

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

"BİZ" KİMİZ? DERS KİTAPLARINDA KİMLİK, YURTTAŞLIK, HAKLAR

KENAN ÇAYIR



DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI III PROJESİ: TARAMA SONUÇLARI

DERS KİTAPLARINDA
İNSAN HAKLARI
TÜRKİYE 2013

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI III PROJESİ: TARAMA SONUÇLARI

"BİZ" KİMİZ?
DERS KİTAPLARINDA
KİMLİK, YURTTAŞLIK, HAKLAR

KENAN ÇAYIR





DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI III PROJESİ

Proje Danışma Kurulu

Deniz Tarba Ceylan; Feyza Ak Akyol; Gamze Rezan Sarışen; Garo Paylan; Gülay Kayacan; Gürel Tüzün; Işık Tüzün; İpek Gürkaynak; Kenan Çayır; Mutlu Öztürk; Melisa Soran, Neyyir Berktaş; Sedat Aslantaş; Sevim Çiçek; Silva Kuyumcuyan; Suat Kardaş; Turgut Tarhanlı; Zehra Yaşayan, Nurcan Kaya, Yücel Kabapınar, Bülent Bilmez

Proje Koordinatörü

Gülay Kayacan

Proje Eğitim Koordinatörü

Melisa Soran

Proje Asistanları

Muhsine Önal, Melike Ergün, Ozan Torun

Tarama Ekibi

Bade Çayır, Büşra Boğazlıyan, Cansu Gürkan, Dinçer Şirin, Ece İyibilek, Efe Baysal, Elif Avcı, Elif Sağır, Ezgi Dilekçi, Fatma Demir, Fidan Eroğlu, Firdevs Nihal Çakır, Gonca Aşık, Gül Kübra Sabancı, İlkem Kayıcan, Muazzez Pervan, Rabia Şeniz Erdoğan, Somer Gülgün, Tuğçe Karagöz

Proje Gönüllüsü

Sevinç Coşkun



"BİZ" KİMİZ?
DERS KİTAPLARINDA
KİMLİK, YURTTAŞLIK, HAKLAR

KENAN ÇAYIR





"Biz" Kimiz?

Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar

Kenan Çayır

Yayına Hazırlayan

Gülay Kayacan

Kitap Tasarım ve Uygulama

Özlem Kelebek

Proje Logo Tasarımı

Rauf Kösemen, Myra

Baskı

G.M. Matbaacılık ve Tic. A.Ş

100 Yıl Mah. MAS-SİT 1 Cad. No: 88 Bağcılar-İstanbul

Tel: (0212) 629 00 24-25 Faks: (0212) 629 20 13

Yayıncı sertifika numarası:12102

Matbaacı sertifika numarası: 12358

Birinci Basım: Haziran 2014, İstanbul

ISBN 978-975-8813-70-4

© Tarih Vakfı

Haziran 2014

Tarih Vakfı Yayınları

**Sarıdemir Mah. Ragıp Gümüşpala Cad. Zindankapı,
Değirmen Sokak, No:10, 34134 Eminönü-Fatih/İstanbul**

Tel: (0212) 522 02 02 Faks: (0212) 513 54 00

www.tarihvakfi.org.tr • tarihvakfi@tarihvakfi.org.tr

Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi, Tarih Vakfı koordinatörlüğünde Avrupa Birliği'nin mali desteği ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ortaklığında yürütülmüştür. Bu yayında dile getirilen görüş ve düşünceler yazara aittir ve hiçbir şekilde Avrupa Birliği görüşlerini yansıtmamaktadır.



İÇİNDEKİLER

SUNUŞ	vii
ÖNSÖZ.....	ix
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM I: "BİZ" KİMİZ?: DERS KİTAPLARINDA MİLLİ KİMLİĞİN ÖYKÜSÜ	9
BÖLÜM II: DERS KİTAPLARINDA SUNULAN MİLLİ KİMLİK VE "BİZ ANLAYIŞI" NIN SORUNLARI	24
BÖLÜM III: DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI KAVRAMI.....	64
BÖLÜM IV: DERS KİTAPLARINDA CUMHURİYET KAVRAMI	75
BÖLÜM V: DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET	90
BÖLÜM VI: DERS KİTAPLARINDAKİ EĞİTİM FELSEFESİ VE ELEŞTİREL BİR BAKIŞIN GELİŞTİRİLME(ME)Sİ ÜZERİNE	109
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	128
KAYNAKÇA	134
EKLER	140
DİZİN	162



İNDİRİMLER

SUNUŞ

Ders Kitaplarında İnsan Hakları III Projesi (DKIH III), Tarih Vakfı ile İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi (SEÇBİR) tarafından yürütüldü. AB Türkiye Delegasyonu'nun *Demokrasi ve İnsan Hakları için Avrupa Aracı* Hibe Programı kapsamında yürütülen proje, Tarih Vakfı'nın 2003 ve 2009 yıllarında gerçekleştirdiği Ders Kitaplarında İnsan Hakları I ve II projelerinin devamı niteliğindedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004'te başlattığı müfredat reformu sonrasında Tarih Vakfı'nın 2007-2009 yılları arasında Türkiye İnsan Hakları Vakfı ortaklığında ve AB Türkiye Delegasyonu desteğiyle gerçekleştirdiği "Ders Kitaplarında İnsan Hakları II" Projesi'nin bulguları, insan hakları konusunda ders kitaplarında müfredat reformu öncesine göre iyileşmeler olduğunu, ama bazı temel sorunların devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda Türkiye'de temel hak ve özgürlüklerin yerleşmesinin ve toplumsal barışın güçlendirilmesinin bir aracı olarak eğitimde kullanılan materyalin, konunun sivil alandan uzmanlarınca izlenmesi hali hazırda önemli bir toplumsal ihtiyacı karşılamaktadır. DKAH III Projesi ile Tarih Vakfı 2002'den bu yana, son 10 yıllık süreçte ders kitaplarının izlenmesi, raporlanması, tespit edilen sorunların ve çözümlerin ilgili resmi ve sivil kurumların gündemlerine taşınması konusunda hatırı sayılır bir deneyim biriktirdi; bu deneyimi SEÇBİR'in uzmanlığıyla ve desteğiyle daha da derinleştirdi. Tarih Vakfı ile SEÇBİR bu deneyimin, eğitim alanında çalışan diğer üniversite/araştırma merkezleri ve/veya sivil toplum örgütleriyle işbirliğinde yapılacak yeni projelerle daha da artırılabilceğini düşünüyor.

2009 yılından bu yana Türkiye'de önemli gelişmeler (Barış Süreci, açılım politikaları vb.) olmasına karşılık hak ihlallerine ve ayrımcılığa yol açan temel zihniyet maalesef devam ediyor. Bu zihniyet Türkiye'yi hâlâ tekil bir vatandaşlık tanımına hapsedmekte ve vatandaşlığın inşasında eğitime merkezi bir rol atfetmektedir.

Sivil toplumun eğitim sistemindeki hak ihlallerini ve ayrımcılığı, sistematik ve katılcı bir anlayışla izlemesi, raporlaması ve bunu sürdürülebilir hale getirmesi çok temel bir gerekliliktir. Raporlamanın hem ders kitaplarıyla sınırlı kalmaması hem de savunu faaliyetleriyle desteklenmesi gerektiği de aşıkardır. Bu kapsamda “Biz Kimiz?” Ders Kitaplarında Kimlik, Yurttaşlık, Haklar adlı elinizdeki DKKH III Tarama Raporu’nda yer alan bulgular Milli Eğitim Bakanlığı ile TBMM ilgili birim ve komisyonlarıyla, eğitim alanında faaliyet yürüten sivil toplum kuruluşlarıyla; yerel, ulusal ve uluslararası basın mensuplarıyla ve Türkiye kamuoyuyla paylaşılacaktır.

Bunların yanı sıra alternatif eğitim içeriklerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasının gerekliliği de gözden kaçırılmamalıdır. Bu amaçla, yine bu proje kapsamında deneyimli tarih öğretmenlerinden oluşan bir ekip tarafından geliştirilen ve iki farklı ilde yapılan atölyelerdeki öğretmenlerin görüş ve önerileri doğrultusunda son hallerine getirilen iki ciltlik *Uygarlık Tarihi Çalışma Kitabı* ve alternatif eğitim materyallerinin yenilerinin eklenebileceği bir web sitesi yayıma hazırlanıyor.

Tarih Vakfı ve SEÇBİR adına Ders Kitaplarında İnsan Hakları projelerinin üçüncüsüne mali destek veren Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu’na, elinizdeki kitabın ilk sayfasında yer alan proje künyesinde isimleri sıralanan danışma kurulu üyelerine, raporun yazarına, proje asistanlarına, tarama çalışmasını ve alternatif ders kitapları yazımını başarıyla sonuçlandıran ekibin üyelerine ve projede emeği geçen herkese gönülden teşekkür ediyoruz.

Eğitimde ayrımcılığın izlenmesine ihtiyaç duymayacağımız daha demokratik bir ülkede yaşamak dileğiyle,

Gülşay Kayacan-Melisa Soran

ÖNSÖZ

Bu kitabın ana başlığı “Ders Kitaplarında İnsan Hakları III” olarak konulabilirdi. Zira bu çalışma, Tarih Vakfı’nın daha önce Türkiye Bilimler Akademisi ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı işbirliğiyle tamamladığı iki projeyi takip niteliği taşıyor. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları* başlıklı ilk proje 2003, ikinci proje ise 2009 yıllarında tamamlanmış ve bu konuda raporlar yayınlanmıştı. Bu üçüncü çalışmanın birçok amaca hizmet ettiği söylenebilir. Öncelikle çalışma, Türkiye’de ders kitabı incelemeleri alanının kurumsallaşmasının önemli adımlarından birini teşkil ediyor. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi, ders kitapları eğitimin en önemli bileşenlerinden biri. Ders kitapları aracılığıyla bir ülkedeki resmi söylemin sınırlarını, ülkedeki güç ilişkilerini, eğitim ile demokratikleşme ya da toplumsal çatışma arasındaki ilişkiyi tartışmak mümkün. Bu bağlamda çalışma, Türkiye’deki millî kimlik kurgusunun ve yurttaşlık kavramının, temel hak ve özgürlükler çerçevesinde sistematik bir şekilde analiz edilmesini sağlıyor. Araştırmada elde edilen bilgiler ve yapılan öneriler Millî Eğitim Bakanlığı ve ders kitabı yazarlarının dikkatine sunuluyor, bu konuda savunu faaliyeti de yürütülüyor. Ayrıca Türkiye’nin, taraf olduğu uluslararası insan hakları sözleşmeleri doğrultusunda hazırladığı bazı raporlarda, önceki çalışmaların verilerinin kullanılması, bu araştırmaların uluslararası düzeyde de katkı sağladığını gösteriyor.

Bu çalışma Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ortaklığıyla yürütüldü. Toplam 245 kitabın incelendiği ve binlerce verinin üretildiği bu çalışma oldukça geniş bir ekibin ürünü. Kitapta isimleri teker teker zikredilen danışma kurulu üyeleri, kitapları tarayan ekip ve danışman öğretmen grubu araştırma sürecinde kilit rol oynadılar. Araştırmayı yürüten iki kurum adına da kendilerine sonsuz teşekkür ediyoruz. Verileri derleyen ve bu kitabı kaleme alan kişi olarak ben de, öncelikle proje sürecini büyük bir yetkinlikle yürüten Gülay Kayacan’a teşekkür ediyorum. Ders kitaplarından sorumlu proje yürütücüsü Melisa Soran, proje asistanları Melike Ergün ve Muhsine Önal olmasaydı bu kadar veriyi toplamak ve derlemek mümkün olmazdı. Bana yazım sürecinin her noktasında da destek veren bu arkadaşlarıma ne kadar teşekkür

etsem az. Çalışmanın ilk versiyonunu okuyan ve öneriler getiren Gamze Sarışen ve Sevim Çiçek'e; son okumayı yapan Tuba Akekmekçi ve Ozan Torun'a da teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Kenan Çayır
Mayıs 2014

Kısaltmalar

DKAB: Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖKK: Öğretmen Kılavuz Kitabı

ÖÇK: Öğrenci Çalışma Kitabı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

GİRİŞ

Ders kitapları önemli midir?

Bazı eğitimciler ders kitaplarının önemli olmadığını, pek kullanılmadığını, iyi öğretmenlerin dersi zaten başka kaynaklardan işlediklerini söylerler. Hakikaten, bazı okullarda öğretmenler ders kitabı kullanmazlar. Özellikle bazı özel okullarda öğretmenlerin, eğitimi kendi geliştirdikleri materyallerle resmi eğitime paralel bir şekilde yürüttükleri görülür. Bunun yanında öğrenciler de ders kitaplarını örneğin bir roman gibi saklamazlar. Ders kitapları eğitim yılının bitmesiyle ya kapının önüne konulan ya da okula teslim edilen materyallerdir.

Bu gerçeklere rağmen ders kitabının önemi kılan, okunup okunmaması ya da kullanılıp kullanılmaması değildir. Kaldı ki ders kitabının hâlâ birçok okulda milyonlarca öğrenci tarafından neredeyse eğitimdeki tek kaynak olarak kullanıldığı da bir gerçektir. Ama kullanılıp kullanılmamasının ötesinde ders kitaplarını asıl önemli kılan şudur: Ders kitabı bir ülkedeki “meşru bilgi”nin sınırlarını belirleyen temel araçlardan biridir (Apple 1993). Başka bir deyişle ders kitapları bizzat kapaklarıyla, içerdiği görsellerle, seslendiği dille, ele aldığı ya da almadığı konularla bize temel bir mesaj verirler. Bu mesaj yoluyla ders kitapları, bir ülkede hakim ve “normal” sayılan söylemin kodlarını gösteren, hangi konular hakkında konuşulabileceğini, hangi konuların ise tabu olduğunu belirleyen kaynaklardır.

Bu açıdan ders kitapları, bir ülkede belki anayasayla birlikte “resmi söylemi” yansıtan temel unsurlardan biridir (Touraine 2000). Türkiye’de örneğin öğrenciler ve öğretmenler (ve diğer aktörler) okusalar da okumasalar da ders kitaplarının “içeriğini” ve “mesajını” bilirler. Bu çalışmada danışmanlık yapan bazı özel okul öğretmenlerinin de belirttiği gibi, kendileri kullanmasalar da öğretmenler derslerinin çerçevesini Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yayımladığı ders kitaplarına bakarak şekillendirirler. Böylece aslında hangi temaların ne şekilde rahatça ele alınabileceğine ya da alınamayacağına dair sınırların farkına varırlar.

Ders kitapları genellikle siyasetten bağımsız, objektif bilginin aktarıldığı kaynaklar gibi sunulur. Bu şüphesiz bir illüzyondur ve bunu yaratmak için birçok yola başvurulur. Örneğin hiçbir yerde ders kitabı yazarlarının biyografilerine,

duruşlarına dair bilgiler verilmez; ders kitaplarının yazılma sürecinden bahsedilmez ve kitaplar "tüzel bir yazarın" bize kendi aşkın konumundan sesleniyormuş gibi yazılır (Helgason 2010). Oysa kitaplar, çeşitli MEB bürokratları, yazarlar, yayınevleri, programcılar gibi çok farklı aktörlerin ve karar alma mekanizmalarının uzlaşısıyla şekillenen materyallerdir. Bu açıdan ders kitapları bir ülkedeki siyasal mücadelenin merkezindedir. Kitaplarla ilgili tartışmalarda, Michael Young'ın vurguladığı gibi, aslında açık ya da dolaylı olarak toplum ve toplumun geçmişi/geleceği hakkındaki alternatif görüşler ifade edilir (Young 2000, 9). Her ülkede ders kitapları, bilginin nasıl sınıflandırılacağı; yerel, ulusal ve evrensel kültürün sınırları; tarihin nasıl okunacağı; "Biz" duygusunun, yani kolektif kimliğin nasıl oluşturulacağı gibi bir dizi unsuru barındırır. Bu çerçeveden bakıldığında ders kitapları, bir ülkede temel hak ve özgürlüklerin genişlemesine, öğrencilerin muhayyilesinin zenginleşmesine ve toplumsal barışa katkı yapabilir ya da tersinden bakarsak, içerdikleri ayrımcı söylemlerle toplumsal çatışmaları ve eşitsizlikleri artırabilir, çözümden ziyade sorunların bir parçası da olabilir. Bu açıdan hızlı bir toplumsal ve siyasal dönüşüm geçiren Türkiye'de ders kitaplarının üzerinde önemle durulması ve çalışılması gerekir.

Türkiye'deki dönüşüm ve ders kitapları

Son yıllarda Cumhuriyet tarihinde görülmeyen nitelikte bir dönüşüm sürecinden geçiliyor. Bu süreçte Türkiye, yeni anayasa yapma girişimiyle, Barış Süreci'yle ve farklı kesimlere yönelik açılım politikalarıyla kadim sorunlarını çözmeye ve yeni bir toplumsal sözleşme geliştirmeye çalışıyor. Çünkü birçok farklı ülkede olduğu gibi mevcut ulus-devlet yapısı ve ulus devletin okulu artık Türkiye'deki farklı grupların taleplerini karşılayamıyor. Bu süreçte bir yandan varlıkları yıllarca inkar edilen Kürtler, mevcut siyasal uygulamaları sorguluyor ve eşit yurttaşlık talebinde bulunuyorlar. Ayrıca Aleviler, Ermeniler, Süryaniler, Romanlar, kadınlar ve LGBTİ bireyler de günden güne daha fazla sorunlarını dile getiriyor ve eşitlik talep ediyorlar. Bu taleplerin somutlaştığı önemli mücadele alanlarından biri de eğitim. Örneğin Kürt sorunundaki en temel talep, anadili eğitimi/anadilde eğitim konusuna odaklanmış durumda. Bunun yanında Aleviler, Sünnileşme kaygısıyla zorunlu din derslerine karşı çıkıyorlar. Eğitim sisteminde hâlâ kodlandıkları ortaya çıkan Ermeni ya da Rum kökenli birçok Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı ise (Radikal 2013), süregiden ayrımcı uygulamalarla mücadele ediyor, çocuklarına kendi dillerini ve kültürlerini aktaracak nitelikli bir eğitim aldırabilmenin kaygısını taşıyorlar (Kaya ve Somel 2013; Kaya 2012).

Türkiye için ilginç noktalardan biri, bu dönüşüm sürecinde sadece azınlık grupların değil, tarihsel olarak hakim ve siyasal açıdan çoğunluğu teşkil eden kesimlerin de kimliklerini ve kültürel değerlerini sürdürememe kaygısı duymalarıdır. Örneğin, Türkiye'de son yirmi yıldır muhafazakar gruplar ekonomide ve siyasette başarılı oldular ve orta sınıflaştılar. Ancak bu kesimler de eğitimde hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından kıyafet (temelde başörtüsü) serbestliği talep ediyorlar. Buna karşın kendilerini Cumhuriyetçi/laik olarak tanımlayan kesimler ise 4+4+4 reform sürecinde görüldüğü gibi, eğitimin dindarlaştırmaya hizmet ettiğini ileri sürüyor; hatta Öğrenci Andi'nin zorunlu olmaktan çıkarıl-

ması ve anadili eğitimi/anadilde eğitim tartışmaları karşısında endişelerini dile getiriyor, bu sürecin Türk kültürünü ve kimliğini yok edeceğine inanıyorlar (Öksüz 2013).

Yaşanan bu dönüşüm sürecinin hem Türkiye'deki toplumsal gerginlikleri artırma hem de demokratikleşmenin derinleşmesi gibi iki karşıt potansiyeli barındırdığı ileri sürülebilir. Bu süreç gerçekten de gruplar arasındaki gerginlikleri ve çatışmaları artırabilir. Zira dili Türkçeden, dini İslam'dan farklı grupların eşitlik talepleri yerleşik sınırların ve anlayışların sorgulanmasını gerektiriyor. Örneğin yeni anayasada Türklük kavramının yer alıp almaması tartışması, kendisini birincil olarak Türk olarak tanımlayan gruplarda büyük kaygıya yol açıyor. İnsanlar kimliklerinin tehdit altında olduğunu ve başkalarının da ortak olma ihtimali sonucunu kullandıkları kaynakların azalacağını düşünüyorlar. Korkular çatışma potansiyelini ve ayrımcı dili besliyor. Son zamanlardaki çalışmalar da bazı gruplara karşı nefret söyleminin arttığını gösteriyor. Örneğin Sosyal Değişim Derneği'nin araştırmasına göre her 24 Nisan öncesinde ulusal basında Ermenilere karşı artan bir nefret söylemi var. "Açılım"dan sonra ise Kürtlere yönelik nefret söylemi artmış durumda (SDD 2010).

Öte yanda kendi kimliklerini, dillerini ve değerlerini yeniden üretememe ve çocuklarını aktaramama kaygısı yaşayan etnik ya da dinsel gruplar da kimliklerini siyasallaştırıyor, taleplerini bu kimlik üzerinden formüle ediyorlar. Sonuçta tüm bu kaygılar, kültürleri sabit ve birbirinden tamamen farklı yapılar gibi sunan anlayışları güçlendirebilir. Bu durum, kültür ve kimlik konusundaki *özcü yaklaşımların* yaygınlaşması anlamına gelir. Böyle bir süreç ise Türkiye'de kimlik politikalarına dayanan mikro-milliyetçiliklere ve keskin toplumsal çatışmalara yol açabilir.

Tüm bu dönüşüm sürecinin öte yandan bir demokratikleşme potansiyeli taşıdığı da açık. Çünkü bu süreçte Cumhuriyet tarihinde ilk defa tabu konular, farklı kimlikler ve talepler açıkça konuşulmaya başlandı. Sorunları adlarını koyarak tartışabilmek, onları çözme şansımızı da artırıyor. Başarılıabilirse eğer yeni sivil bir anayasa, sorunların önündeki yasal engelleri kaldırabilir. Dolayısıyla farklı kimlikler ve talepler yasal düzlemde tescillenebilir. Ancak yasal değişiklikler, toplumsal sorunlar açısından belki de buzdağının görünen yüzüne ilişkin çözümler sunar. Yasalar düzeyinde eşitlik ilkesini sağlamak tek başına toplumsal barışı mümkün kılmaz. Zira kalıcı bir toplumsal barış, gruplar arasında eşitliğe inanan, çok kimlikli ve çoğulcu muhayyileye sahip yurttaşlar yetiştirmekle mümkündür. Başka bir deyişle, yasal reformlarla birlikte farklı grupları barışçıl bir şekilde birarada yaşatabilecek bir toplumsal muhayyile, yeni bir kolektif kimlik anlayışı geliştirmek gereklidir.

Ders kitapları bu sürece önemli katkı sunabilecek bir araç olabilir. Bu araştırmanın amacı da Türkiye'nin içinden geçmekte olduğu bu süreçte ders kitaplarının durumunu, temel insan hakları standartları açısından incelemektir. Çalışma, daha önce ders kitapları konusunda tamamlanan iki projenin takip araştırması niteliğindedir. Tarih Vakfı ile Türkiye İnsan Hakları Vakfı'nın ortaklığıyla yapılan ilk çalışmanın sonuçları 2003 yılında yayımlanmıştı (Çotuksöken, Erzan ve Sili-er 2003). Bu çalışmaya göre ders kitapları ciddi düzeyde açık ve örtük ayrımcı

ifadeler ve hak ihlalleri içermektedir. Kitaplar gerek eğitim felsefesi gerekse içerikleri açısından çağın gerisindeydi. Bu süreçte MEB, 2004 yılında kapsamlı bir eğitim reformu gerçekleştirdi. Reform doğrultusunda öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımla yenilendi ve yeni ders kitapları yazıldı. Ders kitaplarının yanında ilk kez yapılandırmacı felsefe doğrultusunda olduğu ileri sürülen öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları hazırlandı. Bu yeni kitaplar da Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi'nde incelendi ve bulgular 2009 yılında yayımlandı (Ed.Tüzün 2009). Her iki projeye dair tavsiye raporu da hazırlandı.¹ İkinci çalışmanın bulgularına göre açıkça görülebilecek ayrımcı ifadeler ve hak ihlalleri nispeten azalmıştı ama ders kitaplarındaki temel zihniyet sorunu devam ediyordu. Kitaplar hâlâ farklılıkları dışlayan/görmezden gelen içeriktedir, militarist içerik ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığı konusundaki sorunlar devam etmekteydi ve reform sürecinde hızla yazılan kitaplarda birçok maddi hata da vardı.² Ders kitaplarına yönelik diğer çalışmalar da eğitimdeki yapılandırmacı felsefenin ders kitaplarına yansıtılmadığını, eleştirel düşünmenin geliştirilmesi gibi hedeflerin kağıt üzerinde kaldığını göstermektedir (Aktekin 2010; Çayır 2009a).

2009 yılında tamamlanan ikinci çalışmadan bu yana Türkiye'de eğitim alanında önemli gelişmeler yaşandı. Oldukça sorunlu bir içeriği olan Milli Güvenlik dersi kaldırıldı. Okullara seçmeli Kurmançî, Zazakî, Abazaca, Adigece, Lazca dersleri konuldu. Uygulamada birçok sorun hâlâ devam etse de yasal olarak özel okullarda Kürtçe eğitimin önündeki engel kaldırıldı. Süryaniler anadillerinde eğitim yapabilme hakkı elde etti. Zorunlu eğitim 12 yıla çıkarıldı ve seçmeli Kuran-ı Kerim, Hz. Muhammed'in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler dersleri müfredata dahil edildi.

Son dönemdeki tüm bu gelişmeler önemli bir duruma ve ihtiyaca işaret ediyor: Kürt sorununu çözmeye çalışan, Abazaca, Adigece ve Lazca dilini seçmeli olarak müfredata dahil eden, Alevilerin, gayrimüslim azınlıkların sorunlarının sürekli gündemde olduğu Türkiye'de eğitimi, ikinci tarama raporunun bulgularında çıktığı gibi farklılıkları dışlayan bir milli eğitim anlayışıyla sürdürmek mümkün değil. Dolayısıyla ders kitaplarını sürekli izlemek ve eğitimin, Türkiye'de eşit vatandaşlık anlayışını geliştirecek şekilde nasıl tasarlanabileceği konusunu sürekli gündemde tutmak gerekiyor. Ders Kitaplarında İnsan Hakları başlıklı iki projeyi takip eden bu üçüncü proje de bu bağlamda geliştirildi; Tarih Vakfı ve İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi ortaklığıyla yürütüldü. Ders kitaplarını taramak için önceki çalışmalarda olduğu gibi yine evrensel insan hakları standartları çerçevesinde geliştirilen Tarama Ölçütleri (EK 1) kullanıldı.

1 İkinci projenin de genel bulguları ve tavsiye kararları için bkz. http://www.tarihvakfi.org.tr/dkih/download/bulgular_tavsiyeler_raporu.pdf

2 Yakında yayımlanacak kapsamlı bir çalışmaya göre 2004 reformu, farklı gruplar arasındaki geniş bir mutabakat sonucu gerçekleştirilen bir reform olmaktan çok, dar bir akademisyen çevresinin iradesiyle gerçekleştirilmişti (Nohl ve Somel 2014).

İnsan hakları standartları ve Tarama Ölçütleri

Ders Kitaplarında İnsan Hakları projelerinin çerçevesini, Türkiye’deki ders kitaplarının evrensel insan hakları standartlarıyla ne derece bağdaştığı sorusu oluşturmaktadır. İkinci proje bulguları için genel bir değerlendirme yapan Turgut Tarhanlı’nın belirttiği gibi, bugün insan hakları hukuku denildiğinde, insanlığın tarihsel birikimi ışığında “evrensellik ilkesiyle ölçülüp değerlendirilen ve temel yapıları uluslararası hukuk düzeni içinde meşrulaştırılan bir sistem anlaşılır” (2009, 28). Bu sistem, temel insan hakları sözleşmelerini, hakları koruma mekanizmalarını, hakların ne kadar korunup korunmadığını tespit eden organları barındırır. Bu çerçevede Türkiye, Tarama Ölçütleri’nin arkasında sıralanan birçok uluslararası sözleşmenin tarafıdır ve bu sözleşmeler Türkiye’ye belirli yükümlülükler getirmektedir. Tarama Ölçütleri aslında bu yükümlülüklerin detaylandırılmış halini ifade etmektedir.

Sözleşmelerle garanti altına alınan temel hak ve özgürlükler arasında eğitim hakkı özel bir yer tutar. Zira eğitim hakkı, “hem başlı başına bir insan hakkı, hem de diğer insan haklarının gerçekleşmesinin ayrılmaz bir parçasıdır” (Tarhanlı 2009, 33). Başka bir deyişle, insan hakları standartlarına uygun nitelikteki bir eğitim hakkından yararlanabilmek, diğer temel hak ve özgürlüklerin yaşama geçebilmesinin önemli şartlarından biridir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nden Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’ye kadar birçok metinde yer alan eğitim hakkının birden fazla bileşeni vardır. Örneğin eğitime erişim kadar, eğitim materyallerinin içeriği de doğrudan eğitim hakkı ile ilişkilidir (Tarhanlı 2009, 38). Dolayısıyla ders kitaplarının niteliğini tartışmak da eğitim hakkı çerçevesinin dışında değildir.

Bu çerçeveye oturtulduğunda Türkiye’nin, eğitim hakkı ve nitelikli ders kitapları hazırlama konusunda sözleşmelerden doğan bir takım yükümlülüklerinin olduğu açıkça görülür. Bu yükümlülükleri takip etmekle görevli komiteler de üye devletlerden raporlar talep ederler. Örneğin, Türkiye’nin de taraf olduğu *Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme* çerçevesinde çalışan Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılması Komitesi, üye devletleri özellikle eğitim ve öğretim konularında aldıkları tedbirler konusunda bilgi sunmaya davet etmiştir. Tarhanlı’nın ikinci tarama raporunda belirttiği gibi Türkiye bu sözleşme doğrultusunda aldığı tedbirler konusunda sunduğu raporda Tarih Vakfı’nın yürüttüğü Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesini de zikretmiştir. Raporda toplumsal cinsiyet eşitliği, demokrasi, insan hakları gibi evrensel ölçütlere uyma konusunda çeşitli adımlar atıldığı bildirilmiş ve şu eklenmiştir: “Ders kitapları herhangi bir ayrımcı ifadeyi ortadan kaldırmak üzere düzenli olarak gözden geçirilmektedir” (Tarhanlı 2009, 45). Bu çerçevede yürüttüğümüz bu üçüncü araştırma da Türkiye’nin uluslararası sözleşmelerden doğan yükümlülüklerini yerine getirme sürecine bir katkı olarak düşünülebilir.

Yöntem, tarama süreci ve içerik üzerine

Araştırmada veri toplama sürecinde ilk iki projede olduğu gibi EK 1’de tam metni verilen Tarama Ölçütleri ve EK 2’deki Tarama Formu kullanıldı. Bu süreç-

te öncelikle bir Danışma Kurulu oluşturuldu. Önceki araştırmalarda kullanılan ölçütler bu kurul tarafından gözden geçirildi, bazı ölçütlerin dili değiştirildi ve birkaç yeni madde eklendi.³ Ders kitapları bu ölçütlere göre tarandı ve raporlandı. Bu araştırmada öncekilerden farklı olarak sadece kitaplardaki sorunlar değil, evrensel insan hakları standartları açısından "iyi örnek" olarak nitelendirilebilecek metinler ve görseller hakkında da veri toplandı.

Araştırmada farklı branşlarda toplam 245 kitap incelendi (kitapların listesi için bkz. EK 5). Çalışmada Matematik, Fen ve Teknoloji derslerinde sadece MEB tarafından, diğer derslerde ise hem MEB hem de özel yayınevleri tarafından yayımlanan kitaplar tarandı. Kitapların incelenmesi için bir tarama ekibi oluşturuldu. Bu ekip daha önce İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde verdiğim Sosyolojik Perspektifler dersinde bir dönem boyunca Tarama Ölçütleri ile kitapları çalışmış öğrencilerin yanında, Tarih Vakfı'nın daha önceki projelerinde çalışmış iki araştırmacıdan oluşturuldu (Tarama ekibi için bkz. EK 3). Tarama yapan ekibin ölçütlerin diline hakim olmaları ve daha önce ders kitapları konusunda çalışmış olmaları, araştırma sürecinin hızlı ve nitelikli ilerlemesini sağladı. Daha önceki projelerden edinilen deneyimle, tarama ekibi tarafından üretilen verilerin gözden geçirilmesi ve varsa gözden kaçan unsurların tespit edilmesi için birkaç aşamalı bir kontrol sistemi kuruldu. Bu doğrultuda öncelikle ham veriler Proje'de ders kitabı taramasından sorumlu koordinatör Melisa Soran ve asistanlar Melike Ergün ve Muhsine Önal tarafından gözden geçirildi, ölçütlere göre sınıflandırıldı ve bazı durumlarda kitaplara tekrar bakıldı. Sonrasında ise sınıflandırılan verilerin farklı branşlardan öğretmenlerle paylaşıldığı danışma toplantıları düzenlendi (Toplantılara davet edilen öğretmen listesi için bkz. EK 4). Bu toplantılarda hem verilerin güvenilirliği test edildi hem de bazı öğretmenlerin dikkatimizi çektiği noktalar rapor sürecine dahil edildi.

Sonuçta kademeli bir kontrol sistemiyle üretilen veriler, Ağustos 2013 tarihinde bana raporu yazmam için teslim edildi. Çalışmadaki temel amacımız niceliksel bir veri üretmekten çok ders kitaplarında Tarama Ölçütleri'nde belirtilen alanlardaki ihlal ya da iyi örnek konusundaki örüntüleri tespit etmektir. Ancak yine de üretilen rapor sayılarından kısaca bahsetmek bazı konularda aydınlatıcı olabilir. Araştırma sonucunda toplam 3650 civarında ihlal ve iyi örnek raporlandı. Bunlardan 350 tanesi iyi örnek, 3300 adedi ise ihlal içermektedir. İhlaller, Tarama Ölçütleri'nin "Biz ve ötekiler" konusunda yoğunlaşmaktaydı. Bu da aşağıda anlatacağım şekilde araştırmanın yazım sürecini etkileyen bir faktör oldu.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları I ve II projelerinde veriler, ya branş branş ya da "ders kitaplarında milliyetçilik" gibi temalar halinde farklı yazarlar tarafından değerlendirilmiş ve makaleler üretilmişti. Bu kez projede verilerin tek bir yazar tarafından daha kısa bir rapor halinde değerlendirilmesi hedeflendi. Ben de araştırmada üretilen veriler ışığında bu çalışmayı, ağırlıklı olarak söy-

3 Danışma Kurulu toplantılarında Tarama Ölçütleri'nin çerçevesinin gelişen insan hakları standartları doğrultusunda genişletilmesi gerektiği kararı da alındı. Bu doğrultuda EK 1'deki Ölçütler'in arkasına Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Engelli Hakları Sözleşmesi gibi birçok sözleşmenin maddeleri eklendi. Bu maddelerin isimlendirilmeleri Prof. Dr. Turgut Tarhanlı ve Yard. Doç. Dr. İdil Işıl Gül tarafından yapıldı.

lem analizi yöntemiyle kaleme aldım. Veriler farklı şekillerde değerlendirilebilir ve çalışma birkaç şekilde yazılabilirdi. Örneğin, veriler branş temelinde değerlendirilebilir, çalışma Sosyal Bilgiler ya da Türkçe derslerindeki ihlaller ya da iyi örnekler şeklinde yazılabilirdi. Ya da çalışmanın bölümleri Tarama Ölçütleri'nin beş alt başlığının sırasına göre tasarlanabilirdi. Ancak verilere genel olarak baktığımızda ders kitaplarındaki merkezi sorunun öğrencilere aktarılmaya çalışılan ulusal kimlik anlayışında veya "Biz" kurgusunda olduğunu gördük. Başka bir deyişle ders kitaplarındaki insan hakları, toplumsal cinsiyet, demokrasi ve eleştirel eğitim felsefesi konularındaki sorunların kaynağında öncelikle kitaplarda aktarılan "Biz bilinci" yatmaktaydı. Sonuçta, Tarama Ölçütleri'nin ikinci alt başlığı olan "Biz/ötekiler" konusunu çalışmanın odağına alma ve diğer ihlalleri ya da iyi örnekleri bu doğrultuda değerlendirme konusu Danışma Kurulu'na sunuldu. Kurul'un uygun görmesi sonucu, çalışma altı alt başlık halinde kaleme alındı.

Birinci bölümde, ders kitaplarında milli kimliğin kurgulanma biçimi ele alındı. Bu bölümde, farklı kitaplardan alıntılar peşpeşe verildi ve mümkün olduğu kadar yorum yapmadan milli kimlik öyküsü çözümlenmeye çalışıldı. Ders kitaplarındaki "Biz kurgusu"nun sorunları ise ikinci bölümde tartışmaya açıldı. Bu bölümde ders kitaplarında aktarılan vatandaşlık anlayışının sorunları, kitaplardaki ayrımcı ve militarist ifadeler farklı kitaplardan örnekler ışığında ele alındı. Üçüncü bölüm ise ders kitaplarındaki insan hakları kavramına ayrıldı. Bu bölümde insan hakları ile ilgili temalara dair hem iyi hem de sorunlu örnekler tartışmaya açıldı. Tarama Ölçütleri'nin üçüncü alt başlığı olan "demokrasi bilinci ve laiklik" konusu ise çalışmanın dördüncü bölümünde ele alındı. Bu bölümde sadece demokrasi ve laiklik değil, kitaplarda cumhuriyet, devlet ve sivil toplum gibi kavramların hangi bağlamlarda ve ne tür bir anlayışla aktarılmaya çalışıldığı çözümlendi. Bu kavramların kitaplarda öncelikle ulusal güvenlik açısından ele alınmasının yanında eksik ve yanlış tanımlanmalarının, evrensel normlar açısından doğurduğu sakıncalar dile getirildi. Ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet konusuna dair üretilen veriler beşinci bölümde tartışmaya açıldı. Bu bölümde kadın ve erkekleri belirli rollere hapsedmeyen ve dolayısıyla cinsiyete dair kalıpyargıları dönüştürme açısından başarılı sayılabilecek örnekler yanında kitaplarda süregiden cinsiyetçiliğe ve eşitsiz rol dağılımına dair örnekler tartışmaya açıldı. Altıncı ve son bölümde, diğer tüm bölümleri de kesen bir konu, "ders kitaplarındaki eğitim felsefesi" ele alındı. Bu bölümde öğretim programlarında yer alan eleştirel düşünmeye yönelik kazanımlara rağmen ders kitaplarının hâlâ tek perspektifli, bilimsel akıl yürütme yerine otoritelerin yetkesine başvuru açıklamalara dayanan ve geçmişe oranla sayısı azalsa da olgusal yanlışlar ve alakasız görsel malzemelerle süslü bir şekilde yazıldığı gösterilmeye çalışıldı; eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik öneriler de getirildi.

The first part of the paper is devoted to the study of the properties of the function $f(x)$ defined by the equation $f(x) = \int_0^x f(t) dt$. It is shown that $f(x)$ is a constant function, and its value is determined by the initial condition $f(0) = 1$.



The second part of the paper is devoted to the study of the properties of the function $g(x)$ defined by the equation $g(x) = \int_0^x g(t) dt$. It is shown that $g(x)$ is a constant function, and its value is determined by the initial condition $g(0) = 1$.

BÖLÜM I

"BİZ" KİMİZ?: DERS KİTAPLARINDA MİLLİ KİMLİĞİN ÖYKÜSÜ

Ders kitapları bir toplumun "resmi öyküsü"nün anlatıldığı temel kaynaklardan biridir. Müfredat doğrultusunda ders kitaplarını şekillendirenler ve yazarlar, toplumun kimlerden oluştuğuna, nasıl bir geçmişe sahip olduğuna, bugünkü konumuna ve gelecek vizyonuna dair bir anlatı sunarlar. Başka bir deyişle, ders kitaplarında devlet ve toplum, tarihsel bir bağlama oturtulur ve bu tarihsellik içinde insanlarda bir ortak aidiyet duygusu, yani bir "Biz anlayışı" geliştirilmeye çalışılır. Bu şekilde ders kitapları insanlara bir kolektif hafıza da sunar; kimliğin bu hafıza temelinde şekillenmesi istenir. Dolayısıyla ders kitapları aracılığıyla, bir ülkedeki kolektif kimliğin sınırlarını, bu kimliğin kimleri içeride kimleri dışarıda bıraktığını incelemek mümkündür.

Türkiye gibi eğitimin merkezi olarak planlandığı ülkelerde ders kitaplarındaki kimlik anlatısı nispeten daha tekildir; yani farklı yayınevlerinin ve yazarların kitaplarının sunduğu "Biz anlayışı" neredeyse birbirinin aynıdır. Bu anlatıyı, bazen 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki "Geçmişimi Öğreniyorum" ya da 9. sınıf tarih dersindeki "Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışı" konularında olduğu gibi doğrudan görmek mümkündür. Ancak araştırmamız, müzikten Edebiyat ve İngilizce dersine kadar hemen her dersin öncelikli olarak bu ortak "Biz anlayışını" geliştirmek üzere kurgulandığını göstermektedir. Giriş bölümünde belirtildiği gibi ders kitaplarındaki tüm sorunların kaynağı, öncelikli olarak "Biz" kavramı ve "Biz öyküsü"ndedir. Zira ileride daha geniş olarak tartışılacağı gibi ders kitaplarındaki "Biz" anlayışı ile Türkiye'nin güncel tartışmaları ve sorunları arasında büyük bir uçurum vardır. Nitekim Türkiye bir yandan toplumu oluşturan farklı etnik ve dinsel grupların sorunlarını çözmeye çalışmaktadır. Ancak ders kitaplarındaki millî kimlik anlatısı, sadece Türklerin tarihi üzerine, hem de oldukça özcü ve dışlayıcı bir şekilde kurulmaktadır. Bu tür bir kurgunun nasıl sorunlara yol açtığına çalışma boyunca ayrıntılı olarak değinilecektir. Ancak öncelikle bu kimlik

kurgusunun kodlarını deşifre etmek ve anlaşılır kılmak gerekir. Ders kitapları, kısaca maddelersek, şöyle bir "Biz" kurgusu sunmaktadır:

Türklerin kökeni ilk çağa, Orta Asya'ya dayanmaktadır.

Türkler "ordu-millet"tir.

Eski Türkler "demokratik", "laik" ve "kadın-erkek eşitliği"nin uygulandığı devletler kurmuştur.

İslam dinini kabul eden Türkler "milli benliklerini" korumuş, "karakterlerine uymayan inançları" benimseyen Türk boyları ise "milli kimliklerini" kaybetmişlerdir.

Türkler hoşgörölü bir medeniyet kurmuşlar, ancak "diğer milletler milliyetçilik idealine sarılınca", uzun süre "milliyetini ihmal eden" Türkler de millet olduğunun farkına varmıştır.

Türk milleti "kendi kabahati olmaksızın" Batıdan geri kalmıştır.

Türkler, dili ve "jeopolitik öneminden" dolayı ülkesi tehdit altında olan bir millettir.

Dolayısıyla "milli ahlak" ilkelerini bilmeli, kutsal değerler için kendimizi feda etmeliyiz.

Bu bölümde ders kitaplarında milli kimlik anlatısının nasıl sunulduğu, mümkün olduğu kadar yorum katmadan, teorik ve eleştirel bir bağlama oturtulmadan kitaplardan alıntılarla örneklenecektir. Bu anlatının sorunları ise diğer bölümlerde tartışılacaktır. Şimdi yukarıda sıralanan cümlelerin ders kitaplarında nasıl yer aldığını örnekleyelim.

Türklerin kökeni ilk çağa, Orta Asya'ya dayanmaktadır

Ders kitaplarında "Biz" derken kastedilen sadece "Türkler"dir. "Türkler" derken kastedilen ise kökeni Orta Asya'ya dayanan bir topluluktur. İlk sınıflardan itibaren Türklerin tarihinin Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı ile sınırlı olmadığı, Turhan Feyzioğlu'nun Atatürk ve Tarih Kitabı'na referansla kesintisiz bir şekilde Orta Asya'ya uzandığı vurgulanır:

- "Türk tarihi, Batıda ve Türkiye'de uzun zaman sanıldığı gibi sadece Osmanlı Tarihi'nden ibaret değildir. Ayrıca Osmanlı Devleti de bir 'hanedan' veya bir 'aşiretten' doğan devlet de değildir, yıkılan Selçuklu Devleti'nin mirası üzerine kurulan bir devlettir. Bundan dolayı Osmanlılardan önce kurulan Selçuklular dönemi de Türk tarihinin son derece önemli ve parlak bir dönemidir. İş burada da kalmayıp böylece daha eski tarihe Orta Asya'dan başlayan Türk tarihine gelip dayanmaktadır" (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 24).

Türklerin tarihindeki bu kesintisizlik, özellikle Coğrafya kitaplarında göçler konusu anlatılırken isim vermeden Türk Tarih Tezi'ne dayandırılır. Türk kültürünün kökeninin İlk Çağa dayandığı, anayurt olan Orta Asya'dan coğrafi koşullardaki değişim sonucu MÖ. 4000'li yıllardan başlayarak göç edildiği ileri sürülür:

- "Türk kültürünün kökeni İlk Çağa dayanmaktadır. Orta Asya'nın coğrafi koşulları ve çevredeki topluluklarla etkileşim, bu kültürün ana öğelerini oluşturmaktadır" (Coğrafya 11, Lider, 145).

- “Türklerin binlerce yıl boyunca hareket halinde bulunmaları, ana yurtlarından çıkarak Dünya’nın çeşitli bölgelerine yayılmaları büyük bir tarihi oluşumdur... Tarihi kayıtlara göre Türk göçlerinin en önemli sebebi, ana yurt topraklarının verimsizleşmesidir” (Coğrafya 10, MEB, 76).
- “Tarihin tanık olduğu en büyük göçlerden biri Türklerin Orta Asya’dan göçüdür... Türklerin Orta Asya’dan göçü MÖ 4000 yıllarında başlamış, MS XV. yüzyıla kadar devam etmiştir... Türklerin en önemli göç hareketlerinden biri de 11. yüzyılda gerçekleşti. 1071’de Malazgirt Zaferi’nin kazanılmasından sonra **Türkler büyük** kabileler halinde Anadolu’ya yerleştiler” (Coğrafya 10, MEB 97).

Benzer bir anlatıya bir Türkçe 6 kitabında da yer verilir:

- “Türklerin ana yurdu Orta Asya’dır. Türkler ana yurtlarında ileri bir uygarlığa sahiptiler. Dünyanın diğer yörelerindeki insanlar ilkel bir yaşam sürerken atalarımız hayvanları evcilleştirdiler. Madenleri işlemeyi, toprağı sürmeyi öğrendiler” (Türkçe 6, ÖKK, Doku, 90).

Bu kurgu içinde bir Ana Yurt’a sahip olma iddiası, tüm milliyetçiliklerde olduğu gibi köklü millet olma hissi sağlar. Ancak kitaplardaki anlatılarda bunun da ötesine geçilir ve Türklerin özü ve kökü itibarıyla diğer milletlerden ayrı olduğu, diğer insanlar “ilkel bir yaşam sürerken” Türklerin “ileri bir uygarlığa” sahip olduğu vurgulanır. İleriki sayfalarda birçok örneği verilecek olan “bize özgü” bir tarihsellik kurgusu daha en başından itibaren kurulur. Örneğin kitaplara göre Türkler, göçebe yaşasalar da diğer milletlerden farklı olarak yurtları olan bir millettir. Sosyal Bilgiler 6 Öğretmen Kılavuzu’nda öğretmenlerin bu durumu özellikle vurgulamaları istenir:

- Öğrencilerinize, “konargöçer bir yaşam sürdüren Türklerin göçebe yaşayan milletlerden farklı bir hayat sürdürdüğünü söyleyerek, Türklerin belirli yurtları vatanları olan bir millet olduğunu özellikle vurgulayınız” (Sosyal Bilgiler 6 ÖKK, MEB, 99).

Sonuçta kitaplar, Türkleri kökeni Orta Asya’ya dayanan, diğer milletlerden tamamen farklı, özünde ileri uygarlık sahibi ve nev-i şahsına münhasır bir millet olarak sunarlar.

Türkler ordu-millettir

Kitaplara göre Türklerin en önemli özelliği kadını ve erkeğiyle savaşçı olmasıdır. Coğrafya 11 Kitabı’nda adı verilemeyen bir düşünüre referansla şöyle denmektedir:

- “Türklerin sanatı kumandanlıktır. Otuz milleti bayrağı altında toplayan bir devlet kurmayı başarmışlardır. Türk İmparatorluğu Avrupa devletlerinden hiçbirine benzemez” (Coğrafya 11, MEB, 139).

Yine aynı kitaba göre Türklerin tarih bilincine ulaşmalarının sebebi de dünyanın en mükemmel ordusuna sahip olmalarıdır. Buna göre Türkler,

- “Dünyanın en mükemmel, disiplinli ve kahraman ordusuna sahip olduğu için ortak bir tarih bilincine ulaşmıştır” (Coğrafya 11, MEB, 138).

Bu savaşçı özelliği sayesinde çeşitli kitaplarda Türklerin tarihte ordu-millet olarak bilindiği vurgulanır. Ordu-millet olarak anılmanın hikayesi “Türk boylarını bir araya getirerek Asya Hun Devleti’ni büyük bir devlet haline getiren” Mete’nin ağzından aktarılır. Bu süreçte Mete’ye göre,

- “Düşmanların saldırılarına karşı vatanımızı tüm Türk milleti kadın erkek, yaşlı genç ayırt etmeksizin savunduk. Bu mücadelemizden sonra ‘ordu-millet’ olarak tanındık” (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 72); “Türk milleti ordu-millet bütünlüğünün en güzel örneğidir” (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 73).

Altın Kitaplar tarafından yayınlanan diğer Sosyal 6 Ders Kitabı’nda da yine Mete Han (bu sefer Han sıfatı da kullanılır) konuşturulur. Mete Han’a göre,

- “Askerlik özel bir meslek değildi. Halkın tümü her an savaşılmaya hazır durumdaydı. Bu nedenle ordu-millet geleneği halkımızın genel karakteriydi” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 69).

Türklerin ordu-millet olduğu iddiası tarih kitaplarında da sıkça tekrarlanır:

- “Türklerin büyük devlet kurmalarındaki en önemli etkenlerden biri güçlü ordulara sahip olmalarıydı... Halk içinde kadın erkek ayrımı yapılmaksızın hemen her Türk, iyi bir asker ve her an savaşa hazır durumdadır. Bu yüzden Türk milleti için ‘ordu-millet’ deyiimi kullanılmıştır” (Tarih 11, MEB, 10).

Ders kitaplarına göre Orta Asya’dan çıkıp farklı bölgelere göç eden, savaşçı nitelikleriyle devletler kuran Türklerin en önemli özelliği temelden “demokrat,” “laik” ve “eşitlikçi” olmalarıdır.

Eski Türkler “demokratik”, “laik” ve “kadın-erkek eşitliğinin uygulandığı” devletler kurmuştur

Ders kitaplarına göre Türkler ezelden beri demokrattır. Sosyal Bilgiler kitaplarında demokrasi konusu anakronik bir şekilde Türkleri yüceltmek için kullanılır. Demokrasi, modern dönemde gelişen bir kavram olmasına karşın, yazarlar Kurultay, Toy ya da Divan uygulamalarının Türklerin demokrasiye bağlılığını gösteren bir unsur olduğunu ileri sürerler:

- “Bizim milletimiz temelinden demokrattır. Kültürünün, geleneklerinin en derin geçmişe ait dönemleri bunu doğrular. Türk milleti, en eski tarihlerinde ünlü kurultaylarıyla, bu kurultaylarda devlet başkanlarını seçmeleriyle demokrasi fikrine ne kadar bağlı olduklarını göstermişlerdi” (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 149).

- “Tarih boyunca Türk devletlerinde, demokratik yönetim özelliklerini görmek mümkündür. Kurultay, Toy, Divan devlet meselelerinin bir arada görüşülüp karara bağlandığı yerlerdi. Hükümdar halkının görüşlerine başvurur, halkı dinlerdi” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 143).

Kitapların en önemli özelliklerinden biri, eski Türk toplumlarının deneyiminin biricikliğini ve çağdaş kavramların özünü barındıran niteliklerini vurgulamalarıdır. Bu bağlamda öne çıkan kavramlardan biri eşitliktir. Kitaplar eski Türk toplumlarının cinsiyet eşitliğini barındırdığını dile getirir:

- “Kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği eski Türk toplumlarında görmüyoruz” (Sosyoloji, Ekoyay, 143).

Eski Türk toplumlarının bir diğer “çağdaş” özelliği de laik olmalarıdır. Kendisiyle eş zamanlı yaşayan diğer toplumlara hiç benzemeyen bir şekilde Türklerin en eski dönemlerden bu yana din ve devlet işlerini ayırdıkları ileri sürülür:

- “Türk tarihinin en eski dönemlerine bakılırsa görülür ki Türk milleti din ve inanç ile devlet ve siyaset işlerini birbirinden ayırmak gereğini ve önemini çok erken anlamıştır. Bu bir fikri gelişme eseri idi. Orta Asya’da, Çin’de ve başkaları... milattan binlerce yıl önce kurulan Türk devletlerinde, herkes dininde, inancında serbest idi” (Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 197).

Bu alıntıların hangi bağlamda kullanıldıkları ve sorunları, çalışmanın dördüncü bölümünde daha detaylı olarak ele alınacaktır. Şimdilik, ders kitaplarındaki anlatıyı takip edersek, kitaplara göre Türk tarihindeki en önemli kırılmalardan biri, İslam dinini benimsemeleridir.

İslam dinini kabul eden Türkler “milli benliklerini” korumuş, “karakterlerine uymayan inançları” benimseyen Türk boyları ise milli kimliklerini kaybetmişlerdir.

Ders kitaplarındaki Biz kurgusuna Türklerin İslamiyet’i kabul etmeleriyle, dini bir nitelik de dahil edilir. Kitaplarda İslamiyet ve Türklük birbirini tamamlayan iki unsur gibi sunulur. Buna göre bugün Türklerin milli benliklerini korumalarının sebebi “karakterleri için en uygun olan İslam dini”ni benimsemiş olmalarıdır. Tarih ve Sosyal Bilgiler kitaplarında aktarıldığı gibi Müslümanlığı benimsemeyen Türk boyları, milli kimliklerini kaybetmiş, Türklükten uzaklaşmışlardır.

- “Karakterlerine uymayan farklı inançları benimseyen bazı Türk boyları yalnız eski düşünce ve anlayış tarzlarını değil, milli kimliklerini de kaybederek Türklükten uzaklaşmışlardır... Türklerin kabul ettikleri dinler arasında sadece İslamiyet olumsuz etkiye neden olmamış, aksine milletimize çok daha büyük hamleler yapma imkanını sağlamıştır. İslamiyet diğer dinlerin aksine Türklerin manevi cephesini yenilemiş ve tamamlamıştır. İslamiyet’in insani ve ahlaki değerlerinin yanında herkesi çalışmaya, faaliyete, icabında cihada yani bedeni fedakarlığa teşvik etmesi mücadelecilik ve hareketli Türklerin ruhuna hitap etmiştir” (Tarih 11, MEB, 72).

- “İslam dinini kabul eden Türkler milli benliklerini korudukları gibi aynı zamanda, İslam medeniyetine katılarak bu medeniyetin temel taşlarından biri oldular” (Tarih 9, MEB, 136).
- “Türklerin İslamiyet’i kabul etmelerinden sonra İslam dini Türkler sayesinde daha geniş bölgelere yayılmıştır... İslam dini sayesinde de Türk milleti milli özelliklerini korumuştur. Yani İslamiyet ve Türklük birleşmiştir... İslamiyet’le Türklüğün birleşmesi sonucunda hem siyasi hem de sosyal ve kültürel alanlarda büyük gelişmeler ve değişimler olmuştur” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 77).

