

ULUSLARARASI İLİŞKİLER VE BANAL MİLLİYETÇİLİK: İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ÇALIŞMA

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜŐÜ
TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOĞİ ÜNİVERSİTESİ

GÜLŞEN AKYILDIZ

ULUSLARARASI İLİŞKİLER ANA BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİSAN 2017

Bu tezin Yüksek Lisans derecesi için gereken tüm koşulları yerine getirdiğini onaylarım.



Prof. Dr. Serdar SAYAN
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Bu çalışmayı okuduğumu ve çalışmanın kapsam ve içerik olarak Sosyal Bilimler Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı'nda bir Yüksek Lisans tezi olabilecek yeterlilikte olduğuna kanaat getirdiğimi onaylıyorum.

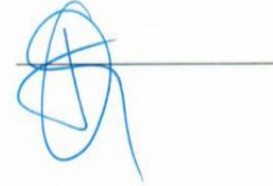
Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Hakan Övünç ONGUR
(TOBB ETÜ, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler)



Tez Jürisi Üyeleri

Prof. Dr. Birgül DEMİRTAŞ
(TOBB ETÜ, Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler)
Yrd. Doç. Dr. Türkan FIRINCI ORMAN
(Başkent Üniversitesi, Sosyoloji)



Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.



Gülşen AKYILDIZ

ÖZ

ULUSLARARASI İLİŞKİLER VE BANAL MİLLİYETÇİLİK: İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDE BİR ÇALIŞMA

AKYILDIZ, Gülşen

Yüksek Lisans, Uluslararası İlişkiler

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hakan Övünç ONGUR

Bu çalışmada, Uluslararası İlişkilerin temel dinamiklerinden biri olan dost-düşman olgusu, başta Micheal Billig'in Banal Milliyetçilik varsayımları özelinde olmak üzere uluslararası bir aktör olarak ilkökul öğrencileri üzerinden incelenmiştir. Farklı uluslara karşı beslenen dost-düşman algısının rutin içerisinde fark edilmeden nasıl üretildiği incelenerek; bu sürecin başlangıç noktası olarak nitelendirilebilecek okul kurumu içerisindeki müfredat-öğrenci ve öğretmen üçgeni arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu kapsamda millet olmayı sürekli hatırlatan okul kurumu, Althusserci bakış açısıyla devletin ideolojik bir aygıtı (DİA) olarak ele alınmıştır. Okul kurumunun hedef kitlesi olan -uluslararası bir aktör olarak- öğrencilerin bu süreçte fikirlerinin şekillendirilmesi sonucunda milletlere yönelik yaratılan özneler arası anlamlar ve kolektif imajlar ise Robert Cox ekseninde değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ilkökul öğrencilerinin farklı milletlere yönelik algılarının şekillenmesinde, müfredat ve öğretmenler aracılığı ile okul kurumunun etkili olduğu; gündelik içerisinde -yeniden- üretilen dost-düşman imajı ve bu imajlara yüklenen anlamların banal göstergeler üzerinden sürekli olarak hatırlatıldığı izlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Banal Milliyetçilik, Dost-Düşman, Müfredat, Yeniden Üretim, Devletin İdeolojik Aygıtı (DİA)

ABSTRACT

INTERNATIONAL RELATIONS AND BANAL NATIONALISM: A STUDY AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

AKYILDIZ, Gülşen

Master of Arts, International Relations

Supervisor: Ass. Prof. Hakan Övünç ONGUR

In this study, one of the fundamental dynamics of International Relations; ally-enemy fact with a focus on Banal Nationalism assumptions of Micheal Billig is researched among primary school students as international actors. The triangular relation between the school curriculum, the student and the teacher that can be stated as the starting point of this process is tackled in this study to analyse the inconspicuous formation on the Daily basis ally-enemy perception for other nations. In this context, the institution of the school, which constantly reminds of being a nation, has been considered as an ideological state apparatus in terms of Althusserian view. Intersubjective meanings and collective images which are constructed in consequence of shaping of the ideas of students -international actors- as the target group of school are evaluated on the basis of Robert Cox. As a result of the study, it is seen that primary school students' perceptions for different nations are influenced by the school institution through curriculum and teachers; it is observed that the images of ally-enemy and the meanings of these images which are reproduced in daily life are constantly reminded through Banal signs.

Key Words: Banal Nationalism, Ally-Enemy, Curriculum, Reproduction, Ideological State Apparatus (ISA)



Eşime,

TEŞEKKÜR SAYFASI

Öncelikle gerek geçmişte gerek üniversitesi dönemim boyunca üzerimde emeği olan tüm Hocalarıma; çalışmalarım sırasında beni destekleyerek takdir ve teşvik eden Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na teşekkür ederim.

Tez danışmanlığının ötesinde bir idol olarak hayatıma ışık tutan; benim için hayranlık duyulacak bir bilge olarak gördüğüm çok değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Hakan Övünç Ongur'a çalışmama ve hayatıma kattığı her şey için çok teşekkür ederim.

Saygıdeğer Hocalarım Prof. Dr. Birgül Demirtaş ve Yrd. Doç. Dr. Türkan Fırıncı Orman'a da değerli katkıları ve nazik destekleri için şükranlarımı sunarım. Aynı zamanda, tüm bu süreçte hep gülen yüzüyle birlikte yardımlarını esirgemeyen Enstitü Sekreterimiz Senem Üçbudak'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın çok ötesinde attığım her adımda beni destekleyen, yaptığım her işte kendime güvenmemi sağlayan ve hayatımı anlamlı kılan süper kahramanım Eşime; beni bugünlere getiren ömrünü bana adayan anneme; motivasyon ve neşe kaynağım kardeşime, desteğini her zaman arkamda hissettiğim babama ve hep yanımda olan iki dostum Duygu ve Fatma'ya çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF SAYFASI.....	vi
TEŞEKKÜR SAYFASI.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
HARİTALAR LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
BÖLÜM II: TEORİ VE METODOLOJİ.....	6
2.1. Teorik Temel.....	6
2.2. Metodoloji.....	27
2.3. Sınırlılık.....	33
BÖLÜM III: LİTERATÜR TARAMASI.....	35
BÖLÜM IV: İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE BANAL MİLLİYETÇİLİK VE DOST-DÜŞMAN ALGISİNİN ÜÇ BOYUTU.....	44
4.1. Eğitim: Müfredat İncelemesi.....	45
4.1.a. İlköğretim 4. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı.....	46
4.1.b. İlköğretim 3. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı.....	58
4.1.c. İlköğretim 5. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı.....	60
4.2. Öğrenci: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Araştırma.....	62
4.2.a. Yarı Yapılandırılmış Serbest mülakat Soruları ve Analizi.....	64
4.3. Öğretmen: Dost-Düşman Algısı Yaratılması Sürecinde Öğretmenler.....	78
4.3.a. İlköğretim 3. ve 4. Sınıf Öğretmenlerine Yöneltilen Sorular.....	78
4.3.b. Ortaöğretim 5. Sınıf Öğretmenlerine Yöneltilen Sorular.....	83
BÖLÜM V: SONUÇ.....	87
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	99

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 4.1. Öğrencilerin Düşman Olarak Nitelendirdiği Uluslar.....	73
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Cox'un Tarihsel Yapı Üçlüsü.....	8
Şekil 4.1. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi.....	47
Şekil 4.2. Tunus, Cezayir Ve Azerbaycan Bayrakları.....	59
Şekil 5.1. Öğrenci Algı Üçgeni.....	88



HARİTALAR LİSTESİ

Harita 4.1. Mondros Ateşkes Anlaşması Sonrası Türkiye Haritası.....57



KISALTMALAR LİSTESİ

DİA: Devletin İdeolojik Aygıtları

TOBB ETÜ: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi

T.C. : Türkiye Cumhuriyeti

Uİ: Uluslararası İlişkiler



BÖLÜM I

GİRİŞ

“Ülkemiz büyük bir oyun yeridir (Atay 1984, 349).”

Oğuz Atay

Neorealist Uluslararası İlişkiler (Uİ) teorisi, ulusların yer aldığı tüm yapıyı bir bilardo masasına benzetmektedir. Bu varsayım, Uluslararası İlişkiler de masadaki aktörlerin etkileşiminin sonucunda doğan bir oyundan ibaret olmaktadır. Oğuz Atay ise farklı bir oyun durumunu ‘ülkemiz’ kelimesi ile özelleştirmektedir. Neden ‘ülkeMİZ’ ifadesi tercih edilmektedir ve bu ‘oyun yeri’ tasviri ne anlatmaktadır? Bu noktada Michael Billig’in ortaya attığı ve tezin temelini teşkil eden Banal Milliyetçilik teorisi devreye girmektedir.

Büyük resmin yani Uluslararası İlişkilerin içerisinde yer alan uluslar; bu resim içerisinde diğerlerinden farklı bir yer edinmek adına bazı kalıplar sergilemektedir. Bu kalıpların belki de en fark edilmeden ve gündelik içerisinde sıklıkla kullanılan ise Banal Milliyetçilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslar bu kalıp aracılığı ile bir ‘diğer/onlar’ grubu yaratmakta ve bu gruba kötü özellikleri atfederek kendilerini yüceltmektedir. Yaratılan bu yücelikle, büyük resimde özel bir yer hak ettiğine inanan ulus için aynı zamanda hak ettiğini elinden almak isteyen diğer uluslara karşı bir beraberlik sergileme ihtiyacı doğmaktadır. Söz konusu beraberlik ise ancak ‘biz’ duygusu ile sağlanabilir; aidiyet ve sahiplik duygusu güçlendirilerek ‘ötekilere’ karşı durma algısı geliştirilmektedir. Böylece Oğuz Atay’ın cümlesinde geçen ‘ülke’ kavramı ‘ülkeMİZ’e dönüşmektedir.

Cümlenin tamamını okuduğumuzda zihnimizde canlanan ‘oyun’ kavramı ise ‘ülkemiz’ ifadesinin kullanımına göre farkında olmadan şekillenmektedir. Bahsi geçen ‘oyun’ bambaşka bir şeyi ifade etse de zihinlerde başka ülkeler tarafından ülkemize karşı oynanan oyunlar, düşmanlıklar oluşmaktadır. -Nitekim Uluslararası İlişkiler’in de bir bilardo oyunu olarak tasviri, içerisinde galibiyeti ve dolayısı yenilgiye neden olacak ‘öteki’ topları yani düşman ülkeleri içermektedir.- Genel anlamda başka ulusların/düşmanların ‘BİZ’e oyunlar oynadığı algısı toplumda hakim düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece ideolojik bir kategori olarak düşman olgusu, ‘BİZ’i koruma konusunda hizmet etmektedir. Bu süreç farklı alanlarda, ‘tarihsel yapı’ içerisinde bir döngü olarak devam etmekte ve ‘bilinçsizce’ tekrarlanarak fark edilmeden işleyen bir mekanizma haline dönüşmektedir.

Fark edilmeden işleyen bu ‘Banal Milliyetçilik’ mekanizması içerisindeki fikirlerin, yeni nesillerce devamlılığını sağlayan en önemli kurumlardan bir tanesi de okullardır. Nitekim Uluslararası İlişkilerin en önemli dinamiklerinden biri olan uluslararası dost-düşman algısı da eğitim aracılığı ile okullarda üretilmektedir. Ders kitaplarının içeriği ve öğretmenlerin müfredatı aktarırken başvurduğu söylemler öğrencileri birçok yönden şekillendirdiği gibi ulus temelli dost-düşman algılarının oluşumuna da temel teşkil etmektedir. Okullarda banal yollar ile üretilen dost-düşman algısı, öğrencilerin farklı uluslara karşı bakış açısını belirlemekte ve uluslararası ilişkilerin en önemli aktörlerinden biri olan bireyler bu süreç ile yetiştirilmektedir. Böylece, bir ülkenin dış politikasını, uluslararası ilişkilerini belirleyebilecek *üç taraflı denizlerle dört taraflı düşmanlarla çevrili ülke* algısı ilköğretim çağında zihinlere yerleştirilmektedir.

Bu tez ile amaçlanan Michael Billig’in ortaya attığı Banal Milliyetçilik teorisi üzerinden Türkiye’deki ilköğretim öğrencilerinin farklı uluslara yönelik dost-düşman

algısını ölçmek ve bu algının yaratılması sürecinde etkili faktörleri incelemektir. Bu kapsamda, Uluslararası İlişkiler ve Banal Milliyetçilik arasındaki etkileşimin eğitimdeki yansımaları; müfredat, öğrenci ve öğretmen boyutları ile değerlendirilmektedir.

Tez kapsamında, öğrencilerin dost-düşman algısını şekillendiren banal göstergeler olarak; ders kitaplarında sıklıkla kullanılan düşman kelimesi, bayrak figürü, milli mücadele kavramı ve 'BİZ' merkezli söylem üzerinde durulmaktadır. Teori bölümünde ayrıntılı olarak ele alınacak Banal Milliyetçilik teorisinin temel varsayımlarına istinaden; öğrencilerin müfredatta yer alan ve öğretmenleri tarafından aktarılan söz konusu banal göstergeler aracılığı ile diğer uluslara karşı nasıl bir algı üretimine konu oldukları incelenmektedir.

Tezin ilk bölümü ile, özellikle Michael Billig, Robert Cox ve Louis Althusser'in ilgili kavramları üzerinden gidilerek çalışmanın teorik temeli sunulmaktadır. Bu bölümde *Banal Milliyetçilik, tarihsel yapı ve yeniden-üretim* kavramlarına açıklık getirilerek; kavramların tezin ana konusu ile bağlantısı kurulmaktadır. Tezin temel aktörlerinin ilköğretim öğrencileri olması dolayısı ile eleştirel eğitim ve pedagojiye de atıfta bulunmaktadır. Bu bölüm aynı zamanda konunun Uluslararası İlişkiler disiplini ile bağlantısını da ortaya koymaktadır.

Çalışma süresince faydalanılan araştırma yöntemleri (yarı yapılandırılmış serbest mülakat, literatür taraması vb.) ise metodoloji başlığı altında yer almaktadır. Ele alınan çalışma için hangi araştırma yöntemlerinin neden seçildiği, örneklemin nasıl belirlendiği, edinilen verilerin nasıl sınıflandırılarak hangi analizlere tabii tutulduğu sorularına bu bölümde yanıt verilmiştir.

İkinci bölümde ise, tezin konusu ile alakalı Türkiye ve dünyadaki çalışmalar incelenerek derlenmiş literatür taraması sunulmaktadır. Tez öncesi ve tez sürecinde yapılan araştırmalar doğrultusunda literatürde Banal Milliyetçiliğe dair çok sayıda çalışmaya rastlanmamaktadır. Tezin bu anlamda da Uluslararası İlişkiler disiplinine bir katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Diğer taraftan Uluslararası İlişkiler literatürüne zenginlik kazandırmak adına ele alınan araştırma konularında da çeşitliliğe gidilmesi gerekmektedir. Özellikle, Uluslararası İlişkiler çalışanlarının yalnızca siyasi tarih veya dış politika üzerinde yoğunlaşması gerektiği tabusu yıkılarak toplumsal ve gündelik konuların da Uluslararası İlişkiler bağlamında bilimsel araştırmalara konu edilebileceğine bu tez ile katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Aynı zamanda -bu tez konusunun ortaya çıkmasında ilham verici kaynak olarak nitelendirilebilecek- Sypros Spyrou'nun 1974 sonrası gelişen toplumsal ve politik bağlamda, ilköğretim seviyesindeki Kıbrıslı Rum çocuklar üzerinden, Kıbrıs'taki etnik kimlik inşa sürecini analiz eden "Constructing the Turk as an Enemy: The Complexity of Stereotypes in Children's Everyday Worlds" (Spyrou 2006) başlıklı makalesi makalesine de ayrıntılı yer verilmektedir. Spyrou'nun 1996-1997 yılları arasında, kırsal ve kentsel iki grup arasında yapılan çalışmasında, çocukların Türklere karşı yaratılan düşman algısı üzerinde eğitimin rolüne dikkat çekilmektedir. Bu tez kapsamında da söz konusu makaleden ilham alınarak konu Türkiye bağlamında değerlendirilmiş ve daha geniş bir perspektiften ele alınmıştır. Çalışmaya öğrencilerin yanı sıra öğretmenler ve müfredat faktörü de eklenerek inceleme alanı genişletilmiş ve konu sosyolojik boyutundan çok Uluslararası İlişkiler disiplini çerçevesinde ele alınmıştır.

Gelişme bölümünü oluşturan üçüncü bölümde, ilköğretim düzeyinde Banal Milliyetçilik ve dost-düşman algısı; müfredat, öğrenci ve öğretmen olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Bu kapsamda, öncelikle ilköğretim 3., 4. ve ortaöğretim 5. sınıf ders kitapları üzerinden müfredat incelemesi yapılarak, Banal Milliyetçilik ve uluslararası dost-düşman algısına yönelik içerikler belirlenmiştir. Temel inceleme alanı ilköğretim 4. sınıf olmasına rağmen içerikte bir süreklilik olup olmadığını test edebilmek adına 3. ve 5. sınıf müfredatı da incelenmiştir. İkinci aşamada, incelenen müfredata maruz kalan aktörler olarak ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile yarı yapılandırılmış serbest mülakat (semi-structured interview) yapılmıştır. Mülakatlar; TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı ile, Ankara'nın iki farklı bölgesinden rastgele seçilmiş iki ilköğretim okulundan, yine rastgele seçilen toplam yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Son olarak müfredat ve öğrenci arasında aktarıcı görevi üstlenen emekli/aktif öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Böylece uluslara yönelik dost-düşman algısının yaratılma sürecinde rol oynayan üç temel sütun ele alınmıştır. Aynı zamanda, yarı yapılandırılmış serbest mülakatlar sonucunda elde edilen bulgular ile teori bölümünde bahsi geçen kavramlar ilişkilendirilmiştir. Böylece, Uluslararası İlişkilerin temel konularından biri olan dost-düşman olgusu başta Banal Milliyetçilik özelinde olmak üzere yine Uluslararası İlişkilerin en temel aktörlerinden biri olan birey üzerinden incelenmiştir. Farklı uluslara karşı beslenen dost-düşman algısının rutin içerisinde fark edilmeden nasıl üretildiği incelenerek; bu sürecin başlangıç noktası olarak nitelendirilebilecek okul kurumu içerisindeki işleyişi ele alınmıştır.

BÖLÜM II

TEORİ VE METODOLOJİ

2.1. Teorik Temel

Bu bölümde tezin teorik temelini oluşturacak düşüncelere yer verilecek ve tezin ana konusu içine yedirilmiş şekilde, temelde üç teorisyenin (Robert Cox, Louis Althusser ve Michael Billig) ilgili fikirleri tanıtılacaktır. Söz konusu teorilerin yanı sıra, eleştirel eğitim ve pedagoji alanındaki çalışmalara da değinilecektir. Tek bir teoriyi ele alıp tüm konuyu o tezin sistematigi içerisinde yerleştirmeye çalışmak yerine; birbiri ile bağlantılı farklı teorilerin ve kavramların üzerinden bir tez inşa etmenin çalışmayı daha çok-yönlü kılacağı düşünülmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda, uluslararası sistemde yaşanan değişimler ve bu değişimin getirdiği dinamikler çerçevesinde, dünya düzeninde devletlerin artık tek aktör olmadığı gerçeği kabul görmüştür. Aktörlerin çeşitlenmesi ile birlikte küresel düzen çoklu aktörler üzerinden şekillenmeye başlamıştır. Özellikle küreselleşme ile birlikte devletlerin önceleri kabul edilen 'tikel doğası' anlayışı değişmiştir. Başat rolü sallantıya uğrayan devlet, otoritesini ulusal, uluslararası ve ulus-ötesi aktörler ile bir nevi paylaşmak durumunda kalmıştır. Bir fikir hareketi hatta bir birey dahi artık klasik Uİ teorilerinin bilardo masasında kendi yer bulabilmekte, devlet ile özdeşleştirilebilecek boyutta güç kazanabilmektedir. Nitekim bu gelişmeler kapsamında uzun yıllar boyunca yalnızca devlet düzeyine indirgenmiş olan uluslararası ilişkilerde bir dönüşüm sürecine tabi olmuştur. Bu dönüşüm ile birlikte etki alanı genişleyen yeni aktörler üzerinden, devletlerin elini güçlendirmekte ve varlıklarının sürekli yeniden-üretimi için gerekli zemini yaratmaktadır.

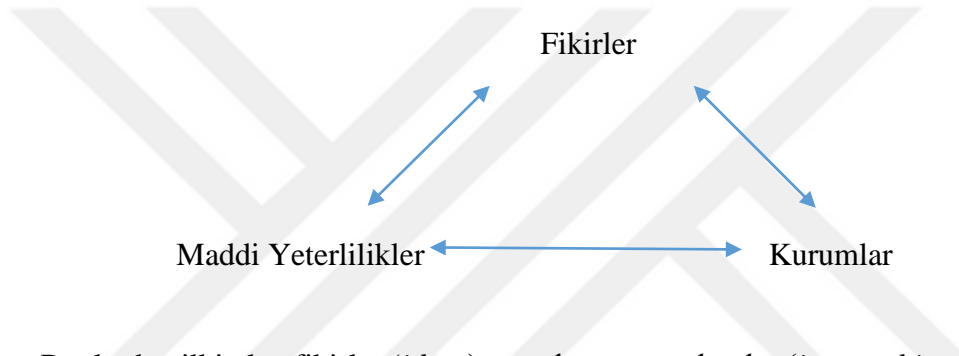
Bu tezin amacı, ne bağlamsal olarak meydana gelen değişimleri ne de devletin sarsılan biricikliğini ispatlamaktır. Amaç devlet, okul ve eğitim çerçevesinde literatüre farklı bir perspektif sunmak ve Cox'un da belirttiği "uluslararası ilişkiler kuramının sınırları içerisinde devlet/toplum kompleksine temel bir varlık olarak yer verilmesi girişimindeki eksikliğe bir nebze de olsa katkı sağlamaktır" (Cox 1981). Bu tez ile Cox'un "devletin gücünü küçümsemekten kaçının ama buna ek olarak toplumsal güçlere ve süreçlere uygun dikkati verin ve onların devletlerin ve dünya düzeninin gelişimi ile nasıl bağlantılı olduğunu görün" (Cox 1981, 127) öğüdünün naçizane yerine getirilmesidir. Nitekim, tezin ana konusu da bu temel üzerinde şekillenmektedir. Bu tez ile eğitim sürecinde, çocukların gerek müfredat gerekse banal göstergeler ile farklı milletlere karşı edindikleri düşman algısı incelenmektedir. Böylece Cox'un dikkat edilmesi gerektiğini vurguladığı toplumsal güçler ve süreçler en temelden ele alınmaktadır. Çünkü öğrenciler ulusal ve uluslararası sistemde yer alan en önemli toplumsal güçlerden bir tanesi olmakla birlikte, eğitim de en güçlülerinden biridir. Nitekim Antonio Gramsci'den aktaran Cox da toplumsal yapının uluslararası ilişkilerdeki önemini vurgulamakta ve "askeri-stratejik ve jeopolitik dengelerdeki değişiklikler olarak gözlemlenen uluslararası güç ilişkileri ve dünya düzenindeki temel değişikliklerin izinin, toplumsal ilişkilerdeki esas değişikliklerde sürülebileceğini belirtmektedir" (Cox 1993, 169). Bu anlamda toplumsal ilişkilerin temelinde yer alan eğitimin ve okul kurumunun, uluslararası iktidar ilişkileri ve dünya düzeni üzerindeki etkisi, yadsınamaz bir realite haline gelmektedir.

Sistemdeki iyi-kötü, doğru-yanlış tanımlarına tabi olmaktan sıyrılıp araştırmacıyı yani bizleri bir konuya yaklaştıran perspektifin peşinden gitmek, Uİ disiplininin devletlerden ya da dış politikadan ibaret olmadığı savını güçlendirecektir. Okulun ve eğitim anlayışının çok eskilere dayanan tarihi ve bu kavramların devlet, iktidar ve

hegemonya kavramları ile süregelen ilişkisi, bu tezi geleneksek ve modern Uİ'in bir konusu haline getirmektedir. Aynı zamanda okulun bir devlet içerisinde resmi olarak konumlanmış olması da konuyu Uİ literatüründen uzakta bırakma ihtimalini ortadan kaldırmaktadır.

Cox'un sunduğu tarihsel yapıda (*historical structure*) üç güç sürekli olarak birbiri ile ilişki içerisinde.

Şekil 2.1. Cox'un Tarihsel Yapı Üçlüsü



Bunlardan ilki olan fikirler (*ideas*), özneler-arası anlamlar (*inter-subjective meanings*) ve kolektif imajlar (*collective images*) olarak ikiye ayrılmaktadır. “Özneler-arası anlam; toplumsal ilişkilerin doğasındaki ortak kavramlardan oluşmaktadır. Örneğin; devletler arasında bir çatışma olduğunda müzakere ya da savaş gibi belli davranış kalıplarının beklenmesi, devletlerin ortak çıkarları doğrultusunda diplomatik kurumları korumak için belirli kurallar uygulamaları özneler-arası anlamın ürünleridir. Tarihsel yapı ile ilgili olan diğer fikirler ise kolektif imajlardır. Bunlar varolan güç ilişkilerinin meşruluğuna, adalete ve kamusal iyiliğin anlamlarına karşı farklılık gösteren düşüncelerdir. Kurumlar [*institutions*] ise dengeleyici ve belirli bir düzenin sürdürülmesini sağlayan bir araçtır. Kurumlar aynı zamanda, çıkış noktalarında geçerli olan güç ilişkilerini yansıtır ve en azından başlangıçta bu güç ilişkileri ile uyumlu olan

kolektif imajları teşvik etme eğilimindedir” (Cox 1981, 127). Kurumlar, insanlara bahsi geçen anlamı ve imajları satar. Böylece fikirlerin gelişiminde etkili bir rol oynar.

Çocukların yaratılan ve gelişen fikirleri üzerinde en etkili kurumlardan biri olan okul tarihsel yapının üç boyutunun somut olarak gözlemlenebileceği en iyi örneklerden birini teşkil etmektedir. Birbirleri ile sürekli etkileşim içerisinde olan fikirler ve kurumlar için okul, bir birleşme noktasını temsil eder. Tüm maddi yeterliliklerin (*material capabilities*) sağlandığı tek bir çatı altında, bir devletin geleceği olan çocukları toplamak ve onların islenmeye açık fikirlerini yoğurmak tarihsel yapıda yerini almış, ‘eğitim’ adı verilmiş en başarılı siyasal projelerden biridir.

Diğer taraftan fikirler, kurumlar ve maddi yeterlilikler üçlüsü Gramscici hegemonya kavramının oluşumu ve devamı için de sürekli etkileşim halinde bulunmaktadır. Gramsci’nin hegemonya tanımını çok basit bir şekilde formüle edecek olursak:

devlet (*state*) = siyasal toplum (*political society*) + sivil toplum (*civil society*)

Hegemon, varlığını sürdürebilmek adına bu formülün bileşenleri arasındaki dengeye dikkat etmeli ve özellikle sivil toplum kanadına gereken önemi vermelidir. “Cox, ‘Gramsci, Hegemonya ve Uluslararası İlişkiler’ makalesinde hegemonyanın hükmettiği toplumu insan başlı bir at olarak tanımlar; bu tanım hegemonyanın hem zor hem de rızayı elinde bulundurduğunu ifade etmektedir” (Yalvaç 2014, 219). “Böylece, devlet iktidarı tek açıklayıcı faktör olmaktan çıkmakta ve açıklanacak olanın bir parçası haline gelmektedir. Güçlü bir devletin hâkimiyeti/gücü gerekli fakat yeterli olmayan bir koşul olabilmektedir” (Cox 1981, 127).

Nitekim eğitim de hegemonun rıza (*consent*) ve zor (*coercion*) araçlarını bir arada barındıran en önemli kurumlarından bir tanesidir. Bir yandan zorunlu olan eğitim

sistemi, diğerk taraftan vaat ettikleri ile birlikte gönüllü bir rıza sistemini içinde barındırmaktadır. Nitekim, aileler okulu bir zorunluluktan ziyade çocuklarının iyiliğı için pozitif getirileri olan bir kurum olarak görmektedir. Nitekim çocuklarının iyiliğine olduğuna inanma durumu da bir özneler-arası anlam örneğı, tarihsel olarak koşullandırılmış bir davranış kalıbıdır. Hegemon bu sayede rıza ile hâlihazırda kendi devamını sağlamakta ve hatta geleceğın fikirlerini de kontrol altına alabilmektedir.

