyal politikalarla özelleştirmenin bir arada yürütülmesi anlamında çelişkili gibi görünen bu durum aslında tam da AK Parti'nin neoliberal yöneliminin bir ifadesidir. Zira temel eğitimin uzatılması ve tüm çocukların temel eğitimden yararlandırılmasına yönelik özel önlemler alınması, Dünya Bankası ve OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) gibi uluslararası kuruluşların ekonomik yararları dolayısıyla hükümetlere önerdiği bir politika yönelimidir. [415] Deniz Yıldırım'ın tanımıyla neoliberal popülizm, piyasalaştırmanın ve neoliberal tarzda yeniden yapılanmanın önünü açarken, aynı zamanda da en "alttakiler"in siyasal desteğini korumanın

[413] MEB Milli Eğitim İstatistikleri, 2006-2007. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2007.
[414] 2002-2012 Yılları Arası MEB İstatistikleri.
[415] OECD, Equity and Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD, 2012, https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf.

yollarını gözeten bir egemen sınıf stratejisidir.[416] Buna göre, AK Parti'nin, piyasalaşmayı yoksul sınıflara meşrulaştırma uygulamalarını hayata geçirdiği alanlardan biri eğitimdir. Bir yandan Türkiye'de hane halkının toplam eğitimdeki payının giderek artmasıyla kamusal eğitim piyasalaştırılırken, diğer yandan bunu bağımlı sınıflar nezdinde kabul edilebilir kılacak Şartlı Nakit Transferi gibi siyasalara başvurularak bir 'denge' kurulmaktadır.[417]Bir yandan ders kitaplarının 2003 yılından itibaren özel yayın kuruluşlarından satın alınmasıyla yaratılan kaynak aktarımı devletin sermaye birikiminde merkezileştiği ortama ilişkin açık bir örnek oluşturmakta, diğer yandan da bu durum ücretsiz dağıtılan ders kitaplarıyla meşrulaştırılmaktadır. Ücretsiz ders kitabı uygulaması eğitimde önemli bir adım olarak değerlendirilebilecekken uygulama ile ders kitaplarının kamuya maliyetinin on kat artması, ayrıca daha önce ders kitabı yayıncılığı yapmamış, sektörle uzak yakın hiçbir ilişkisi olmamış ders kitabı basım sürecine dahil olması[418] uygulamanın bir "rant dağıtma projesi" olduğu eleştirilerine kapı aralamaktadır.

Eğitimde teknoloji kullanımının geliştirilmesi söylemlerine paralel olarak hayata geçirilen iki önemli proje e-okul ve Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projeleridir. Ön çalışmalarının AK Parti'nin iktidara gelmesiyle başlayan e-okul sistemi, 2007-2008 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlamıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yapılan ve 24 Aralık 2008'de yürürlüğe giren değişiklikle uygulamanın kurumsallaşma süreci tamamlanmıştır. E-okul uygulamasıyla kayıt, nakil, devamlılık ve not vermeye ilişkin tüm işlemler elektronik ortama taşınmıştır. Sistem, öğrencinin özellikleri ve eğitime katılımıyla ilgili, sürekli güncellenen ve kapsamlı bir veri seti oluşmasını sağlamaktadır. 2010 yılında başlatılan FATİH Projesi ise teknolojiyi eğitimde kullanmayı hedefleyen en geniş kapsamlı ve en büyük bütçeli projedir. Okullara etkileşimli tahtaların alınması, okullarda internet alt yapısının oluşturulması, öğretmenlere teknoloji eğitimi ve öğrencilere tablet bilgisayarlar ve mobil cihazlar dağıtılması projenin kapsamı arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Planı'nda 40. maddede şu ifadeler yer almaktadır:

[416] Deniz Yıldırım, "AKP ve Neoliberal Popülizm", İlhan Uzgel ve Bülent Duru (Der.), *AKP Kitabı Bir Dönüşümün Bilançosu*, Phoenix Yayınevi, 2009, s. 91.
[417] Yıldırım, s.92.
[418] Eğitimde AKP'nin 10 Yılı, Hazırlayan Dr. Erkan Aydoğanoğlu, Eğitim-Sen, Kasım 2012, s.46-47.

> "FATİH Projesi ile örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojisi altyapısı geliştirilecek, öğrenci ve öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma yetkinlikleri artırılacaktır."

Milli Eğitim Bakanlığı 2015 Faaliyet Raporu, performans hedefleri arasında 2015 yılı sonuna kadar FATİH Projesi kapsamında tüm temel eğitim ve ortaöğretim okullarına etkileşimli tahta, çok fonksiyonlu yazıcının kurulması ve ağ altyapısının sağlanması; ayrıca öğretmen ve öğrencilerimize tablet bilgisayar setlerinin verilmesi ve tüm bu donanımların network (ağ) ile birbirine bağlanarak tek bir veri merkezi aracılığıyla kontrol edilmesi yer almaktadır.[419] 2015 yılına kadar tamamlanması öngörülen proje, 2016 yılı itibariyle halen tamamlanmaktan çok uzak bir noktada görünürken, Milli Eğitim Bakanlığı'nın projenin durumuyla ilgili 2016 yılında verdiği bilgi şu şekildedir:

> "Ulaştırma Denizcilik ve Haberleşme Bakanlığı ile birlikte yapılan çalışmalar neticesinde 31.12.2015 tarihi itibariyle 359.107 etkileşimli tahtanın okullara kurulumu tamamlanmıştır. Deprem güçlendirme çalışmaları nedeniyle taşınma veya yıkılma kararı verilen liseler haricinde, liselerin tümünde etkileşimli tahta kurulumları tamamlandığı belirtildi. 2016 yılının ilk yarısında 432.288 adet etkileşimli tahtanın kurulumunun tamamlanacağı, ilk ve ortaokullara etkileşimli tahta kurulumu çalışmalarının devam ettiği açıklanmıştır. Toplam 1.437.800 adet tablet bilgisayar seti öğretmen ve öğrencilere dağıtılmıştır. 41.996 adet çok fonksiyonlu yazıcının okullara dağıtımı tamamlanmış, hedeflenen sayıya ulaşılmıştır. Bugüne kadar 16.876 okulumuzda 768.171 uç (internet bağlantı noktası) kurulumu yapılmıştır. 2016 yılında 33.600 okulda yaklaşık 481.309 uç kurulumu daha yapılarak toplamda 1.249.480 uç kurulumunun tamamlanması öngörülmektedir."[420]

Projede öngörülen noktanın gerisinde olunmasından çok daha önemli olarak uygulanmasında başlangıç aşamasında dikkat çeken önemli bir nokta teçhizatların alımı ve internet ağ altyapısının kurulum ihale ve pilot uygulamalarının zaman bakımından yanlış bir sıralamada gerçekleştirilmesidir. Projeye başlanırken ilk aşamada akıllı tahtalar ve tablet bilgisayarlar gibi ekipmanların alımı yapılmış, ancak söz konusu okullarda internet altyapısının olmaması nedeniyle dağıtılan araç-gereçler kullanılamamış sadece görünürde okullar bilgisayarlarla "donatılmıştır", yerel alan ağı kurulumu ihalesi ise ilk ihalenin gerçekleştirildiği tarihten yaklaşık bir yıl sonra gerçekleştirilmiştir.[421] Söz konusu ekipmana ayrılan bütçenin 2012 yılı için 803

[419] MEB 2015 Faaliyet Raporu, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/29061209_2015darefaalyetraporu.pdf, s. 76

[420] Füsun Sarp Nebil, "2016 başında FATİH Projesi'nde Neredeyiz?", 11 Ocak 2016, http://t24.com.tr/yazarlar/fusun-sarp-nebil/2016-basinda-fatih-projesinde-neredeyiz,13640, erişim tarihi: 21.07.2016.

[421] Kadriye Gül, "Eğitimde Teknoloji Kullanımı Bağlamında 'Fatih Projesi'nin Analizi", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye (Kamu Ekonomisi) Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Meltem Kayıran, Ankara, 2013, s.157

milyon lira, 2013 yılında ise 1 milyar 400 milyon lira olduğu düşünüldüğünde uluslararası dev bilişim firmalarına ciddi bir kaynak transferi yapıldığı ortaya çıkar.[422] Bu durum eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin niteliğini artırmak anlamında bir araç değil, başlı başına bir amaç olduğunu göstermektedir. Nitekim FATİH Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi amacıyla MEB tarafından gerçekleştirilen analiz çalışması sonuçları, projenin öğretmen ve öğrenciler açısından beklenen faydayı sağlamadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, alt yapının sağlanmasının da eğitimin kalitesinin artırılması için tek başına yeterli olmadığı araştırmalarda bulgulanmıştır. FATİH Projesi gibi büyük ölçekli projelerin etkili olabilmesi için teknolojik alt yapının sağlanması kadar öğretmenlerin teknoloji okur yazarlık düzeyleri yani öğretim programlarına entegre eğitim içeriklerinin öğretmenler tarafından etkili biçimde kullanılması da önemlidir. FATİH projesi ile ilgili yapılan güncel araştırmalarda, öğretmenlerin ihtiyaca dönüklük açısından yeterli hizmet içi eğitim alamaması ve hizmet içi eğitimleri veren uzmanların alanla ilgili yetersizlikleri projenin etkisini azaltan etmenler olarak görülmektedir.[423]

Diğer yandan, tüm bu alanlardaki sorunlar ortadan kaldırılsa bile teknoloji kullanımının eğitimin niteliğini arttırıp arttırmadığı konusu da tartışmalıdır. Eylül 2011'de *New York Times* gazetesinde yayımlanan Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) okullarda uygulamaları inceleyen bir yazı dizisinde, yoğun teknoloji kullanılan okullarda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin iyileşmediği, hatta kötüleşebildiği ortaya koyulmuştur.[424] Benzer şekilde *Los Angeles Times* gazetesinde yayınlanan, konunun uzmanları ve bilim insanlarının görüşlerinden yararlanılarak hazırlanan bir köşe yazısında, yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasının öğrenmeye belirgin bir katkısının olmadığı, dolayısıyla bu projelerden yararlananların öğrenciler ve eğitimciler değil, sadece satıcı firmalar ve politikacılar olduğu savunulmuştur.[425] Microsoft markasının kurucusu Bill Gates dahi, FATİH Projesi gibi içinde tablet bilgisayar bulunan eğitim sistemini "*Öğrencilere bir cihaz*

[422] A.g.e., s. 158.
[423] Hakan Şevki Ayvacı, Hasan Bakırcı, Mehmet Hulki Başak, "Fatih Projesinin Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunların İdareciler, Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1, s. 28-38.
[424] Matt Richtel, "In Classroom of Future, Stagnant Scores", *The New York Times*, 3 Eylül 2011, http://www.nytimes.com/2011/09/04/technology/technology-in-schools-faces-questions-on-value.html?ref=technology, erişim tarihi: 21.07.2016.
[425] Michael Hiltzik, "Who really benefits from putting high-tech gadgets in classrooms?", *Los Angeles Times*, 4 Şubat 2012, http://articles.latimes.com/2012/feb/04/business/la-fi-hiltzik-20120205, erişim tarihi: 21.07.2016.

dağıtılarak yapılan denemeler gerçekten çok başarısız oldu" sözleriyle değerlendirmiştir.[426] Bunlara paralel olarak, Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim-Sen) 2012 yılında yayımladığı ve AK Parti'nin eğitimdeki 10 yılını değerlendirdiği raporda "*FATİH projesi eğitim değil, rant projesidir*" ifadesini kullanarak FATİH Projesi'ne ilişkin yaklaşımlarda pedagojik boyut yerine, yaratacağı yeni pazar olanaklarının ön plana çıkmakta olduğunu vurgulamıştır.[427] Tüm bunlar, AK Parti'nin eğitimi neoliberal politikaları çerçevesinde araçsallaştırdığını ortaya koyar.

4.1.3. Mesleki Ve Teknik Ortaöğretimin Ağırlığının Artırılması: Kültür ve Ekonomi Odaklı Politikaların Hayata Geçirilmesi

Mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılmasının önemli bir politika hedefi olarak belirlenmesi, hükümet programı ve seçim beyannamelerinin yanında çeşitli politika dokümanlarında da yer bulmuştur. MEB, 2010-2014 Stratejik Planı'nda ortaöğretim içerisinde mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının en az %50'ye çıkarılması stratejik bir hedef olarak yer almaktadır.[428] Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda (2007-2013) ise mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçilmesi, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülmesi ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi[429] öngörülmektedir. Bu planda ayrıca, mesleki ve teknik eğitimin özel sektörle etkili işbirliği içinde yürütülmesi ve bu hedefler doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim yapısının geliştirilmesi de vurgulanmıştır.[430] Sanayi ve Ticaret Bakanlığı tarafından 2011-2014 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi'nde de istihdam ile mesleki ve teknik eğitim ilişkisinin güçlendirilmesine yönelik konulara da geniş yer verilmiştir. Bu belgede ayrıca özel sektörün mesleki ve teknik eğitim kurumları açmasına olanak verecek düzenlemeler

---

[426] Ayhan Çufaoğlu, "Tabletle eğitim korkunç",*Haber Turk*, 1 Temmuz 2012, http://www.haberturk.com/ekonomi/teknoloji/haber/755331-tabletle-egitim-korkunc-, erişim tarihi: 21.07.2016.

[427] Eğitimde AKP'nin 10 Yılı, Hazırlayan Dr. Erkan Aydoğanoğlu, Kasım 2012, s.48.

[428] Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Stratejik Plan 2010-2014*, 2009, http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf.

[429] T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013, 573.madde, 2006, http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf.

[430] A.g.e., 575 ve 577.maddeler.

yapılması ve bu kurumların vergi indirimi, uzun vadeli ve düşük faizli kredi, arsa temini gibi teşvikler ile desteklenmesi öngörülmüştür.[431]

Bu politika hedefleri doğrultusunda MEB çeşitli projeler hayata geçirmiştir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), Ortaöğretim Projesi (OÖP), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) bunlar arasındadır. Dünya Bankası'nın mali desteğiyle gerçekleştirilen Ortaöğretim Projesi ile genel ve mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması, kalitesinin artırılması, öğretim programlarının geliştirilmesi, yenilenen programlara göre öğretmenlerin eğitilmesi ve eğitim ortamlarının donatılması amaçlanmıştır. 2006-2011 yıllarını kapsayan projenin getirdiği en önemli değişiklik genel ve mesleki eğitim programlarının esneklik ve geçişkenlik doğrultusunda yenilenmesidir. Bu doğrultuda üç yıllık genel, mesleki ve teknik liselerin eğitim ve öğrenim süreleri, 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak dört yıla çıkarılmış, hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim süreleri de dört yıla göre yeniden düzenlenmiştir. Genel liseler ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının 9. sınıfları, yatay ve dikey geçişlere olanak sağlayacak şekilde meslek liseleri ile genel liselerin ders programları ortak sınıf haline getirilmiştir. Genel liselerin birinci sınıfında verilen derslerin yanı sıra meslek tanıtımı, yönlendirme ve ortak beceriler ile bilgisayar dersleri de lise birinci sınıf müfredatına eklenmiştir. Böylece, lise birinci sınıfı bitiren öğrenciye, meslek lisesinden genel liseye, genel liseden meslek lisesine geçiş hakkı tanınmıştır.

2002-2007 yılları arasında yürütülen Avrupa Komisyonu tarafından destekli MEGEP de, mesleki ve teknik ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasına yöneliktir. MEGEP, ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimin iş piyasasının ihtiyaç duyduğu çıktılara göre tasarlanmasını, bu doğrultuda özel sektör ile daha fazla işbirliğini ve mesleki eğitim müfredatında "modüler program"a geçecek biçimde değişiklikler yapılmasını öngörmüştür. Modüler programda öğrenciler geleneksel anlamda derslerin oluşturduğu belirli bir programa değil, kendi geliştirecekleri daha esnek bir program çerçevesindeki modüllere kaydolacaktır. Bu tasarım, mesleki eğitim kurumlarının türlerinin azaltılması ile birlikte, farklı mesleklere yönelik programların aynı okul çatısı altında gerçekleştirilmesi sonucunu doğurarak öğrencinin belli bir

[431] Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi, Ankara, Aralık 2010.

mesleğe yönelik uzmanlaşma kararını daha esnek bir çerçeveye oturtmaktadır.[432] Ayrıca söz konusu uzmanlaşma sonraki sınıflara ertelenmektedir. Öğrenci 9. sınıfta ortaöğretimin geneli için belirlenen ortak dersleri aldıktan sonra, 10. ve 11. sınıfta belli bir alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersleri alacak, 12. sınıfta ise diplomaya götüren mesleki yeterlikleri içeren dersleri alacaktır. Bu sistemde, öğrencinin eğitim süresinin sonunda öğrenim gördüğü mesleki alanda diploma, seçmiş olduğu dalda sertifika ve işyeri açma belgesi alması öngörülürken, modüler sisteme geçilmesiyle, ortaöğretimde yatay ve dikey geçişlerin kolaylaşacağı düşünülmüştür.

Mesleki ve teknik eğitimi geliştirmeye yönelik bu politika tercihi, OECD ve AB ülkelerinde de mesleki ve teknik ortaöğretimin yaygınlaştırılmasına yönelik bir politika tercihi olduğu iddiasıyla desteklenmeye çalışılmaktadır. Oysa bu ülkelerdeki hakim eğilim genel ve mesleki eğitim arasındaki katı sınırları yumuşatmaya çalışan politikalar üretmek, yapı ve içerik farklılıkları azalmakta, temel beceri kazandırmaya yönelik ortak programları artırmak yönündedir. Böylelikle gerek genel gerekse mesleki ortaöğretimi bitiren tüm bireylerin yaşam boyu öğrenme için temel becerilere (okuryazarlık ve sayısal beceriler; matematik, fen bilgisi ve teknolojide temel yeterlikler; problem çözme; eleştirel düşünme; çok iyi yabancı dil bilgisi; bilgi ve iletişim teknolojisi becerileri; genel kültür) sahip olmaları hedeflenmektedir.[433] Yukarıda değinilen Avrupa Birliği ve Dünya Bankası destekli projeler de mesleki eğitimi geliştirmekten çok, öğrencinin mesleğe yönelik uzmanlaşma kararını daha ileriki yıllara ötelemek ve daha esnek bir çerçeveye oturtmaya yöneliktir. Ayrıca, Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin şu anki yapısıyla sektörlerin talep ettiği yetkinlikleri kazandıramadığı ve işsizlik/mesleksizlik sorununun çözümüne katkıda bulunamadığı da kabul görmüş bir değerlendirmedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılmasının eğitim politikalarında bu derece ön plana çıkması daha da tartışmalı bir hal almakta ve eğitimin niteliğinden çok ideolojik kaygıları akla getirmektedir. Bu bölümde mesleki ve teknik ortaöğretimin artırılmasına yönelik politikalar, ilk olarak okul türlerinin azaltılması ve genel liselerin dönüşümü, ikinci olarak da ortaöğretim kurumları yönetmeliği ve katsayı düzenlemeleri olmak üzere iki başlık altında ele alınacaktır.

[432] MEB, Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu, 2006.
[433] "Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği: Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Mesleki Beceri Kazanımı, Uluslararası Eğilimler", *Eğitim Reformu Girişimi*, Yayına Hazırlayanlar: İrem Aktaşlı ve Işık Tüzün, Şubat 2012, s.20.

4.1.3.1. Okul Türlerinin Azaltılması ve Genel Liselerin Dönüşümü

Ortaöğretimde okul türlerinin azaltılması ve farklı programlar arasında geçişlerin kolaylaştırılması AK Parti iktidarının erken dönemlerinden itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'nın gündeminde olmuştur.[434] Okul değil program çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik düzenleme 2011'de yayımlanan Kanun Hükmünde kararname ile hayata geçirilmiştir. Bu kararname ile yenilenen MEB teşkilat yapısı sonucunda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının bağlı olduğu genel müdürlükler (Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm), Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altında birleştirilmiştir. Yenilenmiş mevzuata göre artık sadece üç genel müdürlük ortaöğretim kurumlarından sorumludur: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Bu yeni yapılanma, okul değil program çeşitliliği sağlanmasının yolunu açarken, mesleki ve teknik ortaöğretimdeki parçalı yapıyı[435] birleştirmiştir. Eski haliyle öğrencilerin okul türlerine dağılımı dikkate alındığında, akademik seçici liseler yükseköğretime öğrenci yerleştirme açısından diğer okul türleriyle karşılaştırılamayacak derecede avantaja sahipken genel liseler, öğrencilerin büyük çoğunluğunun devam ettiği, ancak mezunlarının büyük kısmının yükseköğrenime devam etme fırsatını bulamadığı bir okul türüydü. Bu politikalarla okulda farklı meslek alanlarını hedefleyen programların uygulanması, öğrencilerin seçme

[434] Bu konudaki girişimlerden olan Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması konulu 2008 yılında yayınlanan genelge ile resmi ortaöğretimdeki okul türü sayısının 79'dan 15'e indirilmesi öngörülmüş (MEB Müsteşarlık, B.08.0.MÜB.0.37.02.00/1608 sayı ve 04.12.2008 tarihli genelge, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1608_0.html), 2010-2011 eğitim-öğretim yılında bu hedefe ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 35 ad altında faaliyetlerini sürdüren erkek mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının "teknik ve endüstri meslek lisesi" adı altında, 22 ad altında faaliyetini sürdüren kız mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının "kız teknik ve meslek lisesi" adı altında birleştirilmiştir. Genel lise, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu lisesi, çok programlı liseler, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ve Anadolu öğretmen liselerinin ise mevcut durumları ile eğitim öğretimlerini sürdürmesine karar verilmiştir.

[435] Türkiye'de ortaöğretimde öğrenciler, okul türlerine göre ayrılmaktaydı. Buna göre ortaöğretim iki ana kategoriye ayrılmaktadır: genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim. Bunların altında beşer kategori bulunmaktadır. Genel Ortaöğretim altında Akademi Seçici Liseler (ortaöğretim gm'ye bağlı anadolu liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri, spor liseleri), Anadolu Öğretmen Liseleri (öğretmen yetiştirme ve eğitimi gm'ye bağlı anadolu öğretmen liseleri), Genel Liseler (ortaöğretim gm'ye bağlı genel liseler), Özel Liseler (özel öğretim kurumları gm'ye bağlı özel liseler) ve Açık Lise (açık öğretim lisesi) bulunmaktadır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim altında ise, Mesleki ve Teknik Liseler (erkek teknik öğretim gm, kız teknik öğretim gm, ticaret ve turizm öğretimi gm, sağlık işleri db ve diğer bakanlıklara bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları), İmam-Hatip Liseleri (din öğretimi gm'ye bağlı imam-hatip ve anadolu imam-hatip liseleri), Özel Eğitim Meslek Liseleri (özel eğitim, rehberlik ve danışmanlık gm'ye bağlı özel eğitim meslek liseleri), Özel Meslek Liseleri (özel öğretim kurumları gm'ye bağlı özel meslek liseleri) ve Açık Meslek Lisesi bulunmaktadır.

şanslarının artırılması ve hizmet sunumunda verimlilik sağlanması hedeflendiği vurgulanmaktadır.

Diğer yandan, genel liselerin "gerekli altyapı ve öğretmen ihtiyacı ile ilgili tedbirlerin alınması suretiyle uzun vadede ihtiyaç durumuna göre kademeli bir şekilde" Anadolu lisesi statüsüne kavuşturulması hedeflenmiştir. MEB, genel liseleri Anadolu liselerine ya da meslek liselerine dönüştürerek mesleki ve teknik ortaöğretimin payını artırmaya çalışmıştır. Nitekim 2008'de başlayan ortaöğretimde reform çalışmaları ve dönüşüm, 2010 yılında hızlanmıştır. Mayıs 2010'da yayımladığı bir genelgeyle MEB, 2012-2013 sonuna kadar tüm genel liselerin ya Anadolu lisesine dönüştürülmesi ya da meslek lisesine dönüştürülmek üzere mesleki ortaöğretimden sorumlu genel müdürlüklere devredilmesini öngörmüştür.[436] Bu dönüşümlerin önemli bir bölümü, genelgenin hedeflediği 2013 yılında gerçekleşmiştir. 2010-11 ve 2013-14 yılları arasında, genel liselerin yaklaşık % 58'i Anadolu lisesine, % 35'i mesleki ve teknik eğitim liselerine ve % 4'ü imam-hatip liselerine dönüştürülmüştür.[437] Genel liselerin, özellikle 2013-14'te hızlanan dönüşümüyle uyumlu olarak, mesleki ve teknik liseler, Anadolu liseleri ve imam-hatip liseleri sayıları düzenli biçimde artmıştır. Bu süreç sonunda okul sayılarında en belirgin artış ise imam-hatip liselerinde görülmüştür. 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB'in 1477 genel liseyi dönüştürmesiyle başlayan ve 2013-2014'te tamamlanan süreç sonucunda imam-hatip ve Anadolu imam-hatip lisesi sayısı yüzde 73 oranında artmıştır. Bununla birlikte mesleki ve teknik lise sayısındaki artış yüzde 23, Anadolu lisesi sayısındaki artış ise yüzde 57 olmuştur.[438] İmam-hatip okullarının artış oranının diğer tüm liseleri geride bırakmasına paralel olarak derslik başına düşen öğrenci sayısı diğer okullardan daha azdır, bu da imam-hatiplerin eğitim ortamını diğer okullara kıyasla daha avantajlı hale getirmektedir.

Sonuç olarak, 2002-2011 yılları arasında uygulamaya konulan mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması kapsamında girişilen okul türlerinin azaltılması ve genel liselerin dönüşümü politikalarının ikili bir işlevi olduğu üzerinde durulabilir. Birinci olarak, çeşitli projelerle özel sektörün eğitime yatırım yapması ve buradan kazanç sağlamasının önü açılarak eğitim özelleştirilmiş ve piyasaya

[436] MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, B.08.0.OGM.0.06.05.00.160.01.01/3669 sayı, 06.05.2010 tarih, "Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi" konulu genelge, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3669_160.html.
[437] MEB Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2013, s.28.
[438] ERG 2013 raporu, s. 24.

açılmıştır. Mesleki eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik politikalar AB ve OECD ülkelerinin de politika tercihleri olarak sunulduğu söyleme rağmen, bu ülkelerde meslek eğitiminde temel becerilerin artırılmasına yönelik bir politika tercihi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu söylemin, özelleştirme politikaların meşrulaştırmaya yönelik olduğu ortaya çıkar. Bu politikaların ikinci işlevi ise eğitimde imam-hatiplerin payını ve avantajını artıracak ideolojik politikaların başlangıcı ve temellerinin atılması şeklinde değerlendirilebilir. Zira genel liselerin kaldırılmasının ardından liseye giriş sınavında belirli bir başarı seviyesine ulaşabilen öğrenciler Anadolu liselerine giderken, bu liseleri kazanamayanlar imam-hatip ya da meslek liselerine gitmektedir. Yani başarı düzeyi düşük olan çocuklar, sistem tarafından oldukça küçük bir yaşta mesleki ya da dini eğitime yönlendirilmektedir ki günümüz iş dünyasının beklediği becerilerin kökeninde önemli ölçüde çekirdek beceriler var olduğu düşünüldüğünde bu durum söz konusu çocuklar için avantaj değil, eşitsizlik üretmektedir. Meslek ve imam-hatip liselerinin ders programları göz önünde bulundurulduğunda ise Anadolu Lisesini kazanamamış fakat üniversiteye girme hedefini koruyan öğrencilerin adresi- genel liseler kaldırıldığı için- imam-hatip liseleri olmaktadır. Zira imam-hatipler "hem mesleğe hem de ortaöğretime hazırlayan liseler" şeklinde ifade edilerek üniversiteye girişe yönelen yoğun bir müfredata sahiptir. Meslek liseleri de sonraki yıllarda bu yönetmeliğe tabi olmasına rağmen, bu okulların ders programları ağırlıklı olarak ilgili mesleğe yönelen dersler içermektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Anadolu liselerini kazanamamış fakat yüksek öğretime devam etme isteği taşıyan- eski sistemde genel liselere giden- büyük yığınların hükümetin eğitim politikaları sonucunda imam-hatip liselerine yönlendirilmeye çalışıldığı ortaya çıkmaktadır.

4.1.3.2.Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve Katsayı Düzenlemeleri

Hükümetin mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması yönündeki politika tercihinin bir sonucu olarak Nisan 2010'da Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde değişiklik yapılarak, ortaöğretimin amaçlarını içeren madde *"Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlanmalarını*

sağlamaktır"[439] şeklinde yenilenmiştir. Türkiye'de ortaöğretim, genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim olarak ikiye ayrılırken yapılan bu değişiklikle bir ara form oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Bu ara formun özellikle imam-hatip liseleri için oluşturulduğu ve imam-hatip liselerinin katsayı uygulamalarında meslek lisesi olarak algılanan kurumlar arasında sayılmaması için düzenlendiği savunulabilir. Zira İmam-hatip liseleri Temmuz 2009'da yayımlanan yönetmelikle "*hem üst öğrenim programlarına hem de mesleğe hazırlayan okullar*" olarak genel ortaöğretimle mesleki ve teknik ortaöğretim arasında bir yere konumlandırılmıştır. Söz konusu yönetmeliğin Madde 6'da da şu ifade yer almaktadır: "*İmam-hatip Liselerinin amacı, öğrencilerin (...) ilgi, istek, yetenek ve başarılarına göre hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmalarını (...) sağlamaktır*."[440] Böylelikle imam-hatip liseleri hem meslek lisesi hem de akademik lise statüsünde yer alabilecektir.

Ortaöğretim içinde meslek ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılmasına yönelik bir diğer politika, üniversite sınavına girişte alanları dışında tercih ettikleri bölümlere yöneldiklerinde meslek lisesi mezunlarının herhangi bir kayıpları olmasının önüne geçilmesine yönelik katsayı uygulamasının kaldırılmasıdır. Katsayı uygulamasının geçmişine bakıldığında eğitime dair kaygılardan çok, ideolojik kaygılarla hareket edildiği dikkat çeker. 1997 yılında 8 yıllık temel eğitime geçilmesiyle imam-hatip okullarının orta kısımları kapatılmış ve 1999 yılında üniversiteye giriş sisteminde meslek liseleri ve imam hatip liseleri öğrencilerinin kendi meslek alanı dışında tercihte bulundukları takdirde dezavantajlı konuma düşüren katsayı değişikliği getirilmişti. Bu değişiklikle, üniversiteye girişte tek aşamalı sınav ve genel lise mezunlarıyla meslek lisesi mezunlarının ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının farklı katsayılarla çarpılması esası benimsenmişti. Buna göre ortaöğrenim başarı puanı ile çarpılacak katsayı, öğrencilerin alanları dışındaki yükseköğretim branşlarını seçmeleri durumunda 0,2 aksi durumda 0,5 olarak belirlenmişti. Bu durumdan en çok mağdur olanlar imam hatip liselerini de kapsayan meslek liseleri olmuştu. Bu uygulamayla dört yıllık lisans bölümlerinin pek çoğuna meslek lisesi çıkışlıların girmesi imkansız hale gelmişti. Bu uygulamanın

[439] 27560 sayı ve 22 Nisan 2010 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100422-6.htm.

[440] 31.07.2009 tarih ve 27305 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan MEB İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/imamhatliseyon_1.html.

amacı mesleki eğitimi özendirmek şeklinde açıklansa da, imam-hatip lisesi mezunlarının alan dışı yükseköğretim kurumlarına girişinin zorlaştırılmak istendiği herkes tarafından biliniyordu. Nitekim, bu politika sonucunda, imam hatipler cazip olmaktan çıkmış, öğrenci sayıları azalmış ve buna paralel olarak genel liselerdeki öğrenci sayıları artmıştı.

Ortaöğrenim başarı puanı ile çarpılacak katsayı farkı, 2003 yılında AK Parti hükümeti zamanında, alan dışı tercihlerde 0,3 alan içi tercihlerde 0,8 şeklinde yeniden düzenlenerek artırıldı. Yüksek Öğrenim Kurulu 21 Temmuz 2009 tarihinde aldığı kararı ile tam tersi bir politika izlenerek bütün adayların katsayıları 0.15 ile çarpılarak, meslek lisesi mezunları alanlarının dışında tercih ettikleri bölümlere yöneldiklerinde herhangi bir kayıpları olmasının önüne geçilmesini planladı. Fakat Danıştay 8. Daire'si 'farklı statüde bulunan öğrencilerin aynı konumda değerlendirilmesinin anayasal eşitlik ilkesine aykırı olduğu kararı ile kanunun uygulamasını durdurdu. Yüksek Öğretim Kurulu'nun (YÖK) itirazı, Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'nca reddedilince bu kez YÖK, Aralık 2009'da, Danıştay kararının gereğini yerine getirmek üzere meslek liselerinin kendi alanları ile farklı alanları seçmelerinin yarattığı farkın az olduğu bir katsayı belirledi. Karara göre, ortaöğrenim başarı puanı alan dışını seçen adaylarda 0,13 katsayısıyla, kendi alanını seçen adaylarda ise 0,15 katsayısıyla çarpılacaktı. YÖK'ün katsayı farkını azaltan bu kararına ilişkin İstanbul Barosu, "yargı kararının yerine getirilmediği" gerekçesiyle yeni bir başvuru yaptı. Başvuruları inceleyen Danıştay 8. Daire, Şubat 2010'da kararın yürürlüğünü tekrar durdurdu. Bunun üzerine Mart 2010'da YÖK katsayı farkını biraz daha arttırarak alan dışını seçenler için 0,12 katsayısını, kendi alanlarını seçenler için 0,15 katsayısını belirledi ve 2010 yılında sınav bu katsayılarla yapıldı. Katsayı farkını kaldırmak için 2011'de yeniden harekete geçen YÖK, Kasım 2011'de farklı katsayı uygulaması ikinci kez kaldırıldı ve her aday için 0,12 olarak belirlendi. 2012'de yapılan sınav itibariyle meslek liselerinin alan dışı tercihlerine yönelik farklı katsayı uygulaması bulunmamaktadır. YÖK'ün katsayılarla ilgili kararına paralel olarak, 2009 yılında alınmış bir diğer karar ise mesleki ortaöğretim kurumlarında seçmeli ders saatlerinin artırılarak yükseköğretimi hedefleyen öğrencilerin istedikleri genel kültür derslerini almalarının önünün açılmış olmasıdır. Böylece meslek lisesi öğrencileri, diledikleri takdirde yükseköğretime hazırlayan dersleri seçme imkanına kavuşturularak, üniversiteye devam edebilme fırsatları genişletilmiştir.

Sonuç olarak, gerek okul türlerinin azaltılması ve genel liselerin dönüşümü gerekse yönetmelik ve katsayı düzenlemeleri hükümetin mesleki ve teknik ortaöğretimi geliştirme amacının en çok imam-hatipleri avantajlı hale getirme ve yaygınlaştırma hedefine hizmet ettiği görülmektedir. Bu hedef, hükümet yetkililerince sıkça dile getirilen eğitim aracılığıyla "dindar nesil yetiştirmek" söylemiyle de açıkça ortaya koyulan eğitimin ulus-kimliğin İslamlaştırılması amacıyla araçsallaştırılması hedefiyle de uyum içindedir. 2011 öncesinde başlatılan bu süreç, 2011 sonrası eğitim politikalarına temel teşkil etmiş ve 2011 itibariyle eğitimin dinselleştirilmesi aracılığıyla ulus kimliğin İslam unsurunun hegemonikleşmesi kendini daha net biçimde göstermiştir.

4.2. 2011 Sonrası Eğitim Politikaları

AK Parti hükümetinin 2011 seçimleri sonrasındaki eğitim politikaları incelendiğinde hem politika dokümanları hem de uygulama düzeyinde ideolojik bir hareketliliğin varlığı dikkat çekmektedir. Eğitim alanında yapılan düzenlemelerin yoğunluğu ve içeriği, hükümetin 2011 sonrası dönemde toplum mühendisliğinin etkili bir aracı olan eğitimin ideolojik işlevini daha fazla önemsemeye başladığı izlenimi yaratmaktadır. Söz konusu ideolojik işlevin en belirgin yanı, aynı zamanda AK Parti iktidarının ulus kurgusunun ayırt edici özelliği, özellikle 2011 seçimleri sonrasında belirginleştirdiği bir yönelimle, eğitime ideolojik bir bakış açısının ürünü olan 28 Şubat (1997) kararlarına meydan okuyan, karşı-ideolojik hamlelerin hayata geçirilmesi olmuştur.

Söz konusu karşı-ideolojik toplum mühendisliği AK Parti tarafından ulus kimliği inşasının en etkin stratejilerden biri olarak ortaya çıkan "mağduriyet" söylemi aracılığıyla hayata geçirilmiştir. "Mağduriyet" söylemi, "toplumun değerlerini iktidara taşımak" iddiasıyla toplum ile iktidarın yaşam tarzı arasında "İslami değerler" üzerinden bir ortaklığa vurgu yapan ve bu değerlerin önceki iktidarlar tarafından baskılandığını iddia eden bir söylemdir. Partinin lideri Recep Tayyip Erdoğan'ın 1998 yılında Necip Fazıl Kısakürek'e ait olan, Müslümanları direnişe çağıran bir şiiri okuması sebebiyle hapis cezasına mahkum edilmesi, onu muhafazakar seçmenlerin gözünde kahraman konumuna yükselterek bu mağduriyet söyleminin zeminini oluşturmuştur. Bu tarihten sonra, Erdoğan, muhafazakar-dindar kesimlerin gözünde orduya ve baskıcı Kemalist elitlere karşı İslamı savunan 'mağdur' ve 'özgürleştirici' bir figür olarak ortaya çıkmıştır. "Baskıcı Kemalist

geleneğe karşı" olarak ortaya çıkma iddiası, aynı zamanda AK Parti'nin ulusal kimlik tasavvurunda önemli bir strateji olarak görülebilir. Bu noktada, AK Parti'nin iktidara gelmesiyle post-Kemalizmin bir muhalefet paradigması olmaktan çıkıp iktidar olduğunu savunan Aytürk'e göre "uzun tek başına iktidar döneminin ardından düşünce iktidarının kendisi haline gelen AK Parti elitinin modern Türk tarihini 'Müslüman Anadolu çocuklarının beyaz Türklere başkaldırı tarihi' olarak okuma çabası olsa olsa kullanışlı bir unutkanlıktır."[441] Söz konusu kullanışlılık, iktidara Kemalizmi eleştirmenin meşru zeminini bulduğu oranda kendi iktidar söylemi olan İslamcı muhafazakarlığı geliştirme ve resmi ideoloji konumuna getirme imkanı tanır.

2011- 2016 yılları arası eğitim politikaları, AK Parti'nin "mağduriyet" söylemi üzerinde temellenen "vesayetin kaldırılması" iddiasıyla giriştiği Kemalizme karşı bir toplum mühendisliğinin önemli bir aracı olmuştur. Kemalist ideolojiyi ulus inşasının "ötekisi" olarak kodlayan söz konusu toplum mühendisliği, en çok da 28 Şubat sürecinde kapatılan imam-hatiplerin eski statüsüne kavuşturularak ulus kimliğin İslamlaştırılması üzerinden ilerlemiştir. 2011 öncesinde imam-hatiplerin yükseköğretime hazırlayan kurumlar olduğuna yönelik yönetmeliğin yayınlanması ve meslek liselerine uygulanan katsayı farkının kaldırılması imam-hatipleri 28 Şubat öncesi eski statüsüne kavuşturmaya yönelik ilk hamlelerdir. 2011 sonrasında ise AK Parti'nin eğitim politikalarına bakıldığında üç büyük kanun dikkati çeker. Bunlardan birincisi 4+4+4 kanunu olarak bilinen İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, ikincisi 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB teşkilat yapısının değiştirilmesi, üçüncüsü ise dershanelerin kapatılması olarak kamuoyuna yansıyan 14 Mart 2014 tarihli 6528 sayılı kanundur. "Torba kanun" tarzı kullanılarak, pek çok düzenlemenin aynı anda hayata geçirildiği bu kanunların tümünü AK Parti, eğitimde sivilleşme ve vesayetin kaldırılması olarak sunmuştur.

Geniş bir perspektiften, 2011'den bu yana uygulama süreçleri üst üste gelen MEB merkez teşkilatında yapılan düzenlemeler, "4+4+4" sistemine geçiş, ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme düzenlemesi ve dershanelerin dönüştürülmesi politikalarının mevcut bürokratik iradenin politika önceliklerini yansıttığı söylenebilir. Bu bölümde öncelikle MEB teşkilat yapısının kısa süre içinde iki kez değiştirilmesi incelenecek, daha sonra 6528 sayılı kanunun içinde yer alan

[441] İlker Aytürk, "Post-post Kemalizm: Yeni bir paradigmayı beklerken", s. 37-47.

dershanelerin kapatılması konusu ele alınacak ve son olarak Proje Okul uygulamasına değinilecektir. 4+4+4 sistemine geçiş ise, konunun geniş kapsamı sebebiyle, bir sonraki bölümde tek başına ele alınacaktır.

4.2.2. 2011 Sonrası Seçim Bildirgeleri ve Hükümet Programlarında Eğitim

2011 ve sonrası hükümet programı ile seçim beyannamelerinde AK Parti'nin üçüncü iktidar döneminde daha fazla ideolojik kaygılarla hareket edeceğinin ipuçları bulunur. 12 Haziran 2011 seçimleri sonrası AK Parti'nin tek başına iktidar olarak oluşturduğu 61. Hükümet programında[442], içinde bulunulan yeni dönem AK Parti'nin "*ustalık dönemi*" olarak ifade edilir ve ilk kez "*Yeni Türkiye'yi inşa etmek*" hedefinden söz edilir. Üç dönem üst üste tek başına iktidara gelmek, "*milletin yönetimde istikrarı güçlü bir şekilde sürdürme yönünde AK Parti yönetimine tartışmasız desteği*" olarak yorumlanır. Bu süreçte "*vesayetçi anlayışa karşı milli iradenin güç kazandığı*" vurgulanır, yeni dönemde "*eksik demokrasiden ileri demokrasiye geçişin tam olarak sağlanması*" temel hedefi ifade edilir. "*İnsanı odağa alarak, 'yaratılmışları yaratandan ötürü severiz' anlayışını şiar edindik. Vatandaşlarımız arasında asla ayrım yapmadık, bundan sonra da yapmayacağız*." ifadesiyle "insan odaklı" siyaset anlayışı dini-tasavvufi bir temele dayandırılır. "*Geçmişte tüm insanlığa örnek olacak bir birlikte yaşama tecrübesi göstermiş bir ecdadın mirasçılarıyız*" ifadesiyle isim verilmeden Osmanlı Devleti'ne atıfta bulunulur. "*Bizler ortak bir tarihi ve medeniyeti paylaşan, ortak geleceğimizi birlikte inşa eden tek bir milletiz*" ifadesiyle kültürel ve vatandaşlık bağını temel alan milliyetçilik anlayışlarını birleştiren yeni bir millet inşasına işaret edilir.

Gerek AK Parti 2011 seçim bildirgesinde gerekse 61. hükümet programının eğitim kısmında 2011 yılı öncesiyle paralel biçimde "*insan kaynağımızın niteliğini dünya ile rekabet edebilecek standartlara yükseltmek amacıyla beşeri sermayemize yatırımları sürdürmek*" eğitimin öncelikli hedefleri arasında ifade edilir. Hükümet programında ekonomide dünya sıralamasında üst sıralarda olmak amacına hizmet eder şekilde araçsallaştırılması şu cümlelerle ifade edilir:

> "2023 yılında dünyanın ilk 10 ekonomisinin içinde olmak için, okul öncesi eğitimden başlayarak zenginliğimiz ve en önemli rekabet üstünlüğümüz olan çocuklarımızın ve gençlerimizin uluslararası arenada söz sahibi olacak şekilde yetiştirilme zorunluluğu bulunmaktadır."

[442] T.C. Başbakanlık, 61. Hükümet Programı,

Diğer yandan, hükümet programındaki "*Okul öncesinden, üniversiteye uzanan eğitim basamaklarında milli değerlerimiz ve uluslararası standartlar esas alınarak eğitim sistemimiz tamamen gözden geçirilecek*" cümlesi "milli değerler" odaklı köklü bir değişime işaret etmektedir.

62. Hükümet programında [443] , yeni dönemde *"seçilmiş güçlü bir Cumhurbaşkanı*" ve "*seçilmiş güçlü bir başbakan*" ile hükümetin çok daha etkili bir şekilde hizmet edeceği ifade edilir ve bu dönem "*yeni bir atılım dönemi*" olarak isimlendirilir. Zira bu hükümet, 10 Ağustos 2014'de başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın, Türkiye'de ilk kez halkoylamasıyla Cumhurbaşkanı seçilmesinin ardından, 28 Ağustos 2014'de Ahmet Davutoğlu'nun başbakanlığında kurulmuştur. Önceki programda olduğu gibi bu programda da milletin "*büyük bir medeniyetin mirasçısı ve taşıyıcısı*" olduğu belirtilir ve yeni hükümet "*bu medeniyet mirasına sahip çıkmayı*" ve vatandaşların "*kadim medeniyet değerlerimize aidiyetlerini güçlendirmeyi*" taahhüt eder. Bu hükümet programında "aidiyet" konusuna öncekilerden daha fazla yer verilir ve "aidiyet bilinci" milletin ve devletin bekasıyla ilişkilendirilir:

> "Devletler ve milletler ancak ve ancak aidiyet bilinciyle ayakta dururlar, eğer bir toplumda aidiyet bilinci zayıflamışsa, devlet bir grup vatandaşını dışlamışsa, ötekileştirmişse, o andan itibaren o devletin ayağa kalkması, o milletin felah ve sükun bulması mümkün değildir."

Türkiye'nin konumu ve kültürü itibariyle diğer tüm dünya devletlerinden daha şanslı ve daha birikimli olduğu hususu ilk kez bu hükümet programında bariz biçimde şu ifadelerle yer almıştır:

> "Dünyada hiçbir ülke medeniyet mirası bakımından bizim ülkemiz kadar şanslı ve birikimli değildir.(….) Bu aziz topraklar, jeostratejik önemi kadar jeokültürel önemi de haiz bu topraklar, kadimin bütün renklerini bünyesinde barındırır."

Söz konusu medeniyet mirasının üstünlük iddiasını düşündürecek biçimde vurgulanması öncekilere kıyasla en çok 62. Hükümet programında altı çizilen bir konu olmuştur. Dış politikaya ilişkin ilkelerin "*Öncü Ülke*" başlığı altığında toplandığı bölümde Yeni Türkiye'nin her insanın vatandaşı olmakla gurur duyacağı bir "*dünya devleti*" olacağı, belirlenen değil, belirleyici, düzen kurucu, yönlendirici "*lider bir Türkiye*" olacağı, dünyaya yeni aşamalar, yeni standartlar getiren bir öncü ülke olacağı ifade edilmiştir. Siyaset ile milletin bağlarının kurma ve siyasi alanının

[443] T.C. Başbakanlık, 62. Hükümet Programı, 1 Eylül 2014, file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/62nciHukumetPrograma.pdf

yeniden inşası iddialarıyla "*Yeni Türkiye'yi inşa etmek*" ve "*eski vesayet unsurlarıyla mücadele", "eski Türkiye-yeni Türkiye"* ayrımı gibi ideolojik söylemler bu programda daha keskinleşmiş ve çeşitlenmiştir. Zira bu programda ilk kez "*yeni vesayet türlerinin*" ortaya çıktığı ve onlarla mücadele etme gereğinin ifade edilmesi, AK Parti- Gülen Cemaati ilişkilerinin 2012 yılı itibariyle kamuoyuna yansıyacak kadar gerilimli hale geldiği düşünüldüğünde, sözü edilen "yeni vesayet türleri" olarak Gülen Cemaati'nin kastedildiği şeklinde yorumlanabilir. "*Yargı alanındaki temel sorunumuz, bazı yargı mensuplarının siyasi-ideolojik bir misyon üstlenmesi ve hakem olma vasfını yitirerek taraf haline gelmesidir (...)Yargının bağımsız ve tarafsız olması, yargı üzerinde kurulmak istenen vesayetlerin yok edilmesi, yargının milletin yargısı olması için yapılması gerekenleri tereddütsüz yapmak hükümetimizin ana öncelikleri arasında yer alacaktır"* ifadeleriyle cemaatin yargı alanındaki örgütlenmesine karşı önlem alınacağı ima edilmektedir. "Ulusal Güvenliğimizi Tehdit Eden Unsurlarla Mücadele" başlığı altında ise "*geleneksel vesayetçi aktör ve kurumlarla yürüttüğü mücadele neticesinde hükümetlerimiz, milli iradeye dayalı demokratik bir siyasal sistemi inşa etme hedefine odaklanmışken, 7 Şubat, 17-25 Aralık hadiseleri ve takip eden gelişmelerle yeni bir vesayet odağının saldırılarına maruz kalmıştır*" ifadesi yer almaktadır. Burada dikkat çekici olan nokta, iktidara karşı farklı dönemlerde farklı odaklardan kaynaklı olsa da tehdit algısının sürekliliği, bu doğrultuda başvurulan yöntemin ötekileştirme olduğu ve ötekileştirilenlerin "demokrasi karşıtı vesayet yanlıları" kategorisinin içine sokularak "milli iradeye düşman" ilan edilmeleridir.

Programın eğitime ayrılan kısmında "*temel hak ve özgürlüklere saygılı, insan haklarını esas alan, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim felsefesinin*" 2002 yılından beri atılan adımlar sonucunda inşa edildiği belirtilir. Okullarda serbest kıyafet uygulaması, öğretmenler için başörtüsü yasağının kalkması, müfredatlardaki anti-demokratik ifadelerin kaldırılması, farklı dil ve lehçelerde eğitimin önünü açan düzenlemeler yapılması, isteğe bağlı Kuran-ı Kerim derslerinin müfredata dahil edilmesi, 4+4+4 sistemi ile zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran eğitim reformunun yapılması özgürlükçü eğitim felsefesi inşasının örnekleri olarak sıralanır. 62.Hükümet programının hemen her politika alanında geçen "vesayet" sözcüğü eğitim alanında da kullanılmış ve 2002 yılından beri AK Parti hükümetlerinin eğitimi vesayetçi anlayıştan arındırdığı ifade edilmiştir:

> "Eğitimde 2002 yılından itibaren atılan adımlar ve yapılan reformlar sadece bütçe büyüklüğünün artırılmasından ibaret değildir. Bu süre içinde temel hak ve özgürlüklere saygılı, insan haklarını esas alan, daha demokratik ve özgürlükçü bir eğitim felsefesi inşa edilmiştir. Eğitim alanının her türlü vesayetçi anlayıştan ve yasakçı uygulamadan arındırılmasını hedefleyen bu süreçte, serbest kıyafet uygulamasından, öğretmenlerimiz için başörtüsü yasağının kalkmasına; 28 Şubat döneminde mağdur edilen öğretmenlerimizin mesleklerine geri dönmelerinden, eğitim müfredatındaki antidemokratik ifadelerin ayıklanmasına; farklı dil ve lehçelerde eğitimin önünü açan düzenlemelerden Siyer-i Nebi ve Kuranı Kerim derslerinin isteğe bağlı olarak müfredata dahil edilmesine kadar birçok önemli reformun altına imza atılmıştır."

Yeni Türkiye'nin ikinci atılım dönemi olarak ifade edilen programda "*atılımın ana kaynağının insan ve coğrafy*a" olduğu belirtilir, "*dünyada hiçbir güç ekonomik anlamda insan kaynağından daha önemli değildir*" denilerek eğitim reformunun en öncelikli alanlardan biri olacağının işaretleri verilir. "*Ülkenin beşeri sermayesini yükseltmek", "kalkınma sürecini taşıyan en önemli dayağın insan olması", "teknolojik gelişimi ve yeniliği üreten insanlar yetiştirmek*" gibi ifadelerle eğitime verilen öncelik ekonomik sebeplere dayandırılmaktadır. Bu süreçte Yeni Türkiye'nin inşası ise yeni nesillerden beklenmektedir:

> "Yeni Türkiye'nin yeni nesilleri, bölgesinde ve küresel düzeyde aktif bir ülkenin sahipleri ve en değerli varlıkları olacaklarıdır. Modern dünyaya her bakımdan açık olan bu nesil, aynı zamanda medeniyet havzasına, geçmişine, milli değerlerine yabancı kalmayacaktır. Sahip olduğu değerleri sürekli güncelleyecek ve evrensel standartlarda dünyaya sunacak bu nesiller, küresel kültürün tüketicisi değil, paydaşı ve aktif tarafları olacaktır."

Yeni nesillerin *"modern dünyaya açık olan fakat aynı zamanda medeniyet havzasına, geçmişine, milli değerlerine yabancı kalmayacak"* ifadesiyle eğitimin kültürel yanı da vurgulanmış olur. Ayrıca "*küresel kültürün tüketicisi değil, paydaşı ve aktif tarafları*" ifadesiyle, dış politikada hedeflenen etkin ve lider konumda olma hedefi eğitim yoluyla inşa edilen nesiller üzerinde desteklenmeye çalışılmaktadır. "Değerler eğitimi", programda tüm eğitim sürecine yayılması öngörülen bir husus olarak öne çıkarılır. "*Milli ve manevi değerlerine bağlı, evrensel değerleri özümsemiş bir öğrenci profilinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim öğretim müfredatının oluşturulması en önemli önceliklerimizdendir*" şeklinde ifade edilir. "*Yeni Türkiye kendine güvenen, donanımlı, erdemli vatandaşlarıyla dünyada öncü ülke olacaktır. Bunun için genç nesillerimizin zengin medeniyet mirasımızı özümseyen ve dünya değerleriyle etkileşen insanlar olarak yetişmesi çok önemlidir*" ifadesi ile eğitim Türkiye'nin dış politikası için insan kaynağı üretmeye indirgenmiştir.

7 Haziran 2015'de yapılan milletvekili genel seçimlerinde hiçbir parti tek başına iktidar olabilmek için gerekli çoğunluğu sağlayamadı. Bunun üzerine Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, seçimlerde en çok oyu alan AK Parti genel başkanı Ahmet Davutoğlu'na hükümeti kurma görevini verdi. Davutoğlu'nun görüşmeleri sonucunda hiçbir partiyle anlaşmaya varılamadı ve Davutoğlu aldığı görevi 45 günlük yasal sürenin dolmasına 5 gün kala Cumhurbaşkanı'na iade etti. Seçimden sonra 45 gün içinde bakanlar kurulunun kurulamaması üzerine, Cumhurbaşkanı Erdoğan anayasadaki yetkisine dayanarak seçimlerin yenilenmesine karar verdi. 63. Hükümet 1 Kasım 2015'de yenilenmesine karar verilen genel seçimlerden önce ülkeyi yönetmek üzere kurulan Türkiye Cumhuriyeti siyasi tarihinde kurulan ilk seçim hükümetidir. Geçici Bakanlar Kurulu niteliğinde olduğu için anayasanın 114. maddesine göre, 63. Hükümet için TBMM'de güven oylaması yapılmamıştır. 64. Hükümet, 1 Kasım 2015 seçimleri sonucunda AK Parti'nin tek başına iktidarı kazanması sonucunda AK Parti genel başkanı Ahmet Davutoğlu'nun kurduğu hükümettir. Bu hükümet programının [444] başında "*7 Haziran sonrası sürdürülebilir bir hükümet yapısının oluşmaması sonrasında halkımızın hakemliği ile*" sürecin şekillendiği belirtilir, AK Parti'nin bu süreçte "*kendi iç muhasebesini yaptığı*" ifade edilir. Programda, hükümetin demokratikleşme perspektifinin odağında "insan onuru"nun bulunduğu ve Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık kimliğinin de "insan onuru" ile taçlandırıldığı belirtilir. 62. Hükümet programına benzer şekilde devletlerin bekasının bireylerin ülkelerine duydukları aidiyet bilincine bağlı olduğu ifade edilir. Önceki hükümet programlarından farklı olarak, bu program ilk kez yeni bir yönetim modeli arayışı "*sadece temsilin değil, istikrarın da oluşmasına imkan sağlayan"* bir sistem şeklinde dillendirilmiş ve "vesayetçi bir şekilde kurgulanan" parlamenter sistemin istikrarsızlığından söz edilmiştir:

> "Bir yandan vesayetçi bir şekilde kurgulanarak demokratik doğasından koparılmış parlamenter sistemin yol açtığı siyasal istikrarsızlıklar, öte yandan Yeni Türkiye vizyonumuzun ihtiyaç duyduğu etkin ve dinamik yönetim dolayısıyla, başkanlık sisteminin daha uygun bir yönetim modeli olduğuna inanıyoruz."

Eski vesayet odaklarına yenisinin eklendiği söylemi 62.hükümet programında benzer şekilde 64. Hükümet programında işlenmektedir, fakat bu programda

[444] T.C. Başbakanlık, 64. Hükümet Programı, http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf,

öncekinden farklı olarak isim verilmekte ve Gülen Cemaati'ni ifade eden "Paralel Devlet Yapılanması" programda geçmektedir:

> "Ülkemizde, vesayetçi aktör ve kurumların siyaset üzerindeki nüfuzunu kırmak üzere kararlı bir irade sergilenmiş ve siyasal sistemi demokratikleştirme hedefinde ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Ancak, geleneksel vesayetçi aktör ve kurumlarla yürüttüğü mücadele neticesinde ülkemiz, milli iradeye dayalı demokratik bir siyasal sistemi inşa etme hedefine odaklanmışken, yeni bir vesayet odağının saldırılarına maruz kalmıştır. Milli güvenliğimizi ve meşru demokratik sistemimizi tehdit eden bu yeni vesayet odağı '(PDY) Paralel Devlet Yapılanması'dır. Yargı ve güvenlik bürokrasisini, sivil toplumun çeşitli kesimlerini ve iş dünyasını tesiri altına almaya çalışan bu yeni vesayet odağının siyaseti kendi hedefleri doğrultusunda dizayn etme çabaları, bürokrasi içinde şeffaflığı yok eden gayretleri ve vesayetçi anlayışı milli güvenliğimizi tehdit etmektedir. Milli iradeden aldığımız güçle bu yapıları tamamen ortadan kaldıracak şekilde kararlı mücadelemize devam edeceğiz."

64. hükümetin eğitim politikaları, önceki programlara benzer şekilde eğitimi ekonomik kalkınmanın bir boyutuna indirgeyerek, insan kaynağının çağdaş dünya ile rekabet edebilir donanıma gelmesinin aracı olarak görür. Programda, eğitimin en öncelikli gündem olacağı ve Türkiye'nin "*çok yüksek insani gelişmişlik*" kategorisinde olan ülkeler arasına girmesinin hedeflendiği belirtilir. Değerler Eğitimi'nin yine eğitim öğretim sisteminin bütününde yer alması sağlanacağı vurgulanır, bu eğitimin "*toplumsal değerlerimizin daha fazla özümsenmesi ve gelecek kuşaklara aktarılmasını*" hedeflediği belirtilir. Önceki AK Parti iktidarları döneminde eğitim alanındaki temel altyapı ve erişim sorunlarını önemli ölçüde çözüldüğünden hareketle, bu dönemde başta eğitimin kalitesini yükseltmek olmak üzere, daha büyük atılımların yapılacağı ifade edilir. Öğretme sistematiğinin gözden geçirilerek dil öğrenimini etkin hale getirme, okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmaya devam etme, ortaöğretimde okullar arasında kalite farklılıklarını asgari seviyeye indirecek tedbirler alma ve eğitim ortamlarını, öğretim materyallerini ve eğitim-öğretim uygulamalarını bireysel farklılıkları dikkate alan ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla düzenleme bu dönemin öne çıkan eğitim politikalarıdır. Ayrıca meslek ve teknik liselere yönelik eğitim politikaları bu programda önemini sürdürmektedir. Bu çerçevede, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu meslek ve alanlarda kaliteli elaman yetiştirilmesini sağlayacak şekilde mesleki eğitimin kalitesini artıracak tedbirleri almaya ve mesleki ve teknik lise mezunlarının istihdamını özendirme, Meslek Yüksek Okulları mezunlarının diplomalarında yer alan program adları ile meslek tanımlamalarındaki farklılıklar giderilmek suretiyle bu öğrencilerin kamu ve özel

sektörde iş bulmalarını kolaylaştırma, meslek liselerinde özel kesimin katkısını artırma bu alandaki politika öncelikleri arasında sayılabilir.

4.2.3. MEB Teşkilat Yapısının Yeniden (Ve Yeniden) Düzenlenmesi

2000'li yıllar AK Parti hükümetleri döneminde MEB merkez teşkilatının yapısında ciddi dönüşümler meydana getiren ilk uygulama, 14 Eylül 2011 günü Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)'dir. MEB tarafından yeniden yapılanma sürecinin gerekçesi dönemin Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in verdiği demeçlerle paralel biçimde "*Mevcut yönetim yapısı ve örgütlenme şeklinin etkisiz, yetersiz, gereğinden fazla büyük ve yüksek maliyetli olması yeni bir eğitim yönetimi yapısını mecbur kılması*"[445] şeklinde belirtilmiştir. Fakat kararnamede MEB merkez örgütlenmesinin küçülmesi amacına yönelik olduğu ifade edilen değişiklikler gerçekleştirilirken, söz konusu birim ve yöneticilerin yetkilerinin yerel örgütlenmelere devrinden söz edilmemektedir. Sadece merkez teşkilatın yetki ve sorumluluklarını tarif ederek etkililik ve verimlilik arayışı, gerek sivil toplum örgütlerine gerekse yerel yapılanmaların sürece dahil edilmemesi anlamına gelerek katılımcı bir eğitim hizmeti sunma anlayışının uzağındadır. Buna paralel olarak MEB'in yapısını kökten değiştiren bir yasal düzenlemenin yasa yerine kararnameyle gerçekleştirilmiş olması da tasarının TBMM'de diğer partilerle tartışılmaktan kaçınılması anlamında demokratik açıdan oldukça sorunlu bir yöntemdir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni teşkilat yapısını belirleyen 652 sayılı KHK ile Bakanlığın görevleri yeniden tanımlanmıştır. KHK'dan önce bakanlığın görevleri arasında ilk sırada şu madde yer almaktadır:

> "Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, manevi, tarihi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş vatandaş olarak yetiştirmek üzere, Bakanlığa bağlı her kademedeki öğretim kurumlarının öğretmen ve öğrencilerine ait bütün eğitim ve öğretim hizmetlerini planlamak, programlamak, yürütmek, takip ve denetim altında bulundurmak."[446]

[445] "Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeni dönem", Radikal, 14.09.2011, http://www.radikal.com.tr/politika/milli-egitim-bakanliginda-yeni-donem-1063352/, erişim tarihi: 15.10.2016.

[446] 3797 sayı ve 30.04.1992 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html.

KHK ile bakanlığın öncelikli görevi, hükümetin kültür ve ekonomi odaklı eğitim politikalarıyla uyumlu biçimde şöyle tanımlanmıştır:

> "Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek"[447]

MEB'in küçülme ve etkililik hedefleri doğrulusunda bakanlık içindeki birim ve yönetici sayısı önemli ölçüde azaltılarak[448] KHK'dan önce 320 olan merkez teşkilat yönetici sayısı, KHK'nın ardından 80'e, 32 olan hizmet birimi sayısı, birbirine yakın fonksiyon icra edenlerin birleştirilmesi ile 17'ye düşürülmüştür.[449]Yapılan değişikliklerin arasında mesleki ve teknik eğitim alanında etkinlik gösteren üç genel müdürlük ve iki daire başkanlığının birleştirildiği ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün oluşturulmasında bir nokta dikkat çekicidir. MEB'in yayınlarında halen mesleki ve teknik eğitim altında sınıflandırılan imam-hatip liselerinin bağlı olduğu Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, bu birleşmenin dışında tutulmuştur. Böylelikle, genel liselerin dönüştürülmesi konusunda değinilen imam-hatip liselerinin hem genel hem mesleki ortaöğretim kurumları olarak sınıflandırılması politikası, merkez teşkilatın yeniden yapılandırılması sürecine de yansıtılmıştır. Bu değişiklikle birlikte, Türkiye'de ortaöğretimin genel ortaöğretim,

---

[447] 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

[448] KHK ile Bakanlık'ın bir müsteşar, yedi müsteşar yardımcısı, bakana bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ile Teftiş Kurulu, müsteşara bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığı, 16 genel müdürlük ve 12 bağımsız daire başkanlığından oluşan merkez teşkilatı, önemli ölçüde küçültülmüş ve bir müsteşar, beş müsteşar yardımcısı, bakana bağlı TTKB ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, 12 genel müdürlük, iki bağımsız grup başkanlığı ve müsteşar yardımcılarından birine bağlı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan oluşan bir yapıya bürünmüştür.(Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2011-2012. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.)

[449] Merkez teşkilatında yapılan bu değişiklikler özetle şöyledir: Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile İlköğretim Genel Müdürlüğü birleştirilerek Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün oluşturulması, mesleki ve teknik eğitim alanında etkinlik gösteren üç genel müdürlük ve iki daire başkanlığının birleştirilmesi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün oluşturulması, Eğitek'in Yeğitek olarak yeniden yapılandırılması, Bilgi İşlem Grup Başkanlığı'nın kurulması, TTKB'nin görevlerinin yeniden tanımlanması, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı ile birleştirilerek Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmesi, bakanlık merkez teşkilatında "milli eğitim uzmanları"nın çalışmasının düzenlenmesi ve yönetici kadrolarında değişikliklerin ve yöneticilerin sözleşmeyle atanabilmesinin önünün açılması.(14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm, erişim tarihi: 12.10.2016)

din eğitimi ağırlıklı genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretim olarak sınıflandırılabilecek üçlü bir yapıya kavuştuğu söylenebilir.

KHK'nin getirdiği önemli düzenlemelerden bir diğeri de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) yetki ve sorumluluklarının azaltılması ile kurulun görevinin ağırlıklı olarak danışma organına dönüştürülmesi olmuştur. Geçmişte *"Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri karara bağlamak"*[450] olarak tanımlanan TTKB'nin "son karar mercii" rolü KHK ile Bakan onayına bağlanarak daha muğlak bir hal almıştır:

> "Eğitim sistemini, eğitim ve öğretim plan ve programlarını, ders kitaplarını hazırlatmak, hazırlananları incelemek veya inceletmek, araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını Bakan onayına sunmak ve Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemek, inceletmek ve nihaî şeklini vererek Bakanın onayına sunmak."[451]

14 Mart 2014 tarihinde yasalaşan 6528 sayılı kanun, MEB merkez ve taşra teşkilatında 2011 yılında yapılan 652 sayılı KHK'dan sonra yeniden bir "yeniden yapılanma" öngörmüştür. "Dershanelerin kapatılması yasası" şeklinde kamuoyunda yankı bulan 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun aslında dershanelerin kapatılması dışında da birçok önemli değişiklik getirdi. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez teşkilatında üst düzey birimler arasında ve merkezle taşra teşkilatı arasındaki yetki ve görev dağılımının yeniden düzenlenmesi, yeni birimler (daire başkanlıkları) oluşturulması, merkez ve taşra teşkilatı ile okullarda üst düzey yöneticilerin değiştirilmesi, öğretmen ve müdür atamalarında yeni kurallar uygulanması bu önemli değişikliklerin başında gelmektedir. Bu düzenlemelerle merkez ve taşra teşkilatındaki üst düzey yöneticiler, görevlerine üç yıl içinde ikinci defa kanunla son verilerek "havuza alındılar".[452] 6528 sayılı kanunun getirdiği değişiklikler 2011 yılında yürürlüğe giren 652 sayılı KHK ile paralellik

[450] 31.1.1993 tarih ve 21482 sayılı Resmi Gazete, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/21482_0.html, erişim tarihi: 19.10.2016.
[451] 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname.
[452] Buna göre, MEB merkez teşkilatında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ve Üyesi, Müsteşar Yardımcısı, Genel Müdür, Strateji Geliştirme Başkanı ve Grup Başkanı kadrolarında bulunanlar ile MEB taşra teşkilatında İl Müdürü kadrolarındaki yöneticilerin görevleri yasanın kabul tarihinde sona ermiştir. (28941 sayı ve 14 Mart 2014 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm.)

göstermektedir. Düzenlemenin işaret ettiği yönetim anlayışı, hızlı karar alma ve performans ekseninde hesapverebilirliği ön plana çıkarmaktadır fakat tıpkı 6528 sayılı kanunda olduğu gibi katılımcılık anlamında hesapverebilirlik geri planda bırakılmıştır.

Aralarında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, üyeleri ile genel müdürler ve il milli eğitim müdürlerinin bulduğu 615 yönetici "havuz" olarak tabir edilen "bakanlık müşavirliği" veya "eğitim uzmanı" kadrolarına atandığı düzenlemenin, aynı yasanın dershanelerin kapatılmasına yönelik düzenlemesinde olduğu gibi cemaatin gücünü kırmayı hedeflediği şeklinde yorumlanmıştır. 17 Aralık operasyonundan sonra özellikle Emniyet'te yaşanan görevden almaların benzerinin eğitim alanında yasa eliyle yapıldığı öne sürülmüştür.[453] Şık, AK Parti'nin iktidara geldiği ilk dönemden itibaren İslamcı akımlara sistem içerisinde örgütlenmede ciddi bir avantaj yarattığını, Milli Eğitimi de içine alan bütün bakanlıklara atananların tamamının İslamcı gelenekten gelen kadrolar olduğunu iddia etmiştir.[454] Bu kadroların arasında Gülen Cemaati üyelerinin önemli bir yer kapladığını tahmin etmek zor değildir. Bu anlamda, 2014 yılına kadar cemaat lehine yapılan düzenlemelerin bu tarihten sonra cemaat aleyhine çevrildiği üzerinde durulabilir.

652 sayılı KHK'da "karar verme" yetkileri ağırlıklı olarak "görüş verme" ye dönüştürülen Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB), 6528 sayılı kanun ile tamamen bir danışma kurumu haline getirmeyi hedeflenmiştir. Kurumun eğitim-öğretim programları ve materyallerine ilişkin görev ve yetkileri bu yasa ile "incelemek, inceletmek ve nihai şeklini vermek"ten "görüş verme" ve "inceleme"ye dönüştürülmüştür. Bu doğrultuda, TTKB'nin Bakanlık içindeki yeri bilimsel danışma ve inceleme organı olarak yeniden düzenlenmekte ve TTKB'nin yetkileri müsteşarlık ve ilgili daire başkanlıklarına devredilmektedir. Yasa tasarısının gerekçe metninde[455], MEB'in en yüksek karar merciinin bakan ve müsteşar olduğu vurgulanarak, "*Bir kurulun karar organı olarak öngörülmesi bakanlık organizasyonundan ziyade şirket organizasyonu yapısına uygundur"* ifadesiyle TTKB'nin "karar alıcı" yetkisinin

[453] Sinan Tartanoğlu, "MEB'de Büyük Tasfiye", *Cumhuriyet,* 7 Şubat 2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/38763/MEB_de_buyuk_tasfiye.html, erişim tarihi: 19.10.2016.

[454] Ahmet Şık, *Dokunan Yanar: Cemaat Emniyette Nasıl Örgütlendi?*, http://www.antenna-tr.org/media/files/pdf/160148216.pdf, s.35.

[455] Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü'nün 31853594-101-938/922 sayı, 6.2.2014 tarih ve "Kanun Tasarısı" konulu yazısı, http://www2.tbmm.gov.tr/d24/1/1-0884.pdf, erişim tarihi: 10.10.2016.

Bakanlık'ın etkin yönetim ve karar alma mekanizmasına ters olduğu vurgulanmaktadır. Bakanlık hizmet birimlerinde eğitim plan ve programları konusunda uzman personelin mevcudiyetiyle TTKB'nin karar alıcı rolüne gereksinim kalmadığı belirtilmektedir. Gerekçe metninde ayrıca "*kurulduğu dönem ve kuruluş amacı dikkate alındığında Talim ve Terbiye Kurulu esasen eğitim alanında faaliyet gösteren bir vesayet kurumu niteliğindedir"* ifadesi yer almakta kurulun karar alıcı yetkilerinin sona erdirilmesine ilişkin "*devlet yönetimin de sivilleşme ve demokratikleşme adımlarının bir devamı olarak görülmelidir*" denilmektedir. Fakat ders çizelgelerinin hazırlanması, kitap ve ders materyallerinin seçimi gibi önceden TTKB'nın görev ve yetkilerinin bakanlık içinde hangi kuruma devredileceği ile ilgili bir bilgi yer almamaktadır. Eğitimde karar alma mekanizmalarının demokratikleştirilmesi ve eğitim-öğretimin içeriğinin insan hakları ve çoğulculuğu benimsemiş bir yapıya kavuşturulmasında TTKB'nin geleneksel rolünün sorgulanması anlamlı olmakla birlikte, kurumun kritik görevlerinin devri konusunun netleştirilmemesi bakanlığın merkezi güçlendirme eğilimine bir örnek teşkil etmektedir. Hükümetin ders kitaplarını basma iznini merkezde toplayarak yakın çevresine rant dağıtması şeklinde yorumlanmasına sebep olan bu durum hakkında Eğitim-Sen Başkanı Ünsal Yıldız şu değerlendirmelerde bulunmuştur:

> "Yaklaşık 2 yıldır Talim Terbiye ile ilgili atılan adımlara baktığımız zaman MEB'in kendi kurullarını dağıttığını ve dışarıdan hizmet alımına gittiğini görüyoruz. Örneğin bakanlık kendi kitabını kendi basabileceği halde, dışarıda bastırıyor artık. Burada trilyonlarca liralık kaynak söz konusu. Ders kitaplarının basılabilmesine olanak veren izin şimdiye kadar işin ehlindeydi. Bundan sonra ne olacak? Burada bakana imza yetkisi verilmesinin altında muazzam bir rant ilişkisi yatıyor olabilir. Çünkü son dönemde ders kitaplarının basım ve dağıtımında iktidara yakın çevrelerin etkin olduğunu biliyoruz. Bu son atılacak adımla, bakanlığın giderek merkezileşme ve kendisini her alanda güçlendirme çabasını görüyoruz."[456]

Bakanlığın teşkilat yapısının değiştirilerek sayıları 76 bini bulan yöneticinin görevlerinin değiştirilmesi, üst düzey yöneticilerin ve görevlerinde dört yılı dolduran okul müdürlerinin görevine son verilmesi yasanın ciddi bir kadrolaşmayı amaçlaması eleştirilerini beraberinde getirmiştir. Kanunun "*Okul ve Kurum Müdürleri, İl Millî Eğitim Müdürünün teklifi üzerine; Müdür Başyardımcısı ve Yardımcıları ise Okul veya Kurum Müdürünün inhası ve İl Millî Eğitim Müdürünün teklifi üzerine Vali tarafından dört yıllığına görevlendirilir*" maddesi ise hem okul müdürü hem de

[456] "Talim Terbiye'nin Yetkilerine Tırpan", *Milliyet Gazetesi*, 20.11.2013, http://www.milliyet.com.tr/talim-terbiye-nin-yetkilerine/gundem/detay/1794738/default.htm, erişim tarihi: 10.10.2016.

müdür yardımcılarının belirlenmesinde yazılı sınav şartını kaldırmaya yöneliktir. Türk Eğitim-Sen genel başkanı İsmail Koncuk, yasayla birlikte MEB'de iktidara biat etmeyen, yapılan yanlışlara ses çıkaran, farklı dünya görüşüne sahip olanlara yaşama hakkı tanınmayacağını, bu kişilerin MEB'de yönetici olamayacaklarını belirtmiş ve şöyle devam etmiştir:

> "Mevcut tabloya bakıldığında ilçe milli eğitim müdürlüğüne yapılan görevlendirmelerin bir sendikanın üyeleri olduğu görülmektedir. Hatta işi öyle ilerletmişler ki, örneğin İstanbul'a yapılan 21 ilçe milli eğitim müdürü görevlendirmesi bir sendikanın ya şube başkanı ya yönetim kurulu üyesi ya da temsilcisidir. (...) Başarıya, performansa kriter getirilmemiş, tek kriter yandaşlık olmuştur. Artık okulları siyasi referansla getirilen kişiler yönetecektir. (…) Şube müdürü görevlendirmelerinin sayısı şu anda 650'nin üzerindedir. Şube müdürlüğü görevlendirmelerinde de hiçbir kriter aranmamakta, mülakatla iktidara yakın kişiler şube müdürü yapılmakta; emek, alınteri, liyakat, kul hakkı hiçe sayılmaktadır. MEB'de Cumhuriyet tarihinde görülmemiş bir adam kayırmacılık, kadrolaşma devri yaşanmaktadır."[457]

Koncuk'un ilçe milli eğitim müdürlüğü atamalarında sözünü ettiği "bir sendika"nın Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim Bir-Sen) olması kuvvetli ihtimaldir, zira yasaya ilişkin kadrolaşma iddiaları genellikle hükümet ile ortak söylemlere sahip olan ve "devletin ideolojik aygıtı" olarak işlev gören Eğitim Bir-Sen üzerinden gitmiştir. Koncuk, okul müdür yardımcılarının okul müdürlerinin teklifi ile atanması konusunu da eleştirmiştir:

> "Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının müdür tarafından belirlenmesi de kabul edilemezdir. Objektif değerlendirme, sınav kazanmış olmak bunun neresindedir? Bu şekilde hak edenler değil, okul müdürü ile iyi ilişkisi olanlar, aynı dünya görüşüne sahip olanlar, siyasi ve sendikal tercihleri örtüşenler müdür yardımcısı, müdür başyardımcısı olacaktır. Artık müdür yardımcısı olmak için bileğinin hakkı, alnının teri değil; okul müdürünün, hatta siyasi parti teşkilatlarının referansı yeterli olacaktır."[458]

4.2.4. Dershanelerin Kapatılması

6528 sayılı kanun, pek çok önemli düzenleme içermesine rağmen kanunun kamuoyunda en çok tartışılan tarafı, AK Parti-Gülen Cemaati gerilimi bağlamında ideolojik bir yan da barındırması sebebiyle, dershanelerle ilgili getirilen düzenlemeler olmuştur. Buna göre 1 Eylül 2015 itibarıyla Türkiye'de dershane statüsünde hizmet veren tüm kurumların çalışmaları durdurulacak veya özel okula

[457] "Genel Başkan İsmail Koncuk Eğitim-Öğretim Yılını Değerlendirdi", *Eğitimin Sesi: gelecek eğitimle gelecek*, Türk Eğitim-Sen, Nisan-Mayıs-Haziran 2014, Sayı:47, s.6.
[458] A.g.e., s.7.

dönüştürülecektir.[459] Yani ortaöğretime veya yükseköğretime giriş sınavlarına ve bu sınavlar kapsamındaki derslere hazırlık kursları etkinliklerini 1 Eylül 2015 tarihine kadar sürdürebilecek, sonrasında ya kapatılacak ya da dönüşecektir.[460] Anayasa Mahkemesi'nin eğitim ve öğretim hakkı, girişimcilik hakkı, hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasına ilişkin hükümler uyarınca verdiği karar doğrultusunda tamamen kapatılamasa da çok büyük ölçüde kapatılmış ya da dönüşmüştür.[461]

Yasa tasarısında, dershanelerin kapatılması veya dönüştürülmesinin gerekçeleri arasında, dershanelerin "okula takviye kurslarına" dönüşmesi, dershanelere giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşması ve öğrencilerin okul dışındaki zamanlarını dershanelerde geçirmeleri nedeniyle sosyal beceri gelişimini destekleyen etkinliklerden uzak kalmaları sıralanmıştır.[462] Fakat ne bu gerekçeler ne de yasanın içeriği dershanelerin kaldırılmasının eğitim sistemindeki sorunu ne şekilde çözeceği sorusunun cevabını verebilmektedir. Zira dershanelere ilişkin ampirik çalışmalar dershaneye gitmenin üniversiteye giriş sınavı başarısını yükselttiğine, dershane harcamalarının pek çok ailenin bütçesinin önemli bir

[459] Kanunda ayrıca özel okula veya başka bir özel öğretim kurumuna dönüşmek isteyen kurumlara arsa ve bina desteği sağlanacağı, özel okul veya öğretim kurumuna dönüşme talebinde olan dershaneler, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bitimine kadar devam edecek olan geçiş sürecinin sonunda da gerekli koşulları sağlamaları halinde özel okullara dönüştürülecekleri karara bağlanmıştır.(6528 sayı, 1.3.2014 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.)

[460] Özel okula dönüşmek isteyen dershanelere, hazineye ait taşınmazlar üzerinde bedelsiz olarak en fazla 25 yıl süreli kullanım hakkı tesis edilmesi veya hazineye ait arsalardaki okul binalarının dershanelere kiraya verilmesi gibi destek politikaları öngörülmektedir. Dershanelerin 2018-19 eğitim-öğretim yılı sonuna kadar özel okula dönüşme sürecini tamamlamaları gerekmekte, bu süreçte dershaneler açık lise olarak faaliyet gösterebilmektedirler.

[461] CHP'nin başvurusu üzerine anayasa mahkemesi, 13.Temmuz 2015 tarihli kararında yasanın Özel Eğitim Kurumları Kanunu'ndaki 'dershaneler' ibaresinin yürürlükten kaldırılması, dershanelerin dönüştürülmesi ve gerekli dönüşümü tamamlamayan öğrenci etüt eğitim merkezlerinin eğitim öğretim faaliyetlerinin 1 Eylül'e kadar devam edebileceğine ilişkin hükümleri iptal etti. Kararın gerekçesinde anayasada belirlenen eğitim ve öğretim hakkı, girişimcilik hakkı, hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmasına ilişkin hükümler belirtildi.(2015/68 sayı ve 13.07.2015 tarihli Anayasa Mahkemesi kararı, http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/5d165f96-094e-4204-93d4-b5b3c262e6e5?excludeGerekce=False&wordsOnly=False, erişim tarihi: 11.10.2016) Sayılarının çok azalmasına rağmen, anayasa mahkemesi kararı sebebiyle tamamen kapatılamayan dershanelerle ilgili hükümet yeni bir çözüme başvurdu. MEB, 18 Eylül 2015'te yeni bir genelge yayımlayarak dershanelerin özel öğretim kurumlarına dönüşmesini yeniden düzenledi ve Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği'nde düzenleme yaparak, özel öğretim kurslarının en fazla 3 dersle sınırlı olarak açılabileceğine karar verdi. Şubat 2016'da ise Danıştay'ın bu maddeyi iptal etmesiyle, MEB özel öğretim kurslarında bilim grubu/ders sayısını 5'e çıkardı. 15 Temmuz 2016 askeri darbe girişiminden sonra ise hükümet dershanelere bir sınırlama daha getirdi. 5.8.2016'da resmi gazete yayınlanan düzenleme ile MEB özel öğretim merkezi açmak isteyenlerin en fazla bir ders/bilim grubu için başvurabileceği, mevcut özel etüt kurslarının da 1 Temmuz 2018'e kadar, kurumlarını bir bilim grubunda faaliyet göstermeye uygun hale getireceği uygulamasını getirdi.

[462] Başbakanlık 06.02.2014 tarih, 31853594-101-938/922 sayı ve Kanun Tasarısı konulu yazı.

bölümünü oluşturduğuna ve okulda verilen eğitimin üniversiteye giriş sınavında başarılı olmak için yetersiz bulunmasının dershanelere yönelmede temel neden olduğuna işaret etmektedir.[463] Yani Türkiye'de öğrenciler ve ailelerin dershanelere yönelimi, nitelikli eğitim talebi ve üniversiteye giriş sınavlarındaki rekabet ile yakından ilişkilidir. Okulda verilen eğitimin üniversiteye giriş sınavı için yetersizliği sorunu giderilmeden ve okulda eğitimin kalitesini artırmaksızın dershanelerin kaldırılması, yoksul aile çocukları için daha büyük bir dezavantaj doğurma riskini taşımaktadır. Çünkü zengin aileler hem çocuklarını daha iyi eğitim veren okullara gönderme imkanına hem de çocuklarına özel ders aldırma imkanına sahip olabilecekken fakir ailelerin çocukları için bu imkanlar sağlanamayacaktır. Bu anlamda fırsat eşitliği için eğitim kalitesinin artırılması gibi daha köklü çözümler anlam kazanmaktadır. Yani dershaneye olan ihtiyacı ortaya kaldırmadan dershaneleri kapatmak eğitimin kalitesini yükseltmek veya fırsat eşitsizliğini önlemek gibi amaçlara hizmet etmeye yönelik bir adım olarak değerlendirilemeyeceğinden kanunun hedefini başka yerlerde aramak gerekmektedir.

Dershanelerin, iyi okullarda okuyabilmek için her öğrencinin kaçınılmaz olarak gitmek zorunda kaldığı yerler olarak eğitim alanında en güçlü ticari kurumlar olduklarını hatırlamak önemlidir. 2000'li yıllar öncesinde de giderek güçlenen dershane sektörü, AK Parti hükümetleri döneminde daha da güçlendirilmiştir, ta ki bu yasa çıkana kadar.[464] Dershanelerin kapatılması yukarıda belirtildiği gibi okulda eğitim kalitesini artırmaya yönelik önlemlerle desteklenmediği için dershane ihtiyacını da ortadan kaldırmamıştır. Kapatılan dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi, özel okullarda okuyan öğrencilere devlet desteği verilmesi gibi politikalar, zaten hükümetin takviye kursları ya da özel eğitim kurumlarına ihtiyacın

[463] Eğitim Reformu Girişimi, "Dershanelerin Kapatılması Eğitimde Kaliteyi ve Fırsat Eşitliğini Sağlar mı?", Politika Notu, http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG_PN_Dershaneler_221113.pdf, erişim tarihi: 02.10.2016.

[464] Milli Eğitim İstatistiklerine bakıldığında, 2000-2001 yılı verilerine göre Türkiye genelindeki dershane sayısı 1864 iken, bu sayı ilk iki AK Parti hükümeti döneminde kademeli olarak yükselerek 2010-2011 yılında 4.099'a ulaşmıştır. Benzer şekilde 2000-2001 yılında öğrenci sayısı 523.244 iken ve 2010-2011 yılında 1.234.738 olarak kaydedilmiştir. 2011-2012'de dershane sayısı yıllar sonra ilk kez azalarak 3.961'e, öğrenci sayısı da 1.219.472'e düşmüştür. Bu tarihten sonra da dershane sayıları sürekli azalmış, 2012-2013'de 3.858, 2013-2014'de 3.579, 2014-2015'de 3.185'e düşmüştür. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında dershane sayısı 938'dir. Öğrenci sayıları da 2012-2013'de 1.280.297, 2013-2014'de 1.220.435, 2014-2015'de 1.062. 890, 2015-2016'da 536.234 olarak kayıtlara geçmiştir. 2015-2016 yılı dershane sayısındaki dramatik düşüş yasanın dershanelerinin faaliyetlerinin son tarihi olarak 1 Eylül 2015'i belirlemesinden kaynaklanmaktadır.(MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2000-2016)

azaltılması gibi bir politika öngörmediğini ortaya koymaktadır. Bu durumda dershanelerin kapatılması düzenlemesi, hükümetin bu alandaki sermayeyi yönetmek konusundaki istekliliği ve Gülen cemaatinin dershaneler alanındaki etkisinin kırılması gibi ideolojik kaygılara hizmet eder görünmektedir. Dershanelerin kapatılmasının hükümet-cemaat ilişkileri ekseninde tartışılması sonraki bölümde "AK Parti- Cemaat Çekişmesinin Zemini Olarak Eğitim" başlığı altında daha geniş olarak ele alınacaktır. İzleyen iki alt başlıkta dershanelerin kapatılmasıyla eğitimde özelleştirme hedefinin uyumluluğu üzerinde durulacaktır.

