

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Çokkültürlülük ve Temsiller

Ali Haydar AKARSU<sup>1</sup>

**Öz:** Türkiye’de Sosyal Bilgiler Programı, resmi metinlerde değerler eğitimi, tarihsel aidiyet ve toplumsal birlik vurgularıyla örülü bir yurttaşlık vizyonu sunmaktadır. Bu vizyon sıklıkla vatanseverlik, milli bilinç, toplumsal sorumluluk ve ortak miras gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir. Ancak bu kavramsal çerçeve etnik, kültürel ve inanç temelli farklılıkların görünürliğini sınırlayabilmekte; çokkültürlü vatandaşlık anlayışının eğitsel düzeyde nasıl temsil edildiği sorusunu gündeme getirmektedir. Bu kapsamda çalışma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında çokkültürlü vatandaşlık kavrayışının nasıl yapılandırıldığı Eleştirel Söylem Analizi (ESA) ile incelemektedir. Programda yer alan öğrenme alanları, çıktılar, değerler ve örnek etkinlikler çokkültürlülük kuramı ve eleştirel vatandaşlık eğitimi perspektifinden bütünlüklü bir şekilde incelenip ESA kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, programın kültürel çoğulculuktan ziyade kültürel bütünlük, uyum, görev ve sorumluluklar üzerinden inşa edilen normatif bir vatandaşlık modeli öngördüğünü göstermektedir. Bu normatif anlayış Türkiye’nin çokkültürlü toplumsal yapısını yeterince yansıtmamakta dolayısıyla kapsayıcı-demokratik vatandaşlık eğitimi olanaklarını sınırlandırmaktadır. Bu bağlamda, eğitim politikalarında çoğulculuğun daha görünür kılınması gerektiğini savunulmakta, kapsayıcı ve demokratik vatandaşlık eğitimi için öneriler sunulmaktadır.

*Anahtar Sözcükler:* Sosyal Bilgiler, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Vatandaşlık Eğitimi, Çokkültürlülük, Eleştirel Söylem Analizi

## Multiculturalism and Representations in the Social Studies Curriculum of the Turkish Century Education Model

**Abstract:** The Social Studies Curriculum in Türkiye offers a vision of citizenship woven into official texts, emphasizing values, education, historical belonging, and social unity. This vision is frequently shaped around concepts such as patriotism, nationalism, shared heritage, social responsibility, and duties. This conceptual framework can limit the visibility of ethnic, cultural, linguistic, and religious differences. This raises the question of how multicultural citizenship is represented at the educational level. In this context, this study examines how the concept of multicultural citizenship is structured in the 2024 Turkish Century Education Model Social Studies Curriculum using Critical Discourse Analysis (CDA). The learning areas, outcomes, values, and sample activities included in the program were comprehensively examined from the perspective of multicultural theory and critical citizenship education, and analyzed using CDA. The findings indicate that the program envisions a normative understanding of citizenship built on cultural integrity, harmony, duties, and responsibilities rather than cultural pluralism. This normative understanding does not adequately reflect Türkiye’s multicultural social structure. This situation limits the opportunities for inclusive, democratic, and critical citizenship education. In this context, the study argues that pluralism should be made more visible in educational curricula and offers recommendations for an inclusive and democratic citizenship education.

*Keywords:* Social Studies, Turkey's Century Education Model, Citizenship Education, Multiculturalism, Critical Discourse Analysis

Geliş Tarihi: 30.07.2025

Kabul Tarihi: 12.09.2025

Makale Türü: Araştırma Makalesi

<sup>1</sup> Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Rize, Türkiye, eposta: [alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr](mailto:alihaydar.akarsu@erdogan.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8531-0678>

### Atıf için/ To cite:

Akarsu, A. H. (2025). Türkiye yüzyılı maarif modeli sosyal bilgiler öğretim programı'nda çokkültürlülük ve temsiller. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(3), 817–840. <https://doi.org/10.33308/26674874.2025393989>

Yirmi birinci yüzyılda, birçok ülkedeki eğitim politikaları, öğrenci nüfusları arasında giderek artan bir çeşitlilikle karşı karşıya kalmıştır (Arphattananon, 2018). Artan göç hareketleri, küresel etkileşimler ve sosyo-kültürel dönüşümler sonucu toplumların demografik yapısının daha çeşitli ve çok katmanlı hale gelmesi (Banks, 2009), çokkültürlü ve kapsayıcı bir vatandaşlık eğitimi vizyonuna duyulan ihtiyacı arttırmıştır (Osler & Starkey, 2006). Çağdaş demokratik vatandaşlık eğitimi yaklaşımları (Biesta, 2007; Hess & McAvoy, 2014; Parker, 2003), vatandaşlığın yalnızca normatif olarak tanımlanmasını değil, çoğulculuğun, eşit temsilin ve kapsayıcılığın sistemli biçimde müfredata entegre edilmesini gerektirmektedir. Bu yaklaşımlar, vatandaşlık eğitiminin ortak değerleri pekiştirmenin yanında farklılıkları tanıyan, temsil eden ve onları çokkültürlü bir anlayışla güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Banks, 2008; Biesta, 2008; Gay, 1994; Kymlicka, 1995). Banks'a (2008) göre etkili bir vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin kendi kültürel toplulukları, ulus devletleri, bölgesel çevreleri ve küresel topluluk içinde etkili bir şekilde katılım göstermek için gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır. Banks'ın (2008) vurguladığı üzere vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin hem yerel ve ulusal kimliklerini geliştirmelerini hem de evrensel adalet ve eşitlik değerlerine bağlı kozmopolit bakış açıları kazanmalarını sağlamalıdır. Dolayısıyla, kültürel çeşitliliğin bir zenginlik olarak görülmesi ve topluluk içindeki farklı grupların tarih, dil ve inançlarının müfredat içeriğinde adil ve eşit bir biçimde temsil edilmesi, demokratik bir toplum için vazgeçilmez unsurlarındandır.

Kültürlerarası iletişim, eleştirel pedagoji, demokrasi ve sosyal adalet gibi temel kavramlar üzerine inşa edilen çokkültürlü eğitim yaklaşımı (Sleeter & Grant, 2008), farklı dil, din, etnik kimlik, inanç ve sosyoekonomik geçmişe sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamında bir araya gelerek, kültürel çeşitliliğin desteklendiği, katılımcı, kapsayıcı ve zengin bir eğitim deneyimi sağlama süreci olarak ifade edilmektedir (Banks, 2008; 2009). Çok kültürlü eğitimin temel hedefi, eğitim alanında kültürel önyargıları azaltmayı, kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunmayı ve öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini koruyarak farklı kültürlerle etkileşim kurmalarını sağlayabilmektir (Bennet, 2007; Nieto, 2004). Eğitimde çokkültürlülük; müfredat, ders materyalleri, öğretim yöntemleri, değerlendirme araçları ve öğretmen eğitiminde kültürel çeşitliliği dikkate alan stratejilerin benimsenmesini (Gay, 1994) bu doğrultuda kültürel çeşitliliğe duyarlı, öğrenci odaklı ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirmektedir (Sleeter ve Grant, 2008).

Çok kültürlü eğitim, kültürel çoğulculuğu, farklı bakış açılarını, eğitimde eşitliği, etnik gruplara ilişkin farkındalığı artırmayı ve baskıcı uygulamalara meydan okumayı teşvik eden demokratik temelli bir öğretim ve öğrenme yaklaşımı benimseyip (Banks, 2008; Bennet, 2007; Castagno, 2009; Gay, 1994) sosyal gruplar hakkındaki çarpıtılmış ve önyargılı bilgileri daha doğru ve uygun bilgilerle değiştirmek kaydıyla sosyal adaletin tesisinde önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Çokkültürlülük Batı'da ortaya çıkmış olmasına rağmen gerek kavramsal gerekse uygulama bakımından Batı'nın sınırlarının ötesinde büyük bir ilgi görmüştür. Özellikle son çeyrek asırda farklı kültürel geçmişlere sahip öğrencilere daha uygun ve duyarlı bir eğitim sunmak amacıyla birçok ülkede çokkültürlü eğitim benimsenmiştir (Banks, 2009; Gay, 1994). Türkiye bu ülkelerden biri olarak özellikle 1990'lardan bu yana eğitimin çok kültürlü bir anlayışa dönüştürülmesinde yapısal reformlar için önemli adımlar atmıştır.

Türkiye bağlamında vatandaşlık eğitimi, tarihsel olarak ulusal kimlik inşası ile yakından ilişkili olmuştur (Çayır, 2007; Üstel, 2004). Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte merkezi ve ulusal bir eğitim politikası ağırlık kazanmış (Üstel, 2004), aynı din ve soydan gelenlerin eşit statüde sayıldıkları organik bir toplum yaratma anlayışıyla ento-kültürel (Keyman & Kancı, 2011), seküler (Şen, 2019) ve ortak bir *Türk ulus kimliği* yaratma misyonu benimsenmiştir (Ince, 2012; Polat, 2011). Özellikle tek parti dönemi ve Atatürkçülük ideolojisi doğrultusunda, eğitim programlarında ulusal birliği sağlama amacı öne çıkmıştır (Caymaz, 2008; Ince, 2012).

Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana eğitim müfredatları, vatandaşlığı çoğunlukla kültürel benzerlikler (Alp, 2017; Keyman & Kancı, 2011), milli birlik (Üstel, 2004); milliyetçilik (Bayri, 2008; Ceylan & Korkmaz, 2021; Kabadere, 2010; Kaplan, 2002; Şen, 2019), sadakat, fedakârlık (Caymaz, 2008; Dilek, 2007; Oğuz, 2007) ve tarihsel miras etrafında kodlamıştır (Çayır, 2011; Kancı, 2009; Kaplan, 2002; Sen & Starkey, 2017; Üstel, 2004). Müfredatta etnik ve kültürel farklılıklar uzun süre görmezden gelinmiş veya tekçi bir anlayışla (Çayır, 2015) bireylerin özgürlükleri ve farklı kültürel kimlikleri ikinci plana itilmiştir (Ceylan &

Korkmaz, 2021; Ince, 2012). Bu bağlamda, vatandaşlık eğitimiyle ulus devlet merkezli bir birlik ve bütünlük anlayışı pekiştirilmeye çalışılmıştır.

1999 Helsinki Zirvesi'ne kadar Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi, büyük ölçüde bu tek kültürlü kimlik anlayışını yansıtmıştır (Şen, 2019). Ancak Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) aday ülke statüsü kazanması, bu alanda önemli değişimlere neden olmuştur. Bu dönemde Avrupa Konseyi (AK) ve Birleşmiş Milletler'in (BM) etkisiyle, insan hakları, demokrasi ve çok kültürlülük gibi evrensel değerler eğitim müfredatlarına entegre edilmeye başlanmıştır. Ancak bu değişikliklerin çoğu yüzeysel kalmış ve sistemik olarak yerleşmesi zaman almıştır (Çayır, 2011). 2004 yılında yapılan öğretim programı reformu, Türkiye'nin eğitim sisteminde yapılandırmacı eğitim felsefesine dayalı yeni bir dönemin başlangıcını simgelemiş, Sosyal Bilgiler dersine vatandaşlık eğitimi konuları dahil edilerek birleştirilmiş (Haçat & Demir, 2017), demokratik vatandaşlık, insan hakları, bireysel haklar, kültürel çeşitliliğe saygı, çokkültürlülük, cinsiyet eşitsizliği ve ayrımcılık gibi evrensel değerler belirgin bir şekilde müfredatta yer bulmaya başlamış ve insan hakları belgelerine atıflar artmıştır. (Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Çayır & Bağlı, 2011; Elkatmış, 2013; Ersoy, 2013; Haçat & Demir, 2017).

Bu gelişmeleri takiben 2010 yılında okutulmaya başlanan *Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi* dersi, geleneksel milliyetçi vatandaşlık anlayışından daha demokratik bir anlayışa geçişi simgelemiş ve insan hakları gibi evrensel temaların eğitimdeki yerini arttırmıştır (Gömleksiz & Kılınç, 2013). Ancak, bu değişiklikler hâlâ yüzeysel kalmış, özellikle çokkültürlülük ve toplumsal çeşitliliğin ders kitaplarında derinlemesine ele alınmadığı ve yerel bağlamdaki farklılıkların yeterince vurgulanmadığı yönünde eleştiriler devam etmiştir (Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Çayır, 2011; Çayır & Bağlı, 2011; Ceylan & Korkmaz, 2021; Elkatmış, 2013; Ersoy, 2013; Şen, 2019).

2015 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) reformu, 2005 programının büyük ölçüde bir güncellemesi olarak kabul edilmiştir (Çoban & Akşit, 2018). Ancak hem teorik hem de ideolojik olarak, 2005 programı ile başlayan anlayış, 2015 program revizyonuna da yansımıştır. Bu süreç, Türkiye'nin iç ve dış politikasındaki gelişmelerle şekillenmiş ve 2018'de uygulamaya konan yeni SBDÖP, özellikle başarısız 15 Temmuz darbe girişiminin ardından, ulusal güvenlik endişeleri ve milliyetçi söylemlerin arttığı bir ortamda güncellenmiştir (Şen, 2019). Bu program, 2005 ve 2015 programlarıyla içerik ve ideolojik olarak büyük oranda örtüşse de bazı önemli değişiklikler göstermiştir. Bu değişiklikler, eğitim sisteminin, toplumsal ve ideolojik eğilimler doğrultusunda şekillendiğini ve vatandaşlık eğitiminin de bu doğrultuda evrildiğini göstermektedir. Bu ideolojik tutum 2005 Programı'nın kazanımlarını geriletmiştir (Şen, 2019). Nitekim, Öteleş (2020) tarafından yapılan araştırma, 2018'de güncellenen SBDÖP'nün, 1960'ların ve 1990'ların müfredatlarına kıyasla çokkültürlü eğitime daha uygun hale geldiğini; ancak 2005 programına göre daha geride kaldığı sonucuna ulaşmıştır. 2018 programında ilerlemeler olsa da 2005'teki atılım tam olarak sürdürülememiş ve farklılıklara duyarlılık konusunda kesintili bir seyir izlemiştir.