Eğitim, hegemonya kavramı ile organik bir şekilde bağdaştırılabilecek bir konudur. Eğitimin zorunlu oluşu ve bir eğitim kurumu olarak okulların kayıtlı ve devlete tabi resmi kurumlar olma zorunluluğı (hatta Türkiye’de ders kitaplarının dahi devlet tarafından belirlenmesi) eğitime siyasal toplum içerisinde bir rol atfetmektedir. “Tolstoy da eğitimi zor yanı ağır basan bir kavram olarak kullanmaktadır. Ona göre; eğitim, kültürel dokuları ve değerleri istenilen şekle göre ve istenilen düzeyde oluşturma sürecidir” (A. Yıldırım 2016, 61). Aynı zamanda zorunlu eğitimi reddeden velilere para ve hapis cezası uygulaması (zor aygıtı) da tam olarak bir zor örneğidir. Diğerk taraftan devlet tarafından verilen bu eğitimin vatandaşlar tarafından alınması, fikirlerin toplum düzeyinde olgunlaştırılması konuyu sivil toplumdan uzak düşünme ihtimalini de yok etmektedir. Gramsci’nin siyasal ve sivil toplum kavramı ile hegemonyaya sunulan bir hizmet daha vardır: Sivil toplum yaratır; siyasal toplum ise yaratılanı kullanır. Bu anlamda, eğitimle var edilen/yaratılan çocuklar da, geleceğın vatandaşları olarak, siyasal toplum tarafından kendini yeniden-üretmek için kullanılmaktadır.

Cox’un ele aldığı “kurumsallaşmış işçi ve kurumsallaşmamış işçi” (Cox 1981) ayrımının temelinde de yine okul kurumunda bir eğitim almış olma ya da olmama, yani kurumun sattığı fikirlere maruz kalıp kalmama durumu yatmaktadır.

Eğitim ile olgunlaşan, anlamlar yüklenip imajlar yaratılan en önemli fikirlerden bir tanesi de düşman algısıdır. Söz konusu düşman algısının yaratıldığı kurum ise okul olarak karşımıza çıkmaktadır. Hemen her Türkiye vatandaşının aşına olduğu ‘Alman’ın çalışkanlığı’, ‘İngiliz’in asaleti’ ya da ‘Arapların Türklere ihanet etmesi’ gibi basmakalıp ama bir o kadar da güçlü ve stereotip-yaratıcı fikirler, okul kurumunda servis edilmektedir. Bayraklar, antlar, milli marşlar, vb. fikirlerin vücut bulmuş halleri olarak anlamların, imajların oluşmasına yardım etmektedir. Hegemonun genel politikasının, çıkarlarının ya da değerlerinin şekillendirdiği kurumlar, çocukların dünya görüşlerini (*Weltanschauung*) ve bunun içinde de dost-düşman algısını ortaya çıkartmaktadır.

Bu durum sosyal psikoloji perspektifinden bir açıklamayı da gerektirmektedir. ‘‘Sosyal psikoloji her şeyden önce be en önemlisi, çok çeşitli söz edimlerinin oluşturduğu bir atmosferdir. Aynı zamanda psikolojik olguların pek çoğu, toplumsal ve söylemsel olarak meydana gelmektedir. Böylece, ulus devlete sadakat psikolojik olarak genel veya insanlık koşuluna has bir şeyin rneklemesi olarak tasvir edilmektedir’’ (Billig 2002). Nitekim bahsi geçen İngiliz, Arap veya Alman algısı da bu psikolojik söz edimlerine maruz kalınması sonucu yaratılmaktadır. Billig’in Banal Milliyetçilik kitabında aktardığı gibi; ‘‘Grant Gillet ve Harre H. Rom da öfke, korku veya mutluluk gibi duyguların hem dışa dönük toplumsal edimler hem de yargı ihtiva ettiklerini ne sürmektedirler. Bu iddia yabancı düşmanlığı duygularını da kapsamaktadır. Bu duygular millet olma ile ilgili ‘biz’ ve ‘onlar’ hakkındaki yargılara, paylaşılan inançlara, tasarımlara bağımlıdır’’ (Billig 2002).

Eğitim sisteminin bu ikili karşıtlığı ve özelde düşman algısını ‘nasıl’ meydana getirdiği tezimin bu bölümü için önem taşımaktadır. Düşman algısının ne çıkan özelliği, farklı

bağlamlarda farklı şekillerde sürekli olarak kendine yer buluyor olması ve sürekli bir “yeniden-üretim” tabii tutulmasıdır. Eğitim sistemi içerisinde, ideolojik bir kategori olarak “yeniden-üretilen” düşman, belli bir kimliğin korunmasına hizmet etmektedir. Bu süreçte özellikle ders kitapları ve öğretmenler etkin rol almaktadır. Düşman algısı yaratılması konusunda en etkili araçlardan biri olan ders kitapları ‘müfredat ve gizli müfredat’ aracılığı ile çocukların başka bir millete karşı yükledikleri anlamı şekillendirmektedir. Özellikle tarih derslerinde sıkça vurgulanan savaş, kahramanlık ve kurtuluş hikayeleri kendi milletini yeniden üretmekten öte başka bir milletin konumunu vurgulamaktadır. Sürekli olarak kendi milletinin karşısına bir öteki milleti konumlandıran söylemlere maruz kalan çocukların zihninde düşman algısı oluşmaktadır.

Düşman algısı yaratma sürecinde belki de en önemli rol atfedilen aktörlerden biri de öğretmenlerdir. Öğretmenin, özellikle ders anlatımında seçtiği kelimeler ile ‘farkında olmadan’ kendi düşman algısını söylemlerine yansıtması çocuklar üzerinde ciddi etkiler yaratmaktadır. Küçük yaşta bir çocuğun belki de ilk idolü olan öğretmenlerin en basit bir cümlesi dahi bir düşman yaratabilmektedir. (Yakın çevremde yaşadığım bir olay ile örneklendirmek istiyorum. İlkokul öğrencisi bir çocuğun Ruslara olan nefretini merak ederek nedenini sorduğumda; ‘çünkü onlar öğretmenimin dedesini öldürmüş’ cevabı eğitim içerisinde düşman algısı yaratılmasının en somut örneğidir.)

Yeniden-üretimden söz edildiğinde, kavramı literatürde öne çıkaran Louis Althusser’e değinmek gerekir. Althusser’e göre “her toplumsal oluşumun varolmak ve üretebilmek için bir yandan üretirken bir yandan da kendi üretim koşullarını yeniden-üretmesi gerekmektedir” (Althusser 2014). “En genel anlamı ile egemen sınıf kendi varoluşunun maddi, siyasal ve ideolojik koşullarını yeniden-üretmelidir” (Althusser

2014, 12). Söz konusu ilişkilerinin yeniden-üretimi hedefine yönelik olarak kullanılan en önemli kavram ise Devletin İdeolojik Aygıtlarıdır (DİA'lar).

Althusser, Gramsci'nin zor-rıza ayırımına benzer olarak, tekil bir Devletin Baskıcı Aygıtı (DBA) ile çoğul DİA'lar ayırımına gider. Devletin şiddete yöneldiği bazı durumlarda polis, ordu, hapisane gibi DBA devreye girmektedir. DİA'lar ise daha çok rıza boyutu ile özdeşleştirilebilecek olan 'Okul DİA'sı', 'Aile DİA'sı', 'Kültürel DİA' gibi çok çeşitli şekillerde toplumun içine yayılmış aygıtlardır. Nasıl bir hegemon rıza unsurunu göz ardı ederek varlığını sürdüremezse, "hiçbir sınıf da DİA içinde ve üstünde kendi hegemonyasını uygulamadan devlet iktidarını kalıcı olarak elinde tutamaz" (Althusser 2014, 53). Bu anlamda Althusser yukarıda örneği verilen Tolstoy gibi yazarlardan farklı olarak, bir DİA olan okul kurumunu daha çok ideolojik bir kategoride ele almakta ve rıza bileşenine daha yakın bir kavram olarak ele değerlendirmektedir. Yine Gramsci'nin siyasal toplum-sivil toplum ayrımı temeline benzer bir şekilde "baskıcı aygıtlar kamu alanında, DİA'lar ise özel alanda daha çok bulunmaktadır" (Althusser 2014, 51).

Söz konusu olan fikirler ve bilgi olduğunda belki de çok net bir sivil-siyasal toplum ya da kamu-özel alan ayrımı yapmak doğru olmayacaktır. Nitekim okullarda yeniden-üretim hedefi için çalışan öğretmenlerin konumu, düzenin devamı için gerekli fikirleri edinmiş çocukların ileriki yıllarda bir devlet adamı olması ya da düzenin devamını isteyen iktidarın da bir ebeveyn olarak bu sisteme geri dönüşü alanlar arasındaki ayrımı muğlaklaştırmaktadır. Bu anlamda DİA'ları güçlü kılan esas özellik de bu ayrımlar arası geçişkenliktir.

Ortaçağ'ın en etkili DİA'sı olarak adlandırdığı kilisenin yerini günümüzde okul DİA'sı almıştır. Nitekim Althusser de "egemen kılınan ideolojik devlet aygıtının,

ideolojik okul aygıtı” (Althusser 2014, 59) olduğunu ifade etmektedir. Çünkü “hiçbir DİA, çocukların tümünü, yıllar boyunca haftanın beş günü sekizer saat, zorunlu olarak kapitalist toplumsal oluşumun dinleyicisi yapamaz. Kilise atalarımızın gözünde nasıl cömert, vazgeçilmez ve doğalsa; okul da çağdaşlarımızın gözünde aynı derecede doğal ve vazgeçilmezdir” (Althusser 2014, 62). “Normal olan alışılmış hale gelir; alışılmış olan böylelikle doğal olan ile birleşir; doğal olan da akılcılık ile özdeşleşir. Böylece bir döngü ya da kapalı devre gerçekleşir. Bu belirgin ve zorlama mantığın, akılcılığın yerini alan bu doğalcılığın için çelişkiler yok olur. Gerçek ile akılcı özdeşleşir, gerçeklik ile ideallik birbirine girer, bilgi ve ideoloji birbirine karışır” (Lefebvre 2013, 57).

İdeoloji kavramına kısa bir açıklama getirmek yerinde olacaktır. En temelden başlayacak olursak, “Marx’ın yüklediği anlam ile ideoloji; bir insanın ya da toplumsal bir grubun zihninde egemen olan fikirler ve temsiller sistemidir” (Althusser 2014, 64). Bu tanım ile genel bir çerçeve sunduktan sonra Althusser’in ideoloji ile ilgili düşünceleri üzerinden gitmek tezin genel içeriğine daha uygun bir bakış açısı getirecektir. “Öncelikle ideoloji; bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları hayali ilişkiyi göstermektedir. Gerçek varoluş koşulların hayali aktarımının bir nedeni vardır. Halk üstündeki egemenliği ve halkı sömürmeyi, insanların hayal güçlerine egemen olarak zihinlerini köleleştirmek için çarpıtılmış bir dünya temsili yaratmak. (Bu kapsamda, milliyetçiliğin etkili bir ideoloji olması da anlaşılır olmaktadır. Çünkü, insanlar için millet olma da bir varoluş koşuludur ve bu koşul ile kurulan hayali ilişkinin ürünü olan milliyetçilik, yeniden-üretimi sağlayan etkili bir ideoloji olmaktadır.) Diğer taraftan ideoloji, maddi bir varoluşa da sahiptir. İdeoloji her zaman bir aygıtta ve bu aygıtın pratiklerinde var olmaktadır” (Althusser 2014, 68-73).

Nitekim, bu tezin temel aktörlerinden birisi olan okul aygıtı içerisinde de ideolojinin varoluşu yadsınamaz bir gerçek olmaktadır.

Böylece zor aygıtını, rıza aygıtını, ideolojiyi ve egemen (üretici) sınıfı arkasına alan okul, üretim ilişkilerini yeniden-üretme görevini kolaylıkla icra etmektedir. Giroux'un da dediği gibi "okul, tarih boyunca sınıf egemenliğini ve toplumsal kontrol merkezli akılcılığı da yeniden-üretmekte önemli rol oynamaktadır" (Giroux 2014, 200). Bu yolda düşman algısını da yeniden-üretmek bilhassa siyaset özelinde uluslararası ilişkilere de temelden dokunmaktadır. Üretimin en önemli parçası olan emeğin yeniden-üretimi de okulda gerçekleşmektedir. Böylece daha önce de bahsedilen kurumsallaşmış birey sisteme (yeniden-)kazandırılmaktadır.

"Emek gücünün "yeniden-üretimi" yalnızca niteliklerin "yeniden-üretimi" değil aynı zamanda kurulu düzenin kurallarına boyun eğmenin de "yeniden-üretimini" gerektirir" (Althusser 2014, 40). Çünkü okul sadece okuma yazmanın, teknik becerilerin verildiği yer değildir. Okul farklı tanımlamaları, egemen sınıfın desteklediği önyargıları, atfedilmesi gereken (özneler-arası) anlamları ve (kolektif) imajları da öğretir. "Nitekim çatışmacı eğitim paradigmasına göre; okulların açık işlevi bilişsel becerilerin öğretimi olurken; asıl (gizli) işlevi uygun tutum ve değerleri öğretmek var olan toplumsal düzeni koruyup sürdürmektedir" (A. Yıldırım 2016, 61). Örneğin, Türk bir çocuk, nitelendirmede geçen Türk sıfatının kendisine ait olduğunu; öte yandan bir Yunan'a ise 'gâvur' demeyi de okulda öğrenir.

Milletler üzerinden yaratılan bu algılar, daha önce de bahsedildiği gibi bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla kurdukları hayali ilişkinin yani ideolojinin bir ürünüdür. Bu anlamda kullanılacak en uygun ideoloji ise milliyetçiliktir. (Billig 2002) Milliyetçilik; öncelikli olarak birinci çoğul şahıs ideolojisidir. "Örneğin; ben

Yunanlardan nefret etmem, biz Yunanlardan nefret ederiz. Çünkü, ulus fikri bir ‘biz’ olma ‘tahayyülünü’ de içerisinde ihtiva etmektedir. Bu anlamda, Anderson’un ‘hayal edilmiş cemaat (*imagined community*)’ kavramı da milliyetçilik ile oldukça yakından ilişkilidir. “Ulus, zamansal ve mekânsal anlamda biricik bir varlık olarak tahayyül edilmelidir. Bu tahayyülün içerisinde kendimizi eşsiz olarak hayal etme de mevcuttur. Nitekim bunun için bir isme de ihtiyaç vardır” (Billig 2002, 85-88). İşte milliyetçiliğin temelinde yer alan Türk olmak, Katalan olmak vs. buradan kaynaklanmaktadır. Bir isimle milliyetçi ideoloji işletmekte ve birinci çoğul şahıs olan ‘biz’leri diğerlerinden farklı kılmaktadır. Eric Hobsbawm’ın ‘icat edilmiş gelenek (*inventing tradition*)’ kavramı da bu çerçevede akla gelmektedir. Anderson’un tahayyül edilmiş, hayali cemaat kavramı, Hobsbawm’da ‘icat edilmiş gelenek olarak kendini göstermektedir. Nitekim, Hobsbawm “ulusal marşları ve bayrakları da icat edilmiş semboller” (Hobsbawm ve Terence 2004, 11) olarak değerlendirmektedir.

DİA’lar da öncelikli olarak ideolojiyi kullanarak işler. Çocuğa kimliğini kazandıran en önemli ideolojilerden olan milliyetçilik, işte tam olarak okul DİA’sı ile şekillendirilmekte ve şekillenmiş çocuklar üretim ilişkilerinin yeniden-üretimi sürecine dâhil edilmektedir. Okul DİA’sı, işleyen düzene bir nevi hazırlık programıdır. Althusserci bakış açısı ile bu tezin temelini ise yeniden-üretimi sağlayan bir aygıt olarak okul ve bu süreçte kullandığı ideolojilerden biri olan milliyetçiliğin çocuklar ve ders kitapları üzerinden okunması oluşturacaktır.

Bu fikirleri meydana getiren, düzenin devamını/meşruiyetini sağlayan bir kurum ve DİA olarak işlev gören okulda verilen eğitime gelecek olursak; öncelikle eleştirel bir perspektiften eğitim nedir ve tezin konusunda yönelik olarak söz konusu düşman algısı eğitim süreçlerinde nasıl yaratılmaktadır soruları ele alınmalıdır.

Genellikle, eğitim en az sorgulanan kavramlardan bir tanesidir. Niçin ve nasıl olduğuna eleştirel bir bakış açısı getirmek yerine onu doğal ve verili olarak kabul etme eğilimi yaygındır. Ancak eğitim ve eğitim hizmetinin verildiği kurum olan okul, yukarıda sayılan işlevleri ile birlikte artık bir eğitim kurumu olmanın çok ötesindedir.

Üzerine farklı tanımlamalar yapılmış olsa da bu çalışmanın içeriğine olan uygunluğu ve kapsayıcılığı bakımından Richard D. van Scotter'ın eğitim tanımı temel alınmaktadır. Buna göre, "eğitim; bireylerin toplumsallaşmasını sağlayan, toplumsal ve kültürel yeniden-üretim görevini yüklenen toplumsal bir kurumdur" (Scooter, ve diğerleri 1979). Eleştirel pedagojinin en önemli isimlerinden olan Paul Freire ise eğitimi politik bir süreç olarak değerlendirmekte ve okulları, "eğitim kurumlarını ebeveyn, iş dünyası ve toplum tarafından kullanılan ve bunlar tarafından inançların ve değerlerin dayatıldığı araçlar" (Freire 1998) olarak tanımlamaktadır. Giroux da öğretimi, "hegemonik çıkarımlar ve pratikleri sessizce yapılandıran ve üreten bir süreç" (Giroux 2014, 101) olarak değerlendirmektedir.

Konu okul ve eğitim olduğunda üzerinde durulması gereken önemli noktalardan bir tanesi de müfredattır. Bu tez özelinde 'gizli müfredat' kavramına daha çok atıf yapılacak ve gizli müfredat aracılığı ile eğitime etki eden politik ve ideolojik dinamikler üzerinden gidilecektir. Müfredat ve gizli müfredat içerisinde yer aldığı bağlamla bağımlı olarak döneminin tarihsel yapısını da içerisinde barındırmaktadır. Özellikle müfredat kapsamında belirlenen dersler ile birlikte çocuklara iktidar tarafından iletilmek istenen özneler-arası anlamlar ve kolektif imajlar da belirlenmiş olmaktadır. Böylece yeniden-üretim süreci bir plan ve yapı içine de oturtulmuş olacaktır.

“Gizli müfredat kavramı ilk olarak 1968 yılında Philip Jackson tarafından kullanılmıştır” (A. Yıldırım 2016, 169). Gizli müfredat en genel anlamı ile asıl müfredat içerisine yerleştirilmiş, alttan alta, ‘fark ettirilmeden’ sunulan düzenin devamı için gerekli bilgileri, yavaş yavaş enjekte eden iç bilgidir. Henri Lefebvre’nin de dediği gibi “altta gizlenen söz olmadan bir hikaye artık bir hikaye değildir” (Lefebvre 2013, 17). Bu anlamda iktidarın kendi meşruiyeti ve varlığının devamı için kullandığı en etkili silahlardan bir tanesidir. “Gizli müfredatın özü, yeniden-üretimle ilgili kaygılar güden bir eğitim kuramının gelişimi üzerine kurulabilir. Okulların, gizli müfredatla birlikte mevcut sınıfsal yapının korunması için sinsi fakat etkili bir biçimde çalıştığı iddia edilebilir. Gizli müfredat aracılığı ile toplumsal değerler sessiz sedasız aktarılır” (Giroux 2014, 81-92).

Özellikle ‘banal göstergeler’¹ ile desteklenen gizli müfredat, çocukları arzu edilen bireyler haline getirme hususunda oldukça önem arz etmektedir. Bu anlamda, özellikle düşman algısının yaratılması ve ötekiyi belirleme anlamında gizli müfredat aktif rol oynamaktadır. Gerçekten de dikkat edildiğinde ders kitapları ‘öteki’ kimliğine vurguları ve bu anlamda öteki-inşaları ile doludur. Gizli müfredat, düşman algısı yaratma ve kimlik kazandırma yolunda usulca hareket eder. Eğitimin çok küçük yaşlarda başlatılma nedeni budur. Althusser bu usulcalığı bir cümle ile açıklamaktadır: “Okul öylesine gürültüsüz ve patırtısızdır” (Althusser 2014, 40). Böylece eğitimi, usulca aşılması gereken fikirler için, uzun soluklu bir zaman gerekliliği illüzyonu ile çocukları erkenden bir kurumda (okulda) toplama yönetimi olarak tanımlayabiliriz.

¹ Michael Billig’in ortaya atmış olduğu Banal Milliyetçilik kavramı ileriki kısımlarda ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Genel anlamı ile, banal milliyetçilik; bir millete gündelik rutinleri içerisinde, farkında olmadan millet olduklarının sürekli olarak hatırlatılmasıdır. Bu hatırlatmayı sağlayan bayraklar, tabelalar vb. banal göstergeler olarak değerlendirilmektedir.

Okul, başta gizli müfredat ve banal göstergeler olmak üzere farklı araçlarla çocukların kimliği ve başkalarına atfettikleri kimlik üzerinde etki oluşturmaktadır. Ötekilerin, bilhassa da millet-temelinde farklı kimliklerin, olaya dâhil edilmesi, eğitimi başlı başına uluslararası bir konu haline getirmektedir. Nitekim eleştirel pedagojinin önemli isimlerinden Ivan Illich eğitimin uluslararası boyutunu şu şekilde özetlemektedir: “Eğitim toplumu kaçınılmaz olarak kutuplaştırmakta ve ulusları uluslararası kast sistemine göre sınıflandırmaktadır” (Piveteau 1974, 403).

En genel sonucumuza ulaşacak olursak, ‘düşman’ kavramı eğitim sistemi içerisinde banal biçimde üretilmektedir. Ancak burada vurgulanmasında fayda görülen bir husus yer almaktadır. Düşman kavramı oldukça geniş bir aktör grubunu ifade etmektedir. Özellikle küreselleşen dünyada bir birey, bir örgüt hatta ve hatta bir fikir dahi düşman olarak adlandırılabilir. Bizim bu tez ile aldığımız düşman kategorisinde uluslara ve onların Türk/Türkiye kimliği karşısındaki hiyerarşik konumlarına yer verilmektedir. Burada hangi ulusların/ulusal kimliklerin banal biçimde üretildiği ve yeniden-üretildiği sorusuna cevap aranmaktadır. Bu cevap Michael Billig’in ortaya attığı ‘banal milliyetçilik’ kavramı ile oldukça yakından ilgili olacaktır. Çocukların uluslar üzerinden edindiği düşman algısı, banal milliyetçiliğin unsurları ile büyük ölçüde özdeşleşmektedir. Nitekim Billig, “milliyetçiliğin ulus devletler çağına ait olduğunu vurgulamaktadır” (Billig 2002, 29). Bu ulus devletler çağında yaşayan çocuklar, çağın sahip olduğu milliyetçilik ideolojisinin banal hücumuna özellikle eğitim süreçlerinde sıklıkla maruz kalmaktadır.

Michael Billig banal milliyetçilik kavramı ile klasik milliyetçilik çalışmalarından farklı olarak milliyetçiliğin nasıl ve neden ortaya çıktığı sorularından ziyade, onun işlevselliğini ve üstlendiği fonksiyonlara cevap aramaktadır. Nitekim söz konusu

işlevselliği pratikte gözlemlemek adına bu tez kapsamında çocuklar ile olan görüşmelere ve gizli müfredatların takip edildiği ders kitaplarına öncelik verilecektir.

Billig, teorisini en genel hatları ile hatırlatma, unutma, *deixis* ve stereotip kavramları üzerinden şekillendirir. Öncelikle banal milliyetçilik, bir millete millet olduğunun her an, gündeliğin içinde fark ettirilmeden hatırlatılması ve unutturulmasıdır. Hatırlatma ve unutma işleminin aynı anda gerçekleşmesi kulağa çelişkili gelebilmektedir. Ancak, millet olduğunu hatırlatma işlemi o kadar sıklıkla yapılmaktadır ki, göz önünde duran şeyler zamanla görünmezlik kazanmakla birlikte bir çeşit hafıza kaybına neden olmaktadır.

“Birçok küçük vesile ile uyruklara her gün milletler dünyasındaki milli konumları hatırlatılır. Ancak bu hatırlatma o kadar aşına, o kadar sürekli ki; bir hatırlatma olarak bilinçli bir şekilde kayda geçirilmez. Billig bu konuda bayrak örneğini vermektedir. Banal milliyetçiliğin mecazi imgesi, bilinçli olarak, ateşli bir tutkuyla sallanan bayrak değil, kamu binasının önünde fark edilmeden dalgalanan bayraktır” (Billig 2002, 18).

Bu tip bayraklar “milletliğin sıradan gündelik hatırlatıcıları olan düşüncesiz bayraklardır” (Billig 2002, 53). Her gün bir kamu binasının önünde duran bayrak bir müddet sonra ‘alelade bir beze’ dönüşmekte ve hem fiziksel hem de sembolik olarak unutulmaktadır. Bu anlamının ya da değerinin kaybolduğu anlamına gelmez. “Çünkü sıradan günlerde, günlük olarak banal milliyetçiliğin tanıdık gelgitleri alçalıp yükseldikçe milletlik unutulmaz” (Billig 2002, 18). Hatırlatma ve unutma birlikteliğine Billig’in sunduğu diğer maddi örnekler de para ve posta pullarıdır. Paranın üzerinde yazan ülke adı, lider resmi vb. millet olduğumu hatırlatmak için her gün cebimizde durur ancak sıradanlaşan bu düzende hatırladığımız şey unutmaya

dönüşür. Billig'in ifade ettiği gibi “Belirtiler ateşli bir retorik ve bir bayrak salgını olarak ortaya çıkar. Ama kısa bir süre içinde nöbet atlatılır, ateş geçer, bayraklar katlanır ve sonra ‘it’s business as usual’ (Billig 2002, 15).

Diğer taraftan hatırlama ve unutmaya maruz kalan nesnelere yüklediğimiz anlamlar da banallik kazanmaktadır. Bayrağın kutsallığı her koşulda vurgulanırken, bir marka logosu olarak ayakkabı, kıyafet, şapka vb. aksesuarların üzerinde yer alması sıkıntı yaratmamaktadır. Normal koşullarda ayağa alınması olay yaratacak bir durum, banallik kazanarak bir ayakkabı üzerinde kendini unutturmaktadır. Türkiye’de herhangi bir okul sınıfında her gün asılı duran bir *Gençliğe Hitabe* neredeyse görünmezlik kazanacak kadar unutulmuşken, örneğin asılması devlet tarafından yasaklandığı an tekrar hatırlanacaktır. Çünkü ‘millet olma’ ile bağdaştırılan şeyler, uğurlarına fedakârlık yapılacak derecede kutsaldır. İşte bu algı da banal milliyetçilik ile fark ettirilmeden kulaklara fısıldanmaktadır. “Banallik hazır bulunuşu mümkün kılar” (Billig 2002, 17). *Gençliğe Hitabe*’nin kaldırılması gibi bir durumda hatta daha da ileri giderek başka bir ulusun tehdidi karşısında, bireyleri milleti uğruna ölmeye hazır halde bekletilen askerler gibi yetiştirebilmek milliyetçiliğin banal fonksiyonlarından. İktidar bu tip bir asker yetiştirmek için her gün çalışır. Bu nedenle “millet olma retoriği çok önemlidir, bu retorik sayesinde bireyler haklı, millet olma davası için savaştıklarını iddia ederler. Milletler tarafından bir milleti yok etmeye yeltenen başka bir millete karşı verilecek bir savaşın kutsal millet olma ilkesinin olumlanması için zaruri olduğu söylenir” (Billig 2002, 12).

Billig’in teorisi, Althusser’in yeniden-üretim kavramı ile bağlantılıdır. Billig’e göre, “banal milliyetçilik terimi Batı’nın müesses milletlerinin yeniden-üretilmesine izin veren ideolojik alışkanlıkları örtmesi için ileri sürülmektedir” (Billig 2002, 17).