4.2.4.1.Eğitimde Özelleştirme: Özel Okullarda Okuyana Devlet Desteği

MEB, dershanelerin dönüştürülmesi projesinin uzantısı olarak özel sektörden eğitim hizmeti satın alınması yöntemiyle özel okulların desteklenmesi politikasını da kurgulamaktadır. Özel okulların desteklenmesi konusu Dokuzuncu ve Onuncu Kalkınma Planları ve MEB 2010-2014 Stratejik Planı çerçevesinde de öne çıkmıştır. Nitekim dershanelerin kapatılması ya da özel okullara dönüştürülmesini öngören 6528 sayılı kanunun getirdiği önemli düzenlemelerden biri de özel okullarda eğitim-öğretim görmek isteyen öğrencilere okul ücretlerini karşılayabilmeleri için kamu bütçesinden mali destek sağlanması, yani kamunun özel okullardan hizmet satın alması uygulamasıdır. Yasaya göre, eğitim ve öğretim desteği verilecek toplam öğrenci sayısı her yıl Maliye Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığınca birlikte belirlenecektir. [465] Türkiye'de özel okullardan hizmet satın alınması politika dokümanlarında siyasi irade tarafından dile getirilmiş ancak uygulanması yönünde yasal düzenlemeler tamamlanmamıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında hayata geçirilen eğitim ve öğretim desteği, tüm sosyo-ekonomik düzeydeki aileler için aynı tutarı öngörmesiyle her aile için aynı düzeyde erişilebilir değildir. 2014-15'te destek tutarı okulöncesi için yıllık 2.500, ilkokul için 3.000, ortaokul ve lise (temel lise hariç) için 3.500, temel lise için ise 3.000 TL'ydi. [466] Özel okul ücretlerinin çok altında olan bu tutarlar sebebiyle gelir düzeyi düşük ailelerin çocukları desteğe hak kazansa bile bundan yararlanamıyorlardı, çünkü bu aileler ücretin geri kalanını karşılayamıyordu. 2015-16 eğitim-öğretim yılında destek, enflasyona yakın bir

[465] 6528 sayı, 1.3.2014 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

[466] MEB 24.11.2014 tarih, 95178074/405.01/5620587 sayı ve Eğitim Öğretim Desteği/Ödeme İşlemleri konulu yazısı, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/24115426_eitimveretimdestei.pdf, erişim tarihi:19.10.2016

oranda, yaklaşık % 7 artırılarak okulöncesi için 2.680, ilkokul için 3.220, ortaokul ve lise (temel lise hariç) için 3.750, temel lise için ise 3.220 TL oldu.[467] 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ücretlerinde ise okulöncesi için 2.860.00 TL, ilkokul için 3.440.00 TL, ortaokul ve lise için 4.000.00 TL ile önceki yıla göre yine %7 civarında bir artış olmuştur.[468] Ücreti ortalama düzeylerde bir özel okul olan Kartal Doğa Koleji'nin 2016-2017 eğitim öğretim yılı ücretleri anaokulunda 20.750, 1-4.sınıfta 22.500, 5-8. sınıfta 24.000, lisede 23.00 TL'dir.[469] Bu durumda devlet desteği, özellikle de daha pahalı olan büyük şehirlerdeki özel okullar düşünüldüğünde, ücretin çok küçük bir kısmını karşılamakta, dolayısıyla devlet desteğinin gelir düzey düşük ailelerin çocuklarını özel okula gönderebilmesini sağlayamamaktadır. Özel okullara verilen desteği, destek verilecek öğrencilerin saptanmasında kullanılan puanlama sisteminin düşük gelir grubundaki öğrenciler için avantajlı olmasına rağmen eşitsiz bir uygulama olarak değerlendirilebilir, zira eğitim destek miktarı ailenin gelir düzeyiyle ters orantılı olarak belirlenmesi gerekir. Bu haliyle uygulamanın zaten özel okula gidebilecek olan ve/veya gelir düzeyi yüksek ailelerden gelen öğrencilerin kamu finansmanıyla desteklenmesi dışında fazla bir işlevi olmadığı söylenebilir.

Sosyoekonomik durum, daha geniş bir çerçevede bakarak bu uygulamanın ötesinde düşünüldüğünde, yalnızca özel okullara gidebilmeyi değil, gidilen okul türünü de etkilemektedir. Araştırmalar, ortaöğretimde, yoksul ailelerden gelen çocuklar devlet okulları içinde de meslek liselerinde yoğunlaştığını, en yüksek sosyoekonomik dilimden olan çocukların ise ağırlıklı olarak fen liseleri ve anadolu liselerine gittiğini ortaya koymaktadır.[470] PISA 2012 sonuçları, ortaöğretim programlarının akademik başarı açısından aynı nitelikte eğitim sunmadığını, Fen liseleri ve Anadolu liselerinde üst düzey yeterlik gösteren öğrenciler yoğunlaşırken, meslek liselerindeki öğrencilerin % 90'ı en alt düzeyde yeterlik gösterdiğine işaret

[467] MEB, 2015-2016 Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görecek Öğrencilere Verilecek Eğitim Ve Öğretim Desteğine İlişkin Sıkça Sorulan Sorular ve Cevapları, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/11030455_eitimveretimdesteiskasorulansorularvecevaplar.pdf, erişim tarihi: 19.10.2016.

[468] 06.08.2016 tarih ve 29793 sayılı Resmi Gazete, 2016-2017 Eğitim Ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler İçin Eğitim Ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/08115253_egitimogretimdstgi.pdf, erişim tarihi: 19.10.2016.

[469] Doğa Okulları fiyat listesi, http://www.dogaokullari.com/tr/doga-koleji-fiyat-listesi, erişim tarihi: 11.10.2016.

[470] Işıl Oral ve Eileen Joyce McGivney, *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz*, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul, 2014.

etmektedir.[471] Başka bir çalışma, devlet okulları ve özel okullar arasındaki uçurum kadar çocuklara eşit imkânları sağlaması beklenen devlet okullarının kendi arasında da gittikçe artan farklar gözlemlemiştir. [472] Bunlardan çıkan sonuç, düşük sosyoekonomik altyapıdan gelen çocukların daha az kaynağın ve yetersiz fiziki şartların bulunduğu "yoksul" ve "başarısız" okullara erişebilirken, daha varlıklı ailelerin çocuklarının ise daha iyi koşullara sahip okullarda eğitim alabildiklerini göstermektedir.

Kamunun özel sektörden hizmet satın alması, özel okula dönüşmek isteyen dershanelere taşınmaz tahsis edilebilmesi ve kiraya verilmesi, kredi teşvikleri, AK Parti'nin politika dokümanlarında eğitim politikalarında özel okulların payını ve eğitimde özel sektörün rolünü artırma hedefi doğrultusunda attığı adımlardır. Devlet sadece özel okulda okumalarını teşvik için öğrencilere değil, özel okullara da aldıkları öğrenci başına teşvik vermektedir.

4.2.4.2.Dershanelerin Yeni Versiyonu: Temel Liseler

Dershanelerin özel okullara dönüşümüne izin veren yasa sonucunda-cemaatçi olmadıklarına kanaat getirilerek- özel okullara dönüşmeye hak kazanan dershanelerin tamamına yakını temel lise olarak hizmet vermeye başlamıştır.[473] Hükümetin temel liselere diğer özel okullarla kıyaslandığında bir anlamda ayrıcalık tanıdığı görülür. Özel Öğretim Kurumları Standartları Yönergesi [474] dönüşüm sürecindeki dershanelerin 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonuna kadar tüm diğer özel okullar için gerekli olan fiziksel şartların altındaki koşullarda eğitim yapabileceğine işaret etmektedir. [475] Bu 'ayrıcalıklar' dershanelerin fiziksel olarak dönüşmesine gerek

---

[471] *Program for International Student Assessment* (PISA) 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know: Key results from PISA 2012, http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

[472] Candaş, A. ve Yılmaz, V. (2010). *Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bakış.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu.

[473] Yasanın çıkmasından 2015 Temmuz ayı sonuna kadar 2 bin 288 dershane özel okula dönüşüm programına müracaat ederken başvuranlardan 2 bin 259'u dönüşüm programı kapsamına alınmıştır. Yasal başvuruyu tamamlayarak özel okula dönüşmeye hak kazanan dershane sayısı 829 olarak kayıtlara geçerken bunlardan 727'si temel lise, 91'i özel ortaokul, 6'sı özel ilkokul, 3'ü özel anadolu lisesi, 2'si ise özel okul öncesi eğitim kurumu olarak hizmet vermeye başlamıştır.(İlhan Taşçı, BBC, 14.07.2015, http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/07/150714_dershaneler_ne_olacak, erişim tarihi: 11.10.2016.)

[474] Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi, http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/19054356_19012015standartlar.pdf

[475] Örneğin, diğer özel okullar için geçerli olan en az 250 m2'lik oyun bahçesine sahip olma zorunluluğu, dönüşüm kapsamına alınan kurumlar için 2018-19 eğitim-öğretim yılının sonuna dek geçerli değildir. Bu okulların, bağımsız bir binaları olması da gerekmemektedir. Ayrıca, bu kurumların

kalmadığı anlamına gelmektedir. Fiziki şartların yanı sıra, temel liselere ikili öğretim yapma ayrıcalığı tanınmaktadır ki ikili öğretimin yarattığı olumsuzluklar çeşitli çalışmalarla ortaya koyulmuştur. En önemlisi ise, temel liselerin yüz yüze ders yapmaları gereken saat sayısı, diğer liselerden daha düşüktür, çünkü pek çok zorunlu ve seçmeli ders uzaktan eğitim ile verilebilmektedir. Dönüşüm sürecindeki kurumlara tanınan tüm bu ayrıcalıklar eğitim kalitesi açısından olumlu olmamakla birlikte, öğrenciler açısından tercih sebebi olmasından dolayı diğer özel okulların temel liselerle rekabet etmesini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bu kurumların, diğer özel okullara göre daha düşük ücretlerle öğrenci alması ve üniversiteye hazırlık temalı tanıtım yapması öğrencilerin temel liselere ilgisini artırmıştır. Bu durum aynı zamanda dershanelerin pratikte kapanmadığını da ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ve ailelerinin üniversiteye giriş konusundaki kaygıları devam ettiği sürece temel liselerin sınavlara hazırlık odaklı tanıtımlarının rağbet görmesi şaşırtıcı olmaz.[476] Öğrencilerin tıpkı dershanelere gider gibi 12.sınıfta okudukları okulu bırakarak, üniversiteye hazırlık amacıyla temel liselere yazıldığı gözlenmektedir. Bu durumun özellikle anadolu liselerinde yaygın olduğu bilinmektedir. Bu okullara geçildiğinde devlette alınan teşvik hesaba katıldığında bile eğitim ücretinin dershane ücretlerinden daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu durumda temel liselere gidemeyen, daha düşük sosyo-ekonomik durumlu ailelerin çocukları ise sınavlara hazırlıkta, dershane sisteminden daha da dezavantajlı bir konuma düşmektedir. Diğer yandan, devlet okullarının da temel liseler kadar yoğun olmamakla birlikte sınava hazırlık kursları açtığı biliniyor. Dönüşüm sürecinde birçok devlet okulu ve özel lise, öğrencilerini üniversite sınavına hazırlamak için farklı yöntemler izledi. Bir kısmı daha önce dershanede çalışan bir grup öğretmenle dışarıdan destek alma yolunu seçerken, bir kısmı da kadrolu öğretmen aldı. Bazı okullar bu yeni yapılanma için veliden ek ücret istedi. Sonuç olarak, dershanelerin kapanması uygulamasının özel okulları arttırdığı ve bir anlamda tüm okulları dershaneleşmeye yönlendirdiği görülmektedir.

öğretmenler odası, beden eğitimi salonu ve kütüphane gibi alanlarının, 2018-19 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar aynı düzeyde eğitim veren diğer özel okullardan daha küçük olmasına izin verilmektedir. Eğer okul binasında kapalı spor salonu açılamıyorsa, bunun yerine okula 5 km'den daha yakın olan herhangi bir spor salonu, protokol yapılarak kullanılabilmektedir.

[476] Yeliz Düşkün, "Dershaneler dönüşürken göz ardı edilenler", 10.04.2015, *Aljazeera Türk*, http://www.aljazeera.com.tr/gorus/dershaneler-donusurken-goz-ardi-edilenler, erişim tarihi: 28.10.2016.

4.2.5. "Proje Okul" Uygulaması

"Proje Okul" uygulaması, AK Parti'nin eğitim alanında öne çıkan tartışmalı uygulamalarından bir diğeridir. Uygulamanın temeli 14 Mart 2014 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan 6528 Sayılı Kanun ile "*Bakan onayı ile 'proje okulu' olarak seçilen kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri Milli Eğitim Bakanı tarafından yapılacağı*" [477] ibaresine dayanmaktadır. Yani proje okulların yönetici ve öğretmenlerinin ataması taşra teşkilatına bağlı hükümlere göre sınavla yapılmayacak, bu okullara öğretmen ve müdür atamalarını doğrudan Milli Eğitim Bakanı yapacaktır. "Proje Okul" uygulaması kapsamına Ocak 2015'te seçkin liselerin de alınması ve aynı yıl Üsküdar'daki bir lisenin bir gecede 26 öğretmeninin Bakan Nabi Avcı'nın talimatıyla merkeze çekilmesiyle başlayan süreç, İstanbul Erkek Lisesi'ne Bakan tarafından sınavsız olarak müdür yardımcısı atanmasıyla önemli bir boyut kazanmıştı. İstanbul Erkek, Galatasaray, Kabataş Erkek, Bornova Anadolu, Ankara Fen liseleri gibi başarılı okullardan onlarca öğretmen bu yöntem sonucunda merkeze çekilmiş, sınavsız yönetici atamaları başlatılmıştır. Proje okul kapsamındaki İstanbul Erkek Lisesi öğrencileri, idarecilerinin değiştirilmesi sonucunda 2016 yılı mezuniyet töreninde, okul müdürü Hikmet Konar'a sırtlarını dönerek eylem yapmış, bu eylemin ardından Cağaloğlu Anadolu Lisesi, Bornova Anadolu Lisesi, Vefa Lisesi ve Türkiye'nin çeşitli yerlerinden onlarca lise "Karanlığa Sırtımızı Dönüyoruz!!!" bildirileri yayınlamıştır. Kendi katılımları olmadan alınan karara sosyal medya üzerinden de tepki gösteren öğrenciler demokratik bir okul ortamı talebiyle #projenizdeğiliz başlıklarıyla yayınlar yapmışlardır.

MEB bu tepkilere rağmen, 1 Eylül 2016'da MEB Özel Program ve Proje Uygulanan Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ni [478] yayınlanarak uygulamayı yerleştirme konusunda kararlı olduğu izlenimi vermiştir. Yönetmeliğe göre, proje okulu ilan edilen kurumlarda 8 yıl ve daha fazla süredir görev yapan öğretmenlerin görevlerinin sona erdiği bildirilmiştir. Türkiye'nin en başarılı okullarının aralarında bulunduğu okulları, "proje okulu" ilan ederek, karar alma mekanizmalarını doğrudan kendisine bağlayan Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu uygulaması çelişkiler içermektedir. Yönetmelikte proje okulların belirlenmesinde okulun ulusal sınavlarda gösterdiği

[477] 6528 sayılı kanun, 22.madde.
[478] 1 Eylül 2016 tarih ve 29818 sayılı Resmi Gazete, Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği.

başarı ile birlikte okulun yetiştirdiği devlet adamları ve köklü olması anlamında bir tarihsellik taşıması şartı vardır. Dolayısıyla amaç, köklü ve başarılı olan okulların seçilmesi ve bunların kadrolarının doğrudan MEB eliyle düzenlenmesidir. Buradaki çelişki, eğitimi iyileştirmek amacını taşıyan bir projenin düzenlemeye neden başarısı düşük okullardan değil de en başarılı olan okullardan başladığıdır. Eğer öğretmenler arasında bir nitelik farkı varsa ve okulun başarısı bununla ilişkilendirildiyse, o zaman başarılı okullardaki yüksek nitelikli öğretmenler dağıtılarak bu okulların başarısı düşürülmemeli, diğer okulların öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Diğer yandan, öğrencilerin seçimine ilişkin madde de en az öğretmenlerin seçimi kadar önem taşımaktadır, zira *"gerekli görülmesi halinde bünyesinde ortaokul bulunan proje okullarına öğrenci alımı, okul yönetimince yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınav sonucuna göre belirlenebilir"* maddesiyle öğrenci seçme ve kayıt koşulları da merkezi sistemin dışına çıkartılmıştır. Bu durumda bakana idareci kadrosunu, bakanın belirlediği idarecilere de öğrencileri seçme yetkisi verilmektedir.

Proje Okul uygulaması, mevzuatta yer alanlar bir yana, gerek öğrenciler tarafından anlatılan gerekse medyaya yansıyan deneyimler üzerinden mevzuatta yer almayan yönleriyle de tartışılmaktadır. Bunlar arasında kadrolaşma, özelleştirme ve muhafazakarlaştırma eleştirileri öne çıkmaktadır. Gerek basına yansıyanlar gerekse öğrencilerin yayınladıkları "muhafazakar hayat görüşü değil, bilimsel eğitim istiyoruz" bildirileri, proje okullara atanan müdürler ve müdür yardımcılarının muhafazakar insanlar arasından seçildiği eleştirilerine işaret etmektedir. Öğretmen ve yönetici atamalarını bakanlık elinde toplayarak hükümet, kendine biat etmesi, kendi ideolojisini benimsemesi anlamında 'makbul' kişileri bu okullara atayarak dinselleştirilen ve muhafazakarlaşan bir eğitim ortamı sağlamaya çalışmakla eleştirilmektedir. Eğitim-İş Sendikası Genel Başkanı Veli Demir, bakan tarafından atanmanın torpille atanmak anlamına geldiğini, bunun sonucunda en iyi okulların bilimsel eğitime inanmayan, eğitimi inanç alanına karıştıran öğretmen ve yöneticilerle doldurulacağını, Eğitim-Sen de proje okulların yeni bir siyasal kadrolaşma tehdidiyle karşı karşıya olduğunu ve bu durumun, proje okullarındaki eğitimin niteliğini olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir.[479] Diğer yandan, Milli

[479] Mine Özdemir ve Ayşegül Kahvecioğlu, "Proje okullarda öğrenciler huzursuz", 23.09.2016, *Milliyet Gazetesi*, http://www.milliyet.com.tr/proje-okullarda-ogrenciler-huzursuz-gundem-2315219/, erişim tarihi: 07.11.2016.

Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın bir soru önergesine yönelik cevabında Türkiye genelinde Proje Okul sayısının 163 olduğunu ve İstanbul'da Proje Okullar'dan ayrılan öğretmen sayısının ise 275 kişi olarak toplam öğretmen sayısının yüzde 18'ini oluşturduğunu ifade ederek kadrolaşma veya okulların dönüştürüldüğü iddialarının gerçekleri yansıtmadığını iddia etmiştir.[480] Fakat 2015 yılında Proje Okul kapsamında Bakan tarafından Kabataş Erkek Lisesi'nde müdür yardımcılığına atanan Şakir Voyvot'un 2014'de Anadolu Gençlik Teşkilatı isimli vakfın kürsüsünde yaptığı bir konuşmasında[481] "*artık bu memlekette bütün okullarımızın imam hatip lisesi gibi olmasının zamanı geldi*", *"dağı taşı dolduracağız", "yeryüzünde rüzgar İslam'a doğru dönmüştür"* ifadeleri ve bunun benzerleri, eleştirileri ve endişeleri besler niteliktedir. Ayrıca 15 Temmuz 2016 darbe girişimi sonrası yükselen kadrolaşma eleştirileri Proje Okullar ile ilgili 1 Eylül 2016'da yayınlanan yönetmelik ile daha da alevlendi. Aralık 2016'da İstanbul Erkek Lisesi okul yöneticileri tarafından Almanca öğretmenlerine gönderilen yılbaşı etkinliklerinin yapılmamasının istenmesi de bu okullara yönelik girişildiği öne sürülen dinselleştirme ve muhafazakarlaştırma çabalarına yönelik eleştirileri artırmıştır. Gönderilen e-mailde, öğretmenlerden yılbaşı için süslemeler, çam ağacı ışıklandırmaları, parti, konser ve benzeri etkinliklerden sakınmaları, ayrıca derslerde de yılbaşından bahsetmemeleri istenmiştir.[482] Bu yasak, 2017 yılına girerken Türkiye'de gerek medyada gerekse sosyal medyada yükselen "Müslüman yılbaşı kutlamaz, yılbaşı ve noel kutlamalarına hayır" temalı, sosyal medyada bir noel babaya yumruk atan fesli ve sakallı kişinin görüntüsünün yaygınlaştırılması ile saldırgan bir hale de işaret eden toplumsal durumla bağlantılı olarak okunmalıdır. Söz konusu toplumsal saldırganlığın önüne geçmek için herhangi bir önlem almaması, hükümetin bu nefret atmosferine katkı sunduğu eleştirilerini beraberinde getirmiştir. Hükümete bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı'nın yılbaşından önceki Cuma günü okunması için camilere gönderdiği vaazda yılbaşı kutlamalarını "*değerlerimizle örtüşmeyen, mümine yakışmayan gayri*

[480] "Bakan Yılmaz: Proje okul sayısı 163", *Hürriyet Gazetesi*, 02.11.2016, http://www.hurriyet.com.tr/bakan-yilmaz-proje-okul-sayisi-163-40265877, erişim tarihi: 07.11.2016.
[481] https://www.youtube.com/watch?v=hUrH7dVqvYA, erişim tarihi: 07.11.2016, "Kabataş Erkek Lisesi Müdür Yardımcısı: Bütün okullarımızın imam hatip lisesi gibi olması zamanı geldi", Birgün Gazetesi, 10.10.2016, http://www.birgun.net/haber-detay/kabatas-erkek-lisesi-mudur-yardimcisi-butun-okullarimizin-imam-hatip-lisesi-gibi-olmasi-zamani-geldi-130980.html, erişim tarihi: 07.11.2016
[482] Demet Sargın, "Almanca Eğitim Veren Lisede Yılbaşı Yasağı", *Birgün Gazetesi*, 18.12.2016, http://www.birgun.net/haber-detay/almanca-egitim-veren-lisede-yilbasi-yasagi-139981.html, erişim tarihi: 08.01.2017.

meşru tutum ve davranış" şeklinde nitelemiştir. Dinsel yaşamı, laik toplum düzenine uygun hale getirmekle görevlendirilen bir kurumun sadece İslami bir söylem benimsemesi kadim sorununun yanında, toplumun büyük bir bölümünce önemsenen yılbaşı hakkında yasakçı bir tutum takınması, bu kurumun yasakçı ve katı bir İslam yorumuna evrildiği izlenimi vermektedir.

Proje Okul uygulamasıyla MEB eliyle yapılan yeni atamalar, hükümetin özelleştirme anlamında da kadrolaşma amaçlarına hizmet etmekle eleştirilmiştir. Proje Okul sisteminin getirdiği öğretmen ve yönetici atamalarının sonucunda seçkin okulların sıradan okullara dönüştürdüğü, böylece çocuklarını bu okullarda okutan orta sınıf aileleri ister istemez özel okullara yönelmek zorunda bırakarak özelleştirmeyi hedeflediği savulmuştur. Diğer yandan hükümet bu okulları projelendirerek hem bu okullara yatırım yapmaktan kurtulmuş hem de binaları ve arazileri çok değerli olmasıyla özel sektörün ilgi alanına giren bu okullar üzerinden kendine yakın sermaye kesimine proje üretmektedir.[483] Zira proje okullarının hem öğrenci başarısı anlamında hem de bulunduğu binanın tarihi olması anlamında öne çıkması yönetmeliğe göre proje okullarının belirlenme şartları arasındadır.[484]

Tüm bu eleştirilere istinaden Eğitim-Sen, proje okullara bakanın doğrudan öğretmen ve okul yöneticisi atamasını düzenleyen Doğrudan Merkez Teşkilatına Bağlı Kurumlara Yönetici Görevlendirilmesine ve Öğretmen Atamasına İlişkin Yönerge'nin yürütmesinin durdurulması için Danıştay İkinci Dairesi'ne başvurdu. 25 Şubat 2016'da dairenin, yönergenin yürütmesinin durdurulması istemini reddetmesinin ardından Eğitim-Sen, daire kararının, Danıştay İdari Dava Daireleri Kurulu'ndan temyizini istedi. Kurul, "Bakana, doğrudan Bakanlık merkez teşkilatına bağlanan kurumları belirleme ve bu kurumlara yapılacak öğretmen atamaları ve yönetici görevlendirmeleri konusunda sınırları belli olmayan ve herhangi bir ölçüte dayanmayan çok geniş bir yetki verildiği" gerekçesiyle düzenlemeyi anayasaya aykırı bularak 13 Haziran 2016 tarihinde Anayasa Mahkemesi'ne başvurulmasına karar verdi. Anayasa Mahkemesi Nisan 2017'de verdiği kararında Bakan onayı ile proje okulu olarak seçilen ve belirli eğitim reformu ve programları uygulanan

[483] Atilla Özsever, "'Proje Okul'un diğer bir adı özelleştirme", 18.10.2016, *Birgün Gazetesi*, http://www.birgun.net/haber-detay/proje-okul-un-diger-bir-adi-ozellestirme-131816.html, erişim tarihi: 07.11.2016.

[484] Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği, proje okullarının belirlenmesi, madde 6.

okul ve kurumlara Bakan tarafından öğretmen atanmasına ve yönetici görevlendirilmesine imkan veren düzenlemeyi iptal etmedi.[485]

4.2.6. Öğretmen Atamaları: 'Makbul' Öğretmen/Yönetici Seçimi ve Kadrolaşma İddiaları

2013'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı'nın Eğitim Kurumu Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile okul müdür ve müdür yardımcılarının belirlenmesi esası olan merkezi yazılı sınava sözlü sınav eklenmiştir.[486] 2014'de Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik'te yapılan değişiklik ile de 2014 yılı itibariyle uygulanmak üzere sadece sözlü sınav şartı getirilmiş ve atamalar valilik veya il milli eğitim müdürlüklerine bırakılmıştır.[487] Söz konusu düzenleme 6528 sayılı kanunda da- önceki sayfalarda bahsedildiği üzere- öngörülmüştür. Bu değişiklikler, müdür ve müdür yardımcılarının atanmasında liyakat usulünün kaldırılarak 'torpil' ile göreve getirmelere yol açtığı şeklinde eleştirilmiştir. Bu eleştiriler atamaların iktidarın eline bırakıldığı ve iktidara yakın kişilerin ve ağırlıklı olarak iktidarla paralel söylemleriyle bilinen Eğitim Bir-Sen üyelerinin bu görevlere getirildiği konularında yoğunlaşmıştır.

Eğitim-Sen Merkez Eğitim sekreteri Betül Korkut, AK Parti'nin bu uygulamayla sürekli denetim altında tutabileceği yönetici kadroları yaratmak suretiyle aleni şekilde kadrolaştığını savunmuştur.[488] En temel iddia MEB ve okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak Eğitim Bir-Sen üyeleri arasından seçildiğidir. Eğitim Bir-Sen yöneticileri her ne kadar AK Parti iktidarına yakın oldukları iddiasını reddetseler de eğitim politikaları hakkında söylemleri AK Parti hükümetin söylemleriyle çarpıcı şekilde benzerdir. Nitekim Eğitim Bir-Sen, karma eğitimin kaldırılmasından, otelcilik ve turizm meslek liselerinin müfredatından alkollü içecek dersinin kaldırılmasına, 4+4+4 eğitim sisteminin getirilmesinden, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin yaygınlaşmasına uzanan AK Parti döneminde eğitime yön

[485] "Anayasa Mahkemesi Proje Okul Kararını Verdi", *Kamu Biz*, 12.04.2017, http://www.kamubiz.com/egitim/anayasa-mahkemesi-proje-okul-kararini-verdi-h772.html, erişim tarihi: 20.04.2017.
[486] 28 Şubat 2013 tarihli ve 28573 sayılı Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.
[487] 10 Haziran 2014 tarihli ve 29029 sayılı Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik.
[488] "Valiler de Okul Müdürü Atayacak", *Bianet*, 23.01.2013, http://bianet.org/bianet/egitim/143806-valiler-de-okul-muduru-atayacak, erişim tarihi: 05.11.2016.

veren yasaları yasalaşmaları öncesinde eğitim şuralarında öneren sendika olarak öne çıkmıştır.[489] 1992 yılında kurulan ve AK Parti iktidarından önce 18 bin olan üye sayısı olan Eğitim Bir-Sen'in 2016 Temmuz İstatistiklerine göre 402 bin 171 ile eğitim alanında en çok üyeye sahip sendika olması[490] da dikkat çekicidir. İlker Akçasoy, "yandaş sendika" olarak değerlendirdiği Eğitim Bir-Sen'i AK Parti'nin eğitimde kadrolaşmak için ustalıkla kullandığı bir araç olarak değerlendirir:

> "Atama işlemleri, aday öğretmenlik statüsünün kaldırılması, tayin, müdürlük atamaları gibi işlemlerin yapılabilmesindeki temel koşul, yandaş sendika üyeliğine indirgenmiştir. Soruşturma geçirmeme, baskıya maruz kalmamanın tek yolunun bu olduğu yıllar içerisinde eğitim emekçilerinin zihin dünyasına kazınmak istenmiştir."[491]

Yönetici kadrolarının belirlenmesi için getirilen sözlü sınav şartı, 15 Temmuz darbe girişimi sonrası görevden alınan 20.000 öğretmenden boşalan yerleri doldurmak amacıyla açılan 40.000 kişilik öğretmen kontenjanı için de devreye sokuldu. MEB'in ilk defa 2016 Eylül atamalarıyla hayata geçen uygulamasına göre başvuranlar önce KPSS sınavına girdi sonra görevlendirilecek öğretmen sayısının üç katı kadar adaya sözlü sınav yapıldı. Yeni uygulama sonrası öğretmen adaylarının yorumları sözlü sınavın oldukça ideolojik bir 'tespiti' hedeflediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları sözlü sınavda alanları dışında ilginç sorularla karşılaştıklarını, "Gezi'de ne hissettin?, Alevi misin Sünni misin?, İnsan kopyası iyi mi kötü mü?, Terör örgütlerini sayınız, Yılbaşında kutlama yaptınız mı?" Oruç tutuyor musun? Reis deyince aklına kim geliyor? Sayın Öcalan' ifadesi hakkında ne düşünüyorsun? Üye olduğunuz sivil toplum örgütü var mı? Hangi gazete ve köşe yazılarını takip ediyorsunuz? Hangi dershaneye gittin? 15 Temmuz sürecini değerlendirin? gibi sorular sorulduğunu belirtmiştir.[492] Bazı adayların ise KPSS'den çok yüksek puanlar almalarına rağmen mülakatla notlarının düşürülmesi sebebiyle

---

[489] "Her taşın altından çıkan sendika: Eğitim Bir-Sen", 14.12.2014, *Radikal Gazetesi*, http://www.radikal.com.tr/turkiye/her-tasin-altindan-cikan-sendika-egitim-bir-sen-1250506/, erişim tarihi: 20.06.2016.

[490] Kamu Görevleri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2016 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ, 4 Temmuz 2016 Tarihli ve 29762 Sayılı Resmi Gazete, http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160704.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160704.htm, erişim tarihi: 28.08.2016.

[491] İlker Akçasoy, "AKP'nin Eğitim Bilançosu: 'Oku, Düşün, Uygula, Neticelendir'", *Ayrıntı Dergi*, 14 Haziran 2015, http://ayrintidergi.com.tr/akpnin-egitim-bilancosu-oku-dusun-uygula-neticelendir/, erişim tarihi: 05.10.2016.

[492] "Sözleşmeli öğretmen mülakatları rezalete dönüştü", *Birgün Gazetesi*, 3.10.2016 http://www.birgun.net/haber-detay/sozlesmeli-ogretmen-mulakatlari-rezalete-donustu-130123.html, erişim tarihi: 07.11.2016.

atanamadıkları ortaya çıkmıştır.[493] Öğretmen seçim süreci üzerinden hükümetin 'ötekiler'inin kim olduğu ortaya çıkar, zira mülakatların sonucunda yazılı sınavdan yüksek puan alanların da elenebildiği örnekler göstermektedir ki mülakatın amacı "ötekiler"i eğitim sisteminin dışına çıkarmaktır. Buradan çıkan sonuç hükümetin makbul vatandaşının Sünni-Müslüman, düşüncelerinde dini-muhafazakar, itaatkar, Kürt hareketine mesafeli ve Gülen cemaatini terör örgütleri arasında sayan kişilerdir. Vatandaştan talep edilen itaatkarlığın bu dönemde önceki dönemlerden daha ileri düzeyde olduğu savunulabilir, zira itaat edilmesi gereken normlar çok kısa süre içinde değiştirilmiştir.

4.3. Eğitim Sisteminin Dönüşümü: İlköğretim Ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (4+4+4)

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren yürürlükte olan 5 yıllık zorunlu ilkokul eğitiminden 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçiş, 28 Şubat 1997 tarihinde toplanan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) toplantısında çıkarılan bir karar ile gerçekleşmiştir. 28 Şubat sürecinden önce uzun yıllar akademik açıdan tartışılsa da, eğitime dair bir kararın MGK toplantısında var olan hükümete karşı bir ihtar niteliğinde olması Türkiye'de temel eğitimin siyasi güç mücadelesinde bir silah olarak kullanılmasının çarpıcı örneklerinden birini oluşturur.[494] Yasa değişikliği ile 5 yıldan 8 yıla çıkarılan zorunlu eğitim süreci farklı okul ve program türlerine ayrılmadan tek bir program üzerinden yürütülmüştür. Bunun anlamı çocukların farklı program ve okul türlerine ayrıştırılması önemli ölçüde geciktirilerek, İmam Hatip Okullarının, Anadolu Liselerinin ve Meslek Liselerinin orta kısımlarının kapatılmasıdır. İdeolojik tartışma da zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması konusunda değil, 1950'lerden 28 Şubat 1997'ye kadar sayıları hızla artan İmam-Hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması konusunda yoğunlaşmıştır. Toplumsal tartışma, dönemin hükümet partileri, özellikle de İslamcı Refah Partisi'nin de içinde bulunduğu, sekiz yıllık zorunlu eğitimin "5+3" formülüyle ilk beş yıllık temel eğitimi takiben üç yılın bir imam-hatip okulunda tamamlanmasına imkan verilmesini savunanlar ile orduyu destekleyerek temel eğitimin kesintisiz bir biçimde laik

[493] "KPSS 90 Mülakatı 55… Bakana istifa çağrısı", *Cumhuriyet Gazetesi*, 03.11.2016, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/609370/KPSS_90_Mulakati_55..._Bakana_istifa_cagrisi.html, erişim tarihi: 07.11.2016.

[494] Elisabeth Özdalga, "'Düzen ve İlerleme' Adına Eğitim: Türkiye'de Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Reformu Üzerine Düşünceler", *İslamcılığın Türkiye Seyri: Sosyolojik Bir Perspektif*, İletişim Yayınları, 4. Baskı, 2015, İstanbul, s. 199.

olmasını savunan "8" formülünü savunanlar arasında süregitti. Sonuçta, yeterli ve yapıcı bir toplumsal tartışmaya izin verilmeden "8" formülü Ağustos 1997'de yürürlüğe girdi ve beklendiği gibi imam-hatip öğrencilerinin sayısında önemli bir düşüş yaşandı.

AK Parti hükümetlerinin belki de en önemli eğitim yasası, 28 Şubat 1997 yılında kapanan İmam-Hatip Ortaokullarının da açılmasını içeren 4+4+4 yasası oldu. Yasa teklifinin "28 Şubat süreci" olarak anılan dönemde meclise sunulması ve yasalaşması, bununla eş zamanlı olarak 28 Şubat döneminde görev almış kişiler hakkında adli soruşturma başlatılması yasanın 28 Şubat'ta yaşananlara karşı ideolojik bir girişim olduğu izlenimini vermektedir. AK Parti siyasi elitlerinin yasaya ilişkin "vesayetten kurtuluş" şeklindeki değerlendirmeleri bu izlemi güçlendirmektedir. Yasanın bu özelliğiyle "laikliğin Türkiye'de demokrasi ve hukukun teminatı olduğu" vurgusuyla alınan bir Milli Güvenlik Kurulu Kararı olarak sadece eğitime yönelik bir amaçla gerçekleşmemesi anlamında 8 yıllık eğitime geçişe benzer bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir. Fakat diğer yandan, 3. Eğitim Şurasından beri tartışılan ve hemfikir olunan 8 yıllık eğitime geçişten farklı olarak 4+4+4 yasasının çok kısa bir süre içinde yeterince inceleme yapılmadan ve uzmanlardan görüş alınmadan adeta apar topar yasalaşması öncekinden daha çeşitli sorunları beraberinde getirmiştir. 28 Şubat 1997'den sonra Cumhuriyet dönemi eğitim sisteminde yapılan bu en köklü değişikliğin temeli 21 Şubat 2012'de TBMM Başkanlığı'na sunulan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi ile atılmıştır.

4.3.2. Kanun Teklifi

1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında yapılan 18. Milli Eğitim Şûrası kararları, zorunlu eğitimin 13 yıla çıkarılması ve okul öncesi eğitimine yönelik önemli değişikliklere işaret eden diğer bazı düzenlemeleri içeren ilk metin olması bakımından önem taşımaktadır. Söz konusu şura kararlarında "*zorunlu eğitimin 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmesi*"[495] gerektiği belirtilmektedir. Fakat eğitim sisteminin temeline yönelik köklü değişikliklere işaret eden bu karar,

[495] 18. Milli Eğitim Şurası Kararları. Milli Eğitim Bakanlığı.

kamuoyu ve sivil toplumun gündemine ancak 1,5 yıl sonra, 21 Şubat 2012'de TBMM Başkanlığı'na sunulan İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi ile gelmiştir.[496] Yasa teklifi zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması şeklinde gündemde yer alsa da, teklifte zorunlu eğitimin 12 yıla çıkartılması uzun vadede arzu edilen bir şey olarak yer alıyor ve zamanı Bakanlar Kurulu'nun inisiyatifine bırakılıyordu, dolayısıyla önerilen şey kesintili 8 yıllık zorunlu eğitimdi. Yasa teklifinin en belirgin hedefi, ilköğretimi kesintisiz bir temel eğitim programı olmaktan çıkarmak ve 5.sınıftan itibaren farklı programların uygulanabileceği okulların kurulmasını sağlamaktı. Bu da 28 Şubat 1997 sürecinde kesintisiz laik eğitime karşı imam-hatiplerin orta kısımlarının açık tutulmasını savunanların önerdiği "5+3" formülüne paralel duyarlılıklara sahip kişilerin "4+4" formülünü üretmesiydi. İlk verildiği haliyle yasa teklifi[497] ilköğretime başlama yaşının 6'ya çekilmesini (60-72 ay) ve ilk dört yıl ilköğretim birinci kademe ve sonraki dört yıl ilköğretim ikinci kademe olmak üzere, 8 yıllık zorunlu eğitimde kademelendirme öngörüyordu.

Teklifin gerekçesinde, kesintisiz eğitimin, geniş bir yaş aralığında bulunan öğrencilerin ortak yaşam alanının paylaşmalarından kaynaklanan sorunlara yol açtığının ve mesleki eğitime darbe vurduğu gerekçesiyle yeniden düzenlenmesi gerektiğinin altı çiziliyordu.[498]Yasa teklifi, ikinci kademe okulların liselerle birlikte

[496] 20 Şubat 2012 tarihinde İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi, AK Partili beş Grup Başkanvekili (İstanbul milletvekili Ayşe Nur Bahçekapılı, Kayseri milletvekili Mustafa Elitaş, Giresun milletvekili Nurettin Canikli, Kahramanmaraş milletvekili Mahir Ünal, Adıyaman milletvekili Ahmet Aydın) tarafından TBMM Başkanlığı'na sunuldu.

[497] AK Parti TBMM Grup Başkanlığı tarafından TBMM Başkanlığı'na sunulan 130 sayılı ve 20.02.2012 tarihli yasa teklifi, http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf.

[498] Gerekçede, farklı yaş grubundan ve dolayısıyla farklı gelişme evrelerinde bulunan çocukların aynı okul ortamında bulundurmanın sorun yarattığı, özellikle küçük yaştaki öğrencilerin ciddi psiko-sosyal bozukluklar yaşamasına zemin hazırladığı öne sürülüyordu. Ayrıca mesleki eğitimin hem ülkenin genel kalkınması hem de ferdin hayata gerekli nitelikleri kazanmış olarak atılması anlamında önem taşıdığından hareketle, meslek dalına yönelik eğitim alma yaşının kesintisiz eğitim ile çok geciktiği ve mesleki eğitimin arzu edilen kaliteyi sağlamaktan uzaklaştığı ifade ediliyordu. Teklif metninde bulunan diğer bir gerekçelendirme olarak dünyadaki eğitim alanındaki gelişmelerden örnekler verilerek teklifte öngörülen değişikliklerin özellikle Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalar üzerinden meşrulaştırma yoluna gidildiği gözlemlenmektedir. Özellikle Almanya, erken mesleki eğitim sayesinde başarıya ulaşmanın örneği olarak gösterilmektedir. Fakat bu söylem çerçevesinde bu ülkede yıllardır süren, temel eğitimi uzatma girişimleri ve erken yaşta mesleki eğitime ayrılmanın yarattığı olumsuzlukları vurgulayan tartışmalar görmezden gelinmektedir. Nitekim Almanya'da son yıllarda mesleğe yöneltme sistemi sıklıkla eleştirilmektedir. Diğer yandan Almanya'da mesleğe ayrıştırma 4.sınıfta değil, 5. ve 6. Sınıftan itibaren başlamaktadır. Yasa teklifinin son gerekçesi ise, 18. Milli Eğitim Şurasında eğitim sisteminde kademelendirmesi yönünde karar alındığı şeklindendir. Fakat söz konusu şuradan kısa süre önce çıkarılan bir yasayla şuranın kompozisyonda bakanlığın etkisini artıran düzenleme bir yapıldığı belirtilmelidir.

kurulabileceğini öngördüğünden, öğrenciler 5.sınıftan itibaren farklı programlara, meslek liselerine ve imam-hatip liselerine bağlı okullara gidebilecekti. Teklifin ilk halinde bu farklı programlara açık öğretim ve çıraklık eğitimi de dahildi. Yani mesleki eğitimin geliştirilmesi amacıyla ilköğretim birinci kademesini bitirmiş olanların "aday çırak" olarak eğitilmeleri ifadesiyle, zorunlu eğitimin bu çocuklar için fiili olarak 4 yıla düşürülmesi önerilmekteydi.

4.3.3. Teklifin Yasalaşma Süreci

Meclise sunulan yasa teklifinin içeriği ve bunların gerekçeleri birçok kişi ve kurumu tatmin etmekten uzaktı, yasa teklifine karşı kamuoyu, üniversite ve ilgili sivil toplum kuruluşlarında çeşitli tepkiler meydana geldi. Teklife karşı oluşan tepkiler ilköğretim başlama yaşı, ilköğretimin kademelendirilmesi, çıraklık eğitimi ve açık öğretim alternatifleriyle zorunlu ilköğretimin fiilen 4 yıla indirilmesi ve teklifin oluşum sürecinde demokratik mekanizmaların işletilmemesi konularında yoğunlaştı. Yasa teklifinin geneli hakkında pek çok kesimin olumsuz görüş bildirmesinin ardından, 23 Şubat 2012 tarihinde bir araya gelen TBMM Milli Eğitim Komisyonu, bir alt komisyon oluşturarak eleştirileri dinlemeye ve yasa teklifini yeniden yazmaya karar verdi.[499] Bu komisyonun kurulması AK Parti'nin yasa teklifi konusunda diyaloğa açık olduğu şeklinde yorumlandı. Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer de 24 Şubat'ta yaptığı açıklamalarda yasa teklifinde değişikliğe açık olunduğunu ifade ederken, bir yandan da bazı eleştirileri ideolojik kaynaklı olmakla eleştiriyordu:

> "Kamuoyundan gelen tereddütler var. Bunların bazıları ideolojik tereddütler. Doğrusu ideolojik tereddütler tercih meselesi onun dışında teknik olarak veya eğitim sisteminin dünya ile uyum sağlaması konularda tereddütler varsa onu değerlendirmeye alacağız"[500]

Yeni sisteme yönelik destekleyici ve eleştirel yaklaşan sivil toplum kuruluşlarının (STK) ortak noktası, böylesi önemli yasa ve sistem değişikliğinin 2,5 ay gibi kısa bir süre içinde gündeme getirilip uygulamaya geçirilmesi noktasındaki endişeydi. Yeni eğitim sistemi için altyapının hazır olmaması, sistemin ve

[499] Bu toplantılara Yükseköğretim Kurulu, Millî Eğitim ve Maliye Bakanlıkları, dört eğitim sendikası (Eğitim-İş, Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen, Türk Eğitim Sen) sekiz STK'nın (Türkiye Esnaf ve Sanatkârlar Konfederasyonu, Eğitim Reformu Girişimi, Türk Eğitim Vakfı, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, ÖNDER, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, Türk Eğitim Derneği, Ensar Vakfı) temsilcileri ve iki üniversitenin (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi) eğitim fakültesi dekanları katıldı.

[500] "Bakan da 4+4+4 Tartışmasına Katıldı", *İHA*, 24 Şubat 2012, http://www.iha.com.tr/haber-bakan-da-444-tartismasina-katildi-216421/, erişim tarihi: 20.05.2016.

uygulamanın katılımcı ve eşitlikçi süreçler aracılığıyla müzakere edilmemiş olması, kamuoyunun ve STK'ların yeterince bilgilendirilmemiş olması yasa tasarısını farklı açıdan ele alan STK'ların ortak vurgu yaptığı konulardır. 28 Şubat 2012'de gerçekleşen alt komisyonda STK'lar ve üniversitelerin eğitim fakültesi dekanları tarafından dile getirilen eleştirilerde ilköğretimin kademeli hale getirilmesi için yeterli hazırlığın yapılmamış olduğu, bu yapılacaksa bile program bütünlüğünün bozulmaması çağrısı yapıldı. İlköğretimin kademelendirilmesinin kız çocuklarının okullaşmasının azalması, engelli çocukların okullardan uzaklaşması ve disiplin sorunlarının artması risklerini doğurabileceğini gösteren bilimsel bulgular ve sahadan aktarılan gözlemler sunuldu. Yasa teklifini savunanlar ise, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimin 28 Şubat süreci sırasında dayatılmış bir uygulama olduğunu ve dünyanın başka hiçbir ülkesinde sekiz yıllık eğitimin kesintisiz olarak sunulmadığını öne sürdü.[501] Görüşme sonucunda alt komisyondan çıkan rapora göre ilk kademe ilköğretimden sonra 5-8. sınıflarda açık öğretim ve çıraklık eğitimine devam etme olasılığı ortadan kaldırıldı ve 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş Bakanlar Kurulu'nun inisiyatifinden alındı.[502]Bunlar STK'lar açısından bir kazanım olmakla birlikte 5-8.sınıflar arasında temel eğitim yerine öğrencinin yetenek ilgi ve becerilerine göre seçmeli derslerin sunulması ve farklı okul türlerine olanak sağlayan düzenlemeler korundu. Ayrıca okula başlama yaşını bir yıl erkene alan düzenleme de gerekçe belirtilmeksizin korundu.

Sivil toplumun danışma süreçlerine dahil edilmesi amacıyla alt komisyonun kurulması olumlu bir gelişme olmakla birlikte, danışma süreçlerinin kanun teklifi oluşturulmadan önce gerçekleştirilmemesinin karar alma süreçlerinde önemli bir eksiklik olduğu görülmektedir. Diğer yandan, sivil topluma danışma süreci, kanun

[501] Yasa teklifinin içeriğini 18.eğitim şurasına taşıyan ve alt komisyonda teklifi savunan Eğitim Bir-Sen'in teklifin yasalaşmasının ardından yeni eğitim sistemini inceleyen yayınında hükümetle aynı dili konuşması dikkat çekicidir: *"4+4+4 eğitim sistemi modeli, vesayetçi zihniyetin eğitim sistemindeki son kalıntısı konumundaki sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretim uygulamasını sona erdirmeyi amaçlayan önergemiz çerçevesinde alınan şura kararına dayanmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim sistemimizin en kapsamlı istişare organı olan Milli Eğitim Şurası kararının siyasi irade tarafından uygulanmasının eseridir. Gelinen noktada, 18. Milli Eğitim Şurası'nda sunduğumuz önergeyle, eğitim sisteminden vesayetçi dayatmaların temizlenmesine aracılık edecek yasal düzenlemeye dönüşmesine, bu suretle milletin talebi doğrultusunda demokratik, özgürlükçü ve sivil aklın ürünü bir eğitim sistemi modelinin hayata geçirilmesine hem öncülük hem de aracılık ettik. Sonuç itibariyle 4+4+4 eğitim sistemi modeli, doğrudan millete ait bir öneri olarak ortaya çıkmış ve kanunlaşmıştır." (*4+4+4 Eğitim Sistemi Ne Getiriyor? Neler Olmalı?, http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/soru-ve-cevaplarla-444-egitim-sistemi--ne-getiriyor-neler-olmali/1400/)

[502] Milli Eğitim Komisyonu, Alt Komisyonun Kabul Ettiği Metin: İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi, 01.03.2012.

teklifine dair yoğun tepkiler ve kampanyalar ardından davet edilen sınırlı sayıda STK'nın katılımıyla, yalnız iki gün içinde gerçekleşen toplantılar ile sınırlı olmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı, "12 Yıl Zorunlu Eğitim" olarak adlandırdığı sisteme dair yayınladığı soru-cevap belgesinde[503] sivil toplumun eleştirilerinin önyargılı olduğunu ve bilgi eksikliği ile ideolojik bakışa bağlı karşı çıkışlar olarak görüldüğünü belirtmiştir. 28 Şubat 2012 tarihinde hükümet tarafından dile getirilen en çarpıcı açıklama dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan'dan geldi. Erdoğan, yaptığı grup konuşmasında, yasa teklifini sahiplenerek, başta Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) olmak üzere yasa teklifi aleyhine görüş bildiren tüm STK'leri 28 Şubat 1997'nin mirasını korumakla suçladı.

> "Bu ülkenin, bu milletin çocukları okumasın, iyi yerlere gelmesin diyen elitist, seçkinci bir anlayışın ürünüdür 28 Şubat. 4+4+4 sistemi 28 Şubat'ın eğitime verdiği tahribatı onaracaktır. (…) Üç kademeli eğitim Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu en modern eğitimdir. 4+4+4'e malum çevrelerin tepkisi Türkiye gerçeklerinden uzak. Yapılan bir reform karşısında CHP'nin statükoyu savunmasına alışmış durumdayız. Ama 8 yıllık kesintisiz eğitimin mimarlarından TÜSİAD'ın bu reforma karşı çıkması ilginç. Kusura bakma TÜSİAD senin istediğin olmayacak. Milletin dediği olacak. (…) TÜSİAD önce 28 Şubat'taki rolünü sorgulasın. TÜSİAD önce 28 Şubat'taki ekonomik krizdeki payını sorgulasın."[504]

Alt komisyonun çalışmaları tamamlamasının ardından sunduğu rapor üzerinden yasa teklifinin Milli Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonunda görüşülmesi esnasında yasa teklifine karşı meclis içinden de muhalefet sesleri yükseldi. Konuya ilişkin TBMM'de toplanan komisyon görüşmelerinin ilk bölümüne CHP milletvekili Engin Özkoç'un 12 saatlik konuşması damga vurdu. Özkoç, bir duruş sergilemeyi hedeflediğini belirttiği konuşmasında çok sayıda sivil toplum kuruluşunun kanun teklifine ilişkin eleştirilerini tek tek dile getirmiş, özetle çok önemli değişiklikleri içeren yasa teklifinin çok daha fazla tartışılmaya ve olgunlaştırılmaya ihtiyacı olduğunu ifade etmiştir.[505] Özkoç, teklifin pedagojik değil, AK Parti'nin ideolojik ihtiyaçları doğrultusunda gündeme getirildiğini, söz konusu teklifin dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan'ın "*dindar nesil yetiştirmek istiyoruz*" açıklamasına paralel olarak ortaya çıkmasından sonra tüm toplumu

[503] 12 Yıl Zorunlu Eğitim, Sorular ve Cevaplar. Milli Eğitim Bakanlığı, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf, erişim tarihi: 31.05.201.6

[504] Habertürk Gazetesi, 28 Şubat 2012, "Başbakan 4+4+4'ü Savundu, TÜSİAD'a Sert Çıktı", http://www.haberturk.com/gundem/haber/720054-basbakan-444u-savundu-tusiada-sert-cikti, Giriş Tarihi: 14.12.2015.

[505] TBMM 24. Yasama Dönemi, 2. Yasama Yılı Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi, 5 Mart 2012, s.12-101.

ilgilendiren düzenlemenler içermesine rağmen, asıl muhatabı olan kesimlerin süreç dışında bırakılmasının düşündürücü olduğunu ifade etmiştir.[506] Engin Altay, Muharrem İnce, Hurşit Güneş'in de içinde bulunduğu bazı CHP üyeleri ise yasa teklifinin başta Başbakan Erdoğan olmak üzere bazı hükümet üyelerinin üzerlerinden atamadığı "28 Şubat sendromunun" bir ürünü olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşteki milletvekilleri sekiz yıllık kesintisiz temel eğitimin 1997 yılından çok önce 1946'da atıldığını ifade etmişlerdir.[507]Görüşmelerin ikinci ve son bölümünde AK Parti'nin 100'e yakın milletvekilinin komisyon görüşmelerine katılmak istemesi ve bu sebeple komisyonun görüşemez duruma gelmesiyle vekillerin yumruklaşmalarına ve birbirlerine şişe atmalarına varan çok büyük bir kavga meydana geldi.[508] Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemine dair kanun teklifi meclis kurallarına uyulup uyulmadığı konusunda ardında soru işaretleri bırakarak bu ortamda oylandı ve kabul edildi.

Teklif, TBMM Genel Kurulu'ndan ilköğretimin dörder yıllık ilkokullar ve ortaokullardan oluştuğu, ortaokulların liselerle birlikte ve imam-hatip okulları olarak kurulabileceği şeklindeki düzenlemeler eklenerek geçti. Ayrıca "Kuran-ı Kerim" ve "Hz. Peygamber Efendimiz'in Hayatı" şeklindeki iki dersin "isteğe bağlı seçmeli dersler" olarak ortaokullarda sunulması ile imam-hatip okullarının yeniden açılmasına olanak sağlayan madde AK Parti ve Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) milletvekillerinin yanı sıra 5 Barış ve Demokrasi Partisi (BDP) milletvekilinin verdiği kabul oyu sonucunda yasaya eklendi.[509] Yasa teklifi, Meclis'te kabul edildikten sonra Cumhurbaşkanı Abdullah Gül tarafından da onaylandı ve 11 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğe girdi. Eğitim sistemine dair söz konusu yasanın kabul ediliş biçimi, Türkiye'de eğitim sistemi ve demokrasinin durumu açısından karamsar bir tablo çizmektedir. Toplumun tamamını ilgilendiren, toplumsal mutabakatla ve bilimsel verilere dayandırılarak yapılandırılması gereken köklü değişiklikler, 1 ay gibi kısa bir süre içinde ve gerekli araştırmalar yapılmadan yürürlüğe girdi. Üstelik sivil toplum kuruluşlarının ve ülkenin en önemli üniversitelerinin de görüşleri neredeyse hiç dikkate alınmadı.

---

[506] A.g.e, s.102.

[507] TBMM 24. Yasama Dönemi, 2. Yasama Yılı Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi, 7 Mart 2012, s.2-9.

[508]Hürriyet Gazetesi, 12 Mart 2012, "4+4+4 Kavga Dövüş Geçti", http://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-kavga-dovus-gecti-20102404, Giriş Tarihi: 14.12.2015.

[509] "4+4+4 Meclis'ten Geçti", NTV, 30.03.2012, http://www.ntv.com.tr/turkiye/444-meclisten-gecti,90L4-dHgb0eEN3FswHk0Cw, erişim tarihi: 01.06.2016.

Cumhuriyet tarihinin belki de en kapsamlı eğitim reformu olması açısından büyük önem taşıyan 4+4+4 yasası, hakkında getirilen tüm eleştiriler ve yasanın oylanması esnasında mecliste ortaya çıkan skandal boyutundaki kavgalar aslında konunun bir eğitim reformu olmasının ötesinde politik bir mesele olduğunu ortaya koymaktadır. 28 Şubat süreci ile 8 yıllık kesintisiz eğitime geçişle benzer bir biçimde eğitim sistemine ilişkin çok önemli bir düzenleme, eğitime dair akademik kaygılar ve pedagojik süreçler göz ardı edilerek, hegemonya tesisinin bir aracı olarak ele alınmıştır. Kanunun yasalaşmasıyla kabul edilen 4+4+4 eğitim sisteminde öne çıkanlar dört başlık altında incelenecektir: ilköğretime başlama yaşının öne çekilmesi, zorunlu eğitimin kademelendirilerek 12 yıla çıkarılması, imam-hatip ortaokullarının açılması, ders çizelgelerindeki değişiklikler ve (zorunlu) seçmeli din dersleri.

4.3.4. İlköğretime Başlama Yaşının Öne Çekilmesi

İlköğretime başlama yaşı, yeni eğitim sistemi içinde en çok tartışılan konulardan biridir. Bu kanun öncesinde, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 15.maddesi uyarınca Eylül ayı sonu itibariyle 69-80 aylık çocukların ilköğretime kaydının yapılması esastı. Ancak, yaşça kayıt hakkı elde etmesine rağmen bedenen yeterince gelişmemiş çocuklar velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebiliyor ya da kayıtları bir yıl ertelenebiliyordu.[510] 9 Mayıs 2012'de yayımlanan 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar konulu genelgede, 30 Eylül 2012 itibariyle 66 ayını tamamlayan çocukların ilköğretime kaydının yapılacağı belirtildi.[511] Bu durum yukarıda belirtilen, 72 aylık çocukların ilköğretime başlamasını öngören yönetmelik maddesinin aşağıdaki gibi değişmesine sebep oldu:

> "**MADDE 15 –** İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar

[510] 27.8.2003 tarih ve 25212 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan *MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,* "**Madde 15 —** İlköğretim okullarının birinci sınıfına, o yılın 31 Aralık tarihinde 72 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Yaşça kayıt hakkını elde eden ancak bedenen yeterince gelişmemiş olan çocuklar, velisinin yazılı isteği üzerine okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir."

[511] MEB "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" Konulu Genelge, http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf, erişim tarihi: 17.12.2015.

da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir."[512]

Yasal düzenlemeye göre e-okul sistemi, 30 Eylül itibariyle 66 ayını doldurmuş çocukları otomatik olarak 1.sınıfa kaydedecek, bu çocukların okula devam etmediği tespit edildiği taktirde çocuğun velisine çocuğun okula gitmediği her gün için 15 TL para cezası uygulanacaktı.[513] 60-65 aylık çocukların kaydının yapılması ise velinin yazılı dilekçe ile talep etmesi üzerine yapılacaktı. Ancak bazı gazete haberleri kimi okullarda anasınıfı kontenjanı dolduğu için velilerin çocuklarını anasınıfına kaydettiremediklerine[514], birçok velinin de çocuklarını ücretli olan okul öncesi eğitim yerine ücret ödememek için 1.sınıfa kaydettirdiğine işaret ediyor. Gerek yasa değişikliğinin uygulamaya geçmede ayrıntılı planlanmamış olmasından kaynaklanan altyapı eksiklikleri gerekse yasanın içeriğinde okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınmamış olması ve ayrıca ücretli olmasının, 60-65 ay arasındaki öğrencilerin gelişimleri için uygun olan bir ortama ve eğitime sahip olmalarının önünde engel teşkil ettiği görülmektedir.

Okula başlama yaşının 66 aya çekilmesiyle 60-65 aylık çocukların bir kısmının da ilkokula başlayacağı düşünüldüğünde kanunun ilk defa uygulamaya konduğu 2012-2013 eğitim öğretim yılında okula başlayan öğrenci sayısı artmış, buna paralel olarak öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı artmıştır. Özellikle İstanbul gibi nüfusun yoğun olduğu illerde 1.sınıfların 80'e varan mevcutları[515] ya da A'dan P'ye kadar uzanan 1.sınıf şubeleri ve mevcut okulların ihtiyaca cevap verememesi sebebiyle prefabrik okulların açılması[516] gazetelere yansıyan örneklerdendir. Tüm bu olumsuzluklar yeni sistemin yeterince planlamadan uygulamaya koyulduğuna işaret etmektedir. Nisan 2012'de yasalaşan kanunun getirdiği her bir değişikliğin detaylı bir planlama ve hazırlık süreci

[512] MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 15.madde 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı değişiklik.
[513] "66 Ayda Otomatik Kayıt ve Ağır Ceza", http://www.milliyet.com.tr/66-ayda-otomatik-kayit-ve-agir-ceza/gundem/gundemdetay/11.05.2012/1538846/default.htm, *Milliyet Gazetesi*, erişim tarihi: 17.12.2015
[514] "'Rapor'lu velilere şok: Anaokulu kalmadı, ilköğretim verelim", *Radikal Gazetesi*, 11.09.2012, http://www.radikal.com.tr/turkiye/raporlu-velilere-sok-anaokulu-kalmadi-ilkogretim-verelim-1099892/, erişim tarihi: 17.12.2015
[515] "Her Sınıfta 80 Minik", http://www.aksam.com.tr/guncel/her-sinifta-80-minik--137424h/haber-137424, *Akşam Gazetesi*, 07.09.2012, erişim tarihi. 17.12.2015
[516] "Bir başkadır prefabrikte 4+4+4", http://www.radikal.com.tr/egitim/bir-baskadir-prefabrikte-444-1100716/, *Radikal Gazetesi*, 18.09.2012, erişim tarihi: 17.12.2015.

gerektirdiği düşünüldüğünde sadece 5 ay gibi kısa bir süre içinde uygulamaya koyulmasının böyle bir sonuca yol açması şaşırtıcı değildir.

6287 sayılı kanundan önceki 222 sayılı kanunun ilköğretime başlama yaşını ele alan 3.maddesi şu şekildeydi:

> "Mecburi ilköğretim çağı 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 14 yaşını bitirip 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter"[517]

Yapılan değişiklikle kanun maddesi şu hale getirilmiştir:

> "Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ, çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter."[518]

Değişikliğe bakıldığında okula başlama yaşının aynı kaldığı, okulu bitirme yaşının ise 1 yaş erkene çekildiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 12 Mart 2012'de yayımladığı 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler isimli belgesinde ilköğretime başlama yaşı ile ilgili aynı kanun maddesinin farklı biçimde yorumlanacağı şu şekilde ifade edilmektedir:

> "Kanun metinlerinden de anlaşılacağı üzere ilkokula başlama yaşı, 5 yaşını doldurmuş 6 yaşına gelmiş çocukları kapsamaktadır. Ancak uygulamada 6 yaşını doldurmuş 7 yaşına girmiş çocuklarımız ilköğretime başlamaktadırlar. Yapılan değişiklik ile ilköğretim çağı 6-13 olarak değiştirilmiş ve 5 yaşını doldurmuş, 6 yaşına girmiş çocuklarımızın ilköğretime başlamalarına fırsat verilmiştir."[519]

Söz konusu dokümanda bu ifadeler çocukların 60-72 ay içerisinde yani 5 yaşındayken okula başlayacağı yer alıyor, fakat aynı dokümanda, dünyadaki 197 ülkeden 126'sında ilkokula başlama yaşının 6 olduğu ve yeni düzenleme ile dünya ülkelerinin çoğunluğu ile paralellik sağlanacağı ifade ediliyor. Ayrıca dünyada zorunlu eğitime başlama yaşının ülkelerin çoğunluğunda 6 olmakla birlikte, bazılarında 4-5 olduğu ifade edilerek, ekteki bir AB üyesi ülkelerde zorunlu eğitime başlama yaşlarını gösteren bir tablo referans veriliyor. Oysa ki bu tablodaki 29 ülkeden sadece 1 tanesinde ilköğretime başlama alt sınır yaşı 60 ayın altında iken (Hollanda: 48 ay-60 ay), 25 ülkenin 13'ü 72 ayı ilköğretime başlamada alt sınır kabul

---

[517] 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html, erişim tarihi: 17.12.2015.
[518] A.g.e.
[519] Milli Eğitim Bakanlığı, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası, 12 Mart 2012, s.5.

etmiştir, 15 ülkede ise üst sınır 84 ay, 10 ülkede 72 ay, sadece 4 ülkede 72 ayın altındadır. [520]

Yeni yönetmelikte 66-71 aylık çocukların zorunlu olarak okula başlaması gerektiği belirtilmekte, bu yaş aralığındaki çocukların okula başlamalarının bir yıl ertelenebilmesi için ise Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastanelerden tıbbı rapor talep edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın, çocuklarını erken yaşta okula göndermek istemeyen ailelere doktor raporu alma yolunu göstermesine tepki olarak Türk Tabipleri Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği ve Eğitim-Sen ortak bir basın açıklaması yaptı. "*4+4+4 Uygulamasına Ailelerin Gösterdikleri Tepkilerin Yeri Hastaneler Değildir, Eğitim Kurumlarıdır*" basın bildirgesinde eğitimcilerden ve sağlık bilimcilerden görüş alınmaksızın hazırlanan yasayı çocuklar açısından sakıncaları sebebiyle eleştirdi. Bildirgede 5 yaş çocuğu 60-71 ay aralığında tarif edildi, bu yaş grubundaki çocukların fiziksel, ruhsal, sosyal ve psikolojik olarak ilköğretime başlamaya hazır olmadıkları ifade edildi.[521]

Farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri tarafından yayınlanan raporların tamamında birinci sırada yer alan konu 5 yaşın (60 ay) ilköğretime başlamak için bilişsel olarak erken olduğu, beş yaşını bitiren (60 ay) her çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanması gerektiği yönündedir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Eğitim Fakültesi'nin yayınladığı öneri raporunda "*çocukta hafızayı öğrenme amacıyla etkili kullanma, mantıklı düşünme, yorum, bir işi başından sonuna gerçekleştirebilme yetileri altı yaştan sonra gerçekleştiği, altı yaş öncesi çocuğun beynindeki bilişsel yapılar okul temelli akademik öğrenme için henüz gelişmiş olmadığı*"[522] belirtilir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin raporunda, kanun teklifinde okul öncesi eğitime vurgu yapılmaması eleştirilir, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan bilimsel çalışmaların, okul öncesi eğitim almış çocukların, bu eğitimi almamış akranlarına kıyasla hem ilköğretime daha iyi uyum sağladıklarını hem de üst öğrenim basamaklarında daha başarılı olduklarını gösterdiği ifade edilir. [523]

---

[520] A.g.e., s.64.

[521] Türk Tabipleri Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği ve Eğitim-Sen Ortak Basın Bildirgesi, "4+4+4 Uygulamasına Ailelerin Gösterdikleri Tepkilerin Çözüm Yeri Hastaneler Değil Eğitim Kurumlarıdır!", 04.08.2012, http://www.ttb.org.tr/index.php/Haberler/444-3269.html, erişim tarihi:17.12.2015

[522] 4 + 4 + 4 Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi Görüşü, 27.02.2012, http://fedu.metu.edu.tr/sites/fedu.metu.edu.tr/files/222sayililkogretimveegitimkanunuhakkindaegitimfakultesigorusu_s4_1.pdf. s.1.

[523] Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi de raporunda ilköğretime başlama yaşının bir yıl erkene alınmasını daha önce denenmiş ve sakıncaları nedeniyle vazgeçilmiş bir yaklaşım olduğunu hatırlatarak yeniden gündeme gelmesinin uygun olmadığını, ayrıca eğitime ilişkin bilimsel verilere de aykırı olduğunu ifade eder. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi de 60-72 ay çocuklarının 1.sınıfa başlamalarının pedagojik açıdan sakıncalı olduğu, çünkü bu yaş çocuklarının daha somut işlemler dönemine geçmediği için 1.sınıf becerileri arasında bulunan okuma-yazma, basit sayısal değerlendirme ve işlemleri yapabilecek bilişsel düzeyde olmadığı ifade edilir.

Çocuk gelişimi üzerine çalışan pek çok sivil toplum kuruluşu, üniversiteleri eğitim fakülteleri yaptıkları yazılı ve sözlü açıklamalarda 72 aydan önce çocukların ilköğretime başlamaya hazır olmadıklarını ortaya koymalarına rağmen 66 ayını dolduran çocukların ilköğretime kaydının yapılması yasayla zorunlu kılınmıştır. Rapor alınmak üzere başvurulan doktorlar da bu durumda, normal çocuklara, gelişim geriliği olduğuna dair bir rapor vermeyi doğal olarak reddettikleri için, çocukların gelişim özelliklerini dikkate almayan söz konusu yasa değişikliği, 66-72 ay arası çocukları hazır olmadıkları halde ilköğretime başlamak zorunda bırakmaktadır. Pek çok aile de zaten çocuklarının 'kusurlu' olduğu algısı yaratmasından korkarak rapor almaya yanaşmamaktadır. Dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan şu sözleriyle hem bu algıyı belirginleştirmiş, hem de yasanın dünyadaki uygulamalar göz önüne alınarak çıkarıldığını savunmuştur:

> "Bu 66 ay meselesinde gidip rapor alanları ben evlatlarına ihanetle vasıflandırıyorum. Niye? 'Benim evladım geri zekalıdır' diyor. Yani iki ay mı senin evladını iyi noktaya getirecek? Ne demek ya? Ben de babayım. Biz de çocuklarımızı yaşları daha gelmeden okula başlattık. Hatta okul öncesi eğitim de aldıkları için, mesela benim bir çocuğum birinci değil ikinci sınıftan başladı. Şimdi burada da bırakalım çocuklarımızı şöyle rahatlıkla gitsin, okula başlasın. Niye bundan dolayı güceniyoruz? Biz bu 66 ayı söylerken rastgele atmadık ki. Bunun da biz incelemesini yaptırdık. Dünyadaki uygulamalar önümüzde. Bizim kendi ailelerimizde yaşadıklarımız elimizde. Biz istiyoruz ki bir an önce yavrularımız okullarına başlasınlar, bir an önce de hayata girsinler. Mesela bizim şimdi okul öncesi eğitimi kaldırdığımız söyleniyor. Biz okul öncesi eğitimi kaldırmadık, nereden çıktı bu? Öyle bir şey yok."[524]

Tüm eleştirilere rağmen çocukları okula erken başlatma konusundaki ısrar, hükümetin pedagojik değil dini bir düzenlemeyi amaçladığı eleştirilerini de beraberinde getirmiştir. İlköğretime başlama yaşının düşürülmesiyle, kız çocuklarının İslam inancına göre mükellefiyet çağına girdiği dönemde ilköğretimden

[524] "Rapor Alan Çocuğuna İhanet Eder", *Hürriyet Gazetesi*, 01.09.2012, http://www.hurriyet.com.tr/rapor-alanlar-cocuguna-ihanet-eder-21357448, erişim tarihi: 17.12.2015.

mezun olma imkanının sağlanması şeklinde yorumlanmıştır. Buna göre, 12-14 yaş aralığında ergenliğe giren kız çocukları, 13 yaşında ilköğretimden mezun olarak İslam inancına göre henüz mükellefiyet çağına girmeden örgün eğitimi tamamlamış olacak, 8. sınıftan sonra açık öğretime geçiş imkanı tanınmasıyla da bu öğrenciler zorunlu ortaöğretimi örgün değil, yaygın eğitim kapsamında tamamlayacaktır. Bu yorumun temelini İmam Hatip Liseleri Mezunları Derneği'nin (ÖNDER) TBMM Milli Eğitim Komisyonu'nda oluşturulan alt komisyona sunduğu kız öğrencilerin mükellefiyet çağına göre eğitim programı düzenlenmesi önerisi oluşturmaktadır. Raporda ayrıca, "*özellikle Doğu ve Güneydoğu'da farz, gelenek, inanç ve vicdani yönelim dolayısıyla İslam inancına göre mükellefiyet çağındaki kız çocuklarının yatılı okullara karma ortama ve zorunlu eğitimin dayatması dolayısıyla örgün ortama katılmasının engellendiği*" savunularak; kız çocukları için karma eğitim yerine kız-erkek öğrencilerin ayrı ayrı okuduğu okulların açılması talep edilmişti.[525] Eğitim alanında çalışan uzman ve akademisyenlerin olumsuz görüş beyan etmelerine rağmen okula başlama yaşının erkene çekilmesi, yasa yapıcıların akademik ve pedagojik duyarlılıklardan çok dini-muhafazakar duyarlılıklarla hareket ettiği izlenimi yaratmaktadır.

Okula başlama yaşının erkene alınmasını öngören 4+4+4 düzenlemesi sonucunda uygulamada ortaya çıkan durum, Eğitim Fakültelerinin dile getirdiği kaygıları doğrulamış ve okul öncesi eğitime katılım ciddi bir darbe almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2010-2014 Stratejik Planı ve Onuncu Kalkınma Planı'nda 2014 yılına kadar okul öncesi % 70 okullulaşma oranına ulaşılması hedeflendiği politika belgelerine karşın, 2012-13 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya geçen yeni eğitim sisteminde okulöncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamına dahil edilmemiştir. Bunun sonucunda, ilköğretime başlama yaşının da iki yıl ardı ardına değişmesiyle, okullulaşma oranlarında gözlemlenen artış, yasanın yürürlüğe girdiği eğitim-öğretim yılından sonraki iki sene yerini gerilemeye bırakmıştır. AK Parti'nin iktidara geldiği 2002 yılı itibariyle bu alanda yapılan politikalar sayesinde düzenli olarak artış gösteren okul öncesi eğitim bu yasayla birlikte 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla yerini düşüşe bırakmıştır.[526] Okulöncesi okullulaşma oranları ay/yaş grubu ayrımında incelendiğinde, yeni eğitim sisteminin ilk yılında 5 yaş grubunda

[525] Battal Odabaşı, "Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 43, Sayı 2, 2014, s. 107.
[526] MEB 2002-2013 yılları arası istatistikleri.

17,8 yüzde puanlık düşüş görülmüştür. Bunun üzerine 2013 yazında yapılan yönetmelik değişikliği ile 60-65 aylık çocukların okulöncesi çağda olduğu vurgulanmış ve bunun yansıması olarak 2013-14 eğitim-öğretim yılında 5 yaş grubu için okullulaşma oranları artmıştır.[527] Fakat yükselmeye rağmen yine de 2015-2016 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre, 5 yaş için okulöncesi eğitime katılım oranı 4+4+4 düzenlemesinden önceki düzeye ulaşamamıştır.[528]

4.3.5. Zorunlu Eğitimin Kademelendirilerek 12 Yıla Çıkarılması

Zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması, ilk bakışta daha fazla çocuk ve gencin eğitim sürecine gireceği düşüncesiyle olumlu bir izlenim vermektedir. Fakat bu düzenleme yasanın öngördüğü diğer bir düzenleme olan kademelendirme ile birlikte düşünüldüğünde olumlu izlenim yerini olumsuza bırakmaktadır. Yasa teklifinde yer alan hususlardan biri mesleki eğitimin erken yaşlarda başlaması gerektiği yönündeydi. Çağdaş ve gelişmiş ülkelerin eğitimi tek bir aşamada düzenlemek yerine kademelendirmeyi tercih ettikleri belirtiliyordu. Fakat birçok üniversitenin eğitim fakülteleri ve çeşitli STK'lar, bu gerekçeleri geçersiz bulduklarını ifade ettiler. Üniversitelerin eğitim fakültelerinin raporlarında ilk kademenin neden dört yıl olduğuna ilişkin teklifte gerekçe yer almaması eleştirilir. Raporlarda bu sürenin 4 yılla sınırlandırılmasının bilimsel bir temeli olmadığı gibi, gelişmiş ülkelerde görülen bir uygulama olmadığı üzerinde durulur.

ODTÜ Eğitim Fakültesi raporunda, dünyada birçok ülkede ilköğretimin kademelendirilmesinde 5+3, 6+2, 6+3 modellerinin kullanıldığı belirtilir. Buna göre, ilköğretimin ilk kademesinin 4 yıl olmasını öngören yasa teklifi gelişimle ilgili bilimsel ilkelere aykırıdır. Çünkü gelişimle ilgili bilimsel veriler çocukların somut işlem dönemini 6-11 yaş olarak ortaya koymaktadır. 12 yaştan itibaren çocuklar soyut işlem dönemine geçtikleri için öğrendikleri kavramların ve becerilerin düzeyinde bir farklılık olması doğaldır. 4+4 modelinin ilk kademesi çocukların somut işlem döneminin ortasına denk gelmektedir. Bu modele bir de zorunlu eğitime başlama yaşının 5'e alınması teklifi eklendiği zaman çocukların gelişimsel olarak bir dönemi tamamlayamadan ilk kademeden mezun olmaları (9 ya da 10 yaşında) ve

[527] MEB, 2013-2014 örgün eğitim istatistikleri, 2013, s. 51 http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf.
[528] MEB, 2015-2016 örgün eğitim istatistikleri, 2016, s. 49, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.

daha soyut ve üst düzey eğitim vermeyi amaçlayan ikinci kademeye gitmeleri anlamına gelecektir. Bu nedenle 8 yıllık zorunlu eğitimin iki ayrı kademeye ayrılması gerekirse, ilk kademenin en az 5 yıl sürmesi, gerek gelişimle ilgili bilimsel ilkelere gerekse gelişmiş ülkelerdeki kademelendirmeye uygun olacaktır.[529]

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi raporunda, devletin her yurttaşa sunmakla mükellef olduğu ve her yurttaşın hakkı olan temel eğitimin kesintili olamayacağı, tüm bireyler için ortak olması ve örgün eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilir. Ayrıca, ilköğretimin ikinci kademesinde okul türlerinin çeşitlenmesi birinci kademeden sonra bir seçme ve yerleştirme sınavı yapılacağı anlamına gelerek çocukların sınav kaygısını daha erken yaşayacağı kaygısı dile getirilir. Raporda ayrıca, kademelendirmenin gerekçesi olarak kanun teklifinde öne sürülen farklı yaştaki öğrencilerin aynı okul ortamında bulunmasının sakıncalı olduğu yargısının bilimsel bir temeli olmadığı vurgulanır. Yasa teklifinin gerekçesi olarak sekiz yıllık kesintisiz eğitim sisteminde "*...birinci sınıf öğrencilerinin üst sınıftaki öğrencilerin olumsuz davranışlarına maruz kaldıkları"* iddiasını kanıtlayan bir araştırma bulgusunun olmadığı gibi, bu iddiaların doğru olduğu kabul edilse bile bunun böylesi bir sistem değişikliğinin gerekçesi olamayacağı, farklı dönemlerdeki öğrencilerin aynı sistem içinde farklı mekanlarda eğitimlerini sürdürebilecekleri ifade edilir.[530]

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, önerilen yeni sistemin mevcut öğretmen yetiştirme koşullarına da uygun olmadığı belirtilir. Buna göre, mevcut öğretmen yetiştirme sistemi içinde okul öncesi dönem, 1-5.sınıflar, 6-8.sınıflar, 9-12.sınıfların öğretmenleri farklı bölümlerde ve farklı pedagojik ilkelerle yetiştirilmektedir. Bu durumda kanun teklifinin getireceği sistemde, öğretmenler lisans düzeyinde aldıkları eğitimin hedeflediği yaş grubundan farklı bir grubun eğitimini üstlenmek zorunda kalacaklardır ki bu sorunlu bir durumdur.[531]

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi de raporunda 4+4+4 modelinin ilk kademesi olan 4 yıllık eğitim kavramını hiçbir bilimsel temele dayanmamakla

---

[529] 4 + 4 + 4 Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi Görüşü, 27.02.2012, http://fedu.metu.edu.tr/sites/fedu.metu.edu.tr/files/222sayililkogretimveegitimkanunuhakkindaegitimfakultesigorusu_s4_1.pdf.

[530] Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler.

[531] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşü, 08.03.2012, http://inetd.org.tr/egitim/ankara.pdf.

eleştirmektedir. Çünkü bilimsel araştırmalara göre çağ nüfusu bilişsel gelişim açısından ayrıştırıldığında, 7-11 yaş arası somut işlemler, 12 yaş üstü ise soyut işlemler dönemleri olarak belirlenmiştir. Dördüncü sınıftaki bir çocuğun, somut işlemler döneminin tam ortasındayken ilköğretimin ikinci kademesine geçmesi bilimsel veriler ve bulgulara ters düşmektedir. Raporda, ilköğretim iki aşamaya bölünecekse, bunun bilimsel veriler ışığında yapılması ve ülkemizin daha önceki deneyimlerinin üzerine inşa edilmesi kuvvetle önerilmektedir.[532]

Üniversitelerin eğitim fakültelerinin üzerinde durduğu bir diğer konu, kanun teklifinde yer alan ilköğretimin ikinci kademesi için öngörülen farklı programlar ve eğitim alternatiflerine ilişkindir. Günümüz koşulları ve bu doğrultuda dünyadaki eğitim sistemlerindeki gelişmeler dikkate alındığında mesleki eğitimin öne alınması değil, geciktirilmesi öngörülmekte, temel ve sürekli zorunlu eğitim ilkesinin ihlal edilmemesi önerilmektedir. ODTÜ Eğitim Fakültesi, en iyi mesleki eğitimin kapsamlı ve nitelikli bir genel eğitimin üzerine verilen bir mesleki eğitim olduğundan hareketle mesleki eğitimin ilköğretimin ikinci yarısından sonraya veya ortaöğretim sonrasına ötelenmesini önerir. Buna göre, artık günümüzün meslekleri sabit becerilerden çok, değişen teknolojiye ve koşullara uyum sağlayabilen ve kendini sürekli geliştirebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle geleneksel olarak ortaöğretim düzeyinde 3 ya da 4 yıl olarak verilen mesleki eğitimin geçerliliği azalmıştır. Artık eğitim dünyasında hemen herkes 10-11 yaşlarında bir çocuğu mesleki eğitim ya da genel eğitim dışı bir kanala yönlendirmenin en temel insan hakkına aykırı olduğu konusunda birleşmektedir. Mesleki eğitim açısından ön plana çıkan Almanya ve Avusturya'da bile erken yaşta ayrıştırmanın sınıfsal ayrımları derinleştirdiği ortaya çıkmış ve bu ayrıştırmanın daha geç yaşlara alınması yönünde ciddi çalışmalar başlatılmıştır. Sonuç olarak, tüm gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimin başlangıç yılını geciktirme doğrultusunda bir eğilim varken genel eğitimden taviz verecek biçimde çocukları erken yaşlarda mesleki eğitime yönlendirmek doğru değildir.[533] Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi de yapılan araştırmaların ışığında ergenlerin ilgilerinin 17-18 yaşlarında kararlılık göstermeye başladığını, bununla birlikte sürekli değiştiğinden yola çıkarak mesleki yönlendirmenin orta öğretimin son yıllarında yapılması gerektiğini ifade eder. Gelişmiş birçok ülkede ve özellikle

[532] Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin 5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güncellenen Görüşü, 13.03.2012, http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18.

[533] 4 + 4 + 4 Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi Görüşü

Avrupa ülkelerinde uygulamanın bu şekilde yapılıyor olmasının tesadüf olmadığı raporda belirtilir. Ankara Üniversitesi de sunduğu raporda, benzer şekilde gelişim psikolojisi alanında yapılan çalışmaların bulgularının ergenlik ve gençlik dönemlerinin giderek daha ileri yaşlara kaydığı yönünde olduğunu, bu durumun da meslek seçimi ve tercihlerinin 17-18 yaşlarına kaydırılmasının gerekliliğini ifade eder. Raporda ayrıca iş yaşamının artık tek bir alanda "uzmanlaşma"yı değil, transfer edilebilir becerileri ve genel yeterlilikleri talep ettiği vurgulanır. Buna göre, kanun teklifinde önerilen mesleki yöneltmenin erkene alınması sakıncalıdır ve erken mesleki yönlendirme çocukların temel eğitim ile hedeflenen "bütünsel gelişimi"ni engelleyicidir.[534]

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi raporuna göre, kanun teklifinin kuvvetli yanı olan ortaöğretimi zorunlu hale getirme ve tüm çağ nüfusunu kapsama amacı, gerek ilköğretim ikinci kademeden sonra öğrencilerin açıköğretim ve evde eğitim gibi olanaklarla da öğretim görebilmesi önerisi ile gerekse mesleki ve teknik yönlendirme önerisi ile tehlike altına sokulmaktadır. Raporda açıköğretim ve evde eğitim seçeneklerinin özellikle alt sosyal ekonomik düzeyden gelen çocukları okullaşma süreci dışına çıkarma riski taşıdığı belirtilir. Gerçekten de yeni eğitim sisteminde ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasıyla ortaya çıkan bir başka eğilim de açık öğretime devam eden öğrenci sayısındaki artıştır. 4+4+4 sisteminde ilk 8 yıl örgün eğitim varken, son 4 yılda öğrencilerin örgün eğitim dışında isterlerse "açık lise" ile eğitimlerini tamamlamaları mümkün kılınmıştır. Bu düzenleme, artan açık öğretim başvuruları düşünüldüğünde, zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması konusundaki kazanımın tüm öğrencilere yaygınlaştırılamadığı anlamına gelir. ERG tarafından Hanehalkı İşgücü Anketi verileri temelinde yapılan hesaplamada 14-17 yaş grubu için açık öğretime devam etme oranı 2004-2013 arasında düzenli bir artış sergilerken, özellikle ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı 2013'te belirgin bir tırmanış gösterdiği ortaya koyulmuştur.[535] Zorunlu eğitim çağındaki gençlerin gerek ilerideki iş başarısı gerekse sosyal becerilerinin gelişmesi açısından örgün eğitime katılımlarının büyük

[534] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşü

[535] Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2013 Eğitim İzleme Raporu, 2014, s.76, http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2013.02.10.14_rev4_web.pdf.