Dolayısıyla kitaplarda “Biz” kavramının içeriğini dolduran Türklüğün sınırlarını belirleyen temel unsurun İslamiyet olduğu vurgulanır. Diğer dinleri benimseyenlerin milli kimliklerini kaybetmiş oldukları, böylece Türk sayılmayacakları açıkça dile getirilir. Burada yazarların Türk milletinden bahsederken “karakter” kavramını kullanmalarına dikkat çekmek gerekir. Yazarlar, İslamiyet’in Türk milletinin karakterine en uygun din olduğunu ileri sürerken, milleti organik bir bütün olarak hayal ederler. Başka bir deyişle kitaplarda millet, farklı yaşam tarzlarına, farklı inanış türlerine, farklı mizahtaki insanların oluşturduğu bir toplumsal kategori olarak görülmez. Aynen 19. ve 20. yüzyıl ırkçılığına temel teşkil eden Romantik filozofları gibi milletin “karakter”i olan bir organizma olduğu düşünülür.¹ Bu karakter de değişemeyeceğine göre, aslında Türklerin, İslam öncesi ve sonrası inançlarında bir değişiklik olmadığı ispatlanmaya çalışılır. Aşağıda orijinali verilen MEB Tarih 9 Ders Kitabı’ndaki “İslamiyet öncesi ve sonrası inanış tablosu” bu amaca hizmet etmek için hazırlanmıştır.

Tablo’da iki sütun halinde verilen “İslamiyet öncesi inanış” ve “İslam inanışı”nın özellikleri incelendiğinde ulaşılmak istenen hedef daha iyi anlaşılır. Buna göre Türkler önceden de Gök Tanrı’ya inanmaktaydı, İslamiyet sonrası ise bunun yerini tek Allah inancı almıştır. Diğer maddelere de bakıldığında aslında Türklerin İslamiyet öncesi ve sonrası niteliklerinde bir değişim olmadığı, İslamiyet’in “Türklerin karakterine” uygun bir din olduğu dile getirilir. Din dersi de bu anlatıyı takip eder. Örneğin 6. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitabı’na göre Türkler İslamiyet’i kendi hayat tarzlarına ve mizaçlarına uygun olduğu için benimsemişlerdir.

- Türkler İslam’ın, kendi hayat tarzlarına ve mizaçlarına uygun, önceki inançlarına çok yakın ve hoşgörülü bir din olduğunu gördüler. Dolayısıyla İslam’a sempatiyle yaklaşmaya ve zamanla bu dini benimsemeye başladılar” (DKAB 6, MEB, 117).

1 Millet ve karakter kelimelerini yanyana ve özcü bir şekilde özellikle milliyetçi ve muhafazakar düşünürlerin kullandıkları görülür. Örneğin Ali Fuad Başgil şöyle der: “Karakter yahut huy deyince bundan, ilk bir manada, bir ferdi diğer bütün fertlerden ayırt eden ruhi ve manevi farikalar anlaşılacak lazım gelir... Karakter ve huy kelimeleri, aynı manada, ırk ve millet gibi muayyen insan grupları hakkında da kullanılır” (Deren 2006, 607).

İSLAM ÖNCESİ İNANIŞ

- Gök Tanrı'ya inanılıyordu.
- Türk töresinde hırsızlık, yalancılık, adaletsizlik yasaklanmıştı.
- Ahiret inancı içinde iyi insanların ödüllendirildiği Uçmağ (Cennet), kötülerin ise cezalandırıldığı Tamu (Cehennem) isimli yer inancı vardı.
- Temizliğe önem veriliyordu.
- Farklı inanışlara hoşgörüli bir bakış söz konusuydu.
- Din adamlarının herhangi bir üstünlüğü bulunmuyordu.

İSLAM İNANIŞI

- Tek Allah inancı vardır.
- İslam ahlak anlayışında hırsızlık, yalancılık ve adaletsizlik günah sayılır.
- Ahiret inancı vardır. Ölümden sonra iyi, güzel ahlaklı insanların cennete, kötü ahlaklıların cehenneme gideceğine inanılır.
- Temizlik imandandır ilkesi vardır.
- İslamiyet hoşgörü dinidir.
- Din adamlarına ayrıcalık tanıyan ruhban sınıfı yoktur.

Türkler Ansiklopedisi, C 4, s. 258'den özetlenmiştir.

Tarih 9, MEB, s. 135.

Bu alıntıdaki Türklerin İslam'ı hoşgörüli bir din olduğu için benimsedikleri vurgusu özellikle önemlidir. Zira kitaplardaki kolektif kimlik kurgusuna göre, Müslüman olup, milli benliklerini koruyan Türkler, özellikle Osmanlı döneminde hoşgörüli bir medeniyet yaratmışlardır.

Türkler hoşgörüli bir medeniyet kurmuşlar, ancak "diğer milletler milliyetçilik idealine sarılınca", "Türkler de millet olduğunun" farkına varmıştır

Hoşgörü, ders kitaplarında hem günümüzde benimsenmesi gereken bir değer olarak aktarılmaya çalışılır, hem de Türkleri tanımlayan ve tarihlerini şekillendiren bir nitelik olarak sunulur. Sosyal Bilgiler 4 Kitabı'na göre,

- "Hoşgörüli olmak Türk milletinin temel özelliklerinden biridir" (Sosyal Bilgiler 4, Tuna, 1. Kitap, 22).

Kitaplardaki kurguya göre, hoşgörüli olma Türklerin tarihte önemli bir rol oynamalarının sebeplerinden biridir. Zira bu özellik yüzünden Hristiyan halklar dahi, Osmanlıları "kurtarıcı ve koruyucu" olarak karşılamışlardır. Osmanlı Hoşgörüsü başlıklı bir okuma altında T.W. Arnold'un İntişar-ı İslam Tarihi'nden "özetlenerek" şu alıntıya yer verilir:

- "Anadolu'da özellikle de Balkanlarda yaşayan Hristiyan halk, Osmanlı fatihlerini kurtarıcı ve koruyucu olarak karşılamışlardı... Çünkü Bizans yönetimi halkı devamlı soyuyor, vergileri toplayan tahsildarlar halka eziyet ediyordu. Türkler ise Hristiyan tebayı çok hoşgörüli davrandı" (Tarih 10, MEB, 25).

Sosyal Bilgiler Kitabı'nda da hoşgörü, fetihleri kolaylaştıran bir unsur olarak sunulur. Coğrafya Kitabı'nda Osmanlıların yönettikleri bölgelerde haksız tutumlara son verdiklerini, hatta vergi angaryasını kaldırdıkları vurgulanır:

- "Hoşgörü ve adalet Osmanlı Devleti'nin fetihlerini kolaylaştıran en önemli faktörlerdendi" (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 76).
- "Osmanlılar yönetimi altına aldıkları bölgelerde o güne kadar ezilmiş, hor görülmüş insanlara düşünce ve vicdan özgürlüğü tanıdılar, haksız tutumlara son vermişler, vergi angaryalarını ortadan kaldırmışlar kısacası halkla kaynaşma yoluna gitmişlerdir" (Coğrafya 11, MEB, 139).

Ne var ki kitaplar, "bizim bu hoşgörümüze rağmen, yönetimimiz altındaki diğer milletler bizi sopa ile içlerinden kovmuşlardır" türü bir tespitte bulunurlar. Örneğin Sosyoloji Kitabı'nda millet ve milliyetçilik başlıklı bilgi notunda Atatürk'ün şu sözlerine yer verilir:

- "Öncelikle bizim milletimiz, milliyetini ihmal edişinin çok acı cezalarını çekmiştir. Osmanlı İmparatorluğu içindeki çok çeşitli toplumlar hep milli inançlara sarılarak milliyetçilik idealinin kuvvetiyle kendilerini kurtardılar. Biz ne olduğumuzu, onlardan ayrı ve onlara yabancı bir millet olduğumuzu, sopa ile içlerinden kovulunca anladık" (Sosyoloji, Ekoyay, 60).

Dolayısıyla hoşgörü ortam, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki toplulukların milli inançlara sarılmalarını engellememiştir. Hatta bu alıntıda dile getirildiği gibi diğer toplumlar bunu, bizi "sopa ile içlerinden kovarak" yapmışlardır. Böylece aslında hoşgörü ortamın "milletimizin milliyetini ihmal edişi" ne yol açtığı da dile getirilir. Sonuçta "resmi öykümüz" içindeki milliyetçilik çağına ve ulus-devlete gelinir. Ancak ders kitaplarında bu millet hep çağının gerisinde kalmış olarak resmedilir.

Türk milleti "kendi kabahati olmaksızın" Batıdan geri kalmıştır

Ders kitaplarında Türkiye'nin ve Türk milletinin hem modernleşme sürecinde hem günümüzde "uygar uluslar"ın gerisinde olduğu dile getirilir. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki tarih kitaplarında Türklerin geri kalmasının sebebi olarak açıkça Osmanlı Devleti ve kültürü gösterilirdi. Günümüzün kitaplarında da (özellikle İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarında) Arapça harflerdeki zorluğun okuma yazmayı güçleştirmesine, bilimsel gelişmeyi engellemesine değinilir. Ancak diğer kitaplarda "eski" suçlanmaz, bunun yerine naif bir şekilde Türk milletinin "kendi kabahati olmaksızın" geri kaldığı söylenir:

- "Türk milleti tarihin çok eski devirlerinde büyük uygarlıklar kurmasına, insanlığa büyük hizmetler yapmasına rağmen son asırlarda bazı siyasi ve toplumsal etkenler, engeller sebebiyle -kendi kabahati olmaksızın- Batı'dan geri kalmıştı. Oysaki bir zamanlar Batı, Türklerden geriydi. İşte Türk çağdaşlaşma atılımıyla Türk'ün uygar niteliği tekrar harekete geçiriliyordu" (Türk Edebiyatı 11, MEB, 23).

Modern çağa gelindiğinde, bir zamanlar büyük uygarlıklar kuran Türklerin öyküsünde Batı ve çağdaşlaşma unsuru ön plana çıkar. Kolektif kimlik hep Batıya ve çağdaşlaşma sürecine referansla kurulmaya çalışılır. Bu alıntıda olduğu gibi Türklerin geri kaldığı söylenir, ancak bir zamanlar Batının da Türklerden geri olduğunun altı çizilir. Yine özü itibarıyla "Türk'ün uygar niteliği" olduğu iddiası temelinde, çağdaşlaşmanın bu uygar niteliğin tekrar harekete geçirilmesi olduğu ileri sürülür. Bu geride kalma ve çağdaşlaşma söylemi genelde Atatürk aracılığıyla harekete geçirilir. İlkokul kitaplarında Atatürk'ten Türkiye'yi çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmaya çalışan bir lider olarak bahsedilir.

- "Atatürk... Yurdumuzu çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmak için uğraştı" (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, MEB, 152).

Bazen de Halim Yağcıoğlu'nun aşağıdaki şiirinde olduğu gibi Atatürk, "Görüyorum ki hâlâ aynı yerdesiniz, hiç ilerlememiş" şeklindeki ifadeler eşliğinde kızgın bir dille konuşturulur:

Siz beni hâlâ anlayamadınız.
Ve anlamayacaksınız çağlarca da...
Ve eskimiş sözlerle beni övüyor, övüyorsunuz.
Mustafa Kemâl'i anlamak bu değil,
Mustafa Kemâl ülküsü, sadece söz değil.

Bana, muştular getirin bir daha,
Uygar uluslara eşit yeni buluşlardan.
Kuru söz değil, iş istiyorum sizden anladınız mı?
Uzaya Türk adını Atatürk kapsülüyle yazdınız mı?
Mustafa Kemâl'i anlamak avunmak değil,
Mustafa Kemâl ülküsü, sadece söz değil.

Demokrasiyi getirmiştım size, özgürlüğü
Görüyorum ki, hâlâ aynı yerdesiniz, hiç ilerlememiş,
Birbirinize düşmüşsünüz, halka eğilmek dururken.
Hani köylerde ışık, hani bolluk, hani kaygısız gülen?
Mustafa Kemâl'i anlamak itişmek değil,
Mustafa Kemal ülküsü, sadece söz değil.

Arayı kapatmanızı istiyorum uygar uluslarla.
Bilime, sanata varılmaz rezil dalkavuklarla.
Bu vatan, bu canım vatan, sizden çalışmak ister,
Paydos övünmeye, paydos avunmaya, yeter, yeter!
Mustafa Kemal'i anlamak aldatmak değil,
Mustafa Kemal ülküsü, sadece söz değil... (Türkçe 8, Bisiklet yayıncılık, 48; Psikoloji, MEB, 143, vurgular bana ait).

Dolayısıyla kitaplarda aktarılan geride kalma duygusu sadece Cumhuriyet'in ilk dönemleriyle sınırlı değildir. Bu şiiirde olduğu gibi "Görüyorum ki hâlâ aynı yerdesiniz, hiç ilerlememiş" diye konuşturulan Atatürk aracılığıyla geride kalma ve "uygar uluslarla arayı kapatma" duygusu bugüne de taşınır. Bu duyguya bir de tehdit altında olma hissi eklenir. Çünkü kitaplara göre hem Türkiye hem de Türkçe sürekli tehdit altındadır.

Türkler, dili ve "jeopolitik öneminden dolayı" ülkesi tehdit altında olan bir millettir

Türkiye'yi konumlandırırken farklı düzeylerdeki kitaplar yoğun bir şekilde ülkenin tehdit altında olduğunu dile getirir. Bunun sebebi olarak, "Türkiye'nin ekonomik gücü", "jeopolitik konumu" gibi unsurlar gösterilir. Bu yüzden "bazı devletler" in Türkiye'nin gelişmesini engelledikleri vurgulanır. Bu konudaki bazı örnekler şöyle sıralanabilir:

- "Ülkemiz, genç ve dinamik bir nüfusa, zengin doğal kaynaklara ve tarımsal üretim potansiyeline sahip güçlü bir ülkedir. Medeniyetlerin kesişme noktasında bulunan Türkiye, sürekli gelişen büyük bir ekonomik güce ve kalkınma isteği içinde olan modern bir halka sahiptir. Bu nedenle ilerlememizi istemeyen bazı ülkeler başarımızı engelleme çabası içine girmektedirler" (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, Pasifik, 191).

Aşağıda tam sayfa olarak alıntılanan MEB Sosyal Bilgiler 5 Kitabı'ndaki şu paragrafta tehdit vurgusu açıkta dile getirilir.

- "Türkiye, sahip olduğu ortak değerlerle ve dünya üzerindeki konumu nedeniyle bölgesinde güçlü bir ülkedir... Türkiye Asya ve Avrupa kıtalarının birleştiği bölgede köprü oluşturur. Akdeniz ve Karadeniz'i birbirine bağlayan boğazlara sahiptir. Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler diğer denizlere açılırken boğazları kullanır. Ülkemiz petrol kaynaklarına sahip olan ülkelere komşudur... Genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan Türkiye, gelişmekte olan büyük bir ekonomik güce sahiptir. Türkiye'yi bazı devletler kendileri için tehlikeli bulmaktadır. Bu ülkeler, kendi topraklarını genişletmek ve denizlerde egemenlik elde etmek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin zayıflaması için çaba harcamaktadır" (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, MEB, 163).

Bu pasaj müfredattan kaldırılan Milli Güvenlik dersinin ruhunun diğer kitaplarda yaşadığının bir örneğidir. Bu cümlelerden sonra sınıfta tartışılması için öğrencilere verilen soru şudur: "Ülkemizi kendileri için tehlikeli bulan devletler karşısında vatandaşlara düşen görev ve sorumluluklar neler olabilir? Tartışınız." Tehdit vurgusu Anıttepe yayınlarının 7. sınıf Sosyal Bilgiler Kitabı'nda da sürdürölür:

- "Türkiye çoğunluğu genç olan bir nüfusa sahiptir. Zengin yer altı ve yer üstü kaynakları, gelişmekte olan ekonomik ve teknolojik gücü vardır.

Ses Bayrağımızı Türkçe

Dil, bir milletin en önemli değerlerindendir. Dili olmayan bir milletin özgürlüğünden söz etmek mümkün değildir. Anayasa'mızın 3. maddesinde ülkemizin resmî dilinin Türkçe olduğu vurgulanmıştır.

3. Madde: Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı şekli kanununda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Millî marşı "İstiklâl Marşı"dır. Başkenti Ankara'dır.

1982 Anayasası

“Dili Türkçedir.” ifadesinin Anayasa'mızın üçüncü maddesinde yer almasının anlam ve önemi nedir?

Atatürk, Türk dilinin doğru ve güzel kullanılmasına büyük önem vermiştir ve bu konuda şöyle demiştir:

“Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır.”

Utkan Kocatürk, Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri, s. 260.



Türkiye, sahip olduğu ortak değerlerle ve dünya üzerindeki konumu nedeniyle bölgesinde güçlü bir ülkedir. Türkiye'nin konumunu yandaki haritadan yararlanarak inceleyiniz.

Türkiye, Asya ile Avrupa kıtalarının birleştiği bölgede köprü oluşturur. Akdeniz ve Karadeniz'i birbirine bağlayan boğazlara sahiptir. Karadeniz'e kıyısı olan ülkeler diğer

denizlere açılırken boğazları kullanır. Ülkemiz petrol kaynaklarına sahip olan ülkelere komşudur. Doğal kaynaklar ve tarım üretimi açısından zengin bir ülkedir. Birçok uygarlığın keşiştiği noktadadır. Genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan Türkiye, gelişmekte olan büyük bir ekonomik güce sahiptir. Türkiye'yi bazı devletler kendileri için tehlikeli bulmaktadır. Bu ülkeler, kendi topraklarını genişletmek ve denizlerde egemenlik elde etmek amacıyla Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin zayıflaması için çaba harcamaktadır.

“Ülkemizi kendileri için tehlikeli bulan devletler karşısında vatandaşlara düşen görev ve sorumluluklar neler olabilir? Tartışınız.”



Bu afişte verilmek istenen mesaj nedir? Açıklayınız.

100

7. ÜNİTE

Sosyal Bilgiler 5, 2. kitap, MEB, s. 163.

Türkiye bölgedeki bütün dengeleri değiştirebilecek ulusal güce ve coğrafyaya sahip bir devlettir... Türkiye'nin belirtilen bu stratejik konumu üzerinde emelleri olan iç ve dış tehdit unsurları çeşitli zamanlarda amaçları doğrultusunda terörü bir yöntem ve amaç olarak kullanmaktadır" (Sosyal Bilgiler 7, Anıttepe, 203).

Öğretmen kılavuz kitaplarında da öğrencilerin iç ve dış tehdit unsurları konusunda uyarılması istenir. Örneğin Türkçe 8 Kılavuzu'nda öğretmenlerin, İlbeyi Laçın imzalı "Türkiye'nin Yeri ve Genel Durumu" başlıklı şu metni okumaları istenir:

- "... Türkiye'nin menfaatleri, bulunduğu bölgedeki bazı devletlerin menfaatleri ile çatışmaktadır. İşte bu menfaat çatışmasından dolayı Türkiye sürekli bir tehdit karşısında bulunmaktadır" (Türkçe 8 ÖKK, MEB, 133).

Sosyal Bilgiler 7 Kılavuzu da benzer istekte bulunur:

- "Özellikle bazı devletlerin ülkemizin güçlenmesinin istenmediği üzerinde durunuz. (cümle düşüklüğü kitaba ait, KÇ). Ülkemize yönelik iç ve dış tehdit unsurlarının olduğunu belirtiniz" (Sosyal Bilgiler 7 ÖKK, Anıttepe, 222).

Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde Türkiye için tehdit olan "bazı devletler" in kim olduğuna değinilmez. Tarih 10 Ders Kitabı'nda Yunanistan'ın "emellerine" dikkat çekilir. "Pontus İddiaları ve Gerçeği" başlıklı kaynağı belli olmayan "28.05.2006 tarihli bir gazete haberi"nin arkasından şunlar yazılır:

- "Yukarıdaki haberden de anlaşıldığı gibi Kurtuluş Savaşı'nın başlangıcı olan 19 Mayıs gününü sözde 'Rum Pontus Soykırım Anma Günü' ilan eden Yunanistan'ın Türkiye toprakları üzerindeki emelleri devam etmektedir" (Tarih 10, MEB, 168).

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları ise kaldırılan Mili Güvenlik dersinin ruhunu yansıtır şekilde "Cumhuriyet Yönetimine Yönelik İç ve Dış Tehditler" başlığı altında üç tehdit sayar:

- "Ülkemizin düzen ve huzurunu bozmaya yönelik tehditlerden biri bölücü ve yıkıcı eylemlerdir. Amaçları; siyasi, dini ve etnik farklılıkları kullanarak toplumda kargaşa ortamı meydana getirmek ve çıkan kargaşa ortamından faydalanarak ülkeyi parçalamaktır.

Bu tehdidin yanı sıra irticai faaliyetlerde bulunanlar da vardır. Bunlar toplumun sahip olduğu çağdaş değerleri reddedip akla ve bilime aykırı eylemlerde bulunarak çağ dışı bir düzeni geri getirmeye çalışırlar...

Bir diğer tehdit ise misyonerlik faaliyetleridir. Misyonerlik, sıradan bir inanç yayma hareketi değildir. İnsanları din değiştirmeye zorlayan sistemli ve organize bir harekettir. Misyonerler dini amaçları yanı sıra siyasi, kültürel ve ekonomik amaçlar da taşırlar. Misyonerler, insanların ekonomik

zorluklarını istismar ederler” (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürk-çülük, Netbil, 167).

Kitaplarda sıklıkla vurgulanan bir başka tehdit algısı da Türkçeye yöneliktir. Yukarıda tam sayfa olarak alıntılanan MEB Sosyal Bilgiler 5 Kitabı’nın sağ üst tarafındaki “Burası Türkiye mi?” eşliğinde verilen cadde fotoğrafı bu algıyı güçlendirmeye yöneliktir. Fotoğraftaki İngilizce tabelaların Türkiye’ye yakışmadığı mesajı iletilir. Türkçe, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım, Sosyoloji alanındaki ders kitabı yazarları, sıklıkla ortak bir perspektifi savunurlar: Yabancı dillerin etkisi karşısında “Türkçemiz elden gidiyor.” Bu durum Sosyoloji Kitabı’nda “Aryorum” başlıklı bir şiir ile dile getirilir:

- Aryorum

Vırvırık dağının tepesindeki köyde,
Cafe-show (kafe şov) levhasının altında,
Acının da acısı, nes-kaave içeniniz var mı?
Toprağımızı, bayrağımızı, inancımızı çaldırmayalım derken,
Dilimizin çalındığını, talan edildiğini,
Özün, el diline **özendiğine** içi yananınız var mı?
Masallarımızı, tekerlemelerimizi, atasözlerimizi unuttuk,
Şarkılarımızı, türkülerimizi, ninnilerimizi kaybettik.
Türkçemiz elden gidiyor, dizini döveniniz var mı?
Karamanoğlu Mehmet Bey’i arıyorum,
Göreniniz, bileniniz, duyanınız var mı?
Bir ferman yayınlamıştı...
Hayal meyal hatırlayıp da sahip çıkanınız var mı? (Sosyoloji, Ekoyay, 199).

Sosyoloji ders kitabında kültür ve kültürel değişme konusunda bir etkinlik olarak verilen bu şiir sonrası şu sorular yöneltilir: “Şair, hangi nedenle sitem edip üzülmektedir? Bunun Türk kültüründeki değişimle bir ilgisi olabilir mi? Nasıl?” (Sosyoloji, Ekoyay, 199). Aslında ucu açık formatlı gibi duran sorularla verilmek istenen mesaj, şiirde iletilir. Yazarlara göre “şarkılarımızı, türkülerimizi” kaybetmiş bir milletizdir ve dilimiz de çalınmakta, talan edilmektedir. Dolayısıyla yazarlar Türk kültüründe çözülmeye doğru bir değişim olduğu konusunda kesin hüküm sahibidirler. Yusuf Yanç’a ait olan ve Türkçü, milliyetçi sitelerde sıklıkla alıntılanan bu şiirin başka kıtalarına MEB Türkçe 5 Öğrenci Çalışma Kitabı’nda da uzun uzadıya yer verilir:

- Bırakın eli, özün bile seyrek uğradığı
Beldelerin girişinde welcome,
Çıkışında goodbye okuyanınız var mı? (Türkçe 5 ÖÇK, MEB, 89).

Dolayısıyla yurdun tümünde, şiirdeki haliyle Türkiye’nin seyrek uğranılan yerlerinde dahi yabancı dillerin etkisi altında olduğumuz dile getirilir. MEB Türkçe 5 Kitabı’nda şiirin yanında Karamanoğlu Mehmet Bey’in 1277 yılında yayımladığı söylenen şu fermanın orijinali ve Türkçe çevirisi de verilir: “Bugünden sonra hiç

kimse, hiçbir yerde Türk dilinden başka bir dil konuşmasın.” Şiiri takip eden etkinlik sorularında da “Şair’in kimi aradığı” sorulur ve “Günümüzde dilimizi korumak için neler yapabileceğimize ilişkin görüşlerinizi yazınız” denir (Türkçe 5 ÖÇK, MEB, 89). Böylece 13. yüzyıldaki fermanın mesajı bugünkü muhayyileyi şekillendirmek için kullanılır. Yusuf Yavaş’ın şiiriyle de dilin tehdit altında olduğu mesajı iletilir.

Türkçenin tehdit altında olduğu fikri hemen her sınıf düzeyinde farklı yazarlar tarafından dile getirilir. Örneğin Türkçe 4 dersinde şu soruların sorulması istenir:

- “Mağazalara Türkçe isimler yerine yabancı isimler verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?... Televizyon kanallarına Türkçe isimler yerine yabancı isimler verilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?” (Türkçe 4, MEB, 199)

Benzer görüşler, bazen kaynağı belirtilmese de bilimsel toplantı notları olarak aktarılır ve akademisyenlerin bilimsel otoritesiyle dile getirilir. Örneğin, MEB Dil ve Anlatım 10 Kitabı’nda Doç. Dr. Necati Demir’in şu konuşması aktarılır:

- “Türkçenin kuşatılması konusunda pek çok tespitlerim olmuştu. Türkçe her bakımda kuşatılmış... Caddelerimiz, artık iş dünyamız bize yabancılaşmış yabancılarla yakınlaşmakta... İlkokul çantalarının üzerinde bile, sade bir çanta, yazısız bir çanta bulamazsınız ve hep yabancı kelimelerdir onlar... Yine bir başka mesele son zamanlarda üretilen okul defterleri. Yani çocuklarımızın kullandığı defterlerin tamamına yakınının üzerine yabancı isimler, özellikle **büyütülerek** konuluyor” (Dil ve Anlatım 10, MEB, 9).

Sosyal Bilgiler 6 Kitabı’nda bu konuda çocuklara rol modeller sunulur. Uzun bir öyküde büfesinin adı “Donald Amca” olan bir işletmeciyle konuşan çocuklar, adamı ikna ederler. Ve öykünün sonunda büfe sahibi, tabelayı “İlhan Amca” olarak değiştirir (Sosyal Bilgiler 6, Doku, 119-126).

Olgusal olarak bakıldığında son yıllarda Türkçe yazılan edebiyatın önemli başarılar elde ettiği söylenebilir. Orhan Pamuk’a verilen Nobel Edebiyat Ödülü bunun bir örneğidir. Ancak yazarlar bu başarılarından bahsetmek yerine sadece tehdit içeren bakış açısını sürekli dayatmaya çalışırlar. Dil ve Anlatım 12 Kitabı’nda “Sırtından Hançerlenen Türkçe” başlıklı metinde, Türkçeyi hançerleyen en önemli kurumlar arasında basın, özellikle de televizyonlar gösterilir. Ve son olarak yazarlar tehdit algısına dayanan etkinlikler sunarlar:

- “Türkçenin yozlaşması konusunda bir sunum hazırlayınız” (Dil ve Anlatım 10, MEB, 22).

Bu örnekler daha da çoğaltılabilir. Özetlemek gerekirse, farklı branşlardaki dersleri kaleme alsalar da, yazarlar, Türkiye’nin toprakları gibi dilinin de tehdit altında olduğu konusunda hemfikirlerdir. Tüm bu mesajlar sonucunda Türk kimliğinin ve vatandaşlığının temel şartı ise “milli ahlak” anlayışına sahip olmak ve gerekirse canını feda etmektir.

Dolayısıyla “milli ahlak” ilkelerini bilmeli, “kutsal değerler” için kendimizi feda etmeliyiz

Ders kitaplarına göre “Orta Asya’dan başlayan, İslamiyet’i benimsemekle güçlenen, ordu-millet olarak devletler kuran ancak modern dönemde Batıdan geri kalan ve günümüzde toprakları ve dili tehdit altında olan” Türklerin öyküsü, kurgunun gerektirdiği şekilde “kendimize özgü” bir ahlak anlayışıyla, askerliğin ve can vermenin yüceltildiği bir ödev bilinciyle sonlanır. Bu doğrultuda uymamız gereken bir “milli ahlak” anlayışının olduğu dile getirilir. Türkçe 7 Ders Kitabı’ndaki “Milli Ahlak” başlıklı bir etkinlik metninde bu kavram şöyle anlatılır:

- “Milli ahlak ilkeleri; doğru olmak, çok çalışmak, çevresindeki insanları ve Türk milletini saymak ve sevmek, ülkesini ve milletini her şeyin üstünde tutmak, yükselmek, ileri gitmek, varlığını Türk varlığına armağan etmeye hazır olmaktır” (Türkçe 7, Gizem, 66).

Bu metin, 2013 yılı Ekim ayında okunması zorunlu olmaktan çıkarılan Öğrenci Andı’ndaki perspektifin ders kitaplarındaki izdüşümünün bir örneğidir. Metindeki “varlığını Türk varlığına armağan etme” ödevi, aynı dersin çalışma kitabında daha açıkça “kendini kutsal değerler için feda etme” şeklinde dile getirilir:

- “Her milletin kendine ait bir ahlak anlayışı vardır. Türk milletinin ahlak anlayışı içerisinde misafirperverliği, yardımlaşma duygusu, kendini kutsal bildiği değerler için -bayrak, vatan- feda etmesi gibi üstün özellikler sayılabilir” (Türkçe 7 ÖÇK, Gizem, 58).

Modernleşme yolunda geri kalma duygusuyla ve sürekli tehdit altında olma korkusuyla örülen milli kimlik, ister istemez “can veren, kan döken” (Altınay 2009) vatandaşlar yetiştirmeyi gerektirir. Sonuçta ortaya çıkan sürekli ölümü ve militarist değerleri yücelten ders kitaplarıdır. Bu örnekler, aşağıdaki tartışma kısmında ele alınacaktır. Şimdilik, bu perspektifi özetleyen gerek törenlerde öğrencilere okutulan, gerekse kitaplarda sıkça yer verilen A. Nihat Asya’nın şu şiiriyle bu bölümü sonlandıralım:

- Sana benim gözümle bakmayanın
Mezarını kazacağım
Seni selamlamadan uçan kuşun
Yuvasını bozacağım (Türkçe 6, MEB, 56).

BÖLÜM II

DERS KİTAPLARINDA SUNULAN MİLLİ KİMLİK VE “BİZ ANLAYIŞI”NIN SORUNLARI

Ders kitaplarının bir ülkedeki insan topluluğunun nasıl ve kimlerden oluştuğuna dair bilgiler sunan, insanlarda kolektif bir kimlik ve vatandaşlık anlayışı geliştirmeyi amaçlayan araçlardan biri olduğunu yukarıda belirtmiştik. Bu açıdan ülkeler arasında bazı farklılıklar görülür. Örneğin Britanya’daki ders kitaplarında tarihsel olarak ülke nüfusunun İskandinav ülkelerinden ve Avrupa’dan gelen göçlerle şekillendiği haritalar eşliğinde anlatılır. Ülkenin özellikle son yıllarda dünyanın farklı yerlerinden göç aldığı, bu yüzden çok kültürlü bir toplum haline geldiği belirtilir ve göçmen kültürlerinden bahsedilir (Mannitz ve Schiffauer 2004, 61). Fransa’da ise dinsel ve kültürel sembollerin kamusal alanda kullanımını sınırlayan bir anlayış hakimdir. Fransa’daki siyasal kültür doğrultusunda etnik farklılıklar ders kitaplarında Britanya’daki kadar yer bulmaz (Mannitz 2004). Dolayısıyla ülkelerin siyasal tarihi ve kültürü, ders kitaplarında sunulan kolektif kimlik ve vatandaşlık anlayışını da belirleyici niteliktedir. Başka bir deyişle ders kitaplarını ülkenin tarihsel bağlamından bağımsız olarak düşünmek de şekillendirmek de imkansızdır (Köksal 2010).

Ancak ülkelerin “Biz kimiz?” sorusuna geliştirdikleri yanıtlar durağan değildir. Aksine kolektif kimlik, zaman içindeki gelişmeler sonucunda sürekli revize edilir. Örneğin, Alman ders kitaplarında 1970’lere kadar soykırım ile ilgili bilgilere rastlanmaz. Ama zaman içinde -özellikle 1968 hareketleri sonrası- Almanya’daki ders kitapları, hem kendi tarihlerindeki Nazi dönemiyle yüzleşmeyi hem de ülkedeki göçmenler hakkındaki bilgileri içerir hale gelmiştir (Zepp 2010). Bu örnekler Britanya’daki, Fransa’daki ve Almanya’daki kitapların sorunsuz olduğu anlamına gelmez. Örneğin her ne kadar Türkiyeli göçmenlerden bahsetse de Alman ders kitapları göçmenlerin Almanya’nın gelişmesine yaptıkları katkıları yeteri kadar vurgulamadıkları, göçmen kültürünü “noksanlı” saydıkları ve

yıllardır ülkede yaşayanları "göçmen" statüsüne sıkıştırdıkları için eleştirilirler (Nohl, 2009, 46; Mannitz ve Schiffauer, 2004,77-8). Aynı şekilde çokkültürlü eğitim uygulayan İngiliz sistemi de, farklı kültürlerin kamusal alanda temsilini sorunlu gören Fransız sistemi de göçmenlerce şiddetli bir şekilde eleştirilmekte, bu eleştiriler bazen şiddet eylemine de dönüşmektedir. Şunu belirtmek gerekir ki, farklı grupların eşit bir şekilde birarada yaşayabilecekleri demokratik bir sistem ve kolektif bir kimlik geliştirebilmek, günümüz toplumlarının hâlâ en önemli sorunlarından biridir.

Bu çerçevede Türkiye'nin de en önemli sorunu dili Türkçeden, dini İslam'dan farklı insanların eşit vatandaşlık temelinde bir arada yaşamalarını sağlayacak bir sistem ve muhayyile geliştirmektir. İnsanların muhayyilelerini, kendilerine ve kendilerinden farklı olanlara bakışlarını etkileyen ders kitapları, Türkiye'nin demokratikleşmesi yolundaki araçlardan biri olabilir. Ancak önceki bölümde özetlenen ders kitaplarındaki "Biz anlayışı", çoğulcu bir muhayyile ve demokratik vatandaşlık anlayışı geliştirmekten uzaktır. Kitaplar insanların muhayyilelerini tekilleştiren ve kısırlaştıran bir anlayışla yazılmaktadır. Bu çerçevede ders kitapları EK 1'de verilen Tarama Ölçütleri'nin "Evrensel, Yerel, Biz/Ötekiler, Barışçıl Değerler" alt başlığındaki 11-17. maddelerde ifade edilen tüm sorunları barındırmaktadır. Bu bölümde yine ders kitaplarından örneklerle birinci bölümde özetlenen "Biz kurgusu"ndaki sorunlar tartışmaya açılacaktır.

"Biz"in sınırları: Vatandaşlığın etnik olarak Türklük, dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanması

Öncelikle, kitaplardaki "Biz kurgusu"nun en büyük sorunu Tarama Ölçütleri'nin 11. maddesindeki ifadeyle *"Yurttaşlığın, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerlerin, evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanması"* olduğu ileri sürülebilir. Türk vatandaşlığının etnik bir temelde mi yükseldiği yoksa siyasal ve toprağa bağlı bir anlayışla mı şekillendiğine dair akademik bir tartışma mevcuttur. Bazı yazarlar anayasal metinlerde Türk vatandaşlığının, etnik olmaktan çok toprak temelli bir anlayışı vazettiğini ileri sürerler; bazıları ise teorik olarak böyle olsa da Cumhuriyet dönemi boyunca yaşanan süreçte etnik vurgunun ön plana çıktığına dikkat çekerler (Yeğen 2004; Keyman ve İçduygu 2005; Kadioğlu 2007). Bu tartışmanın özellikle güncel anayasa tartışmalarında genel kamuoyunda da yapıldığını söylemek mümkündür. Nitekim, bazı kesimler "Türk" kavramının bir etnisiteyi ima ettiğini, dolayısıyla yeni anayasada Türklük ifadesine yer verilmesini ileri sürmekte, buna karşı çıkanlar ise Türk sözcüğünün herhangi etnik bir açılımı olmadığını, bunun ülkede yaşayan tüm unsurları kapsayan bir üst kimlik olduğunu iddia etmektedir.

Bu çerçevede bakıldığında ders kitaplarındaki Türklük kavramının, kökeni Orta Asya'ya dayanan ve zaman içinde İslamiyet'i benimsemiş bir topluluğu anlatmak için kullandığı görülür. Dolayısıyla birinci bölümde alıntılanan Coğrafya ve Türkçe kitaplarındaki "Türkler" ifadesi, coğrafi koşullar sonucu Orta Asya'dan göç etmiş, Anadolu'ya yerleşmiş, zamanla Müslümanlaşmış yurttaşları içine alan, bunun dışındakileri dışarıda bırakan bir etnik kimliğe gönderme ya-

par. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi'nde Dilara Kahyaoğlu, 1990'lı yıllardaki değişikliklerle izleri önemli ölçüde silinen Türk Tarih Tezi'nin kitaplarda tekrar kullanılmaya başlandığına işaret etmişti (Kahyaoğlu 2009, 201). Araştırmada raporlanan Orta Asya referanslı Türklük vurgusu 1930'ların ırk kavramı etrafında şekillenmiş Türk Tarih Tezi'nin 21. yüzyıla da taşındığını göstermektedir.¹ Hatta bu tez doğrultusunda bazı yazarların, destanları kullanarak Türk kimliğini ırkçı anlayışları besleyecek şekilde kullandıkları görülür. Örneğin MEB Sosyal Bilgiler 6 Çalışma Kitabı'ndaki bir etkinlik Ergenekon Destanı hakkındadır. Kitapta Saadetin Gömeç'in Türk Destanlarına Giriş kitabından şu alıntı verilir:

- "Aradan yıllar geçti, Türkler Ergenekon'a sığmaz oldular. Artık Ergenekon adı verilen bu kutlu yurttan çıkmak gerekiyordu. Çünkü... Türk'ün yaratılışının bir gayesi bulunuyordu. O sadece ok çekip kılıç sallayan bir millet değildi. Tanrı onu yeryüzüne adaleti ve düzeni sağlasın diye göndermişti" (Sosyal Bilgiler 6 ÖÇK, MEB, 48).

Ders kitaplarında şüphesiz destanlara yer verilebilir, ancak önemli olan bu destanların eleştirel bir bakışı besleyecek şekilde mi yoksa belirli bir anlayışı doktrine edecek şekilde mi verildiğidir. Bu kitapta destanın ele alınış şekli daha çok ırkçı bir Türklük anlayışını besler niteliktedir. Zira alıntıdan sonra verilen etkinlik sorusu şudur: "Metne göre, Türklerin yaratılış amacı nedir?" (Sosyal Bilgiler 6 ÖÇK, MEB, 48). Metni okuyan öğrencilerin bu soruya, "Türklerin yaratılış amacı yeryüzünde düzeni ve adaleti sağlamaktır" cevabını vermesi beklenir. Dolayısıyla destan herhangi bir tarihsel bağlama oturtulmaz ve destan konusu altında günümüzün anlayışıyla ırkçı bir kazanım hedeflenir. Ergenekon destanı ile ilgili bir metin ve etkinliğe Türkçe 8 Çalışma Kitabı'nda da yer verilir (Türkçe 8, MEB, 106).

MEB Coğrafya 12 Kitabı'nda "Türk kimdir?" sorusuna Atatürk'ün, "bu memleket 7.000 senelik bir Türk beşiğidir" şeklinde cevap verdiği belirtilir. Prof. Dr. Ramazan Özey, Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği kitabında, bu sözlerdeki "beşik" lafını şöyle yorumlamış ve bu yorum Coğrafya Kitabı'nda yer bulmuştur:

- "Beşik; tabiatın rüzgarları ile sallandı, beşiğin içindeki çocuk tabiatın yağmurları ile yıkandı. O çocuk, tabiatın şimşeklerinden, yıldırımlarından, kasırgalarından evvela ürker gibi oldu. Sonra onlara alıştı. Onları tabiatın babası tanıdı. Onların oğlu oldu. Türk oldu. Türk budur. Yıldırımdır, kasırgadır, dünyayı aydınlatan güneştir" (Coğrafya 12, MEB, 147).

Bu ifadeler de yine herhangi bir tarihsel ve bilimsel bağlama oturtulmadan sunulur. Bu tür bir alıntının en önemli sorunlarından biri de ders kitaplarında sıkça yapıldığı gibi, normatif ifadelerin, yani Türklük konusunda değer bildiren ifadelerin, bir akademisyenin "sosyal bilim kitabı"ndan bilimsel ifadelermiş gibi sunulmasıdır.

Destanlarla şekillendirilmeye çalışılan Türklüğün Orta Asya bağı birçok kitapta günümüz siyasetine de taşınır. Kitaplarda Türklük tanımının sınırları et-

1 Türk Tarih Tezi'nin eğitimle ilişkili bir tartışması için bkz. Ersanlı Behar 1996.

nik temelde Orta Asya ülkelerini kapsayacak şekilde genişletilir. Bunun için 4. sınıftan itibaren Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Tarih kitaplarının arkasında aşağıda görülen Türk Dünyası Haritası'na yer verilir

Bu haritaya göre örneğin bugün bağımsız devlet olan Kazakistan, Türkmenistan Türk dünyası içinde sayılır. Sosyal Bilgiler'den, Türkçe, Tarih ve Müzik kitaplarına kadar bu Orta Asya bağıni güçlendirmeyi amaçlayan pasajlara yer verilir. Kitaplarda bazen Türkmen lehçesi-Türkiye Türkçesi arasındaki benzerliklerden etkinlik üretilir (Sosyal Bilgiler 6 ÖÇK, MEB, 95), bazen de Uygur Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki benzerlikler yan yana bir maninin iki dilde de söylenişine dayanarak verilir (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar,126). Müzik Kitabı'nda notalar eşliğinde şu Anayurt Marşı öğretilir: "Özbek Türkmen Uygur Tatar Azer bir boydur/Kara Kalpak Kırgız Kazak bunlar bir soydur..." (Müzik 8, MEB, 52).

Bunların yanında kitaplarda ortak Türk kültürünü ortaya koyan bir unsur olarak Nevruz zikredilir. Erken sınıflardan itibaren birçok ders kitabında Nevruz'dan Türk dünyasının ortak olarak kutladığı "mevsimlik bir bayram" olarak bahsedilir. Örneğin Türkçe 2 Kitabı'na göre "Türk halk oyunları da düğünlerde... Hıdrellez ve Nevruz gibi mevsimlik bayramlarda, hasat sonunda oynanır" (Türkçe 2, MEB, 138). "Türk Dünyasının Bayramı" başlığı altında Nevruz'un "milat öncesi Türkler"in bayramı olduğu vurgulanır:

- "Nevruz Bayramı'nın, Orta Asya'da daha milat öncesinden konargöçer bir toplum olarak hayatlarını sürdüregelen Türklerin kullandığı 12 hayvanlı takvim ile bağlantılı olduğu bilinmektedir" (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 126).

"Nevruz ve Birlik" başlıklı başka bir parça da ise Nevruz'un "bizde de resmi bayram" olarak kutlanmasının önemi şöyle anlatılır:

- "Türk dünyasının önem verdiği ve bağımsızlığa kavuşulduktan sonra daha bir heyecanla kutladığı bu milli bayramın (Nevruz'un) bundan böyle bizde de resmi bayram olarak kutlanması Türk dünyası arasındaki bağları daha da güçlendirecektir" (Türkçe 8, MEB, 46).

Bu alıntının da açıkça gösterdiği gibi kitaplarda "Biz" derken kastedilen gerek ülke içindeki gerekse sınırların dışındaki Türklerdir. Nevruz'u bu şekilde Türkleştirilmesinin iki amaca hizmet ettiği ileri sürülebilir. Bir yandan Türkçü bir perspektifle aslında "bizim" Orta Asya ile aynı kültüre sahip olduğumuz dile getirilir, böylece hem kök duygusu hem büyük Türk dünyası imgesi üretilir. Öte yandan özellikle son yıllarda Kürtlerin daha etkin bir şekilde kutladığı ve Kürt kimliğinin siyasal olarak görünür kılındığı bu bayram Türkleştirilir. Ders kitaplarında yer bulamayan Kürtler bir kez daha görmezden gelinir. Böylece "Biz"in sınırları, vatandaşlığın temelleri etnik Türklük temelinde ya da etno-kültürcü bir şekilde çizilir.

Türklüğün sınırlarını çizen, dolayısıyla Fusun Üstel'in deyişiyle "makbul vatandaşlığı" (2004) belirleyen ikinci unsur ise İslamiyet'tir. Önceki bölümde dile getirildiği gibi kitaplarda İslamiyet, Türklerin "karakterine en uygun din" olarak sunulur. Karakter gibi bireyde bile değişken olabilen bir kavramı millete atfe-

TÜRK DÜNYASI HARİTASI



1. Türkiye Türkleri
2. Balkan Türkleri
3. Gırgavuz Türkleri
4. Kızaklar
5. Özbekler
6. Kırgızlar
7. Türkmenler
8. Karakalpaklar
9. Uygurlar
10. Sani Uygurlar ve Salarlar
11. Tatarlar
12. Çuvaşlar
13. Başkurtlar
14. Kırımçaklar
15. Ahıska Türkleri
16. Azerbaycan Türkleri
17. Dağıstan Türkleri
18. Kumuklar
19. Karacaylar
20. Bekarlar (Malkarlar)
21. Noğaylar
22. Stavropol Türkmenleri
23. Saha (Yakut) Türkleri
24. Altay Türkleri
25. Hakaslar
26. Tuva Türkleri
27. Totol Tatarları
28. Barabalar
29. Şorlar
30. Çulım
31. Kumandı
32. Kardak
33. Karagas
34. Urutay
35. Irak Türkleri
36. Suriye Türkleri
37. Kıbrıs Türkleri
38. Kaşgaylar
39. Hanse Türkmenleri
40. Karzım Türkleri
41. Kırım Türkleri
42. Avrûpa'daki Türkler
43. Kabardin-Balkar Türkleri

İŞARETLER

- Devlet sınırı
- Özerk cumhuriyet ve vilayet sınırı
- Bağımsız Türk devletleri
- Özerk cumhuriyet, eyalet ve vilayetler
- Özerk olmayan Türk bölgeleri
- Kanal (Sölveyş Kanalı)

BAĞIMSIZ DEVLETLER

- | | |
|-------------------------------|---------|
| a) Azerbaycan C. | Bakü |
| b) Kazakistan C. | Astana |
| c) Kırgız C. | Bişkek |
| d) Kuzey Kıbrıs Türk C.(KKTC) | Lefkoşa |
| e) Özbekistan C. | Taşkent |
| f) Türkiye Cumhuriyeti | Ankara |
| g) Türkmənistan C. | Aşgabat |

ÖZERK CUMHURİYETLER

- | | | | |
|-----------------------|------------|--------------------------------|-------------|
| a) Başkurdistan C. | Ufa | g) Saha (Yakutistan) Muhtar C. | Yakutsk |
| b) Çuvaşistan C. | Çeboksarı | h) Tuva C. | Kızıl |
| c) Dağıstan C. | Mahachkala | i) Uygur (D. Türkistan) C. | Urumçi |
| d) Gagavuz C. | Komrat | j) Tataristan C. | Kazan |
| e) Kabardin-Balkar C. | Nalçık | ÖZERK VİLAYETLER | |
| f) Karakalpakistan C. | Nukus | a) Altay C. | Krasnoyarsk |
| g) Nohçivan C. | Nahçıvan | b) Hakkasya C. | Abakan |
| | | c) Karacay-Çerkes C. | Çerkesk |

den yazarların, Türklüğü ırkçı teoriler doğrultusunda organik bir bütün olarak tanımladıkları vurgulanmıştı. Bu doğrultuda kitaplar Türkiye’de yaşayan herkesi Müslüman sayan bir dille yazılır. Örneğin zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları öğrencilere sürekli “dinimiz”, “inancımız” şeklinde hitap eder. Birkaç örnek şöyle sıralanabilir:

- “Dinimizde emredilen ibadetler doğru olarak samimiyetle ve bilinçli bir şekilde yerine getirilirse insanları kötülüklerden uzaklaştırır” (DKAB 11, Tutku, 39).
- “İnancımıza göre Yüce Allah... (DKAB 11, Tutku, 17).
- “Dinimiz güzel söz söylemeye büyük önem vermiş...” (DKAB 11, Bisiklet, 124).
- “Sonuç olarak bizler, Kur’an-ı Kerim’in emirlerine, Peygamberimizin öğütlerine uyalım” (DKAB 7, Netbil, 124).
- “Bu nedenle insanların, inançlarını öğrenecekleri temel kaynak Kur’an’dır” (DKAB 7, MEB, 78).
- “Biz, Hz. Adem’den Hz. Muhammed’e kadar gönderilmiş olan peygamberlerin hepsine inanırız” (DKAB 6, Yıldırım, 11) .

Bu örnekler arasında sadece son alıntıya odaklanırsak şunu görürüz: “Biz” sözcüğünün devamındaki iddiayla kitap, Türkiye’de bu dersi almak zorunda olan herkesi inançlı Müslüman varsayar. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olarak okutulmasına yönelik eleştiriler ve açılan davalar karşısında MEB, bu dersin, tek bir dini vaz eden bir ders olmadığını, aksine Din Kültürü dersi olduğunu ileri sürmektedir (Kayabaş ve Kütküt 2011). Dinler hakkında bilgiler aktaracak bir Din Kültürü dersinin okutulmasının birçok faydası olabilir. Ama böyle bir kitabın, ikinci tarama raporunda İhtar Gözaydın’ın belirttiği gibi teolojik/ilahiyatçı anlayışla değil, din araştırmaları yaklaşımıyla yazılması gerekir (Gözaydın 2009)². Bu çerçevede Din Kültürü ders kitabında tek bir dini empoze edici bir anlayış olmamalı ve yansız ifadeler kullanılmalıdır. Örneğin “dinimiz” yerine “Türkiye’deki Müslümanlara göre...” ya da “İslamiyet’e göre...” denilse sorun halledilebilir. Herkesi inançlı sayan “dinimiz” türü ifadeler de müfredatta yeni dahil edilen seçmeli din derslerinde kullanılabilir. Ancak zorunlu bir derste herkesi Müslüman varsayan ifadeler, hem Türkiye’deki farklılıkları görmezden gelmeye hem de makbul vatandaşlığın sınırlarının (devlet kontrolündeki bir) Sünni İslamlık temelinde çizilmesine yol açmaktadır.

Türkiye’deki herkesi Müslüman varsayan anlayış, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarıyla sınırlı değildir. Benzer yaklaşım müfredattaki diğer kitaplarda da sürdürülür. Örneğin Türkçe 3 dersi kılavuz kitabında öğrencilere “kendini ifade etme” becerisi kazandırmak için şu soru sorulur:

2 Gözaydın iki yaklaşım arasındaki farkı şöyle anlatır: “Din araştırmaları dinsel inançların, davranışların, kurumların disiplinlerarası nitelikte ve seküler bir anlayışla çalışıldığı akademik bir alandır. Teoloji/ilahiyat çalışmalarında din hakkında araştırmalar belli bir dinsel gelenek içinden bakılarak yürütülür” (2009, 171).

- “Dini ve milli bayramlar öncesi evinizde hangi hazırlıklar yapılır?” (Türkçe 3 ÖKK, Dörtel, 252)

Diğer düzeylerdeki Türkçe kitaplarında ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerde “bayram” denildiğinde kastedilen hep “dini ve milli bayramlar”dır (örn. bkz. Türkçe 2, ÖÇK, Yıldırım s. 44). Sosyal Bilgiler kitapları da öğrencilere “dini bayramlarımız” diye hitap eder:

- “Dini bayramlarımız olan Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı’nın tüm ülkede kutlandığını vurgulayınız” (Sosyal Bilgiler 5, ÖKK, Pasifik, 90).

Bu tür bir vatandaşlık ve kolektif kimlik kurgusu, birçok grubu, örneğin azınlıkları (ya da daha doğru bir ifadeyle “azınlıklaştırılmış” grupları) “Biz” sınırlarının dışına iter. Kitaplarda azınlıkların Türk vatandaşlığının dışında tutulmuş olmaları bazen aşağıdaki örnekte olduğu gibi açıkça savunulur:

- “Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde ticaret işleri yabancıların ve azınlıkların elindeydi. Türk vatanseverliği temelleri üzerine kurulan bir devlette bu durum devam edemezdi. Cumhuriyet, en kısa zamanda Türk milletini ticari ilişkilerde etkin bir hale getirmeliydi. Yeni Türk Devleti’nin ve toplumun çıkarları ön plana alınmalıydı” (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 118).

Bu alıntıda Cumhuriyet’in, azınlıklara bakışının nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği net bir şekilde dile getirilir. Azınlıkların ticaretteki etkinliğine karşı “Cumhuriyet, en kısa zamanda Türk milletini ticari ilişkilerde etkin bir hale getirmeliydi” denilerek Türk kavramının sınırları da çizilir. Buna göre azınlıklar (örneğin Ermeniler, Rumlar, Yahudiler) Türk tanımının dışında tutulur. Varlık Vergisi gibi uygulamalar da zaten bu anlayış doğrultusunda yürürlüğe konmuştur (Aktar 2012). Ne var ki buradaki cumhuriyet kavramı, evrensel anlamından oldukça uzaktır. Cumhuriyet, dini, dili, inancı ne olursa olsun herkesin eşit kabul edildiği yönetim şeklidir. Ancak yukarıdaki ifadelerin yer aldığı T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabı, cumhuriyeti, etnik bir temelde Türklerin hakim olduğu yönetim biçimi olarak tanımlamakta, eşit yurttaşlık statüleri olması gereken azınlıkları Türklüğün dışında bırakmaktadır.

Orta Asya ve sonrasında İslamlaşma temelinde çizilen kimlik sınırının, Tanıl Bora’nın 2009’da yayımlanan tarama raporlarında belirttiği gibi, vatandaşlık bağını esas almaktan ziyade etno-kültürel ve etno-dinsel bir milliyetçilik anlayışıyla çizildiği görülür (Bora 2009, 138). Vatandaşlığı bu tür bir vizyona dayandıranlar sıklıkla Türkiye’nin Orta Asya ve Balkanlardaki hinterlandına dikkat çeker ve bu hinterlandı etkilemek için Türklük olgusunun vurgulanmasının gerekliliğini hatırlatırlar. Türkiye şüphesiz diğer ülkeler gibi hinterlandını etkileyecek girişimlerde bulunabilir. Ancak önemli olan, buralara taşıyacağı şeyin, çağdaş demokratik ve çoğulcu değerler mi yoksa saf etno-kültürel/dinsel değerler mi olduğudur. Çalışma boyunca sıkça tekrarladığımız bir başka önemli soru ise Türkiye’de gittikçe görünür olan farklı etnik ve dinsel gruplar karşısında ne tür tavır takınılacağıdır. Vatandaşlığı etnik olarak Türklük, dinsel olarak İslamiyet

temelinde tanımlayan ders kitaplarının farklılıklar karşısındaki tavrı nettir: Tarama Ölçütleri'nin 3. maddesinde ifade edilen şekliyle kitaplar, "farklı olanı görmezden gelen veya görünmez kılan" ya da ötekileştiren ifadelerle doludur.