Türkiye'de 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ülkenin eğitim vizyonunda önemli bir dönüşüm yaratmıştır. TYMM ile öğretim programlarında kapsamlı değişiklikler gerçekleştirilmiş, özellikle vatandaşlık eğitimi anlayışında epistemolojik, ontolojik ve felsefi değişimler yaşanmıştır (MEB, 2024). Bu program, Türkiye Yüzyılı söylemiyle şekillenen bir eğitim reformunun parçası olup özellikle beceriler, değerler eğitimi, millî kimlik ve vatandaşlık bilinci konularında yenilikler getirme iddiasındadır. Bu kapsamda güncellenen SBDÖP, 2024-2025 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır.

Genelde eğitim, özelde ise Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin toplumsal kimlik gelişimi, vatandaşlık değerleri ve tarihsel bilinç kazanmasında merkezi rol oynamaktadır (Barr ve diğerleri, 1977). Dolayısıyla yeni programın çokkültürlülük ve temsil konusunda SBDÖP üzerinden sunduğu söylem, Türkiye'nin çağdaş vatandaşlık anlayışını ve toplumsal çoğulculuğa yaklaşımını yansıtmaktadır. Türkiye gibi etnik, dini ve kültürel çeşitliliğin bulunduğu ve giderek arttığı toplumlarda sosyal bilgiler müfredatının çokkültürlülük ve temsiliyet boyutları büyük önem taşımaktadır. Eğitim programlarının toplumsal farklılıkları ne ölçüde kucakladığı veya arka planda bıraktığı, öğrencilerin yurttaşlık becerileri ve demokrasi kültürünü kazanmasında belirleyici olmaktadır (Banks, 2004). Bu nedenle yeni sosyal bilgiler programının farklı

kültürlere ve kimliklere bakışı hem eğitim bilimleri literatürü hem de vatandaşlık eğitimi uygulamaları açısından incelenmeye değerdir. Bu arka plan, günümüz müfredatlarında farklılıkların nasıl ele alındığına ilişkin eleştirel bir bakışı gerekli hale getirmektedir.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi, tarihsel olarak devletin beklediği yurttaş tipini inşa etmeye odaklanmış, çokkültürlü vatandaşlık anlayışı ise sınırlı düzeyde ele alınmıştır (Caymaz, 2008; Ceylan & Korkmaz, 2021; Çayır, 2007; 2015). Ancak modern vatandaşlık eğitim yaklaşımları, yurttaşlığın farklı kimliklerin tanınması, toplumsal eşitlik ve demokratik katılım temelinde yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır (Banks, 2008; Biesta, 2007; Kymlicka, 1995; Parker, 2003). Türkiye’de bu yaklaşımların eğitime tam anlamıyla yansiyip yansımadağı, halen tartışmalı bir konu olarak gündemdedir. TYMM ile uygulanmaya başlayan yeni SBDÖP vatandaşlığın nasıl kavramlaştırdığına ilişkin tartışmayı gündemde tutmaktadır.

Bu tartışmayı takiben bu araştırma, Türkiye’de vatandaşlık eğitimi tarihinin söz konusu süreklilik ve kırılmalarını dikkate alarak, 2024 yılında ilan edilen SBDÖP’ü çokkültürlü vatandaşlık eğitimi bağlamında incelemeye odaklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel amacı, programda çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin nasıl kavramsallaştırıldığını, bu kavramsallaştırmanın hangi temsiller ve kültürel referanslar etrafında şekillendiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi literatürüne teorik ve ampirik düzeyde katkı sunmayı hedefleyen araştırmanın temel araştırma sorusu şöyledir: *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (2023) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, çokkültürlü vatandaşlık anlayışını nasıl yansıtmaktadır?*

### **Çokkültürlülüğün Müfredata Yansımaları**

Çokkültürlü eğitim, amaçları gibi uygulamaları bakımından da çeşitlilik göstermektedir. Banks (2008) çok kültürlü içeriğin eğitim programlarına entegrasyonunda katkı, ekleme, dönüştürücü ve sosyal adalet ve eylem olmak üzere dört temel yaklaşım tanımlamaktadır. *Katkı yaklaşımı (The Contributions Approach)*, farklı etnik ve kültürel gruplara ait bayramlar, geleneksel günler gibi yüzeysel unsurların müfredata dâhil etmeyle sınırlıdır. *Ekleme yaklaşımı (The Additive Approach)* ise mevcut müfredatın yapısını değiştirmeden, farklı kültürel gruplara ait kavram ve temaların programa eklenmesini içerir (s.246). Banks’a (2008) göre katkı ve eklemeli yaklaşımlar, uygulanabilirliği kolay olmakla birlikte, müfredatın egemen kültür bakış açısını sorgulamaz. Aksine bu bakış açısını çoğunlukla yeniden üretir. Buna karşın *dönüştürücü yaklaşım (The Transformation Approach)* müfredatın temel paradigmasını sorgulayarak, öğrencilerin olayları ve olguları farklı kültürel perspektiflerden değerlendirmesini sağlar. Bu yaklaşım bilgi üretiminin egemen kültürlerin perspektifleri doğrultusunda şekillendiğini göstererek öğrencilerin farklı anlatıları keşfetmesini hedefler. Son olarak *sosyal adalet ve eylem yaklaşımı (The Social Action Approach)* ise öğrencilerin edindikleri eleştirel farkındalık doğrultusunda toplumsal eylemlerde bulunmalarını teşvik eder (Banks, 2008, s.246). Sosyal eylem yaklaşımı, öğrencilerin bu eleştirel bakış açısını toplumsal değişim yönünde harekete geçirmelerini hedefler. Çokkültürlü eğitimin, toplumsal güç ilişkilerindeki eşitsizliklere meydan okuyan bir yapı kazanabilmesi için, dönüşüm ve sosyal eylem yaklaşımlarına dayanması gerekmektedir.

Demokratik vatandaşlık yaklaşımı gibi (Hess & McAvoy, 2014; Parker,2003), eleştirel vatandaşlık (Giroux, 1988, Veuglers, 2007) ve kozmopolit vatandaşlık (Nussbaum, 2002, Osler & Starkey, 2006) yaklaşımları da bireylerin yerel, ulusal ve küresel aidiyet duygularını geliştirmeyi ve her düzeyde farklılıkları tanımlarını hedefler. Bu kuramsal perspektife göre, çağdaş vatandaşlık eğitimi programları tüm etnik, dilsel, dini ve kültürel grupların hikâyelerine ve katkılarına yer vermeli ve öğrenciler, farklı kimliklerin toplumun eşit ve değerli üyeleri olduğunu içselleştirmelidir.

### **Çokkültürlülük Uygulamaları, Neoliberal Etkiler ve Eleştiriler**

Çok kültürlü eğitim, yalnızca teorik bir ideal değil, farklı ülkelerde çeşitli biçimlerde hayata geçirilmiş pratik uygulamaları da olan bir yaklaşımdır (Banks, 2008; Gay, 1994). Çokkültürlü bir toplum yapısına sahip olan Kanada’da çok kültürlülük devlet politikası düzeyinde benimsenmiş ve eğitim programları bu anlayış doğrultusunda oluşturulmuştur (Gay, 1994; Kymlicka, 1995). Okullarda iki dilli eğitim, göçmen ve yerli halkların tarihine ders kitaplarında özel yer verilmesi ve kültürel kimliklerin resmî törenlerde görünür kılınması bu yaklaşımın somut göstergeleri arasında sayılabilir (Kymlicka, 1995). Benzer şekilde Yeni

Zelanda'da yerel dil (Maori dili) ve kültürler resmi müfredatta merkezi bir konuma yerleştirilmiş ve böylece öğrencilerin yerli kültürle temas kurmasını sağlayan uygulamalar desteklenmiştir (May & Sleeter, 2010). Özellikle Hollanda ve İngiltere gibi Avrupa ülkelerinde göçmen grupların eğitim yoluyla entegrasyonu hedeflense de bu politikaların kapsayıcılık düzeyi ve başarı oranı tartışmalı bir konu olarak devam etmektedir (Modood, 2013). Bu uygulamalar, çok kültürlülüğün kıtaların, ülkelerin ve hatta toplumların tarihsel, sosyal, ekonomik ve kültürel bağlarına göre farklılaşan bir uygulama alanı olduğunu göstermektedir.

Bu uygulamalara rağmen çok kültürlülük yaklaşımı önemli eleştirilerin hedefi olmaya devam etmektedir. Bu eleştirilerin başında, çok kültürlülüğün kültürel kimlikleri statik ve özcü bir anlayışla ele alınmasıyla ilgilidir. Örneğin Žižek (1997), çok kültürlülüğü *uzaktan hoşgörü* olarak nitelendirerek, Batılı liberal anlayışın (öznenin) kendini evrensel ve merkezîyetçi olarak konumlandığını ve ötekileri ise ancak folklorik öğelerle kabul ettiğini ileri sürmektedir. Benzer biçimde Fraser (2000), çok kültürlü politikaların bazı durumlarda toplumsal eşitsizlikleri dönüştürmek yerine özellikle kimlikli farkları yüzeysel biçimde geçiştirdiğini ve böylece yapısal sorunları görünmez kıldığını ileri sürmektedir. Bu tür eleştiriler, çok kültürlülüğün toplumsal adalet ve demokratik vatandaş(lar) üretmekteki kapasitesini sorgulamaktadır. Ayrıca çok kültürlü eğitim uygulamalarının zaman zaman kültürel sembolik (tokenizm) göndermelerle sınırlı kalması da yaygın bir sorundur (Gent, 2017). Örneğin, Türkiye'deki ders kitaplarına yalnızca belli gün ve bayramların eklenmesi, farklı kültürlerin derinlikli bir şekilde öğretilmesini engellemekte ve öğrenciler farklılıkları daha çok yüzeysel olarak öğrenmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin yapısal eşitsizliklerle ve özellikle ön yargılarla mücadele edecek eleştirel bir farkındalık geliştirmeleri zorlaşmaktadır (Akarsu, 2025; Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Çayır, 2015).

Çok kültürlülüğe yönelik bir diğer önemli eleştiri de bu yaklaşımın neoliberal politikalarla iç içe geçme potansiyelidir. Sosyal bilimciler, neoliberalizmi yerel olarak belirli şekillerde ortaya çıkan küresel bir ideoloji olarak değerlendirmektedir (Apple, 2004; Giroux, 2004; 2005; Park & Wee, 2012). Giroux (2004), neoliberal çağda çok kültürlü söylemlerin sıklıkla piyasa odaklı eğitim politikalarıyla harmanlandığını ve eleştirel potansiyelini yitirdiğini vurgulamaktadır. Giroux'a (2004) göre neoliberalizm *"büyük ölçüde piyasa ilişkilerinin, düzenlemelerin kaldırılmasının, özelleştirmenin ve tüketiciliğin ayrıcalıklı kılınmasıyla tanımlanır. Neoliberalizmin merkezinde, kâr elde etmenin demokrasinin özü, tüketimin ise en değerli vatandaşlık eylemi olarak yorumlanması gerektiği varsayımı yer alır"* (s. 61).

Park ve Wee (2012) neoliberalizmi gerek kültürü gerekse de öznelliği şekillendiren bir ideoloji olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir. Neoliberal öznellikler, evrensel bir kişiliği temsil etmek yerine, sınıf ve ırk konularını açığa vurarak bazılarını ayrıcalıklı hale getirirken, diğerlerini dezavantajlı duruma düşürebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde devam eden bir ırksal neoliberalizm veya neoliberal çokkültürlülük tartışması bağlamında, bazı akademisyenler ırkçılık karşıtı söylemlerin, neoliberal ekonomik, politik ve sosyal yapıların fiili ırkçılığını maskeleyerek için piyasa anlatılarına katıldığını savunmaktadır (Goldberg, 2008; Melamed, 2006).

Neoliberalizm, eğitimde bireysel başarı ve rekabeti ön plana çıkarırken (Akarsu, 2025; Apple, 2024), çok kültürlü eğitim bu bağlamda farklılıkların ticarileştirilmesi tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin, ABD'de bazı okulların kültürel çeşitliliği büyük oranda piyasaya olan katkısı üzerinden tanıttığı; öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin inovasyon ve rekabet gücü açısından avantaj gibi sunulduğu belirtilmektedir (Apple, 2004). Bu durum, çok kültürlülüğün toplumsal adalet yönünü zayıflatıp (Banks, 2004), neoliberal piyasa mantığına eklenildiği eleştirilerini doğurmuştur. Türkiye bağlamında da benzer dinamikler gözlenmektedir (Akarsu, 2025). Sosyal Bilgiler programları ve kitaplarında çok kültürlülüğe dair yüzeysel göndermeler yapılmakta, farklılıklardan bahsedilmekte, ancak bu söylem hak temelli bir çoğulculuğu yansıtmakta zayıf kalmaktadır (Akarsu, 2025; Çayır, 2014, Şen, 2019). Bu durum, Fraser'ın belirttiği gibi, tanıma politikalarının dağıtım ve eşitlik politikalarından kopuk uygulanmasının bir örneği olarak değerlendirilebilir. Örneğin, etnik veya dini grupların tarihsel deneyimlerine ve güncel sorunlarına programda yer verilmemesi, farklılıkların yalnızca folklorik düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Banks, 2008). Bu, Banks'ın (2008) *katkı yaklaşımı* olarak tanımladığı, çokkültürlü eğitimin en yüzeysel aşamasını yansıtır.