önem taşıdığı düşünüldüğünde, açık öğretime başvuran 14-17 yaş arası genç sayısındaki tırmanış olumsuz bir eğilime işaret etmektedir.

4.3.6. İmam-Hatip Ortaokullarının Açılması

6287 sayılı kanun ile 12 yıllık zorunlu eğitimin her kademesi dörder yıllık olmak üzere yeniden kurulmuş, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü 3.7.2012 tarihinde valiliklere gönderdiği "Okul Dönüşümleri" konulu yazı ile yedi farklı ilkokul/ortaokul türünün oluşturulacağını belirtmiştir. Kanun ile getirilen önemli bir uygulama, 16.8.1997 tarihli 4306 sayılı kanunla kapatılan imam-hatip ortaokullarının yeniden kurulmasıdır. Böylece yasanın ardından, ortaokullar imam-hatip ortaokulu ve ortaokul olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 5.6.2012 tarihinde valiliklere gönderdiği "Okul Planlamaları" konulu yazı ile imam-hatip ortaokullarına öğrenci kayıtlarının esaslarını belirledi. Buna göre 2012 Eylül ayı itibarıyla 5. sınıfa başlayacak öğrencilerden imam-hatip ortaokuluna gitmek isteyenlerin, velilerinin başvurusu üzerine imam hatip okullarına kayıtları yapılabilecekti.[536]

Yeni eğitim sistemiyle imam-hatiplerin orta kısımlarının açılması ve hem mesleğe hem de yüksek öğretime hazırlayan kurumlar haline getirilmesine ek olarak imam-hatip olmayan ortaokulların bünyesinde de imam-hatip sınıfları açılması imam hatip ortaokullarını yaygınlaştırma hedefini ortaya koymaktadır. Bakanlık yetkilileri bu düzenlemeyi "yoğun talep olduğu" şeklinde açıklarken, çocuklarının okudukları ortaokullarda imam-hatip sınıflarının açıldığı öğrenci velilerinin bu uygulamayı desteklemedikleri ve karşı eylem yaptıklarına dair haberler basına yansımıştır.[537] Yasa çıkmadan önce normal ortaokul olarak eğitim veren bazı ortaokulların yasadan sonra imam-hatip ortaokullarına dönüştürülmesiyle önceki yıl bu okullara giden öğrencileri kayıtlarının da otomatik olarak imam hatiplere alındığı haberleri de medyada yankı buldu.[538] Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı

[536] Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Müdürlüğü'nün 5.6.2012 tarihli ve "Okul Planlamaları" konulu yazısı, https://tegm.meb.gov.tr/dosya/OKUL%20PLANLAMALARI0001.pdf, erişim tarihi: 15.08.2016.

[537] "Ortaokullara açılan imam-hatip sınıfları protesto edildi", 22.09.2014, *Beykoz Güncel*, http://www.beykozguncel.com/3637-ortaokullara-acilan-imam-hatip-siniflari-protesto-edildi.html, erişim tarihi: 03.11.2016.

[538] "Çocuğunuz imam hatipli oldu haberiniz var mı?", *Hürriyet Gazetesi,* 22.08.2013, http://www.hurriyet.com.tr/cocugunuz-imam-hatipli-oldu-haberiniz-var-mi-24570154, erişim tarihi: 17.10.2016.

sonuçlarıyla tercih yapmayan Alevi bir öğrencinin kaydının otomatik olarak imam-hatip lisesine yapılması sonucunda çocuğun ailesi verdikleri itiraz dilekçesine MEB'den "*Okuturlarsa okutsunlar, okutmazlarsa açık liseden devam etsinler"* cevabını aldıklarını anlatmışlardır.[539] Benzer şekilde Musevi Hahambaşının torununun imam-hatip lisesine yerleştirildiği haberleri gündeme gelmiştir.[540]

Ortaöğretime giriş sınavında başarılı olan öğrencilerin imam-hatip liselerine yönlendirilmesi çabası da MEB'in imam-hatip okullarını yaygınlaştırmanın yanında bu okullara olan talebi artırmak amacını ortaya koyar. 4 Temmuz 2014 tarihli yazıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü, İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden "imam hatip liselerinin niteliğini artırmak ve akademik başarıyı daha üst seviyelere çıkarmak için TEOG sınavlarında başarılı olan öğrencilerin İmam Hatip liselerini tercih etmelerinin sağlanması için azami çaba gösterilmesini" ve bu konuda yapılan çalışmaların raporlandırılarak Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilmesini talep etmiştir.[541]

Bu politikalar sonucunda, 6287 sayılı yasanın ardından 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 733'ü bağımsız 369'u imam-hatip liseleri bünyesinde olmak üzere, toplam 1.099 imam-hatip ortaokulu açılmıştır.[542]2012-2013 eğitim-öğretim yılında sadece 5. sınıfa öğrenci alan imam-hatip ortaokullarına 48.348 erkek ve 46.119 kız öğrenci olmak üzere, toplam 94.467 öğrenci devam etmiştir. İmam-hatip ortaokullarına giden öğrencilerin 5. sınıf düzeyinde toplam öğrenci sayısının %7,7'sini oluşturduğu görülmektedir.[543] Yasa değişikliğinden sonra ortaya çıkan öğrenci eğilimlerine bakıldığında ise, genel liselerde okuyan öğrenci sayısı azalırken akademik seçicilik uygulayan liseler ile imam-hatip liselerinde okuyan öğrenci sayılarında artış olduğu görülür. Buna göre, 2013'de örgün ortaöğretimde genel liselerin oranı % 25 iken, bu yıl bu oran %19'a gerilemiştir. Bununla birlikte, akademik seçicilik uygulayan liselerin oranı %21,2'den %24,2'ye, İmam-hatip liselerinin oranı ise, %7'den %9,6'ya yükselmiştir.[544] Gerek yeni açılan imam-hatip

[539] Çağla Ağırgöl, "Dinde zorlama yoktur, Bakanlığımızda vardır", *Birgün Gazetesi*, 01.10.2014, http://www.birgun.net/haber-detay/dinde-zorlama-yoktur-bakanligimizda-vardir-69235.html, erişim tarihi: 03.11.2016.
[540] "Hahambaşı'nın torunu imam-hatip'e", 31 Ağustos 2014, *Cumhuriyet Gazetesi*, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/112909/Hahambasi_nin_torunu__imam_hatip_e.html erişim tarihi: 03.11.2016.
[541] Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünün 04.07.2014 tarih ve 2815903 sayılı yazısı.
[542] MEB, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2013.
[543] A.g.e.
[544] A.g.e.

ortaokullarına yönelim gerekse imam-hatip liseleri ile akademik seçicilik uygulayan okullarının öğrenci sayıları artarken genel liselerdekilerin azalması eğilimi, 2010 yılı itibariyle hız kazandırılan genel liselerin dönüşümünü öngören değişim süreci ile uyumludur. Yeni eğitim sistemi, genel liselerin Anadolu liselerine dönüşüm veya mesleki ve teknik ortaöğretime devredilmesi sürecine paralel olarak düşünülmüş olduğundan genel liselerin ortaöğretimdeki payı düşüşünü sürdürmüştür. İmam-hatip liselerine devam eden öğrencilerin oranı ise düzenli artışını devam ettirmiştir. Özetle, gerek öğrenci gerekse okul sayıları bakımından imam-hatip okulları eğitim sisteminin değişmesinden sonra artış eğiliminde olmuştur. Bu verilere paralel olarak, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2013'te yayımlanan *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu* verilerine göre, mevcut öğrenci dağılımı ile yeni kayıtlar arasında en belirgin farklılaşma imam-hatip liselerindedir; seçili okul türlerine yeni kayıtlar arasında imam-hatip ve anadolu imam-hatip liseleri toplamda % 15,9'luk bir orana sahiptir.[545]

İmam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar arasındaki temel fark, imam-hatip ortaokullarının Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı olması ve uygulanan ders çizelgeleridir.[546] İlk düzenlemede, ortaokul 5. sınıftaki öğrenciler haftada toplam 36 saat ders alırken, bu sayı imam-hatip ortaokuluna giden 5. sınıf öğrencileri için 40 saatti. Aynı eğitim-öğretim dönemi sonunda yapılan değişiklikle ortaokulda seçmeli ders saatleri haftada sekizden altıya düşürülmüştür. İmam-hatip ortaokullarında ise yeni düzenlemeye göre sadece haftada iki saat seçmeli derslere ayrılmıştır. Buna bağlı olarak ortaokullarda haftalık ders saatleri azalmıştır. Bir önceki öğretim yılında haftada 36 ile 40 saat arasında değişen, hem okullar hem de öğrenciler için yoğun ve yorucu olan haftalık ders saati yükünün, ortaokullarda 35'e, imam-hatip ortaokullarında ise 40'tan 36'ya inmiştir. Beden Eğitimi ve Spor ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerini ortaokul öğrencilerine göre haftada birer saat daha az alan imam-hatip ortaokulu öğrencileri, ortaokul öğrencilerinden farklı olarak haftada iki saat Arapça dersi görüyorlar. Ek olarak, ortaokullarda Din, Ahlak ve Değerler alanında seçmeli ders olarak sunulan üç ders (Kuran-Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler), imam-hatip ortaokulu öğrencilerine haftada ikişer saatlik zorunlu dersler olarak veriliyor. İmam-hatip ortaokullarındaki zorunlu

[545] Serdar Polat, Rukiye Yıldız, Yusuf Canbolat ve Meryem Özoğlu, *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu 2013*, MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Ankara, s. 26.
[546] MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Haftalık Ders Çizelgeleri, http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7.

derslerin, Kuran-ı Kerim ve Hz. Muhammed'in Hayatı derslerinin öğretim programları ortaokullardaki derslerin programlarıyla ortaktır.

4.3.7. Ders Çizelgelerindeki Değişiklikler ve (Zorunlu) Seçmeli Din Dersleri

"4+4+4" yasal düzenlemesi, yeni seçmeli derslerin verilmesini öngördüğünden ders çizelgelerinde değişiklikler yapmak gerekiyordu. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), Haziran ayında açıkladığı ilkokul ve ortaokullar ders çizelgesiyle birlikte, öğrencilerin alabileceği seçmeli dersleri de açıkladı. 2010 tarihli ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesi ile 2012 tarihinde uygulamaya konulan ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi karşılaştırıldığında, bazı derslerin toplam saatinde değişiklik yapılırken bazılarının eklendiği ve kaldırıldığı gözlemlenir.

Yeni çizelgeler geçmiş yıllardaki gelişmelerle birlikte değerlendirildiğinde, önceki düzenlemeler ile tutarlı olmayan bir değişiklik Vatandaşlık ve Demokrasi dersine ilişkindir. 2010-2011 eğitim-öğretim yılına kadar 8. sınıfta seçmeli olarak sunulan Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, 2011-2012'de zorunlu bir ders haline gelmişti. Bu gelişmelere karşın ders, son düzenlemeler ile birlikte 8. sınıf programından kaldırılmış, bu dersin yerini 4. sınıfta zorunlu bir ders olarak verilecek İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi almıştır. Bu derslerin değerlendirilmesi sonraki bölümde yapılacaktır. Ders çizelgelerinde bir diğer önemli gelişme, 5-8. sınıflarda haftada sekiz saatlik seçmeli derslerin eklenmesidir. "4+4+4"ten önce de, 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli dersler vardı, ancak bu derslerden hangilerinin alınacağı genellikle öğrenciler tarafından belirlenmez, okullar ellerindeki kaynaklara göre düzenlemeler yaparlardı. Yeni ders çizelgesinde din eğitimine yönelik dersler bulunması ve seçmeli derslerin sayısındaki artış, öğrencinin seçimine dayanacak bir sistemi zorunlu kıldı. Yeni sistemde ortaokul düzeyinde sunulan seçmeli dersler Din, Ahlak ve Değerler; Dil ve Anlatım; Yabancı Dil; Fen Bilimleri ve Matematik; Sanat ve Spor; ve Sosyal Bilimler olmak üzere altı alanda gruplanmıştır.[547] Seçmeli dersler genel olarak haftada iki saat olarak düzenlenmekle birlikte, Spor ve Fiziki Etkinlikler, Görsel Sanatlar ve Müzik dersleri öğrenci tercihine bağlı olarak dört saat olarak da seçilebilmektedir. Bu düzenlemelere göre öğrenciler en az iki, en fazla dört farklı ders seçebilirler. Ortaokullarda Din, Ahlak ve Değerler alanında seçmeli ders

[547] MEB TTKB, 2013.

olarak sunulan üç ders (Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler), imam-hatip ortaokulu öğrencilerine haftada ikişer saatlik zorunlu dersler olarak verilmektedir. İmam-hatip ortaokulu öğrencileri, bu alan dışındaki diğer beş alandan toplam iki ders seçme şansına sahiptir.

Yasayla birlikte yeni açılan seçmeli dersler arasında en çok tartışma yaratanlar Din, Ahlak ve Değerler grubu altında açılan dersler olmuştur. 6287 sayılı yasa teklifine, TBMM Genel Kurulu'nda tartışılması sırasında yapılan öneriyle, Milli Eğitim Temel Kanunu'na ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin Hayatı derslerinin, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulacağına ilişkin bir ekleme yapılmıştır. Başka hiçbir seçmeli dersin adı geçmezken kanunda din derslerinin verileceğinin adı geçmesi dikkat çekici bir durum oluşturmuştur. Ayrıca yasalaşma sürecinde "Peygamber Efendimizin Hayatı" şeklinde düzenlenen ders, bu ismiyle farklı inanç gruplarını ve ateistleri yok sayar biçimde tüm vatandaşların ortak bir peygamberi olduğunu ilan eder gibidir. Yasanın bu maddesinde *"sözü edilenin hangi peygamber olduğu, TBMM'nin bir peygamberinin mi olduğu ve yasa maddesinde adı belirtilmeyen peygamberin herkesin peygamberi olduğu kanısına nasıl varıldığı"* konusunda bilgi edinme yasası kapsamında TBMM Başkanlığı'na verilen bir dilekçe bulunmaktadır.[548] Bu ders daha sonra öğretim programlarına "Hz. Muhammed'in Hayatı" şeklinde girmiştir. Sonuçta, Hz. Muhammed'in Hayatı, Kuran-ı Kerim ve Temel Dini Bilgiler adlı üç ders Din, Ahlak ve Değerler grubu altında açılan, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve liselerde seçmeli dersler arasında yer almıştır.

CHP'nin, 2012 Haziran ayında 4+4+4 yasasının seçmeli din derslerini getiren maddesinin [549] anayasanın 2. maddesine aykırı olduğu gerekçesiyle Anayasa Mahkemesi'ne açtığı dava, yapılan laiklik tartışması bakımından ilginçtir. İptal istemi gerekçesinde "*Türkiye'de dini kuralların öğretiminin halihazırda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gerçekleştirildiği, din eğitiminin ise Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından düzenlenen Kur'an kurslarında sağlandığı belirtilmiş, dolayısıyla geriye sadece İslam'ın siyasal, hukuksal, toplumsal, ekonomik ve sosyal*

[548] "Meclis'e laiklik sorusu: Peygamberin kim?", *NTV*, 06 Haziran 2012, http://www.ntv.com.tr/turkiye/meclise-laiklik-sorusu-peygamberin-kim,RHT7LcEq6EGbao12DyjUZw, erişim tarihi: 02.11.2016

[549] "Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir."

alana ilişkin kurallarının kaldığı, bunların öğretilmesinin ise laiklik ilkesine aykırı olduğu" belirtilmiştir. Anayasa Mahkemesi, iptal talebini esastan görüşmüş, 20 Eylül 2012'de davadaki iptal taleplerinin tümünü reddetmiş, 2013'ün Nisan ayında açıklanan iptal gerekçesinde uzun bir laiklik tartışması yapmıştır. Buna göre, laikliğin dinin yalnızca bireysel yorumundan kaynaklanan "katı" yorumu ile dinin toplumsal görünürlüğüne olanak tanıyan "esnek" yorumunun arasından, mahkeme "esnek" olanı tercih ettiğini belirtilmiştir:

> "Laikliğin daha esnek ya da özgürlükçü yorumu ise dinin bireysel boyutunun yanında aynı zamanda toplumsal bir olgu olduğu tespitinden yola çıkmaktadır. Bu laiklik anlayışı, dini sadece bireyin iç dünyasına hapsetmemekte, onu bireysel ve kolektif kimliğin önemli bir unsuru olarak görmekte, toplumsal görünürlüğüne imkân tanımaktadır. Laik bir siyasal sistemde, dini konulardaki bireysel tercihler ve bunların şekillendirdiği yaşam tarzı devletin müdahalesi dışında ancak, koruması altındadır. Bu anlamda laiklik ilkesi din ve vicdan özgürlüğünün güvencesidir."[550]

Mahkeme, yeni laiklik anlayışında devletle İslam dini arasındaki ilişkiyi *"Türkiye'de baştan beri laiklik ilkesinin anayasal düzeyde ve uygulamada devlet ile İslam dini arasındaki kurumsal ilişkiyi mutlak surette dışladığı da söylenemez*" şeklinde tanımlayarak devletin din eğitimi konusunda "tekel" konumunda olduğunu ifade etmiştir:

> "5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'nun 3. Maddesi uyarınca, 'din eğitimi-öğretimi yapan kurumların aynı veya benzeri özel öğretim kurumları açılamaz.' Dolayısıyla, devlet bir taraftan din eğitimi-öğretimi yapan kurumların açılması, diğer taraftan da okullardaki din eğitimi ve öğretimine ilişkin zorunlu ve seçmeli dersleri belirleme konusunda tekel konumundadır. Bireylerin devlet kurumları dışında din eğitim ve öğretimi alabilecekleri kurumsal alternatiflerinin bulunmadığı gerçeği, laikliğin devlete yüklediği pozitif yükümlülüğü daha anlaşılır ve önemli hale getirmektedir."551

Altıparmak'ın eleştirdiği gibi mahkemenin özgürlükçü laiklik ile kastettiği şey hükümetlerin din konusunda diledikleri düzenlemeyi yapma konusunda özgür olmasından başka bir anlam taşımamaktadır.[552] Diğer yandan, Anayasa Mahkemesi seçmeli din eğitimi derslerinin yasal olarak tanımlanmış olmasını laikliğe aykırı bir durum olarak değil, laikliğin bir gereği olarak yorumlamıştır. Anayasa Mahkemesi'nin bu yorumu, yargı kurumları tarafından "laiklik" ilkesinin

[550] 28622 sayılı Anayasa Mahkemesi Kararı.
[551] A.g.e.
[552] "Anayasa Mahkemesi ve 4+4+4: Özgürlük Hanesinde Elde Var 0", *Bianet*, 24.04.2013, http://bianet.org/bianet/insan-haklari/146095-anayasa-mahkemesi-ve-4-4-4-ozgurluk-hanesinde-elde-var-0, erişim tarihi: 30.09.2016.

yorumlanmasıyla ilgili önemli bir değişiklik yaşandığını göstermektedir. Hem iptal talebinde bulunan CHP hem de bu talebi görüşüp karara bağlayan Anayasa Mahkemesi tarafından, din eğitimine ilişkin düzenlemelerin "din ve vicdan özgürlüğü" yönünden değil, "laiklik" yönünden ele alınmış olması ise ayrıca dikkat çekicidir.

Din derslerinin insan haklarına uygun biçimde verilmesi ile ilgili önemli bir ayrıntı, seçim özgürlüğü ile din ve vicdan özgürlüğünün garanti altına alınmasıdır. Yani bu dersi zorunlu kılacak herhangi bir durumun yaşanmaması gerekmektedir. Fakat pratikte yaşanan şey, bu temel özgürlüğün çiğnenmesi olmuştur. Gerek fiziksel yetersizlik gerekse insan kaynağı eksikliğinden dolayı okullarda yeterli sayıda seçmeli ders sunulamadığı için, okulların öğrencileri ve ebeveynleri yönlendirdikleri bilinmektedir. 4+4+4'ün ilk uygulamaya geçtiği 2012-2013 eğitim-öğretim yılı başlamadan okul müdürleri ve öğretmenler tek tek velileri arayarak çocukları için yeni din derslerini seçmeleri telkin ederken, drama veya medya okuryazarlığı gibi diğer dersleri seçenlere ise öğretmen olmadığını söylemişlerdir. Bazı okullarda ise 5.sınıfta okuyan öğrencilerin velilerine bir anket uygulanarak, çocuklarının okudukları okullarda imam hatip sınıfları açılmasını onaylayıp onaylamadıkları ve "Kuran-ı Kerim" ve "Hz Muhammed'in Hayatı" seçmeli derslerini tercih edip etmeyecekleri sorularak talep yaratılmaya çalışılmıştır.[553] Anketlerin, onlarca seçmeli ders arasında sadece din dersleri ve okullar arasında sadece imam-hatipler hakkında sorular içermesi bakımından eğilim ölçmekten çok eğilim yaratmaya yönelik olduğu izlenimi vermektedir. Çocuklara daha iyi bir eğitim sunulmasının amaçlandığı savunulan anketlerde velilerin açık kimlik bilgilerinin de istenmesi ayrıca dikkat çeken bir noktadır. 4 sorunun yer aldığı ankette ilk olarak "*Çocuğunuzu 5. sınıfta nereye göndermeyi düşünüyorsunuz?"* sorusu yer almaktadır. Yanıtlarda ise "Devlete bağlı ortaokul" ve "Özel ortaokul" şıkları mevcuttur. İkinci soruda velilerden, devlete bağlı ortaokullardan hangisini tercih edeceklerini açıklamaları istenmektedir. Seçenek olarak "Normal ortaokul" ve "İmam hatip ortaokulu" şıkları sunulmuştur. Anketin üçüncü sorusu ise "*Evinize en yakın bir ortaokulun bünyesinde imam hatip ortaokulu kapsamında eğitim veren bir sınıf açılması halinde çocuğunuzun kaydını buraya yaptırmayı düşünür müsünüz?"* şeklindedir. Ankette son olarak da "*Normal*

[553] "Velilere 'çocuklarınızı imam-hatiplere gönderecek misiniz?' sorusu", *Cumhuriyet Gazetesi*, 06 Mayıs 2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/68911/Velilere__cocuklarinizi_imam_hatipe_gonderecek_misiniz___sorusu.html, erişim tarihi: 03.11.2016.

ortaokulda çocuğunuza seçmeli ders olarak 'Kuran-ı Kerim' ve 'Peygamberimizin Hayatı' derslerini seçmeyi düşünüyor musunuz?" diye sorulmuştur.[554] Anketlerin yanında hükümete bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı, 5 Şubat 2015 günü için camilerde okutulması için gönderdiği Cuma hutbesinde öğrencilerin din derslerini seçmelerini teşvik etmiştir. Diyanet, cuma hutbesi aracılığıyla Türkiye geneli bütün camilerde toplanan cemaate şöyle seslenmiştir:

> "Kardeşlerim! Geleceğimizin teminatı yavrularımızın yetişmesi için, göz aydınlığı çocuklarımızı, okullarımızda tercihe bağlı olarak okutulan Kur'an-ı Kerim ve Peygamber Efendimizin Hayatı derslerini seçmeye teşvik edelim. Bunun, anne babalar olarak üzerimize düşen dini bir vazife olduğunu unutmayalım."[555]

Eğitim Bir-Sen ise seçmeli din derslerinin "dinini ve peygamberini seven" bir nesil yetiştirmek için seçilmesi gerektiği konusunda insanları ikna etmek üzerine bir söylem geliştirirken, bu dersleri seçmemeleri için öğrencileri ikna etmeye çalışan öğretmen ve idarecileri MEB'e şikayet etmeyi önerir:

> "Devletini, milletini seven her durum ve şartta koruyan, benimsediği yaşam felsefesinde adalet sevgi saygı kardeşlik duygularını barındıran, başkasının haklarına saygı gösteren ve gerektiğinde koruyan bir nesil istiyorsak, Kuran-ı Kerim , Hz. Muhammed'in Hayatı Temel Dini Bilgiler ile Arapça dersini seçmeliyiz. Sayın velilerimizden ricamız bu derslerin seçilmesi noktasında öğrencilerimizin getirecekleri dilekçeleri önemseyelim, okullara koşalım, bu derslerin seçilmesi noktasında öğretmen ve idarecilerimizin işini kolaylaştırarak duyarlılık gösterelim. Ders seçiminin takibini yapalım. Biz TEOG, YGS ve LYS'de başarıyı artırma endeksli bir öğretim metodu uyguluyoruz. 'Bu dersler bu alana katkı sunmaz, bunun için bu dersler seçilmesin' diye sizi ikna etmeye vazgeçirmeye çalışan idareci ve öğretmenlerle karşılaşırsanız durumu Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerine bildirelim. Milli ve Manevi değerlerimize dönmenin küllerimizden yeniden doğmanın yolu dinini seven peygamberini seven bir nesille mümkün olacaktır."[556]

Okulunda yeterli sayıda seçmeli ders açılmaması nedeniyle Diyarbakır'da Hıristiyan bir aileye mensup ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersinden muafiyet hakkı olan bir öğrencinin İslam dinine yönelik dersleri seçmek zorunda bırakılması [557] ya da yalnızca seçmeli din derslerinin açıldığı okullarda Alevi öğrencilerin zorunlu DKAB dersiyle birlikte dört adet İslam dinine ilişkin ders almak

---

[554] A.g.e.
[555] Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü, "Şimdi Yaraları Sarma Zamanı", *5 Şubat 2016 Cuma Hutbesi*.
[556] "Eğitim Bir-Sen'den Seçmeli Ders Açıklaması", *Hürriyet Gazetesi*, 6 Şubat 2016, http://www.hurriyet.com.tr/egitim-bir-sen-den-secmeli-ders-aciklamasi-37238965, erişim tarihi: 08.01.2017.
[557] İsmail Saymaz, "Papazın Kızına Zorunlu Seçmeli Din Dersi", *Radikal Gazetesi*, 16.01.2013, http://www.radikal.com.tr/turkiye/papazin-kizina-zorunlu-secmeli-din-dersi-1117075/, erişim tarihi:24.10.2016.

zorunda kalmaları [558] din derslerinin okullarda bir anlamda zorla yaygınlaştırılmasının örnekleridir. Seçmeli din dersi öğretmeninin yetersizliği durumunda bazı ilçelerde lisans mezunu imamların din alanında seçmeli derslere girdiği durumlar görülmüştür.[559] Seçmeli din derslerinin içerikleri incelendiğinde DKAB dersleri ile benzer sorunlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin Temel Dini Bilgiler 1 (İslam) ders kitabı incelendiğinde dersin, İslam'ın Türkiye'de yaşanan tüm yorumlarına yer vermediği, Sünni İslam yorumu temel aldığı ortaya çıkar. Ayrıca din seçmeli alanı içinde İslam dışındaki dinler hakkında bilgi veren seçmeli derslerin sunulmaması önemli bir eksikliktir.

Eğitim Reformu Girişimi, 2012-2013 eğitim öğretim yılında toplam 1.061 okul yöneticisi, öğretmen ve diğer eğitim paydaşının katılımıyla 5 ve 9. sınıflarda seçilen dersler ve dersleri seçen öğrenci sayılarını ölçmeye yönelik bir anket gerçekleştirmiştir. Bu anket seçmeli din derslerinin açılmasına ilişkin sarf edilen çabanın devlet okullarında sonuç verdiğini ortaya koyar. Zira ankete göre, ortaokul 5. sınıfta en fazla okulda sunulan derslerin Matematik Uygulamaları, Kuran-ı Kerim, Yabancı Dil ve Hz. Muhammed'in Hayatı olduğu görülmüştür. Ortaöğretim 9. sınıfta en fazla okulda sunulan dersler ise Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Proje Hazırlama ve Sosyal Etkinlik'tir. Resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlere göre, 5. sınıfta en çok tercih edilen dersler ise sırasıyla Kuran-ı Kerim, Matematik Uygulamaları, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Yabancı Dil iken; özel kurumlarda bu sıralama Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Matematik Uygulamaları ve Bilişim Teknolojileri ve Yazılım olarak gerçekleşmiştir. Benzer biçimde resmi ortaöğretim kurumlarında en çok tercih edilen dersler sırasıyla Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kuran-ı Kerim ve Sosyal Etkinlik iken; özel ortaöğretim kurumlarında Proje Hazırlama, Demokrasi ve İnsan Hakları, Sosyal Etkinlik ile Diksiyon ve Hitabet dersleri ağırlıklı olarak tercih edilmiştir.[560] Devlet okulları ile özel okullar arasındaki seçmeli ders tercihindeki farklılaşma dikkat çekici olup, devlet okullarında okuyan öğrencilerin daha fazla din dersi seçmelerinde anketler üzerinden

[558] Nil Mutluer, "Türkiye'de Alevilik- 'Seçmeli Din Dersin'nde Dışlanacağım Kaygısı'", 15.01.2013, http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-alevilik----secmeli-din-dersi-nde-dislanacagim-kaygisi--gundem-1655403/, erişim tarihi: 24.10.2016.

[559] "Öğretmen yerine imam", *Cumhuriyet Gazetesi*, 08.08.2012, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/362664/Ogretmen_yerine_imam.html, erişim tarihi: 25.10.2016.

[560] Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2012 Eğitim İzleme Raporu, 2013, s.98. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf.

dini-muhafazakar etkiye daha fazla maruz kalmaları ya da etkilenmeye daha açık olmaları arasında ilişki kurulabilir.

Yeni eğitim sistemiyle tartışma yaratan bir diğer konu ise Yaşayan Diller ve Lehçeler grubunun içerisinde sunulan derslere ilişkindir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokullarda sunulan seçmeli dersler arasında yerini alan bu ders grubu, farklı dillere ve kültürlere saygının geliştirilmesi açısından olumlu bir gelişme olsa da Kürt halkı tarafından tatmin edici bulunmamıştır. Kurmançi ve Zazaki seçmeli dersleri anadilinde eğitim taleplerini karşılamadığı görüşüyle Türkiye'nin doğu ve güneydoğu illerinde büyük oranda boykot edilmiştir.[561] Nitekim Dil Yarası kitabında Kürt öğrencilerin eğitiminde kullanılacak Kürtçe-Türkçe çift dilli eğitim modelleri geliştirilmemesi, Kürt öğrencilerin eğitimden eşit bir şekilde faydalanamamasına ve bu eşitsizliğin toplumsal bir çatışmaya yol açtığı savunulmaktadır.[562] Kürt öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan anketlere dayanan başka bir çalışmada ise anadilinde eğitim görmemiş olmanın kişiyi eğitim hayatında başarısızlığa sürüklediği ve kimlik gelişimi üzerindeki travmatik etki yarattığı saptanmıştır.[563] Bunlara rağmen, MEB'in öğretmen atamalarında Kürtçe öğretmen kontenjanını çok düşük tutması[564] ve Şırnak'ta bir okul müdürünün Kürtçe dersini seçmek isteyen öğrencilere engel olması[565] gibi haberler Kürtçe'nin seçmeli bir ders olarak dahi var olmasının fiilen engellendiğini ortaya koymaktadır.

---

[561] Nilay Vardar, "Kürtçede Boykot, Çerkescede Baraj Sıkıntısı", *Bianet*, 24 Eylül 2012, http://bianet.org/bianet/toplum/141036-kurtcede-boykot-cerkescede-baraj-sikintisi, erişim tarihi: 04.09.2016.

[562] Vahap Coşkun, M. Şerif Derince, Nesrin Uçarlar, *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinde Eğitimin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri,* Disa Yayınları, Ekim 2010, s.122-125.

[563] Bahar Şahin Fırat, "Burada Benden de Bir Şey Yok Mu Öğretmenim?: Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler , Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi, Tarih Vakfı, Ekim 2010,

[564] Oral Çalışlar, "Atanacak 80 bin öğretmenden yalnızca 20'si Kürtçe", *Radikal Gazetesi*, 06.09.2014, http://www.radikal.com.tr/yazarlar/oral-calislar/atanacak-80-bin-ogretmenden-yalnizca-20si-kurtce-1211227/, Nilay Vardar, "18 Günlük Greve 18 Kürtçe Öğretmen", *Bianet*, 12.09.2014, http://bianet.org/bianet/toplum/158463-18-gunluk-greve-18-kurtce-ogretmen-kontenjani, erişim tarihi: 04.09.2016.

[565] "İddia: Müdür Kürtçe Dersini Seçtirmedi", *Hürriyet Gazetesi*, 25 Şubat 2015, http://www.hurriyet.com.tr/iddia-mudur-kurtce-dersini-sectirmedi-28294979, erişim tarihi: 04.09.2016.

4.3.8. Öğretmen Atamalarında Branş Dağılımı: Yeni Eğitim Sistemi Öncesi ve Sonrası

Öğretmen atamalarındaki branş dağılımı konusu, yeni eğitim sistemiyle ortaya çıkan eğilimi saptamanın ötesinde hükümetin eğitim politikaları hakkında genel fikir verebilecek bir kaynaktır. Kürtçe dersleri öğretmen yokluğu sebebiyle fiilen engellenirken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni atamalarına 4+4+4 öncesinde ağırlık verildiği için bu alanda öğretmen eksiği duyulmaması da bu derslerin seçilmesinde etkili olmuştur. AK Parti hükümetleri döneminde MEB tarafından açılan öğretmen kontenjanlarının branşlara göre dağılımı incelendiğinde, yeni eğitim sistemine geçilen yıl olan 2012 itibariyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmen kontenjanlarında önemli bir artış dikkati çeker. 2003-2011 atamalarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için açılan öğretmen kontenjanının açılan toplam kontenjana oranı %4,37 iken, 2012-2016 yılları arasında bu oranın %8,72'ye yükseldiği görülür.[566] Bu durum, DKAB öğretmenlerine ayrılan kontenjanının toplam kontenjana oranının 2012 itibarıyla iki katına çıktığını gösterir. 2012 sonrası döneme tipik bir örnek teşkil etmesi anlamında 2016 Şubat dönemi atamalarına bakıldığında toplamda yapılan 30 bin atamada, Sınıf Öğretmenliği (3292) ve İngilizce (3124) alanlarından sonra en çok kontenjanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2818) alanına ayrıldığı görülür.[567] Zira 2012 yılından sonra DKAB kontenjanları genellikle Sınıf Öğretmenliği ve İngilizce alanlarından sonra en çok kontenjan ayrılan üçüncü alan olmuştur.

Bu veriler, MEB'in 2023 hedefleri doğrultusunda öğretmen ihtiyacının hangi alanda yoğunlaşması gerektiğine dair 2012 yılında yaptığı çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliğine üçüncü sırada yer vermesi hedefiyle de uyumludur.[568] Dahası, Milli Eğitim Bakanı Avcı, 2014 yılında yaptığı açıklamada Türkiye genelinde en çok öğretmen ihtiyacının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanında

[566] 2003-2016 yılları arasında MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Atama Yapılacak Alanlar Kontenjan Çizelgeleri esas alınarak hesaplanmıştır.
[567] MEB 2016 Yılı Şubat Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru Ve Atama Duyurusu, http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/26115345_2016_subat_atama_duyurusu.pdf, erişim tarihi: 05.11.2016.
[568] MEB Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği Basın Açıklaması: "MEB Gelecek 10 Yıl İçindeki Öğretmen İhtiyacını ve Öne Çıkan Branşları Belirledi", 26.07.2012, http://of.meb.gov.tr/www/gelecek-10-yil-icindeki-ogretmen-ihtiyaci-ve-one-cikan-branslar-belirlendi/icerik/14, erişim tarihi: 05.11.2016.

olduğunu açıklamıştır.[569] Tüm bunlar, hükümetin din derslerini artırma politikasının devam edeceğinin işaretleridir. Eğitim-Sen uzmanı İlker Akçasoy, eğitim programı içerisinde din derslerinin kapladığı yeri şöyle ifade ediyor:

> "12 yıllık eğitim süreci içerisinde, imam hatip dışındaki okullarda okuyan bir öğrencinin istediğinde toplam 1476 saat din dersi alabilmesine karşılık, sadece 144 saat felsefe ve 72 saat de sosyoloji dersi görebilmesi mümkün kılınmıştır."[570]

Yeni eğitim sisteminin zorunlu din derslerini fiilen arttırdığı durumlara ek olarak Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) üniversite sınavında Tarih, Coğrafya ve Felsefe'den oluşan Sosyal Bilimler Testi'ne Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi'ni de eklemesi ile din derslerinin eğitim programındaki yeri daha da güçlendirilmiştir. Buna göre 2013'ten itibaren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı'nda (YGS) 5, Lisans Yerleştirme Sınavı'nda (LYS) 8 soru sorulmaktadır.[571] Liseye geçiş sınavı olan TEOG'da da benzeri bir uygulama mevcuttur. 8. sınıf öğrencilerine 6 dersten belirli aralıklarla sınav yapılan TEOG kapsamında, sınavı yapılan derslerden birisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersidir. Böylelikle bu derslerin içeriğinin- bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak incelenecek olan- "dinler hakkında eğitim" şeklinde değil de "din eğitimi" şeklinde kurgulanmasından kaynaklanan sorunlara bir de öğrencilerin geleceğini belirleyen sınavlarda önemli bir etkiye sahip kılınması eklenmiştir. 2014 ve 2015 yıllarında üst üste iki kez din dersinden muaf olan, dolayısıyla sınavlarda bu bölümü cevaplamayacak olan gayrimüslim öğrencilerin puanlarının bu bölümden sıfır puan almış gibi hesaplanması sonucu ciddi puan kayıplarının yaşandığı örnekler gazetelere yansımıştır. Sonradan düzeltilen bu maddi hatadan daha vahim olan ise, Müslüman olmayan, diğer yandan Hıristiyan ve Musevi de olmadığı için dersten muafiyet hakkı da olmayan öğrencilerin sınavda Sünni İslam bakış açısıyla hazırlanmış Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin sorularına cevap vermek zorunda bırakılmasıdır.

---

[569] "En çok öğretmen ihtiyacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'nde", *Anadolu Ajansı*, 27.06.2014, http://aa.com.tr/tr/politika/en-cok-ogretmen-ihtiyaci-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisinde/147515, erişim tarihi: 05.11.2016.

[570] "Makbul Vatandaş İnşasında Vites Büyütmek: Eğitimin Sünnileştirilmesi", İlker Akçasoy ile Söyleşi, *Ayrıntı Dergi*, 08.11.2014, http://ayrintidergi.com.tr/makbul-vatandas-insasinda-vites-buyutmek-egitimin-sunnilestirilmesi-ilker-akcasoy-ile-soylesi/, erişim tarihi: 02.11.2016.

[571] "Üniversiteye girişte 'din' sorusu", *NTV*, 17 Aralık 2012, http://www.ntv.com.tr/egitim/universiteye-giriste-din-sorusu,j7hfnc0l50Koav1kB5RjrA, erişim tarihi: 02.11.2016.

4.4. AK Parti- Gülen Cemaati İlişkileri Ve Eğitim Alanındaki Yansımaları

Ulus inşası ve ulus kimliği oluşumuna temel oluşturan modernleşmenin bir yandan sekülerleşmeyi getirirken diğer yandan da dini hareketleri güçlendirdiği bilinmektedir. Kemalist ideolojinin sekülerleşme politikaları sonucunda tüm Müslüman dini cemaat ve tarikatları gayrimeşru ilan etmesinden sonra, özellikle de çok partili hayata geçilmesinin ardından cemaatler kendilerini dönüştürerek var olmayı başarmışlardır. Dini cemaatlerin modernleşmeyle girdiği etkileşimi incelerken Kara'nın "*bugün anlaşıldığı manasıyla cemaatlerin Cumhuriyetin ürünü olduğu bile söylenebilir*"[572] ifadesi bu dönüşüme işaret etmektedir. Kara'ya göre, modernleşme süreçleri cemaat ve tarikatları sekülerleşme istikametinde dönüştürürken biraz ironik olarak cemaatler ve tarikatlar da karşı hattı, hatta modern olanın bizzat kendisini fiilen veya söylem olarak "dindar"laştırmıştır.[573] Tam da bu çerçevede 2000'li yıllarda modernleşmenin istikametini, bu yıllardaki ulus inşasını ve eğitim politikalarını anlamak için, hem bir dini hareket olarak elde ettiği güç hem de eğitimi odak noktasına alan bir yapı olarak Fethullah Gülen cemaatinin gelişme sürecini, eğitimle ve siyasi iktidarlarla ilişkisini incelemek önemlidir.

Gülen Cemaati'nin gelişimi Türkiye modernleşmesinde cemaat-devlet ilişkilerini, AK Parti ile ilişkisinin seyri ise- 2002-2012 yılları arasında iktidarın en büyük müttefiki konumunda bulunmaktan 15 Temmuz 2016 tarihinde hükümete karşı askeri bir darbe girişimine varan- 2000'li yıllardaki eğitim politikalarını anlamak için ipuçları vermektedir. Bu başlık altında, cemaatin AK Parti hükümetleri öncesinde siyasi iktidarla ilişkileri, devlet ve millete dair söylemleri ve eğitim faaliyetlerine değinildikten sonra AK Parti ile ittifaktan kopuşa giden ilişkileri eğitim bağlamında incelenecektir.

4.4.1. Gülen'in Fikirleri ve Cemaatinin Gelişimi

Fethullah Gülen'in eğitim ve moderniteye ilişkin fikirlerinde Said Nursi'nin etkisi görülür. Kişilerin inancının sağlamlaştırılmasına öncelik veren ve ancak bu şekilde toplumda inancın canlandırılabileceğini düşünen Nursi'ye göre, bu büyük ideali gerçekleştirmenin yolu sadece eğitimden geçiyordu. Nursi tarafından İslami canlanmayı sağlayacağı öne sürülen ikinci anahtar kavram ise modernite idi. Modernitenin iki farklı ve birbirini tamamlayıcı unsuru vardı: teknoloji ve bilim.

[572] İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiye'sinde Bir Mesele Olarak İslam 1*, s.311.
[573] A.g.e., s. 312.

Teknoloji alanında fikirlerini yaymanın ve genç jenerasyonu etkilemenin bir aracı olması açısından özellikle telekomünikasyon ve medya öne çıkıyordu. Bilim konusunda ise Nursi, matematik, fizik ve mantığın eğitim müfredatına girmesi gerektiğini ifade ederek klasik medrese eğitiminin modernleşmesini savunuyordu. Amaç, tıpkı bilim ve modernite gibi İslam'ın da bugüne ve geleceğe hitap ettiğini göstermekti.[574] Nursi'yi takiben Gülen de, eğitimi inancın sağlamlaşmasının bir yolu olarak görür. Nursi'nin medrese (klasik İslami okul sistemi) ve mektep (modern okul sistemi) birleşimini öngören, hem seküler hem de dini konuların bir karmasını içeren eğitim anlayışı gibi, Gülen de bilimin eğitime dahil edilmesini ve moderniteye açık olunmasını savunmuştur. Ayrıca her ikisi de modernite, demokrasi ve Batı dünyası ile uyumlu bir İslam tasvir etmişlerdir.

Dinin ve bilimin birbirinin tamamlayıcısı olduğu fikri muhafazakar gençlere modern dünyanın imkanlarını kullanarak dini yaşamanın mümkün olduğunu işaret ederek, yeni bir alan açıyordu. Yani Cumhuriyet seçkinleri tarafından müspet bilimlerle aşina olunca dinden uzaklaşacaklarına veya dini özel alana sınırlayacaklarına inandırılan gençler, bu sentez sayesinde başka türlü bir var oluş imkanı yakalayabiliyorlardı. Tam da bu noktadan hem Nursi hem de Gülen'in, Kemalistlerin Cumhuriyetçi seçkin oluşturma hamlesine, bu hamlenin boşluklarını iyi değerlendirerek meydan okudukları söylenebilir. [575] Cumhuriyetçi elitlerin gericilikle özdeşleştirdiği İslamcıların tersine Nursi ve Gülen pozitif bilimleri yadsımıyor ve medrese eğitiminin yanında Cumhuriyet eğitim kurumlarında da var olmayı önemsiyorlardı. Bu sebeplerden dolayı Taşkın, Kemalistlerin Nurculara karşı alerjilerinin en önemli sebeplerinden birisinin, Nurcuların dine ait geleneksel alanlara sıkışmayı kabul etmemeleri olduğunu söyler. [576] Tıpkı Nur hareketi gibi Gülen hareketi de Cumhuriyetçi kitlesel eğitim kurumlarından çıkarak piyasa ve devlete yönelerek, Kemalizmin seçkin oluşturma anlayışına uyum sağlamışlardır.

1938 yılında Erzurum'da dünyaya gelen Fethullah Gülen, çocukluğundan beri vaazın önemine inanmış, yüklendiğine inandığı misyonu vaaz yoluyla kitlelere yaymayı hedeflemiştir. Bu hedef doğrultusundaki yolculuklarını da "mukaddes göç" addetmiş ve 1964'te Edirne'ye Kur'an Kursu öğreticiliği için atanmıştır. Eğitimin

[574] Bayram Balcı, "Fethullah Gülen's Missionary Schools in Central Asia and their Role in the Spreading of Turkism and Islam", *Religion, State and Society*, Vol.31, No.2, 2003, s. 152.
[575] Yüksel Taşkın, "Fethullah Gülen Portresi", *Moment Dergi, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 2016, 3(1), s. 96.
[576] A.g.e.

ülkedeki İslam inancının gelişimindeki önemine inanan Gülen özel bir vakıf kurarak küçük bir cemaat toplamış ve 'dini yaz okulu' organize etmiştir. Gülen'in İzmir'de vaizlik görevine başladığı zaman camide küçük bir cemaate verdiği vaazlar bir cemaat oluşturmasına imkan vermiş, sonrasında 1989 yılından başlayarak 1 yıl süreyle vaizlik yaptığı Üsküdar Camii'nde verdiği vaazlar onu cemaat dışına çıkararak ulusal düzeye taşımış, nihayet giderek metinlere ve kasetlere dökülen vaazlar sistematik bir biçimde halkalar şeklinde yurtdışına da yayılmıştır.[577] Geniş kitlelere ulaşma hedefine yönelik ilk adımı böylece atmış ve verdiği vaazlarla tanınırlığını her geçen gün artırmıştır. Erken vaazlarında Gülen daha keskin ve doğrudan bir ifade kullanırken, özellikle askerlik dönemi sırasında izinsiz vaaz verdiği gerekçesiyle tutuklanarak hapsedilmesi deneyiminden sonra vaazlarında daha dikkatli olmaya ve söylemlerinde giderek milliyetçi-devletçi bir çizginin belirginleştirmeye başladığı görülür. [578] Cemaatin seküler Cumhuriyet'deki kırılgan statüsünü kısa sürede fark eden Gülen, devleti ve onun seküler kurumlarını eleştirmemek konusunda dikkatli davranmış, ideolojisinde güçlü bir milliyetçi boyut barındırmıştır.

1970'ler boyunca Türkiye'nin çeşitli yerlerinde yeni vakıflar kuran Gülen Cemaatinin ivme kazanmasında 1980 askeri darbesi sonrasında siyasal ve sosyal gündemin çeşitlenmesi de etkili olmuştur. 1980 askeri darbesinden sonra dini aktivitelerin artmasında "rejimin bekası" dürtüsü etkili olmuş, önceki bölümde de değinildiği gibi 'komünizm tehlikesi' adı altında solcu organizasyonların eylemlerinin altını kararlılıkla kazan asker yöneticiler, beka arayışında sağ kesimi daha 'güvenilir' bulmuş, gençler arasında İslami bilincin yayılmasını bir anlamda teşvik ederek, İslamcılığın yükselmesinin önünü açmıştır. Yine de Gülen 1980 darbesinden sonra ağırlaşan şartlar sonucunda vaizlik görevinden istifa etmiş, bu süreçten sonra resmi görevi ile edindiği kitleye yönelerek, sivil toplum kuruluşu yanını beslemiş ve bir cemaat oluşturma sürecine odaklanmıştır. Bu dönemde Gülen cemaatine ait vakıf ekonominin pek çok sektörüne yatırım yapmış, 1979 yılında yayınlanmaya başlayan *Sızıntı* dergisine ek olarak, *Zaman* gazetesi ve *Samanyolu* televizyonu gibi Nurcu medya aygıtları ortaya çıkmıştır.

[577] Bayram Sevinç, "Dini Grupların Hafıza Zinciri Olarak Vaazın Araçsallığı: Kotku ve Gülen Örneği", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 53:2, s.137.
[578] A.g.e., s.136.

Çeşitli sektörlere yatırımlar yapılmasına rağmen, Gülen hareketinin genişlemesinin temeli eğitime dayanmaktadır. Çeşitli ilkokullar, liseler, dershaneler ve üniversite yurtları Gülen'in ilgi alanına giren eğitim mecralarıdır. Özel eğitim kurumlarının işletilmesi devasa kaynaklar gerektirse de bunlar cemaati çok ilgilendirmekte, çünkü bu eğitim kurumları yeni seçkinlerin özel firmalar, idari kadrolar, milli eğitim, vb. gibi toplumun tüm sektörlerine sızmasında sıçrama tahtası işlevini görmektedir.[579] Cemaatin hareket tarzında eğitimin öncelikli ve odak noktada olması ve bu doğrultuda genç kuşak yetiştirme konusunda gösterdiği özen, Gülen okullarının ülkenin en iyi eğitim kurumları arasına girmesini beraberinde getirmiştir. Ulusal ölçekte düzenlenen yarışmalarda Fethullahçı okulların öğrencilerinin her yıl ödülleri toplaması da bunu gösterir. Söz konusu okullar genellikle çok modern enformatik malzemeler, iyi donatılmış araştırma laboratuvarları ve istekli, iyi yetişmiş bir eğitim kadrosuna sahiptir.[580] Cemaat okulları bu anlamda, Said Nursi'nin geleneksel medrese ile modern mektep eğitiminin birleştirmeye çalıştığı çizgiyi ileri bir noktaya taşımıştır. Gülen'e göre çağdaş toplumlarda bilim temel bir öneme sahiptir, ama her şeyin cevabı değildir, iyi bir uygarlık bilim ile maneviyatın birleşiminin ürünüdür. Balcı bu yönüyle Gülen'in Weberci literatürde görülen, boş ve edilgin geçen zamanı kabul etmeyen, dinamik bir anlayışı benimseyen püriten ve kapitalist zahitleri çağrıştırdığını ifade eder.[581]

Modern bilim anlayışının benimsenmesi, Gülen cemaatinin moderniteyi her yönüyle kabul ettiği anlamına gelmez. Modernitenin en önemli unsurlarından olan bireyselcilik cemaatin felsefi temellerinden biri sayılamaz. Bireyi bütünsel yapılardan özgürleşmiş olarak tasarlayan bireyselciliğin tersine cemaat mensuplarının birey olmaktan önce cemaatin üyesi olmaları ön plana çıkarılır. Benzer şekilde Gülen'in konuşmalarına sık sık konu olan kişinin kendini feda etmesi, aidiyet, kolektif bilinç üzerinden topluluğun bireye üstünlüğü ifade edilir. Devletin kutsallaştırılması da Gülen'in söylemlerinde sıkça görülür. Söylemlerde Osmanlıcılık ve milliyetçilik önemli iki boyutu oluşturur. Gülen'in *neo-Osmanlıcı* olarak tarif edilmesine sebep olan Osmanlı devrinin şanlı tarihini ve büyük padişahları konu alan vaazları oldukça fazladır. Cemaatinin Balkan ülkelerinde açılmış okulları da Gülen'in o topraklara duyduğu nostaljik ilgiyi düşündürmektedir. Milliyetçilik ise

[579] Bayram Balcı, *Orta Asya'da İslam Misyonerleri: Fethullah Gülen Okulları*, Çeviren: Ali Berktay, İletişim Yayınları, 2005, İstanbul, s. 159.
[580] A.g.e., s.169.
[581] A.g.e., 172-3.

Gülen söyleminde kendini en fazla hissettiren boyuttur. Devlete, devletin savunulmasına ve komünizme karşı mücadeleyi içeren bir ideolojiye sahip olan Gülen'in 1960 ve 1980 darbelerini desteklemesi şaşırtıcı sayılamaz. Zira bunda askeri darbelerin komünizm karşıtı olan ülkedeki solu ezerken, dolaylı olarak sağ siyaset cenahını kayıran özelliği etkili olmuştur. Cemaatin kontrolündeki Gazeteciler Vakfı'nın ulusal uzlaşı ödülünü genelkurmay başkanına verme girişimleri hareketin orduya ilgisinin bir göstergesidir. Fakat bu ilginin kaynağında sadece komünizm düşmanlığı ve devletin bekası olmadığı, Gülen'in Türkiye'nin siyasi ve toplumsal yaşamında etkili olmak için muktedir konumdaki askerlerle kalıcı bir barışı hedefleyen stratejisi de göz önünde bulundurulmalıdır.

1994'de kurulan ve fahri başkanlığını resmen Fethullah Gülen'in üstlendiği Türkiye Gazeteciler ve Yazarlar Vakfı cemaatin sivil toplum örgütlerine yönelik faaliyetlerinin aracı konumunda olmuştur. Vakıf kurulduğundan beri cemaat tarafından iletişim politikasının köşe taşlarından biri olarak sürekli kullanılmakta, bu vakıf aracılığıyla ülkenin her eğilimden nüfuzlu kişilerine kur yapılmaktaydı. [582] Vakıf, toplantılarında "hoşgörü" kavramını sıkça işlemiş ve cemaatin devletçi pragmatist yapısını ortaya koyar biçimde her yıl milli birlik adına en çok çalışmış kişilere ödüller dağıtmıştır. 1997'de dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'e "Ulusal Uzlaşmayı Teşvik Ödülü" verilmiştir. Aynı yıl sosyolog Nilüfer Göle, Gülen hakkında bir kitabın yazarı Nevval Sevindi, Said Nursi ve Nurcu hareket hakkında bilimsel çalışmaları olan siyaset bilimci Şerif Mardin, Gülen'e yakınlığı ile tanınan Musevi işadamı Üzeyir Garih, sendikacı Bayram Meral gibi isimlere verilen ödüller cemaatin toplumun çeşitli kesimleriyle ilişki kurarak aktif olma çabasını ortaya koyar. Bir iddiaya göre 1997 yılında Türkiye Yazarlar ve Gazeteciler Birliği Vakfı'nın dağıttığı "Ulusal Uzlaşmayı Teşvik" ödülü dönemin Genelkurmay Başkanı İsmail Hakkı Karadayı'ya verilmek istenmiş, ordu bunu kesin bir dille reddedince ödül Demirel'e verilmiştir. Orduya karşı Gülen'in korkudan doğan saygısının ya da takındığı pragmatik tavrın her zaman kayda değer bir sonuç vermediği de söylenebilir, zira 1997'de askerlerin Gülen okulları hakkında soruşturma açmasına engel olamamıştır. Soruşturmada, Gülen okullarının işleyişinde cumhuriyet ve laiklik yasalarına uyulmadığı konusu ele alınmıştır. Gülen, savunmasında gerek yurtiçi gerekse yurtdışındaki okullarının yönetimini Milli

[582] Balcı, *Orta Asya'da İslam Misyonerleri: Fethullah Gülen Okulları*, s.161.

Eğitim Bakanlığı'na bırakmayı teklif etmiştir. Gülen'in bu tavrı kendini savunma yeteneğini ortaya koyuyordu, zira Milli Eğitim Bakanlığının bütçesi bu okulları yönetebilecek bütçeye sahip değildi. Gülen okullarına yönelik soruşturma, suçlamaları destekleyen hiçbir somut kanıt bulunamadığı gerekçesiyle birkaç hafta sonra durdurulmuştur.[583]

Kendi medyası aracılığıyla yaygınlaştırdığı söylemlerine bakıldığında Gülen'in mesajlarındaki temel kaygının hoşgörülü ve ılımlı olduğu izlenimini vermek olduğu dikkat çeker. Modern çağa uygun olarak seçilmiş hoşgörü ve dinler arası diyalog Gülen'in söylemlerinde sıklıkla işlenen temalardır. Ortodoks Rum Patriği ve İstanbul Hahambaşısı ile buluşması sözlerini davranışa dönüştürme çabası olarak değerlendirilebilir. Hoşgörü kavramı ile birlikte Gülen vaazlarında sık sık sevgi temasını da işler. Fakat sevgi sadece bireye yönelik değildir, daha çok aileye, gruba, topluluğa, millete yöneltilmiştir. Yukarı da belirtildiği gibi Gülen'in düşüncesinde birey asla tek başına düşünülmez; aile ülke, ümmet kavramlarıyla birlikte ele alınır.

> "Çocuğu için ölmesini bilen anne büyük bir şefkat kahramanı, ülkesi ve insan için hayatını hakir gören fert bir millet fedaisi, insanlık için yaşayıp onun için ölen kahraman ise, sinelerde taht kurmaya hak kazanmış bir ölümsüzlük abidesidir."[584]

Gülen'in hoşgörü söyleminin içinde yer alan sevgiyi birey değil de topluluğa yönelten ve topluluğu bireyden daha önemli gören anlayışı onun demokratlığının da sınırını gösterir. Benzer şekilde Gülen'in 1970'lerdeki sol hareketlere karşı tavrı da bu sınırı gözler önüne serer. Kozanoğlu'nun belirttiği gibi, bu dönemde Gülen askerlerin sol hareketi ezmesini diler ve topluluğu bireyden, itaati de itirazdan önemli görür.[585] Gülen hareketinde bulunan gençler, ki bunların büyük çoğunluğu erkektir, "hizmet eri" şeklinde isimlendirir. Söz konusu bireyler kendilerini hiçbir şekilde karşılık beklemeden gönüllülük esasına dayalı olarak görevlerine adarlar. İtidal, denge ve ölçülülük de Gülen düşüncesinde önemli kavramlar arasındadır. Gülen'in modern iletişim araçlarını etkin kullanışı, entelektüelleri ve yetkili makamları etkileyecek şekilde dönemin konjonktürü ile son derece uyumlu bir şekilde ustalıkla kullandığı söylemleri onun ve cemaatinin güçlü yanı olan esnekliğini ortaya koyarken hareketinin hızla yayılması hakkında da ipuçları verir. Gülen'in ve

[583] A.g.e., s.165.
[584] Fethullah Gülen, *Yitirilmiş Cennete Doğru*, TÖV, İzmir, 1987, s.98.
[585] Can Kozanoğlu, "Türkiye Liderini Arıyor, Fethullah Gülen cemaati geliyor: Devletçi, Projeci, 'Yeni Çağ' Bilgesi", *Birikim*, no: 93/94, 1997, s.38-51.

hareketinin tam da bu özellikleri pek çok insanın gözünde cemaatin "gizli sızma harekatı"nın tratejisi durumundadır. Bu düşünceye göre cemaatin tüm hamleleri iktidarı ele geçirmekten başka bir amaca hizmet etmemektedir.[586] Bu yayınlar, içinde yergi amacı taşıyan ifadeler yoğunlukla yer almakla birlikte, Gülen'in yüksek ihtiraslarını ve bu amaca hizmet eden cemaatin stratejik hareket tarzı hakkında fikir verir. Balcı'nın da belirttiği gibi Gülen klasik bir din adamından çok, internet çağının katıksız bir ürünü olarak gözükmektedir: Hem Türkiye'ye hem de yurtdışına yerleşmiş bir cemaat oluşturabilmek için, giyim tarzından web siteleri anlayışına kadar modern iletişim araçlarını kullanmayı bilmiş tutucu bir düşünür olarak öne çıkmaktadır.[587]

Gülen'in düşünceleri her pazartesi bir internet sitesinde yaptığı güncel sohbetinin yanı sıra liderler (abiler) aracılığıyla Işık Evleri'nde yayılmaktadır. Balcı'nın Osmanlı devşirme anlayışı ile benzerlik kurduğu bu sistemde cemaat, kendi ilgi alanına girebilecek, ergenlik çağına gelmiş çocukları tespit etmekte, daha sonra bu çocuklar cemaate yakın bir vakfın yönetimindeki üniversite yurtlarına ya da elden gelen ölçüde Işık Evleri'ne yönlendirmektedir.[588] Dört ila on öğrencinin birlikte yaşadığı ve cemaatin bir vakfı tarafından çok düşük bedellerle kiralanan kolektif daireler olan Işık Evleri'nde "abilik" denilen bir hiyerarşi mevcuttur. Herkesin ona yol gösteren ve düşünce aşılayan bir abisi vardır, Gülen'in fikirleri bu biçimde bu evlerde yaygınlaşır. İncelikli ve zeki bir tavır takınmakla yükümlü "Abi", dayatmadan, teşvik ve öneri ile düşünce aşılar. Bu evlerde namaz, oruç gibi İslam'ın gerekleri zorla dayatılmasa da evlerde dini ibadeti teşvik eden bir hava egemen kılınır. Sohbet toplantıları üzerine kurulan cemaat ağı, tartışma, katılım ve etkileşimin tercih edildiği bir yapılanma gibi görünse de Taşkın, metinler yoluyla tartışma yürüten toplulukların entelektüel kapasitelerinin yükselmesi beklenirken, söz konusu tartışmaların yol haritasının aslında önceden belirlendiğine dolayısıyla talim ve terbiye ile "ideal neslin" şekillendirilmeye çalışıldığına vurgu yapar. Bu da Gülen Hareketi'nin okullarından mezun olan veya Işık Evi'nden geçen gençlerin çoğunun eleştirel düşünme konusunda sınırlı olduğunu göstermekle birlikte Taşkın'a

[586] Faik Bulut, *Kim Bu Fethullah Gülen, Dünü, Bugünü, Hedefi*, İstanbul, Ozan Yayıncılık, 1998.
[587] Balcı, s.150.
[588] A.g.e, s.168.

göre yine de aklın kuşkuculuk ve sorgulayıcılık potansiyelinin devreye girebildiği durumlar da mevcuttur ki bu çoğunlukla cemaatten kopuşların bir nedenidir. [589]

Hareketin hızlı bir şekilde Türkiye geneline yaygınlaşması gerçeğinin altında cemaatin öğrencilerin masraflarını gerek burs gerekse bu evler aracılığıyla ücretsiz konut şeklinde karşılamasının da önemli etkisi olduğu düşünülebilir. Işık Evleri aracılığıyla büyük şehirlerde okumak için mali olanakları bulunmayan gençlere destek olunuyor, cemaat de bu sayede çapını genişletecek yeni üyelerine kavuşuyordu. Gülen'in yurtlarına, okullarına veya dershanelerine giden çocukların önemli bir kesimi yoksul ve zeki Anadolu çocuklarından oluşmuş, bu çocuklar ve aileleri, devletin anayasal görevi olan iyi eğitim hizmetini ver(e)memesi sebebiyle istikbal kaygısı ile cemaat çemberine (okul, yurt veya dershane gibi) bir yerinden dahil olmuştur. Zira Türkiye'nin 1980'ler itibariyle uygulamaya başladığı neoliberal politikaların sonucunda devletin yükümlülüğünde olan pek çok yardım ve sosyal faaliyetin cemaatlerin eylem alanına girmesi sonrasında, cemaatler toplumda daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Devletin piyasanın kaderine terk ettiği bu insanlar kendisini tarikat ve cemaatlerin içerisinde bulmuş, Gülen Cemaati de diğerlerine kıyasla daha esnek kurallara sahip izleniminin yanına kişisel istikbal umutlarına kısa vadede cevap verebilme ihtimalinin yüksekliğini de ekleyebilme becerisi sayesinde daha çok ilgi görmüştür.[590] Bir anlamda devletin iyi ve yeterli eğitim sağlayamayarak Gülen'e ittiği bu çocukların 15 Temmuz'da "darbeci" durumuna kadar gelmesi, devletin eğitim meselesinde boş bıraktığı alanın ne kadar büyük ve önemli olduğunu da ortaya koyar.

4.4.2. Gülen'in Siyasi İktidarlarla İlişkileri

Hakan Yavuz'a göre, Gülen Hareketinin gelişmesinde üç aşama vardır. 1983'e kadarki ilk aşama, ışık evleri ve dershaneler sürecidir ki, bu dönem kadroyu şekillendirme dönemiydi, içe kapanıktılar. Özal'la birlikte başlayan ikinci aşamada ise dönemin neo-liberal politikaları ile Gülen, liberalizmin aradığı hoca olarak ortaya çıktı. Aynı dönemde Gülen, "milli İslam"ı üretti ve devletçi bir rota izledi. Üçüncü aşama olan 28 Şubat'la beraber, Gülen yurtdışına açılımını gerçekleştirdi ve daha

[589] Taşkın, s. 100.
[590] Yavuz Çobanoğlu, "İslami İdeolojinin Postmodern Sürümü: Bir Siyasal Akım Olarak Gülencilik", *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*, Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım, Siyasal Kitabevi, Nisan 2016, s. 464.

küresel bir söylem benimsedi.[591] Gerçekten de hayırsever iş adamlarından alınan desteklerle başlayan ve bu evlerden geçen ve eğitimini tamamlayanların da destek ağına dahil olmasıyla devam eden süreçte cemaat giderek güç kazandı. Cemaatin daha görünür olmak ve siyasi iktidarla ilişki kurmak gibi bir stratejiye evrilmesi de Yavuz'un 2.aşama olarak tanımladığı Özal dönemi ile başlar. Bu aşamada cemaat, ekonomik alanda güç kazanmış, cemaate yakın iş adamları da ekonomide görünür hale gelmiştir. 1990'larda Fethullah Gülen'e yakınlığını ifade eden yüzlere firma sahibi mevcuttur. Gülen, hiçbir malı mülkü olmadığını her fırsatta yinelese de çeşitli sektörlerden kuruluşların Gülen sempatizanı olması cemaatin ticaret, sanayi ve bankacılıkta da yükselmesini sağlamıştır. Zira Gülen'in gerek yurt içindeki gerekse yurtdışındaki eğitim faaliyetlerinin finansmanı, kapitalizmin ürünü olan Gülen'e yakın Türk firmaları tarafından sağlanmaktadır.

Cemaat, diğer İslami oluşumlardan farklı olarak sadece kapitalizme değil, Batı'ya ve özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ne karşı da olumlu bir tutum içinde olmuştur. ABD'ye karşı tutum, Gülen'in iktidarda bulunan ya da güç sahibi olan ile iyi geçinmeye yönelik stratejisinden farklı görünmemektedir. Türkiye'nin ürettiği ilk ulus-aşırı dini cemaat olan Gülen Cemaati[592] hem küreselleşmenin dini oluşumlara yönelik ortaya çıkardığı hem de ABD ve Avrupa'da oluşan "ılımlı İslam" söyleminin yarattığı imkanları değerlendirmiştir. Gülen'in Papa dahil önemli dini liderlerle buluşması, "Medeniyetler İttifakı" söylemini sahiplenmesi gibi girişimler ılımlı İslam imkanlarını değerlendirmek istemesiyle alakalıdır. Dünyanın büyük gücü olan ABD ile iyi ilişkiler, cemaatin gerek Türkiye içinde gerekse dışında yürütmeyi hedeflediği planlarının alt yapısını oluşturmaktadır. Kapitalizm ise tıpkı liberalizm gibi dünyada geçerli bir ideoloji olduğundan, günün konjonktürünü iyi analiz eden ve buna ustaca uyum sağlayan Gülen'in esnek yapısı ile benimsediği ve cemaatine mal ettiği bir ideolojidir. Taşkın'ın belirttiği gibi Gülen'in küreselleşme sürecine dair kuşkucu söylemler üreten İslamcı çevrelerden farklı olarak, bu sürecin içerisinde barındırabileceği imkanlara vurgu yapan duruşu, Özal'ın başlattığı neo-liberal reformlardan istifade eden orta sınıf İslamcılığı anlayışıyla da uyumludur.[593]Gülen'in

[591] Hakan Yavuz'la Gülen Hareketi Röportajı, 2004, https://dirilissevdasi.wordpress.com/2014/02/12/hakan-yavuzla-gulen-hareketi-roportaji2004/,
[592] Yüksel Taşkın, "Gülenciler: Dinsel Milliyetçilik ve ulus-aşırı dinamizm arasında sıkışan bir hareket", *Birikim* 282, Ekim 2012, s.22-36.
[593] Taşkın, s.103.

liberal bir çerçevede hoşgörü ve dinler arası diyalog çağrıları ile eğitime yönelen bir sivil toplum oluşturma süreci, dönemin lideri Özal'ın da desteğini kazanmıştır.

Gülen gerek bu dönemde gerekse sonrasında İslamcı partilerle mesafeli olmuş ve özgürlükçü merkez sağ partilere yakın durmuştur. Özal ile ilişkilerinin tersine, Gülen'in Milli Görüş'ün lideri Necmettin Erbakan ile sıcak ilişkiler içinde olmadığı, Erbakan'ı İslam'ı siyasete karıştırarak ideolojikleştirmekle eleştirdiği bilinmektedir. Zira Gülen, siyasal İslamcıların tersine İslam'ın partilerüstü bir konumda kalırsa daha hegemonik bir belirleyen olabileceğini düşünür. Gülen Erbakan'ı, İslam'ı iktidarı ele geçirme aracına dönüştürerek ona zarar vermekle suçlar. Hatta Refah Partisi'nin iktidarda olduğu 1997 yılında Gülen Erbakan'ı iktidarı terk etmeye çağırmış, bu görevin onun için fazla güç olduğunu belirtmiştir. Siyasi açıdan cemaat üyelerinin Erbakan'ın dinci partilerine değil, klasik sağ partilere (Adalet Partisi, Doğru Yol Partisi, Anavatan Partisi) oy verdiği bilinmektedir. Bunun yanında Gülen *"Osmanlı Türk Müslümanlığının kendine özgü vasıfları*" anlayışıyla Ortadoğu'daki İslamcı oluşumlara da mesafe koyarken, milliyetçi ve devletçi zihniyete de yaklaşmaya çalışır. Hem laik ulusalcılığa ve Türk milliyetçiliğine hem de Batı'da ılımlı İslam sempatisine uygun söylemler böylece üretilebilmektedir.[594] Tüm bunlarla Gülen'in yaratmak istediği imaj, ülkesini ve milletini seven ve kendini bunlara hizmet etmeyi amaç edinen hareketine adamış ılımlı bir dini önder olduğudur. 1970-1990 yılları arasındaki gizli hızlı büyüme evresinden sonra 1990'lar itibariyle Gülen, gerek kendi gerekse cemaatin kamusal görünürlüğünü artırmaya karar verir. Bu dönemde Gülen hem ulusal hem de uluslararası düzeylerde liderlerle görüşmeler yapar. Bülent Ecevit gibi laik ve sol tandanslı bir partinin liderinin kendisine karşı olumlu bir kanıya sahip olması Gülen'in zamanlamasının ve yaratmaya çalıştığı imajın başarılı olduğunun kanıtı sayılabilir. Ecevit dışında Gülen'in 1990'ların önemli siyasi figürlerinden Mesut Yılmaz ve Tansu Çiller ile de arası iyi olmuştur.

Yavuz'a göre Gülen Hareketini toplumsal taban olarak marjinalleşmiş grupların tepkisel hareketinden çok, ortaya çıkan yeni ekonomik ve sosyal imkanları değerlendirmeye çalışan bir orta sınıf hareketi olarak görmek daha doğru olur.[595] Gülen'in tüm bu yönelimlerinin temelinde rejim tarafından meşru kabul edilme isteği yattığını söylemek abartılı bir yaklaşım olmaz. Gülen'in bu dönemde sadece Özal ile

[594] A.g.e, s.106.
[595] M. Hakan Yavuz, "Neo-Nurcular: Gülen Hareketi", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, İslamcılık*, Der: Tanıl Bora ve Murat Gültekingil, Cilt 6, İletişim Yayınları, İstanbul, s. 295.

değil, dönemin tüm liderleriyle yakın ilişkiler kurması da bu taktik doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Onun İslamcılıktan uzak, özgürlükçü bir tutum sergileme çabaları Kemalist seçkinler nezdinde kabul görme çabalarının bir tezahürü olarak okunabilir. Taşkın, cemaatin *"Bizler siyasetle meşgul olmayan, kendi halinde mütedeyyin kimseleriz"* vurgusunun içeride ve dışarıda farklı anlamlar barındırdığını ifade etmektedir:

> "Kemalistlere söylendiğinde, cemaatin kriminizasyonunun engellenmesi işlevi görür. Merkez sağ liderlere söylendiğinde 'Biz sizin alanınıza sızmadan, sizin için insan biriktirerek, dolaylı destek veriyoruz' denilerek oradan onay alınmaktadır. İçeriye söylenildiğinde ise, 'Henüz müstesna Altın Nesil yeterince kuvvetli değil veya fertlerin imanını kurtarma projemiz henüz olgunluğa ulaşmadı' denilerek bir 'zaman zemin' vurgusu yapıldığı da iddia edilebilir. Aktif siyasal hayata katılmamak, siyaset sınıfından göreli özerklik getiren verimli bir siyasal strateji de olabilir. Yani fertlerin imanının kurtarılması sonucunda devletin 'Altın Nesilce' yönetiminin gerekliliği satır aralarında hissettirilir."[596]

Gülen'in çeşitli kesimlere "zararsızız" imajı vermeye çalışırken, uzun yıllardır yetiştirdiği "altın nesil"i önemli mercilere yerleştirmek suretiyle devlete yerleşme isteğinin var olduğu konusunu bir iddia olmanın ötesine taşıyan, Gülen'in vaazları sırasında çekilmiş videoları çarpıcıdır. 1999 yılı Haziran ayında ortaya çıkan bir videoda Gülen, "altın nesil" e iktidarı ele geçirmeleri için gereken öğütleri vermektedir:

> "Tam özünüzü bulacağınız ve kıvama ereceğiniz ana kadar, dünyayı sırtınıza alabileceğiniz ve taşıyabileceğiniz ana kadar, o kuvveti temsil edeceğiniz şeyler elinizde olacağı ana kadar, Türkiye'deki devlet yapısı ölçüsüne göre bütün anayasal müesseselerdeki güç ve kuvvet cephenize çekeceğiniz ana kadar her adım erken sayılır… Bunca kalabalık içinde ben bu duygu düşüncemi sözde mahremce anlattım. Ama sizin mahremiyete sadık, mahremiyet konusunda hassas duygularınıza sığınarak anlattım. Biliyorum ki elinize meyve sularının boş kutularını dışarı çıkarken bir çöp kutusuna attığınız gibi bu düşünceleri de açık olma yanıyla çöp kutusuna atacaksınız."
>
> "Kuvvetler dengesi olmadığı bir yerde kuvvete başvurmayacaksınız. Teknik, taktik olarak sizin kalbiniz önemli. Dıştan bizi bazıları korkaklıkla itham edecekler. Fırsat bulup hep yolunuza devam ediyorsanız, yine orada o esnekliği görecek, o eksantriği kullanacak, geriye çekiliyor gibi yapacak, fakat adımlarınızı açıp ileriye gideceksiniz. İster Mülkiye'de çalışan arkadaşlarımız olsun, ister Adliye'de çalışan arkadaşlarımız olsun, herkes için söz konusudur bu." [597]

Gülen'in itirafları içinde yer alan, kendisinin kutsal ve seçilmiş olduğu izlenimini vermeye yönelik ifadeleri de söylemleriyle yaratmaya çalıştığı ılımlı imajın tersine hırslı karakterinin bir dışavurumu olarak okunabilir. Hz.

[596] Taşkın, s.109.
[597] Gülen'in 18 Haziran 1999'da ATV tarafından yayınlanan video kaseti, https://www.youtube.com/watch?v=rSgLqIERnzI, erişim tarihi: 8 Haziran 2016.

Muhammed'in kendisine göründüğü iddiası, rüyada Hz. Muhammed'i görmenin bile sadece gerçek müminlerin ayrıcalığı olduğunun ifade edildiği dinsel söylem göz önünde bulundurulduğunda, kendisini peygamberin emanetçisi gibi göstermenin kurnaz bir yoludur.[598] Gülen'in enerjisini ve zamanını tüketeceği sebebiyle evliliği reddetmesi de onun kendisini 'İslam hizmetkarlığı' davasına adamasının bir sonucu olduğu söylemine karşın, angajmanının altındaki tek motivasyonun Müslümanlara hizmet etme isteği olmayıp, sabır üzerinde kurduğu stratejisinde hırsın, büyüklük ve şöhret hülyasının da yeri olduğu öne sürülebilir.[599] Nitekim kurduğu cemaatin 30-40 yıl içindeki büyüme hızında, vardığı noktada ve eylemlerinde bu özelliklerinin etkisi olduğu öne sürülebilir.

4.4.3. AK Parti- Gülen Cemaati İlişkileri

2002 yılında iktidara gelen AK Parti'nin söylemleri ve partinin "muhafazakar demokrat" kimlik üzerinden kendini tanımlaması düşünüldüğünde cemaat ile ortaklık kurduğu alanlar daha iyi anlaşılabilir. Her ikisi de İslamcılıktan uzak ve merkez sağa yakın bir söylem geliştiren AK Parti ile cemaat, Batı'ya karşı ılımlı İslam'ın savunuculuğunu yapmaları konusunda da ortak bir hareket planına sahiptiler. Her iki taraf da yıllar içinde birbirlerini besleyerek güçlenmiş, başka bir deyişle birbirlerine hem katkı sağlamış, hem de birbirlerinden yararlanmışlardır. Cemaat kamuoyunda görünürlüğünü sağlayan ilk çıkışını Özal döneminde yaptıktan sonra AK Parti iktidarı döneminde ikinci büyük atılımını yapmış, aradığı meşruiyeti bu dönemde kazanmıştır. Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında cemaat okulları AK Parti iktidarı döneminde belirgin biçimde yaygınlaşmıştır. Bu okullarla cemaat bir yandan kendi alanını genişletirken, diğer yandan AK Parti'nin ve Türkiye'nin de tanıtımını yapıyordu. Orta Asya Cumhuriyetleri'ndeki cemaat okullarını inceleyen Bayram Balcı'ya göre bu okulların temel gayesi bu coğrafyayı İslamlaştırmak olsa da, pratikte yaptığı şey, İslami düşünceyi değil, Türk modelini yaymak olmuştur. Orta Asya ülkelerinde İslam'a karşı duyulan derin güvensizlik sebebiyle, cemaat kendi gerçek kimliğiyle ortaya çıkamamış, sadece küçük bir azınlık hareketin dini bir organizasyon olduğundan haberdar olmuştu. Diğer yandan bu ülkelerin insanları Cemaat okullarını Türkler tarafından kurulmuş kaliteli Türk okulları olarak

[598] Balcı, *Orta Asya'da İslam Misyonerleri: Fethullah Gülen Okulları*, s.137.
[599] A.g.e., s.138.

değerlendirmekte, bu okullar söz konusu ülkelerin yerli halkları tarafından modern okullar olarak tercih sebebi olmaktaydı.[600]

Cemaatin AK Parti'ye 'yararı' yurtdışındaki okulları aracılığıyla yaptığı tanıtım ve temsilin ötesinde, devletin yönetim kadrolarında ihtiyaç duyulan entelektüel iş gücünü sağlaması anlamında da önemliydi. Böylece cemaat mensupları kısa zamanda devlet içinde kilit noktalarda görevler elde ettiler. Özellikle iktidarının ilk dönemlerinde AK Parti'yi cemaat ile birleştiren ortak kaygı, Kemalist bürokrasi ya da ordu tarafından tasfiye edilme ihtimaliydi. Önceki satırlarda cemaat için sözü edilen ve onu merkeze yaklaştıran rejim tarafından meşru kabul edilme isteği, en azından darbe korkusu yaşaması anlamında AK Parti için de geçerliydi. Hatta bazı yazarlarca AK Parti kadrolarının yetiştiği İslami iklim ve cemaatin var olduğu İslami kültürün birbirinden farklılığı düşünüldüğünde söz konusu "ortak kaygı" olmasaydı bu iki kesimin bir araya gelmesinin zor olacağı belirtilmiştir.[601] Buna göre, Milli Görüş'ü temsil eden MSP ve RP radikal İslamı savunan daha marjinal ve çoğunlukla yoksul kesime hitap ederken, Gülen ise yetişmiş insan gücünü önemseyen ve geliştirmeye çalışan elitist bir İslamcıdır.[602]Bir anlamda, AK Parti kurucuları Milli Görüş'te yetişmiş kişiler olarak, cemaatten oldukça farklı düşünce yapısına sahiptirler. Gülen cemaatinin 1980'ler itibariyle devlet ve Batı yanlısı, askeri darbeleri ve 28 Şubat'ı destekleyen, türban gösterilerini eleştiren, özellikle güç sahibine karşı takındığı 'ılımlı' tavrı da, Milli Görüş hareketinin hareket tarzından çok farklıydı.

Bir tarafta bir siyasi parti, diğer tarafta en az siyasi partiler kadar iyi örgütlenmekle birlikte siyasi parti kurmayı düşünmeyen Gülen cemaati "Yeni Türkiye'yi yaratmak" için birlikte harekete geçtiler. Bu doğrultuda cemaat, devletin farklı kademelerindeki kadrolara yerleştirildi ve pek çok alanda hükümetle birlikte hareket etti. Böylece cemaat devlet içinde yargıdan emniyete kadar pek çok stratejik alanda varlık göstermeye başladı. Yargı alanında elde ettiği güç ile başlarda askeri vesayetin kaldırılması umudu içermesiyle liberallerin de desteğini alarak Ergenekon davası sürecini yürüttü. Fakat zaman içinde cemaat devlet içinde sahip olduğu gücü

[600] A.g.e., s. 167.
[601] Cüneyt Özdemir, "Dershaneler meydan savaşının perde arkası", *Radikal Gazetesi*, 17.11.2013, http://www.radikal.com.tr/yazarlar/cuneyt-ozdemir/dershaneler-meydan-savasinin-perde-arkasi-1161286/, erişim tarihi: 09.08.2016.
[602] Çınar Oskay, "40 soruda Gülen'in zihnine yolculuk: Yavuz Çobanoğlu ile röportaj", *Hürriyet Gazetesi*, 14 Ağustos 2016, http://www.hurriyet.com.tr/40-soruda-gulenin-zihnine-yolculuk-40192370, erişim tarihi: 30 Aralık 2016.

kötüye kullanıp yargıyı araçsallaştırarak uzun yıllar gözlerinde meşruiyet kazanmaya çalıştığı Kemalist devlet seçkinlerini AK Parti iktidarı üzerinden kökten tasfiye etmeye çalıştı ve büyük oranda başarılı da oldu. Fakat "ortak düşman"ın ortadan kaldırılması süreç içinde müttefiklerin birbirlerine karşı güç savaşı içine girmelerini getirdi. Gülen'in devlete yerleşme amacına AK Parti iktidarının askeri vesayet korkularından da yararlanarak 2003-2010 arasında yaşadığı "altın çağ" ile çok yaklaştığı ve onlarca yıl yatırım yaptığı "altın nesil" aracılığıyla AK Parti'yi tasfiye etme ihtimali üzerinde durulabilir. AK Parti de böyle bir tehdit algılamış olmalı ki 2012 yılı itibarıyla çeşitli biçimlerde cemaatin gücünü kırmaya yönelik önlemler almaya ve cemaati karar verici noktalardan tasfiye etmeye başladı.

Hükümetin 2013 Kasım ayında yeni bir kanun tasarısı hazırlayarak dershaneleri kapatma hamlesi, cemaat için AK Parti ile ipleri koparma noktasına gelinmesine sebep olan kritik bir eşikti. Dershanelerin dönüşümünü içeren henüz meclise sunulmamış yasa tasarısı kamuoyu gündemini meşgul ederken, 17 Aralık 2013'te cemaatin yönetimdeki yargı mensuplarının hükümete karşı rüşvet operasyonu başlatması, cemaat-hükümet ilişkisinde açık savaş ilanı anlamına gelmiştir. Bu durum aynı zamanda cemaatin hükümet tarafından eğitim alanına gelen bir tehdidi yaşamsal algıladığının ve bu tehdide aynı şekilde karşılık vereceğinin de ifadesi olmuştur.[603] Dönemin başbakanı Recep Tayyip Erdoğan başlatılan soruşturmayı, hükümeti ve ekonomiyi zor duruma düşürmek amacıyla yapılan bir operasyon olarak nitelendirmiş ve göz altıların seçime az bir zaman kala yapılmasına dikkat çekmiştir. Hükümet, soruşturmaların dershaneler hakkında yapılacak olan düzenleme sebebiyle yargı ile emniyette bulunan Gülen hareketine bağlı personel tarafından Gülen'in talimatıyla başlatıldığını iddia etmiştir.[604]

[603] Rüşvet operasyonu ile aralarında 3 bakanın oğlunun (İçişleri Bakanı Muammer Güler'in oğlu Barış Güler, Ekonomi Bakanı Zafer Çağlayan'ın oğlu Kaan Çağlayan, Çevre ve Şehircilik Bakanı Erdoğan Bayraktar'ın oğlu Abdullah Bayraktar) da bulunduğu 80'den fazla kişi gözaltına alınmıştır. İşadamı Rıza Sarraf'ın soruşturmanın kilit ismi olduğu, bürokraside dört bakan ile geliştirdiği ilişkiler ve rüşvet çarkı sayesinde kara para aklama, altın kaçakçılığı gibi birtakım suçlar işlediği öne sürülen soruşturma kapsamında Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın oğlu Bilal Erdoğan da şüpheli sıfatıyla savcılık tarafından ifade vermeye çağrılmış, fakat gitmemiştir.

[604] "Erdoğan: İninize gireceğiz", *NTV*, 21.Aralık 2013, http://www.ntv.com.tr/turkiye/erdogan-ininize-girecegiz,O880LJAKuEmNbkgmeGonsw, erişim tarihi: 11.10.2016.

4.4.4. AK Parti-Cemaat Çekişmesinin Zemini Olarak Eğitim

AK Parti iktidarının önemli bir bileşeni hatta ortağı olmaktan terör örgütü ilan edilmeye giden 14 yıllık süreçte, AK Parti ile Gülen Cemaati arasındaki çatışmanın belirginleştiği alanların başında eğitim gelmektedir. Cemaat için AK Parti'nin kendisine karşı aldığı önlemlerin en yakıcı olanı, cemaat için çok stratejik bir alan olan, cemaatin kalbi olarak nitelendirilebilecek eğitim faaliyetlerine yönelenler olmuştur. Eğitim alanında 2011 sonrası öğrenci yurtlarının sayılarının artırılmasından dershanelerin kapatılma yasasına ve nihayet cemaatin 15 Temmuz darbe girişiminden sonraki süreçte eğitim AK Parti-Cemaat çekişmesinde temel zemin olarak ortaya çıkar.