Görmezden gelinen ya da ötekileştirilen etnik, dinsel ve sınıfsal farklılıklar

Ders kitaplarındaki "Biz kurgusu," hakim Türk ve Müslüman kimliğinden farklı olanı görmezden gelen bir yapıdır. Türkiye'nin güncel siyasal ve toplumsal yaşamında tartışılan etnik ve dinsel gruplar kitaplarda ya görmezden gelinir ya da haklarında kalıpyargı oluşturacak şekilde genel geçer ifadelerle anılır. Farklılıklar, şüphesiz sadece etnik ve dinsel temel ile sınırlı değildir. Aşağıda örnekleneyeği gibi kitapların farklı sosyo-ekonomik statüye sahip insanları, çeşitli yaş kategorilerini, cinsel yönelim gruplarını, başörtülülere ve engellilere ele alış ya da almayış şekli de oldukça sorunludur. Kitaplar homojen bir "Türk, Müslüman, orta sınıf, kentli, evli/aile içinde resmedilen sağlıklı vatandaş" vizyonu yazılmakta, bu profil, öğrencilere ideal ve makbul vatandaş olarak sunulmaktadır.

Kitaplarda Türkiye'de farklı inanç ve etnik temelli grupların yaşadığına dair bilgiye ya da bu farklılıkların kabul edildiğine dair ifadelerle tek tük rastlanır. Aşağıdaki alıntıdaki ilk cümle bunun bir örneğidir:

- "Milletimiz içinde farklı inanç ve düşüncelere sahip olanlar vardır. Ancak bu farklılıklar, millet olmamızı ve kaynaşıp bütünlük içinde yaşamamızı engellemez. Çünkü biz, aynı tarih, vatan, kültür ve ölküye sahibiz" (DKAB 5, Doku, 118).

Türkiye'de farklı inanç ve düşüncelere sahip insanların varlığını kabul eder görünen bu metin de ders kitaplarındaki temel sorunu taşır. Çünkü farklı inanç ve düşüncede olanlar, ikinci ve üçüncü cümlede ifade edildiği gibi ancak ve ancak organik bir tek kültürlü/tek ölkülü toplum anlayışı içinde kabul edilir. Son yıllarda bazı kitaplarda başka inanç gruplarına yer verilmeye başlanması gibi olumlu adımları kadük bırakan da her türlü farklılığı yine organik bir kültür içinde eritme arzusudur.

Bu çerçevede son yıllarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında (özellikle 12. sınıf programında) Yahudilikten, Budizme, Alevilikten Nusayriliğe kadar farklı inanç ve mezheplerden bahsedilmeye başlanması olumlu bir adım olarak görülebilir. Örneğin 12. sınıf MEB Kitabı'nda Alevilik-Bektaşılık, Cem ve Cemevi, Cemin Yapılışı, Semah, Musahiplik, Dua ve Gülbenkler, Muharrem Ayı ve Aşure gibi konulara dokuz sayfa ayrılmıştır. Ne var ki kitaplarda "Alevilik-Bektaşılık" sürekli birlikte ve çoğu zaman Sünni inancının homojen folklorik bir kolu gibi sunulur:

- "Hz. Ali'yi seven, sayan ve ona taraftar olan kişiye Alevi denir. Aleviler; Allah'ın birliğine inanan, Hz. Muhammed'i son peygamber olarak kabul eden, kutsal kitabı Kur'an-ı Kerim olan, Hz. Muhammed'i ve onun ehl-i beytini seven Müslümanlardır" (DKAB 12, MEB, 55).

Alevilik hakkındaki bu tür genel geçer ifadeler hem Türkiye'deki Alevilik olgusunu hem de bu konudaki tarihsel birikimi aktarmaktan uzaktır. Bu, daha çok Sünni İslam'ı temsil eden Diyanet İşleri Başkanlığı'nın tanımı gibi durmaktadır. Ayrıca 12. sınıfa gelinceye kadar kitaplarda iletilen "tek doğru ve meşru yaşam biçimi Sünni İslam'a dayalı Müslümanlıktır" mesajı, farklı inançların bu sınıfta ele alınmasını da sembolik düzeye indirgemektedir. Başka bir deyişle, başka inançlar hakkında bilgilerin aktarılıyor olması genel bir demokratik ve çoğulcu eğitim anlayışının benimsendiği anlamına gelmemektedir. Nitekim kitaplarda Hristiyanlık yanında Ateizme karşı önyargılı bakış açısı içeren birçok ifade mevcuttur. Örneğin aşağıdaki ifadelerde Hristiyanlık'ın yanlış bir inanç biçimi olduğu vurgulanır:

- "Kuran'ın indirildiği dönemde bazı kimseler Allah, melekler ve peygamberler hakkında yanlış düşünce ve inançlara sahipti. Örneğin kimi insanlar üçlü bir tanrı anlayışı benimsemişti. Kur'an, '...(Tanrı) üçtür, demeyin; sizin için hayırlı olmak üzere bundan vazgeçin. Allah ancak bir tek Allah'tır...' şeklindeki ayetle bu inancın yanlış olduğunu vurgulamıştır" (DKAB 10, Özgün, 74).

Din dersi kitaplarında diğer dinlerin nasıl tasnif edileceği ("hak dinler, batıl dinler" konusu) din eğitimcilerinin gündeminde olan bir sorundur. Bu çalışma bağlamındaki sorunsal açısından bakarsak, Din Kültürü bilgilerinin aktarıldığı ileri sürülen bir zorunlu derste, Hristiyanlık inancının "yanlış" olduğunun dile getirilmesi, öğrencilerde milyarlarca temsilcisi olan bir inanç biçimine karşı önyargı oluşturma tehlikesi taşımaktadır. Bu çerçevede Ateizm konusundaki ifadeler de oldukça sorunludur:

- Ateizmin genel prensipleri şunlardır: Tanrı'nın varlığını kabul etmezler. Sanki Tanrı yokmuş gibi yaşarlar. Evren ve evrendeki olayların tesadüfen meydana geldiğine inanırlar" (DKAB 9, MEB, 18).
- "Vahye dayanmayan birçok inanç türü vardır. Ateizm, politeizm, satanizm bunlara örnek olarak verilebilir. Bunlar toplumda yanlış, dayanaksız, hatata zaman zaman topluma zarar veren uygulama ve inanışların ortaya çıkıp yaygınlaşmasına neden olmaktadır. Böylece insanlar hurafelere, batıl inançlara, zararlı akımlara yönelmektedir" (DKAB 9, Fem yayıncılık, 19).

Bu alıntılarda inançlı olmanın tek ve meşru yaşam biçimi sağladığı tezi doğrultusunda ateizm yerilir, ateistler hakkında yanlış/genel geçer ifadelere yer verilir. İkinci alıntıda olduğu gibi Ateizm, satanizm gibi "zararlı akımlarla" birlikte anılır. İlk alıntıda da "sanki Tanrı yokmuş gibi yaşarlar" denilerek, ateistlerin "objektif gerçekliğin (Tanrı inancının mutlaklaştırıldığı durum)" dışında yaşadıkları ileri sürülür. Bu tez, uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan din ve vicdan özgürlüğü ilkesi ile açıkça çelişmektedir. Bu ilkeye göre inanmak kadar inanmamak da bir özgürlüktür. İnananlar kadar inanmayanlar da eşit haklara ve özgürlüklere sahiptirler. İnsan hakları ilkelerinin güçlü bir şekilde hayata geçirilebilmesi için eğitimin, bu ilkeler doğrultusunda tasarlanması gerekir. Bu

doğrultuda eğitim alan bireylerin kendi yaşam tarzlarından farklı insanların hak ve özgürlüklerine saygı duyan, hatta bu özgürlükleri birlikte koruyan yurttaşlara dönüşmesi beklenir. Yukarıdaki alıntılara bu çerçeveden bakıldığında sorun daha da netleşir. Bu kitaplardaki yaklaşım, hem Hıristiyanlığı hem ateizmi gayrimeşru olarak sunmakta, böylece öğrencilere aktarılması gereken önemli bir insan hakları ilkesini (din ve vicdan özgürlüğü) ihlal etmektedir.

Ders kitaplarının temel felsefesini oluşturan etno-kültürcü yaklaşım doğrultusunda görmezden gelinen ya da damgalanan gruplardan biri de azınlıklardır. Kitaplarda Ermeni, Yahudi, Rum, Süryani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşların varlıklarından, bayramlarından, tarihlerinden neredeyse hiç bahsedilmemektedir. 2002 yılında tamamlanan Ders Kitaplarında İnsan Hakları I Projesi'nde Hrnt Dink, kitaplarda "Ali Topu Agop'a atmamaktadır" demişti; kitaplarda Agop ile sembolleştirilen farklı etnik gruplardan bahsedilmesi ile eğitimin farklılıklarla birlikte yaşama sürecine katkı sağlayabileceğini dile getirmişti. Yaşanan acı olaylar ve bunca yıl sonra maalesef top hâlâ Agop'a atılmamaktadır. Bu çerçevede kitaplarda gayrimüslim isimlerine tek tük rastlanır. Bir Türkçe kitabında kısa metinde "sokağın en eskileri Kadri, Nuri, Rita ve İzak gibi..." (Türkçe 5 Ada, 21) şeklinde iki isim zikredilir ya da Hristo'lar, Koço'lar Sait Faik öykülerine referansla eskide kalmış figürler olarak resmedilir:

- "Biliyorum, bu deniz adamları da Sait Faik'in 'kadim' dostları... Şu yaşlıcası Hristo'dur. Öbürü Karavokiri'dir, İbrahim'dir, Koço'dur" (Türkçe 7, Koza, 27).

Geçmişte kalmış bu "folklorik unsurlar" arasında Ermeniler özel bir yer tutar. Çünkü Türkiye'yi uluslar arası düzeyde gittikçe zorlayan 1915 Kırımı ve Ermeni sorunu bağlamında kitaplarda "Ermeniler" nitelemesine sıkça rastlanır. Özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitapları ve 10. sınıf Tarih kitapları başta olmak üzere, Tarih 11, Sosyal Bilgiler 7 ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitaplarında "Ermeni sorunu" yoğun bir şekilde ele alınır. Hatta öğretmen kılavuz kitaplarında "güncellik ilkesi gereği" öğretmenlerin bu konuya değinmeleri istenir:

- "Öğretmen, güncellik ilkesi gereği Ermeni iddialarını ele almalı, bu iddiaların tarihi gerçeklerle bağdaşmayan iddialar olduğunu açıklamalıdır" (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8,ÖKK, MEB, 35).

Bu konunun ele alındığı en erken sınıftan (7. sınıf) başlayarak öğretmenlerden devletin savunmacı söylemini öğrencilere aktarmaları istenir:

- "Öğrencilerinize Rusların bu cephede bazı Ermenileri de ayaklandırarak birçok sivil vatandaşımızı katlettiğini belirtiniz. Bu gelişmeler üzerine bazı önlemler alan Osmanlı Devleti'nin Mayıs 1915 tarihinde savaş alanı içindeki Ermenileri göç ettirme ve yerleştirme ile ilgili 'Tehcir Kanunu'

çıkardığını belirtiniz. Göç ettirilen Ermenilerin yerleştirilecekleri yerlerde tarım arazilerinin verimli olmasına dikkat edildiğini, buralardaki güvenlikleri için karakollar kurulduğunu, ayrıca eski meslek ve işlerini yapmaları için imkan sağlandığını açıklayınız” (Sosyal Bilgiler 7 ÖKK, MEB, 229).

Kitapların Ermeni sorununu ele alırken kabaca iki sorunun olduğunu söylemek mümkündür. Birincisi oldukça karmaşık tarihsel ve siyasal sorunun, tek perspektifli ve basit savunmacı bir mantıkla sunulmasıdır. Bununla bağlantılı ikinci sorun ise kitaplarda sürekli “Ermeniler” genellemesiyle, Türkiye’deki Ermeni yurttaşlara karşı oluşturulan (bazen şiddete de dönüşen) olumsuz duygulardır. Dolayısıyla farklılıkları görmezden gelmek bir sorun, farklılıklardan bahsederken önyargı ve kalıpyargı oluşturuca genellemelere gitmek ayrı bir sorundur.

Farklılıkların temsili açısından belki en önemli konulardan biri Kürtlerin durumudur. Uzun yıllar süren inkâr politikalarından sonra okullara Kurmancî, Zazakî seçmeli derslerin konulmuş olması, Kürtlerin varlığının kabulü açısından önemli bir adımdır. Hatta siyaset düzeyinde ağır aksak da gitse Kürt (ya da Türk) sorununu çözme yolunda bir barış süreci işlemektedir. Ne var ki tüm bu gelişmelere rağmen, ders kitaplarında Kürtlerin varlığından hâlâ bahsedilmemektedir. Hatta öyle ki Kürt sözcüğü, müfredatta okutulan seçmeli Kurmancî, Zazakî ders kitabında dahi sadece bir kez geçmektedir. Ders kitaplarındaki kolektif kimlik öyküsünün içinde Kürtler yoktur.

Ders kitaplarında Kürt sözcüğünün geçtiği tek yer ise yıllardır olduğu gibi milli mücadele dönemindeki “zararlı cemiyetler” konusudur. Bu çerçevede Kürt sözcüğü, sadece Kürt Teali Cemiyeti ifadesinde geçer. Fakat aşağıda görüldüğü gibi bu Cemiyet’in dahi Türkler tarafından kurulduğu iddia edilir:

- “Azınlıkların kurduğu cemiyetler dışında Türkler tarafından Milli Mücadele’ye karşı kurulan cemiyetler de vardı. Bunlardan bazıları şunlardır:

Kürt Teali Cemiyeti: İstanbul’da Mayıs 1919’da kurulan cemiyetin amacı, doğu illerimizi kapsayacak şekilde ayrı bir devlet kurmaktır” (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, MEB, 39).

Böylece kitap, “zararlı cemiyet”lerden bahsederken bile Kürtlerin varlığını inkar eder. Sonuçta ise “Türklerin kurduğu Kürt Teali Cemiyeti” gibi garip bir ifade ortaya çıkar. Bu inkar tavrı, çalışmanın başından beri vurgulanan kitaplara hakim tekkültürlü/tek etnik ve dini yapıları Türk toplumu vizyonuna uygundur. Ancak bu durum ders kitaplarıyla Türkiye’deki mevcut siyaset ve eğitim yapısı arasında önemli bir uçurum olduğunu da göstermektedir. Kürtlerin varlığını inkara dayalı bu uçuruma sadece tarih değil birçok kitapta da rastlanır. Örneğin, yukarıda da belirtildiği gibi Sosyal Bilgiler ve Türkçe kitaplarında Nevruz konusuna önemli bir yer ayrılır. Fakat Türkiye’de özellikle Kürtlerin kutladığı Nevruz, kitaplarda sadece Türk dünyasının bayramı olarak sunulur. Bir üst bölümde aktarılan (Türkçe 8, MEB, 46; Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 126) örneklerde oldu-

ğu gibi Nevruz, Türk etnik kimliğini güçlendirmek için araçsallaştırılır ve Kürtler bu tarihselliğin dışında bırakılır.

Ders kitaplarında farklılıklar konusunda araştırma sürecinde raporlanan farklılıklardan biri de engelliliktir. Kitaplarda engellilik konusunda farkındalık yaratacak iyi örneklerle rastlanmaktadır. Örneğin, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Kitabı'nda "Engelli ve yaşlı vatandaşlarımızın rahat edebileceği bir ev nasıl olmalıdır? Sınıfta tartışınız" (MEB, 145) denilerek, kent ve ev tasarımı bağlamında bir farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Bu tür birkaç olumlu örneğe rağmen, kitapların engellileri temsili ve engellilik konusunu ele alışı bakımından önemli sorunları olduğu görülmektedir. Kitaplardaki engelli resim temsilleri ya da engelliler hakkındaki metinler, genellikle önyargı oluşturunca ya da toplumda hakim olan acıma hislerini kuvvetlendirici doğrultudadır. Bu konuda belki en çarpıcı örnek, Sosyoloji Kitabı'nda yer almaktadır.

Engellilik konusu, Sosyal Bilimler Liseleri için hazırlanan Sosyoloji Kitabı'nda "onaylanmayan aşağı ve yetersiz davranış örüntüleri yönündeki sapma" olarak tarif edilen "olumsuz sapma" başlığı altında ele alınır (Sosyal Bilim Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 144). Kitapta olumsuz sapma, bedene, mala yönelik suç işleyenler, zihinsel eksikliği ya da psikolojik uyumsuzluğu olanlar ile açıklanır. Daha sonra bu kategoriye "fizik veya organik olarak sorunlu" engelliler de dahil edilir ve şunlar dile getirilir:

- "Fizik veya organik olarak sorunlu kişiler diğer bir olumsuz sapma kategorisi oluştururlar. Bunlar da toplumdaki normal yaşam örüntüsünü izleyemezler. Ancak psikolojik ve moral açıdan anormal olanlardan oldukça farklıdır. Sağır-dilsizler, kötürümler ve kronik hastaların normal bireylerden beklenen davranışları yerine getirmeleri beklenemez. Kişisel yetenekleri ve eğitimleri sonucunda belli derecelerde topluma ve kültüre katılmayı öğrenseler de normal davranış düzeyine çoğu zaman ulaşamazlar" (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 144).

Bir Sosyoloji Kitabı'nda yazarların, toplumda bir "normal davranış" düzeyi olduğunu, "fizik ve organik olarak sorunlu" engellileri "olumsuz sapma" kategorisine dahil ederek bu kişilerin topluma katılsalar da "normal davranış düzeyine" ulaşamayacaklarını dile getirmeleri hem toplumbilim hem de engellilik çalışmalarının geldiği nokta açısından oldukça sorunludur. Bugün, bazı engelliler artık kendilerini "sakat" ifadesiyle tanımlamakta, "toplumda, sokaklarda, işyerlerinde engel olmazsa, biz engelli değiliz" demektedirler (Akbulut 2012). Bu alandaki yeni yaklaşımlara göre engeller kurgusaldır, ortadan kaldırılabilir niteliktedir. Engeller ortadan kaldırıldığında, Sosyoloji Kitabı'ndaki ifadeyle "fiziksel olarak sorunlu kişiler", bazı organlarının yeti kaybı yüzünden sakattırlar ama engelli değillerdir (Gül 2009; Bezmez, Yardımcı, Şentürk, 2011). Dolayısıyla kitaptaki vahim ifadeyle "olumsuz sapma" kategorisinde değerlendirilemezler. Zira onlar da diğer insanlar gibi engeller olmadığında, eğitim alabilirler ve iş hayatına katılabilirler.

Ders kitapları, insan hakları ve eşit yurttaşlık temeline dayalı bu perspektifi geliştirmek yerine, engellilere karşı acıma duygusunu yerleştiren örneklerle doludur. Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında bu konu hep yardım temelli ve “Salih amel olarak nitelenebilecek davranışlar” arasında zikredilir:

- “Salih amel olarak nitelendirebileceğiniz davranışlarınızı listeleyiniz. Bir zamanlar görme engelli birine caddenin karşısına geçerken yardımcı oldum...” (DKAB 5, MEB, 50).

Yine başka bir kitapta engellilerden şöyle bahsedilir:

- “Engelli insanlarla ilgilenip onlara yardım etmeliyiz. Böyle yaparsak onlar yalnızlık duygusuna kapılmazlar. Yaşama istek ve sevinçlerini kaybetmezler. Engelli olmalarına rağmen isterlerse bazı işleri başarabileceklerine inanırlar” (DKAB 5, Doku, 109).

Bu ifadelerdeki temel sorun, engelliler hakkındaki mutlaka “yardıma muhtaç olma” kalıpyargısının beslenmesidir. Örneğin birinci alıntıda, öğrenciler öncelikli olarak görme engelli birinin hangi düzenlemeler sonucu yardıma muhtaç olmadan karşıdan karşıya geçebileceğini tartışabilirler. Trafik ışıklarına sesli uyarı cihazları konulduğunda ve kaldırımlar düzenlendiğinde, görme engelli vatandaşlar yardıma muhtaç olmadan karşıdan karşıya geçebilirler. Bu durum diğer tüm engelliler için böyledir. Dolayısıyla ders kitaplarının bu doğrultuda, özellikle insan haklarına dayalı bir perspektifle yazılması engelliler hakkındaki kalıpyargıları kırarak bir etki yaratabilir. Böylece hem engellilerin güçlenmesi hem de tüm öğrencilerin engellileri eşit yurttaşlık temelinde algılamaları sağlanabilir. Ders kitaplarının farklı toplumsal kesimlere yönelik kalıpyargılar oluşturmalarına, engellilik yanında çok farklı kategorilerden de örnekler verilebilir. Örneğin, ayrımcılık çalışmalarında toplumda belirli yaş gruplarına karşı oluşturulan önyargı ve kalıpyargıların da etkili olduğu dile getirilir. Başka bir deyişle, engellilik ya da cinsiyet gibi çocuk-genç-yaşlı olmak da bir kategoridir ve bu kategoriler temelinde oluşturulan genellemeler yani kalıpyargılar, bu gruplara karşı davranışımızı etkileyebilirler (Çayır 2012). Bu kalıpyargıları oluşturan (ya da tersinden bu kalıpyargıları kırabilen) unsurlardan biri de ders kitaplarıdır. İncelenen ders kitapları arasında bu açıdan da sorunlar olduğu görülmektedir. Örneğin, bir kitapta değer eğitiminin önemi anlatılırken, “gençler ve çocuklar” hakkında olumsuz genellemeler içeren ifadelere yer verilir:

- “Bugünün genç ve çocukları geçmişe göre daha çok seçenekle karşı karşıyadır. Alternatiflerin çok olması onları daha çok karmaşaya ve görgüsüzlüğe itmiştir. Bu karmaşıklık ve anlaşılabilirlik karşısında öğrencilere yardım gereklidir” (DKAB 5 ÖKK, MEB, 25).

Bu ifadelerde gençlerin ve çocukların “görgüsüz” oldukları bir genellemedir ve bu gruplara karşı halihazırda var olan kalıpyargıları güçlendirme tehlikesi taşır. Bu tür kalıpyargılar farklılıkları yok ederek, o grubun tüm üyelerini olumsuz kalıpyargı doğrultusunda algılamamıza yol açar. Başka bir deyişle bu kalıpyargı

yerleştiğinde, insanlar her genci ve çocuğu, muğlak bir kavram olan görgüöl olma açısından olumsuz duygu ve tutumlarla değerdendirme eğilimine girebilirler. Sonuçta bu tür kalıpyargılar -kadınlar, engelliler, cinsel yönelim grupları vs. örneklerinde olduğu gibi- çeşitli yaş kategorilerinin de toplumsal yaşama katılımını etkileyen bir işlev görürler. Dolayısıyla ders kitabı yazarlarının yaş ayrımcılığı konusunda da hassasiyet göstermeleri gerekir.

Genel olarak bakıldığında ders kitaplarının her açıdan Türkiye’deki toplumsal çeşitliliği yansıtmaktan uzak olduğu görölür. Sorun, sadece yukarıda zikredilen toplumsal gruplarla sınırlı da değildir. Örneğin kitaplarda, Kürtler kadar başörtölü kadınlar da neredeyse yoktur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarındaki resimlerde aile temsilleri bile genelde başı açık orta sınıf kadını içermektedir. Zaten kitapların tamamıyla orta sınıf değerdeleri ve temsilleri üzerine temellendirildiği ileri sürülebilir. Bu açıdan kitaplardaki tüm öğrenci, öğretmen ve diğer aktörlerin resimleri, farklı sosyo-ekonomik düzeyleri dışlar niteliktedir.

Ders kitaplarında çizilen makbul vatandaşlık sınırının, Türkiye’deki farklılıkları görmezden gelmesinin birçok olumsuz sonucu vardır. Öncelikle bu haliyle ders kitapları, öğrencileri toplumsal yaşamdaki farklılıklar konusunda donanımlı hale getirmek yerine, bu konudaki muhayyilelerini kısırlaştırıcı bir işlev görmektedir. Mevcut ders kitapları, öğrencileri çağın gerektirdiği vatandaşlık becerileriyle donatmaktan uzaktır. Farklılıkların görmezden gelinmesinin ya da ötekileştirilmesinin bir sonucu da toplumsal eşişsizliklerin eğitim yoluyla tekrar üretiliyor olmasıdır. Bu durumun somut örneklerine özellikle Bourdieu’nun ve eleştirel pedagogların çalışmalarında rastlamak mümkündür. Bourdieu, okulların objektiflik adı altında belirli bir kültürel sermayeyi (belirli bir dil ve kültürel beceri setini) aktardığını ileri sürer. Okullarda değerdli olarak görölun bu sermaye ile orta ve üst sınıflar kendi üstün konumlarını yeniden üretirler. Sahip oldukları kültürel sermayenin okulda temsil edilmediğini ve değersiz olduğunu gören alt sınıf ya da işçi sınıfı çocuklarının yükselme şansları ise azdır (Aranowitz ve Giraux 1993).

Türkiye’de de en genel geçer tezlerden biri, okula siyasetin girmemesi gerektiği, okulların nötr/tarafsız mekanlar olduğudur. Ancak belirli grupları dışarıda tutan/dışlayan okul müfredatı, dayandığı kültürel sermaye aracılığıyla hakim grupları ayrıcalıklı kılmakta, eşişsizliği yeniden üretmektedir. Bu çerçevede Türkiye’deki Kürtlerin, Ermenilerin, Alevilerin, Romanların ve diğer birçok grubun, kendilerini mevcut ders kitaplarındaki kimlik öyküsünün içine yerleştirmeleri ve ülkeye aidiyet hissetmeleri mümkün değildir. Bu durum çeşitli saha çalışmalarında da açıkça ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Tarih Vakfı’nın yürüttüğu “Toplumsal Uzlaşı Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi” kapsamında Bahar Fırat’ın yaptığı saha çalışması eğitimin ayrımcı uygulamalar içerdini ve öğrencilerde eşiş yurttaşlık bağı geliştirme hedefinden uzak olduğunu göstermektedir. Örneğin Kürt öğrenciler ders kitaplarını okurken ya da Tarih dersini dinlerken -bir öğretmenin tanımlamasıyla- “Burada benden bir şey yok mu öğretmenim?” diye bakmaktadırlar. Eğitim sürecinden geçmiş birçok Kürt vatandaş, Kürt kelimesinin kitaplarda sadece “Zararlı Cemiyetler (Kürt Teali Cemiyeti)” bahsinde geçmesinden dolayı yaşadıkları incinmişliği dile getirmektedirler (Fırat 2010). Bu görmezden

gelinme durumu, Bourdieu'nun diliyle söylersek bir "sembolik şiddet"tir. Sembolik şiddet "toplumsal düzeyde izleri bulunan ama bireysel düzeyde deneyimlenen sembolik yaralanmalara" sebep olur (Gibson 1986). Fırat'ın çalışması yanında son zamanlarda yayımlanan diğer araştırmalar da Kürtlerin yaşadığı derin yaralanmalara işaret etmektedir (Can, Gök ve Şimşek 2013).

Kürtlerin yaşadığı hissi diğer gruplardan aktörler de dile getirmektedir. Bu hissiyatı, örneğin, Agos gazetesi yayın yönetmeni Rober Koptaş'ın bir toplantıda dile getirdiği şu sözlerde bulmak mümkün: "Artık 'biz' derken yalnızca Ermenileri kastetmek istemiyorum, 'biz' derken bu ülkeyi ilgilendiren her meselede fikir beyan eden birisi olmak istiyorum." Koptaş ayrıca Ermeniliğinin her gün hatırlatılmasının da kendisine zül geldiğini" belirtip, "demokratik Türkiye'de, bir arada yaşama perspektifiyle Ermeni olduğumu unutmalıyım" demektedir (Radikal, 10.03.2012).

Bir Kürt öğrencinin "burada benden bir şey yok mu öğretmenim?" bakışı ve Koptaş'ın "Biz derken yalnızca Ermenileri kastetmek istemiyorum" sözleri, Kürt ve Ermeni yurttaşların taleplerinin sadece hukuksal değil aynı zamanda kolektif kimlik ve aidiyetle ilgili olduğunu göstermektedir. Koptaş'ın eşit düzlemde Ermeni olma, ama Ermeni olmasının her gün hatırlatılmayacağı bir "Biz" kurgusunun içinde yer alma talebi, hem anayasa yapma hem de ders kitaplarını yenileme konusunda Türkiye'nin önündeki zorlu sürece işaret etmektedir. Çünkü bu örnekler, birçok alanda olduğu gibi eğitimde de etnik kimlikleri inkar etmeyen, ancak kimlikleri her daim hatırlatmayacak (etnik kör) bir anlayış geliştirmenin gerekliliğini göstermektedir. Başka bir ifadeyle Türkiye'de kimlik politikalarının sekterciliğine teslim olmayan, eşitlikçi ama farklılıklara açık bir kolektif kimlik anlayışı geliştirilmelidir. Mevcut ders kitapları ile bu hedefe ulaşmak imkansızdır. Zira ders kitaplarını şekillendiren hakim zihniyet, Tarama Ölçütleri'nin 14. maddesinde dile getirildiği gibi farklılıkları zenginlik olarak değil, tehdit olarak görmektedir. Bunun en büyük sebeplerinden biri de kitapların özcü bir düşünce ile yazılmasıdır.

Özcülüğün sonucu: Çeşitliliğin-farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması

Ders kitaplarında farklılıkları dışlayan "Biz kurgusu"nun en önemli sorunlarından ve sonuçlarından biri de şudur: Kitaplar, öğrencilerin/öğretmenlerin muhayyilelerini kısırlaştıran/tekilleştiren bir milliyetçi anlayışla yazılmaktadır. EK 1'de verilen Tarama Ölçütleri'nde belirtildiği gibi "milliyetçilik, bireyin yaşadığı ülkeyi, o ülkede kendisiyle birlikte yaşayan insanları sevmesi biçiminde algılandığı ölçüde doğal, anlaşılabilir ve saygı duyulması gereken bir şey olarak görülebilir." Ancak ders kitaplarına yansıyan milliyetçilik, çoğulcu yaşama imkan vermeyen, hatta bunu problem olarak sunan anlayışı desteklemektedir. Örneğin yukarıda Kürtleri ve Kürtçeyi kapsayan bir kolektif kimlik geliştirmenin gerekliliğinden bahsedildi. Ancak kitaplarda bırakın Kürtçeyi, Türkçenin farklı yöresel ağızlarının kullanımı bile önemli bir problem olarak sunulur. Dil ve Anlatım 9 Kitabı'nda dil-kültür ilişkisi başlığı altında öğrencilere şu soru yöneltilir:

- “Türkiye’de Karadenizli, Egeli ve Trakyalı kendi yöresinde konuştuğu gibi resmi dairelere dilekçe verseydi nasıl bir durum ortaya çıkardı? Sözlü olarak ifade ediniz” (Dil ve Anlatım 9, Karizma Eğitim Yayınları, 28).

Bu tür sorular eşliğinde kitaplarda, toplum yaşamında ve resmi dairelerde karmaşa çıkmaması için sürekli “standart Türkçe” kullanmanın önemi vurgulanır. Bu şekilde Türkiye’deki yöresel ağızları konuşanlar da dışlanan gruplar arasında yerini alır. Başka bir deyişle İstanbul Türkçesi konuşmamak da eğitim sürecindeki sembolik şiddete maruz kalma sonucunu doğurur:

- “Yöresel konuşma ağızıyla değil, İstanbul Türkçesi olan standart Türkçe ile konuşmalısınız” (Türkçe 8 ÖKK, Bisiklet Yayıncılık, 57).

Diğer kitaplardaki yaklaşım da dikkate alındığında ders kitaplarındaki milliyetçilik, “sağlıklı bir toplum” olma yolunda tek ağzın, tek dilin ve tek dinin önemini ön plana çıkarır, her türlü farklılığı ise ya yok sayar ya da tehdit olarak görür niteliktedir. Tüm bu sorunların temelinde yatan unsur ise özcü düşünce biçimidir. Aslında özcülük Tarama Ölçütleri’nin “eğitim felsefesi ve eleştirel bir bakışın geliştirilmesi” başlıklı son bölümünde yer alan ve raporlanan bir konudur. Araştırmamanın son bölümünde ders kitaplarındaki özcü ifadelerle yer verilecek ve tartışılacaktır. Ancak bu noktada, kimlik kurgusundaki sorunları tartışabilmek için özcülüğü biraz daha açmak gerekir.

Özcülük, en geniş anlamıyla bir Öz’ün varlığını ve önceliğini kabul eden felsefi duruşa tekabül eder. Bu şekliyle özcü düşünce tek bir alanla sınırlı değildir. Toplumsal cinsiyet çalışmalarından tarihyazımına ve toplumbilime kadar hemen her alanda özcü düşüncelere rastlamak mümkündür. Sözlük anlamıyla özcülük, “öze bir gerçeklik yükleyen, özün varoluş karşısında ontolojik bir önceliğe sahip olduğunu öne süren görüş”tür. Daha da açmak gerekirse özcülük,

Tek tek somut nesnelerin kendiliklerinden birtakım doğal türlere ayrıldıklarını, her nesnenin üyesi olduğu **türü** ya da sınıfı kesin ve belirli çizgilerle diğer nesne türlerinden ayırt etmenin mümkün olduğunu, her varlığı ya da nesneyi belirli bir nesne türünün üyesi yapan bir öz bulunduğunu savunan öğretimdir (Cevizci, 1999, 724).

Bu tanımdaki “tek tek somut nesneler” ifadesinin yerine “Türk/Yunan/Alman kültürü” ya da “Türk dili” kavramlarını koyduğumuzda, özcülüğün problemi netleşir. Kültür konusundaki özcü anlayış, bu tanımda olduğu gibi kültürlerin kendiliklerinden **doğal tür**lere ayrıldıklarını, kültürleri keskin çizgilerle ayırt etmenin mümkün olduğunu savunur. Özcü düşünce, her kimliğin, kültürün ve dilin tarihten bağımsız bir öz olduğunu ileri sürer. Türk dilinin ders kitaplarındaki sunuluş biçimi bu tür bir özcü düşünceye örnektir:

- “Türk dili, kaynağında, başka dillerin etkisinde kalmadan, bütün gereksinimlerini karşılayacak bir nitelikteydi. Bu dil, işlendiği sürece hızla gelişmeye elverişli, köklerden sözcükler, kavramlar üretmede yeterli bir yapıdaydı. Türk toplumlarının İslam dinini seçmeleriyle, dilimize ilkin

Arapçadan, sonra Farsçadan sayısız kavram girerek dilimizin özgün yapısı bozuldu” (Türkçe 8, ÖKK, MEB, 118).

Bu ifadeler özcü düşüncenin bir yansımasıdır. Zira bu alıntıda Türk dili kendi başına “bütün gereksinimlerini karşılayacak bir nitelikte” sunulur, tarihsel olarak hemen her dilin sürekli etkileşimlerle şekillendiği gerçeği göz ardı edilir. Türkçeyi böyle kendi başına yeten bir unsur olarak ele alınca, Arapça ve Farsçadan Türkçeye giren kavramların “dilimizin özgün yapısı”nı bozduğu dile getirilir. Başka bir deyişle, alıntılanan Türkçe kitabı, özcü düşüncenin sonucu olarak, farklı kültürlerle etkileşimi bir zenginleşme olarak değil, “saf kalması gereken öz”ün bozulması olarak sunar. Özcü düşünce kimliği ve kültürü sabitler, diğer kültürlerle etkileşimi hep bir tehdit olarak görür.

Bu çerçevede özcülük düşüncesinin, “insan zihnine en fazla rahat ve güven veren entelektüel limanlardan biri” (Belge 2008, 11) olduğunun altını çizmek gerekir. Çünkü insana hayatın karmaşıklığı ve değişim karşısında belirli bir kök duygusu verir. Başka bir deyişle kimliğin ve kültürün tarih boyunca değişmez bir özü olduğu inancı, dönüşüm dönemlerindeki endişeleri giderici, devamlılık ve güven hissi sağlayıcı bir işlev görebilir. Ne var ki böyle bir özcü düşünce, öğretim programlarının dayandığı ileri sürülen yapılandırmacı felsefeyle tamamen çelişir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yorumlamalarını ve yapılandırmalarını hedefler; öğrencilerin bilgi inşa sürecinde aktif bir şekilde yer almalarını öngörür (TTKB 2009; Çayır 2009b).³ Bu doğrultuda öğretim programlarında eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi kazanımlar da vardır. Ancak yukarıdaki örnekte “Türk dili” hakkındaki bilgileri keskin ve özcü bir şekilde sunan anlayışla, eleştirel düşünceyi yan yana getirmek imkansızdır. En hafif ifadeyle özcülüğün, eleştirel düşünceye zıt ve onu ortadan kaldıran bir yaklaşım olduğu dile getirilebilir.⁴ Özcü düşüncenin bir başka önemli sonucu ise ders kitaplarının Tarama Ölçütleri’nin 13. ve 16. maddelerinde ifade edilen tüm sorunlarla

- 3 Bu arada 2004 müfredat reformuyla davranışçılık yerine ikame edilen yapılandırmacılık, MEB tarafından yansız, objektif, günümüz itibarıyla eğitimde ulaşılmış en bilimsel yaklaşım olarak sunulur. Ancak yapılandırmacı eğitim de güç ilişkilerinden bağımsız bir yaklaşım içermez. 1970’lerden bu yana yükselen yapılandırmacı teoriler, sosyal bilimlerdeki gelişmelerden çok beyin, biliş ve biyolojideki gelişmelere dayanır. Dolayısıyla bu teoriler deneyimin sosyo-kültürel boyutlarını göz ardı etmekle eleştirilir. Son zamanlarda yapılandırmacılıktaki indirgemeciliği aşmaya ve bu yaklaşımı sosyal bilimlerle daha güçlü ilişkilendirmeye çalışan çalışmalar vardır (bkz. Neubert 2003). Türkiye’de de ders kitapları yenilenirken yapılandırmacılığın da eleştirel bir perspektifle ele alınması ve daha güçlü bir teorik yaklaşım geliştirilmesi gereklidir. Yapılandırmacı reforma Türkiye’den de bazı eleştiriler gelmiştir. Örneğin, Betül Çotuksöken ikinci tarama raporu Türkiye’de yapılandırmacılığın benimsenme sürecinde eğitim felsefecilerine yeterli kadar kulak verilmediğini ileri sürmüştü (2009). Yeni yapılandırmacı müfredata, neoliberal bireyler, yani “demokrasiye değil, piyasa ekonomisine duyarlı aktörler” yetiştirmek üzere kurgulandığı (İnal 2013) ya da geleneksel bilgiyi dışlayan bir anlayışa dayandığı (Gür 2006) şeklinde de eleştiriler getirilmektedir.
- 4 Ders kitaplarında Türkler hakkında özcü ifadelerin sorununu ortaya koyan bir çalışmada Yücel Kabapınar, öğretmen adaylarına kitaplarda geçen metinlerin sözcüklerini değiştirerek verir. Türklüğün, Müslümanlığın ve savaşıllığın övüldüğü metinde Türk kelimesinin yerine İngiliz, Müslümanlık yerine Hristiyanlık vs. konur. Böyle okunduğunda bazı öğretmen adayları İngilizliği öven bu metnin yanlış ve sorunlu olduğunu dile getirirler. Adaylardan yarısından fazlası bu metnin tarih öğretimi için uygun olmadığını dile getirirler (Kabapınar 2008).

malul olmasıdır: “Bazı değerlerin sadece “bize ait” addedilmesi. Olumlu sıfatların “bir tek bize ait” olduğu izlenimi yaratan ve bu yolla başkalarının hor görülmesine yol açabilecek öğeler. “Millî”nin dışındakine, “öteki”ne karşı herhangi bir ilginin ve empatinin özendirilmemesi; izolasyoncu bir dünya görüşünün yurt-severlik olarak sunulması.” ve “İnsanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali. ‘Üstün kültürlerin’, ‘üstün dinlerin’ mevcut olduğu varsayımı.”

Üstün kültür inancı ve insanlığın ortak kültür mirasına saygının ihlali

Hem bireyler hem de toplumlar kendileri hakkında ürettikleri olumlu bir kimlik imajına ihtiyaç duyarlar. Ders kitaplarının her ulusun kendisi hakkında olumlu bir kolektif kimlik kurgusuna hizmet edecek bir araç olarak kullanılması bu açıdan anlaşılabilir bir durumdur. Ancak burada milli kimliğin ve kültürün diğer kültürlerden tamamen farklı ve üstün olarak sunulup sunulmadığına bakmak gerekir. Çünkü böyle bir tavır ile hem etno-kültürcü bir perspektif benimsemiş hem de insanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesi ihlal edilmiş olur. Oysa kimlik ve kültür sürekli etkileşimler halinde gelişen unsurlar olarak da sunulabilir; yerel/ulusal aidiyetler, Tarama Ölçütleri’nde belirtildiği gibi “evrensel ve insanlık ailesine mensubiyet” içinde değerlendirilebilir. Bu tutum ise yerel kimlikleri reddetmeyen ama onları evrensel çoğulcu değerler temeline oturtan kültürlerarası eğitim perspektifine dayanır.

Bu çerçeveden bakıldığında Türkiye’deki ders kitaplarının olumlu sıfatlarını sadece “bize ait” olduğunu ileri süren ifadelerle yazıldığı, milli kimliğin unsurlarının diğer kimliklerin ve kültürlerin hor görülmesine yol açacak bir yaklaşımla sunulduğu görülür. Yazarlar sürekli Türkçenin diğer dillerden, Türk kültürünün diğer kültürlerden üstün olduğunu ileri süren bir yaklaşım içindedirler. Örneğin, “Ben Kaşgarlı Mahmut” diye başlayan bir sosyal bilgiler metninde, Kaşgarlı Mahmut ünlü eseri Divan-ı Lügati’t Türk’ü şunun için yazdığını söyler:

- “Ben bu sözlüğü, Türkçe sözcüklerin karşısına Arapça anlamlarını yazarak Türkçenin Arapçadan daha güçlü ve kapsamlı bir dil olduğunu anlatmak için hazırladım” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 78).

2004 müfredat reformu öncesi kitaplarda “Türkçenin üstünlüğü” diğer dillere karşı ayrımcı ifadeler eşliğinde meşrulaştırılıyordu. Örneğin 2003 yılında yayımlanan ilk tarama raporunda belirtildiği gibi MEB’in Lise Dilbilim 1 Kitabı’nda Rumca için “yılan hıştırtısını” andıran dil ifadesi kullanılmaktaydı: “Türkçe’de ne İtalyanca’nın birbirini takip eden y’leri ve şiddetli r’leri ne de Rumcanın yılan hıştırtısını andıran peşpeşe sin kullanımları; peltek s’leri ve z’leri vardır” (akt. Gemalmaz 2003, 50). Mevcut ders kitaplarında bu derecede açık ayrımcılık içeren ifadelere rastlanmadığını söylemek gerekir. Ancak Türkçenin diğer dillerden üstün olarak sunulmasına devam edilmektedir:

- “Dünyada kulağa en ziyade letafet-bahş olan lisan, İtalyanca ve Rumcadır, diyenler var. Lakin tecrübe edenler teslim ve itiraf ederler ki dünyada kulağa en hoş gelen ve anlamayanları bile meftun ve hayran eden bir

lisan varsa o da İstanbul'da ve devletin büyük şehirlerinden tekellüm olunan Türkçedir" (Dil ve Anlatım 10, MEB, 48).

Kaynak belirtilmeden yapılan bu alıntıyla Türkçe, insanlık ailesinin dillerinden biri olarak değil, diğer dillere oranla "anlamayanları bile meftun ve hayran eden bir lisan" olarak konumlandırılır. "En mükemmel dilin bizim dilimiz" olduğu anlayışı diğer kültürel özellikler sunulurken de görülür. Bu durum sıklıkla Atatürk aracılığıyla dile getirilir:

- "Hiçbir millet milletimizden çok, yabancı unsurların inanış ve adetlerine saygı göstermemiştir. Hatta denilebilir ki diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek millet bizim milletimizdir" (DKAB 9, Fem Yayınları, 94).
- "Bizim dinimiz en makbul ve en tabii bir dindir ve ancak bundan dolayı ki son din olmuştur" (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, MEB, 176).
- "Yüksek bir insan topluluğu olan Türk milletinin tarihsel bir niteliği de güzel sanatları sevmek ve onda yükselmektir. Onun içindir ki yüksek öz yapısını, yorulmaz çalışkanlığını, doğuştan kavrayışını, bilime bağlılığını, güzel sanatlara sevgisini, milli birlik duygusunu durmadan ve her türlü araç ve önlemlerle besleyip geliştirmek milli ülkümüzdür" (Türkçe 7 ÖÇK, Koza, 64).

Çalışma kitabında yer alan son alıntının kullanılış şekli, kitaplardaki önceliğin Türkçe öğretmekten çok özcü kimlik anlayışını geliştirmek olduğunu gösterir niteliktedir. Zira, alıntıdan sonra öğrencilere şu soru yöneltilir: "Yukarıdaki paragrafa göre Türk milletinin özellikleri nelerdir?" (Türkçe 7 ÖÇK, Koza, 64). Böylece öğrencilerin metinde geçtiği şekliyle Türk milletinin "yüksek bir insan topluluğu" olduğu savını tekrarlamaları ve içselleştirmeleri beklenir. Birinci ve ikinci alıntıdaki "diğer din sahiplerinin dinine ve milletine saygılı olan tek milletin bizim milletimiz" olarak sunulması ve "dinimizin en makbul ve son din" olarak nitelenmesi de özcü ve etno-merkezci bakış açılarının bir yansımasıdır. İkinci tarama raporu esnasında da rastlanan bu tür bir etno-merkezci bakış, "Türkiye'yi/Türklüğü küresel deneyimlerin, evrensel değerlerin dışında tutan, fanatik diyebileceğimiz bir *kendine-özgülük*, bir *başkalık*" iddiası taşımaktadır (Bora 2009, 138). Bu durum neticede "kendinden ibaret bir dünya algısına" kapı aralamaktadır. Tarihte hemen her icadın Türkler tarafından bulunduğu iddiaları da böyle bir dünya algısını besler niteliktedir:

- "Türkler, dünyada ilk defa atı ehlileştirerek bir binek hayvanı ve savaş aracı olarak kullanmışlardır"... "Demir madeninin kullanımı da yine dünya medeniyetine Türklerin armağanıdır" (Sosyal Bilgiler 6 ÖÇK, MEB, 50).
- "Müslüman Araplara ve Avrupalılara kağıt yapmayı Uygur Türkleri öğretti. Uygurlar, Avrupalılardan yüzlerce yıl önce matbaayı biliyor, kitap basıyorlardı" (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 74).

- “Romalılar keten giymeyi Türklerden öğrendiler” (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 76).
- Türkler “Dünyanın en mükemmel, disiplinli ve kahraman ordusuna sahip olduğu için ortak bir tarih bilincine ulaşmıştır. Yeryüzünde ilk kumaşı kullanmış, ilk kağıt parayı basmış, atı ilk olarak evcilleştirerek kullanmıştır” (Coğrafya 11, MEB, 138).

Birinci bölümde kitapların genel olarak Türkiye’yi Batı karşısında geri kalmış olarak resmettikleri dile getirilmişti. Yukarıdaki gibi özcü iddialar da bu tür bir geri kalmışlık algısının tezahürü olarak okunabilir. Yani, yazarlara göre, Türk milleti “kendi kabahati olmaksızın Batı’dan geri kalmış” (Türk Edebiyatı 11, MEB, 23) olsa da aslında tüm çağdaş unsurların özü “Türk kültürü”ndedir. İddiaların kaleme alınış şekli de bu zihniyeti ele vermektedir: Örneğin Uygur Türklerinin matbaayı bildikleri iddiası, tek başına verilmez, “Avrupalılardan yüzlerce yıl önce kitap basıyorlardı” denir. Dolayısıyla bu şekilde ortaya çıkan özcü düşünce, geri kalmışlık duygusunun panzehiri olma işlevi görür. Ne var ki bu iddialar da Türklüğü evrensel değerlerle ilişkilendirmek yerine, yine “kendinden ibaret dünya” algısını besler. Bu durumun bir sonucu da milli edebiyat dönemini ya da Türkçeyi öğretirken vatanseverlik adı altında izolasyoncu bir dünya görüşünün empoze edilmesidir. Örneğin milli edebiyat döneminin genel özellikleri konusuna hazırlık sorusu şudur:

- “Bir millet kendi diliyle kendi hayatını, sevincini, umudunu, aşklarını anlatan metinlere mi yoksa yabancı milletlerinkine mi ilgi duyar? Nedenleriyle açıklayınız” (Türk Edebiyatı 11, Biryay, 216).

Bu sorunun “Milli Edebiyat döneminin genel özellikleri” konusuna hazırlık sağlamaktan ziyade, milli edebiyata ilgi duymayı, “yabancı milletlerin” edebiyatı konusunda mesafeli olmayı öğütleyen bir kazanımı elde etmeye yönelik olduğu açıktır. Bir nevi “Türkün Türkten başka dostu yoktur” şeklindeki izolasyoncu dünya görüşü, Türkçe öğretilirken de aktarılmaya çalışılır:

- “Sizinle aynı dili konuşan ve dolayısıyla ortak kültüre sahip insanlarla mı daha iyi anlaşırınız yoksa farklı diller konuşan ve farklı kültürel değerlere sahip insanlarla mı daha iyi anlaşırınız? Örneklerle açıklayınız” (Türkçe 8, ÖKK, Enderun, 142).

Bu tür ifadeler etno-merkezciliğin bir yansıması olarak okunabilir. Belki daha iyimser bir okuma ise bu alıntıların insanları keskin kültürel kalıplar içinde algılayan, insanların kendi kültürel havzalarında rahat edebileceklerini ileri süren bir anlayışa dayandığıdır. Bu da aslında günümüzde oldukça sorunlu olan bir çokkültürcü anlayışa tekabül eder. Çünkü bu anlayış da kültürleri birbirinden kopuk adacıklar şeklinde tahayyül eder. Ancak birçok kitapta bu tür sorunlu bir çokkültürcü anlayışın savunulduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu anlayışın somut göstergesi kitaplardaki hoşgörü söyleminin kullanılış biçimidir. Tarama Ölçütleri’nin 17. maddesinin diliyle söylersek kitaplarda “barış içinde, farklı ama

eşit biçimde yan yana ve iç içe varolma kültürü yerine 'hoşgörü' teriminin içerdiği 'örtülü hiyerarşi'" sürdürülmektedir.

Hoşgörü söylemi: Eşitlik mi hiyerarşinin sürdürülmesi mi?

Ders kitaplarında hoşgörü, farklı derslerde aktarılması gereken bir "değer" olarak sunulur. Sosyal Bilgiler 4 Öğretmen Kılavuzu'nda bu değer "Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü" olarak adlandırılır ve şöyle tanımlanır:

- "Hoşgörü hemen tüm dillerde karşılığını tolerans sözcüğünde bulmaktadır. İzin vermek, göz yummak, görmezden gelmek ya da katlanmak anlamındadır. Hoşgörülü olma; insanların zihni durumları, düşünceleri, olaylara ve dünyaya bakış açılarına tahammül edebilmek, bütün güzellikleri paylaşmak, herkesle barışık olmaktır" (Sosyal Bilgiler 4, ÖKK, MEB, 34).

Sosyal Bilgiler 7 Kitabı'nda ise hoşgörü kavramı "Farklılıklara Rağmen" başlığı altında şöyle tanımlanır:

- "Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans" (Sosyal Bilgiler 7, MEB,76).

Değerler eğitimi temelinde öğrencilere "farklılıkları kabul etme, farklılıklara saygı duyma ve birlikte yaşamaya" değerinin aktarılması özellikle günümüz toplumları için oldukça önemlidir. Zira çalışmanın başından bu yana vurgulandığı gibi günümüz Türkiye'si farklı gruplarla barış içinde yaşayacakları bir çerçeve geliştirmeye çalışmaktadır. Ancak kitaplarda hoşgörü değerinin tanımlanma biçimi, bu tür bir çerçeve geliştirmeye hizmet etmekten uzaktır. Yukarıdaki iki kitapta da görüldüğü gibi hoşgörü, farklı düşüncelere "izin vermek", "katlanmak", "müsamaha etmek" şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım, çağdaş toplumlarda yakalanmaya çalışılan eşitlik ideali açısından oldukça sorunludur. Çünkü birçok çalışma kendisini diğer gruplara oranla eşitsiz konumda hisseden toplulukların olduğu ortamda barışın sağlanmasının zor olduğunu ortaya koymaktadır (Çuhadar Gürkaynak 2012). Bu çerçevede hoşgörü, kavramına yöneltilen en önemli eleştiri, yan yana ve iç içe yaşamak yerine gruplar arasındaki "örtülü hiyerarşi"nin sürdürülmesine hizmet etmesidir. Dolayısıyla hoşgörü kavramından yukarıdaki tanımlar gibi diğer gruplara "izin vermek, katlanmak" anlaşılıyorsa, bu tanım hiyerarşiyi barındırır, dolayısıyla günümüzün eşitlik kavramıyla uyumsuz niteliktedir.

Kitaplarda somut olarak Osmanlı dönemindeki uygulamalar bağlamında ele alınan hoşgörü kavramını da bu çerçevede sorgulamak gerekir. Kitaplarda öncelikle hoşgörülü olmak, belirli bir sosyolojik ve tarihsel bağlam yerine, özcü düşüncenin bir yansıması olarak Türk milletinin özelliklerinden biri olarak sunulur:

- "Hoşgörülü olmak Türk milletinin temel özelliklerinden biridir" (Sosyal Bilgiler 4, Tuna, 1. Kitap, 22).

Bu temel özellik, Türklerin tarihte önemli bir rol oynamalarının sebeplerinden biri olarak sunulur. Çünkü hoşgörülerini yüzünden Hristiyan halklar dahi “Osmanlı fatihlerini kurtarıcı ve koruyucu olarak karşılamışlardır” (Tarih 10, MEB, 25). Hatta Osmanlıların fethettikleri yerlerde “vergi angaryalarını” dahi kaldırdıkları dile getirilir:

- “Osmanlılar yönetimi altına aldıkları bölgelerde o güne kadar ezilmiş, hor görülmüş insanlara düşünce ve vicdan özgürlüğü tanıdımlar, haksız tutumlara son vermişler, vergi angaryalarını ortadan kaldırmışlar kısacası halkla kaynaşma yoluna gitmişlerdir” (Coğrafya 11, MEB, 139).

Osmanlı Devleti’nin, aynı çağlardaki Avrupa’da yaşananlara oranla diğer topluluklara daha müsamahalı davrandığı tarihsel bir olgudur. Neticede Osmanlı Devleti, çok kültürlü bir yapı içinde farklılıkları barındırmış, özellikle millet sistemi aracılığıyla diğer din gruplarına bazı haklar tanımıştır. Ancak, kitapta iddia edildiği gibi vergi angaryalarını kaldırmaktan ziyade gayrimüslimlere özel vergiler koyduğu da bir gerçektir. Bu özel vergiler ve gayrimüslimlere yönelik kısıtlayıcı uygulamalar sonucu, bu dönemdeki hoşgörünün gruplar arasında bir hiyerarşi içerdiğini, dolayısıyla modern eşitlik anlayışıyla çeliştiğini belirtmek gerekir. Neticede İmparatorluk çatısı altında Müslümanlar, o çağlara özgü biçimde diğer topluluklardan daha üstün, hakim millet olarak nitelenmiştir. Bugün için önemli olan, hiyerarşiyi sürdüren hoşgörü söylemi yerine Türkiye’de farklı kimliklerin eşit bir şekilde yaşayabilecekleri bir vizyon geliştirmektir.