Banal milliyetçiliğin belki de en önemli unsuru ise *deixis* kavramıyla karşımıza çıkmaktadır. Millet olduğunu hatırlatma öncelikle o millete olan aidiyeti sağlamakla mümkün olacaktır. Diğer taraftan “bir cemaatin tahayyülü, örtük olarak ya da açıktan o cemaatten farklı olanın tahayyülünü de içermektedir” (Billig 2002, 81). Bu nedenle, banal milliyetçilikte ‘biz’ ve ‘onlar’ gibi kelimelere/zamirlere sıklıkla başvurulmaktadır. Bu *deixis*ler aynı zamanda stereotipleştirmeyi de beraberinde getirmektedir. ‘Biz’ kavramının karşısına bir ‘öteki’ yerleştirilmekte ve o ‘öteki’ye asla ve asla bizde olamayacak kötü anlamlar/kolektif imajlar yüklenmektedir. Böylece diğer millet olumsuz bir kategoriye dâhil edilerek, bizim milletimiz yüceltilmektedir. Çünkü “banal milliyetçilik her zaman “bizim eşsiz olduğumuz” fikrini aşar ve gerektiğinde de o eşsizlik için fedakârlıklar talep eder. Bizler fedakârlık yapmalıyızdır çünkü bu milletin fertleri vatanseverdir ancak ötekiler törpülenmemiş ve dozu kaçmış bir milliyetçidirler” (Billig 2002, 68-87).

En genel anlamı ile Billig’in perspektifinden bu tez, gündelik içerisinde fark ettirilmeden, banal milliyetçilik yolu ile millet olmanın yeniden üretilmesinin, hatırlatılması ve unutulmasının çocuklar ve ders kitapları üzerinden okunması üzerine yoğunlaşacaktır.

Peki, fark ettirilmeden süren bu gündelik düzen içerisinde okul nereye konumlanır? İşte tam da bu tezin konusu olarak okul ve banal milliyetçilik asla çözülemeyecek bir kördüğüm ya da daha masumane tabiriyle uyum içinde birleşmiş bir sarmaşıktır.

Öncelikle okulun bir kurum olma işlevinin somut boyutundan bakacak olursak, okul binaları yani eğitimin verildiği yerler baştanbaşa banal göstergeler ile doludur. Her sınıfta varlığı her gün hatırlatılarak unutturulmuş Türk bayrakları, Atatürk portreleri ve *Gençliğe Hitabeler* yer alır. Çocuklara her hafta başlangıcında, *İstiklal Marşı*

okutularak millet oldukları hatırlatılmakta ve bu rutin, haftanın son günü de tekrarlanarak okuldan uzak kalınan günlerdeki millet olma duygusu garanti altına alınır. Ders kitaplarında sürekli olarak milletimizin biricikliği ve geçmişimizin şanlı kahramanlıkları anlatılmaktadır. Öteki milletler, düşmanlar, her zaman vatanımızın bütünlüğüne göz dikmektedir. Öyle ki bu düşman algısı retorik ile sürekli desteklenmekte örneğin Yunan kimliğine karşı kazanılan savaş alelade bir zafer olarak yazılmamakta, milliyetçiliği güçlendirmek amacıyla ‘denize dökmek’ deyimini ile mitleştirilmektedir.

Çocuklar okulda içini doldurmaya, sorgulamaya gereksinim duymadıkları bir ‘biz’ anlatımına tabii olmaktadır. Bizim ülkemiz savaştı, bizim atalarımız göç etti vb. Hiçbir öğretmen ‘biz’in kim olduğunu açıklama gereği duymamaktadır. Veya bir ders kitabına baktığımızda ‘Ülkemizi tanıyalım’ gibi üniteler yer almaktadır. ‘Bizim ülkemiz Türkiye, Türkiye’yi tanıyalım.’ Gibi bir ibare geçmez. George Bush’un savaş arifesinde kullandığı retoriklerde olduğu gibi, “Bush dinleyicilerinin Amerikalı olup olmadıklarını bileceklerini ya da bir milletin değerli bir şey olduğuna inandıklarını varsaymaktadır. Okullar da böyledir, bilindiğini varsayar” (Billig 2002, 18). Çünkü banallik doğduğundan itibaren ailede, toplumda, her yerde bireye alttan alta bir şeyler fısıldamaktadır. Mesela ‘Bizim atalarımız eşlerini, çocuklarını bırakıp; ülkemiz için savaşmaya gittiler.’ Demek sadece kahramanlığı vurgulamak değil, benzer koşullar olursa siz de vatanınız için her şeyi feda edip savaşabilmelisiniz demektir. Bu anlamda, banal milliyetçilik Althusser’in öne sürdüğü DİA’lar gibi çok çeşitli şekillerde ve her yerde (aile DİA’sı, okul DİA’sı, din DİA’sı vb.) kendine rol biçmektedir. Milliyetçiliğin topluma kazandırdığı kimlik, bireylere de bir ‘biz’ kimliği kazandırmaktadır. Tabiatıyla, bizim karşısına bir ‘onlar’ yerleştirmek doğal/şart olmaktadır. Nitekim düşman algısı işte tam olarak burada yaratılır. Biz ve onlar şahıs

zamirliğinin çok ötesinde görevler üstlenmekte ve farklı algıları farklı imajları çocuklara satmaktadır. Banallliğin fark edilmeden yürümesini sağlayan parmak uçları *deixis*lerdir. Örneğin, ‘Biz Türkler savaşta dahi yalan söylemedik, dürüst bir toplumuz demek’ yalnızca tarihi yüceltmek, milli duyguları ateşlemek değildir. Aynı zamanda, o sınıftaki çocuklara ‘Siz de Türk’sünüz’ demektir.

*Deixis*ler bazen ‘biz, onlar’ gibi zamirsel kullanımları kadar açık olmayabilir. Bir millete sahip olma ve bu aidiyetin bilinmesi zaruretinin verili olarak kabul edilmesi gibi, ‘bizlik’ de söylemsel (*discursive*) düzeyde bir kabul edişin ürünü olarak gizlenebilmektedir. Örneğin, ders kitaplarında coğrafya ile ilgili bir bilgi verilirken öncesinde ‘Bu Türkiye’ye ait coğrafya bilgileridir’ gibi bir açıklama bulunmaz. ‘Kışlar soğuk ve yağışlı, yazlar sıcak ve kurak’ yazısı okunduğunda çocukların aklına acaba hangi ülkenin kışı/yazı sorusu gelmez. Zira otomatik olarak o, ‘bizim ülkemizin’ coğrafi bilgileridir. Öğretmen her seferinde ‘bizim ülkemizi’ anlatıyorum şeklinde açık bir bilgilendirme yapmaz, buna gerek de yoktur. Hâlihazırda bu bilgilendirmeyi fark ettirmeden sürekli kılan bir banal milliyetçilik arka planda işlemektedir. Belki de en basit hali banal milliyetçilik, çocuklara ‘kışlar’ denildiğinde Türkiye’deki kışları akla getiren şeydir.

Tüm bunlar çocuklara gündeliğin içerisinde rutin fikirler olarak, rutin semboller ve gündelik dil içinde aktarılmakta, bir müddet sonra oluşan hafıza kaybı ile okulun önünde her gün dalgalanan veya dalgalanmayan bayrak unutulmaktadır. Banal milliyetçilik ve eğitim ilişkisi kapsamındaki başka bir örnek, Türkiye’de geçtiğimiz yıllarda kaldırılmış olan “*Andımız*”² okuma merasimidir. Çocuklara her sabah milli

2 Türküm, doğruyum, çalışkanım. İlkem, küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, milletimi, özümden çok sevmektir. Ülküm, yükselmek, ileri gitmektir. Ey büyük Atatürk! Açtığın yolda, gösterdiğin hedefe durmadan yürüyeceğime ant içerim. Varlığım Türk varlığına armağan olsun. Ne mutlu Türküm diyene !

kimlikleri hatırlatılırken, aynı zamanda bu kimlik uğruna yüklenmek zorunda oldukları görevler için ‘and içmeleri’ doğal kılınmaktadır. Çünkü milli kimlik, uğruna fedakârlık yapılmasını hak edendir. Tüm bu süreç bilinçdışı ve farkında olmadan işlemektedir ki, sorgulanmadan, verili olarak doğal kabul edilmektedir. Ancak Billig’in dediği gibi: Milliyetçilik unutulmaz. Banal milliyetçilik, unutmaya sağlayan ve önleyen, gerektiğinde hatırlanması için bir yerlerde bekleyen duyguları hazırda tutma işlemidir. Nitekim andın okullarda okutulmasının kaldırılması ile her gün fark edilmeden yapılan – hatta çoğu çocuk için sıkıcı bir hal almış – and okumak yerine birbirleri ile konuştukları bir merasime dönüşmüş-rutin tekrar hatırlanmış ve milletlik meselesine dönüşmüştür. “Milliyetçilik, belirli bir kimliğin inşasından daha fazlasına şamildir; zira şu genel ilkeyi de içermektedir. Bizim kendi devletimize sahip olmamız hakkandır. Çünkü milletler kendi devletlerine sahip olmalıdır” (Billig 2002, 35). Burada da and devletle, millet olmakla özdeşleştirilmekte ve banal olarak yıllarca alttan alta işlenmiş olan millete sahip olma duygusu bir anda güçlenmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde alttan alta, fark edilmeden ilerleyen milliyetçilik, düşman algısı gibi birçok fikri empoze ederken, bu süreci doğal kılmak adına bazı kamufllajlara ihtiyaç duymaktadır. Bu anlamda, gizli müfredat onu kamufle eden en önemli resmi kostümdür. Çocuklara aktarılabilecek fikirler, düşman algıları sistemli bir şekilde gizli müfredatın içerisine yedirilmektedir. Öğretmenlerin de bu gizli bulguları farkında olarak ya da olmadan çocuklara aktarması beklenmektedir. Örneğin, Birinci Dünya Savaşı’nın sonuçları anlatılırken kalıplaşmış tek bir cümle kullanılır: ‘Almanlar yenildiği için biz de yenilmiş sayıldık. Öğretmen bu cümlenin altındaki gizli anlamı bilerek veya bilinçsizce bu konuyu klasikleşmiş cümle ile anlatmaktadır, çünkü o da benzer bir öğrenme sürecine tabi olarak yetişmiştir. Almanların yenilmesi yüzünden yenik sayılan ‘biz’ aslında güçlüyüzdür, aslında kazanabilirizdir. Aynı hedef için

birlikte savaşmış olsak da ‘biz’ Alman değildir. Bir cümle ile hem milletten olduğumuz hatırlanmakta hem de milli gücümüz pekiştirilmektedir. Aynı zamanda ‘mağlup sayılma’ da ötekiler tarafından atfedilen bir yenilişi vurgulamaktadır. Yani ‘biz’ kaybetmemişizdir, ‘onlar’ mağlup saymış, ‘diğer bir onlar’ yenildiği için böyle olmuştur.

Çoğu zaman düşman algısı, doğrudan bir düşmanı işaret etmek yerine fotoğraflar, retoriklerle dolu tarih metinleri, sınıflarda asılı duran banal göstergeler ya da ulusal günler ile farklı kılıklara girerek çocuklara aşılansaktadır. “Şüphesiz her milletin normal rutinleri kesintiye uğratan milli günleri vardır. Millet fertlerinin milletlerini ve milletlerinin tarihini topluca anımsadıkları bu tip özel vesileler mevcuttur. Bu vesilelerin, milletliğin işaret edilmesi ve dalgalandırılması için yeterli oldukları iddia edilebilir” (Billig 2002, 57). Örneğin, 23 Nisan ile ilgili sayfalar süren bir metin okutmak yerine o gün sınıfı bayraklarla donatmak daha etkilidir. O günün adı ‘Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı’ dahi çocuklara ulus olduklarını hatırlatmaktadır. Aslında banallik başarılı bir şekilde işlediği için sadece egemenlik denilse dahi çocuklar Türk ulusunun egemenliğini akıllarına getirecektir. Burada yapılan yıl içerisinde kesintiye uğramış anımsamayı tekrar dalgalandırmaktır.

Gizli müfredat ve banal milliyetçilik bağlamında da ele aldığımızda milli bayramlar müfredat içerisinde sadece düz bir metin olarak sunulmaz. Bayramı anlatan sayfa bayraklarla dolu olur en azından kırmızı ve beyazın yoğunluğu göze çarpar boyuttur. Bu bayraklarla dolu sayfalar, çocuklara milli kimlikleri hatırlatmakta ve bu kimlikle eşleştirilen duygular bir sonraki milli bayrama kadar geçecek süre için depolamaktadır. Bir müfredat konusu olan milli bayram, aynı zamanda bir gizli müfredat konusu olarak hizmetini sürdürmektedir. Böylece millet olma, öteki, değerler, kültür, normlar vb.

fark edilmeden nesilden nesle aktarılmaktadır. “Egemen kültür sadece bilginin biçim ve içeriğinde saklı değildir, gizli müfredat denilen şey vasıtasıyla yeniden üretilmektedir” (Giroux 2014, 228). Örneğin, Atatürk’ün Latin alfabesini tanıttığı resim için ders kitabında sadece birkaç cümle yer almaktadır. Oysa altta yaran anlamları o birkaç cümleden çok daha fazlasıdır. Türkiye Batılılaşıyor demektir; bu Batılılaşmanın kutlanacak değerinde bir şey olması Batı’yı iyi kategorisine dahil etmektedir. Diğer taraftan terk edilen Arap alfabesi, Arap dünyasının geri kalmışlık kategorisine yerleştirilmesini gerektirmektedir. Gizli müfredatla güçlerini birleştiren banal milliyetçilik böylece daha da büyük bir etkinlik alanı kazanmaktadır. Milletlerin yeniden-üretim süreci ile üretim ilişkilerinin yeniden-üretim süreci birbirine karışmakta, iki süreç birbirini besleyerek yeniden-üretilmektedir.

Ele alınan her perspektiften özetlediğim bu tez, sonuç olarak, içerisinde bulunduğumuz tarihsel yapı bağlamında ele alınan ve bu tarihsel yapının fikir ve imaj boyutunu inşa eden en önemli kurumlardan biri olan okulun, eğitim sistemi, müfredat ve banal milliyetçilik kanatları ile üretim ilişkilerini ve millet olma bilincini nasıl yeniden ürettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitekim temelde Cox’un, Althusser’in ve Billig’in teorik düşüncelerini pratiğe dökmek ve gündelik içerisinde gözlemlemek hedeflenmektedir. Bu anlamda çalışmanın ileri bölümlerinin teorik temelini bu üç önemli isim oluşturacaktır.

2.2. Metodoloji

Bu bölümde metodolojik açıklamalara yer verilerek çalışma süresince faydalanılan araştırma yönteminin çerçevesi çizilecektir. Diğer taraftan, örneklem seçimi, kullanılan yöntemlerin varsayımları gibi konular da bu bölümde ele alınacaktır.

Öncelikle "toplumsal bilimler insan davranışlarını toplumsal bir çevrede anlamlandırıp yorumlamayı gerektiren bilim dallarından oluştuğuna göre, alan araştırmaları fen bilimlerinde olduğu gibi olguları etkileyebilecek tüm dış faktörlerden soyutlanmış (laboratuvar gibi) steril bir çalışma ortamında gerçekleştirilemez" (Topkaya 2006, 113). Nitekim bu çalışmada da toplumsal bir grup olan öğrencilerin yine toplumsal bir çevre olan okullarda edindikleri bilgiler doğrultusunda banal milliyetçilik algıları ölçülmekte ve bu ölçüm ışığında farklı milletlere karşı yükledikleri değer araştırılmaktadır. Araştırmamızda amaç ilkokul öğrencilerinin milletler üzerindeki dost düşman algılarını yorumlamaya çalışmaktır. Bu anlamda seçilmiş örneklem üzerinden bütüncül bir çalışma ortaya koymak hedeflenmektedir. Tümevarımsal bir şekilde bahsi geçen amaçları taşıyan bu çalışma nitel bir araştırmanın ürünüdür. Bu nedenle sayısal istatistiklere ulaşmaktan ziyade öğrencilerden sözlü olarak alınan cevapların yorumlanarak genel bir sonuca ulaşılması önem arz etmektedir.

Amaca ulaşma ve yeterli sonuçlar elde edebilme noktasında araştırmanın bilimsel bir yöneme ihtiyacı vardır. Bahsi geçtiği gibi toplumu anlamlandırarak yorumlama noktasında yardımcı etkenlerden birisini fikirler oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklem olarak seçilen ilkokul öğrencilerinin fikirlerine ulaşmanın en direkt yöntemi ise birebir görüşme (yüz yüze yarı yapılandırılmış serbest mülakat) olarak görülmektedir. Böylece öğrencilerin kısıtlardan ve kelime sınırlamalarından uzak bir şekilde istenilen sorulara rahatça cevap verebilmeleri amaçlanmaktadır. Birebir görüşme yöntemi, öğrencinin görüşme sırasındaki hareketlerini ve sorulara verilen tepkileri gözleme imkanı da sunmaktadır. Nitel bir araştırmanın bir ürünü olan bu çalışmada öğrencilerin cevaplarından çıkarılacak anlamlar ve görüşme süresince sergiledikleri eylemlerin her biri analiz edilecek bir veriyi ifade etmektedir. Böylece görüşmeler sonrası elde edilen cevaplar ve gözlemlenen eylemler, yorumlayıcı

yaklaşım ile analiz edilerek farklı sonuçlara ulaşılabilir. Ian Dey'in söylediği gibi "nicel veriler sayılarla uğraşırken; nitel veriler anlamlarla, kavramlarla uğraşır. Anlamlar dil ve eylem üzerinden sağlanır. Kavramlar da etkili iletişimi sağlayan öznelarası bağlamda inşa edilir" (Dey 2003, 11).

Diğer taraftan bu çalışma için öğrencilerin sorulan sorulara akıllarına gelen ilk cevabı vermesi büyük anlam taşımaktadır. Milletlere karşı sahip oldukları dost-düşman algısının banal yönünü ölçmek adına öğrencilerin akıllarına ilk gelen, fark etmeden, bir anda kullandıkları her kelime bu çalışma için kilit rol oynamaktadır. Bu anlamda, birebir görüşme yönteminin en sağlıklı verileri sunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, birebir görüşmelerin bir plan dahilinde işlemesi için veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış serbest mülakatlardan yararlanılmıştır.

Nitel araştırma sürecinin en önemli adımlarından biri de örneklem seçimidir. Bu çalışmada Joseph A. Maxwell'in *amaçlı örneklem ve rastgele örneklem* modellerinden faydalanılmıştır: Amaçlı örneklem modeline uygun olarak "araştırma konusuna uygun kişiler, ortam, durum vb. seçilmiş" (Maxwell 2012, 97) ve bu yönde bir çalışma yürütülmüştür. Bilimsel etik gereği okulların isimlerine yer verilmemekle birlikte rastgele iki devlet okulundan yine rastgele yirmi dördüncü sınıf öğrencisi ve müfredat-öğrenci-öğretmen üçgeni arasındaki ilişkiyi tamamlamak adına öğretmenleri belirlenmiştir. Bu adımdan sonra "genellenebilirlik hedefleyen çalışmalarda sıklıkla başvurulan rastgele örneklem modeli" (Maxwell 2012, 97) doğrultusunda hareket edilerek, belirlenmiş genel örneklem rastgele bir biçimde özelleştirilmiştir.

Öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde olmaları tercih edilmiştir. Öncelikle bu yaşlardaki çocukların algılarının şekillendiği çevrenin okul ve aile ile sınırlı olması bu tercihin en önemli nedenlerinden birisi olmuştur. Dördüncü sınıf seviyesindeki bir

öğrencinin herhangi bir millete karşı yüklediği anlam, eğitim ya da aile aracılığıyla inşa edilebilecektir. Dördüncü sınıf öğrencileri bir yandan siyasi-gündelik olayları *görebilirken*, diğer yandan ise olgusal-söylemsel dağarcıkları yetersiz olduğu için o olayları *anlamlandırmada başarısız olmaktadır*. Bu nedenle doğrudan etkilendikleri isimleri veya kaynakları, siyaseti yorumlamada birer merkez referans olarak almaktadırlar. Bu noktada dördüncü sınıf öğrencilerin millet bazında bir algı inşa etmesine merkez referans okullarda işlenen müfredat ve müfredatı aktarıcı rolü üstlenen öğretmenler olmaktadır.

Diğer taraftan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yaşlarına ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak hazırlanmış müfredat gereği tarihsel bilgi ve millet, vatan gibi kavramsal boyuttaki eksikliği; aynı zamanda, ilkokul dördüncü sınıf müfredatında yer alan konuların bu çalışmanın amacına olan uygunluğu nedeniyle ilkokul seviyeleri içerisinde dördüncü sınıf, bu çalışma için uygun bulunmuştur

Devletin vatandaşlarına, millet olmayı hatırlatma/unutturma işlevi için başvurduğu banal milliyetçilik üzerinden şekillenen bu çalışmada yine devletin ideolojik aygıtlarından biri olan okulun ve burada uygulanan müfredatın öğrenciler üzerindeki etkisi araştırıldığı için örneklemin yer aldığı okulların özellikle devlet okulu olmasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler konusunda ise ilköğretim dördüncü sınıf olmaları dışında herhangi bir kriter aranmaksızın rastgele bir tercih yapılmıştır. Öğrencilerin yaşları dolayısı ile görüşmeler veli iznine tabi tutularak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya aynı zamanda pedagojik bir sınırlama da getirilmiş; özellikle görüşme sorularının öğrencilere uygunluğu noktasında Tıp Tarihi ve Etik, Araştırma Etiği gibi alanlarda ihtisas yapmış TOBB ETÜ Tıp Fakültesinde çalışmalarına devam eden değerli hocamız Yard. Doç. Perihan Elif Ekmekçi'den destek alınmıştır. Soruların

öğrencilerin yaşına ve psikolojilerine uygun hale getirilmesinin ardından TOBB ETÜ Etik Kurulu'na başvurularak gerekli onaylar alınmış ve çalışmanın resmi boyutu tamamlanmıştır. TOBB ETÜ Etik Kurulu'nun çalışmayı uygun bulduğuna dair vermiş olduğu karar görüşme gerçekleştirilecek öğretmenler ve öğrenci velileri için güven verici bir etken olmuştur.

Rastgele öğretmen ve öğrenci seçimi yapılırken en büyük kısıtlardan biri ise yaşanan tedirginlik olmuştur. Öğrenciler ile okul dışı bir ortamda görüşülecek olmasına rağmen 'Öğrencilerimizle görüştüğünüz için başımıza bir şey gelir mi?', 'Siyasi bir konuya karışmış olmayız değil mi?' gibi kaygılar nedeniyle birçok öğretmen görüşme yapmak istememiştir. Diğer taraftan birçok aile 'Gelecekte çocuğumuzun karşısına bu konu çıkar mı?', 'İşe girmesini engeller mi?' gibi korkularını dile getirerek görüşme konusunda çekincelerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilere ve öğretmenlere yöneltilen sorular ise çalışmanın amacına yönelik bir kontrolden geçirilerek hazırlanmıştır. Sorular ile öğrencilerin hem banal milliyetçilik algıları hem de bu algı doğrultusunda gelişen millet bazlı dost-düşman algıları ölçülmeye çalışılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda söz konusu algılar analiz edilmekle birlikte, bu süreçte müfredat ve öğretmenlerin etkisi de incelenmiştir. Sorular özellikle müfredatta yer alan ifadelere ve görseller üzerine kurgulanmıştır.

Araştırma ve çalışma sürecinde, yapılan görüşmeler neticesinde örneklem genişletme pratiğine ihtiyaç duyulmuştur. Aktif ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde sıklıkla 'bizim dönemimizde,' 'biz ilkokuldayken,' 'bizim zamanımızdaki öğretmenler' vb. söylemler ile karşılaşıldığından, emekli öğretmenler ile de görüşme gereği doğmuştur. Bu nedenle, örneklem genişletilerek emekli ilkokul öğretmenleri de araştırmaya dahil edilmiştir. Nitekim "nitel araştırmalar döngüsel bir süreci takip ettiği

için araştırmanın başında oluşturulan kavramsal ve yöntemsel yapı süreç içerisinde değişikliklere uğrayabilir, araştırmanın yönü değişebilir, yeni problemler ortaya çıkabilir" (Yıldırım ve Şimşek 2005, 46).

Aktif öğretmenlerin yaş ortalaması dikkate alınarak, onların kendi öğrencilik dönemlerinde öğretmenlik yapmış emekli ilkökul öğretmenleri yine rastgele seçilmiş ve araştırmaya dahil edilmiştir. Aktif öğretmenlerin görüşmelerde verdikleri cevaplar doğrultusunda, bir nevi iddialarının karşılığını bulmak amacıyla emekli öğretmenler için yeni mülakat soruları hazırlanmıştır.

Araştırma yöntemi olarak görüşmeler ve yarı yapılandırılmış serbest mülakatlardan yararlanılması dolayısı ile araştırma süresince dil önemli bir analiz birimi olarak rol oynamıştır. "Dil onu kuşatan sosyal dünya ve sosyal dünyanın ideolojileri tarafından sarmalanmış durumdadır" (Ekşi ve Çelik 200, 102). Sarmalanmış durumdaki dil diğer taraftan ise Billig'in tabiri ile "ideoloji ve iktidarın yeniden-üretiminde kilit role sahiptir" (Billig 2008, 788). Bu çalışma ile de toplumsal alan (bir öğrenci için en fazla zaman geçirdiği toplumsal alan olan okullar) ve aktif ideolojiler (müfredat aracılığı ile aşılana [banal] milliyetçilik) ile dilleri sarmalanmış öğrencilerin söylemleri aracılığı ile millet düzeyinde yeniden üretilen dost-düşman algıları araştırılmaktadır.

Diğer taraftan "nitel araştırmaların veri sunumunda, araştırmaya katılanların kelimeleri analizin temel rol oynayıcısı olarak ilişkilendirilmektedir" (Davison 2006, 137). Bu çalışmada da alınan cevaplar, kullanılan kelimeler, kavramlar söylem analizine tabi tutularak dil üzerinden bir sonuca ulaşılması hedeflenmiştir.

Söylem analizine dair farklı tanımlamalar ve uygulamalar mevcuttur. Ancak bu çalışma özelinde söylemin özellikle şu tanımı üzerinden hareket edilmektedir:

"Söylem; dilin kullanımını çalışmaktır ve cümlenin ötesindedir" (Hamilton, Schiffrin ve Tannen 2008, 1). Söylem, "söylenen her türlü şey içinde belli bir sistemlilik içine girebilen ve kendileriyle birlikte düzenli bir iktidar etkisi meydana getirebilen 'ifade'lerin bütünüdür" (Timur 2005, 65). Nitekim bu çalışmada da öğrencilerin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar ve cevaplarda kullandıkları cümlelerin ötesindeki, anlamlı bir sistemlilik içeren cümleler aranmaktadır.

Aynı zamanda söylemin iktidar ile olan ilişkisi de bu çalışmada söylem analizi yönteminin seçilmesinde etkili olmuştur. İktidar söylemi üretmek ile birlikte devamlılığını sağlamaktadır. Bu süreçte kurumlar iktidara yardımcı bir rol üstlenmektedir. Yine "söylemin anlaşılır kılınması da söylemi üreten, çeşitlendiren ve sürekli hale getiren iktidar ve kurumlar aracılığıyla mümkün olmaktadır" (Demir 2013, 61). Bu çalışmada da öğrencilerin söylemleri üzerinde, bir kurum olarak okulun, iktidarın yönlendirdiği müfredatın ve iktidara bağlı çalışan öğretmenlerin etkisini incelenmektedir. Nitekim "kurumların da söylem yoluyla oluştuğu ve söylemsel aktivitelerin bir ürünü olduğu" (Nelson, Thomas B. ve Cynthia 2004) savından hareketle öğrenciler üzerinde en etkili kurum olarak okulların söylem üretimi ile ilişkisi de çalışmanın uyumuna katkı sağlamaktadır.

2.3. Sınırlılık

Bu çalışma kapsamında, öğrencilerin ulus boyutundaki dost-düşman algısının yaratılma süreci; yalnızca öğretmen ve müfredat kavramları özelinde değerlendirilmektedir. Aile, medya ve toplumsal çevre gibi diğer faktörler ise içsel kabul edilmektedir. Çalışmanın sınırı; ilkokul 4. Sınıf öğrencileri, öğretmenler ve ilgili dönemin müfredatı ile sınırlandırılmaktadır.