AK Parti hükümetinin cemaat ile ilişkilerinin bozulduğu, güç mücadelesinin yaşandığı bir zamanda cemaat ile toplum arasındaki önemli bir bağ olan dershanelerin kaldırılması anlamlıdır. Cemaatin gücünü kırmaya çalışan AK Parti hükümeti, toplumda cemaate manevi bir bağlılık geliştirme işlevi olan dershaneleri kapatarak cemaatin toplumsal dayanaklarından birini yok etmeyi hedeflemiştir. Bunun yanında hükümet dershaneleri kaldırarak cemaatin ekonomik alandaki etkisini zayıflatarak bu alandaki ağını da sınırlamak istemiştir. Zira dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi politikasını yaşama geçirilmesinin bir yönü de, bu alandaki iş hacmini hükümet denetimine almaktır. Aslında tüm bu yönleriyle cemaat-hükümet geriliminin dershane konusu üzerinden patlak vermesi eğitimin ideolojik işlevinin boyutunu da ortaya koymaktadır.

2011 yılına kadar sayıları sürekli artan dershaneler sadece 2000'li yıllarda değil, öncesinde de eğitimin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Fakat özellikle 2002-2012 yılları arasında, Gülen cemaati sadece dershaneler değil, yurtlar, özel okul, liseler ve üniversitelerde de denetim altında tuttuğu toplumsal alanı oldukça genişletmiş, bu kurumlar örgütlemesinde önemli bir ağ haline gelmiştir. Fakat cemaatin özellikle üniversiteye hazırlık kursları temelinde kurduğu ağ üzerinden, hem ticari hem de toplumsal alanda varlığını güçlendirdiği bilinmektedir. Dershaneler cemaat için bir finansman kaynağı olmanın ötesinde cemaate insan kaynağı sağlamak anlamında da önemli bir işlev görüyordu. Yoksul aile çocuklarına verilen burslar sayesinde öğrenciler ücretsiz veya düşük ücretlerle cemaat dershanelerine yazılıyor, böylece çocukla hatta çocuğun ailesiyle cemaatin ilk yakınlaşması başlamış oluyordu. Bu noktadan sonra dershaneler sadece çocuğu

sınava hazırlayan mekanlar olarak değil, çocuğun toplumsal ve politik olarak yönlendirildiği ve bazen cemaat ağlarına dahil edildiği yerler haline geliyordu. Namaz kılmak, toplantılara katılmak, oruç tutmak gibi eylemlerin özendirildiği dershane ortamında özellikle yatılı kalan öğrencilerin sosyal ilişki ağı içine girmesi daha kolay oluyordu. Ayrıca üniversite veya özel bir liseyi kazanan öğrencinin gittiği şehirde de cemaatle yakın ilişki kurması sağlanıyor ve özellikle barınma sorunu olan gençleri kendi yurtlarında ikamet ettirerek ilişkinin sürekliliği sağlanmış oluyordu. Böylece dershanede başlayan ilişki gelişerek çok yönlü devam ediyor ve bu resim içinde dershaneler hem öğrenciler hem de ailelerinin cemaatin ağının içerisine dahil edilmesinde önemli bir halka oluşturuyordu.

Toplam dershaneler içinde Gülen cemaatine yakın dershanelerle ilgili 2013 yılında OdaTV'de yayınlanan ve Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün o dönem yayınlanan verilerinin kullanıldığı habere göre, 2013 yılında cemaate ait dershanelerin sayısı toplam dershane sayısının yüzde 25'ine denk gelmektedir. Gülen Cemaati'ne yakınlığı ile bilinen Fem Dershanesi'nin 280, Anafen Dershanesi'nin 213 ve Körfez Dershane'sinin 126 şubesi bulunurken bunların dışında da farklı illerde farklı isimlerde cemaate yakın 917 adet dershane vardır. Cemaate ait dershanelerin bu sayısı, Türkiye'de birçok ilde şubesi bulunan ve kurumsallaşmış 13 diğer dershanenin toplam sayısı olan 1170'e çok yakındır. Aynı habere göre, dershane öğrenci sayıları dikkate alınabilse idi, cemaat dershanelerine giden öğrenci sayısı toplam dershane öğrencilerinin yüze 25'inden çok daha yüksek çıkacaktı. Bu da 4 Milyar 200 Milyon TL'lik yıllık dershane cirosunun da en az dörtte biri manasına gelir ki 1 Milyar TL'nin üzerinde bir rakam ortaya çıkıyor. Cemaatin test kitabı ve ders kitabı satışları ise bunun dışındadır.[605] Şık'a göre, "Altın Nesil" projesi ile eğitim yoluyla Türkiye'nin idari yapısında yer alacak kadroların yetiştirilmesini amaçlayan cemaatin en belirgin özelliklerinden biri Türkiye'de en fazla dershane ve okula sahip olan örgütlenme olmasıdır.[606] Bu sebeplerdendir ki hükümetin 2013 Kasım ayında yeni bir kanun tasarısı hazırlayarak dershaneleri kapatmaya yönelmesi, cemaat tarafından çok sert karşılanmıştır. Cemaate yakın medya organları dershanelerle ilgili düzenlemeyi yasa tasarı aşamasındayken antidemokratik olduğu

[605] "Dershaneler hakkında bilmek istediğiniz her şey", *Odatv*, 18.11.2013, http://odatv.com/dershaneler-hakkinda-bilmek-istediginiz-her-sey-1811131200.html, erişim tarihi: 19.10.2016.
[606] Ahmet Şık, "Dokunan Yanar", s.35, http://www.dusun-think.net/dosya/160148216.pdf, erişim tarihi: 19.10.2016.

iddialarıyla eleştirmiş, *Zaman* gazetesi hükümetin bu girişimine karşı sert bir kampanya başlatmıştır. Gazete 14 Kasım'da "Eğitime büyük darbe",[607] 15 Kasım'da "Böyle bir yasa darbe döneminde bile uygulanmadı" [608], 16 Kasım'da "Önce dershaneleri doğuran sebepler kaldırılmalı"[609], 17 Kasım'da "Kanun zoruyla dershane kapatmaya iş dünyası da hayır diyor"[610], 18 Kasım'da "Türkiye Tek Ses: Eğitimin ve insan yetiştiren kurumların önü kesilmesin"[611] manşetleriyle çıkmıştır.

Dershanelerin kapatılmasına paralel olarak, 2011 yılı başından beri önemli sayıda öğrenci yurdu yapılmış, böylece cemaati besleyen en önemli insan kaynaklarından biri olan yurtlar ve Işık Evleri'ne de darbe vurularak buradaki insan kaynağının da devlet bünyesine katılması hedeflenmiştir. Bu amaçla, 2015 yılında Cemaat'e yakın vakıf ve derneklerce açılan 200 öğrenci yurdu, eksikleri olduğu gerekçesiyle kapatılırken, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın oğlu Bilal Erdoğan'ın yöneticisi olduğu Türkiye Gençlik ve Eğitime Hizmet Vakfı'nın (TÜRGEV) belediyeler ve Toplu Konut İdaresi Başkanlığı'ndan (TOKİ) ücretsiz devredilen binaları öğrenci yurduna dönüştürülmüştür.[612] Ayrıca 2014 yılı Mart ayında Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Kredi ve Yurtlar Kurumu'nda bir düzenleme yapılmış, kaldıkları özel yurtlardan ayrılmak isteyen öğrencilere, yıl ortasında devlet yurduna geçme imkanı sağlanmıştı. Bu süreçte cemaat yurtlarında kalan öğrencilere seslenerek devlet yurtlarına başvurmalarını söyleyen dönemin başbakanı Erdoğan, "*Eğer Kredi Yurtlar Kurumu yurtlarında yer yoksa sizleri otellerde ağırlayacağız. Bunların zulmüne sizi asla muhatap etmeyeceğiz*" [613] şeklinde konuşmuştu. Bir başka söyleminde ise Erdoğan topluma çocuklarını cemaatin okullarına göndermemesini telkin ederken cemaatin tepkisinin rant kaybetmekten kaynaklandığını ifade etmişti:

---

[607] https://web.archive.org/web/20140304175203/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-14, erişim tarihi: 08.10.2016.
[608] https://web.archive.org/web/20140304175539/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-15, erişim tarihi: 08.10.2016.
[609] https://web.archive.org/web/20140304175756/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-16, erişim tarihi: 08.10.2016.
[610] https://web.archive.org/web/20140304180007/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-17, erişim tarihi: 08.10.2016.
[611] https://web.archive.org/web/20140304180525/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-18, erişim tarihi: 08.10.2016.
[612] Ali Ekber Ertürk, "Paralel Rekabet", *Sözcü Gazetesi*, 21 Nisan 2015, http://www.sozcu.com.tr/2015/gundem/paralel-rekabet-809610/, erişim tarihi: 02.11.2016.
[613] "Erdoğan cemaat yurtlarında kalanlara seslendi", *Posta Gazetesi*, 09 Mart 2014, http://www.posta.com.tr/erdogan-cemaat-yurtlarinda-kalanlara-seslendi-haberi-219911, erişim tarihi: 02.11.2016.

> "Bunların dershanelerine çocuklarınızı göndermeyin. Varsa gidenler çekip alın çocuklarınızı. Bunların okullarına da göndermeyin çocuklarınızı. Devletin okulları bize yeter ve çocuklarımızda zayıf kalanlar varsa yavrularımıza hafta sonlarında biz takviye derslerini devlet olarak vereceğiz. Ücretsiz olarak vereceğiz. Artık bunların sülük gibi vatandaşımızı emmelerine müsaade etmeyeceğiz. Ama bu sözüm de sülüğe hakaret olur. Sülük zararlı kanı emer, faydalı kanı emmez. Çünkü 1 milyar dolar yıllık rantı kaybediyorlar ondan çıldırdı bunlar."[614]

Özel yurtlardan devlet yurtlarına geçişle ilgili düzenlemenin ardından MEB tarafından 81 ilin valiliklerine gönderilen bir yazıyla özel okullardan devlet okullarına geçiş yapmak isteyen öğrenciler için kontenjan şartı kaldırıldı. Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre, ortaöğretime yerleştirme esas puanla öğrenci alan liseler arasındaki nakil ve geçişlerde yerleştirme puanı ve okulun açık kontenjanı esas alınmaktaydı. Bakanlıktan gönderilen yazı ile söz konusu eğitim-öğretim dönemi içinde özel liselerden devlet liselerine nakil ve geçişlerde, nakil olunacak okulun taban puan şartına bağlı olarak kontenjan şartı ve nakil başvuruları için zaman şartı aranmamasına karar verildi.[615] Böylece 2014-2015 eğitim öğretim yılının sonuna kadar, cemaat okullarında okuyan tüm öğrencilerin, isterlerse taban puanları tutmak şartıyla devlet okullarına kaydolabilmesi amaçlandı.

Öğrenci yurtlarıyla ilgili yapılan düzenlemelerin yanı sıra öğrenci evleri de mercek altına alındı. Bu dönemde kız ve erkek yurtlarının ayrıştırılması ve kız ve erkek öğrencilerin birlikte kaldıkları evlere baskın yapılması ve öğrencilere para cezası uygulaması, dönemin başbakanı Erdoğan tarafından "*muhafazakar demokrat bir iktidar olarak müdahil olmak durumundayız"* şeklinde açıklanmıştır:

> "Buralarda nelerin olduğu belli değil. Karma karışık. Her tür şeyler olabiliyor. Ondan sonra anneler babalar feryat ediyor, 'devlet nerede' diye. Devletin burada olduğunu anlatmak için bu adımlar atılmaktadır. Bir muhafazakar demokrat iktidar olarak, bizler müdahil olmak durumundayız. Bu yaşam tarzına müdahale değildir. Kimse bunu bu şekilde yorumlamasın.[616]

"Muhafazakar demokratlık" ve "herkesin çocukları bize emanettir" söylemleriyle toplumdan destek alarak öğrenci evlerinin valiliklerin denetimine ve polis baskınlarına açık hale getirilmesi hükümetin cemaat evlerini denetlemesinin

---

[614] Erdoğan'dan Gülen'e: Bu ülkeyi karıştırmayı bırak", *Hürriyet Gazetesi*, 2 Mart 2014, http://www.hurriyet.com.tr/erdogandan-gulene-bu-ulkeyi-karistirmayi-birak-25925348, erişim tarihi: 02.11.2016.

[615] "Özel okuldan ayrılacaklara MEB'den destek", *Memurlar.net*, 05 Nisan 2014, http://www.memurlar.net/haber/463013/, erişim tarihi: 02.11.2016.

[616] "Evlerde kızlı erkekli kalmaya izin yok", *Milliyet Gazetesi*, 05.11.2013, http://www.milliyet.com.tr/erdogan-dan-tartisilan-aciklamaya/siyaset/detay/1787437/default.htm, erişim tarihi: 03.11.2016.

'meşru' yolunu açması olarak yorumlanmıştır. Buna göre hem "dindar nesil" yetiştirilecek hem de Gülen Cemaati'nin evlerine darbe vurulacaktır.[617] Başbakan'ın öğrenci evlerinde "kızlı-erkekli" kalınmasını "devlet yurtlarının yetersizliğinin getirdiği sıkıntı" olarak değerlendirmesi de yine cemaat yurtlarına alternatif olarak hızla açılan devlet yurtları düşünüldüğünde benzer bir izlenim yaratmaktadır.

15 Temmuz darbe girişimi sonrasında ise cemaat örgütlenmelerinin ortadan kaldırılması ve cemaat üyelerinin devlet kadrolarından tasfiye edilmesi meşru bir zemine oturması sebebiyle çok daha açık bir hal aldı. En büyük tasfiye ise Milli Eğitim Bakanlığı'nda yaşandı. Darbe girişiminden 13 gün sonra 28 Temmuz 2016 itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı'nda Fethullah Gülen'e yakın olduğu veya desteklediği gerekçesiyle açığa alınan ve lisansı iptal edilen 42.767 MEB çalışanından 21.029'u öğretmendir.[618] Milli Eğitim Müsteşarı Yusuf Tekin'in açıklamalarına göre Kasım 2016 itibariyle ise MEB'de ihraç edilen öğretmen sayısı 30 bin 351 iken, açığa alınan 16.688 öğretmenden 6.747'si görevlerine iade edilmişlerdir.[619]Bu durumda ihraç edilen ve açığa alınan öğretmen sayısı 40.000'in üzerindedir. Şubat 2016 atamalarıyla birlikte toplam öğretmen sayısı 930.205 [620] olduğu düşünüldüğünde cemaat mensubu öğretmen sayısı tüm öğretmenler içinde azımsanmayacak bir sayı teşkil etmektedir. Darbe girişimi sonrasında çıkarılan KHK'lar ile kapatılan özel okulların sayısı ise 1060'ı bulmuştur.[621] MEB 2015-2016 örgün eğitim istatistiklerine göre[622], yani darbe girişimi öncesinde Türkiye'deki toplam özel okul sayısının 9581 olduğu düşünüldüğünde, cemaate ait özel okulların- kapatılan tüm okulların cemaate bağlı

---

[617] Ali Ekber Ertürk, "'Kızlı-erkekli'de yeni perde", *Sözcü Gazetesi*, 16 Şubat 2015, http://www.sozcu.com.tr/2015/gundem/kizli-erkeklide-yeni-perde-744677/, erişim tarihi: 03.11.2016.

[618] "Darbe girişimi sonrası kamuda büyük operasyonlar: Görevden alınanların sayısı 66 bini aştı", *Cumhuriyet Gazetesi*, 19 Temmuz 2016, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/570418/Darbe_girisimi_sonrasi_kamuda_buyuk_operasyonlar__Gorevden_alinanlarin_sayisi_66_bini_asti.html, erişim tarihi: 30.08.2016.

[619] "Öğretmene yeni teşvik modeli", Milli Eğitim Müsteşarı Yusuf Tekin ile Röportaj, *Aljazeera*, 11 Kasım 2016, http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmene-yeni-tesvik-modeli, erişim tarihi: 25.11.2016.

[620] "MEB'de görevli öğretmen sayısı", *Kamu Saati*, 9 Haziran 2016, http://www.kamusaati.com/ogretmenler-ve-meb-personelleri/meb-de-gorevli-ogretmen-sayisi-h9616.html, erişim tarihi: 25.11.2016

[621]"667 sayılı KHK sonucu kapatılan özel okul listesi", MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, 3.10.2016, http://ookgm.meb.gov.tr/www/667-sayili-kanun-hukmunde-kararnameye-gore-kapatilan-ozel-okul-listesi/icerik/834, erişim tarihi: 26.11.2016.

[622] MEB 2015-2016 Örgün Eğitim İstatistikleri, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf, s.35.

okullar olduğu varsayılarak- tüm özel okulların yüzde 10'unda fazlasını oluşturduğu ortaya çıkar. Bunun yanında 667 sayılı KHK ile 35 sağlık kuruluşu, 109 özel öğrenci yurdu, 104 vakıf, 1125 dernek, 15 üniversite, Aktif Eğitim-Sen'i de içine alan 19 sendika[623], 668 sayılı KHK ile 3 haber ajansı, 16 televizyon, 23 radyo, 45 gazete, 15 dergi, 29 yayın evi ve dağıtım kanalı kapatılmıştır.[624] Gülen cemaati, hükümetin dershaneleri kapatması hamlesine karşı ilk adımını AK Parti'ye yakın sendika Eğitim-Bir Sen'den ayrılarak atmıştı. Darbe girişimi sonrası görevden alınanların sendikalara dağılımına bakıldığında ise, Aktif Eğitim-Sen üyelerinin tamamının görevden alındığı dikkat çeker.[625] Darbe girişimi öncesi 4 Temmuz 2016 tarihinde açıklanan- her yıl Temmuz ayında sendika üye sayılarının açıklanmasını öngören yasa kapsamında- sendika sayıları içinde Aktif Eğitim-Sen'in üye sayısı 18.0015 olduğu düşünüldüğünde görevden alınan öğretmenlerin çoğunluğunun Aktif-Sen üyesi olduğu ortaya çıkar. Cemaate yakın isimlerin tespitinde İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin MİT'in yanı sıra Eğitim-Bir Sen ile birlikte çalışması ise dikkat çeken bir ayrıntıdır.[626]

Kısa bir süre içinde bu kadar çok kişinin cemaatle ilişkisinin nasıl tespit edildiğine yönelik sorulara MEB kaynaklarından verilen cevap, bakanlıkta cemaat ilişkilerinin 17/25 Aralık sonrasında araştırılmaya başlanması şeklindedir. Fakat yine de AK Parti'nin darbe sonrası başlattığı görevden alma sürecini tüm muhalefeti kapsayacak kitlesel bir tasfiyeye dönüştürdüğü iddiaları sıklıkla öne sürülmektedir. CHP Grup Başkanvekili Özgür Özel, FETÖ'ye ait kapatılan okulların yüzde 85'inin İmam Hatip'e dönüştürüldüğünü öne sürerek hükümeti darbeyi araçsallaştırmak yoluyla kendi sivil darbesini gerçekleştirmekle eleştirmiştir.[627] CHP İnsan ve Doğa Haklarından Sorumlu Genel Başkan Yardımcısı Zeynep Altıok Akatlı, Eylül 2016'da yayınladığı "OHAL Bilançosu- Hak İhlalleri Raporu"nda terör örgütüne destek

[623] 23 Temmuz 2016 tarih ve 29779 sayılı resmi gazetede yayınlanan 667 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723-8.htm

[624] 25 Temmuz 2016 tarih ve 668 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2-1.pdf

[625] "Milli Eğitim'in görevden aldığı eğitim çalışanlarının sendikal dağılımı", *T24,* 22 Temmuz 2016, http://t24.com.tr/haber/milli-egitimin-gorevden-aldigi-egitim-calisanlarinin-sendikal-dagilimi,351410, erişim tarihi: 26.11.2016.

[626] Serbay Mansuroğlu, "Öğretmenleri MEB, sendika ve MİT birlikte tespit etmiş", *BirGün Gazetesi*, 23.07.2016, http://www.birgun.net/haber-detay/ogretmenleri-meb-sendika-ve-mit-birlikte-tespit-etmis-121197.html, erişim tarihi: 25.11.2016.

[627] "CHP'li Özel'den Kapanan FETÖ Okullarıyla İlgili Değerlendirme", *Milliyet Gazetesi*, 08.09.2016, http://www.milliyet.com.tr/chp-li-ozel-den-kapanan-feto-okullariyla-manisa-yerelhaber-1546690/, erişim tarihi: 04.10.2016.

iddiasıyla açığa alınan 11313 öğretmenin 9843'ünün Eğitim-Sen üyesi öğretmenlerden oluştuğunu ifade eder. Raporda, toplam 20 bin öğretmeni bulunan Diyarbakır'da 4314 öğretmen, 900 öğretmeni bulunan Tunceli'de 504 öğretmenin açığa alındığı belirtilir.[628]

Sonuç olarak, Fethullah Gülen Cemaati'nin gelişimi ve AK Parti ile iktidar ortağı olmaktan 15 Temmuz darbe girişimi sonrası terörist örgüt olarak anılmaya uzanan ilişkisi Türkiye'de siyasal aklın doğrultusunda eğitimin araçsallaştırılmasını ortaya koyması bakımından çarpıcıdır. Eğitimin ideolojik işlevini ve Türkiye'de eğitim alandaki boşluğu iyi kavrayan cemaat için eğitim aşağıdan yukarıya bir toplumsal dönüşüm projesinin de anahtarı niteliğinde ele alınarak Gülen'in "Altın Nesil" projesinin temelini oluşturmuştur. Bu projeye giden yolda her ne kadar çağdaş teknolojik araç ve yöntemler kullanılsa da söz konusu 'ideal nesil' özgür iradeli bireyler olarak değil, kolektif bilinci bireyin iradesinin önünde tutan, sorumluluk duygu ve bilincini hak ve özürlüklere tercih eden kişilerden olarak yetiştirilmektedir. Bu yönüyle de Gülen'in Altın Nesil projesi, ironik biçimde, Kemalizm Aydınlanma, modernleşme ve Cumhuriyetçi projelerine karşı geliştirilmiş bir çaba[629] olduğu kadar, bireye ve onun haklarına bakış açısı itibariyle ona benzer. Aynı ironi, AK Parti'nin bir yandan Kemalizmi statükoculukla ve vesayetle eleştirirken diğer yandan ideolojik kaygılarla yandaşlık ilişkilerine dayalı olarak eğitim politikaları üretmesinde de kendini gösterir. Darbe girişimi sonrasında kapatılan cemaat okullarının AK Parti'ye yakın İslami vakıflara devredilmesi, imam- hatiplere dönüştürülmesi eğitimi iktidarın ideolojik bir aygıtı haline getirilmesinin aynı şiddette devam edeceği izlenimi vermektedir. Hükümete yakın olan ve olmayan şeklinde bir ayrımın sonucunun felaket olması, zira Gülen cemaati hükümete en yakın olan cemaatti, hükümeti eğitimin bir gruba teslim edilmesi yaklaşımını daha çoğulcu ve uzlaşmacı bir yöntemle değiştirmeye yöneltmemiştir. Tam tersine, darbe girişimi sonrasında çeşitli bakanlıklardan orduya, fakat özellikle de eğitime yönelen görevden almalar, darbe yanlılarının ötesinde tüm muhaliflere yönelen bir tasfiye girişimine dönüşmekle eleştirilmektedir. Bu durum eğitim üzerinden gerçekleştirilen

[628] "AKP OHAL'inin Bilançosu", *Birgün Gazetesi*, 28.09.2016, http://www.birgun.net/haber-detay/akp-ohal-inin-bilancosu-129570.html, erişim tarihi 25.11.2016.
[629] Yavuz Çobanoğlu, "İslami İdeolojinin Postmodern Sürümü: Bir Siyasal Akım Olarak Gülencilik", *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*, Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım, Siyasal Kitabevi, Nisan 2016, s. 475

bir indoktrinasyon olarak Türkiye'yi demokratikleşme yolunda gerilere götüren bir uygulamaya dönüşebilir.

5. 2000'Lİ YILLARDA DERS KİTAPLARI ARACILIĞIYLA KURGULANAN ULUS KİMLİĞİ

Ders kitapları, dünyanın hemen her ülkesinde temel eğitimin en önemli araçlarından biri olagelmiştir. Ders kitaplarının bu önemi, onun bilgi aktarma işlevinin ötesinde, kullanıldığı ülkenin siyasal, kültürel ve toplumsal değerlerini de aktarmasından ileri gelmektedir. Başka bir deyişle, ders kitapları bir ulus devletin siyasal toplumsal ve kültürel normlarının yeni kuşaklara aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde en etkili araçlardan biri konumundadır. Bu haliyle resmi söylemi de içinde barındıran ders kitapları üzerinden bir ülkedeki iktidarın milli kimlik kurgusunu anlamak mümkündür. Çünkü ders kitapları bir ülkedeki "meşru bilgi"nin sınırlarını belirleyen temel araçlardan biri olarak; içerdiği görseller, kullandığı dil, ele aldığı veya almadığı konularla 'normal' sayılan söylemin kodlarını veren, hangi konular hakkında konuşulabileceğini, hangilerinin ise tabu olduğunu belirleyen kaynaklardır.[630]

Ulus-devlette ideolojik bir işlev gören ders kitapları bazı değerleri meşru kılar ve birtakım bilgileri bilimsel olarak tanımlarken, 'diğer' bazı değer ve bilgileri dışlar ya da dışarıda bırakır. Müfredat, planlanmış ve yazılı hale getirilmiş şekilde açık bir biçimde veya bazı norm ve değerleri öğrenciye alttan alta öğretmeyi amaçlar şekilde gizli olarak işlev görebilir. Gizli müfredat (hidden curriculum, curriculum caché), açık müfredatın eksik bıraktığı yerleri tamamlayan, bilgi ve değerleri ayrıntılı bir şekilde incelten, egemen sisteme sosyalleşmeyi "derinleştiren" informel müfredattır.[631] Açık müfredattan farklı olarak gizli müfredat yazılı değildir. Gizli müfredat müdür ve öğretmenler tarafından farkında olmadan ya da bilinçli biçimde içselleştirilmiş olabilir ve genellikle bu yolla aktarılan değer, tutum ve ilkeler "doğal ve doğru" kabul edilir; bunların tartışması yapılmaz. Çoğu kez açık müfredattan daha sistematik ve başarılı biçimde işleyen gizli müfredat, siyasi toplumsallaşma, itaat ve

[630]Kenan Çayır, "'Biz' Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi 3: Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı, Haziran 2014, s.1.
[631] Kemal İnal, "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi", *Praksis*, 14, s.271.

uyumlu olmaya yönelik yetiştirme, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi gibi işlevleri de yerine getirir.[632]

Türkiye'de de oldukça merkezi bir eğitim-öğretim sistemi olduğu için ders kitapları, resmi bilginin öğrencilere taşınması anlamında vazgeçilmez konumdadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ders kitaplarının temel eğitimin aracı olarak kullanımı yasalarla şart koşulmuştur. Ders kitapları, ayrıca öğretmenler için bir kılavuz, öğrenciler için ise değerlerin temel kaynağı olması anlamında kolaylaştırıcı bir özelliğe sahiptir. Bu sebeplerle ders kitapları öğretmen, öğrenci ve velilerin gözünde en meşru ve en güvenilir kaynak olma özelliğine sahiptir. Her türlü değer ve bilgi düzeyinde ulus- devletin kendini yeniden üretmesinin bir aracı olması anlamında ideolojik bir yanı da bulunan ders kitapları, 2000'li yıllar eğitim politikalarında ulus ve vatandaş inşasının anlaşılması açısından bir anahtar niteliğindedir. Bu sebeplerle, ders kitaplarının incelenmesi, bu çalışmaya adını veren 2000'li yıllar eğitim politikalarında kurgulanan ulus-kimliğinin incelenmesinin bir parçası olarak ele alınmıştır.

Bu bölüm, AK Parti döneminin eğitim alanındaki en önemli ve en erken icraatlarından biri olan yeni eğitim felsefesi ekseninde müfredatın yenilenmesinin tartışılması ile başlamaktadır. Bu kapsamda 2000'li yıllarda yurttaşlığa ilişkin derslerin düzenlenmesi ve kullanılan ders kitapları da ele alınacaktır. İkinci olarak, ulusal kimlik kurgusunun izlenebileceği ilk ve ortaöğretim ders kitapları (Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih) söylem analizi metoduyla incelenecektir. Üçüncü olarak, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi alanındaki düzenlemeler, bu alanda yaşanan çok sayıdaki gelişme göz önünde bulundurularak ayrı bir başlık altında ele alınacaktır. Son olarak, 100 Temel Eser uygulaması, Değerler Eğitimi Seminerleri ve okul öncesi Kur'an kursları konuları üzerinde durularak AK Parti döneminde nasıl bir eğitim içeriği kurgulandığı tartışılacaktır.

5.1. Yeni Bir Eğitim Felsefesi- Yeni Müfredat Programı

AK Parti'nin iktidara geldikten sonra yaptığı ilk önemli eğitim reformu, Cumhuriyetin kuruluşundan beri yapılan en köklü müfredat değişiklikleri arasında sayılabilecek 2004 yılı müfredat reformudur. Yeni bir eğitim felsefesinin ya da yeni

[632] A.g.e. s.271.

bir pedagoji anlayışının tartışılması anlamında dikkat çekici olan bu reform sonrasında oluşturulan yeni ilköğretim programı, 2004-2005 yılında dokuz ildeki 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra 2005-2006 yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Eğitim alanında yapılan müfredat düzenlemeleri "yeniden yapılandırmacı" olarak tanımlanırken, bu düzenlemeler ders kitaplarından öğretim yöntem ve tekniklerine, eğitim araç ve gereçlerinden ölçme değerlendirmeye kadar birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik, Ağustos 2004'de yaptığı açıklamada *"eğitim sisteminin ekonomiye ve demokrasiye duyarsız olduğu"* gerekçesiyle yeni müfredatın *"Avrupa Birliği standartlarına uygun"* olarak hazırlandığını duyurmuştur. Müfredatta yapılan değişiklikler için katılımcılık ilkesinin benimsendiğini belirten Çelik, 37 sivil toplum kuruluşunun görüşlerinin alındığını, ayrıca, 8 üniversite,[633] 53 akademisyen, 697 müfettiş, 2259 öğretmen, 26304 öğrenci ve 9192 velinin de doğrudan ya da dolaylı görüşlerine başvurulduğuna değinmiştir.[634]

2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya giren yeni müfredat Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bir 'devrim' olarak tanıtılmış, kamuoyunda ve medyada geniş yankılar uyandırmıştır. Söz konusu değişikliğin devrim niteliğinde olduğu iddiası Türk eğitim sisteminde ilk kez eğitim felsefesi ya da pedagojik yöntem tartışması yapıldığı üzerinden temellendirilmiştir. Gerçekten de değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeni bir eğitim felsefesi tartışması Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihi açısından önemli bir gelişmedir. Yeni müfredatın felsefesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından şöyle ifade edilmiştir:

> Birinci olarak Kuantum fiziği, kaos matematiği, evrimci biyoloji, sinirbilim ve sistem teorileri alanlarında yapılan keşifler, doğal dünya ve insanın öğrenmesi ile ilgili görüşler; hepsi mevcut düzenin büyümeye, gelişmeye ve öğrenmeye nasıl devam ettiği ile ilgili yeni bir ortak anlayış etrafında bütünleşmişlerdir. İkinci olarak, "evrenin mekanik bir "saat düzeneği" olduğu düşüncesinden karmaşık koşullara uyum sağlayabilir bir sistem olduğu anlayışına doğru bir paradigmaya kayma" ve "beynin programlanabilir bir bilgisayar, öğrenmenin de bilginin üst üste yığıldığı doğrusal bir işlem olduğu anlayışından beynin dinamik, kendi kendini örgütleyen bir sinir ağı, öğrenmenin de doğal, etken ve karmaşık bir örüntü formüle etme olduğuna dair bir paradigmaya kayma". O halde, "mekanik benzetmelerin yerini, dinamik bir karşıtlık içine yerleştirilen akışkan, organik ve biyolojik metafor almıştır. Bunun sonucunda da beyin ve öğrenme, çatışmaların olduğu, uyumlu öğrenmenin engellendiği, öğrencinin

[633] ODTÜ, Gazi, Ankara, Abant İzzet Baysal, Karadeniz Teknik, Hacettepe, Marmara, Bilkent Üniversiteleri

[634] Elif Çalışkan, "MEB'den İddialı Müfredat Değişikliği", *Bianet*, 12.08.2004, http://bianet.org/bianet/egitim/40626-mebden-iddiali-mufredat-degisikligi, erişim tarihi: 10.07.2016.

> kimliğinin ve becerilerinin saptırıldığı ve yaratıcılığının, araştırmacı ve sorgulayıcı benliğinin neredeyse yok edildiği ortam oluşmuştur." Tüm bunların sonucunda, okullaşmanın mekanik paradigmasının bütünsel, uyumlu, sistematik ve sürdürülebilir öğrenme toplumuna dönüştürülmesi kaçınılmazdır... Risk, yenilik, deneyim ve mücadeleye meydan veren ve öğrenmeyi yeniden yönlendirip kişiselleştiren bir öğrenme kültürünün yaratılması gerekmektedir.[635]

Yeni müfredatın Kuantum ve Görelilik Teorisinin iddiaları üzerine kurulması her iki teorinin de postmodern teorilere zemin teşkil etmesi anlamında, modern bir eğitim anlayışından postmodern bir eğitim anlayışına geçişi hedeflediği izlenimi vermektedir. Bu anlayışa göre Newton tarzı modern bilim anlayışına dayalı Kemalist eğitim sistemi ilerlemeci, nesnel, kanıtlamacı ve pozitivist bir anlayışı esas almıştı. Yeni müfredat ise eskisinden farklı olarak, davranışçı ekole dayanan 'düz', 'doğrusal', 'indirgemeci' bir mantığa dayalı Newton tarzı bilim anlayışına değil, 'olasılıkçı', 'çok yönlü nedensellikçi', 'eğilimsel' Kuantum teorisi üzerine kurulmuştu. Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik 11 Ağustos 2004 tarihinde yeni hazırlanan İlköğretim müfredatına ilişkin Kabataş Erkek Lisesi'nde gerçekleştirilen bir toplantıda yaptığı konuşmada yeni müfredat programıyla davranışçı programdan, zihinsel yapılanmacı bir yaklaşıma geçildiğini ve yeni programın demokrasiye ve bilgi toplumuna uyumlu olduğunu ifade etti. Yeni müfredatın oluşturulmasında Avrupa Birliği standartlarının da dikkate alındığını belirten Çelik yeni müfredatı ve onun gerekçesini şöyle anlatıyordu:

> "Gelişmiş ülkeler sanayi toplumları için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumu için yeterli olmadığını fark etmiştir. Eğitim sistemimiz ne yazık ki ekonomiye, demokrasiye ve bilişim teknolojilerine yeterince duyarlı olmadığı için sanayi toplumuyla sanayi öncesi eğitim modeli arasında sıkışmış vaziyettedir. Üretime dayalı olmayan bir eğitim anlayışıyla kalkınmanın sağlanması mümkün değildir.
>
> Anayasa'da mecburi olan din kültürü ve ahlak dersi yeni müfredatta da mecburi olarak okutulacak. Ancak kitaplara Aleviliğin ne olduğu ve olmadığı konusunda bilgilerin konulması için çalışmalar sürüyor.
>
> Yeni müfredatı başarıya ulaştıracak en önemli faktör mantalite değişimi. Öğrencilerimize 'veya'cılığı değil, 've'ciliği öğretmeliyiz. Bu da demokratik değerlerin özümsenmesiyle, farklılıklara tahammülle olur."[636]

Çelik, yeni müfredatın bir döneme tepki olarak görülmemesi gerektiğini, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte ülkemizin ihtiyacı olan bir hedefi

---

[635] T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Ankara:Milli Eğitim Basımevi, 2004, s.3-4.

[636] "Amacımız iyi insan iyi birey yetiştirmek", *Vatan Gazetesi*, 11.08.2004, http://www.gazetevatan.com/amacimiz-iyi-insan-iyi-birey-yetistirmek-33610-gundem/, erişim tarihi: 16.08.2016.

yakalayabilmeye yönelik olduğunu vurgulasa da Talim ve Terbiye Kurulu, "yapılandırmacılık ve "oluşturmacılık" kavramlarıyla yeni, post-modern bir eğitim felsefesini benimsediklerini ifade etmiş, bunu modernizme ve pozitivizme dayalı eski eğitim anlayışının ve eski müfredatın karşısına konumlandırmıştır. Modernizmi "kötü", postmodernizmi "iyi" olarak kodlayan ve bu yanıyla da indirgemeci bir tutum sergileyen bu yaklaşımın "paradigma değişikliği" ya da yenilik iddiasının çelişkili olduğu savunulabilir. Zira yeni ve "yapılandırmacı" olduğunu ileri süren bu yaklaşım aynı zamanda 1973'te yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki belirlemeleri sürdürmeyi amaçlamaktadır. Çotuksöken'e göre, program değişikliklerine karar verenler ve/veya onlara kılavuzluk edenler Türkiye'de öteden beri yürütülen eğitim felsefesi çalışmalarına daha yakından bakma, salt ithal görüşlerle beslenme alışkanlıklarından vazgeçme iradesini göstermiş olsalardı, yapılandırmacılık ya da oluşturmacılık ile ontolojik ve fenomenolojik temellere dayanan felsefi antropolojinin eğitim anlayışı arasındaki ortak paydaları daha iyi görebilirlerdi. [637] Zira yapılan değişiklikler kavram-beceri-değer kavramlarını vurgulamakta ve bu vurgular bilgi-deneyim-değer kavramlarını vurgulayan modern eğitim anlayışlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir.[638]

5.1.1. Müfredatta AB'ye Uyum: Demokratikleşme ve Neo-Liberalleşme

AK Parti'nin 2011 öncesi politikalarının ekonomi ekseninde daha liberal ve demokratik reformlar şeklinde olduğu önceki bölümde vurgulanmıştı. AK Parti'nin iktidara yeni geldiği bir dönemde yapılan müfredat reformu da AK Parti'nin meşruiyet arayışı içinde olduğu, 'muhafazakar demokrat' kimliğindeki 'demokrat' bileşenini güçlendirmeye çalıştığı bir dönemin ürünüdür. Bu doğrultuda yeni müfredattaki değişikliklerde de partinin muhafazakar ya da geleneksel yanı değil, çağdaş ve demokrasi yanlısı tarafları ağır basmıştır. Zira AK Parti'nin muhafazakar kimliğine karşın, yeni müfredatta dini ve milliyetçi değerlere vurgu önceki programa göre daha azdır. Bu dönemde AK Parti hükümeti, Avrupa Birliği'ne üyelik konusunda kritik bir dönemden geçmekte ve bu dönemde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da AB standartlarıyla uyum içinde politikalar üretmeye çalışmaktaydı. Yeni müfredat ve ders kitaplarından ırkçı ve ayrımcı ifadelerin

[637] Betül Çotuksöken, "Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2*, s.84.
[638] A.g.e., s.86.

ayıklanması ve eğitim kurumlarının her anlamda dini simgelerden ve yönlendirmelerden arındırılması bu çalışmalar içinde yer alır.

Yeni müfredatın tasarımı, barışçıl değerleri yüceltmesi ve ayrımcılığı yeren ifadeleri bakımından ideali belirtmek anlamında olumludur. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik[639] ile, ders kitapları için "*Temel insan haklarına aykırılık taşımaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içermez*" maddesi getirilmiştir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ilköğretimin amaçları arasında "*demokrasinin ilkelerine, insan hakları, çocuk hakları ve uluslararası sözleşmelere uygun olarak haklarını kullanma, başkalarının haklarına saygı duyma, görevini yapma ve sorumluluk yüklenebilen birey olma bilincini kazandırma*" da yer almaktadır. "*Farklı sosyal, kültürel ve dini gruplara ait kişilerle etkileşimde bulunma ve bu kişileri yargılamadan kabul etme"*[640] ya da *"arkadaşları ile farklılıkların doğal olduğunu kabul etme*" [641] gibi ifadeler farklılıkları olumlu gören demokratik ve çoğulcu bir eğilime işaret etmektedir.

Diğer yandan, ötekileştirme ve ayrımcılık sorunlarının irdelenmesi- ideal olanın anlatımı konusunun ötesinde- reel örnekler üzerinden sosyo-kültürel farklılıklardan kaynaklanan problemler ortaya koyulmadığı için eksik kalmaktadır. İnal'a göre, yeni müfredat, steril bir müfredattır. Bu tür bir müfredat, konunun sosyal problemler ve etik ve siyasal çelişkiler etrafında örülmesini engeller. Gerekçesi de, çocukların hayatın karmaşıklıklarını anlamaya hazır olmadıkları ve bu karmaşıklıklarla karşı karşıya kaldıklarında çöküntü yaşayabilecekleridir. Oysa böylesi bir yaklaşım, çocukların, gerçek toplumda yaşayan gerçek insanlar oldukları gerçeğini tümden göz ardı etmektedir. Kaldı ki, çocukların birçoğu, kendi yaşantıları sayesinde, ırkçılık, yoksulluk, cinsel ayrımcılık, evsizlik vb. sorunlara ilişkin epey bilgi sahibidirler. Müfredata steril yaklaşım, çocukların politik, etik ve sosyal çelişkileri görüp onlara karşı çıkabilecekleri olasılığından kaçınmaktadır.[642]

Yeni müfredatta dikkati çeken bir diğer eğilim ise neoliberalleşme üzerinden oluşturulan birey modelidir. Küresel ideoloji olan neoliberalizmin birey modeli

[639] 17 Mart 2004 tarih ve 25405 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik.
[640] T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara:MEB, 2004, s.18.
[641] A.g.e., s.46.
[642] İnal, s.283.

ekonomiye dayalı bir bakış açısını temel alan "homo-economicus" tipine denk düşmektedir. Sosyal Bilgiler dersi müfredatında yer alan şu ifadeler bu durumu örnekler niteliktedir:

> "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, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program; dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır."[643]

Bu ifadelerden anlaşılabileceği gibi, yeni ilköğretim müfredatı bir yanıyla küresel kapitalist sistemin ihtiyacı olan insan tipini yetiştirmeyi hedefler. Eğitim-Sen de yayınladığı raporda yeni müfredat programını "özel çıkarı ve bireyci yaklaşımı" öne almakla ve "Türkiye halkının gereksinimlerinden çok TÜSİAD ve AK Parti'li yeni zenginlerin gereksinimlerini yansıtmakla" eleştirir.[644] Müfredatta bolca yer alan insan sermayesi, bireycileştirme, piyasa, kalite, verimlilik gibi neoliberal ideolojide sıkça kullanılan iktisadi kavramlar bu duruma işaret etmektedir. Kemal İnal, "insan sermayesi kuramı"nın derin izlerinin olduğunu öne sürdüğü yeni eğitim müfredatı aracılığıyla eğitimin ulusun "asıl büyük endüstrisi" haline geldiğini ifade eder:

> "Yeni müfredatta 'insan sermayesi kuramının (human capital theory) derin izlerini görmek mümkün. Liberal sosyolojik işlevselci kuram içinde dillendirilen bu ekonomik görünümlü teori, bireyin insan, bilgi ve uzmanlığına yapılan yatırımın gelecekte artan toplumsal kazançlar biçiminde geri döneceğini ve birey için doğru olanın aslında toplum için de doğru olduğunu; ulusal verimlilik ile nüfusun beceri, yetenek ve eğitim düzeylerine göre insan kaynakları arasında yakın bir bağlantı bulunduğunu ve eğitimin ulusal bir yatırım bicimi şeklini aldığını ileri sürer. Bu kaynaklara yatırım yapmakta başarısız kalan ülkelerin, kaçınılmaz olarak zararlı çıkacağını, çünkü bilginin, aslında endüstriyel ve askeri üstünlüğün anahtarı olduğunu ileri sürer. Bu teoriye göre, sadece enformasyon ve bilgi endüstrisinin gelişiminin ulusal ekonomi için merkezi önemde olmadığını, fakat aynı zamanda yeni teknolojinin sunduğu öğrenme ve öğretme olanaklarının muazzam olduğunu vazeder. O halde eğitim, ulusun asıl büyük endüstrisidir."[645]

Yeni müfredatta ilköğretim çağındaki çocukların gelişmişlik düzeyinin üzerinde olan çeşitli iktisadi kavramlar kullanıldığı görülmektedir. Örneğin,

---

[643] T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara:MEB, 2004, s.44.

[644] "Eğitimde AKP'nin 5 Yılı", Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası, http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/Milli-E%C4%9Fitim-Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1nda-AKPnin-5-Y%C4%B1l%C4%B1.pdf, s. 22.

[645] İnal, s.277.

öğrencilere öğretilmesi hedeflenen, "risk alma", "kariyer gelişimi", "girişimcilik", "lider olma", "sorun çözme", "takım ruhu" gibi kavramlar henüz kişilikleri gelişmekte olan çocukların gelişim düzeyleriyle uyumsuzdur. Benzer şekilde İlköğretim Hayat Bilgisi öğretim programında çocuktan beklenen "girişimcilik, "cesaret ve meydan okuma", "bilinçli tüketici olma", "özyönetim", "kariyer planlama ve kariyer bilinci geliştirme", "işbirliği ve takım çalışması", "liderlik"[646] gibi vasıflar bir eğitim programı için fazlasıyla iktisadi kavramlar olmalarının yanında çocuğun yaş ve bilinç düzeyiyle uyumsuz olmaları sebebiyle çocuğa ağır yükler getirecek hedeflerdir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlanan yeni müfredat, neoliberal eğitim mantığıyla çocuğu "geleceğin yurttaşı" olan aynı zamanda "geleceğin girişimcisi" ya da "geleceğin işadamı" olarak yetiştirme amacı güder. Yeni müfredat, neredeyse piyasanın diliyle konuşarak, piyasanın geliştirilmesini teşvik eder. Bu dil, dönemin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı Ziya Selçuk'un değerlendirmelerinde de kendini gösterir. Selçuk'a göre yeni müfredat:

> "...hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları [çocuğun] değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz."[647]

Diğer yandan, Türk toplumunun milli, manevi ve ahlaki değerlerinin (barışseverlik, fedakarlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyet, özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık) müfredatların temellerinden biri olduğu[648] belirtilmesine karşın, neoliberal birey tipinin bu değerlerle yaşayabileceği olası çatışmalar göz ardı edilmektedir. Selçuk, küreselleşmeye uyarlanma ve bu sürecin yerel (dini ve milli) kültürleri tehdit etmesinin önlenmesi için küresel ve yerel unsurların dengeli bir bileşimine gidilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çerçevede öğretim kademeleri, Selçuk tarafından bayrak direğine benzetilmiştir. Buna göre, ilk ve orta öğretim, dıştan müdahalelere karşı daha dayanıklı olan direğin alt kısmına; yükseköğretim de savrulmalara karşı daha az dayanıklı olduğu için direğin üst kısmına benziyordu. Milli ve dini değerler ilk ve orta öğretimde verilecek

---

[646] T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara:MEB, 2004, s.12.

[647] T.C. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Ankara:Milli Eğitim Basımevi, 2004, http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2htm, s.4.

[648] A.g.e., s.1.

ki böylece, küreselleşmenin olumsuz etkilerine karşı ”kültürel direnç hatları” kurulacaktı. Küresel değerler ise yükseköğretim kurumlarında verilecekti.[649]

5.1.2. Düşünme Eğitimi Dersinin İlköğretim Müfredatına Girişi

Yeni bir eğitim felsefesi tartışmaları kapsamında yapılan düzenlemelerden biri Düşünme Eğitimi dersinin yenilenen müfredatta okutulmaya başlanmasıdır.[650] İlköğretim düzeyinde haftada 1 ders saati ve seçmeli olarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulan Düşünme Eğitimi dersi, 6, 7 ve 8. sınıfların herhangi birinde seçilip okutulabileceği gibi tamamında da okutulabilmektedir. Düşünme Eğitimi dersinin temelleri Ankara'da 29 Haziran-1 Temmuz 2004'te Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve Türkiye Felsefe Kurumunun işbirliği ile düzenlenen "Türkiye'de Felsefe Öğretimi Sempozyumu"nda atılmıştır. İlköğretimde Felsefe Öğretimi başlıklı bir oturum sonrası, 6, 7 ve 8. sınıflara felsefi sorgulamayı geliştirecek bir dersin konulması ilkece benimsenmiştir. 2007 yılında hazırlanan öğretim programında yer alan "Neden Düşünme Eğitimi" başlığı altında dersin amacı şu şekilde belirtilmiştir:

> "Düşünme Eğitimi Öğretim Programı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, yaşam koşulları içinde var oluşunun anlamını ve nedenini fark etmesine ve kendi geleceğini belirleyebilmesine imkân tanımaktadır. Öğrencilerimiz hızla değişen bu dünyada yalnız kendi kültür çevreleri ile değil, medya ve sanal evrenle, küreselleşen dünya ile çevrelenmiş bulunmaktadırlar. Yalnızca çocukların oyunlarında ve oyuncaklarında son elli yıl içindeki değişimleri izlemek bile bu mesafenin boyutu hakkında kolaylıkla bir fikir vermektedir. Öğrencilerimiz çizgi filmlerin, elektronik oyuncakların, bilgisayar oyunlarının, televizyonun kısaca görsel dünyanın çekiciliği tarafından kuşatılmıştır. Bu kuşatmaya sınır koymak, yasaklamak sorunu çözmeyip ilgiyi daha da artırabilir. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir."
>
> "Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programının en önemli özelliği öğretim programlarını geliştirmedeki temel yaklaşımımızla en uyumlu derslerden biri olmasıdır. Yeni öğretim programlarındaki ortak beceriler arasında da yer verilen eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerin en iyi gerçekleşeceği derslerden biridir. Düşünme eğitimi dersinde bir içerik kaygısı olmadığı için öğrenciler bu derste zihnen daha özgür ve özerk olabileceklerdir. Not ve akademik kaygısı olmayan, yöntemsel olarak mutlak doğrulama amacı gütmeyen, düşünme eğitimi dersi yeni

[649] MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB, 2004, http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm., s.1.
[650] Düşünme Eğitimi dersi, İlköğretim Programı'na Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 14.09.2006 tarih ve 146 sayılı kararı ile girdi.

öğretim programlarındaki temel felsefenin merkezini oluşturan "öğrenci ve etkinlik merkezlilik" anlayışı ile son derece uyumlu bir yapıdadır."[651]

Düşünme Eğitimi Öğretim Programı'nın vizyonu "*düşünme sürecinde temel düşünme becerilerini kullanarak kişisel bir düşünme geleneği oluşturabilen, bu geleneği dil ve düşünme bağlantısı kurarak bir yaşam becerisine dönüştürebilen, farklı düşüncelere saygı duyan bireyler yetiştirmek"*[652] olarak ifade edilmektedir. Öğretim programında programın genel amaçları ise 10 madde halinde sıralanmıştır. Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nı tamamlayan öğrencilerin;

1- Düşünme eylemi üzerine düşünmeleri,
2- Kendi düşünme yollarının farkına varmaları,
3- Düşünmenin geliştirilebilen bir beceri olduğunun farkına varmaları,
4- Farklı düşüncelere saygı duymaları,
5- Düşünürken millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri,
6- Kuşku, güven, ısrar, merak, dikkat ve sabrı düşünme sürecinde bir değer olarak kabullenmeleri,
7- Ne bildiğinin ve ne bilmek istediğinin farkında olmaları,
8- Düşüncelerini aktarırken dili doğru ve özenli bir biçimde kullanmaları,
9- Kendini, dünyayı ve bilgiyi sorgulayarak sağlıklı değerlendirmeler yapmaları,
10- Tartışma kültürlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Programda, dersin öğrencilere, "yaratıcı", "eleştirel" ve "özenli" düşünme yeteneğini kazandırması hedefi belirtilmektedir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme iki önemli ve bilinen düşünme türleridir, fakat "özenli düşünme" kavramı yeni bir kavram olarak Düşünme Eğitimi dersinde en çok önem verilen düşünme türüdür. Çocukların gelişimi için felsefeyle erken yaşlarda tanışmaları çok önemli olduğu konunun uzmanları tarafından ortaya koyulmuştur. Bu anlamda yeni eğitim sistemiyle böyle bir dersin seçmeli olarak da olsa müfredata girmesi olumlu bir gelişmedir.

Dersin çok az sayıda okulda okutulduğu görüldüğü gerekçesiyle dersle ilgili bir değişikliğe gidilmiş ve 15 Nisan 2016 tarihinde MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun aldığı karar göre, dersin seçmeli statüsünün 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle 7 ve 8. Sınıflarda zorunlu hale getirilmesi kararlaştırılmıştır. Bu dersin 2016 yılında basılan yeni öğretim programına bakıldığında önceki programa göre, daha İslam

[651] Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Düşünme Dersi Öğretim Programı, Ankara, 2007, s.5-6.
[652] A.g.e., s.6.

odaklı bir bakış açısıyla oluşturulduğu göze çarpar. Örneğin düşünmenin "kültürümüz"deki önemi İslam düşünürleri aracılığıyla anlatılır ve hatta "Türk düşünce geleneği" tamamen İslam düşüncesi ile bağdaştırılır:

> "Türk düşünce geleneğinin temel beslenme alanlarından birisi de İslam düşüncesidir. Ülken'in de ifade ettiği üzere, İslam düşüncesi dışında Türk düşünce geleneğini anlamak ve açıklamak mümkün değildir (Ülken, 2000). Batı kültüründeki felsefe geleneğinin İslam kültüründeki karşılığı olan hikmet anlayışı, bir bakıma tıpkı felsefede olduğu gibi kapsayıcı ve bütüncül bir bilme anlayışını ifade etmektedir (Önal, 1998) ve bu tutum dini metinler (ayet ve hadis) başta olmak üzere, kültürün kurucu öğeleri tarafından teşvik edilmiştir."
>
> Türk düşünce geleneğine baktığımızda bu geleneğin "rasyonel" ve "tasavvufî" bir nitelikte olduğunu görebiliriz. Farabî, Yusuf Has Hacib, Ali Kuşçu, Uluğ Bey gibi bilgi, devlet, toplum ve eğitim konularını rasyonel bir çerçevede ele alanlar olduğu gibi, Ahmet Yesevî, Mevlânâ, Yûnus Emre, Hacı Bayrâm-ı Veli, Hacı Bektâş-ı Velî gibi tasavvufî bir yönelim içinde kişilik eğitimi ve ahlaki olgunlaşmayı öne çıkaran bilgeler de vardır. Anadolu kültürü, başlıca bu iki düşünme tutumunun izlerini taşır. Bu iki yönelim sonuçta bir karşıtlık ve düalizm oluşturmaz; zira asıl amaç ahlâkî ve zihinsel olgunlaşmanın bir arada ortaya çıkmasıdır; olgun insan anlayışında bu hedef vardır. Merhamet, şefkat, adalet, cesaret, cömertlik gibi kişilik değerleri, bu gönül eğitiminde kaynağını bulur. Bu anlamada düşünme geleneksel algılama biçiminde öncelikle bir kişilik eğitimi olarak ortaya çıkar."[653]

5.1.3. Yurttaş Eğitimine İlişkin Dersler Ve İçerikleri

Türkiye'de yurttaşın eğitimine ilişkin dersler oldukça eskiye dayanır. 1926 ve 1936 programlarında Yurt Bilgisi, 1948 programında Yurttaşlık, 1968'den 1995 yılına kadar Vatandaşlık Bilgisi ismiyle yürütülen ders, 1996 yılında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adını alarak ilköğretim 8. sınıflara okutulmaya başlanmıştır. Türkiye'de yurttaşlık dersinin insan hakları kavramıyla birlikte verilmeye başlanması 1995'te İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı ve MEB arasında okullardaki insan hakları eğitimini ilgilendiren bir protokolün imzalanmasına dayanır. Böylece 1998'de Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi ilköğretimin 7. ve 8. sınıflarında zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu ders 2006 yılında müfredat reformu kapsamında- içeriği diğer ders içeriklerine serpiştirildiği gerekçesiyle- kaldırılana kadar- Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ismiyle okutulmuştur. Bu tarihten 2010 yılına kadar müfredatta yer almayan ders, 2010-2011 öğretim yılında 8. Sınıflara önce seçmeli, bir yıl sonra ise- 2011-2012 öğretim yılında- Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi ismiyle zorunlu olarak okutulmaya başlamıştır. Bir yıl sonra

[653] MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Düşünme Eğitimi Dersi (7. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2016, s.5. https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf.

4+4+4 düzenlemesi ile birlikte bu ders kaldırılmış, bu dersin yerine 4. Sınıf öğrencilerine zorunlu İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi getirilmiştir. Bu başlık altında, 2000'li yıllarda okutulan vatandaşlık ders kitapları, bu dönemde iktidarın demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık konularını nasıl algılandığı ve topluma nasıl anlatmak istediği bağlamında incelenecektir.

1998 yılından 2006 yılına kadar okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarında yurtseverliğin sabit ve mutlak bir biçiminin dayatılması; yurttaşların hakları üstünkörü geçilirken görevlerinin son derece ağır olması; devlet otoritesinin üstünlüğünün sık sık hatırlatılması; yurtseverliğin evrensel değil, etnik olarak Türklük bağlamında açıklanması; "milli"nin dışındakine, "öteki"ne karşı herhangi bir ilgi ve empatinin özendirilmemesi; toplumsal kurum, kavram ve değerlerin neredeyse kutsal olarak sunulması; yoğun olarak önermeler kullanılması ve konuların 7 ve 8. sınıf yaş grubu için uygun olmayan, kuru ve monoton bir biçimde sunulması gibi sorunların öne çıktığı saptanmıştır.[654] Türkiye'deki ders kitapları söylemi tarihsel bir bakış açısıyla düşünüldüğünde, haklar yerine sorumlulukları öne çıkaran vatandaşlık anlayışı ve bu anlayışın içinde "milli" olanın yüceltilerek "yerel ve evrensel" olanın ötekileştirilmesi gibi durumlar yeni sayılmaz. Fakat bu kitap ilk kez vatandaşlık ile ilgili bir derse "insan hakları" kavramının eklenmesiyle ders içeriğinin "insan hakları" temelinde iyileştirilmesi anlamında umut verici gelişmeleri akla getirmiştir. Bu noktada şaşırtıcı olan da dersin isminde geçen "insan hakları" kavramına rağmen içerikte bu yönde olumlu bir gelişme olmamasıdır. Dersin üniteleri arasında yer alan "Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları" bölümünde militer bir dil aracılığıyla iç ve dış tehditler, terör, anarşi anlatılırken, yıkıcı ve bölücü faaliyetler başlıkları altında öğrencilerde tehdit/tehlike algısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Devlet otoritesinin kutsallığı ekseninde yazılan bu bölümde, "yıkıcı", "bölücü" ya da "iç-dış düşman" kavramları, devlet otoritesini veya resmi ideolojiyi eleştirenlere yönelik kullanılan terimlerdir:

> "Yıkıcı, bölücü ve irticai örgütlerin ortak oldukları nokta, Atatürk ilkelerine karşı olmalarıdır. Bu yüzden 'resmi ideolojiye karşıyız' ifadeleri Atatürk'ün kurduğu Türk Devleti'nin temel niteliklerine karşı olmalarının bir göstergesidir."[655]

[654] Fatma Gök, "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları", B Çotuksöken vd. (eds), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul, Tarih Vakfı, 2003.
[655] Nihat Bilgen, *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8,* Ankara: MEB Yayınları, 2001, s.78.

Tehlike algısı Türkiye jeopolitik konumu gerekçesiyle, bu anlatı doğrultusunda Türkiye "sürekli risk altında" olan bir ülkedir ve iç düşmanlar ile dış düşmanlar işbirliği halindedir:

> "Ülkemize yapılacak bir saldırı, jeopolitik konumundan dolayı, bölge ve dünya barışını bozacaktır. Böyle bir durumu göze alamayan dış tehdit unsurları ülkemizi içten parçalamak gibi bir yol izleyerek yok etmeye ve ele geçirmeye çalışmaktadır."[656]

Vatandaş olmanın sorumlulukları yine 2000'li yıllar öncesinde olduğu gibi, seçme ve seçilme hakkı, vergi verme, askerlik yapma, kanunlara ve kurallara saygılı olma başlıkları altında incelenmektedir. Demokratik katılım da sadece seçimlerde oy kullanmaya indirgenmekte ve bu da bir hak değil, devlete karşı bir sorumluluk olarak vurgulanmaktadır. Dolayısıyla 2000'li yılların başlarındaki Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitaplarında 'makbul vatandaş'- devlet merkezli Türk modernleşmesinin tüm unsurlarını barındırarak- devlete karşı haklardan ziyade sorumluluklarla donatılmış, "ülke çıkarlarını kendi çıkarlarının üzerinde tutmayı bilen" [657] insan topluluğu olarak ifade edilmekteydi. Çayır, Cumhuriyetçi geleneğimizin benzediği ileri sürülen Fransa'da bile vatandaşlık eğitiminin sadece sorumluluklar ekseninde devletçi ve militarist biçimde ele alınmadığını vurgular. Fransa'da vatandaşlık müfredatını desteklemek için hazırlanan kitabın kapağında grev yapan işçilerin ve gösteri yapan genç insanların olumlu bir bağlamda anlatıldığını ve aktif yurttaşlık başlığı altında sunulduğunu belirtir.[658] Bu durumda 2000'li yılların başında Türkiye'deki demokratik vatandaşlık anlayışının diğer ülkelere kıyasla oldukça gerilerde kalmış olduğu söylenebilir. Bu kitaplar 1930'lar zihniyetinin görev odaklı vatandaşlık anlayışını yeniden üretmekteydiler.

Diğer yandan, ders kitaplarının vatandaşlık ve insan hakları olmak üzere birbirinden tamamen farklı iki parçaya ayrıldığı izlenimi verdiğini de belirtmek gerekir. Vatandaşlıkla ilgili kısımlar belirtilen sebeplerle oldukça sorunlu olmaya devam ederken, insan hakları ile ilgili kısımlar pek çok temel hak ve özgürlükleri içermesiyle oldukça yenilikçidir ve bu yönüyle umut vaat eder. Ama elbette aynı kitap içinde böylesi iki farklı ucun bulunması kitaba eklektik bir görüntü vermektedir. Bu durum belli bir yere kadar vatandaşlık ve insan hakları gibi birbirinden çok farklı kavramların aynı kitap içinde sentezlenmeye çalışılmasının

---

[656] A.g.e., 2001, s.80.
[657] A.g.e., 2001, s.31.
[658] Kenan Çayır, "Teknik Bir Mesele Olarak İnsan Hakları Eğitimi", *Liberal Düşünce*, 49, s.131, http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/49/09-kenan-cayir-teknik-bir-mesele-olarak-insan-haklari-egitimi.pdf.

yarattığı gerilimin bir ürünü olarak görülebilir. Zira "bir ülkenin üyesi olarak vatandaş" a dayanan vatandaşlık eğitimiyle "insan türünün bir üyesi olan insan"a dayanan insan hakları eğitimi zaten doğaları gereği de çelişir.[659] Fakat Türkiye'deki "görevlerle donatılmış vatandaş" algısı göz önüne alındığında bu gerilim paradoks boyutundadır ki bu da Türk modernleşmesinin "kendimiz" olma ile "medeni (Batılı)" olma arasında yaşadığı paradoksu andırır.[660] Kitabın insan hakları bölümü 'teorik' olarak iyi oluşturulmuş olsa da kitapta Türkiye'deki insan hakları ihlallerine hiç değinilmez. Bu anlamda Çayır'ın deyişiyle insan hakları "bizim" ile mesafeli bir şekilde "teknik bir mesele" olarak anlatılır. Her ne kadar çelişkilerle dolu olsa da Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi, insan hakları kavramının bir dersin başlığında geçmesi ve içeriğinde insan hakları temalarına dikkat çekilmesi anlamında umut vaat eden bir başlangıç sayılabilir. Bu anlamda 1998 yılından beri okutulan bu dersin müfredat reformu kapsamında içeriği diğer derslere dağıtılmak üzere 2006 yılında kaldırılması geriye atılan bir adım şeklinde değerlendirilebilir. Ara disiplin olarak birçok alan ile ilişkilendirilen bu dersin içeriği ağırlıklı olarak Sosyal Bilgiler dersi içerisine dağıtılmıştır.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi'nin 2006 yılında kaldırılmasından sonra 2006-2011 yılları arasında vatandaşlığa ilişkin bir ders okutulmamıştır. 2011- 2012 eğitim öğretim yılında ise Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ismiyle 8. Sınıflarda 1 saatlik zorunlu ders müfredata girmiştir. Avrupa Konseyi ile ortak yürütülen Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi kapsamında geliştirilen Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi ile, öğrencilerin demokrasi ve vatandaşlıkla ilişkili temel kavramları öğrenmesi, insan hakları ile ilgili bilgi, tutum ve davranış geliştirmeleri amaçlanmıştır. Dersin yeni uygulamasında öncekilere göre yöntem farkının çok belirgin olduğu, dersin yapılandırmacı bakış açısıyla tasarlandığı, öğretmen değil öğrenci merkezli ve daha katılımcı bir metotla düzenlendiği göze çarpar. Dersin içeriği dört ana başlıktan oluşmaktadır:

1- Her insan değerlidir
2- Demokrasi kültürü
3- Hak ve özgürlüklerimiz
4- Görev ve sorumluluklarımız

[659] Çayır, s. 133.
[660] A.g.e., s.134.

Hem başlıklar hem de içerik açısından müfredat reformu öncesinde okutulan Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında, 2011 yılında okutulmaya başlanan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kitaplarında olumlu değişiklikler fark edilir. Önceki kitaplarda bulunan ve oldukça sorunlu bir yazım ve içeriğe sahip olan "Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları" ünitesinin kaldırılması, önceki kitaplarda yer almayan ayrımcılık konusunun ilk defa ayrıntılı olarak ele alınması ve hak arama mekanizmalarına yer verilmesi olumlu adımlardır. Genel olarak bu kitabın insan hakları yanının güçlendirildiği, vatandaşlık kavramı ile ilgili tarafının ise sınırlandırıldığı görülür. Bu yöntemle, insan haklarını iyi özümsemiş öğrencilerin demokratik vatandaş olacakları MEB tarafından öngörülmektedir. Fakat Çayır ve Bağlı ders kitaplarındaki bu değişikle öğrencilerin daha fazla insan hakları eğitimi görmelerinin mutlaka demokratik vatandaşlık algılarının güçlenmesini sağlamayacağını savunurlar. Zira bu dersi alan öğrencilerle yaptıkları anketlere dayanan çalışmalarına göre, öğrenciler dersi "sıkıcı", "gereksiz", "basit" ve "önemsiz" gibi sıfatlarla değerlendirmekte, bunun nedeni olarak da dersin "gerçek sorunlara ilişkisi olmamasını" göstermektedirler.[661] İnce de kitapları vatandaşlık eğitimi, aktif, katılımcı demokratik vatandaşlar yetiştirme konusunda 21.yüzyılın gerisinde kalmakla eleştirmiştir.[662]Gerçekten de ulusal ya da uluslararası güncel, geçmiş veya gelecek sorunlara değinmeden insan hakları kavramlarının oldukça 'steril' biçimde ders kitaplarında yerini aldığı görülür. Konuların tarihsel ve toplumsal olaylarla ilişkilendirilmemesi, örneğin gerek Türkiye'deki ayrımcılık örneklerine gerekse hak arama mücadelelerine yer verilmemesi kitaplardaki demokrasi ve insan haklarının "teknik" düzeyde bırakılması eğiliminin sürdürüldüğü anlamına gelmektedir. Çayır ve Bağlı'nın çalışmasına benzer şekilde öğrenci ve öğretmenlerle yapılan anketlere dayanan bir çalışma dersin, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından yeterince önemsenmediğini ortaya koymuştur. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders saatini öğretmenlerin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yetişmeyen konuları telafi etmek için kullanma eğiliminde oldukları,

[661] Kenan Çayır ve Melike Bağlı, "'No-One Respects Them Anyway': Secondary School Students' Perceptions of Human Rights Education in Turkey", *Intercultural Education*, Vol. 22, No. 1, 2011, s.11.
[662] Başak İnce, "Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive", *Oxford Review of Education*, 38(2), 2012, s. 126.

öğrencilerin yaklaşımının da liseye giriş sınavlarında ilgili soru çıkmadığı için çoğunlukla derse yeterli önemi vermeme yönünde olduğu saptanmıştır.[663]

Demokrasi ve insan hakları kavramlarının 'teknik' düzeyde kalması sorununun ötesinde kitapların son ana başlığı olan ve geleneksel milliyetçi kodları açığa çıkaran "Görev ve Sorumluluklarımız" bölümünde bu kavramlar adeta yok olmaktadır. "Kültürümüz", "kültürel değerlerimiz" üzerine sıkça vurgu yapılan bu bölümde önceki bölümlerde teorik biçimde de olsa adı geçen farklılıklardan hiç söz edilmemektedir. Farklı etnisite, kültür, din üzerine hiçbir referans verilmemekte, Hz. Muhammed "peygamber efendimiz" şeklinde ifade edilerek gayrimüslimler ve inanmayanların tarif edilen "kültürümüz" dışında olduğu ima edilmektedir:

> "Peygamber Efendimiz'in Veda Hutbesi'nde cana kıymanın haram olduğunu belirterek insan hayatının önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Mevlana, Hacı Bektaşi Veli ve Yunus Emre'nin eserlerinde insan hayatına verilen değeri dile getirmeleri kültürümüzde de insan hayatına ne kadar önem verildiğini göstermiştir."

Bu ifadelerden sonra bu hakların 1948'da İnsan Hakları Bildirgesi'nde güvence altına alındığı belirtilerek[664] Hz. Muhammed'in Veda Hutbesi'nin İnsan Hakları Bildirgesi'nin temelini oluşturduğu ima edilmektedir. Bu anlatımla bir yandan "kültürümüz" Müslümanlıkla özdeşleştirilirken, diğer yandan da İnsan Hakları Bildirgesi'nin özü Müslümanlığa mal edilmektedir. Böylece diğer ders kitaplarında da benzerlerine rastlanan *"insan hakları Batı'dan yüzyıllar önce bizim tarafımızdan uygulamaya konulmuştur*" ifadesiyle altında Batı'ya karşı geri kalma duygusu yatan bir anakronizm aracılığıyla etno-kültürcü bir gurur üretilmektedir. [665]

Farklılıklar konusu kitapta yer almakla birlikte, bunun oldukça kısıtlı bir çerçevede ele alındığı görülür. Örneğin "Bireysel Farklılıklarımız Topluma Neler Kazandırır?" ve "Her İnsan Özeldir" alt başlıklarında sadece mesleki, yetenek, fiziksel özellikler gibi farklılıklardan bahsedilmiş ve bunlarla ilgili örneklere yer verilmiştir.[666] Buna paralel olarak vatandaşlık kavramının içinin tekçi bir ulusal kültür anlatımıyla doldurulması ders kitaplarında var olmaya devam eden sorunlardandır. Ders kitaplarında etnik, sosyal, kültürel ve dini farklılıklardan söz etmek, yapılan tüm müfredat reformlarına ve demokratikleşme söylemlerine rağmen

---

[663] Eğitim Reformu Girişimi (ERG), Eğitim İzleme Raporu 2010, Eylül 2011, http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf, s. 78.

[664] Erkan İsanmaz, *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi 8 Ders Kitabı*, Ankara, 2011, s.52.

[665] Kenan Çayır, Ders Kitaplarında İnsan Hakları 3 Projesi : Tarama Sonuçları, 'Biz' Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar, Tarih Vakfı, Haziran 2014, İstanbul, s.-68-72.

[666] İsanmaz, s.12-13.

mümkün olamamaktadır. Demokrasi kültürü üzerine kurulu bir vatandaşlık geliştirmenin yolu vatandaşlık tanımını milliyetçilik ekseninden çıkarmayı gerektirmektedir, bunun için de öncelikli şart kültürel farklılıkları tanımaktır. Türklüğün halen tek dil ve tek kültür temeline oturtulduğu kitaplarda Türkiye'deki kültürel ve etnik farklılıklardan söz edilmemesi büyük bir eksikliktir. Ayrıca "Görev ve Sorumluluklarımız" ana başlığı altında vatandaşlık bilincinin gerekleri olarak kanunlara uymak, vergi vermek, askere gitmek ve oy kullanmak dörtlemesi yerini korumaktadır.[667] Aynı başlık altında "Değerlerimizi Tanıyalım, Zenginleştirelim" alt başlığında tek dil ve tek din milletin birlik ve beraberliğine katkı sağlayan unsurlar arasında sayılır:

> "Her toplumun sahip olduğu ve topluma millet olma özellikleri katan değerler vardır. Bunlar; bilgi, sanat, tarih, dil, ahlak, örf ve adetler gibi unsurlardır. İnsanları kaynaştıran, yakınlaştıran, ilişkileri sağlam bir zemine oturtan bu değerler, toplumun birlik ve beraberliğine katkı sağlar."[668]

Türkiye'de 2012 yılında 8 yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitimden 4+4+4 zorunlu kademeli eğitime geçilmesiyle 8. sınıflardaki Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 2012-2013 eğitim öğretim yılı itibariyle kaldırılmıştır. 2016 yılı itibariyle de ilköğretim 4. sınıfta zorunlu ve haftalık 2 ders saati olarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi verilmeye başlanmıştır. Bu ders kapsamında İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi içeriğinde evrensel değerleri dikkate alan "insan merkezlilik", "aktif yurttaşlık", "barış", "uzlaşı", "çoğulculuk", "birlikte yaşama", "çeşitlilik", "hukukun üstünlüğü" gibi konularda eğitim verilmesi amaçlanmaktadır. Öğretim programı İnsan Olmak, Hak, Özgürlük ve Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Uzlaşı, Kurallar ve Birlikte Yaşama ünitelerinden oluşmaktadır. Bu üniteler genel olarak değerlerden hareket ederek insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin bilgi, beceri ve eylemleri kapsayacak şekilde oluşturulmuştur.[669] 2016-2017 eğitim öğretim yılı İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabı incelendiğinde fiziksel ve karakterle ilgili farklılıkların yanında kültür, dil ve dinle ilgili farklılıklardan da söz edilmesi, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Diğer yandan ders kitabında öğretimin içeriğinin masallar aracılığı ile verilmesi dikkat çeker. Masallar aracılığıyla değer öğretimine gidilen kitaptaki masalların birçoğu eski zamanlara ait olduğu izlenimini vermektedir. Bu açıdan okuma metinleri aracılığıyla çocukların

[667] A.g.e., s.64.
[668] A.g.e., s. 66.
[669] MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, Ankara 2015, s.6.

insan hakları, yurttaşlık, demokrasi gibi kavramları güncel konulara adapte olabilmesi zor görünmektedir. Kitaplarda anlatılardan önce bu anlatıların çıktığı yer ya da millet hakkında bilgi verilmektedir. Bilgi verilen milletler arasında Kürtler, Süryaniler ve Ermenilerin de yer alması, bu milletlerin ders kitaplarında isimlerinin sadece olumsuz atıflarla geçtiği teamülü düşünüldüğünde dikkat çekicidir. Kürtler ile ilgili verilen bilgi notunda "Kürtlerle ortak yurdumuz Türkiye'dir. Kürtler Irak, İran, Suriye gibi daha birçok ülkede yaşamaktadırlar"[670] ifadesi kullanılmaktadır. Şah Abbas hikayesinden önce Ermenistan Cumhuriyeti ve Süryaniler ile ilgili verilen bilgi notları ise şöyledir:

> "Ermenilerin kökleri tarih öncesine dayanmaktadır. Selçuklular döneminde, Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Akkoyunlular ve Türk Şahların yönettiği Safevi Devleti döneminde hep Ermenilerle birlikte yaşadık, bin yıldan beri birlikte yaşamaktayız. Sovyetler Birliği'nin dağılması üzerine Ermenistan, 23 Ağustos 1991'de bağımsızlığını ilan etmiş ve doğu komşularımızdan biri olmuştur. Ülkemizde de birçok Ermeni yurttaşımız vardır. Ermeniler mimariden müziğe, tiyatrodan sinemaya kadar birçok alanda kültürümüze katkı sunmuş bir halktır.
>
> Çırağan Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, Kuleli Askeri Lisesi, Gümüşsuyu Askeri Hastanesi, Bezmialem Valide Sultan Camii, Ortaköy Camii, Hamidiye Camii, Pertevniyal Valide Sultan Camii gibi İstanbul'un en güzel camilerini yapan yine Ermeni kökenli Balyan Ailesi'dir."[671]
>
> "Süryaniler'in kökeni 5000 yıl öncesine dayanır. Mezopotamya'da yeşeren ve uygarlığın gelişiminde önemli rol üstlenen eski Mezopotamya halklarının, yani köklü bir kültürün mirasçılarıdır. Günümüzde ise Anadolu'da ve dünyanın değişik bölgelerinde dağınık bir şekilde yaşamalarını sürdürmektedirler."[672]

Yukarıdaki paragraflarda Türkiye'de yaşayan halklardan olan fakat isimleri ders kitaplarında geçmeyen ya da "yıkıcı" ya da "bölücü" gibi olumsuz atıflarla geçen Ermeniler, Kürtler ve Süryanilerin ders kitaplarında Türkiye'de yaşayan halklar olarak tanıtılması olumlu bir gelişmedir. Fakat aşağıdaki ifadelerde insanların diline, dinine, kültürel durumuna göre ayrımcılık yapmamak telkin edilirken "bizim kardeşimizdir", "onlar da en az bizim kadar kıymetlidir" sözlerinde üstten bir dil kullanımı ve alt metinde kurulan "biz-onlar" ayrımı dikkat çekmektedir.

> "Yurttaşların sadece devlete değil aynı zamanda diğer yurttaşlara karşı da sorumlu davranması gerekir. Örneğin bir kaza gördüğümüzde ambulansı aramak, kalabalık yerlere bırakılmış sahipsiz bir çanta gördüğümüzde polise haber vermek, orman yangınlarını ilgili yerlere bildirmek, diğer insanların hak ve özgürlüklerine saygı göstermek, hak ve özgürlük ihlaline uğrayan insanlara yardım etmek vb. Aslında bu sorumluluklar insan olmak ile ilgilidir. Bu nedenle insanlara diline, dinine, kültürel

[670] Mehmet Ülger, Mehmet Ali Dombaycı ve Yücel Feyzioğlu, *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi,* İlköğretim 4, MEB Devlet Kitapları, 2. Baskı, 2016, s.30.
[671] A.g.e, s.87-88.
[672] A.g.e, s.151.

durumuna ya da ten rengine göre değil sadece insan oldukları için sorumluluk duymamız gerekir. Bu ülkede yaşayan herkes bizim kardeşimizdir. Onlar da en az bizim kadar kıymetlidir."[673]

Yurttaş olma sorumlulukları yine kanunlara uyma, vergi verme, askere gitme, oy verme ekseninde tanımlanırken, bu sorumluluklarını yerine getiren "aktif yurttaş"ın aynı zamanda hakları için de harekete geçeceği belirtilir. Fakat sorumluluklar ve itaat ekseninde tanımlanan pasif yurttaşlığın temelleri daha net tarif edilirken, aktif yurttaş tanımı yine teorik düzeyde kalmış ve kapsamı gündelik örneklerle ortaya koyulamamıştır:

"Oluşturulan kurallar, oluşumuna katkı yapma durumumuza göre kendi koyduğumuz kurallar ve başkalarının koyduğu kurallar olarak ikiye ayrılır. Oluşumunda katkımız olsun ya da olmasın ayırt etmeden tüm kurallara uymalıyız."[674]

"Yurttaş olmak bir ülkede yaşayan kişiyi hak ve özgürlükler bakımından ayrıcalıklı hale getirir. Ancak yurttaş olmak aynı zamanda kişiye sorumluluklar da yükler. Bir ülkedeki düzen yurttaşların sorumluluklarını yerine getirmesi ile sağlanır. Örneğin yurttaşların bir işte çalışma, vergi verme, seçimlere katılma gibi sorumlulukları vardır. Demokrasi ile yönetilen ülkelerde aktif yurttaş olmak önemlidir. Aktif yurttaş bu sorumlulukları etkili ve özenli bir şekilde yerine getirir. Bunun yanında aktif yurttaş görev ve sorumluluklarını yerine getirmekle kalmaz haklarını da arar. Aktif yurttaş kendi hakları yanında diğer insanların hakları için de harekete geçer, diğer insanları da harekete geçirir. Aktif yurttaş toplumdaki sorunların çözümü için diğer insanlarla iş birliği ve dayanışma içerisinde hareket eder. Bu kapsamda sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve karar alma süreçlerine aktif katılım gösterir. Aktif yurttaş aynı zamanda eleştirel ve sorgulayıcıdır. Kendi kararını kendisi alır. Kimsenin dayatma ya da telkinleri ile eyleme geçmez. Aktif yurttaş özgür ve bağımsız davranır."[675]

5.2. Tarih Ve Sosyal Alan Ders Kitapları

2004 yılı müfredat reformu sonrası değiştirilen kitapları incelendiğinde 2000 öncesi ders kitaplarında yer alan bariz nefret söylemler ve insan hakları ihlallerinin ortadan kaldırıldığı gözlemlenir. Fakat ders kitaplarında cumhuriyet kurulduğundan beri milli eğitimin özünü oluşturan öğrencileri endoktrine etme yaklaşımının değişmediği görülür. Müfredat değişikliği ile kitapların içeriğinin değiştirilmesi, aşırı milliyetçi ifadelerin kaldırılması, demokrasi ve insan hakları gibi kavramlara yer açılmasına rağmen, kitaplardaki temel sorunun varlığını sürdürmesi, kitaplardaki dilin kullanımının ve her ne kadar reform geçirse de eğitim felsefesinin temelde aynı kaldığını gösterir. Ders kitaplarının içeriği kadar kitaplarda dilin kullanımı da çok şey ifade eder, zira kullanılan dil ile bilginin iletilme sürecinde nasıl bir yol izlendiği ortaya çıkar. Bu da eğitim felsefesini ortaya koyar ki eğitim felsefesi tartışması tüm

[673] A.g.e, s.192.
[674] A.g.e, s.163.
[675] A.g.e, s.191.

ders kitapları için önemlidir, çünkü herhangi bir ders kitabı benimsenen eğitim felsefesi doğrultusunda oluşturulur. Ders kitapları, öğretilmesine karar verilmiş bilgileri benimsenen eğitim felsefesinin insana, varlığa, bilgiye, düşünceye bakış açısına göre öğrencilere aktarır. Ders kitaplarında kullanılan dilin tarafsız ve betimleyici mi yoksa etki yaratma amacı güden ve okuyanı belli bir şekilde düşünmeye veya hareket etmeye yönlendirici (etkisöz) mi olduğu önemli bir ayrımdır. Çotuksöken, eğitim ortamında kullanılan dilin "etkisöz" edimini içeren bir dil olduğunu öne sürer ve bunun eğitim felsefesi açısından özcü bir tutuma işaret ettiğini belirtir:

> "Ders kitabı yazarları çoğun farkına varmasalar da, eğer insan-varlık bilgisi açısından özcü bir tutumu benimsiyorlarsa, dil kullanımında da betimleyici düzsöz edimini kullanmaları mümkün olmayacaktır. Özcü niteliği ağır basan bir insan-varlık bilgisiyle ve ardından bununla uyumlu olarak her şeyin, hiçbir eksiği gediği kalmamacasına, hiçbir kuşkuya yer bırakmamacasına bilinebileceği yaklaşımıyla hareket ediliyorsa, böyle bir epistemoloji benimseniyorsa, bu bağlamda kullanılacak olan dil de ilkin dogmatik nitelikli, ardından da eylemler bağlamında belirleyici etkisöz edimini içeren bir dil olacaktır. Böyle bir dil genel olarak iktidar ilişkileriyle birlikte değerlendirildiğinde, eğitim süreçlerinin tümü, iktidar ilişkilerinin aşırı siyasallaştırılmış savaş alanına dönüşecektir. İktidar değiştikçe, ana çatısı, formu aynı kalan ama imleriyle ya da göstergeleriyle, simgeleriyle, kendine özgü, özellikle kutsallaştırıcı, özcü simgeleriyle, içerikleriyle tam da birbirinin karşıtı olan 'dil oyunları' tüm eğitim süreçlerini temelden etkileyecektir."[676]

Yani, ders kitaplarında kullanılan dil, içerik kadar önemlidir ve bu dil müfredat reformu sonrasında büyük ölçüde aynı kalmıştır. Kaldı ki ders kitaplarının içeriği ve cumhuriyet kurulduğundan beri milli eğitimin özünü oluşturan öğrencileri endoktrine etme yaklaşımının ders kitaplarında bazı makyajlamaları içeren müfredat reformu ile kısa sürede gerçekleşemeyeceğini, bunun demokrasi algısının geliştiği toplum yapısının oluşmasıyla da paralel gelişen daha derinlemesine ve daha uzun bir süreci gerektirdiği belirmelidir. Öztürk'ün de belirttiği gibi "Türk-İslamcı" tarih manipülasyonu, hayal bu ya, yeni müfredattan ve ders kitaplarından tümüyle 'süpürülse' bile, gerek örtülü müfredat, gerek pop-milliyetçi kültürün etkileri kanalıyla ve üniversitelerin tarih eğitimi bölümlerinin yetiştirmeye devam ettiği milli-mukaddesatçı öğretmenlerimizin dilinin ciddi katkılarıyla, öğrencilerin zihnine yüklenmeye [677] devam etmektedir. Tarihin ve ders kitaplarının milliyetçiliğin yayılması için elverişli alan olarak kötüye kullanılması tüm ulus-devletlerde görülen bir durumdur. Fakat Türkiye'nin istisnai durumu, özellikle Avrupa ile

[676] Çotuksöken, s. 89.
[677] Mutlu Öztürk, "Tarih Kitapları ve İnsan Haklarına Dair Bazı Satırbaşları", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2 Projesi, Tarih Vakfı*, s. 244.

karşılaştırıldığında, 21. yüzyıl tarih ders kitaplarının diplomatik ve "milli güvenliğin" konusu ve alanı olmaktan çıkarılmasına dayalı "barış için tarih" ilkesinin halen çok uzağında olmasıdır.[678] Bu uzaklık, 2007 yılında Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'ne eklenen, demokratikleşme yönünde olumlu bir adım olarak ders kitaplarının "*Temel insan haklarına aykırılık taşıyamaz. Cinsiyet, ırk, din, dil, renk, siyasî düşünce, felsefî inanç, mezhep ve benzeri ayrımcılık içeremez"*[679] maddesine rağmen sürmektedir.