Çok kültürlü eğitimin teorik çerçevesi güçlü bir demokratik ve sosyal adalet vizyonu sunsa da uygulamada bu vizyonun sıklıkla sınırlı kaldığı görülmektedir. Hem uluslararası örnekler hem Türkiye'deki Sosyal Bilgiler kitap ve program(lar)ı, çok kültürlülüğün pratikte çoğu zaman yüzeysel tanıma düzeyinde kaldığını, eşitlik ve adalet boyutunun geri planda bırakıldığını göstermektedir (Akarsu, 2025; Aratemur Çimen & Bayhan, 2018; Ceylan & Korkmaz, 2021; Çayır, 2014; 2015; Şen, 2019). Neoliberal politikaların etkisiyle bu yaklaşım, eleştirel vatandaşlık eğitimi perspektifinden uzaklaşıp piyasa odaklı, uyumlu, sorumlu ama sorgulamayan bir vatandaşlık anlayışına evrilebilmektedir (Akarsu, 2025; Şen, 2020). Bu bağlamda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çokkültürlülük temsillerin anlaşılması daha da önemli bir hale gelmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma paradigmaları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmalar, sosyal gerçeklikleri bağlam içinde anlamak için metinler, deneyimler, söylemler üzerinden derinlemesine açıklamalar yapmaya olanak tanır (Merriam & Tisdell, 2016). Nitel araştırma, belirli bir olgunun anlaşılması için resmi, yazılı, dijital ya da basılı dokümanların sistematik biçimde incelenmesine olanak sunar (Bowen, 2009; O'Leary, 2017). Eğitim politikalarının, öğretim programlarının ve müfredat belgelerinin incelenmesi, nitel yöntemlerle yapılacak içerik çözümlemeleri açısından oldukça uygundur (Bowen, 2009). Bu kapsamda araştırma, nitel bir çalışma olup Eleştirel Söylem Analizi (ESA) yaklaşımıyla desenlenmiştir.

Eleştirel Söylem Analizi metinlerde açıkça ifade edilmeyen ancak söylemsel olarak örtük biçimde iletilen gerçekliklerin görünür hale getirilmesini hedefler (Van Dijk, 2015). Bu süreçte, öğretim programında kullanılan sözcük seçimi, metaforlar, retorikler, stratejiler, cümle yapıları ve bağlamsal çerçeveler eleştirel bir bakışla değerlendirilmiştir. Fairclough'a (2010) göre ESA, dilin kullanım biçimlerini, metnin alt metinlerini ve verilmek istenen örtük mesajları incelemeye odaklanır.

Vatandaşlık eğitimiyle ilgili olarak kurumsal yapılar tarafından hazırlanan programlar yalnızca pedagojik çerçeveleri belirleyen belgeler değil, aynı zamanda belirli ideolojik yönelimleri ve politik amaçları yansıtan metinlerdir (Apple, 2004; Giroux, 1988). Vatandaşlık eğitimi toplumun farklı kimlik gruplarının siyasal katılımı ve temsiline doğrudan temas ettiği için (Giroux, 1988), bu tür belgelerdeki örtük anlamları, ideolojik eğilimleri ve toplumsal eşitsizlikleri görünür kılmaları açısından ESA'nın güçlü analitik bir araç olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda araştırmada, Fairclough'un (2010) söylem kuramının sunduğu unsurlardan yararlanılarak, programda yeniden üretilen iktidar ilişkileri ve ideolojik yönlendirmeler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla TYMM kapsamında uygulanmaya başlanan öğretim programları; farklı toplumsal kimliklerin siyasal ve toplumsal katılımı ile doğrudan ilişkili olup, iktidar yapılarıyla sıkı bir şekilde ilişkilidir. Eğitim programları resmî ideolojinin dilsel tezahürleri olarak görülebileceğinden (Apple, 2004), ESA ile müfredatın hangi değerleri yücelttiği, hangi bakış açılarını normalleştirip hangilerini dışarıda bıraktığı incelenebilir (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2015). ESA bu araştırmada, metinlerin dilsel yapıları ile bu metinlerin üretildiği ve üzerinde etkili olduğu sosyo-politik bağlamlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek, bu metinlerin nasıl bir ideolojik ve toplumsal işlev/anlam üstlendiğini, mevcut toplumsal yapıları örtük olarak nasıl yeniden ürettiğini anlamak amacıyla kullanılmıştır (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2015). Bu doğrultuda, müfredat belgesindeki anahtar kavramlar, tekrar eden anlatılar ve dilsel öğeler (vurgu biçimleri, aktiflik, pasiflik vb.) üzerinden çokkültürlülük ve temsil bağlamındaki örtük anlamlar çözümlenmiştir.

### Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından TYMM kapsamında hazırlanıp uygulanmaya başlanan SBDÖP'dir. Bu program, 4-7 sınıflar düzeyindeki kazanımlar, içerikler, öğrenme-öğretme süreçleri, değerler ve becerilere ilişkin detayları içeren onaylanmış bir dokümandır (MEB, 2024). Bu doküman Millî Eğitim Bakanlığı'nun resmî web siteleri ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden kamuoyuna sunulmuştur. Bu belgenin PDF sürümüne ilgili linkten (MEB, 2024) ulaşılmıştır. SBDÖP belgesini özgün haliyle analiz etmek için detaylı okuma ve incelemeler

yapılmış ve eleştirel söylem analizi gerçekleştirilmiştir. Bu program hem vatandaşlık eğitiminin kuramsal çerçevesini hem de içeriksel düzenlemelerini sunduğundan, programın araştırma sorularına doğrudan yanıt verme potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

### Verilerin Analiz Süreci

Türkiye Yüzyılı vizyonu, mevcut siyasi söylemler ve toplumsal hedeflerle ilişkili olduğundan, programdaki dilin bu geniş bağlamla uyumu veya çelişkisi değerlendirilmiştir. Bu nedenle, analiz sürecinde, program belgesinin bağlamsal yönü de göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı yeni müfredatın, Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ve çokkültürlülük serüveni içindeki yeri ve özgün yönünü belirlemek için öncelikle SBDÖP (116 sayfa) metnini ayrıntılı biçimde okumuş, program metnindeki dil ve söylem örüntüleri belirlemek için aşağıdaki adımları izlemiştir.

*Program metninin tamamının okunması:* Tüm program metinlerin daha iyi anlaşılması, kelimelerin ve anlamların daha iyi kavranması için birkaç kez okunup, bütünsel biçimde incelenmek üzere anlam birimleri belirlenmiştir (Saldana, 2022).

*Normatif ifade kalıplarının belirlenmesi ve tümevarımsal analizin yapılması:* Programda vatandaşlık tipi nasıl tanımlanıyor? Çokkültürlülük ve vatandaşlıkla ilgili pasajlar tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Programın vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdığına ilişkin temel kavramlar ve alıntılar temaları belirlemek için kullanılmıştır (Saldana, 2022). Kapsamlı ve sistematik bir analiz sağlamak için okumalar yenilemeli olarak devam ettirilmiştir (Creswell, 2007).

*Temsil düzeyleri:* Kültürel farklılıkların nasıl temsil edildiği (örneğin açık mı, örtük mü?) belirlenmiştir (Fairclough, 2010; Van Dijk, 2015).

*Ayrım ve dışlama unsurları:* Farklı kimliklerin metne ne ölçüde dahil edildiği veya dışlandığı belirlenmiştir (Fairclough, 2010; Van Dijk, 2015).

*Birlik ve ortaklık vurguları:* Ortak değerler, millî bilinç ve toplumsal birlik kavramlarının tekrarları belirlenmiştir (Fairclough, 2010).

*Yinelenen yapılar ve söylem kalıplarının belirlenmesi:* Aynı söylem yapılarının tekrar ettiği noktalar belirlenmiş; söylem çözümleme öğeleriyle desteklenmiştir (Fairclough, 2010).

*Veri doğrulama ve notlar:* Kodlamaların geçerliğini sağlamak üzere araştırmacı tarafından analitik notlar ve açıklamalar yazılmıştır (Creswell, 2007; Saldana, 2022).

Araştırmacı, metinlerin analizine geçmeden önce çokkültürlü eğitim ile ilgili kuramsal çerçeveyi belirlemiş ve bu kuramsal çerçeveden araştırmanın veri analizini kolaylaştıracak ve daha bütünlüklü bir halde yorumlanmasına sağlayacak bir çerçeve belirlemiştir (**bkz. Ek-1**). Bu analiz basamaklarını uygulamak için programın giriş kısmındaki genel amaç ifadelerinden ünite açıklamalarına ve örnek etkinlik önerilerine kadar tüm metin taranmıştır. Çokkültürlü eğitim bağlamında ifade edilen kuramsal arka plana dair kavramlara (yerli, milli, birlik, değerlerimiz, sorumluluklarımız vb.), söylem pratiklerine (biz, milletimiz, kültürümüz, devletimiz vb.) ve sosyokültürel yapıya (grupların temsiliyeti, mevcut politik söylem, kültürel çeşitlilik vb.) odaklanılmıştır.

Bu kapsamda program metninde geçen, 'çokkültürlülük', 'farklı kültür', 'ortak miras', 'millî ve manevi birlik', 'evrensel değerler', 'kimlik', 'aidiyet' gibi ilgili ifadeler tespit edilmiş ve kullanılan dilsel formlarla ilişkilendirilmiştir. Metin, yalnızca yüzeysel içeriğiyle değil, aynı zamanda vurguladığı değerler ve normalleştirdiği bakış açılarıyla da sosyo-kültürel bağlamı içinde değerlendirilmiştir. Özellikle hangi grupların, hangi değerlerin veya kimliklerin temsil edildiğini sorgulayan bir yöntemsel tutum benimsenmiştir (Fairclough, 2001; 2010). Örneğin 'farklı bireysel ve kültürel özelliklere saygı' ifadesinin hangi cümle içinde ve hangi amaçla kullanıldığı; bu ifadenin hemen ardından 'toplumsal birlik' kavramıyla nasıl ilişkilendirildiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra, programdaki tarihsel referanslar (ortak kültürel miras, Türk dünyası, Türk milleti, şahsiyetler) incelenerek, programın geçmiş ve şimdiki toplum kurgusunu nasıl inşa ettiği yorumlanmıştır.

Bu çerçevede analiz sürecinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranarak okumalar gerçekleştirilmiştir. 1) *Programda çokkültürlülük nasıl ele alınmış, hangi bağlam ve sınırlar içinde ifade edilmiştir?* 2) *Farklılıklara dair söylem, nasıl bir temsil sunmaktadır?* 3) *Program, nasıl bir vatandaşlık kimliğine vurgu yapmaktadır?*

Araştırmanın verilerinin toplanması ve analizi aşamasında doküman analizinden yararlanılmış ve elde edilen veriler ESA ile yorumlanmıştır. Vatandaşlık kavramının hangi değerler, normlar ve temsiller etrafında inşa edildiği sorgulanmıştır. Bu analiz süreci, Banks (2008), Kymlicka (1995), Nieto, (2004) ve Osler ve Starkey (2006) gibi çağdaş vatandaşlık eğitimi kuramcılarının çalışmalarıyla ilişkilendirilerek teorik bir çerçeve etrafında yorumlanmıştır. Bu sayede, program söyleminin çokkültürlü vatandaşlık eğitimi paradigmasıyla ne derece uyumlu olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliliği**

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veri analiz sürecinde programın tamamı birkaç kez okunmuş ve analize hazır hale getirilmiştir (Saldana, 2022). Yansıtıcılık (*reflexivity*) ilkesi gereğince araştırmacı süreç boyunca kendi ön kabullerinin farkında olmuş, analizde açıklık ve tarafsızlık ilkelerine riayet etmiştir (Creswell, 2007). Analize tabi olan metinler program belgesindeki doğrudan alıntılar ile desteklemiş ve sayfa numaralarını eklemiştir. Söylem yapılarının tekrar ettiği noktalar belirlenmiş; söylem çözümleme öğeleriyle (dil, vurgu, retorik vb.) desteklenmiştir (Fairclough, 2010; Van Dijk, 2015). Araştırmacı, yorumlarında öznellikten kaçınarak elde edilen bulguları kuramsal çerçeve ve ampirik veriler ışığında bütüncül biçimde değerlendirmiştir. Bu süreçte literatürdeki yaklaşımlardan yararlanılmış, yöntemsel tutarlılık ve geçerlik için çok yönlü bir analiz stratejisi izlenmiştir. Analizin geçerliğini sağlamak üzere araştırmacı tarafından notlar ve açıklamalar eklenmiştir (Saldana, 2022). Son olarak araştırma süreci ve yöntemi detaylı biçimde anlatılarak saydamlık sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Etik**

Araştırma doğrudan insan öznelere yapılmadığı ve doküman analizi niteliğinde olduğu için etik izin gerektirmemiştir. MEB'in yayımladığı dokümanlar kamuya açık olduğu için bu belgelerin kullanımı etik açıdan sakınca teşkil etmemektedir. Ancak çalışmada araştırmacı etik ilkelere azami derecede dikkat etmiştir. Araştırmacı, ESA sürecinde, eğitim materyallerindeki ideolojik yönelimleri pedagojik bir perspektiften anlamak ve tartışmaya açmak için bilimsel üslup kullanmaya dikkat etmiştir. Bu bağlamda, etik sorumluluklar doğrultusunda tüm veriler şeffaf, nesnel ve akademik duyarlılıkla ele alınarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

## **Bulgular**

### **Farklılıklara Saygı Söyleminde Hegemonik Kültürün Normleştirilmesi**

Öğrencilerin kendilerini tanımaları, toplumsal kimliklerini oluşturmaları ve çok kültürlü bir toplumun parçası olduklarının farkına varmaları için programda farklılıklara dikkat çekilmektedir. Programda çokkültürlü eğitimin en görünür ifadelerinden biri '*farklılıklara saygı*' söylemidir. Dördüncü sınıf düzeyinden başlamak üzere öğrencilerin kültürel farklılıkları tanımalarına, anlamalarına ve bunlara saygı göstermelerine yönelik kazanımlar, etkinlik örnekleri ve yönlendirmeler mevcuttur. Özellikle öğrencilerin bireysel farklılıkları tanıması ve bunlara saygı ve hoşgörü ile yaklaşması gerektiğine ilişkin pedagojik kazanımlara yer verilmiştir.

Bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin çıkarım yapabilmek. a) İlgi alanlarını, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini listeler. b) Kendisi ile yakın çevresindeki bireylerin ilgi alanlarını, güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerini karşılaştırır. c) Farklı bireysel özelliklere saygı duymanın önemine ilişkin fikirleri değerlendirir (SB.4.1.2., s.12).

Bu kazanım (SB.4.1.2) temelde bireylerin ilgi alanları ve özellikleri üzerinden farklılıklara saygı duyma becerisini geliştirmeyi amaçlamakla birlikte çokkültürlü vatandaşlık bağlamında değerlendirildiğinde '*farklı bireysel özellikler*' ifadesi, etnik, dini, dilsel ya da kültürel çeşitliliğe dair sistematik bir temsilden uzak görünmektedir. Bu söylemin daha çok öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklara (karakter, ilgi, yetenek, vb.) indirgenmiş sınırlı bir çokkültürlülük anlayışını yansıttığı söylenebilir. Bu kazanımla ilişkili olarak öğrenme-

öğretme yaşantılarının ele alındığı bölümdeki açıklamalar, farklılıklarla ilgili bireysellik vurgusunu devam ettirmektedir.