Ders kitapları daha yakından incelendiğinde, hoşgörü söyleminin hiyerarşiyi sürdürmekten daha önemli bir sorun barındırdığı da görülür. Hatta kitaplardaki ele alınış şekliyle hoşgörü söyleminin, öğrencilerde bu değer ile ulaşılmak istenenin tam tersi bir anlayış doğurabileceği de ileri sürülebilir. Çünkü kitaplar, bir noktaya gelindiğinde hoşgördüğümüz milletlerin bizi içlerinden sopa ile kovduklarını dile getirirler.

Sosyoloji Kitabı’nda millet ve milliyetçilik başlıklı bilgi notunda Atatürk’ün şu sözlerine yer verilir:

- “Öncelikle bizim milletimiz, milliyetini ihmal edişinin çok acı cezalarını çekmiştir. Osmanlı İmparatorluğu içindeki çok çeşitli toplumlar hep milli inançlara sarılarak milliyetçilik idealinin kuvvetiyle kendilerini kurtardılar. Biz ne olduğumuzu, onlardan ayrı ve onlara yabancı bir millet olduğumuzu, sopa ile içlerinden kovulunca anladık” (Sosyoloji, Ekoyay, 60).

Bu kitaptaki kurgulanış şekliyle hoşgörü, “diğer gruplara katlanma” bir yana, onlara karşı olumsuz duygular doğurur niteliktedir. Bu alıntıya göre öncelikle Osmanlı’da uygulanan sistem, “milliyetimizi ihmal etmemize” yol açmıştır. Burada, milliyetçilik ve millet kavramlarının modernliğin ürünü olarak değil de ezeli yapılar olduğu kabulündeki özcülüğün altını çizmek gerekir. Bunun yanında alıntıda Osmanlı dönemindeki hoşgörüyü rağmen diğer etnik grupların “bizim kıymetimizi anlamadıkları” ve bizi “içlerinden kovdukları” dile getirilir. Bazı kitaplarda gayrimüslimlerin başkalarının aklına uyararak Türklerin kıymeti-

ni bilmedikleri ileri sürülür. Örneğin, "Karapit Nedeniyan, Kapalıçarşı'da halıcı" olarak sunulan bir Ermeni yurttaş (Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim dergisi sayı: 38, s. 11 kaynakçasıyla) şöyle konuşturulur:

- "Ah o sebep olanlar ah, eviniz yıkılsın. Güzel güzel yaşıyorduk. Müslümanların süremediği sefayı biz sürüyorduk. Bizim gençlerimizi kandırarak kendi emelleri uğruna çalıştırdılar. Şimdi her birimiz dünyanın bir yerindeyiz" (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, MEB, 34).

Sonuç olarak hoşgörü değerinin aktarılma biçimi, hiyerarşiyi sürdürmekten daha ağır bir sorun doğurur. Tarih boyunca "biz hoşgördük ama onlar..." kurgusu, bugün hâlâ iç ve dış düşmanlara karşı tetikte olması gereken bir "Biz" duygusunu besler niteliktedir. Kısacası, kitaplar Tarama Ölçütleri'nde olduğu gibi ulusal kimliği hâlâ dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlamaktadır.

Ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması

Ders kitaplarında ülke kavramı ve ülkenin önemi erken sınıflardan itibaren öğretilmeye çalışılır. Ülke kavramı öğrencilere "ev" benzetmesiyle aktarılır:

- "Ben bu ülkede yaşıyorum. Evimi sevdiğim gibi ülkemi de seviyorum. Evde kendimi her zaman güven içinde hissederim. Ülkemiz de bizim evimizdir" (Hayat Bilgisi 3, MEB, 123).

Yazarların ülke kavramını öncelikli olarak "güvende olma" duygusuyla sunmaları tesadüfi değildir. Zira hemen tüm kitaplardaki ortak vurgu, ilk bölümde çözümlenen Biz kurgusunda alıntılarla örneklediği gibi Türk kimliğinin, kültürünün ve dilinin tehdit altında olduğudur. Ulusal kimliğin ilk sınıflardan itibaren aktarılış biçimi de bu genel kurguyu destekler niteliktedir. Ulusal kimlik daha birinci sınıftan itibaren özellikle Hayat Bilgisi ve Türkçe kitaplarında ağırlıklı olarak Atatürk şiirleri, Atatürk'ten alıntılar ve çeşitli diyaloglar eşliğinde aktarılır. Birinci sınıftan itibaren öğrencilere ulusal kimlik ve yurt sevgisi, düşman, savaş ve işgal kavramları eşliğinde aktarılır. MEB Hayat Bilgisi 1 Kitabı'nda 23 Nisan başlıklı şiir şöyle seslenir:

- Biz dünyaya gelmeden/her yanı düşman almış/Atatürk düşmanları/Yurdu-muzdan çıkarmış (Hayat Bilgisi 1, MEB, 25).

Aynı şiir Hayat Bilgisi 2 Öğretmen Kılavuzu'nda da yer alır (Ada, 234).⁵ Ulusal kimlik ve yurt sevgisini aktarma yolunda benimsenen yollardan biri de öğrencilere diyaloglar eşliğinde rol modelleri sunmaktır. Türkçe 1 kitabında, Faruk Çil'in Atatürk ve Anıları kitabından alıntılanan Cemil, bu rol modellere bir örnektir. Kitaptan "kısaltılarak düzenlenmiş" olduğu belirtilen okuma parçasında Atatürk, Cemil isimli bir çocuğa sorar:

5 Ancak ilk alıntıda Tamer Ergin'e ait olduğu belirtilen bu şiirin yazarı, 2. sınıf kitabında Melahat Uğurkan olarak geçer. Bu durum, ders kitabı yazımındaki hem doğru kaynak gösterme konusundaki genel bir soruna, hem de özensizliğe örnektir.

- Cemil büyüdüğü zaman ne olacaksın?
- Asker olacağım.
- Asker olup da ne yapacaksın?
- Düşman, bu topraklara olur da bir daha ayak basarsa onu buradan kovacağım” (Türkçe 1, Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı, Kartopu, 26-7).

Dolayısıyla öğrenciler, daha birinci sınıfta okuma yazmayı öğrenirken, “asker ve düşman” kavramlarıyla karşılaşır. İkinci sınıfa gelindiğinde Hayat Bilgisi Kitabı’nda karşımıza çıkan Efe karakteri, 19 Mayıs’ı niçin kutladığımızı söyleyebilecek vasıftadır. Babası ile Efe arasında geçen bir diyalogda, babanın “Niçin bu tarihte bayram yapıyoruz?” diye sorması üzerine, Efe’ye şu cevap verilir:

- “Atatürk’ün Samsun’a çıkmasıyla Kurtuluş Savaşı başlamış oldu. 19 Mayıs tarihinde başlayan bu savaşı biz kazandık. Yurdumuzu düşmanlardan kurtardık. Bundan dolayı bayram yapıyoruz” (Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, MEB, 156).

Üçüncü sınıfta da aynı kurgu devam eder:

- Kolay mı kazanılmış bu topraklar
Uğruna şehit olmuş onca insanlar
Atam kurmuş cumhuriyeti
Korumak görevimiz bu kutsal emaneti (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, Evrensel İletişim, 110).
- “Öğretmenim, cumhuriyet kurulmadan önce yurdumuzu düşmanlar işgal etmişler... Yurdumuzu düşmanlardan kurtarmak için Atatürk Türk milletiyle dayanışma içinde çalışmış” (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, Evrensel İletişim, 139).

Benzer sözler Müzik dersinde Atatürk isimli bir şarkıda notalar eşliğinde de aktarılır:

- Düşmanın korktuğu
Orduyu kurdu
Bu vatan bizimdir
Koruyun dedi...
Güçlüyüz dedi
Düşmanı yendi
Bu güzel yurdu
O bizlere verdi (Müzik 2, ÖÇK, MEB, 72).

İlk üç sınıf düzeyinde özellikle Atatürk figürü aracılığıyla aktarılan “düşman” kavramının içi doldurulmaz. Bu düzeyde henüz soyut bir düşman tanımı aktarılır. Dördüncü sınıftan itibaren “düşmanların” isimleri de verilmeye başlanır. Türkçe kitaplarındaki okuma parçalarında bu konuya değinilir:

- "Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda... Yunanlılar, İzmir'e asker çıkarttı. Antalya ve Konya'yı İtalyanlar; Adana, Gaziantep, Kahramanmaraş ve Şanlıurfa'yı Fransızlar işgal etti." (Türkçe 4, Bilim ve Kültür, 38).

Sosyal Bilgiler 4 "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesinde benzer ifadeler geçer (Sosyal Bilgiler 4, MEB, 158). Tuna matbaacılık tarafından basılan Sosyal Bilgiler 4 Kitabı doğu cephesindeki Ermenilerden de bahseder:

- "I. Dünya Savaşı'ndan sonra galip devletler Doğu Anadolu'yu Ermenilere vermek için harekete geçmişlerdi... Adana, Maraş, Antep ve Urfa'ya giren Fransızlar bölgede yaşayan Ermenilerle de işbirliği yaptılar. Onları silahlandırarak Türkler üzerine kışkırttılar." (Sosyal Bilgiler 4, 1. Kitap, Tuna Matbaacılık, 56).

Müzik dahil hemen her derste daha birinci sınıftan başlayarak düşman kavramıyla tanışma sonrasında, isimleriyle "düşmanlarımızı" tanıtan ifadelerle ileri ki sınıflarda, özellikle Tarih, Türkçe, Dil ve Anlatım kitaplarında daha da yoğun bir şekilde rastlanır. Bu durum, öğretim programlarını geliştirenlerin ve ders kitabı yazarlarının ulusal kimliği bu tür bir "düşman-işgal-kazanılan vatan" eşliğinde aktarılmasını önemsediklerini göstermektedir. Hatta bunun milli kimliğin kaybedilmemesi için gerekli olduğunu dile getiren eğitimciler de vardır (bkz. Şıvgın 2009).

Yukarıdaki I. Dünya Savaşı'na dair alıntıların, tarihteki olayların yansız bir şekilde aktarılması olarak da okunabileceğini ileri sürecekler olabilir. Ne var ki vatan ve milli kimlik kavramlarını aktarırken başvurulan tehdit algısı, birinci bölümde bahsedilen "Biz kurgusu"nda gösterildiği gibi tarihte kalmış bir olgu değildir. Birçok ders kitabına göre Türkiye bugün de tehdit altındadır. Birinci bölümde zikredilen bazı alıntıları bir kez daha yinelemek gerekirse, kitaplar da günümüzde "Türkiye'yi bazı devletler kendileri için tehlikeli bulmaktadır" denildikten sonra öğrencilere "ülkemizi kendileri için tehlikeli bulan devletler karşısında vatandaşlara düşen görev ve sorumluluklar neler olabilir? Tartışınız" (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, MEB, 63) diye sorulmaktadır. Böylece "düşmanlar karşısında tetikte olmak" bugünün vatandaşlık sorumluluklarından biri olarak sunulmaktadır. Düşman ve tehdit uyarısı konusunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarının diğer kitapların önünde olduğu, hatta eski Milli Güvenlik ve Vatandaşlık ders kitaplarının arkaik dilini sürdürdüğü söylenebilir. Zira mevcut İnkılap Tarihi kitaplarında "bölücü faaliyetler", "irtica" ve "misyonerlik faaliyetleri" hâlâ iç ve dış düşman başlığıyla sunulur.

Ayrıca, yine birinci bölümde birçok alıntıyla örneklediği gibi kitaplara göre tehdit altında olan sadece ülke değildir; Türkçe ve Türk kültürü de yozlaşma tehdidi altındadır. Yazarlar, "Türkçe[nin] her bakımdan kuşatılmış" olduğundan (Dil ve Anlatım 10, MEB, 9) ve "Türkçemizin elden gittiğinden" (Sosyoloji, Ekoyay, 199) emindirler. Bu doğrultuda öğrencilere Tanzimat'tan milli edebiyat dönemine kadar kısa bilgiler aktarıldıktan sonra günümüz edebiyatının ne derece milli olduğu sorgulattılır:

- “Sizce günümüz edebiyatı ne derece milli özellikler taşımaktadır? Açıklayınız” (Türk Edebiyatı 11, Biryay, 218).

Başka bir örnekte ise etkinlik yine keskin bir hüküm üzerine inşa edilir:

- “Türkçenin yozlaşması konusunda bir sunum hazırlayınız” (Dil ve Anlatım 10, MEB, 22).

Tüm bu tehdit altında olma algısı, yukarıda tartışılan özcü, tekkültürcü ve etno-merkezci bakış açısını daha da destekler niteliktedir. Ancak bu ülkenin ve dilin tehdit altında olması iddiasının, özcü ve etno-merkezci iddialarla çeliştiğine de işaret etmek gerekir. Çünkü bir yandan Türk ordusu “dünyanın en mükemmel, disiplinli ve kahraman ordusu” (Coğrafya 11, MEB, 138) olarak sunulur. Öte yanda bu ordunun koruduğu ülke de daima iç ve dış düşman tehdidi altındadır. Aynı şekilde Türkçe bir yanda “[D]ünyada kulağa en hoş gelen ve anlamayanları bile meftun ve hayran eden bir lisan” (Dil ve Anlatım 10, MEB, 48) olarak sunulur. Öte yanda bugün Türkçenin yozlaştığı dile getirilir. Aynı anda hem en güçlü ve en iyi olduğunu iddia etme hem de güçsüz ve tehdit altında olma hissi, kavramın sözlük anlamıyla aşağılık kompleksine işaret eder. Çünkü aşağılık kompleksinde kendini bazı açılardan aşağı gören bireyin, aynı anda kendini ispat etme arayışında olduğu görülür. Bu çerçevede sürekli bu iki duyguyu aktaran ders kitaplarının güvensiz, şüpheli ve aşağılık kompleksiyle malul bir vatandaşlık anlayışına yol açabileceği öngörülebilir.

Nitekim yapılan çalışmalar, Türkiye’de insanların, uluslararası sisteme ve diğer ülkelere karşı yüksek oranda güvensizlik ve şüphelilik duygularına sahip olduğunu göstermektedir. Emre Erdoğan çeşitli veri tabanlarına dayanarak derlediği bilgilerle, diğer ülkelere karşı şüphelilik bakımından Türkiye’nin kendine özgü bir konumu olduğunu ileri sürer (Erdoğan 2013). Veriler, karşılaştırmalı olarak bakıldığında Türkiye’de bireylerin yabancı ülkeler hakkında diğer ülkelerden daha fazla olumsuz görüş bildirdiklerini göstermektedir. Mevcut haliyle uluslararası düzenin ve hukukun eleştirilecek birçok yönü olduğu söylenebilir. Ancak sorun, Avrupa ve dünya şüpheliliğinin evrensel değerlerden kopuk içe kapalı bir Türkiyecilik, ulusalcılık ve tikelci bakış açısını beslemesi ihtimalidir. Sonuçta ortaya çıkan, her ne kadar uluslararası düzen ile ilişkileri artsa da çevresine sürekli tehdit algısı ile bakan, güvensizlik ve aşırı güven duyguları arasında salınan ve evrensel değerlerin oluşturulma sürecine katkısı sınırlı bir Türkiye olacaktır.

Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarında aktarılan ulusal kimlik bu şüpheliliği ve içe kapalılığı besler niteliktedir. Birinci sınıftan itibaren hemen her sınıfta aktarılan ulusal kimlik ve vatanseverlik anlayışının nasıl bir zihni arka plana dayandığını aşağıdaki Türkçe dersi etkinliği özetlemektedir:

- “Aşağıda verilen kavramları da kullanarak ‘vatan sevgisi’ hakkında bir şiir yazınız: Toprak, asker, dünya, sınır, yabancı, fedakarlık, cesaret, sevgi, çalışmak, korumak” (Türkçe 8, ÖÇK, Enderun, 77).

Bir insanın vatan olarak gördüğü yeri sevmesi, ders kitaplarının vatanseverliği geliştirecek ifadelerle yazılması kadar doğal bir şey yoktur. Ancak burada önemli olan ne tür bir vatanseverliğin geliştirilmeye çalışıldığıdır. Örneğin, yukarıdaki etkinlikte vatan sevgisini ifade etmek için verilen kavramlar şunlar da olabilirdi: "Demokrasi, haklar, sorumluluklar, ülke, barış, sevgi, çalışmak, dünya vs..." Dolayısıyla vatan sevgisi, "vatanımı severim, onu huzur ve barış dolu kılmak için çalışırım, bu doğrultuda demokratik haklarımı kullanır, sorumluluklarımı yerine getiririm" şeklinde ifade edilmesi de istenebilirdi. Ne var ki ulusal kimliği ve vatani sürekli tehdit üzerinden tanımlayan müfredat/ders kitaplarının vatan sevgisini ifade ettirmek için önerdikleri kavramlar da tesadüfi olmayan bir şekilde militaristtir: "Toprak, asker, sınır, yabancı vs..." Bu açıdan kitaplar yine çok farklı düzeylerde militarist değerleri aktaran örneklerle doludur.

Ders kitaplarında Militarizm

Ders Kitaplarında İnsan Hakları I ve II projelerinin yayınlarında Ayşe Gül Altınay, özellikle Milli Güvenlik dersi temelinde eğitimdeki militarist yaklaşımın sorunlarına değinmişti (2003; 2009). Bu ders, Türkiye'ye, komşularına ve dünyaya askeri kavramlarla bakmayı öğretmeye çalışan, olayları sürekli iç ve dış düşmanlar açısından değerlendiren bir içeriğe sahipti. Dersin pedagojik formasyonu olmayan üniformalı subaylar tarafından verilmesi de ayrı bir sorundu. Bu dersin 2012 yılında müfredattan çıkarılmasının önemli bir adım olduğuna şüphe yok. Ancak araştırmamız, Milli Güvenlik dersindeki militarist ruhun ve dilin diğer derslerde de yaşadığını göstermektedir. Türkçe'den, İngilizce'ye, Hayat Bilgisi'nden ve Müzik dersine kadar her derste militarist içeriğin sistemli bir şekilde aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Bu konudaki çarpıcı örnekler daha birinci sınıf düzeyinde rastlanır. Bir ideal olarak askerlik, öğrencilerin ilk karşılaştığı sözcüklerden biridir. Birinci sınıf Türkçe okuma-yazma öğreniyorum derslerinin hem MEB (Türkçe 1, 52) hem de Kartopu (Türkçe 1, 1. Kitap, 46) yayınları tarafından basılan kitaplarda çocukların ilk öğrendikleri hecelerden biri "er"dir. Bu hece aşağıda görüldüğü gibi resim eşliğinde aktarılır ve öğrencilere "Ata er ol" diye seslenilir.

Öğrenciler "Ata er ol" şeklindeki cümleler eşliğinde okumayı öğrendikten sonra, ikinci sınıf Türkçe dersinde bu kez "çocuk asker" temalı okuma parçasıyla karşılaşılır. Bir okuma parçası şöyle başlar:

- "Mustafa'nın yaşı küçüktü. Bundan dolayı kendisine bu iş düşmüştü. Al yanaklı, ince burunlu, tostoparlak bir çocuk askerdi... Gün ağarmadan tabura yetişmeliydi." (Türkçe 2, 2. Kitap, Yıldırım,125).

"Çocuk asker" Mustafa'ya düşen iş, metnin orijinali yukarıda verilen ikinci sayfasında anlaşılır. Mustafa, "bölüğe su taşımakla görevli bir asker"dir. Binbaşı, Mustafa'yı karşı siperde susuz kalan "düşman da olsa insan olan" askerlere su götürmesi için görevlendirir. Burada vurgulanması gereken bir nokta da okuma parçasının içeriğinin görsel ile de desteklenmesidir. Okumayı yeni öğrenmiş çocuklarda görsellerin yazıya oranla daha etkili bir araç olduğu düşünüldüğünde,

n sesi

5

a → an → an an

n

e → en → 

en en

i → in → in in

Ata en ol.

6

an → ana

a

in → iri

i

en → ere

e

Ela ere iri iri  al.

7

ana → ana → na → na na

na → rana → Rana

na

R R



na → nan 

n

ta → tana

na

li → lina

na

Mustafa, ellerini kaldırdı. Düşman askerlerinin eline düşmüştü. Bir yandan üzülüyor, bir yandan da nasıl kurtulacağına planlarını yapıyordu.

Çok geçmeden onu kumandanlarının yanına götürdüler. Mustafa hemen bir asker selamı çaktı. Kumandan tercüman vasıtasıyla sordu:

— Kaçak mısın?

— Asla!

— Nerelisin?

— Kastamonuluyum.

— Burada ne arıyorsun?

— Efendim, ben bölüğe su taşımakla görevli bir askerim.

Bizim tarafta bol su var. Ama sizin tarafta kıtlık varmış. Bizim binbaşı çok iyi askerdir. Beni çağırdı. "Mustafa, karşı siperdeki düşman susuzluktan ölüyor. Düşman da olsa insandır. Fıçları katıra yükle, düşmanı bir sulayıver. Benden de yüzbaşıya selam söyle. Seni geri bırakmak da onun şanına yakışır." dedi.



kitaptaki görsel ile öğrencilerin hem “çocuk asker”i hem de “düşman”ı daha net hayal edebilmeleri sağlanmaya çalışılır. Öğrencilere askerlik ve savaş ile ilgili metinler okutma çabasına üst sınıflardaki Türkçe ve Edebiyat metinlerinde de rastlanır. Kitaplarda militarist perspektifi aktarmak neredeyse Türkçe öğretmekten daha önemli bir hedef olarak görülür. Okuma parçaları bu amaca hizmet edecek şekilde seçilir. Örneğin Türkçe 5 Kitabı’nda Dağdelenoğlu başlıklı bir okuma parçasında düşman Sakarya’ya yaklaşınca muhtar köy halkını toplar ve çocuklara şu görevi verir:

- “Askerlerimiz Sakarya boyunda çarpışıyor. Allah bilir yiyecekleri de kıtır... Çocuklar siz de fırınlardan çıkan pideleri Sakarya boyunca kurşun atan askerlere ulaştırın” (Türkçe 5, Ada, 26).

Cepheye gitmenin ve “çocuk asker” olmanın önemi Gizem Yayınları’nın Türkçe 7 kitabında yine karşımıza çıkar. Sevgi temasında yurt sevgisi, “İstanbul Liseli Küçük Hasan” başlıklı okuma metninde İstanbul Lisesi öğrencilerinin Çanakkale Savaşı’na gitmeleriyle anlatılır. Bu parçada da “büyük işler yapmak için büyük vazifeye soyunan Küçük Hasan” gönüllü olarak cepheye gider (Türkçe 7, Gizem, 96).

Cepheye gitmenin ve gerekirse şehit olmanın önemi ve değeri, öğretmenin aracılığıyla aktarılır. Hasan’ın “şehit haberimi alırsanız... hakkınızı helal ediniz” sözü karşısında öğretmenin gözleri dolar ve şöyle der: “Bizim hakkımız sizin gibi cepheye koşan öğrencilerin hakkı yanında çok küçük kalır.” Çocukların Hasan ile özdeşim kurmaları için bu metin de görsel ile desteklenir.

2004 yılında benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma göre kitapların, öğrencileri derslerde daha etkin ve katılımcı kılacak şekilde yazılması gerekiyordu. Bu çerçevede ders kitabı yazarlarının öğrencileri konuya aktif bir şekilde dahil etmeye çalışan sorular ürettikleri görülür. Ne var ki öğrencileri etkin kılmaya yönelten sorular ve istenen cevaplar yine hep militarist değerlerle ilişkilidir. Aşağıda sıralanan örneklerde olduğu gibi öğrencilerin sürekli savaş yıllarını hayal etmeleri ve o dönemdeki değer ve insanlarla özdeşim kurmaları istenir:

- “İzmir’de Türk ordusunu karşılayan çocuklardan biri siz olsaydınız Mustafa Kemal Paşa’ya ne söylemek isterdiniz?” (Sosyal Bilgiler 4, 1. Kitap, MEB,55)
- [Geçmişimi Öğreniyorum Ünitesi’nde Milli mücadele yıllarını anlatırken] “Öğrencilerinize ‘siz o dönemde yaşasaydınız ordumuza nasıl yardım etmek isterdiniz?’ sorusunu sorunuz” (Sosyal Bilgiler 4, ÖKK, MEB, 117)
- [Sözlü anlatım ve konuşma alışkanlığı kazandırmak için öğretmen kılavuzunda şu denir]: “Öğrencilere ‘Kurtuluş Savaşı yıllarında işgal edilen bölgelerden birinde yaşadığınızı düşününüz. Vatan savunmasında nasıl katkıda bulunurdunuz?’ diyerek onlardan bu konuda konuşmalarını isteyiniz” (Türkçe 6, ÖKK, Doku, s. 240).
- “Birinci Dünya Savaşı’nda cephede savaşan bir Türk askerisiniz. Cepheden ailenize bir mektup yazacaksınız. Mektubunuzu aşağıdaki noktaları göz



Çok geçmeden cevap geldi. Gönüllü olma isteği kabul edilmişti. Küçük Hasan o gün çok sevindi. Hemen öğretmenlerine gitti ve durumu bildirdi. Bu habere öğretmenleri hem üzölmüş hem de sevinmişlerdi. Artık İstanbul'da bir elin parmağı kadar kalan öğrencileri de bir bir cepheye gidiyorlardı. Küçük Hasan öğretmenlerinden ayrılırken,

— Hocam sizlerden ricam var, dedi.

Öğretmeni şaşırdı ve merakla sordu:

— Nedir Hasan'im?

— Efendim ben hastane olarak kullanılan okulumuzu bir kez daha ziyaret ettim. İkinci katta yolun arkasına gelen bir yerde küçük bir pencerenin çerçeveleri siyaha boyanmamış.

— Yani?

— Eğer benim şehit haberimi alırsanız o pencerenin çerçevelerini siyaha boyar mısınız?

Bu istek öğretmeni çok şaşırtmıştı. Ne diyeceğini bilemedi. Âdeta gönlü titredi. Zorlukla,

— Boyarım tabi Hasan, dedi.

— Teşekkür ederim efendim, bugüne dek bize hocalık yaptınız. Üzerimizde hakkınız vardır. Helal ediniz.

— Helal olsun Hasan'im! Bizim hakkımız sizin gibi cepheye koşan öğrencilerin hakkı yanında çok küçük kalır. Asıl siz hakkınızı helal ediniz.

— Helal olsun!

Küçük Hasan uzaklaşırken onun arkasından bakan öğretmenin gözleri dolu dolu olmuştu. Âdeta kimsenin duymamasını istercesine mırıldandı:

— Güle güle... Büyük işler yapmak için büyük vazifeye soyunan Küçük Hasan güle güle...

önünde bulundurarak yazınız: Hangi cephede bulunduğunuz/Cephenizin genel durumu/Savaşın gidişatı ile ilgili öngörüleriniz..." (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, MEB,28).

- Batı Cephesi Komutanlığına siz atanmış olsaydınız ilk olarak ne yapardınız? (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8, MEB, 66)

Savaş, şehitlik ve askerlik ile ilgili değerler müfredata o kadar yayılmıştır ki, İngilizce derslerinde bile öğrencilerin savaş temalı konuşma aktiviteleri yapmaları istenir. Örneğin İngilizce 8 Kitabı'nda bir Kurtuluş Savaşı gazisinin resmi verilir ve şu soru sorulur:

- "Think about the life of the veteran in the Picture. Was his life difficult during the war? Discuss with a partner" (İngilizce 8 students book, MEB, 62) [Resimdeki gazinin hayatını düşünün. Savaş sırasında yaşamı zor muydu? Arkadaşınızla tartışın (K.Ç.).]

Aynı şekilde İngilizce pratik yapmak için gereken rol kartlarının konusu da Milli Mücadele ve savaş ile ilgilidir. Bir aktivitede verilen rol kartlarından birinde Hasan Çavuş şöyle tarif edilir:

- "You are Hasan Çavuş. You are from a small village in Adana. You are 100 years old. You were 13 years old when the war started... You joined the army and fought against the Greek forces in Sakarya. You had a lot of difficulties. For example, you couldn't find food and clean water" (spot on students book 8, MEB, 193) [Siz Hasan çavuşsunuz. Adana'nın ufak bir köyündensiniz. 100 yaşındasınız. 13 yaşınızdayken savaş başlamış... Orduya katıldınız ve Yunan güçlerine karşı Sakarya'da savaştınız. Birçok zorluk yaşadınız. Örneğin, temiz su ve yiyecek bulamadınız (K.Ç.).]

Yukarıdaki alıntılara benzer örnekler çoğaltılabilir. İlk bakışta I. Dünya Savaşı ya da Milli Mücadele yıllarını anlatıyor görünen bu örnekler basit bir tarih anlatısı olarak görülemez. Sadece Sosyal Bilgiler değil, Müzik ve İngilizce derslerinde de tekrarlanan benzer ifadeler, belirli bir vatandaşlık anlayışını doktrine etmektedir ve bu anlayış, araştırmanın dayandığı insan hakları çerçevesi bakımından oldukça sorunludur. En temelde militarist perspektifin aktarılması olarak nitelenebilecek sorunlar yumağını birkaç başlık altında açmak ve detaylandırmak mümkündür.

Öncelikle, yukarıdaki alıntıları **Türklerin "ordu-millet" olduğu** tezi bağlamına oturarak değerlendirmek gerekir. Kitapların "ordu-millet geleceği halkımızın genel karakteriydi" (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 69) ya da "Türk milleti ordu-millet bütünlüğünün en güzel örneğidir" (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 73) türü ifadelerle dolu olduğu birinci bölümde vurgulanmıştı. Ayşegül Altınay'ın belirttiği gibi ordu-millet ifadesi 1930'lar sonrası Türk milliyetçiliğinin kurucu mitlerinden biridir ve bu mit sonucu askerlik "kültürleştirilmiştir." Başka bir deyişle, askerlik "ordunun veya genel anlamda devlet örgütlenmesinin değil, *kültürün* bir uzantısı olarak kurgulanmaya başlanmıştır" (2009, 146). Militarizmin en genel tanımı da budur: Kültürün askerlikle iç içe geçirilmesidir; sivil/siyasal/sosyal/

ekonomik tüm alanların askerlikten bağımsız olarak düşünülmemesidir. Yukarıdaki örneklerde olduğu gibi öğrencilerden asker olmalarını beklemek, en kutsal görevin savaşmak ve ölmek olduğunu vurgulamak eğitimin militarize edilmesidir (Altınay 2009).

Böyle bir zihniyetin sonucu ise vatandaşlığın da askerileşmesidir. Bu çerçevede öğrencilerin daha birinci sınıfta resim eşliğinde "Ata er ol" cümlesiyle karşılaşmaları tesadüfi değildir. Yukarıdaki alıntılardaki gibi "Batı Cephesi Komutanlığına siz atanmış olsaydınız" veya "cephede savaşan bir Türk askerisiniz" denilerek öğrencilerin asker rolünü ve askerliğin gerektirdiği değerleri benimsemeleri hedeflenir. Yukarıdaki örnekler arasında daha vahim olanı ise, "çocuk asker Mustafa", "Kınalı Hasan" metinlerinde ve görsellerinde olduğu gibi "çocuk asker"liğin doğallaştırılmasıdır. Günümüzde uluslararası hukuk özellikle bazı çatışma bölgelerinde sıklıkla rastlanan çocuk askerler konusunda oldukça hassastır. Bu çerçevede ders kitaplarında geçmişimizde olduğu ileri sürülen asker Mustafa ve Hasan gibi figürleri, rol modeli olarak bugüne taşıması, bu çalışmanın çerçevesini oluşturan insan hakları sözleşmeleri bakımından oldukça sorunludur. Daha somut düzeyde bu kitaplar, Türkiye'nin de imzaladığı ve çocukların şiddetten korunmasını öngören maddeleri bulunan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye aykırıdır.

Ders kitaplarındaki militarist içeriğin diğer sorunları da savaşı, ölmeyi, öldürmeyi normalleştirmesi hatta yüceltmesi ve bunu cinsiyetçi bir içerikle yapmasıdır. Bu iki sorunu Tarama Ölçütleri'nin 4. maddesinde geçtiği şekliyle, yani *ölümü yücelten ifadeler* başlığı altında inceleyelim.

Ders kitaplarında ölümü yücelten ifadeler

Militarist perspektifin gerektirdiği ölümü yücelten ifadeleri dile getirme işi öncelikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında görülür. Gerek vatani savunmak gerekse vatan için ölmek dini kavramlarla meşrulaştırılır. Örneğin, "Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz" ünitesinde şöyle denir:

- "Dinimizde vatani savunmak kutsal sayılmıştır. Vatanı savunurken can veren Müslümanın şehit olduğu kabul edilmiştir" (DKAB 5, Doku, 114).
- "Atalarımız vatani, milleti, bayrağı uğrunda şehit olmayı şeref saymıştır. Cepheye 'ölürsem şehit, kalırsam gazi' diyerek gitmiş, vatanını milletini korumak için savaşmıştır (DKAB 5, Doku, 120).

9. sınıf kitabında gerekirse uğrunda ölünmesi gerekenlere vahim bir şekilde "namus" da eklenir.

- "Dinimiz vatan ve namus gibi kutsal değerler uğrunda gerekirse canını feda etmeyi emretmiş, şehitlik ve gaziliğe yer vermiştir" (DKAB 9, MEB, 90).

Benzer ifadelere Müzik dersleri de eşlik eder. "Aşağıdaki şarkının motiflerine dikkat ederek altındaki boşluğa ritim eşliği oluşturunuz ve seslendiriniz" denir ve yine ölümü yücelten bir şarkı seçilir:

- “Ey vatan ey vatan... Uğruna feda her zaman bu can” (Müzik 8, MEB, 34).

Son olarak Dil ve Anlatım kitaplarında da metin inceleme etkinliğinde yine ölümü yücelten metinlere yer verilir. Dil ve Anlatım 10 Kitabı’nda iki sayfalık Kınalı Ali metni buna bir örnektir. Metinde Gelibolu cephesine giderken babası tarafından saçına kına yakılan Ali’nin öyküsü anlatılır. Cepheye saçındaki kına yüzünden arkadaşları arasında şaka konusu olan Ali, babasına “kardeşime kına yakma” der. Babasının cevabı şöyledir:

- “Bizde üç şeye kına yakarlar: 1. Gelinlik kıza, gitsin ailesine, çocuklarına kurban olsun diye 2. Kurbanlık koça, Allah’a kurban olsun diye. 3. Askere giden yiğitlerimize, vatana kurban olsun diye” (Dil ve Anlatım 10, Zambak, 121).

Tüm bu alıntılar militarizmin ölümü her fırsatta yücelttiğini örneklemektedir. Bunun için de oldukça işlevsel olan dini bir terminolojiye başvurulur ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin müfredatı işe koşulur. Bu bölümdeki ilk iki örnekte görüldüğü gibi “Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz” ünite başlığı “cephe, can verme, şehitlik” kavramlarıyla **doldurulur**. Vatani sevmekten doğrudan vatan için ölmeye atlanır.

Bu örneklerde aynı zamanda militarizmin nasıl cinsiyetçi bir ideoloji olduğunu görmek de mümkündür. Zaten yukarıdaki örnekler hatırlanırsa, rol model olarak sunulan görsellerin (Ata er ol; asker Mustafa; Kınalı Hasan; Kınalı Ali) tümü erkektir. Dolayısıyla “en kutsal görevi” yerine getirenler, kadınlar değil, erkeklerdir. Böylece vatan-devlet-askerlik-vatandaşlık arasında erkeklik açısından bir bağ kurulur ve erkekliğe dayalı bir birinci sınıf vatandaşlık kurgusu geliştirilir. Tabii “çürük” olarak adlandırılan sakatlar, eşcinselleri ve vicdani retçileri dışarıda bırakan bir erkeklik (Altınay 2009, 148). Bu cinsiyetçilik de yine dini kavramlarla tahkim edilir. Kurbanlık koça yakılan kına ile geline ve askere yakılan kına arasında paralellik kurulur. 9. sınıf kitabında “dinimizin” vatan yanında “namus” için de ölmeyi emrettiğinin söylenmesi ise Türkiye’deki kadına yönelik şiddet düşünüldüğünde vahimdir. Zira Türkiye’deki hakim kültürel kodlarda namusu kadının temsil ettiği düşünüldüğünde, bu ifadelerin ne anlama geldiğini kestirmek zor olmaz. Dolayısıyla kitaplardaki militarist perspektif, savaş ve ölümü yüceltirken bunu oldukça ataerkil ve cinsiyetçi bir dille yapar. Militarist perspektifin vatandaşlığı da erkeklik temelinde tanımladığı, kadınlara ise çocuk (ya da asker mi desek?) doğuran fedakar anneler olarak “lojistik vatandaşlık” öngördüğü birçok çalışmada dile getirilmiştir (Üstel 2004; Kancı ve Altınay 2011).

Kitaplardaki militarizmin sorunları üzerine sayfalarca yazılabilir. Bu perspektif en temelde yaşam hakkı ve barış hakkı gibi kavramların altını oymakta, öğrencilerin şiddetten arındırılmış ve barışçıl bir ortamı/tarihi hayal ve arzu etmelerine imkan tanımamaktadır. Tüm sorunlar arasında bu noktada belki Türkiye’nin güncel siyasal gelişmeleriyle ilgili iki noktayı dile getirmek önemli olabilir. Birincisi, militarizmin ölümü normalleştiren ve yücelten yanı ile ilgilidir. Yapılan çalışmalarda büyük katliamların ve soykırımların yaşandığı ülkelerde, bu trajedileri mümkün kılan unsurlardan birinin de eğitim olduğu dile getiri-

lir. Örneğin, eğitim ve toplumsal çatışma alanında çalışan Lynn Davies, Irak'ın işgalinin Amerikan ve İngiliz kamuoyunda genel kabul görmesinde bir ölçüde eğitim sürecinde savaşların kaçınılmaz olarak sunulmasının payı olduğunu ileri sürer (Davies 2010). Daha keskin bir örnek olarak Ruanda zikredilebilir. Tutsi ve Hutular arasındaki çatışma sonucu kısa sürede bir milyondan fazla insanın öldürüldüğü Ruanda'da, tarih eğitiminin soykırımı hazırlayan unsurlardan biri olduğu görülmüş ve 2003 yılında yeni ders kitapları hazırlanincaya kadar tarih eğitimi durdurulmuştur.

Bu çerçevede Türkiye'de Kürt meselesi yüzünden yaşanan silahlı çatışmalarda binlerce insan öldü. Bu ölümlerin Türk kamuoyunda uzun süre sorgulanmamasının altında yatan sebeplerden birinin, birçok etkenin yanında yukarıda sunulan militarist eğitim olduğu ileri sürülebilir. Ancak son yıllarda bu savaş ve karşılıklı ölümler, hem Türkler hem de Kürtler arasında sorgulanır hale geldi. 2013 yılında başlayan "Barış Süreci"ni meşrulaştıran en önemli cümle "artık aylardır ölümlerin olmadığı" şeklinde. Bu çerçevede barış sürecinin başarılabilmesi için ders kitaplarındaki militarist ve ölümü yücelten yaklaşımı tekrar ele almanın gerekliliğin altını bir kez daha çizmek gerekir.

Militarizmin Türkiye'nin güncel bağlamıyla ilişkili ikinci sorunu, bu ideolojinin sivil ve siyasal alanı daraltmasıdır (Altınay 2009). Çünkü militarizm, olaylara katı, siyah beyaz kavramlarla bakmayı gerektirir; diğer ülkeler, aktörler hep dost-düşman kategorisiyle tanımlanır; siyaseti sürekli iç ve dış tehdit üzerinden değerlendirir. Oysa siyasal sorunlar ve günlük yaşam bu keskin kategorilerin ötesinde çok daha karmaşıktır. Siyaset, bu karmaşıklık temelinde, bazen farklı pozisyonlar olarak sorunları çözebilme kapasitesine işaret eder. Türkiye'de son yıllarda askeri vesayetin geriletilmesi konusunda önemli adımlar atıldı. Sancılı bir süreç olsa da Kürt sorununun siyaset düzleminde çözülmesi doğrultusunda girişimler mevcut. Siyasetin sorunları çözebilme kapasitesinin genişlemesi için militarist zihniyetin her alanda olduğu gibi eğitimdeki ve ders kitaplarındaki izlerini de silmek gerekiyor. Ya da tersinden söylersek, eğitimde dünyaya dost-düşman kategorileriyle bakan, ölmeyi ve öldürmeyi normal gören vatandaşlar yetiştirerek Türkiye'de siyasal alanı genişletmek de çoğulcu ve demokratik bir ülke yaratmak da imkansızdır.

Yeni bir "Biz bilinci" geliştirme süreci üzerine son notlar

Araştırmada, ileriki bölümlerde görüleceği gibi sadece ders kitaplarındaki sorunlar değil, iyi örnekler de tarandı. Ancak "Biz bilinci" sözkonusu olduğunda maalesef kitaplarda iyi örneklerle rastlamak pek mümkün değil. Zira çalışmanın başından beri vurgulandığı gibi ders kitaplarındaki milli/kolektif kimlik tüm farklılıkları dışlayan etno-kültürcü bir vatandaşlık anlayışına dayanmaktadır. Bu durum, ne Türkiye siyasetinin geldiği nokta ile ne Türkiye'deki entelektüel birikim ile uyuşur niteliktedir. Hatta MEB'in son yıllarda bazı toplumsal talepleri karşılamak için attığı adımlar da mevcut eğitim felsefesiyle ve uygulamalar arasında çelişkili bir durum ortaya çıkardığını söylemek gerekir. Örneğin okullara konulan seçmeli Kurmancî, Zazakî, Adigece, Abazaca ve Lazca, resmî anlayışın bu coğrafyada Türkçeden başka dillerin ve kültürlerin varlığını kabullendiğini

5-8.
SINIFLAR

АҢСШӘА АРЦАГА ШӘКӘЫ

ABAZACA DERS KİTABI
• MODÜL 1 •



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

KURDÎ

NIVİSKAR

Prof. Dr. Kadri Yıldırım
Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman Adak
Yrd. Doç. Dr. Hayrullah Acar
Öğr. Gör. Zülküf Ergün
Öğr. Gör. İbrahim Bingöl
Öğr. Gör. Ramazan Pertev

5

Kurmancî



Bandrol Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında
Yönetmeliğin 5 inci maddesinin ikinci fıkrası çerçevesinde
bandrol taşıması zorunlu değildir.



BU DERS KİTABI
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINCA
ÜCRETSİZ OLARAK VERİLMİŞTİR
PARA İLE SATILAMAZ

göstermektedir. Buna rağmen ders kitaplarındaki mevcut tarih anlatısının ve kolektif kimliğin hâlâ sadece Türklük ve Türkçe üzerinden kurgulanması ironik bir durum ortaya çıkarmaktadır. Başka bir deyişle resmi anlayış hem farklı dilleri konuşan halkları tanımakta hem de onları hâlâ tarih anlatısının dışında tutmaktadır. Bu sebeple çalışmanın temel tezlerinden biri, ders kitaplarının Türkiye’de geline siyasal/toplumsal gelişmeler doğrultusunda ve çoğulcu bir muhayyileyi geliştirecek şekilde yenilenmesi gerektiğidir.

Ders kitaplarını anayasadan, kanunlardan ve siyasal gelişmelerden bağımsız düşünmek imkansızdır. Dolayısıyla ders kitaplarının yenilenme konusu, siyasal gelişmelerle birlikte gidecek bir süreçtir. Toplumsal barışın inşasının ve yeni bir kolektif kimlik geliştirmenin uzun bir süreci gerektirdiği açıktır. Bu çerçevede çoğulcu bir “Biz” anlayışına dayalı ders kitaplarının Türkiye’nin tüm sorunlarını çözecek, insanlara kadim sorunların çözümünün anahtarını sunacak bir araç olmadığı da belirtilmelidir. Ancak ders kitaplarında yapılabilecek değişimlerin bu sürece çok önemli bir katkı yapacağı da gözden kaçırılmamalıdır. Bir örnek vermek gerekirse, bu süreçte farklı etnik kimliklerle ilgili tabu sayılan konuların ders kitaplarında çok perspektifli olarak ele alınması kamusal tartışmayı daha da kolaylaştırılabilir. Örneğin, Dersim konusunda siyasi otorite kamuoyu önünde özür diler gibi oldu. Ancak bu, konunun tabu olmaktan çıktığı anlamına gelmiyor çünkü bu konuyu eğitim ortamlarında (hatta bazı üniversitelerde dahi) tartışabilmek hâlâ kolay değil. Dersim (ve nice kadim sorun) konusunu ders kitaplarında farklı açılardan ele almadan açıkça konuşabilmek mümkün olmayacak. Bu teze karşı, bu tür konuların ders kitaplarına girebilmesi için önce toplum olarak bu konularla yüzleşmemiz lazım denilebilir. Ancak tabu sayılan kelimelerin ve konuların ders kitaplarında geçmesi dahi kamusal tartışmanın önündeki korkuları gevşetebilir. Örneğin, 2010 yılında hazırlanan (ve 4+4+4 sürecinde müfredattan kaldırılan) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabında ayrımcılık kavramıyla ilgili birçok metin ve etkinlik vardı. Bu etkinlikler aracılığıyla öğretmenlere gerek dünyadaki gerekse Türkiye’deki bazı ayrımcılık türlerinden daha rahat bahsedebilme imkanı doğmuştu. Dolayısıyla bu tür kavramların ders kitaplarına girmesi, “resmi söylem”in bu konudaki sınırlarını gevşettiği anlamına gelmekte, yerleşik normların sınırlarını genişletmek mümkün olmakta ve kolektif kimliği tartışmak için alan açmaktadır.

Ders kitaplarındaki bu tür değişiklik önerisinin Türkiye’deki bazı kesimler tarafından kabul görmediğini de belirtmek gerekir. Bazı eğitimciler ders kitaplarında olgulara çok perspektifli bir bakışın geliştirilmesine, kitaplardaki ayrımcı ifadelerin çıkarılmasına ve yeni bir “biz bilinci” oluşturulmasına şiddetle karşı çıkmaktadır. Örneğin tarih profesörü Hale Şıvgın’a göre Avrupa Konseyi’nin “21. Yüzyıl Avrupa’sında tarih öğretimi üzerinde tavsiye kararı”nda belirtilen isteklerle Türk Milli Eğitiminin temelleri arasında bazı uyumsuzluklar vardır. Şıvgın’a göre,

“Avrupa Konseyi tarafından ders kitaplarından, ötekine karşı kullanılan olumsuz ifadelerin çıkarılması istenmektedir. Özellikle Balkan ülkelerinde Yunanistan ve Bulgaristan ders kitaplarında Türklere karşı en ağır, en düşmanca ifadeler yerli yerinde dururken doğrusu onların yanında bizim ders kitaplarından son derece

masumane ifadelerin çıkarılması istenmekte ve milli tarihten vazgeçilmesini evrensel tarihin okutulmasını öngörmektedir” (2009, 47-8).

Şıvgın, “çağdaş dünya değerleri açısından barışçı bir tarih anlayışını” hedefleyenleri “küreselci tarihçiler” olarak nitelemekte ve böyle bir tarih anlayışının küresel sömürü düzeninin işine yarayacağını ileri sürmektedir. Ona göre “evrensel tarih gibi söylemlerin hepsi tarihin ulus devleti ve ulusal kimliği oluşturmadaki gücünü kırmak amaçlıdır. Başka bir deyişle Türk insanını kimliksizleştirmek amaçlanmaktadır” (2009, 51). Ve son olarak Şıvgın şöyle bir hükme varır: “Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarının ve Tarih dersinin genel amaçlarının değişmesi mümkün değildir, değiştirilmeye kalkılırsa ülkede kriz çıkar” (2009, 47).

Şıvgın’ın temsil ettiği perspektifin sorunlarından biri, yerel ve evrensel kavramlarını birbirinin zıddı olarak düşünmesi ve yine ders kitaplarında olduğu gibi Türk kimliğini zayıf ve tehdit altında olan bir kimlik olarak algılamasıdır. Bu anlayışa göre ders kitaplarındaki ötekilere karşı kullanılan olumsuz ifadelerin çıkarılması, “kimliksizleşmek” anlamına gelmektedir. Tersinden bakarsak, çalışma boyunca eleştirilen ders kitaplarındaki düşman ve tehdit algısı, bu zihniyete göre milli kimliğin doğal ve olmazsa olmaz parçasıdır. Bu şekilde konumlandırılan milli kimlik anlayışı, kendisini “öteki” uluslar üzerinden var etmekte, kitaplardaki ayrımcı ifadeleri de normal görmektedir.

Ayrıca bu perspektifin belki en önemli sorunu, kimliği (burada Türk kimliğini) sabit ve değişmesi mümkün olmayan bir olgu olarak almasıdır. “Türk Milli Eğitiminin temel amaçlarının ve Tarih dersinin genel amaçlarının değişmesi mümkün değildir” denildiğinde, kimliğe değişmez bir öz atfedilmiş olur. Başka bir deyişle bu perspektife göre Türk kimliğinin (ve aslında her kimliğin) değişmez bir özü vardır. Ancak unutmamak gerekir ki kimliğin sabitlenmesi, modern döneme aittir; aslında kimliğin bu derece katılaştırılması Batılı pozitivist geleneğin bir ürünüdür (Bekerman 2002). Bu açıdan kimliği sabitleyen ve değiştirelemeyen bir kategoriye indirgeyenlerin en başta modern ideolojiler (örneğin Nasyonel Sosyalizm) olduğunu hatırlamak gerekir. Modern zamanlara kadar insanlar, kimliklerini, örneğin dinsel aidiyetlerini kolayca değiştirebilirlerdi. Kimliğe değişmez bir öz atfedildiğinde ise bu mümkün değildir. Bir Yahudi ancak Yahudidir; bir Ermeni ancak Ermenidir, başka bir şey olma ihtimali yoktur. Bu ise topluma, hayata ve eğitime özcü bir şekilde bakmak demektir. Kimliği özcü düşünce ile sabitlemenin tarihte çok ağır bedelleri olduğu görülmüştür. Zira aslında mesele sadece kimlikleri ve kültürleri (yazı örneğinde Türk kültürünü) söylemsel düzeyde özcü olarak tanımlamak değildir. Phina Werbner’in belirttiği gibi tarihte devletlerin siyasi kararları, etnik temizlikler ve hatta soykırımlar hep özcü tanımlardan doğar (1997, 229). Bu açıdan özcülüğün, ırkçı ve ayrımcı söylem ve uygulamalarla yakından ilişkisi vardır.

Ayrıca kimliğin, kültürün ve bu çerçevede Milli Eğitim’in amaçlarının değişmeyeceğini söylemek, Türkiye’nin bugün çözmeye çalıştığı sorunlarına kulak tıkamak anlamına gelir. Bugün sorun, Türkiye’de dili Türkçeden farklı ya da dini İslam’dan farklı olan kesimlerin, diğer gruplarla eşit vatandaşlık temelinde birlikte yaşayabilecekleri bir çerçeve geliştirebilmektir. “Türklük” kavramının birleştirici olması iddiası sorunları çözmemektedir. Hele bu Türk kültürü anlayışını

tarih boyunca değişmez bir öz temelinde kurunca, diğer kimlikler açısından dışlayıcı bir ereve ortaya çıkmaktadır. Halbuki ulusal kimlik, özcü yazarların iddia ettiği gibi tarihsel bağlamdan bağımsız bir "milli karakter"e dayanmaz. Bir toplumun kimliği, o topluluğun nasıl oluşturulduğu ile ilgilidir; homojen değildir; içinde her zaman çelişen unsurlar barındırır. Kolektif kimlik, kısmen tarihsel gelişmelere kısmen toplumun üyelerinin değişen benlik algılarına, hedeflerine ve ideallerine bağlı olarak sürekli güncellenir (Parekh 1995). Cumhuriyet tarihi boyunca ders kitaplarının yüzeysel incelemesi bile ulusal kimliğin farklı zamanlarda nasıl farklı şekillerde kurulduğunu gösterir. Örneğin 1930'larda Türk Tarih Tezi oluşturulmadan önce, Coğrafya kitaplarında Kürt, Gürcü vs. aşiretlerin isimlerinin de zikredildiği farklı bir Türklük anlayışı vardır (Özgen 2011). Sonrasında ise farklılıkları dışlayan özcü bir Türklük kurgusu hakimdir kitaplarda. 1980'lerden bu yana ise eğitimde, zorunlu din dersi eşliğinde bir Türk-İslam kültürü vurgusu görölür. Dolayısıyla "ulusal kimlik değişemez!" tezi kendi içinde sorunludur. Zira ulusal/kolektif kimlik, *tarihsel gelişmeler ışığında ve doğası itibariyle sürekli değişir*.

Sonuçta, bugün Türkiye'deki gelişmelerin işaret ettiği gibi, yeni bir tarihsel eşikteyiz. Modernleşme projesinin bir ürünü olan ulus-devlet ve dayandığı milli eğitim ve kültür anlayışı, toplumsal taleplere cevap verememektedir. Dolayısıyla hem milli kültür hem de kolektif kimlik anlayışını yeniden tanımlamamız gerekmektedir. Ders kitapları da bu konuları tartışmak için önemli bir zemin sunmaktadır. Bu konudaki tartışmayı derinleştirmek için ölçeği, bir sonraki bölümde tartışacağım insan hakları kavramını kapsayacak şekilde büyütmek gerekir.

BÖLÜM III

DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI KAVRAMI

Türkiye’de insan hakları kavramının ve uluslararası insan hakları sözleşmelerinin ders kitaplarında özellikle 1995 sonrasında artan bir oranda yer bulduğu görülür. Bundaki en önemli etmenlerden biri, Birleşmiş Milletler’in 1995-2004 yıllarını İnsan Hakları Eğitimi On Yılı ilan etmesi ve üye ülkeleri de kendi ulusal komitelerini kurmaya çağırmasıdır. Türkiye 1998 yılında İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi’ni kuran ilk ülkelerden biri oldu (Çayır 2007). Bu çerçevede insan hakları temalarının eğitimde de yer bulması için önemli adımlar atıldı. Örneğin, vatandaşlık dersleri, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adı altında yenilendi, 7. ve 8. sınıflarda zorunlu olarak okutulmaya başlandı. Dolayısıyla insan hakları sözleşmeleri, insan haklarının gelişimi gibi konular vatandaşlık dersinin müfredatında daha çok yer bulur oldu. Ancak bu derslerin eklektik ve sorunlu bir yapısı vardı. Zira insan haklarının önemini dile getiren metinler, militarist bir perspektifle ve tehdit algısıyla şekillenmiş bir vatandaşlık söylemiyle yan yana duruyordu (Çayır 2009a). Bu zorunlu dersler 2004 müfredat reformuyla kaldırıldı ve insan hakları ile ilgili konuların derslerde ara-disiplin kazanımları olarak aktarılması kararlaştırıldı (Bağlı 2013). Bu doğrultuda insan hakları temaları, Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerinin konuları içine dağıtıldı. İnsan hakları temalarının ayrıca liselerde seçmeli olarak okutulan Demokrasi ve İnsan Hakları dersinde ve 4+4+4 reformu sonrasında 4. sınıflarda okutulması kararlaştırılan, henüz ders kitabı olmayan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde de ele alındığını belirtmek gerekir. Bu çerçevede araştırmada birçok ders kitabında insan haklarıyla ilgili temaların ele alındığı görülmüştür. Kitaplarda insan haklarını ele alış biçimi açısından birçok sorun vardır. Ancak bazı kitaplarda rastlanan alıntılar taramacılar tarafından “iyi örnek” kategorisi altında raporlanmıştır. Sorunlara değinmeden önce başarılı denilebilecek örneklerle bakalım.