Bu bölümde eğitim felsefesinin tartışılması anlamında cumhuriyet tarihinde önemli bir aşama olan 2004 müfredat reformu kapsamında değişen ders kitapları ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okutulan ders kitapları ele alınacaktır. Ulusal kimlik kurgusunun en belirgin biçimde izlenebileceği kitaplar olarak seçilen ilk ve orta öğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih ders kitapları söylem analizi metoduyla incelenecektir. İnceleme, bulgular doğrultusunda "Militarizm ve Ona Eşlik Eden Cinsiyetçilik", "İç/Dış Tehdit Algısı Ekseninde "Zararlı/Bölücü/Zalim" Azınlıklar", "'Biz': Türk ve Müslüman" başlıklarına ayrılmıştır.

5.2.1. Militarizm ve Ona Eşlik Eden Cinsiyetçilik

Militarist paradigmada insan, emir-komuta zincirinde hareket eden, "can veren, kan döken", öldürmeyi meşru, ölmeyi "kutsal" addeden, kendisini gerektiğinde "feda eden" bir araçtır. Militarizmin milliyetçi uyarlamalarında tarihin ve bugünün öznesi millet ve/veya ulus-devlettir, insanlar onlar uğruna kendilerini 'feda ederler'.[680] 1930'larda ortaya çıkan Türk Tarih Tezi ile birlikte Türk milletinin değişmez özellikleri arasında sayılan "ordu-millet" kavramı müfredat reformu sonrası değiştirilen 2000'li yıllar ders kitaplarında da çocukların içselleştirmesi beklenen kavramlardan biridir. Ders kitaplarındaki asker-millet betimlemeleri ve tarihin bir savaşlar silsilesi biçiminde anlatımı Üstel'in 2. Meşrutiyet'ten 2004 yılına kadar

[678] A.g.m., s. 246.
[679] MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, İkinci Bölüm, Madde 5, C bendi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html, erişim Tarihi: 06.09.2016. MEB Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nin 12.09.2012 tarihli güncel versiyonunda ise bu ifade ders kitaplarının niteliklerini belirten bölümde "*Temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunar*" şeklindedir., http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.16593&sourceXmlSearch=DERS%20K%C4%B0TAPLARI&MevzuatIliski=0, erişim tarihi: 06.09.2016.
[680] Ayşe Gül Altınay, "'Can Veririm, Kan Dökerim': Ders Kitaplarında Militarizm", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2*, s. 144.

vatandaşlık eğitimini incelediği çalışmasında ortaya koyduğu siyasal kadrolar tarafından inşa edilmek istenen "makbul vatandaş"ın sivil değil, "militan vatandaş" olduğu[681] sonucunun halen geçerli olduğunu gösterir.

Ordu-millet miti üzerinden askerliğin kültürelleşmesi, sivil vatandaşlık üzerinden bir vatandaşlık tahayyülünü imkansız kılmakta, askerliği tartışan kişiyi milletin temelini tartışma noktasına getirmektedir. Ordu-millet anlayışı ve toplumun askerileştirilmesi ders kitaplarında çeşitli şekillerde ifade edilmiştir.

> "Türkler en eski dönemlerden beri askerliğe büyük önem vermişlerdir. Ordu, devletin en temel teşkilatlarından biri olmuştur… Türkler yerleşik hayata geçip çeşitli mesleklerle uğraşmalarına rağmen eski Türklerdeki ordu-millet bilincini her zaman korumuşlardır."[682]

> "Türk ordusunun gücü, ordu-millet kaynaşmasından gelmektedir. İlk Türk devletlerinin varoluşundan itibaren özellikle barış zamanlarında sivil ve asker ayrımı yapılmazdı. Ordu halk, halk da ordu idi."[683]

> "Tarihte bilinen ilk düzenli ordulardan birisi Türk ordusudur. Türklerin ismi tarih boyunca 'asker' kelimesiyle bir arada kullanılmıştır. Bu yüzdendir ki, 'Her Türk asker doğar!' halkımız ve diğer milletlerce yerleşmiş bir cümle haline gelmiştir… Türkler tarih boyu ordu-millet geleneğini sürdürerek yaşamışlardır. Bu geleneğe göre çocuklar küçük yaştan itibaren askerliğe hazırlanır. Türk devletlerinde her Türk savaşa hazır durumdadır."[684]

Bu ifadelerde belirtilen ordu-millet kavramının temelleri 1930'lar tek parti yönetimin etnik milliyetçiliğe varan anlayışına dayanır. Buna göre savaşçı karakter hem Türk ırkının hem de Türk kültürünün bir özelliği kabul edilir. Ordu-millet kavramının, 2017 yılı itibariyle halen ders kitaplarında Türklüğün güçlü yanı ve bir gurur vesilesi olarak sunulması dikkat çekmektedir:

> "Türklerin büyük devlet kurmalarındaki en önemli etkenlerden biri güçlü ordulara sahip olmalarıdır. Bu yüzden ordu Türk devletlerinin hem temelini hem de başlıca güç kaynağını oluşturmuştur. Bozkır hayatının zor şartları Türkleri mücadeleci ve disiplinli bir yapıya sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Günlük yaşantı içinde var olan bu disiplin anlayışı, savaş sırasında da bütün milletin iç teşkilatını bozmadan bir ordu gibi harekete geçmesini kolaylaştırmıştır. Askerliğin özel bir meslek sayılmadığı Türklerde ailesini ve malını korumak isteyen herkes asker olarak yetişmek zorundadır. Bu yüzden Hazar Hakanlığı'ndaki yabancı askerler hariç olmak üzere Türklerde ücretli askerî bir sınıf yoktur. Halk içinde kadın erkek ayrımı yapılmaksızın hemen her Türk, iyi bir askerdir ve her an savaşa hazır durumdadır. Bu yüzden Türk milleti için 'ordu-millet' deyimi kullanılmıştır."[685]

---

[681] Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde*, s.323-328.
[682] Nihat Çetin, *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*, Ankara, MEB Yayınları, 2006, s.80.
[683] İ Aydın, *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Lise 3, İstanbul MEB Yayınları, 2007, s.194.
[684] Enver Aydın Kolukısa, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*, Ankara: A Yayınları, 2006, s. 70.
[685] Yasemin Okur, Akın Sever, Mehmet Aksoy, Hakan Kızıltan, Mehmet Öztürk, Mülver Karaman, *Ortaöğretim Tarih 11*, MEB Devlet Kitapları, 2016, s. 10.

> "Türklerin en önemli özelliklerinden biri de iyi birer asker olmalarıdır. İlk Türk devletlerinden günümüze kadar Türk milletinin temeli düzenli bir askerî teşkilata dayanmaktadır. Askerlik Türklerde ilk önce bir meslek, sonra da millî bir görev olmuştur. Türkler, mükemmel askerî kuruluşları ve değerli komutanları sayesinde varlıklarını ve bütünlüklerini dünyaya tanıtmışlardır. Türk askeri cesur, feragat sahibi, disiplinli ve saygılıdır… Türklerde tarih boyunca ordu-millet kaynaşması ve dayanışması söz konusudur. Türk milleti "vatan sevgisi ve bağımsızlık" anlayışı ile tarihte büyük zaferler elde etmiş, Anadolu'nun geleceği açısından önemli olan Kurtuluş Savaşı'nı da bu inançla kazanmıştır. İlk Türk devletlerinde ordunun temelini atlı askerler oluşturmuş, ayrıca kadın, erkek ve eli silah tutabilen herkes asker sayılmıştır."[686]

Ordu-millet olmanın yüceltilmesi beraberinde Türk-İslam Sentezi anlayışıyla da uyum içinde olan, "şehitlik" ve "gazilik" üzerinden hem İslami hem de milli bir karışım yapabilmeyi getirir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren ders kitaplarında yüceltilen "şehitlik" ve "gazilik" kavramlarının İslami içerikleri göz önünde bulundurulduğunda askerliğin hem milli hem de dini öğelerle desteklendiği görülür. Nitekim, Cumhuriyet dönemi milliyetçiliği, önceki bölümde de vurgulandığı gibi içinde her zaman bir nebze İslamlık barındırmaktadır.

> "Vatan sevgisi, kalplerde sonsuza dek yaşatılması gereken bir duygudur. Bu duygu öğretilir ve yaşanır. Şairin dediği gibi: 'Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır./Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır.' Vatanlarına bağlı olmayan insanlar giderek milletlerine de bağlılık duygusunu kaybederler. Çünkü, üzerinde yaşanılan topraklardan ilişkinin kopması, anlamsızlaşması, kültürel yozlaşmaya ve giderek milletten kopmaya yol açar... Ülkeye bağlılığın en iyi ifadesi, gerektiğinde canını seve seve ülkesi için verebilmektir. Bu nedenle; vatan ve millet için namus, şan ve şerefini korumak için düşmanla savaşırken ölenlere 'şehit', sağ kalarak dönenlere 'gazi' deriz. Şehitliği, ulaşabilecek en yüksek rütbe olarak kabul ederiz."[687]

Askerliğin sadece erkeklere açık olması anlamında "en kutsal vazife"yi icra etmek, "gurur kaynağı" olmak da erkeklere atfedilen özellikler olmaktadır. "*Her Türk ailesi oğlunun günün birinde asker olmasını ve vatan borcunu ödemesini ister. Bu onlar için en büyük gurur kaynağıdır"*[688] ifadesi bu durumu örnekler. Dolayısıyla askerliğin yüceltilmesi bir anlamda erkekliğin yüceltilmesi, kadınların ise onların "bir yakını" olmakla değer kazanması anlamına gelmektedir. Kitaplarda kadınların rolü ya erkeklerin eşi, annesi oldukları ya da savaşa katkı sağladıkları ölçüde anlam kazanmaktadır. Hegemonik erkekliğin askerlik ve savaşma deneyimleri üzerinden tanımlanmış olması[689], ders kitaplarında militarist değerleri incelerken toplumda hakim olan erkeklik anlayışını da sorgulamayı beraberinde getirmektedir.

---

[686] Behçet Önder, *Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı*, Biryay Yayıncılık, 2016, s.90.
[687] Komisyon, 2007, s.117.
[688] Kolukısa, 2006, s.70.
[689] Altınay, s.148.

Diğer yandan, ders kitaplarında erkek egemen cinsiyetçi söylemin açık olmaktan çok örtülü bir şekilde var olduğu dikkat çeker. Diğer ayrımcılık biçimlerinde olduğu gibi, bir tarafın- ırk, dil, din vs.- diğerine üstünlüğü biçiminde erkeğin kadına olan üstünlüğü yargıları kitaplarda yok denecek kadar azdır, fakat cinsiyetçi ayrımcılığın içselleştirildiğinin bir göstergesi olan, çoğu zaman fark edilmeyen örtük cinsiyetçi ayrımcılık kitaplarda bolca kendini göstermektedir. Örtük cinsiyetçi söylem; cinsiyetçi bir sosyal rol dağılımı, ataerkil aile yapısı tasvirleri ve cinsiyetçi bir dil kullanımı yoluyla kitaplarda yer bulmaktadır. Örneğin bir ders kitabında "*Hilal'in babasının tayininin çıkması*" üzerine taşınan bir aile söz konusudur. Taşınma esnasında "*eşyalar kamyondan indirilirken o da annesine yardım ediyordu. Annesi dolapları silmek için leğene su koymasını istediğinde Hilal suların akmadığını gördü*" [690] ifadeleri sıradan bir öykünün cinsiyetçi biçimde anlatılmasının bir örneğidir. Ailenin hayatını değiştiren karar, baba tarafından ya da onun sebebiyle alınmakta, annenin görevi olan ev işlerine onun hemcinsi olan kızı yardım etmektedir. Kitaplarda sıkça rastlanan bu gibi örnekler ataerkil aile yapısının ve cinsiyetçi iş bölümünün gündelikleştiğinin ve sıradanlaştığının bir göstergesidir. Billig'in "banal milliyetçilik" olarak ifade ettiği, sıradanlaşan ve yaşam pratiklerine sinen milliyetçi kalıpların daha etkili olduğunu ileri sürdüğü[691] gibi sıradanlaşan cinsiyetçiliğin tehlikesi, cinsiyet ayrımcılığının çocuklar tarafından içselleştirilmesinde daha etkin olmasıdır. Tanrıöver ve Güvenli, genel olarak insan hakları ihlallerinin ilköğretimde (%97) ortaöğretime (%87) göre daha fazla olduğunu, ihlal içeren ilköğretim kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın %57 iken, ihlal içeren ortaöğretim kitaplarında toplumsal cinsiyet temelli ayrımcılığın %50 düzeyinde olduğunu saptamıştır.[692] Bu durum çocukların ergenlik çağına varmadan ilköğretim düzeyinde yoğun bir şekilde cinsiyetçi ifadelere maruz kaldıklarını gösterir, bu da onların cinsiyetçi normları içselleştirilmesinde şüphesiz daha etkili olacaktır. Ders kitapları yazar ve yazar gruplarının cinsiyetlere göre dağılımını da araştıran Güvenli ve Tanrıöver, kadın ve erkeklerin karma olarak yazdığı ders kitaplarının oranının %53, sadece erkeklerin yazdığı kitaplar %33 iken, sadece kadınların yazdığı kitapların oranının %14 olduğunu ortaya koymuşlardır. Daha çok Sosyal Bilimler alanında yazılan kitaplar erkeklerin elinden çıkarken, fen

[690] Cemil Öztürk, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, İzmir: Sürat Yayınları, 2007, s.136.
[691] Michael Billig, *Banal Nationalism*, Londra, Sage,1995, s.10.
[692] Gülsün Güvenli ve Hülya Uğur Tanrıöver, "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2*, s.100-103.

bilimleri ve matematik alanlarındaki kitapları daha çok kadınlar yazmış, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının ise tamamını erkek yazarlar yazmışlardır.[693]

Ders kitaplarında militarizm kapsamında gözlemlenen bir diğer unsur ise savaşın doğallaştırılmasıdır. Bunun çarpıcı bir örneği olarak şu ifade gösterilebilir:

> "Vatanseverliğin en büyük hareket unsurlarından, güç kaynaklarından olan vatan fikrini gönüllerden uzaklaştırmak hakları korumanın en etkili araçlarından olan ateşli silahı ellerden almaya benzer"[694]

Bu ifadede şiddet kaçınılmaz olarak gösterilmekte, sorunların barışçıl çözümü göz ardı edilerek, hakların korunmasının en etkili aracı olarak ateşli silahlar işaret edilmektedir. *"Türk milletinin tarihinde savaş; vatan ve millet çıkarlarının korunması bakımından kutsal bir ödev olarak kabul edilmektedir"*[695] ifadesi de kitaplarda çokça geçen, savaşın hem kaçınılmaz hem de kutsal oluşuna vurgu yapan bir ifadedir. Savaşın kaçınılmazlığının gerekçesi olarak ülkenin "jeostratejik konumu" ortaya sürülür ve bu tehdit-tehlike algısını da beraberinde getirir:

> "Türkiye, coğrafî konumu nedeniyle üç kıtayı birleştiren dünya medeniyetlerinin beşiğinde yer almaktadır. Dünya doğal enerji kaynaklarının % 70'i Türkiye etrafında bulunmaktadır. Türkiye jeostratejik konumu nedeniyle, tarih boyunca diğer ülkelerin hedefi olmuştur."[696]

Siyasetin jeostratjiye indirgendiği Milli Güvenlik dersi metinlerinde "jeopolitik" şöyle tarif edilmektedir:

> "Jeopolitik bir devletin ülkesi ile milli tarihi, vatandaşın bilinci, devletin milli gücü ve dünya devletlerinin politik şartlarını ve ilişkilerini dikkate alarak milli politikanın tayin, tespit ve yönetilme esaslarını gösteren bilimdir."[697]

"Jeopolitik bilimi" adı altında siyasetin "bilimsel" olarak askerileşmesine tanık olunur, "iç ve dış tehditler" bu bağlamda anlatılır. Dış siyasete dair net yargılar, askeri gelişmeler üzerinden kurulur:

> "Ermenistan'ın uzun süreden beri izlediği, iyi komşuluk ilişkilerinin ruhuna aykırı, sabit bazı politikaları nedeniyle Türkiye'nin Ermenistan ile diplomatik ilişki kurması mümkün olmamıştır. Türkiye ve Ermenistan arasında iyi ve sağlam temellere oturan bir komşuluk ilişkisi kurulması, gerçekleşmesi mümkün olmayan ve ilişkileri zedeleyen Ermeni isteklerinden vazgeçilmesine ve Azerbaycan toprağı olan Karabağ ile Nahcıvan'a yaptığı saldırıları durdurmasına bağlıdır."[698]

Bu ifadelerin alıntılandığı, baştanbaşa bir sorunlar yumağı olan Milli Güvenlik dersinin 2012 yılında müfredattan kaldırılması olumlu bir adım olarak

[693] A.g.e., s.111.
[694] Komisyon, *Milli Güvenlik Bilgisi*, Ankara MEB Yayınları 2007, s. 73.
[695] Aydın, 2007, s.194.
[696] Komisyon, s.144.
[697] A.g.e., s.134.
[698] A.g.e., s.150.

belirtilmelidir. Siyasetin jeostratejiye indirgendiği, ülke içi ve dışındaki tüm meselelerin bir askeri konuymuşçasına ele alındığı, güvenlikleştirilmiş siyaset anlayışının hakim olduğu, askerler tarafından verilen Milli Güvenlik dersleri aslında Cumhuriyetin kuruluşundan beri çeşitli isimlerle Türk eğitim sisteminde var olmuştur. Ortaöğretimden itibaren emekli veya muvazzaf askerlerce verilen 1979 yılında Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Milli Güvenlik Bilgisi Öğretimi Yönetmeliği, Ocak 2012'de yine Bakanlar Kurulu tarafından alınan kararla kaldırıldı. Bu karar uyarınca 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Güvenlik Bilgisi dersi öğretim programından kaldırılmıştır. AB Raporlarında demokratikleşme önünde bir engel olduğu gerekçesiyle sıklıkla eleştirilen Milli Güvenlik dersi, militarizmin milli eğitimdeki temel dayanaklarından birisi olarak gösteriliyordu. Milli Eğitim Şuralarında da kaldırılması istenen dersin askerler tarafından verilmesi sıkça tartışma konusu oluyordu. 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası'nda söz konusu dersin kadrolu sivil öğretmenlerce verilmesi önerisi "*Milli güvenlik bilgisi dersi müfredatı diğer derslerin program mantığına paralel olarak yenilenmeli ve bu dersin kadrolu öğretmenlerce okutulması ile ilgili yasal düzenleme yapılmalıdır*"[699] maddesiyle karara bağlanmıştı. Karara ilişkin bakanlık tarafından yapılan açıklamada Avrupa Birliği'ndeki uygulamalara yer verilmiş ve Polonya dışında hiçbir AB ülkesinde Milli Güvenlik dersine benzer bir dersin bulunmadığı ve Polonya'daki derse de askeri öğretmenlerin girmediği belirtilmiştir.[700] Dersin kaldırılması militarist anlayıştan uzaklaşma anlamında olumlu bir adım olmakla birlikte bakanlık

[699] MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 18.Milli Eğitim Şurası Kararları, s.7.

[700] "Bakanlık'tan Milli Güvenlik Dersi Açıklaması", Hürriyet Gazetesi 25.01.2012, erişim tarihi: 20 09.2016, http://www.hurriyet.com.tr/bakanliktan-milli-guvenlik-dersi-aciklamasi-19768955, "Almanya'da eğitim sistemi içinde Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Avusturya'da 7 farklı türde ortaöğretim kurumunda eğitim sistemi içerisinde Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Tarih, Sosyal Çalışmalar ve Din eğitimi dersleri vardır. Belçika'nın eğitim sistemi içerisinde Dünya Çalışmaları, Sosyal Güvenlik, Din ve Ahlak dersleri varken, Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Bulgaristan eğitim sisteminde ilkokul birinci sınıfta Anavatan Dersi ile ortaöğretimde Tarih ve Medeniyet dersi okutulmaktadır, Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Litvanya eğitim sistemi içerisinde Milli Güvenlik Dersi bulunmamakta, ancak ulusal bilincin geliştirilmesi amacıyla Ahlaki Eğitim Dersi içerisinde konulara yer verilmektedir. Macaristan'da vatanseverliğin geliştirilmesi konularına farklı derslerde yer verilmektedir. Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Slovenya'da zorunlu eğitim dönemi (6-14 yaş) müfredatında 'vatandaşlık ve vatanseverlik' adlı bir ders bulunmaktadır. Estonya, Hollanda, Letonya, Malta, Portekiz, Romanya, Slovakya ve Yunanistan;da Milli Güvenlik dersi bulunmamaktadır. Hiçbir ülkede Milli Güvenlik Dersi bulunmamaktadır. Sadece Polonya'da benzer bir ders vardır. Fransa, Macaristan, Litvanya, Slovenya ve Yunanistan'ın müfredatında milli şuur, milli kimlik ve vatanseverlik konusu işlenmektedir. Diğer ülkelerde insani ve ahlaki değerlere önem verilmekte ve bazı ülkeler kendi dini eğitimleri içinde de bu konuları işlemektedir. Hiçbir ülkede askeri öğretmenler okullarda derslere girmemektedir."

açıklamasında dersin içeriğinin diğer derslere aktarılacağını ifade ederek eğitimin sivilleşmesinin gerçekleşmeyeceğinin işaretlerini vermiştir:

> "Milli Güvenlik Bilgisi dersiyle amaçlanan aidiyet duygusu, milli şuur, tarih bilinci, vatan ve millet sevgisi, Türk Silahlı kuvvetlerimizin yapısı gibi kazanımlar, Vatandaşlık Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Tarih, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi gibi derslerde işlenmeye devam edilecektir."

Mevcut durum, bakanlığın açıklamasıyla paralel biçimde Milli Güvenlik dersinin içeriğinin, diğer derslere dağıtması yönünde olmuştur. Diğer taraftan pek çok sorunun zaten Milli Güvenlik dersine özgü olmadığı, başta tarih olmak üzere diğer ders kitaplarında da benzerlerinin bulunduğunu belirtmek gerekir. Tarih kitabındaki jeopolitikten kaynaklanan iç/dış tehdit söylemi, sorunun sadece Milli Güvenlik dersleriyle sınırlı olmadığını ortaya koyar:

> "Türkiye jeopolitik üstünlüklerinden dolayı tarih boyunca birçok ülkenin ve devletin ilgisini çekmiştir. Bu özellikler Türkiye'ye yönelik iç ve dış tehditleri artırmaktadır. Bazı devletler, Türkiye Cumhuriyeti'ni içten zayıflatmak için çaba harcamaktadırlar. Türkiye, günümüzde ve gelecekte de her zaman iç ve dış tehditlerle karşı karşıya kalacaktır."[701]

Benzer değerlendirmeler iç siyaset bağlamında da yapılmakta, iç siyasette ise "küreselleşme adı altında Türkiye üzerinde oynanan oyunlar" dan bahsedilmektedir:

> "Yaşadığımız tarihsel kesitte dünyamız, küreselleşme adı altında: siyasi, sosyal ve güvenlik bağlamlarında, büyük bir değişim sürecine girmiş bulunmaktadır. Bu aşamada dil ve kültür erozyonu yaratılması yolunda Türkiye üzerinde değişik oyunlar denenmektedir. Örneğin, bazı sözde aydın kesimlerin dilimize yabancı kelimeleri sokma çabaları, dil kuralları dışında konuşma tarzları yaratılması ve bu tür konuşma veya hitap tarzlarının film, radyo ve televizyon programları ile genç nesillere, yani Türkiye'nin geleceği olan sizlere aşılanması çalışmaları bu çabalardan bazılarıdır… Bu kapsamda stratejik anlamdaki güvenliği, ülkenin dış tehditlere yönelik askerî, ekonomik, teknolojik, siyasi ve sosyal anlamda aldığı tedbirlerin yanı sıra topyekûn millî gücün ülke çıkarları yönünde iç ve dış tehditlere karşı korunmasına yönelik tüm çalışmalar şeklinde tanımlamak mümkündür."[702]

2016 ders kitaplarında Kurtuluş Savaşı'nın anlatımından sonra öğrencilere kendilerini asker yerine koyarak nasıl hareket edeceklerinin sorulması da- *Batı Cephesi Komutanlığına siz atanmış olsaydınız ilk olarak ne yapardınız?*[703]- militarist zihniyetin halen ders kitaplarına hakim olduğunun bir göstergesidir. 2016-2017 eğitim öğretim yılı 5.sınıf öğrencilerine okutulan Sosyal Bilgiler kitabından alıntılanan şu cümleler tehdit vurgusun günümüz ders kitaplarında da devam ettiğini gösteren örneklerden biridir:

---

[701] Nuri Yavuz, *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*, İstanbul: Prizma Yayıncılık, 2007, s. 170.
[702] A.g.e., s.137.
[703] T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, MEB, 2016, s. 66.

> "Türkiye, gelişmekte olan büyük bir güce sahiptir. Türk toplumunda hızlı kalkınma ve modernleşme isteği vardır. Ancak, bazı komşu devletler; ülkemizin ekonomik gücü, genç, dinamik nüfusu ve konumundan dolayı Türkiye'yi tehdit olarak görmektedir. Kendi topraklarını genişletmek ve deniz hakimiyeti oluşturmak amacıyla Türkiye'nin zayıflaması için çaba harcamaktadırlar."[704]

Ortaöğretim ve lise ders kitaplarından önce, ilköğretimin henüz ilk yıllarında ulusal kimliğin düşman, savaş ve işgal kavramları eşliğinde anlatımı 1. Sınıfta Hayat Bilgisi dersleri aracılığıyla başlamıştır. Bu kitapta yer alan Atatürk ve Milli Bayramlar konusu şu cümlelerle başlar:

> "Düşman askerleri yurdumuzu işgal etmişlerdi. Düşmanların yurdumuzdan çıkartılması gerekiyordu." [705] 23 Nisan şiiri ise şöyledir: "Millet meclisi kurduk/ Düşmanı yurttan kovduk/ Hürriyete kavuştuk/ Yaşasın 23 Nisan."[706]

Son olarak, 2009 yılında hayata geçirilen "Okul Polisi Projesi" ders kitaplarındaki söylemlere paralel olarak eğitimde güvenlikçi yaklaşımın bir ürünü olarak ele alınabilir. 2007 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) İçişleri Bakanlığı'yla "okullarda şiddete karşı" imzaladığı protokole [707] dayanan projenin amacı "*okullarda şiddet, madde bağımlılığı, cinsel istismar, çeteleşme, yasa dışı örgütsel ve ideolojik faaliyetler vb… olaylara karşı güvenlik önlemi almak"* olarak ifade edilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı yaptığı açıklamalarda okullardaki şiddet olaylarından "başarısız öğrencileri" sorumlu tutarken, çözüm olarak da polisiye tedbirleri öne sürüyordu. [708] Üstündağ, şiddetin sebebi olarak başarısız çocukları göstererek hükümetin altına imza attığı BM Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi düzenlemelere aykırı davrandığını, dahası bu uygulamanın pekala çocukların katılım hakkı, şiddetten korunma hakkı derken bir de polis şiddetiyle karşılaşmaları anlamına geleceğini ifade etmiştir. [709] Nitekim okullarda güvenliğin sağlanması için görevlendirilen okul polisinin bir öğrenciyi dövmesi gibi durumlar Üstündağ'ın

---

[704] Ahmet Utku Özensoy ve Celal Aynacı, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Ders Kitabı*, Berkay Yayıncılık, 2016, s. 150.

[705] Mehmet Ülger, İnci Türker ve Seçil Kinik, *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1 (3.Kitap),* MEB Devlet Kitapları, 2016, s.165.

[706] A.g.e., s.163.

[707] İki bakanlığın imzaladığı protokolün içerdiği önlemler şöyledir: 1) Her okulda polisle ve ilgili birimlerle bağlantı kuracak bir irtibat görevlisi belirlenecek. 2)Her okuldan bir polis sorumlu olacak. 3) Krize müdahale ekipleri kurulacak. 4)Polis, giriş-çıkış saatlerinde okul çevresinde resmi ve sivil ekiplerle önlem alacak. 5)Okul önlerinde bekleyenlerin kimlikleri kontrol edilecek. 7) Servisler daha sıkı denetlenecek. 8) Olayların nedenleri saptanarak bir veri bankasında toplanacak. 9) Bankada toplanan bilgilerden hareketle risk haritaları çıkarılacak.

[708] "Okullara güvenlik protokolü", *Hürriyet Gazetesi*, 20.09.2007, http://www.hurriyet.com.tr/okullara-guvenlik-protokolu-7325780, erişim tarihi: 04.08.2016.

[709] Erhan Üstündağ, "Öğrencileri Hükümetten Kim Koruyacak?", *Bianet*, 21.09.2007, http://bianet.org/biamag/siyaset/101921-ogrencileri-hukumetten-kim-koruyacak, erişim tarihi: 04.08.2016.

çekincesini doğrular niteliktedir.[710] Eğitim-Sen de okul polisi projesine ilişkin düzenlediği panelde, hükümeti eğitim ortamlarını şiddetin önlenmesi ve azaltılması için uygun hale getirmemekle bunun yerine okulları karakola çevirmekle ve böylece çocukları şiddet ortamının kucağına atmakla eleştirmiştir.[711] Eleştirilere rağmen polisin okullara dahil edilmesi uygulaması eğilimi sonraki yıllarda da sürdürülerek, 19. Milli Eğitim Şurası'nda, "okul güvenliği için emniyet ve jandarma ile işbirliği yapılması" yönünde bir tavsiye kararı da alınmıştır.

5.2.2. Tehdit Algısı Ekseninde "Zararlı/Bölücü/Zalim" Azınlıklar

Müfredat reformu sonrasında çeşitli toplulukların 'Türkleştirilmesi', Anadolu'nun Türk vatanı olması, Anadolu'ya *göz diken*[712] 'diğerleri', denizlerin bir *Türk gölü* haline gelmesi[713]gibi özcü ifadeler ders kitaplarında yer almaya devam etmiştir. Ötekileştirmenin en belirgin olduğu kavram ikilisi ise iç ve dış tehditlerdir. İç tehdit kapsamında *"azınlık ve yabancı okullarında sürekli Türk düşmanlığı fikirlerinin işlenmesi"*[714] ve "*19. ve 20. yüzyılın başlarında görülen Bulgar, Ermeni ve Yunan ayaklanmalarının elebaşlarının genellikle bu okullarda yetişmesi*"[715] gibi azınlıkları hedefe alan ifadelere rastlanır. İç tehditler, ders kitaplarında çoğunlukla dış tehditlere hizmet eden kişi ve gruplar olarak kurgulanırlar.

İnkılap Tarihi kitabının "Türkiye'ye Yönelik İç ve Dış Tehdit" başlıklı bölümdeki ifadeler öylesine bir yoğun tehdit/tehlike kurgusu ekseninde yazılmıştır ki, bu ifadeleri içselleştiren çocukların Türkiye hatta 'ideal Türk' dışındaki herkesi 'yabancı' kabul etmesi ve 'yabancı düşmanı' olması önünde hiçbir engel görünmemektedir:

> "Türkiye'nin hiç bir komşu ülkenin topraklarında gözü yoktur. Fakat komşu ülkeler bu düşüncede değildir. Kıbrıs ve Ege sorunlarını yaratan ülkeler Batı Trakya'daki Türklere de baskı uygulamaktadır. Ülkemize yönelik faaliyetlerde bulunan terör gruplarına destek vermektedir... Bazı komşu ülkelerde soydaşlarımıza karşı zaman zaman uygulanan baskıları da gözden uzak tutmamak gerekir. Bu ülkeler Türkiye'ye yönelik kaçakçılık, milletlerarası terörizm ve casusluk olaylarını desteklemektedirler. Bütün bu tutum ve davranışların amacı ülkemizi bölüp parçalamak ve geçmişte

[710] "Okul polisi eğitime tekme tokat girişti", *Radikal Gazetesi*, 02.10.2009, http://www.radikal.com.tr/turkiye/okul-polisi-egitime-tekme-tokat-giristi-957215/, erişim tarihi: 04.08.2016.
[711] "Okul polisi uygulaması paneli", *Milliyet Gazetesi*, 09.11.2009, http://blog.milliyet.com.tr/okul-polisi-uygulamasi-paneli/Blog/?BlogNo=212676, erişim tarihi: 04.08.2016.
[712] Ahmet Başaran, *Liseler İçin Osmanlı Tarihi*, MEB Yayınları, Ankara, s.37.
[713] A.g.e., s.23.
[714] Kemal Kara, *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Önde Yayınları, İstanbul, 2006, s.280.
[715] A.g.e., s.259.

> yapamadıklarını günümüzde farklı yöntemlerle gerçekleştirmektir. Toprak bütünlüğümüzü, bağımsızlığımız, milli varlığımızı hedef alan bu arzular, Türkiye Cumhuriyeti'ne ve Türk milletine yöneltilmiş bir tehdittir. Bu tür tehlikeler karşısında Türk milleti olarak üzerimize düşen görevler; bilinçli olmak, bu tür oyunlara gelmemek, akla ve bilime dayanan, tarihimizin gerçeklerinden çıkmış olan Atatürk ilkelerine sahip çıkmak ve onların devamlılığını sağlamaktır. Çünkü dışa karşı güçlü olabilmenin temel koşulu, önce içte güçlü olmaktır".[716]

2000'li yıllar tarih ders kitapları önceki dönem ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında fark edilen çarpıcı bir değişim başta Ermeniler olmak üzere gayrimüslimlere ayrılan sayfa sayısının artmasıdır. Fakat bu durum söz konusu halkların Anadolu'daki varlığının betimleyici bir dille anlatılması biçiminde değil, Ermenilere yönelik soykırım iddialarının oldukça saldırgan bir milliyetçi dil ile savuşturulmasına yöneliktir. Ders kitaplarındaki bu değişimin ilk habercisi Kasım 2002'de AK Parti tek başına iktidara gelmeden önce DSP-MHP-ANAP koalisyonu sürecinde Metin Bostancıoğlu'nun Milli Eğitim Bakanlığı zamanında alınan bir karardır. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.06.2002 tarihli kararına göre, "*Ermeni, Yunan-Pontus ve Süryaniler ile ilgili konuların Orta Öğretim Tarih 1, Tarih 2 ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarında yer alması*"[717] ve "'*Ermeni Sorunu' ile ilgili konuların ilköğretim 5.ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında yer alması*"[718] kararlaştırılmıştır. Buna göre, Ermeniler ders kitaplarına "*Türklerin Anadolu'ya akınları sırasında Ermenilerin durumunun açıklanması*" başlığıyla 1015-1071 tarihlerinde girecek, Selçuklu yönetimi döneminde Ermenilerin durumu anlatılacaktır. Daha sonra, Osmanlı Devleti yönetimi altında gayrimüslimlerin durumu nüfus, hukuksal, dinsel, ekonomik bağlamlarda anlatılacak, Osmanlı-Rus Savaşı ve sonrasında Ermeni meselesinin Fransa, İngiltere ve Rusya tarafından Osmanlı Devleti'ni baskı altına almak için çıkarıldığı açıklanacaktır. Sonrasında Ermeni komitaları tanıtılacak ve çıkardıkları isyanlar değerlendirilecek, komitacıların Türk halkına yaptığı *mezalimin boyutları* açıklanacak. Ermeni mezalimine karşı alınan önlemlerin anlatılmasından sonra ise tehcir kararının kimlere yönelik olduğu, Ermeni nüfusunun ne kadarını kapsadığı ve *tehcirin insani boyutu* üzerinde durulacaktır. Tehcir kararının uygulama esasları ve tehcirden sonra geri dönen Ermenilerin durumlarının anlatılmasından sonra ise "*Ermenilerin asılsız soykırım iddialarının geçersizliğini analiz edebilme*" ve

[716] A.g.e., s.316.
[717] Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Temmuz 2002, Cilt: 65, Sayı: 2538, s.530.
[718] A.g.e., s. 545.

günümüz bağlamında "*Ermeni asılsız soykırım iddialarının yeniden gündeme getirilmesinin nedenleri*" açıklanacaktır.[719]

Yasanın ders konularını ve Ermenilere yönelik yaklaşımı böylesi açıklıkla ortaya koyması, ders kitaplarında Ermenilere yönelik oldukça keskin bir milliyetçi dil kullanılmasını doğurmuştur. Yasada belirtileni takiben, kitaplar Bizans İmparatorluğu'nun zulmettiği Ermenilerin bu zulümden Selçuklular tarafından kurtarıldığını fakat Ermeniler'in sonrasında Selçuklular'a ihanet ettiğini yazar. "*Selçuklu akınlarından yararlanan Ermeniler Bizans'a karşı ayaklanarak çöküşünü çabuklaştırdılar*" ifadesi Ermeniler'in sadakatsizliğinin kronikliğine işaret etmek isteyen konuya giriş anlatımı gibidir:

> "Güneydoğu Anadolu'da kurulan Ermeni prenslikleri Bizans'la aralarındaki düşmanlığı unutarak Bizans desteğiyle Selçuklulara karşı yıkıcı çalışmalara giriştiler. (…) Daha sonra da Haçlılar ve Moğollarla işbirliği yaptılar."[720]

Osmanlı dönemine gelindiğinde ise 19.yüzyıl sonlarına kadar "*azınlıklar içinde en sadık olan millet Ermenilerdi*",[721] "*Avrupa devletlerinin tahrikleri ile bağımsız devlet kurmak istediler*" [722] gibi ifadeler dikkat çeker. İç-dış tehdit ilişkisi içinde de okunabilecek bu durum başka bir kitapta ise şöyle anlatılmaktadır:

> "Ermeni sorununun çıkmasının nedeni, Osmanlı İmparatorluğu'nu parçalamak isteyen devletlerin uyguladıkları siyasettir. Bunda Fransız İhtilali'nin getirdiği milliyetçilik akımının önemli etkisi olmuştur. Avrupa'ya giden Ermeni tüccarlar ve öğrenciler ile Avrupa'dan gelen misyonerler… Ermenilerin ayaklanmasında rol oynadılar."[723]

Dış güçlerin tahriki sonucunda ayaklanmalarının ardından "*Ermeniler bulundukları bölgelerdeki Müslüman halka zulmetti*"[724] ifadesinden sonra yapılan müdahale şöyle ifade edilmektedir:

> "Ermeniler Sason'da isyan çıkarınca hükümet bunları bastırmak zorunda kaldı. Bu olay Avrupa'ya çok abartılı bir şekilde aktarılarak Rusya'dan ve Avrupa'dan Ermeni katliamı feryatlarının yükselmesine sebep oldu."[725]

Yazar daha da ileri giderek, "s*oykırımı Doğu Anadolu'da Ermeniler yapmıştır. Günümüzde yapılan kazı ve araştırmalarla ortaya çıkan bulgular Ermenilerin yaptığı*

[719] A.g.e, ss.531-539, 550-555.
[720] Kemal Kara, *Lise Tarih 1*, Önde Yayıncılık, İstanbul, 2007, s.233.
[721] Başaran, s.116.
[722] İ. Aydın, *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 3*, MEB Yayınları, İstanbul, 2007, s.94.
[723] Kemal Kara, *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Önde Yayıncılık, İstanbul, 2007, s. 129.
[724] Aydın, s.98.
[725] A.g.e., s.105.

katliamları belgelemektedir" [726] demektedir. Başka bir kitapta ise müdahale şu şekilde anlatılmaktadır:

> "Ermeniler, 1896'da İstanbul'da yabancı sermayeli Osmanlı Bankası'nı basarak olaya Avrupa devletlerinin karışmasını istediler. 1905'te padişah II.Abdülhamit'e suikast girişiminde bulundular. 1909'da Adana'da büyük bir isyan çıkardılar... Birinci Dünya Savaşı'nın ilk yıllarında Ruslar, Doğu Anadolu'da ilerleyince Ermenilere isyan fırsatı› doğdu. Nisan 1915'te Van'da ayaklanan Ermeniler, buradaki Türk nüfusunu katlettiler. Bu durum karşısında Osmanlı Hükümeti, Doğu Anadolu'daki Ermenilerin, faaliyetlerini önleyebilmek için savaş alanı olmayan ve yine bir Osmanlı toprağı olan Suriye'ye göç ettirilmelerine karar verdi. Tehcir Kanunu olarak da adlandırılan yasa ile Doğu Anadolu bölgesi başta olmak üzere Türkiye sınırları içerisinde güvenliği tehdit eden Ermeniler yine bir Osmanlı toprağı olan Suriye'ye göç ettirildi."[727]

2016-2017 eğitim öğretim yılı gerek ilköğretim gerekse ortaöğretimde okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları, Milli Güvenlik dersinin pratikte kaldırılmadığının bir göstergesidir. Zira bu kitaplarda tehdit kavramının kapsamı son derece geniş çizilerek "*Türkiye'yi çağdaş uygar dünyadan geri bırakacak her türlü faaliyet*" tehdit kapsamında değerlendirilmiş, "*milli birlik ve beraberliğimizi zedeleyecek her türlü bölücü faaliyetin*"[728]tehditlerin başında geldiği vurgulanmıştır. "Türkiye'ye Yönelik Tehditler" başlığı altında Türkiye'nin önemli bir coğrafyada yer aldığının belirtilmesinin ardından iç ve dış tehdit unsurlarından söz edilir:

> "Bulunduğu konum, gelişen ekonomisi, genç nüfusu ve sahip olduğu kaynaklarla ülkemiz geçmişten günümüze ilgi odağı olmuştur. Bu ilgi zaman zaman bazı ülkelerin doğrudan ya da dolaylı destek verdiği tehditlere dönüşmektedir. Tehditler, toplumumuzun birliğini bozmak, kalkınmamızı ve ekonomik gelişmemizi engelleyerek ülkemize zarar vermeyi amaçlamaktadır. Doğudan yabancı unsurlardan kaynaklanan dış tehditlerin yanı sıra ülkemizi parçalamak, milli birlik ve bütünlüğümüzü bozmayı isteyen iç tehdit unsurları da vardır. Yıkıcı ve bölücü bir nitelik taşıyan iç tehdit unsurları dış güçlerden destek alabilmekte ve onlarla birlikte hareket edebilmektedir."[729]

Ortaöğretim ders kitabının etkinlik alanında, Türkiye'ye yönelik tehditler; kültürel, ekonomik ve siyasi olmak üzere üç kategoriye ayrılmış, öğrencilerden bu kategorilerin altlarını gözlemleri ve bilgileri doğrultusunda doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencileri ders kitaplarında öğrendiklerinin ötesinde güncel olaylar hakkındaki gözlemlerini de tehdit ve tehlike algısı ekseninde şekillendirmeye

---

[726] A.g.e., s.106.
[727] Kara, *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, 2007, s.130.
[728] Komisyon, *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, MEB Devlet Kitapları, 5.Baskı, 2016, s. 140.
[729] Samettin Başol, Tuğrul Yıldırım, Miyase Koyuncu, Abdullah Yıldız ve Ömer Faruk Evirgen, *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, 2016, s. 204.

zorlaması anlamında çarpıcıdır. Etkinlikte ayrıca öğrencilerden tehditlerin nedenleri, yöntemleri, tehditlere karşı kişilere, devlete, sivil toplum kuruluşlarına, medyaya düşen görevleri yazmaları istenmiştir. Türkiye'nin konumunun önemi, nüfus potansiyelinin gücü ve saygınlığı sebebiyle, üzerinde kötü emelleri olan devletlerin ortaya çıkması, ülke içinde bazı grupların da bilerek ve bilmeyerek bu kötü emellere hizmet etmesi bağlamında birbiriyle bağlantılı iç/dış tehdit algısı ders kitaplarında yer bulmaya devam etmektedir. Bu durumun barış halini engellemesi hatta bazen savaşı beraberinde getirmesi, bu sebeple Türk ordusunun ne kadar önemli bir konumda olduğu kitaplarda vurgulanmaktadır. Bu anlatılar üzerine kurulu Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden bazı alıntılar aşağıda sıralanmıştır:

> "Türkiye stratejik ve jeopolitik açıdan son derece önemli bir konuma sahiptir. Aynı zamanda sürekli karışıklıkların ve savaş hâlinin devam ettiği bölgelere yakındır. Bu durum beraberinde birçok iç ve dış tehdidi getirirken barış halinin sürdürülmesini de engellemektedir."[730]

> "İç ve dış tehdit unsurları caydırıcı özelliklere sahip olan Türk ordusunun bu özelliğini devam ettirerek harp sanayini kendi ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye getirip ülke menfaatleri doğrultusunda uluslararası askerî kuruluşlarda yer almaktır. Bütün bu hedeflerin gerçekleşebilmesi Türkiye'nin askerî güç açısından iyi bir noktada olmasına bağlıdır."[731]

> "Türkiye jeopolitik açıdan önemli bir konuma sahiptir. Bu konum Türkiye'ye avantajlar sağlarken diğer taraftan varlığına yönelik tehditlerin de ortaya çıkmasına yol açmıştır."[732]

> "Türkiye nüfusu hızla artan genç ve dinamik bir yapıya sahiptir… Nüfus potansiyeli yanında her alanda yetişmiş insan gücü bakımından çevre devletler arasında ilk sırayı alması bazı çevrelerin Türkiye'yi bir tehdit olarak algılamasına neden olmaktadır.(…) Ülke dışından kaynaklanan dış tehdit unsurları ise hedeflerine ulaşmak için Türkiye'deki yıkıcı unsurlarla iş birliği içine girmişlerdir. Türkiye üzerinde kötü emelleri olan devletler, uluslararası terör örgütleri, silah ve uyuşturucu kaçakçılığı yapan örgütler vb dış tehditlere örnek gösterilebilir. İç tehditler ise ülke içinden kaynaklanmakta olup her türlü bölücü faaliyetlerde bulunan gruplardan oluşmaktadır. (…) Türkiye Cumhuriyeti günümüzde dünyanın saygın devletleri arasında yer almaktadır. Bu yüzden ülkemizin ilerlemesini istemeyen devletler ülkemizi hedef alarak dış tehdit unsuru olmuşlardır. Bazı vatandaşlarımız da bilerek veya bilmeyerek bu dış güçlerin etkisinde kalarak onların emellerine hizmet edip bir iç tehdit unsuru hâline gelmektedirler."[733]

Kitaplarda bölücü iç unsurların içinde irticai faaliyetler ve misyonerlik faaliyetleri sayıldıktan sonra Türk-Ermeni ilişkilerine geçilir. *"Başta Rusya ve*

[730]Komisyon, Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, MEB Devlet Kitapları, 5.Baskı, 2016, s.191.
[731] A.g.e.
[732] A.g.e., s.194.
[733] A.g.e., s.195.

İngiltere olmak üzere Osmanlı Devleti'nin parçalamak isteyen devletler, Ermenileri de amaçları doğrultusunda kullanmak istediler"[734] cümlesiyle Türk-Ermeni ilişkileri, yine birbiriyle bağlantılı iç-dış düşman kapsamında ele alınır. Ermenilerin halka yönelik silahlı faaliyetlere girişmesi ve bunun sonucunda Osmanlı Devleti'nin Ermenilere yönelik yer değiştirme kanunu çıkarmaya mecbur kalması şeklinde devam eden ifadeler, resmi anlatıyla paraleldir. Söz konusu iskan kanunun "*gerekli güvenlik tedbirlerini alarak*" uygulandığı vurgusu, soykırım iddialarından söz etmeksizin cevaplamak amacını taşır gibidir. 10.sınıf Tarih ders kitabında yazar soykırıma yönelik iddiaları telaffuz bile etmeksizin öğrencileri yaşananların bir soykırım olmadığı sonucuna kendilerinin varmalarını istemektedir, zira 'öğrenci odaklı' biçimde hazırlanan müfredat öğrencileri şu soruyla düşünmeye sevk etmektedir:

> "Yukarıda belirtilen Ermenilerin sevk ve iskânına yönelik tehcir uygulamasının bir soykırım olmadığı yönündeki kanıtlara başka hangilerini ekleyebilirsiniz?"[735]

Sorular öğrencilerin kendilerini askerin yerine koymalarını istemesi şeklinde de çeşitlenmektedir: "*Enver Paşa'nın yerinde siz olsaydınız böyle bir durumda hangi kararı verirdiniz? Neden?*"[736] Benzer şekilde, Yunanistan'ın Anadolu'ya yönelik yayılmacı siyaseti başlığı altında Yunan tarafının kurdurduğu dernekler ile Türkiye'den toprak talebinde bulunduğu iddia edilmiş, "*Yunanistan'ın Anadolu'ya yönelik yayılmacı emellerine karşılık ülkemizin takip edeceği dış politikanın esasları neler olmalıdır? Neden?*" sorusunu öğrencilerin tartışmaları istenmiştir.[737]

Ders kitaplarında sıkça rastlanan "Türklerin adil ve hoşgörülü yönetimi" kalıbı da azınlıkların ötekileştirilmesinde işlevsel olabilmektedir. Özellikle Osmanlı dönemi anlatılarında farklı grup, din ve etnisitelere yönelik eşitlik ve adaleti vurgulayan bu anlatı, tarihsel olgunun gerçekliğinden bağımsız olarak, kitaplarda ayrımcı imalara zemin hazırlamaktadır. Türklere veya Osmanlılara atfedilen hoşgörü, "hoş görülen" tarafı, hiyerarşik bir düzenin altında göstermekle kalmaz, en hafif deyimle "kıymet bilmezlik" ile yargılar. Bu ayrımcı bakış açısı, Osmanlı Devleti'nin yıkılışı ve Cumhuriyet'in kuruluşu dönemlerinin anlatımına gelindiğinde, milli birliğin sağlanmasının önünde engel olarak görülen dil ve kültür birliğinin olmayışı

[734] Samettin Başol, Tuğrul Yıldırım, Miyase Koyuncu, Abdullah Yıldız ve Ömer Faruk Evirgen, *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*, MEB Yayınları, 2016, s.206.
[735] Sami Tüysüz, *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*, Tuna Matbaacılık, Ankara, 2016, s.208.
[736] A.g.e., s.203.
[737] A.g.e., s.164.

ile başlayıp azınlıkların bölücü faaliyetleri ile devam ederek açık bir hal alır. Osmanlı dönemindeki hoşgörüye rağmen diğer etnik grupların "*bizim kıymetimizi anlamadıkları*" dile getirilir. Örneğin, "Karapit Nedeniyan, Kapalıçarşı'da halıcı" olarak sunulan bir Ermeni yurttaş şöyle konuşturulur:

> "Ah o sebep olanlar ah, eviniz yıkılsın. Güzel güzel yaşıyorduk. Müslümanların süremediği sefayı biz sürüyorduk. Bizim gençlerimizi kandırarak kendi emelleri uğruna çalıştırdılar. Şimdi her birimiz dünyanın bir yerindeyiz"[738]

Aşağıdaki örnekte ise "*bir misyoner faaliyetine ihtiyacı olmadığı*" halde "*Ya Müslüman olacaksın ya sürülecek ya da öldürüleceksin*" denmiş olsaydı bile bunun gerçekleşeceği gibi cümleler üzerinden Osmanlı'da hoşgörünün anlatımı ise ironiktir. Ayrıca Osmanlı Devleti hakkındaki *"yeryüzünün bu en muhteşem devleti"* şeklindeki tasvir de AK Parti iktidarı döneminde yükselen Osmanlı mirasına hayranlığa ve dönemin ihtişamına geri dönmeye yönelik neo-Osmanlıcı eğilimi çağrıştırmaktadır:

> "Dünya devletleri arasında çok uluslu, çok dilli ve çok dinli bir devlet olma özelliği ile dikkat çeken Osmanlı Devleti hoşgörü örnekleri ile dolu bir tarihe sahiptir… Osmanlı Devleti üç kıtaya hükmettiği en kudretli devirlerinde dahi bir misyoner hatta sömürgeci şuuru ve zihniyetinden uzak kalıp tebaasının imanı ve inancıyla oynamamıştır. Kaldı ki el altından ve iyi niyetli görünerek çalışan bir misyoner faaliyetine de ihtiyacı yoktu. Zira Hıristiyan unsura 'Ya Müslüman olacaksın ya sürülecek ya da öldürüleceksin' demiş olsaydı bile yeryüzünün bu en muhteşem devletinin şu tek ihtarı, gayrimüslim tebaayı bütün hâlinde kazanmak için yeterdi."[739]

Ders kitaplarında Ermenilere yönelik anlatım, 2000'li yıllar ders kitaplarında son derece yanlı ve milliyetçi bir bakış açısıyla ayrıntılandırılmışken, Kürtler, Çerkezler, Lazlar, Alevilere ilişkin yok sayma politikasının devam ettiğini belirtmek gerekir. Farklı etnik veya dini kimliklere sahip halkların ya da yurttaşların hakları bir yana isimleri bile ders kitaplarında geçmemektedir. Kitaplarda "ortak değerler" başlığı altında ülkemizde kutlanan bayramlar arasında sayılan Nevruz'un tamamen bir Türk geleneği olarak sunulması dikkat çekmektedir. Özellikle son yıllarda Kürtlerin etkin olarak kutladığı ve düzenlenen şenliklerde Kürt kimliğinin görünür olduğu bu bayramın sadece Türklükle ilişkilendirilmesi "ortak değerlerimiz" denilerek "biz"in yani vatandaşlığın Türklük temelinde oluşturulmasına bir örnek teşkil eder: *"Nevruz, Türkiye ile birlikte Türk Cumhuriyetleri'nde İran, Irak gibi ülkelerde kutlanan bahar bayramıdır*."[740] Kürt halkının isminin Anadolu'nun tarihi anlatırken değil de, sadece 'bölücü faaliyetler' anlatılırken anılması önceki dönem ders kitaplarıyla süreklilik arz etmektedir. Cumhuriyetin kuruluşunda anlatılan

[738] Samettin Başol vd., s. 34.
[739] Sami Tüysüz, *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*, Tuna Matbaacılık, Ankara, 2016, s.27.
[740] Özensoy ve Aynacı, Sosyal Bilgiler 5, 2016, s.40.

meclisin yetkilerinin gasp edilmesini eleştirerek önce mecliste 2. Grup muhalefeti oluşturan sonra da Terakkiperver Cumhuriyet Partisi'ni kuran kişilerin laikliğe ve cumhuriyete karşı olmakla suçlanması ve bunların Şeyh Sait isyanıyla ilişkilendirilmesi anlamında da süreklilik vardır. 2016 yılı ders kitaplarında Kürtlerin ders kitaplarında yegane yer alma biçimi halen zararlı cemiyetler adı altında belirtilen Kürt Teali Cemiyeti'nin anlatımıdır: "*İstanbul'da Mayıs 1919'da kurulan cemiyetin amacı, doğu illerimizi kapsayacak şekilde ayrı bir devlet kurmaktı.*"[741] Yani her türlü muhalefet ve eleştiriyi aynı kefeye koyarak, düşman ya da bölücü ilan etme geleneği kitaplarda halen yerini bulmaktadır.

5.2.3. "Biz": Türk ve Müslüman

2000'li yıllar öncesi ders kitaplarında tarihin "biz" eksenli anlatımı sorunu müfredat reformu sonrası yenilenen ders kitaplarında da devam etmektedir. Dolayısıyla tarihsel anlatı uygarlıkların Türklerle akrabalıkları ve ilişkileri çerçevesinde kurulmakta, insanlığın ortaya çıkışının ve Türklerle ilişkili olmayan uygarlıkların tarihi yok sayılmaktadır. "*Sümerlerin Türk olabilmeleri*"[742] bağlamında ele alınmaları halen Türklüğün kadimliğini vurgulama çabalarının, "*Avrupa uygarlığının özünü oluşturan İyon uygarlığının gelişme nedenlerinin başında Anadolu'daki yüksek medeniyetle tanışmasının geldiğinin*"[743] belirtildiği cümlelerde Batı'ya karşı hissedilen aşağılık duygusunun izleri görülmeye devam eder. "*Etrüskler'in dil ve kültür açısından Türklerle akraba oldukları*"[744], "*Perslerin Anadolu medeniyetlerinden geri oldukları*"[745] Türklük ekseninde kurgulanan uygarlıklar tarihi anlatımına örnek teşkil eder. Bunlara paralel olarak Genel Türk Tarihi ders kitabının içinde anlatılan Orta Asya Türk Tarihi bölümünde halen hükümdarların Türk soyundan olmasının önemi üzerinde durulmakta, devletlerin çöküş gerekçeleri arasında 'yabancı' kadınlarla evlenmeleri gösterilmekte, Türklerin Çin kültüründen etkilenerek benliklerini yitireceğinden bahsedilmektedir.

Devlet teşkilatlanması tarihin başından beri varmış izlenimi yaratan yanıltıcı bir anlatımla devlet kutsallaştırılarak ve öğrencilerin verili kabul edeceği özcü bir

[741] Samettin Başol, Tuğrul Yıldırım, Miyase Koyuncu, Abdullah Yıldız ve Ömer Faruk Evirgen, İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı, MEB Yayınları, 2016, s. 39.
[742] Mehmet Maden, *Lise Tarih 1*, MEB Yayınları, İstanbul, 2007, s.34.
[743] A.g.e., s. s.23.
[744] A.g.e., s.25.
[745] A.g.e., s.24.

biçimde anlatılır, devletle birlikte tahakküm ve yayılmacılık yüceltilir. "*Türkler güçlü bir yurt kazanma ve devlet kurma yeteneğine sahipti*"[746], "*başka bir devletin egemenliğine girmek Türkler için onursuzluk olacaktır*"[747] ifadeleriyle devlet ve tahakküm ile birlikte Türklük ve onun 'onuru' yüceltilmekte, fakat egemenliği altına alınan 'diğerlerinin onuru' dikkate alınmamaktadır. Türklüğün yüceltilmesine eşlik eden militarist ton da dikkat çekicidir:

> "Boyun eğmeyeceğiz, zira Türkler öteden beri kuvveti takdir eder, tabi olmayı hakir görürler. Savaşçı süvari hayatımız sayesinde adı yabancıları titreten bir millet olduk. Biz ölsek de kahramanlığımızın şöhreti kalacak. Çocuklarımız ve torunlarımız, diğer kavimlerin efendisi olacaklardır." [748]

Bazı ifadeler ise Türklüğün yüceltilmesinden Türk-İslam Sentezi'ne evirilişin bir resmidir:

> "Tarihin hiç bir döneminde Türkler başıboş yaşamadılar. Gittikleri her yeri kısa sürede ele geçirerek devlet teşkilatlarını oluşturdular. Orta Asya Türk devletlerinde var olan cihan hakimiyeti fikri, İslamiyetle birlikte ilahi bir temele dayanarak kuvvetlendi."[749]

İslam'ın ulus-kimliğin vazgeçilmez bir bileşeni olduğuna dair ifadeler, başka dinleri kabul eden Türklerin benliklerini kaybetmeleri şeklinde ders kitaplarında yer almaktadır:

> "Hıristiyanlığı kabul eden Avarların ulusal kimliklerini kaybetmesi, Bulgarların Slavlar arasında eriyip gitmesi" [750] , ayrıca "Macarlar Balkan kavimlerini Germenleşmekten korudular. Hıristiyanlığı kabul ederek zamanla Türk olma özelliklerini yitirdiler."[751]

Esasen tartışmalı olan Türklerin tek tanrı inancı ile İslamiyet'teki Allah inancının benzerliği tezi, ders kitaplarında tartışmasız bir şekilde yer almaya devam eder.[752] "*İslamiyeti kabul eden Türkler ulusal benliklerini de korumuşlardır*"[753] gibi ifadeler ise bu benzerliğin bir kanıtı olarak sunulur. Türk-İslamcı düşüncenin bir özeti kabul edilebilecek olan Bahattin Ögel'in 1979 tarihli *Türk Kültürünün Gelişme Çağları* kitabından yapılan şu alıntı Türk-İslam sentezi zihniyetin sürekliliğinin bir göstergesidir:

> "Tek Tanrılı dinler, ... bu olgunluk, insan düşüncesinin erişebileceği en son aşamadır ve ancak yüksek sosyal bir düzeye erişmiş milletlerde görülür"; Türkler, "disiplinli bir

[746] Abdullah Gündoğdu ve Orhan Üçler Bulduk, *Lise Tarih 1 Ders Kitabı*, Tutibay Yayınları, İstanbul, 2007, s.49.
[747] Gündoğdu ve Bulduk, s.54.
[748] Nihat Çetin, *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*, Meydan Yayınları, İstanbul, 2006, s.13.
[749] A.g.e., s.78.
[750] Gündoğdu ve Bulduk, s.68-69.
[751] Çetin, 2006, s.33.
[752] Gündoğdu ve Bulduk, s.129.
[753] A.g.e., s.156.

> yaşam ve toplum düzenleri, ... toplumdaki birlik ve disiplin" sayesinde bu düzeye "çok erken çağlarda erişmişler","inanç ve düşüncedeki birlik, toplumdaki dirlik ve düzeni doğurmuştu."[754]

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf ders kitabında alıntılanan "*Mani dini, hayvan etinin yenilmesini yasaklayan, savaşa karşı çıkan, askerliğe önem vermeyen felsefesi ile Türk inancına uygun değildi*" [755] cümlesi kitaplarda çokça rastlanan, Türklük hakkında betimleyici bilgi vermektense özcü yaklaşıma dayalı bir ifadelerdendir. Burada "Türk inancı" ya da "Türk yaşantısı" hakkında betimleyici bir bilgi verilmemekte, öznel ifadelerle Türklüğe dair varoluşsal karakterler ima edilmektedir. Diğer yandan bu ifadelerdeki savaş ve askerlik yanlısı tutum, aynı kitabın farklı sayfalarında "*Asurlular çok savaşçı ve zalim bir milletti*" [756] ifadesiyle savaşın zalimlikle özdeşleştirilmesi yoluyla olumsuzlanmakta, diğer yandan Asurlulara ilişkin özcü bir anlatım kullanılmaktadır. Kullanılan dil, her şekilde özcü kalarak ifadeler birbiriyle çelişmektedir. Bu özcü ifadeler kolaylıkla ve kaçınılmaz olarak "bizim" olanın "en iyi" olduğu söylemine evrilmektedir:

> "… İşte Türklerin çok erken çağlarda, Tek Tanrı'ya inanmış olmalarının başlıca sebebi bu idi. İnanç ve düşüncelerdeki birlik, toplumda da dirlik ve düzeni doğurmuştu. Ayrıca toplumdaki birlik ve disiplin, düşünceleri de törpülemiş ve fikirleri tek bir amaca doğru yöneltmiştir. Tek Tanrılı dinler, ancak yüksek sosyal bir düzeye erişmiş milletlerde görülürdü. Bu da tarih biliminin değişmez bir ilkesidir. Ayrıca bu olgunluk, insan düşüncesinin erişebileceği son aşamadır."[757]

Bu ifadeler sadece Türklerin neden "yüksek sosyal bir düzeye erişmiş" olduğunu ifade ederek bir üstünlük iddia etmekle kalmamakta, dinleri de "daha değerli" ve "daha iyi" olanlar ile böyle olmayanlar şeklide ayırarak özcü bir insan ve varlık bilgisine dayalı önyargılı bir dil kullanmaktadır. Tarih kitaplarında ortaya çıkan bu dinler arası sınıflandırma, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında yoğun olarak gözlemlenmekte, bu kitapların en sorunlu yanını oluşturmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile ilgili tartışma sonraki bölümde daha detaylı olarak yapılacaktır, fakat İslam dinine ilişkin araya hiçbir mesafe koymadan yer verilen ve bir anlamda tüm öğrencilere Müslümanlarmış gibi hitap eden ifadelerin sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarıyla da sınırlı kalmadığı belirtilmelidir.

İslamiyet'ten bahsedilirken, sözü edilen aslında Sünni İslam ya da Hanefiliktir, Alevilik, Şiilik gibi mezheplerden söz edilmez. Önceki ders

[754] A.g.e., s.94.
[755] Kolukısa, 2006, s.68.
[756] A.g.e., s.54.
[757] Gündoğdu ve Bulduk, *Lise Tarih 1 Ders Kitabı*, İstanbul: Tutibay Yayınları, 2007, s.94.

kitaplarından farklı olarak 2000'li yıllar ders kitaplarında dikkat çekici bir ekleme ise tarikatlara ve şeyhlere yönelik olumlu tutumdur:

> "Devletin kendisine yakın olsun olmasın ortaya çıkan tarikatlara müdahale etmemesi, dini düşüncelerin ve ilimlerin gelişmesine zemin hazırlamıştır... Tarikat mensubu derviş ve şeyhler (sufiler), en karmaşık konuları halkın öz diliyle ve sade bir biçimde anlattılar. Yani tarikatlar, birbirine yabancılaşmaya başlayan kesimler arasında köprü görevi görmekte, toplum barışını sağlamaktaydı."[758]

Türklerin İslamiyet'i kabul etme nedenleri arasında "*İslamiyet'deki cihat anlayışının Türklerin yeni ülkeler fethetme idealiyle birleşmesi"*[759]nin sayılması hem öğrencilere Türklerin sahip oldukları savaşçı kimlikle övünmelerini öğütlemesi hem de İslamiyet'teki cihat anlayışının olumlanması anlamında ikili bir işleve sahiptir. Bu anlatıda Altınay'ın belirttiği gibi bir yandan İslam ve İslam dışı dini inanışlar arasındaki farklar 'savaşçılık' prizmasında büyütülürken, bir yandan da İslam-içi farklılıklar aynı prizmada azımsanır veya yok sayılır.[760]Yani milli kimlik bağlamında İslam dışı inançlar ötekileştirilirken, İslam içindeki yorum veya mezhep farklılıkları asimilasyon yoluyla yok sayılarak Sünni İslam ekseninde bir homojenleştirmeye gidilmektedir.

Türk-İslam Sentezi ideolojisinin 2016-2017 eğitim-öğretim yılındaki sürekliliğini ifade eden aşağıdaki alıntıda millet, Türklük ve İslamiyet bileşenleri üzerinden tanımlanırken, Türklerin "mücadeleci ve hareketli ruhu" ile İslamiyet'deki "cihad" fikrini bütünleştiren ifadeler ulus kimlikteki militarizm öğesini de pekiştirmektedir.

> "Karakterlerine uymayan farklı inançları benimseyen bazı Türk boyları yalnız eski düşünce ve anlayış tarzlarını değil, milli kimliklerini de kaybederek Türklükten uzaklaşmışlardır… Türklerin kabul ettikleri dinler arasında sadece İslamiyet olumsuz etkiye neden olmamış, aksine milletimize çok daha büyük hamleler yapma imkanını sağlamıştır. İslamiyet diğer dinlerin aksine Türklerin manevi cephesini yenilemiş ve tamamlamıştır. İslamiyet'in insani ve ahlaki değerlerinin yanında herkesi çalışmaya, faaliyete, icabında cihada yani bedeni fedakarlığa teşvik etmesi mücadeleci ve hareketli Türklerin ruhuna hitap etmiştir"[761]

Türklerin İslam öncesi yaşayışları ile İslam dininin benzerliklerinin yan yana sıralanarak benzerliklere dikkat çekildiği bir tablonun[762] verildiği Tarih 11 ders kitabında ise İslam dini dışında diğer dinleri kabul eden Türklerin varlığını

[758] Gündoğdu ve Bulduk, s.155.
[759] Maden, 2007, s.42.
[760] Altınay, s. 156.
[761] Yasemin Okur, vd., *Ortaöğretim Tarih 11*, MEB Yayınları, 2016, s.72.
[762] Behçet Önder, *Ortaöğretim Tarih 9*, Biryay Yayıncılık, Ankara, 2016, s.156.

kaybettikleri vurgulanırken Türklük ile Müslümanlığın birbirini nasıl güçlendirdiği şu ifadelerle anlatılmaktadır:

> "İslamiyetin kabulü Türklere yeni bir ruh ve kuvvet vermiş, Asya steplerinden Avrupa içlerine kadar uzanan sahalarda büyük ve uzun ömürlü devletlerin kurulmasında başlıca etken olmuştur. Müslüman Oğuzların Hz. Muhammed zamanından beri asırlarca gerçekleştiremedikleri Anadolu'nun fethi ve buranın ikinci bir Türk vatanı olması ile Osmanlı Devleti'nin dünya tarihinin en büyük ve en uzun ömürlü devletlerden biri olmasında İslam dininin oynadığı rol son derece önemlidir. Daha da önemlisi, İslam dininin ortaya koyduğu nizam ile Türk töre ve yaşayışı birbirine uyduğu, birbirini tamamladığı için Türkler millî varlıklarını devam ettirmişlerdir. İslam dinini kabul eden Türk boylarından hiçbiri diğer dinleri kabul edenler gibi varlıklarını kaybetmemişlerdir… Türkler, İslam dinini kabul edince kültürel alanda önemli gelişmeler göstermişlerdir. Bu geçiş döneminde Divan-ı Lügati't Türk, Kutadgu Bilig, Divan-ı Hikmet ve Atabetül Hakayık gibi Türk-İslam eserleri yazılmıştır… Pek çok bilim insanı, Türklerin Müslümanlığı kabul ettikten sonra bütün varlıkları ile İslam dinine hizmet ettiklerini söylemektedir… Türklerin Anadolu'da egemenlik kurmasından sonra başlayan ve İslam dünyasını hedef alan Haçlı Seferlerine karşı Türkler, Anadolu'yu ve İslam dünyasını başarıyla savundular. Türkler İslamiyeti Kafkaslar, Balkanlar ve Orta Avrupa'ya kadar yaydılar… İslam sanatının oluşumunda Türklerin önemli etkileri oldu. Türkler başta mimarlık olmak üzere hat, süsleme, ağaç işleri, seramik, çinicilik, maden işlemeciliği ve minyatür sanatında İslam uygarlığına önemli katkılarda bulundular."[763]

Görüldüğü gibi halen milliyetçiliğin bir versiyonu olan Türk-İslam sentezi zihniyeti doğrultusunda yazılan ders kitaplarının temel amacı yine endoktrinasyondur ve bu haliyle insan hakları ve demokrasi gibi evrensel değerlerin çok uzağındadır. Müfredat reformu ile milliyetçi ideolojinin kaynağı konumundaki modernizmden kopuş iddiaları ders programlarında birtakım olumlu değişiklikleri beraberinde getirse de ders kitapları içeriklerinde anlamlı bir değişim olmamıştır. Bu dönemde eğitimde yapılandırmacı felsefe temelinde yapıldığı öne sürülen müfredat ve ders kitapları düzenlemeleri ile öğrencilerde eleştirel düşünmenin geliştirilmesini teşvik eden bir ders kitabı içeriği ortaya çıkmamıştır. Kitaplarda, farklılıkları dışlayan ya da görmezden gelen içerik ve anlatımla ulus kimliği, Türk ve Müslüman olmak üzerinden kurgulanmış, militarist ve cinsiyetçi bakış açısı ve söylemler büyük ölçüde yerini korumuştur. Öztürk, bu konuda müfredat reformuyla çok bariz insan hakları ihlallerinin ortadan kaldırılmasının herhangi bir sorunun çözümü olmadığını belirterek ders kitapları söylemine içkin olan insan hakları ihlallerine dikkat çekmiştir:

> "Ders kitaplarında 'kör gözüne parmağım' misali apaçık ihlaller azalırken ve azaldığı için, görmezden gelme/yok sayma kategorisindeki ihlallerin yakıcılığı artıyor. … Özellikle tarih kitaplarında insan hakları ihlallerinin çekirdeğinin, kullanılan sıfatlardaki ötekileştirmeler, nefret sözleri ve benzerlerinden fazla ve önce söylemin

[763] A.g.e., s.156-157.

> yapısına içkin kılındığına dikkat etmeli. … Sorun, milliyetçilikle insan hakları söylemi arasındaki gerilimli ilişkide saklı. Milliyetçiliğe mesafe koymadan, onu bir resmi ideoloji olmaktan çıkartıp, günümüz demokratik cumhuriyetlerinde yapıldığı gibi, toplumda kol gezen çeşitli ideolojilerden biri derekesine indirmeden, yani onu da tarihselleştirmeden, insan haklarına duyarlı tarih kitapları yazabilmeniz mümkün değildir.[764]

5.3. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitapları

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, halen -2016-2017 eğitim öğretim yılında- 1982 anayasasının din ve vicdan hürriyetini düzenleyen 24.maddesi uyarınca okutulmaktadır. Bu maddeye göre:

> "Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır."[765]

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 12.maddesine göre ise:

> "Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır."[766]

Bu yasal çerçeve içinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilkokul 4.sınıftan ortaöğretimin sonuna kadar yani 12. sınıfın sonuna kadar ders programlarında yer almaktadır. Bu bölümde DKAB derslerinin müfredat reformu sonrası durumu, derse ilişkin belli başlı davalar, ortaya çıkan taleplere cevap vermeye yönelik olarak 2010 yılında dersin müfredat programında yapılan son düzenlemelere değinilecek, tüm bunlar ışığında "*Türk milli eğitiminde laiklik esastır*" maddesinin pratikte yaşanan durum ile uyumluluk ve uyumsuzlukları tartışılacaktır.

5.3.1. Müfredat Reformu Sonrası DKAB Ders Kitapları: Din Eğitimi mi Dinler Hakkında Eğitim mi?

MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün program yenileme çalışmaları sonucunda yeni Ortaöğretim DKAB öğretim programı 2005'te, yeni İlköğretim DKAB öğretim programı ise 2006'da tamamlandı. Bu kapsamda DKAB öğretim programı geliştirilmiş, yeni programlar 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Müfredat reformu kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında da revizyona gidilse de, dersin -tek bir dine odaklanan ve dinin içinden bir anlatıma sahip- bir "din eğitimi" mi yoksa betimsel bir anlatıma

[764] Öztürk, s.270.
[765] 1982 Anayasası, TBMM, Ankara Haziran 2011, s.43.
[766] 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı, 1739 kanun numaralı Milli Eğitim Temel Kanunu.

sahip olan ve farklı dinler hakkında bilgi vermeyi amaçlayan "dinler hakkında eğitim" mi olduğu konusu önem taşımaktadır. Burada "dinler hakkında eğitim" ile "din eğitimi" kavramları arasında bir ayrım yapılmalıdır. Eğitim Reformu Girişimi tarafından bu ayrım şöyle ifade edilmiştir:

> "**Dinler Hakkında Eğitim**: dünyada etkili olmuş din ve inanç gelenekleri hakkında temel bilgileri, tarihlerini, inanç ve ibadet esaslarını, kültür, dil, edebiyat ve sanat hayatına etkilerini ve tüm bu konularla ilgili tartışmaları içeren, tüm dinlere ve inanç biçimlerine eşit mesafede duran ve dini sosyal bilimsel bir olgu olarak değerlendiren dersler
>
> **Din Eğitimi**: Belirli bir din ya da inanca açık ya da örtük referanslarla, o dinin inanç esaslarını ve ibadetlerini benimsetmeyi amaçlayan, diğer dinlere de bu dinin bakış açısıyla yaklaşan dersler."[767]

Bu tanımlardan yola çıkarak, eleştirel ve sorgulayıcı anlatıma sahip bir din araştırmaları kitabı olmaktan çok, dinin içinden, ilahiyatçı bir anlatıma sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları dinler hakkında eğitim kitabı olmaktan ziyade, din eğitimi kitabı olma özelliği taşımaktadır. DKAB ders kitaplarındaki İslam odaklı içerik ve anlatım biçimi 2000'li yıllarda da değişmemiştir. Aslında sorun, bir din eğitiminin verilmesi değil, bu eğitim programının düzenlenme şeklindedir. Dersin zorunluluk içeren düzenlemesi, muafiyet mekanizması ve içeriği birlikte düşünüldüğünde din ve vicdan özgürlüğüne ters düşmektedir.

Dersin muafiyet düzenlemesi sorunlu yanlarından birini oluşturur. Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının, bu durumlarını belgelendirmek kaydıyla söz konusu dersten muaf oldukları hususuna dair karar,[768] dersin İslam dini doğrultusunda dizayn edildiğini gösterir. İslam'a göre hak dinler kabul edilen Hıristiyan ve Musevi inancına sahip çocuklar muafiyet hakkına sahipken, herhangi bir dine inanmayanlar, İslam'ın Hanefilik dışında diğer mezheplerine inananlar ve "ilahi dinler" başlığı altında incelenenlerin dışında Hinduizm, Budizm vs. gibi başka dinlere mensup çocuklar muafiyet mekanizmasından yararlanamamaktadırlar. Bu durum öğretim programlarında tersi

[767] Eğitim Reformu Girişimi, *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemlerdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*, Yayına Hazırlayanlar: Aytuğ Şaşmaz, Batuhan Aydagül, Işık Tüzün, İrem Aktaşlı, İstanbul Şubat 2011, s.17.

[768] Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığı'nın, 1 nolu, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girme Zorunluluğu Olmayan Öğrenciler" konulu, 9.7.1990 tarihli kararı: "Milli Eğitim Bakanlığının teklifi üzerine; azınlık okulları dışında kalan ilk ve orta öğretim okullarımızda öğrenim gören TC uyruklu Hristiyanlık ve Musevilik dinlerine mensup öğrencilerin; bu dinlerden birine mensup olduklarını belgelendirmeleri kaydıyla, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine girmelerinin zorunlu olmadığı, ancak bu derse girmek istedikleri takdirde velilerinden yazılı dilekçe getirmelerinin gerekli olduğu hususunun kabulü kararlaştırıldı."

iddia edilse de gerek laiklik gerekse din ve vicdan özgürlüğü ilkeleriyle çelişir. Hıristiyanlık, Musevilik dışında başka inançlara sahip olanlar ayrıca İslam'ın Hanefi mezhebi dışındaki başka bir yorumuna inananları kapsamamasının yanında, sadece muaf olan öğrenciler açısından bile bu uygulama sorunludur, zira öğrenciler dersten muaf olarak ve bu ders saatlerinde sınıftan- muhtemelen sınıfın çoğunluğundan- ayrılarak sosyal olarak yalıtılmış olmaktadır. Sadece bu yalıtılmışlığı göze almadığı için derse katılan öğrenciler olduğu bilinmektedir. Diğer yandan, muafiyet mekanizmasının kullanımı her şeyden önce bireyleri, inançlarını açıklamaya zorlamaktadır. Herhangi bir öğrencinin bu dersten muaf tutulma isteğinin geçerli olabilmesi, kendi inancına ilişkin beyanda bulunmasını gerektirmektedir. Nitekim Lozan antlaşmasının ilgili hükümleri gereği, vatandaşlık haklarından azınlık statüsüyle yararlananlar da muafiyet uygulamasından ancak kendi inançlarını beyan etmek suretiyle yararlanabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, 9 Temmuz 1990'da azınlık statüsündeki vatandaşlar için DKAB derslerinden muaf tutulma şartlarını açıklamıştır. Buna göre,

> "Milli Eğitim Bakanlığı'nın teklifini müteakiben, Türk vatandaşı olan, Hıristiyan veya Musevi dinlerine mensup, ilkokul ve ortaokula giden öğrenciler, azınlık okulları hariç tutularak, söz konusu dinlere bağlı bulunduklarını beyan ettikleri takdirde din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerine girmeye mecbur edilemez. Ancak, bu öğrenciler din kültürü ve ahlâk bilgisi derslerine girmeyi istedikleri takdirde, yasal temsilcilerinin yazılı taleplerini sunmaları gerekir."[769]

Gerek öğretim programları gerekse ders kitapları incelendiğinde DKAB dersinde temelde İslam odaklı teolojik yaklaşım ve bunun doğurduğu sonuçlar büyük oranda var olmaya devam etmektedir. İlköğretim 4. sınıftan ortaöğretimin sonuna kadar dinler eğitimi olduğu iddiasıyla zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları çeşitli sorunlar içermektedir. Bu sorunlar din (İslam) içinden teolojik anlatım, İslam'ın Hanefilik dışındaki mezheplerinin yok sayılması, ahlak ile dinin özdeşleştirilmesi, Türklük ile İslamiyet'in özdeşleştirilmesi ve dinler hiyerarşisi başlıkları altında anlatılacaktır.

5.3.1.1.Din İçinden Teolojik Anlatım ve İslamileştirilmiş Atatürk Figürü

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminin dinsel çalışmalar anlayışıyla değil, teolojik/ilahiyatçı bir anlayışla düzenlenmesi ders kitaplarındaki en yaygın sorunlardandır. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4,5,6,7,8.sınıflar öğretim

[769] MEB, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girmek Zorunda Olmayan Öğrenciler" konulu genelge, no:1, tarih:09.Temmuz.1990, 2317 sayılı Tebliğler Dergisi.

programında yer alan "*örgün eğitim kurumlarımızda din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olmalıdır*" [770] ifadesi dinler eğitimi yaklaşımına işaret etse de, öğretim programının bütününe bakıldığında İslam dininin içinden bir anlatım dikkati çekmektedir. Öğretim programının özellikleri ve geliştirilmesinde temel alınan ilkeler arasında "*öğrencilerin din öğretiminde ana kaynaklar olan ayet (Kur'an) ve hadislere (sünnet) erişebilmeleri ve bunları dini bilgi edinmede kendilerine merkez almaları gerektiği*" [771] belirtilmektedir. İslam dininin peygamberi olan Hz. Muhammed başlığı altında, "*Allah'ın insanlığa gönderdiği son peygamber*" olarak, "*insanlığa rahmet olarak gönderilen*"[772] şeklinde öznel ve dinin içinden yorumlar yapılır. İslam dini ise "*Allah tarafından akıl sahibi insanları kendi iradeleriyle saadete ve mutluluğa ulaştırmak için gönderilen bir din*" [773] şeklide ifade edilir. Öğrencinin dersten elde edeceği kazanımların belirtilmesinde yine İslam dininin içinden bir anlatım söz konusudur:

> "Öğrencinin bu öğrenme alanından edineceği kazanımlar sonunda, günlük hayatta kullanılan ifade ve kavramları anlayabilen, Kelime-i Tevhit ve Kelime-i Şehadet'in anlamlarını öğrenen, evde ve dinî mekânlarda kullanılan dinî sembolleri tanıyan, din ve ahlakı tanımlayabilen, din hakkında bilgi sahibi, güzel söz söyleyen ve güzel davranan, akıl sahibi, özgür ve inanan bir varlık olduğunun bilincine varan, inandığına bilerek inanan, tek tanrı inancını temellendirebilen, Allah'la sağlıklı bir iletişim kuran, yaşamını anlamlandıran, Allah tarafından gönderilen Peygamberlerin ve getirdikleri vahyin amaçlarını irdeleyen, ilahî vahiyle gelen kitapları tanıyan, melekler ve şeytanın varlık kategorileri arasındaki yerini açıklayan; yaptığı iyilik ve kötülüğün karşılığını mutlaka göreceğine ilişkin bir sorumluluk ve bilinçle hareket eden birey olarak yetişmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bireyin, güçlü bir inançla, insanlığını daha iyi gerçekleştirebilmesi, diğer inanç sahiplerine saygılı olması ve tevhit inancına mensubiyet şuurunu güçlendirmesi amaçlanmıştır."[774]

Öğretim programıyla ulaşılması beklenen temel beceriler arasında "*Kur'an-ı Kerim mealini kullanma becerisi*" de sayıldıktan sonra şöyle devam edilir:

> "Kur'an-ı Kerim, öğrencinin İslam dinini öğrenebileceği ilk ve en temel kaynaktır. Bu nedenle araştırma becerisinden ayrı olarak öğrencilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde Kur'an-ı Kerim meali üzerinde yapacakları çalışmalar önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerde bu becerinin gelişmesi için yapabilecekleri bazı çalışmalar şunlardır:
>
> a. Kur'an-ı Kerim mealini kullanmanın önemini değerlendirme

[770] MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2010, s.3.
[771] A.g.e., s.12.
[772] A.g.e., s. 16.
[773] A.g.e., s.17.
[774] A.g.e., s.14-15.

b. Kur'an-ı Kerim'den herhangi bir ayetin mealinin nasıl bulunacağını araştırma

c. Kur'an-ı Kerim'deki ayet mealleri arasında ilişki kurma

ç. Tematik olarak bir konuyu araştırma

d. Kavram, şahıs vb. belirleme"[775]

Ders kitaplarında geçen "*Evrendeki bütün varlıkları yaratan ve onları düzenleyen Allah'tır*"[776], "*İnsandaki din duygusu doğuştandır*"[777] gibi cümleler verilen dersin teolojik anlatıma dayanan, inancın içinden anlatımının örnekleridir. Kitaplarda Hz. Muhammed'e ilişkin kullanılan "*Peygamberimiz*", İslam dinine ilişkin kullanılan "*Dinimiz*" ifadeleri de, kitabın İslam dininin içinden bir anlatıma sahip olduğunun göstergeleridir. "*Müslüman'ın elinden ve dilinden başkasına zarar gelmez*"[778] "*Namaz arınmaktır*"[779] gibi inanç içinden oluşturulan cümleler kitaplarda çokça rastlanan özcü ifade örnekleridir. Aşağıdaki anlatı ise açıkça felsefeyi, sorgulamayı ve eleştirel aklı olumsuzlaması ve farklı kültürleri hedef göstermesi açısından çarpıcıdır:

> "Aristo, Eflatun gibi Eski Yunan düşünürlerinin eserlerinin Arapçaya çevrilmesi, Müslümanlar arasında akılcılığa önem veren düşünce akımının yaygınlaşmasına yol açtı. Bunun sonunda İslam inançları ve dinimizin ilkeleri sorgulanmaya başladı.. Bu arada bazı kişiler dinimizin inanç esaslarıyla ilgili şüpheler oluşturmaya, böylece Müslümanların inançlarını sarsmaya çalıştılar"[780]

Öğretim programında "*program uygulanırken laiklik ilkesi daima göz önünde bulundurulacaktır. Din, vicdan, düşünce ve ifade özgürlüğü zedelenmeyecektir*" ifadesini şu cümle izlemektedir: "*öğrencilere programda öngörülen dua ve surelerin dışında konuların içinde geçen ayet ve hadisler ezberletilme yoluna gidilmeyecektir.*"[781] Yani bir yandan laiklik ilkesi ile din ve vicdan özgürlüğü zedelenmeyeceği belirtilmekte, diğer yandan hemen bir sonraki cümlede öğrencilere İslam dininin dualarının ezberletileceği ifade edilmektedir. Bu çelişkinin dönemin laiklik algısı ile ilişkisi üzerinde durulabilir. 2000'li yıllar AK Parti döneminde laiklik, önceki dönemlerden farklı olarak daha az din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması ve daha çok din özgürlüğü biçiminde algılanmıştır. Bu durumun DKAB ders kitaplarında da karşılığı vardır:

---

[775] A.g.e., s.20-21.
[776] Ahmet Ekşi, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9,* 2. bas., Ankara: MEB Yayınları, 2007, s.9.
[777] A.g.e., s.10.
[778] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.25.
[779] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 6,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.33.
[780] Hamdi Kızıler, *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11,* Ankara: Tutku Yayıncılık, 2006, s.73.
[781] A.g.e., s.20.