Farklı bireysel özelliklere sahip olmanın zenginlik olduğunu şiir, şarkı sözü veya dijital öykü yazarak anlatmaları istenebilir. Toplumsal birliğin sürdürülmesiyle ilgili farklı fikirleri içeren karikatürler çizmeleri veya çizgi roman hazırlamaları istenebilir (s.12).

Bu ifade ile öğrencilerin farklılıkları tanıyıp, bunlara saygı duymaları pekiştirilmeye çalışılmaktadır. *'Farklı bireysel özelliklere sahip olmanın zenginlik olduğu'* yönündeki vurgu ve öğrencilerin bu farkındalığı şiir, şarkı sözü, dijital öykü gibi yaratıcı yollarla ifade etmelerinin teşvik edilmesi kapsayıcı bir yaklaşım izlenimi vermektedir. Ancak çokkültürlü vatandaşlık bağlamında değerlendirildiğinde bu söylem eleştirel bir boşluk barındırmaktadır. Farklılık kavramı, kazanım ifadesinde olduğu gibi öğretim sürecinde de bireysel özelliklere indirgenmiştir. Bu kavram öğrencilerin geldikleri toplumsal çevre, sahip oldukları etnik köken, dil, din ve kültürel çeşitlilik gibi kimlik temelli temsilleri kapsayacak şekilde sunulmamıştır.

Başka bir paragrafta farklılıkların zenginlik olduğunu ve kimliklerimizin bir parçası olduğunun vurgulandığı eğitim-öğretim aşamasında öğrencilerin farklılıklarla ilgili konuşmaları için etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Öğrencilerin farklılıkların zenginlik olduğunu fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerden, bireylerin sahip oldukları farklı özellikler ile farklılıklara saygı duymanın önemi ile ilgili konuşmaları istenir, .... Verilen cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin farklılıkların zenginlik olduğunu fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkların olağan olduğuna ve günlük yaşamı zenginleştirdiğine yönelik çıkarım yapmaları amacıyla sevdikleri renklerle ellerinin izlerini çıkarmaları ve bunları sınıfta sergilemeleri gibi farklı etkinlikler yapılabilir (OB4, s.15).

Bu etkinlik örneği, eğitimin kapsayıcı ve çokkültürlü değerlerle donatılması açısından önemli bir başlangıç noktası olmakla birlikte, kültürel farkların yalnızca bireysel özelliklere indirgenerek ele alındığını göstermektedir. Farklılık burada da yine kişisel özellikler (parmak izi, mizaç, beceri ya da ilgi alanları) olarak sunulmaktadır. Bu söylemde, farklılıklar, kültürel kimliklerin toplumsal yapılarla ilişkisini, güç dengeleriyle olan bağlarını ve sistemik eşitsizlikleri dikkate almaksızın doğrudan bireysel fark ve özelliklere indirgenmektedir. Etnik, kültürel dinsel veya dilsel farklara doğrudan bir gönderme bu söylemde de mevcut değildir. Bu anlayış, öğrencileri, çokkültürlü bir vatandaşlık anlayışı doğrultusunda güçlendirmek yerine farklılıkları sadece yüzeysel temsillerle düşünmeye yöneltmektedir.

Programda beş farklı yerde (s.12; s.15; s.16) *'farklılıkların zenginlik olduğu'* tekrar edilmiştir. Ancak bu ifadeler çoğunlukla kültürel çeşitliliği bir süsleme unsuru olarak kullanılmış gibi görünmektedir. *'Çeşitlilik'* ve *'temsil'* daha çok bireysel özelliklere odaklanan bir retorikle ele alınmıştır. Örneğin öğrencilerden farklılıklar hakkında konuşma ve resim yapma, şiir ve dijital öykü yazma (s.14, 27) gibi etkinlikler gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Ancak program bu sürecin hangi değer, bilgi ve toplumsal gerçeklikler çerçevesinde yapılacağına ilişkin bir çerçeve sunmamaktadır. Dolayısıyla bu durum, farklılık söyleminin pedagojik ve ideolojik açıdan nasıl yönlendirileceğine dair bir açıklık içermemektedir. Programın pek çok yerinde olduğu gibi burada da edilgen bir dil (... istenir; ... sorulur vb.) ve normatif bir yönlendirme öne çıkmaktadır. Öğrenciye *'fark ettirme'* ve *'konuşma'* görevleri biçimsel düzeyde tanımlanmış, ancak farklılıkların toplumsal bağlamdaki yeri, güç ilişkileri ya da kültürel dışlanma biçimleri görmezden gelinmiştir. Bu bağlamda çokkültürlülük kavramı çoğunlukla sembolik düzeyde ele alınmış görünmektedir. Bireysel farklılıklara odaklı bu yaklaşım, öğrencilerin kimlik gelişimlerinin önemli bir parçası olan kültürel, sosyal, sınıfsal, tarihsel arka planlarını ve kültürel gruplar arası güç ilişkilerini pek fazla dikkate alınmamış gibi görünmektedir.

Daha üst sınıf düzeylerinde kültürel farklılıkları doğrudan konu edinen etkinlik örnekleri bu bakış açısını program boyunca devam ettirmektedir. Program, kültürel farklılıkları görünür kılmak için (yazılı ve görsel kaynaklar, etkinlikler, canlandırmalar vb.) çeşitli araçlar önermektedir. Örneğin 5. Sınıf öğrenme çıktılarından biri şu şekilde ifade edilmiştir: *"Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme"* (SB.5.1.2., s.37).

Bu çıktının öğrenme ve öğretme sürecinde şu yöntem önerilmiştir: *"Öğrencilere ülkemizin, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin ve farklı ülkelerin kültürel özelliklerine ilişkin yazılı ve görsel kaynaklar sunulur"* (OB1, OB4, s. 38). Bu yaklaşım görünürde uluslararası ve farklı kültürlerle açık bir yaklaşımı yansıtsa da *'ülkemiz'* ve *'Kuzey*

*Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'* vurgusu etnosantrik (etnosentrizm) bir anlayışı yansıtmaktadır. Diğer kültürler bu etnosantrik çerçevede '*farklı*' olarak konumlandırılmakta ve söylemsel olarak ikincil bir planda temsil edilmektedir.

İfade şu şekilde devam etmektedir:

Sunulan kaynaklar üzerinden kendi kültürümüze ve farklı kültürlere ait sanat, müzik, yemek, giyim, kutlama, gelenek ve göreneklere yönelik özellikler öğrenciler tarafından incelenir... Canlandırılan durumlardan hareketle kültürel özelliklere saygı duymanın önemi ve insanları farklılıklarıyla kabul etmenin gerekliliği ortaya konulur (D15.1., s. 38).

Bu söylem, kültürlerarası farkındalığın artırılmasına yönelik bir öğretim yöntemi içermekte; canlandırma, karşılaştırma ve kaynak analizi gibi aktif öğrenme yöntemleriyle desteklenmektedir. '*Kültürel özelliklere saygı duymanın önemi*' gibi söylemler olumlu görünse de bu söylemin farklılıkları; yapısal eşitlik ve adalet bağlamında ele almaktan uzak olduğu söylenebilir. Burada öğrencilerin; '*sanat, müzik, giyim, yemek, kutlama, gelenek ve görenekler*' gibi unsurlar üzerinden farklı kültürleri tanımaları teşvik edilmektedir. Ancak kültürel renklilik, çeşitlilik olarak görülen bu maddi öğeler, farklı kültürlerin tarihsel, sosyo-ekonomik ve politik bağlamları göz ardı edilerek sunulmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, bu söylem temelde çokkültürlü eğitim anlayışını destekleyen bir içerik sunuyor gibi görünse de burada kültürel çeşitliliğe yaklaşımın daha çok folklorik öğelerle sınırlandırılmaya devam edildiği görülmektedir.

Program içeriğinden somut bir örnek vermek gerekirse, 5. sınıf program çıktılarında biri SB.5.1.2. "*Kültürel özelliklere saygı duymanın birlikte yaşamaya etkisini yorumlayabilme*" (s.37), şeklinde ifade edilmiştir. Bu çıktı kapsamında öğrencilere, '*yakın çevrelerinde kendi kültürlerinden farklı dil, kıyafet, yemek, kutlama töreni gibi kültürel öğelere sahip insanlar veya toplumlarla karşılaşabilecekleri*' anlatılmakta; eğer böyle örnekler varsa bunları paylaşımları istenmektedir. Ardından köprü kurma aşamasında '*bu kültürel özelliklere ilişkin neler düşündükleri ve hissettikleri*' (s.38) sorulmaktadır. Bu etkinlik önerisi, öğrencilerin farklı kültürel uygulamaları fark etmelerini ve onlara dair duygu-düşüncelerini dile getirmelerini sağlamaya yöneliktir. Bu açıdan bakıldığında, müfredatın öğrencilerin empati ve farkındalık geliştirmesine imkân tanıdığı söylenebilir. Özellikle geçmişte bu tür konuların tamamen tabu olduğu düşünülürse, farklı dil veya gelenek örneklerinin sınıf ortamında tartışılması oldukça olumludur. Ancak etkinliğin sunuluş biçimi eleştirel olarak incelendiğinde, ötekileştirme riski taşıdığı '*biz*' ve '*öteki*' söylemini kolayca oluşturabileceği söylenebilir.

Yakın çevrelerinde kendi kültüründen farklı bir dil, kıyafet, yemek, kutlama töreni gibi kültürel öğelere sahip olan insanlar veya toplumlar ile karşılaşabileceği ifade edilir. Varsa buna dair örnekler vermeleri istenir. Bu kültürel özelliklere ilişkin neler düşündükleri ve hissettikleri sorulur (s.38).

Bu metinde '*... kendi kültüründen farklı*' ifadesi, merkezi bir '*biz(i)*' tanımlamakta ve diğerlerini ona göre '*farklı*' veya '*öteki*' olarak konumlandırmaktadır. Bu söylem çoğunluk kültürünü norm olarak ele alıp diğer kültürleri bu normdan sapma şeklinde kodlayan zımnî bir varsayım olarak okunabilir. Böylelikle öğrenciler, sınıfta çoğunluğa ait kültürü '*bizim kültürümüz*' olarak, diğer kültürel pratikleri ise '*başka kültür(ler)*' olarak sınıflandırabilirler.

Program, farklılıklara saygı vurgusunun yanı sıra öğrencilerin '*içinde yer aldıkları toplumsal hayatı tanımlarına*', '*dahil olduğu gruplar, roller, hak ve sorumluluklara*' hâkim olmalarına da önem verir görünmektedir. Bu bağlamda *Birlikte Yaşamak* başlıklı ilk öğrenme alanı farklı bireysel ve kültürel özelliklere saygı duymanın, yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlik açısından önemi vurgulamaktadır.

Dördüncü sınıfın ilk öğrenme alanında, farklılıklar (bireysel ve kültürel özellikler) açıkça zikredilmiş ve onlara saygının altı çizilmiştir. "*... bireysel özelliklere saygı duymanın önemini fark ederek toplumsal birliği sürdürmeye yönelik öneriler geliştirmeleri amaçlanmaktadır*" (s.13). Bu söylem çokkültürlü eğitim bağlamında pozitif bir göstergedir. Ancak program, farklı bireysel ve kültürel özelliklere saygı duymanın önemini belirtirken hemen ardından bunu toplumsal birlik ve bütünlük çerçevesine yerleştirmektedir. Metinde farklı bireysel ve kültürel özelliklere saygı duymanın, yardımlaşma ve dayanışmanın toplumsal birlik açısından önemine değinilmektedir. Yani program, farklılıklara saygıyı desteklemekle birlikte bunu esasen birlik ve beraberliği güçlendirmek için araçsallaştırmaktadır.

Aynı öğrenme alanının yedinci sınıf düzeyinde bu ifade küçük bir nüansla tekrar edilmektedir.

Bu öğrenme alanında öğrencilerin dâhil oldukları gruplarda etkili iletişimin önemine, özel gereksinimli bireylere fırsat eşitliği sunmak amacıyla yapılabilecek faaliyetlere ve Türk toplumunun millî meseleler karşısında göstermiş olduğu tutum ve davranışlarına ilişkin beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır (s.89).

Bu metin, özel gereksinimli bireyler için fırsat eşitliğine vurgu yapsa da '*...Türk toplumunun millî meseleler karşısındaki tutumu...*' vurgusuyla bitmektedir. Bu söylem, farklılıkların ancak ulusal çıkarlar ve ortak meseleler söz konusu olmadığında belirginleştirilebileceği, '*millî mesele*' geldiğinde ise tüm farklılıkların bir kenara bırakılarak yekpare bir tutum alınması gerektiği imasını taşımaktadır. Farklı sosyal gruplar (özel gereksinimli bireyler) tanınmakla birlikte, bunların sınırları ulusal birliğin gereklilikleriyle çizilmektedir. Bu çerçevelenme, farklılıkları tolere eden ve onları millî kimlik potasında eriten bir anlayışı ortaya koymaktadır.

Altıncı sınıf düzeyinde *Birlikte Yaşamak* öğrenme alanındaki "*Dâhil olduğu grupların ve bu gruplardaki rollerinin zaman içerisinde değişebileceğine ilişkin çıkarım yapabilme*" kazanımı b ve c alt kazanımlarında farklı grupların varlığına ve özelliklerine ilişkin bir gönderme yapmaktadır. "*... b) Farklı grupları ve bu gruplardaki rolleri listeler. c) Farklı grupları ve bu gruplardaki rolleri karşılaştırır*" (SB.6.1.1., s.64).