İnsan hakları temasını ele alma açısından iyi örnekler

Dersler arasında özellikle 2011-12 eğitim öğretim yılında 8. sınıfta haftada bir saat okutulmaya başlanan (ve 4+4+4 reformuyla kaldırılan) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabında insan hakları temalarını ele alma açısından oldukça iyi örneklerle rastlanır. Örneğin insan hakları kavramı ve sözleşmelerinin yanında “önyargı,” “ayrımcılık,” “toplumsal cinsiyet ayrımcılığı” gibi kavramların ders kitaplarında ilk kez bu kadar açık seçik ve iyi örnek teşkil edecek şekilde yer aldığı görülür. Hatta genel olarak bakıldığında, dersin Çalışma Kitabı’nda, Ders Kitabı’na oranla daha somut, eskiye oranla daha cesur anlatım ve etkinlik örneklerine yer verildiği görülür. Bu kavramlarla ilgili kazanımlara ulaşma açısından Çalışma Kitabı’nda yenilikçi etkinlikler önerilmiştir. Örneğin Demokrasi Kültürü başlığı altında sunulan aşağıda tam metni görülen bir etkinlikte “ekonomik nedenlerle [evlerinizi] kiraya vermek istiyorsunuz” denildikten sonra tabloda “görüşleri, düşünceleri, inançları” vs. farklı 12 aile başvuruda bulundu, “kimlerle birlikte yaşamak istersiniz?” sorusu yöneltilir. Ve burada da “siyasi faaliyet yürüten üç arkadaş; iş bulmak amacıyla ülkemize gelmiş Güney Afrikalı siyah bir aile; sizden farklı bir inanç ya da mezhebe sahip bir aile” örnekleri üzerinden önyargıları ve ayrımcılığı tartışmaya imkan tanıyan bir etkinlik verilir (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, MEB, 51).

Bu etkinlik birçok açıdan iyi örnek sayılabilir. Öncelikle böyle bir etkinliğin, önceki bölümde tartışılan kitaplardaki homojen “Biz kurgusu”nun dışına çıktığı söylenebilir. Zira ders kitaplarında (Türkiye kamuoyundaki hakim söylemde de) kimlikler hakkında konuşmanın tehlikeli ve ayrıştırıcı olabileceğine dair bir tutum vardır. Kimlikler hakkında konuşmak bazen ayrıştırıcı olabilir gerçekten. Ancak kimlikleri inkar etmek, okul ortamına taşınmasını engellemek sorunu çözmez. Burada önemli olan, kimlik konusunun, öğrencilerde ayrımcılık konusunda farkındalık yaratacak şekilde ele alınmasıdır; öğrencilerin kimliklerinin tekil olmaktan ziyade çok boyutlu olduklarını fark etmelerini sağlamaktır. Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders kitabında önerilen bu etkinlik, Türkiye’deki farklı mezheplere dahi gönderme yaparak farklı gruplara karşı önyargıları tartışmayı mümkün kılmaktadır; öğretmenlere, ayrımcılık çalışmalarında çok önemli olan sosyal mesafe, önyargı, kalıpyargı gibi kavramları ele alabilmeleri açısından alan açmaktadır. Dolayısıyla bu konulara duyarlı bir öğretmen, etkinlik sorularının verdiği imkanla “ayrımcılığın nedenleri ve ayrımcılıkla mücadele konusunda neler yapılabileceği” konusunda öğrencileri donanımlı hale getiren bir ders işleyebilir.

Yine aynı Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kitabında insan hakları kavramının evrenselliğinin anlaşılabilmesi doğrultusunda başarılı şekilde kaleme alınmış satırlara da rastlanır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki şu alıntı buna bir örnek olabilir:

- “Herhangi bir özelliğimiz ayrımcılık ve ayrıcalık nedeni olamaz. Örneğin; kadınlar ve erkekler özgürlük, sorumluluk açısından ‘insan’ olarak eşittir ve aynı haklara sahiptir. Cinsiyete dayalı ayrımcılık... özellikle kadınların eğitim, sağlık, siyaset vb. alanlarda haklarını kullanmalarında kimi zaman

10. ETKİNLİK

Ailenizle birlikte üç katlı tarihi bir binada oturuyordunuz. Ailenin üye sayısı çeşitli nedenlerle (ölüm, evlenme, eğitim vb.) azaldı. Evi yeniden düzenlediniz, ortaya üçer odalı, üç yeni daire çıktı. Bu evleri biraz da ekonomik nedenlerle kiraya vermek istiyorsunuz. Görüşleri, düşünceleri, inançları, anlayışları ve kültürel değerleri birbirinden farklı 12 kişi/aile başvuruda bulundu. Kimlerle birlikte yaşamak isterdiniz? Başvuruda bulunanlar arasından evinizi kiraya verebileceğiniz üç kişiyi/aileyi belirleyerek “Kiraya Veririm” bölümüne, kesinlikle kiraya veremeyeceğiniz üç kişiyi/aileyi de “Kiraya Vermem” bölümüne işaretleyiniz.

Sıra No	Başvuru listesinde yer alan kişiler	Kiraya Veririm	Kiraya Vermem
1	Yalnız yaşayan bir kadın.		
2	Siyasi faaliyet yürüten üç arkadaş.		
3	Şehrin en seçkin pastanesinde çalışan mülteci bir aile.		
4	Sekiz kişilik bir aile.		
5	Köpekleri olan bir aile.		
6	İki çocuklu öğretmen bir aile.		
7	Gelir düzeyi düşük bir işçi.		
8	İş bulmak amacıyla ülkemize gelmiş Güney Afrikalı siyah bir aile.		
9	Bir üniversitenin müzik bölümünde piyano ve şan dersleri veren bir erkek.		
10	Emekli, sakin bir yaşam süren aile.		
11	Babanın eski hükümlü olduğu bir aile.		
12	Sizden farklı bir inanca ya da mezhebe sahip bir aile.		

Sorular

1. Tercihinizi hangi kriterler doğrultusunda yaptınız?
2. Farklı özelliklere sahip insanlarla bir arada yaşamak nasıl bir duygudur? Açıklayınız.
3. Seçimlerinize ön yargılarınızın etkisi oldu mu? Nasıl?
4. Ev arayan ve seçilemeyen kişilerden biri siz olsaydınız ne hissederdiniz? Bu tür durumlarla karşılaşmamak için neler yapabilirsiniz?
5. Ön yargılarımızla nasıl mücadele edebiliriz?
6. Ayrımcılığın nedenleri nelerdir? Ayrımcılıkla mücadele konusunda bireysel olarak neler yapabiliriz?

engellerle karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Bu engeller insan haklarına aykırıdır” (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, MEB, 52).

Kitapta, eski programlarla karşılaştırıldığında toplumsal cinsiyet ayrımcılığı gibi somut olguların insan hakları ihlali olarak ortaya konulması, hatta başka bölümlerde hak arama yollarından örnekler verilmesi, aktif sivil toplum kuruluşlarından bahsedilmesi, öğrencilerin hak aramaya teşvik edilmesi olumlu adımlar arasındadır. Bu doğrultudaki bazı iyi örneklerle MEB tarafından yayımlanan Sosyal Bilgiler 5, 6 ve 7 kitaplarında da rastlanır. Örneğin, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin ele alındığı Sosyal Bilgiler 5 Kitabı’nda, insan haklarının doğuştan sahip olunan haklar anlamına geldiği bir öğrencinin ağzından dile getirilir:

- “Annemiz diyor ki: ‘Evet oynamayı hak ettin çünkü ödevini yaptın’. Yani bize düşen görevleri yerine getirerek bir şeyleri hak ediyoruz. Ama benim size sözünü edeceğim ‘haklar’ çok daha farklı. Bu haklar bizim bir şeyler yaparak elde edeceğimiz haklardan değil. Bunları elde etmek için hiçbir şey yapmamız gerekmiyor. Çünkü bahsedeceğim haklar bizim sadece ve sadece ‘çocuk’ olmamız nedeniyle sahip olduğumuz haklar. Eğer 18 yaşından küçüksek, yani çocuksak bunlar zaten bizim sahip olduğumuz haklardır” (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap MEB, 27).

Hak anlayışını evrensel normlara uygun bir şekilde ortaya koyan bu tür örnekler yanında, kitaplarda öğrencileri hak arama yolunda donanımlı kılmaya yarayacak örnekler de vardır. Örneğin, Sosyal Bilgiler 6 Kitabı’nda hakları kullanırken yaşadığımız sorunlar karşısında “bazen kendi başımıza çözüm bulamayabiliriz” bu durumlarda da “sorunu çözme hak ve yetkisine sahip kişi ve kurumlardan yardım istemeliyiz” denilir. Arkasından da örnek dilekçe eşliğinde Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı’nın internet sayfasında bulunan “İnternet Başvuru Formu” verilir (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 20). Benzer şekilde basın özgürlüğünün, tüketici haklarının, özel hayatın gizliliği hakkının (örn. Sosyal Bilgiler 7, MEB, 19) ihlal edildiği örnekler eşliğinde, öğrencilerin hak ihlallerini ve çözüm yollarını tartışmalarını sağlayan örnekler de mevcuttur. Bunlar arasında aşağıdaki örnek, Matematik kitaplarında da insan haklarıyla ilgili kazanımlara ulaşılabilmesine dair bir fikir vermektedir:

- “Yeni aldığı kazağı eve getirdiğinde defolu olduğunu fark eden ablam çok üzüldü. Fakat annem, **üzülmemesi gerektiğini, Tüketici Hakları Yasası’na göre 15 gün içerisinde iade hakkının olduğunu** söyledi. Kazağı 19 Ekim günü alan ablamın hangi tarihe kadar kazağı iade edebileceğini bulalım” (Matematik 4, 1. Kitap, MEB, 44).

Genelde insan hakları temalarının ancak “sözel dersler” de ele alınabileceğine dair genel bir kanı vardır. Yukarıdaki örnek ise bir matematik sorusu aracılığıyla dahi Tüketici Hakları Yasası’na değinilebileceğini göstermesi açısından çarpıcı bir örnektir. Bu örnek duyarlı ve donanımlı ders kitabı yazarlarının, bu konularda hem öğrencilere hem öğretmenlere çeşitli alanlar açabileceğini göstermektedir.

Ancak bu iyi örnekler yanında birçok ders kitabında insan haklarının bağlamından kopartıldığı, “Biz bilinci”ni doğrulama, “tarihimizi yüceltme” yolunda özcülüğe ve anakronizme kurban edildiği görülür.

Özcülük ve anakronizm bağlamında ele alınan insan hakları

Ders kitaplarında insan hakları kavramını aktarırken karşımıza çıkan en önemli sorun, ulusal kimlik kurgusunda yoğun olarak karşımıza çıkan özcü düşüncenin bu konuda da kullanılmasıdır. Ders kitapları yazarları, insan hakları kavramını tarihsel bağlamı içinde ele almak yerine, bu kavram aracılığıyla bir “milli gurur” geliştirmeye çalışırlar. Bu doğrultuda hem bazı Sosyal Bilgiler ve Tarih hem de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları, insan haklarının “özünün bizde, bizim tarihimizde ve dinimizde” olduğunu ileri sürerler. Bu öz bazen Osmanlı tarihinde, bazen Hz. Muhammed döneminde bulunur. Kitaplarda Fatih Sultan Mehmet’in Bosna-Hersek’i fethinden sonra 28 Mayıs 1463 tarihinde Milodraz’da yazdırılan fermanına sıkça atıf yapılır. Örneğin Sosyal Bilgiler 6 Kitabı’nda fermanın metni verilir. Sonrasında insan hakları şöyle bir bağlama oturtulur:

- “Aşağıda belirtilen temel insan hakları ve özgürlükleri ile yan taraftaki fermanla geçen ifadeleri karşılaştırınız.

Din ve vicdan özgürlüğü

Yaşama hakkı

Kişî dokunulmazlığı hakkı

Düşünce özgürlüğü

Fermanla belirtilen temel hak ve özgürlükler, 1463 yılında padişahın izniyle gerçekleşebiliyorken bugün ulusal ve uluslararası yasalarla insan hak ve özgürlükleri garanti altına alınmıştır” (Sosyal Bilgiler 6, Altın, 148).

Bu alıntıdan çıkan mesaj şudur: “Temel hak ve özgürlükler tarih boyunca mevcuttu. Bunlar 1463 yılında padişahın izniyle gerçekleşiyordu, bugün ise yasalarla. Dolayısıyla günümüzün temel hak ve özgürlük anlayışıyla, 1400’lü yılların anlayışı arasında bir fark yoktur.” Bu şekilde sunulduğunda, bugünkü temel hak ve özgürlükler ile Padişahlık rejimindeki hak ve özgürlükler eşitlenir. Böylece insan hakları hem tarihsel bağlamından koparılır hem de bugün yasalarla garanti altına alınan hak ve özgürlüklerin “bizim tarihimizde zaten mevcut olduğu” dile getirilir. Aynı şekilde Fatih’in fermanının tam metnini alıntılamanın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12 Kitabı’nda ise “hakların özü bizdedir” iddiası Batı ile karşılaştırmalı olarak dile getirilir:

- “Başka dinden, ırktan olanlara özgürlük ve hoşgörü sağlayan bu ferman... Tarihte bilinen insan hakları hareketlerinden en eskilerinden biri; Fransız İhtilali’nden 326, 1948 Uluslararası İnsan Hakları Bildirgesinden 485... yıl önce uygulamaya konmuştur” (DKAB 12, MEB, 81).

Aşağıda tartışılacağı gibi Ferman ile dile getirilen Osmanlı hoşgörüsü, zamanının Batıdaki bazı uygulamalarıyla karşılaştırıldığında insan haklarının gelişimi açısından önemli bir adım olarak nitelenebilir. Ancak burada önemli olan yine modernlik öncesi bazı milletlere tanınan kolektif hak ve ayrıcalıklar ile modern dönemin hak kavramının eşitlenmesidir. Metinde yazarlar 1948 yılında yayınlanan Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'ndeki hakların aynısının 485 yıl önce "bizim" tarafımızdan uygulamaya konulduğunu ileri sürerler. Böylece yazarlar, insan hakları kavramını, insanlığın evrensel birikimi olarak belirli bir tarihsel bağlama oturtmak yerine, Batıya cevap verme adına araçsallaştırırlar. Bunu da "her olumlu şeyin olduğu gibi insan haklarının da özü kökeni bizdedir" şeklindeki özcü düşünceyle yazarlar.

Bazı kitaplarda Osmanlı dönemiyle tarihlenen insan haklarının kökeni, diğer bazı kitaplarda Hz. Muhammed dönemine kadar götürülür. Bu ilkelerin yine Batıdan çok önce Hz. Muhammed tarafından dile getirildiği vurgulanır:

- "İnsan hakları, Hz. Muhammed'in önemle üzerinde durduğu bir konudur. Batıda kabul görmüş evrensel değerler, insan haklarına ilişkin hükümler asırlar önce Hz. Muhammed tarafından dünyaya ilan edildi" (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 161).

Hz. Muhammed'in bu hakları ilan ettiği metin ise Veda Hutbesi'dir. İnsan haklarının özünün İslamiyet'e dayandığı tezi farklı sınıflarda sürekli yinelenir:

- "Hz. Peygamber de Veda Hutbesi'nde şahsi hak ve hürriyetleri şöyle açıklamıştır..." (DKAB 10, MEB, 91)
- "İnsan hakları açısından son derece önemli mesajlar içeren bu hutbe ana hatlarıyla şöyledir..." (DKAB 8, FEM, 56)

Hatta aşağıdaki tabloda olduğu gibi öğrencilerin Veda Hutbesi ile İnsan Hakları Beyannamesi'ni karşılaştırmaları istenir... (Tarih 9 MEB, 116)

Bu etkinlikte de verilmek istenen mesaj aynıdır: "Bugün önemli olarak görülen İnsan Hakları Beyannamesi'nin içeriği yüzyıllarca önce "bizim dinimiz" tarafından ilan edilmiştir." Kitap bu iddiayı, Veda Hutbesi ile İnsan Hakları Beyannamesi'ni yan yana koyduğu bir etkinlikte doğrulamayı amaçlamaktadır.

"İnsan haklarının kökeni Osmanlıdadır ya da Hz. Muhammed dönemindedir" şeklindeki yaklaşımın en önemli sorunu, insan hakları kavramını anakronik bir şekilde ele almasıdır. Buradaki anakronizm şudur: Yazarlar, söz edilen dönemler için geçerli olmayan bir kavramı (insan hakları kavramını), bu dönemdeki kişileri ve olguları (Hz. Muhammed-Veda Hutbesi ve Fatih-Ferman) açıklamak için kullanırlar. Böyle bir yaklaşımla ne insan hakları kavramının gelişimini ne de Osmanlı ve Hz. Muhammed dönemini kendi özel bağlamları içinde anlamak mümkün olur. Dolayısıyla anakronik tarihyazımı sonucu hem kavramlar hem dönemler çarpık bir şekilde konumlandırılır.

Oysa, örneğin Osmanlı dönemindeki uygulamalar insan haklarının gelişimini tartışabilmek açısından yazarlara fırsatlar sağlar. Zira bu konularda çalışan uzmanların da belirttiği gibi Avrupa'da Hristiyanların Müslümanlara ve

uygulayalım

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ni araştırarak Hz. Muhammed'in Veda Hutbesi'nde ortaya koymuş olduğu ilkelere karşılaştırınız.

Veda Hutbesi (632)	İnsan Hakları Beyannamesi (1948)
Can ve mal emniyeti	
Mülkiyet hakkı	
Kadın hakları	
Suçun şahsiliği	

Hz. Muhammed'in vefatı, İslam dünyasında büyük bir şaşkınlık ve üzüntüye yol açtı. Müslümanların ileri gelenleri bu durumu değerlendirdiler. Dinin ve devletin geleceğini güvence altına almak için devlet başkanı olan kişinin dini bir unvanının da olması gerektiğini belirterek bu kişinin din adına yeni kurallar koyamayacağı hususunda görüş birliğine vardılar. Bu unvanı da halife olarak belirlediler. Halife, sonradan gelen anlamındaki Arapça halef kelimesinden türetilmiş bir unvandır. İslam'ın ileri gelenleri, Hz. Ömer'in önerisiyle Hz. Ebu Bekir'i halife seçtiler. İslam Devleti'nin Hz. Muhammed'den sonra devlet başkanlığı sorununun bir çeşit seçimle çözülmesi, dönemine göre ileri bir uygulamadır.

■ Hz. Ebu Bekir Dönemi (632-634)

Hz. Ebu Bekir, Hz. Muhammed'in ölümüyle ortaya çıkan karışıklıkları önlemek için kesin tedbirler aldı. Hz. Ebu Bekir, ilk olarak Yemen'de ortaya çıkan yalancı peygamberleri ortadan kaldırdı. Zekât vermek istemeyen Arap kabileleri üzerine ordu gönderdi. Bu kabilelerin zekât vermesi sağlandı.

Hz. Ebu Bekir'in büyük hizmetlerinden birisi de Kur'an-ı Kerim'in bir kitap hâline getirilmesidir. Hz. Muhammed'e gelen ayetler, vahiy kâtipleri tarafından yazılmış ve Müslümanlar tarafından ezberlenmişti. Hafızların bir bölümü savaşlarda şehit olunca Kur'an-ı

Kerim'in bir kitap hâline getirilmesi zorunluluğu ortaya çıktı. Hz. Ebu Bekir'in isteğiyle, Hz. Muhammed'in vahiy kâtiplerinden olan Zeyd bin Sabit'in başkanlığında bir kurul oluşturuldu. Bu kurul, ayrı ayrı sahifelerde bulunan Kur'an sure ve ayetlerini bir araya toplayıp, hafızların ezberledikleri Kur'an ile bunları karşılaştırarak kitap hâline getirmiştir. Hz. Ebu Bekir Döneminde Suriye topraklarında yapılan Yermük Savaşı'nda (634) Doğu Roma kuvvetleri ağır bir yenilgiye uğratıldı. Bu zaferle, ileride yapılacak büyük fetihlerin önü açılmıştır.

Hz. Ebu Bekir, Yermük zaferinden kısa bir süre sonra vefat etti (634).

öğrenelim

KORUNAN KİTAP

Kur'an-ı Kerim İslam dininin ana kaynağı olduğundan onun kitap hâline getirilmesi İslamiyetin özünü koruması hususunda önemli bir adım olmuştur.

Nuri Ünlü, Ana Hatlarıyla İslam Tarihi, s. 59'dan özetlenmiştir.

yorumlayalım

HZ. EBU BEKİR'İN TALİMATNAMESİ

Hz. Ebu Bekir'in Suriye'nin fethi için görevlendirdiği komutanlara verdiği tavsiyelerinden:

"Gizli ve açık her konuda Allah'tan kork, ondan utan. Çünkü Allah hem seni hem de yaptıklarını görür."

"Seni, senden daha önce Müslüman olan, İslam'a senden daha çok hizmet eden, senden daha faziletlilerin üzerine komutan tayin ettiğimi biliyorsun. Allah için çalışıp Allah'ın rızasını isteyenlerden ol. Yanındakilere bir baba gibi davran."

"İnsanların gizli hâllerini araştırma, işinde ciddi ol. Düşmanla karşılaştığın zaman korkma. Aşırı hareket edenleri ikaz et. Arkadaşlarına yapacağın nasihatler kısa ve veciz olsun. Sen doğru ol ki beraberinde olanlar da sana bakarak doğru olsunlar."

İsmail Mutlu, Dört Halife Devri, s. 70-71'den özetlenmiştir.

?cevaplayalım

Hz. Ebu Bekir'in komutanlarına yaptığı tavsiyeleri devlet yönetimi açısından değerlendiriniz.

Yahudilere uyguladığı muamele ile karşılaştırıldığında Osmanlı millet sisteminde gayrimüslimlere gösterilen hoşgörü çağına göre çok daha ileridir (Kymlicka 1996, 157). Dolayısıyla o dönemdeki millet sistemi, ders kitaplarında belki bir gurur vesilesi olarak sunulabilir. Ne var ki Osmanlı dönemindeki dinsel özgürlük, insan hakları kavramının içerdiği bireysel bir din ve vicdan özgürlüğü değil, bir cemaate tanınan haktır. Millet sistemi bir dereceye kadar dinsel hoşgörüyle kurumsallaştırmıştır. Ancak bu hoşgörü, modern dönemin her bireyin doğuştan eşit olduğu fikrine dayanan insan hakları kavramıyla karıştırmamak gerekir. Bu iki nosyon karıştırılır ve Osmanlı (ve Hz. Muhammed) dönemi modern bir kavram ile okunursa, bunun adı anakronizmdir.

Bu noktada, kitaplarda niçin sıklıkla bu tür anakronik tarihyazımının yapıldığını sorgulamak gerekir. Anakronizm genellikle “şimdiciliğin (presentism) bir sonucudur. Şimdilik bugünün ihtiyaçlarının, sorunlarının ve yaklaşımlarının tarih yazımına yansımadır” (Öztürk 2011, 37). Bu çerçevede insan hakları konusundaki anakronizme, bugünün önemli bir sorununa yanıt olarak başvurulduğu ileri sürülebilir. Bu sorun, Batı karşısında geri kalmışlık sendromudur. İlk bölümde örneklerle gösterildiği gibi ders kitapları, Türkiye’yi sürekli geride kalmış bir şekilde konumlandırmakta ve bu bilinçle metinler hep Batıya/Avrupa’ya cevap şeklinde kurgulanmaktadır. Yukarıdaki metinlerdeki insan haklarının kurgulanma biçimi de bunun bir örneğidir. Yazarlar (ve tabii öğretim programları), modern dönemde Batıda geliştirilen insan hakları kavramını ve sözleşmelerini reddetmezler; ara disiplin kazanımları gereği farklı kitaplarda yer verirler. Ancak “insan hakları Batıdan yüzyıllar önce bizim tarafımızdan uygulamaya konulmuştur” diyerek hem Batıya cevap verir hem de bu anakronizm aracılığıyla etno-kültürcü bir gurur üretirler. Bu yaklaşım, aslında Batı karşısında geride kalma duygusunu yenmeyi, Batıya bağımlı olmayan güçlü bir milli kimlik geliştirmeyi hedefler. Fakat özcü ve anakronik düşünceyle ve Batı karşısında bitmeyen bir rövanş duygusuyla insan haklarını Fatih Sultan Mehmet’e ya da Hz. Muhammed’e mal etmek, Osmanlı-Türk tarihini ironik bir şekilde sürekli Batının aynasında okumak anlamına gelir. Başka bir deyişle, Batı karşısında geride kalma duygusunu yok etmeye çalışan yazarlar, aslında tarihi hep Batıya referansla okurlar ve ülkeyi Batının gerisinde konumlandırırlar. 2004 müfredat reformunda Talim ve Terbiye Kurulu, öğretim programlarının “tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın” (TTKB 2009) aracı olarak görme hedefine işaret etmiştir. Ancak yukarıdaki gibi anakronik bir yaklaşım, evrensel kültüre katkı yapmaz, aksine Batı karşısındaki kompleksi açığa çıkarır ve bu kompleksi besler (bkz. Çayır 2009b).

İnsan haklarını tarihsel bağlamına oturtmanın, bu kavramı özcü bir şekilde Batıya atfetmek anlamına gelmediğini de belirtmek gerekir. Tarihsel perspektiften bakıldığında, insan hakları “geleneksel Asya toplumlarına olduğu kadar Batılı toplumlara da yabancısıdır” (Donnelly 1999, 66). Çünkü insan hakları modernleşme sürecinde Batıda ortaya çıkan bir olgudur. Tarihsel bağlamına oturtulduğunda insan hakları kavramı, Michael Ignatieff’in vurguladığı gibi, Avrupa medeniyetinin üstünlüğünü vurgulamaz; aksine Avrupa’da yaşanan iki dünya savaşı, ulus-devlet olgusunun açmazları ve soykırım dikkate alındığında,

dünyanın geri kalanının Avrupa'nın yanlışlarını tekrar etmemesi için bir araç olabilir (Ignatief 2001, 65-70). Bu çerçevede insan hakları kavramı "özü itibarıyla" ne Osmanlı'nın ne Avrupa'nındır, belirli tarihsel şartların ürünüdür. Dolayısıyla bugün insan hak ve özgürlüklerine saygıyı geliştirmek, "bu kavramın özü bizde" iddiasıyla değil, tarihsel bağlam içinde bu anlayışı aktarmakla mümkündür.

İnsan haklarıyla ilgili diğer sorunlar: 'Özensiz ilişkilendirmeler ve hakların bahşedilmesi'

Bazı Sosyal Bilgiler ve Tarih kitaplarının yanında, özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında insan hakları kavramı oldukça sorunlu bir perspektifle aktarılır. Bu sorunları birkaç düzeyde dile getirmek mümkündür. Öncelikle aradisiplin kazanımı gereği insan haklarına değinmek durumunda olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında hak ve özgürlük kavramlarının bağlamla örtüşmeyen bir şekilde çeşitli ayetlerle meşrulaştırıldığı görülür. Örneğin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10 Ders Kitabı'nda "Kur'an-ı Kerim temel hak ve özgürlüklerden bahsederken inanan-inanmayan, kadın-erkek, siyah-beyaz ayrımı yapmadan bütün insanlığa seslenir" denir ve hak kavramına örnek olarak Şuarâ suresinin 183. ayeti alıntılanır:

- "İnsanların hakkı olan şeyleri kısmayın. Yeryüzünde bozgunculuk yaparak karışıklık çıkarmayın" (DKAB 10, MEB, 91).

Bu ayetin insan hakları kavramıyla tek ilişkisi sadece ayette geçen "hak" sözcüğü gibi durmaktadır. Ayetin öncesinde ve sonrasında "insanların hakkı" ile ne kastedildiği ve bunun evrensel insan hakları nosyonuyla ilişkisi kurulmaz. Oysa Diyanet İşleri Başkanlığı'nın mealine bakılırsa bu ayetin öncesinde Şuayb, peygamberleri yalancılıkla suçlayan halka seslenir: "Ölçüyü tastamam yapın, eksik verenlerden olmayın. Doğru terazi ile tartın." Bunu takiben de yukarıdaki ayette geçen "insanların hakkı olan şeyleri kısmayın" sözleri gelir. Dolayısıyla buradaki "hak" sözcüğünün insan haklarındaki "hak" kavramıyla pek bir ilişkisi yoktur. Kitaplarda insan hakları kavramının, İslami terminoloji ile özensiz şekilde ilişkilendirildiği bu tür birçok örneğe rastlamak mümkündür.

Bu sorunun yanında insan haklarını, doğuştan sahip olunan değil de Tarama Ölçütleri'nin 6. maddesinde dile getirildiği gibi "bir güç odağı tarafından verilen bir şey" olarak sunan yazarlar da vardır. Bu güç odağı birçok yazara göre Atatürk'tür. Atatürk, bir sonraki bölümde cumhuriyet, devlet, demokrasi kavramını tartışırken daha detaylı açıklanacağı gibi ders kitapları tarafından ikonlaştırılır. Yazarlar, insan haklarını yine tarihsel bağlamına oturtmaz, hak ve hürriyetleri Atatürk'ün kazandırdığını ileri sürerler. Aşağıdaki Hayat Bilgisi Kitabı bu yaklaşım üzerine bir de şu etkinliği verir:

- "Atatürk'ün kazandırdığı insan hak ve hürriyetlerine sahip olmasaydınız nasıl bir yaşıntınız olurdu? Açıklayınız" (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, Evrensel İletişim, 96).



Atatürk'ün yanında insan haklarını "insanlara veren" bir güç olarak devlet de zikredilir. Örneğin MEB Sosyal Bilgiler 7 Kitabı'nda devletin insanlara "eşit haklar verdiği" belirtilir:

- "Türkiye Cumhuriyeti demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devletidir. Devlet; adaletli bir hukuk düzeni ile kişilerin özgürlüklerini korur ve onlara eşit haklar verir" (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 49).

Devletin kişi hak ve özgürlüklerini (özellikle eğitim hakkı, sağlık hakkı gibi ikinci kuşak insan haklarını) koruma altına alması önemlidir. Ancak yukarıdaki gibi devlet insanlara "eşit hakları verir" demek sorunludur. Bu yaklaşım, temel hak ve özgürlüklere doğuştan sahip olunduğu fikrini zedeleyici niteliktedir. Devleti bu şekilde insanlara haklarını bahşeden bir kurum olarak sunmak, devletler tarafından yapılan hak ihlallerini ve sınırlandırmalarını da meşru bir zemine çekebilir. Nitekim insan haklarını böyle bir algıyı destekleyecek metinlerle ele alan kitaplar da vardır. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında sürekli insan haklarının hangi durumlarda kısıtlanabileceğine dair açıklamalar yapılır. Bu durum aşağıda olduğu gibi artık tartışmalı hale gelen mevcut Anayasa maddeleriyle de desteklenir:

- "Temel hak ve özgürlükler, devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğünün, milli egemenliğin, Cumhuriyet'in, milli güvenliğin, kamu düzeninin, genel asayişin, kamu yararının, genel ahlak ve sağlığın korunması amacı ile sınırlandırılabilir" (DKAB 10, MEB, 102).

Oysa EK 1'deki Tarama Ölçütleri'nde Semih Gemalmaz'a referansla belirtildiği gibi "Hakların tümünün sınırlamaya tabi olduğu inancı doğru değildir. Hiçbir koşulda, zamanda ve yerde sınırlandırmaya konu kılınamayacak türde haklar da bulunmaktadır. Hatta o kadar ki, sadece olağan/normal rejimde sınırlandırılmazlık değil, bütünüyle istisnai özellik arz eden olağanüstü rejimde de (bunun en uç örneği, savaş halidir) hiçbir biçimde kayıtlanamayacak, aykırı önleme konu olamayacak haklar bulunmaktadır. Somutlaştırmak gerekirse, işkenceye tabi tutulmama; kölelik-kulluk yasağı gibi bir dizi hak/özgürlük işte bu anılan sınırlandırılmaz ve aykırı önleme konu olamaz haklara örnek teşkil eder." Ders kitaplarında bu perspektif yerine, haklar sürekli kısıtlanma, özgürlükler konusu ise sorumluluklar ile dengelenmeye çalışılır. Haklardan çok görevleri öne çıkaran birçok ders kitabı da vardır:

- "Çalışma hem bir hak hem bir ödevdir. Kişi çalışarak hayatını kazanmakla yükümlü olduğu gibi, çalışarak ülke ekonomisine katkı sağlamakla da sorumludur" (Sosyal Bilgiler 7, Anıttepe, 55).

Temel hak ve özgürlükleri bir açıdan sorumluluklar olmadan düşünmek imkansızdır. Çünkü bu haklar insanlara bazı sorumluluklar da yükler. Fakat yukarıdaki örneğe yakından bakıldığında çalışma hakkına değinir gibi görünür. Ama aslında bu örneklerde çalışma hakkından, çalışanların tarih içinde gelişen haklarından bahsedilmez. Burada olduğu gibi kişinin "çalışarak

hayatını kazanmakla yükümlü” olduğundan, böylece “ülke ekonomisine katkı sağlama sorumluluğundan” bahsedilir. Bu da kitaplardaki perspektifin, Kemal İnal’ın deyişiyle, neoliberal piyasa ekonomisine duyarlı aktörler yetiştirmeyi hedeflemesine bir örnektir (İnal 2013). Böyle bir yaklaşımla belki girişimci, rekabetçi ve bireyci vatandaşlar yetiştirmek mümkündür. Ama bu vatandaşın haklarını kullanma, savunma ve çoğulcu demokratik yaşamı mümkün kılma konusundaki becerilerinin gelişmesi mümkün değildir. Çünkü kitaplardaki sorunlar sadece insan hakları kavramıyla sınırlı değildir, bir sonraki bölümde görüleceği gibi kitapların dayandığı ve benimsetmeye çalıştığı devlet ve demokrasi anlayışı da oldukça sorunludur.

BÖLÜM IV

DERS KİTAPLARINDA CUMHURİYET KAVRAMI, DEMOKRASİ BİLİNCİ VE LAİKLİK

Önemli siyaset felsefecilerinden Charles Taylor, demokrasiyi “halkın kendi kendisini yönetmesi” şeklinde anlatmanın, örneğin monarşiyi anlatmaktan çok daha zor olduğuna işaret eder. Monarşiyi “bir kralın yönetimidir” diye tanımlamak ve insanlardan bunu anlamasını beklemek nispeten kolaydır. Fakat demokrasi çok daha karmaşık bir sisteme işaret eder. Demokrasinin anlaşılabilmesi, benimsenmesi ve yaşatılması için insanların demokrasiyi “hayal edebilmeleri” gerekir (Taylor 2007). Daha somut bir ifadeyle, demokrasinin yaşayabilmesi için vatandaşların toplumsal yaşama katılımı, hakları için mücadele edebilmeleri ve sorunları demokratik süreçlerle çözebileceklerine inanmaları gerekir. Bunun için de demokratik muhayyileyi geliştirici çeşitli araçlara ihtiyaç vardır.

Okullardaki (öğrenci meclisleri gibi) çeşitli uygulamalar yanında ders kitapları da öğrencilerin demokratik bir muhayyile edinebilmeleri yolundaki önemli araçlardan biridir. Bu doğrultuda kitaplarda cumhuriyet, devlet, demokrasi, sivil toplum kuruluşları, laiklik gibi kavramların doğru tanımlanması, tarihsellik içinde sunulması ve sorunların çözümünün vatandaşların katılımına dayalı bir çoğulcu demokrasi ile mümkün olduğu anlayışının aktarılması önemlidir. Bu tür bir demokratik muhayyilenin Türkiye için özellikle önemli olduğunu bir kez daha belirtmek gerekir. Zira çalışmanın başından beri vurgulandığı gibi Türkiye hızlı bir toplumsal dönüşüm geçiren, farklı grupları demokratik bir zeminde bir arada tutacak bir çerçeve arayışında olan bir ülkedir. Dolayısıyla öğrencilerin şimdi ve ileride Türkiye’nin sorunlarının çözümünde bir rol oynayabilmeleri için çoğulcu demokrasiye inanmaları, etkin vatandaşlık anlayışını ve becerilerini edinmeleri önemlidir.

Bu çerçevede cumhuriyet, devlet, demokrasi, sivil toplum gibi kavramların kitaplarda ele alınış biçimi -birkaç olumlu örnek dışında- oldukça sorunludur. Bu bölümde ele alacağımız sorunlar Tarama Ölçütleri'nin 18, 21, 22 ve 23. maddelerinde yoğunlaşmaktadır. Bu sorunları şöyle özetlemek mümkün: Cumhuriyet, demokrasi gibi kavramlar kitaplarda öncelikle ulusal güvenlik açısından ele alınmakta, eksik ve yanlış biçimde tanımlanmakta, belirli bir tarihsellik içinde değil de özcü bir biçimde sunulmakta, otoriteye sürekli metafizik anlamlar atfedilmekte ve fikir ayrılıklarını olumsuzlayan bir birlik beraberlik vurgusuyla şekillenen toplum vizyonu içinde anlam kazanmaktadır.

“Koruma ve güçlendirme” söylemine sıkışan Cumhuriyet anlayışı

Kitaplar “Ülkemizin yönetim şekli hakkında neler biliyorsunuz?” (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, MEB, 156) gibi başlıklarla öğrencileri ilk sınıflardan itibaren siyaset süreçleri hakkında bilgilendirmeye başlar. İlkokul kitaplarında genellikle cumhuriyet kavramı ön plana çıkarılır. Örneğin aşağıda iki sayfası görülen MEB Hayat Bilgisi 3 Kitabı'ndaki “ülkemizin yönetim şekli” başlığı altında “3/D sınıfı öğrencileri cumhuriyeti korumak, güçlendirmek ve geliştirmek için neler yapabileceklerini tartışıyorlardı” denildikten sonra üç öğrencinin fikirleri, konuşma balonu şeklinde sunulur. Görüldüğü gibi öğrenciler şöyle konuşturulur:

- Öğrenci 1: İlk önce cumhuriyeti korumak ve güçlendirmek her vatandaşın milli görevidir.

Öğrenci 2: Milli değerlerimize ve demokrasiye sahip çıkmalıyız.

Öğrenci 3: Vatandaşların eğitim seviyesini yükseltmeliyiz. Düşünce ve bilim alanında çağdaş olmalıyız. Yeniliklere açık olup uygun değişiklikleri takip ederek çok çalışmalıyız” (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, MEB, 156-7).

Cumhuriyet ve demokrasi gibi önemli kavramların bu tür bir kurguyla sunulması kitaplardaki birçok soruna işaret eder niteliktedir. Öncelikle öğrenciler, cumhuriyet kavramıyla ilk karşılaşmalarını “korumak ve güçlendirmek” fiilleri eşliğinde gerçekleştirirler. Bu parçada cumhuriyet kavramına dair herhangi bir bilgi verilmez; konuşma balonlarında kullanılan ifadeler, o yaştaki çocukların düzeyinin üstündedir. Ama yazarlar, önceki bölümlerde değinildiği gibi Türkiye'yi tehdit altında gören perspektifi tekrar ederler ve cumhuriyet kavramını öncelikle “korumak” eylemiyle eşleştirirler. Yazarlar ayrıca çocukları “vatandaşların eğitim seviyesini yükseltmeliyiz. Düşünce ve bilim alanında çağdaş olmalıyız” diye konuşturarak Türkiye'yi çağın gerisinde gören bir anlayışı da bu diyaloglarla bir kez daha canlandırırlar. Bu, “henüz tam olmamış, olgunlaşmamış” dolayısıyla “geliştirilmesi gereken” cumhuriyet fikri diğer kitaplarda da sıkça görülen bir anlatıdır. 3. Sınıf düzeyinde okutulan diğer Hayat Bilgisi Kitabı'nda da öğretmenlere, derse *Cumhuriyet* başlıklı ve bu kitap için yazıldığı dile getirilen şu şiir ile girmeleri söylenir:





• 29 Ekim’de

Atatürk’ün önderliğinde
Cumhuriyet kuruldu
Halkımız bağımsız oldu

Cumhuriyeti korumak
Her Türkün görevidir
Onu korumak için

Çok çalışmak gerekir (Hayat Bilgisi 3, ÖKK, Evrensel İletişim, 207).

Dersin işlenişi sonrasında da, öğretmenlerden öğrencilere şunları söylemeleri istenir:

- “Öğrencilerinize, Atatürk’ün cumhuriyeti kurduğunu, korumamız ve yaşatmamız için bize emanet ettiğini belirtiniz. Her zaman iç ve dış düşmanlarımız olabileceğini, millî birlik ve beraberlik ile düşmanlarımıza fırsat vermeyeceğimizi, çok çalışıp, üretmek, kaynaklarımızı akılcıca ve verimli kullanarak, fabrikalar kurarak, eğitimi artırarak, kendi haklarımızı koruyup başkalarının haklarına saygı duyarak cumhuriyetimizi daha ileri götürebileceğimizi söyleyiniz” (Hayat Bilgisi 3, ÖKK, Evrensel İletişim, 207).

Bu alıntılarda da görüldüğü gibi öğrenciler cumhuriyet kavramı hakkında bir bilgi edinmezler ama cumhuriyetin korunması gereken ve “ileri götürebileceğimiz” bir şey olduğunu öğrenirler. Bu konunun sunumunda kullanılan bir üst başlık da “*Cumhuriyetle Daha İleriye*” şeklindedir. Dolayısıyla metindeki militarist ifadelerin yanında, öğrencilere ilerlemeci ve modernist bir mantık da aktarılır; böylece öğrencilerin kendi ülkelerini ve kültürlerini sürekli tarihin gerisinde görmelerine yol açacak bir anlayış aşılır.

Cumhuriyet kavramının sunulduğu ile ilgili önemli bir sorun da, cumhuriyetin belirli bir tarihsel süreç içinde geliştirilen bir yönetim anlayışı değil de; kitaplarda mitik bir figür haline getirilen Atatürk tarafından bahsedilen bir sistem olarak sunulmasıdır. Halbuki cumhuriyet fikrinin öncelikle insanlık tarihi içinde gelişiminden bahsedilerek, sonra da bir yönetim biçimi olarak Türkiye’de benimsenmiş süreci anlatılarak eşitlik, yönetime katılım, demokrasi gibi önemli kavramlara değinmek mümkündür. Ancak bunun yerine kitaplar ilk sınıflardan itibaren tüm süreci tek bir otoritenin etkisiyle açıklarlar. Bunun için edebi değerleri şüphe götürür sayısız şiire yer verilir. İsmail T. Halas’a ait olduğu belirtilen *Cumhuriyet* başlıklı şiir bunlardan biridir:

- Bilir misin yavrum sen?

Ne acı günler gördük.

Cumhuriyetle geçen,

Günlerde ancak güldük.

Mutlu günler bizimdir.

Acı yok artık Türk’e

Bugünü kuran kimdir?

Saygı duy Atatürk’e (Hayat Bilgisi 3 ÖKK, Evrensel İletişim, 198).

Cumhuriyet'in kurucusu olarak Atatürk kitaplarında ölümsüz mitik bir figüre dönüştürülür. Türkçe kitaplarında birçok metinde ve şiirde bu iddia dile getirilir:

- Bir şarkı söyler misin bize Mustafa Kemal?
Ölmezliğe dair.
Sen ey ölmezliğin sırrına eren şair!
Büyük mimarı Türkiye'mizin
Bir şarkı söyler misin? (Türkçe 6, Doku, 53).

Tanıl Bora, 2009 yılında yayımlanan ikinci tarama raporunda ders kitaplarının "rasyonel açıklama gerektirmeyen bir kalıplar setini ve bu sete dayalı bir ezberi, öğrencilikten başlayarak bu ülkenin vatandaşlarının kamusal diline yerleştirdiğine" dikkat çekmişti (Bora 2009, 85). Yukarıdaki cumhuriyet ve Atatürk ile ilgili örnekler de kamusal dile yerleşen bu kalıplar seti içinde değerlendirilebilir. Nitekim, cumhuriyet deyince, "haklar, eşitlik vs." gibi kavramlar yerine kitaplarda hemen "koruma, kollama, sahip çıkma" gibi kavramlara başvurulmasının, Atatürk'ün basit şiirlerle tek kurtarıcı olarak sunulmasının geniş bir vatandaş kitlesinin diline yerleşmiş klişelerden olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ancak ilk bakışta oldukça banal görünen bu kalıp ve ezber setinin işlevini de küçümsemek gerekir. Sosyabilim literatüründeki "banal milliyetçilik" kavramı (Billig 2003), ulusal muhayyilenin aslında banal görünen unsurlarla daha güçlü bir şekilde tahkim edildiğini gösterir. Çünkü milliyetçilik, banal görünen uygulama ve kavramlarla içselleştirilir. Ulusal kimliğin önemseydiği semboller, düşünce biçimi ve reaksiyonlar hayatın rutini haline gelecek şekilde özümseir. Dolayısıyla kitaplarda ilk bakışta banal görünen şiirler ve "cumhuriyeti koruma, geliştirme" gibi klişeler, istenen ulusal kimliği ve muhayyileyi oluşturma yolunda önemli bir görev görür. Ancak bu tür yaklaşımla çoğulcu demokrasinin gerektirdiği becerilere sahip yurttaşlar yetiştirmek pek olası değildir.

"Türk milletinin temelden sahip olduğu değer" olarak demokrasi ve laiklik

Ders kitaplarında demokratik muhayyilenin gelişimini ketleyen bir başka önemli unsur da, demokrasi ve laiklik gibi kavramların özcü bir biçimde aktarılmasıdır. Yani, önceki bölümde gördüğümüz "insan haklarının kökeni bizdedir; insan hakları batıdan yüzyıllarca önce bizim tarafımızdan uygulamaya konulmuştur" anlayışı demokrasi ve laiklik kavramının aktarımında da karşımıza çıkar. Ders kitaplarındaki demokrasi konusundaki özcü fikirler karşı çıkılmaz bir otorite figürü olarak Atatürk'e söylenir. Örneğin Sosyal Bilgiler 7 Kitabı'nda Türkiye Cumhuriyeti'nin Nitelikleri anlatılırken, "Demokratik Devlet" başlığı altında kısaca demokrasi anlatılır ama hemen Atatürk'ün sözlerine dönülür. Utkan Kocatürk'ün hemen her kitapta sıkça alıntılanan Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri başlıklı kitabından şu sözler kutucuk içinde verilir:

- "Bizim milletimiz temelden demokrattır. Kültürünün, geleneklerinin en derin geçmişe ait dönemleri bunu doğrular. Türk milleti, en eski ta-

rihlerinde ünlü kurultaylarıyla, bu kurultaylarda devlet başkanlarını seçmeleriyle demokrasi fikrine ne kadar bağlı olduklarını göstermişlerdi” (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 149).

Bu alıntı, kitaplarda sıkça rastlanan özcü ve anakronik yorumlardan biridir. Kitaplar, her olumlu kavramın kökenini Türklere atfetmelerine paralel olarak Türk milletini “temelden demokrat” ilan ederler. Bu alıntılarda, Türk tarihi yine anakronik biçimde yorumlanır. Yani, modern döneme ait olan demokrasi kavramı, geçmiş dönemleri anlamak için kullanılır. Modern dönem öncesindeki kurultaylarda yapılan seçim, demokrasi olarak sunulur. Böylece yazarlar, hem tarihi özcü önermelerle sunarlar hem de demokrasi kavramını çarpıtır ve kavramı belirli bir tarihselliğe oturtmadan aktarırlar. Benzer özcü düşünce biçimini demokrasinin gelişiminin aktarıldığı ünitelerde bile görmek mümkündür. Örneğin Sosyal Bilgiler 6 Kitabı’nda “Demokrasinin Bugünü” başlığı altında, yıl yıl kısa bir kronoloji verilir. 1989 Berlin Duvarı’nın yıkılmasından bahsedilir ve sayfanın altında Bilgi Notu başlığıyla kutu içinde şunlar verilir:

- “Tarih boyunca Türk devletlerinde, demokratik yönetim özelliklerini görmek mümkündür. Kurultay, Toy, Divan devlet meselelerinin bir arada görüşülüp karara bağlandığı yerlerdi. Hükümdar halkının görüşlerine başvurur, halkı dinlerdi” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 143).

Dolayısıyla yazarlar, 1980’lerdeki gelişmelerin anlatıldığı bölümde bile ne yapıp edip, (buradaki örnekte bilgi kutusu koyup) tarihteki Türk devletlerindeki yönetimi demokrasi olarak sunmaya çalışırlar. Bu örnekler hem bilimsel ahlakın hem de eleştirel düşünme ilkelerinin ders kitaplarında ne derece ihlal edilebileceğine örnektir. Yazarlar, tarihyazım metodolojisinin temel kurallarına uymak ve demokrasi gibi önemli bir kavramı tarihsel bağlama oturtmak yerine, tarihe, Mutlu Öztürk’ün deyişiyle “sihirli ayna” muamelesi yaparlar. Öztürk’ün ikinci tarama raporunda belirttiği gibi kitaplarda tarihe “ayna ayna söyle bana en güzel kim?” sorumuza ‘elbette sen’ yanıtını almaya yarayan bir sihirli ayna muamelesi yapmaktan vazgeçmek” gerekir (2009, 271).

Kitaplarda laiklik gibi önemli bir kavram da özcü ve anakronik düşüncenin kurbanı olur. Öncelikle laiklik ile ilgili bilgilerin, kitaplarda cumhuriyet kadar sık geçmediğini, bu kavramdan en fazla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarında bahsedildiğini belirtmek gerekir. Ama bu kitaplarda da bırakın laikliği tarihsel bağlamına oturtmayı, “milattan binlerce yıl önce kurulan Türk devletlerinin” dahi laik olduğu ileri sürülür:

- “Türk tarihinin en eski dönemlerine bakılırsa görülür ki Türk milleti din ve inanç ile devlet ve siyaset işlerini birbirinden ayırmak gereğini ve önemini çok erken anlamıştır. Bu bir fikri gelişme eseri idi. Orta Asya’da, Çin’de ve başkaları... Milattan binlerce yıl önce kurulan Türk devletlerinde, herkes dininde, inancında serbest idi...

Osmanlı devleti, din ile devlet işlerini karıştırma hatasının Türk tarihindeki en son kurbanıdır. Osmanlı saltanatının sayısız hataları içinde her türlü

milli gelişme yollarını sımsıkı kapamış olması bakımından bu hatayı başta saymak doğru olur.

Osmanlı Devleti'nden Türk Cumhuriyeti'ne miras kalan derlerden kurtarılması, belki en çetin görünen de bu idi. Yüzyıllardan beri yalnız merkezi bir şekil halinde değil, kadıları, şeriat mahkemeleri, müderrisleri ve medreseleriyle köylere kadar bile kök vermiş bir teşkilat halinde bulunan 'teokrası'yi kaldırmak ve 'modern devlet' kavramını en pürüzsüz nitelikleri ile tanımlamak için dış sıkıntıların büsbütün kalkmasını beklemek, gerici unsurlarla çıkarı bozulacakların milleti zehirlemelerine fırsat ve vesile vermemek gerekiyordu... [Bekir Palazoğlu, Atatürk İnkılapları (Devletin Laikleşmesi), s. 268] (Düzenlenmiştir) (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 197).

Bu uzun alıntı aracılığıyla hem laiklik kavramının ele alınışını hem de özellikle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki klişelere dayalı içeriği görmek mümkündür. Bu alıntı, öncelikle İnkılap Tarihi kitaplarının diğer Sosyal Bilgiler ve Tarih kitaplarıyla nispeten farklılaşan yüzünü ortaya koyar. Diğer kitaplarda Osmanlı dönemi genelde olumlanırken, İnkılap Tarihi kitaplarında, yukarıda görüldüğü gibi Osmanlı, "saltanatının sayısız hataları" ve modernlikle örtüşmeyen "teokrası"si ile anılır. Bu da İnkılap Tarihi müfredatının ve kitaplarının farklı bir *ethos*a ve zihniyete sahip kişilerce kaleme alındığını gösterir. Bu kitaplar sosyal olguları alıntıdaki ifadelerle "gerici unsurlar", "milleti zehirlemek" gibi klişelerle açıklar; tüm olayları keskin bir ilerlemeci mantık içinde ve özcü bir biçimde sunar.

Bizim temel sorunsalımız açısından bu kitapta laiklik kavramının sunulmuş biçimi çarpıcıdır. Buradaki özcü anlatı, birçok sorunun yanında öğrencilerin tarihle ilişkilenebilmesine de imkan vermez. Zira "Türk tecrübesi" yine biricik ve tarihin dışında sunulur. Metindeki ifadeyle "Orta Asya'da, Çin'de ve başka" coğrafyalarda hiç görülmemiş bir şekilde "milattan binlerce yıl önce kurulan Türk devletlerinde, herkes dininde, inancında serbest idi" denilerek Türk tarihinin biricikliği vurgulanır. Kitaptaki diğer metinler de dikkate alındığında laiklik konusunda bu tür bir anlatıyla edinilebilecek kazanım şudur: "Türk milleti özünde laiktir. Osmanlılar bu özü bozmuştur. Türkiye Cumhuriyeti, din ve devlet işlerini yeniden ayırarak laikliği tesis etmiştir." Laiklik konusunda bazı Sosyal Bilgiler kitapları da benzer siyah-beyaz tarih anlayışına başvurur. Kitaplarda laiklik kalıplaşmış ifadeyle "din ve devlet işlerinin ayrılması" olarak sunulur. Şu alıntı bu konudaki yaygın örneklerden biridir:

- "Laiklik ilkesi doğrultusunda din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması sağlanmış, Türk milletine çağdaşlaşma yolu açılmıştır. Cumhuriyet'ten önce ülkemiz padişah tarafından yönetiliyordu. Ülke yönetiminde din ve devlet işleri bir arada yürütülüyordu. Cumhuriyetle birlikte benimsenen laiklik ilkesi ile devlet yönetiminde din kuralları yerine millet egemenliği esas alınmış, akla ve bilime önem verilmiş, halkımızın din ve vicdan hürriyeti anayasa ile güvence altına alınmıştır" (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap, Pasifik, 56).



Cumhuriyet ve demokrasi kavramlarında olduğu gibi, bu örnekte görüldüğü şekliyle laiklik de genel geçer ezber cümlelerle aktarılır. Diğer kavramlarda olduğu gibi laiklik gibi önemli bir kavram da yine tarihsel perspektife oturtulmaz ve padişah döneminde “din ve devlet işleri bir arada yürütülüyordu”; cumhuriyetle “laiklik geldi, din ve vicdan hürriyetine kavuşuldu” klişeleriyle anlatılır. Kitapların halihazırda Türkiye’nin laiklikle ilgili sorunlarını (Alevilerin problemleri vs.) aktarmasını beklemek şu anki konjonktürde hayalcilik olabilir. Ancak yine de devletin inançlar karşısındaki yansızlığı şeklinde tanımlanması gereken bu önemli kavramın, çoğulcu demokrasi anlayışı ile ilişkilendirilerek farklı perspektiflerden ele alınması mümkündür.