Öğrenci örnekleme ise yalnızca ilköğretim 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle 4+4+4 sürecinin ilk basamağını tamamlayarak etraflarında gelişen siyasi olayları anlayabilecek bir seviyeye ulaşmış olmaları ve bu olayları yorumlama noktasında zamanlarının çoğunu geçirdikleri öğretmenlerini referans almaları örnekleme sınırlamasında en etkili faktörlerden biri olmuştur. İlköğretim 4. Sınıf öğrencilerine nispeten alt sınıflardaki öğrencilerin yaşları dolayısıyla soyut kavramları algılama noktasında olgunlaşmamış olmaları da önemlidir. İlköğretim düzeyindeki alt sınıflar yaşları dolayısıyla milliyetçilik gibi soyut bir kavramı algılamada zorlanacakları için de böyle bir sınırlamaya gidilmiştir. Nitekim zihinsel imaj yaratma ve bu imajı bir nesne olmadığı zaman geri çağırma becerisi çocuklarda ilköğretim çağında olgunlaşır (Akman 2002).

Aynı zamanda okullar da rastgele seçilmiş olup, demografik ya da sosyo ekonomik herhangi bir kriter dahilinde seçim yapılmamıştır. Nitekim çalışmanın amacı; öğrencilerin dost-düşman algısında okulların özelliklerini analiz etmek değildir. Bu nedenle okullar herhangi bir kriter üzerinden çeşitlendirilmeden araştırma sorusunun asıl değişkenlerine odaklanılmıştır.

Diğer taraftan devlet okulu ve özel okul ayrımına da gidilmemiştir. Nitekim, her iki okulda da T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca belirlenen ders kitabı okutulmaktadır. Aynı zamanda Althusser'in ifadesi ile egemen sınıfın devleti ne kamusal ne de özeldir ve aynı şey DİA'lar için de geçerlidir. DİA'ları gerçekleştiren kurumların özel ya da kamusal olması önemli değildir. Önemli olan işleyiştir (Althusser 2014). Nitekim aynı ders kitabının işlendiği devlet okulu ve özel okullarda, müfredat ve öğretmenlerin işleyişi ve işlevi tamamen aynı göreve/yeniden üretime hizmet etmektedir.

BÖLÜM III

LİTERATÜR TARAMASI

Türkiye'deki Uluslararası İlişkiler literatüründe doğrudan müfredat, düşman algısı ve banal milliyetçilik üçlüsü üzerinden yürütülen çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Özellikle banal milliyetçilik kavramının Türkiye özelinde en az çalışılmış konulardan birisi olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan daha çok Eğitim Bilimleri kapsamında müfredat ve gizli müfredata yönelik kaynaklar literatürde yer almaktadır. Aynı zamanda tezin ana aktörü olan ilkökul çocukları ile farklı değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen birçok çalışma da mevcuttur. Bu alandaki tüm eserlere değinmek yerine, tezin konusu ile alakalı Türkiye ve dünyadaki bazı temel çalışmalara değinmek yeterli olacaktır.

Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay'ın "İlkokul Çocuklarının Parti Tutmasını Belirleyen Etkenler" adlı öncü çalışmalarında, hangi etkenlerin çocukların politik tutumlarını geliştirmede yönlendirici olduğu konusu ele alınmaktadır (Kalaycıoğlu ve Sarıbay 2000). Bu kapsamda ebeveyn, arkadaş çevresi ve cinsiyet faktörleri üzerinden gidilmiştir. Söz konusu eser çocukların, özellikle okul kurumu içerisinde edindikleri arkadaşlarının siyasi görüşleri üzerinde etkili olmasını sunması bakımından önem arz etmektedir. Bu anlamda Althusser de aileyi en etkili DİA'lerden (Devletin İdeolojik Aygıtları) biri olarak değerlendirmektedir. Aile ve okul DİA'sının eşzamanlı olarak işlediği eğitim süreci çocukların siyasi tercihlerinin oluşumunda önemli bir etki yaratmaktadır. Althusser bu süreci; çocuklar için aile aygıtı ve okul aygıtı arasında sıkışılmış ve egemen ideolojinin kafalarına yerleştirildiği yıllar olarak tanımlamaktadır (Althusser 2014, 61). Çalışmada sonuç olarak, ebeveynlerin siyasi tercihleri ile çocuklarının tercihleri arasındaki doğru orantılı ilişki vurgulanmaktadır.

Özellikle çocukların parti tutma alışkanlıkları üzerinde etkili olan ‘baba’ faktörünün altı çizilmektedir. Diğer taraftan en önemli sonuç olarak, çocukların siyasi tercihleri üzerinde özellikle okul kapsamında edindikleri arkadaşlıklarının yadsınamaz etkisine dikkat çekilmektedir.

Rafael Moses’in "Düşman Algısı: Psikolojik Bir Analiz" çalışmasında ise toplulukların bir ihtiyacı olarak gösterilen düşmanın varlığı ve anlamı üzerinde durulmaktadır. Moses'e göre yaratılan düşman tüm kötülüklerin sebebi olarak dikkatleri üzerine çekmekte ve böylece ülke söz konusu düşman aktöre karşı tek bir vücut olmak adına kendi içerisinde daha barışçıl ilişkiler geliştirmektedir. İki düşman grubun üyeleri birbirine tüm kötü özellikleri atfetmeye başlamakta ve tüm bunlar milliyetçi ideoloji tarafından kullanılmaktadır (Moses 2010, 99-108). "Milliyetçilik, yaratılan düşman imgesinin büyütülmesine destek verir ve ders kitapları da bu imgeleri idame ettirmektedir" (Moses 2010, 99-108).

Tercan Yıldırım'ın "Tarih Ders Kitaplarında Öteki Kurgusu: 1930'lu Yıllar Üzerine Değerlendirme" başlıklı çalışmasında iç-dış düşman algısı ve ötekiler üzerinden kimlik edinme konusu ele alınmaktadır. Yıldırım'a göre bireyin kendini tanımlaması için öncelikle ne olduğunu değil, 'ne olmadığını' temel almalıdır ve bunun için de tüm olumsuz değerleri yükleyebileceği bir ötekiye ihtiyaç duymaktadır. Ulus devlet de tarih öğretimi ile toplumsal bellekte yer almasını istediği her türlü olumsuz yargıları, ötekilere dair imgeleri planlı ve programlı bir şekilde öğrencilere aktarmakta ve 'mabul vatandaşlar' hedeflemektedir (Yıldırım 2014).

Süleyman İnan'ın "Türkiye'nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm" adlı çalışmada ise Sosyal Bilgiler ders kitapları üzerinden, özellikle örtük bir şekilde sunulduğu iddia edilen ‘Türkler, asker millettir’

anlayışı irdelenmektedir. Bu çalışmanın önemi, iddia edilen anlayışı örtük müfredat ve söylemler üzerinden incelemesi ve aynı zamanda militarizm ve savaş kavramı üzerinden düşman algısına değinmesidir. İnan'a göre dört bir tarafı düşmanlarla çevrili ve ordusundan başka bir dayanağı olmayan millet söylemi ve bu olguların ders kitaplarına yansınması, öğrencide tehdit-düşman algısı yaratmaktadır (İnan 2013).

Richard J. Bates "Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi" çalışmasında ise okul dev bir toplumsal kontrol aracı olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda okulun, mevcut durumların tanımını çocuklara empoze eden bir kurum olarak ele alınması (Bates 2001) da önem arz etmektedir.

Kemal İnal ise "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi" başlıklı çalışmasında, müfredat ve gizli müfredat kavramlarını, egemen sınıfların ideolojisinin eğitsel alanda yeniden-üretim araçları olarak ele almaktadır (İnal 2006). Diğer taraftan "Eğitim ve İktidar Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler" çalışmasına göre ise eğitim, toplumsal ve siyasal sistemin meşru ve zorunlu saydığı öğeleri yeniden-üreten bir kurum rolü oynamaktadır (İnal 2004).

Mehmet Elban'ın "Tarih Eğitimi ve Vatanseverlik Üzerine Bazı Düşünceler" başlıklı çalışması tarih eğitimi ve vatanseverlik arasındaki ilişkiyi incelenmektedir. Elban'a göre, devlet kontrolünün mutlak olduğu milli eğitimlerin temel amaçlarından biri, genç nesillere vatanseverlik gibi değerlerin kazandırılması ve bu değerlerin diğer milletlere düşmanlık atfedilerek öğretilmesi eleştirilmektedir. Vatanseverlik öğretiminin tarih derslerinde ulusların kendini hep iyi/haklı olarak göstermesine ve başka milletlere karşı düşmanlığa sebep olmasına neden olduğu ifade edilmektedir. Elban aynı zamanda, devlet kimliğini halka aşlamak için Osmanlı döneminden bu yana harita, müzik, tuğra gibi sembolik araçların vatan düşüncesinin gelişimine katkı sağladığını

belirtmektedir (Elban 2015). Ayrıca bu çalışmasında Elban'ın örneklendirdiği araçlar, banal göstergeler olarak ele alınmaktadır.

Yusuf Keskin'in "Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Tarih Programlarına Yönelik Bir Analiz: Politik ve İdeolojik Yaklaşımların Programlara Yansıması" isimli çalışmasında özellikle tarih derslerinde dönemin siyasal ve ideolojik anlayışının yansıtıldığı ve öğrencilere empoze edildiği iddia edilmektedir. Keskin'e göre devletin resmi ideolojisinin yaşatıldığı kurumlar olan okullar, bu ideolojiyi bireye kazandırmak için derslerin öğretim programlarını kullanmaktadır (Keskin 2012). Aynı zamanda Keskin'in bulguları arasında yer alan özellikle 1930'lu yıllarda hazırlanan ortaokul programlarında 'Türklüğün' bir üstünlük ve gurur kaynağı olarak gösterildiği sonucu, bu tezin temel teorisi olan banal milliyetçiliğin varsayımları ile yakından ilişkilidir. Keskin'e benzer olarak Ahmet Şimşek'in "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik" çalışmasında da tarih dersleri, halka ulusal bilinç aşılamanın en önemli aracı olarak görülmektedir (Şimşek 2007).

"Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi" çalışmasında Turgay Öntaş, öğretmenlerin ideolojileri yeniden üretme pratiklerini incelemektedir. Öntaş, yeniden-üretim kavramına özellikle Marx'ın sınıf ve Weber'in statü-kültür üzerinden açıkladığı çatışmacı paradigma içerisinde ele almaktadır. Aynı zamanda eğitimi devletin ideolojik bir aygıtı olarak tanımlaması bakımından Althusser'e de atıfta bulunmaktadır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen mülakatların sonuçları oldukça ilgi çekicidir. Örneğin öğretmenin verdiği bir okuma kitabında haç sembolü olması velilerden tepki çekmiş, din üzerinden yaratılmış düşman algısı ile kitabın mesajı çeliştiği için çocuklarının okumasını istememişlerdir. Çalışmadaki mülakatlarda

banallik gösteren örnekler de mevcuttur. Öğretmen bir öğrencisinin 'Ice Tea' demesine cevaben Türkçe olmayan kelimelerin dili kirleteceğini, bu nedenle kullanılmaması gerektiğini söylerken; diğer taraftan Türkçe dersinden sonra en fazla ders saatinin İngilizceye ayrılmış olması oldukça ilginçtir (Öntaş 2015).

Nazlı Usta, Türkiye'de tarih öğretiminin sorunlarına yönelik hazırladığı çalışmasında, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı çerçevesinde iç ve dış düşman algısını incelemektedir. Usta, "fen bilimlerinden farklı olarak tarih derslerinin politik bir anlam taşıdığını ve sistemin ideolojisini eğitim yoluyla öğrencilere aktarma görevini yürüttüğünü" ifade etmektedir. "Aynı zamanda bu dersler çocukların yaratılmış düşmanlarını tanımaları amacına da hizmet etmektedir. Böylece ders kitaplarında ötekiler karşısında bizler tarihin başlıca konusunu oluşturmaktadır" (Usta 2011, 163-182).

Tezin konusu ile ilişkilendirilebilecek, çocuklar üzerine yapılmış çalışmalara bakacak olursak, Güven Gürkan Öztan'ın "Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası" başlıklı – aynı zamanda kitap haline getirilmiş- doktora tezi, ulus devletin oluşum ve modernleşme sürecinde bir vatandaşlık projesi çerçevesinde çocukların nasıl birer politik özne olarak yeniden kurgulandığı ele almaktadır. Öztan'ın çalışmasında banal milliyetçilik ile özdeşleştirilebilecek bulgular da yer almaktadır. Özellikle, ders kitaplarında askerliğe yapılan vurgunun altı çizilerek bu hizmetin 'emsalsiz' olarak empoze edilmesi (Öztan 2009) durumu, çocukları vatanları uğruna ölebilecek vatandaşlar haline dönüştürmektedir.

Öztan'ın çalışmasından hareketle milliyetçilik konusunda çalışmış en önemli isimlerden biri olan Benedict Anderson'a da değinmek gerekmektedir. Anderson, insanları vatanları uğruna bile bile ölecek kadar fedakâr kılan bir ulusa ait olma

duygusunu “hayali cemaatler”(imagined communities) kavramı ile açıklamaktadır. “Uluslar hayal edilmiş cemaatler, siyasal topluluklardır. Hayal edilmiştir çünkü en küçük milletlerin üyeleri bile diğer üyeleri tanımaz ama yine de her birinin zihninde toplamlarının hayali yaşamaya devam eder. Aynı zamanda millet daima bir yoldaşlık olarak tasarlanır” (Anderson 2007, 15-22). Bu da Öztan’ın da çalışmasında bahsetmiş olduğu; insanların ülkeleri, sınırları uğruna ölmeye razı olmaları durumunu mümkün kılan hayaldir.

Öztan’ın yukarıda bahsi geçen çalışmasını bir kitap incelemesi olarak ele alan Birgül Demirtaş, ulus devlet sisteminin modernleşme ile birlikte ülke sınırları içerisinde yaşayan tebaayı birer vatandaşa dönüştürmeye çalıştığını ve bu anlamda 'çocuk'un eşsiz öneminin keşfedildiğini vurgulamaktadır (Demirtaş 2015).

Özel olarak gizli müfredat konusuna yönelik bazı çalışmalar da mevcuttur. Ancak bu çalışmalar düşman algısı ya da banal milliyetçilik ile bağlantı kurmaksızın gizli müfredatı kavramsal olarak ele almaktadır. Bir önceki bölümde gizli müfredata yönelik kavramsal açıklamalara yer verildiği için bu bölümde birkaç örnek dışında literatürdeki diğer çalışmalara değinilmeyecektir.

Sebahat Şahin’in "How Does a Hidden Curriculum Operate: A Case Study of Routine Practises and Rules In a Fourth Grade Classroom" isimli araştırmasında gizli müfredatın gündelik uygulamalar ve kurallar aracılığı ile nasıl işlediği incelenmektedir. Çalışma daha çok öğretmenlerinin belirlediği kurallar ve normal çerçevesinde edilgenlik kazanan çocukların gündelik pratikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Şahin 2014). Şahin, çalışmasının temelinde yer alan ‘rutin’ kavramını Richard J. Bates’in “Towards a Critical Practice of Educational Administration” çalışmasında yer verdiği düşüncelerine yapılan atıflar ile

tanımlamaktadır. Rahime Çobanoğlu ve Cennet Engin Demir'in "Okullarda Örtük Programın Görünen Kısmı" çalışmasında ise örtük programın eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinden ziyade daha çok mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Çobanoğlu ve Demir Ergin 2014).

Arda Arıkan, "Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak" isimli çalışmasında okulları yalnızca bilgi edinilen yerler olarak değil, aynı zamanda bireylere örtülü değerlerin kazandırıldığı toplumsallaşma mekanizmaları olarak tanımlamaktadır. Gizli müfredat aracılığı ile özellikle toplumsal sınıf ve toplumsal cinsiyet ile ilgili değerlerin çocuklara aktarıldığı, bulgular arasında kaydedilmektedir (Arıkan 2014).

Mahmut Tezcan ise "Gizli Müfredat: Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi" çalışmasından bir toplumsal denetim aracı olarak gördüğü gizli müfredatın kavramsal açıklama ve tanımlarına yer vermektedir (Tezcan 2003).

Diğer taraftan, literatürde milliyetçilik üzerine çok sayıda çalışma bulunmasına karşılık direkt olarak banal milliyetçiliği konu alan çalışma çok azdır. Banal milliyetçiliğin farklı dinamikler ile ilişkisine odaklanmış temel birkaç makaleye bakacak olursak, Handan Kazancı 2012 yılında yayınladığı "Banal Nationalism in the Turkish Press" tezi ile banal milliyetçilik özelinde Türk medyasındaki milliyetçi söylemi analiz etmektedir (Kazancı 2012). Bu çalışmaya benzer olarak Arus Yumul ve Umut Özkırımlı "Reproducing the Nation: Banal Nationalism in The Turkish Press" başlıklı çalışmalarında medyaya, milletliğin gündelik olarak her gün yeniden üretilmesi sürecinde önemli bir rol atfetmektedir (Yumul ve Umut 2000).

Son olarak, Sypros Spyrou'nun çalışmanın ilham kaynağı olarak nitelendirilen "Constructing the Turk as an Enemy: The Complexity of Stereotypes in Children's Everyday Worlds" (Spyrou 2006) makalesinde, 1996-1997 yılları arasında, Kıbrıslı Rum çocukların etnik kimlik inşası üzerinde eğitimin rolüne dikkat çekmektedir. Kıbrıslı Rum çocukların Türklere yönelik dost-düşman algılarının şekillenme süreci daha çok öğretmenler özelinde incelenmektedir.

Türk-Yunan düşmanlığını anlatan ders kitapları ve öğretmenlerinin bu yöndeki söylemlerine maruz kalan Rum öğrencilerin, Türkleri tasavvurlarındaki düşman sınıfına yerleştirerek, negatif ve stereotipik bir inşa sürecine maruz kaldıkları ifade edilmektedir. Çalışmada öğretmenlerin söylemlerinden birkaç örnek de sunulmaktadır. "Onlar bizim atalarımızı katlettiler.", "Türkler kalpsizdir." (Spyrou 2006) gibi söylemler öğrencilerin dost-düşman algısını etkileyen dinamik olarak gösterilmektedir.

Ancak Spyrou'nun çalışmasında müfredata herhangi bir atıfta da bulunulmamaktadır. Müfredat analizine yer verilmediği gibi, araştırma herhangi bir teorik temelde incelenmemektedir. Yalnızca söylemler üzerinden öğrencilerin yalnızca bir millete yönelik dost-düşman algısı incelenmektedir. Diğer taraftan metodoloji konusunda da eksikler mevcuttur. Çalışmada kullanılan araştırma yöntemi, analiz yöntemi, öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneltilen sorular, örneklem seçimi ve sayısı gibi bilgilere yer verilmemektedir.

Bu kapsamda, konu anlamında ilham verici bir özelliğe sahip olan çalışma, bu teze salt bir temel oluşturmuş olup; içerik, metodoloji ve kapsam anlamında zenginleştirilmiş ve genişletilmiştir.

Sonuç olarak, yapılan literatür taraması neticesinde, ilkökul düzeyinde düşman algısının oluşumu ile banal milliyetçilik arasındaki ilişkiye doğrudan değinen bir çalışma bulunamamıştır. Bu sonuç, tezin özgünlüğü konusunda önem arz etmektedir. Nitekim, literatüre katkı sağlanması bakımından, eksikliği tespit edilmiş bir konuda yapılan bu çalışmanın faydalı olması ümit edilmektedir.



BÖLÜM IV

İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE BANAL MİLLİYETÇİLİK VE DOST-DÜŞMAN ALGISININ ÜÇ BOYUTU

Banal milliyetçiliğin uluslararası boyuttaki en önemli yansımaları ülkeler, milletler ve bölgeler arası dost-düşman algısı konusunda kendini göstermektedir. Banal göstergeler aracılığı ile 'öteki'lere yüklenen anlamlar, imajlar ve değerler, uluslar üzerinden üretilen dost ya da düşman algısını da beraberinde getirmektedir. Bir birey için söz konusu algı çevresel ve en basit düzeyi ile aile ortamında başlamaktadır. "Düşmanların varlığı ve onlara karşı dikkatli olunması gerektiği fikri ile yetişen ebeveynler çocuklarına da aynı şeyi öğretmektedir. Henüz içine doğduğu ailede düşman algısı yüklenen çocuk, yaşadığı çevre ile sosyalleştikçe dost-düşman ayrımının temelini oluşturan sevgi ve nefret duygularını daha net bir biçimde ayırt etmeye başlamaktadır" (Moses 2010). Hemen ardından devreye giren okul aygıtı, ulusal eğitim aracılığı ile bu algıyı çevresel boyuttan ulusal boyuta taşımakta ve bu sayede Robert Cox'ın sözünü ettiği uluslararası kolektif imajlar, dost-düşman ayrımı üzerinde (yeniden-)üretilmektedir. "Yeniden-üretim aile ilişkilerinden; dini, siyasi ya da felsefi görüşlere kadar uzanmaktadır" (Onay 2006, 88). Bu süreçte eğitim asıl mesaj, öğrenci en önemli alıcı, ve öğretmenler de gönderici olarak sistemin etkin bir biçimde yürütülmesini sağlamaktadır.

Çalışmanın bu bölümünde, teori bölümünde ele alınan ve tezin temel konusunu teşkil eden kavramlar üzerinden banal milliyetçilik, dost-düşman algısının (yeniden-)üretilmesinde etkin bir biçimde rol oynayan eğitim-öğrenci-öğretmen üçlüsü ve bu üçlü arasındaki döngüsel ilişki değerlendirilecektir. İlk olarak söz konusu üçlünün

eğitim ayağı, m¼fredat incelemesi yolu ile ele alınacaktır. Ardından bu eğitime maruz kalan ¼ğrenciler ¼zerinde y¼r¼t¼len araştırmanın verileri analiz edilecektir. Son olarak ise eğitim ve ¼ğrenci arasındaki somut ilişkiyi sağlayan ve aracı rol¼ ¼stlenen ¼ğretmenlerin bu s¼reçteki pozisyonları incelenecektir.

4.1. Eğitim: M¼fredat İncelemesi

Bu b¼l¼mde, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 26.12.2012 tarihli ve 235 sayılı kurul kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen *İlk¼ğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler* kitabının uluslararası dost-d¼řman algısını (yeniden-)¼retme noktasındaki işlevi incelenecektir. Bu algının (yeniden-)¼retimi ve banal araçlar ile ¼ğrencilere aktarılması konusunda bir devamlılık olup olmadığını izleyebilmek adına, aynı Şekilde Milli Eğitim Bakanlığınca ders kitabı olarak kabul edilen *3. Sınıf Hayat Bilgisi* ve *5. Sınıf Sosyal Bilgiler* kitaplarındaki ilgili b¼l¼mler de değerlendirilecektir.³

Bu b¼l¼mde tezin genel içeriğine uygun olarak, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitabı tercih edilmiştir. Fen Bilimlerine ait ders kitaplarında da Gençliğe Hitabe, T¼rk Bayrağı vb. gibi banal ¼geler yer almasına rağmen, Uluslararası İlişkiler disiplini ile doğrudan ilişkilendirilen dost-d¼řman algısının uluslar/milletler boyutu ancak Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinin içeriğinde bulunmaktadır. Tezin asıl konusu ve ait olduğu disiplin gereği m¼fredatın t¼m¼ndeki kitaplarda yer alan banal g¼stergeler yerine, ilgili içeriğe odaklanmak daha işlevsel g¼r¼lmektedir. Aynı zamanda uluslararası dost-d¼řman algısının toplumsal ve tarihi bir konu olması dolayısı ile de s¼z konusu kitaplar tercih edilmiştir.

³ T¼rkiye Cumhuriyeti'ndeki t¼m okullarda aynı kitap okutulduğu için, m¼fredat ve kitap arasındaki ayırım ortadan kalkmış olup, çalışma kapsamında iki kavram aynı anlama hizmet etmektedir.

Temel araştırma nesnesinin özellikle 4. sınıf ders kitabı olarak seçilmiş olmasındaki amaç ise Türkiye’de 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununda yapılan değişiklikler sonucu 2012-2013 döneminde başlayan, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sisteminin (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı 2012) ilk basamağını tamamlayan, medya dışında henüz çoğunlukla ailenin ve eğitimin ideolojik etkisine maruz kalan öğrencilere, uluslararası ilişkilerdeki banal milliyetçilik ve dost-düşman algısını sunan müfredatın analiz edilmesidir. Ders kitaplarının müfredat kapsamında oluşturulmuş dost-düşman algısına yönelik içerikleri ile birlikte kullanılan fotoğraflar ve *deixis* yolu ile (yeniden-)üretilen banal öğeler analiz edilecektir.

4.1.a. İlköğretim 4. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı:

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 26.12.2012 tarih ve 235 sayılı kurul kararı ile 2013-2014 tarihinden itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen, Bekir Birbiçer tarafından yazılmış, İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı milliyetçi öğeler ile başlamaktadır. İlk sayfada yer alan Türk bayrağı ve İstiklal Marşı öğrenciye daha başlangıçta kim olduğunu hatırlatmaktadır. Ardından Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi ile bir nevi öğrencilere yüklenen sorumluluklar ve görevler sunulmaktadır. Öğrencilere bir Türk genci, Türk öğrencisi olmanın kuralları maddeler halinde sunulmak yerine, Atatürk’ün fotoğrafı ile sembolize edilen bir hitabe ile fark edilmeden yüklenmektedir. Öyle ki her kitabın başlangıcında ve her sınıfın duvarlarında yer alan bu hitabe bir süre sonra unutulmakta, dalgalanmayan kurallar bütününe dönüşmektedir. Nitekim, Billig bu dalgalanmama durumunu, "tiktağı kesilen bir saatin ansızın farkedilmesi" benzetmesi ile ifade etmektedir. "Dalgalanmama rutini beraberinde ‘düşüncesiz’ bir hatırlama fiilini de barındırmaktadır ve başka eylemlerle

bilinçsiz olarak meşgul olunurken farkında olunmadan hatırlama da gerçekleşir"
(Billig 2002, 52-53).

Şekil 4.1. Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi

Gençliğe Hitabe

Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyetini, ilelebet muhafaza ve müdafaa etmektir.

Mevcudiyetinin ve istikbalinin yegâne temeli budur. Bu temel, senin en kıymetli hazinendir. İstikbalde dahi, seni bu hazineden mahrum etmek isteyen dâhilî ve hâricî bedhahların olacaktır. Bir gün, istiklâl ve cumhuriyeti müdafaa mecburiyetine düşersen, vazifeye atılmak için, içinde bulunacağın vaziyetin imkân ve şeraitini düşünmeyeceksin! Bu imkân ve şerait, çok namûsait bir mahiyette tezahür edebilir. İstiklâl ve cumhuriyetine kastedecek düşmanlar, bütün dünyada emsali görülmemiş bir galibiyetin mümessili olabilirler. Cebren ve hile ile aziz vatanın bütün kaleleri zapt edilmiş, bütün tersanelerine girilmiş, bütün orduları dağıtılmış ve memleketin her köşesi bilfiil işgal edilmiş olabilir. Bütün bu şeraitten daha elîm ve daha vahim olmak üzere, memleketin dâhilinde iktidara sahip olanlar gaflet ve dalâlet ve hattâ hıyanet içinde bulunabilirler. Hattâ bu iktidar sahipleri şahsî menfaatlerini, müstevlîlerin siyasi emelleriyle tevhit edebilirler. Millet, fakr u zaruret içinde harap ve bîtap düşmüş olabilir.

Ey Türk istikbalinin evlâdı! İşte, bu ahval ve şerait içinde dahi vazifen, Türk istiklâl ve cumhuriyetini kurtarmaktır. Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur.

Mustafa Kemal Atatürk

Kitabın içeriğine geçilmeden önce son olarak Mustafa Kemal Atatürk'ün fotoğrafı yer almaktadır. Fotoğrafın altında yalnızca Mustafa Kemal Atatürk yazmakta; onu tanıtmaya yönelik herhangi bir unvan ya da açıklama yer almamaktadır. Zaten gündelik hayatın bir parçası haline gelmiş olan bu fotoğrafın artık herkes tarafından bilindiği verili olarak kabul edilmektedir.

Türk bayrağı, İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe ve Atatürk resminin kitap içerisinde yer aldığı sayfalar banal milliyetçilik analizi bakımından çok önemlidir. Tüm bu ögeler, kitabın içeriğine geçilmeden başlangıç mahiyetinde sunulmaktadır. Bir sayfa numarasına dahi sahip olmayan bu ögeler öğrenci ve öğretmenler için bir formalite olarak görülmekte ve üzerinde dahi durulmadan ders içeriği ile ilgili asıl sayfalara geçilmektedir. Böylece hatırlatılan bu ögeler bir yandan da unutturularak dalgalanmayan bir nitelik kazanmaktadır.