Bu söylemde '*farklı gruplar*' ifadesi hala hangi grupların kastedildiğine ilişkin belirsizliğini korumaktadır. Bu durum grupların sosyal, kültürel, ekonomik vb. hangi rollerini yansıtmada konusunda bir boşluk barındırmaktadır. Böylece, farklılık olgusu a-politikleştirilmiş ve tarihsel ya da yapısal eşitsizliklerden arındırılmış bir söylemle sunulmaya devam etmiştir. Ayrıca, öğrencilerin farklılıkları '*karşılaştırma*' eylemine yönlendirilmesi, bu farkları anlamaktan ziyade sınıflandırmaya ve olası bir normatif hiyerarşi kurmaya yönlendirebilir. Bu nedenle kazanım, çokkültürlü vatandaşlık eğitiminin gerektirdiği kapsayıcı ve eleştirel bir söylemden uzak bir görüntü sergilemektedir. Bu kapsamda programın, eleştirel çokkültürlülükten çok, '*uyumlaştırıcı*' bir anlayışa daha yakın olduğu söylenebilir.

### **Vatandaşlığın Homojen Temsilleri: Farklılıkların Erimesi Çeşitliğin Görünmemesi**

Programın giriş bölümünde yer alan amaçlardan birinde "*Türk tarihinin geçmişten bugüne taşıdığı devlet geleneğinin bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğuna ilişkin çıkarımda bulunmaları,*" ifadesi yer almaktadır (Amaç-9., s.5). Bu amaçta yer alan '*geçmişten günümüze taşıdığımız değerler*' ve '*Türk tarihinin devlet geleneği*' söylemleri, ulusal kimlik kavramını belirli bir tarihsel süreklilik, ulusal kimlik ve kültürel miras üzerinden tanımlayarak ulusal kimlik ekseninde ele almaktadır. Bu yaklaşım, Anadolu coğrafyasında tarihsel olarak varlık göstermiş farklı etnik, dini ve kültürel kimliklerin tanınması ve değer görmesi açısından sınırlı bir perspektif sunabilir.

Programın genel amaçlarının açıklandığı kısımdaki ikinci ve üçüncü maddeler ise bu sınırlılığı '*toplumsal birliğin sürdürülmesi*' vurgusuyla sürdürmektedir.

Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunmaları (Amaç-2),

Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri (Amaç-3).

Bu amaçlarda bireylerin sahip olmaları gereken bireysel özellikler '*toplumsal birlik*' kavramıyla ilişkilendirmiştir. '*Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler*' ifadesi, bireysel farkındalığı destekliyor gibi görünse de bu farkındalığın yönü en genelde '*toplumsal roller*' ve '*birlik*' çerçevesiyle sınırlandırılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin çoğulcu kimlikler (kültürel, sosyal, ekonomik, etnik) geliştirmelerinden ziyade, bu farklılıkların ulusal birlik idealine hizmet edecek şekilde yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, etkili iletişim becerilerinin yine bu farklılıkları anlamak için geliştirilmesinden ziyade, toplumsal birliğe katkı üzerinden tanımlanması sorunlu görünmektedir. Bu durum iletişimin çokkültürlü müzakere ve anlayış ortamına hizmet etmek için değil, uyum ve homojenlik sağlayan bir beceri türü olduğunu göstermektedir.

Bu söylem, programın farklı öğrenme alanları ve farklı sınıf düzeyindeki öğrenme çıktıları, öğretme öğrenme uygulamaları ve öğrenme yaşantılarında sürdürülmektedir (s.64-65). Örneğin SB.6.1.2. "*Kültürel bağlarımızın ve millî değerlerimizin toplumsal birliğe etkisini yorumlayabilme*" söylemi farklı değer sistemlerine sahip gruplardan ziyade, hâkim kültürün değerlerinin birleştirici rolü üzerinden bir vatandaşlık anlayışını inşa etmektedir. Bu dilsel yapı, kültürel çeşitliliği tanıma ve dahil etme yerine, kültürel benzerliği esas alan bir

vatandaşlık söylemini öne çıkarmaktadır. Dolayısıyla bu söylem, geçmişin tekil bir ulusal kimlik kurgusu üzerinden aktarılarak, çoğulcu yurttaşlık anlayışının önünü tıkayan söylemsel bir daralmaya neden olmaktadır. Bu söylemde vatan ve millet sevgisinin mutlak değerler olarak sunulması çok tabidir. Ancak programın sonraki bölümlerinde de bu söylemin sürekli olarak aynı ton ve çizgide sürdürülmesi (s.37, s.91; s.93), farklı kimliklerin bu birlik ve beraberlik tanımına nasıl dâhil edileceğine dair açıklamalara yer vermemektedir. Bu durum çoğulculuğu sınırlandıran ve ötekileştirme riskini barındıran bir vatandaşlık anlayışını pekiştirmektedir.

Toplumsal birlik ve ortak miras söylemi, sınıf düzeyindeki kazanım ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarında baskın bir söylem olarak belirmektedir. Beşinci sınıfın üçüncü öğrenme alanı olan aşağıdaki alıntıda;

Bu öğrenme alanında öğrencilerin ortak miras öğeleri ve ortak mirasın korunmasının önemi, Anadolu'nun ilk yerleşim yerlerindeki sosyal hayat, Mezopotamya ve Anadolu medeniyetlerinin ortak mirasa katkıları ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır." Denmektedir (SB.5.3.3., s.7).

Mezopotamya ve Anadolu medeniyetleri gibi Türkler öncesi uygarlıklardan söz edilmektedir. Kazanımda bu medeniyetlerin '*...ortak kültürel mirasa katkıları...*' üzerinde durulmuş, Anadolu'da yaşamış farklı halk ve kültürlerin (Sümer, Hitit, Grek, Urartu vb.) varlıklarına üstü kapalı bir şekilde değinilmiştir. Ancak program genelinde hiçbir kazanım veya açıklamada Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının somut kültürel bileşenlerine ve bunları oluşturan alt kültürlerle doğrudan bir gönderme yapılmamıştır. Bunun yerine Mezopotamya ve Anadolu Uygarlıkları gibi genel kavramlar ve üst anlatılar tercih edilmiştir. Bu durum, programın, farklı kimlikleri açıkça adlandırmaktan imtina ederek bir tür farklılık körlüğü (*difference-blind*) yaklaşımı sergilediğini göstermektedir.

Aynı öğrenme alanının altıncı sınıf düzeyinde, Türkistan coğrafyasında kurulan ilk Türk devletlerinin Türk medeniyetine katkıları, İslamiyet'in kabulüyle Türk sosyal ve kültürel hayatında yaşanan değişimler, Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması süreci uzun ve ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Bu öğrenme alanında öğrencilerin Türkistan coğrafyasında kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkıları, VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkıları, İslamiyet'in kabulüyle Türk sosyal ve kültürel hayatında yaşanan değişimler, Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşması sürecinde meydana gelen siyasi mücadeleler ile ilgili bilgi ve beceriler kazanmaları amaçlanmaktadır (s.71).

Bu ifade, Anadolu coğrafyasının tarihsel serüvenini bir Türkleşme ve İslamlaşma süreci olarak çerçevelerken, bugünkü Türkiye kültürünün esasen Türk-İslam kimliği üzerine inşa edildiğini vurgulamaktadır. Zira '*Türkleşme ve İslamlaşma*', Anadolu'da var olan önceki etnik-dini çeşitliliğin yerini homojen bir Türk-İslam sentezine bırakmasını olumlu ve doğal bir gelişim olarak sunmaktadır. Örneğin bu öğrenme alanı ile ilgili tüm kazanımların Türkistan'da kurulan Türk devletlerinin özellikleri ve İslamiyet'in kültüre etkileriyle ilgili olduğu görülmektedir:

Türkistan'da kurulan ilk Türk devletlerinin medeniyetimize katkılarını sorgulayabilme (SB.6.3.1., s.72).

VII-XIII. yüzyıllar arasında İslam medeniyetinin eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına katkılarına dair akıl yürütebilme (SB.6.3.2., s.72).

İslamiyet'in kabulüyle Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarında meydana gelen değişimi dönemin bakış açısıyla değerlendirebilme (SB.6.3.3., s.72).

XI-XIII. yüzyıllar arasında meydana gelen siyasi faaliyetler ve askerî mücadelelerin Anadolu'nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasına etkisini özetleyebilme (SB.6.3.4., s.72).

Bu söylem, Türklerin İslamiyet'i kabulü ve Anadolu'yu Türkleştirmesi sürecine vurgu yapmaktadır. Haliyle bu durum, farklı etnik/dini grupların tarihteki özgün rol ve kimliklerini arka plana iterek, önceki medeniyetlerin kültürel ve tarihi miraslarının Türk-İslam merkezli bir kimlik inşasını öne çıkarmaktadır. Bu anlayış, Türk-İslam kültürü dışındaki unsurların; eğitim, bilim, hukuk, kültür, sanat ve mimari alanlarında insanlığın ortak mirasına bir katkısı olmamış izlenimi uyandırmaktadır. Bu sınırlı anlayış, Anadolu'da yaşayan diğer halkları veya farklı etnik unsurları bu anlatıda görünmez kılarak, çoğunlukçu bir bakış açısı geliştirmek yerine çoğulcu bir bakış açısı oluşturmaktadır.

Programda, çokça tekrarlanan '*Ortak miras(ımız)*' (f-68) ifadesi kapsayıcı gibi görünse de hâkim söylem Türkistan'da kurulan Türk Devletleri ve Osmanlı İmparatorluğu üzerine kurulan Türk-İslam anlatısıdır. Baskın grubun mirası evrenselleştirilirken, azınlık mirasları bu evrenselliğin içinde görünmez hale getirilmektedir. Nitekim program metninde günümüz Türkiye'sindeki etnik veya dinsel azınlıklarla ilgili doğrudan bir vurguya rastlanılmamaktadır. Tarihi konularda da benzer şekilde, örneğin Osmanlı dönemindeki farklı millet sistemi veya Anadolu'daki gayrimüslim topluluklar gibi konular doğrudan ele alınmamaktadır. Bunun yerine, '*Osmanlı cihan devleti*' anlatısı ve '*millî birlik*' vurgusu yedinci sınıfın *Ortak Miras* öğrenme alanında, Osmanlı kültür ve medeniyeti temelinde ele alınmaktadır. Bu öğrenme alanının amaç cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Bu öğrenme alanında öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin bir siyasi güç olarak ortaya çıkışından cihan devleti hâline gelmesinde etkili olan politikalar, Avrupa merkezli gelişmeler sonucu değişen dünya dengeleri karşısında Osmanlı Devleti'nin uygulamaya koyduğu yenilikler ve Osmanlı kültür ve medeniyetini oluşturan çeşitli unsurlara ilişkin bilgi ve beceriler kazanmalarını amaçlanmaktadır (s.98).

Bu söylemde, Osmanlı Devleti hem siyasi hem kültürel açıdan tek ve mutlak bir güç olarak konumlandırılmaktadır. '*Cihan devleti*' ve '*Osmanlı medeniyeti*' gibi ifadeler, Osmanlı'yı homojen, idealize edilmiş ve kutsallaştırılmış bir kültürel miras olarak sunarken, farklı etnik, dini ve kültürel grupların tarihsel varlığına, toplumsal hafızalarına veya katkılarına bu sınıf düzeyindeki *Ortak Miras* öğrenme alanında da hiç değinilmemiştir. Bu yaklaşım, çokkültürlü vatandaşlık eğitime katkı sağlamak yerine, belirli bir tarihsel dönemi ve kimliği merkezileştiren bir vatandaşlık kurgusu inşa ederek çoğulculuğu bastıran ve öğrencilerin tarihsel çeşitliliği sorgulama kapasitesini sınırlandıran bir söylem üretmektedir.

Bu öğrenme alanı ve çıktılarının, Osmanlı tarihine merkezî bir konum atfederek Türkiye'nin toplumsal ve kültürel mirasını homojenleştirme eğilimi taşıdığı söylenebilir. Örneğin; "*Osmanlı kültür ve medeniyet unsurlarına ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme*" (SB.7.3.3) kazanımında yer alan '*Osmanlı kültür ve medeniyet unsurları*' ifadesi, bu unsurların hangi grupları kapsadığına dair bir açıklık sunmadan, kültürel çoğulluğu tekil bir Osmanlı kimliği içinde eriten bir söylem oluşturmaktadır. Ayrıca öğrenme çıktıları farklı kültürlerarası etkileşimler ya da Osmanlı'nın çokkültürlü yapısı hakkında eleştirel bir farkındalık kazandırma amacından uzaktır. Bu durum, çokkültürlü vatandaşlık eğitime katkı sunmak yerine, ortak geçmişi tek sesli ve homojen bir anlatıya indirgeyen bir kimlik ve aidiyet söylemi üretmeye neden olabilir. Oysaki çokkültürlü bir yurttaşlık eğitimi, tarihsel süreçlerdeki farklılıkların, çatışmaların ve birlikte yaşam pratiklerinin görünür kılınmasını gerektirir.

Bütün bu içerikler daha geniş bir bağlamda incelendiğinde, bu söylemin Türk-İslam anlatısı üzerine kurulduğunu göstermektedir. Örneğin 6. Sınıf öğrenme öğretme yaşantılarında öğrencilere "*Anadolu Türk kültürüne ilişkin yazılar ve görseller üzerinden günlük hayatımızda devam eden kültürel özelliklerimize yönelik açık uçlu sorular ...*" (s.73) sorular sorulması telkin edilmektedir. Burada '*Anadolu Türk kültürüne ilişkin yazılar ve görseller*' ifadesiyle kültürel temsiliyet dar bir çerçeveye sıkıştırılmakta, Türkiye'deki kültürel çeşitlilik göz ardı edilmektedir. Açık uçlu sorularla öğrencilerin kültürel özelliklere dair düşünceleri teşvik edilse de bu düşünme, yalnızca '*Anadolu Türk kültürü*' çatısı altında kurgulanarak diğer etnik, dini veya kültürel grupların yaşantılarını, anlatılarını ve değerlerini dışarda bırakmaktadır. Bu söylem hem içerme (Türk kültürünü merkezileştirme) hem de dışlama (diğer kültürleri görünmez kılma) süreçlerini barındırmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yalnızca baskın kültür ekseninde kendini tanıması ve başkalarını anlaması beklenmektedir. Bu da farklılıkların erimesine ve kültürel çeşitliliğin kamusal alandaki temsiline ket vurulmasına neden olabilir.