Günümüz Türkiye’sinde Sünni-İslam’dan farklı mezheplere ve dinlere inanan ya da ateist vatandaşların eşitlik talepleri düşünülürken, laiklik kavramının farklı grupların bir arada barış içinde yaşaması için en önemli unsurlardan biri olduğu açıktır. Bu çerçevede laikliğin, cumhuriyet ve demokrasi fikirleriyle ilişkilendirilerek aktarılması büyük önem arz eder. Ancak özcü düşünce sonucu kitaplarda cumhuriyet de laiklik de tarihsel tecrübe sonucu elde edilen unsurlar olarak konumlandırılmaz. Aksine, cumhuriyet fikrine kitaplarda “Türk milleti-nin karakteri” ifadesi eşlik eder.

- “Türk milletinin karakterine en uygun yönetim neden cumhuriyettir?” (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, MEB, 69)

İnsanlık tarihinin mücadelelerle geliştirdiği cumhuriyet kavramını, ırkçı teoriler doğrultusunda organik bir şekilde tahayyül edilen milletin “karakterine” atfetmenin, en hafif ifadeyle günümüz için yüz kızartıcı olduğunu söyleyip geçelim. Netice itibarıyla yukarıdaki gibi bir perspektifle cumhuriyet, laiklik ve demokrasi kavramlarının doğru bir şekilde ilişkilendirilmesi de mümkün değildir. Zaten kitaplarda bu kavramların içi de genelde eksik ve genel geçer ifadelerle doldurulur:

- “Cumhuriyet ve demokrasi birbirine uyumlu bir elbise gibidir” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 141).
- “Halkçılık, yönetim biçimi olarak demokrasiden ve milli egemenliğe dayalı cumhuriyet rejiminden yanadır. Atatürk’ün halkçılık ilkesi demokrasi ile eş anlamlıdır” (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 182).

Cumhuriyet ve demokrasi arasındaki ilişkiyi anlatmak yerine “birbirine uyumlu bir elbise” gibi bir genel geçer ifade ile sunmak ya da Cumhuriyet’in erken döneminde ulusu homojenleştirmek için kullanılan halkçılık ilkesinin demokrasi ile eş anlamlı olduğunu ileri sürmek bu önemli kavramların içini boşaltmak anlamına gelir. Demokrasinin 1930’ların halkçılık kavramıyla eşleştirilmesi maalesef bu alıntıyla sınırlı değildir. Ders kitapları, Tarama Ölçütleri’nin 18. maddesinde ifade edildiği gibi fikir ayrılıklarının ve farklılıkların hep olumsuz bir şey olarak resmedildiği örneklerle doludur.

Kitapların temel felsefesini oluşturan “birlik beraberlik” vurgusu, demokrasiyi farklı inanç ve düşüncelerle birlikte düşünmeyi imkansız kılacak bir toplum vizyonuna dayanır. Bir toplumun dayanışma içinde olması, hatta gerektiğinde birlik ve beraberlik içinde olması şüphesiz önemlidir. Ancak ders kitaplarındaki “birlik ve beraberlik” anlayışı, sürekli homojen ve organik bir toplum vizyonunu destekler niteliktedir. Bu tür bir “birlik beraberlik” vurgusu öncelikle uluslaşma süreci anlatılırken karşımıza çıkar ve inkılaplar bu zeminde meşrulaştırılır. Örneğin 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu şöyle anlatılır:

- “Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında medreselerin yanında modern anlayışla eğitim yapılan okullar da açılmıştı. Fakat hepsinde verilen eğitim, birbirinden farklıydı. Bu durum milli birlik ve beraberliğin sağlanmasının önünde önemli bir engeldi” (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap, Pasifik, 52).

Kanun’un ilanından sonra “kültür farklılaşmasını” önlemek için yabancı (ve azınlık) okullarına da müdahale edilir:

- “Yabancı okulların denetiminin bakanlık müfettişleri tarafından yapılması kararlaştırıldı. Türkçe, Tarih ve Coğrafya derslerinin Türk öğretmenler tarafından ve Türkçe okutulması esasları getirildi. Bu uygulamayla toplumda ikiliğe de son verilmiş, kültür farklılaşması engellenmiş ve milli kimliğin oluşturulması için önemli bir adım atılmış oldu. Cumhuriyet Döneminde eğitim politikaları tek bir merkezden yönetilmeye başlanmıştır. Böylece farklı düşünce ve anlayışlara sahip bireyler yerine milli kimliği önemseyen nesillerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir” (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 94).

Bu alıntıya göre “farklı düşünce ve anlayışlara sahip bireyler” ile milli bir kimlik ve kültür oluşturmak imkansızdır. Bu tespite Türkiye’de birçok eğitimcinin katılabileceğini, “milli birlik ve beraberlik için benzer düşünce ve anlayışlara” sahip olmamız gerektiğini söyleyebileceklerini öngörmek mümkündür. Ancak burada “toplumsal dayanışma ve beraberlik” ile “kültürel birlik” kavramlarının karıştırıldığını hatırlatmak gerekir. Bir ülkede yaşayan farklı topluluklar arasında dayanışma ve ortak yaşam kodlarının olması önemlidir. Ancak “değişik düşünce ve anlayışlara sahip insanlar ile milli kültür oluşturulamaz” denildiğinde, toplum olabilmek için kültürel birlik şartı getirilmiş olur. Bu anlayışa göre milli kültürün gelişmesi demek, ülkedeki farklılıkların tek kültür doğrultusunda eğitilmesi demektir ki bu da asimilasyonist politikalara tekabül eder. Nitekim Türkiye’de Cumhuriyet dönemi boyunca farklı kültürlerin, dillerin ve mezheplerin varlığının reddedilmesi ve farklılıkların tek dil, tek din altında eğitilmeleri de bu politikaların yansımasıdır. Yukarıdaki alıntıda “yabancı okullar” kavramı kullanılmakta ve kültür birliği için bu okullara Türk öğretmenlerin gönderildiği belirtilmektedir. Bugün hâlâ bu zihniyet doğrultusunda devlet Türkiye Cumhu-

riyeti vatandaşı olan Ermeni ya da Rum kökenli öğretmenlere güvenmemekte, "kültür" derslerinin "Türk" öğretmenler tarafından verilmesini şart koşmaktadır (Kaya 2012).¹ Böylece vatandaşlığı esas alan anlayış yerine etno-kültürcü bir "Türklük" tanımı yapılmakta, Türklük etrafındaki "birlik beraberlik", diğer etnik ve dinsel grupları dışlayıcı bir nitelik kazanmaktadır.

Kitapların "birlik ve beraberlik" anlayışı öylesine tek tip bir toplum vizyonuna dayanmaktadır ki eğitimin merkezi olarak planlanmasının yanında kıyafet devrimleri de birlik beraberliği güçlendirici bir unsur olarak sunulur. Şapka Giyilmesi Hakkında Kanun'un (1925) önemi şöyle anlatılır:

- "Böylece Osmanlı Devleti yönetimindeki farklı din ve millete mensup insanların, yöneticilerin, memurların farklı kıyafetler giymeleri uygulaması son buldu. Kıyafette değişiklik ile milli birlik ve beraberlik güçlendi, çağdaş devletlerle bütünlük sağlandı" (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap, MEB, 47).

Birlik ve beraberliği güçlendirme yolunda "aynı düşünce ve anlayışlara sahip bireyler" yetiştirme idealine, bu örnek bir de aynı kıyafetleri giymeyi de ekler. Hatta farklı kıyafetlerin yasaklanması, çağdaşlaşma olarak sunulur. Bu örnek de kitapların birlik ve beraberlik adına öğrencilerde tekil bir muhayyile geliştirmeyi hedeflediğini gösterir. Başka bir deyişle kitaplar eğitimden kıyafete kadar tek tip bir insan ve tek kültürlü bir toplumu yüceltir. Bu doğrultudaki bilimsel destek için de Sosyoloji dersi işe koşulur. MEB'in Sosyal Bilim Liseleri için yayımladığı Sosyoloji Kitabı'nda "Milli Birlik ve Beraberlik" başlıklı tam sayfa süren bir yazıda öncelikle milli ve manevi bağların önemi dile getirilir:

- "Geçmiş ve kültürü ne kadar eskiye dayanırsa dayansın, milli ve manevi bağlarının parçalanması, bir toplumda yozlaşmanın baş göstermesini, anarşinin hortlamasını, ardından da bölünmeyi ve yok olmayı kaçınılmaz hale getirir" (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 207).

Arkasından da Türk milletini "bölmeye kalkışacak olanlara karşı" bir savunma aracı olarak "milli birlik ve beraberlik" önerilir:

- "Türk milletini ırk, mezhep ve sınıf kavgalarıyla bölmeye kalkışacak olanlara karşı en sağlam savunma aracı, milli birlik ve beraberliktir" (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 207).

Fikir ayrılıklarını istenmeyen bir unsur olarak kodlayan "birlik ve beraberlik" anlayışını desteklemek genel liseler için hazırlanan Sosyoloji Kitabı'nda da "toplumsal bütünleşme"nin önemi vurgulanır. Burada da toplumun "tek bir organizma" gibi hareket etmesi gerektiğine işaret edilir:

- "Bütünleşmenin sağlandığı toplumlarda insanlar, toplumsal norm ve değerler üzerinde düşünce birliğine ulaşırlar. Toplumdaki çatışma ve sürtüş-

1 Türkiye'deki azınlık politikalarının yurttaşlık bağlamında tartışılması konusunda bkz. Kaya ve Tarhanlı 2006.

meler azalır... Toplumsal bütünleşme açısından toplumu oluşturan birey ve grupların kültürün manevi unsurları etrafında kaynaşmaları, tek bir organizma gibi bir araya gelmeleri önemlidir" (Sosyoloji, Ekoyay, 90).

Bu alıntı kitaplarda yüceltilen toplum vizyonunu açıkça dile getirir niteliktedir. Sosyoloji bilimi, bize toplumun farklı biçimlerde hayal edilebileceğini ya da tanımlanabileceğini söyler. Örneğin toplumu, bireyler ve gruplararası gerginliklerin ve çıkar çatışmalarının yaşandığı bir sahne olarak düşünebiliriz. Toplum bu şekilde tanımladığımızda, fikir ayrılıklarından korkmak yerine, bunları barışçıl bir çözüme kavuşturacak demokratik süreçleri geliştirmeye çalışabiliriz. Ya da toplumu, yukarıdaki alıntıda olduğu gibi farklı birey ve grupların "tek bir organizma" gibi hareket ettiği, çatışmaların/fikir ayrılıklarının anormal olduğu bir yapı olarak tanımlayabiliriz. Sosyoloji kitaplarında bunlardan ikincisi idealize edilir. Toplumbilimsel bir ifadeyle, kitaplar Durkheim-Gökalp geleneğini takip eden işlevselci ve organik bir toplum kurgusunu tek doğru anlayış olarak sunar. Bu yaklaşım, Gökalp'in "hak yok vazife vardır" (1976, 13-14) dizesinde olduğu gibi, haklara sahip olmaktan çok, sistemin işlemesi için yerine getirilmesi gereken vazife anlayışını ön plana çıkarır. Başka bir deyişle, farklı bireyler ve gruplar, sistemin işlevselliği için farklı görevlerle donatılmışlardır ve bunlar, "tek bir organizma gibi" hareket ederlerse, alıntıda olduğu gibi bir toplumsal bütünleşme yaşanabilir. Böyle bir toplum kurgusu farklı düşünce ve inançları, yukarıdaki örneklerde gördüğümüz gibi "birlik ve beraberlik" için tehdit olarak görür. Kitaplarda vurgulandığı gibi birlik ve beraberlikten anlaşılan "tek bir organizma" gibi hareket etmektir. Bu örnekler, Cumhuriyet'in ilk yıllarının homojen bir ulus yaratma idealinin bugün de kitaplarda sürdürülmeye çalışıldığını göstermektedir.² Ancak farklı düşünceleri, kimlikleri, anlayışları bir sistem içinde eritmeye çalışan bu anlayışın, farklılıkları eşit vatandaşlık temelinde bir arada yaşatacak bir çerçeve arayan günümüz Türkiye'sindeki sorunlara cevap üretebilmesi imkansızdır.

Bu noktada Sosyoloji kitaplarını kaleme alan yazarların, organik bir şekilde hareket eden toplum vizyonunu desteklemek için sıklıkla güvenlikçi söyleme başvurduklarını da belirtmek gerekir. Yani yazarlar, Türkiye'de toplumun bir çözülme ve ahlaki çöküntü içinde olduğunu dile getirirler ve bunu önleyebilmek için "bütünleşme"yi önerirler. Bu tür bir güvenlikçi söylemi dile getirirken,

- 2 Cumhuriyet'in homojen ulus yaratma idealini, İsmet İnönü'nün Başbakan sıfatıyla 1925 yılında Muallimler Birliği'nde yaptığı şu konuşmada bulmak mümkündür: Bütün bu topraklara Türk mahiyetini [niteliğini] veren bir Türk var. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarası göstermiyor. Eğer bu nesil şuurla ilmin ve hayatın rehberliğiyle ciddi olarak, bütün ömrünü vakf ederek çalışırsa, siyasi Türk milleti harsi [kültürel], fikri ve içtimai [toplumsal] tam ve kamil bir Türk milleti olabilir... Bu yekpare milliyet içinde yabancı harşlar [kültürler] hep erimelidir. Bu milliyet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz. Dünya üzerinde her millet mutlaka bir medeniyet temsil eder. Kendilerini Türk milletinin medeniyetinden başka camialara bağlı görenlere işte açıkça teklif ediyoruz: Türk milletiyle beraber olsunlar. Fakat halita [alaşım] halinde değil, 'konfedere' olmuş medeniyetler halinde değil, bir tek medeniyet halinde. Bu vatan işte tek olan bu milletin ve milliyetindir. Bunu yalnız söz olsun diye söylemiyoruz, süs olsun diye bu fikirde değiliz; bu siyaset vatanın bütün hayatıdır. Yaşayacaksa, yekpare bir millet kütlesi olarak yaşayacağız (Kaplan 2002, 791).

yazarların polis dergilerinden alıntı yapmaları şaşırtıcı değildir. Toplumsal düzen ve kontrol kavramları, Çağın Polisi Dergisi'nden, Gazi Acarsoy imzalı "Nereye Gidiyoruz?" başlıklı bir yazı ile aktarılır:

- "Acı bir gerçek var ki belirtmeden geçemeyeceğim. Manevi yaptırımların artık toplumun duyarsız kalması nedeniyle uygulanmadığını görmekteyiz... Suç işleyen şahsın, kendini bilmez bir şekilde haklılığını savunur olması ve çoğu zaman da görevi başındaki kamu görevi yapan memura kafa tuttuğunu görmekteyiz. Bunu izleyenlerin yapılan davranışları ayıplayacakları yerde, helal olsun nasıl da polise kafa tuttu diye suçluyu över hale geldiğine üzülerken şahit oluyoruz. Karakolda hırsız, polise karşı gelmeyi ve yaptığı hırsızlığı kameralara utanıp sıkılmadan anlatmayı marifet sayıyor. Böyle suçluları izledikçe ne hallere düştük demekten kendimi alamıyorum. Bu örnekler nasıl bir ahlak çöküntüsü yaşadığımızı gösteriyor" (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 131).

Bu alıntıyı yorumlamadan önce kitapta "sosyal sapma ve suç" konusunun da yine Çağın Polisi Dergisi'nden bir yazı ile anlatıldığını dile getirelim (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 141). Yukarıdaki alıntıda yazar, toplumda ahlaki çöküntü olduğu konusunda emindir. Bunu desteklemek içinse, insanların suçlarını kameralara "utanıp sıkılmadan" anlattıklarını ve "polise karşı gelmeyi" alışkanlık haline getirdikleri iddiasını dile getirir. Ve bunların kökeninde de "manevi yaptırımların" uygulanmamasını görür. Yazar, devam eden satırlarda "devlet her sokak başına bir polis koyamayacağına göre" insanları duyarlı olmaya, olayları ilgililere bildirmeye çağırır. Bu yaklaşım birçok açıdan eleştirilebilir. Örneğin sondan bir önceki cümledeki "böyle suçluları..." ifadesi, yazarın, polisin elindeki insanları doğrudan "suçlu" olarak kabul ettiğini gösterir. Halbuki hüküm giyene kadar hiçbir insan suçlu olarak ilan edilemez. Ancak bizim konumuz açısından bundan daha önemlisi, yazarın bu perspektifinin bizi, ordu-millet gibi polis-millet bütünleşmesine çağırmasıdır. Yukarıdaki alıntıyı, kitaplardaki toplumsal bütünleşme idealiyle birlikte okuduğumuzda bunun demokratik süreçler açısından ne tür sakıncalar doğuracağı açıktır. Kitapta "toplumsal düzen" kavramı bu parça eşliğinde tartışılmakta, dolayısıyla polisi eleştirmek dahi toplumsal düzene karşı çıkmakla eş tutulmaktadır.

Bu çerçevede ele alacağımız son kavram olan "sivil toplum kuruluşları" da tahmin edilebileceği gibi devlet-millet bütünlüğü ve organik bir toplum anlayışı çerçevesinde tanımlanır kitaplarda. Örneğin, etkin yurttaşlık, katılım gibi kavramların aktarıldığı Sosyal Bilgiler 5 Kitabı'nda sivil toplum kuruluşlarının rolü şöyle dile getirilir:

- "Toplumsal ihtiyaçların büyük çoğunluğunun resmi kurumlarca karşılandığını biliyoruz. Bu kurumlarda çalışan insanlar topluma hizmet ederler ve hizmetlerinin karşılığında belirli bir ücret alırlar. Sivil toplum kuruluşlarında çalışanlar ise toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında resmi kurumlara destek olurlar. Bu çalışmaları gönüllü olarak yerine getirirler" (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, MEB, 140).

Benzer bir yaklaşımı Sosyal Bilgiler 4 Kitabı'nda da görürüz: "Bu kuruluşların amacı insana hizmettir. Çevremizdeki sosyal problemlerin çözümüne katkı sağlarlar" (Sosyal Bilgiler 4, 2. Kitap, MEB, 132). Sivil toplum kuruluşlarını (STK) böyle tanımlamak tamamen yanlış olmasa da eksiktir. Bu tanımlardaki en büyük sorun, bu kuruluşların yine organik ve dayanışmacı bir toplum vizyonuna oturulmasıdır. STK'lar tanımlarda olduğu gibi sadece "toplumsal ihtiyaçların karşılanmasında resmi kurumlara destek" olan kuruluşlar değildir. Bu tanıma karşılayan STK'lar vardır şüphesiz. Ancak STK'lar, resmi alanın dışında, çok farklı çıkar gruplarını temsil eden, gerektiğinde resmi kurumların politikalarına eleştiriler getiren, bu doğrultuda raporlar hazırlayan, faaliyetlerde bulunan ve çoğulcu demokrasiye katkı yapan kuruluşlardır. Ne var ki eleştirel bir perspektifi barındırmayan ders kitapları, "birlik ve beraberlik" ideali doğrultusunda STK'ları da tek boyutlu olarak resmi kurumlarla birlikte çalışan kuruluşlara indirger.

Sayıları çok olmasa da, kitaplarda bu bölümde ele alınan demokrasi, katılım gibi kavramları daha geniş açıdan ele alan iyi örneklerle de rastlamak mümkündür. Örneğin, Türkçe 3 Kitabı'nda iki kardeşin hangi ranzada yatacaklarına dair bir anlaşmazlığın yaşandığı parçada baba şu mesajı verir: "Demokrasi, adaletli davranmak ve karşılıklı konuşarak anlaşmak, uzlaşmak üzerine kuruludur" (Türkçe 3, 1. Kitap, MEB, 12). Devlet, demokrasi, yurttaşlık kavramlarının ele alınmasındaki en iyi örnekler, müfredattan kaldırıldığı için gelecek yıllarda okutulmayacak olan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Kitabı'nda görülür. Örneğin "Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi" başlıklı parçada cumhuriyet, demokrasi ve insan hakları arasındaki ilişki başarılı bir şekilde kurulur. Tüm bu kavramların temelinde insan ve insanlık onurunun yattığı belirtilir:

- "İnsan hakları ile insanın onurlu yaşama istek ve mücadelesi, insan onurunu en iyi koruyan yönetim biçimi olan çağdaş demokrasiyi ortaya çıkarmıştır. Demokrasilerde değerli kılınan olgu insan; insana değer kazandırılan özellik ise onurdur" (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, MEB, 37).

Yine de bu tür iyi kaleme alınmış metinlerin kitaplarda bir elin parmaklarını geçmediğini, bu örneklerin de kitaplara hakim olan fikir ayrılıklarını dışlayan organik toplum vizyonu içinde eridiklerini belirtmek gerekir.

Bu bölümü genel bir değerlendirmeye toparlarsak şunlar söylenebilir: Bu bölümde ele alınan cumhuriyet, demokrasi, laiklik, sivil toplum gibi kavramlar, demokratik vatandaşlık nosyonu açısından hayati önemdedir. Çünkü öğrencilerde demokratik muhayyilenin ve vatandaşlık anlayışının geliştirilmesi için onlara bazı bilgi ve becerilerin aktarılması gerekir. Bu doğrultuda sözkonusu kavramlar eksiksiz ve evrensel normlarla tanımlanmalıdır; demokrasinin işleyişi açısından kavramlar arasındaki ilişki açık bir şekilde anlatılmalıdır; demokrasi, laiklik gibi kavramların toplumların çoğulcu yapılarını nasıl bir arada yaşatabileceğine dair somut örnekler verilmeli, öğrencilerinin demokrasiyi "hayal etmeleri" sağlanmalıdır.

Ders kitaplarındaki metinler maalesef bu unsurları yerine getirmekten çok uzaktır. Kitaplardaki yaklaşım, öğrencilere cumhuriyet, demokrasi ve laiklik gibi kavramların ilişkisi ve işleyişi hakkında bilgi aktarmayı ve beceriler edindirmeyi

hedeflemez. Bunun yerine etno-kültürcü bir perspektifle bu kavramların kökeninin Türklerde olduğunu ısrarla vurgular. Böylece hem Türkiye'yi ve Türklüğü dünyadan ve tarihten kopuk bir şekilde konumlandırır hem de bu kavramları özcü ve anakronik bir şekilde sunar. Kitaplarda idealize edilen toplum vizyonu, hâlâ 1930'ların tek parti rejiminin organik ulus anlayışına dayanır. Böyle bir kurgu içinde kitaplar sürekli farklılıkları ve fikir ayrılıklarını yok eden bir birlik beraberlik anlayışını vaz eder.

Bu tür bir kurguyla ne demokratik vatandaşlık anlayışının, ne yapılandırmacı eğitimin ve ne de programlarda sıkça vurgulandığı gibi eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi mümkündür. Kitaplarda öğrencilerin hakim siyasal ve sivil kodlara aşına kılınması ve onlardan bunlara uymalarının beklenmeleri bir dereceye kadar kabul edilebilir. Zira ulus-devletin kontrolündeki kitaplardan temelde ülkenin siyasal normlarını benimseyen vatandaşlar yetiştirmesi beklenir. Ancak bunu yaparken, öğrencilerin bu hakim siyasal ve toplumsal muhayyileye demokratik süreçler içinde beğenilerini ve eleştirilerini ifade edebilecekleri becerilerle de donatılmaları gerekir (Baumann 2004, 4). Ne var ki incelenen kitaplar öğrencilerden sundukları perspektife tam bir uyum ve itaat istemekte, eleştirel düşünmeye hiçbir alan bırakmamaktadır. Üstelik sunulan özcü ve anakronik içerik de Türkiye'nin ve çağın gerektirdiği vatandaşlık becerileriyle çelişir niteliktedir. Çünkü demokratik vatandaşlık eğitimi, siyasal süreçler hakkında bilgi edinmek yanında bizden farklı olanlar hakkında neler düşündüğümüz ve onlarla kamusal yaşamda nasıl ilişki içine girdiğimiz konusuyla yakından ilişkilidir (Kymlicka 2001, 304). Toplumu "tek bir organizma" gibi hareket etmeye çağıran ders kitaplarının bu tür kaygıları yoktur. Özetle ders kitapları, ikinci tarama raporunda Mutlu Öztürk'ün belirttiği tüm sorunları hâlâ taşımaktadır, yani kitaplar evrensel anlamıyla "cumhuriyetçi değildir; laik değildir; demokrat/çoğulcu değildir; çok kültürlü/kültürlerarası eğitimden bihaberdir" (2009, 272).

BÖLÜM V

DERS KİTAPLARINDA TOPLUMSAL CİNSİYET

Toplumsal cinsiyet kavramı, erkeklik ve kadınlık rollerinin, diğer toplumsal normlar ve değerler gibi toplumsallaşma yoluyla oluşturulmasına ve üretilmesine işaret eder. Erkeklik ve kadınlıkla ilgili roller, öncelikle gündelik yaşam pratiklerinin içerisinde, özel öğretme-belletme yöntemlerine bile gerek duyulmaksızın öğrenilir (Tanrıöver 2003; Bora ve Üstün 2005). Erkek ve kız çocukların yetiştirilme biçimleri, çocukların sergiledikleri davranışlar karşısında aldıkları tepkiler ve çevrelerinde gördükleri rol modelleri, insanlara toplumsal cinsiyet rejimine dair mesajlar iletir. **Toplumsal** cinsiyet rollerine dair normlar da bu tür mesajlar aracılığıyla içselleştirilir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiği önemli kaynaklardan biri de ders kitapları ve okullardaki uygulamalardır (Gümüsoğlu 2013). **Günümüz** toplumlarında bu alandaki en önemli sorun, toplumsal cinsiyet rollerinin kadınları erkeklerle oranla ikincil konumda tutan ve kadınlara karşı ayrımcılığı besleyen bir anlayışla tanımlanmasıdır. Ders Kitaplarında İnsan Hakları II Projesi'nde toplumsal cinsiyet konulu yazıyı kaleme alan Güvenli ve Tanrıöver, kadınların kendilerine verilen ikincil konumu benimsemelerinde okulun ve ders kitaplarının etkisini dünyada yapılan çeşitli çalışmalarla örneklemişlerdi (Güvenli ve Tanrıöver 2009). Eşitsiz cinsiyet rollerini yeniden üretme potansiyeli bakımından Türkiye'deki ders kitaplarının da oldukça sorunlu olduğu ilk tarama raporunda da dile getirilmişti (Çotuksöken, Erzan, Silier 2003).

İkinci tarama raporunda Güvenli ve Tanrıöver, Tarama Ölçütleri dikkate alındığında ilköğretimde en yüksek oranda görülen ihlalin "eşitsiz, cinsiyetçi bir rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi" olduğunu, bunu "cinsiyetçi dil kullanımı" ve "ataerkil aile kavrayışı, erkek egemen aile tasviri"nin izlediğini; ortaöğretimde ise en fazla karşılaşılan ihlalin "dildeki cinsiyetçilik" olduğunu belirtirler (2009, 105). Bu açıdan 2004 müfredat reformu sonrası hazırlanan kitaplarla, ilk projede incelenen eski kitaplar arasında radikal bir değişimin olmadığına işaret ederler.

* Bu araştırma çerçevesinde incelenen 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ders kitaplarında ise temel sorunların devam etmekle birlikte, cinsiyetçi kalıpyargıları ve dili kırarak iyi örneklerin sayısının arttığı görülmektedir. Bu noktada ders kitaplarında, toplumsal cinsiyetle ilgili tarama yaparken benimsediğimiz bir ilkeyi hatırlatmak, "iyi ve sorunlu örnek" kavramlarını anlamamıza yardımcı olabilir. Kitaplarda bir kadını ev işi yaparken göstermek sorunlu olmayabilir. Sorun, bir kitaptaki kadınların ağırlıklı olarak ev içi rollerle resmedildiğinde ortaya çıkar. Çünkü bu durum, kadınları belirli kalıplaşmış rollerle tanımlama sonucunu doğurur. Aynı şekilde kitaplardaki tüm doktor resimleri erkeklerden oluşuyorsa, bu da cinsiyet açısından bir örüntü oluşturur. Bu çalışmada da kitaplardaki bu tür örüntüler tespit edilmeye çalışıldı. Ders kitaplarındaki cinsiyetçi kalıpyargıları kırmak adına, örneğin bir erkeği ev işi yaparken resmeden metinler/görseller ise "iyi örnek" olarak kabul edildi. Öncelikle bazı iyi örneklerle bakalım.

Toplumsal cinsiyetin temsili açısından bazı iyi örnekler

Toplumsal cinsiyetle ilgili kalıpyargılar açısından bakıldığında, kitaplarda geleneksel ataerkil aile resmini kırmaya yarayacak resimler ve örnekler yer vermeye başlandığı görülür. Bu örnekler, genellikle ilköğretim düzeyinde Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler kitaplarında yoğunlaşır. Zira "aile içindeki dayanışma", "ailemizdeki yardımlaşma" gibi konular içeren bu kitaplar, toplumsal cinsiyet rollerine dair örnekleri ele almaya elverişlidir. Örneğin aşağıda alıntılanan örneklerin ilkinde (Hayat Bilgisi 3, 1. Kitap, MEB, 96) "Ailede herkesin bir işi var" başlığı altında, ütü yapan ve çamaşırları yıkama potansiyeli olan bir baba figürü; ikincisinde (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, Pasifik, 171) yerleri silen bir erkek figürüne yer verilir.

Benzer şekilde çeşitli Hayat Bilgisi kitaplarında erkekleri "biberonla bebeklerini beslerken" (Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, Ada, 95); "evde cam silerken" (Hayat Bilgisi 1, ÖÇK, Anıttepe, 73) resmeden örnekler de rastlanır. Tüm kitap boyunca bilimsansız kavramını kullanarak dildeki cinsiyetçiliğe de dikkat ettikleri görülen MEB'in Fen ve Teknoloji 6 kitabının yazarları da, geleneksel rolleri kıran başarılı örnekler yer verirler. Örneğin, maddelerin fiziksel ve kimyasal değişimleri konusunu, babanın da katıldığı bir akşam yemeği hazırlama resmi ve anlatısı eşliğinde aktarırlar (Fen ve Teknoloji 6, ÖÇK, MEB, 64). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğini konu edinme ve sorgulama konusundaki en iyi örnekler yine müfredattan kaldırılan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi kitabında rastlanır. Örneğin, rol paylaşımını sorgulayan çeşitli resimler eşliğinde öğrencilere şu soru yöneltilir:

- "Evde, okulda, işte görev paylaşımı yapılırken toplumsal cinsiyet eşitsizliğine neden olmamak için neler yapılmalıdır?" (Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi, MEB, 55).

Bu kitapta toplumsal cinsiyet eşitliği kavramını açıklayan oldukça iyi metinler de vardır. Geleneksel kadın erkek rollerini kırmaya yarayacak yukarıdaki türdeki örneklerin, bu konulara duyarlı öğretmenlere önemli bir fırsat alanı açtığını belirtmek gerekir.

  LEDE HERKESİN BİR İŞİ VAR

Evinizde hangi işleri yapmayı seversiniz?

Resimde görüldüğü gibi Arda'nın ailesinde herkesin bir işi var. Arda ve ailesi hangi işleri yapıyor?



170. sayfadaki görsellerde görülen davranışlar, toplum içinde kendiliğinden oluşan ve kuşaktan kuşağa miras olarak geçen yazısız kurallardır. Bu kurallar doğru sözlü olmayı; büyüklerimize saygı, küçüklerimize sevgi göstermeyi; hoşgörülü ve güler yüzlü olmayı gerektirir. Yazısız kurallar birlik ve beraberliğimizi güçlendirir, toplumda huzuru sağlar. Bu kurallara uymayanlar, toplum tarafından ayıplanır ve dışlanırlar.

Evimizde de uymamız gereken birtakım kurallar vardır. Evde iş bölümü ve dayanışma içinde anne ve babamıza yardımcı olursak ev işlerimiz kısa sürede biter, daha az yorulur, ailemizle birlikte hoş zaman geçiririz. Aşağıda yer alan görsellerdeki çocuk, ailece belirledikleri kuralları yerini getiriyor. Ailenizdeki bireylerin, aile içinde yerine getirdikleri kurallar nelerdir? Açıklayınız.



Yazısız kurallara başka hangi örnekler verilebilir? Siz, bu kuralları kimlerden öğrendiniz?

Ders kitaplarındaki resimlere meslek temsilleri açısından bakıldığında da oldukça fazla sayıda iyi örneğe rastlanır. Örneğin, kitaplarda tüm doktorların erkek olarak resmedildiğini söylemek mümkün değildir. Aksine resimler eşliğinde kadınları "doktor" (Fen ve Teknoloji 7, MEB, 28; Türkçe 1, Kartopu, 89; Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 168); "diş doktoru" (Türkçe 4, Korza, 85); "mühendis" (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap, Pasifik, 25); "polis" (Hayat Bilgisi 1, Anıttepe, 82); "okul müdürü" (Matematik 6, MEB, 68) olarak resmeden birçok örnek vardır. MEB'in Sosyal Bilgiler 6 Çalışma Kitabı'nda "erkek olsaydım daha fazla maç verirlerdi" başlığı altında kadın hakem Lale Orta'nın tartışılması (s. 119) veya Adana'da sayıları 127'ye çıktığı bir gazete haberiyle duyurulan kadın şoförlerin şu soru eşliğinde tartışılması başarılı örnekler arasında sayılabilir:

- "Elli yıl önce sadece Türk filmlerinde gördüğümüz kadın şoförlerin günümüzde gerçek hayatta var olmalarını ve sayılarının giderek artmasını kadın hakları açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız" (Sosyal Bilgiler 6, ÖÇK, MEB, 113).

Bu örnekler yanında erkekleri de doktor, polis, terzi, aşçı olarak resmeden birçok ders kitabı vardır. Ancak yukarıda bahsedilen kadın temsilleri, birçok mesleğin tamamıyla erkeklerle anılmasını güçleştirir niteliktedir. Kadınları farklı mesleklerde gösteren resimlerin, özellikle ilkököl ders kitaplarında bulunması oldukça önemlidir. Zira bu yaştaki çocuklar üzerinde yazıdan çok görsellerin etkili olduğu dile getirilir. Bu tür görseller aracılığıyla çocukların erken yaşta edinmeye başladıkları kalıpyargıları etkilemek, erkek ve kadın rollerini çeşitlendirmek mümkündür. Türkiye gibi toplumlarda toplumsal cinsiyet rejiminin çok güçlü olduğu, dolayısıyla kalıpyargıları kırmanın güç olduğu muhakkaktır. Ancak toplumsal cinsiyet konusunda duyarlı bir öğretmenin bu tür ders kitaplarıyla toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda önemli bir kazanımlar elde edebileceği de bir gerçektir. Hatta öğretmen değinmese de bu resimlerin cinsiyetçi kategorileri kırma adına başlı başına önemli olduğunu da dile getirmek gerekir.

"Annem yemeği yapar, babam işe gider": Süregiden eşitsiz rol dağılımı temsilleri

Toplumsal cinsiyet rollerinin temsili açısından sayıları artan bu iyi örnekler yanında birçok kitabın kadınları ve erkekleri geleneksel ataerkil ve eşitsiz cinsiyet rollerine hazırlayan bir zihniyetle yazıldığı görülür. Tarama Ölçütleri'nin diliyle "eşitsiz bir sosyal rol dağılımını sorgulamadan" aktaran kitapların farklı sınıflarda birbirini takip eden benzer bir anlayışla cinsiyetçi bir örüntü oluşturduğunu söylemek mümkündür. Aile içindeki rol paylaşımında kadın ve kız çocuklar ev işleriyle, erkek çocuk ve baba dış işlerle görevlendirilirler. Hayat Bilgisi 1 seviyesinde öğretmen kılavuz kitabında "Öğrencilerinize evde yapılması gereken işler nelerdir?" sorusunu sorunuz, öğrencilerinize aşağıdaki örnek olayları okuyunuz" denir ve şu örnekler verilir:

- "Ayşe annesiyle birlikte çamaşırları katladı.
Ali babasıyla birlikte alış verişe gitti..."

Annesi evi süpürürken Selen eşyaların tozunu aldı. Mehmet de bakkala ekmek almaya gitti.

Öğrencilerinize, 'Okuduğum örnek olaylar aile içerisindeki yardımlaşmayı ve dayanışmayı anlatmaktadır. Şimdi sizler de ailedeki yardımlaşma ve dayanışmaya örnek olaylar söyleyiniz' deyiniz" (Hayat Bilgisi 1, ÖKK, MEB, 174).

İki farklı kitapta yer alan Sennur Sezer imzalı Herkesin Bir İşi Var başlıklı şiir de bu örüntüyü devam ettirir:

- "Annem yemeği yapar
Ben tadına bakarım
Babam işine gider,
Ben bütün gün oynarım"

İkinci dürtlükte annenin de çalıştığını öğreniriz. Böylece dışarıda çalışan kadının evde yemeği de yapması (ikili bir yük altına girmesi) normalleştirilir:

- " Beni tembel sanmayın
Herkesin bir işi var.
Anne baba çalışır,
Oyun oynar çocuklar" (Türkçe 1, 2. Kitap, Kartopu, 110; Hayat Bilgisi 3, MEB, 92).

Yazarlar yemek yapma işinin sadece kadına ait olduğu konusunda hemfikirler. Ev içinde yemek yapma konusunda tek aktör kadındır. Farklı düzeylerde örüntü oluşturan örnekler şöyle sıralanabilir:

- "Öğrencilerinizden annelerinin yemek, pasta, kurabiye yapılışını (yazım yanlış kitaba ait, KÇ) izlemelerini isteyiniz" (Türkçe 2, ÖKK, MEB, 80).
- "Anneniz yemek yaparken ona yardımcı oluyor musunuz?" (Türkçe 2, ÖKK, MEB, 84)
- Aylin hanım eşine şunları söyler: "Bu mutfak çok küçük. Burada yemek yiyemiyoruz. Ben işlerimi rahat yapamıyorum" (Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, Ada, 119).
- "Anneciğim bana kalp şeklinde kurabiyeler yapar mısınız?" (Hayat Bilgisi 2, 1. Kitap, MEB, 65)
- "Anneniz pasta yaparken ona yardım ediyor musunuz? (Türkçe 3, ÖKK, MEB, 180)
- "Annesinin yaptığı böreğini yemiş, ayranını içmiş" (Türkçe 4, MEB, 70).
- "Babamın gündüz nöbetine gittiği haftalar, okuldan koşa koşa gelir, annemin hazırladığı sefer tasını kaptığım gibi istasyona koşarım. Babama yemek götürürüm tabii" (Türkçe 4, Bilim ve Kültür, 126).

- Gizem, öğretmeninin verdiği "aile bireyleriyle sözel olmayan iletişim" konusunda şu örneği verir: "Babam mutfağa girdiğinde yemeklere bakıp ağzı sulanmış gibi yaptı. Anneme 'yemekler çok güzel kokuyor, eline sağlık canım' dedi. Eliyle çabuk sofrayı hazırlayalım işareti yaptı" (Hayat Bilgisi 3, 1. Kitap, Evrensel İletişim, 76).
- "Anne babam nerede?
Kızım orda odada
Uyukluyor koltukta
Elindedir gazete
Tavuk, balık, et düşler
Yemekte de pırasa
Gidip çağır babanı
Sofra hazır tamam mı?" (Hayat Bilgisi 3, ÖKK, Evrensel İletişim, 161).
- "Annem her zamanki titizliğiyle kahvaltıyı hazırlamaya başladı" (Dil ve Anlatım 10, MEB, 88).

Kadınları ev içi rollerle temsil eden örüntüye Matematik ve Fen ve Teknoloji ders kitaplarında da rastlanır:

- "[Resim eşliğinde] Rafta 12 bardak vardı. Annem bardakların bir kısmını masaya götürdü. Annem masaya kaç tane bardak götürmüştür" (Matematik 1, 2. Kitap, 147).
- Sıvıları Ölçelim başlığı altında (yine resim eşliğinde) "Emine, akşam yemeği için beş kişilik bir sofrayı hazırladı. Tabak, çatal ve kaşıkları yerleştirdikten sonra sürahideki suyun tamamını bardaklara paylaştırdı. Sürahideki su miktarını tahmin ediniz" (Matematik 3, 2. Kitap, 160).
- "Fahriye hanım yaptığı kurabiyelerin $\frac{3}{4}$ 'ünü ilk gün..." (Matematik 6, MEB, 28)
- "İrem hanım bedenleri aynı 10 adet gömleği yıkamak üzere çamaşır makinesine attı..." (Matematik 6, MEB, 249)

Hatta İngilizce kitabında da aile içindeki cinsiyetçi rolleri daha ufak yaştan öğrenmiş Bruce ile karşılaşır öğrenciler. Arkadaşı Ralph'e yazdığı mektupta Bruce, temizlik günü olan Pazar'dan nefret ettiğini dile getirir. O gün Ralph video oyunu oynayamaz. Çünkü "annesi oturma odasını siler, kız kardeşi Ralph'in odasını düzenler, babası çimenleri keser." Ralph, "öğle yemeği vakti olmasına rağmen aç olduğundan, annesinin yemek yapmadığından" yakınır. Mektubunu "senin ailen de böyleyse, sana iyi şanslar" dileğiyle bitirir:

- "Dear Ralph,
It is horrible Sunday. Spring is here. All the family members are busy with the cleaning. I can't play video games because my mum's sweeping the living room. I can't play with my toys because my sister is tidying my bedroom. I can't play outside because my dad is cutting the grass. It is

lunchtime and I'm very hungry, but my mum is not cooking. I hate these cleaning days. Is it the same with your family? If so, good luck!

Best wishes

Bruce" (Time for English Grade 5, MEB, 142)

[Sevgili Ralph,

Bugün korkunç bir Pazar. Burası bahar. Tüm aile üyeleri temizlikle meşguller. Video oyunu oynayamıyorum çünkü annem oturma odasını siliyor. Oyuncaklarımla oynayamıyorum çünkü kızkardeşim yatak odamı topluyor. Dışarıda oynayamıyorum çünkü babam çimleri kesiyor. Öğlen oldu ve ben açım fakat annem yemek pişirmiyor. Bu temizlik günlerinden nefret ediyorum. Senin ailende de durum aynı mı? Öyleyse, sana iyi şanslar.

Sevgiler

Bruce] (çeviri: KÇ).

İngilizce kitabındaki bu mektup, cinsiyetçi zihniyetin diğer derslerde olduğu gibi İngilizce öğretimine de sızmasına bir örnektir. Zira kadın ve kız çocuğu yine ev işleriyle ve yemek yapımıyla resmedilir. Eşitsiz cinsiyet rolleri, sorgulanmadan, sanki bir norm imiş gibi sunulur.

"Mimar beyler, sağlam yapın her binayı":

Meslekler ve cinsiyetçi mesajlar

Kadınları doktor, polis, futbol hakemi olarak resmeden kitapların sayılarının çoğaldığına yukarıda değinilmişti. Ancak bazı ders kitaplarında, doktorluk, mimarlık gibi mesleklerin erkeklere özgü olduğunu ortaya koyan metinlerin, şiirlerin ve görsellerin kullanımına devam edilmektedir. Örneğin aşağıdaki alıntılarda yazarlar, "doktor amcalar" ya da "mimar beyler" ifadeleriyle bu meslekleri ereksileştirirler:

- "Sağlam temel, sağlam evler/Sözüm size mimar beyler/Sağlam yapın her binayı/Yıkılmasın kentler, köyler (Sosyal Bilgiler 5, 1. Kitap, MEB, 75).
- "Geçen hafta okulumuza doktor amcalar geldiler ve aşı olmamız gerektiğini söylediler" (Türkçe 4, MEB, 79).

Buna karşın, inşaat mühendisliği gibi bir mesleğin kadınlara uygun olmadığı mesajını veren örnekler de mevcuttur. Aşağıdaki örnekte, bir resim ve konuşma balonu eşliğinde mühendis Tuğba'nın mesleğini seçerken ilgi alanlarına dikkat etmediği ifade edilir:

- "Bir şirkette inşaat mühendisi olarak çalışıyorum. Ama yaptığım işten zevk almıyorum. İnsanlarla iletişim kurabileceğim, çocuklarla vakit geçirebileceğim bir meslek seçseydim daha mutlu olurum" (Sosyal Bilgiler 7, ÖÇK, MEB, 93).

Bu örneğin, mühendislik mesleğinin kadınlara uygun olmadığı mesajı yanında, Tuğba'nın "çocuklarla vakit geçirebileceği" bir meslek hayali ifadesiyle, kadını belirli mesleklerle sınırlayan geleneksel kalıpyargıları güçlendirme potan-

siyeli de vardır. Bu örneği tekil olarak kabul etmemek gerekir. Kitaplarda gerek oynadıkları oyuncaklar, gerekse gelecek hayalleri bakımından geleneksel rolleri üreten birçok örnek mevcuttur. Örneğin, henüz okuma yazma öğrenirken, e sesi, bebeğini bacaklarının arasında sallayan bir kadın resmi eşliğinde aktarılır (Türkçe 1 Okuma Yazma Öğreniyorum, Kartopu, 21). İngilizce kitabında Tom, "oyuncak askerler alır", Meg ise "oyuncak bebek" (Joygul English 1, 2. Kitap, MEB, 132). Aşağıda tam sayfa alıntılanan 2. Sınıf Hayat Bilgisi düzeyindeki Dün, Bugün, Yarın temasındaki gelecek rollerinde ise kız çocuğun hayali evli ve çocuklu olmak, erkek çocuğunki ise doktorluk gibi prestijli bir meslekle anlatılır (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, Evrensel İletişim, 120).

Tüm bu ataerkil aile yapısını ve geleneksel cinsiyet rollerinin çerçevesini oluşturan zihniyetin özetine ise Sosyoloji Kitabı'nda rastlanır. Bu kitaptaki rol çatışması konusu, muhafazakar kesimler tarafından bilinen Ali Çankırlı'nın "Mutlu-luğunuz Ömür Boyu Sürsün" başlıklı yazısı ile anlatılır:

- "Bir evliliğin mutlu bir şekilde yürümesi için her şeyden önce ailede rol paylaşımı ve herkesin rolünden memnun olması çok önemlidir. Bu konuda bir hatıramı anlatmak istiyorum. Seneler önce Amerika'da çalışırken akşamları hizmet veren bir Evlilik Okulunun kurslarına katılmıştım. Bir akşam 'Ailede Rol Paylaşımı' konusu işlendiği sırada bir bayan kalkıp söz istedi. Çözumsuz bir problemle karşı karşıya olduğunu, bu yüzden evliliğinin kopma noktasına geldiğini söyledi. Kendisi aynı zamanda bir terapist olan hoca sordu: 'Size çözumsuz görünen problem nedir?' Bayan, gülümseyerek cevap verdi: 'Kocam çok mükemmel biri efendim. Onun bu mükemmelliği beni rahatsız ediyor'. Hoca: 'Sizi rahatsız eden bu mükemmellik nedir, biraz açar mısınız?' dedi.

Kadın anlatmaya başladı: 'Efendim, kocam çevirmen ve oyun yazarı. Günün çoğunu evde çalışarak geçirir. Ev işlerinde o kadar becerikli ki; evi siler süpürür, çamaşırları yıkar, yemek yapar, bana yapacak bir şey kalmaz. Ben ise bankacıyım yani çalışan bir bayanım. Akşam eve döndüğümde yemek dahil her şeyin hazır olduğunu görüyorum. Bu belki birçok çalışan bayanın hayal ettiği bir şeydir ama benim için öyle değil. Kendimi evde kadın olarak işe yaramaz, değersiz ve silik hissediyorum. Bu da beni son derece rahatsız ediyor. Defalarca duygularımı kocamla paylaşmaya çalıştım. Bana iş bırakmadığı için kendimi evde kadın olarak hissedemediğimi, bunun da beni rahatsız ettiğini söyledim. Ancak her defasında kocam ev işlerini yapmaktan zevk aldığını ve bana yardımcı olmaya çalıştığını, kendisine teşekkür edeceğime şikayette bulunmama bir anlam veremediğini söyledi'. Hoca, bayanın dile getirdiği probleme 'Ailede Rol Çatışması' adı verildiğini söyledi ve konuyu tartışmaya açtı. Ailede rol paylaşımı ancak aile üyelerinin karşılıklı anlaşmalarıyla ve rollerine razı olmalarıyla gerçekleşebilir. Eğer bir ailede büyük annelik, büyük babalık, annelik, babalık, kadınlık, erkeklik, ağabeylik, ablalık, çocukluk rolleri belli değil ve birbirine karışmış ise orada aile düzeninden bahsedilemez" (Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1, MEB, 97-8).



Hayat Bilgisi 3, 2. kitap, Evrensel İletişim, s. 120.

Metin arkasından verilen sorulardan ikisi şu şekildedir: "Rol çatışmasına başka örnekler bularak sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız. Rol çatışmasının bireyde ve toplum üzerinde ne gibi etkilerinin olabileceğini söyleyiniz" (s. 98).

Metnin, bu sorular eşliğinde işlenmesi, içeriğindeki sorunlardan bağımsız olarak ders kitaplarındaki sıkça görülen bir sorunu ortaya seren niteliktedir. Bu da kitaplarda hemen her konunun sadece tek perspektifli olarak ele alınmasıdır. Yani bir ders kitabında toplumsal cinsiyet rolleri konusunda bu tür bir muhafazakar bakış açısı örneklenebilir. Ancak bu örneğin, başka bakış açılarıyla yan yana konması, öğrencilerde eleştirel düşünmeyi sağlayacak sorularla tartışılması gerekir. Bunun yerine, kitaptaki normatif perspektif sanki olgusal/bilimsel gerçekleşmiş gibi sunulur. Yukarıdaki örnekteki durumun bir rol çatışması olduğu sorgulanmadan kabul edilir ve öğrencilere "rol çatışmasına başka örnekler" bulun denilir.

Bunların dışında Ali Çankırılı'nın yaklaşımı toplumsal cinsiyet rollerinin temsili açısından oldukça sorunludur. Yazarlar, bu tür bir metinle aslında birden çok mesajı bir arada iletirler. Öncelikle kocasının evdeki tüm işleri yapmasından muzdarip olan çalışan "bankacı bayan"ın, evde "kendisini kadın olarak hissedemediği" iddiasıyla, erkek ve kadınların geleneksel rolleri sabitlenir. Kadın, çalışsa da evdeki işleri yapmadıkça rol çatışmasının ortaya çıkacağı, ailedeki düzenin sarsılacağı dile getirilir. Yani özcü bir yorumla ev işleri ve kadınlık arasında bir özdeşim kurulur. Aslında verilen mesaj nettir: Kadın, kadınlığını, erkek erkekliğini bilmelidir. Bu çerçevede yazara göre erkeğin de ev işlerini yapması sorunludur. Yazar, bu iddiayı Amerika'daki bir terapistin otoritesiyle dile getirir; böylece normatif bir yaklaşımı, sanki bilimsel bir bilgiymiş gibi sunar. Ve Batıdan getirilen bu örnek sayesinde, Türkiye'deki muhafazakarlığın Batılılaşmaya getirdiği eleştiri örtük bir şekilde resmedilir. Batıda olduğu gibi erkek evde çalışıp işleri yaparsa, kadına ev işi kalmazsa aile düzeninin sarsılacağı ileri sürülür. Üstelik yazar bunu, cinsiyeti ifade eden "kadın" sözcüğü yerine, bir hitap şekli olan ve cinsiyetçi dilin bir yansıması olan "bayan" sözcüğünü kullanarak yapar. Bu noktada kitaplardaki cinsiyetçi dile dair örneklerle de bakmak gerekir.

Dildeki cinsiyetçilik

Dil, bir toplumdaki cinsiyetler arasındaki eşitsiz rol dağılımını gösteren ve eşitsizliğin sürdürülmesini mümkün kılan bir olgudur. Başka bir deyişle cinsiyet rejiminin kendisini yeniden ürettiği alanlardan biri de dildir. Çünkü dildeki sözcükler bazen doğrudan bir cinsiyeti imleyen şekilde kullanılır. Bunun Türkçedeki en önemli örneği "bilim adamı" sözcüğüdür. Bu sözcük doğrudan bilim ile erkeklik arasında bir ilişki kurar, muhayyileyi bu doğrultuda şekillendirir. Bu haliyle bilim adamı sözcüğü, kullanıldıkça cinsiyetçiliği yeniden ve yeniden üretir.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi I ve II'nin bulgularında birçok ders kitabının bu tür cinsiyetçi sözcükler kullandığı belirtilmişti (Tanrıöver 2003; Güvenli ve Tanrıöver 2009). Bulgulara göre 2004 müfredat reformu sonrasında hazırlanan kitaplarda hem "bilim adamı" hem de cinsiyetçiliği aşma yönündeki bir çabayı ifade eden "bilim insanı" sözcüklerinin kullanıldığı görülmekteydi. Hatta muhtemelen çok yazarlı olmaları ve iyi bir editörlük sürecinden geçme-

dikleri için aynı kitap içinde hem “bilim insanı” hem de “bilim adamı” ifadeleri kullanılmaktaydı (Çayır 2009a). Bu araştırmadaki bulgularımız, bu iki sözcüğün kullanımı açısından birçok kitapta bu karışıklığın azalmaya başladığını ve “bilim insanı” ifadesinin daha da yaygınlaşmış olduğunu göstermektedir. Özellikle Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “bilim insanı” tabirinin yaygın olarak kullanıldığı görülür. Birkaç örnek sıralarsak:

- “Uzun yıllar önce Hazerfan Ahmet Çelebi adında bir bilim insanı yaşamış” (Türkçe 1 ÖKK, MEB, 133).
- “Siz bilim insanı olsaydınız neleri araştırmak isterdiniz?” (Türkçe 3 ÖKK, Dörtel, 221).
- “Bilim insanlarına göre her insan farklıdır” (Türkçe 5, ÖÇK, Ada, 19).
- “1998 yılında NASA’nın belirlediği Avrupalı 10 bilim insanından biri oldum” (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, Pasifik, 141).
- “Şimdi, buluş yapanlar ile bilim insanların bazı ortak özelliklerinin neler olduğunu inceleyelim” (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, MEB, 115).
- “Sizler bir bilim insanı olarak bu bitkinin burada nasıl yetiştirmeye başladığını araştıracaksınız” (Fen ve Teknoloji, ÖÇK, MEB, 27).
- “Bu tür modelleri ortaya koyan bilim insanlarının...” (Fen ve Teknoloji 7, ÖKK, MEB, 153).

Bu örneklerin yanında “bilim adamı” sözcüğünün kitaplarda hâlâ yaygın bir şekilde kullanıldığını da belirtmek gerekir:

- “Bilim adamları oyunları araştırırken çocuklara da düşen bir şeyler var elbette” (Türkçe 2, 2. Kitap, Özne, 155).
- “Bilim adamları Dünya’nın Güneş’in etrafını 365 gün ve 6 saatte döndüğünü hesaplamışlardır” (Türkçe 3, ÖKK, Dörtel, 218).
- “1958’den bugüne bilim adamları kirliliğin çok uzağında bulunan...” (Türkçe 4, Bilim ve Kültür, 73).
- “Zekâ, çok eski zamanlardan beri bilim adamlarının ilgilendiği bir konu oldu” (Türkçe 5, Ada, 14).
- “**Günümüz** bilim adamlarının sadece bir kısmını keşfedebildiği zekâ...” (Dil ve Anlatım 10, MEB, 2)
- “Bir bilim adamının objektif, ön yargısız, özgür düşünceli, yaratıcı olması beklenir” (Ortaöğretim Felsefe, MEB, 197).
- “Bir bilim adamı 60 sinek kuşunun uzunluklarını milimetre cinsinden ölçmüş...” (Matematik 8, MEB, 2).