İlk ünite “Kendimi Tanıyorum” başlığı ile alt konulara ayrılmaktadır. Bu ünite kapsamında en dikkat çeken husus banal milliyetçiliğin en önemli öğelerinden biri olan *deixis*lere yapılan vurgudur. Ünite altında yer alan konuların hemen hemen hepsinde ‘ben’ ifadesi dikkat çekmektedir. İlk iki konuda (‘Ben Farklıyım’, ‘Ben Kimim’) vurgulanan ‘ben’ ifadesi ve konuların sıralanışı banal milliyetçilik açısından önem arz etmektedir. Halihazırda apaçık görülebilen ‘ben’ ifadesinin ötesinde, ‘Ben Kimim’ konusundan önce ‘Ben Farklıyım’ konusu ile başlanması oldukça dikkat çekicidir. Öğrenciye daha kim olduğunun bilgisi verilmeden önce kim olmadığı bilgisi yüklenmektedir. ‘Ben farklıyım’ın altında fark edilmeyen bir biz-onlar ayrımı saklıdır. Öğrencinin ilk öğrendiği şey ‘onlarla aynı olmadığı’ gerçeğidir. İlk adımını farklı olmak verisi ile atan öğrenci sonraki adımlarında bu farklılığını ötekileştirmeye taşıyacaktır.

‘Ben’ ile başlayan farklı olma süreci bir müddet sonra ‘biz’leşecek ve millet düzeyinde farklı ve üstün bir yerde konumlanmaya zemin hazırlayacaktır. Takip eden konulardan birisi de ‘Farklı Düşüncelere Saygı Duyuyorum’ olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine ‘fark’ vurgusu ile birlikte diğerlerinin yani ‘onların’ farklı düşüncelerde olduğu bilgisi de hatırlatılmaktadır. Farklı düşüncelere saygı duymak kavramı ile banal olarak verilen diğer bir mesaj ise; ‘saygı duymak’ kavramında yatmaktadır. ‘Farklı düşünceleri de araştırıyorum’ ya da ‘farklı düşüncelere de inanabiliriz’ gibi sorgulayıcı başlıklar yerine, farklılığı verili kabul edip bu farklılığa saygı duymak fiilinin vurgulanması önemlidir. Çünkü farklı düşünceler ‘onlara’ aittir ve ‘biz’ onlara sadece saygı duyarız; ‘bizim’ kendi, doğru düşüncelerimiz vardır.

Diğer taraftan farklı düşüncelere saygı duyma, hoşgörülü olma konusunda verilen örnekler hep Mevlana, Mimar Sinan gibi Selçuklu-Osmanlı tarihinden seçilmiş isimler üzerinden örneklendirilmektedir (Birbiçer 2015). Bu konuda verilen örnekler içerisinde farklı milletlerden figürler yoktur. Öğrencilere iletilen tüm fikirler, ‘biz’ üzerinden hareket eder. Her zaman etken olan ‘biz,’ saygı duyarız, hoşgörülüydür. Öte yandan, 'onlar' edilgendir, onlara saygı duyulur, onlar hoş görülürler.

Uluslararası dost-düşman algısı ile ilgili asıl bölüm ise “Geçmişimi Öğreniyorum” başlıklı ikinci üniteye yer almaktadır. Bu ünite çalışmamızın neredeyse tüm bileşenlerine atıfta bulunmaktadır. Ünite ‘Aile Tarihimi Araştırıyorum’ konusu ile başlar. Toplumun temel yapıtaşı olan aileden başlanır ve buradan millet olgusuna geçilir. Burada yapılan aile vurgusu, Louis Althusser’in aileyi en temel *DİA*’lardan biri olarak gördüğü varsayımını destekler niteliktedir. Önceki bölümlerde tartışıldığı gibi Althusser, aileyi *DİA*’lardan biri olarak tanımlamaktadır. Nitekim, Althusser’e göre, "kapitalist toplum oluşumlarında kiliselerin yanı sıra aile *DİA*’sı da çok önemli rol

oynamaktadır. Çocuğun etkiye en açık olduğu çağlarda, devletin aile aygıtı ve okul aygıtı egemen ideolojiyi çocukların kafasına yerleştirmektedir" (Althusser 2014, 57-162).

'Aile Tarihimi Araştırıyorum' konusunu, 'Bizim Kültürümüz' başlıklı konu takip etmektedir. Bu bölüm ile 'ben'den 'biz'e geçiş başlamaktadır. Daha önce hiçbir ünite ve konuda 'biz'in kim olduğu tanımlanmasa da herhangi bir bilgi verilmesine ihtiyaç duyulmadan, verili kabul edilen 'biz'in kültürü ele alınmaktadır. (Burada bahsi geçen kültür kavramı Thomas Eliot'un tanımı ile; "bir bütün olarak toplumun mahsulüdür; toplumu toplum yapan şeydir" (Eliot 2010, 22).) Daha da önemlisi, bir sonraki konunun başlığı 'Milli Mücadelemiz'dir. Daha 'biz'in kim olduğunu, kültürünü öğrenmeye çalışan öğrenci tarihi bir mücadeleyi bir anda, tek bir başlık/cümle ile sahiplenmektedir. Henüz 4. sınıfta olan bir öğrenciden hiç bilmediği, birebir tecrübe etmediği bir mücadeleyi 'bizim mücadelemiz' başlığı altında sahiplenmesi beklenmektedir. Banal milliyetçilik öylesine sessiz işlemektedir ki, 'ben' ve 'biz'lere sürekli olarak maruz kalan öğrenci, kendini bir anda bir mücadele içerisinde bulmaktadır. Oysaki kitabın ilerleyen bölümlerinde yer alan 'Hayat Serüvenim ve Ailem' başlıklı bölümde 4. sınıfa kadarki geçmişini anlatan bir çocuğun hikayesinde milli mücadeleye dair hiçbir anı yer almamaktadır. Öğrenci için kendini tanımlamada, geçmişini anlatmada o ana dek önemli bir yere sahip olmayan milli mücadele kavramı bir anda en önemli merkeze yerleştirilerek sahiplendirilmektedir.

Bu genel bakışın ardından, içeriğin/müfredatın detaylı incelemesine geçilecek olursa; ilk olarak 'Ben Kimim' konusunda yer alan kimlik kartlarının/nüfus cüzdanlarının anlatımı bu çalışma açısından önem arz etmektedir. Nitekim, kimlik kartları bir bireyin hangi millete mensup olduğuna dair birer göstergedir. "Cumhuriyetin kuruluşundan

sonra, Osmanlı siyaseti çerçevesinde farklı etnik ve dini grupları birarada tutan ortak bağ olarak kabul edilen İslam'ın yerine Türk milletinin yeni birleştiricisi olarak Türk milliyetçiliği teşvik edilmiş ve bu girişim nüfus cüzdanlarına da yansımıştır" (Esen ve Levent 2008, 583). İncelenen ders kitabında nüfus cüzdanı tanımı yapılırken, "nüfus cüzdanı, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan ailelerin çocuklarına doğumdan sonra verilir" (Birbiçer 2015, 16) ifadesi kullanılmaktadır. Oysa bu tanım Türkiye Cumhuriyeti nüfus cüzdanının tanımıdır. Sadece Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları üzerinden genel bir tanım yapılması, diğer milletlerden olan vatandaşların böyle bir belgeye sahip olmadıkları anlamına yol açabilmektedir. Anlatı sadece 'biz' üzerinden şekillendirilmektedir.

Nüfus cüzdanının tanıtıldığı bölümde daha ilk cümle olarak "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olduğumuzu gösterir" (Birbiçer 2015, 18) yazılmakta, "bir bireyin kayıtlı olduğu ülkeye vatandaşlığını gösterir" şeklinde objektif tanımlamalar kullanılmamaktadır. Bu tip konular milletliğin hatırlatılması için bir fırsattır. Her seferinde Türkiye Cumhuriyeti üzerinden gidilerek öğrenciye kim olduğu ve olmadığı sürekli olarak hatırlatılır. Nitekim ilerleyen bölümlerdeki "her vatandaşın 11 rakamdan oluşan kendisine ait bir T.C. kimlik numarası vardır" (Birbiçer 2015, 18) ifadesinde olduğu gibi milleti vurgulama fırsatı değerlendirilmektedir.

Ders kitabında nüfus cüzdanı tanıtılırken ad, soyadı, anne-baba adı, doğum yeri ve tarihinin olduğu bölüme 'bireyi tanımlayan bilgiler' (Birbiçer 2015, 18) adı verilmektedir. Burada dikkat çeken bireyi tanımlayan bilgiler arasında ait olduğu vatandaşlık bilgisinin yer almamasıdır. Nüfus cüzdanının her köşesinde ve tanıtımının neredeyse her cümlesinde kullanılan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığına, bireyi

tanımlayan bölümde yer verilmeyerek banal milliyetçiliğin unutturma işlevi de başarı ile yerine getirilmektedir.

Diğer taraftan kitapta birden çok kimlik belgesinin olduğu ifade edilmektedir. Kimlik belgesi olarak tanıtılan diğer belgeler aslında gerçekten bir kimlik kazandırma görevi yürütmemektedir. Örneğin hiç kimse kendisini tanıtırken ‘ben TOBB ETÜ Kütüphanesi üyesiyim’ vb. ifadeler kullanmamaktadır. Okul DİA’sının en etkili aracı olarak işleyen müfredat, ‘Türk milleti, Türk bayrağı, Türkiye Cumhuriyeti vb.’ kavramlar ile öğrencilere mensup oldukları milleti hatırlatmakta ve kimliklerini bu millet üzerinden inşa etmeleri gerektiğini fısıldamaktadır. Böylece öğrenciler kendilerini bir kütüphane üyesi olmak yerine T.C. vatandaşı olarak tanıtmının normalliğine alışmaktadır.

Ders kitabında yer alan metinlerden bir diğeri ise ‘adını tarihe yazdıran başarılı insanlarımız’ (Birbiçer 2015, 15)ın ele alındığı metindir. Öncelikle, insanlarımız vurgusu gözden kaçırılmamalıdır. Başarılı insanlarımızın anlatıldığı bu bölümde söz konusu başarı için kabul edilen kıstaslar dikkat çekicidir. Oktay Sinanoğlu, Hidayet Türkoğlu gibi isimlerin örnek olarak verildiği metinde ortak başarı kıstası, söz konusu isimlerin (farklı alanlarda da olsa) uluslararası bir etki yaratmalarındır. Diğer uluslar yani ‘ötekiler’ içerisinde sivrilme başarı için önemli olan kriterdir. Diğer taraftan başarılı insanlarımız içerisinde gösterilen İlber Ortaylı’nın Almanca, Fransızca ve Rusça gibi ‘yabancı’ dilleri konuşabilmesi önemli bir başarı olarak metin içerisinde yansıtılmaktadır. ‘Ötekiler’in dilini bilmek hatta ve hatta ileriki bölümlerde ‘düşman’ olarak nitelendirilecek olan milletlerin dilini bilmek bu bölümde bir başarı göstergesi olarak sunulmaktadır. Nitelim, "Türk milliyetçiliği bir Aydınlanma zihniyetinin yanı sıra Romantizm de içermektedir. Bu ikilem içerisinde vatansever bir Türk Batı ile

Doğu arasındaki dengeyi sağlamaya çalışmalıdır ve bu gereklilik Türkiye'deki eğitim sistemine sıklıkla tekrarlanmaktadır" (Kadıoğlu 1996, 177-191).

İlerleyen sayfalarda 'Atatürk'ün Kişilik Özellikleri' başlıklı bir metin yer almaktadır. Metnin üstünde ise "Mustafa Kemal'in kişilik özelliklerini ve ileri görüşlülüğünü anlatan metni okuyarak onun kişilik özellikleri hakkındaki düşüncelerinizi söyleyiniz" (Birbiçer 2015, 17) sorusu öğrencilere yöneltilmektedir. Ancak, zaten yönergede 'ileri görüşlü' nitelendirmesi kullanılmaktadır; yani metin zaten öğrencinin düşüncesini en başta şekillendirmektedir. Düşünülmesi istenilen düşünceler öğrenciye verilmekte, sonra da öğrencilerin kendi düşüncesiymiş gibi söylemeleri beklenmektedir. Böylece yeniden-üretilmesi istenen düşünce iki defa söylenerek pekiştirilmektedir.

Metnin devamında Atatürk'ü tanıtırken, "Türk milletinin temel özelliklerini yansıtan bir Türk büyüğü" ifadesi kullanılmakta ardında "öğretici, ileri görüşlü, açık sözlü..." gibi sıfatlar ile Atatürk'ün özelliklerini sıralamaktadır. (Birbiçer 2015, 17) Bu noktada devreye giren banal öğeler, öğrencilere bunlar Türk milletinin temel özellikleri ve siz de böyle olmalısınız fikrini aşlamaktadır. Öğrencilere 'açık sözlü olun, ileri görüşlü davranın' demek yerine, daha örtülü ve hafif bir yol kullanılmaktadır.

Özellikle 'Türk' vurgulaması kitabın birçok bölümünde dikkat çekmektedir. Süleymaniye Camisi'nin inşasını anlatan 'Eğri Minare' hikayesinde, "herkes bu Türk mucizesini seyrediyordu" ifadesiyle, bu minarenin sadece bir mucize olmasının ötesinde bir Türk mucizesi olmasının önemli olduğu ifade edilmektedir.

Kitabın farklı bölümlerinde, farklı şekillerde öğrencilere değerler, anlamlar ve imajlar da aşılanmaktadır. Örneğin, bir metinde "dedem askerlik görevini Konya'da yapmış" (Birbiçer 2015, 38) cümlesi kullanılmaktadır. Çok basit bir cümle gibi görülen bu

ifadede aslında Türkiye'de askerliğin bir görev olduğu anlamı gizlenmektedir. Metnin devamında dedeye armağan edilen bir kılıçtan söz edilmektedir: “Kılıcı hediye eden asker şehit olunca kılıcın manevi değeri de artmıştır” (Birbiçer 2015, 31) cümlesi ile Türkiye toplumu için şehitliğin manevi değeri vurgulanmaktadır. “Sıla akşam yemeğini yedi, ödevini yaptı. Çantasını yerleştirdi. Birazdan televizyonda sevdiği tarihi dizi başlayacaktı” (Birbiçer 2015, 30) cümlelerinde vurgulanan dizinin tarihi olması bir tesadüf değildir. Başka bir metinde yer alan “yurdumuzu savunmak için ölümü göze almış yiğitler” (Birbiçer 2015, 49) ifadesi de hem yurdu ölümü göze almaya geçecek bir anlama taşırken hem de bu davranışı gösterenlerin yiğit olma pozitif değerini taşıyacağını söylemektedir.

Kitapta, bu vurgulamalara ek olarak, örtülü biçimde verilen unutmaya içerisinde hatırlatılan kavramlar da sıklıkla görülmektedir. Örneğin, hiçbir yerde 'Türk Milli Mücadelesi' gibi bir kavram yer almamaktadır. Sadece milli mücadele kavramı, içerisinde Türklere ait olma anlamını da taşımaktadır. Yine benzer biçimde tarihte önemli bir yer tutan Şerife Bacı hikâyesinde sıklıkla kullanılan ‘kadınlarımız’ (Birbiçer 2015, 39) kelimesi aslında Türk kadınlarını ifade etmek için kullanılmaktadır.

Kelimeler dışında renkler dahi millet olmayı hatırlatma amaçlı kullanılabilir. Nitekim kitapta kırmızı ve beyaz renklere sıklıkla yer verilmektedir. Örneğin, milli kültürden örnekler sunulan bölümde Nevruz Bayramı ile ilgili görseldeki pankartın kırmızı beyaz renkte seçilmiş olması Türklüğü hatırlatan ve Nevruz Bayramı'nı Türkiye tarihine ait gösteren bir unsurdur. Yine yağlı güreşi anlatan bir görselin arka planında kırmızı beyaz Türk bayrağı fark edilmeden dalgalanmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen bölümler ders kitabı, müfredat ve içeriğin daha çok banal milliyetçilik ile ilişkisine yöneliktir. Aşağıda, uluslararası dost-düşman algısına yönelik bölümler incelenecektir.

Kitapta, uluslararası dost-düşman algısı öncelikle milli mücadele üzerinden yeniden üretilmektedir. Milli mücadele, ‘yurdumuzdan düşmanların atılması’na yönelik olarak yapılan bir mücadele olarak tanımlanmaktadır. Bu mücadele çerçevesinde Türk halkı sürekli olarak yüceltilirken, ‘düşman’ olarak nitelendirilen diğer milletler ötekileştirilmektedir. Hâlihazırda konu ile ilgili tüm başlıklarda ve içerikte kullanılan ‘yurdumuz, vatanımız’ gibi kavramlar ‘biz’ ve ‘onlar’ yani kimlik temelli ‘düşmanlar’ algısı yaratmak için tek başına dahi yeterli olabilecek güçteki banal öğelerdir.

Söz konusu ötekileştirme ile ‘düşman’a atfedilenlere karşılık, ‘biz,’ pozitif anlam yüklenmektedir. Örneğin, kitapta milli mücadele ile ilgili metinlerde “Türk topçularının isabetli atışları, Türk milletinin cesareti ve azmi, Türk milletinin yenilmez azmi, vatansever Türk subayları” (Birbiçer 2015, 42-51) gibi ifadeler ile hem öğrencilere millet olma pratiği hatırlatılmakta hem de öğrencilerin mensubu oldukları kabul edilen millet yüceltilmektedir. Diğer taraftan kitapta yer alan “Çanakkale, İtilaf devletlerinin Çanakkale Boğazı’ndan zorla geçmek istedikleri için başlamıştır” (Birbiçer 2015, 42) ifadesi, Türk milletinin karşısına konuşturulan potansiyel düşmanları ifade etmektedir. Buna göre, savaşın başlamasında Türk milleti değil, ‘düşman’ devletler - ötekiler - sorumludur. Bu da Türk milletinin savaşa dahil oluşunu meşrulaştırır. Nitekim kitapta, Türklerin savaşa dahil olması durumu sürekli olarak haklı bir dayanağa bağlanmaktadır. Vatan ve millet kavramlarının önemi temelinde hareket edilerek, “vatanımız elimizden alınmak isteniyordu, yurdumuz işgal altındaydı” (Birbiçer 2015, 42-50) gibi ifadeler ile savaşın 'haklı' gerekçesi de

öğrencilere aktarılmaktadır. Bu süreçte Türk milleti yüceltmeye devam edilmektedir. Savaşı anlatan metinlerde sıklıkla “Türkler bu duruma razı olamazdı” (Birbiçer 2015, 42) ifadesine yer verilerek, Türk milletinin ne kadar onurlu ve bağımsızlığına düşkün bir millet olduğu, ‘öteki’lerin Türkleri bu duruma düşürdüğü mesajı öğrencilere sunulmaktadır.

Metnin başka bir yerinde “I. Dünya Savaşı Türk milletini her yönden olumsuz etkiledi” (Birbiçer 2015, 42) ifadesi kullanılmaktadır. Buna göre, Türk milleti savaştan olumsuz etkilenmiştir, ancak buradaki anlam dost-düşman algısı yaratmak bakımından önemlidir. Nitekim savaştan olumsuz etkilenen millet sadece Türkler değildir. Diğer milletlerin bahsinin geçmemesi aslında bir nevi Türklerin olumsuz etkilenişinden ‘onlar’ın suçlu görülmesinden kaynaklanmaktadır. Örneğin, ‘Yurdumuzun İşgal Edilmesi’ başlığı altında “I. Dünya Savaşı’nda yanında yer aldığımız devletler savaşı kaybettiği için anlaşma imzalamak zorunda kaldık” (Birbiçer 2015, 43) cümlesi yine öteki devletleri/toplumları suçlama fikrini içermektedir. Aslında 'biz Türkler' çok güçlü ve başarılıyızdır; ancak, savaş, ‘onlar’ yüzünden kaybedilmiştir.

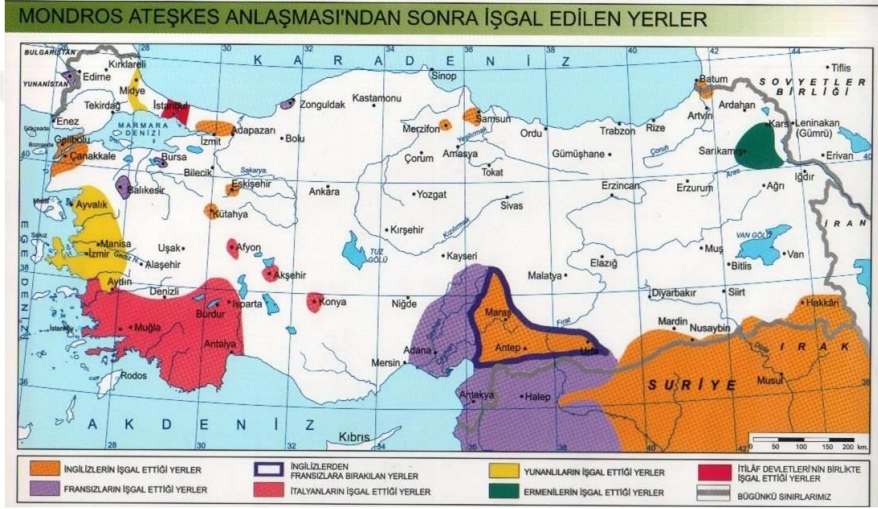
Milli mücadele ile millet olmanın hatırlatılmasının yanı sıra millet-imizin değeri üzerine de sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk’ün sözleri ile desteklenerek, vatan, uğruna ölünecek kadar fedakârlık gerektiren, değerli bir toprak parçası biçiminde sunulmaktadır. Nitekim kitapta da yer verilen, Çanakkale cephesindeki mücadeleye kazınan ‘ben size taarruzu değil ölmeyi emrediyorum’ sözü, hem vatan uğruna beklenen fedakârlığı anlatmakta hem de Atatürk (ben) ile Türk milleti (siz) arasındaki bağı vurgulamaktadır.

Uluslararası dost-düşman algısı ‘Yurdumuzun İşgal Edilmesi’ başlığı altında açık olarak yeniden-üretilmektedir. Başlık tek başına dahi bir işgalden söz ederek düşman-

ımızın varlığını belirtmektedir. Nitekim söz konusu başlık altında yer alan metinlerde İngiliz, Fransız, İtalyan, Yunan ve Ermeniler, düşmanlar, yurdu işgal eden milletler olarak tanıtılmakta ve Türkiye haritası söz konusu düşmanların coğrafi dağılımına göre resmedilerek öğrencilere aktarılmaktadır. Sürekli olarak ‘İzmir’i işgal eden Yunanlar, Türklere saldıran Rumlar’ (Birbiçer 2015, 44-45) gibi ifadeler ile milletler üzerinden dost-düşman ilişkisi yaratılmaktadır.

Harita 4.1. Mondros Ateşkes Anlaşması Sonrası Türkiye Haritası

Mondros Ateşkes Anlaşması'nın Uygulanışı ve İşgalleri



Dikkat çeken bir başka husus ise dost-düşman algısı yeniden-üretilirken, milletler üzerinden hareket edilmesidir. Kitapta yurdu-muzu işgal edenler, İngiltere ya da Fransa devleti değil İngilizler, Fransızlar (İngiliz halkı, Fransız halkı vb.) olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle çalışmanın temelini oluşturan banal milliyetçilik ile tam bir örtüşme gözlenmektedir.

Dost-düşman algısı yaratılması konusunda *deixis*lere ve duygusal kavramlara oldukça fazla başvurulmaktadır. Kitapta çok fazla “yurdu-muz işgal edildi, yurdu-muz parçalandı, vatan-ımız el-imizden alınmak istendi” gibi ifadeler yer verilmektedir. Tüm bunların ‘öteki’ milletler tarafından yapıldığı düşünülürse dost-düşman algısı yaratma konusundaki işlevleri de kaçınılmaz bir gerçek olmaktadır.

4.1.b.İlköğretim 3. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı:

Uluslar üzerinden yürütülen banal milliyetçilik ve dost-düşman algısının, devam eden/süreklilik sahibi bir model üzerinden gidip gitmediğini değerlendirmek adına, yine aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen *3. Sınıf Hayat Bilgisi* kitabı da incelenmiştir. 4. sınıfa göre bazı farklılıklar içerse de söz konusu kitap, banal öğelere ve dost-düşman algısı (yeniden-)üretmeye yönelik söylemlere sıkça yer verilmektedir.

Ünite başlıkları bakımından *4. Sınıf Sosyal Bilgiler* kitabı ile çok benzer bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. “Ne Kadar Farklıyız?”, “Saygı Duyarım” gibi üniteler hemen hemen 4. sınıf ile aynı mesajları içermektedir. Ancak temel fark, *3. Sınıf Hayat Bilgisi* kitabının daha kişisel düzeyde hazırlanmış olmasıdır. Örneğin, farklılıklar milletler üzerinden değil de arkadaşlar üzerinden öğretilmektedir. Benzer şekilde başkalarına saygı duyma fikri yine yakın çevre üzerinden anlatılmaktadır.

4. sınıf ders kitabı içeriğine benzer olarak, “Özel Günler” ünitesi altında yine yalnızca Türk kültürüne özgü milli değerler üzerinden gidilmektedir. Kurban Bayramı, kına, sünnet gibi örnekler özel günler olarak işlenmekte, farklı milletlerin, dinlerin veya mezheplerin özel günlerine yönelik bir içeriğe rastlanmamaktadır.

“Milli Bayramlar” ünitesinde ise 19 Mayıs, 23 Nisan ve 29 Ekim’de kutlanan bayramlar anlatılmaktadır. Söz konusu anlatıda kullanılan resimlerde Türk bayrağı en dikkat çeken öğe olarak kullanılmaktadır. Nitekim kitabın genelinde kırmızı ve beyaz renk ile birlikte, Türk bayrağı sıkça kullanılmaktadır.

Kitapta dost-düşman algısı daha örtülü bir biçimde sunulmaktadır. 4. sınıf ders kitabındaki gibi direkt olarak İngiliz, Fransız vb. gibi isimleri belirtip bir düşmanı

işaret etmek yerine, “ülkemizi düşmanlar işgal etti, Atatürk düşmanları yendi” (Oyanık 2015) gibi genel ifadeler tercih edilmektedir. Bu çalışmada 4. sınıf öğrencilerinin ve ders kitabını temel alınma nedeni de budur. Nitekim, dost ve düşmanın açıkça tanımlandığı ve yaş bakımından öğrencilerin bir milleti düşman olarak idrak edebileceği ilk dönem 4. sınıf olarak kabul edilebilmektedir.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde “Bayrağım” başlıklı bir ünite yer almaktadır. Türk bayrağı temelli anlatılan bu bölümde farklı 3 ülkenin (Azerbaycan, Tunus, Cezayir) bayrağına da yer verilmektedir (Oyanık 2015). Ancak burada dikkat çeken nokta, bu üç bayrağın da Türk bayrağına benzer olarak hilal ve yıldız içermesidir. Diğer taraftan, bir sonraki eğitim yılında düşman olarak öğretilecek (İngiliz, Fransız, Ermeni vb.) milletlerin bayrağına yer verilmemiş olması tesadüf değildir.

Şekil 4.2. Tunus, Cezayir ve Azerbaycan Bayrakları



Tunus Bayrağı



Cezayir Bayrağı



Azerbaycan Bayrağı

“Ana Vatan” adlı ünite, 4. sınıf kitabında da görülen, vatana pozitif bir değer atfedilme özelliği tekrarlanmaktadır. Nitekim konunun ilerleyen sayfalarında çocuklara çalışma sorusu olarak “Eviniz sizin yuvanızdır. Ülkenizi de yuvanız olarak görüyor musunuz?” (Oyanık 2015, 83) diye sorulmaktadır. Burada asıl istenilen ‘evet’ cevabının verilmesinden öte, bu şekilde düşünceleri gerektiğini soru üzerinden öğrencilere empoze etmektir. Zaten daha başlıkta vatan, annelik ile eşdeğer tutulmaktadır.

Genel olarak daha çok banal göstergelere yer verilen kitapta, örtülü bir biçimde dost-düşman algısı da yeniden-üretilmekte; öğrencilere bir yıl sonrası için gerekli zemin hazırlanmaktadır.