Türk kimliği söylemi, diğer bazı öğrenme alanlarında da (Evimiz Dünya) pekiştirilmektedir. Türkiye'nin dünya üzerindeki konumunu ele alırken özellikle Türk dünyası kavramı vurgulanmaktadır. "... *ülkemizin Türk dünyasıyla kültürel iş birliklerini yorumlayabilme*" SB.6.2.3. kazanımı, bunun en tipik örneğidir (s.68). Bu kazanım, güncel siyasi söylemde de önem kazanan Türk devletleriyle entegrasyon ve kültürel yakınlık vurgusunun müfredata yansımaları olarak okunabilir. Bu kazanım ayrıca ulus-devlet sınırları dışında da olsa yine Türk kimliği ekseninde kurgulanan geniş bir kültürel aidiyet çerçevesi çizmektedir. İçerideki farklılıklardan ziyade dışarıdaki akraba topluluklara odaklanan bu yaklaşım, öğrencilerde etno-kültürel bir dünya görüşünü pekiştirmektedir.

Yedinci sınıfın aynı öğrenme alanındaki öğrenme ve öğretme-yaklaşımları öğrenmelerin de bu ön bilgiler ve temel kabuller üzerinde kurulduğunu göstermektedir. “Öğrencilerin ülkemizin sınır komşularını bildiği ve ülkemizin Türk dünyası ile kültürel iş birliklerine dair temel düzeyde bilgi sahibi oldukları kabul edilmektedir” (s.95). Bu öğrenme alanının ön değerlendirme sürecinde öğrencilere Türk Dünyası ile kültürel iş-birliğimize ilişkin sorular sorulması ve öğrencilerin bunlara örnekler vermeleri beklenmektedir (s.95). Bu kapsamda küreselleşme ve küresel sorunlar (ör. Türkiye’nin bölgesel ve küresel sorunların çözümündeki rolü gibi), ele alınırken dahi Türkiye’nin ve Türk milletinin merkezi konumu vurgulanmaktadır. Küresel vatandaşlık perspektifinden bakıldığında, program kozmopolit bir vatandaşlık anlayışından ziyade, benzerliklere duyarlı bir dünya vizyon oluşturmaktadır. Yani öğrenciye, dünyanın parçası olma bilinci verilirken bu bilinç, ülkemizin rolü ve milletimizin katkıları çerçevesinde şekillendirilmektedir.

Buradan hareketle etnosantrik bu söylemlerin, farklı etnik, dini, kültürel ve ideolojik kimliklerin eşit ve görünür biçimde temsilini zorlaştırdığı ve çokkültürlü vatandaşlık anlayışının temelini oluşturan eşitlik, katılım ve temsil gibi ilkelere sınırlı bir alan bıraktığı söylenebilir.

### **Dönüştürücü Ve Çokkültürlü Eleştirel Vatandaşlık Yerine Görev Ve Sorumluluklarla Donanmış Uyumlu Vatandaşlık Söylemi**

Programda, öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri, farklı görüşlere saygı göstermeleri ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmelerinin hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2024). Programın temel amaçlarını açıklayan bölümdeki bazı (amaç-10, 11 ve 12) amaçlar, demokratik ve katılımcı vatandaşlık anlayışına ilişkin söylemleri örneklemektedir. Örneğin; “*Demokratik katılımın önemini farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri,*” (amaç-12, s.5) ifadesi katılıma ve demokrasiyi doğrudan yaşamaya ilişkin en açık ifadelerden biridir. Ancak bu vurguya rağmen, programın ana aksı, millî ve manevi değerlere dayalı pasif bir vatandaşlık anlayışı üzerine kurulmuştur. Programın giriş bölümünde yer alan genel amaçlar kısmında, *nasıl bir vatanadaş?* sorusu cevaplandırılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, millî, manevi ve bunlarla uyumlu evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri (amaç-1, s. 4).

Bu amaç cümlesi, tek başına okunduğunda hak ve özgürlüklere, laikliğe, vatan sevgisine, evrensel değerlere ve etkin vatandaşlık özelliklerine vurgu yapması nedeniyle demokratik vatandaşlık söylemini içerdiği söylenebilir. Ancak programın daha çok ideolojik çerçevesini ortaya koyan bu amaç cümlesindeki vurgu, çokkültürlü vatandaşlık anlayışına gölge düşürmektedir. Söylem düzeyinde ‘*laik ve demokratik*’ ilkelerle ‘*millî-manevi değerler*’, ‘*evrensel değerler*’, ‘*etkin vatandaşlık*’ gibi kavramlar bir arada sunulsa da bu birliktelik program genelinde çoğulculuk yerine bir tür ideolojik uyumluluğu ima etmektedir. Bu imayı farklı (amaç: 12 ve 13) amaç cümleleri desteklemektedir. Etken yapılarla kurulan bu cümleler ve ideal vatanadaş tipini tanımlayan (amaç: 8., 9 ve 10.) ifadeler, vatandaşlık tanımını yalnızca belirli değerleri benimseyen bireylerle sınırlandırmaktadır. Ayrıca bu ifadelerde farklılıklar, doğal ve meşru bir yurttaşlık bileşeni olarak değil, uyum sağlanması gereken unsurlar olarak belirtilmektedir. Bu söylem, çokkültürlü demokratik yurttaşlık anlayışını söylemsel olarak sınırlandıran bir çerçeve sunmaktadır.

Dördüncü sınıfın *Yaşayan Demokrasimiz* öğrenme alanında bu sınırlılık farklı kazanımlarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin SB.4.4.1’de öğrencilerin “*Cumhuriyetin ilanına giden yolda Mustafa Kemal Atatürk’ün ve Türk milletinin yaptığı fedakarlıkları yorumlayabilmeleri*” (s.26) istenmektedir. Fedakârlık üzerine kurulan bu anlatı, merkeze Türk Milleti kavramını koyarak farklı etnik, kültürel veya toplumsal grupların Millî Mücadele sürecindeki rollerini görünmez kılmaktadır. Bu durum, çokkültürlü bir yurttaşlık anlayışı yerine, yekpare bir millet tasavvurunu merkeze almakta ve öğrencilerin geçmişi çok sesli ve çok kimlikli bir bakış açısıyla değerlendirme olanağını sınırlandırmaktadır.

Benzer bir bakış açısı beşinci sınıfın *Yaşayan Demokrasimiz* öğrenme alanı ikinci kazanımında devam ettirilmektedir. “*Toplum düzenine etkisi bakımından etkin vatanadaş olmanın önemine yönelik çıkarımda bulunabilme*” (SB.5.4.2, s.52) bu ifade etkin vatandaşı, normatif bir davranış kalıbına indirgeyerek, farklı toplumsal kimliklerin, kültürel aidiyetlerin veya marjinalleştirilmiş grupların özgün katılım biçimlerini göz ardı

etmektedir. Diğer taraftan SB.5.4.3'te temel haklar ve sorumluluklar vurgulansa da bu hakların toplumsal eşitsizlik bağlamında nasıl farklı gruplar için ihlal edilebileceğine dair eleştirel bir bakış açısı mevcut değildir. Benzer şekilde, SB.5.4.4'te öğrencilerden sorun karşısında başvurulabilecek kurumları tanımaları beklenirken, bu kurumların çokkültürlü toplumlarda nasıl erişilebilir olduğu, dezavantajlı grupların bu kurumlara erişimde yaşadıkları eşitsizlikler gündeme getirilmemektedir.

Yedinci sınıf düzeyinde bazı kazanımlar (SB.7.4.1-SB.7.4.4) dizisi, Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerini ve yönetim yapısını anlatmayı hedeflese de bu anlatımda da çoğulcu toplumsal yapının yansıtılmadığı, kültürel, etnik ve dilsel farklılıkların görmezden gelindiği görülmektedir. Bu durum, yurttaşlık eğitimini tek tip bir vatandaşlık anlayışı çerçevesinde kurgulayan söylemlerin devamı niteliğinde olduğunu göstermektedir. Özellikle demokrasinin uygulama sürecine dair sorunların analizini içeren (SB.7.4.4) kazanım, çoğulculuk ve eşit temsiliyet gibi çokkültürlü demokrasinin asli unsurlarına değinmeden, sorunları soyut düzeyde sınıflandırmakla yetinmektedir. Oysa çokkültürlü yurttaşlık anlayışı, farklı etnik grupların, göçmenlerin, inanç topluluklarının ve dezavantajlı bireylerin yaşadığı özgül sorunları tanımayı ve tartışmayı gerektirir.

Bir kazanımda (SB.4.4.3) okul temelli demokratik katılım süreçlerine yer verilmesi olumlu bir adım olsa da bu katılımın yalnızca mikro düzeyde ele alınması, daha geniş toplumsal eşitsizliklerin ve özellikle kültürel farklılıkların bu süreçlerde nasıl temsil edildiğine dair bir açıklık barındırmamaktadır. Altıncı sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımlar, demokratik katılım, hak ve sorumluluklar ile dijital vatandaşlık konularını ele alırken, söylemsel düzeyde homojen bir yurttaşlık anlayışını yeniden üretmektedir. *“Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları çözümleyebilme”* (SB.6.4.1) ve *“Toplumsal düzenin sürdürülmesinde temel hak ve sorumlulukların önemini yorumlayabilme”* (SB.6.4.2, s.78) yönetimin karar alma süreçlerine katılım ve toplumsal düzenin sürdürülmesi, temsili demokrasi sınırlarında ve bireyin sorumlulukları çerçevesinde tanımlanmakta; ancak bu süreçlere katılımın kültürel kimlik, dil, etnik köken gibi farklılıklar temelinde nasıl şekillendiği ve sınırlandığı göz ardı edilmektedir. Bu durum, azınlık grupların veya kültürel olarak ötekileştirilmiş bireylerin karar alma süreçlerinde karşılaştığı eşitsizlikleri görünmez kılabilir. *“Vatandaşlık haklarının kullanımında dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin etkilerini sorgulayabilme”* (SB.6.4.3, s.80) dijitalleşmenin etkisine dikkat çekse de bu teknolojik dönüşümün dijital uçurum, erişim adaletsizliği ve kültürel temsiliyet sorunları gibi çokkültürlü bağlamlarda ne tür eşitsizlikler doğurduğuna değinilmemektedir. Bu kazanımlar daha çok, öğrencilerin bireysel bilgi edinmeleri ve teknik yeterlilik geliştirmeleri üzerine odaklanmıştır. Dolayısıyla farklı kültürel kimliklerin demokratik katılımına erişiminde yaşadığı sistemsel engeller görmezden gelinmekte, eşit yurttaşlık fikri teknik bir düzeye indirgenmiş görünmektedir.

Diğer taraftan öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin uygulaması istenen pek çok öğrenme öğretme uygulaması pasif ve görev temelli bir anlayışı yansıtmaktadır. Örneğin dördüncü sınıf düzeyindeki bir uygulamada *“Oyun sonunda vatandaşların sorumluluk değerine sahip olması ve topluma karşı görevlerini yerine getirmesinin toplumsal düzeni sürdürmek açısından önemi”* (D16.2, SDB2.3, OB6, s.54) tartışılır. Bu söylem, vatandaşlığı bireyin topluma karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmesiyle tanımlayan bir yaklaşımla şekillenmektedir. Toplumsal düzenin devamı ancak bireyin sorumluluk sahibi olması ön koşuluna bağlanmıştır.

Bu vatandaşlık tipolojisini destekleyen uygulamalara ve söylemlere programın farklı bölümlerinde rastlanmaktadır. *“...aynı zamanda sorumluluk değeri bağlamında toplumsal birliğe ihtiyaç duyulan zamanlarda dayanışma içinde olma ve fedakârlıkta bulunmanın, topluma karşı görevlerini yerine getirmenin önemi vurgulanır”* (s.65). Bu söylemde *‘toplumsal birlik’* ve *‘fedakârlık’* gibi kavramlar, farklılıkları değil ortaklıkları yücelten bir birlik söylemine dayanmaktadır. Bu ifadede de çokkültürlü eşit bir vatandaşlık değil, ulusal dayanışmayı esas alan görev odaklı bir yurttaş profili çizilmeye devam edilmektedir.

Başka bir örnekte, *“Seçmen yaşına geldiğinde seçimlere katılmanın topluma karşı bir görev/sorumluluk olduğu vurgusu yapılır”* (s.79) denmektedir. Oy kullanmak burada bir *‘hak’* değil, daha çok bir *‘görev’* olarak sunulmaktadır. Bu vurgu, öğrencileri bilinçli ve aktif katılım sağlamaya değil; yükümlülüklerini yerine

getirmeye özendirmektedir. Dolayısıyla bu söylem demokratik katılımın özüne odaklanmak yerine daha çok biçimsel yönüne odaklanmaktadır. Diğer bir örnekte “Öğrencilerden ailede, okulda ve yakın çevrede sahip olunan hak ve sorumluluklara örnekler vermeleri istenir.” (s.79). Bu öğrenme öğretme etkinliği demokratik vatandaşlık eğitimi bakımından olumlu bir içermedir. Ancak öğrencileri sadece mikro düzeyde (aile, okul, çevre) örnekler vermekle sınırlandırmaktadır. Bu söylemde hak temelli bir kavrayış görünse de yüklemdeki vurgu ve odağın yine bireyin yükümlülükleri üzerine olduğunu görülmektedir.

Aynı konu başlığında başka bir etkinlik, öğrencilerin görev ve sorumluluklarını vurgulamaya devam etmektedir. “İnsanların vatandaşlık haklarını bilmeleri ve üzerlerine düşen sorumlulukları yerine getirmelerinin önemi açıklanarak sorumluluk değeri üzerinde durulur.” (D16.2, OB6., s.80). Burada öğrenciler yine hakları kullanan aktif özneler olarak değil hakları bilen pasif bireyler olarak konumlandırılırken; sorumluluk(lar) mutlak olarak yerine getirilen eylemler olarak vurgulanmaktadır. Örneğin programda insan hakları kavramı sadece *İnsan Hakları Dersine* atıf yapmak amacıyla kullanılmıştır (s.4, 11, 13, 21, 25, 33). Bu göndermeler dışında programın hiçbir yerinde insan hakları kavramı kullanılmamış; demokrasi kavramı ise bir yaşam biçimi olarak değil; daha çok bir yönetim biçimi olarak ele alınmıştır. Buna karşın değerler/i/e (f-75), görev/ler ve sorumluluk(lar) (f-102) fazlaca ele alınmış ve metnin pek çok yerinde kullanılmıştır. Bu dilsel tercih, vatandaşlığın daha çok değerlerle yüklü, görev ve sorumluluklar bütünü olarak ele alındığını göstermektedir.