Dildeki cinsiyetçiliği gösteren sözcükler “bilim adamı” ile sınırlı değildir. Kitaplarda öğrencilere “iş adamı olsaydınız” türü seslenişler görülür; “astronot”,

“uzay adamı” sözcüğüyle karşılaşılır ve cinsiyeti imleyen “kadın” sözcüğü yerine hitap şekli olan “bayan” ifadesi tercih edilir. Birkaç örnek şöyle sıralanabilir:

- “Doğu Anadolu Bölgesi’nde yaşayan bir iş adamı olsaydınız hangi ekonomik faaliyete yönelik fabrikalar açardınız?” (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, Pasifik, 117).
- “İthalat yapıyorum” başlıklı bir etkinlik altında: “Ünlü bir iş adamı olduğunuzu düşününüz” (Sosyal Bilgiler 5, 2. Kitap, Pasifik, 117).
- “Astronot, kısaca ‘uzay adamı’ demektir (Türkçe 3, 2. Kitap, MEB, 104).
- [Kitabın arkasındaki sözlük kısmında] “astronot: uzay adamı” (Fen ve Teknoloji 4, 1. Kitap, MEB, 78).
- “Bir trendeki 150 yolcunun %40’ı bayan, %20’si çocuktur. Trendeki erkek yolcu sayısını bulunuz” (Matematik 6, ÖKK, MEB, 155).

Dildeki cinsiyetçi ifadeleri sorgulamak ve dönüştürmek için Ekoyay tarafından yayımlanan Psikoloji Kitabı’ndaki şu soru, tüm kitaplarca benimsenebilecek başarılı bir örnek olarak gösterilebilir:

- “‘Bilim adamı’ kavramı, günümüzde ‘bilim insanı’ olarak değiştiriliyor. Bu durumu dil ve düşünce etkileşimi açısından nasıl açıklarsınız?” (Psikoloji, Ekoyay, 153)

Bu örneği başarılı kılan unsur, sadece sorunun iyi formüle edilmesi değildir. Kitapta bu konuyu çerçevelemek için dildeki kelimelerin, “insanlar tarafından türetilmiş simgeler” olduğu da dile getirilir. Bu açıdan dil, insanlar tarafından oluşturulmuş, ancak insanların düşünce sistemlerini etkileyen yapay bir sistemdir. Dolayısıyla dil, değişen toplumsal yapılar ve normlarla paralel olarak değişebilir. Bu örnekte olduğu gibi, diğer kitaplarda da dildeki cinsiyetçi ifadelerin eleştirel bir bakış açısıyla ele alınması, hem öğrencilerin dil ve toplumsallık arasındaki ilişkiyi kavramalarına hem de dildeki cinsiyetçi ifadelerin ayıklanmasına zemin hazırlayacaktır.

Ders kitaplarında aile ve kadının “lojistik yurttaşlığı”

Cinsiyetçi rol modellerinin ve kadının eşitsiz toplumsal rolünün öğrenildiği ve yeniden üretildiği kurumlardan birinin de ataerkil aile modeli olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Bora ve Üstün 2005). Böyle bir modelde kadın, aile içerisinde hizmetkar bir role oturtulur ve kadının kalıplaşmış geleneksel rolleri temsil etmesi, aşağıdaki örnekte olduğu gibi “gerekirse kocasının yoluna kurban” olması beklenir. Pasifik yayınlarının Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğretmenlere “aşağıdaki etkinliği” yaptırılmaları söylenir:

- “Kız öğrencilerinizden birine gelin rolü veriniz. Diğer kız öğrencileriniz, bölgenize ait ya da ders kitabındaki (s.40) kına türküsünü seslendirsinler. Öğrencilerinizden kına türküsünü söylenirken gelinin eline kına yakılma-

sını canlandırmalarını isteyiniz... Öğrencilerinize, kınanın gelin olacak kızın evine bağlı kalacağını sembolize etmek üzere yakıldığını, gelinin evinin ve kocasının yoluna gerekirse kurban olacağını vurgulandığını söyleyiniz" (Sosyal Bilgiler 5, ÖKK, Pasifik, 83).

Buradaki temel sorun, bu vahim dilin ve olgunun sorgulanmadan aktarılmasıdır. Bu kına-kurban olma inancı, Türkiye'nin birçok bölgesinde görülen bir toplumsal olgudur. Ancak bu durum öğrencilere sorgulanmadan ve eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmadan aktarıldığında "olgusal" olan ile "olması gereken" arasındaki sınır karışır. Öğrenciler, aslında bir olgu olarak duran örneği, "olması gereken" olarak benimseyebilirler. Dolayısıyla mevcut sorunlu bir norm, yeniden üretilmiş olur. Ama bu olgu kitaplarda eleştirel bir perspektife de oturtulabilir. Örneğin bu konu, "kadının gerekirse evine ve kocasına kurban olma" inancının, Türkiye'de son yıllarda artış gösteren kadına karşı şiddete etkisini gündeme getirecek şekilde de işlenebilir. Böylece cinsiyet ayrımcılığının tartışılması için önemli bir alan açılabilir.

Bu araştırmada, ders kitaplarındaki cinsiyetçiliği tespit edebilme amacıyla, Tarama Ölçütleri'nin diliyle "kadınların aile içerisindeki rollerinden bağımsız bir birey olarak tanımlanmaması" örnekleri de toplandı. Raporlanan örnekler, kadının sadece aileden değil, bazen ulusun ülküsünden bağımsız olarak da tanımlanmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle kadının, birçok kitapta annelik, doğurganlık rolü yüceltilir; kadının aile içindeki ve ülkenin savunulmasındaki ve kalkınmasındaki rolüne dair mesajlar iletilir. Örneğin, ünlü uyumu konusunu incelerken Şükûfe Nihal Başar'ın Ayşe şiiri verilir:

- "Erine eş olan sen, yurda evlat veren sen;
Hamurunu pişiren, ekinini deren, sen." (Dil ve Anlatım 9, MEB, 45)

"Yurda evlat veren" bir figür olan kadın, Fatihleri, Barbarosları doğurduğu için "kahraman" ilan edilir. Kadının Toplumdaki Statüsü başlıklı metinde ise kadına "aile ve toplum arasında köprü görevi" verilir:

- "Her anne bir kahramandır. Çünkü Fatihleri, Barbarosları, Alparslanları yetiştiren işte bu analarımızdır oğlum" (Türkçe 3, 2. Kitap, Dörtel, 114).
- "Kadın, aile ile toplum arasında bir köprü görevi görür... Atatürk, Türk toplumunun yapılanmasının ve kalkınmasının, Türk kadınının kalkınmasına bağlı olduğu kanısındaydı. Gerçekten de İstiklal Savaşı boyunca cephede dövüşen, cephe gerisinde sırtında cephan taşıyan Türk kadınının..." (Dil ve Anlatım 10, MEB, 145).
- "'Kızlarını okutmayan millet, oğullarını manevi öksüzlüğe mahkum etmiş demektir' sözünden ne anlıyorsunuz? Açıklayınız" (Sosyal Bilgiler 6, MEB, 149).

Tüm bu örnekler, kitaplarda kadının bir birey olarak değil, Füsun Üstel'in deyişiyle "lojistik yurttaş" (2004) olarak tasvir edildiğini gösterir. Başka bir deyişle kadın, yurda evlat vermek, köprü olmak, son örnekteki cinsiyetçi ifadeyle

“oğullarını” manevi öksüzlüğe mahkum etmemekle görevlendirilir. Kadını belirli rollere sıkıştıran bu temsiller, çağdaş eşit yurttaşlık anlayışıyla açıkça çelişir niteliktedir.

Ailenin temsili konusundaki temel sorunlardan biri de toplumda yetişkin birey olarak yaşayabilmek için tek yol olarak evliliğin gösterilmesidir. Psikoloji Kitabı bunu “erken yetişkinlik döneminin görevi” olarak sunar:

- “Erken yetişkinlik döneminin görevlerinden biri, karşı cinsten biriyle sevgi içeren, yakın ve uzun süreli ilişki kurmak, evlenmek ve çocuk sahibi olmaktır” (Psikoloji, MEB, 47).

Kitapta aile denildiğinde kastedilen, örneklenen, genelde modern çekirdek ailedir. Yukarıdaki örnekte “karşı cinsten” diye vurgulandığı gibi heteroseksüel ailedir. Tek ebeveynli aile temsili de tek örneğine ise aşağıda orijinali görülen MEB Hayat Bilgisi 3 Kitabı’nda (s. 90) rastlanır.

Örnekte görüldüğü gibi kitapta geniş ve çekirdek aile yanında babasıyla yaşayan Selda’nın ve annesiyle yaşayan Can’ın ailelerinden de bahsedilir. Bu örneği başarılı kılacak bir unsur da Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda öğretmenlere bu örnekleri kullanarak şu noktayı dile getirmelerinin istenmesidir:

- “Toplumda farklı aile yapılarının görülebileceğini buna saygı duymamız gerektiğini vurgulayınız. Sadece anne babalarıyla yaşayan öğrencilerinin aile yapılarını açıklamalarına yardımcı olunuz” (Hayat Bilgisi 3, ÖKK, MEB, 152).

Bu örnek, öğrencilerin modern toplumdaki aile çeşitliliğini anlamaları ve bunu normal olarak değerlendirmeleri yanında tek ebeveynli çocukların kendilerini ifade etmelerine alan açması açısından da önemlidir. Neticede içinde yaşadığımız modern toplum hem insanlar hem de kurumlar açısından gittikçe heterojenleşmektedir. Bu heterojenleşmeyle ortaya çıkan farklılıkların ve farklı yapıların bir arada yaşayabilmesi için ders kitabı yazarlarının muhayyileyi zenginleştiren bu tür örnekleri çoğaltmaları gerekir. Aynı şeyi kadınları ve erkekleri kalıplaşmış rollerden kurtararak ve cinsiyetçi dili terk ederek yapmak da aciliyet gerektiren bir diğer konudur.

Ders kitaplarında özcü ‘Biz kurgusu’na takılan kadın hakları

Ders kitaplarında kadın haklarının ve kadın hareketinin tarihsel gelişiminin aktarılma biçimi de oldukça sorunludur. Tarih, İnkılap Tarihi, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi gibi kitaplarda kadın hakları öncelikle bilimsel, eleştirel ve çok boyutlu olmaktan çok, özcü bir biçimde aktarılır. Kitaplardaki özcülük iki düzeyde ortaya çıkar. Birincisi, kadınların tüm haklara cumhuriyet ile kavuştuğu şeklinde ortaya çıkan siyah-beyaz bir tarih kurgusunu içerir. İkinci düzeyde ise “eski Türklerde” kadın-erkeğin hep eşit olduğu dile getirilir.

Öncelikle Cumhuriyet ve kadın hakları ilişkisini ele alırsak, kitaplar kadın hakları konusundaki kazanımların Atatürk tarafından bahşedildiği ve her şeyin

HERKESİN AİLESİ FARKLIDIR

Evinizde kimlerle birlikte yaşıyorsunuz?

Resimlerdeki aileleri karşılaştırınız.



Ben Selin. Biz sekiz kişilik, geniş bir aileyiz. Dedem, babaannem ve halam da bizimle birlikte yaşıyor.

Ben Serdar. Annem, babam, ben ve kardeşim birlikte yaşıyoruz.



Ben Selda, babamla birlikte yaşıyorum.



Ben Can, annemle birlikte yaşıyorum.



Siz nasıl bir aileye sahipsiniz?

Kendi ailenizle bir arkadaşınızın aile yapılarınızı karşılaştırınız.



90

ÇK
Sayfa
Nu. 79
80

Cumhuriyet ile başladığı şeklinde bir perspektife sahiptir. Kitaplarda Atatürk ve Cumhuriyet ile kadın ve erkeklerin eşit haklara sahip olduğu dile getirilir:

- "Kadın ve erkekler Atatürk sayesinde eşit haklara sahip oldular. Eğitim hakkı bunların en önemlisidir" (Hayat Bilgisi 3, 2. Kitap, Evrensel İletişim, 94).

Ders kitapları arasında Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi arasında en fazla siyah-beyaz anlatı sunan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarında bu perspektif mecelle ve medeni kanun tablosunun karşılaştırılması yoluyla aktarılmaya çalışılır. Öncelikle aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi kitap, Medeni Kanun ile kadının eşitlendiğini, kadınların erkeklerin yaptığı tüm meslekleri yapmaya başladıklarını ileri sürer. Ve öğrencilere, "eski, ne kadar karanlıktı", "yeni, ne kadar aydınlık" türü bir perspektif kazandırmaya çalışır.

- "Türk kadını Medeni Kanun ile toplumsal alanda erkekle eşitlenmiş, söz hakkı elde etmiş, değer görmüş, iş hayatında erkeklerin yaptığı tüm meslekleri yapmaya başlamış, aile içi rolü değişerek güçlenmiş ve hakkını arar hale gelmiştir" (Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Netbil, 102).

Bu tür bir yaklaşım özcüdür, zira eskiye (Osmanlı) "özü itibariyle kötü," yeniye (Cumhuriyet) "özü itibariyle iyi" olmayı atfeder. Bu alıntı, Türkiye'deki kadın çalışmaları literatürünün çok gerisinde olan bir yaklaşıma dayanır. Zira bu alandaki çalışmalar Osmanlı'nın son dönemlerinde de canlı bir kadın hareketinin olduğunu göstermektedir (Berktaş 2004). Dolayısıyla her şeyin Cumhuriyet ile başlaması gibi siyah-beyaz bir resim yoktur. Medeni Kanun ile kadınların birçok hak elde ettiği de doğrudur, ancak birçok kazanımın (eşit mal paylaşımı vs.) 2000'li yıllarda elde edildiği ve kadınların Türkiye'de birçok alanda hâlâ şiddet ve ayrımcılığa uğradığı bir toplumsal gerçektir. Sonuçta kitapların kadın haklarını eski ile hesaplaşma zemininden kurtularak, tarihsel bir bağlam içerisinde sunmaları gerekmektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitaplarının aksine, son yıllarda özellikle Sosyal Bilgiler kitaplarında Cumhuriyet öncesi kadın hareketinin öncülerine gönderme yapan örneklerle de rastlanır. Örneğin, Sosyal Bilgiler Kitabı'nda Ahmet Cevdet Paşa'nın kızı, roman yazarı Fatma Aliye hanımdan bahsedilir. Ancak bu kez eskiyi kötülemek gibi eskiyi yüceltmek adına bir özcülük benimsenir. Fatma Aliye hanım, "dünyada kadın haklarını savunan ilk kadın" olarak sunulur:

- "Tüm dünyada kadın haklarını ilk kez savunan ve kadın-erkek eşitliğinden bahseden Fatma Aliye Hanım Türkiye'nin ilk kadın yazarıdır" (Sosyal Bilgiler 6, ÖKK, MEB, 202).

Alıntıda adı geçen Fatma Aliye hanım şüphesiz önemli bir isimdir; siyah-beyaz tarih anlayışını kırmak için öğrencilerce bilinmesi önemlidir. Fakat Fatma Aliye hanımın "tüm dünyada kadın haklarını ilk kez savunan" kadın olduğu

iddiası, demokrasi, insan hakları kavramlarında gördüğümüz gibi “kadın haklarını da herkesten (batıdan) önce biz gündeme getirdik” özcülüğüdür.

Kitaplardaki bir başka özcülük de eski Türk devletleri konusunda ortaya çıkar. Kadın erkek arasındaki eşitlik, hâlâ sağlanamamış modern döneme ait bir olgudur. Bilimsel alanları gereği bunu en çok bilmesi gereken Sosyoloji Kitabı yazarları, eski Türk toplumlarında “kadın erkek arasında eşitsizliğin” olmadığını ileri sürerler:

- “Kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği eski Türk toplumlarında görmüyoruz” (Sosyoloji, Ekoyay, 143).

Bu örnek daha önce demokrasi konusunda örneklenen “Tarih boyunca Türk devletlerinde, demokratik yönetim özelliklerini görmek mümkündür” (Sosyal 6, Altın Kitaplar, 143) iddiasının toplumsal cinsiyet konusundaki yansımasıdır. Kadın hakları konusundaki özcü tutum bazen Dede Korkut gibi şahsiyetlere söylenir. Sosyal Bilgiler 6 Kitabı’nda öğrenciler okul gazetesi için Dede Korkut ile röportaj yaparlar. Öğrenciler, “Randevu almak zor oldu ama kadın hakları gibi ciddi bir konuda konuşacağımızı söyledik” deyince kendisinin zaman ayırdığını belirtirler. Dede Korkut çocuklara şunları söyler:

- “ [Çocuklar] tarihin ilk zamanlarından itibaren Türklerde kadınla erkek arasında ayırım yapılmıyordu” (Sosyal Bilgiler 6, Altın Kitaplar, 155).

“Türklerde Kadının Toplumdaki Rolü” gibi konu başlıklarını içeren Tarih kitapları da bu örüntüyü devam ettirirler:

- “Türk devletlerinde kadın yalnız ev içinde değil, tarlada, pazarda ve hatta devlet işlerinde eşinin yardımcısı olup, özellikle sosyal etkinliklerde ön planda yer almaktadır” (Tarih 9, MEB, 89).
- “Türklerin diğer Müslüman devletlerdeki uygulamalardan farklı bir uygulaması da kadının devlet yönetimindeki yeri ile ilgili olmuştur. İslamiyet öncesi Türklerde ‘hatunlar’ın devlet yönetiminde söz sahibi olması, İslami dönemde de devam etmiştir” (Tarih 11, MEB, 22).
- “Orhun Kitabeleri’nde kadın-erkek eşitliğine nasıl vurgu yapıldığını sorunuz” (Sosyal Bilgiler 6 ÖKK, MEB, 200).

Bu alıntılar, kadın hakları gibi önemli bir konuyu tarihsel ve sosyolojik bağlamından koparan anakronik ve özcü okumalara örnektir. İnsan hakları ve demokrasi gibi kavramları ele alırken olduğu gibi burada da geçmiş, kadın hakları gibi modern dönemin kavramıyla yorumlanır. Bu durum kitaplarda, nitelikli eğitim hakkının ihlali yanında, eleştirel düşünmeyi körelten, öğrencilerin Türkiye’deki ve dünyadaki gelişmeleri algılayabilmelerini imkansız kılan sorunlu bir yaklaşımın olduğunu göstermektedir.

Kadın hakları konusundaki sorunlu yaklaşımı kırmaya yarayacak iyi örnekler ise bir elin parmaklarını geçmeyecek sayıdadır. Bu konudaki bir örnek olarak Altın Kitaplar Sosyal Bilgiler 6 öğretmen kılavuz kitabından verilebilir:

- “Kadınlara yönelik pozitif ayrımcılık konusunda sınıfınızda tartışma ortamı oluşturabilirsiniz.

Öğrencilere, kadına yönelik şiddetle ilgili gazete haberlerini inceleterek onların, bu konuda bilinçlenmelerini sağlayabilirsiniz” (Sosyal Bilgiler 6, ÖKK, Altın Kitaplar, 217).

Bu tür örneklerin çoğalması, kadın hakları konusunda duyarlılığı olan erkek ve kadın öğretmenlere önemli alan açacak ve bu önemli konuyu güncel ile ilişkili olarak tartışabilme zemini sağlayacaktır. Ders kitaplarındaki sorunlu örneklerin ayıklanması ve evrensel normlara dayalı örneklerin çoğaltılması ise her şeyden önce kitapların dayandığı eğitim felsefesinin sorgulanmasını gerektirmektedir.

BÖLÜM VI

DERS KİTAPLARINDAKİ EĞİTİM FELSEFESİ VE ELEŞTİREL BİR BAKIŞIN GELİŞTİRİLME(ME)Sİ ÜZERİNE

Nitelikli bir ders kitabından beklenen en önemli unsurlardan biri de öğrencilerde eleştirel düşünmeyi geliştirecek metinler ve etkinlikler içermesidir. Eleştirel düşünmenin, varsayımların farkında olmak, kanıt temelli düşünmek, fikirleri gerekçelendirebilmek, hangi önermenin normatif hangi önermenin bilimsel olduğunun farkında olmak gibi birçok boyutu vardır (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz 2004; Crawford ve diğ. 2009). Eleştirel düşünme becerilerini edinmiş bireyin, gerek fen bilimlerinde gerekse sosyal bilimlerde bir olayı farklı açılardan değerlendirebilmesi beklenir. Bu çerçevede eleştirel düşünmeyi geliştirme felsefesiyle yazılmış bir ders kitabının, olayların tek bir sebebinin ve açıklamasının olmaya bileceğini, bazı sorulara halen cevap bulamadığımızı, belirsizlikten korkmamak gerektiğini vurgulaması gerekir; ders kitabının etkinliklerinin bu doğrultuda kaleme alınması beklenir.

Özellikle 2004 müfredat reformu sonrasında kazanımlar arasında eleştirel düşünme becerisine daha çok değinildiğini söylemek gerekir. Kitaplarda eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek (eşli okuma, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme gibi) çeşitli pedagojik yöntemler de önerilmektedir. Ancak araştırmada üretilen tarama raporlarına bakıldığında, ders içeriklerini bu yöntemlerle birlikte başarılı bir şekilde kurgulayan örneklerin sayısı maalesef iki elin parmaklarını geçmeyecek kadar azdır. Aşağıda alıntılanan Fen ve Teknoloji 8 Kitabı'ndaki hidrojen enerjisi ile çalışan araçlar konusunun farklı boyutlarının altı şapkalı düşünme yöntemiyle tartıştırılması başarılı örneklerden biridir:

- “Farz edelim ki ülkemizde otomobil firmaları, sadece hidrojen enerjisi ile çalışan araçlar üretmeye karar verdi. Bu durumun bilimsel, teknolojik ve

toplumsal sonuçlarını altı şapkamızdaki yönlendirmeleri dikkate alarak değerlendirelim” (Fen ve Teknoloji 8, MEB, 207).

Kitap altı şapka yöntemi gereği, öğrencileri öncelikle bu konudaki verileri toplamaya, sonra olayın duygu boyutunu, olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaya, dolayısıyla konuya bilgi temelli ve çok boyutlu bakmaya yönlendirmektedir. Aşağıdaki Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabının da büyük grup tartışması yoluyla atasözlerinin toplumsal etkileri konusunda eleştirel bir alan açtığı ileri sürülebilir:

- “Öğrencilere ‘Kızını dövmeyen dizini döver.’ ‘Çocuğun yediği helal, giydiği haram.’ ‘Dayak cennetten çıkmıştır.’ gibi atasözlerinin toplum yaşamına nasıl etkisi olabilir? Bu atasözlerinde verilen öğütlerin geçerli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?’ sorularını konuşma konusu olarak veriniz ve onları konuşturunuz” (Türkçe 6 ÖKK, Doku, 205).

Bu tür sorular, şiddet ve toplumsal cinsiyet konusunda duyarlı öğretmenlere, eleştirel düşünme becerilerini edindirme konusunda önemli bir fırsat alanı açmaktadır. Başarılı sayılabilecek bu tür örneklerin yanında kitaplarda hedeflenen eleştirel düşünme becerisi ile uygulamada önerilen etkinlikler arasında ise genelde bir uçurum vardır. Örneğin aşağıdaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Kitabı’nın “Temiz Olalım” ünitesinde şunlar dile getirilir:

- “Bu ünite de öncelikle kazandırılacak beceriler, eleştirel düşünme ve sosyal katılımdır. Bunun için öğrencileri sıkça eleştirel düşünmeye, konuşmaya ve aktif davranmaya yönlendiriniz” (DKAB 4 ÖKK, Gizem, 19).

Görüldüğü gibi kitap, bu konuda öğretmenlerin dikkatini temizlik konusunda eleştirel düşünme becerisi edindirmeye çekmektedir. Ne var ki ünitenin içeriğine bakıldığında, eleştirel düşünmeyi geliştiren metin ve sorulara yer verilmediği görülür. Kitapta bu konu didaktik bir yaklaşımla aktarılır. Birçok kitabın ise öğrenci katılımını sağlayan yöntemleri, eleştirel düşünmeyi değil de aktarılmak istenen kazanımı edindirmek için kullandığı görülür. Örneğin, bir kitapta büyük harflerle “BEYİN FIRTINASI YAPALIM” denildikten sonra şu metin verilir:

- “... Yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri öğrenimin sınırları ne olursa olsun ilk önce ve her şeyden önce Türkiye’nin bağımsızlığına, kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gereği öğretilmelidir” (DKAB 8, MEB, 95).

Bu metin, hemen her kitabın kullandığı Utkan Kocatürk’ün Atatürk’ün Fikir ve Düşünceler kitabından alıntılanmıştır. Metnin arkasından kitapta yer alan yönerge şudur: “Yukarıdaki sözün ana fikri üzerine beyin fırtınası yapınız.” Beyin fırtınası konusunda aşağıdaki örneğe baktıktan sonra iki öneriyi birlikte değerlendirelim:

- “Vatanı kim korur ve savunur? Millet vatanı koruyamazsa hangi sonuçlarla karşılaşabilir? Bu tür sorularla öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak

vatan ve millet arasındaki bağı ve bağlılığı kavratmaya çalışınız. Bununla ilgili Atatürk'ün sözlerinden örnekler veriniz" (DKAB 5 ÖKK, Doku, 128).

Öncelikle bu iki örnek de hem yöntem kullanımı hem de içerik açısından oldukça sorunludur. Beyin fırtınası, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi konusundaki önemli yöntemlerden biridir. Çünkü beyin fırtınası "Katılımcıların hayal güçlerini kullanmalarını sağlayan ve yaratıcılıklarını yüreklendirici bir sorun çözme yöntemi"dir (Gözütok 2007, 246). Beyin fırtınasında katılımcılar "fikirlere sınırlama getirmeden, uçuk kaçık, yasalara uygun, uygun değil demeden konuşurlar" (Gözütok 2007, 247). Oysa yukarıdaki örneklerdeki amaç öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanacakları bir ortam hazırlamaktan çok, "düşman olan unsurlarla mücadele etmeyi" öğretmek ya da "vatan ile millet arasındaki bağı kavratmak"tır. Bu örneklerde kitaplar, konuları farklı açılardan ele almaktan çok, tek perspektifli ve otoriter bir dille kazanımlara ulaşmayı hedeflemekte ve bu durum, beyin fırtınası gibi bir yöntemle süslenmektedir. Dolayısıyla bu örnekler, eleştirel düşünmeyi geliştirecek değil, köreltecek şekilde klişelerle ve belirli çerçevelerle düşünmeyi ön plana çıkarmaktadır. Ne var ki ders kitabı yazarları, kağıt üzerinde bu tek perspektifli bakışı, ilk sınıflardan itibaren eleştirel düşünme becerisi kavramıyla ilişkilendirme çabası içindedir. Aşağıdaki Hayat Bilgisi 2 Kitabı'ndaki kazanım ve becerinin ifade ediliş şekli buna bir örnektir:

- "Kazanım: Kendi evinde hissettiği olumlu duygular ile ülkesinde hissettiği olumlu duyguları vatan sevgisi açısından ilişkilendirir.

Becerilerle ilişkilendirme: Eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yöneliktir" (Hayat Bilgisi 2, ÖKK, MEB, 192).

Yukarıdaki iki örnekte olduğu gibi burada da kazanım bellidir: Öğrencilerde erken yaştan itibaren vatan kavramını belletmek ve bunun için ev metaforunu kullanmak. Bu da kitapta yine sorunlu bir şekilde güven kavramı üzerinden işlenir. Yani evimizde güvende hissettiğimiz gibi vatan da öncelikle güvenlik kavramıyla ilişkilendirilerek kavratılır. Bir ülkenin öğrencilerinde vatan ve toprak sevgisini geliştirmeye çalışması kadar doğal bir şey yoktur ancak kitapların güvenlik temelli militarist içeriği düşünüldüğünde, ev ve vatan sevgisinin ilişkilendirme biçiminin, kitaptaki ifadesiyle ne şekilde "eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik" olduğu açık değildir. Açıkçası bu kazanıma ulaşma şeklinin eleştirel düşünme becerisiyle pek bir ilişkisi yoktur. Bu örnekler, yapılandırmacılığın önemle üzerinde durduğu ve yazarlardan istediği "konuları eleştirel düşünme becerisiyle ilişkilendirme" hedefinin kitaplarda özensiz ve oldukça sorunlu bir şekilde kullanıldığını göstermektedir.¹ Yazarların anladıkları eleştirel düşünme ile bilimsel anlamdaki eleştirel düşünme kavramı arasında derin bir uçurum vardır. Bu uçurumun en önemli sebeplerinden biri, kitapların temel felsefesini oluşturan özcü düşünce şeklidir.

1 Yapılandırmacı öğretim programlarının hedefleri ve ders kitapları arasındaki uyumsuzluklar konusuna Tarih dersleri bağlamındaki bir değerlendirme için bkz. Aktekin 2010.

Ders kitaplarındaki özcülük ve tekperspektifli bakış açısı

Çalışmanın başından beri, ders kitaplarının gerek "Biz" kurgusu, gerekse demokrasi, insan hakları ve toplumsal cinsiyet konularını ele alırken özcü bir düşünce tarzını aktardıkları vurgulandı. Özcü düşüncenin, öğrencilerde çoğulcu bir muhayyile geliştirilme çabasının önüne çektiği setlere de değinildi. Özcülük konusu, Tarama Ölçütleri'nin eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme ile ilgili kısmında 33. madde altında da raporlandı. Zira özcülük, eleştirel düşünmenin önündeki en büyük engellerden biridir. Çünkü özcülük, Tarama Ölçütleri'nde de belirtildiği gibi "doğamız itibarıyla sahip olduğumuz düşünülen, ezel ebed değişmeyen ve dış etkenlerden etkilenmeyen özelliklerin olduğu inancı"dır. Kitaplarda Türklerin doğası itibarıyla asker, demokrat ve eşitlikçi bir millet olarak sunulma şekli örneklenmişti. Hatırlamak açısından iki örnek şu şekilde tekrar alıntılanabilir:

- "Bizim milletimiz temelinden demokrattır" (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 149).
- "Kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği eski Türk toplumlarında görmüyoruz" (Sosyoloji, Ekoyay, 143).

Bu tür örnekleri birçok kitapta hemen her konuda görmek mümkündür. Örneğin, Fen ve Teknoloji dersinde dahi spor ve sağlık konusu işlenirken şu alıntıya yer verilir:

- "Türk milleti anadan doğma sportmendir. Henüz yürümeye başlayan köy çocuklarını bile harman yerlerinde güreşirlerken görürsünüz [Ferit Celal Güven, Yücel Dergisi, cilt X, sayı: 57, 1939, s. 130]" (Fen ve Teknoloji 8, ÖKK, MEB, 49).

Bu metinler millet konusundaki özcü düşüncelere iyi birer örnektir. Bu düşünce tarzı gerek Türkler gerekse diğer milletler hakkındaki klişeleri ve kalıplarını besler niteliktedir. Türklük konusundaki özcü düşünce tarzının ortaya çıkardığı sonuçlar şu sorular eşliğinde anlaşılabilir: "Türkler doğuştan asker ise için bazı savaşlarda yenilmişlerdir?"; "Kadın-erkek konusunda eşitlikçi ise günümüz Türkiye'sindeki eşitsizlik durumunu nasıl açıklayacağız?" Keskin şekilde özcü düşünen bir birey, bu sorulara "çünkü özümüzden uzaklaştık" şeklinde cevap verir. Yani değişimi (özcü değerler doğrultusunda olmayan her değişimi) toplumsal yozlaşma ve çözülme olarak görür. Nitekim hemen her ders kitabında benimsenen yaklaşım da bu doğrultudadır. Kitaplar önceki bölümlerde de dile getirildiği gibi Türkçenin yozlaştığı, Türkiye'nin güvende olmadığı, Türkiye toplumunun çözülme içinde olduğu konusunda hemfikirdir. Ve bu savı tek perspektifli olarak öğrencilere sunmaktadır. Halbuki her toplumda olduğu gibi Türkiye'de de (batılılaşma, demokratikleşme gibi) değişim süreçlerine çok farklı bakan kesimler vardır. Toplumsal değişim çok karmaşık bir olgudur; dolayısıyla çok boyutlu olarak ele alınması gerekir.

Ne var ki, öğrencilere toplumsal yaşamın çoğulculuğunu ve çok boyutluluğunu aktarma konusunda en hassas olması gereken Sosyoloji Kitabı'nda da hep

tek perspektifli bir görüş aktarılır. Oysa, ikinci tarama raporunda Gürol Irzık'ın belirttiği gibi, özellikle sosyal ve beşeri bilimlerin pedagojik açıdan en önemli özelliği bir konuya farklı açılardan yaklaşılabilmesidir. Bir olguyu farklı bakış açılarından ele alarak eleştirel bir perspektifle sınıflı canlı tutmak mümkündür (2009, 309). Ama diğer kitaplarda olduğu gibi Sosyoloji kitaplarına da egemen olan yaklaşım böyle bir ortama kapı aralamaz. Bu konuyu bir yanda MEB diğer yanda Tarih Vakfı'nın hazırladığı iki kitap üzerinden tartışmak yararlı olabilir. Aşağıda tam sayfa metni verilen Sosyal Bilimler Lisesi Sosyoloji 1 (MEB, 303) kitabında üç ayrı kısa metin görülüyor.

Bu metinlerin üçünde de kültürel değişim konusunda tek bir sav ileri sürülür. Bu sav da "ülkemiz kültür emperyalizmi altındadır" şeklinde özetlenebilir. Üç metinde de önemli bir kaynak gösterme sorunu olduğu görülür: İlk metin, kaynağı belirtilmeden "internet haberi" şeklinde, üçüncü metin ise Kültür Bakanlığı'nın ana sayfasına tarihsiz bir referansla alıntılanmıştır. İkinci metne bakıldığında ise bu metnin "Gökçe Faruk Alpkaya" isimli bir yazar tarafından 20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya Tarihi isimli kitapta kaleme alındığı anlaşılır. Öncelikle verilen referansın yanlış olduğunu, bu kitabın Gökçen Alpkaya ve Faruk Alpkaya tarafından yazılmış bir eser olduğunu söylemek gerek. Bu kitabın aşağıda orijinali verilen 63. sayfasına bakıldığında ise Sosyoloji Kitabı'ndaki gibi bir alıntının olmadığı görülüyor. Daha da önemlisi, aşağıda tam sayfa metni verilen 20. Yüzyıl Türkiye ve Dünya Tarihi kitabı ile Sosyoloji Kitabı'ndaki (özensizliğin yanında seyreden) tek perspektifli bakış açısı arasındaki çarpıcı farklılık göze çarpıyor. Sosyoloji Kitabı'ndaki tek görüşü empoze eden üç metin yanında Alpkaya ve Alpkaya'nın kitabında batılılaşma sürecine dair iki farklı görüş ve metne yer verildiği görülüyor. Bu metinlerden biri batılılaşma yanlısı olarak bilinen Abdullah Cevdet'e, diğeri ise bu süreci eleştiren Şeyh Mıhriddin Arusi'ye ait. Yakından bakıldığında bu kitabın, sadece batılılaşma değil genel olarak tüm konuları farklı görüşler temelinde tartışmaya çalışan bir felsefeyle yazıldığı görülür. Aynı konuda farklı görüşleri ele almanın eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından ne kadar önemli olduğu düşünüldüğünde müfredatta okutulan Sosyoloji Kitabı'yla, Tarih Vakfı tarafından basılan kitabın yaklaşımının farkı daha iyi anlaşılır.

Mevcut ders kitaplarının dayandığı özcü düşünce tarzı ise bu tür bir çok perspektifli bakış açısını benimsemeyi imkansızlaştırmaktadır. Çünkü yukarıda vurgulandığı gibi kitaplar özümüzden uzaklaştığımız, tehdit altında olduğumuz konusunda hemfikirdir. Dolayısıyla yazılan metinler de eleştirel bir bakış açısını geliştirmek yerine bu savı desteklemek için kaleme alınır. Hatta hemen her derste bu doğrultuda ideolojik nitelikli metinlerin kullanıldığı görülür. Amaç Türkçe veya Edebiyat öğretmekten çok arkaik bir milliyetçiliği ve özcü felsefeyi aktarmaktır. Bu durum kitaplarda Atatürk'ün ağzından açıkça ifade edilir. Aşağıdaki alıntıda görüldüğü gibi Edebiyat öğretiminin amacı, "cemiyetin hal ve istikbalini korumak" ve Türklüğün yüceltilmesi olarak tanımlanır:



Aşağıdaki metinleri okuyarak soruları cevaplayınız.



Noel Baba Yerine Dede Korkut

Noel Baba yerine Dede Korkut'u öneriyorum. Yıllardır düşünürüm niçin batıya mal olmuş semboller, mitler genç kuşakta yaygınlaşıp ortak değerler haline gelirken, bizi biz yapan değerler unutulmaya yüz tutuyor?

Çocukluğumuzdan beri gördüğümüz Noel Baba kültürü bize hitap etmemekte ve geleneklerimizi yansıtmamaktadır. Onun yerine Türk Edebiyatının şaheserlerinden olan "Dede Korkut Hikâyeleri" tüm Asya'da hatta dünyanın pek çok ülkesinde bilinmekte ve tanınmaktadır

Farklı bir kültürün sembolü olan Noel Baba'yı anlatmak, tanıtmak yerine çocuklarımıza kendi kültürel mirasımız olan Dede Korkut'u anlatmak ve tanıtmak daha iyi olur. Böylece hem tarihsel değerlerimizi çocuklarımıza aktarmış ve sevdirmiş, hem de Türk coğrafyasında önemli bir yere sahip olan Dede Korkut'u yetişen nesiller aracılığıyla tüm dünyaya tanıtmış oluruz. Bu yolla hem kültür emperyalizminin önüne geçmiş hem de Türk Kültürünü ve bize has olan sembollerini yaşatarak kalıcı kılabiliriz.

(İnternet haberi, 30.12.2009)

Noel Baba yerine Dede Korkut'u öğrenmenin toplumumuza sağladığı faydalar neler olabilir? Tartışınız.

KÜLTÜR EMPERYALİZMİ: ADI DEĞİŞSE DE TADI AYNI

Türkiye'de gerçekten de ülkesine ve milletine karşı yabancılaşan, yozlaşmaya uğrayan ne Avrupalı ne de Türk olamayan bir kesim olduğunu hepimiz tarafından bilinmektedir.

Magazin kültürü, sosyete yaşantısı, lüks hayat tarzı, pop kültürün sunduğu rahatlık ve haz duygusu uğruna, bilmek eyleminin gerçek saadetini kaybetmiş bir neslin yetiştiği konusunda herkesin bilgisi vardır.

Evet, bilim ve teknoloji, sanatta en ileri uçağa yer almalıyız. Ama Batının kültürünü almak, onlar gibi yaşamak zorunda değiliz. Evrensel değerler vardır ancak bu alınan evrensel değerlerin de gerek aydın kesim gerekse devlet eliyle bir süzgeçten geçirilmesi gerekir. Bu açıdan ailelere de iş düşmektedir.

(Gökçen Faruk Alpaya, 20. yy Türkiye ve Dünya Tanhi, s. 63)

ATATÜRK DİYOR Kİ;

Mustafa Kemal Atatürk'ün : "Terbiye ya dinî olur ya da millî. Biz dinî terbiyeyi aileye bıraktık. Millî terbiyeyi de devlete bıraktık." sözü, bu açıdan önemlidir. Bugün hepimize düşen ortak görev; ulusal değerlere, bilince, cumhuriyete sahip çıkmak, Çanakkale'yi, Kurtuluş Savaşı'nı kazanan ruhu korumak ve bu bilinci gelecek kuşaklara aktarmaktır. Türk ulusu dili, kültürü, tarihi ve saygın kimliğiyle aydınlık yarınlara el ele güçlü biçimde yürüyecektir."

M. Kemal Atatürk: "Dünyanın bize hürmet etmesini istiyorsak, evvela biz, kendi benliğimize hürmet edelim. Benliğimize ve milliyetimize bu hürmeti hissen, fikren, fiilen, bütün fiil ve harekâtımızla gösterelim. Bilelim ki, millî benliğini bulmayan milletler, başka milletlerin şikâridir."

(www.kultur.gov.tr)



268. Fotoğraf: Atatürk, millî kültüre sahip çıkılması gerektiğini savunan bir liderdir.

1. Kültür emperyalizminin ülkemize etkileri konusunda neler söyleyebilirsiniz?
2. Lüks hayat özentsinin insanımıza neler kaybettiğini tartışınız.

... 1840 tarihlerinde Japonya'ya Avrupa bir tokat attı. Fakat bu tokat üzerine Japonya Avrupa'ya gözünü ve kalbini kapamadı. Bu darbenin hangi pazulardan ve hangi neden ve güçlerle geldiğini anlamaya koyuldu ve inanılması kolay olmayan bir miktarda, yani bir defada 25.000 evladını Avrupa'ya, Amerika'ya eğitime, incelemeye gönderdi. Fakat bu 25.000 genç Japonun eğitim ve incelemesini bitirerek Japonya'ya geri dönüşü 'Doğan Gunes İmparatorluğu'nu canlandırdı. ... Avrupa bize bir değil bin tokat vurdu. Biz uyanmıyorsak kabahat Avrupa'nın mı, yoksa bizim balkabağı kafalarımızın mı? Biz Müslüman olmayan kavimleri o kadar hafife alıyoruz ki onların üzerimize en parlak zafer ve galibiyetlerini bile önemsemiyoruz. 'Biz ki Müslümanız öteki dünya bizizdir, cennet bizizdir, cennet kızları ve oğlanları bizizdir, görme nimeti bizizdir. Dünyadaki başarı ve mevkileri ne olursa olsun gayrimüslimlerin öteki dünyadaki yeri cehennemdir, nasipleri sonsuza kadar cehennem azabıdır' diyoruz ... Yabancılar bize ne yaptı? Biz demiryolculuk öğrenmek için mesela Amerika'ya gittik de Müslümanız yahut Türküz diye bizi mekteplerine, fabrikalarına kabul etmediler mi? Bataklık arazimizi kurutmak istedik de mani mi oldular?... Kendimizi dev aynasında gördüğümüz yetişir! Husumetlerimizi şimdiye kadar hasmımızın bulunmadığı yerlere yönelttik. Avrupa bizim yaptığımız gibi güneşin batmasıyla mesaisini terk etmiyor, yatmıyor. Avrupa'da tabiatın güneşi batınca insanların güneşi doğuyor: Elektrik... En büyük ve en daimi hasmımız kendi kafamızdır. Bizim ile yabancılar arasındaki ilişki güçlü ile zayıf, alim ile cahıl, zengin ile fakir arasındaki ilişki... Bir ikinci medeniyet yoktur. Medeniyet Avrupa medeniyetidir...

Abdullah Cevdet, *Sime-i Muhabbet: Celal Nuri Bey'in Geçen Nushadaki (sayıdaki) Sime-i Husumet Makalesine Cevap* (1913)



batı medeniyetinden gelebilecek içtimai ve ahlaki afetler ve çareleri

... Batı medeniyetinin İslam âlemine olan ihracatının çoğu "öldürücü zehir" diye vasıflandırılmaya layıktır. Surasını da itiraf edelim ki zaten gerilemeye ve ahlaki fesada düşmüş olan biz Müslümanlar, bu kabul ihracatı talepte ve kabul etmede büyük bir düşkünlük gösteriyoruz. Batı medeniyeti terkibiyle ifade ettiğimiz büyük medeniyet, elbette yalnız kötü şeylerden ve sefahetten ibaret değildir, elbette bu medeniyetin iyi karşılanmaya ve takdir edilmeye layık nice kısımları vardır. Lakin Avrupa siyaseti, mağlup ve mahkûm milletlerin mahkûmiyetlerinin idaresi için bize, kendileri için kuvvet ve satvet sebebi olan medeni amilleri değil, zaf ve sefahete sebep olan içtimai amilleri vermeye meyyaldir. Biz de bütün kudretimizle bu iğrenç amilleri kapıyoruz!

Avrupalıların tahakkümü altına düşen yerlerde zirhilar, yüksek binalar, büyük köprüler, demiryolları, tersaneler meydana getirecek mühendisler, sanatkarlar yetişmiyor. Biz onların ticaret, iktisat ve ziraat usullerine, yardımlaşma ve şefkat, fazileti himaye vs. gibi alınması feyiz ve yükselmemize sebep olacak içtimai teşkilatlarına rağbet etmiyoruz. Pişano çalmak, alafranga şarkı söylemek, modaya göre on türlü kıyafete girmek, mükemmel yemek pişirme usullerimize frenlerin cicili bicili ve fakat lezzetsiz ve kaba yemeklerini tercih etmek, yürüme ve gezme tarzında bin şekilde tuhafıklar göstermek, çocuklarımızı milliyet haricinde terbiye etmek, kendisini bu vatanın yabancıları yapacak fikirlerle doymak, türlü renkte alkolü içkiler yutmak, din ve fazilet hislerinden soyutlanmak, namus ve âdetler hususunda şüpheli ve ilgisiz kalmak, zevk ve sefahatı hayatın gayesi bilmek: İşte Avrupa medeniyetinden zengin ve fakirlerimizin almaya ve taklit etmeye kalkıştığı şeyler...

Seyh Mehridin Arusi (Sehbenderzade Ahmet Hilmi), *Yirminci Asırda Âlem-i İslam ve Avrupa-Müslümanlara Rehber-i Siyasat* (1911).

- (...)

Edebiyatın her insan cemiyeti ve bu cemiyetin hal ve istikbalini koruyan ve koruyacak olan her oluşum için en esaslı eğitim araçlarından biri olduğu kolaylıkla anlaşılır.

Bunun içindir ki Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı edebiyat tedrisinde şu noktalara, bilhassa ehemmiyet ve kıymet vermelidir:

- a. Türk çocuğunun kafasını, yaradılıştan gelen dikkat ve itinaya göre oluşturmak (...).
- b. Güzel muhafaza edilen Türk kafa ve zekalarını açmak, yaymak, genişletmek ...
- c. Bir taraftan da Türk kafalarındaki kabiliyetleri, Türk karakterindeki sağlamlıkları, Türk duygularındaki yükseklik ve genişlikleri, kendilerini hiç zorlamadan, natürel bir tarzda ve olduğu gibi ifadeye onları alıştırmak.

(...)

İşte, Atatürk bu naklettiğim sözleriyle edebiyatı tanımlamış ve edebiyatın öğretim amacını açıklamıştır (Türkçe 8, Bisiklet, 33).

Bu alıntıda edebiyatın öğretim amacı, karşı çıkılamaz bir otoritenin ağzından verilir. Bu amaç, "Türk çocuğunun kafası", "Türk karakteri" gibi 1930'ların ırkçı teorilerinin etkisiyle şekillenen kavramlarla aktarılır. Bu örneğin, tarihten alınmış tekil bir örnek olduğu, bugünün edebiyat öğretimini etkilemediği düşünülebilir. Maalesef durum böyle değildir. Kitaplar incelendiğinde Türkçe ve Edebiyat Kitabı yazarlarının metinlerini ve etkinliklerini yukarıdaki amaç doğrultusunda kaleme aldıkları görülür. Örneğin Türkçe dersinin kazanımlarından "konuşma ve kendini ifade etme becerisi" eleştirel düşünme süreçleri açısından da önemlidir. Fakat aşağıdaki Türkçe kitabı "konuşma becerisi" için şu etkinliği önerir:

- "Öğrencilerinize, hürriyetimizi ve topraklarımızı elimizden almak isteyenlere karşı neler yapacaklarını sorunuz. Onları konuşturunuz" (Türkçe 4 ÖKK, Bilim ve Kültür, 200).

Yine aynı kitapta, "öğrencilerinizi münazara yapmaya yönlendiriniz" denildikten sonra, konunun Kurtuluş Savaşı'ndan belirlenmesi istenmekte ve öğretmenlere "aşağıdaki konulardan yararlanınız" tavsiyesinde bulunmaktadır:

- "Savaşta cesaret önemlidir. Savaşta silah önemlidir" (Türkçe 4 ÖKK, Bilim ve Kültür, 200).

Bu örnekte eleştirel düşünme becerileri açısından zaten sorunlu bir yöntem olan münazara için verilen konunun içeriği de ayrı bir tartışma konusudur. Türkçe dersindeki birçok konu ve tema da yine izolasyonist, militarist ulusalcı kimliği

aktarmaya yöneliktir. Örneğin “için” edatının görevini öğretmek için öğretmenlere şu önerilir:

- “... şanlı bayrağın her zaman gururla dalgalanmasını sağlayabilmek için kanımızı son damlasına kadar akıtmaya hazır olmalıyız” cümlelerini tahyaya yazınız. Öğrencilere ‘cümlelerde kullanılan ‘için’ edatının görevi nedir?’ sorusunu sorunuz” (Türkçe 6, ÖKK, Doku, 239).

Bu tür bir yaklaşımla eleştirel düşünme değil, en basit anlamda nitelikli bir eğitimin yürütülmesi de pek mümkün değildir. Bu haliyle ders kitapları, en temel haklardan olan nitelikli eğitim hakkını ihlal etmektedir. Dolayısıyla mevcut kitapların eğitim felsefesi ve eleştirel bir eğitim açısından gözden geçirilmeleri gerekir. Yukarıdaki örnekler, kitapların hem içerik açısından yenilenmesi hem de konuları farklı bakış açılarıyla ele alacak şekilde kaleme alınmaları gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda ele alınması gereken sorunlardan biri de kitaplarda normatif ifadelerin bilgi önermeleri gibi sunulmasıdır.

Bilgi önermesi gibi sunulan normatif ifadeler

Eleştirel düşünmenin önemli unsurlarından biri de normatif ve bilimsel önermeler arasında ayrım yapabilmektir. Bu iki önerme türü arasında keskin bir fark vardır. Normatif önermeler, Tarama Ölçütleri’nde dile getirildiği gibi belirli bir ahlaki, dini ya da ideolojik arka plana dayalı olarak öznel değerlendirmeler içerirler. Örneğin, belirli bir konuda insan davranışlarının nasıl olması gerektiğine dair dile getirilen kanaatler, değer bildirdikleri için normatiftir. Bilgi önermeleri ise bizim dışımızda nesnel gerçekliğe sahip olan/olduğunu düşündüğümüz gözlemle/deneyle doğrulanabilir ya da yanlışlanabilir önermelerdir.

Eleştirel düşünme becerisini geliştirme hedefiyle yazılan ders kitaplarının, normatif önermeleri bilgi önermeleri gibi sunmamaları beklenir. Hatta böyle bir ders kitabının öğrencilerin bu iki önerme biçimini ayırt etmelerini sağlayacak etkinlikler içermesi gerekir. Normatif ifadelerin bilgi önermesi gibi sunulmasının düşünme becerisi açısından sakıncaları şunlardır: Belirli bir konudaki kanaatler/görüşler ile olgu ve yorumlar birbirine karışır; öğrenciler belirli bir ahlaki/dini/ideolojik zemine dayanan görüşleri nesnel bilgi gibi algırlar; öğrenciler kendi (dini, ahlaki, ideolojik) değerleri ile bilimsel önermeler arasında ayrım yapamaz, keskin bir dünya görüşü geliştirebilirler.

Bu açıdan mevcut ders kitaplarının ciddi sorunları vardır. Bu sorunlara birkaç örnek vermeden önce şunu belirtmek yararlı olabilir. Ders kitaplarının işlevlerinden biri, öğrencilerde (temizlik, şiddet karşıtlığı, farklılıklara saygı gibi) bazı davranış kalıpları geliştirmektir. Dolayısıyla kitaplarda bu konularda bazı normatif ifadeler yer alabilir. Burada önemli olan, kitapların bu önermeleri gerekçelendirmeleri ve özcülükten kaçınmalarıdır. Oysa çalışmanın başından beri örneklediği gibi kitaplar hemen her konuda özcü bir felsefeyle yazılmaktadır. Özcü önermeler, temelde normatif önermelerdir. Sonuçta kitaplar, demokrasi, insan hakları, toplumsal cinsiyet gibi birçok konuda bilimsel olmayan ama bilimselmiş gibi sunulan özcü önermelerle doludur. Diğer bölümlerde özcü önerme-

ler örneklendiği için bu bölümde fazla örneğe yer vermeye gerek yoktur. Ancak normatif önermelerin bilgi önermeleri gibi sunulmasının en fazla görüldüğü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarından birkaç örneğe bakmak, bu konudaki sorunu tartışmak için iyi olabilir:

- "Toplumsal bozulma ve çöküntü, toplumun tümünü etkiler. Yüce Allah'ın belirlediği değişmez toplumsal yasaları (sünnetullah) dikkate almayan toplumların çöküşü kaçınılmaz olmuştur" (DKAB 8, MEB, 16).
- "İnsan dinimizin buyruk ve öğütlerine uyar, sözlerinde ve davranışlarında güzelliğe önem verirse ahlaklı bir kişi olur. Böyle kimseler toplumda seviilir ve saygı görürler" (DKAB 11, Tutku, 124).
- "Ölünce ebediyen yok olacağını düşünen birisinin bu tür yaklaşımlarla ölüm korkusunu aşması mümkün değildir" (DKAB 12, MEB, 16).
- "İnanma duygusu, insan yaratılışının bir gerçeğidir" (DKAB 12, MEB, 91).

Bu ifadelerin tümü normatif, yani İslam dininin değerlerini yansıtan önermelerdir. Aslında herhangi bir din eğitiminde normatif ifadelerin olması kaçınılmazdır. İslam'da ya da Hristiyanlık'ta doğal olarak birçok inanç önermesi mevcuttur. Bu alıntılardaki sorun ise öncelikle müfredatta zorunlu olarak okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitaplarında "İslam'a göre geçerli olabilecek" ifadelerin bilgi önermeleri gibi sunulmasıdır. Örneğin ilk alıntıda, muğlak bir şekilde toplumsal çöküntü gibi bir konudan bahsedilmekte ve "Allah'ın yasalarını benimsemeyen toplumların çöküşü kaçınılmaz" olmuştur denilmektedir. İnançlı bir Müslüman Kuran'da bu ifadeyi temellendirecek ayetler bulabilir. Fakat burada, dini bir önerme, sanki toplumbilimsel bir gerçeklik gibi sunulmakta, bilimsel bir temellendirme olmadan "toplumsal bozulma"dan söz edilmektedir. Dolayısıyla bu örnekte dini görüş ve bilimsel bilgi birbirine karışmaktadır. Bu normatif ifade içeren alıntılar aynı zamanda özcüdürlük ve içeriklerindeki sorunlar sebebiyle, yukarıda dile getirildiği gibi, öğrencilerde farklı görüş ve yaşam tarzlarını gayrimeşru görme sonucunu da doğurabilirler. Zira ikinci alıntıda, İslam'a inanmak ahlaklı olmanın önkoşulu olarak sunulur. Aslında bu alıntılarda cümleler "İslam dinine göre" diye başlasa sorun bir nebze halledilmiş olur. Örneğin son alıntıda "İslam dinine göre... inanma duygusu insan yaratılışının bir gerçeğidir" diye yazılsa, bu görüşün kaynağı dile getirilmiş olur. Ancak yukarıdaki gibi dile getirildiğinde yine normatif olan objektif bilgi imiş gibi sunulur. Bu görüşleri nesnel/bilimsel bilgi gibi alan öğrencilerin, İslami ahlakın **öngördüğü** yaşam tarzından başka tarzlar da olabileceğini ya da bazı insanların inanmayabileceklerini kabul etmesi zordur. Bu tür ifadeler, öğrencilerin kendi dini, ahlaki, milli görüşlerini tek ve mutlakmış gibi algılaması tehlikesini taşır. Dolayısıyla böyle bir eğitim farklılıklara açık, eşitlikçi, eleştirel düşünmeyi geliştiren bir felsefeden oldukça uzaktır. Bu da, çalışmanın temel sorularından olan "farklılıklarımızla birlikte nasıl eşit bir şekilde yaşarız?" konusunu dışlayan bir yaklaşımdır. Kendi yaşam biçimini ve değerlerini tek ve objektif olarak sunan bir yaklaşımın ne eleştirel düşünmeyi ne de çoğulcu demokratik muhayyileyi geliştirmesi mümkün değildir.