4.1.c.İlköğretim 5. Sınıf ve Banal Milliyetçilik / Dost-Düşman Algısı:

Bu çalışma kapsamında temel olarak 4. sınıfın seçilmiş olmasının nedenlerinden birisi de ilköğretim seviyesini tamamlayarak 5. sınıfa geçen öğrencilerin artık farklı etkilere daha da açık duruma gelmeleridir. İlköğretimden itibaren öğrencilerin algılarında gazeteler, haberler, arkadaş çevresi vb. de daha anlamlı hale gelmektedir. Hâlihazırda algıları şekillendirilmiş öğrenciler, artık bir üst aşamaya geçmekte ve farklı algılamalara, farklı yeniden-üretimlere maruz kalmaktadır. Nitekim 5. sınıf ders kitabında doğrudan/aracısız milliyetçi öğeler daha dikkat çekici biçimde kullanılmaktadır.

5. *Sınıf Sosyal Bilgiler* kitabının içeriğinde, yine 3. ve 4. sınıf ders kitaplarında yer verilen banal öğelere sıklıkla rastlanmaktadır. Ancak, dost-düşman algısına yönelik konuların bu kitapta azaldığı görülmektedir. Bir öteki ya da düşman algısı yaratmak yerine Türklük vurgusu oldukça artırılmış bulunmaktadır. Nitekim ilgili ünitelerde düşman kelimesi yalnızca 1 kere kullanılırken; Türk ve Türk'ten türemiş 405 kelime yer almaktadır.

Türklük vurgusu o kadar ileri safhalara görülmektedir ki, Latin alfabesine geçilmesini anlatan bir metinde dahi "Atatürk yazı tahtasının başına geçerek halkına Türk harflerini öğretti" (Özensoy 2014) ifadesi ile Latin harflerine Türk niteliği kazandırılmaktadır. Tek bir bölümde geçen düşman kelimesi ile birlikte, anlatım tarzındaki değişim de dikkat çekmektedir. Önceki kitaplarda milletler üzerinden

yürütülen dost-düşman algısı, bu kitapta devletler üzerinden anlatılmaktadır. "Vatanımıza göz dikmiş devletler, hem devletimizi hem de milletimizi yok etmeye çalışıyorlardı" (Özensoy 2014) ifadesi ile düşman niteliği devletlere yüklenmektedir. Diğer taraftan özellikle 4. ders kitabında sıklıkla atıfta bulunulan İngiliz, Fransız, Ermeni vb. ile olan herhangi düşmanca bir ilişkiden söz edilmemektedir.

Diğer taraftan, önceki kitaplarda özellikle Milli Mücadele ile ilgili bölümlerde düşman olarak gösterilen bazı milletlerin bu kitapta dost kategorisinde değerlendirilmeleri dikkat çekmektedir. Örneğin, 'Dostluk Köprüsü Turizm' başlıklı konuda, 'Antalya halk oyunları ekibi ile halay çeken İngiliz gençlerin' fotoğrafı kullanılarak, İngilizler dost millet olarak lanse edilmektedir. Yine benzer şekilde, dostluk örneği olarak 4 Şubat 2010 tarihli bir gazete haberinin metnine yer verilerek 'Kıskandıran Dostluk' manşeti ile Yunanlılar dost olarak tanıtılmaktadır' (Özensoy 2014). Yunanistan Simi Adası Belediyesi'nin Muğla'nın tanıtımını yapan bir kitapçık hazırlaması ve bu kitapçıkta Türkçe metinler ile Türk bayrağına yer vermesi, 4. Sınıfta düşman olarak gösterilen Yunanlıları bir anda dost kategorisine dahil etmektedir. Tüm bu süreç banal bir şekilde işlediği için öğrenciler Yunanlılar dost mu düşman mı ikilemine dahi düşmemekte; önlerine sunulan bilgiyi bilinçsizce kabul etmektedir.

Kitap içeriğinde banal milliyetçilik anlamında yine *deixis*ler önemli rol oynamaktadır. Özellikle ünite isimlerinde (Güzel Ülke-mizi Tanıyalım, Özel Günleri-miz, Ülke-mizin Zenginlikleri, Doğal Güzellikler-imiz) 'biz' vurgusuna başvurulmaktadır.

Aynı zamanda önceki kitaplardan farklı olarak, banal milliyetçiliğin hatırlatma işlevine daha sıklıkla rastlanmaktadır. Kadınlarımız yerine Türk kadınları, ekonomi yerine milli ekonomi, Türk dili, milli kültür vb. gibi hatırlatıcı sıfatlara daha çok yer verilmektedir. Diğer taraftan Michael Billig'in varsayımları ile direkt olarak örtüşecek

şekilde ‘Bağımsızlığın Sembolleri’ konusunda ulusal paralar, bayrak, marş ve dil temel semboller olarak gösterilmektedir (Özensoy 2014). Yine Türk bayrağı, Türkçe, İstiklal Marşı gibi vurgulamalar ile millet olunduğunun hatırlatılması görevi icra edilmektedir.

Söz konusu bölümde Türk bayrağı bir bağımsızlık sembolü olarak gösterildikten sonra, “beyaz ay yıldızlı, al bayrağımız ülkemizin bağımsızlığının ve egemenliğinin sembollerinden biridir” (Özensoy 2014, 160) ifadesi ile tekrar vurgulama ve hatırlatılma yapılmaktadır. Şüphesiz, öğrenciler 5. sınıfa gelene kadar bayrağın nasıl, ne renk olduğunu öğrenmiş durumdadır. Ancak burada istenilen, gündelik hayatta dalgalandırılmayan bayrağın öğrencilere tekrar hatırlatılmasıdır.

Kitap genel anlamda banal göstergelerin de aracılığı ile ait olunan milleti hatırlatmakta ve yüceltmektedir.

4.2. Öğrenci: İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Araştırma

Bu bölümde, bir önceki müfredat incelemesi kısmında ulaşılan bulguların pratikteki yansımalarını ölçmek amacı ile öğrenciler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış serbest mülakatların cevapları analiz edilecektir. Söz konusu mülakatlar ile öğrencilerin uluslar temelinde bir dost-düşman algısına sahip olup olmadığını araştırmakla birlikte bu algının *yeniden-üretimi* noktasında *banal milliyetçiliğin* etkilerinin ölçülmesi de amaçlanmaktadır.

Mülakatlar, Ankara'nın iki farklı bölgesinden rastgele seçilmiş iki ilköğretim okulundan, yine rastgele seçilen toplam yirmi öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her bir öğrenciye aynı on soru sözlü olarak sorulmuş ve cevaplar üçüncü kişiler ile paylaşılmamak üzere not edilmiştir. Mülakat soruları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji

Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı alındıktan sonra öğrencilere yöneltilmiştir. Cevaplar hiçbir şekilde elektronik ortamda kayda alınmamış; öğrencilerin ismine yer verilmeksizin yalnızca not edilmiştir. Mülakata katılım tamamen gönüllük esasına dayandırılarak; öğrencilerin kendileri ve ailelerinden rızalarını beyan eden izin belgeleri alınmıştır. Okul seçimlerinde demografik, siyasi (oy verme trendleri, bir siyasi partiye yatkınlık, vb.) veya ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmamıştır. Nitekim bu çalışma ile amaçlanan okulların farklılıkları üzerinden bir hipotez oluşturmak olmayıp ilköğretim son sınıf öğrencilerinin algılarını belirli kavramlar üzerinden incelemektir. Okulların farklılıkları üzerinden bir ayrıma gitmek apayrı bir tez konusu olacaktır.

4.2.a. Yarı Yapılandırılmış Serbest Mülakat Soruları Ve Analizi

- 1- Milli mücadele deyince ne anlıyorsunuz?
- 2- Kurtuluş Savaşı kimden kurtulmak için yapıldı?
- 3- Bu resim İzmir'in eski zamanlarından bir resim. Sizce burada ne olmuş, kim bu hale getirmiş olabilir?



- 4- Sizce bugün hala düşmanlarımız var mı?
- 5- Peki (Öğrencinin dost-düşman olarak nitelendirdiği millet üzerinden sorulacaktır.) milletin de milli mücadelesi olabilir mi?
- 6- Bayrağımızın şekline siz karar verseydiniz nasıl yapardınız, hangi renkleri, şekilleri kullanırdınız?
- 7- Kimlik belgenizde hangi bilgiler var? Peki kimliğinizin üzerinde hiç resim var mı?
- 8- Aşağıdaki yabancı dillerden hangilerini öğrenmek istersiniz? Hangilerini öğrenmek istemezsiniz? Neden?
*İngilizce * Fransızca * Ermenice *İtalyanca *Yunanca
- 9- 23 Nisan'da ne yaparsınız? Peki, Bir milletinden olan bir çocuk da (Öğrencinin dost-düşman olarak nitelendirdiği millet üzerinden sorulacaktır.) 23 Nisan'ı kutlayabilir mi?
- 10- 29 Ekim ve 19 Mayıs'ta neyi kutluyoruz?
- 11- ülkesinde(Öğrencinin dost-düşman olarak nitelendirdiği ülke üzerinden sorulacaktır.) yaşayana ne denir?
.....'da yaşayan bir Türk olamaz mı? Bir Türk'da yaşarsa artık o millettten mi olacak? Peki,'yı savaşta biz topraklarımıza katsaydık oradaki insanlar da Türk mü olacaktı?

Teşekkür Ederiz.

Soruların her biri, tezin temel kavramları ile bağlantılı olarak hazırlanmış olup çalışmanın genel sonuçları için fayda sağlayacak farklı amaçlara hizmet etmektedir. Yarı yapılandırılmış serbest mülakat sonuçları ve çalışmanın ana konusu ile ilişkilendirilecek analiz bölümüne geçmeden önce her bir soru ile tek tek ne amaçlandığı belirtildikten sonra; özellikle Billig'in önceki bölümlerde tanıtılan varsayımları ve çalışmanın ana teması yeniden gözden geçirilerek, mülakat soruları sınıflandırılacaktır.

Mülakatta ilk olarak yöneltilen 'Milli mücadele deyince ne anlıyorsun?' sorusu ile amaçlanan; müfredatta sıklıkla vurgulanan bu kavramın hangi yönlerinin algılandığının ve uluslararası dost-düşman algısının temelini oluşturan savaş-barış olgusunun öğrencilerin zihnindeki yerinin anlaşılmasıdır. Bu kapsamda, öğrencilerin milli mücadele kavramını savaş ya da barış olgusu ile bağdaştırıyor olmaları önem arz etmektedir. Nitekim bağdaştırılan kavrama paralel olarak, bir ulusu düşman ya da dost görme durumu da farklılık gösterecektir.

'Kurtuluş Savaşı neden yapıldı?' sorusu ile öğrencilerin özellikle banal kavramları kullanma ve söz konusu kurtuluşun nedenini başka bir özneye atfetme eğilimi içinde olup olmadıklarını ölçmek hedeflenmektedir. Nitekim tamamen objektif olarak yöneltilen bu soruya, öğrencilerin direkt olarak kendi ulusları üzerinden cevap veriyor olmaları, banallığı ölçmek açısından oldukça yarar sağlamıştır. Öğrencilerin savaşa adını veren 'kurtuluş' kavramını hangi uluslar üzerinden inşa ettikleri, dost-düşman algısının anlaşılması bakımından belirleyici cevaplardan olacaktır.

Eski zamanlarda İzmir'de meydana gelen bir yangını resmeden görselle birlikte sunulan üçüncü soru ile 'Bu resimde ne olmuş olabilir, İzmir'i bu hale kim getirmiş olabilir?' diye sorulmaktadır. Özellikle bu soru, ilköğretim müfredatı ile bağlantılı

olarak oluşturulmuştur. Ders kitaplarında sıklıkla vurgulanan ‘İzmir’de Yunanlıları denize dökme’ söyleminin öğrencilerin zihinlerinde ne kadar yer ettiği ve bu söylem üzerinden inşa edilen algı neticesinde İzmir ile ilgili herhangi bir konudaki düşüncelerinin banal olarak düşman algısı ile bağdaştırılıp bağdaştırılmadığı gözlemlenecektir.

Müfredatı temel alan ilk üç sorunun ardından dördüncü soruda, öğrencilerin eğitim ile günceli/gündeliği birbirine eklemeye eğilimlerini görmek amacıyla ‘Sizce bugün hala düşmanlarımız var mı?’ sorusu sorulmaktadır. Bu soru aynı zamanda öğrencilerin bir önceki sorularda düşman olarak belirttikleri uluslar ile bugün hala aynı ulusları düşman olarak görüp görmediklerini test etmek açısından da yararlı olacaktır. Beşinci, dokuzuncu ve onuncu sorular dördüncü soruya bağlı olarak – öğrencinin bir ulusu düşman olarak nitelendirmesi halinde - koşullu olarak yöneltilmiştir.

Öğrencilerin daha önceki sorularda düşman olarak nitelendirdikleri ulus cevabı üzerinden yöneltilen ‘... ulusunun da kendi Kurtuluş Savaşı olabilir mi?’ sorusu daha çok banal milliyetçiliğin varsayımlarından biri olan kendi ulusunu farklı/üstün görme pratiği ile bağlantılı olarak sorulmaktadır. Öğrencilerin bir ‘kurtuluş,’ yani bir düşmandan kurtulma fikrini yalnızca kendi ulusları ile özdeşleştirme meyline sahip olup olmamaları çalışmanın sonuçları açısından önem arz edecektir.

Türk bayrağı ile ilgili olan altıncı soru, banal göstergelerin öğrenciler üzerindeki etkisini analiz etmek amacıyla yöneltilmiştir. ‘Türk bayrağının şekline sen karar verseydin nasıl bir şekil seçerdin; hangi renkleri, şekilleri kullanırdın?’ sorusu ile öğrencilerin banal olarak inşa edilmiş kalıpların dışına ne kadar çıkabildiklerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Müfredat ile bağlantılı olarak sorulan yedinci soru ile amaçlanan ise ders kitaplarında sıklıkla 'hatırlatma' ve 'unutma' işlevlerini yerine getirmesi hedeflenen ulus-çerçevesel kimlik kavramının, öğrencilerin zihinlerinde ne kadar yer ettiğini – bir anlamda ne kadar hatırlanıp unutulduğunu- gözlemlemektir. ‘Kimlik belgede hangi bilgiler var?’ şeklinde sunulan soru ile müfredatta önemle vurgulanan T.C. kimlik numarası kavramının, öğrencilerin verdikleri diğer cevaplara oranla sıklığı önemli bir nokta olacaktır. Aynı zamanda kimlik belgelerinde yer alan Türk bayrağına kaç öğrencinin cevapları arasında yer vereceği de banal milliyetçiliğin unutturma işlevini ölçmek adına belirleyici olacaktır.

İngilizce, Fransızca, Ermenice, İtalyanca ve Yunanca şıklarının sunulduğu ‘Aşağıdaki yabancı dillerden hangilerini öğrenmek istersiniz; hangilerini öğrenmek istemezsiniz? Neden?’ sorusu ile, öğrencilerin dil ve ulus arasında doğrudan bir bağlantı kurup kurmadığı ve bu bağlantı ile farklı diller üzerinde ulus-temelli bir sınıflandırmaya varıp varmadıkları test edilmek istenmektedir.

Dokuzuncu soru hem müfredat ile bağlantılı hem de banallığe dayalı dost-düşman algısının ölçülmesine dayalı olarak hazırlanmıştır. Sorunun ilk kısmı olan ‘23 Nisan’da neyi kutlarsınız?’ ile müfredatta sıklıkla vurgulanan ve somut olarak gündelikte yer alan milli bir bayramın; kutlamalar, süslemeler dışındaki tarihsel öneminin/anlamının öğrenciler tarafından ne kadar anlaşıldığını gözlemlemek hedeflenmektedir. Böylece milli bir bayramın, ulusluğu yeniden üretme noktasında banal bir araç olarak kullanılıp kullanılmadığı test edilmiş olacaktır.

Sorunun ikinci kısmı ise öğrencinin düşman olarak nitelendirdiği ulus üzerinden ‘... ulusundan olan bir çocuk da 23 Nisan’ı kutlayabilir mi?’ ile devam etmektedir. Burada amaçlanan; öğrencilerin, düşman olarak nitelendirdiği bir ulus söz konusu olduğunda

aslında tüm dünya çocuklarına armağan edilmiş bir bayrama yükledikleri anlamı gözlemlenmek hedeflenmektedir. “Bireyler bir grubu düşman olarak algılamaya başladıkları zaman, o gruba karşı önyargılar devreye girmektedir” (Flamenbaum ve Brett 1989). Öğrencilerin de kendileri için görünüşte eğlenceyi ifade eden bir bayram söz konusu olduğunda dahi, düşman kategorisinde anlamlandırdığı olarak gördüğü bir ulusa yönelik önyargı geliştirip geliştirmediği test edilecektir.

Son soru ile Billig’in de vurguladığı ulus ve toprak parçası bağlantısının pratikteki gerçekliğinin görülmesi amaçlanmaktadır. Öğrencinin düşman olarak nitelendirdiği ulus üzerinden yöneltilen ‘... ülkesinde yaşayana ne ad verilir?, ... ülkesinde yaşayan bir kimse Türk olabilir mi?’ ve ‘Bir Türk, ... ülkesinde yaşarsa artık o ulustan mı olur?’ soruları ile ulus ve toprak parçası/ülke ilişkisini test edilmek istenmektedir. Böylece öğrencilerin, ülke ile ulus arasında kurdukları bağlantı araştırılarak; bir ulustan olma durumunu toprak parçasına bağlama ya da bağlamama eğilimleri gözlemlenecektir.

Aynı zamanda yukarıda belirtilen amaçlara ek olarak, banal milliyetçiliğin en önemli göstergelerinden biri olan *deixis*lerin (biz, onlar), öğrencilerin cevapları içerisindeki kullanım sıklığının gözlemlenmesi de tezin en önemli amaçlardan bir tanesidir.

Yarı yapılandırılmış serbest mülakat sonuçları ve cevapların analizi ise ulus algısı, dost-düşman algısı ve banal milliyetçilik olmak üzere üç temel kategori altında yapılacaktır.

İlk olarak banal milliyetçilik çerçevesinde, öğrencilerin cevaplarının büyük çoğunluğunda *deixis*lerin kullanımını dikkat çekmektedir. Özellikle Kurtuluş Savaşı ile ilgili ikinci soruya tüm öğrenciler, “yurduMUZU kurtarmak, ülkeMİZi almak,

özgürlüğüMÜZü kazanmak, vatanıMIZı kurtarmak, düşmanlarıMIZı” yenmek için gibi sahiplik ifade eden ekleri kullanarak ile cevap vermektedirler. Daha da önemlisi, soruda yer alan Kurtuluş Savaşı’nı, “atalarıMIZın bizim için yaptığı savaş, bizi kurtarmak için yapılan savaş” gibi cümleler ile doğrudan Türk ulusuyla ile bağdaştırmaktadırlar. Nitekim, benzer şekilde, milli mücadele ilgili soru da sadece Türk ulusu üzerinden cevaplandırılarak; evrensel bir ulus algısı yerine tarihsel ve bağlamsal bir algıya yer verilmektedir.. Milli mücadele de yine “büyükleriMİZin bizim için verdiği mücadele, şehitleriMİZin bizim için savaşması” gibi cümlelerde *deixis*lere sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Örneğin, Öğrenci I milli mücadele ile ilgili soruda “YurduMUZü kurtarmak için yapıldı.” cevabını vermiştir. Yine benzer şekilde Öğrenci D; “Düşmanları yenip, özgürlüğümüzün kazanılması için yapıldı.” ifadesini kullanmıştır.

Öğrenciler cevapların genelinde de -özellikle düşman olarak nitelendirdikleri ulus üzerinden yöneltilen 5., 9. ve 10. soruda- çok fazla ‘onlar’ ve ‘biz’ zamirlerini kullanarak, ötekileştirme davranışı da sergilemişlerdir. Örneğin öğrenci C; 23 Nisan için “Atatürk bizim için yaptı, onlar kutlayamaz.” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Yine benzer şekilde öğrenci K; “Onların da yaptığı savaşlar olabilir ama adı Kurtuluş Savaş olamaz; Kurtuluş Savaşı sadece bizim yaptığımız bir şey.” ifadesini kullanmıştır. Yani öğrenciler kendi uluslarına yükledikleri üstünlüğün aksine düşman olarak gördüğü ulusu hem ‘öteki’ sınıfına dahil etmekte hem de dahil ettiği bu sınıfa aşağı özellikler atfetmektedir.

En önemli banal göstergelerden biri olan bayrak hakkındaki soru, öğrencilerin stereotipleşmiş önelere karşı kalıplaşmış fikirlerin dışına çıkamadıklarını göstermektedir. “Stereotipler, aynı zamanda toplumunun sosyal mirasının bir

parçasıdır ve hiç kimse bu yaygın davranışlardan uzak kalamamaktadır” (Devine 1989). Nitekim, ‘Türk bayrağının şekli ve rengine siz karar verseniz nasıl yapardınız?’ sorusunda hiçbir öğrenci, bayrağın şeklini değiştirmek istememiştir. Banal olarak yaratılmış dikdörtgen bayrak figürü 8 yaşındaki bir çocuğun hayal dünyasının önüne geçmektedir. Şekli olduğu gibi bırakan öğrenciler, renk konusunda da sürekli yeniden üretilen ‘şehit kanı’ kavramı ile bağlantılı olarak bayrağı yine kırmızı yapacaklarını söylemektedir. Örneğin, Öğrenci K; “Bayrağımız şehitlerimizin kanından oldu, bir anlamı var, ben değiştiremem.” şeklinde yanıt vermektedir. Farklı olarak bayrağın üstüne Atatürk’ün resmini koymak isteyen üç öğrenci ile birlikte, bir öğrenci de sonsuzluk işareti koymak istediğini ifade etmiştir. Görüldüğü üzere, farklı cevaplar dahi yine banal ifadeler veya açıklamalar barındırmaktadır. Örneğin, sonsuzluk işaretini kullanmak isteyen öğrenci bunun anlamını ‘ÜlkeMİZ sonsuza kadar yaşasın diye’ cümlesi ile açıklamaktadır.

Müfredatta ayrıntılı olarak anlatılan kimlik belgesi konusuna istinaden hazırlanan ‘Kimlik belgenizde hangi bilgiler var?’ sorusu ile banal milliyetçiliğin varsayımlarını oldukça destekleyici sonuçlarla karşılaşmıştır. Öncelikle, Billig’in sıklıkla vurguladığı ‘dalgalanmayan/unutulan bayrak’ kavramının pratikteki en önemli göstergelerinden biri olarak, hiçbir öğrenci, cevabında kimlik belgelerinde yer alan Türk bayrağına yer vermemektedir. Öğrencilerin, -müfredatta bayrak ile aynı sıklıkla söz edilmesine rağmen- ad, soy ad, doğum tarihi, hatta cilt numarası, aile sıra numarası gibi bilgilerin kimlik belgelerinde yer aldığını bilmelerine rağmen, onlara asıl kimliklerini hatırlatan bayrak figürünü unutmaları dikkat çekmektedir. Hatta öğrenci B, C, M, N ve S hiç zorluk çekmeden kimlik belgesindeki tüm verileri ezbere saymalarına rağmen; cevaplar arasında bayrağına yer vermemişlerdir. “T.C. kimlik numarası, anne-baba adı, ad-soy ad, doğum yeri-tarihi, cilt no, seri no, aile no, cilt no,

evli ya da bekarsa o, verilişi ile ilgili bilgi, İslam bir de 0 Rh+ falan yani kan grubu.” şeklinde cevap veren öğrenci S dahi bu denli bilgiye rağmen bayrak figürünü hatırlamamıştır.

Diğer taraftan aynı soru için, müfredatta sıklıkla vurgulanan T.C. kimlik numarası ise 13 öğrencinin cevabında ilk sırada yer almaktadır. Buradaki önemli nokta, akla ilk gelen bilginin bir sayı olmasından ziyade, öğrencilerin bu sayıyı kullanım şekilleridir. Hiçbir öğrenci yalnızca ‘kimlik numarası’ söylemini kullanmamakta; mutlaka T.C. vurgusuna yer vermektedir. Hatta 13 öğrenci (A, B, C, E, F, G, H, I, L, M, O, S ve T) cevap verirken “T.C. kimlik numarası” yerine yalnızca “T.C.” demekle yetinmişlerdir. Nitekim ders kitaplarında da kimlik belgeleri ile ilgili genel bilgiler sunulurken dahi, sanki yalnızca Türkiye Cumhuriyeti'nin kimlik belgesi varmışçasına bir ifade tercih edilmiş ve bir kimlik belgesinde yer alan bilgiler anlatılırken ‘kimlik numarası’ gibi genel bir kavram yerine özellikle ‘T.C. kimlik numarası’ vurgusu ile banal olarak ulusluk yeniden hatırlatılmıştır.

Dokuzuncu sorunun ilk kısmını oluşturan '23 Nisan'da neyi kutlarsınız?' sorusu ile ulusluğu düzenli aralıklarla hatırlatma işlevi gören milli bir bayramın asıl anlamının öğrenciler tarafından ne kadar bilindiğini test etmek amaçlanmaktadır. Bu soruya dokuz öğrenci 'Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı' cevabını verirken, dört öğrenci meclisin açılışı cevabını vermiştir. Öğrencilerin cevaplarında dikkat çeken nokta, "çocuk bayramı" gibi bir kısaltmanın yerine özellikle "Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı" ifadesi ile uzun ve tam açıklamayı tercih etmiş olmalarıdır. Müfredat aracılığı ile ulus olmayı hatırlatan "ulusal" kavramı, öğrencilerin cevaplarında da yerini bulmaktadır. Örneğin öğrenci B; “23 Nisan'da Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramını kutluyoruz. Atatürk tüm çocuklara armağan etti. Tüm ulusların hakkı.” cevabı ile hem

bayramı kalıplaşmış şekli ile ifade etmiş hem de iki defa ulus vurgusu yapmıştır. Dikkat çeken bir diğer nokta ise; öğrencilerin bir kısmı tereddütte kalarak, 23 Nisan’da neyi kutladıklarını cevaplama konusunda zorlanmışlardır. Günün özelliğini bilmeyen öğrenciler; "törenler yapıyoruz, şarkılar söylediğimiz gün, şiir okuyoruz, o gün bayraklar asıyoruz" şeklinde banal göstergelerle yüklü olsa da doğrudan "millet" veya "ulus" vurgusu içermeyen cevaplar vermişlerdir.

Öğrencilerin yanıtları dost-düşman algısı çerçevesinde değerlendirilirse, öncelikle Kurtuluş Savaşı ile ilgili soruda yirmi öğrenciden on ikisinin cevabı içerisinde ‘düşman’ kelimesinin geçmesi dikkat çekicidir. Öğrenciler söz konusu savaşı ‘düşmanlardan’ kurtulmak için yapılmış bir savaş olarak nitelendirmektedir. Dost-düşman algısı bakımından burada en öne çıkan dikkat çekici bulgu ise; öğrencilerin algılarının yalnızca soyut veya içi dolu olmayan/tanımlanmamış bir ‘düşman’ kavramı boyutunda şekillenmiş olmasıdır. Hiçbir öğrenci ‘milli mücadele’ ya da ‘Kurtuluş Savaşı’ ile ilgili sorularda dost/ittifak ülkelerden bahsetmemektedir. Bu algının temelini oluşturan savaş-barış olgusu da öğrencilerin zihninde yine tek boyutlu olarak - kazananı belli biçimde - karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, milli mücadele deyince ne anlıyorsunuz sorusuna yirmi öğrenciden on dokuzunda 19 öğrenci ‘savaş’ kelimesini kullanarak cevap vermiştir. Savaşın sonucunda gelen ‘barış’ kavramı müfredatta da yer almasına rağmen, öğrencilerin söylemlerine yansımamaktadır. Nitekim benzer şekilde ‘dost, müttefik, ittifak’ gibi kavramlara da öğrencilerin cevaplarında rastlanmamaktadır.

Üçüncü soruda, İzmir ile ilgili bir görselle sunulan fotoğrafın ortaya çıkış nedenini, öğrencilerin tamamı ‘savaşa’ ve ‘düşmanlara’ dayandırmaktadır. Öğrencilerin dost-düşman algısının uluslar temelindeki boyutu, bu soru ile açığa çıkmaktadır.