Programın vatandaşlık söyleminde öne çıkan değerler arasında adalet (f-9), sorumluluk(lar/ın) (f-77), saygı(lı) (f-35), dayanışma(ya) (f-34), vatanseverlik (f-21) gibi değerler çokça tekrarlanmaktadır. Ancak bu değerlerin öğretim süreci incelendiğinde, bunların büyük ölçüde normatif düzeyde bırakıldığı, eleştirel bir perspektifle bütünleştirilmediği anlaşılmaktadır. Örneğin adalet değeri vurgulanırken, öğrencilerin adaletsizliklere karşı nasıl tutum alacağı, haksızlıklarla mücadele edip etmeyeceği belirsizdir. Sorumluluk değeri ise daha ziyade yükümlülükleri öne çıkararak, vatandaşlığı topluma ve düzene uyum gösterme çerçevesinde ele alınmıştır.

Sorumluluk bilinci, yedinci sınıf ‘Birlikte Yaşamak’ öğrenme alanında da daha açık ve kesin bir şekilde vurgulanmaya devam edilmiştir. “Bu çalışma ile sorumluluk değeri üzerinde durularak topluma yönelik görev bilinci oluşturulur” (D16.3., s.92). Bu söylemde öğretmenin temel amacı görev bilinci inşa etmek olarak görülmüştür. Bu süreçte öğretmenlerden, katılımcı, eşitlikçi ve farklılıkları içeren bir demokratik bilinç geliştirmektense, öğrencileri sistemin işleyişine katkı sağlayan görev odaklı bireyler olarak yetiştirmeleri beklenmektedir. Sürekli olarak farklı sınıf düzeylerinde yeniden kurgulanan bu söylem, demokratik katılımı bir hak olarak değil; bir sorumluluk olarak kodlamaya devam etmektedir. Örneğin “Seçmen yaşına geldiğinde seçimlere katılmanın topluma karşı bir görev/sorumluluk olduğu vurgusu yapılır” (D16.2, E2.2, OB6., s.79). Bu öğrenme öğretme uygulamasında vatandaşlık sadece seçimlerde oy kullanmakla sınırlandırılmakta ve derin bir demokratik katılım (eleştirel düşünme, farklı seslerin temsili vb.) anlayışı dışlanmaktadır.

Pasif ve uyumlu vatandaşlık anlayışını öne çıkaran bu söylem, program genelinde öğrencilerin devlete veya topluma yönelik eleştirel hak arama, kampanya yapma gibi demokratik katılım biçimlerine hiç yer vermemektedir. Örneğin programın hiçbir kazanımında ‘haksız bir durum gördüğünde tepki verir’, ‘fikir ayrılıklarını şiddet içermeyen ifade eder’, ‘farklı dil konuşan arkadaşını takdir eder’, ‘çatışmaları çözmeye isteklidir’, ‘barışçıl bir sınıf ortamını geliştirmeye çalışır’ veya ‘okulda, evde, kamusal alanda haklarını kullanır’ gibi daha katılımcı, kapsayıcı ve içermeci ifadeler yer verilmemiştir. Bunun yerine ‘sorumluluklarının farkındadır’, ‘bilgi ve beceri geliştirir’ gibi daha pasif ve görev odaklı ifadelere çokça yer verilmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın vatandaşlık eğitimi anlayışını çokkültürlü vatandaşlık eğitimi bağlamında analiz ederek, müfredatın nasıl bir yurttaş profili inşa ettiğini ESA çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırma bulguları, programın yüzeyde çokkültürlü vatandaşlık ilkeleriyle kısmen örtüşse de esasen kültürel homojenlik, millî birlik ve tarihsel süreklilik vurgusunu önceleyen bir içerik ve söylem sunduğunu göstermektedir. Programda vatandaşlık eğitimi anlayışı; Türk-İslam kültürü ve etno-kültürel milliyetçilik

ekseninde şekillenen, çoğulculuktan uzak, bilgiye dayalı, uyum, görev ve sorumluluk odaklı gelenekçi bir anlayışı yansıtmaktadır. Bu anlayış, literatürde eleştirilen geleneksel cumhuriyetçi vatandaşlık modelinin (Ince, 2012; Şen, 2019; Üstel, 2004) güncellenmiş bir tezahürü olarak değerlendirilebilir.

Program, Cumhuriyet'in erken döneminden bu yana süreklilik gösteren ortak tarih, ortak dil ve millîlik eksenlerini (Ince, 2008, 2012; Üstel, 2004) merkezde tutarak; millî değerler etrafında şekillenmiş uyumlu ve görev odaklı bir vatandaş tipi inşa etmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, MEB (2005, 2018) programlarıyla karşılaştırıldığında ideolojik bir süreklilik içerdiği ve özellikle 15 Temmuz 2016 sonrasında yükselen güvenlikçi söylemin etkisini taşıdığı anlaşılmaktadır. Programda vatandaşlık, Türklük üst kimliği ekseninde vatan sevgisi, ortak miras, toplumsal dayanışma gibi kavramlarla yeniden tanımlanmıştır. Kültürel farklılıklar ise daha çok retorik düzeyde ve daha çok folklorik öğelerle biçimsel bir biçimde ele alınmıştır. Bu sonuç, Ceylan ve Korkmaz (2021) Cumhuriyet dönemi Sosyal Bilgiler programlarını ve Şen'in (2019) SBDÖP'nı (2018) incelediği araştırma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Bu kapsamda programda vatandaşlık eğitimin; ulus-devlet (Çayır, 2015; Ince, 2012) ve etno-dinsel milliyetçilik (Şen, 2019) reflekslerini devam ettirdiği gözlemlenmiştir.

Kültürel farkındalık geliştirmeyi hedeflediği belirtilen program, bu farkındalığı eleştirel temsilden uzak bir şekilde, daha çok folklorik ve sembolik düzeyde ele almıştır. '*Birlikte yaşamak*', '*toplumsal uyum*', '*farklılıklara saygı*' gibi ifadeler çoğunlukla bireysel farklılıklarla (örneğin yetenek, mizaç, beceri) sınırlandırılmış; kültürel çeşitlilik ise yemek, müzik, kıyafet gibi sembolik öğelerle temsil edilmiştir. Böylece, kimlik, inanç, dil ya da yurttaşlık statüsü gibi yapısal farklılıkların programda görünmez kılındığı görülmektedir. Bu sonuç, farklılıkların tanınması yerine, bunların ortak değerler potasında eritildiğine işaret etmektedir. Sleeter'in (2011) çokkültürlü eğitimin folklorik temsillerle sınırlandırılmasının yapısal eşitsizlikleri görünmez kıldığı yönündeki eleştirisi, bu bağlamda dikkate değerdir. Aynı şekilde, Banks (2008) ve Osler'in (2011) ileri sürdüğü kapsayıcılık, eşit temsil ve sosyal adalet ilkeleriyle de program arasında belirgin bir uyumsuzluk söz konusudur.

Programın vatandaşlık eğitimi anlayışı, dönüştürücü ve hak temelli bir yaklaşım sunmak yerine, görev ve uyum odaklı bir anlayışı benimsemektedir. Programda hak ve sorumluluk dengesi kurulduğu izlenimi verilse de insan hakları, ayrımcılıkla mücadele ve ifade özgürlüğü gibi kavramların sınırlı düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç önceki Sosyal Bilgiler Programları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile benzerdir (Ceylan & Korkmaz, 2021; Şen, 2019). Bu sonuç aynı zamanda, Westheimer ve Kahne'nin (2004) toplumda sorumlu davranan, ihtiyaç sahiplerine yardım eden, çalışan ve vergi ödeyen pasif vatandaşlık tipolojilerinden biri olan kişisel sorumlu vatandaş tipolojisini pekiştirmektedir. Diğer taraftan Banks'ın (2008) toplumsal, politik ve ekonomik yapıları eleştirel bir şekilde değerlendiren, toplumsal hareketleri bilen, adaletsizlik alanlarını tespit edip ele alan, adil olmaya ve eşit fırsatları teşvik etmeye çalışan *sosyal adalet ve eylem yaklaşımı* odaklı vatandaşlık, insan hakları ve eşitlik gibi değerlerle tutarlı eylem ve değişimleri içeren dönüştürücü vatandaşlık yaklaşımına ise uzak durmaktadır.

Programda yer verilen değerler eğitimi vurgusu, öğrencilerin devletin kurucu değerlerine bağlı ve toplumsal normlara uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu durum, vatandaşlık eğitiminin demokratik katılım ve eleştirel düşünme gibi dönüşümsel yönlerini gölgede bırakmaktadır. Starkey'nin (2018) İngiltere örneğinde olduğu gibi, evrensel değerler yerine ulusal kimliğe içkin değerlerin merkeze alınması, çoğulculukla çelişen bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Türkiye bağlamında da benzer şekilde, MEB (2005, 2018) programlarında millî ve manevi değerlerin önceliklendirildiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Ceylan & Korkmaz, 2021; Şen, 2019).

Araştırma ayrıca, SBDÖP'nin toplumsal geçmişi ve tarihsel sürekliliği homojenleştirici bir üst söylemle sunduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, '*biz*', '*vatan(ımız)*', '*millet(imiz)*', '*tarihimiz*', '*kültür(ümüz)*', '*mirasmız*' gibi aidiyet bildiren söylemlerle oluşturulan ortak kültür ve miras anlatısında, etnik ve mezhepsel farklılıklar görünmez hâle getirilmekte, çoğulcu tarih anlatılarının yerini tekil ve idealize edilmiş bir Türk-İslam söylemi ağır basmaktadır. Bu sonuçlar, Alp ve Taştan'ın (2011) ve Polat'ın (2011) sosyal bilgiler programlarında benzer şekilde tespit ettikleri homojen yurttaşlık vurgularıyla örtüşmektedir. Bu durum, çokkültürlü vatandaşlık

eğitiminde önerilen farklılıkların tanınması ve eleştirel değerlendirme (Barton & Levstik, 2004) ilkesiyle çalışmaktadır. Özellikle Osmanlı Devleti, Türk-İslam medeniyetleri ve Türk dünyasına yapılan göndermeler, homojen bir anlatıyı öne çıkarmakta ve ortak değerleri (dayanışma, birlik-beraberlik, uyum, fedakârlık, milliyetçilik, vb.) yüceltmektedir. Bu sonuçlar, söz konusu anlayışın SBDÖP'lerinde süreklilik ihtiva ettiğini gösteren diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Alp & Taştan; 2011; Ince, 2012; Şen, 2019; Öteleş, 2020; Polat, 2011) Sonuçlar ayrıca, Kymlicka'nın (1995) kültürel haklar temelinde savunduğu eşit yurttaşlık anlayışını gölgede bırakmaktadır.

Programda demokratik katılım söylemi bulunmakla birlikte, bu söylemin uygulamada sembolik düzeyde kaldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okul içi karar alma süreçlerine katılımı ya da hak temelli uygulamalar zayıf kalmakta, katılım daha çok söylem düzeyinde kalmaktadır. Eleştirel düşünme, demokratik katılım, sosyal adalet gibi pedagojik hedeflerin yerini; büyük oranda görev bilinci, milli değerlere bağlılık ve vatandaşlık normları almış görünmektedir. UNESCO'nun (2015) demokratik yurttaşlık eğitimi çerçevesinde vurguladığı aktif katılım, çoğulculuk ve insan haklarına dayalı vatandaşlık anlayışı bu programda yeterince somutlaşmamıştır.

Sonuç olarak, SBDÖP vatandaşlık eğitimi yaklaşımı, dönüştürücü ve çokkültürlü yurttaşlık ilkelerinden uzaklaşarak daha çok geleneksel, normatif ve görev temelli bir yurttaşlık anlayışı sunmaktadır. Programın dili, öğrencileri toplumsal değişimin öznesi olarak değil; mevcut düzenin taşıyıcısı olarak konumlandırmakta ve böylece hak temelli, demokratik, sosyal adalet odaklı vatandaşlık anlayışının (Banks, 2008; Westheimer & Kahne, 2004) gelişimini sınırlamaktadır. Programın, Türkiye'nin toplumsal çeşitliliğini yansıtmakta yetersiz kaldığı, eleştirel yurttaşlık eğitimi ilkeleriyle yeterince örtüşmediği ve kapsayıcı bir müfredat yapısından uzak olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda, gelecekteki müfredat reformlarında çoğulcu, demokratik ve eleştirel bir vatandaşlık anlayışının benimsenmesi gerektiği önerilmektedir.

Bu çalışma, TYMM Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kapsamında Türkiye'de vatandaşlık eğitimini somut örneklerle ortaya koyarak, eğitimde çokkültürlülük tartışmalarına güncel bir değerlendirme sunmaktadır. Bununla birlikte, araştırma bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Araştırma, yalnızca program metni düzeyinde kalmış; uygulamaya (ders kitaplarına, öğretmen görüşlerine, sınıf içi etkileşimlere) bakılmamıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalar, 2024 programının uygulamadaki yansımalarını araştırarak bu boşluğu doldurabilir. Özellikle ders kitaplarının analizi, burada saptanan söylemin somut içerikte nasıl tezahür ettiğini görmek bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin bu programı nasıl yorumladığı ve sınıflarında nasıl hayata geçirdiği de incelenmeye değerdir.

### Yazarların Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Bu makalenin bir bölümü 15-17 Mayıs 2025 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 13. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Tek yazarlı araştırmanın yürütülmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde dış kaynaklardan herhangi bir destek alınmamıştır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu araştırma doğrudan insan öznelerle yapılmadığı ve doküman analizi niteliğinde olduğu için etik izin gerektirmemiştir.

**Çatışma beyanı:** Yazar, araştırmanın konusu, yürütülmesi ve yayınlanması hususlarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Yazar, araştırmanın okunup değerlendirilmesinde emek ve zaman harcıyıp, kritik dönütleri ile makalenin geliştirilmesine olanak sunan hakemlere teşekkür eder.