> "Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk de yaptığı konuşmalarda din ve vicdan hürriyetine verdiği önemi dile getirmiştir. Örneğin o bir sözünde, 'Laiklik yalnız din ve dünya işlerinin ayrılması demek değildir. Tüm yurttaşların vicdan, ibadet ve din özgürlüğü de demektir.' demiştir. Atatürk'ün bu konuyla ilgili başka bir sözü de şöyledir: 'Türkiye Cumhuriyeti'nde, her yetişkin, dinini seçmekte hür olduğu gibi belirli dinin merasimi de serbesttir. Yani, ibadet hürriyeti vardır…' Böylece o, din ve vicdan özgürlüğüne ne kadar önem verdiğini, herkesin vicdanının emrine uymakta serbest olduğunu açıkça ifade etmiştir."[782]

Bu örnekte görüldüğü gibi 2000'li yıllar DKAB ders kitaplarında laiklik, çoğu kez din özgürlüğünün Atatürk'ün sözleriyle meşrulaştırılması şeklinde yer alır. Bu durum 1980 sonrası ders kitaplarında İslam'ın daha ağırlıklı olarak yer almaya başlamasına paralel olarak Atatürk vurgusunun hem bir paravan hem de rejimin meşruiyetini pekiştirici bir unsur olarak artmasına benzer bir durumdur. 12.sınıf DKAB ders kitabında da "Din ve Laiklik" ünitesi altında Atatürk'ün dine ve din öğretimine verdiği önem vurgulanmıştır. Bu durum ders kitaplarındaki İslam anlatısının ve milli kimlikte güçlendirilen İslam unsurunun Atatürk imajının İslamlaştırılması üzerinden meşrulaştırılması izlenimi yaratmaktadır:

> "Atatürk, milli kültür ve kimliğin oluşmasında en önemli temel unsurlardan biri olarak dini görmüştür. Bu konuda şöyle demektedir: 'Milletimiz din ve dil gibi kuvvetli iki fazilete sahiptir. Bu faziletleri hiçbir kuvvet, milletimizin kalp ve vicdanından çekip alamamıştır ve alamaz.'"[783]

Aynı kitapta "Atatürk ve Din Öğretimi" başlıklı bir başka üniteye de yer verilerek, Atatürk'ün Kuran tefsiri ve tercümesi yaptırdığı, hadis kitaplarını tercüme ettirdiği, bu kitapları ücretsiz dağıttırdığı, Diyanet İşleri Başkanlığı'nı kurdurduğu gibi bilgiler aktarılmaktadır. Konu kapsamında Atatürk'ün İslamiyet hakkındaki kimi sözlerine de bağlamından koparılarak yer verilirken, adeta "dindar Atatürk" portresi çizilmeye çalışılmaktadır. Aynı konuya ait bir başka bölümde ise "Atatürk'ün Okulda Din Öğretimine Verdiği Önem" başlığı altında, Atatürk'ün 1920'lerde söylediği sözler, tarihsel bağlamından kopartılmakta ve zorunlu din dersine yönelik itirazlara Atatürk üzerinden yanıt verilmeye çalışıldığı gözlenmektedir:

> "Bir konuşmasında Atatürk, 'Bence bir defa her Müslüman İslami hükümleri bilmeye mecburdur. O halde okullarımızda zaten İslami hükümleri öğreteceğiz' diyerek kişilerin dinini öğrenmek mecburiyetinde olduklarını belirtmiştir. O, bu konuda şunları söylemektedir: '…Hepimiz eşitiz ve dinimizin hükümlerini eşit olarak

[782] Mehmet Akgül vd., *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5. Sınıf,* İstanbul: MEB Yayınları, 5. Baskı, 2012, s.53.
[783] Mehmet Akgül vd, Ortaöğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf*, Devlet Kitapları, 5. Baskı, 2012, s.83.

öğrenmeye mecburuz. Her kişi dinini, din işlerini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası da okuldur.'"[784]

5.3.1.2.Dinin Bilim ve Ahlak ile Özdeşleştirilmesi

Dinle ilgili konuların, bilgi vermenin ötesinde dinin içinden endoktrinasyon amacıyla anlatılması din ve vicdan özgürlüğünün ciddi şekilde ihlal edildiği anlamına gelir. Bunun bir sonucu olarak inanç unsurları bilimsel gerçekler gibi sunulur. Ders kitaplarındaki "*Alemdeki bütün varlıkları yaratan ve evreni düzene koyan Allah'tır*"[785], "*Allah'ın her şeyi belli bir ölçü, düzen ve uyum içerisinde yaratmasına ve yaratılmış olan her şeyi programlamasına kader denir*" [786], "*Evrendeki fiziksel yasalar, Allah'ın belirlediği kaderdir*"[787], "*Evrendeki biyolojik yasalar Allah'ın belirlediği kaderdir*"[788], "*Yağmurun oluşması, suyun insan için önemi ve dağların içerisinde depolanması, Allah'ın kudretinin işaretlerindendir*"[789] gibi ifadeler ile inancın gereği olan düşünce biçimleri bilimsel gerçekler biçiminde gösterilmiştir.

Bilim ile dini bir araya getirme, daha doğrusu ilahiyatçı bakışı bilimsel savlarla bir araya getirme çabaları oldukça çeşitlidir. "İslam ve Bilim" başlıklı ünitede "Tüm *evrende bir düzenin olması, Allah'ın birliğini ispat eden bir başka delildir*"[790], "*Hiçbir şey yokken Allah her şeyi yoktan yaratmıştır*"[791], "*Hayatın devamı için Allah öyle ilahi kanunlar koymuştur ki bunlar olmasa evrendeki düzen ve ahenk bozulurdu*" [792] gibi ifadelerde inançtan doğan düşünme biçimi bilimsel önermeler gibi sunulmuştur. Böylece din, eleştirel aklın önüne konulurken kültür ve ahlak dine indirgenir.

Ahlakın din ile, dinin ise İslam ile eş tutulması ders kitaplarında sıkça görülen sorunlardan bir diğeridir:

> "Din duygusunun zayıflaması suçların artmasına yol açabilir, toplumda mutluluk güven ve huzur azalır. Bir yaradanın varlığına inanan insan, sürekli iyi olanı yapıp kötülüklerden kaçınmaya çalışır"[793]

---

[784] A.g.e., s.85.
[785] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 7,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.10.
[786] Mehmet Akgül , *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s. 12.
[787] Mahmut Balcı, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.11.
[788] A.g.e., s.12.
[789] A.g.e., s.95.
[790] Mehmet Akgül, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 10,* İstanbul: MEB Yayınları,2007, s.11.
[791] A.g.e, s.12.
[792] A.g.e., s.14.
[793] Ekşi, 2007, s. 12.

"*Güvenilir olmak, iyi bir Müslüman olmanın gereğidir*" [794], "*Ey iman edenler! Adaleti titizlikle ayakta tutan, kendiniz, ana babanız ve akrabanız aleyhine de olsa Allah için şahitlik eden kimseler olun*" [795], "*dinimizin emrine uyarak başkalarına yardımda bulunmak güzel bir davranıştır*"[796] ifadelerinde adaletli olmak, güvenilir olmak ve başkalarına yardımda bulunmak gibi ahlaki davranışlar İslami dini ile eş tutulmakta, İslam dışı ahlakın var olabileceği düşüncesi dışarıda bırakılmaktadır:

> "Müslüman Müslüman'ın kardeşidir. Kardeş kardeşe zulmetmez. Yardıma muhtaç olduğunda onu yalnız ve yardımsız bırakmaz. Onu horlamaz, küçük düşürmez"[797]

Bu ifadelerde ise zulmetmemenin Müslümanlara özgü olduğu, bunun da ötesinde sadece Müslümanlar arasında olabileceği ima edilir, başka dinlerin mensuplarına zulmedilebileceği gibi bir anlam çıkarılabilir.

5.3.1.3.Türklük-İslamiyet Özdeşleştirilmesi ve Dinler Hiyerarşisi

Din unsuruna daha fazla vurgu yapılarak rejimin meşruiyetinin ve toplumdaki sosyal birlik ve beraberliğin artırılması arayışının sonucu olarak ortaya çıkan Türk-İslam Sentezi'nin 1980 sonrası ders kitaplarında ortaya çıkardığı 'düzenek' 2000'li yıllar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında da var olmaya devam eder. Kitaplarda, İslam inancı ile Türk milliyetçiliği bir arada ele alınarak, askerlik ve vatan kavramlarına kutsal anlamlar yüklenirken, savaşın kaçınılmazlığının vurgulanması dikkat çeker. Bu doğrultuda başvurulan "gazi" ve "şehit" kavramları "*Allah yolunda, vatanı koruma uğrunda düşmanla savaşıp hayatta kalanlar*" ve "*Allah yolunda, vatanı koruma uğrunda savaşıp ölenler*"[798] olarak tanımlanır. Ayrıca tarih ders kitaplarında görülen vatandaşlığın Türklük ve İslamiyet üzerinden kurgulanması Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında da görülür:

> "Atalarımız 750 yılında Abbasi Döneminin başlamasından sonra gruplar halinde Müslüman olmuşlardır. Benimsedikleri yeni dinin inanç ve esasları ve ahlâki ilkeleri Türklerin kültürel değerleriyle oldukça uyumluydu"[799]

"*Türk milleti büyük bir sevgi ve saygı ile Hz. Peygambere bağlanmıştır. Milletimiz Resullullahı sevip onun insanlığa sunduğu değerlere sahip çıkarak, söz ve*

[794] Akgül, , *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8*, s. 54.
[795] A.g.e., s.71.
[796] A.g.e., s.98.
[797] A.g.e., s.104.
[798] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.128.
[799] Hamdi Kızıler, *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9,* Ankara: Tutku Yayıncılık, 2006, s. 67.

davranışlarında onu örnek almıştır"[800] ifadesinde de din ile millet özdeşleştirilmiş, tüm Türk milleti Müslüman gibi gösterilmiştir. Din içinden anlatım endoktrine edilen dinin en iyi, en üstün şekilde sunulmasıyla dinlerin anlatımı bağlamında bir hiyerarşiye yol açması anlamında çok sorunludur. Üstünlük iddiasının Müslümanlık ile Türklüğün özdeşleştirilmesi suretiyle milliyetçilik bağlamında da sürdürülmesi, tarih ders kitaplarıyla söylem paralelliği oluşturur. Böylece insan hakları ihlalleri askerliğin ve ordunun kutsallaştırılması, ölümün yüceltilmesi bağlamında barış hakkının ihlali eksenine de yayılır.

Ders kitaplarında Müslümanlığın semavi dinler arasında en üstün din, semavi olmayan dinlerin ya da inançsızlığın ise "zararlı" olduğu anlatımı ciddi insan hakları ihlali içeren, ders kitaplarının en sorunlu yanlarından biridir. Tektanrıcılığın tek kabul edilebilir inanç olarak, İslam'ın da tektanrıcı tüm diğer inanç sistemlerinden üstün gösterilmesi ders kitaplarında din ve inanç özgürlüğünün çiğnendiğinin bir göstergesidir. "*Tevhit inancını en mükemmel şekilde içeren, insanın inanma ihtiyacına açık, anlaşılır ve doğru bir şekilde cevap veren din İslamiyet'tir'*'[801]cümlesinde "en mükemmel" ifadesiyle İslam'ın dinler hiyerarşisinde en tepede yer aldığı ima edilmektedir. 10.sınıfın "Kur'an ve Yorumu" isimli ünitesinde "Doğru İnanç" başlığı altında "*Kuran'ın en temel amacı insanı batıl inançlardan, hurafelerden uzaklaştırıp her alanda doğru olan inanca ulaştırmaktır. İnsanlık tarihi doğru inanç ile batıl inançların mücadelesine sahne olmuştur*"[802]ifadesiyle Kur'an ya da İslam dışındaki tüm inançlar yanlış ya da batıl ilan edilmiştir. "*İnsanlık tarihini incelediğimizde, kutsal kitapların evrensel mesajından habersiz kalan kimselerin, Allah'ın yol göstericiliğinden yoksun kaldıklarını görürüz. Bunun sonucu olarak da hayatlarında, doğru bilgi, doğru inanç ve doğru davranışlardan sapmalar olmuştur*"[803] ifadesine göre de kutsal kitaplardan "habersiz" kişilerin mahrum kaldığı şey sadece "doğru inanç" değil, aynı zamanda "doğru bilgi" ve "doğru davranış"tır. Bu şekilde tüm doğru bilgi ve davranışların din ile ilişkilendirildiği görülür.

Çoktanrıcılık veya tanrıtanımazlık bu kapsamda "yanlış inanma biçimi" olarak yaftalanarak, inançlar "doğru" ve "yanlış" biçiminde ayrılmakta, bu da zorunlu bir dersi en temel insan haklarına aykırı bir duruma getirmektedir. "*İnsan*

[800] Balcı, s.51.
[801] Kızıler, *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9,* s.13.
[802] Akgül , *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 10,* İstanbul: MEB Yayınları, 2007, s.72-73.
[803] A.g.e., s.81.

kimi zaman iç dünyasında yankılanan fıtratının sesine kulak vermiş, kimi zaman da değişik akımların etkisinde kalarak yanlış inanma biçimlerine sürüklenmiştir"[804] ifadesi bazı insanların mensup olduğu inanç sistemlerinin "yanlış inanç" şeklinde değerlendirilmesi dersin zorunlu karakteri düşünüldüğünde dersi din ve vicdan hürriyetine aykırı hale getirmektedir. "*Çok tanrıcılık inancı, daha çok ilkel toplumlarda ortaya çıkmış ve farklı şekillerde varlığını devam ettirmiştir*"[805] ifadesi de yine tektanrıcılığın çoktanrıcılığa üstünlüğü tezi üzerine inşa edilmiş bir ifadedir. "*Vahye dayanmayan inanç biçimleri, toplumda olumsuz etkilere yol açan reenkarnasyon… gibi zararlı akımların ortaya çıkmasına da zemin hazırlamıştır*"[806] ifadesiyle reenkarnasyon inancına sahip dinler "zararlı" ilan edilmiştir. Oysaki inançlar, laiklik ilkesi gereği kişilerin vicdanlarıyla ilişkili olup, doğru-yanlış, yararlı-zararlı şekillerde sınıflandırılamazlar.

5.3.1.4.İslam'ın Hanefilik Dışındaki Mezheplerinin Yok Sayılması

Ders kitaplarındaki bir diğer sorun ise, ifadelerin İslam dininin Hanefi mezhebi ile özdeşleştirilerek diğer İslam yorumlarının yok sayılmasıdır. Bu durum, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (4,5,6,7,8.sınıflar) öğretim programı ve kılavuzunda yer alan "dinbilimsel yaklaşım" ile de çelişmektedir:

> "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı geliştirilirken gerek İslam dini gerekse diğer dinler hakkında bilimsel ve araştırmaya dayalı bilgi ön planda tutulmuş, dinin asıl kaynaklarında yer almayan bilgilerden uzak durulmuştur. İslam diniyle ilgili bilgilerde; Kur'an ve sünnet merkezli, birleştirici ve herhangi bir mezhebi esas almayan bir yaklaşım benimsenerek İslam diniyle ilintili dinsel oluşumları kuşatacak kök değerler öne çıkarılmıştır.[807]

9,10,11,12. Sınıf öğretim programında da benzer ifadeler şöyle devam etmektedir:

> "İnanç, ibadet ve ahlak alanlarıyla ilgili bu değerlerin, Kur'an'la ve Hz. Peygamberin çabalarıyla oluşturulmuş ve bütün Müslümanları birleştiren ortak paydalar olmasına özen gösterilmiştir. Amaç, yorumlardan birisini telkin edip diğerini dönüştürmek değil; sadece bireylerin, dinî kültür ve ahlaki değerler hakkında doğru bilgilenmelerini sağlamaktır. Bununla birlikte, dinin anlaşılma biçimleri olarak tanımlanan mezhepler ve dinî oluşumlar, yok sayılmamış; kültürel zenginlik ve farklı düşünce ekolleri olarak görülmüştür. İlk aşamada dinin ortak paydaları, daha sonraki aşamada ise tarih boyunca ortaya çıkan farklı yorumlar hakkında, dinî-kültürel boyutuyla tasvir edici bir tarzda bilgi verilmesi hedeflenmiş ve bu amaçla bazı ünite ve okuma parçaları konulmuştur. Programda diğer dinlere de yer verilerek dinler arası açılımlı bir ders niteliği kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma uygun olan, bütün dinî ve ahlaki değerler,

[804] Ekşi, 2007, s.13.
[805] A.g.e., s.14.
[806] A.g.e., s.16.
[807] MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2006, s. 10.

öğretime konu edilmiş ancak din eğitiminde kullanılan yaklaşımlardan birisi olan doktrin merkezli ya da mezhep merkezli bir din öğretimine dönüşmemesine büyük özen gösterilmiştir."[808]

Bu ifadelere rağmen ders kitaplarına bakıldığında anlatıların 2000'li yıllar öncesinde okutulan kitaplara kıyasla daha yoğun biçimde İslam'ın Hanefilik mezhebini esas aldığı görülür. "*Cami ve mescit Müslümanların ibadet yeri*"[809] olarak tanımlanırken, Alevilerin ibadet yeri olan cem evi gibi yerlerden bahsedilmez, bu yolla farklı İslam anlayışları da yok sayılır. Öğretim programında dersin mezhepler üstü bir anlayışla düzenlediği savına karşın aynı programda "namaz ibadeti" başlığı altında sadece Sünni inancın Hanefi kolu esas alınmış, hem abdest hem de namaz anlamında diğer İslam yorumlarına yer verilmemiştir.[810] Ders kitaplarında da bu durumun yansımaları görülür. Örneğin "Haklar, Özgürlükler ve Din" başlıklı ünitede "İnanç Özgürlüğü" konusu işlenirken kilise, cami ve havra resimleri kitapta gösterilmekte, fakat cem evi resmi bulunmamaktadır.[811] Aynı ünitede "*Bütün ibadethaneler (cami, mescit, kilise, kavra, sinagog vb…) aynı saygıyı görürler*"[812] cümlesinde de aynı durum söz konusudur. "Kültürümüzde Ehlibeyt Sevgisi' adlı konuda semah dönenlerin bir resmi yer almış[813], Pir Sultan Abdal, Şah İsmail ve Kul Himmet'in şiirlerinden örnekler sunulmuş ve "Alevi-Bektaşi" ifadesine yer verilmiş[814] olmasına karşın Alevilik ve Bektaşilikten sadece bir kültür olarak bahsedilip, inanç yönüne değinilmemiştir.

Sonuç olarak, 2005-2006 müfredat reformu sonrası Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı ve ders içerikleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuç, dersin sorgulama ve eleştirel düşünmeye dayalı dinler hakkında bir eğitim değil, teolojik anlatıma dayalı yoğun endoktrinasyon içeren bir din eğitimi şeklinde düzenlendiğidir. Bu eğitim, Hanefi mezhebine dayalı bir İslam inancı içinden yapıldığı için odak alınan inancı yücelterek ciddi insan hakları sorunları doğurmaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri hem eğitim programı hem de ders içerikleri itibariyle belli başlı insan hakları belgelerinde yer alan din ve vicdan

[808] MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2006, s.10-11.
[809] Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5*, s. 41.
[810] MEB DÖGM, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, s. 31-60.
[811] Akgül, *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 10*, s. 93.
[812] A.g.e., s.94.
[813] Kızıler, *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11*, s.60.
[814] Balcı, 2007, s.53-55.

özgürlüğüne aykırı olduğu gibi Milli Eğitim Temel Kanunu ve TC Anayasasının laiklik ilkelerini de ihlal etmektedir. 14/6/1973 tarih ve 1739 sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu*'nun 2. maddesinde, Türk milli eğitiminin genel amacının, "*Türk milletinin bütün fertlerini; ... Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, ve verimli kişiler olarak yetiştirmek*" olduğu şeklinde bir hüküm vardır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri tek bir inanca yönlendirilmiş, bilimsel ve eleştirel düşünmeden uzak bireyler yetiştirmeyi amaçlayarak bu hükmü çiğnemektedir. Benzer şekilde anayasanın "*Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir*" hükmünü içeren 24. maddesi de ihlal edilmektedir. Ders kitaplarında laiklik daha fazla din özgürlüğü bağlamında tanımlanmasına rağmen, söz konusu özgürlüğün pratikte sadece Sünni İslam lehine uygulandığı görülmektedir. Türkiye toplumunun çoğunluğunun Sünni İslam inancına mensup olması, söz konusu uygulamayı demokratik bir uygulama şeklinde değerlendirmeyi mümkün kılmaz. Demokrasinin toplumun tüm bireylerinin sahip oldukları düşünce ve inançlar doğrultusunda yaşamak konusunda eşit haklara sahip olduğu ve özgürce yaşayıp kendilerini ifade edebildiği ortamın var olması olduğu düşünüldüğünde, söz konusu uygulamanın ancak çoğunlukçu bir zihniyetin ürünü olduğu ortaya çıkar. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda 2000'li yıllar DKAB ders kitaplarında kurgulanan milli kimlikteki din unsuru daha vurgulu biçimde Sünni-Müslüman olmak üzerinden kurgulanmakta ve bu anlamda diğer din ve mezheplerin asimile edilmesi ya da ötekileştirilerek "milli" olanın dışına çıkarılması her zamankinden daha yoğun biçimde gözlenmektedir.

5.3.2. DKAB Dersine İlişkin Hukuki Durum ve Son Gelişmeler

5.3.2.1.DKAB Dersine İlişkin Davalar

Türkiye'de DKAB dersinin zorunlu olmasına ve dersin içeriğine ilişkin şikayetler pek çok kez mahkemelere taşınmış, kamuya karşı birçok dava açılmıştır. Bu konuda sembolik nitelik kazanmış ilk dava 2001 yılında Hasan Zengin tarafından açılan davadır.[815] Zengin, 7. sınıfa giden kızının Alevilikle ilgili bilgilerin yer almadığı din derslerine girme zorunluluğunun kaldırılması için önce İstanbul

[815] *Hasan and Eylem Zengin v. Turkey*, 1448/04, 09/10/2007.

Valiliği'ne, ardından İstanbul İdare Mahkemesi'ne ve son olarak Danıştay'a başvurmuş ve tümünden de olumsuz yanıt aldıktan sonra konuyu Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'ne (AİHM) taşımıştır. Mahkeme, 2007 yılında sonuçlandırdığı bu dava konusunu Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin, din ve vicdan hürriyetini güvence altına alan 9. maddesi[816] çerçevesinde incelediğini belirtmiş ve başvuru sahibini haklı bulmuştur.

2004 müfredat reformu kapsamında öğretim programlarının yenilenmesi şikayetleri ortadan kaldırmamış, dersten muaf olmasını talep eden aileler çeşitli illerde idare mahkemelerine dava açmaya devam etmişlerdir. 2005 ve 2006'da öğretim programlarının yenilenmesinin ardından da aileler din dersinden muafiyet yolları aramaya devam etmiş ve çeşitli illerde idare mahkemelerinde açılan davalar yürütmeyi durdurma kararıyla sonuçlanmıştır. Sivas İdare Mahkemesi, DKAB dersinin teorik ve pratik uygulamasının farklı olduğu ve derste verilen eğitimin ailenin felsefi ve dini görüşlerine aykırı olduğu gerekçesiyle, çocuklarının din dersinden muaf tutulmasını isteyen aileyi haklı bulmuştur. Mahkeme kararında 7. ve 8. sınıflarda okutulan DKAB dersinin içeriğinde İslam dinine yönelik öğretinin ağırlıklı olarak işlendiği, Kuran-ı Kerim'de yer alan sure ve ayetler ile Hz. Muhammed'in hadislerine yer verildiği, bu durumun ise belli bir dinin kurallarının öğretilmesine yönelik olduğu, nesnel ve çoğulcu eğitim anlayışına aykırı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum mahkeme tarafından devletin dinler karşısında tarafsız kalarak bütün dinsel inançları eşdeğer görmesi gerektiği gerçeği ile bağdaşmadığı, bu haliyle ülkemizde ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda çoğulculuk anlayışı içinde nesnel ve rasyonel din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminin verilmediği şeklinde değerlendirilmiştir. Öğretiminin Anayasa'nın öngördüğü amaca uygun bir müfredatla verilmemesi, içeriğinin nesnel ve çoğulcu olmaması ve devletin dinler karşısında tarafsız kalarak bütün dinsel inançları eşdeğer görme gerçeğiyle bağdaşmadığı sonucuna varıldığından yürürlükte olan öğretim programı esas alınarak okutulan DKAB dersinin zorunlu tutulmasının bu haliyle mümkün olmadığı belirtilmiştir.[817] Benzer şekilde Sakarya 2. İdare Mahkemesi'ne açılan davada da

[816] *"...Herkes düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne sahiptir. Bu hak, din veya inanç değiştirme özgürlüğü ile tek başına veya topluca, açıkça veya özel tarzda ibadet, öğretim, uygulama ve ayin yapmak suretiyle dinini veya inancını açıklama özgürlüğünü de içerir. Din veya inancını açıklama özgürlüğü, ancak kamu güvenliğinin, kamu düzeninin, genel sağlığın veya ahlakın, ya da başkalarının hak ve özgürlüklerinin korunması için demokratik bir toplumda zorunlu tedbirlerle ve yasayla sınırlanabilir..."*

[817] Sivas İdare Mahkemesi, esas no: 2009/1259, karar no: 2010/870.

mahkeme, sınıflarda okutulan DKAB dersine ilişkin beş ders kitabı ve öğretim programı incelendiğinde Türkiye'de hakim olan dinsel çeşitliliğin DKAB derslerinde dikkate alınmadığı, özellikle Alevi inancına sahip topluluğun oranının çok büyük olmasına rağmen öğrencilerin Alevi inancına ilişkin eğitim almadığı değerlendirmesini yapmıştır. [818] Diğer yandan aynı gerekçelerle açılan başka davalarda ders kitaplarının insan haklarına aykırılık taşımadığı yönünde kararlar da söz konusudur. Örneğin Ankara 10. İdare Mahkemesi Aralık 2009'da aldığı bir kararla, dersin mezhepler üstü olduğuna ve ders kitaplarında Alevilik konularının yeterli olduğuna hükmetti.[819] Temyiz isteminde bulunulmasının ardından Danıştay da benzer gerekçelerle İdare Mahkemesi'nin kararını onadı.[820]

DKAB derslerinin durumuna ilişkin son gelişme, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin 16 Eylül 2014 tarihinde bu derse ilişkin aldığı karardır. Mansur Yalçın, Namık Sofuoğlu, Serap Topçu, Ali Yüce, Ali Kaplan, Eylem Onat Karataş, Hüseyin Kaya, Sevinç Ilgın, İsmail Ilgın, Cafer Aktan, Hakkı Saygı, Kemal Kuzucu, Yüksel Polat ve Hasan Kılıç, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin (AİHS) "eğitim hakkını" düzenleyen 1 numaralı Protokolünün 2. maddesinin ihlal edildiğini savunarak 2 Şubat 2011'de AİHM'ne başvuru yaptılar. AİHM de 16 Eylül 2014'te aldığı kararda şu tespit ile Türkiye'yi uyardı:[821]

> "Türkiye, daha fazla geciktirmeden, ailelerin dini ve felsefi inançlarını açıklamak zorunda bırakılmadıkları bir muafiyet sistemi gibi, sorunun giderilmesine dönük imkanları ortaya koymak zorundadır."

AİHM mevcut içeriği ile zorunlu DKAB derslerinin insan hakları ihlali olduğuna hükmettiği kararında, ders müfredatında yapılan değişikliklerin yeterli olmadığını, talep eden tüm öğrencilere zorunlu DKAB derslerinden muafiyet hakkının tanınması ve bu muafiyet hakkının da, ebeveynlerin din ve inançlarını açıklamak zorunda kalmayacakları bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum karşısında 18 Aralık 2014 tarihinde –isteyen öğrencilerin zorunlu din dersinden muaf tutulması yönündeki- AİHM kararını temyize götüren Türkiye'nin karara itirazı reddedilmiştir.[822]

---

[818] Sakarya 2. İdare Mahkemesi, esas no: 2009/877, karar no: 2010/546.
[819] Ankara 10. İdare Mahkemesi, esas no: 2005/2703, karar no: 2009/1804.
[820] Danıştay 8. Daire, esas no: 2009/10610, karar no: 2010/4213.
[821] 21163/11 başvuru nolu Mansur Yalçın ve Diğerleri/ Türkiye Davası'na ilişkin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi 16 Eylül 2014 tarihli kararı, http://www.inhak.adalet.gov.tr/ara/karar/yalcin.pdf.
[822] "AİHM Türkiye'nin Zorunlu Din Dersi İtirazını Reddetti", Bianet, 18.02.2015, http://bianet.org/bianet/insan-haklari/162383-aihm-turkiye-nin-zorunlu-din-dersi-itirazini-reddetti, erişim tarihi: 30.09.2016.

AİHM'nin 2014 yılında verdiği bu karar, 2007'de sonuçlanan Zengin davası sonrasında hazırlanan yeni müfredat programına rağmen, DKAB ders içerik ve düzenlemesinde kayda değer bir değişiklik olmadığını ortaya koyar. *Zengin* kararı ile DKAB ders kitaplarında İslam'ın Sünni anlayışı temelinde yazıldığı, diğer inançlara ve İslam'ın farklı yorumlarına esaslı bir şekilde yer verilmediği mahkeme tarafından ortaya koyulmuştu. DKAB dersini çoğulcu ve nesnel olmaktan uzaklaştıran bu durum ders programına yönelik yeni düzenlemelerle giderilmeye çalışılmış, DKAB ders kitaplarında Sünni anlayış dışındaki din, inanç/inançsızlık, yorum ve uygulamalara daha çok yer verilmeye başlanmıştır. Ancak bunlara, Sünni-İslam bakış açısıyla yer verildiği için, yani farklı inanç ve yorumlar Sünni bakış açısından verildiği için ders kitaplarında çoğulculuk ve nesnellik sağlanamamış, kitaplardaki endoktrinasyon problemi devam etmiştir. Muafiyet mekanizması da yine aynı kalarak, sadece Sünni İslam'ın tanıdığı ilahi dinlere –Musevilik, Hıristiyanlık-mensup öğrencilere bu durumlarını belgelemeleri şartıyla muafiyet hakkı tanınması uygulaması devam etmiştir. Üstelik 2015'de getirilen yeni uygulamayla muafiyet daha da zorlaştırılmıştır. Öncesinde anne ya da babasının nüfus cüzdanında din hanesindeki Hıristiyan ya da Musevi yazısını gösteren çocuklar dersten muaf olabilirken, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 3 Şubat 2015'de illere gönderdiği yazıyla kimliğinde din hanesi boş bırakılan öğrencilere dersi alma zorunluluğu getirilmiştir.[823] Şirin'in de belirttiği gibi, DKAB dersinin müfredatta bulunması ve Türkiye toplumunun çoğunluğunun dini olması bakımından İslam'a diğer din ve felsefelere göre daha ağırlıklı yer verilmesi tek başına Avrupa İnsan Hakları sözleşmesini ihlal etmez. Sözleşmeyi ihlal eden dersin çoğulculuk ve nesnellik içermemesi, dileyen ebeveynlere koşulsuz muafiyet hakkı sağlanmaması ve çocuklarının dersten muaf olabilmesi için ebeveynlerden belge istenmesi suretiyle dini ve felsefi inançlarını açıklamaya zorlanarak ayrımcılık riskiyle karşı karşıya bırakılmasıdır.[824] Şirin, AİHM'nin söz konusu değerlendirmelerinin Türkiye'ye yönelik bir çifte standart olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Bugün Avrupa'da dini öğretimle ilgili olarak, öğretim yöntemlerinin çeşitliliğine rağmen üye devletlerin neredeyse tamamı, din dersi yerine farklı bir ders alma olanağı vermek veya din dersini alıp almama özgürlüğünü tamamen öğrenciye sunmak

[823] "Kimliğinde din hanesi boş olanlar dikkat", Cumhuriyet, 11 Şubat 2015, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/211697/Kimliginde_din_hanesi_bos_olanlar_dikkat_.html, erişim tarihi: 30.09.2016.

[824] Tolga Şirin, AİHM Kararlarının Uygulanmasının İzlenmesi, "Zorunlu Din Dersleri Tartışmasının Görülmeyenleri", http://www.aihmiz.org.tr/files/zorunlu_din_dersi.pdf, erişim tarihi: 30.09.2016

suretiyle öğrenciler için en azından bir muafiyet mekanizması öngörmektedir ve dini öğretim görmemesine izin veren bir yöntem sunmaktadır."[825]

AİHM'nin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunlu olarak okutulmasına ilişkin Türkiye'ye verdiği mahkumiyet kararlarının ardından neler yapıldığına yönelik CHP İstanbul Milletvekili Selina Doğan bir soru önergesi vermiştir. Soru önergesini yanıtlayan Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz konunun çözümü için, 2016 yılı sonuna kadar tavsiye niteliğindeki kararlarını açıklayacak geniş katılımlı bir komisyon kurulduğunu ifade etmiştir:

"Bakanlığımız Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nce AİHM'nin Mansur Yalçın ve Diğerleri Kararı'nın İcrasına Yönelik Eylem Planı hazırlanarak Adalet Bakanlığı'na sunulmuştur. Adalet Bakanlığı'nın son şeklini verdiği Eylem Planı'na göre; söz konusu AİHM kararının uygulaması geniş katılımlı bir değerlendirmeyi gerektirdiğinden, tavsiye niteliğinde karar alacak geniş katılımlı bir çalışma grubu belirlenmiş olup haziran ayında çalışmalarına başlayacaktır. 2016 sonuna kadar çalışmalarını tamamlaması planlanmaktadır. Çalışma grubu üyeleri kurumsal bazda belirlenmiş olup Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda Başbakanlık, Adalet Bakanlığı, Dışişleri Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, farklı bilim dallarından (eğitim, sosyoloji, tarih, ilahiyat vb.) akademisyenler ve sivil toplum kuruluşlarından katılımcılardan oluşacaktır."[826]

5.3.2.2.Müfredat Programında Yenilikler (2010)

DKAB dersi, 2009 Haziran ayından 2010 Ocak ayına kadar süren Alevi Çalıştaylarının da önemli gündem maddelerinden biriydi. Çalıştaylar sonucunda çıkan nihai raporda, mevcut haliyle DKAB derslerinin revize edilmesi, müfredatların tüm inanç alanlarına aynı mesafede olma bilinciyle hazırlanması, din eğitim ve öğretiminin devletin denetleme hakkına zarar vermemek kaydıyla inanç gruplarının temel ilkeleriyle uygunluk içinde verilmesi karar bağlandı. Bu bağlamda gerek zorunlu DKAB dersinde gerekse isteğe bağlı eğitim ve öğretim programlarında Aleviliğin gerçekte neleri kapsadığı, belli başlı inanç ve ritüellerinin neler olduğu gibi konularda belirleyicilik hakkı toplulukta olması gerektiği[827] belirtildi. Çalıştayda müfredatın herhangi bir inanç grubunun düşünce ve çıkarlarına doğrudan atıfta bulunulmadan yeniden yapılandırılması gerekliliği vurgusu yapıldı. Bunlar üzerine, programların yenilenmesi için 2010 yılında Din Öğretimi Genel Müdürlüğü görevlendirildi. Bu doğrultuda Alevilerin, Caferilerin ve Nusayrilerin görüşleri alınarak, yeni programların yazım sürecinde kullanılmak üzere bir komisyon

[825] A.g.e, s.2.
[826] TC Strateji Geliştirme Başkanlığı, sayı: 99074258-610-E sayı ve tarih: 16.06.2016 tarih, konu: soru önergesi.
[827] TC Devlet Bakanlığı, Alevi Çalıştayları Nihai Rapor, Ankara, 2010, s.192-193.

kuruldu. Komisyonun hazırladığı programlar 2011-2012 eğitim-öğretim yılında okutulmaya başlandı.

DKAB ders programının revize hali incelendiğinde, yeni programın öncekinin çoğulculuk ilkesi ekseninde yeniden ele alınmasının bir ürünü olmadığı, programın temelini değiştirmeden bazı ünitelerin yerlerinin değiştirildiği ve az sayıda eklemelerin yapıldığı ortaya çıkar. Eklemelerle temel olarak, İslam'ın farklı yorumlarına yer verilmiş, İslam içindeki çeşitli gelenekler hakkında bilgiler verilmiştir. Fakat programın genel amaçları, içeriği, öne çıkarılan kavram ve değerler temelde aynı kalmıştır. İlköğretim DKAB ders öğretim programına bakıldığında, önceki programda bulunmayan "programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar" [828] bölümü eklenerek "*Öğrenciler programda öngörülen dua ve surelerin dışında ayet ve hadisleri ezberlemeye, dua ve sureleri yazmaya zorlanmayacaktır*" ifadesi yer almaktadır. Bu ifade öğrencileri bir zorunluluktan kurtarır görünmekle birlikte onları "öngörülen dua ve sureleri" ezberlemeye zorlamaya devam edeceğini de ifade eder. Aynı bölümde "*İslam'ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularda mezheplerin (Caferilik ve Şafiilik) farklı anlayış ve uygulamaları ihtiyaç duyulması halinde öğretmenlerce açıklanacaktır*" ifadesi de yer verilmiştir. Ayrıca yine aynı bölümdeki şu ifade din-millet özdeşleşmesinin yeni bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır:

> "Dinî bilgiler yanında millî birlik ve beraberliği kazandırıcı; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, sancak, şehitlik, gazilik gibi millî değerleri kazandırıcı kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilmelidir."

Yıldırım, DKAB ders programlarında yapılan değişikliklerle, bu derslerin devletin tarafsızlığı ve çocuğun düşünce, din ve inanç özgürlüğü ile ebeveynlerin çocuklarını kendi dinsel veya felsefi görüşleri doğrultusunda yetiştirme hakkı açılarından Türkiye'nin uluslararası insan hakları sözleşmelerinden doğan yükümlülüklerine aykırılık oluşturma durumunu ortadan kaldıracak ölçüde bir değişim sağlanmadığını ifade eder.[829] Gerçekten de yapılan değişikliklerin dersin öğretim biçimini çoğulculuk ve nesnellik temelinde dönüştürmeye yönelik değil, çoğunlukla farklı İslam yorumlarına yönelik, sadece bu alanda bile tatmin edici olmaktan uzak, oldukça sığ eklemeler biçiminde olmuştur.

---

[828] MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2010, s.9.

[829] Mine Yıldırım, "2011-2012 Öğretim Yılında Uygulanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Progamına İlişkin Bir Değerlendirme", Eğitim Reformu Girişimi, Mart 2012, s. 12.

DKAB dersinin 4. Sınıf programında "Din ve Ahlak Hakkında Neler Biliyorum?" ünitesine ilişkin açıklamalarda Hz. Ebubekir ve Hz. Ali'nin sözlerine yer verilmesi yönergesi[830], "Temiz Olalım" ünitesinde Hacı Bektaş Veli'nin Makalat adlı yapıtında yer alan bir sözünün değerlendirilmesi etkinlik önerisi olarak[831], "Kur'an-ı Kerim'i Tanıyalım" ünitesinde Kuran'ın kitaplaşma sürecinin öğrenilmesi kazanımıyla ilgili olarak Hz. Ali'nin bu sürece katkısına yer verilmesi açıklaması[832] eklenmiştir. 5. Sınıfta "Sevinçlerimizi ve Üzüntülerimizi Paylaşalım" ünitesinin dini ve milli bayramlara ilişkin etkinlik önerilerine "Nevruz" eklenmiştir.[833] 6. Sınıfta "Namaz İbadeti" ünitesinin açıklamalar kısmında Caferilik ve Şafiliğe göre ezana eklenen bir cümleye yer verilmiş[834], "Son peygamber Hz. Muhammed" ünitesinde "Hz. Ali v Hz. Ebubekir'in Hicret'teki rolünün farkında olur" kazanımı eklenmiş[835], "İslam'ın Sakınılmasını İstediği Bazı Davranışlar" ünitesinde açıklamalar bölümüne "Hz. Ömer, Hz. Ali, Hz. Hüseyin, Cafer-i Sadık ve Hacı Bektaşi Veli"nin sözlerinden örneklere yer verileceği eklemesi yapılmıştır.[836] Önceki programda 8.sınıfta bulunan "İslam Düşüncesinde Yorumlar" ünitesi 7.sınıfa alınarak "İslam düşüncesindeki tasavvufi yorum biçimlerini tanır" ve "Alevi-Bektaşi geleneğindeki temel kavramları açıklar" kazanımları eklenmiş olup[837], ifadelerde önceden kullanılan "mezhep" kavramının yerini "yorum" kavramının aldığı görülür. Alevi-Bektaşi geleneğiyle ilgili kazanımların "cem ve cemevi, razılık, kul hakkı, on iki hizmet, semah, musahiplik, gülbenkler ve Hızır orucu kavramlarıyla sınırlandırılacaktır. Cemevi cemin yapıldığı yer olarak nitelendirilecektir"[838] ifadesi ile cemevinin ibadethane olarak ifade edilmesinden kaçınıldığı görülür. 8. Sınıf "Zekat, Hac ve Kurban" ibadeti ünitesinin etkinlik örneklerinde zekatın nasıl verileceğinin açıklanması kazanımıyla ilgili Hz. Ali'nin bu konudaki sözlerine yer verilmesi eklenmiştir.[839]

Ortaöğretim DKAB ders programında ilköğretiminde de "programın uygulanmasına ilişkin ilke ve açıklamalar" bölümünde *"Öğrenciler, ders*

[830] A.g.e., s.36.
[831] A.g.e, s.37.
[832] A.g.e., s. 39.
[833] A.g.e., s. 47.
[834] A.g.e., s. 50.
[835] A.g.e., s. 51.
[836] A.g.e., s. 53.
[837] A.g.e., s. 58.
[838] A.g.e. s. 58.
[839] A.g.e., s.62.

kitaplarındaki metinlerde geçen ayet ve hadisleri ezberlemeye ve yazmaya zorlanmayacaktır", "Dini bilgiler yanında milli birlik ve beraberliği kazandırıcı; sevgi, saygı, kardeşlik, arkadaşlık ve dostluk bağlarını güçlendirici, vatan, millet, bayrak, şehit, gazi gibi millî değerleri kazandırmaya yönelik kavramların öğrencilerin zihninde yer etmesine özen gösterilmelidir" **ve** *"İslam'ın namaz, abdest, gusül, teyemmüm vb. konularda mezheplerin farklı anlayış ve uygulamaları, ihtiyaç duyulması hâlinde öğretmenlerce açıklanacaktır"* [840] ifadeleri DKAB ilköğretim programı ile ortaktır. Öğretim programının devamına bakıldığında 9. Sınıf Vahiy ve Akıl öğrenme alanında "Hz. Ebu Bekir, Hz. Ömer, Hz. Osman ve Hz. Ali'nin Kur'an'a hizmetlerine yer verileceği" [841] eklenmiştir. 12. Sınıf Hz. Muhammed öğrenme alanında "temel hadis kitaplarının tanınması" kazanımında Caferi geleneğinde öneme sahip olan "Kütüb-i Erbaa'ya da değinileceği"[842] belirtilmiştir. Aynı sınıfın Vahiy ve Öğrenme alanında, "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" ünitesi geliştirilmiş, "*Tasavvufi düşüncede ahlakın yerini ve önemini kavrar, "Cem'in yapılışını ve çeşitlerini tanır", "Semah, musahiplik ve gülbenk kavramlarını açıklar", "Muharrem ayı ve aşurenin toplumumuzdaki önemini fark eder", "Nusayriliği tanır"* kazanımları eklenmiş, önceki programda Yesevilik, Mevlevilik ve Alevi-Bektaşilik ile sınırlandırılan "Farkında olunacak tasavvufi yorumlar" kısmına Nakşibendilik, Kadirilik eklenmiştir. Aynı bölümün etkinlik örneklerinde, "Tasavvufi Oluşumları Öğreniyoruz" başlıklı bir etkinliğe yer verilmiş, öğrencilerden Yesevilik, Mevlevilik, Alevi-Bektaşilikten birisini seçip araştırma yapması isteneceği belirtilmiştir. Açıklamalarda ise *"dini yorumların çağlara ve ortama göre dinin anlaşılma biçimini ortaya koyan bir zenginlik olduğu", "farklı inanç ve dini yorumlara saygı duyulması, birlikte yaşama ve hoşgörü kültürünü geliştirmemiz gerektiği"* ifadeleri yer almaktadır. "Hacı Bektaş Veli'nin Bektaşiliğin oluşumu ve Aleviliğin gelişiminde yeri"ne değinileceği, "cemevinin cemin yapıldığı yer olarak niteleneceği" ve "Nusayriliğin temel inançları ve hareket noktalarının Kur'an olduğunun vurgulanacağı ve "Gadir-i Hum gibi önemli gün ve bayramlara yer verileceği" belirtilmiştir.[843]

[840] MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara 2010, s.10.
[841] A.g.e., s.35.
[842] A.g.e., s.55.
[843] A.g.e., s.56.

Yapılan müfredat değişikliği sonucunda 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle okutulmaya başlanan ilköğretim ve ortaöğretim DKAB öğretim programlarında Sünni İslam'ı temel alan bakış açısı varlığını sürdürürken buna paralel olarak ders kitaplarına yapılan eklemelerin de yine sembolik düzeyde, Sünni İslam'a dayalı özünü değiştirmeyecek biçimde yapıldığı gözlemlenir. Bu anlamda, Sünni yorumun bakış açısından yapılması sebebiyle müfredat düzenlemesiyle DKAB ders kitaplarındaki çoğulcu ve nesnel bakış açısının geliştirildiğini söylemek zordur. Ders kitaplarında geçen "kültür", "kültürümüz" kavramları halen büyük oranda Müslüman, Türk, Sünni gelenekleri kapsayacak şekilde kullanılırken, ahlak ile dinin-İslam'ın- özdeşleştirilmesine devam edilmektedir. Örneğin 12.sınıf DKAB ders kitabının "İslam ve Barış" isimli ünitesindeki "bizi bir arada tutan değerler" başlıklı bir görselde Türk bayrağının etrafında sıralanan "kültür, saygı, sevgi, güven, dil, tarih, adalet, hoşgörü" kavramlarıyla birlikte din de sayılmıştır.[844]

Alevilerin temel ibadeti olan Cem'in ibadetle ilgili bölümlerde değil de 7. ve 12. Sınıf kitaplarında yer alan "İslam'da Tasavvufi Yorumlar" başlığı altında sunulması iddia edildiği gibi kitapların içeriğinin mezhepler üstü bir yapıya sahip olamadığını gösterir. Benzer şekilde 2011 yılında yayınlanan 5. Sınıf kitabında "İbadet" isimli 2. Ünite şu alt bölümlerinden oluşmaktadır:

> "1.İbadet Nedir?, 2.İbadetlerle İlgili Kavramları Öğreniyoruz (Farz, Vacip, Sünnet), 3.Niçin İbadet edilir?, 4.Başlıca İbadetler, 5.Camiyi tanıyalım, 6.Dua, 7.Güzel İş ve Güzel davranış: Salih Amel, 8.İbadetler Davranışlarımızı güzelleştirir, 9.Rabbena Duası ve Anlamı"[845]

Resim, şekil ve şiirlerle Sünni İslam içinde ibadetler anlatılmış, farklı İslam yorumlarına ilişkin kavramlara yer verilmemiştir. Yine İlköğretim 6. Sınıf kitabında "İbadet" isimli 2.Ünite Namaz İbadetine ayrılmıştır, bu bölüm ise alt bölümlerinden oluşmaktadır:

> "1.Namaz Nedir ve Niçin Kılınır?, 2.Namazın Şartları, 3.Namaza Çağrı: Ezan ve Kamet, 4.Günlük Namazlar (Beş Vakit Namaz), 5.Cemaatle Namaz, 6.Cuma Namazı, 7.Bayram Namazı, 8.Cenaze namazı, 9.Teravih Namazı, 10.Namazı Bozan Durumlar, 11.Namazın İnsana Kazandırdıkları, Okuma Metni: camiye Koşan Çocuk, 12 Kunut Duaları ve Anlamı"[846]

---

[844] Mehmet Akgül, Ahmet Kara, Abdullah Albayrak, Eyüp Koç, Abdullah Çatal, Ekrem Özbay, Turgut Çiftçi, Hüseyin Paça, Ahmet Ekşi, Ali Sacit Türker, Ramazan Yıldırım, Ortaöğretim *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf*, Devlet Kitapları, 5. Baskı, 2012, s.74.

[845] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5. Sınıf*, 4. Baskı, Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011, s. 27.

[846] Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf*, 4. Baskı, Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011, s. 29-62

Bu başlıklarda farklı İslam yorumlarına ilişkin ibadet şekillerine yer verilmemekte, bu konular ilköğretimde 7. Sınıfta, 4.Ünitede "İslam Düşüncesinde Yorumlar" başlığı altında "Tasavvufi Yorumlar" alt başlığıyla "Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik"in ardından "Alevilik-Bektaşilik" başlığı altında verilmektedir.[847] Yine Ortaöğretimde ise 12. sınıf kitaplarında "İslam Düşüncesinde Tasavvufi Yorumlar" bölümünde, "Kültürümüzde Etkin Olan Tasavvufi Yorumlar" alt başlığıyla "Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik" başlığı altında verilmektedir.[848] Bu eklemeler ders kitapların bilimsel değil Sünni İslam'a dayanan teolojik anlayışa dayanması sorununa çözüm getirmediği gibi- özellikle Alevi vatandaşlara sözü verilen- farklı İslami yorumların eksikliğini de gidermemiştir. Zira farklı yorumlar, inanç ve ibadet bağlamından uzaklaştırılarak, tarikat ve tasavvuf bağlamına çekilmiş ve Sünni bakış açısıyla anlatılmıştır. Söz konusu eklemeler sonrasında ders kitaplarına ilişkin en sert eleştiriler Alevilerden gelmiş, Alevilik hakkındaki bilgilerin Sünni İslam'ı pekiştirmek için metinlere serpiştirildiği yorumu yapılmıştır.[849]

En son 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yenilenen DKAB öğretim programları, çoğulculuğu temel alan "dinler hakkında eğitim" olmaktansa halen tek bir dinin bakış açısından yazılmış bir "din eğitimi" olma özelliği taşımaktadır. Diğer bir ifadeyle "dinimiz", "kutsal kitabımız Kuran-ı Kerim", "peygamberimiz" gibi ifadelerin sıklıkla kullanıldığı DKAB ders kitapları, belirli bir dinin ya da inancın esaslarını ve ibadetlerini benimsetme amacını taşıyan unsurlar barındırarak dersi alan tüm öğrencilerin Sünni Müslüman olduğunu varsaymaktadır. Ek olarak, diğer inançların ve dinlerin Sünni İslâm'ı temel alan bir bakış açısından aktarılması ve farklı inançların bir hiyerarşi içinde ele alınması, DKAB dersini "dinler hakkında eğitim" anlayışından uzaklaştıran başlıca sorunlar arasında yer almaya devam etmektedir.

Mevcut içeriği ile birlikte zorunlu olarak verilen DKAB dersine ek olarak 2012'de ilköğretimdeki değişiklik sonucunda ortaokullarda ve liselerde seçmeli din eğitimi dersleri de sunulmaya başlanması din eğitimine yönelik artan bir eğilime

[847]Mehmet Akgül, *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7. Sınıf*, 4. Baskı, Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011, s. 91-101.
[848] Mehmet Akgül**,** *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf,* 4.Baskı, Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011, s. 55-64
[849] Binnaz Toprak, "Din Dersinde Alevilik", *Radikal Gazetesi*, 16.12.2010, http://www.radikal.com.tr/yazarlar/binnaz-toprak/din-dersinde-alevilik-1032807/, erişim tarihi: 30.09.2016.

işaret etmektedir. Ayrıca seçmeli dersler pek çok öğrenci için- başka bir seçmeli ders açılmaması sebebiyle- zorunlu seçmeli derslere dönüşebildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun da ötesinde, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle henüz hayata geçmemiş de olsa 2014 yılında yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda DKAB derslerinin ilkokul 1, 2 ve 3. Sınıflara yaygınlaştırılması ve liselerde bu dersin iki saate çıkarılması kabul edilmiştir.

5.3.2.3.'Biz'in Hegemonik Bileşeni: Sünni İslam

Türkiye'de cumhuriyetin kurucu unsurlarından biri olan laiklik ilkesine dinin sistemin dışında tutulmasından farklı olarak İslam'ın devlet tarafından kontrol edilmesi ve yeniden yorumlanması anlamında sosyal bağı ve milliyetçi ruhu kuvvetlendirici bir işlev atfedilmiştir. Devletin dini kontrolüne imkan sağlayan 'Türkiye'ye özgü laiklik', 1980 darbesi sonrası yine toplumdaki sosyal bağı ve milliyetçi ruhu kuvvetlendirmek amacıyla İslam'a daha fazla öncelik veren bir hale dönüşmüştür. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, 1980'de zorunlu bir ders olarak ilk ve ortaöğretim müfredatına girmesi bu dönüşümün bir ürünüdür. 1980'den itibaren içeriği zaman zaman değişse de, dersi İslam öğretisini temel alan bir "din dersi" yapan Türk-İslam Sentezi anlayışı aynı kalmıştır. Fakat 2000'li yıllar AK Parti iktidarı dönemi DKAB ders kitaplarını önceki yıllara göre ayırt edici kılan kitaplardaki Sünni İslam vurgusunun daha da belirginleşmiş olmasıdır. İslam dışındaki dinlere ve Sünnilik dışındaki mezheplere ayrılan bölümlerin 2000'li yıllarda önceki yıllara göre daha çok sınırlandırıldığı görülür. Gerek müfredat reformu gerekse Alevi Çalıştayları sonrası hazırlanan yeni DKAB müfredatında "farklı İslam yorumları"nı içeren yeni ünitelerin eklenmesi bile, güçlenen Sünni İslam vurgusunu azaltmamıştır. İslami terminolojinin gündelik hayat içinde kullanımı, ahlakın İslam ile özdeşleştirilmesi ve bilimsel konuların ve fiziksel kuralların İslam inancı ile açıklandığı örnekler dersin çok bariz biçimde öğrencilere İslami inanış ve yaşam biçimini içselleştirmeleri doğrultusunda dizayn edildiğini ortaya koyar. Ayrıca Türk kültürü ile İslamiyet'in uyumu önceki kitaplardakinden daha fazla vurgulanarak Türk kültürünün temeli adeta İslam üzerine kurulmuş, dolayısıyla milli kimlikte İslam unsuru önceki yıllardakinden daha ayrıcalıklı bir konuma yükseltilmiştir.

2000'li yıllar DKAB ders kitaplarında dikkat çeken bir başka unsur ise laiklik tanımının din ve siyasetin ayrılmasından daha çok inanç özgürlüğü üzerinden tanımlanmasıdır. Bu tanım, imparatorluktan kalan eski kültürel kodları ortadan kaldırarak, yeni cumhuriyetin vatandaşlarına kimlik kazandırmayı amaçlayan modernleştirme projesinin bir parçası olarak ortaya çıkan Kemalist laiklik tanımından farklıdır. Her ne kadar bu durum, dini baskılamak ve kontrol etmekten dini özgürleştirmeye doğru bir yol alınması anlamında demokratik bir süreci çağrıştırsa da ders kitaplarının bütününe bakıldığında sözü edilen özgürlüğün sadece Sünni İslam'a, diğer din, mezhep ve var oluş biçimlerini yok sayma pahasına tanındığı görülür. Bu da inanç özgürlüğünün güvencesi anlamında laiklik ilkesinin Türkiye'de ciddi biçimde gerilediği ve kriz içinde olduğu anlamına gelmektedir. Bunda Türkiye'de dinin hiçbir zaman bireysel bir mesele olarak addedilmemesi ve devletin beka arayışının bir aracı olagelmesinin etkisi vardır. Bu sürecin sonucunda, Türkiye'de vatandaşlık ahlakında İslam, cumhuriyetin kuruluşundan beri farklı oranlarda ve farklı biçimlerde hep var olmuştur, fakat bugün milli kimlikteki "biz" her zamankinden daha fazla ve daha ötekileştirici biçimde Sünni-İslami odaklı olmuştur. Bu çerçevede Türkmen, Kemalist dönemle bir ortaklığı da vurgular biçimde, AK Parti döneminin ayırt edici özelliğinin Kemalist İslam'ın yeniden İslamlaşma çerçevesinde yeniden yorumlanması olduğunu ifade eder.[850]

AK Parti hükümetinin vatandaşlığı öncelikli olarak Sünni Müslüman bir kültürel kimlik şeklinde algılaması yani 'ideal vatandaş'ının öncelikli olarak Sünni Müslüman olması, pek çok demokratikleşme adımının bu hedefe yönelik olarak atılmasını beraberinde getirmiştir. Örneğin, azınlık ve birey hakları arasında din (İslam) ile ilgili olanlar AK Parti hükümetinin duyarlı olduğu öncelikli konular olarak öne çıkmıştır. Bu anlayış AK Parti'nin özellikle 2002-2007 yılları arasındaki ilk hükümet döneminde hayata geçirdiği demokrasiyi ve özgürlükleri geliştirmeye yönelik hamlelerinin giderek daha çok kendi hedef kitlesini gözeten çoğunlukçu bir pratiğe dönüşmesi sonucunu doğurmuştur. Tam da bu sebeple partinin özgürleşme ve demokrasi söylemine ve bu alanda özellikle ilk iktidar döneminde gerçekleştirilen reformlara rağmen farklı kimlikleri içeren, çoğulcu liberal bir vatandaşlık anlayışı hayata geçirilmemiştir. Soyarık-Şentürk, bu dönemde hükümetin insan hakları ve

[850] Buket Türkmen, "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, Vol. 29, No.3, Duke Univesity Press, 2009, s.391.

azınlık hakları konularında dünyadaki eğilimlere paralel biçimde birtakım vaatlerde bulunduğunu fakat ortaya pek de fazla bir kazanım çıkmadığını, zira uygulamada yapılanın nüfusu din hatlarına göre bölen Osmanlı İmparatorluğu'nun mirasından farklı olmadığını savunur.[851] Kürt meselesinde haklar temelli demokratik bir yaklaşımdan ziyade "ortak din" üzerinden dini-muhafazakar bir yaklaşımla sorunların çözümüne gidilmesi bunun bir örneğidir. Söz konusu liberal-demokratik söylemin daha çok meşruiyet kazanma kaygısı temelinde şekillenmesiyle paralel olarak partinin bu değerleri içselleştirmediği ve ilk hükümet döneminden beri milliyetçi-muhafazakar bir kimliğin izlerinin görüldüğü öne sürülebilir. Zira ikinci iktidar dönemiyle birlikte meşruiyet kaygısı azaldıkça AK Parti, seçmen tabanının çoğunluğunu harekete geçirmeye yönelik muhafazakar-ulusal değerler temelinde yaptığı vurguları artırarak otoriterleşmiştir. 2007 sonrasında AK Parti özgürlükler konusundaki duyarlılığını daha açık biçimde İslami konularda yoğunlaştıran, çoğunlukçu bir demokrasi anlayışına yönelmeye başlamıştır. Bu politikanın izleri siyasi ve sosyal alanda hükümetin medyayı kontrol etmesi üzerinden, televizyon kanallarının yayınlarının İslamlaşması, muhalif medyaya baskı uygulanması, parti yanlısı girişimcilerin büyük gazete ve televizyon kanallarını satın almalarının sağlanması gibi politikalardan, dış politika alanında yayılmacı pan-İslamcılık anlayışının benimsenmesine[852] kadar çeşitli alanlarda görülür. Dolayısıyla meşruiyet kaygısı ortadan kalkıp iktidarını sağlamlaştırdıkça İslamcı kimliğini çeşitli politika alanlarında belirginleştirerek yukarından aşağıya İslamı dayatmak anlamında otoriterleşen bir eğilim söz konusudur.

5.4. Ulus-Kimliğin Yeniden Dizaynı Esnasında: Eğitimde Dinselleşme

AK Parti 2002'de iktidara gelmesini izleyen üç yılda barındırdığı demokratikleşme ve özgürleşme imkanlarını 2007 seçimleri itibariyle giderek daha az önemsemesine paralel olarak, muhalif tüm kesimleri çeşitli biçimlerde ötekileştirerek ulus kimliği yeniden dizayn etme çabasına girmiştir. İlk iktidar yıllarındaki özgürleştirici tutum, meşruiyet krizi aşıldıktan ve iktidar sağlamlaştırıldıktan sonra yerini toplumu ahlaken biçimlendirmeye yönelik politikalara bırakmıştır. Bu anlamda AK Parti'nin ilk yıllardaki demokrasi ve

[851] Nalan Soyarık-Şentürk, "AKP'nin Vatandaşlaştırma Projesi: Nereye?", a.g.e., s.139- 157.
[852] Behlül Özkan, "Yeni-Osmanlıcılık ve Pan-İslamcılık", *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*, s. 417-451.

özgürlüklerin genişletilmesi yönündeki tutumunun taktiksel-faydacı mahiyette olduğunu, diğer bir deyişle iktidarını genişletmeye dönük olarak farklı toplumsal kesimleri kendi projesine eklemlemek için kullandığı bir hegemonya stratejisi olarak değerlendirilebilir. Yıldırım'a göre liberal kesimlerin desteği ile "eski rejimin" AK Parti'nin devletleşmesini önleyen kurumları tasfiye edildikten sonra, özellikle liberal solun ideolojik yeniden üretim konumundan düşürülmesi bu grubun hegemonya stratejisindeki işlevini tamamlaması şeklinde değerlendirilebilir [853]. Nitekim AK Parti, Ergenekon davaları sürecini "darbeler, statüko ve vesayet ile mücadele" şeklinde sunarak liberallerin desteğini kazanmış ve kendisine karşı kurulabilecek olası bürokratik-askeri bir ittifakın önüne geçmiştir. Fakat siyasi davalarla ordunun pasifleştirilmesi ne vesayetçi anti-demokratik zihniyetin ne de militarizmin tasfiyesi anlamına gelmiştir.

Bazı düşünürler ise söz konusu hegemonya projesinin 'yeni' bir otoriterliğe yol açtığını savunurlar. Bora'nın ifadesiyle, demokrasinin gelişmesinin milletle devlet arasındaki soğukluğu gidereceğini vaat eden "milli iradeci popülizm", ordunun itaatinin de sağlandığı güçlü iktidar tablosundan artık "milletiyle barışık" sayılan devlet adına bir otoriteryanizm çıkaracaktır. [854] Somer ise bir rejim değişikliğine işaret eder biçimde 2000'li yıllarda gerçekleşen dönüşüme modern Türkiye tarihselliği içinde ayırt edici bir anlam atfederek "eski otoriter rejim" ve "yeni otoriter rejim" kavramsallaştırmalarını kullanır. Somer'e göre, "muhafazakar, kişiselleştirilmiş sosyal neoliberalizm" olarak adlandırılabilecek yeni refah modeli, kurumsallaşmış haklardan ve kişiselleştirilmemiş devlet kurumlarından çok hayır ağlarına, belli bir partiye ve belli kişilere dayanan yapısı ile yeni bir devlet-toplum ilişkisine dayanmaktadır. [855] Parti-devlet özdeşleşmesi üzerinden demokratik kurumların zayıflatılması ile ortaya çıkan kişiselleştirilmiş yeni devlet-toplum ilişkisi sonucunda yeni otoriterleşme Türkiye'nin geçmişte tecrübe ettiği otoriter yönetimlerden daha baskıcı olma potansiyeli taşımaktadır.[856]

AK Parti'nin ilk iktidar yıllarında belli oranda da olsa özgürleştirici bir eğitim politikası uygulamasına rağmen zaman içinde giderek artan biçimde toplumu ahlaken

[853] Deniz Yıldırım, "1980 Sonrasında Liberal Sol Akımın Gelişim Çizgisi", *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*, Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım, Siyasal Kitabevi, Nisan 2016, s.200-201.
[854] Tanıl Bora, *Cereyanlar: Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2017, s.479.
[855] Murat Somer, "Understanding Turkey's democratic breakdown: old vs. new and indigenous vs. global authoritarianism", *Southeast European and Black Sea Studies*, ISSN: 1468-3857, 1 November 2016,, s.10.
[856] A.g.e., s.3.

biçimlendirmeyi amaçlayan politik yönelimi eğitimde dinselleşmeyi beraberinde getirmiştir. Bu durum AK Parti'nin yönetim felsefesinde Milli Görüş ile bağını kopardığını açıklamasına rağmen, onun yukarından aşağıya İslamlaştırmayı öngören zihniyeti ile benzerlik taşır. 1990'larda yaptığı bir analizde Milli Görüş'ün 'anti'si olduğu Kemalizmin vesayetçi zihniyetini yeniden ürettiğini savunan Çınar'ın analizinin[857] AK Parti döneminde de geçerli olması AK Parti'nin otoriter siyaset tarzı anlamında 'geleneği' bozmadığına işaret etmektedir. Bu bölümde AK Parti döneminde eğitimde İslamlaşmayı çarpıcı biçimde ortaya koyan örneklere yer verilecektir.

5.4.1. 100 Temel Eser: Eğitim Politikalarında Bir Örnek Olay

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004'de ortaöğretim öğrencilerine yönelik[858], 2005'te ise ilköğretim öğrencilerine yönelik[859] 100 Temel Eser konulu genelgeler aracılığıyla iki tane kitap listesi açıkladı. Bu listeler ile "*ilköğretimden orta öğretime bütün öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatının klasikleşmiş önemli eserleri ile doğrudan karşılaşması"* amacı ifade edilmiştir. Genelgelere göre, *"bu eserler, öğrencileri dilimizin, edebiyatımızın klasik hâle gelmiş örnekleriyle tanıştıracak, onlardaki dil ve muhteva zenginliğini kavramaları sağlayacak, böylece günümüzde gelinen noktayı görmelerini temin edecek, onlarda edebiyat ve kültür tarihi fikrini oluşturacaktır. Dil ve millet varlığı arasındaki bağı da anlamalarını sağlayacak, sosyal ve kültürel değişmeleri görmelerine yardımcı olacaktır."* Her iki genelgede de "yakın gelecekte okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi zengin bir toplum haline gelme" hedefine yönelik olarak 100 Temel Eser'in işlevi şu şekilde belirtilmiştir:

> "Aynı eserleri okumuş, o eserlerdeki dil varlığı ile duygu ve düşünce zenginliğini fark etmiş, hatta özümsemiş bireylerden oluşan toplum, hiç şüphesiz daha hoşgörülü, daha paylaşımcı, kültür seviyesi yüksek, bağımsız ve demokratik düşünce kabiliyeti kazanmış bireylerden oluşacaktır."[860]

100 Temel Eser listeleri çeşitli boyutlarıyla kamuoyunda çokça tartışılmıştır. Öncelikle 100 Temel Eser listelerinin kamuoyuna ilanından sonra isim ve hazırlık ile ilgili çeşitli eleştiriler ortaya çıkmıştır. Birincisi, listelerin 100 kitap ile

[857] Menderes Çınar, "Postmodern Zamanların Kemalist Projesi", *Birikim Dergisi*, Sayı:91, 1996.
[858] Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'nın yayınladığı, 19/08/2004 tarih ve PK.0.03.01.00/3126 sayılı Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi.
[859] Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı, 04/08/2005 tarih ve B.0.08.İGM.0.08.04.01/360/8081 sayılı İlköğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi.
[860] A.g.e.

sınırlandırılmasına ilişkindir. Temel eserler listesinin adında yer alan 100 sayısı ile sınırlandırılması, bu kitaplardan başka bir kitabın okunmasına gerek olmadığı algısı veya bu kitapların zorunlu olarak okunması gereken kitaplar gibi sunulması öğrencide özgür düşüncenin geliştirilmesinin önünde bir engel teşkil etmektedir.[861] Ayrıca, Türkiye ve dünyadan klasik eserlerden oluşan kitapları öğrencilerin okumasının özendirilmesi olumlu bir eğilim olmakla birlikte genelgede belirtilen "*okuma alışkanlığı kazandırmak bu sayede ortak duygu ve bilinci oluşturmak"* amacı standartlaşmayı dolayısıyla özgür düşüncenin gelişimini engelleyici bir yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Eğitim-Sen'in 100 Temel Eser ile ilgili raporunda, sayıların kutsallaştırıldığında düşünce kalıplarının oluştuğu, bu uygulamayla 100 kitap okunduğunda işlerin yolunda gideceği zihinlere yerleşeceği ve sayıların çocuğun karşı koyma güdüsünü harekete geçirerek okuma alışkanlığının tohumları atılırken onu kitaptan uzaklaştıracağı belirtilmiştir. [862] Bu anlamda 100 Temel Eser uygulamasıyla aynı kitapları okutma düşüncesi öğrencileri belli kalıp düşünce ve duygular etrafında birleştirme anlayışına hizmet eder. Diğer yandan, seçilen kitapların hangi noktada "ortak duygu ve bilinci oluşturacağı" meselesi net değildir. Zira kitap listeleri herhangi bir ön hazırlık olmadan, hangi değerleri ve duyguları aktardığı somut olarak tespit edilmeden, hatta bazı kitaplar için başlıkları belirleyip metinleri belirlemeden kamuoyuna sunulmuştur. İlköğretimin 5, 6, 7 ve 8. sınıfları için okunacak kitap listesi genelgesinde, listenin öğretiminin yönetiminde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilip okutulması ve günde 30 dakikalık okuma saati uygulaması dışında hiçbir ölçüte yer verilmemiştir. Bu anlamda soyut bir okuma alışkanlığı vurgusuyla, kitapların nasıl bir yöntemle okunacağı detaylı bir biçimde belirtilmeksizin listeler ortaya atılmıştır. İki ayrı 100 kitaplık listelerde yer alan kitapların hangi ölçütlere göre seçildiği de belli değildir. İki listedeki kitapların hangi nitelikleriyle seçildiği belli olmadığı için, kitapların genelgede sözü edilen çocuklarda ve gençlerde ne şekilde "okuma alışkanlığı kazandıracağı " ve " ortak duygu ve bilinci" oluşturacağı belirsizdir.

Özellikle "Seçmeler" şeklinde kurgulanan kitaplarda bütün tercihin yayınevlerine bırakılması beraberinde bir kargaşayı getirmektedir. Mesela Duru Yayınları ve Timaş Yayınları'ndan çıkan *Anton Çehov'dan Seçme Hikayeler* isimli

[861] 100 Temel Eser Raporu, Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi, Ocak 2009, s.10.
[862] "100 Temel Eser Niçin Temel Eser Değil?", Eğitim-Sen, Mayıs 2009, s.6.

eserlere bakıldığında, her iki yayınevi tarafından basılan kitaplarda ortak hiçbir hikayenin bulunmaması dikkat çekmektedir. Timaş Yayınları'ndan çıkan kitapta[863] toplamda on üç hikaye bulunmasına rağmen Duru Yayınları'ndan çıkan kitapta[864] sekiz hikaye mevcuttur. Timaş Yayınları'nın çıkardığı kitapta adalet, özlem, yanlış anlaşılma, menfaat, disiplin, ölüm korkusu, hayal kırıklığı ve sabır gibi temalara yer verilirken Duru Yayınları'nın çıkardığı kitapta arkadaşlık, evlat acısı, hırs, doğa, macera ve yoğunluk gibi temalara yer verilmiştir. Her iki kitapta ortak olarak yalnızca pişmanlık ve aile sevgisi temaları işlenmiştir. Benzer biçimde *Mesnevi'den Hikayeler* isimli eserin de Timaş[865] ve Duru[866] yayınevleri tarafından baskısı yapılmıştır. Bu eserler incelendiğinde de tema ve mesaj konusunda farklılıklar göze çarpmaktadır. Seçmeler şeklinde kurgulanan eserlerde hangi metinlerin kullanılacağının bilinmemesinin yanı sıra eserlerin pek çoğunda görülen yazım ve noktalama yanlışları da 100 Temel Eser seçkisinde belirgin bir şekilde göze çarpan sorunlardandır.

İlk olarak ortaöğretime yönelik 2004'de yayınlanan genelgede okuma listesinin ne şekilde ve kimler tarafından hazırlandığına dair bir bilgi yer almamakta, bundan bir sene sonra yayınlanan ilköğretime yönelik genelgede ise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından *"çocukluk ve ilk gençlik dönemi edebiyatı üzerine uzman kişilerin yaptığı araştırmalar sonucu belirlenmiş eser isimleri esas alınarak"* 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için bir liste oluşturulduğu ifade edilmektedir. Fakat listelerin hazırlık aşamasında genelgelerde belirtilenin aksine konunun uzmanı akademisyenlere ve ilgili sivil toplum örgütlerine danışılmamıştır. Bakanlık listenin oluşturulması için görev verdiği komitenin seçtiği kitapları uygun bulmamış, bu sebeple komite üyeleri (Gülten Dayıoğlu, Fetih Erdoğan, Mevlana İdris Zengin, Prof. Dr. Nilüfer Tuncer, Prof. Dr. Mübeccel Gönen, Hasan Güleryüz) istifa etmişlerdir. MEB, komitenin kitap önerisini öncelikle yaşayan yazarlara yer verdiği için ve okuma programının hazırlanmasını esas aldığı için kabul etmediğini açıklamıştır. Halbuki, komiteye görev verirken bakanlık, yaşayan yazarların eserlerinin listeye alınmaması gerektiği konusunda komiteye bilgi vermemiştir. MEB Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulu başkanı Mustafa Ruhi Şirin, Bakanlığın 100 Temel Eser listelerinin eğitim bilimciler, çocuk ve ilk gençlik edebiyatı uzmanları tarafından hazırlandığı algısına

[863] Anton Çehov, *Seçme Hikayeler,* İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
[864] Anton Çehov, *Anton Çehov'dan Hikayeler*, İstanbul: Duru Yayınları, 2010.
[865] Mevlana, *Mesnevi'den Hikâyeler,* İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.
[866] Mevlana, *Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler,* İstanbul: Duru Yayınları, 2010.

yol açan açıklamalar ve görüşlerinin doğru olmadığını ifade eder ve süreci şöyle anlatır:

> "Türkiye'de çocuklara ve gençlere temel eserlerin-klasiklerin okutulması çok sık gündeme gelmiş konulardan biridir. 2004 yılında, önce ortaöğretim, ardından da ilköğretim öğrencilerine önerilecek kitaplar konusu gündeme getirilmişti. Millî Eğitim Bakanlığı, amacı, 'öğrencilere ve topluma okuma alışkanlığı ve zevki' kazandırmak, kendi diline, edebiyatına, kültürüne, birikimine ve kimliğine yönelmek olan bu girişimi başlatmış oldu. Konu, daha çok, kitap listeleri üzerinden tartışıldı ve eleştirildi ise de Bakanlık, ortaöğretim için amacını ve yöntemini belirlemeden 100 Temel Eser listesini açıkladı. Otuz beş kişiden oluşan komisyonun ilk ve tek toplantısına çoğunluk sağlanamadığı ve müzakere sonunda ikinci toplantıya karar verildiği halde, toplantı yapılmadan, birkaç öneri taslağı dikkate alınarak Bakanlık yetkilileri listeyi oluşturmuş oldu."[867]

> "Millî Eğitim Bakanlığı, okuma programına kaynaklık edecek ve Türkçe ders kitaplarına alınacak metinler için çocuk edebiyatı öneri listesi hazırlanması görevini o tarihte Başkanlığını yaptığım MEB Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulu'na vermişti. Bakan imzasıyla 130 kişi ve kuruma gönderilen mektupta 100 Temel Eser ifadesi yer almadığı gibi, eser sayısı da belirtilmemiştir. Kurulumuza gönderilen görüşler de dikkate alınarak; 4700 eser arasından Türkçe ve edebiyat öğretimi ve eleştirel okumaya katkı vereceği düşünülen; çocuk gerçekliğine ve çocuğa göre ilkesine uygun 123 kitap seçildi. MEB Çocuk Yayınları Danışma ve yayın Kurulu'nun bu yaklaşımı ilgili tutanakta şu şekilde yer aldı: Kurulumuz, öğrencinin anlama ve anlatım becerilerini geliştirmek, okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak amacıyla, Türk ve Dünya edebiyatından dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri yüksek seçkin örnekler arasından 7 ana başlık altında (okulöncesi- ilk kitaplar, masal, şiir, hikâye, roman, diğer edebî türler ve dünya edebiyatından) 123 kitaplık, İlköğretime Yönelik Okuma Programı İçin Kitap Öneri Listesi hazırladı. Kurulun dil, içerik, edebiyat, sanat ve estetik temel ölçütüne, öncelikle çocuk gerçekliğine, çocuk özne için yazılmış ve çocuğa göre ilkesine uygun kitaplar arasından hazırladığı 123 kitaplık öneri listesi, öncelikle yaşayan yazarlara yer verdiği ve okuma programının hazırlanmasını esas aldığı için kabul görmedi."[868]

Komite üyelerinden Gülten Dayıoğlu da süreci şöyle ifade etmiştir:

> "MEB danışma kuruluna İlköğretimde Yüz Temel Eser listesi hazırlama görevi verilirken, listeye yaşayan yazarların alınmaması konusunda, yazılı ya da sözlü olarak, hiç açıklamada bulunulmadı. Bulunulsaydı, daha işin başında, çağdaş Çocuk ve Gençlik Edebiyatını ve dolayısıyla yaşayan yazarları yok sayan bir liste hazırlamaya girişilmezdi. Bu liste hazırlanırken, 4700 kitap, kurul üyeleri tarafından, büyük bir özveriyle okunup tarandı. Bu emek ve çabaya karşın, MEB söz konusu listeyi, beş ay sürüncemede bıraktıktan sonra, hangi amaç ve ilkelere yönelik olarak ve kimler tarafından hazırlandığı belli olmayan, bir başka listeyi, kamuya açıklayıp yürürlüğe koydu".[869]

---

[867] Mustafa Ruhi Şirin, "Öğretmenim Kral Hala Çıplak", *Radikal Gazetesi*, 24.08.2006, http://www.radikal.com.tr/yorum/ogretmenim-kral-hl-ciplak-789693/, Giriş Tarihi: 11.05.2016.

[868] Mustafa Ruhi Şirin, "İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser" başlıklı basılmış bildiri, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (4-6 Ekim 2006), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 2007, s.96.

[869] Gülten Dayıoğlu'nun 100 Temel Eser'e İlişkin Açıklaması, *Hürriyet Gazetesi*, 25.08.2006, http://ceviribilim.com/?p=306, erişim tarihi: 25.05.2006.

Alıntıda bahsedilen yaşayan/vefat etmiş yazar ayrımı listelere ilişkin eleştirilen konulardan bir diğeridir, çünkü "seçim zorluğu" ötesinde nesnel bir temele dayanmamaktadır. Zira her iki genelgede de hayatta olan yazarların eserlerinin "tercih yapma zorluğu" gerekçesiyle listelere eklenmediği belirtilmektedir. MEB Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci de sınır koyma zorunluluğu sebebiyle sadece vefat eden yazarların eserlerine yer verildiğini ifade eder:

> "Sınır koyma açısından karşılaşılacak sıkıntılara çözüm getirmenin zorluğu göz önüne alınarak yaşayan yazarlarımız liste dışında tutulmuştur. Bu tutum onların okunmayacağı anlamına gelmez. Esasen hayattaki birçok yazar ve şairimiz ders kitaplarına girmiş, onlardan alınan örneklerle müfredat olgunlaştırılmıştır."[870]

Her ikisi de dönemin Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik imzalı genelgelerin ortaöğretime yönelik olanın ekinde yer alan listedeki 100 kitaptan 76 tanesi Türk edebiyatına ait eserlerden oluşurken, dünya edebiyatına ait 24 esere yer verilmiştir. İlköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan listede ise 71 eser Türk edebiyatına, 29 eser ise dünya edebiyatına aittir. İlköğretim için hazırlanan 100 Temel Eser'de sonradan Antoine de Saint Exupery'nin *Küçük Prens* ve İbrahim Zeki Burdurlu'nun *Anılarda Öyküler* isimli eserleri çıkarılmıştır. Bunların yerine *Mehmet Akif Ersoy'dan Seçmeler* ve *Necip Fazıl Kısakürek'ten Seçmeler* eklenmiştir. 29 Nisan 2008 tarihli genelge ile de *Anayurt Oteli* listeden çıkarılmış, yerine Tarık Buğra'nın *Osmancık* adlı eseri eklenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 100 Temel Eser listelerini hazırlarken Talim ve Terbiye Kurulu'nu hiçbir aşamada sürece dahil etmemesi de tartışma konusu olmuştur. Dede 100 Temel Eser'in, son yıllarda iktidarın oluşturduğu kadrolar ve çıkardığı yönetmelik ve genelgelerde eğitime müdahalenin örneklerinden biri olarak denetimin ortadan kaldırılmasıyla uygulanabildiğini belirtmiştir. Ders kitaplarının içeriğinde bilimsel olmayan ve İslami motiflerin artmasının da bunu kanıtladığını öne süren Dede'ye göre 100 Temel uygulaması da 2003'te yapılan yasal değişikliğin bir sonucudur.[871] Yani 100 Temel Eser'in, 2003 yılında yapılan bir değişiklikle 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, kaynak eğitim araçlarının Talim Terbiye Kurulu'nun onay alınmasını zorunlu kılan maddesinin ortadan kaldırılması sonrasında oluşturulması da dikkat çekici bir detaydır.

---

[870] Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci ile 100 Temel Eser Listeleri Üzerine Söyleşi, Söyleşi: Çağrı Gürel, Çocuk Vakfı 100 Temel Eser Raporu, s. 66.

[871] Zeynep Dede, *100 Temel Eser Tartışması*, İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 2007, s.27.

100 Temel Eser ile ilgili olarak en az hazırlık aşamasına ilişkin olanlar kadar eserlerin içeriğine ilişkin önemli sorunlar da mevcuttur. İlköğretime yönelik 100 Temel Eser konulu bakanlık genelgesinde eser listesinin uzmanlar tarafından oluşturulduğu iddiasıyla çelişir şekilde *"seçilen eserlerin, çocukluk ve ilk gençlik çağında olan öğrencilere seslenmekten uzak olup olmadığı noktasında bazı tereddütler olabilir"* ifadesi yer almaktadır. Söz konusu ifade eleştirileri bertaraf etme amacı taşır görünse de ilköğretime yönelik 100 Temel Eser listesindeki özellikle Türk edebiyatına ait kitaplar, ilköğretim öğrencilerine değil, yetişkinlere yönelik olduğu gerekçesiyle çokça eleştirilmiştir. Seçilen kitapların çoğu çocuğun kavram dünyasına hitap edecek nitelikte değildir, kitaplarda öğrencilerin anlayamayacağı cinsten pek çok kelime mevcuttur. Oysa çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli kıstas kitabın dili ve anlatımıdır. 100 Temel Eser Seçkisi içinde olan eserlerin önemli bir kısmı yıllar öncesinin çocuk okuruna ya da yetişkin okura seslenmektedir. Pek çoğunun yazılmasının üzerinden uzun bir süre geçmiş, dillerini anlamak çocuklar açısından zorlaşmıştır. Yılmaz, ilköğretim öğrencileri için önerilen listedeki ilk 63 yapıtın tamamına yakın kısmı ne dil ne de pedagojik açıdan 9-14 yaş grubundaki çocuklara uygun olduğunu ifade eder.[872] Benzer şekilde, Şirin listedeki kitapları hem öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı hem de klasik kitap niteliğinde olmamaları sebebiyle eleştirir:

> "İlköğretim okulları için belirlenen okuma kitapları, içerikleri bakımından temel-klasik eser özelliğine de sahip değildir. Listede yer alan 23 dönem kitabı (Ömer'in Çocukluğu, Vatan Yahut Silistre, Gulyabani, Altın Işık, Yalnız Efe, Hep O Şarkı, Peri Kızı İle Çoban Hikâyesi, Uluç Reis, Damla Damla, Bağrıyanık Ömer, Domaniç Dağlarının Yolcusu, Akın, Bitmeyen Gece, Barbaros Hayrettin Geliyor, Eşref Saati, Tiryaki Sözler, Falaka, Bir Gemi Yelken Açtı, Ülkemin Efsaneleri, Miskinler Tekkesi, Tanrı Misafiri, Bir Küçük Osmancık Vardı, Yankılı Kayalar) konu, içerik ve anlatım bakımından yetişkin bakışına ve yetişkin dil dizgesine göre yazılmış kitaplardır. Bu kitaplar arasında dili ve içeriği nedeni ile çocukların duygu ve düşünce sağlığına uygun olmayan (Gulyabani, Tiryaki Sözler, Miskinler Tekkesi, Tanrı Misafiri gibi) eserler de vardır.(…)100 Temel Eser listesinde yer alan yerli kitapların hiçbiri okumayı öğreten ve sevdiren ilk okuma kitabı özelliğini taşıyan kitap değildir. (…) Listedeki kitaplara okumayı öğretecek kitap işlevi yüklenmesi, yeni filizlenmeye başlayan çocuk ve gençlik edebiyatımızı dışlayıcı bir yaklaşım olduğu gibi, İlköğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser listesini hazırlayanlar, Türk çocuk ve gençlik edebiyatı birikimini de dikkate almamıştır."[873]

[872] Nilay Yılmaz, "100 Temel Eser ve Yasak Elmalar", *Radikal Gazetesi*, 31.07.2005, http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=4918, erişim tarihi: 24.05.2016.
[873] 100 Temel Eser tartışması, ÇYDD, s. 72-3

Bu değerlendirmeler dikkate alındığında, çocukların okuma alışkanlıklarının olmadığından hareket eden 100 Temel Eser uygulaması, çocuklara yaşlarıyla uyumsuz, dili ve içeriği bakımından ağır metinler yükleyerek onları okumadan daha da uzaklaştırma riski taşımaktadır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2007'de yaptırdığı Öğrencilerin Okuma Düzeyi Araştırması'na göre, her iki 100 Temel Eser genelgeleriyle amaçlanan sonuçlara ulaşılamadığı sonucu ortaya çıkmıştır.[874] Çocuk Vakfı Raporu'na göre, 100 Temel Eser uygulaması, *"okuma alışkanlığı kazandırmaktan uzak, niteliği dışlayan, buyurgan, soyut, büyüme, gelişme ve yaş düzeylerini dikkate almayan, çocuklara ve ilk gençlik dönemindeki öğrencilere edebiyatla okuma alışkanlığı kazandırmaktan yoksun"*[875] bir uygulamadır.