Müfredattan edindikleri bilgiler doğrultusunda şekillenen düşman algılarını spesifik olarak bir ulus ile bağdaştırmaktadırlar. Öğrencilerin bir ulusu düşman olarak nitelendiği cevaplar arasında dokuz defa Fransız, sekizer defa İngiliz ve Yunan, üçer defa ise Ermeni ve İtalyan kelimesi geçmektedir. Hiçbir öğrenci müfredatta yer alan söz konusu uluslar dışında başka bir ulusu düşman olarak nitelendirmemektedir. Cevaplar arasında, örneğin Amerikalılar, Almanlar ya da Japonlar gibi müfredat dışında yer alan farklı uluslara rastlanmaktadır.

Öğrenci	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	R	S	T
Fransız	x			x	x	x	x	X		x					x		x		
İngiliz	x	x	x			x		X		x				x					x
Yunan		x	x								x	x	X			x	x	x	
Ermeni			x								x						x		
İtalyan					x		x										x		

Tablo 4.1. Öğrencilerin düşman olarak nitelendirdiği uluslar

Şüphe yok ki, sorunun İzmir üzerinden sorulması, bu denli net cevapların alınmasını kolaylaştıran banal öğelerden biridir. İzmir'in 'harap edilmiş fotoğrafı,' öğrencilerin zihninde ancak ve ancak bir düşmanın eylemine dayandırılmaktadır. Gerek gündelik içerisinde gerekse ders kitaplarında, "İzmir'in Yunanlılar tarafından işgali," (Birbiçer 2015) gibi söylemlere sıklıkla maruz kalan öğrenciler, görseldeki durumu düşmanın olası davranışları ile ilişkilendirmiştir. Nitekim düşman algısı üzerine çalışan Brett Silverstein'in de belirttiği gibi "düşman olarak nitelendirilen bir ulusun davranışlarına karşılık yanlış kanılar geliştirilmesi ve tehditlerin abartılı gösterilmesi" (Silverstein 1989) pratiği, bu soruya verilen cevaplar ile onaylanmaktadır.

Eğitimle şekillenen dost-düşman algısının gündelikteki yansımalarını görmeyi amaçlayan 'Bugün hala düşmanlarımız var mı?' sorusuna, İzmir fotoğrafı içeren soruya verilen yanıttan farklı olarak, müfredatta yer alan uluslar dışında da cevaplar

verilmiştir. Örneğin, öğrenci A “Şuanda da Suriyeliler var.”, öğrenci C “Haberlerde hep görüyorum, PKK’lılar yani teröristler var.” ve öğrenci D “Uçaklardan sonra Rusya düşmanımız oldu.’ şeklinde cevaplar vermiştir. Öğrencilerin bugün için düşman olarak nitelendirdikleri "Suriyeliler," "PKK’lılar," "teröristler," "Rusya" gibi cevaplarından anlaşılacağı üzere, okul DİA’sı içinde bulunduğu tarihsel-toplumsal koşullardan bağımsız değildir. Öğrenciler medya, aile gibi farklı DİA’ların da etkisi ile gündelik içerisinde yeni dost-düşman algılarına da maruz kalmaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerin önceki sorularda düşman olarak nitelendirdiği uluslar ile günümüzde bir savaş halinde olunmaması durumu,, yanıtların değişmesine neden olmaktadır. Öğrencilerin cevapları "düşman algısına yönelik çalışmaların çoğunda belirtildiği gibi, savaş halindeki iki ülkenin birbirini düşman olarak nitelendirme eğilimlerinin, savaşın bitmesi ile birlikte sona ermesi ve [sıradan] insanların düşman algısının değişmesi" (Myers-Bowman, Walker ve Myers-Walls 2003) gerçeğini destekler niteliktedir.

23 Nisan ile ilgili dokuzuncu sorunun ikinci kısmına verilen cevaplar, üstteki yanıtları destekler niteliktedir. Öğrencilerin düşman olarak nitelendirdiği ulus üzerinden sorulan ‘... ulusundan bir çocuk da 23 Nisan’ı kutlayabilir mi?’ sorusunda, düşman algıları cevapları etkilemektedir. On öğrenci, 23 Nisan’ın tüm çocuklara armağan edildiğini söyleyerek; düşman olarak nitelendirdiği ulustan bir çocuğun da bu bayramı kutlayabileceğini ifade etmektedir. Geri kalan öğrencilerden alınan cevaplar ise 23 Nisan’ı tanımlanmış bir düşman figürüne karşı millileştirmiş olduklarını göstermektedir. Öğrenciler (Öğrenci K), "Atatürk BİZİM ataMIZ, bayramı BİZİM için ilan etti, ONLAR kutlayamaz," (Öğrenci C) "ONLARın da atası bayram ilan etse kutlayabilirlerdi, ama şimdi kutlayamazlar," (Öğrenci T) "Atatürk bu bayramı sadece BİZE armağan etti, ONLAR Türk değil, kutlayamazlar" gibi cevaplar ile hem

*deixis*lere sıklıkla başvurmuş hem de "ulusal bayramlarını" sahiplenme davranışı ile milli düşmanlara karşı bir savunma hattı kurmuşlardır.

Yine düşman olarak nitelendirdikleri ulus üzerinden yöneltilen '... ulusunun da kendi Kurtuluş Savaşı olabilir mi?' sorusuna sadece üç öğrenci olumsuz yanıt vermiştir. Nedenlerini ise "ONLARın da savaşı olabilir ama Kurtuluş Savaşı olamaz, çünkü Kurtuluş Savaşı'nı Atatürk yaptı," (Öğrenci L) "Olamaz, zaten düşman olan ONLAR," ve (Öğrenci O) "Olamaz, olsaydı derste öğrenirdik, öyle bir şey anlatılmadı" şeklinde açıklamışlardır. Burada dikkat çeken noktalardan bir tanesi, öğrencilerin düşmanların da başka düşmanlara sahip olabileceği fikrinin kabul etmemeleri; diğeri ise okulda öğrenilen bilgi dışında başka bir gerçeğin olamayacağı yargısına sahip olmalarıdır. Aynı soruya, düşman olarak nitelendirilen ulusun da Kurtuluş Savaşı olabilir şeklinde cevap veren öğrenciler ise söz konusu savaşın nedenini yine kendi uluslarından bağımsız düşünmemektedir: "BİZ, ONLARla savaşıyorduk, ONLAR da BİZden kurtulmak için savaşırsa, Kurtuluş Savaşları olabilir" şeklindeki cevaplar ile düşmanın kurtuluş sürecinde dahi, kendi ulusluklarına (Türklüğe) ana aktör görevini yüklemektedir. Yalnızca iki öğrenci (Öğrenci D) "ONLAR da kendi ülkelerini kurtarmak için yapabilir" ve (Öğrenci G) "ONLARın da düşmanları varsa, bunlardan kurtulmak için savaş yapabilirler" şeklinde cevap vermiştir.

Diğer taraftan, öğrencilerin dost-düşman algıları ile 'dil' arasında yoğun bir bağlantı olmadığı - bir başka deyişle, ulusun kurucu öğelerinden biri olarak dil'i verili kabul etmedikleri - sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrenmek isteyecekleri ve istemeyecekleri yabancı diller ile ilgili soruya öğrencilerin çoğu (15 öğrenci) kişisel zevklerine ve tercihlerine göre cevap vermekte, dillere ulusal bazda bir anlam yüklememektedir. Örneğin öğrenci K İngilizce dilini öğrenmek isteme nedenini "İngiliz kızlarla

konusabilmek için.” şeklinde açıklamıştır. Öğrenci A Yunancayı öğrenmek istememe nedenini “Yunanca kulağa çok tuhaf geliyor, öğrenmesi zor olur diye istemem.” diye ifade etmiştir. Yalnızca iki öğrenci Ermenice dilini öğrenmek istememelerinin nedenine "çünkü ONLAR, BİZİM düşmanlarıMIZ" cevabını vererek banal ifadelerle düşman algılarını dile getirmiştir.

Analizin üçüncü sütununu oluşturan ulus algısı üzerinden cevaplara baktığımızda oldukça dikkat çekici sonuçlara ulaşılmaktadır. Öğrencilerin çoğunda ulus algısının genel geçer ya da gündelik düzeydekiyle tam olarak uyuşmadığı veya henüz böyle bir algının öğrenciler için oluşmadığı görülmektedir. Nitekim ‘... ülkesinde yaşayan ne ad verilir?’ sorusu, öğrencilerin yanıtlamakta en zorlandıkları soru olmuştur.

Bu yaş grubundaki öğrencilerin, ergin bireylerin neredeyse tümünün sorgulaman kabul ettiği toprak parçası veya ülke ile ulusu bağdaştırma pratiği konusunda ciddi bir sorunu bulunmaktadır. Öğrenciler, düşman kategorisine yerleştirdikleri Fransız, İngiliz, Ermeni gibi kimlik kategorilerinin aslında bir ulus adını yansıttığının farkında değildir. Bu sonuç, Michael Billig’in düşman algısının doğuştan bir kategori olmayıp sonradan ve banal göstergeler aracılığıyla şekillendiği argümanını destekler niteliktedir. Örneğin, düşman olarak görülen ‘Yunan’ ismi, aslında öğrenciler için içi doldurulmamış boş ve tanımsız, göstergesiz, bir kavramdır. Birkaç soru önce Yunan kelimesini kullanan öğrenci ‘Yunanistan’da yaşayana ne ad verilir?’ sorusunda takılıp kalmakta, "Belki Yunanistanlı denebilir" cevabı ile emin olmadığı bir fikri öne sürmektedir. Örneğin öğrenci G, cevapları içerisinde Ermenileri düşman olarak nitelendirmesine ve ‘Ermeni’ kelimesini kullanmasına rağmen ‘Ermenistan’da yaşayana ne ad verilir?’ sorusunda takılmış ve “Ermenistanlı mı?” şeklinde tereddütlü bir yanıt vermiştir. Yine İzmir’in eski zamanları ile ilgili görselin sunulduğu soruya

öğrenci T “İzmir’i bu hale kötü İngilizler getirmiştir.” derken; ‘İngiltere’de yaşayana ne denir ben bilmiyorum hiç duymadım.” cevabını vermiştir.

Nitekim milli mücadele sorusuna da Türk ulusu üzerinden cevap vermeleri ile bağlantılı olarak, ele alınan öğrencilerin ulus algılarının, vatan (kara parçası) ve ulusluk bağlantılarının, henüz yalnızca kendi ulusları (Türklük) ile sınırlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü her gün hatırlatılan ulus olma bilincine rağmen, evrensel bir kategori olarak ulusun gerçekten ne olduğu müfredatta sorgulanmamakta, açıklanmamakta ve verili kabul edilmektedir. Bunun sonucunda öğrenciler, tarihsel bir kategori olarak uluslara dair soruları yanıtlamakta zorlanmaktadır. Bir başka deyişle, öğrencilerin evrensel kabul ettikleri tek ulus kategorisi, kendi ulusları olup diğer dost-düşman kimlikleri, uluslar üzerinden tanımlanamamaktadır.

‘Bir Türk ... ülkesinde yaşarsa artık o ulustan olur mu?’ sorusuna karşılık alınan cevaplar doğrultusunda ulaşılan sonuç; öğrenciler bir Türk’ün başka bir ulustan olma durumunu o ulusun dilini öğrenme koşuluna bağlamaktadır. Bu soruya hayır cevabı veren öğrenciler ise nedenini “çünkü o ülkenin dilini bilmiyor” açıklamasına dayandırmaktadır. Örneğin öğrenci P “Bir Türk Yunanistan’da yaşarsa Yunan olur mu?” sorusuna “Olamaz, çünkü dili bilmiyor ki.” cevabını vermiştir. Öğrenci A ‘Bir Türk Fransa’da yaşarsa Fransız olur mu?’ sorusuna yine benzer şekilde “Çok uzun süre yaşarsa olur, çünkü o zaman dillerini ezberler.” yorumunda bulunmuştur.

4.3. Öğretmen: Dost-Düşman Algısı Yaratılması Sürecinde Öğretmenler

Çalışmanın bu bölümünde, tezin merkezinde yer alan ‘müfredat-öğrenci-öğretmen’ üçlüsünde uygulayıcı rolünü üstlenen öğretmenlerin uluslararası dost-düşman algısı yaratılması sürecindeki etkisi analiz edilecektir. Bu kapsamda, müfredat incelemesi ve öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakatlar ile bağlantılı olarak, ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf (sekiz kişi) ve ortaöğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler (iki kişi) öğretmenleri ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Tezin temel araştırma alanının ilköğretim öğrencileri olması sebebiyle, ortaöğretim öğretmenleri ile yalnızca ilköğretim-ortaöğretim arasındaki devamlılığı gözlemlemek adına görüşmeler gerçekleştirilmiş, bu nedenle örneklem sayısı sınırlı tutulmuştur. Alınan cevaplar neticesinde ihtiyaç duyulması sebebiyle emekli dört öğretmenle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Söz konusu görüşmeler ile amaçlanan, müfredatı öğrencilere aktaran etkin aktör olarak öğretmenlerin bu süreçteki rollerini ve bu rollerdeki farkındalıklarını anlamak ve öğrencilerinin milletler bazında bir dost-düşman algısına sahip olup olmadıkları yönündeki görüşlerini almaktır.

4.3.a İlköğretim 3. ve 4. Sınıf Öğretmenlerine Yöneltilen Sorular:

1. Öğrencilerinizin milletler bazında bir dost-düşman algısına sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Eğer böyle bir algılama sözkonusu ise nereden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?
(Aile, medya, eğitim vb.)
3. Sözkonusu algılama bakımından 1. Sınıftan 3. / 4. Sınıfa kadar bir değişiklik oluyor mu? Öğrencilerin bu süre içerisindeki dost-düşman algılamaları neden ve nasıl değişiyor?

4. Müfredatın öğrencilerin dost-düşman algılamasını şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Somut örnekler ile değerlendirebilir misiniz?
5. Milletler üzerinden dost-düşman algısı yaratılması noktasında sizin bir etkiniz olduğunu düşünüyor musunuz?

Öncelikle üçüncü sınıf öğretmenleri, öğrencilerin milletler bazında bir dost-düşman algısına sahip olduğu konusunda hemfikirdir. Görüşülen dört öğretmen de öğrencilerin böyle bir algıya sahip olduklarını belirtmektedir. Söz konusu algının nedenini üç öğretmen eğitime bağlarken, yalnızca biri ailelerin rolünün daha etkin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında medya ve çevre de kategorik olarak yer bulmaktadır. Öğretmenlerden biri çevrenin etkisi üzerinde durarak "Yahudi tohumu, senin yaptığını Yunan bile yapmaz" gibi günlük söylemler ile düşman algısının pekiştirildiğini dile getirmiştir. Hatta öğrencinin yaşadığı bölgenin ya da bağlamın da düşman algısında önemli olduğunu söyleyerek, "İzmir'de yaşayan bir öğrenci için Yunan algısının, Kars'ta yaşayan bir öğrenciden farklı olacağını" ifade etmiştir.

Öğrencilerin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar dost-düşman algılarında bir değişiklik olup olmadığı sorusuna ise artan oranda bir değişiklik olduğu cevabı alınmıştır. Özellikle müfredat itibari ile birinci sınıfın yalnızca okuma-yazmayı öğretme odaklı olması sebebiyle, öğrencilerin dost-düşman algısının milletlerden ziyade bireysel düzeyde (ailenin etkisi altında) olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerden biri, öğrencilerin yaşları ile bağlantılı olarak uluslararası düşman algılarının şiddetlendiğini gözlemlediğini vurgulamıştır.

Tüm öğretmenler, söz konusu algının yaratılması noktasında okul müfredatının etkili olduğunu düşünüp düşünmedikleri sorusuna evet yanıtını vermiştir. Özellikle Yunan

kimliği özelinde bariz bir şekillendirme olduğu konusunda hemfikir olup, bilhassa Kurtuluş Savaşı ile ilgili ünitelerde, düşman algısının şekillendirildiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak, 'Bu algının yaratılması sürecinde bir öğretmen olarak sizin etkiniz olduğunu düşünüyor musunuz?' şeklindeki soruda bu derece net cevaplar alınmamıştır. "Ben öğrencilerime asla böyle bir algı aşılamam," "aslında ders kitabında yer aldığı için biz ister istemez böyle anlatıyoruz" minvalinde savunma nitelikli cevaplar alınmıştır.

Öğretmenlerden biri başından geçen bir olay üzerinden verdiği örnekle, öğretmenler olarak müfredatı uygulamak zorunda kaldıkları için mecburen bu süreçte etkili olduklarını düşündüğünü belirtmiştir: "Kurtuluş Savaşı ile ilgili bölümü anlatırken 'Fransızlar bizim düşmanımızdı' dedim. Sınıfımda ise babası Fransız olan bir öğrencim vardı. Bir an için onunla göz göze geldik ve çok utandım."

Öğrencilerinin dost-düşman algısını şekillendirme konusunda kendilerini çok da etkili görmeyen öğretmenler, kendileri ilkokul öğrencisiyken sahip oldukları dost-düşman algısı üzerinde ilkokul öğretmenlerinin etkili olduğunu ifade etmiştir. Nedenini döneme bağlamakla, bir başka deyişle Althusserci bakış açısıyla yapısal biçimde açıklamakla birlikte, kendi öğretmenlerinin müfredatın dışında kişisel yorumları ile birlikte şiddetli bir düşman algısı yarattığını dile getirmişlerdir.

İlköğretim dördüncü sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden alınan cevaplar da üçüncü sınıf öğretmenlerinin cevapları ile benzerlik göstermektedir. Dört öğretmenden üçü, öğrencilerinin milletler bazında bir dost-düşman algısına sahip olduğunu düşünmektedir. Hatta öğretmenlerden biri bunun çok doğal bir sonuç olduğunu vurgulamak adına "tabi ki böyle bir algıları var, çünkü biz derste o kadar çok anlattık ki" ifadesini kullanmıştır.

'Böyle bir dost-düşman algısının nereden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?' sorusuna cevaben, öğretmenler eğitim konusunda hemfikirlerdir. Öğrencilerin özellikle düşman algısını okulda edindikleri; bu algıya yönelik bilginin eğitim-öğretim ya da basitçe müfredat aracılığı ile verildiğini ifade etmektedirler. Öyle ki, öğretmenlerden biri bu süreçte medyanın da etkili olduğunu söylerken "yine de eğitimin etkisinin yanında kıyaslanamaz bile" demiştir.

İlköğretim dördüncü sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin dost-düşman algılarının birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden ikisi söz konusu algının yumuşayarak zamanla azaldığını ifade ederken; diğer ikisi ise öğrencilerin dördüncü sınıfta bilinçlenmeye başlayarak dost ve düşman kimliklerini daha net olarak ayırt edebildiklerini ve dost-düşman algılarının kuvvetlendiğini söylemiştir. Bu algının kuvvetlenmesinin nedenini ise müfredata bağlayarak "dördüncü sınıf ders kitabında o kadar çok Kurtuluş Savaşı ve düşmanlarımız anlatılıyor ki, öğrenciler de düşmanların farkına daha çok varıyor" şeklinde yorumda bulunulmuştur.

Öğrencilerin dost-düşman algısının şekillenmesinde müfredatı etkili bulup bulmadıkları sorusunda, yine dört öğretmenin üçü benzer yönde cevap vermiştir. Söz konusu algıyı müfredatın şekillendirdiğini düşünen üç öğretmen, ders içerikleri ve anlatış tarzı üzerinden bu düşüncelerini destekleyen cevaplar vermiştir. Öğretmenlerden biri "kitapta o kadar çok yurdumuzun işgalinden bahsediliyor ki; öğrencilerin kafasında mecburen bir karşı taraf, düşman oluşuyor" demiştir. Yine bir diğer öğretmen "sürekli ittifak ve itilaf devletlerini anlatıyoruz; anlatırken de hep biz diye anlatıyoruz. Kitapta sürekli düşman deniliyor. Öğrenci de haliyle etkileniyor " ifadesini kullanmıştır.

Dost-düşman algısı yaratılması noktasında dördüncü sınıf öğretmenleri kendilerini de etkin bulmaktadır. Ancak bu noktada temel dayanak yine müfredat olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, dost-düşman algısını şekillendiren bir müfredatı anlatmak zorunda oldukları için kendilerini de otomatikman etkin bir unsur olarak görmektedir. Öğretmenlerin, "kitapta düşman diye yazıyor, ben de onu anlatarak öğrencileri tabi ki etkiliyorum," "kitaptan okurken ben de etkileniyorum, anlatılan benim de tarihim, benim de düşmanlarım. O yüzden duygu ve düşüncelerim de yansıyor. Öğrenciler de etkileniyordur" şeklinde cevaplarla müfredat ile paralel bir etkide buldukları ve bu paralelliğin farkında oldukları sonuçlarına ulaşılmaktadır.

İlköğretim dördüncü sınıf öğretmenleri, kendileri ilkokul öğrencisiyken de dost-düşman algılarının olduğunu ifade etmiş ve bu süreçte öğretmenlerinin etkin olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri "benim öğretmenim hep 'Gavur Yunanlar' diye anlatırdı" şeklinde bir örnek vermiştir. Bir diğer öğretmen ise "düşman algısı asıl eskiden daha çok yaratılırdı. Öğretmenlerimizi bize sürekli derste düşmanlardan, savaştan bahsedirdi" şeklinde bugünle karşılaştırmalı bir yorumda bulunmuştur. Öğretmenler dost-düşman kimliklerinin inşasında kendi etkinliklerini marjinalize edip müfredatı öne çıkarırken; kendi öğretmenlerinin etkinliğini müfredattan bağımsızlaştırıp radikal hale getirmektedir.

4+4+4 sisteminin ilk geçiş basamağında görev alan ortaöğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmeler, ilköğretim aşamasındaki cevaplar ile farklılık göstermektedir. Nitekim müfredat incelemesi bölümü ile paralellik gösteren bu farklılık, önceki bölümlerde bahsedildiği üzere ders kitaplarının içeriği ve ona yüklenen etkinlik ile yakından alakalıdır.

4.3.b. Ortaöğretim 5. Sınıf Öğretmenlerine Yöneltilen Sorular:

1. Öğrencilerinizin milletler bazında bir dost-düşman algısına sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Eğer böyle bir algılama sözkonusu ise nereden kaynaklandığını düşünüyorsunuz? (Aile, medya, eğitim vb.)
3. Müfredatın öğrencilerin dost-düşman algılamasını şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Somut örnekler ile değerlendirebilir misiniz?
4. Siz 4+4+4 sisteminin ikinci basamağında yer alıyorsunuz. Milletler bazında dost-düşman algısı bakımından, öğrenciler 4. sınıftan size nasıl geliyor? Sözkonusu algılamanın ilköğretimde şekillenmiş olduğunu düşünüyor musunuz?

Beşinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerinde dikkat çeken bir dost-düşman algısının olmadığını ifade etmiştir. Bazı öğrencilerinin farklı milletlere yönelik düşman algısı olduğunu ancak bunun ailesel ve çevresel faktörlerden kaynaklandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, müfredatın böyle bir algı yaratılması noktasında herhangi bir rol almadığını belirten öğretmenler; kendilerinin de herhangi bir etkilerinin olmadığını savunmuştur.

Bu noktada, ilköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda sınıf öğretmeni olmaları nedeniyle öğrenciler ile daha fazla vakit geçiriyor olması ve onları daha yakından tanıma imkânı bulmaları da cevapların farklılığı üzerinde etkili görülmektedir. Sadece Sosyal Bilgiler ders saatleri boyunca öğrenciler ile diyalog içerisinde olan beşinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin dost-düşman algısını ve bu algı üzerinde etki yaratan faktörleri derinlemesine gözlemlemeye fırsat bulamayabilmektedir.

İlköğretim üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ve ortaöğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cevapları arasında ortak bir düşünce dikkat çekmektedir: Öğretmenler kendilerinin öğrenci oldukları yıllarda, öğretmenleri aracılığıyla daha sert ve yoğun bir dost-düşman algısı yaratılma sürecine maruz kaldıklarını dile getirmektedir. Bu nedenle, söz konusu iddianın test edilebilmesi adına emekli öğretmenlerle de bir görüşme gerçekleştirilmesi ihtiyacı doğmuştur. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin zamanında öğretmenlik yapmış dört emekli öğretmen ile aynı sorular üzerinden bir mülakat gerçekleştirilmiştir.

Emekli öğretmenler iddia edilenleri destekler biçimde ciddi bir dost-düşman algısı/kimliği yaratma sürecinde etkili olduklarını ifade etmektedir. Bunun temel nedeni ise Coxçu bir bakış açısıyla tarihsel yapıya bağlanmaktadır. Kendilerinin ve kendilerini yetiştiren ailelerin; savaşlar, Cumhuriyet ve Atatürk dönemine olan dönemsellik yakınlığı ve dönemin etkilerini daha doğrudan hissetmeleri nedeniyle öğrencilerin dost-düşman algısını da ciddi şekilde etkilediklerini düşünmektedirler. Hatta öğretmenlerden biri o dönem sınıflara gelen müfettişlerin dahi öğrencilere 'düşmanlarımız kim say bakalım?' diye soru sorduklarını söylemiştir.

Bu dönemde öğrenim gören öğrencilerin dost-düşman algısında aynı zamanda ailelerinin de çok etkili olduğu savunulmaktadır. Örneğin öğretmenlerden biri, "ben derste sürekli düşmanlardan, ülkemizin işgal edilmesinden bahsederek tabii ki öğrencileri etkiliyordum ama öğrenciler zaten ailelerinden etkilenmiş bir şekilde okula geliyordu. O dönemlerde düşman diye bahsettiğimiz milletlerden komşularımız da oluyordu. Aslında sürekli bir arada yaşıyorduk. Mesela öğrencimin birinin annesi, Ermeni komşusuyla kavga ediyordu, çocuk da tüm Ermeniler kavgacı, kötü diye beyninde sınıflandırıyor" şeklinde bir örnek vermiştir .

Diğer taraftan dost-düşman algısının nereden kaynaklandığı sorusuna istikrarlı bir yanıt alınamamıştır. Emekli öğretmenler, algı yaratma sürecinde aile, medya, öğretmenler ve müfredatın bir arada etkin olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden biri şu ifadeleri kullanmıştır; "Bizler dünyaya nispeten daha kapalı bir dönemde öğretmenlik yaptık. Zaten kaynaklar çok sınırlıydı. Çocuklar da biz de ailelerimizden, çevremizden ve duyduklarımızdan etkileniyorduk. O yüzden öğrencilerin ailelerinden öğrendikleriyle bizden öğrendikleri çok da farklı değildi. Dost-düşman algısı aile ve eğitimle ortaklaşa şekilleniyordu. O zamanlar medya bu kadar etkin değildi; evine gazete giren aileye çok kültürlü diyorduk."

Müfredatın da bu süreçte etkili olduğunu düşünen emekli öğretmenler, özellikle Birinci Dünya Savaşı ve Cumhuriyet Dönemi ile ilgili ünitelerde sürekli olarak düşmanlardan bahsettiklerini ifade etmektedir. Öğretmenlerden biri "yurt ve Atatürk kelimesi geçen her yerde mutlaka düşman kelimesini de kullanıyorduk. Kitap, savaş konusunu anlatırken, savaşın sonuçlarından daha çok düşman milletlerin üzerinde duruyordu. Biz de üstüne - 'Gavur Yunanlar' gibi - kendi yorumlarımızı ekleyip müfredatı pekiştiriyorduk" demiştir. Tarih ile ilgili müfredatın genel anlamda dost-düşman algısı yaratma üzerine kurulu olduğunu düşünen öğretmenler; bu müfredatı uygulayanlar olarak kendilerinin de doğal olarak etkin olduklarını söylemiştir.

Bir önceki bölümde tartışıldığı üzere, öğrenciler ile gerçekleştirilen mülakatlarda öğrencilerin 'millet' algılarının net bir biçimde oturmadığı gözlemlenmiştir. Emekli öğretmenlerden biri de bu sonucu destekler nitelikte bir yorumda bulunmuştur: "Öğrencilerime 'yurt nedir?,' 'Fransa nerede?,' 'Yunanlar kimlerdir?' ya da 'sınır ne demek?' diye sorsam aslında hiçbiri tam olarak cevap veremezdi. Ama bilmedikleri yurdun düşmanına karşı kötülük beslerlerdi. Yunan'ın ne olduğunu belki bilmiyorlardı

ama Yunan'ın kötü bir şey olduğunu düşünüyorlardı." Bu yorum, günümüzdeki öğrencilerin cevapları ile tam olarak benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan emekli öğretmenler, o dönemdeki öğrencilerin günümüzdekinden daha az eleştirel olduklarını ve anlatılanlara koşulsuz inandıklarını ifade etmiştir. Örneğin öğretmenlerden biri, "ben derste İngiliz düşman dersem, öğrenci için her şey biterdi. Öğretmenim düşman diyorsa benim de düşmanımdır, diye direkt olarak öğrencide algı oluşurdu" yorumunda bulunmuştur.