### Kaynaklar

- Akarsu, A. H. (2025). Shaping minds: Neoliberal themes in Turkish social studies textbooks. *Pedagogy, Culture & Society*. Online first. <https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2557291>
- Alp, H. (2017). *Meşrutiyetten cumhuriyete Türkiye'de ilköğretim ve müfredat programları*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Alp, S., & Taştan, N. (2011). *Türkiye'de ırk veya etnik köken temelinde ayrımcılığın izlenmesi raporu* (1 Ocak- 31 Temmuz, 2010). İstanbul Bilgi

Üniversitesi.

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Aratemur Çimen, C., & Bayhan, S. (2018). Değişen ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 36, 72–102.
- Arphattananon, T. (2018). Multicultural education in Thailand. *Intercultural Education*, 29(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1430020>
- Banks, J. A. (2008). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed., pp. 242–264). John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 9–32). Routledge.
- Banks, J.A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68(4), 296–305. <https://doi.org/10.1080/00131720408984645>
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bayri, H. (2008). *Türkiye'de kimlik siyaseti sorunu ve ulusal kimlik (1980 sonrası döneme sosyo-politik bir bakış)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bennett, C. 2007. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (6th ed). Siman & Schuster.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109(3), 740–769. <https://doi.org/10.1177/016146810710900302>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRI0902027>
- Castagno, A. E. (2009). Making sense of multicultural education: A synthesis of the various typologies found in the literature. *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43–48. <https://doi.org/10.1080/15210960902717502>
- Caymaz, B. (2008). Citizenship education in Turkey. In A.-M. Nohl, A. Akkoyunlu-Wigley & S. Wigley (Eds.), *Education in Turkey* (pp. 195–226). Waxmann.
- Ceylan, M., & Korkmaz, H. (2021). Çoğulculuk ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları (1924-2018): Eleştirel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 469–499. <https://doi.org/10.51460/baebd.992581>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. Sage.
- Çayır, K. (2007). Tensions and dilemmas in human rights education. In Z. F. Kabasakal Arat (Ed.), *Human rights in Turkey* (pp. 217–232). University of Pennsylvania Press.
- Çayır, K. (2011). Turkey's new citizenship and democracy education course: Search for democratic citizenship in a difference-blind polity? *Journal of Social Science Education*, 10(4), 22–30. <https://doi.org/10.4119/jsse-581>
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: From politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519–536. <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1088210>
- Çayır, K., & Bağlı, M. T. (2011). 'No-one respects them anyway': Secondary school students' perceptions of human rights education in Turkey. *Intercultural Education*, 22(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.549641>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri eğitimi boyutları açısından karşılaştırılması. *Tarih, Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 479–505.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Pegem Akademi.
- Elkatmış, M. (2013). 1998 vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programı ile 2010 vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59–74. Ersoy, A. F. (2013). An analysis of social studies textbooks in Turkey: From national citizenship to global citizenship. *International Journal of Progressive Education*, 9(3), 137–153.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
- Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3(May/June), 107. <https://doi.org/10.64590/pup>
- Gay, G. (1994). *At the essence of learning: Multicultural education*. Kappa Delta Pi.
- Gent, W. (2017). Tokenism and cultural (mis)recognition in the "Man with the Golden Voice." *Howard Journal of Communications*, 28(3), 217–233. <https://doi.org/10.1080/10646175.2016.1270859>

- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (2004). *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. Paradigm Publishers.
- Giroux, H. A. (1994). Insurgent multiculturalism and the promise of pedagogy. In D. T. Goldberg (Ed.) *Multiculturalism: A critical reader*. (pp. 325–343). Blackwell.
- Goldberg, D. T. (2008). *The threat of race: Reflections on racial neoliberalism*. Wiley-Blackwell.
- Gömlüksiz, M. N., & Kılınc, H. H. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 555–568. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5842>
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1–17.
- Hess D. E., & McAvoy P. (2014) *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Ince, B. (2012). *Citizenship and identity in Turkey: From Atatürk's republic to the present day*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9780755607464>
- Kabadere, T. (2010). *Lise biyoloji öğretim programlarının cumhuriyetten günümüze değişimlerini etkileyen unsurlar ve analizleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kancı, T. (2009). Reconfigurations in the discourse of nationalism and national identity: Turkey at the turn of the twenty-first century. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 9(3), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9469.2009.01057.x>
- Kaplan, S. (2002). Din-u Devlet all over again? The politics of military secularism and religious militarism in Turkey following the 1980 coup. *International Journal of Middle East Studies*, 34(1), 113–127. <https://doi.org/10.1017/S0020743802001058>
- Keyman, E. F., & Kancı, T. (2011). A tale of ambiguity: Citizenship, nationalism and democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318–336. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2010.00462.x>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- May, S., & Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. In S. May & C. Sleeter (Eds.), *Critical multiculturalism: Theory and Praxis* (pp. 1–16). Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203858059>
- MEB (2005). *İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Devlet Kitapları.
- MEB (2024). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programsos4567Onayli.pdf>
- Melamed, J. (2006). The spirit of neoliberalism: From racial liberalism to neoliberal multiculturalism. *Social Text*, 24(4), 1–24. <https://doi.org/10.1215/01642472-2006-009>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism*. John Wiley & Sons.
- Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Nussbaum, M. (2002). *For love of country? A new democracy forum on the limits of patriotism* (Vol. 14). Beacon Press.
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Oğuz, A. K. (2007). *Fedakâr eş, fedakâr yurttaş: Yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi, 1970-1990*. Kitap Yayınevi.
- Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: National identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245>
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433–466. <https://doi.org/10.1080/02671520600942438>
- Öteleş, Ü. U. (2020). Çok kültürlü eğitimin yenilenen sosyal bilgiler öğretim programına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 500–516. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.701866>
- Park, J. S.Y., & Wee, L. (2012). *Linguistic capital and language policy in a globalizing world*. Routledge.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy*. Teacher's College Press.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlı'dan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127–157.
- Saldana, J. (2022). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (çev. Aysel Tüfekçi ve Süleyman Nihad Sad). Pegem Akademi.

- Sen, A., & Starkey, H. (2017). The rise and fall of citizenship and human rights education in Turkey. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 16(4), 85–97. <https://doi.org/10.4119/jsse-849>
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2008). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. John Wiley & Sons.
- Starkey, H. (2018). Fundamental British values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 100(2), 149–162. <https://doi.org/10.1080/04353684.2018.1434420>
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler eğitim programı nasıl bir vatandaşlık öngörüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1–28.
- Şen, A. (2020). Three evils of citizenship education in Turkey: Ethno-religious nationalism, statism and neoliberalism. *Critical Studies in Education*, 63(3), 307–322. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1761849>
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Üstel, F. (2004). *Makbul vatandaş'ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne Türkiye'de vatandaşlık eğitimi* (1. baskı). İletişim Yayınları.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, H.E. Hamilton, & D. Schiffrin (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 466–485). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>
- Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/03057920601061893>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Žižek, S., (1997). Multiculturalism, or the cultural logic of multinational capitalism. *New Left Review*, 225 (September-October), 28–51.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Increasing migration, global interaction, and demographic transformations in the twenty-first century have necessitated the restructuring of citizenship education in a multicultural and inclusive manner (Banks, 2009; Osler & Starkey, 2006). Accordingly, contemporary democratic citizenship education should be integrated into the curriculum with the principles of recognition of diversity and inclusivity (Biesta, 2007; Hess & McAvoy, 2014; Parker, 2003). According to Banks (2007, 2008), effective citizenship education should enable students to develop their multilayered identities and equip them with justice-based cosmopolitan values. In this context, multicultural education is structured with goals such as respect for cultural diversity, inclusive learning environments, and the reduction of prejudice (Banks, 2009; Gay, 1994; Nieto, 2004; Sleeter & Grant, 2008). This approach, which originated in the West, was also adopted in Türkiye, where multiculturalism was incorporated into citizenship education content with the post-2004 reforms (Çayır, 2011; Elkatmış, 2013; Ersoy, 2013). However, criticisms about these contents remaining superficial continue (Aratemur Çimen & Bayhan, 2018). Banks (2008) explains multicultural curriculum integration at four levels: additive, add-on, transformative, and social action. The last two approaches aim to question the dominant culture in the curriculum and to take action for justice. Democratic, critical, and cosmopolitan citizenship approaches advocate for the recognition of all cultural identities and equal representation of citizenship (Giroux, 1988; Nussbaum, 2002; Osler & Starkey, 2006; Veugelers, 2007).

### Method

This research examines the Social Studies Curriculum, developed within the framework of the Turkish Century Education Model, using a qualitative research paradigm using Fairclough's (2010) Critical Discourse Analysis (CDA) method. The curriculum text was analyzed within the context of citizenship, cultural representations, and discourses of unity. Document analysis (Bowen, 2009) was employed in the research, assessing representation, exclusion, and ideological orientations. The analysis process was linked to the work of multicultural citizenship theorists such as Banks (2008), Kymlicka (1995), and Nieto (2004). It was conducted by ethical principles and ensured reflexivity (Creswell, 2007; Saldana, 2022). Ethical principles were observed throughout the research, and impartiality and transparency were ensured (Creswell, 2007).

### Results

The findings of this study are presented under the following three themes:

#### *Normalization of hegemonic culture in the discourse of respect for differences*

The discourse of multiculturalism in the program is frequently presented around the concept of "respect for differences." However, this understanding of difference is often reduced to individual characteristics (interests, abilities, etc.), and representations of ethnic, religious, or cultural identities are not made visible. While the expression of differences through poetry, songs, or digital stories is encouraged in teaching activities, this reflects a limited understanding of multiculturalism that focuses solely on individual diversity.

#### *Homogeneous representations of citizenship: the melting of differences, the invisibility of diversity*

The general objectives and outcomes of the program emphasize "national unity," "common heritage," and "Turkish-Islamic" culture. No direct reference is made to minority groups or communities of different faiths. In historical contexts, the emphasis on the "Ottoman world state" and unity replaces pluralistic structures such as the Ottoman millet system. Thus, the representation of diversity is suppressed, and a hegemonic national identity is highlighted.

#### *A discourse of harmonious citizenship equipped with duties and responsibilities instead of a transformative and multicultural critical citizenship*

Throughout the program, citizenship education is structured around a duty- and responsibility-focused approach, rather than a rights-based approach that prioritizes democratic participation. Participation is often

limited to formal elements such as voting in elections. Concepts such as seeking rights, critical thinking, and pluralistic representation are virtually absent from the program. Students are positioned as passive individuals adapting to the social order.

### **Conclusion**

This study examined the 2024 Türkiye Century Education Model Social Studies Curriculum from a multicultural citizenship education perspective and evaluated the curriculum's understanding of citizenship through critical discourse analysis. Findings suggest that the program superficially embraces multicultural discourses, but at its core, prioritizes cultural homogeneity, national unity, and historical continuity. Citizenship education in the program is structured with a traditionalist approach based on ethno-cultural nationalism and focused on duty and harmony (İnce, 2012; Şen, 2019; Üstel, 2004).

In the program, differences are represented symbolically, and structural diversities such as identity, belief, and language are rendered invisible (Sleeter, 2011; Banks, 2008; Osler, 2011). This approach contradicts Banks's (2008) approach, which is focused on transformative citizenship and social justice. At the same time, historical narratives are shaped around a homogeneous Turkish-Islamic identity, excluding pluralism (Alp & Taştan Çetin, 2003; Polat, 2011). Values such as democratic participation, critical thinking, and human rights found limited space in the curriculum, while duty, responsibility, and commitment to national values were emphasized (Westheimer & Kahne, 2004; Starkey, 2018; UNESCO, 2015). Consequently, the Social Studies curriculum presents a traditional and normative understanding of citizenship, far removed from transformative and pluralistic citizenship principles. It is recommended that future curriculum reforms be shaped by a more democratic and inclusive citizenship education perspective.

**Ek-1. Analiz İçin Kuramsal Arka Plan Taslağı**

| <b>Kuramsal Çerçeve</b>   | <b>Açıklama</b>   | <b>Amaç</b>  |
|---|---|--|
| Kültürel çeşitlilik ve Temsiliyet (Banks, 2009; Sleeter ve Grant) 2008)         | Müfredatta farklı kimlik ve toplulukların görünürlüğü. Farklı etnik, dini, dilsel kimlikler programa nasıl dahil ediliyor?    | Çokkültürlü eğitimin temel amaçlarından biri, müfredatın ve ders içeriklerinin farklı etnik, dini, dilsel ve kültürel grupların tarihlerini, bakış açılarını ve katkılarını kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmasıdır (Banks, 2009; Sleeter ve Grant, 2008).                |
| Adalet ve Eşitlik (Nieto, 2004; Gay, 2010)                                      | Öğrencilerin eşit katılım ve temsil hakları Eşitsizlik, dışlanma, ırkçılık gibi konular nasıl ele alınıyor?                   | Çokkültürlü eğitim yalnızca kültürel farkındalık değil, aynı zamanda marjinalleştirilmiş grupların eğitimde tam ve eşit katılım hakkını savunur. Eğitim ortamlarında fırsat eşitliği temel bir hedeftir (Nieto, 2004; Gay, 2010).  |
| Kapsayıcılık ve çoğulculuk (Banks, 2009; UNESCO, 2015; Osler ve Starkey, 2006). | Farklı kültürlerin, dillerin, inançların, değerlerin dikkate alınması Çoğulcu mu yoksa çoğunlukçu bir kimlik mi vurgulanıyor? | Kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı, tüm öğrencilerin kültürel kimliklerini tanır, saygı duyar ve bu çeşitliliği eğitimin merkezine alan katılımcı ve demokratik bir vatandaşlık anlayışını gerektirir (Banks, 2009; UNESCO, 2015; 2015).   |
| Eleştirel Düşünme (Giroux, 1994; May & Sleeter, 2010;)                          | Güç ilişkilerini ve kültürel hiyerarşileri sorgulama Öğrencilerin toplumsal yapıları sorgulamasına olanak veriliyor mu?       | Çokkültürlü eğitim yalnızca farkındalık yaratmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin toplumsal eşitsizlikleri, kültürel hegemonileri ve yapısal ayrımcılık biçimlerini sorgulamasını teşvik eden eleştirel pedagojik yaklaşımları da kapsar (Giroux, 1994; May & Sleeter, 2010). |