Dünya edebiyatından uyarlanan çocuk klasiklerindeki en önemli sorun ise uyarlama esnasında yayınevleri tarafından kitapların içeriklerinin değiştirilmesi, dini içerik ve anlam sapmasına yol açan örneklerin ortaya çıkmasıdır. Denetime tabi olmadan basılan kitaplarda yayınevleri tarafından ünlü yazarların hikayeleri "İslami" bir karaktere büründürülmüştür. Dünya edebiyatından seçilen eserlere ilişkin dikkat çekici bir diğer nokta ise, hiçbirinin çevirmen adının belirtilmemiş olmasıdır. İlköğretimde 29, orta öğretimde 27 dünya klasiğinin çevirmen ve yayınevi adı belirtilmeden açıklandığı için toplam 56 kitabın, özgün bağlamı ve kurgusu bozularak hazırlama ve uyarlama yoluyla yayınlanması sonucu eser tahrifine ve telif ihlaline neden olunmuştur. Sonuçta, dünya edebiyatından seçilen ve çevirmen adı verilmeden açıklanan kitapların tamamına yakını ise, asıl metnin anlam ve içerik kurgusu bozularak hazırlanan kitaplardan oluşmuştur.[876] Örneğin Damla Yayınevi tarafından çıkarılan Carlo Collodi'nin Pinokyosu, acıkınca şunları söylemektedir: "*Bana ne olursunuz biraz ekmek verin... Allah rızası için*."[877] Kitabın Tekerlemeler bölümünde ise şöyle denmektedir:

> "Benim elim değil / Fadime anamın eli / El benden sebebi Allah'tan / Okumak benden, şifa Allah'tan / Elemtere fiş, kem gözlere şiş / Bir daha nazar değmez inşallah."[878]

[874] 100 Temel Eser Raporu, Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi, Ocak 2009, s.12.
[875] A.g.e., s.13.
[876] 100 Temel Esere İslami Makyaj, *Hürriyet Gazetesi*, 20.08.2006, http://www.hurriyet.com.tr/100-temel-esere-islami-makyaj-4947734, 20.08.2006, erişim tarihi: 11.05.2016.
[877] Carlo Collodi, *Pinokyo*, Damla Yayınevi, 2006, s.23.
[878] A.g.e., s.77.

İlerleyen sayfalarda Pinokyo şunları söylüyor: "*Ben eskiden ne kadar komik bir haldeymişim. Şimdi ise Allah'a şükürler olsun ki, gerçek bir çocuğum".*[879] Alexander Dumas'nın "Üç Silahşörler" kitabının bir bölümünde ise Aramis'in yanına gitmek isteyen Dartanyan'ı bir kadın durdurur ve şöyle der: "*Onu şu anda göremezsiniz. Yanında din adamları var. Hastalığından sonra hidayete erdi.*"[880] La Fontaine'den Seçmeler kitabının bir sayfasında balıkçı "*Ya nasip*!" diyerek oltasını denize atarç Balıkçının tuttuğu balıkları kapan tilki, balıkçıya, seslenerek şunları söyler: "*Allah yolunuzu açık etsin. Haydi bana eyvallah.*" [881] Mark Twain'in ünlü eseri Tom Sawyer'de ise Tom, elindeki kağıtlarda yazan duaları ezberlemeye çalışır. Hediye almak için yarım saatte bütün duaları ezberliyor.[882] Johanna Spyri'nin yazdığı Heidi'de ise şu diyalog[883] geçer:

> "Bayan Sesasman: Yavrum neden mutsuz olduğunu bana söyler misin? Hala aynı konu için mi üzülüyorsun?
> Heidi: Evet efendim.
> - Peki bu konu için dua ediyor musun? Allah'tan yardım istiyor musun?
> - Bilmiyorum bunun bir faydası olur mu?
> - Olmaz mı, dua etmek insanı rahatlatır.
> - İyi öyleyse, dua etmeye devam et."

Nehir Yayınları'nın 45 kitaptan oluşan setinde de Pinokyo'nun marangoz babası Gephetto'nun ismi Galip Dede, Heidi'nin dedesi Alm'in ismi de Alp olarak değiştirildiği görülür. Eleanor Porter'in Pollyanna'sının 41. sayfasında Pollyanna ile Bay Pandleton arasında şu diyalog[884] geçer:

> "- Bildiğim tek şey kıyamete kadar yatacağım.
> - Yo kıyamete kadar yatamazsınız. Yani Kutsal Kitap'ta yazdığına göre kıyamet hiç beklemediğimiz bir anda kopabilir. Ama ben inanmıyorum. Yanlış anlamayın kıyametin kopacağına inanıyorum. Sadece hemen kopacağına inanmıyorum."

Necdet Neydim, eserlerin çevirilerindeki en büyük sorunun metinlerin yerelleştirilmesi sonucu metinlerdeki yabancılık unsurunun ortadan kaldırılması olduğunu dile getirir, zira "*bu tehlikeli bir süreçtir. Çeviri her zaman kendi yabancılığını korumak zorundadır. Çünkü temel amaç okuru farklı kültürlerle ve*

[879] A.g.e., s.96.
[880] Alexander Dumas, *Üç Silahşörler*, Damla Yayınevi, 2006, s.73.
[881] Jean De La Fontaine*, La Fontaine'den Seçmeler*, Damla Yayınevi, 2006, s. 89.
[882] Mark Twain, *Tom Sawyer*, Damla Yayınevi, 2006, s. 17.
[883] Johanna Spyri, *Heidi*, Damla Yayınevi, 2006, s. 86.
[884] Eleanor Porter, Pollyanna, Nehir Yayınları, 2006, s. 41.

anlayışlarla buluşturmaktır."[885] Neydim, çeviride 90'lı yıllar itibariyle ortaya çıkan yeni paradigmaya dikkat çeker. Buna göre söz konusu dünya klasikleri Tanzimat döneminden başlayarak yakın zamana kadar modernleşmenin araçları olarak kullanılmış ve tüm kuşakları etkilemiştir. Modern anlayışça önemli ve kutsal sayılan bu kitaplara, 60'lı, 70'li hatta 80'li yıllarda muhafazakar kesim, yabancı olması ve içerdiği kültür nedeniyle karşı çıkmış ve okunmasını eleştirmiştir. 90'lı yıllar yeni anlayışların kendine daha geniş yaşam alanı bulduğu yıllardır ve bu yıllarda çeviri anlayışlarında da yeni paradigmalar oluşmaya başlamıştır. Bu süreç paralelinde çeviri adı altında metinler ideolojik ve dinsel amaçlar doğrultusunda yeniden oluşturulan, kaynak metinle ilişkisi çok az olan metinlerdir.[886]

100 Temel Eser uygulamasına yönelik eleştirilerden biri de seçilen kitapların ticari olarak metalaşmasıdır. AK Parti döneminde ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması uygulamasında üzerinde durulan bir konu olan "rant dağıtma" eleştirisine benzer şekilde bu uygulamanın başlaması ardından hükümete yakın olan yayınevlerine bu eserleri basma yetkisi verildiği iddia edilmiş ve bu yayınevlerinin satışları ve baskı adetleri artmıştır. Bu süreçte Talim Terbiye Kurulu'nun denetiminin ortadan kaldırılmasında yayınevlerinin etkisi olduğu da savunulmaktadır. Dede bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

> "Bu nedenlerin en önemlilerinden biri yayınevlerinin pazar paylarını geliştirmek için Bakanlık bürokrasisine baskı olarak ifade edilebilir. Talim Terbiye Kurulu'nun onayını almakta zorlanan yayınevleri, bürokrasiyi ortadan kaldırma ve serbest Pazar ekonomisine ayak uydurma adı altında yapılan bu düzenleme ile zaten çok büyük olan Pazar paylarını arttırmış ve bu sayede okullara denetimsiz olarak çok sayıda yayının girmesinin önü açılmıştır…"[887]

Bu kitapları yayınlayan yayınevleri haksız ticari kazanca kavuşmanın yanında 100 Temel Eser listelerindeki kitaplar, gazetelerin tirajını artırmak amacıyla kuponla dağıtılmış (Sabah Gazetesi, Star Gazetesi), özetlerinden oluşturulan kitaplar gazete (Milliyet Gazetesi) ve yayınevleri tarafından, 100 Temel Eser genelgelerinde yer alan amaçlara hiçbir katkısı olmayan özet kitaplar yayınlanmıştır. 96 sayfanın altında bandrol zorunluluğu olmadığı için birçok metin eksiltilerek kısaltılmıştır. Bakanlık klasiklerin okunmasını önerirken herhangi bir ölçü veya standart koymadığı için aynı

[885] Necdet Neydim, "Masumiyetini Tamamen Kaybeden Seçki: 100 Temel Eser", *Radikal Gazetesi*, 30.08.2006, http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=197202, erişim tarihi: 11.05.2016.
[886] A.g.e.
[887] Zeynep Dede, *100 Temel Eser Tartışması*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları., 2007, s.27.

kitabın farklı yayınevlerinde basılmış değişik versiyonları arasında uçurum ortaya çıkmıştır. Ucuz ve müdahale edilmiş metinlerin okullara girmesini engelleyebilecek herhangi bir mekanizma yoktur, zira üzerlerinde "MEB Tavsiyeli 100 Temel Eser" bandrolü vardır. İlköğretim öğrencileri için 100 Temel Eser logosuyla satışa sunulan çeviri kitaplar İslamileştirilerek ideolojikleştirilmesinin yanında dil, anlatım, içerik ve dış yapı özellikleri bakımından sorunlu ve niteliksiz bir yapıdadır.

Kitap listeleri konusundaki eleştiriler, gensoru önergesi olarak CHP tarafından Meclis gündemine de getirilmiştir. Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik hakkında verilen gensorunun gerekçesinde ders kitapları ve 100 Temel Eser gibi yardımcı kitapların içeriğine dikkat çekilerek okullara küfür, argo, hakaret ve anti-laik uygulamaların girdiği ifade edilmiştir. Gensoruda Çelik hakkında ayrıca, Talim ve Terbiye Kurulu'nun işlevsizleştirdiği, kadrolaşma ve yargı kararlarını uygulamama suretiyle görevini kötüye kullandığı, YÖK ile çatışmaya girdiği, nitelikli öğretim kurumlarında atıl kapasite oluşturarak kamu kaynaklarını israf ettiği iddia ediliyordu.[888]Fakat Genel Kurul'da yapılan oylama sonucunda Çelik hakkında verilen gensoru önergesinin gündeme alınması kabul edilmedi. Hakkındaki iddialara yanıt veren Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik ise iddiaları reddederek *"din, imam hatip, kutsal değerlerimiz ve ortak paydalarımız üzerinden siyaset yapmak hafifliktir, basitliktir, milletimize haksızlıktır. Bunlar üzerinden siyaset yapmamak, bunlar üzerinden muhalefet yapmamak da gerekir"* [889] demiştir. Gensorunun gündeme alınmaması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nı listeler ve kitap içerikleri hakkında herhangi bir incelemeye yönelmemesi, kitaplarda hakim olan dini ve ideolojik vurguların bakanlığın rızasıyla ortaya çıktığı anlamına gelmektedir. Metin Celal de durumu şu sözlerle eleştirmiştir:

> "Milli Eğitim Bakanı, ne inceleme yaptırdı, ne hukuki süreç başlattı ne de genelge yayımlayıp söz konusu yayınların okullara sokulmaması ve satın alınmaması için öğretmen ve öğrencileri uyardı. Sadece bu rezaletin unutulması için geçiştirici demeçlerle yetindi. Halkın belleği olmadığına, basının "fikri takip" diye bir alışkanlığı olmadığına güvenildi. Ne de olsa rezalete konu olan kitapları kendi siyasi görüşlerine yakın yayınevleri yayımlamıştı. Yapılan yayınlar da dini propagandanın, çocukların belleklerine İslami ideolojinin nakşedilme projesinin bir parçasıydı. Siyaseten

[888]"CHP'den Çelik İçin Gensoru Önergesi", *CNN TURK*, 02.10.2006, http://www.cnnturk.com/2006/turkiye/10/02/chpden.celik.icin.gensoru.onergesi/240121.0/index.html, erişim tarihi: 24.05.2016.
[889]"Meclis'te Gensoru Önergesine Ret", *CNN TURK*, 10.10.2006, http://www.cnnturk.com/2006/turkiye/10/10/mecliste.gensoru.onergesine.ret/244240.0/index.html, erişim tarihi: 24.05.2016.

yapılması gereken de bu yayınların öğrencilerce okunmasını engellemek değildi. Anlaşılan her şey belirli bir planın parçası ve plan başarıyla yürütülüyor."[890]

CHP milletvekili Aylin Nazlıaka da Aralık 2011'de 100 Temel eser ile ilgili Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in yazılı olarak cevaplamasını isteyerek Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Başkanlığı'na ayrıntılı bir soru önergesi verdi.[891] Nazlıaka'nın Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'e yönelttiği soru önergesi 100 Temel Eser'e ilişkin eleştirilerin bir derlemesi niteliğindedir. Soru önergesinde, 2004 ve 2005 yıllarında hazırlanan listelerin hangi kriterlere göre ve kimler tarafından hazırlandığı, belirlenen eserlerle ilgili Talim ve Terbiye Kurulu'nun görüşünün alınıp alınmadığı, 100 Temel Eser logosuyla kitap yayınlayan yayınevlerinin hangileri olduğu ve bunların nasıl belirlendiği ve logonun yayınevlerine haksız kazanç sağlayıp sağlamadığı, belirlenen kitapların okunmasıyla ilgili bir okuma programının olup olmadığı, çeviri eserlerle ilgili bir inceleme ve denetleme kurulunun olup olmadığı, seçilen eserlerin konu, içerik ve anlatım ile ilgili çocuk gerçekliğine uygunluğunun olup olmadığı hususlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Nazlıaka'nın soru önergesine ilişkin Dinçer 3 ay sonra TBMM Başkanlığı'na üç cümlelik bir cevap yazısı sunmuştur. Yöneltilen hiçbir sorunun cevabını içermeyen yazı şu şekildedir:

"Belirlenen eserler talep edilmesi halinde Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından incelenmektedir. Ayrıca 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplar yayınevlerinden temin edilebilmektedir. Öğrencilerin ne kadar sürede bu kitapları okuyacaklarına ilişkin planlama, okul zümre öğretmenleri tarafından yapılmaktadır."[892]

Özetle, 100 Temel Eser hazırlık aşamasından eser seçimine, çeviriden kitap basımına kadar çeşitli sorunlarla donatılmıştır ve ortaya çıkan manzara AK Parti eğitim politikalarındaki pek çok sorunu içinde barındırmaktadır. 100 Temel Eser kapsamında dünya edebiyatından eserleri basan yayınevlerinin çevirmenleri belirtmeksizin klasikleri İslami bir yorumla adeta yeniden yazmaları eğitimde dinselleşmeyi; kitap seçiminde yeterli ön çalışma yapılmaması ve eğitim paydaşlarına danışılmaması eğitimde ortak aklın aranmamasını ve bunun doğurduğu

[890] Metin Celal, "100 Temel Eser Rezaleti", *Cumhuriyet Kitap Eki,* Sayı: 878, 14.12.2006, s.14, http://www.cumhuriyetarsivi.com/katalog/4200/yazar/13381-MET%C4%B0N+CELAL/2006/12/14.xhtml, erişim tarihi: 24.05.2016.

[891] TBMM Başkanlığı'na sunulan 15.12.2011 tarih ve 1266 sayılı yazı, http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-2074s.pdf, erişim tarihi: 24.05.2006.

[892] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, B.08.0.SGB.0.06.02-610-1916 sayılı, 15.03.2012 tarih, Soru Önergesi konulu yazı, http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-2074sgc.pdf, erişim tarihi: 25.05.2016.

kalitesizliği; belli gazete ve yayınevlerine basım hakkı verilmesi de eğitim politikaları aracılığıyla hükümete yakın kesimlere rant sağlanmasını ortaya koyar. 100 Temel Eser, dönemin diğer eğitim politikalarıyla birlikte düşünüldüğünde iktidarın, "makbul çeviriler", "makbul kitaplar" ve "makbul yayınevleri" vasıtasıyla eğitim üzerinden hegemonya kurmasının örneklerinden biri olmuştur.

5.4.2. Değerler Eğitimi Seminerleri

Değerler Eğitimi Seminerleri, Türkiye'de eğitim aracılığıyla öğrencilere aktarılmak istenen değerleri, dolayısıyla nasıl bir yurttaş yetiştirilmek istendiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Türkiye'de Değerler Eğitimi uygulaması UNESCO tarafından desteklenen ve "Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP)" adı altında 1995 yılında Birleşmiş Milletler'in 50. yıl dönümü kutlamaları için hazırlanan uluslararası bir projeye dayanmaktadır. İş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değere odaklanan proje bağlamında Türkiye'de değerler eğitimi ilk kez 2010'da dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan bir genelge ile uygulanmaya başladı. Tüm okul öncesi, ilk ve orta dereceli okullara 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında yollanan genelgede Değerler Eğitimi şu şekilde tarif edilmiştir:

> "Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerler eğitimini oluşturmaktadır."[893]

Milli Eğitim Temel Kanunu, 18. Milli Eğitim Şurası kararları ve çeşitli yönetmeliklere dayandırılan[894] Değerler Eğitimi'ne ilişkin yönergede, Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerler şunlardır: sevgi, sorumluluk, saygı, hoşgörü duyarlılık, özgüven, empati, adil olma, cesaret, liderlik nazik olmak, dostluk, yardımlaşma, dayanışma, temizlik, doğruluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme,

[893] MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010/53 Sayılı İlk Ders Konulu Genelge.

[894] "Bu yönetmelik, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 5.maddesi, Meslekî ve Teknik Eğitim Yönetmeliğinin 5.maddesinin c bendi, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 229 sayılı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği 5.maddesinin b,c bentleri, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Stratejik Planı, 18.Milli Eğitim Şurası Çalıştay Raporu ve 2010/53 Sayılı (İlk Ders Konulu) Genelgeye dayanılarak hazırlanmıştır.",

bağımsız ve özgür düşünebilme, iyimserlik, estetik duyguların geliştirilmesi, misafirperverlik, vatanseverlik, iyilik yapmak, çalışkanlık, paylaşımcı olmak, şefkat, merhamet, selamlaşma, alçakgönüllülük, kültürel mirasa sahip çıkma, fedakarlık.[895] Genelgede, öğrencilere yönelik etkinlik örnekleri arasında, "rol model olma", "karşılıklı güven, hoşgörü ve dürüstlük ilkeleri", "sınıf içinde uyulması beklenen davranışlar listesi", "yardım organizasyonları, doğum günü ve özel günlerde etkinlikler düzenlenmesi" gibi konu ve faaliyetlere yer verilmiş, eğitimin içeriği ise illerde oluşturulan, "değerler eğitimi komisyonlarının" yetkisine bırakılmıştır. Bu kapsamda, illerdeki komisyonlar, yıl boyunca işlenecek değerleri ve zamanlarını belirleyip örnek yıllık plan hazırlayarak okullara göndermiştir. Okullar da örnek plan çerçevesinde kendi planlarını hazırlamışlardı. Bu nedenle Değerler Eğitimi 2014 yılına kadar, komisyonların onayı ile her okulda farklı konu başlıklarında farklı şekillerde uygulanmıştır.

Değerler Eğitimi'ne ilişkin, ulus kimliği kurgusu açısından asıl dikkat çekici gelişmeler Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet Vakfı ile 15.07.2014 tarihinde imzaladığı "İş Birliği Protokolü" sonrası gerçekleşmiştir, zira bu protokol Değerler Eğitimi uygulamasına yeni bir yön vermiştir. Protokolde[896], protokolün amacının MEB'e bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında Değerler Eğitimi'ne dair seminerler vermek olduğu, seminerlerde görev alacak gönüllü öğreticilerin belirlenmesi görevinin Hizmet Vakfına verildiği, düzenlenecek seminerlerin öncelikle pansiyonlu eğitim kurumlarında düzenlenmesinin, diğer eğitim kurumlarında da yaygınlaştırılmasının sağlanacağı belirtilmiştir. Protokolde "milli ve manevi değerler" şu sözlerle öne çıkarılmıştır:

> "Etkileşimli tahtalar, tabletler, ders kitapları ve ileri teknolojinin imkanları ile hazırlanmış diğer ders materyallerine ruh katacak milli ve manevi değerlerimize olan ihtiyaç günden güne kendini daha da fazla hissettirmektedir."

Seminerlerin gerekçesi ise şöyle ifade edilmiştir:

> "Çocuklarımızın zihinlerini bilgiyle doldurarak öğretim yaparken gönüllerini de sevgiyle donatıp onların ahlaklı birer fert olarak yetişmeleri için eğitim kurumlarımızda değerler eğitimi çalışması yapılması oldukça önem arz etmektedir. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında değerler

[895] Değerler Eğitimi Yönergesi, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_deerlereitimiynergesi.pdf, erişim tarihi: 05.10.2016.

[896] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 16.07.2014 tarih, 38552587/30/3008938 sayı ve "Hizmet Vakfı Protokolü" konulu resmi yazısı.

eğitimine dair seminerler verilmesi için Bakanlık ile Hizmet Vakfı arasında bir protokol imzalanmıştır."

Protokolde sözü edilen, Hizmet Vakfı'nın belirleyeceği gönüllü öğreticilerin nasıl bir formasyona sahip kişilerden oluşacağı tartışılmış, mühendisten teknikere, imamdan peyzaj mimarına, icra memurundan kimyagere çeşitli meslek gruplarından vakıf üyelerinin gönüllü öğretmenlik yaptığı ortaya çıkmıştır. Hizmet Vakfı Mersin İl Koordinatörü Volkan Aktaş, seminerler sırasında Said-i Nursi'nin risalelerinin okunduğu iddialarını doğrulamış, gönüllü öğreticilerin hangi kriterlere göre seçildiği sorusuna ise şu şekilde cevap vermiştir:[897]

"MEB'in de onayladığı seminer müfredatına uygun bir yaşamı olan, bu konularda bilgisi olan kişilerden seçiyoruz. Bakanlığın hedefi milli ve manevi değerlerine bağlı nesiller yetiştirmek."

Mehmet Yazıcı, Değerler Eğitimi'ne gönüllü katılan öğretmenlere ilişkin yaptığı çalışmada söz konusu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 26-40 yaş arası (%73), evli (%80), çocuğu olan (%63) erkek (%93.3) öğretmenlerden oluştuğunu; yarısı eğitim fakültesi (%50) diğer yarısı öğretmenliğe kaynaklık eden diğer bölümlerden mezun olan bu öğretmenlerin kahir ekseriyeti ilköğretim okullarında çalışan (%75), lisans mezunu (%80), bir ile on yıl arası öğretmenlik hizmeti (%80) olan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%33.3) ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (%20) öğretmenlerinin yarısını oluşturduğu Bingöl doğumlu (%63) öğretmenler olduğunu ortaya koymuştur.[898]

Protokol uyarınca MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan Değerler Eğitimi seminer konularını içeren 39 sayfalık kitapçık[899], 13.10.2014 tarihinde Genel Müdür Mustafa Kemal Biçerli imzasıyla 81 ilin valiliğine gönderildi. "Sabır", "Hastalık ve musibetin anlamı", "Bir hayat gerçeği: Ölüm ve ötesi", "İnancın bireysel ve toplumsal hayata etkileri", "Dua ve ibadetin hayatımızdaki yeri", "Ramazan ayı ve oruç", "Peygamber sevgisi" başlıklı konulardan oluşan kitapçık incelendiğinde Değerler Eğitimi seminerlerinde öğretilecek değerlerin evrensel değerler değil, dini değerler olduğu ortaya çıkar. Öne

[897] "Okulda İmamdan 'Değerler Eğitimi'", *Cumhuriyet Gazetesi*, 26.02.2015, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/222604/Okulda_imamdan__Degerler_Egitimi_.html, erişim tarihi: 05.10.2016.

[898] Mehmet Yazıcı, "Değerler Öğretimine Gönüllü Katılan Öğretmenlerin Profili ve Görüşleri", *The Journal of Academic Social Science Studies*, International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2, p. 995-1023, February 2013, s.1020-1021.

[899] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 13.10.2014 tarih ve 4529464 sayılı, "Değerler Eğitimi" konulu resmi yazısı.

çıkarılan konu başlıklarının dini karakterli olmasının yanı sıra, konuların içerikleri de İslami dua ve hadislerle anlatılır. "*Gayrimeşru isteklerin kol gezdiği, şehvetin insanları esir ettiği ortamlarda gençlerin iffetini koruyacak şey sabırdır*", "*Zerre kadar bile olsa yaptıklarını bir karşılığı olduğunu bilenler ona göre hareket ederler. Onların dünyasında, yalan, zina, içki, kumar, zulüme rastlanmaz", "Oruç, mümini hayvani içgüdülerin pençesinden kurtarıp, melekliğe doğru yükselişin hür ve engin semasında kanat çırpmayı mümkün kılacak ruh olgunluğuna ve ermişlik sırrına kavuşturmaktadır"* gibi ifadelerle sabır dini gerekçelerle yüceltilir. "*Allah'a iman eden ve Kuran'ın anlattığı gibi dünyaya güzel bakan insanlar, 'her işte bir hayır vardır' diyebildiklerinden şükredip hayatlarından lezzet almaktadır", "Müminin can zaiyatını şehadet, mal zaiyatını ise sadaka olarak bilirler", "Hayat sürecinin en heyecanlı dönemindeki gençlere, şu maddeler bir ikaz olabilir: Gençliğin bir gün bitecek. Her yaptığını gören, işiten ve kaydettiren bir Zat var. Zerre kadar iyilik ve kötülüğün karşılıksız kalmayacağı bir ahiret var. Kural tanımaksızın her türlü zevk peşinde koşmak, mutluluk yerine ileride sürekli elem verecek"* gibi ifadelerle de tevekkül, ahiret gibi dini kavramlar vurgulanır, dini bir yaklaşımla dünyevi isteklerin yok edilmesi telkin edilir.

Evliliğin de dini esas alarak gerçekleşmesine ilişkin "*evlerimizi, yuvalarımızı İslami ölçülerle ve imanın ışığında kurduğumuz takdirde yuvalarımız bir cennet köşesi, saadet ve huzur bahçesi olur*" ifadesi şöyle devam eder:

> "…bu tavsiyelere uyarak zaman ve şartlar müsait olunca çocuklarını yine dini ölçülere uygun bir şekilde evlendirmek ana ve babaların en önemli vazifelerinden biridir. Sağlıklı nesillerin devamı da ancak bu şekilde olur. Hepimizin bu konuda evleneceklere yardımcı olması lazım, dininden ve ahlakından razı olduğumuz bir kimse kızımıza veya oğlumuza talip olursa "kolaylaştırınız, güçlük çıkarmayınız!" hadisiyle amel etmeliyiz. Görenek belası, Avrupa modası yüzünden yuva kurarken yapılan israflar ve ölçüsüzlükler yüzünden müminlerin dünya ve ahiret hayatları tehlikeye düşmektedir."

Böylece evlilik de bir hadis çerçevesinde ele alınmakta, ailelerin çocuklarını 'evlendirmesi' gerektiği ifade edilerek gençlerin kendi hayatları üzerindeki önemli kararları kendileri yerine ailelerinin vermesi doğallaştırılmaktadır. Ayrıca "Avrupa modası" ifadesi ile Batıya ya da Batı kültürüne yönelik bir olumsuzlama dikkati çekmekte, metnin ilerleyen satırlarında "devletimizin bekası", "milletimizin güçlenmesini istemeyen dış mihraklar" ifadeleri tarih ders kitaplarındaki ifadeleri akla getirmektedir:

> "Devletimizin bekası, kurulacak meşru aile yuvalarıyla mümkündür. Hiçbir millet ve hükümet neslin çoğalmasına karşı çıkamaz. Avrupa ve Amerika devletlerinde nüfusun artması için maddi ve manevi teşvikler yapılırken bizde başka oyunların sahneye konulması, milletimizin güçlenmesini istemeyen mihrakların planı olabilir. Sağlıklı, dindar, faziletli, ahlaklı nesillerin çoğalmasından hiç kimse endişe etmesin. Mahlukatı yaratan ve besleyen Allah'tır."

Dini içeriklerinin yanında, seminerlerde işlenmesi öngörülen "tövbe etmek", "iman etmek", "teenni", "şeytan", "ahiret", "ebediyet", "günah", "nefs", "tevekkül" gibi soyut ve dini kavramlar örgün eğitim kapsamındaki okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin yaşlarına uygun olmamakla eleştirilmektedir. Seminerlerin birçok açıdan çocuk ve gençlerin sağlıklı ruhsal gelişimlerini engelleyecek ve ruh sağlığı açısından ciddi risklere yol açacak nitelikte olduğunu belirten Çocuk Psikiyatrı Prof. Dr. Müge Tamar şöyle devam etmektedir:

> "Örgün eğitim kapsamındaki okul öncesi eğitim ve ilköğretim öğrencilerinin yaşları göz önüne alındığında, çocuk yaştaki zihinlerin bu denli soyut ve kavramsal konuları algılayamayacakları veya zihinlerinde somutlaştıramayarak farklı düşüncelere, sıkıntı ve korkulara kapılabilecekleri açıktır."[900]

Tamar'ın sözünü ettiği, öğrencilerde korku yaratması muhtemel olan ifadelere kitapçıktan şu örnekler verilebilir:

> "Hastalık ve musibetlerin hayatımıza kazandırdıklarını şu şekilde sıralayabiliriz;
> - Bize acizliğimizi ve fakirliğimizi gösterir. Rahmetli yaratıcımıza daha samimi bir şekilde sığınmamızı sağlar.
> - İnsanın bu dünyaya keyif sürmek lezzet almak için gelmediğini ona verilen sermaye ile büyük bir ticaret yapması gerektiğini düşündürür. Ölümü, kabri ve ahreti bilip ona göre hazırlanması gerektiğini hatırlatır.
> - Her şeyin ve vücudumuzun sahibi olan Allah'ın üzerimizde görünen güzel isimlerinin nakışlarını, cilvelerini görüp O'nu daha iyi tanımamıza yardımcı olur
> - Dünyanın fani ve geçici olduğunu hatırlatıp, bu hastalık ve musibetlerin de bir gün geçeceğini bildirip; insanın gururu bırakmasını, sahibini tanımasını, görevini bilmesini ve dünyaya ne için geldiğini aklından hiç çıkarmaması gerektiğini düşündürür.
> - Sabun gibi günah kirlerinin yıkar ve temizler. Olgunlaşmış bir ağacı silkelemekle nasıl meyveleri düşerse insanın da hastalık, musibet ve sıkıntılarla günahları dökülür."

Çocuğun ruhsal gelişmişlik düzeyiyle uyumsuz bu soyut ifadeler, çocukta korku yaratma ihtimali barındırmakla birlikte "kabir", "ahiret", "rahmetli yaratıcımız" gibi kavramlarla dini çağrışımlar yapmakta, hastalığın günahlardan ve sıkıntılardan arınma gibi bir işlevi olduğunu belirterek çocuklara akılcı ve bilimsel çarelerden ziyade dine yönelmelerini telkin etmektedir. Ölüm ve ahirete yönelik bir diğer ifade bu durumu örnekler:

---

[900] "'Değerler Eğitimi' Sakıncalı ve Riskli Yaklaşımlar İçeriyor", *Bianet*, 27.02.2015, http://bianet.org/bianet/cocuk/162677-degerler-egitimi-sakincali-ve-riskli-yaklasimlar-iceriyor, erişim tarihi: 05.10.2016

"Ölüm hayat kadar somut, gerçek ve inkar edilemez bir hakikattir. Her canlı ölümü tadacaktır. Gelen gider giden gelmez, ölüm de bir nimettir. Çoğu zaman ağırlaşmış hayat yükünden kurtulmaktır. Nasıl ki uyku günün sıkıntılarını unutmak için güzel bir fırsattır. Uykunun büyük kardeşi ölüm de dünyanın ezici, boğucu ve sıkıntılı hallerinden bir kurtulma vesilesidir."

5.4.3. 18. ve 19. Eğitim Şuraları

2010 ve 2014 tarihli son iki Eğitim Şurasında alınan kararlar eğitimde dini duyarlılıkları ön plana çıkarması anlamında dikkat çekicidir. 1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan 18. Milli Eğitim Şurasında din ve eğitim tartışılmış, "*Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören "din kültürü ve ahlak bilgisi" dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır*" maddesi karara bağlanmıştır.[901] Dersin çoğulcu bir şekilde okutulması anlaşılırken, daha etkin okutulmasından ne kastedildiği net değildir. Ayrıca anayasanın 24. maddesi[902] gereğince seçmeli din derslerinin açılması karar bağlanmıştır:

"Anayasanın 24. Maddesi gereğince isteyen anne ve babaların çocuklarının ahlaki ve manevi değerlerini geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla seçmeli din eğitimi verilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır."

Bu karar 2012 yılında seçmeli din derslerini de içeren 4+4+4 yasasına dayanak oluşturmaktadır, nitekim yasanın gerekçeleri arasında şuranın bu kararı da belirtilmiştir. Şurada din dersine ilişkin her iki kararda da din eğitimi ve öğretiminin etkinliğinin artırılması gerektiğinin vurgulanması dikkat çekicidir. Böylesine önemli kararların alındığı 18.Milli Eğitim Şurası'nın Kasım 2010'da toplanmasından kısa süre önce Mayıs 2010'da şuraların karar alma ve kompozisyonunu düzenleyen yönetmeliğin değiştirilmesi üzerinde durulması gereken bir ayrıntıdır. Bu yönetmelik değişikliğiyle şura katılımcıları üzerindeki MEB kontrolünün kayda değer bir biçimde artırılmasıyla şuranın meşruiyeti daha da sorgulanır hale gelmiştir. Gerçekleştirilen değişiklikler arasında sayıca en fazla olan, şuranın kompozisyona ilişkin düzenlemelerdir. Öncelikle, şuranın katılımcı sayısı yaklaşık 500'den yaklaşık 750'ye çıkarılmıştır. Bu katılımcılar içinde MEB iradesiyle belirlenen üyelerin payı, gerçekleştirilen değişiklikle %60'tan %75'e çıkmıştır. Ayrıca Bakanlık tarafından belirlenen üyeler arasında mensup olduğu grup "belirsiz" olanların oranı da %4'ten %11'e yükseltilmiştir. Katılımcılar arasında MEB mensuplarının oranı %47'den

[901] MEB 18. Milli Eğitim Şurası Kararları, 1-5 Kasım 2010.

[902] "Din kültürü ve ahlak eğitimi-öğretimi devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitimi-öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcilerinin talebine bağlıdır."

%49'a çıkarılırken sivil toplum temsilcilerinin oranı %7'den %5,6'ya düşmüştür. Şura kompozisyonundaki değişikliklerin sonucunun şura içinde MEB etkisinin artması olduğu rahatlıkla söylenebilir. %75'i Bakanlık tarafından belirlenen ve neredeyse %50'si Bakanlık mensuplarından oluşan bir kurulun Bakanlık'a danışmanlık yapması olası görülmemektedir. Ayrıca, Şura toplantılarında alınan kararlar, kanıt temeline dayandırılmadan, toplantıya katılanların salt çoğunluğunun oyuyla alınmaktadır. Şura öncesinde düzenlenen yoğun komisyon çalışmalarında oluşturulan karar taslaklarıyla şura sırasında katılımcılar tarafından verilen önergeler aynı karar alma mekanizmasına tabidir.

Eğitimde dinselleşme ya da İslamileşme şeklinde adlandırılabilecek bir süreç 19. Eğitim Şurası'nda da kendini hissettirmiştir. 2-6 Aralık 2014'de Antalya'da yapılan 19. Milli Eğitim Şurası'nda alınan tavsiye kararlarında,[903] ders kitaplarının halihazırda çoğulcu bir niteliğe sahip olduğu ön kabulüyle DKAB dersinin yaygınlaşması önerilir. Şura görüşmeleri sonunda *"ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflara da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin konulması", "ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar için hazırlanacak olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında da çoğulcu anlayışın benimsenmesi"* ve *"okul öncesi eğitim programında değerler eğitimine yer verilmesi"* kabul edilmiştir. Ayrıca "*Liselerde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin 2 saate çıkarılması*", " *Kutlu Doğum Haftası, Muharrem Ayı ve Aşure Gününün Belirli Gün ve Haftalar kapsamına alınması", "Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin öğretim programları ve ders çizelgelerinden 'Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama' dersinin kaldırılması; Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinde 10. sınıftan itibaren staj amacıyla tesis ve kurumlara gönderilen öğrencilerin alkollü içki servisi yapılan ya da alkollü içecek hazırlanan bölümlerde staj faaliyeti yapmalarının kaldırılması"* da şura kararları arasındadır.

19. Şurada gündeme gelen bir diğer konu ise karma eğitim zorunluluğunun kaldırılmasıyla ilgili tartışmalardır. Bu kapsamda ağırlıklı olarak ya da sadece kız çocuklarına eğitim veren okulların kız çocuklarının okullaşmasında etkili olduğu üzerinde durulmaktadır. Aslında şuradan önce de bu konu AK Parti'ye yakınlığı ile bilinen kesimlerce dillendiriliyordu. Özellikle AK Parti'nin iktidara gelmesi sonrasında hem sayıca büyüyen hem de etkinliğini artıran Eğitim Bir-Sen tarafından karma eğitime son verilmesi önerisi gündeme getirilmiştir. Bu doğrultuda Eğitim

[903] MEB, 19. Milli Eğitim Şurası Kararları, 2-6 Aralık 2014.

Bir-Sen'in öne sürdüğü gerekçeler arasında, kız çocuklarının okullaşma oranının artacağı gerekçesinin yanında taciz vakalarının son bulacağı, kız öğrencilerin erkek öğrencilerin dikkatini dağıtmayacağı için erkek öğrencilerin başarısının artıracağı ve 'fıtrata aykırı' olduğu gibi cinsiyetçi ve dini argümanlar yer almaktadır. Eğitim-Bir Sen yayınlarında, karma eğitimin bir dayatma olduğu, demokratik olmadığı ve 28 Şubat vesayet kurumlarından biri olarak 'Yeni Türkiye' gerçekleriyle uyuşmadığı ifadeleri dikkat çekmektedir.[904] Eğitim-Bir Sen'in eğitimle ilgili bir konuyu eleştirirken "vesayet", "28 Şubat dayatması" ve "Yeni Türkiye", "fıtrat" gibi kavramları sıkça kullanması anlamında hükümet ile aynı dili konuştuğu görülmektedir. Öyle ki, hükümetin neredeyse tüm icraatlarından önce yapılan Eğitim Bir-Sen yayınlarına bakıldığında hükümetin hamlelerini kestirmek mümkün olabilmektedir. İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği'nin (ÖNDER) 2012 yılında yayınladığı karma eğitime dair raporu da dinsel argümanların bilimselleştirilme gayreti açısından dikkat çekicidir. Raporda, beyinde ve öğrenmede cinsiyetten kaynaklandığı öne sürülen farklılıkların göz ardı edilerek karma eğitimin ideolojik bir anlayışla dayatıldığı savunulmaktadır. Öğrencilerin öğrenme tarzlarını gözeten bir eğitim sistemi talep etmektense, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının had safhada olduğu bir ülke olarak Türkiye'de kız ve oğlan öğrencilerin eğitimde ayrıştırılması olumlu etkiden çok olumsuz etki yaratacaktır. Böyle bir öneriyi sadece karma eğitim bağlamında yapmak ise pedagojik duyarlılıktan çok dini ve ideolojik duyarlılıklara işaret etmektedir. Bunun ötesinde raporda sözü edilen "*erkekler tarafından hiçbir tehdit ve taciz olmadığı için kızların rahatlık seviyelerinin ve akademik başarılarının artacağı*" iddiası ise başlı başına sorunlu bir yaklaşımdır. Zira erkeklerin kadınlar üzerinde "tehdit ve taciz unsuru" olmasını normalleştiren bir bakış açısı söz konusudur. Bu bilgiyi verili kabul ederek bunun üzerine fikir üretmek yerine, bu durumu ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerde bulunmak gerekir. Raporun sonunda somut olarak önerilen şey ise şöyle ifade edilir:

[904] "Karma eğitim dayatması kaldırılmalı", http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/karma-egitim-dayatmasi-kaldirilmali/2924/, "Eğitim-Bir Sen temsilcisi: Karma eğitim insan fıtratına aykırı", http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/411337/Egitim-Bir_Sen_temsilcisi__Karma_egitim_insan_fitratina_aykiri.html, 9 Kasım 2015, "Karma eğitimin rejim meselesi olarak akgılanmasından vazgeçilmelidir", http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/karma-egitimin-rejim-meselesi-olarak-algilanmasindan-vazgecilmelidir-/3066/, erişim tarihi: 02.11.2016.

> "karma eğitimin bir hak olarak görüldüğü Türkiye Cumhuriyeti'nde karma olmayan eğitimin de en tabi bir vatandaşlık hakkı olduğu göz ardı edilmemelidir. Söz konusu olan daha kaliteli bir eğitim ve daha vasıflı bireyler yetiştirmektir." [905]

Karma eğitimin kaldırılmasına yönelik politikalar arasında, MEB'in 2010/38 ve 2014/8 sayılı genelgeleri öne çıkmaktadır. 2010 tarihli genelgede, kız çocukların eğitime erişimini artırmanın bir yolu olarak, Kız Teknik ve Meslek Liseleri'nde (KTML) daha fazla öğrencinin eğitim almasına yönelik bir "eğitim seferberliği" teşvik edilirken, 2014 tarihli düzenlemede, "kızların okullulaşma oranını artırmak amacıyla" yalnızca kız öğrencilerin öğrenim görebileceği okullar bulunabileceği belirtilmektedir. Ek olarak, "kız öğrencilerin okullaşma oranını artırmak amacıyla" kız imam- hatip liseleri açıldığı da bilinmektedir. Örneğin, TBMM Genel Kurulu'na Aralık 2013'te yapılan 2014 yılı bütçe sunuşunda 2012 yılından itibaren 66 kız imam-hatip lisesi açıldığı belirtilmiştir.[906] 2010-2011 eğitim-öğretim yılında toplam 649 kız meslek veya teknik lisesi ve anadolu kız meslek veya teknik lisesinde 218.953 öğrenci eğitim alırken, 2013-2014 dönemindeyse bu rakamlar, 837 okul ve 264.068 öğrenci olarak kaydedilmiştir.[907] Bu okul türlerine ait okul ve öğrenci sayılarının, mesleki ve teknik eğitimin ya da ortaöğretimin geneli içinde çok büyük bir yer kaplamamakla birlikte, oransal bir artış içinde olduğu görülmektedir.[908]

Okullarda yaşanan kız-erkek öğrencilerin ayrıştırılmasına dair medyaya yansıyan sorunlu uygulamalar, bakanlık düzeyinde tartışılan karma eğitime alternatif olarak sadece kız ve erkek okullarının yaygınlaştırılması tartışmalarının pratikteki yansımaları olarak değerlendirilebilir. Mersin Nevit Kodallı Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi'nde 2010-2011 eğitim öğretim yılında, okul müdürünün erkek ve kız öğrencileri sözlü uyararak, birbirlerine 45 santimetreden daha fazla yaklaşmamaları, yemekhanelerinin ayrılması, giriş kapısında kızların sağdan erkeklerin soldan girmesi gibi haberler basında yer almıştı.[909] Bir başka örnek, Amasya'nın Gümüşhacıköy ilçesi Mehmet Paşa Ortaokulu'nda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni olan

---

[905] Abdulhak Halim Ulaş ve Ahmet Kırkkılıç, "Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli (Demokratik) Eğitim Üzerine", İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER), İstanbul, 2012, s.27.
[906] MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2014 Yılı Bütçe Sunusu, TBMM Genel Kurulu, Nabi Avcı, 15 Aralık 2013, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014.pdf.
[907] Veriler, MEB'in Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2010-2011 ve Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2013-2014 yayınlarından alınmıştır.
[908] Oranlar için bkz. Eğitim İzleme Raporu 2013, s. 83; http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2013.web.
[909] "Lisede kız erkek yakınlığına 45 cm uygulaması", *Milliyet Gazetesi,* 10.01.2011, http://www.milliyet.com.tr/lisede-kiz-erkek-yakinligina-45-cm-uygulamasi-gundem-1337410/, erişim tarihi: 03.11.2016.

Abdussamet Arslan'ın derste "*Bir Sünni Alevi ile evlenirse yüz kırk kırbaç cezası ile cezalandırılır, çocuk yaparsa ölür", "Kurtuluş Savaşı`na yardım eden bayanların başı kapalı olduğu için biz bu savaşı kazandık, bugün olsa kazanamayız", "Bugün eteğini kısaltan yarın lisede en değerli şeyini kaybeder"* şeklinde cinsiyetçi ve ayrımcı sözler sarf ettiği yönündeki iddialar ortaya çıkmış, öğretmenin kınama cezası alarak mesleğe devam etmesi tepkilere yol açmıştı.[910] Hatay Kırıkhan Yatılı Bölge Okulu'nda İngilizce öğretmeni olan Eğitim-Sen üyesi Eylem Bab'a öğrencilerini karma şekilde oturttuğu için idari soruşturma açıldı ve sınıfı elinden alınmıştı. Okula gelen İlçe Milli Eğitim Müdürü Kemal Turan, Eylem Bab'a "*Neden öğrencileri kızlı erkekli oturtuyorsun. Sen Başbakana muhalif misin*?" dediği medyaya yansımıştı.[911] Sonuç olarak, Türkiye'deki toplumsal cinsiyet kalıpları göz önünde bulundurulduğunda karma eğitimin kaldırılması fikri iddia edildiği gibi kız öğrencilerin okullaşmasına katkı sağlıyor olsa bile olsa, toplumdaki daha temel bir sorunu derinleştirerek cinsiyetler üzerindeki özellikle de kadınlar üzerindeki tahakküm biçimlerini artıracağı, düzenlemenin henüz tartışma aşamasındayken ortaya çıkan bu örneklerden izlenebilir.

5.4.4. Okul Öncesi Kuran Kursları

AK Parti iktidarlarının 2011 sonrasında yoğunlaştırdığı eğitimi dinselleştirmeye yönelik politikaları okul öncesi eğitimi de kapsamaktadır. Örgün erken çocukluk eğitimi istatistiklerine ilk defa 2015-16 yılında dahil edilen ve sayıları 692 olarak belirtilen[912] toplum temelli kurumlar bu amaca hizmet etmektedir. Bu kurumlar, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı 4-6 yaş Kuran kursları ile belediyelerce ve derneklerce açılan kreşleri kapsamaktadır. 2012 yılında 4+4+4 düzenlemesine geçilmesiyle okul öncesi eğitimde yükselen okullaşma oranının düşmesi ve aynı yıl Kuran kurslarına katılımda 12 yaş sınırının kaldırılması uygulamalarının bu düzenlemenin alt yapısını oluşturduğu söylenebilir. 1924'de

[910] "Bir Sünni Alevi ile evlenirse 140 kırbaç cezası alır, çocuk yaparsa ölür", *Cumhuriyet Gazetesi*, 01.01.2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/24757/_Bir_Sunni__Alevi_ile_evlenirse_140_kirbac_cezasi_alir__cocuk_yaparsa_olur_.html, "O öğretmene ceza yerine ödül verdiler", *Cumhuriyet Gazetesi*, 19.02.2014, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/43039/O_ogretmene_ceza_yerine_odul_verdiler_.html, Cumhuriyet Gazetesi, erişim tarihi: 03.11.2016.

[911] Serbay Mansuroğlu, "Kızlı erkekli oturttu Başbakan'a muhalif oldu", *Birgün Gazetesi*, 06.04.2014, http://www.birgun.net/haber-detay/kizli-erkekli-oturttu-basbakan-a-muhalif-oldu-64715.html, erişim tarihi: 03.11.2016.

[912] MEB 2015-2016 örgün eğitim istatistikleri

eğitim birliğini amaçlayan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile kaldırılan sübyan mekteplerinin "tarihte örneği olduğu" gerekçesiyle yeniden açılması ve çocukların gelişimi açısından büyük önem arz eden okul öncesi eğitiminin Kuran kursları özelinde MEB'den Diyanet İşleri Başkanlığı'na devredilmesi çocukların gelişimleri açısından çok kritik bir yaşta İslami değerlerle sosyalleşmesi anlamına gelir. Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı Okul Öncesi Kuran Kursları'nda, diğer okul öncesi eğitim kurumlarında talep edilen "aidat"ın talep edilmemesi, hatta bazılarının yemek ve servis hizmetleri de sunmasının bu okulların özellikle yoksul kesim için cazibesinin artırılmaya çalışılması şeklinde yorumlanabilir. Nurcan Gökdemir'in haberine göre, bu okullarda Kurana geçiş törenleri, mezuniyet törenlerinde bebeklikten henüz çıkmış küçücük kız çocukları gelinliklerle melek çağrışımlı giysilerle erkek çocukları ise takke, sarık ve cüppelerle boy göstermekte, okullardaki öğreticilerin çoğunluğunu uzaktan eğitim sayesinde eğitici unvanı alan imam ve hatiplerin eşleri oluşturmaktadır.[913]

Özellikle Diyanet İşleri Başkanlığı'nca sunulan ve çeşitli hükümet yetkileri tarafından "tarihte yeri olan sübyan okullarının günümüzdeki örneği" olarak değerlendirilen bu yerler hem çocukların gelişimi hem de din ve inanç özgürlükleri açısından ciddi sorunlar içermektedir. Sevda Bekman, Diyanet İşleri Bakanlığı tarafından yayınlanan 4-6 Yaş İçin Kuran Kursları öğretici kitabının bilimsel temellerin dikkate alınmadan hazırlandığını, işlenen değerler ve kavramların bu yaştaki çocukların gelişim düzeyleri açısından soyut kaldığını belirtmektedir. Kurslardaki eğiticilere çocuk gelişimi ve eğitimi konularında verilen kısa eğitimlerin de yeterli olmadığını dile getiren Bekman öğretici kitabına ilişkin şu eleştirileri getirmiştir:

> "Paylaşım, birlikte bir hedefe gitme, yardımlaşma gibi kavramlar insanların birbirine muhtaç olduğu üstünden anlatılmaktadır. Sabır, kulluk olarak tanıtılmaktadır. Bunlar programdan çocuğun sağlıklı tüm gelişimini engelleyebilecek birkaç örnektir. Ayrıca, Kuran-ı Kerim öğrenme bölümlerinde gene çocuklardan ezberlenmesi beklenen sure ve dualar bu yaştaki çocukların gelişim düzeyleriyle uyumlu değildir."[914]

Çocukların gelişim düzeyine uygun olmamasının yanında bu eğitim, okul öncesi eğitim kapsamına alınarak AK Parti'nin "dindar nesil" yaratma amacına yönelik kurguladığı eğitim sisteminin hedef kitlesini 3 yaşa kadar indirmesi şeklinde

[913] Nurcan Gökdemir, "Okul öncesi eğitime Osmanlı modeli: Sıbyan mektepleri", 24.05.2016, *BirGün Gazetesi*, http://www.birgun.net/haber-detay/okul-oncesi-egitime-osmanli-modeli-sibyan-mektepleri-113296.html.

[914] Sevda Bekman, "Erken çocukluk din eğitiminde göz ardı edilen gerçekler", 30.05.2016, *Diken,* http://www.diken.com.tr/erken-cocukluk-doneminde-din-egitiminde-gozardi-edilen-gercekler/.

değerlendirilebilir. 4-6 yaş grubu Kuran kursunun öğretim programını hazırlayan komisyon üyeleri incelendiğinde 15 kişilik ekibin içinde sadece bir pedagog ve iki okul öncesi öğretmene karşı Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan beş, İlahiyat fakültelerinden iki, imam-hatip ve Kuran kursu öğreticilerinden üç kişinin bulunduğu dikkat çeker.[915] Öğretici programında "Okul Öncesi Dönem Din Eğitimi ve Tarihsel Süreci" başlıklı yazıyı kaleme alan Yrd. Doç. Dr. Bilal Yorulmaz, modern pedagoji ve psikoloji alanlarında öncü kişilerin çalışmalarından çok önce İslam eğitim tarihinde çocuk eğitimiyle ilgili "sıbyan mektepleri"nin varlığına dikkat çeker:

> "Kavramsal olarak okul öncesi eğitimi her ne kadar XVIII. yüzyılda pedagoji ve psikoloji alanında yapılan çalışmaların bir neticesi olarak J. H. Pestalozzi (1746-1827), F. Fröebel (1782-1852) ve M. Montessori (1870-1952) gibi öncü isimlerin çalışmaları sonucunda geliştirilen erken çocukluk eğitimi girişimi şeklinde değerlendirilse de çocukların yaklaşık üç-dört yaşlarından itibaren bir eğitim kurumuna devam etmelerinin tarihi oldukça eskidir. Zira İslam eğitim tarihinde Fârâbî (870-950), İbn Miskeveyh (?-1030), İbn Sîna (980-1036) ve Gazâlî (1058-1111) gibi Müslüman düşünürlerin eserlerinde oldukça erken yaşlardan itibaren çocuk eğitimi ile ilgili teorik temellerin yanı sıra okul öncesi eğitimini de kapsayan yaklaşık altı yaşlarına kadarki çocukların da devam edebildikleri 'küttab' ve 'sıbyan mekteb'leri gibi kurumsal yapılar geliştirilmiştir."[916]

Yorulmaz'ın sübyan mekteplerinin modern eğitim tekniklerinden daha önce- ve belki onun temeli olduğunu iddia eder biçimde yorumlanabilecek şekilde- ortaya çıktığını ifade etmesi bir 'meşruiyet arayışı' ya da ders kitaplarında çokça gözlemlenen "Batıdan önce bizde vardı" üstünlük/özgüvensizlik duygusuna işaret eder gibi görünmektedir. Diğer yandan yazının ilerleyen bölümlerinde yazar İslami eğitim sisteminde 4-6 yaş döneminde çocukların eğitiminin "doğal olarak dini" bir özellik gösterdiğini söyledikten sonra "hazırlanan müfredatın bu birikime uygunluk arz ettiğini" belirterek müfredatı açıkça İslami bir eğitim sistemine yönelik bir uygulama olarak değerlendirmiştir:

> "Klasik dönem İslam düşünürlerinin çoğunda ve temel eğitimden yükseköğrenime kadar bütün eğitim kurumlarının programlarında Kur'an eğitimi en temel konudur. Böyle bir yapıya sahip eğitim sisteminde 4-6 yaş dönemindeki çocukların eğitimi de doğal olarak dinî bir özellik göstermektedir. Bu eğitimin temeli, dini bilgilere aşina olma, Kur'an okumayı öğrenme, onu ezberleme, bazı ahlaki değerleri kazanma gibi konulardan oluşmaktadır. Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından hazırlanan Kur'an Kursları Müfredatı (4-6 yaş) ve bu müfredata göre hazırlanan kitaplar bu tarihi birikime uygunluk arz etmektedir."[917]

[915] TC Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu), Ankara 2013, s.5.
[916] Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 4-6 Yaş Grubu, 2014, s.16.
[917] A.g.e., s.18.

5.4.5. Nurettin Topçu: Türkiye'nin Maarif Davası

Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından 29 Haziran 2016 Çarşamba günü, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere *Türkiye'nin Maarif Davası* adlı kitabın okunup tartışılmasını tavsiye etmiştir. Tüm öğretmenlerden okunması istenen bu kitap, Türk-İslam akımının önemli isimlerinden olan Nurettin Topçu'nun fikirleri aracılığıyla iktidarın eğitim ideolojisi hakkında fikir vermektedir.

Nurettin Topçu Türk milliyetçiliği ideolojisi içerisinde muhafazakâr bir nitelik taşıyan "Anadoluculuk" akımının en önemli temsilcilerinden biridir. Milliyetçilik fikrinin eksenine Anadolu coğrafyasını yerleştiren Topçu *"Anadolu toprakları üzerinde yaşayan Müslüman Türk milletini"* esas alan bir anlayışa sahip olmuştur. Topçu'nun milliyetçilik anlayışında Türklük ve İslam ayrılmaz bir bütündür, Türk milletinin hayati kaynağı ise dindir, diğer bir deyişle İslam'dan ayrılması halinde Türklük yok olmaya mahkumdur. "Hakiki" Türk milliyetçiliğinin başlangıç tarihi olarak 1071 yılını gösterir ve Osmanlı İmparatorluğu'ndan "milli bir devlet" diye söz eder. 19. yüzyılın sonunda ortaya çıkan İttihat ve Terakki milliyetçiliğini ise Osmanlı milliyetçiliğine kin duyan "*Yahudi-Mason teşkilatının maşası"* olarak görür. Kemalizmin milliyetçilik anlayışı da tıpkı öncülü gibi "ruhçu milliyetçiliğe" karşı "maddeci" bir esasa dayanmaktadır. Topçu bu maddeci anlayışın karşısına Anadolucu akımı koyar ve şöyle der:

> "Anadolucular, gerçek milliyetçiliğimizi bin yıllık tarihimizden çıkararak onun kalbine İslamı koydular. Turancıların maddeci ütopizmin(e) ve altı okluların kaba maddeci realizmine karşılık Anadoluculuğun getirdiği ruhçu idealizm, coğrafyanın gerçeğinde ebediliğe göz koyan ruhların selamet davasını yaşatıyordu."[918]

Aynı noktadan hareketle Topçu, "Türkiye'nin Maarif Davası" isimli kitabında Cumhuriyet dönemi eğitim sistemini *"kaba tekniğin peşinde, Batı'nın zehirli akımına kapılarını açmış, Yahudiliğin oltası bir demokrasi anlayışının kurbanı zavallı bir kurum*"[919] şeklinde değerlendirir. Okulun topluma verecek hiçbir şeyinin kalmadığını ve okulların birer yarışma, isyan, anarşi ve boykot yuvası haline geldiğini belirten Topçu şöyle devam eder:

> "Bu nesli zehirleyen, anarşi ve asaletsizlikle birleşmiş berbat bir demokrasi ve hürriyet salgını ile insandaki hırslarla kinlerin ve menfaat emellerinin ve hasetlerin ve çeşitli ahlak sefaletlerinin yayıcısı olan gazeteler, kontrolsüz ve hasta neşriyat. Bunlar mektebin hakimiyetini kırarak ona tahakküm edici hale geleli millet mektebi çökmüş, yıkılmış ve bir diploma dağıtma bürosu halini almıştır. Onun tekrar canlanarak millet

[918] Nurettin Topçu, *Milliyetçiliğimizin Esasları*, Dergah Yayınları, İstanbul, 1978, s.35.
[919] Nurettin Topçu, *Türkiye'nin Maarif Davası*, Dergah Yayınları, 26. Baskı (1. Baskı: 1960), Yayına Hazırlayanlar: Ezel Erverdi, İsmail Kara, İstanbul, Şubat 2017, s.38.

> maarifinin hayata hakim olması ve böylece Türk milliyetçiliğinin tarihte olduğu gibi mektebi ezen bütün kuvvetlerin hakimiyetine son verilmesi gerekiyor.(…) Zamanımızın istiklal savaşı bu cephede açılacaktır."[920]

1970 yılında yazdığı bir makalede din derslerinin "manasızlığından" dem vuran Topçu, *"bugün ismi öğrenci karnelerinin en altına yazılan din dersleri, özellikle yaşı biraz ilerlemiş gençlerde dini küçümsemekten başka bir işe yaramadığını"* savunur ve din kültürünün tüm derslerinin içinde verilmesi gerektiğini belirtir:

> "Din, bütün hareketlerimizin dışında kalan bir hayat ve hareket alanı, bir ihtisas konusu değildir ki, ayrı bir ders ve öğretim yapılsın. Bu okullarda din kültürünü, bütün kültür derslerinin içinde felsefe, tarih ve edebiyat derslerinde vermek en doğru yoldur."[921]

Harf inkılabının yüzlerce yıllık milli kültürle bağları kopardığını belirten Topçu, ahlaki kültürün gerilemekte olduğunu, yerinin ise fen ve teknik kültürü ile doldurulmak istendiğini söylemektedir.[922] Topçu'ya göre millet varlığını yok olmaktan kurtaracak olan şey ise eğitimdir:

> "Milliyetçilik milletin tarihine gömülü hayat kaynaklarında aranmalıdır. O, dilde ve dinde, sanatta ve devlette bulunur. Düğünlere, şarkılara ve çocukların oyunlarına varıncaya kadar milletin örfleriyle adetlerinde yaşar. Bunların hepsi terk edilince millet varlığı bir vehim, milliyetçilik bir sahte vesika halini alır. Yine bunların hepsi mektepte yapılır ve mektepte yıkılır. Güzel dilimizi vaktiyle Divan edebiyatının nesircileri kurutuyordu, şimdi onu Dil Kurumu boğazlamaktadır."[923]

> "Dinde ve dilde, sanatta ve devlette büyük millet varlığımızın sönük bir hayal haline gelerek bize veda ettiği bir devrin yetimleriyiz. Onu yok olmaktan kurtaracak olan yine millet maarifidir. Kendimiz için yepyeni bir maarif sistemi kurarak işe başlamak zorundayız. Bu maarifin ilkokulundan üniversitesine kadar bütün basamaklarında bin yıllık millet iradesiyle bin dörtyüz yıllık millet karakteri yaşatılırsa bizim olacaktır."[924]

Bir ahlak terbiyesi kurma yolunda pratikte ilk akla gelenler arasında ise Topçu kız-erkek öğretiminin ayrılmasına da yer vermektedir:

> "Kız ve erkek öğretiminin terbiyedeki hususiyetlerini ayrı ayrı belirtmek ve kızların terbiyesine şimdikiden daha büyük önem vermek gayesiyle, liselerde kız ve erkek öğretiminin ayrılması lazımdır."[925]

Zira Topçu'ya göre cumhuriyet okullarında "kadın terbiyesi" ihmal edildi:

> "Kadına hayat tarafından ayrılan ev sanatlariyle küçük çocuğunu yetiştirme mesleği, kızların öğretiminde değerli yerini almalıydı. Enstitülerin sanat dersleri, kız mekteplerinde kimya ve jeoloji derslerinin yerini kısmen tutabilir, en başta musıki

[920] A.g.e., s.38-39.
[921] A.g.e, 187.
[922] A.g.e, 32.
[923] A.g.e, 36.
[924] A.g.e, 37.
[925] A.g.e, 199.

> gelmek üzere güzel sanatların hepsine buralarda daha fazla yer verilebilirdi. (…) Kız öğretiminde kalbin terbiyesine pek büyük önem vermenin lüzumu ve bu terbiyeye temel olarak din ve sanatın rolü hiç anlaşılmadı."[926]

Topçu'nun "inançlara indirilen yumruklar neslimizi bitap bıraktı"[927] sözünden İslam içi ve dışında tüm inançlara saygı duyan bir inanç özgürlüğü anlaşılamamaktadır, zira başka bir ifadesinde Alevilik inancı hakkında "şer kuvvet" şeklinde bahsedebilmektedir: *"tarikatları ise ta kalbinden kemiren şerir kuvvet Alevilik olmuştur.*"[928]

[926] A.g.e, 100.
[927] A.g.e, 150.
[928] A.g.e, 72.

6. SONUÇ

Türkiye'de iktidarlar ve onların inşa etmeye çalıştıkları toplumun özellikleri değişse de eğitim aracılığıyla yapılan toplum mühendisliği cumhuriyetin kuruluşundan beri iktidardan iktidara aktarılan bir siyasal kültür olmuştur. 2000'li yıllarda Türkiye'de hükümet eden AK Parti yönetimi de bu kültürün bir taşıyıcısı konumundadır. Zira eğitim, hem AK Parti'nin hem de önceki hükümetlerin belli söylemler ve ideolojiler doğrultusunda yığınları endoktrine ederek makbul yurttaş topluluğunu inşa ettiği bir araçtır. Dünyada ulus-devlet yapısının hakim örgütlenme birimi olmayı sürdürdüğü ve ulus kimliklerin etkin olmaya devam ettiği 2000'li yıllarda hükümet eden AK Parti, İslamcı bir modernleşme süreci yürüterek, ulus kimliğin içeriğini değiştirme mücadelesi vermekte, yeniden inşa ettiği ulus ve ulus kimliği ekseninde toplumu homojenleştirerek hegemonyasını yeniden üretme amacını taşımaktadır.

AK Parti döneminde kurgulanan ulus kimliği, Cumhuriyetin ilk yıllarından sonra yapılan en güçlü ulusal kimlik vurgusu olması anlamında Cumhuriyet tarihi içinde ayırt edici olup yeni bir resmi ideoloji inşasına işaret eder. Söz konusu yeni resmi ideoloji, Kemalist ideolojiye karşı-ideolojik bir toplum mühendisliği biçiminde şekillenmiştir. AK Parti'nin söz konusu toplum mühendisliğini başarıya ulaştırarak toplumda hegemonyasını tesis etmesi açısından kullandığı önemli bir strateji mağduriyet söylemidir. "Vesayetin kaldırılması" ve "baskıcı Kemalistlere karşı mücadele" etme üzerine kurulan mağduriyet söylemi çok yönlü bir işlevsellik içermektedir. Başka bir deyişle bu söylem farklı dillere tercüme edilmeye elverişlidir, zira AK Parti bu 'mücadele'yi muhafazakar kesime İslamlaşma olarak anlatırken, Avrupa Birliği'ne ve liberallere demokrasi ve özgürleşme şeklinde ifade ederek hem muhafazakar hem de demokrat kesimin desteğini kazanmıştır. Diğer yandan, Kemalist ideolojinin otoriter zihin yapısının mağdur ettiği, özgürleştirici bir yapı olma iddiasıyla ortaya çıkmasına rağmen AK Parti, yukarıdan aşağıya toplum mühendisliğini öngören yönetim refleksleri anlamında Kemalizmden ciddi izler taşır.

AK Parti dönemi eğitim politikaları, 2002-2016 yılları arasında yukarıdan aşağıya inşa edilen ulus kimliğinin bileşenlerini anlamak açısından anahtar

konumundadır. Bu dönemde eğitim politikaları aracılığıyla inşa edilen yurttaşlık ahlakı, İslamlaştırmaya dönük politikalarla yeniden kurgulanmış ve bu da ulus kimliğin İslam bileşeninde bir dönüşüm meydana getirmiştir. Zira Türk-İslam Sentezi'nde denge, iktidardan iktidara değişirken, AK Parti'nin ayırt edici yönü bu dengeyi İslam'ın ağırlığının artırılması yönünde en belirgin biçimde değiştiren iktidar olmasıdır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren yurttaşlık ahlakı her zaman belli bir İslam unsuru üzerine kurulmuştur fakat milli olan 'biz'in bugün her zamankinden daha fazla Sünni İslam odaklı olduğu öne sürülebilir. Tek parti döneminde birleştirici bir güç olarak ulus kimliğin gizli bir bileşeni olarak işlev gören, 1950'lerle birlikte görünürlüğü artan ve 1980'lerde ulus kimliğin aktif bir bileşeni olan İslam, "muhafazakar demokrat" AK Parti iktidarıyla "halkın gerçek kültürü" söylemi üzerinden hegemonik bir bileşen haline getirilmiştir.

Toplum mühendisliğinin etkili bir aracı olan eğitim politikaları AK Parti tarafından yürütülen yeni ulus ve ulus kimliği inşasının yanı sıra yükselen siyasal ideolojilerin de izlenebileceği bir mecradır. Neoliberalleşme ve İslamlaşma hem söylem hem de pratik düzeyinde AK Parti eğitim politikalarının iki temel eğilimi olmuştur. 2000'li yıllar Türkiyesi'nde inşa edilen milli kimlik İslami ağırlıklı olarak yeniden şekillenmesinin yanında ciddi bir neo-liberal boyut da barındırmaktadır. Bu anlamda, AK Parti'nin belki de en özgün yanı, takip ettiği İslamcı ve milliyetçi muhafazakar çizgiye ek olarak, hegemonyasına 1980'ler itibariyle 'üzerinde çalışılan' neoliberalizm ve popülizm boyutlarını da eklemeyi başarmasıdır. 2002-2011 arası dönem AB üyeliği hedefi doğrultusunda meşruiyet kazanma çabasının da etkisiyle kız çocukları ve engelli çocuklar gibi dezavantajlı kesimlerin eğitim sistemine dahil edilmesi ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırmaya yönelik politikalarla eğitimde belli bir iyileşmenin sağlandığı yıllar oldu. Diğer yandan, bu yıllarda gerek söylem düzeyinde gerekse pratikte neoliberal yönelim açıkça ortaya konulmuş, dezavantajlı kesimi eğitim sistemine dahil olmaya teşvik eden sosyal politikalarla eş zamanlı olarak eğitimin piyasalaştırılmasına yönelik uygulamalar hayata geçirilmiştir. Ücretsiz ders kitabı dağıtımı ve FATİH projesi üzerinden bir yandan sermaye birikimine katkı sağlanırken, diğer yandan da bunun toplum tarafından desteklenmesini sağlayan rıza mekanizması aynı anda üretilmiştir. Özel okullarda eğitim-öğretime teşvik, özel okula dönüşmek isteyen dershanelere taşınmaz tahsis edilebilmesi, kredi teşvikleri ve eğitim harcamaları içerisinde hanehalkının payının giderek artması düşünüldüğünde eğitim politikalarında özel

okulların payının ve eğitimde özel sektörün rolünün artırılma hedefinin uygulamaya geçirildiği ortaya çıkar. Eğitimde sosyal politikalarla özelleştirmeye yönelik uygulamaların eşzamanlı hayata geçirilmesi anlamında çelişkili gibi görünen bu durum aslında tam da AK Parti'nin neoliberal yöneliminin bir ifadesidir. Neoliberal yönelimin yanı sıra eğitimde dinselleştirmenin temelleri de 2011 öncesi dönemde hayata geçirilmeye başlanan mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması hedefi kapsamında atılmıştır. Genel liselerin dönüştürülmesi, meslek liselerine yönelik katsayı farkının kaldırılması ve bu liselerin mesleğin yanında yükseköğretime de hazırlayan okullar olarak ilan edilmesi, sonraki yıllar politikalarıyla birlikte ele alındığında özellikle imam-hatiplerin sistem içindeki avantaj ve ağırlığının artırılmasına yönelik politikalardır. Bu durum, AK Parti'nin ilk iktidara geldiği dönemde eğitim alanında fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik belli bir mesafe kat etmekle birlikte, ağırlıklı olarak kendi hedef kitlesini gözeten çoğunlukçu bir pratikle hareket ettiğini gösterir. İlk iktidar dönemi olan 2002-2007 yılları arasına denk gelen, fırsat eşitliğini esas alan sınırlı sayıdaki iyileştirmeler ise toplumda hegemonyasını kurmaya yönelik rıza devşirme çabası olarak okunabilir. Temelde AK Parti döneminde demokrasi söyleminin sadece belirli bir hedef kitleyi kapsayan, çoğunlukçu bir pratiğin tezahürü olmasına paralel biçimde, eğitimde 2011 yılına kadar sağlanan özgürleşme de çoğunlukçu pratiğin güdümünde kalmıştır.

AK Parti lideri Tayyip Erdoğan'ın 2011 seçimlerinden sonraki iktidar yıllarını anlatırken kullandığı 'ustalık dönemi' terimi, AK Parti'nin iktidar mücadelesini kazanarak yeni bir resmi ideoloji oluşturmaya ağırlık verdiği bir dönemdir. Bu dönemde AK Parti meşruiyet krizini aşarak artık belli kesimlerle ittifaka kendisini zorunlu hissetmemekten kaynaklan bir özgüvenle toplumda hegemonyasını kurmuş ve ulus kimliği inşasına hız vermiştir. Buna paralel olarak 2011 sonrası dönemde eğitimin ideolojikleştirilmesi belirgin düzeyde artmıştır. Bu dönem eğitim politikaları Kemalist ideolojiye karşı-ideolojik bir toplum mühendisliğinin en belirgin olarak hayata geçirildiği mecraların başında gelirken, yaşanan endoktrinasyon -ironik biçimde- 1930'lu yıllarla benzerlik gösterir. 1930'larda, konjonktürün de etkisiyle, kafatası ölçümü gibi yöntemlerle ırkçılığın 'bilimselleştirilmesine' benzer şekilde son yıllarda İslami yaşam tarzı çeşitli eğitim politikaları aracılığıyla 'bilimselleştirilerek' dayatılmaya çalışılmaktadır. Bu dönemde çeşitli politikalarla 'ideal' vatandaşları yetiştiren eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin seçiminde hükümetin etkisini artırdığı gözlenir ki bu yeni resmi

söylem ile uyumlu ‘makbul’ öğretmen seçme hedefini açıkça ortaya koyar. Söz konusu ‘makbul’ öğretmen, Sünni Müslüman, dindar, her koşul ve her konuda hükümeti destekleyen, itaatkar, eleştirel düşünmeyen bir öğretmendir, bu özellikleri taşımayanlar ise “ötekiler”dir. Eğitim Bir-Sen ve ÖNDER gibi kurumlar hükümetin dinselleştirme politikalarına destekçi sivil toplum olarak ideolojik aygıt işlevi görürken, hükümetin kurguladığı ulus kimliğini hayata geçirmeye yönelik söylemler üreten bu kurumlara yaygınlığını genişletme, üyelerine ise eğitim sisteminde öğretmen ve eğitim yöneticisi olarak atanma yolları açılmaktadır. Öğretmen atamalarında dikkati çeken bir diğer nokta ise 2012 yılı atamaları itibariyle diğer branşlarda anlamlı bir değişiklik olmazken, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında açılan öğretmen kadro sayısının belirgin biçimde artış göstermesidir. Böylece, 4+4+4 eğitim sistemi ile getirilen seçmeli dersler arasında din alanı derslerinin -diğer derslerden farklı olarak- öğretmen yokluğu sebebiyle açılamaması sorununu ortadan kaldırılmış görünmektedir. Bu durum, din alanı derslerini –mecburen- en çok seçilen dersler haline getirirken, MEB’den okullara gönderilen öğrenci velilerine yönelik bir anket ile din alanı derslerine yönelik talep yaratılmaya çalışılmaktadır. Bunlar ve benzeri pek çok politika bir arada düşünüldüğünde hükümetin öğrencilere pratikte birden fazla din dersi almasını adeta zorunlu kıldığı ortaya çıkmaktadır.

Proje Okul uygulaması ile Türkiye’nin en iyi okullarının müdür ve müdür yardımcılarının doğrudan Milli Eğitim Bakanı tarafından atanması ve bu okullarda 8 yılı dolduran öğretmenlerin rotasyona tabi tutulması hükümetin kadrolaşma vasıtasıyla İslamlaştırma ve özelleştirme hedeflerini bir arada hayata geçirmesinin bir örneğidir. Öğretmen ve yönetici atamalarını bakanlık elinde toplayarak hükümet, çoğu imam-hatip çıkışlı ‘makbul’ kişileri bu okullara atamış, böylece dinselleştirilen ve muhafazakarlaşan bir eğitim ortamı yaratmıştır. Ayrıca tarihsellik taşıması şartı konulan Proje Okul bina ve arazileri üzerinden hükümet hem kendisine yakın sermaye kesimine proje üretme imkanı sağlamış, hem de bu okulları projelendirerek onlara yatırım yapmaktan kurtulmuştur. Bunun yanında Proje Okul sistemi ile öğretmen ve yönetici atamalarının sonucunda seçkin okullar sıradan okullara dönüştürülmüş, böylece çocuklarını bu okullarda okutan orta sınıf aileler ister istemez özel okullara yönelmek zorunda bırakılarak eğitimde özelleştirme hedefine yönelik olarak da yol alınmıştır.

Hükümetin çok yönlü hedeflerine hizmet eden bir diğer uygulama da dershanelerin kapatılmasıdır. Zira böylece hem ihtilaflı olunan Gülen Cemaati’nin

insan kaynağının kesilmesi hedeflenmiş hem de bu alandaki sermaye birikimi ele geçirilmiştir. Aynı kanunla, özel okullarda okumak isteyen öğrencilere okul ücretlerini karşılayabilmeleri için kamu bütçesinden mali destek sağlanması uygulaması getirilmiştir. Özel okul fiyatlarına oranla oldukça cüzi kalan bu destek sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarını özel okul imkanından yararlanmasını sağlayamamakta ve ailelerin sosyo-ekonomik durumundan kaynaklanan eşitsizlik sürmektedir. Bunun yanında hükümetin dershanelerin özel okullara dönüşümünü desteklemesi sonucunda ortaya çıkan temel liselerin daha düşük standartlarda kurulmasına izin vererek eğitimin kalitesini de düşürmüştür. Öğrencilerin tıpkı dershanelere gider gibi 12.sınıfta okudukları okulu bırakarak bu temel liselere devam etmesi, bu okulların dershane işlevini sürdürdüğünü göstermekle birlikte hükümetin dershanelerin kaldırmakta ileri sürdürdüğü okul eğitimini merkeze koyma hedefini de geçersiz kılarak, ideolojik motivasyonların geçerliliğini ortaya koymaktadır. Diğer yandan temel liselerin ücretlerinin özel okullardan daha düşük olsa da, eğitim desteklerine rağmen dershane ücretinden yüksek olması yoksul aile çocuklarını sınava hazırlıkta dershane sisteminden daha da dezavantajlı konuma düşürmektedir.

Gerek 2011 öncesinde eğitimin İslamlaştırılmasının temellerinin atılması gerekse 2011 sonrasında bu temellerin üzerinde yükselen 'makbul öğretmen' atamaları, zorunlu ve seçmeli din derslerinin yaygınlaşması ve imam-hatiplerin giderek daha avantajlı konuma getirilmesi gibi politikalar Kemalizme meydan okuyan modernist bir "desekülerleşme" (desecularization) olarak okunabilir. Bu çerçevede, İslamcı bir modernleşmeyi hedefleyen AK Parti politikaları, Cumhuriyetin tek parti dönemi sekülerizminin 1950'ler itibariyle geriletilmesi politikalarıyla bir süreklilik içinde olmakla beraber bunların ötesine geçmesi ve Kemalist sekülerleşmeye karşı hem söylem hem de pratikte bariz bir reaksiyon içermesi bakımından desekülerleşme olarak değerlendirilebilir. AK Parti'nin İslam ile ilgili konularda yoğunlaştırdığı çoğunlukçu pratik düşünüldüğünde - iddia ettiğinin aksine- Türk modernleşmesinin mimarı Kemalist elitlerin 'sekülerleştirerek' baskıladığı dini özgürleştirerek otoriter vesayetçi zihniyet kalıplarını kırdığı söylenemez. Bilakis bu kalıplar AK Parti iktidarı tarafından sahiplenilmiş, içeriği İslam'la doldurulmuş yeni versiyonu üretilmek suretiyle yeni bir otoriteryanizm biçimde dayatılmıştır. AK Parti hükümetleri, özgürlüklere aykırı bulduğu ve yukarıdan aşağıya dayatılmakla eleştirdiği Kemalizmin sekülerleşme politikalarını

yöneten elitist, vesayetçi ve otokratik refleksleri, İslamcı ve neo-liberal politikalar çerçevesine yeniden üretmiştir. Bir anlamda, "mağdur" olmaktan "mağrur" olmaya evrilirken AK Parti, "mağrur" olanın yönetim reflekslerini benimseyerek "devlet baba" olma yolunda yeni mağdurlar üretmektedir. Diğer yandan, en azından Türkiye özelinde, farklı modernleşme projelerinin doğurduğu sekülerleşme ya da desekülerleşme politikalarının herhangi birinin diğerinden daha özgürlükçü olduğunu söylemek için bir sebep yoktur.

Türkiye'de daha çok laiklik şeklinde ifade edilen sekülerleşme süreci cumhuriyetin kuruluşundan itibaren dinin siyasal sistemden dışlanması değil, devlet tarafından kontrol edilmesi ve yeniden yorumlanması anlamına gelmiştir. Geleneksel İslam'ın yozlaşmış olduğundan yola çıkan Cumhuriyetin kurucuları, özellikle 1930'larda "modern İslam"ı yaymak fikri üzerinde durmuş, İslam unsurunu kamusal alanın dışına iterek kontrol etme yoluna giden bir sekülerleşme hareketi yürütmüştür. Fakat diğer yandan ulus-inşa sürecinde 'biz'in oluşumunda İslam'a her zaman rol atfederek, İslam'a ulus-kimliğin gizli bir bileşeni olarak yer vermiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren rejim tarafından bastırılan toplumun iç dinamiklerinin daha fazla dikkate alındığı, İslam'a yönelik daha özgürlükçü bir yaklaşımla ortaya çıkan DP'nin yürüttüğü 1950 sonrası süreçte İslam büyük oranda rejimin ihtiyaçları doğrultusunda eski- Kemalist- gelenekten farklı olarak yeniden kurgulanmıştır. 1950'ler itibariyle oluşumu başlayan ve 1980 darbesi sonrası devletin resmi ideolojisi konumuna getirilen Türk-İslam Sentezi ile İslam kamusal alanda giderek daha görünür olmuştur. İslam'ın ulus kimlikteki görünürlüğüne ilişkin 1950 öncesi Kemalist dönem ve sonrasındaki bu farklılaşmaya rağmen, Kemalizm İslam'ı dışlayarak Türk-İslam Sentezi ise İslam'ı içermek suretiyle her iki dönem ideolojisi de dini kontrol etmeyi hedeflemesi anlamında ortaklaşmaktadırlar. 1980 darbesinden sonra ulus kimliğin İslami karakteri pekiştirilmesine rağmen dinin devlet tarafından algılanışı anlamında laiklik tanımında bir kopuş olduğu söylenemez. Bu dönemde dinin kamusal alanda görünürlüğüne imkan tanınması özgürleşme değil, dinin öğretilmesi ve yaşanmasının kontrol altına alınması motivasyonuyla gerçekleştirilmiş, böylece devletin dini kontrol etmesi şeklindeki Kemalist laiklik anlayışı sürdürülmüştür. Bununla paralel olarak ne dini inançların yerinin kişilerin vicdanı ve özel alanlar olduğunu öne süren Kemalist laiklik anlayışı ne de dine daha görünür biçimde sosyal birleştirici bir rol atfeden ve İslamı milli kimliğin aktif bir bileşeni haline getiren Türk-İslam Sentezi özgürleşmeyi beraberinde getirmemiştir.

Tam tersine toplumu bireye önceleyen bir yurttaşlık ahlakı, cumhuriyetin kuruluşundan itibaren hükümetler tarafından onaylanan bir süreklilik arz etmiştir. AK Parti döneminde kurgulanan ulus ve vatandaş inşası da, özgürlükler konusunda takındığı pragmatist tavır anlamında Cumhuriyet geleneği ile bir süreklilik içinde düşünülmelidir. AK Parti'nin, Kemalist dönem laikliği bir İslam karşıtlığı olarak algılaması, 2000'li yıllarda yeni bir laiklik anlayışını da beraberinde getirmiştir. Bu laiklik anlayışı, söylemde din ve devlet işlerinin ayrılmasından ve dinin devlet tarafından kontrol edilmesinden daha çok din özgürlüğüne vurgu yapmaktadır. Fakat bu özgürlük vurgusu, partinin ilk iktidar yıllarında estirdiği özgürleşme ve demokratikleşme söylemleri gibi taktiksel ve nitelik itibariyle çoğunlukçudur, zira çeşitli eğitim politikalarıyla dini eğitim dayatılmış ve eğitimin içeriği dinselleştirilmiştir. Bu dönemde eğitim üzerinden yürütülen toplum mühendisliğinin bir unsuru olan dekülerleşmenin önemli bir aracı, eğitim alanında yapılan çok sayıda düzenlemeyle büyük yığınlara adeta zorla din eğitimi aldırılacak bir ortam yaratılmasıdır.

Türkiye'de hükümetlerin ulus kimliğindeki din unsuruna yönelik tutumları istikrarlı bir biçimde eğitim politikalarının İmam-hatip okulları ve din derslerine yönelik düzenlemelerine yansımıştır. Cumhuriyetin kurucuları, cumhuriyetin ilk yıllarında din derslerinin okullarda okutulmasına laiklik ilkesiyle çeliştiği gerekçesiyle karşı çıkmış, imam-hatip okullarının önce sayıları azaltılmış sonra da bu okullar tamamen kaldırılmıştır. 1950'de DP'nin iktidara geçmesiyle CHP'nin politikası daha ileriye taşınarak, din dersi önce program içine alınmış, sonra ortaokullara yaygınlaştırılmıştır, imam-hatip okulları ise tekrar açılmıştır. 1967'de ise Adalet Partisi iktidarı döneminde din dersleri lise müfredatına da eklenmiş, imam-hatip okulları hızla yaygınlaştırılmıştır. 1950-1980 yılları arasında gerek seçmeli din dersleri gerekse imam-hatipler kademeli olarak yaygınlaştırılmıştır. 1980 darbesi sonrasında ise seçmeli din dersleri Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi adı altında zorunlu dersler arasında okutulmaya başlanırken, imam hatip lisesi mezunlarına ise üniversitelerin tüm alanlarına giriş hakkı tanınmıştır. Yıllar içinde giderek daha cazip hale getirilen ve meslek okulu statüsünden çıkarılan İmam Hatip Liselerinin hem okul hem de öğrenci bazında sayılarının artması, zorunlu ve kesintisiz ilköğretim yasasının çıktığı, post-modern darbe olarak anılan 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararlarına kadar devam etmiştir. Bu süreç imam-hatip okullarının orta kısımlarının kapatılması ve 1999'da başlayan katsayı uygulaması sonucunda bu

okul mezunlarının üniversitede alan dışı tercih yapmalarını zorlaştıran düzenleme, 1950 sonrası adeta tırmanışa geçen imam-hatiplerin artış ivmesini tersine döndürmüştür. 2002 sonrasında çeşitli eksenlerde yaptığı düzenlemeler ile AK Parti, imam-hatip okullarını hem sayıca hem de avantaj bakımından 28 Şubat öncesi sürecin ötesine taşımıştır.