Aktif olarak görevlerine devam eden öğretmenlerin hiçbiri, konunun dost algısı bölümüne değinmemiş, yalnızca düşman algısı üzerinden cevaplar vermiştir. Ancak emekli öğretmenlerden ikisi dost algısı yaratılması noktasında da yorumlarda bulunmuştur. "Biz ne kadar objektif olmaya çalışsak da 'Gavur Yunanları denize döktük,' gibi ifadelerle çocukları etkilerdik. Ama başka ülkeleri düşman görmesin, kardeşlik, dostluk duyguları da gelişsin diye mesela 23 Nisan ile ilgili ünitelerde sürekli 'tüm dünya bizim kardeşimiz,' 'Atatürk herkesle dost olmamızı isterdi,' diye anlatırdık" diyen emekli bir öğretmen, düşman algısı kadar dost algısı yaratılması noktasında da etkin olduğunu söylemiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Özellikle küreselleşmenin getirdiği dinamikler ve teknolojik gelişmeler paralelinde uluslararası ilişkilerin yapısı ve aktörleri de değişikliğe uğramaktadır. 1980'lerden bu yana uluslararası ilişkilere yönelik en belirgin değişikliklerden bir tanesi ise aktörlerdeki çeşitlilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde devlet, geleneksel uluslararası ilişkiler yaklaşımları içindeki başat aktörlük unvanını farklı öznelliklerle paylaşmak durumunda kalmaktadır. Bu öznelere en alt basamağı, sayıca üstünlüğü de elinde bulunduran bireylere kadar ulaşmaktadır. Nitekim literatürde bu konuya yönelik çok sayıda çalışma vardır. Bu tezi bahsi geçen çalışmalardan farklı kılan faktör, merkezine aile bireyi alması değil uluslararası ilişkileri henüz çocukluk dönemindeki öğrenciler üzerinden değerlendirmesidir. Bu tez ile –literatürde neredeyse hiç örneği bulunmayan- ilköğretim öğrencileri birer uluslararası aktör olarak ele alınmış ve bu bağlamda uluslararası ilişkilerde devletin ideolojik aygıtlarından biri olan okul kurumunun önemi üzerinde durulmuştur.

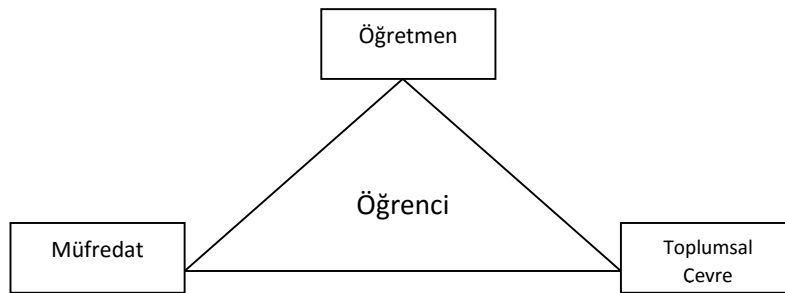
Uluslararası ilişkiler çok uzun bir sürecin ürünüdür. Bu süreç içerisinde geçmişi, bugünü ve geleceği barındırmaktadır. Tam bu noktada öğrenciler ve uluslararası ilişkiler arasındaki ilişki doğar. Öğrenciler/çocuklar, tabiri caizse bir önceki neslin ürünleri olarak geçmişin izlerini (ailelerin ve toplumsal kurumların birikimini) taşımaktadır. Farklı ideolojilerden etkilenen, farklı bir tarihe tanık olan, haber dinleyen, oy kullanan, bir millete ait olan, bilerek ya da bilmeyerek uluslararası ilişkilerden etkilenen, hatta o ilişkileri etkileyen, ebeveynler çocuklarını yetiştirirken kaçınılmaz olarak kendi gerçeklerinden bağımsız, objektif davranmamaktadır. Hatta yetişme çağının ötesinde, çocuklar doğduğu andan itibaren uluslararası ilişkilerden

etkilenmekte, en basitinden ailelerinin ait olduğu millete ait bir bebek olarak dnyaya gelmektedir.

Çocuk –kendi iradesi dışında- doğduğu andan itibaren birileri için ‘biz,’ birileri içinse ‘onlar’ hanesine eklenen bir özne özelliğini beraberinde getirmektedir. Geçmişin izleri ile yoğrulan çocuklar, bu tez kapsamında ilköğretim çağında bugünlerini yaşamakta ve bugünün toplumsal reseptörleri olarak uluslararası ilişkilerin yörüngesinde yer almaktadır. Ebeveynleri gibi çocuklar da bugün farklı ideolojilerden etkilenmekte, farklı bir tarihe tanık olmaktadır. Tüm bu süreç sonrasında bugünün çocukları, geleceğin ebeveynleri, geleceğin oy vericileri, belki de geleceğin dünya düzenine yön vericileri olacaktır. Bu anlamda, ilköğretim dönemindeki çocuklar, bu tezde birer uluslararası aktör olarak ele alınmaktadır.

Bu tez ile çocukluk dönemi, ilköğretim çağına denk gelen dönem ile sınırlandırılmaktadır. Bu dönem içerisinde çocukların en çok zaman geçirdiği okul kurumu, Althusserci bir bakış açısıyla devletin ideolojik aygıtı olarak ele alınmakta ve bu aygıtın uluslararası ilişkilerdeki önemine banal göstergeler aracılığı ile değinilmektedir.

Şekil 5.1. Öğrenci Algı Üçgeni



Ortalama bir öğrencinin hayat algısı yukarıdaki şemada özetlendiği şekilde belirlenmektedir. Bu tez kapsamında, toplumsal çevre (aile, medya vb.) etmenleri doğrudan ele alınmamakta; öğretmen ve müfredat ile ilgilenilerek toplumsal çevre bunlara içsel kabul edilmektedir.

Öğrencinin hayat algısını şekillendiren bu mekanizma elbette ki dost-düşman algısını da etkilemektedir. Öğrenci, öğretmen ve müfredat arasındaki bu ilişki ise devletin ideolojik bir aygıtı olarak okul kurumu içerisinde yaşanmaktadır. Bu üçlü arasında meydana gelen algı oluşumunda, bu teze göre banal milliyetçilik önemli bir rol oynamaktadır. Müfredat içerisine yerleşmiş banal göstergeler ve öğretmenlerin gündelik içerisinde kullandığı banal söylemler, öğrencilerin milletlere yönelik dost-düşman algısını belirlemekte, böylece henüz ilköğretim çağında ‘milliyetçi özne’ yaratılmaktadır.

Tüm bu süreçte devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak ele alınan okul kurumu, aynı zamanda uluslararası yapının sürdürülmesini sağlayan en etkili kurumlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Tam bu noktada öğrenci-müfredat-öğretmen üçlüsü arasında işleyen banal simgeler, bu tez özelinde Louis Althusser ve Robert Cox arasında kurulan bağlantı aracılığı ile incelenmiştir. Devletin ideolojik aygıtı olan okul kurumu öğrencilerin fikirlerini şekillendirmekte, Coxçu bir biçimde ifade edilirse, özneler-arası kolektif imajlar yaratmaktadır. Özneler-arası anlamların inşa edilmesinde kilit rol oynayan okul, öğrenci için başta ikilikler içeren bir kimlik oluşumuna katkıda bulunmakta, ardından bir milleti dost kılarken diğerini düşman olarak ikiliğin karşı tarafına yerleştirmektedir. Bu sayede, uluslararası yapının başat söylemleri okul kurumu içerisinde sürekli olarak yeniden-üretilmekte ve gelecek kuşaklara aktarılmaktadır.

Çalışmanın konusu en genel anlamı ile özetlenecek olursa, ilköğretim öğrencilerinin farklı milletlere karşı ulus düzeyindeki dost-düşman algılarının şekillenmesinde müfredatı ve öğretmenleri çerçeveleyen okulun ve bu süreçte üretilen banal milliyetçi göstergelerin etkileri analiz edilmektedir.

Bu kapsamda öncelikle ilköğretim 3.,4. ve 5. sınıf ders kitaplarında yer alan müfredat incelenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş resmi müfredatta yer alan banal göstergeler ve dost-düşman algısı oluşturmaya yönelik görseller/söylemler analiz edilmiştir. İkinci olarak, Ankara'nın iki farklı bölgesinden rastgele seçilmiş 2 ilköğretim okulundan yine rastgele seçilmiş 20 öğrenci (4. sınıf) ile yarı yapılandırılmış serbest mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakat soruları müfredat incelemesi ardından hazırlanarak TOBB ETÜ Etik Kurulu'nun onayı alındıktan sonra, velilerin de yazılı izni ile öğrencilere yöneltilmiştir. Bu bölümde de öğrencilerin cevapları, milletlere yönelik algılarında müfredatın ve öğretmenlerinin etkisi ölçülecek şekilde banal milliyetçilik varsayımları üzerinden analiz edilmiştir. Çalışma kapsamında 4. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise hem siyasi-gündelik olayları görebilecek yaşta olmaları hem de henüz tam olarak gelişmemiş bir olgusal-söylemsel dağarcığa sahip olmaları dolayısıyla gündelik içerisinde etkilendikleri kaynakları (öğretmen, ders kitabı vb.) olayları yorumlamada bir referans olarak kabul etmeleridir. Müfredat incelemesinde ise içerikte devam eden kalıpları tespit edebilmek adına, çalışma alanı genişletilerek 3., 4. ve 5. sınıf ders kitapları analiz edilmiştir. Analizin son sütununu ise öğretmenler ile gerçekleştirilen birebir görüşmeler oluşturmuştur. Emekli ve aktif olarak görevde bulunan toplam 14 öğretmen ile görüşülerek öğrencilerin farklı milletlere yönelik dost-düşman algılarının oluşumunda olası etkileri incelenmiştir.

Bir nitel araştırma ürünü olan bu çalışmada araştırma yöntemi olarak görüşme (röportaj) ve yarı yapılandırılmış serbest mülakat kullanılmıştır. Edinilen verilerin analizi noktasında ise söylem analizine başvurulmuştur.

İncelemeler sonucunda, müfredatta banal göstergelere sıklıkla yer verildiği dikkat çekmektedir. Bayrak figürü, ‘Türk’ ve ‘milli’ kelimeleri dikkate değer ölçüde tekrarlanmakta ve öğrencilere ait oldukları/olmadıkları millet-ler hatırlatılmaktadır. ‘Biz,’ ‘onlar’ gibi *deixis*ler aracılığıyla diğer milletlere karşı bir çoğunlukla olumsuz algılar yüklenmekte ve özellikle tarihi konuların anlatıldığı bölümlerde dost-düşman algısı belirginleşmektedir. Fransız, Ermeni gibi millet referansları açıkça ‘düşmanlarımız’ şeklinde nitelendirilmekte ve ‘onlar’ sınıfına dahil edilmektedir. Bu sayede diğer milletlere karşılık olarak ‘biz’ kavramı sağlamaştırılmakta ve yüceltilmektedir.

Uygulanan bu müfredata maruz kalan öğrencilerin cevapları da banal milliyetçiliğin varsayımları örtüşür nitelikte olmuştur. Öğrencilerin çoğu ‘ülkeMİZ, biz, düşmanıMIZ’ gibi seçilmiş kelimeler üzerinden ait oldukları milleti hatırlamakta ve hatırlatmaktadır. Aynı zamanda sorularda ‘Türk’ kelimesi kullanılmamasına rağmen öğrencilerin hepsi ‘milli’ kelimesinin yer aldığı soruları, şüpheye yer bırakmayacak şekilde Türkiye üzerinden cevaplandırmıştır.

Öğrencilerin Banal Milliyetçiliğin en önemli sembolik kavramlarından birisi olan bayrak üzerinde stereotipleşmiş fikirlere sahip olduğu dikkat çekmiştir. Hayali olarak yeniden-yaratacakları bir bayrağı tasvir ederken dahi, gündelik içerisinde farkında olmadan sürekli hatırlatılan bayrak kalıbının dışına çıkamamışlardır. 20 öğrencinin 16’sı bayrağı yine kırmızı-beyaz ve ay-yıldızlı olarak hayal etmiştir.

En dikkat çeken sonuçlardan biri, öğrencilerin sahip oldukları ‘ulus’ bilgisinin içi boş bir banallikten ibaret olmasıdır. Bir Fransız’ı ya da İngiliz’i düşman olarak nitelendiren öğrenciler, aslında Fransız’ın/İngiliz’in neyi ifade edip kim olduklarını bilmemektedir. Uluslar, öğrenciler için sadece dost-düşman algısı yüklenmiş boş gösterenler olarak kalmaktadır. Aynı zamanda, ulus ve toprak parçası arasında bir bağ kurmakta da zorlanan öğrenciler, İngiltere’de yaşayan bir kimseyi tanımlamaları istendiğinde "bilmiyorum, İngiltereli mi?" gibi cevaplar vermiş, daha önceki söylemlerinde sıklıkla kullandıkları İngiliz kelimesini hatırlamakta güçlük çekmişlerdir.

Özetle öğrenciler, gerek öğretmenleri gerekse müfredat aracılığı ile gündelik olarak banal göstergelere maruz kalmakta ve bunun sonucunda öğrencilerin diğer milletlere karşı dost-düşman algıları inşa edilmektedir. Öğrenciler farkında olmadan, inşa edilmiş bir ‘biz’-‘onlar’ ayrımı içine çekilmekte, ait oldukları millet onlara sürekli olarak hatırlatılmakta ve farklı kimliklere karşı içi boş bir dost-düşman fikri ile yaklaşmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin tekrarladıkları söylemlerde seçtikleri kelimeler, müfredat ve hatta sınıfta kullanılan görseller ve gündelik içerisinde maruz kalınan tüm banal göstergeler, daimi olarak çalışmaktadır. Böylece uluslararası ilişkilerin temelini oluşturan birey, banal milliyetçiliğin gösterdiği doğrultuda yetiştirilmektedir.

Öğretmen, müfredat ve öğrenci üçlüsü üzerinden gerçekleştirilen bu çalışmada, Coxçu tarihsel yapı temel alındığında okul kurumunun kolektif imajları ve fikirleri inşa etmede en etkili aygıtlardan biri olduğu ve diğer taraftan millet olmanın yeniden üretilmesi noktasında etkin olarak rol aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak kabul edilen okul, banal milliyetçi öğeler ile işbirliği içerisinde çalışmakta ve öğrencilerin milletlere karşı algılarını inşa etmektedir.

Bu çalışma ile diğerk taraftan uluslararası ilişkilerin yalnızca dış politika ve siyasi tarih gibi konulardan ibaret olduğu görüşüne karşın, daha toplumsal ve gündelik alana yönelik bir konu üzerinde çalışılarak aslında hayatımızdaki her alanda uluslararası ilişkilerin yansımalarının yer aldığı gösterilmek istenmiştir. Aynı zamanda karışık kavramlar bütünü olarak görülen teorilerin özündeki anlamların herkesin için anlaşılır hale getirilmesi de amaçlanmıştır. Nitekim bu çalışmayı okuyan bir birey için en azından banal milliyetçilik kavramı anlaşılır hale gelerek, günlük hayatı içerisinde karşılaştığı olayları bir teori bağdaştırabilmesi mümkün kılınabilecektir. Örneğin en basit örnek üzerinden, sosyal teori hakkında hiçbir bilgisi olmayan ev hanımı annem, tezimi okuduktan sonra bir ‘bayrak’ gördüğünde ya da haberlerde ‘milli maç’ gibi bir ifade duyduğunda, ‘banal milliyetçilik yine iş başında’ diye yorum yapmaktadır. Bu anlamda çalışmanın etkililiği bakımından amacına ulaştığı söylenebilmektedir.

Bilmeliyiz ki rutin içerisinde farkında olmadığımız birçok alanda uluslararası ilişkilerin yansımaları mevcuttur ve bizler de bu ilişkilerin aktörleri olarak yer almaktayız. Fikirlerimiz, algılarımız veya görüşlerimiz ne kadar bireysel görülse de aslında bir o kadar da ulusal hatta kimi zaman evrensel - bariz biçimde yapıdan etkilenerek - şekillenmektedir. Bu çalışma ile anlaşıldığı üzere ‘ötekilere’ yüklediğimiz anlamlar, milletlere yönelik algılarımız, hatta konuşurken seçtiğimiz kelimeler dahi, uluslararası ilişkilerin inşasına ve algılanışına doğrudan etkide bulunabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Althusser, Luis. 2014. *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çeviren Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Anderson, Benedict. 2007. *Hayali Cemaatler Milliyetçiliğin Kökenleri ve Yayılması*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Arıkan, Arda. 2014. "Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak.» Hacettepe Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri, Ankara, 1-10.
- Bates, Richard J. 2001. "Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi.» *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim* (28): 573-592.
- Billig, Michael. 2002. *Banal Milliyetçilik*. Çeviren Cem Şişkolar. İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Billig, Michael. 2008. "The Language Of Critical Discourse Analysis: The Case Of Nominalization.» *Discourse & Society* 19 (6): 788.
- Birbiçer, Bekir. 2015. *İlköğretim 4 Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Cox, Robert W. 1993. "Gramsci, Hegemony and International Relations: An Essay in Method.» *Millennium Journal of International Studies* 12 (2): 169.
- Cox, Robert W. 1981. "Social Forces, States and World Orders: Beyond International Relations Theory.» *Millenium-Journal of Internationa Studies* 10 (2): 127.
- Çobanoğlu, Rahime, ve Cennet Demir Ergin. 2014. "The Visible Side of Hidden Curriculum in Schools.» *Elementary Education Online* 13 (3): 776-786. Erişildi: 2016.
- Davison, Kevin G. 2006. "Dialectical Imagery and Postmodern Research.» *International Journal of Qualitative Studies in Education* 19 (2): 137.
- Demir, Cevriye Güneş. 2013. "Michel Foucault'da Söylem ve İktidar.» *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (21): 61.

- Demirtaş, Birgül. 2015. “Güven Gürkan Öztan, ‘Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası.» *Uluslararası İlişkiler Dergisi* 11 (44): 157.
- Devine, Patirica G. 1989. ““Stereotypes and Prejudice: Their automatic and controlled components.» *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (1): 5.
- Dey, Ian. 2003. *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide For Social Scientist*. New York: Routledge.
- Ekşi, Halil, ve Hilal Çelik. 200. “Söylem analizi.» *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 27 (27): 102.
- Elban, Mehmet. 2015. “Tarih Eğitimi ve Vatansızlık Üzerine Bazı Düşünceler.» *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi* 3 (4): 1302-1319.
- Eliot, Thomas Stearns. 2010. *Notes towards the Definition of Culture*. Londra: Faber & Faber.
- Esen, Selin, ve Gönenç Levent. 2008. “Religious Information on Identity Cards: A Turkish Debate.» *Journal of Law and Religion* 23 (2): 583.
- Flamenbaum, Catherine, ve Silverstein Brett. 1989. “Biases in the perception and cognition of the actions of enemies.» *Journal of Social Issues* 45 (2): 51.
- Freire, Paul. 1998. “Teachers as Cultural Workers-Letters To Those Who Dare Teach.» *Australian Journal of Teacher Education* 23 (1): 4.
- Giroux, Henry A. 2014. *Eğitimde Kuram ve Direniş*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Hamilton, Heidi, Deborah Schiffrin, ve Deborah Tannen. 2008. *The Handbook Of Discourse Analysis*. USA: John Wiley & Sons.
- Hobsbawm, Eric, ve Ranger Terence. 2004. *The Invention of Tradition*. USA: Cambridge University Press.
- İnal, Kemal. 2004. *Eğitim ve İktidar Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnal, Kemal. 2006. “Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi.» *Praksis* (14): 265-287.

- İnan, Süleyman. 2013. "Türkiye'nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Toplumsal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm.» *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (33): 31-38.
- Kadıoğlu, Ayşe. 1996. "The paradox of Turkish nationalism and the construction of official identity.» *Middle Eastern Studies* 32 (2): 177-191.
- Kalaycıoğlu, Ersin, ve Ali Yaşar Sarıbay. 2000. "İlkokul Çocuklarının Parti Tutmasını Belirleyen Etkenler.» *Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme* içinde, yazan Ersin Kalaycıoğlu ve Ali Yaşar Sarıbay, 413-423. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kazancı, Handan. 2012. "Banal Nationalism In The Turkish Press.» İstanbul Bilgi Üniversitesi Toplumsal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Keskin, Yusuf. 2012. "Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Tarih Programlarına Yönelik Bir Analiz: Politik ve İdeolojik Yaklaşımların Programlara Yansıması',.» *Elektronik Toplumsal Bilimler Dergisi* 11 (40): 109-128.
- Lefebvre, Henri. 2013. *Modern Dünyada Gündelik Hayat*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Maxwell, Joseph A. 2012. *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. USA: SAGE Publications Inc.
- Moses, Rafael. 2010. "Düşman Algısı: Psikolojik Bir Analiz.» *Tarih Okulu Dergisi* (7): 99-100.
- Moses, Rafael. 2010. "Düşman Algısı: Psikolojik Bir Analiz.» *Tarih Okulu Dergisi* (7): 99-108.
- Myers-Bowman, Karen S., Kathleen Walker, ve Judith A. Myers-Walls. 2003. "A Cross-Cultural Examination of Children's Understanding of The Enemy.» *Psychological Reports* 93 (3): 780.
- Nelson, Phillips, Lawrence Thomas B., ve Hard Cynthia. 2004. "Discourse and Institutions.» *Academy Of Management Review* 29 (4): 635-637.
- Onay, Duygu. 2006. "Louis Althusser'de İdeoloji ve Bilinç İlişkisi.» Ankara Üniversitesi Felsefe Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 88.

- Oyanık, Mehmet. 2015. *İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders ve Çalışma Kitabı*. Ankara: Açılım Yayıncılık.
- Öntaş, Turgay. 2015. “Özel Öğretim Kurumundaki Sınıf Öğretmenlerinin Milli Eğitim İdeolojisini Yeniden Üretme Pratiklerinin Okul Etnografyasıyla İncelenmesi.» *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 3 (1): 74-97.
- Özensoy, Ahmet Utku. 2014. *İlköğretim 5. Sınıf Toplumsal Bilgiler Ders Kitabı*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Öztan, Güven. 2009. “Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası.» İstanbul Üniversitesi Toplumsal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, İstanbul, 34.
- Piveteau, Didier J. 1974. “Illich: Enemy of Schools or School Systems?» *The School Review* 82 (3): 403.
- Scooter, R.D., J.D. Hass, R.J. Kraft, ve J.G. Schoot. 1979. *Social Foundation of Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Silverstein, Brett. 1989. “Enemy images: The psychology of US attitudes and cognitions regarding the Soviet Union.» *American Psychologist* 44 (6): 903.
- Spyrou, Spyros. 2006. “Constructing ‘the Turk’ as an enemy: The complexity of stereotypes in children's everyday worlds .» *South European Society & Politics* 11 (1): 95-110.
- Şahin, Sebahat. 2014. “How Does a Hidden Curriculum Operate: A Case Study of Routine Practises and Rules In a Fourth Grade Classroom.» Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, Ahmet. 2007. “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik.» *Türkiye Toplumsal Araştırmalar Dergisi* 1 (11): 13.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. 2012. “12 Yıl Zorunlu Eğitim, Ankara, s.3.» Bildiri, Ankara.
- Tezcan, Mahmut. 2003. “Gizli Müfredat Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi.» *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (1).
- Timur, Taner. 2005. *Felsefi İzlenimler: Sartre, Althusser, Foucault, Derrida*. İstanbul: İmge.

Topkaya, Ece Zehir. 2006. "Toplumsal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.» *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 2 (2): 113.

Usta, Nazlı. 2011. "Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunlarına Bir Örnek: Kemal Kara’nın İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında İç ve Dış Düşman Algısı.» *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (37): 163-182.

Yalvaç, Faruk. 2014. "Eleştirel Teori.» *Uluslararası İlişkilere Giriş* içinde, yazar Şaban Kardaş ve Ali Balcı, 219. İstanbul: Küre Yayınları.

Yıldırım, Adem. 2016. *Eleştirel Pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich’in Eğitim Anlayışı Üzerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, ALi, ve Hasan Şimşek. 2005. *Toplumsal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Tercan. 2014. "Tarih ders kitaplarında "öteki" kurgusu: 1930’lı yıllar üzerine bir değerlendirme.» *Türk Tarih Eğitimi Dergisi* 1 (3): 62-89.

Yumul, Arus, ve Özkırımlı Umut . 2000. "Reproducing The Nation: Banal Nationalism' in The Turkish Press.» *Media, Culture & Society* 22 (6): 801.

EKLER

Ek 1. TOBB ETÜ İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulu Onay Raporu



**TOBB
EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ**

Tarih: 06.06.2016
Toplantı No: 2016 Nisan /02
Karar No: 2016 Nisan /02-1

Sayın Gülşen KOCABAŞ
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
İ.İ.B. Fakültesi
Uluslararası İlişkiler Bölümü

İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulu'na etik yönden değerlendirilmek üzere sunmuş olduğunuz 2016-8 kayıt nolu "Uluslararası İlişkiler ve Banal Milliyetçilik: İlkokul Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma" başlığını taşıyan projeniz etik yönden uygun görülerek onaylanmasına karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederiz.

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi
İnsan Araştırmaları Değerlendirme Kurulu

Prof. Dr. İ. Burhan TÜRKŞEN

Prof. Dr. Ediz DEMİRPENÇE

Prof. Dr. T. Nur ÇAĞLAR
(Görevli - İzinli)

Yrd. Doç. Dr. Ozan ERGÜL

Yrd. Doç. Dr. Tuba I. İSEN DURMUŞ

Ek 2. Aydınlatılmış Onam Formu

TOBB EKONOMİ VE TEKNOLOJİ ÜNİVERSİTESİ İNSAN ARAŞTIRMALARI İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

(Araştırmacının Açıklaması)

"Uluslararası İlişkiler ve Banal Milliyetçilik: İlkokul Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma" geçici başlıklı Yüksek Lisans tezi için bir araştırma yapmaktayız. Sizin de çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki çocuğunuzun bu araştırmaya katılıp katılmamasında serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra çocuğunuzun araştırmaya katılmasını isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırma TOBB ETÜ İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Gülşen Kocabaş tarafından gerçekleştirilecektir. Bu araştırmayı yapmak istememizin amacı, özellikle ilköğretim müfredatı üzerinden oluşturulan, ilkokul öğrencilerinin uluslararası dost-düşman algısını incelemektir. Bu çalışmaya katılımınız araştırmanın başarısı için önemlidir.

Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ederseniz, çocuğunuza 10 soru sözlü olarak yöneltecektir ve yine sözlü olarak cevap vermeleri beklenecektir.

Çocuğunuzun bu çalışmaya katılması için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size veya çocuğunuza ek bir ödeme de yapılmayacaktır.

Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır. Çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekme hakkına da sahipsiniz.

(Katılımcının Velisinin Beyanı)

Gülşen Kocabaş tarafından TOBB ETÜ İktisadi İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümünde bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya çocuğum, "katılımcı" olarak davet edildi. Eğer çocuğum bu araştırmaya katılırsa araştırmacı ile arasında kalması gereken bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağı, araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerin özenle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Bu araştırmaya katılmak zorunda değilim ve katılmayabilirim. Çocuğumun araştırmaya katılımı konusunda zorlayıcı bir davranışla karşılaşmış değilim. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağına bilincindeyim.

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir maddi sorumluluk altına girmiyorum. Bana veya çocuğuma da bir ödeme yapılmayacaktır.

Araştırma uygulamasından kaynaklanan nedenlerle herhangi bir sorunun ortaya çıkması halinde, sorunun çözülmesi ile ilgili gerekli müdahalenin yapılacağı konusunda bana güvence verildi. Araştırma ile ilgili bir sorum olduğunda, Gülşen Kocabaş'ı [0535 727 98 18](tel:05357279818) no'lu telefonundan arayabileceğimi biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde çocuğumun "katılımcı" olarak yer alması kararımı aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

Karşılıklı imzalanan bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı ve Velisi **Araştırmacı**
(Ad, soyad, telefon ve imza) (Ad, soyad, telefon ve imza)