Sonuç olarak, AK Parti iktidarının şekillendirdiği "Müslüman milliyetçiliği", Kemalist geleneğe meydan okumakla birlikte onun izlerini de taşımaktadır. 15 yıllık AK Parti iktidarı süreci, ulus-kimliğin içeriğinin İslamlaşma çerçevesinde yeniden kurgulandığı bir dönem olmakla birlikte, Türkiye'de modern ulus-inşa sürecindeki zihniyet kalıplarının bir taşıyıcısı olduğunu da fark etmek önemlidir. Müslüman ve laik milliyetçiler cinsiyetçi ulus anlayışları, otoriterlik, demokrasinin bir kesimin kendi kurallarını empoze etmesi şeklinde anlaşılması, sosyal mühendisliğe bağlılık noktalarında ortaklaşırlar. Hükümetin özellikle de muhalefete yönelik söylemlerini bir güvenlik tehdidi eksenine oturtarak tehdit algısı yaratması Kemalist tehdit paradigmasının devralınarak geliştirildiğinin bir göstergesidir. 2013 yazı başında Gezi Parkı'nda yapılması planlanan kentsel dönüşüm projesine karşı çıkanların sert polis müdahalesine maruz bırakılmasının yarattığı tepkiyle başlayıp kitlesel bir protesto dalgasına dönüşen süreçte Erdoğan'ın verdiği tepki söz konusu tehdit paradigmasının çarpıcı bir örneğidir. Zira protestolar, milliyetçiliği açıklayıcı bir çerçeve olarak İslamcılık ve Kemalizmin ötesine geçerek, bunun yerine ortak hakları ve farklılıklara karşı hoşgörüyü odak noktası yapmıştı. Türkiye'nin 20. yüzyıl devletçiliğinden sivil milliyetçiliğe ve hoşgörülü bir demokratik düzene doğru dönüşüm isteğinin bir ifadesi olan Gezi protestolarının hükümet kanadında "anti-demokratik darbe teşebbüsü", "dış güçlerin oyunu" hatta sonraları "Gülen hareketinin komplosu" şeklinde algılanması, Türkiye'nin siyasal kültürüne sinmiş olan tehdit algısı ve komplo zihniyetinin dozunun artırılarak yeniden üretilmesinin bir tezahürüdür.

Söz konusu tehdit algısının sürekliliği, 2004 müfredat reformu kapsamında AB'ye uyum ve insan haklarını geliştirmek hedefiyle yenilenmesine rağmen, ders kitaplarında da kendini gösterir. Yeni eğitim felsefesi doğrultusunda yeniden yazılan ders kitapları da açık ve gizli müfredatıyla, iddia edildiği gibi demokratik değerlerin yaygınlaşması bakımından anlamlı bir fark yaratmamıştır. Korkunun siyasi elitler tarafından eğitim müfredatı aracılığıyla yeniden üretilmesi iç ve dış düşman kategorisi içinde etno-kültürel ve dini azınlıklar, farklı politik ideolojiler, sömürgeci

güçleri ve hatta komşu ülkeler üzerinden kurulmaya devam etmektedir. Türkiye'nin hiç dostu olmadığını, hiçbir ülkenin Türkiye'nin güçlenmesini istemediğini ve bu yüzden Türkiye'nin her zaman güçlü olması gerektiğini vurgulayan, emekli ve muvazzaf askerler tarafından verilen Milli Güvenlik dersi 2012 yılında müfredattan kaldırılmasına rağmen, bu dersin içeriğinin diğer derslere dağıtılmasıyla söz konusu söylem, büyük ölçüde varlığını sürdürmektedir. Tehdit-tehlike algısını uyanık tutan, dış düşmanla bağlantılı olarak ele alınan iç düşman da halen ders kitaplarında var olmaya devam etmektedir. Kürt ismi halen ders kitaplarında sadece zararlı cemiyetler adı altında olumsuz atıflarla geçerken, Kürt kimliğinin görünür olduğu nevruz kutlamaları ders kitaplarında sadece Türk kültürüyle ilişkilendirilmektedir. Ermenilerle ilgili anlatılar 2004 müfredat reformu sonrasında Ermeniler'in 'hainliğindan"' dem vuran söylemlerle daha da ayrıntılandırılmış, 1915'de yaşananlar karşı tezleri yok sayan daha milliyetçi bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Kitaplarda yer yer demokrasi ve insan hakları kavramlarına ayrıntılı olarak yer verilmekle birlikte, ifadeler çoğu kez teorik düzeyde kalmış ve toplumsal bağlamla ilişkilendirilmemiştir. Bunun yanı sıra bu kavramlar oldukça steril biçimlerde tanımlanarak günlük hayata ve güncel meselelere dokunmayan bir anlatımla verilmesi öğrencilerin bu kavramları içselleştirmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Bazı yerlerde ise bu kavramların Osmanlı İmparatorluğu ve İslam ile ilişkili biçimde ele alınması dikkat çekmektedir. Kitaplarda işlenen, insan hakları kavramı ortaya çıkmadan çok önce İslam medeniyetinde var olduğu ifadesi bunun çarpıcı bir örneğidir. Kemalistler kadar muhafazakar milliyetçiler için de kadınların rolü eş ve anne olmak ile kuşatılırken, AK Parti dönemi ders kitaplarında da anne rolüyle kadınlara düşenin asker olan oğulları doğurarak ve yetiştirerek milli bütünlüğü desteklemek olduğu vurgulanmıştır. Askere giden, kahraman, gurur kaynağı erkek figürü ve erkeğin annesi ve eşi konumuyla ona tabi olan kadın figürü üzerinden kurulan cinsiyetçi rol dağılımının varlığı dönemler arasında süreklilik arz etmektedir. Ders kitaplarında bu sürekliliğin cumhurbaşkanı Erdoğan'ın kadın-erkek eşitliğine inanmadığı, kadının en önemli görevinin çocuk doğurmak olduğu, anne olmayan bir kadının eksik olduğu, her ailenin en az üç çocuk sahibi olması gerekliliği gibi keskin cinsiyetçi söylemleriyle birleştiğinde etkilerinin daha da arttığı öne sürülebilir.

15 yıldır iktidarı elinde bulundurmasına rağmen AK Parti'nin halen mağduriyet söylemi stratejisine başvurmaya devam etmesi, böylece İslamı empoze

eden politikalarını meşrulaştırması ve tehdit/tehlike ekseninde algıladığı eski seçkinleri hatta tüm muhalefeti ortadan kaldırma eğiliminde olması, kendisinin bizzat Türkiye'deki vesayet sorununun bir parçası olduğunu da gösterir. AK Parti'nin ötesinde aydınlar arasında da Türkiye'deki otoriterliğin kaynağını Kemalizmde aramak veya görmek ve AK Parti'nin otoriterleşmesini, "AK Parti Kemalistleşiyor", "İslamcı Kemalizm", "Cübbeli Kemalizm", "Kemalizm iktidarda" şeklinde ifade etme eğiliminden söz edilebilir. Ancak demokratikleşmeye izin vermeyen siyasi kültürün ve vesayet sorununun ancak bir parçası olarak değerlendirilebilecek olan Kemalistlere gerek hükümet gerekse onun çevresinde kümelenen organik aydınlar tarafından tüm sorunun kaynağı olarak atıf yapılması ancak bir kimlik tasavvurunun "öteki" inşası şeklinde değerlendirilebilir. Toplumun değerlerine ve "milli irade"ye karşı olmakla itham edilen söz konusu "öteki"nin sınırları giderek genişletilerek iktidara karşı olan tüm muhalefeti içine alan bir boyuta taşınmıştır. Bu çerçevede seçim kazanma ve böylece "milli irade"yi temsil etmeye, tüm yasaların, uluslararası hukukun ya da evrensel değerlerin üzerinde adeta doğaüstü bir anlam atfedilmektedir. Böylece seçilmiş iktidara yönelik her türlü muhalefeti "milli irade"ye saygısızlık sayarak kriminalize eden bir yönetim anlayışı ortaya çıkmaktadır. Söz konusu otoriterleşme, kişi kültüne dayalı- tıpkı Kemalizm gibi- Recep Tayyip Erdoğan'ın karizması etrafında yoğunlaşan yeni bir resmi ideolojinin inşa sürecine de işaret etmektedir: Erdoğanizm. 2000'li yıllarda yürütülen İslamlaştırma politikalarının demokratikleşme söylemleri temelinde yürütülmesi önceleri meşruiyet kazanmaya ve hegemonya kurmaya dayalı faydacı-taktiksel, sonraları ise kurulan hegemonyayı genişletmek üzerine kurulu "otoriter demokrasi" olma özelliği taşımaktadır. Bu durum Rusya Federasyonu'nun Vladimir Putin önderliğinde kavramsallaştırılan Putinizm'e benzer bir yapı olarak dünyada yükselen otoriter-popülist akım ekseninde de düşünülmelidir. Bu bağlamda, bu çalışmanın, dünyada yükselen neoliberal otoriterleşmenin ve modernizmle ilişkisi bağlamında dekülerleşme kavramının ulus-devletlerde ulus kimliği inşasını nasıl şekillendirdiğini inceleyen çalışmalara ilham vermesi umut edilmektedir. Özellikle de neoliberal otoriterleşmenin etkisi altındaki Rusya, Macaristan ve Romanya gibi ülkelerde eğitim politikalarında nasıl bir ulus inşasını beraberinde getirdiğini Türkiye ile karşılaştırmalı biçimde inceleyen yeni çalışmalardan anlamlı sonuçlar çıkabilir. Örneğin, Sovyetler Birliği'nin yıkılmasının ardından 1990'lı yıllarda oluşturulan görece çoğulcu tarih anlatımının, 2000'li yıllar Putin yönetimi altında giderek artan

oranlarda yerini tarih eğitiminin Rus kimliğinin inşasının ve ulusal ideolojik dönüşümünün aracı olarak kullanılmaya başlanması dikkat çekicidir. Diğer yandan, modernizmin dekülerleşme şeklinde algılanması ve ulus kimliğin dinselleştirilmesi eğilimini ve bu eğilimin ortaya çıkardığı rejim tipini, dekülerleşme kavramının uyarlanabileceği ülkeler ile karşılaştırmak ilginç bir araştırma konusu olabilir. Bu kapsamda, Türkiye'yi 1990'lı yıllarda Katolik kilisesinin yükselişine paralel olarak din eğitiminin okullarda yaygınlaştığı ve cinsellik eğitiminin kaldırıldığı Polonya gibi ülkeler ile karşılaştıran çalışmalar dekülerleşme kavramsallaştırmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışma AK Parti iktidarının eğitim politikalarına ve eğitime ilişkin söylemlerine odaklanarak 2000'li yıllarda iktidar tarafından yukarıdan aşağıya inşa edilmeye çalışılan ulus kimliği kurgusunun incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Fakat bireyler siyasi elitlerin ürettikleri politikaların pasif alıcıları olmadıklarından, ulus kimlikler sadece yönetici elitler ya da devlet aygıtı tarafından değil, aynı zamanda toplumdaki bireylerin, iktidarın milliyetçilik projesine verdiği tepkilerden oluşurlar. Kemalist elitler tarafından masa başında yukarıdan aşağıya kurgulanan milliyetçilik projesinin başarısız olması baskıcı ve antidemokratik yöntemlerle dayatılan kimlik kurgularının uygun koşullar oluştuğunda toplum tarafından reddedildiğini ortaya koyar. Buradan hareketle, 2000'li yıllarda AK Parti tarafından yukarıdan aşağıya oluşturulan "Müslüman milliyetçiliği"nin de kurgulandığı şekliyle toplum tarafından içselleştirilmesi beklenmemelidir. Bu anlamda 2000'li yıllarda iktidarın ulus kimliği kurgusunun toplumdaki yansımalarını inceleyen etnografik çalışmalar aşağıdan gelen milliyetçiliklerin yukarıdan dayatılan milliyetçi proje ile nasıl bir sentez oluşturduğunu ortaya koyması bakımından alana önemli katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

RESMİ BELGELER (Kanunlar, Kanun Tasarıları, Mahkeme Kararları, Milli Eğitim Şurası Kararları, Hükümet Programları, Öğretim Programları, Bakanlık Raporları)

"12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar". *Resmi Gazet*e. http://www.meb.gov.tr/haberler/2012/12YillikZorunluEgitimeYonelikGenelge.pdf. [17.12.2015]

"2016-2017 Eğitim Ve Öğretim Yılında Özel Okullarda Öğrenim Görecek Öğrenciler İçin Eğitim Ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğ". *Resmi Gazete*. 29793, 06.08.2016 http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/08115253_egitimogretimdstgi.pdf [19.10.2016]

"667 sayılı KHK sonucu kapatılan özel okul listesi". MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. 3.10.2016. http://ookgm.meb.gov.tr/www/667-sayili-kanun-hukmunde-kararnameye-gore-kapatilan-ozel-okul-listesi/icerik/834 [26.11.2016]

"Anayasa Mahkemesi Kararı". 28622, 20.09.2012.

"Değerler Eğitimi Yönergesi". http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/10/05/743046/dosyalar/2013_02/24015229_deerlereitimiynergesi.pdf [05.10.2016]

"Değerler Eğitimi". *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. 4529464, 13.10.2014.

"Hizmet Vakfı Protokolü". *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*. 38552587/30/3008938, 16.07.2014.

"İlk Ders". MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, B.08.0.TTK.0.01.01.00, 10.09.2009.

"İlköğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi". *Resmi Gazete*. B.0.08.İGM.0.08.04.01/360/8081, 04.08.2005.

"İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Yapılan Değişiklik Sonucu Getirilen Yenilikler", Milli Eğitim Bakanlığı, Gazi Mesleki Eğitim Merkezi Matbaası. 222, 12 Mart 2012.

"İlköğretim ve Eğitim Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi. Bazı Maddelerinin Kaldırılması ve Bu Kanuna Bazı Maddeler Eklenmesine Dair Kanun". *Resmî Gazete*. 18192, 15.10.1983.

"Kamu Görevleri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2016 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ". *Resmi Gazete*. 29762, 04.07.2016. http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160704.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160704.htm [05.11.2016]

"Kanun Hükmünde Kararname". 668, 25.07.2016. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160727M2-1.pdf

"Kanun Hükmünde Kararname". *Resmi Gazete*. 667, 23.07.2016. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/07/20160723-8.htm

"Kanun Tasarısı". Başbakanlık Kanunlar ve Kararlar Genel Müdürlüğü. 31853594-101-938/922, 6.2.2014. http://www2.tbmm.gov.tr/d24/1/1-0884.pdf [10.10.2016].

"Milli Eğitim Bakanlığı 2016 Yılı Şubat Dönemi Öğretmenlik İçin Başvuru Ve Atama Duyurusu". http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/26115345_2016_subat_atama_duyurusu.pdf [05.11.2016]

"Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği". İkinci Bölüm, Madde 5, C bendi, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html, erişim Tarihi: 06.09.2016.

"Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". *Resmi Gazete*. 25405, 17.03.2004.

"Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği". *Resmi Gazete*. 28573, 28.02.2013.

"Milli Eğitim Bakanlığı Gelecek 10 Yıl İçindeki Öğretmen İhtiyacını ve Öne Çıkan Branşları Belirledi". MEB Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği Basın Açıklaması. 26.07.2012. http://of.meb.gov.tr/www/gelecek-10-yil-icindeki-ogretmen-ihtiyaci-ve-one-cikan-branslar-belirlendi/icerik/14 [05.11.2016]

"Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği". *Resmi Gazete*. 25212, 27.08.2003.

"Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği". *Resmi Gazete*. 28360, 21.07.2012.

"Milli Eğitim Bakanlığı İmam Hatip Liseleri Yönetmeliği". *Resmi Gazete*. 27305, 2009. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/imamhatliseyon_1.html

"Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik". *Resmi Gazete*. 27560, 2010. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/04/20100422-6.htm.

"Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği". *MEB İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü*. 41289672-705.01-E.603567, 17.01.2017.

"Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği". *Resmi Gazete*. 29818 sayılı, 1 Eylül 2016.

"Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname". *Resmi Gazete*. 28054, Eylül 2011. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

"Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun". *Resmi Gazete*. 3797, Nisan 1992.

"Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik". *Resmi Gazete*. 29029, 10.06.2014.

"Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname". *Resmi Gazete.* 21482, Ocak 1993. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/21482_0.html **[**19.10.2016]

"Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun". 28941, Mart 2014. http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm.

"Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun". *Resmi Gazete*. 6528, 1.3.2014.

"Milli Eğitim Temel Kanunu". *Resmi Gazete*. 14574, 24.6.1973.

"Okul Planlamaları". Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 5.6.2012. https://tegm.meb.gov.tr/dosya/OKUL%20PLANLAMALARI0001.pdf. [15.08.2016]

"Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser Genelgesi". Resmi Gazete. PK.0.03.01.00/3126, 19.08.2004.

"Soru Önergesi". *Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü*. 2815903, 04.07.2014.

"Soru Önergesi". *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı*. B.08.0.SGB.0.06.02-610-1916, 15.03.2012. http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-2074sgc.pdf [25.05.2016]

12 Yıl Zorunlu Eğitim, Sorular ve Cevaplar. Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf [31.05.2016]

18. Milli Eğitim Şûrası Kararları. Milli Eğitim Bakanlığı.

1982 Anayasası. TBMM. Ankara Haziran 2011.

2007 AK Parti Seçim Beyannamesi. file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/2007-beyanname.pdf [02.06.2016]

222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html, erişim tarihi: 17.12.2015]

59. Hükümet Programı. file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/59uncu-hukumet-programi%20(1).pdf [02.06.2016]

AK Parti 2002 Seçim Beyannamesi. TBMM Kütüphanesi, 2002-2429. https://www.tbmm.gov.tr/eyayin/GAZETELER/WEB/KUTUPHANEDE%20BULUNAN%20DIJITAL%20KAYNAKLAR/KITAPLAR/SIYASI%20PARTI%20YAYINLARI/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002/200304063%20AK%20PARTI%20SECIM%20BEYANNAMESI%202002%200000_0000.pdf [02.06.2016]

AK Parti 60. Hükümet Programı. file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/60inci-hukumet-programi.pdf [02.06.2016]

AK Parti Programı. http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum_[01.06.2016]

AK Parti TBMM Grup Başkanlığı tarafından TBMM Başkanlığı'na sunulan yasa teklifi. 130, 20.02.2012. http://www2.tbmm.gov.tr/d24/2/2-0358.pdf.

Anayasa Mahkemesi kararı, 2015/68, 13.07.2015. http://www.kararlaryeni.anayasa.gov.tr/Karar/Content/5d165f96-094e-4204-93d4-b5b3c262e6e5?excludeGerekce=False&wordsOnly=False [10.10.2016]

Ankara 10. İdare Mahkemesi, esas no: 2005/2703, karar no: 2009/1804.

Avcı, Nabi. 2014 Yılı Bütçe Sunusu. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. TBMM Genel Kurulu, 15.12.2013.

Başbakanlık. "Kanun Tasarısı". 31853594-101-938/922, 06.02.2014 .

CHP 7. Büyük Kurultayı Tutanağı. 9. Birleşim. 2.12.1947 Salı.

Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı 1931. TBMM Matbaası. Ankara, 1931.

Danıştay 8. Daire, esas no: 2009/10610, karar no: 2010/4213.

Demokrat Parti Programı 1946. TBMM Kütüphanesi.

Devlet Bakanlığı. Alevi Çalıştayları Nihai Rapor. Ankara, 2010.

Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kur'an Kursları Öğretici Kitabı 4-6 Yaş Grubu*. 2014.

Diyanet İşleri Başkanlığı. *Kur'an Kursları Öğretim Programı (4-6 Yaş Grubu). Ankara 2013.*

Hakimiyeti Milliye. 19 Eylül 1930.

Hasan and Eylem Zengin v. Turkey. 1448/04, 09/10/2007.

Mili Eğitim Bakanlığı Mevzuat Bankası, Milli Eğitim Temel Kanunu, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html.

Milli Eğitim Bakanlığı 2013-2014 örgün eğitim istatistikleri. 2013. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2013_2014.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı 2015 Faaliyet Raporu, http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_02/29061209_2015darefaalyetraporu.pdf [11.01.2016]

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2016 örgün eğitim istatistikleri. 2016. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/18024009_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2016 Örgün Eğitim İstatistikleri. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı Faaliyet Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Stratejik Plan 2010-2014*. 2009. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Temmuz 2002, Cilt: 65, Sayı: 2538.

Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri. 2006-2007. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2007.

Milli Eğitim Bakanlığı. "2015-2016 Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görecek Öğrencilere Verilecek Eğitim Ve Öğretim Desteğine İlişkin Sıkça Sorulan Sorular ve Cevapları". http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/11030455_eitimveretimdesteiskasorulansorularvecevaplar.pdf [19.10.2016]

Milli Eğitim Bakanlığı. "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Girmek Zorunda Olmayan Öğrenciler" konulu genelge, no:1, tarih:09.Temmuz.1990, 2317 sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. "Eğitim Öğretim Desteği/Ödeme İşlemleri". 95178074/405.01/5620587, 24.11.2014. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/24115426_eitimveretimdestei.pdf [19.10.2016]

Milli Eğitim Bakanlığı. 1. Maarif Kongresi ve Heyet-i İlmiye Çalışmaları.

Milli Eğitim Bakanlığı. 13 Nisan 1992 tarih ve 2356 sayılı Tebliğler Dergisi.

Milli Eğitim Bakanlığı. 15.Milli Eğitim Şurası. 13-17 Mayıs 1996.

Milli Eğitim Bakanlığı. 18. Milli Eğitim Şurası Kararları. 1-5 Kasım 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı. 19. Milli Eğitim Şurası Kararları. 2-6 Aralık 2014.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2. Milli Eğitim Şurası. 15-21 Şubat 1943. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. 3. Mili Eğitim Şurası. 2-10 Aralık 1946.

Milli Eğitim Bakanlığı. 4. Milli Eğitim Şurası. 23-31 Ağustos 1949. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara, 2010, s.3.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11, 12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara 2010.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (9,10,11,12. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara, 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, Ankara:Milli Eğitim Basımevi, 2004, s.3-4.

Milli Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2004. http://programlar.meb.gov.tr/program_giris/yaklasim_2htm.

Milli Eğitim Bakanlığı. Erzincan Merkez Demirkent Terzibaba İmam - Hatip Ortaokulu. "İmam Hatip Tarihi". http://terzibabaiho.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/24/01/748730/icerikler/ihl-tarihce_206045.html

Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, 2013.

Milli Eğitim Bakanlığı. Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim 2000-2016.

Milli Eğitim Bakanlığı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. B.08.0.OGM.0.06.05.00.160.01.01/3669 sayı, 06.05.2010 tarih, "Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi" konulu genelge. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3669_160.html.

Milli Eğitim Bakanlığı. Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu. 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. 18.Milli Eğitim Şurası Kararları.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *Düşünme Eğitimi Dersi (7. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara: MEB, 2016. https://reyhanli.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_05/13031301_dusunme_egitimi_dersi.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Haftalık Ders Çizelgeleri. http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlkokul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı*. Ankara 2015.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB, 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB, 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: MEB, 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. *İlköğretim Düşünme Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB, 2007.

Milli Eğitim Komisyonu. Alt Komisyonun Kabul Ettiği Metin: İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi. 01.03.2012.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi, TBMM 24. Yasama Dönemi 2. Yasama Yılı. 05.03.2012.

Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Komisyonu Tutanak Dergisi, TBMM 24. Yasama Dönemi 2. Yasama Yılı. 07.03.2012.

Millî Güvenlik Kurulu'nun 28 Şubat 1997 tarih ve 406 Sayılı Kararı Ek-A.

Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi. http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_01/19054356_19012015standartlar.pdf

Polat, Serdar, Rukiye Yıldız, Yusuf Canbolat ve Meryem Özoğlu. *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporu 2013*. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, 2014.

Sakarya 2. İdare Mahkemesi, esas no: 2009/877, karar no: 2010/546.

Sanayi ve Ticaret Bakanlığı. Türkiye Sanayi Stratejisi Belgesi. Ankara, Aralık 2010.

Sivas İdare Mahkemesi, esas no: 2009/1259, karar no: 2010/870.

T.C. Başbakanlık. 61. Hükümet Programı.

T.C. Başbakanlık. 62. Hükümet Programı. 1 Eylül 2014. file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin/Belgelerim/Downloads/62nciHukumetPrograma.pdf

T.C. Başbakanlık. 64. Hükümet Programı. http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukumet_programi.pdf

T.C. Başbakanlık. Devlet Planlama Teşkilatı. Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013. 573.madde. 2006. http://www.metu.edu.tr/system/files/kalkinma.pdf

TBMM Başkanlığı'na sunulan yazı. 1266, 15.12.2011. http://www2.tbmm.gov.tr/d24/7/7-2074s.pdf [24.05.2006]

KİTAPLAR

Ahmad, Feroz. *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. 11. Basım. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2012.

Akdoğan, Yalçın. *AK Parti ve Muhafazakar Demokrasi*. İstanbul: Alfa Yayınları, 2004.

Akgül, Mehmet vd. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf*. İstanbul: Devlet Kitapları, 2012.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5. Sınıf.* İstanbul: MEB Yayınları, 2012.

_____. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf*. İstanbul: Devlet Kitapları, 2012.

Akgül, Mehmet. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 4.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 5.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 6.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 7.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 8.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 5. Sınıf*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 6. Sınıf*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011.

_____. *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 7. Sınıf*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011.

_____. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 10.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

_____. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı 12. Sınıf*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2011.

Alp, Tekin. *Kemalizm*. İstanbul: Cumhuriyet Gazete ve Matbaası, 1936.

_____. *Türkleştirme*. İstanbul: Resimli Ay Matbaası, 1928.

Alter, Peter. *Nationalism*. Ch.1. London: Edward Arnold, 1994 (first published 1989).

Althusser, Louis. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İstanbul: İthaki Yayınları, 2010.

Anderson, Benedict. *Hayali Cemaatler*. Çev: İskender Savaşır. İstanbul: Metis Yayınları, 2004.

Aydın, İ. *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 3*. İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

Ayvazoğlu, Beşir. *Tanrıdağı'ndan Hıra Dağı'na Milliyetçilik ve Muhafazakarlık Üzerine Yazılar*. İstanbul: Kapı Yayınları, 2010.

Balcı, Bayram. *Orta Asya'da İslam Misyonerleri: Fethullah Gülen Okulları*. Çeviren: Ali Berktay. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.

Balcı, Mahmut. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11.* İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

Başaran, Ahmet. *Liseler İçin Osmanlı Tarihi*. Ankara: MEB Yayınları.

Başol, Samettin vd. *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları, 2016.

_____. İlköğretim *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı*. İstanbul: MEB Yayınları, 2016.

Berger, Peter L. T*he Desecularization of The World: Resurgent Religion and World Politics*. Washington, D.C: Ethics and Public Policy Center, 1999.

Bilgen, Nihat. *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8.* Ankara: MEB Yayınları, 2001.

Billig, Michael. *Banal Nationalism*. Londra: Sage, 1995..

Binbaşıoğlu, Cavit. *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2009.

Bora, Tanıl ve Kemal Can. *Devlet Ocak Dergah: 12 Eylül'den 1990'lara Ülkücü Hareket*. İlk Baskı: 1991, 10.Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Bora, Tanıl. Cereyanlar: *Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları, İstanbul, 2017.

Bourdieu, Pierre ve Jean-Claude Passeron, *Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri.* İstanbul: Heretik Yayınları, 2015.

Bozkurt, Mahmut Esat. *Atatürk İhtilali* I-II. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2008.

Brubaker, Rogers. *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

Bulut, Faik. *Kim Bu Fethullah Gülen, Dünü, Bugünü, Hedefi*. İstanbul: Ozan Yayıncılık, 1998.

Calhaun, Craig. *Nationalism.* Buchingam : Open University Press, 1997.

Cicioğlu, Hasan. *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Orta Öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 1985.

Collodi, Carlo. *Pinokyo*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2006.

Copeaux, Etienne. *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.

Coşkun, Vahap, M. Şerif Derince ve Nesrin Uçarlar. *Dil Yarası: Türkiye'de Eğitimde Anadilinde Eğitimin Kullanılmaması Sorunu ve Kürt Öğrencilerin Deneyimleri.* İstanbul: Disa Yayınları, Ekim 2010.

Çağaptay, Soner. *Türkiye'de İslam, Laiklik ve Milliyetçilik: Türk Kimdir?*. Çev.: Özgür Bircan. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.

Çehov, Anton. *Anton Çehov'dan Hikayeler*. İstanbul: Duru Yayınları, 2010.

_____. *Seçme Hikayeler.* İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.

Çetin, Nihat. *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*. Ankara: MEB Yayınları, 2006.

_____. *Liseler İçin Genel Türk Tarihi*. İstanbul: Meydan Yayınları, 2006.

Dağlı, Nuran ve Belma Aktürk. *Hükümetler ve Programları*. 1. Cilt. Ankara: TBMM Basımevi, 1988.

_____. *Hükümetler ve Programları*. 2. Cilt: 1960-1980. Ankara: TBMM Basımevi, 1988.

_____. *Hükümetler ve Programları*. 3. Cilt. Ankara: TBMM Basımevi, 1988.

Deniz, Muzaffer. *Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Milli Eğitim Politikalarına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Isparta, 2001.

Dumas, Alexander. *Üç Silahşörler*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2006.

Ekşi, Ahmet. *Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9.* Ankara: MEB Yayınları, 2007.

Ergin, Muharrem. *Türkiye'nin Bugünkü Meseleleri. Ankara:* Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 1988.

Ersanlı, Büşra. *İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Fiori, Giuseppe. *Antonio Gramsci: Life of a Revolutionary*, Londra: New Left Books, 1970.

Foucault, Michel. *Hapishanenin Doğuşu*. İstanbul: İmge Kitabevi Yayıncılık, 2013.

_____. *Özne ve iktidar*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016.

_____. *Özne ve iktidar*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2016.

Gellner, Ernest. *Uluslar ve Ulusçuluk*. Çev. Günay Göksu Özdoğan ve Büşra Ersanlı. İstanbul: Hil Yayınları, 2013.

Genel Kurmay Başkanlığı. *Atatürkçülük (Birinci Kitap) Atatürk'ün Görüş ve Direktifleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1988.

Gökalp, Ziya. *Türkçülüğün Esasları*. İlk Basım: 1923. İstanbul: İnkılap Yayınevi, 2015.

_____. *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*. İlk Yayınlanma Tarihi: 1918, Ankara: Alter Yayınları, 2014.

Göksu Özdoğan, Günay ve Füsun Üstel, Karin Karakaşlı, Ferhat Kentel. *Türkiye'de Ermeniler: Cemaat-Birey, Yurttaş*. 1. Baskı, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2009.

Göksu Özdoğan, Günay. *"Turan"dan "Bozkurt"a Tek Parti Döneminde Türkçülük,* 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Gramsci, Antonio. *Selection From The Prison Notebooks*. (Edt. /Çev.: Q. Hoare ve G.N. Smith). London: Lawrence and Wishart, 1971.

Gül, Kadriye. "Eğitimde Teknoloji Kullanımı Bağlamında 'Fatih Projesi'nin Analizi". Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Maliye (Kamu Ekonomisi) Anabilim Dalı. Ankara, 2013.

Gülen, Fethullah. *Yitirilmiş Cennete Doğru*, İzmir: TÖV, 1987.

Gündoğdu, Abdullah ve Orhan Üçler Bulduk. *Lise Tarih 1 Ders Kitabı*. İstanbul: Tutibay Yayınları, 2007.

Heater, Derek. *Yurttaşlığın Kısa Tarihi*. Çeviren: Meral Delikara Üst, İstanbul: İmge Kitabevi, 2007.

Hechter, Michael. *Containing Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 2000 (Aktaran: Özkırımlı, Umut. *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar*: *Eleştirel Bir Müdahale*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Ekim 2010.

Heyd, Uriel. *Türk Milliyetçiliğinin Kökenleri.* İstanbul: İlgi Kültür Sanat Yayıncılık, 2010.

Hobsbawm, Eric J. *Milletler ve Milliyetçilik: Program, Mit, Gerçeklik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2006.

İnan, Afet. "Atatürk ve Tarih Tezi". *Belleten*. 3/10, 1939.

_____. *Medeni Bilgiler ve M.Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988.

İsanmaz, Erkan. *Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi 8 Ders Kitabı*. Ankara: MEB, 2011.

Kadıoğlu, Ayşe. "Türkiye'de Vatandaşlığın Anatomisi". *Vatandaşlığın Dönüşümü: Üyelikten Haklara*. Hazırlayan: Ayşe Kadıoğlu. İstanbul: Metis Yayınları, 2012.

Kafesoğlu, İbrahim. *Türk Milli Kültürü*. 1. Basım:1977. 16. Basım: 1997. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 1998.

_____. *Türk-İslam Sentezi*. İstanbul: Aydınlar Ocağı Yayınları, 1985.

Kaplan, İsmail. *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları, 1999.

Kaplan, Sam. *The Pedagogical State*. California: Stanford University Press, Stanford, 2006.

Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiyesi'nde Bir Mesele Olarak İslam 1*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2014.

Kara, Kemal. *Lise Tarih 1*. İstanbul: Önde Yayıncılık, 2007.

_____. *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. İstanbul: Önde Yayınları, 2006.

_____. *Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. İstanbul: Önde Yayıncılık, 2007.

Keyder, Çağlar. *Türkiye'de Devlet ve Sınıflar*. 10.Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.

Kılıç Oğuz, Aylin. *Fedakar Eş- Fedakar Yurttaş*, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2007.

Kısakürek, Necip Fazıl. *Benim Gözümde Menderes*. 1.Basım:1970. 6.Basım. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları, 2004.

Kızıler, Hamdi. *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 11.* Ankara: Tutku Yayıncılık, 2006.

_____. *Lise Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi 9.* Ankara: Tutku Yayıncılık, 2006.

Kolukısa, Enver Aydın. *İlköğretim Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı*. Ankara: A Yayınları, 2006.

Komisyon. *Milli Güvenlik Bilgisi*. Ankara: MEB Yayınları, 2007.

_____. *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*. İstanbul: MEB Devlet Kitapları, 2016.

Koyuncu, Büke. *"Benim Milletim" AK Parti İktidarı: Din ve Ulusal Kimlik*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2014.

Köker, *Levent. Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi*. 13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.

La Fontaine, Jean De. *La Fontaine'den Seçmeler*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2006.

Maden, Mehmet. *Lise Tarih 1*. İstanbul: MEB Yayınları, 2007.

Mansur Yalçın vd. *Türkiye Davası'na ilişkin Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi*. 21163/11, 16.09.2014. http://www.inhak.adalet.gov.tr/ara/karar/yalcin.pdf.

Mardin, Şerif. *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*. 13. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2006.

_____. *İdeoloji*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.

Mevlana, Celaleddin Rumi. *Mesnevi'den Hikâyeler.* İstanbul: Timaş Yayınları, 2012.

_____. *Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler.* İstanbul: Duru Yayınları, 2010.

Okur, Yasemin vd. *Ortaöğretim Tarih 11*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2016.

_____. *Ortaöğretim Tarih 11*. İstanbul: MEB Yayınları, 2016.

Önder, Behçet. *Ortaöğretim Tarih 9 Ders Kitabı*. İstanbul: Biryay Yayıncılık, 2016.

Özdalga, Elisabeth. "'Düzen ve İlerleme' Adına Eğitim: Türkiye'de Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Reformu Üzerine Düşünceler". *İslamcılığın Türkiye Seyri: Sosyolojik Bir Perspektif*. 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Özensoy, Ahmet Utku ve Celal Aynacı. *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5.Sınıf Ders Kitabı*, İstanbul: Berkay Yayıncılık, 2016.

Özkırımlı, Umut. *Milliyetçilik Kuramları*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları, 2008.

Özkırımlı, Umut. *Milliyetçilik Üzerine Güncel Tartışmalar*: *Eleştirel Bir Müdahale*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, Ekim 2010.

Öztürk, Cemil. *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*. İzmir: Sürat Yayınları, 2007.

Parlak, İsmet. *Kemalist İdeolojide Eğitim: Erken Cumhuriyet Dönemi Tarih ve Yurt Bilgisi Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Turhan Kitabevi Yayınları, 2005.

Peker, Recep. *İlk İnkılap Tarihi Ders Notları*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırma Vakfı Yayınları, 1997.

Porter, Eleanor. *Pollyanna.* İstanbul: Nehir Yayınları, 2006.

Sakaoğlu, Necdet. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları Cep Üniversitesi, 1992.

Spyri, Johanna. *Heidi*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2006.

Swartz, David. *Kültür ve İktidar: Pierre Bourdieu'nün Sosyolojis*i. İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.

Taner, A.Haydar. *Tarih-II: Ortaokul İçin*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1945.

Tanilli, Server. *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. 7. Baskı. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları, 2012.

Topçu, Nurettin. *Milliyetçiliğimizin Esasları.* İstanbul: Dergah Yayınları, 1978.

_____. *Türkiye'nin Maarif Davası*. 26. Baskı (1. Baskı: 1960). Yayına Hazırlayanlar: Ezel Erverdi, İsmail Kara. İstanbul: Dergah Yayınları, 2017.

_____. *Anti-Komünizmden Küreselleşme Karşıtlığına Milliyetçi Muhafazakar Entelejensiya*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2007.

TTTC. *Tarih-IV: Türkiye Cumhuriyeti*, İstanbul: Devlet Matbaası, 1931.

_____. *Tarih-I: Tarihten Evvelki Zamanlar ve Eski Zamanlar*. İstanbul: Devlet Matbaası. 1931a.

Tunaya, Tarık Zafer. *Türkiye'de Siyasal Partiler, 1859-1952*. İstanbul: Arba Yayınları, 1995.

Tunçay, Mete. *Türkiye Cumhuriyeti'nde Tek Parti Yönetiminin Kurulması*. İstanbul: Tarih Vakfı, 1999.

Türk Tarihinin Ana Hatları. 1. Basım: Devlet Matbaası, İstanbul, 1930. 4. Basım: Haziran 2014.

Tüysüz, Sami. *Ortaöğretim Tarih 10 Ders Kitabı*. Ankara: Tuna Matbaacılık, 2016.

Twain, Mark. *Tom Sawyer*. İstanbul: Damla Yayınevi, 2006.

Ülger, Mehmet, İnci Türker ve Seçil Kinik. *İlkokul Hayat Bilgisi Ders Kitabı 1 (3.Kitap),* Ankara: MEB Devlet Kitapları. 2016.

Ülger, Mehmet, Mehmet Ali Dombaycı ve Yücel Feyzioğlu. *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi İlköğretim 4*. Ankara: MEB Devlet Kitapları, 2016.

Üstel, Füsun. *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.

Widmann, Horst. *Atatürk Üniversite Reformu.* Çevirenler: A. Kazancıgil, S. Bozkurt. İstanbul: İstanbul Matbaası, 1981.

Yavuz, Nuri. *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8*. İstanbul: Prizma Yayıncılık, 2007.

Yıldız, Ahmet. *Ne Mutlu Türküm Diyebilene: Türk Ulusal Kimliğinin Etno-seküler Sınırları (1919-1938)*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2001.

Yücel, Hasan Ali. *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı, 1993.

MAKALELER

Bora, Tanıl. Türkiye'de Faşist İdeoloji: "Hürriyet Değil Faşizm Gibi Bir İdare İstiyoruz". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. 9. Cilt: Dönemler ve Zihniyetler. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

"100 Temel Eser Niçin Temel Eser Değil?". *Eğitim-Sen*. Mayıs 2009.

"100 Temel Eser Raporu". *Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi*. Ocak 2009.

"Genel Başkan İsmail Koncuk Eğitim-Öğretim Yılını Değerlendirdi". *Eğitimin Sesi: gelecek eğitimle gelecek*. Türk Eğitim-Sen. Nisan-Mayıs-Haziran 2014. Sayı:47.

Açıkel, Fethi. "Devletin Manevi Şahsiyeti ve Ulusun Pedagojisi". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 4: Milliyetçilik. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

Akça, İsmet. "1980'lerden Bugüne Türkiye'de Siyaset ve Hegemonya: Bir Çerçeve Denemesi". *İktisat Dergisi*. Ocak-Haziran 2011.

Akgün, Halil. "7. CHP Kurultayında Devletçilik Tartışmaları ve 1947 CHP Programında Devletçilik". İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası. Cilt: 58. Sayı:1. 2008.

Aktar, Ayhan. "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uygulanan Türkleştirme Politikaları". *Tarih ve Toplum*. No.156. Aralık, 1996.

_____. "Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uygulanan Türkleştirme Politikaları". *Tarih ve Toplum*, No.156, Aralık 1996.

Altınay, Ayşe Gül. "'Can Veririm, Kan Dökerim': Ders Kitaplarında Militarizm". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Arı, Asım. "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: 22, Sayı:2. 2002.

Aydın, Suavi. "Türk Tarih Tezi ve Halkevleri". *Kebikeç*, Sayı:3. 1996.

Aydoğanoğlu, Erkan. "Eğitimde AKP'nin 10 Yılı. *Eğitim-Sen.* Kasım 2012.

Aytürk, İlker. "Türk Dil Milliyetçiliğinde Batı Meselesi", *Doğu Batı*. No:38. 2006.

Ayvacı, Hakan Şevki ve Hasan Bakırcı, Mehmet Hulki Başak. "Fatih Projesinin Uygulama Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunların İdareciler, Öğretmenler ve Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 1. 2014.

Balcı, Bayram. "Fethullah Gülen's Missionary Schools in Central Asia and their Role in the Spreading of Turkism and Islam". *Religion, State and Society*. Vol.31, No.2,.2003.

Bali, Rıfat N. "Resmi İdeoloji ve Gayrimüslim Yurttaşlar": Resmi İdeoloji Bir Heyula. *Birikim Dergisi*, 105-106 Ocak-Şubat. İstanbul, 1998.

Balta, Evren ve Süheyla Demir. "Tarih, Kimlik ve Dış Politika: Rusya Federasyonu Güncel Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı-Türk İmajı". *Bilig*. Sayı: 76, Kış 2016.

Bayraktar, Özlem. "Güneş Dil Teorisi: 'Batı' ve 'Türk' Arasındaki Sınırı İdare Etmek". *Spectrum: Journal of Global Studies Special Issue*. Autumn. Volume 4. Issue 1.

Belge, Murat. "Mustafa Kemal ve Kemalizm". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Giriş Bölümü, Cilt 2: Kemalizm. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Bora, Tanıl ve Yüksel Taşkın, "Sağ Kemalizm", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Giriş Bölümü, Cilt 2, Kemalizm, Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin, İletişim Yayınları 8. Baskı, 2015, İstanbul, s.544.

Bora, Tanıl. *Türk Sağının Üç Hali: Milliyetçilik, Muhafazakarlık, İslamcılık*. 8.Baskı. İstanbul: Birikim Yayınları, 2014.

Bozkurt, Birgül. "Türkiye'de Çok Partili Düzene Geçişte CHP Ve Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1946-1950)". *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*. 9/20-21, 2010 Bahar/Güz.

Bulut, Olgun ve Zeynep Oya Usal. "Parental Religious Rights vs. Compulsory Religious Education in Turkey". *International Journal on Minority and Group Rights.* No: 15, 2008.

Candaş, Ayşen ve Volkan Yılmaz. *Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bakış.* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu, 2010.

Connor, Walker. "TheTimelessness of Nations". *Nations and Nationalism* 10 (1/2). 2004.

Coşar, Simten. "AKP'nin İktidarla Dansı: Neoliberalizm ve Türk-İslam Sentezi". *İktidarın Şiddeti: AKP'li Yıllar, Neoliberalizm ve İslamcı Politikalar*. Hazırlayanlar: Simten Coşar ve Gamze Yücesan –Özdemir. İstanbul: Metis Yayınları, Mayıs 2014.

Coşkun, Vahap. "Cumhuriyet Anayasalarında Vatandaşlık". *Dicle Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*. Sayı: 16- 19. Diyarbakır, 2009.

Çayır, Kenan ve Melike Bağlı. "'No-One Respects Them Anyway': Secondary School Students' Perceptions of Human Rights Education in Turkey". *Intercultural Education*. Vol. 22. No. 1. 2011.

Çayır, Kenan. "'Biz' Kimiz? Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi 3: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı, Haziran 2014.

_____. "Teknik Bir Mesele Olarak İnsan Hakları Eğitimi". *Liberal Düşünce*, 49. http://www.libertedownload.com/LD/arsiv/49/09-kenan-cayir-teknik-bir-mesele-olarak-insan-haklari-egitimi.pdf.

Çetin, Halis. "Devlet, İdeoloji ve Eğitim". *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 25*(2), 2001.

Çınar, Menderes. "Postmodern Zamanların Kemalist Projesi". *Birikim Dergisi*. Sayı: 91, 1996.

Çiçek, Sevim ve Gamze Rezan Sarışen, Gürel Tüzün. "Giriş". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Çotuksöken, Betül. "Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları :2 Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Dede, Zeynep. *100 Temel Eser Tartışması*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 2007.

Duran, Burhanettin. "Cumhuriyet Dönemi İslamcılığı", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*, Cilt 6. İslamcılık. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 4. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, Nisan 2014.

Eğitim Reformu Girişimi. *Türkiye'de Din ve Eğitim: Son Dönemlerdeki Gelişmeler ve Değişim Süreci*. Yayına Hazırlayanlar: Aytuğ Şaşmaz, Batuhan Aydagül, Işık Tüzün, İrem Aktaşlı. İstanbul: Şubat 2011.

Ersanlı, Büşra. "Bir Aidiyet Fermanı: Türk Tarih Tezi". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* . Cilt 4: Milliyetçilik. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. İstanbul: İletişim Yayınları, 2002.

Giroux, Henry A. "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reform", *Interchange,* 12(2):3-26. January 1981.

Gök, Fatma. "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları", B Çotuksöken vd. (eds), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Gözaydın, İstar. "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bir Bakış", *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Gürel, Çağrı. Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Prof. Dr. Necat Birinci ile 100 Temel Eser Listeleri Üzerine Söyleşi. *Çocuk Vakfı 100 Temel Eser Raporu*. Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi. Ocak 2009.

Güvenç, Bozkurt. "Tarihi Perspektifte Kimlik Sorunu Özdeşimlerini Belirleyen Bazı Etkenler". *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*. 2. Uluslararası Tarih Kongresi Tebliğler. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2014.

Güvenli, Gülsün ve Hülya Uğur Tanrıöver. "Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi 05.01.1961 Tarih 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşler.

Heper, Metin. "Center Periphery in the Otoman Empire with Special Reference to the 19th Century". *International Political Science Review*. Vol. 1. No. 1. Studies in Systems Transformation. 1980

Heyd, Uriel. "Language Reform in Turkey". *Israel Oriental Society*. No:5. Kudüs. 1954.

İnal, Kemal. "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi". *Praksis*. 14.

İnce, Başak. "Citizenship education in Turkey: inclusive or exclusive". *Oxford Review of Education*. 38(2). 2012.

İnsel, Ahmet. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Giriş Bölümü. Cilt 2: Kemalizm. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Karpov, Vyacheslav. "Desecularization: A Conceptual Framework". *Journal of Church and State.* Vol. 52. No. 2. 2010.

Kasaba, Reşat. "Eski ile Yeni Arasında Kemalizm ve Modernizm". *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*. Der. Sibel Bozdoğan-Reşat Kasaba, İstanbul: Tarih Vakfi Yurt Yayınları, İstanbul, 2005.

Keyder, Çağlar. "1990'larda Türkiye'de Modernleşmenin Doğrultusu", *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik*, der. Sibel Bozdoğan-Reşat Kasaba, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, Mart 2005, s. 33.

Koçak, Orhan. "1920'lerden 1970'lere Kültür Politikaları". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 2: Kemalizm. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Kozanoğlu, Can. "Türkiye Liderini Arıyor, Fethullah Gülen cemaati geliyor: Devletçi, Projeci, 'Yeni Çağ' Bilgesi", *Birikim*, no: 93/94, 1997.

Mardin, Şerif. "Center- Periphery Relations, A Key To Turkish Politics", *Daedalus*, Vol. 102. No. 1. Post-Traditional Societies. Winter, 1973.

Mert, Nuray. "Muhafazakarlık ve Laiklik", *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 5: Muhafazakarlık. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 5. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2013.

Odabaşı, Battal. "Türk Eğitim Sisteminde Yeni Kanun (4+4+4) Değişikliği Üzerine Düşünceler". *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 43, Sayı 2. 2014.

Oral, Işıl ve Eileen Joyce McGivney. "Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı: Araştırma raporu ve analiz". *Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul: 2014.

Örs, Birsen. "İdeoloji: Karmaşık Dünyayı Anlaşılır Kılmak". *19. Yüzyıldan 20. Yüzyıla Modern Siyasal İdeolojiler,* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2013.

Özkan, Behlül. "Yeni-Osmanlıcılık ve Pan-İslamcılık". *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*. Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2016.

Öztürk, Mutlu. "Tarih Kitapları ve İnsan Haklarına Dair Bazı Satırbaşları". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları 2: Tarama Sonuçları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003.

Parla, Taha. "Kemalizm Türk Aydınlanması Mı?". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 2: Kemalizm. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

Parlak, İsmet ve Erdem Kaftan. "Osmanlı'dan Cumhuriyete Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi". *Doğu-Batı Dergisi*, Yıl:13, Sayı:54, 2010

Rynkowski, Michal. "Polonya", *Avrupa Birliği Ülkelerinde Din ve Devlet İlişkisi.* Ed: Ali Köseve Talip Küçükcan. İstanbul: İsam Yayınları, 2008.

Sevinç, Bayram. "Dini Grupların Hafıza Zinciri Olarak Vaazın Araçsallığı: Kotku ve Gülen Örneği". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 53:2. 2012.

Sirman, Nükhet. "Kadınların Milliyeti". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 4: Milliyetçilik. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 4.Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

Somer, Murat. "Understanding Turkey's democratic breakdown: old vs. new and indigenous vs. global authoritarianism". *Southeast European and Black Sea Studies*. ISSN: 1468-3857, 1 November 2016.

Soyarık-Şentürk, Nalan. "AKP'nin Vatandaşlaştırma Projesi: Nereye?", ", *İktidarın Şiddeti: AKP'li Yıllar, Neoliberalizm ve İslamcı Politikalar*. Hazırlayanlar: Simten Coşar ve Gamze Yücesan –Özdemir. İstanbul: Metis Yayınları, 2014.

Şahin Fırat, Bahar. "Burada Benden De Bir Şey Yok Mu Öğretmenim?: Eğitim Sürecinde Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler , Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi". Tarih Vakfı. İstanbul: Ekim 2010.

Şentürk, İlknur ve Selahattin Turan. "Foucault'un İktidar Analizi Bağlamında Eğitim Yönetimine İlişkin Bir Değerlendirme". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*. *18*(2). 2012.

Şirin, Mustafa Ruhi. "İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu.* 4-6 Ekim 2006, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 2007.

Taşkın, Yüksel. "Kemalist Kültür Politikaları Açısından Türk Tarih ve Dil Kurumları. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 2: Kemalizm. E. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

_____. "12 Eylül Atatürkçülüğü ya da Bir Kemalist Restorasyon Teşebbüsü Olarak 12 Eylül". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 2: Kemalizm. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekin. 8. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları, 2015.

_____. "Fethullah Gülen Portresi". *Moment Dergi, Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*. 3(1), 2016.

_____. "Gülenciler: Dinsel Milliyetçilik ve ulus-aşırı dinamizm arasında sıkışan bir hareket". *Birikim* 282, Ekim 2012.

Tekeli, İlhan. "Tarihyazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler". *Tarih Eğitimi ve Tarihte "Öteki" Sorunu*. 2. Uluslararası Tarih Kongresi Tebliğler. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2014.

Tezcan, Mahmut. *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. No:170. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1993

Toprak, Zafer. "Nationalism and Economics in the Young Turk Era (1908-1918)". *Industrialisation, Communication et Rapports Sociaux en Turquie et en Mediterranée Orientale*. (der. Jacques Thobie et Salgur Kançal). Paris: L'Harmattan, 1994.

Türkmen, Buket. "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*. Vol. 29. No.3, Duke Univesity Press. 2009.

Ulaş, Abdulhak Halim ve Ahmet Kırkkılıç. "Karma Eğitim ve Tek Cinsiyetli (Demokratik) Eğitim Üzerine". İmam Hatip Liseleri Mezunları ve Mensupları Derneği (ÖNDER). İstanbul, 2012.

Yavuz, M. Hakan. "Neo-Nurcular: Gülen Hareketi". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, İslamcılık*, Der: Tanıl Bora ve Murat Gültekingil, Cilt 6. İstanbul: İletişim Yayınları. 2004.

Yazıcı, Mehmet. "Değerler Öğretimine Gönüllü Katılan Öğretmenlerin Profili ve Görüşleri". *The Journal of Academic Social Science Studies*. International Journal of Social Science Volume 6 Issue 2. 995-1023. February 2013.

Yeğen, Mesut. "Türk Tarih Tezi ve Tarih Yazımı". *Mürekkep Dergisi*. Sayı:6. 1996.

_____. "The Turkish State Discourse and the Exclusion of Kurdish Identity". *Middle Eastern Studies*. 32:2. Nisan 1996.

Yıldırım, Deniz. "AKP ve Neoliberal Popülizm". *AKP Kitabı Bir Dönüşümün Bilançosu*. İlhan Uzgel ve Bülent Duru (Der.). İstanbul: Phoenix Yayınevi, 2009.

_____. "Muhafazakar Demokrasi ve AKP". *Türkiye'de Yeni Siyasal Akımlar (1980 Sonrası)*. Der.: Evren Haspolat & Deniz Yıldırım. Ankara: Siyasal Kitabevi, 2016.

Yıldız, Ahmet. "Kemalist Milliyetçilik". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. Cilt 4: Milliyetçilik. Ed. Tanıl Bora ve Murat Gültekingil. İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.

İNTERNET KAYNAKLARI

Ertürk, Ali Ekber. "Paralel Rekabet". *Sözcü Gazetesi*. 21.04.2015. http://www.sozcu.com.tr/2015/gundem/paralel-rekabet-809610/ [02.11.2016]

"Her Sınıfta 80 Minik". *Akşam Gazetesi*. 07.09.2012. http://www.aksam.com.tr/guncel/her-sinifta-80-minik--137424h/haber-137424 [17.12.2015]

"'Değerler Eğitimi' Sakıncalı ve Riskli Yaklaşımlar İçeriyor". *Bianet*. 27.02.2015. http://bianet.org/bianet/cocuk/162677-degerler-egitimi-sakincali-ve-riskli-yaklasimlar-iceriyor [05.10.2016]

"100 Temel Esere İslami Makyaj". *Hürriyet Gazetesi*. 20.08.2006, http://www.hurriyet.com.tr/100-temel-esere-islami-makyaj-4947734 [11.05.2016]

"4+4+4 Eğitim Sistemi Ne Getiriyor? Neler Olmalı?". Eğitim Bir-Sen. http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/soru-ve-cevaplarla-444-egitim-sistemi--ne-getiriyor-neler-olmali/1400/)

"4+4+4 Kavga Dövüş Geçti". *Hürriyet Gazetesi*, 12.03.2012. http://www.hurriyet.com.tr/4-4-4-kavga-dovus-gecti-20102404 [14.12.2015]

"4+4+4 Meclis'ten Geçti". *NTV*. 30.03.2012. http://www.ntv.com.tr/turkiye/444-meclisten-gecti,90L4-dHgb0eEN3FswHk0Cw. [01.06.2016]

"4+4+4 Uygulamasına Ailelerin Gösterdikleri Tepkilerin Çözüm Yeri Hastaneler Değil Eğitim Kurumlarıdır!". Türk Tabipleri Birliği, Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği ve Eğitim Sen Ortak Basın Bildirgesi. 04.08.2012. http://www.ttb.org.tr/index.php/Haberler/444-3269.html [17.12.2015]

"66 Ayda Otomatik Kayıt ve Ağır Ceza". *Milliyet Gazetesi*. http://www.milliyet.com.tr/66-ayda-otomatik-kayit-ve-agir-ceza/gundem/gundemdetay/11.05.2012/1538846/default.htm [17.12.2015]

"AKP OHAL'inin Bilançosu". *Birgün Gazetesi*. 28.09.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/akp-ohal-inin-bilancosu-129570.html [25.11.2016]

"Amacımız iyi insan iyi birey yetiştirmek". *Vatan Gazetesi*. 11.08.2004. http://www.gazetevatan.com/amacimiz-iyi-insan-iyi-birey-yetistirmek-33610-gundem/ [16.08.2016]

"Anayasa Mahkemesi Proje Okul Kararını Verdi". *Kamu Biz*. 12.04.2017. http://www.kamubiz.com/egitim/anayasa-mahkemesi-proje-okul-kararini-verdi-h772.html. [20.04.2017]

"Anayasa Mahkemesi ve 4+4+4: Özgürlük Hanesinde Elde Var 0". *Bianet*. 24.04.2013. http://bianet.org/bianet/insan-haklari/146095-anayasa-mahkemesi-ve-4-4-4-ozgurluk-hanesinde-elde-var-0. [30.09.2016]

"Bakan da 4+4+4 Tartışmasına Katıldı". *İHA*. 24.02.2012. http://www.iha.com.tr/haber-bakan-da-444-tartismasina-katildi-216421/ [20.05.2016]

"Bakan Yılmaz: Proje okul sayısı 163". *Hürriyet Gazetesi*. 02.11.2016. http://www.hurriyet.com.tr/bakan-yilmaz-proje-okul-sayisi-163-40265877 [07.11.2016]

"Bakanlık'tan Milli Güvenlik Dersi Açıklaması". *Hürriyet Gazetesi.* 25.01.2012. http://www.hurriyet.com.tr/bakanliktan-milli-guvenlik-dersi-aciklamasi-19768955 [20.09.2016]

"Başbakan 4+4+4'ü Savundu, TÜSİAD'a Sert Çıktı". *Habertürk Gazetesi*. 28.02.2012. http://www.haberturk.com/gundem/haber/720054-basbakan-444u-savundu-tusiada-sert-cikti. [14.12.2015]

"Başbuğ Tutuklu Yargılanmamalı". *Haberler*. 06.08.2012. http://www.haberler.com/basbakan-erdogan-basbug-tutuklu-yargilanmamali-3840412-haberi/ [06.10.2016]

"Bir başkadır prefabrikte 4+4+4". *Radikal Gazetesi*. 18.09.2012. "http://www.radikal.com.tr/egitim/bir-baskadir-prefabrikte-444-1100716/ [17.12.2015.

"Bir Sünni Alevi ile evlenirse 140 kırbaç cezası alır, çocuk yaparsa ölür". *Cumhuriyet Gazetesi*. 01.01.2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/24757/_Bir_Sunni__Alevi_ile_evlenirse_140_kirbac_cezasi_alir__cocuk_yaparsa_olur_.html,

"CHP'den Çelik İçin Gensoru Önergesi". *CNN TURK*. 02.10.2006, http://www.cnnturk.com/2006/turkiye/10/02/chpden.celik.icin.gensoru.onergesi/240121.0/index.html [24.05.2016]

"CHP'li Özel'den Kapanan FETÖ Okullarıyla İlgili Değerlendirme". *Milliyet Gazetesi*, 08.09.2016. http://www.milliyet.com.tr/chp-li-ozel-den-kapanan-feto-okullariyla-manisa-yerelhaber-1546690/ [04.10.2016]

"Çocuğunuz imam hatipli oldu haberiniz var mı?". *Hürriyet*. 22.08.2013. http://www.hurriyet.com.tr/cocugunuz-imam-hatipli-oldu-haberiniz-var-mi-24570154 [17.10.2016]

"Darbe girişimi sonrası kamuda büyük operasyonlar: Görevden alınanların sayısı 66 bini aştı". *Cumhuriyet Gazetesi*. 19.07.2016. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/570418/Darbe_girisimi_sonrasi_kamuda_buyuk_operasyonlar__Gorevden_alinanlarin_sayisi_66_bini_asti.html [30.08.2016]

"Dershaneler hakkında bilmek istediğiniz her şey". *Odatv*. 18.11.2013. http://odatv.com/dershaneler-hakkinda-bilmek-istediginiz-her-sey-1811131200.html [19.10.2016]

"Dershanelerin Kapatılması Eğitimde Kaliteyi ve Fırsat Eşitliğini Sağlar mı?". Eğitim Reformu Girişimi. Politika Notu. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG_PN_Dershaneler_221113.pdf [02.10.2016]

"Eğitim Bir-Sen'den Seçmeli Ders Açıklaması". *Hürriyet Gazetesi*. 06.02.2016. http://www.hurriyet.com.tr/egitim-bir-sen-den-secmeli-ders-aciklamasi-37238965 [08.01.2017]

"Eğitim-Bir Sen temsilcisi: Karma eğitim insan fıtratına aykırı". *Cumhuriyet Gazetesi*. 9.11.2015. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/411337/Egitim-Bir_Sen_temsilcisi__Karma_egitim_insan_fitratina_aykiri.html [02.11.2016]

"Eğitimde AKP'nin 5 Yılı". *Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası*. http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/Milli-E%C4%9Fitim-Bakanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1nda-AKPnin-5-Y%C4%B1l%C4%B1.pdf.

"Emniyet Genel Müdürlüğü'nde Deprem". *Hürriyet Gazetesi*. 15.01.2014. http://www.hurriyet.com.tr/emniyet-genel-mudurlugu-nde-deprem-25572108 [11.10.2016]

"En çok öğretmen ihtiyacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi'nde". *Anadolu Ajansı*. 27.06.2014. http://aa.com.tr/tr/politika/en-cok-ogretmen-ihtiyaci-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisinde/147515 [05.11.2016]

"Erdoğan cemaat yurtlarında kalanlara seslendi". *Posta Gazetesi*. 09.03.2014. http://www.posta.com.tr/erdogan-cemaat-yurtlarinda-kalanlara-seslendi-haberi-219911 [02.11.2016]

"Erdoğan: Alçakça, hayasızca montaj, dublaj…". *Radikal Gazetesi*. 26.02.2014. http://www.radikal.com.tr/politika/erdogan-alcakca-hayasizca-montaj-dublaj-1178511/ [11.10.2016]

"Erdoğan: Halk paralel yapıyla mücadele yetkisi verdi". *Cumhuriyet Gazetesi*. 08.04.2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/siyaset/58569/Erdogan__Halk__paralel_yapiyla_mucadele_yetkisi_verdi.html [11.10.2016]

"Erdoğan: İninize gireceğiz". *NTV*. 21.12.2013. http://www.ntv.com.tr/turkiye/erdogan-ininize-girecegiz,O880LJAKuEmNbkgmeGonsw [11.10.2016]

"Erdoğan: Polis kahramanlık destanı yazdı". *NTV*. 24.06.2013. http://www.ntv.com.tr/turkiye/erdogan-polis-kahramanlik-destani-yazdi,uMOX0uTl_EmkP4Ylu_2MEQ [04.08.2016]

"Erdoğan'dan Gülen'e: Bu ülkeyi karıştırmayı bırak". *Hürriyet Gazetesi*. 02.03.2014. http://www.hurriyet.com.tr/erdogandan-gulene-bu-ulkeyi-karistirmayi-birak-25925348 [02.11.2016]

"Evet Ergenekon'un Savcısıyım". *Gazete Vatan*. 16.07.2008. http://www.gazetevatan.com/-evet-ergenekon-un-savcisiyim--189246-siyaset/ [06.10.2016]

"Evlerde kızlı erkekli kalmaya izin yok". *Milliyet Gazetesi*. 05.11.2013. http://www.milliyet.com.tr/erdogan-dan-tartisilan-aciklamaya/siyaset/detay/1787437/default.htm [03.11.2016]

"Gülen'i Bitirme Planı 2004 MGK'da Alındı". *Odatv*. 28.11.2013. http://odatv.com/guleni-bitirme-plani-2004-mgkda-alindi-2811131200.html [08.10.2016]

"Gülten Dayıoğlu'nun 100 Temel Eser'e İlişkin Açıklaması". *Hürriyet Gazetesi*. 25.08.2006. http://ceviribilim.com/?p=306 [25.05.2006]

"Hahambaşı'nın torunu imam-hatip'e". *Cumhuriyet Gazetesi*. 31.08.2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/112909/Hahambasi_nin_torunu__imam_hatip_e.html [03.11.2016]

"Her taşın altından çıkan sendika: Eğitim Bir-Sen". *Radikal Gazetesi*. 14.12.2014. http://www.radikal.com.tr/turkiye/her-tasin-altindan-cikan-sendika-egitim-bir-sen-1250506/. [20.06.2016]

"İddia: Müdür Kürtçe Dersini Seçtirmedi". *Hürriyet Gazetesi*. 25.02.2015. http://www.hurriyet.com.tr/iddia-mudur-kurtce-dersini-sectirmedi-28294979 [04.09.2016]

"Kabataş Erkek Lisesi Müdür Yardımcısı: Bütün okullarımızın imam hatip lisesi gibi olması zamanı geldi". *Birgün Gazetesi*. 10.10.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/kabatas-erkek-lisesi-mudur-yardimcisi-butun-okullarimizin-imam-hatip-lisesi-gibi-olmasi-zamani-geldi-130980.html [07.11.2016]

"Karma eğitim dayatması kaldırılmalı". Eğitim Bir-Sen. http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/karma-egitim-dayatmasi-kaldirilmali/2924/ [02.11.2016]

"Karma eğitimin rejim meselesi olarak akgılanmasından vazgeçilmelidir", Eğitim Bir-Sen. http://www.egitimbirsen.org.tr/manset-haberleri/karma-egitimin-rejim-meselesi-olarak-algilanmasindan-vazgecilmelidir-/3066/ [02.11.2016]

"KPSS 90 Mülakatı 55… Bakana istifa çağrısı". *Cumhuriyet Gazetesi*. 03.11.2016. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/609370/KPSS_90_Mulakati_55..._Bakana_istifa_cagrisi.html. [07.11.2016]

"Lisede kız erkek yakınlığına 45 cm uygulaması". *Milliyet Gazetesi*. 10.01.2011. http://www.milliyet.com.tr/lisede-kiz-erkek-yakinligina-45-cm-uygulamasi-gundem-1337410/ [03.11.2016]

"Makbul Vatandaş İnşasında Vites Büyütmek: Eğitimin Sünnileştirilmesi". İlker Akçasoy ile Söyleşi. *Ayrıntı Dergi*. 08.11.2014.

http://ayrintidergi.com.tr/makbul-vatandas-insasinda-vites-buyutmek-egitimin-sunnilestirilmesi-ilker-akcasoy-ile-soylesi/ [02.11.2016]

"MEB'de görevli öğretmen sayısı". *Kamu Saati*. 09.08.2016. http://www.kamusaati.com/ogretmenler-ve-meb-personelleri/meb-de-gorevli-ogretmen-sayisi-h9616.html [25.11.2016]

"Meclis'e laiklik sorusu: Peygamberin kim?". *NTV*. 06.06.2012. http://www.ntv.com.tr/turkiye/meclise-laiklik-sorusu-peygamberin-kim,RHT7LcEq6EGbao12DyjUZw [02.11.2016]

"Meclis'te Gensoru Önergesine Ret". *CNN TURK*. 10.10.2006. http://www.cnnturk.com/2006/turkiye/10/10/mecliste.gensoru.onergesine.ret/244240.0/index.html [24.05.2016]

"Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği: Hayat Boyu Öğrenme Çerçevesinde Mesleki Beceri Kazanımı, Uluslararası Eğilimler". *Eğitim Reformu Girişimi*. Yayına hazırlayanlar: İrem Aktaşlı ve Işık Tüzün. Şubat 2012.

"Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeni dönem". *Radikal*. 14.09.2011, http://www.radikal.com.tr/politika/milli-egitim-bakanliginda-yeni-donem-1063352/ [15.10.2016]

"Milli Eğitim'in görevden aldığı eğitim çalışanlarının sendikal dağılımı". *T24*. 22.07.2016, http://t24.com.tr/haber/milli-egitimin-gorevden-aldigi-egitim-calisanlarinin-sendikal-dagilimi, 351410 [26.11.2016]

"O öğretmene ceza yerine ödül verdiler". *Cumhuriyet Gazetesi*. 19.02.2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/43039/O_ogretmene_ceza_yerine_odul_verdiler_.html [03.11.2016]

"Okul polisi eğitime tekme tokat girişti". *Radikal Gazetesi*. 02.10.2009. http://www.radikal.com.tr/turkiye/okul-polisi-egitime-tekme-tokat-giristi-957215/ [04.08.2016]

"Okul polisi uygulaması paneli". *Milliyet Gazetesi*. 09.11.2009. http://blog.milliyet.com.tr/okul-polisi-uygulamasi-paneli/Blog/?BlogNo=212676 [04.08.2016]

"Okulda İmamdan 'Değerler Eğitimi'". *Cumhuriyet Gazetesi*. 26.02.2015. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/222604/Okulda_imamdan__Degerler_Egitimi_.html [05.10.2016]

"Okullara güvenlik protokolü". *Hürriyet Gazetesi*. 20 Eylül 2007. http://www.hurriyet.com.tr/okullara-guvenlik-protokolu-7325780 [04.08.2016]

"Ortaokullara açılan imam-hatip sınıfları protesto edildi". *Beykoz Güncel*. 22.09.2014. http://www.beykozguncel.com/3637-ortaokullara-acilan-imam-hatip-siniflari-protesto-edildi.html [03.11.2016]

"Öğretmen yerine imam". *Cumhuriyet Gazetesi*. 08.08.2012. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/362664/Ogretmen_yerine_imam.html [25.10.2016]

"Öğretmene yeni teşvik modeli". Milli Eğitim Müsteşarı Yusuf Tekin ile Röportaj. 11.11.2016. http://www.aljazeera.com.tr/al-jazeera-ozel/ogretmene-yeni-tesvik-modeli [25.11.2016]

"Özel okuldan ayrılacaklara MEB'den destek". *Memurlar*. 05.03.2014. http://www.memurlar.net/haber/463013/ [02.11.2016]

"Rapor Alan Çocuğuna İhanet Eder". *Hürriyet Gazetesi.* 01.09.2012. http://www.hurriyet.com.tr/rapor-alanlar-cocuguna-ihanet-eder-21357448. [17.12.2015]

"'Rapor'lu velilere şok: Anaokulu kalmadı, ilköğretim verelim". *Radikal Gazetesi*. 11.09.2012. " http://www.radikal.com.tr/turkiye/raporlu-velilere-sok-anaokulu-kalmadi-ilkogretim-verelim-1099892/. [17.12.2015]

"Son KHK ile 15 imzacı akademisyen daha ihraç edildi". *Birgün Gazetesi*. 22.11.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/son-khk-ile-15-imzaci-akademisyen-daha-ihrac-edildi-136656.html [25.11.2016]

"Sözleşmeli öğretmen mülakatları rezalete dönüştü". *Birgün Gazetesi*. 03.10.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/sozlesmeli-ogretmen-mulakatlari-rezalete-donustu-130123.html [07.11.2016]

"Şimdi Yaraları Sarma Zamanı". *Din Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 05.02.2016 Cuma Hutbesi*.

"Talim Terbiye'nin Yetkilerine Tırpan", *Milliyet Gazetesi*. 20.11.2013. http://www.milliyet.com.tr/talim-terbiye-nin-yetkilerine/gundem/detay/1794738/default.htm [11.10.2016]

"TSK 15 Temmuz sonrası ilk kez personel sayısını açıkladı". *NTV*. 09.09.2016. http://www.ntv.com.tr/turkiye/tsk-15-temmuz-sonrasi-ilk-kez-personel-sayisini-acikladi,VEwp51shS0WCSH5M-F4-rQ [24.11.2016]

"Üniversiteye girişte 'din' sorusu". *NTV*. 17 Aralık 2012. http://www.ntv.com.tr/egitim/universiteye-giriste-din-sorusu,j7hfnc0l50Koav1kB5RjrA [02.11.2016]

"Valiler de Okul Müdürü Atayacak". *Bianet*. 23.01.2013. http://bianet.org/bianet/egitim/143806-valiler-de-okul-muduru-atayacak. [05.11.2016]

"Velilere 'çocuklarınızı imam-hatiplere gönderecek misiniz?' sorusu". *Cumhuriyet Gazetesi*. 06 Mayıs 2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/68911/Velilere__cocuklarinizi_imam_hatipe_gonderecek_misiniz___sorusu.html [03.11.2016]

"Zekeriya Öz Bolu'ya Atandı". *CNN TÜRK*. 11.02.2014. http://www.cnnturk.com/haber/turkiye/zekeriya-oz-boluya-atandi [11.10.2016]

4+4+4 Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi Görüşü. 27.02.2012. http://fedu.metu.edu.tr/sites/fedu.metu.edu.tr/files/222sayililkogretimveegitimkanunuhakkindaegitimfakultesigorusu_s4_1.pdf.

5.1.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güncellenen Görüşü. 13.03.2012. http://www.fed.boun.edu.tr/default.asp?MainId=18.

Ağırgöl, Çağla. "Dinde zorlama yoktur, Bakanlığımızda vardır". *Birgün Gazetesi*. 01.10.2014. http://www.birgun.net/haber-detay/dinde-zorlama-yoktur-bakanligimizda-vardir-69235.html. [03.11.2016]

Akçasoy, İlker. "AKP'nin Eğitim Bilançosu: 'Oku, Düşün, Uygula, Neticelendir'". *Ayrıntı Dergi*. 14.06.2015. http://ayrintidergi.com.tr/akpnin-egitim-bilancosu-oku-dusun-uygula-neticelendir/. [05.10.2016]

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi'ne İlişkin Görüşü. 08.03.2012. http://inetd.org.tr/egitim/ankara.pdf.

Bekman, Sevda. "Erken çocukluk din eğitiminde göz ardı edilen gerçekler". 30.05.2016, *Diken,* http://www.diken.com.tr/erken-cocukluk-doneminde-din-egitiminde-gozardi-edilen-gercekler/ [03.11.2016]

Celal, Metin. "100 Temel Eser Rezaleti", *Cumhuriyet Kitap Eki.* Sayı: 878. 14.12.2006. http://www.cumhuriyetarsivi.com/katalog/4200/yazar/13381-MET%C4%B0N+CELAL/2006/12/14.xhtml [24.05.2016]

Çalışkan, Elif ."MEB'den İddialı Müfredat Değişikliği". *Bianet*. 12.08.2004. http://bianet.org/bianet/egitim/40626-mebden-iddiali-mufredat-degisikligi [10.07.2016]

Çalışlar, Oral. "Atanacak 80 bin öğretmenden yalnızca 20'si Kürtçe". *Radikal Gazetesi*. 06.09.2014. http://www.radikal.com.tr/yazarlar/oral-calislar/atanacak-80-bin-ogretmenden-yalnizca-20si-kurtce-1211227/ [04.09.2016]

Çufaoğlu, Ayhan. "Tabletle eğitim korkunç". *Haber Turk*, 1 Temmuz 2012, http://www.haberturk.com/ekonomi/teknoloji/haber/755331-tabletle-egitim-korkunc-[21.07.2016]

Doğa Okulları fiyat listesi. http://www.dogaokullari.com/tr/doga-koleji-fiyat-listesi [11.10.2016]

Düşkün, Yeliz. "Dershaneler dönüşürken göz ardı edilenler". *Aljazeera Türk*. 10.04.2015. http://www.aljazeera.com.tr/gorus/dershaneler-donusurken-goz-ardi-edilenler [28.10.2016]

Eğitim Reformu Girişimi (ERG). 2012 Eğitim İzleme Raporu. 2013. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/ERG-EIR2012-egitim-izleme-raporu-2012-(12.09.2013).pdf. [21.07.2016]

_____. Eğitim İzleme Raporu 2010. Eylül 2011. http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2010_izleme%20raporu.pdf. [21.07.2016]

_____. 2013 Eğitim İzleme Raporu. 2014. http://www.egitimreformugirisimi.org/dosyalar/faaliyet/2014.pdf. [21.07.2016]

Ertürk, Ali Ekber. "'Kızlı-erkekli'de yeni perde". *Sözcü Gazetesi*. 16.02.2015. http://www.sozcu.com.tr/2015/gundem/kizli-erkeklide-yeni-perde-744677/ [03.11.2016]

Gökdemir, Nurcan. "Okul öncesi eğitime Osmanlı modeli: Sıbyan mektepleri". *Bir Gün Gazetesi* 24.05.2016, , http://www.birgun.net/haber-detay/okul-oncesi-egitime-osmanli-modeli-sibyan-mektepleri-113296.html [03.11.2016]

Gülen'in 18 Haziran 1999'da ATV tarafından yayınlanan video kaseti, https://www.youtube.com/watch?v=rSgLqIERnzI [8 Haziran 2016]

Hakan Yavuz'la Gülen Hareketi Röportajı, 2004, https://dirilissevdasi.wordpress.com/2014/02/12/hakan-yavuzla-gulen-hareketi-roportaji2004/.

Hiltzik, Michael. "Who really benefits from putting high-tech gadgets in classrooms?". *Los Angeles Times*. 4 Şubat 2012. http://articles.latimes.com/2012/feb/04/business/la-fi-hiltzik-20120205 [21.07.2016]

http://www.atam.gov.tr/dergi/sayi-02/turk-kurtulus-hareketinin-safhalari-ve-cagdaslasmaya-etkileri

http://www.egitimreformugirisimi.org/sites/www.egitimreformugirisimi.org/files/EIR2013.02.10.14_rev4_web.pdf.

http://www.terorarananlar.pol.tr/detaylar/Sayfalar/kirmizi.aspx [11.10.2016]

https://web.archive.org/web/20140304175203/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-14 [08.10.2016]

https://web.archive.org/web/20140304175539/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-15 [08.10.2016]

https://web.archive.org/web/20140304175756/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-16 [08.10.2016]

https://web.archive.org/web/20140304180007/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-17 [08.10.2016]

https://web.archive.org/web/20140304180525/http://www.gazete5.com/gazete-mansetleri/zaman/2013-11-18 [08.10.2016]

https://www.youtube.com/watch?v=hUrH7dVqvYA [07.11.2016]

Kalafat, Haluk. "Ahmet Şık: 15 Temmuz Gecesi Ne Olduğu Tam Anlatılmıyor". *Bianet*. 17.08.2016. http://bianet.org/bianet/siyaset/177836-ahmet-sik-15-temmuz-gecesi-ne-oldugu-tam-anlatilmiyor [11.10.2016]

Mansuroğlu, Serbay. "Kızlı erkekli oturttu Başbakan'a muhalif oldu". *Bir Gün Gazetesi*, 06.04.2014. http://www.birgun.net/haber-detay/kizli-erkekli-oturttu-basbakan-a-muhalif-oldu-64715.html [03.11.2016]

_____. "Öğretmenleri MEB, sendika ve MİT birlikte tespit etmiş". *BirGün Gazetesi*. 23.07.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/ogretmenleri-meb-sendika-ve-mit-birlikte-tespit-etmis-121197.html [25.11.2016]

Mutluer, Nil. "Türkiye'de Alevilik- 'Seçmeli Din Dersin'nde Dışlanacağım Kaygısı'". *Milliyet Gazetesi*. 15.01.2013. http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-alevilik----secmeli-din-dersi-nde-dislanacagim-kaygisi--gundem-1655403/ [24.10.2016]

Neydim, Necdet. "Masumiyetini Tamamen Kaybeden Seçki: 100 Temel Eser". *Radikal Gazetesi*. 30.08.2006. http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=197202 [11.05.2016]

OECD. Equity and Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. 2012. https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf [03.07.2016]

Oskay, Çınar. "40 soruda Gülen'in zihnine yolculuk: Yavuz Çobanoğlu ile röportaj". Hürriyet *Gazetesi*. 14.08.2016. http://www.hurriyet.com.tr/40-soruda-gulenin-zihnine-yolculuk-40192370 [30 Aralık 2016]

Özdemir, Cüneyt. "Dershaneler meydan savaşının perde arkası". Radikal Gazetesi. 17.11.2013. http://www.radikal.com.tr/yazarlar/cuneyt-ozdemir/dershaneler-meydan-savasinin-perde-arkasi-1161286/ [09.08.2016]

Özdemir, Mine ve Ayşegül Kahvecioğlu. "Proje okullarda öğrenciler huzursuz". *Milliyet Gazetesi*. 23.09.2016. http://www.milliyet.com.tr/proje-okullarda-ogrenciler-huzursuz-gundem-2315219/ [07.11.2016]

Özsever, Atilla. "'Proje Okul'un diğer bir adı özelleştirme". *Birgün Gazetesi*. 18.10.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/proje-okul-un-diger-bir-adi-ozellestirme-131816.html. [07.11.2016]

Program for International Student Assessment (PISA). 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know: Key results from PISA 2012. http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf.

Richtel, Matt. “In Classroom of Future, Stagnant Scores”, *The New York Times*. 3 Eylül 2011. http://www.nytimes.com/2011/09/04/technology/technology-in-schools-faces-questions-on-value.html?ref=technology [21.07.2016]

Sargın, Demet. “Almanca Eğitim Veren Lisede Yılbaşı Yasağı”. *Birgün Gazetesi*. 18.12.2016. http://www.birgun.net/haber-detay/almanca-egitim-veren-lisede-yilbasi-yasagi-139981.html, [08.01.2017]

Sarp Nebil, Füsun. “2016 başında FATİH Projesi’nde Neredeyiz?”. T24. 11 Ocak 2016, http://t24.com.tr/yazarlar/fusun-sarp-nebil/2016-basinda-fatih-projesinde-neredeyiz,13640 [21.07.2016]

Saymaz, İsmail. “Papazın Kızına Zorunlu Seçmeli Din Dersi”. Radikal Gazetesi. 16.01.2013. http://www.radikal.com.tr/turkiye/papazin-kizina-zorunlu-secmeli-din-dersi-1117075/ [24.10.2016]

Şık, Ahmet. *Dokunan Yanar: Cemaat Emniyette Nasıl Örgütlendi?*. http://www.dusun-think.net/dosya/160148216.pdf [19.10.2016]

Şirin, Mustafa Ruhi. “Öğretmenim Kral Hala Çıplak”. *Radikal Gazetesi*. 24.08.2006, http://www.radikal.com.tr/yorum/ogretmenim-kral-hl-ciplak-789693/ [11.05.2016]

Tartanoğlu, Sinan. “MEB’de Büyük Tasfiye”, *Cumhuriyet Gazetesi*. 7 Şubat 2014. http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/38763/MEB_de_buyuk_tasfiye.html [19.10.2016].

Taşçı, İlhan. “Dershaneler Ne Olacak?”. *BBC*. 14.07.2015. http://www.bbc.com/turkce/haberler/2015/07/150714_dershaneler_ne_olacak [11.10.2016]

Toprak, Binnaz. “Din Dersinde Alevilik”. *Radikal Gazetesi*, 16.12.2010. http://www.radikal.com.tr/yazarlar/binnaz-toprak/din-dersinde-alevilik-1032807/ [30.09.2016]

Üstündağ, Erhan. “Öğrencileri Hükümetten Kim Koruyacak?”. *Bianet*. 21.09.2007. http://bianet.org/biamag/siyaset/101921-ogrencileri-hukumetten-kim-koruyacak [04.08.2016]

Vardar, Nilay. “18 Günlük Greve 18 Kürtçe Öğretmen”. *Bianet*. 12.09.2014. http://bianet.org/bianet/toplum/158463-18-gunluk-greve-18-kurtce-ogretmen-kontenjani [04.09.2016]

_____. “Kürtçede Boykot, Çerkescede Baraj Sıkıntısı”. *Bianet*. 24.09.2012. http://bianet.org/bianet/toplum/141036-kurtcede-boykot-cerkescede-baraj-sikintisi [04.09.2016]

Yılmaz, Nilay. “100 Temel Eser ve Yasak Elmalar”. *Radikal Gazetesi*. 31.07.2005. http://www.radikal.com.tr/ek_haber.php?ek=r2&haberno=4918 [24.05.2016]

ÖZ GEÇMİŞ

Doğum Tarihi ve Yeri: 07/07/1985, İstanbul 0535 777 04 88 :elifgenckal@gmail.com

Adres: Petrol İş Mah. Petrol İş Cad. Çam Apt. No:18/7 Kartal İSTANBUL

Eğitim

Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yıldız Teknik Üniversitesi (Doktora)	09.2012 - halen
European Studies, Leibniz Universitaet Hannover, Almanya (Yüksek Lisans)	10.2009- 12.2011
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Marmara Üniversitesi (Lisans)	09.2003 -07.2008
Felsefe Fakültesi, Siyaset Bilimi Bölümü (Almanca), Regensburg Üniversitesi, Regensburg, Almanya (socrates-erasmus öğrenci değişim programı)	03.2006 -08.2006
Cağaloğlu Anadolu Lisesi (Almanca)	09.1999- 06.2003

İş ve Staj

Araştırma Görevlisi, Gedik Üniversitesi, İstanbul	09.2011- halen
Uluslararası İlişkiler Bölümü Erasmus Koordinatörü	09.2016- halen
Stajyer, FDP (Free Democratic Party), Hannover, Almanya	11.2009- 02.2010
Part-Time Proje Asistanı ve Muhabir, Bianet Haber Ajansı İstanbul	05.2009 - 09.2009
Proje Sorumlusu, Solo Projeler Danışmanlık Ltd. (Avrupa Birliği Fonları), İstanbul	10.2008- 04.2009
Stajyer, Türk Milli Güvenlik Stratejileri Araştırma Merkezi TUSAM, Ankara	Ağustos, 2008
Öğrenci Asistanı, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Marmara Üniversitesi	10.2007- 07.2008
Erasmus Öğrenci Danışmanı, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, Marmara Üniversitesi	10.2006-07.2008

Seminer

Erasmus+ Personel Hareketliliği Universidade Beira Interior , Covilha, Portekiz	2-5 Mayıs 2016
Avrupa'da Medya ve Kültür, Uluslararası Yaz Okulu, Bahçeşehir Ünivertsitesi, İstanbul	07.2009- 08.2009
AB Seminerleri, Galatasaray Üniversitesi, İstanbul	11.2008 -01.2009
İspanyolca Yoğun Dil Kursu, Experiencia Buenos Aires, Arjantin	07.2007 - 09.2007
Siyaset Okulu Seminerleri, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul	01.2007 - 03.2007

Konferansta Sunulan Bildiri

"Europeanization of Minority Rights in Turkey?: A Content Analysis of Religious Culture and Moral Information Courses", *New Perspectives in European Studies: Europeanization in the EU and the Neighborhood*, Annual Research Symposium 2015 of the UACES CRN Centrifugal Europe, Queen's University Belfast, Kuzey Irlanda, 6-8 Mart 2015.

"Being a Good Citizen in the Single Party Period in Turkey", *European Conference of Technology and Society*, International University of Sarajevo, Saraybosna, 27-28 Haziran 2013.

Yabancı Dil Bilgisi	Bilgisayar Bilgisi
Anadil: Türkçe	MS Windows
İngilizce: Çok İyi	MS Excel
Almanca: İyi	MS Word
İspanyolca: Başlangıç	MS Powerpoint