Ders kitaplarında önermelerle ilgili tek sorun normatif ifadelerin bilgi önermesi gibi sunulması değildir. Kitaplardaki en önemli sorunlardan biri bilimsel önermelerin de genelde belirli bir otoriteye gönderme yapılarak açıklanmasıdır. Dolayısıyla düşünme süreçleri açısından bilimsel önermelerin ele alınışında da sorunlar vardır.

Bilimsel akıl yürütme yerine otoritenin sorgulanamaz yetkesine başvurma

Eleştirel düşünme becerisini geliştiren nitelikli bir eğitimin bilimsel akıl yürütme süreçlerine vurgu yapması, ders kitaplarının bilimsel bilgileri yine bilimsel yöntemlere dayanarak gerekçelendirmesi gerekir. Ancak ders kitaplarında bilgiler, Tarama Ölçütleri'nin diliyle konuşursak, "şu veya bu Büyük Otorite (Bilim, Milli Çıkar, Atatürkçülük, Çağdaşlık, Tarih vs.) öyle gerektirdiği için benimsenmesi gereken şeyler olarak" sunulabilir. Nitekim çalışma boyunca mevcut kitaplarda birçok önermenin "dinimiz gerektirdiği için hoşgörülü olmak" ya da "çağdaşlık gerektirdiği için ilerlemek" şeklinde açıklandığına değinildi. Bunların yanında tarama raporlarına göre bu konudaki en önemli sorunun, Atatürk figürünün kullanılmasında olduğu görülür. Zira bilgi önermeleri kitaplarda yaygın bir şekilde genelde Atatürk'ün sorgulanamaz otoritesine gönderme yapılarak gerekçelendirilir. Bu duruma hemen her kitapta ve konuda rastlamak olasıdır. Örneğin, Fen ve Teknoloji Kitabı'nda kan bağışının önemi Atatürk'ün sözleriyle temellendirilir:

- "Bu bakımdan kan bağışı hem birey hem de toplum açısından son derece önemlidir. Ulu önder Atatürk de 'İnsanları en mutlu edecek...' (Fen ve Teknoloji 6, MEB, 164).

Benzer şekilde aşağıdaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitabı'nda da düşünce ve ifade özgürlüğünün önemi yine Atatürk'ün sözleriyle anlatılır:

- "Her türlü ilerlemenin ve gelişmenin temelinde düşünce ve ifade özgürlüğü vardır... Atatürk de bunun bilincinde olduğu için düşünce ve ifade özgürlüğüne önem vermiştir" (DKAB 10, Özgün, 92).

Bu örneklerdeki temel sorun verilen bilgilerin bilimsel gerekçelerinin açıklanmaması, önermelerin sadece Atatürk'e gönderme yapılarak doğrulanmaya çalışılmasıdır. Böyle bir yazım tarzıyla öğrencilerin kan bağışının ya da düşünce ve ifade özgürlüğünün neden önemli olduğunu öğrenmeleri mümkün değildir. Çünkü aslında kitapta kan bağışının önemi anlatılmaz; bunun önemli olduğu Atatürk'ün sözleriyle ifade edilir. Ya da öğrenciler düşünce ve ifade özgürlüğü gibi bir kavramın modern toplumlarda niçin önemli olduğuna dair bir kazanıma ulaşmazlar çünkü burada da alıntıdaki bilgi önermesi sadece Atatürk'e gönderme yaparak gerekçelendirilir. Benzer sorunlu düşünme ve yazım kurgusu diğer kitaplarda da yaygındır. Birkaç örnek şöyle sıralanabilir:

- "Uluslararası taşımacılıkta deniz yolu büyük önem taşımaktadır. Çünkü en ucuz taşımacılık deniz yoluyla yapılmaktadır. Özellikle yük taşımacılığında deniz yolunun önemi büyüktür.
- Atatürk, denize ve denizciliğe büyük önem verirdi. Daha 1915'te..." (Coğrafya 10, Lider, 193).
- "Bilim, deneye dayalı yöntemleri kullanarak evreni, olguları ve olayları açıklamaya çalışan düzenli bilgidir... Atatürk de bilimin her konuda insan hayatına yön vermesi gerektiğini savunmuştur. O, bu konuda düşüncesini 'Hayattaki en hakiki mürşit ilimdir (1924)' sözüyle dile getirmiştir" (Sosyal Bilgiler 4, 2. Kitap, Tuna, 128).
- "Farklı iş kollarını kapsayan birimler tarım, sanayi ve hizmet sektörü olarak adlandırılır. Atatürk tüm sektörlerde dengeli gelişmenin önemini 'Ben ekonomik hayat denince; ziraat, ticaret, sanayi faaliyetlerini ve bütün bayındırlık işlerini, birbirinden ayrı düşünülmesi doğru olmayan bir bütün sayarım' sözüyle ifade etmiştir" (Coğrafya 11, MEB, 75).

Atatürk figürü ile ilgili ders kitabı yazarlarını oldukça zorladığı anlaşılan uygulamalardan birinin, derslerde ünitelerin Atatürkçülük ile ilgili konularla ilişkilendirilme şartıdır. Öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan kazanım ve açıklamalar tablolarında bunu görmek mümkündür. Öyle ki Fen ve Teknoloji derslerinde "erime, donma, buharlaşma, yoğunlaşma" konusunda dahi yazarların konuyu Atatürkçülük ile ilgili konularla eşleştirmeleri istenir (Fen ve Teknoloji 8 ÖKK, MEB, 171). Sonuçta ise bazen gülünç, bazen anlamsız ama sonuçta nitelikli eğitim hakkını zedeleyen metinler ortaya çıkar. Örneğin aşağıda orijinali verilen Fen ve Teknoloji Kitabı'nda "Canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" konusundaki üç kısa paragrafın ardından gelen paragraf şöyledir:

- "Canlı için söz konusu olan uyum, birlik ve beraberlik toplumlar için de geçerlidir. Toplumlara oluşturan sistem ve öğelerin uyumsuzluğu toplumun huzurunu bozar. Bir toplumu yüz yüze geldiği engeller karşısında dirençli ve muazzam kılan, o toplumu oluşturan bireyler arasındaki milli dayanışma ve birlik ruhudur. Bu birlik bağı, Büyük Önder Atatürk tarafından 'Biz milli mevcudiyetimizin temelini, milli birlik ve beraberlikte ve milli şuurla görmektediriz' sözüyle ifade edildiği gibi bir milletin varlığını koruyan ve fertlerini bir arada tutan en güçlü bağıdır" (Fen ve Teknoloji 6, MEB, 22).

"Canlı için söz konusu olan uyum" konusunu milli birlik ve beraberliğe ve Atatürk'ün sözlerine bağlamak, en hafif ifadeyle, fen eğitimiyle ilgili bir metnin özensizliğine işaret eder. Bu tür örnekler kitapların bilimsel yaklaşımdan ziyade, hangi konu olursa olsun klişeleşmiş milli kaygılar ve 1982 Anayasası ile ön plana çıkan bir Atatürkçülük anlayışıyla yazıldığını gösterir niteliktedir. Konuların Atatürk ile ilişkilendirilmesi hemen her derste eğitimin niteliğini zedeleyen içerikler doğurmaktadır. Örneğin Psikoloji dersinde Atatürk zeka türleri tartışmasında karşımıza çıkar:

Eleştirel Düşünme

Vücudumuzdaki sistemlerden biri yok olsaydı neler olurdu?



Yapı ve görevleri aynı olan hücreler bir araya gelerek belli görevleri üstlenmiş **dokuları** meydana getirir. Farklı dokular bir araya gelerek **organları** oluşturur. Birlikte çalışan organlar **sistemleri** oluşturur. Sistemlerin birleşmesi ile de **organizma** meydana gelir.

Kemik doku, kas doku, kan doku ve kıkırdak doku hayvansal dokulara örnek verilebilir. Mide, karaciğer ve böbrek, organa örnek gösterilebilir. Bitkisel dokular için de iletim, destek ve besin depolama dokuları örnek verilebilir. Kök, gövde ve yaprak bitkilerdeki organlara örnektir. Mide, bağırsaklar ve yemek borusunun bir araya gelmesiyle sindirim sistemi oluşur. Sindirim, dolaşım, sinir, üreme ve boşaltım gibi birçok sistemin bir araya gelmesi ile organizma meydana gelir.

Bir hücrenin beslenme, boşaltım, solunum gibi yaşamsal faaliyetler organeller tarafından, çok hücreli organizmalarda ise bu faaliyetler sistemler tarafından gerçekleştirilir. **Örneğin**, boşaltım işini çok hücreli organizmada boşaltım sistemi (böbrekler, üreter, idrar kesesi ve üretra) yaparken tek bir hücrede ise bu işi boşaltım kofulu ve hücre zarı gerçekleştirir.

Canlı için söz konusu olan uyum, birlik ve beraberlik toplumlar için de geçerlidir. Toplumlari oluşturan sistem ve öğelerin uyumsuzluğu toplumun huzurunu bozar. Bir toplumu yüz yüze geldiği engeller karşısında dirençli ve muzaffer kılan, o toplumu oluşturan bireyler arasındaki millî dayanışma ve birlik ruhudur. Bu birlik bağı Büyük Önder Atatürk tarafından "Biz millî mevcudiyetimizin temelini, millî birlikte ve millî şuurda görmekteyiz." sözüyle ifade edildiği gibi bir milletin varlığını koruyan ve fertlerini bir arada tutan en güçlü bağıdır.

Kendimizi Değerlendirelim

A. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterimize yazalım.

1. Farklı hücre tiplerine hangi örnekleri verirsiniz?
2. Hücrenin canlı olup olmadığını nasıl açıklarsınız?
3. Mikroskopta incelediğimiz hücrenin bitkiye mi, hayvana mı ait olduğunu nasıl anlarsınız?

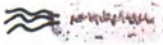
B. Aşağıdaki paragrafta Elif'in yaşadığı bir olay anlatılmaktadır. Paragrafı okuyalım soruların cevaplarını defterimize yazalım.

Boğazı ağrıyan Elif bir sağlık kuruluşuna gidip muayene olur. Boğaz kültürü alan doktor, Elif'e hastalığı ve tedavisi ile ilgili bilgi verir.

a) Sizce bu hücre bitki hücre mi, hayvan hücre mi? Açıklayalım.

b) Bu özelliklere göre bu hücre ilkel ya da gelişmiş midir? Neden?

c) İnsanda bulunan hücreler ile bu hücrenin benzer veya farklı yönleri nelerdir?



Elif'in rahatsızlanmasına sebep olan bakteri



- "Psikoloji dersinizin konusu şu olacak: 'Atatürk'ün Yaşam Olayları ve Bunlarda Sergilenen Zekâ Türleri" (Psikoloji, MEB, 144).

Matematik derslerinde Atatürk bilim insanı ilan edilir:

- "Sevgili öğrenciler, aşağıda bazı bilim insanlarının adları verilmiştir. Bu bilim insanlarının yaptıkları çalışmaları ve insan hayatına etkilerini araştırınız. Çalışmalarınızı raporlaştırınız.

Mustafa Kemal Atatürk

Blaise Pascal

Leonardo Fibonacci

Pisagor (Matematik 8, ÖKK, MEB, 69).

Bu örnekte Atatürk'ü Pisagor ile yan yana getiren unsur, 1937 yılında yazdığı 44 sayfalık Matematik Kitabı'dır. Matematik Kitabı yazarları da bu vesileyle öğretmenlere Matematik öğretirken kullanılan kavramların tarihinden bahsetmeleri ve Orta Asya'ya kadar uzanmaları tavsiye edilir:

- "Atatürk'ün, dilimizde karşılığı 'koşut' olan muvazi kelimesinin yerine kullandığı 'paralel' teriminin kökenini açıklarken Orta Asya'daki Türkler'in, kağının iki tekerleğinin bir dingile bağlı olarak duruş biçimine 'para' adını verdiklerini anlattığı bilgisi verilebilir" (Matematik 8 ÖKK, MEB, 70).

Diğer alanlarda da dileyen yazar Atatürk'ü kendi görüşüne yakın bir dille ko-
nuşturur. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Kitabı'nda Atatürk'ün "Türk milleti daha
dindar olmalıdır" şeklindeki ifadesi alıntılanır, Müzik dersinde Atatürk ile ilgili
ödevler verilir ve nihayet İngilizce dersinde konuyu ilişkilendirmek için Atatürk
ile ilgili diyaloglar yazılır:

- "Atatürk hurafelerden, baskı ve zorlamalardan oluşan; akla, mantığa ve bilime yer vermeyen din anlayışına karşıdır. Bu konuyla ilgili olarak Atatürk, 'Türk milleti daha dindar olmalıdır, yani bütün sadeliğiyle dindar olmalıdır demek istiyorum... demiştir" (DKAB 12, Özgün, 115).
- "Yapmış olduğunuz araştırma sonunda Atatürk'ün güzel sanatlar içinde müziğe verdiği önemi kısaca yazınız" (Müzik 8 Çalışma Kitabı, MEB, 53).
- "Mark: He has got short blond hair. He has got blue eyes. He is a famous Turkish leader. Guess! Who is he?
Students: Atatürk!" (Joyful English 1, 2. Kitap, MEB, 136).

Son olarak özellikle ilk sınıflardaki Hayat Bilgisi ve Türkçe derslerinde ise öğrencilerin edebiyat ve şiir zevklerini köreltecek nitelikte şiirlere yer verilir. Bu bölümü kitaplarda sıkça alıntılanan Aziz Sivaslıoğlu'ndan bir şiir ile bitirelim:

- Okula dönmek, arkadaşlar
Atatürk'e dönmektir.
Çünkü okul demek Atatürk demektir.



Çünkü Atatürk, en büyük öğretmendir.

Sevgiyle büyütür bizi" (Türkçe 2, Yıldırım, 11).

Tüm bu örnekler, her konuyu Atatürkçülükle ilgili kazanımlarla ilişkilendirme arzusunun ders kitaplarının içeriğini ve niteliğini ne derece zedelediğini ortaya koymaktadır. Böyle bir yaklaşımın Atatürkçü düşüncenin benimsenmesine ne derece hizmet ettiği de şüphelidir. Dolayısıyla 12 Eylül döneminde kemikleşen bu tür bir arkaik Atatürkçülük anlayışından ivedilikle vazgeçilmesi, Atatürk'ün ders kitaplarında tarihsel bağlam içinde nitelikli bir şekilde aktarılmasını sağlayacak örneklerin teşvik edilmesi gerekir.

Ders kitaplarında abes ifadeler, olgusal yanlışlar ve alakasız görsel malzeme kullanımları

Eğitim sürecinin önemli unsurlarından olan ders kitaplarındaki yazım ve bilgi yanlışları kadar görsel malzeme kullanımındaki özensizlik de nitelikli eğitim hakkının ihlalidir. Bu konulardaki örneklerle hem 2002 hem de 2009 yıllarında yayımlanan Ders Kitaplarında İnsan Hakları başlıklı yayınlarda değinilmişti (Çotuksöken, Erzan, Silier 2003; Tüzün, 2009). Eski raporlarla karşılaştırıldığında mevcut kitaplardaki yazım yanlışlarının azalmakla birlikte sürdüğü görülmektedir. Aşağıdaki örneklerde, Dil ve Anlatım 11 Kitabı'nda noktalama işaretleri öğretilirken dahi "değilsede" yazılarak "de, da" ayrımının ihlal edildiği ve Hamlet diyaloglarındaki Horatio'nun "Horito" olarak yazıldığı görülür:

- "Bu kuralların hepsine değilsede () on kadarına uyduğumuz zaman..." (Dil ve Anlatım 11, MEB, 114).
- "Onu tanırdım Horito" (Dil ve Anlatım 9, Karizma Eğitim, 23).

Az da olsa bazen çok daha sorunlu bir şekilde ve artık bilgisayar çağında daha kolay fark edilebilecek yazım hatalarına da rastlanmaktadır. Örneğin aşağıdaki Coğrafya dersinde aynı sayfa içinde şu ifadeler yer alır:

- "Geni yapraklışgür ağaçlar"... "ılı balşklar"... "deniz kabuklularş" (Coğrafya 9, Lider, 103).

Bu sorunların yanında kitaplarda bazı olgusal hatalar da görülmektedir. Bu konudaki iki örnek şöyle sıralanabilir:

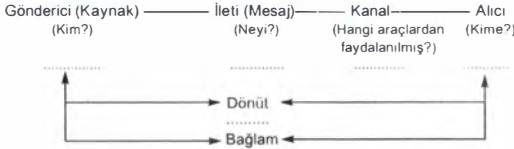
- "Ön yargı, kişilere bazı özelliklerden dolayı farklı davranmaktır" (Sosyal Bilgiler 7, MEB, 18).
- "Dünyayı güzel kurtaracak" der ünlü bir edebiyatçı" (Felsefe, Ekoyay, 142).

İlk örnekte önyargı... "farklı davranmaktır" diye davranış olarak tanımlanmıştır. Oysa önyargı bir davranış değil, tutumdur. Önyargı eğer ayrımcılığa dönüşürse bir davranış haline gelmiş olur. İkinci örnekteki Felsefe Kitabı'nda ise doğrusu "güzel" değil, Sait Faik'e referansla "güzellik" olmalıdır. Bu örnekler

1. Sunumda hangi teknolojik imkânlardan yararlanılmıştır?
2. Bu sunum sizce daha etkili hâle nasıl getirilebilir?
3. "Zekâ" sunumunda güncel ve ilgi çekici bir konu üzerinde durulmuştur. Başka hangi konularda sunum yapılabileceğini tartışınız. Belirlediğiniz konuları gruplandırarak tahtaya yazınız.
4. Slaytta verilen cümlelerin seçiminde nelere dikkat edilmiştir?
5. Slaytlarda metnin tamamı verilmiş olsaydı bunun anlatıma nasıl bir etkisi olurdu?
6. Sunumun nasıl sonlandırıldığını açıklayınız.
7. Sunumda anlatım, görüntü ve ses unsurlarının eş zamanlı olmasının önemini açıklayınız.
8. Sunumun amacına ulaşabilmesi için sunum yapan kişinin tavrı nasıl olmalıdır?
9. Sunumun bilgileri yenileme, araştırma ve anket sonuçlarını değerlendirme, bilime katkıda bulunma gibi amaçları vardır. Buna göre "Çoklu Zekâ Kuramı" adlı sunumun amacını söyleyiniz.

1. ETKİNLİK

- Verilen sunumdaki iletişim öğelerini noktalı yerlere yazınız.



2. ETKİNLİK

- Yukarıda verilen slaytları döviz olarak hazırlayıp "Çoklu Zekâ Kuramı" konulu bir sunum yapınız.
- Sunumda verilen bilgileri sadece metin olarak okuyunuz.
- Okunan metinle, yaptığınız sunumu etkisi bakımından karşılaştırarak hangisinin daha etkili olduğunu nedenleriyle söyleyiniz.
- Bilgiyi aktarmada sunumun etkisi nedir? Verilen sunumu da inceleyerek bunun sonuçlarını belirtiniz.

3. ETKİNLİK

DİLENCİ

Galata Köprüsü'nde bir bahar günü, kör bir adam dilencilik yapıyor.

Dizlerinin dibinde bulunan tabelada "Doğuştan kör" yazılıymış. Pek çok insan gelip geçmesine rağmen kimse ona yardım etmiyormuş. Oradan geçen bir reklamcı bunu görmüş. Zavallı dilenciye acıyıp tabelayı almış, tabelanın arkasına bir şeyler yazmış. Sonra da tabelayı aldığı yere bırakmış.

Ne olduysa olmuş!.. Bu tabeladaki yazıyı okuyan herkes, dilencinin önündeki şapkaya para atmaya başlamış.

Bir cümle yetmiş, onca kişiye etkilemeye ve dilencinin şapkasının kısa sürede parayla dolmasına...

"Güzel bir bahar günü... Ama ben baharı göremiyorum!.."

- Dilencinin ve reklamcının sunumlarını karşılaştırarak sunum şeklinin önemini açıklayınız.



değil nasıl söylediğinin önemli olduğu mesajını veren ve faydacı mantığı ön plana çıkaran abes ve özensiz bir örnek olduğu dile getirilebilir.

Kitaplarda devam eden bir diğer önemli sorun da görsellerin kalitesi ve niteliğiyle ilgilidir. Daha önceki Ders Kitaplarında İnsan Hakları projelerinde kitaplardaki görsellerin önemine değinilmiş ve görselleri hazırlayanların yazarlar ile tüm süreç boyunca birlikte çalışmalarının önemi dile getirilmişti (Timur ve Bağlı 2003). Ne var ki kitaplarda metin ile alakasız ve içerik olarak da niteliksiz birçok görsele rastlanmaktadır. Örneğin Türkçe 5 Öğrenci Çalışma Kitabı'nda (Ada, 38) "Aşağıdaki film afişini inceleyiniz" denilmekte, ancak üzerinde Atatürk resmi bulunan Cumhuriyet başlıklı resmin altında "Tek ya da çok oyuncu ile oynanabilen eğitici bilgi oyunu" yazmaktadır. Bunun yanında Psikoloji Kitabı'nda (MEB, 50) "Duyum" konusunu anlatırken niçin Efes Harabeleri'ne yer verildiğini ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Kitabı'nda (MEB, 14) "Şükür" konusunun niçin sebze ayıkladıkları anlaşılan köylü kadın resimleri eşliğinde işlendiğini anlamak mümkün değildir. Bu örnekler, ders kitaplarının yazıldıktan sonra özensiz bir şekilde görsellerle süslenmeye çalışıldığını göstermektedir. Görseller konusunu şimdiye kadar tartıştığımız birçok sorunu barındıran bir örnekle bitirelim. Aşağıda tam sayfa olarak alıntılanan görsel ve metin birçok açıdan ders kitaplarındaki sorunların özetini verir niteliktedir (Hayat Bilgisi 2, 2. Kitap, Ada, 151). Öncelikle görseldeki öğretmenin kadın olması, kitaplardaki cinsiyetçi kalıpyargıları besleyen zihniyete örnektir. Bunun yanında öğrencilerin düzenli bir sınıf ortamında iki kişilik sıralarda oturdukları görülür. Bu da ders kitaplarının (köy yaşamı vs. gibi) farklılıkları göz ardı edip anlatılarını hep kentli orta sınıf normları üzerine kurmalarını örnekler. Görselde çocukların eline bir yanda eskiyi sembolize eden "böyle giyiniyorduk," diğer yanda yeniye simgeleyen "böyle giyiniyoruz" dövizleri verilir. Bu da ders kitaplarında sıkça görülen siyah-beyaz tarih anlayışının empoze edilmesine örnektir. Bu örnek birçok açıdan oldukça sorunludur. Zira bu yaklaşım çocuklarda "eski giyim tarzlarına" (bugün bazı dindarların benimsediği giyim şekillerine karşı) önyargı oluşturur; bunu yaparken de modernist ve ilerlemeci bir zihniyeti aktarır. Ayrıca görsel şapka giyen çocuk temsiliyle 1930'ların zihniyetini bugüne taşır ve "böyle giyiniyoruz" diyen görsel (bugün şapka giyilmediği için) olgusal hata da taşır. Bu tür görsellerle ne Türkiye'yi tarihsel bağlamına oturtmak ne de -kitaplarda hedeflendiği gibi - eleştirel/yaratıcı düşünebilen vatandaşlar yetiştirebilmek mümkündür.

Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Gördüklerinizi anlatınız.



- Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleşen büyük değişiklikleri arkadaşlarınızla tartışarak belirleyiniz.
- Atatürk'ün önderliğinde gerçekleşen değişiklikleri anlatan bir resim çalışması yapınız. Bunun için çalışma kitabınızın 122. sayfasındaki bölümü kullanınız. Yaptığınız çalışmada neler anlatmak istediğinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.
- Atatürk, ülkemizdeki bu büyük değişiklikleri niçin yapmış olabilir? Bu değişiklikler ülkemizin gelişimi için önemli midir? Neden?
- Atatürk sayesinde yapılan yenilikler, ülkemizde insan haklarının gelişimini nasıl etkilemiştir?
- Sahip olduğumuz haklar ülkemizin gelişimi için önemli midir? Neden?

Çalışma Kitabı 122



Atatürk'ün önderliğinde ülkemizde gerçekleşen büyük değişiklikler nelerdir?

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, 2003 ve 2009 yıllarında tamamlanan Ders Kitaplarında İnsan Hakları başlıklı araştırmaları takip eden bir yöntemle yürütüldü. 2003 yılında tamamlanan araştırma için genel bir değerlendirme yazısı yazan Gemalmaz, "Demokratik zihniyetin oluşması ve kökleşmesi, bu içerikteki kitaplarla koşulandırılan bireylerle pek mümkün yahut asgarisinden söylenecek olursa pek kolay gözükmemektedir" (2003, 63) tespitini yapmıştı. Zira bu araştırmada farklı kitaplar hakkında değerlendirme yazısı kaleme alan yazarlara göre ders kitapları ciddi şekilde ayrımcılık ve hak ihlalleri içeren nitelikteydi (Çotuksöken, Erzan, Silier 2003). MEB'in 2004 yılında yaptığı kapsamlı bir reform sonucunda öğretim programları ve ders kitapları yenilendi. Kitaplar, yapılandırmacı bir yaklaşımla yeniden yazıldı. 2009 yılında bu yeni kitaplar üzerine yapılan Ders Kitaplarında İnsan Hakları II çalışmasında da kitaplardaki temel sorunların devam ettiğine işaret edildi. Bulgular üzerine genel bir değerlendirme yapan Tarhanlı'ya göre ders kitapları, "hakların evrenselliği; eşitlik ve ayrımcılık yasağı; içinde haklardan yararlanmayı sağlayacak bir gelişme sürecine katılım ve dahil olma" gibi temel insan hakları standartlarıyla olduğu kadar, "eğitim hakkının uluslararası esaslarıyla da" bağdaşmaz nitelikteydi (2009, 54). Bu çalışmaya katkı sunan yazarlara göre, ders kitaplarındaki militarist, etno-merkezci, ayrımcı içerik, eleştirel düşünceye alan bırakmayacak şekilde sürmekteydi (Ed. Tüzün 2009).

2009 yılından bu yana Türkiye'de önemli dönüşümler oldu. Barış Süreci ile Kürt sorunu siyaset düzeyinde açıkça konuşulabilir hale geldi. Açılım politikalarıyla Romanların, Alevilerin, gayrimüslimlerin sorunları ve eşitlik talepleri kamuoyunda daha kuvvetli yankı bulmaya başladı. Bu sürecin eğitime de yansımaları oldu. Örneğin, müfredata seçmeli Kurmancî, Zazakî, Abazaca, Adigece, Lazca dersleri konuldu; Milli Güvenlik dersleri müfredattan kaldırıldı. Tüm bunlar, Türkiye'nin kadim sorunlarını ele alma konusunda adım atmaya başlamasının bir göstergesi olarak okunabilir. Bu çerçevede yeni sivil bir anayasa geliştirme tartışmaları da Türkiye'nin yeni bir toplumsal sözleşme ve yeni bir kolektif kimlik anlayışı geliştirme sürecine girdiğini göstermektedir.

Bu gelişmelere rağmen, taradığımız 2012-13 eğitim yılının kitaplarında, bazı iyileşmeler olmakla birlikte hak ihlallerine ve ayrımcılığa yol açan temel zihniyetin devam ettiği görülmektedir. Bu zihniyet, 1930'ların Türk Tarih Tezi'nin ve 12 Eylül dönemi Atatürkçülük anlayışının etkisiyle Türkiye'yi hâlâ homojen, tek dilli, tek dinli olarak resmeden bir arka plana dayanmaktadır. Homojen bir ulus yaratma yolunda eğitime atfedilen merkezi rol hâlâ sürdürülmektedir. Bu zihniyetle geliştirilen öğretim programları/ders kitapları Türkiye'nin mevcut siyasetinin de ülkenin sahip olduğu entelektüel birikimin de gerisindedir. Eğer eğitim, güncel siyasal gelişmeler çerçevesinde vatandaş yetiştirme sürecinin bir parçasıysa, bu ders kitaplarıyla Türkiye'nin demokratikleşmesine katkı yapacak, çoğulculuğu benimsemiş, yerel değerlerin ve tarihin bilincinde olan ama evrensel değerleri özümsemiş vatandaşlar yetiştirmek imkansızdır.

Araştırmadaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde temel sorunun, millî kimlik tanımında ya da Tarama Ölçütleri'nde geçen başlıkla "Biz bilinci"nde odaklandığı görülmektedir. Ders kitaplarında "Biz" denildiğinde kastedilen, kökü Orta Asya'ya dayanan Türklerdir. Kitaplar, Türklüğü tüm farklılıkları kapsayacak bir vatandaşlık bağından ziyade etnik olarak Türklük, dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlar. Kitaplar öğrencilere "dinimiz" ya da "dilimiz" şeklinde seslenir. Bu ifadelerle de sadece İslamiyet ve Türkçe kastedilir. Başka bir deyişle Türkiye'de yaşayan tüm vatandaşların Türk ve Müslüman olduğu varsayılır. Dolayısıyla ders kitaplarında Türkiye'de dili Türkçeden dini İslam'dan farklı olanlar hâlâ yok sayılır ya da görmezden gelinir. Öyle ki Kurmancî, Zazakî seçmeli ders kitabında dahi Kürtlerden bahsedilmez. Dahası kitaplarda dini, dili, etnik kökeni farklı olan vatandaşları tehdit olarak gören ifadelere yer verilir. Kitaplar sadece etnik ya da dinsel değil, diğer tüm farklılıklara da kapalıdır. Kitaplarda farklı sınıfsal kimliklere, başörtülülere, cinsiyet kimliklerine de rastlanmaz. Bu durum, çalışmada da ifade edildiği gibi kitapların çoğulcu demokratik muhayyileyi geliştirmekten uzak olduğunu gösterir. Hatta kitaplarda "Türkiye'de Karadenizli, Ege ve Trakyalı kendi yöresinde konuştuğu gibi resmi dairelere dilekçe verseydi nasıl bir durum ortaya çıkardı?" (Dil ve Anlatım 9, Karizma Eğitim Yayınları, 28) örneğinde olduğu gibi çoğulculuğu karmaşa ve düzensizlik olarak gören, buna karşın standart bir dil (İstanbul Türkçesi), din ve vatandaşlık anlayışını doktrine eden bir zihniyet hakimdir. Sonuçta kitaplardaki "Biz bilinci"nin oldukça dar ve standart bir etno-kültürel kimliği empoze ettiği görülür.

Kitaplardaki etno-kültürcü Türklük anlayışının aktarılma biçimi de birçok açıdan sorunludur. Çünkü bu kimlik, temelde özcü ve anakronik bir şekilde kurulur. Bunun ise kimliği tarih içinde konumlandırma açısından vahim sonuçlar doğurduğu görülür. Zira kitaplardaki temel amaç tarihi, insanlığın deneyimini anlamak yerine sürekli Türk kimliğinin ve kültürünün üstünlüğünü ispat etmektir. Bu doğrultuda neredeyse tüm tarihsel birikim Türk millî kültürünün eseri olarak sunulur. Nitekim kitaplara göre "ilk kağıt parayı basan, atı ilk evcilleştiren, Avrupa'dan yüzyıllarca önce kitap basan, yeryüzünde ilk kumaşı kullanan vs." Türklerdir. Tanıl Bora'nın ikinci tarama raporunda da belirttiği gibi tüm tarihi millî bir anakronizmle sunan bu anlayış, tarihin değişik dönemlerini ve o dönemlere ait ilişkileri kendi özel bağlamları içinde anlamanın önünü kapatmaktadır (Bora 2009, 75).

Özcü ve anakronik milli kimlik kurgusunun doğurduğu bir sorun da evrensel değerlerle kurulan ilişki bağlamında ortaya çıkar. Öğretim programlarında/ders kitaplarında sıklıkla milli kimliği aktarma yanında öğrencilerin evrensel değerleri de benimsemesinin amaçlandığı belirtilir. Örneğin Türkçe 1 ve Sosyal Bilgiler 5 öğretmen kılavuz kitaplarında bu durum şöyle dile getirilir:

- “Programda Türkçe dersleriyle varılmak istenen genel amaçlar incelendiğinde bunların öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek onların ulusal bilinç edinmelerini, evrensel değerleri içselleştirmelerini sağlamak **olduğu** anlaşılır” (Türkçe 1, ÖKK, Kartopu, 18).
- “Milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir” (Sosyal Bilgiler 5 ÖKK, Pasifik, 10).

Ancak ders kitaplarında aktarılmaya çalışılan ulusal bilinç yoluyla evrensel değerleri içselleştirmek mümkün değildir. Zira ders kitaplarını şekillendiren özcü ve etno-kültürcü zihniyet evrensel değerlerle kurulan ilişkiyi de zedeler. Bu durum, ders kitaplarının demokrasi, laiklik veya insan hakları kavramlarını aktarma biçiminde açıkça görülür. Ders kitapları demokrasiyi ve laikliği anlatmak yerine Türklerin “temelden demokrat” olduklarını, eski Türk devletlerinde “din ve devlet işlerinin ayrı olduğunu” dile getirmekle meşguldür. Haklar konusunda iyi kaleme alınmış birkaç iyi örnek yanında, yine insan haklarının temelinin de Veda Hutbesi’nin ve Fatih’in fermanlarının gösterdiği gibi “bizde” olduğu dile getirilir. Dolayısıyla kitaplar aslında sadece “milli kimliği merkeze alarak” yazılır. Demokrasi, insan hakları gibi kavramlar tarihsel bağlamına oturtularak sunulmaz; bu kavramlar etno-kültürel ve etno-dinsel kimliği yüceltmek için işlevselleştirilir. Sonuçta kitapların bu haliyle yukarıdaki ikinci alıntıdaki ifadeyle “milli kimliği merkeze alarak evrensel değerlerin benimsenmesini” sağlaması imkansızdır. Ders kitaplarındaki milli kimlik, evrensel deneyimlere ve dünyaya kapalı, her kavramı etno-merkezci bir gözle ele alan bir anlayışa dayanır. Kitaplar, evrensel değerleri benimsetme yerine, “her şeyin özü bizdedir” şeklindeki özcü düşünceyi aşılılamaya çalışır.

İlk bakışta amacı milli kimliği yüceltmek olan özcü düşüncenin, bunun tam aksi sonuçlar doğuracak mesajlar verdiği görülür. Zira ders kitaplarında bir yandan Türkçe üstün bir dil, Türkler özü itibarıyla demokrat, Türk ordusu ise dünyanın en disiplinli ordusu olarak sunulur. Ancak öte yanda günümüz Türkiye’sine dair çizilen resim şöyledir: Türkiye Batıdan geride kalmış, çağdaşlaşması gereken bir ülkedir; “dilimiz” yozlaşma tehlikesiyle yüz yüzedir; ülke iç ve dış tehdit altındadır. Özcü kimlik kurgusu doğrultusunda kitaplarda “muhteşem bir geçmiş” vardır ama Türkiye’nin bugününe dair olumlu bir şey yoktur. Günümüz Türkiye’si hep “tehdit, yozlaşma” gibi olumsuz kavramlarla ele alınır. Dolayısıyla kitaplar hem üstün bir kültüre sahip olma hem de nedense tehdit altında olma gibi oldukça sorunlu iki bilgi ve duygu aktarımında bulunur.

Ders kitabı yazarları Türkiye’nin çağın (Batının) gerisinde olduğunda hemfikirdirler. Ama tabii ki bu tespiti bilimsel, tarihsel bir bağlama oturtmazlar ve bu durumla yüzleşmezler. Bunun yerine Türkler “kendi kabahati olmaksızın,

Batı'dan geri kalmıştı. Oysaki bir zamanlar Batı, Türklerden geriydi" (Türk Edebiyatı 11, MEB, 23) diyerek özcülüğe sığınır. Özcü düşünce doğrultusunda da yukarıda zikredildiği gibi insan hakları, demokrasi, laiklik gibi kavramlarının asıl özünün "Bizde" olduğunu dile getirirler. Bunu yaparken aslında yazarlar kendi tarihlerini sürekli Batının aynasında okurlar. Başka bir deyişle, yazarlar, bu evrensel kavramların Batının ürünü olduğunu düşünür, her metni Batıya cevap vermek için kurgularlar. Sonuçta kitaplarda milli kimliği yüceltmeyi amaçlayan milliyetçi anlayış, ironik bir şekilde Batı karşısındaki kompleksi besleyen zihniyeti yeniden üretir.

Ders kitaplarındaki milli kimlik kurgusunun bu haliyle ne olumlu/onurlu bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı ne de insanlarda ülkeye aidiyet hissi yaratmak mümkündür. Çalışmalar etno-kültürcü anlayışın, Türkiye'de dilinin, dininin, kültürünün dışlandığını düşünen insanları yabancılaştırıcı bir etki doğurduğunu göstermektedir. Dolayısıyla etno-kültürel kimliği temel alan bir milliyetçilik yerine vatandaşlık bağına temel alan çoğulcu bir "Biz" kurgusu geliştirilmelidir. Bu, şüphesiz eğitimin ülkedeki siyasal gelişmelerden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilebileceği bir hedef değildir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi çeşitli açılım politikalarıyla, yeni anayasa tartışmalarıyla Türkiye toplumu yeni bir toplumsal sözleşme aramaktadır ve bu süreçte müfredat ve ders kitapları da tartışmanın odağına alınmalıdır. "Türkiye'de farklılıklarla eşit ve iç içe bir şekilde nasıl birlikte yaşayacağımız" sorusu kolektif kimliği yeniden tanımlayabilme ve bunu ders kitaplarına yansıtabilme kapasitemizle belirlenecektir.

Yeni bir toplumsal sözleşme temelinde milli kimliği yeniden tanımlamak uzun ve sancılı bir süreçtir ama imkansız değildir. Zaten mitik ve muhayyel unsurlara dayanan milli kimlikler, doğası itibarıyla ihtiyaçlara göre kendilerini yeniden tanımlarlar. Biz kurgusunu yeniden oluşturmak, tarihin "istenildiğinde tam tersi de yazılabilecek 'tümüyle politik bir kurmaca'" olduğu iddiasını içermez (Köksal 2010, 116); Türk kimliğini göz ardı etmek anlamına da gelmez. Kimliğin yeniden tanımlanması, Türk kimliğinin ve milliyetçiliğinin tarihsel bir bağlama oturtulma sürecini içermelidir. Bu süreçte tarihsel olarak bir dönem toplum olma ihtiyacına cevap vermek için üretilmiş olan etno-kültürel milliyetçilik, resmi ideoloji olmaktan çıkarılıp, günümüz demokratik toplumlarındaki ideolojilerden biri derecesine indirilmelidir (Öztürk 2009, 270).

Farklılıkları yok sayan milliyetçi ideolojinin panzehiri, farklılıkların altını çizen çokkültürcü bir eğitim de değildir. Başka bir deyişle etno-kültürcü zihniyetin Türkiye için doğurduğu sorunları sadece farklılıklara vurgu yapan çokkültürcü bir eğitim felsefesiyle aşmak zordur. Zira dünyadaki farklı uygulamalarında çokkültürcü eğitimin, farklılıkların tanındığı ama birlikte iç içe yaşama kültürünün geliştirilmediğini bir muhayyileye yol açtığını gösteren birçok çalışma vardır (Bauman 2004). Özellikle mevcut Sosyal Bilgiler ve Tarih ders kitaplarındaki Osmanlı hoşgörüsü söylemi bu tür sorunlu çokkültürcü anlayışı vaz eder niteliktedir. Çünkü bu anlayış kimliklerin kamusal alanda temsilini tehlikeli gören ulusalçı/milliyetçi bakıştan farklı olarak, aynen Osmanlı'da olduğu gibi her din ve inanç grubunun cemaat olarak bugün de özgür olmasını savunur (Bulaş 2012). Türkiye'deki muhafazakar kesimlerin yakın durduğu bu çokkültürcü anlayış

Türkiye'nin sorunlarına çözüm üretmekten uzaktır. Çünkü bu anlayış öncelikle toplumu din ve inanç gruplarına böler ve bireyleri değil, Osmanlı dönemindeki gibi cemaat gruplarını temel alır. Ancak farklılıkları yüceltir görünen bu anlayış, eşitlik ilkesine dayanmaz; daha çok Müslümanların hakim olduğu ve diğer din gruplarına müsamaha ettiği bir hoşgörü ilkesini temel alır.¹ Bu bağlamda Türkiye'de çok kültürlükten ziyade kültürlerarası eleştirel bir pedagojinin imkanı aranmalıdır. Bu pedagoji, bir yanda eşitlik talep eden kimlikleri tanıyan, öte yanda farklı kimliklerin paylaştığı ortak demokratik zemin inşa eden, yani aynı anda hem farklılıkları hem ortaklıkları vurgulayan bir gerilim hattında çalışmalıdır. Birlikte yaşama ve ortak bir gelecek inşa etme süreci bu gerilim hattında doğacaktır.

Yukarıda çerçevelenen haliyle yeni bir "Biz" bilinci oluşturacak şekilde milli kimliği yeniden tanımlamak birçok süreçle birlikte gitmesi gereken büyük bir hedeftir. Bu konuda konferanslar, çalıştaylar yapılması, akademik araştırmalar yürütülmesi ve bunların disiplinlerarası bir anlayışla tartışılması gerekir. Ancak bu süreçte ders kitaplarına ivedilikle birçok konuda müdahale edilebilir, edilmelidir de. Zira bu haliyle ders kitapları temel bir hak olan eğitim hakkını olduğu kadar diğer hakların yaşama geçmesini engelleyecek birçok ihlal içermektedir.

Bu doğrultuda ders kitaplarında yapılabilecek ilk müdahalelerden biri, öncelikle Türkiye'nin çağın gerisinde değil, çağın içine oturtularak sunulmasıdır. Bu geride kalma hissinin yansımaları olarak ortaya çıkan ülkenin, kimliğinin, dilinin vs. sürekli tehdit altında olduğu şeklindeki ifadeler gözden geçirilmelidir. Çünkü bu tez doğrultusunda kitaplar, hızla hemen her konuda militarist değerleri yücelten bir içeriğe atlamaktadır. Bulgular, Milli Güvenlik dersi kaldırılmış olsa da ölümü yücelten, dünyaya sürekli iç-dış tehdit algısıyla bakan perspektifin ilk sınıflardan itibaren birçok derste yaşamakta olduğunu göstermektedir. Siyasal alanı daraltan, eleştirel düşüncüyü kapatan bu militarist içeriğin ivedilikle temizlenmesi gerekir. Bu çerçevede militarist değerleri açıkça aşılama çalışması, misyonerler gibi ifadelerle farklı grupları hedef göstermesi, Türklüğü sarı ırk, beyaz ırk gibi arkaik kavramlarla tartışması bakımından diğer kitaplardan ayrı bir yerde duran T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kaldırılmalı, kapsadığı dönem çağdaş bir Tarih dersinin içeriğine yedirilmelidir.

Ders kitaplarındaki temel sorunlardan biri de devlet, demokrasi, cumhuriyet, insan hakları, laiklik gibi kavramların tarihsel bir bağlama oturtulmadan ve evrensel tanımlarından uzak bir şekilde aktarılmalarıdır. Kitaplarda, örneğin demokrasiyi anlatırken Türkiye tarihine eleştirel bir perspektifle bakılmasını beklemek mevcut durumda gerçekçi olmayabilir. Ancak bu kavramların, demokratik vatandaşlık anlayışını ve becerilerini geliştirecek şekilde evrensel tanımlarıyla sunulmaları mümkündür. Bu, hem müfredatı hazırlayan MEB yetkililerinin hem de ders kitabı yazarlarının yetkinliğine ve hassasiyetlerine bağlı olarak gerçekleştirilebilecek bir hedeftir. Müfredattan kaldırılan Vatandaşlık ve Demokrasi

1 Ali Bulaç, İslamiyet'in vaz ettiği adilane çoğulculuğu açıklarken diğer grupların söz hakkına sahip olma konusunda şunu söyler: "[Diğer din ve inanç grupları] Barışçı davrandığı (muahid olduğu) sürece kamu yönetimi ve kaynak kullanımı üzerinde nüfusu ve kattığı değer oranında söz hakkına sahiptir. Bu gerçekçidir, adilane katılım ve sahiçi çoğulcudur" (Bulaç 2012).

Eğitimi ders kitabında bu tür kavramları ele alan birçok iyi metin ve etkinlik, bunun mümkün olduğunu ispatlamaktadır.

Araştırma bulguları toplumsal cinsiyet konusunun ele alınışı konusunda iyi örneklerle rastlanmakla birlikte ataerkil rejimi destekleyen temel zihniyetin de devam ettiğini göstermektedir. Daha somut bir ifadeyle ders kitaplarında erkekleri ev işi yaparken resmeden, bilimadamı yerine bilimsansı sözcüğünü kullanan, kadınları geleneksel rollerin dışında gösteren örneklerle rastlanmaktadır. Bu örnekler, hem eşitsiz rol dağılımının hem de cinsiyetçi kalıpyargıların kırılması için önemlidir. Ancak öte yanda kadınlara sadece annelik rolü atfeden, erkeği ev dışı kadını ev içi rollerle tanımlayan, hatta cinsiyetçi rollerin değişmesinin hem bireysel mutsuzluk hem de toplumsal düzensizlik getireceğini savunan zihniyetin belirleyiciliği devam etmektedir. Toplumsal cinsiyet konusunda rastlanan iyi örnekler, yine bu konuda da değişimin mümkün olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki mevcut toplumsal normlar düşünüldüğünde, cinsiyet rejiminin değişmesinin uzun süre alacağı aşıkardır. Ancak ders kitaplarında cinsiyetçi rejimi destekleyen örneklerin çıkarılması ve iyi örneklerinin sayısının artması, bu konuyu insan hakları ve eşitlik bağlamında ele alabilmek için eğitimcilere fırsat alanları açacaktır.

Tarama Ölçütleri'nin sonunda yer alan "ders kitaplarında eğitim felsefesi ve eleştirel bir bakışın geliştirilmesi" başlığının altındaki maddelerin bir kısmı diğer bölümlerdeki sorunlarla kesişen niteliktedir. Bu bölümdeki taranan özcü önermelere ya da normatif önermelerin bilimsel önerme gibi sunulması tarzındaki sorunların ne kadar yoğun yaşandığına "Biz kurgusu"nu tartışırken de, toplumsal cinsiyet konusu aktarılırken de değinildi. Ders kitaplarında hemen her konuda özcü önermelere yer verilmesi ya da değer bildiren önermelerin bilimsel doğruymuş gibi sunulması öncelikle müfredatın dayandığı iddia edilen yapılandırmacı yaklaşımla çelişkilidir. Zira MEB'in sunduğu şekliyle yapılandırmacılık, öğrencileri bilgiyi inşa etme sürecinde aktif kılacak ve onlara yeni bakış açıları sunacak bir yaklaşımdır. Ancak ders kitapları, herhangi bir konuda farklı bakış açılarına değinmek yerine hâlâ tek perspektifli bir içeriğe dayanmaktadır. Öğrencileri aktif kılmaya çalışan etkinlikler vardır ama "siz cephede olsaydınız ne yapardınız?" türü etkinliklerin farklı bakış açıları kazandırmak yerine eski militarist içeriği yapılandırmacılık altında aktarmaya hizmet ettiği açıktır. Bu durum, öğretim programlarında hedeflenen "eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma" gibi kazanımların kağıt üzerinde kaldığını göstermektedir. Çünkü kitaplardaki içerikle yapılandırmacı görünümlü eski davranışçı eğitime devam edilmektedir. Dolayısıyla MEB'in eğitim felsefesini, öğretim programları ve ders kitaplarını göz önünde tutarak yeniden değerlendirmesi gereklidir. Son olarak bir ders kitabının nitelikli olmasının gerekliliklerinden olan görsellerin kalite ve içerikle örtüşme sorununun -geçmiş yıllara oranla azalmakla birlikte- sürdüğünü belirtmek gerekir. Bu durum da gerek metniyle gerek görselleriyle nitelikli ve insan haklarına duyarlı ders kitapları geliştirme hedefinden uzakta olduğumuzu göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, S. (2012) "Gerçekten Eşit miyiz? Acı(ma), Zayıf Gör(me) ve Yok Say(ma) Ekseninde Engelli Ayrımcılığı." K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Aktar, A. (2012) *Varlık Vergisi ve "Türkleştirme" Politikaları*, 11. baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aktekin, S. (2010) "Yeni Sosyal Bilgiler ve Tarih Dersi Programları, Öğretmen Eğitimi ve Toplumsal Barış." K. Çayır (der.), *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Alpkaya, F. ve G. Alpkaya (2004) *20. Yüzyıl Dünya ve Türkiye Tarihi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altınay, A. (2003) "Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi", B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier (der.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Altınay, A. (2009) "'Can Veririm Kan Dökerim': Ders Kitaplarında Militarizm", Tüzün, G. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Apple, M. W. (1993) *Official Knowledge*. London: Routledge.
- Aranowitz, S. ve H. A. Giroux (1993) *Education Still Under Siege*, Westport: Bergin&Garvey.
- Bağlı, M. T. (2013) "Ara-Disiplin Olarak Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi: İlköğretim Öğrencilerinin İnsan Haklarına İlişkin Görüşleri." *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 296-310.
- Bauman, G. (2004) "Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation." W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano ve S. Vertoves (eds.), *Civil Enculturation, Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, London: Berghahn Books.
- Bekerman, Z. (2002) "Hidden Dangers in Multicultural Discourse," *Race Equality Teaching*, 21 (3) 36-41.

- Belge, M. (2008) *Genesis: 'Büyük Anlatı' ve Türklerin Kökeni*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berktaş, F. (2004) "Karşılıklı Anlayış ve İşbirliği İçin Köprüler Kurmak." F. Berktaş (der.), *Türkiye'de ve Avrupa Birliği'nde Kadının Konumu: Kazanımlar, Sorunlar, Umutlar*, İstanbul: KA-DER Yayınları.
- Bezmez, D., Yardımcı, S., Şentürk, Y. (der.) (2011) *Sakatlık Çalışmaları: Sosyal Bilimlerden Bakmak*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Billig, M. (2003) *Banal Milliyetçilik*, C. Şişkolar (çev.), İstanbul: Gelenek Yayıncılık.
- Bora, T. (2009) "Ders Kitaplarında Milliyetçilik: 'Siz Bu Ülke İçin Ne Yapmayı Düşünüyorsunuz?'" Tüzün, G. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bora, A. ve İ. Üstün (2005) *Sıcak Aile Ortamı: Demokratikleşme Sürecinde Kadın ve Erkekler*, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Bulaç, Ali (2012) "Adilane Çoğulculuk," *Zaman Gazetesi*, 14 Şubat.
- Can, B., F. Gök, S. Şimşek (2013) *Toplumsal Barışın İnşasında Öğretmenlerin Rolü: Kürt Meselesi Okula Nasıl Yansıyor?*, İstanbul: Helsinki Yurttaşlar Derneği Yayınları.
- Cevizci, A. (1999) *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Paradigma Yayınları.
- Crawford, A. ve diğ. (2009) *Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri*, P. Atasoy, E. U. Oğuz, S. Gülgöz (çeviren ve uyarlayan), İstanbul: Eğitim Rerformu Girişimi.
- Çayır, K. (2007) "Tensions and Dilemmas in Human Rights Education in Turkey." Z. F. Kabasakal Arat (ed.), *Human Rights in Turkey*, Pennsylvannia: University of Pennsylvania Press.
- Çayır, K. (2009a) "Yeni Ders Kitaplarında İnsan Hakları Eğitimi." G. Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çayır, K. (2009b). "'Avrupalı Olmadan Önce Biz Olmalıyız': Yeni Öğretim Programları ve Ders Kitapları Işığında Türkiye Modernleşmesine Dair Bir Okuma." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1659-1690.
- Çayır, K. (2012) "Yaşçılık/Yaşa Dayalı Ayrımcılık", *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çayır, K. & M. T. Bağlı (2011) 'No-one Respects Them Anyway': Secondary Students' Perceptions of Human Rights Education in Turkey. *Intercultural Education*, vol.22, no.1, 1-14.
- Çotuksöken, B. (2009) "Eğitim Felsefesi, Eleştirel Düşünme, Düşünme Eğitimi", Tüzün, G. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Çuhadar Gürkaynak, E. (2012) "Toplumsal Temas: Önyargı ve Ayrımcılığı Önlemek İçin Bir Sosyal Değişim Aracı Olarak Kullanılabilir mi?", *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*, K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Davies, L. (2010) "Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık." K. Çayır (der.), *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Deren, S. (2006) "Milli Eğitim Üzerine Muhafazakar Görüşler." *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce* c.5, T. Bora ve M. Gültekin (der.), İstanbul: İletişim, 604-615.
- Donnelly, J. (1999) "Human Rights and Asian Values: A Defence of 'Western' Universalism." *The East Asian Challenge For Human Rights*. J. R. Bauer ve D. A. Bell (ed.), Cambridge: Cambridge University Press.
- Erdoğan, E. (2013) "Türkiye'nin Yalnızlığı: Karşılaştırmalı Kamuoyu Araştırmalarının Özet Değerlendirmesi," *Yalnız ve Endişeli Ülke Türkiye*, İstanbul: Açık Toplum Vakfı Yayınları.
- Ersanlı Behar, B. (1996) *İktidar ve Tarih: Türkiye'de 'Resmi Tarih' Tezinin Oluşumu (1929-1937)*, İstanbul: Afa Yayınları.
- Fırat, B. (2010) "Kürt Sorunu Bağlamında Eğitim, Kimlik, Çatışma ve Barışa Dair Algı ve Deneyimler: Alan Çalışmasından Notlar." K. Çayır (ed.), *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gemalmaz, S. (2003) "Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilerin Değerlendirilmesi", B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier (der.) (2003) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gibson, R. (1986) *Critical Theory and Education*, London: Hodder&Stoughton.
- Gökarp, Z. (1976) *Yeni Hayat, Doğru Yol*, Haz. Müjgan Cumbur, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gözdin, İ. (2009) "Türkiye'de 'Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi' Ders Kitaplarına İnsan Hakları Merceğiyle Bakış", Tüzün, G. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gözütok, D. (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Gül, İ. I. (2009) AÇEV, *Engelli Hakları Eğitimi, Eğitici El Kitabı*, İstanbul: AÇEV.
- Gümüsoğlu, F. (2013) *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet (1928-2013)*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gür, B. (2006) "Öğrenci-Merkezli Eğitimin Çıkmazları", *Eski Yeni* (3), 34-45.
- Gürkaynak, İ., F. Üstel ve S. Gülgöz (2004) *Eleştirel Düşünme*, İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Helgason, P. (2010) "Critical Thinking and the Textbooks in History: An Odd Couple?." Helgason&Lassig (eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, Göttingen: V&R unipress.
- Ignatieff, M. (2001) *Human Rights*, A. Gutmann (ed.), Princeton: Princeton University Press.
- İrızık, G. (2009) "Felsefe Ders Grubu Kitaplarında İnsan Hakları", Tüzün, G. (Ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- İnal, K. (2013) "Neoliberal Eğitim ve Yeni İlköğretim Müfredatının Eleştirisi," *Praksis*, 14, 265-287.
- Kabapınar, Y. (2008) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimlerin/Tarihin Metodolojisi ve Dersin Öğretimi Amacına İlişkin Görüşleri: 'Ötekiler' Üzerinden

- 'Biz'i Değerlendirmek." M. Safran & D. Dilek (der.), 21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kadioğlu, A. (2007). "Denationalization of Citizenship? The Turkish Experience." *Citizenship Studies*, 11(3), 283-299.
- Kahyaoğlu, D. (2009) "Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi", G. Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kaplan, İ. (1999) *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kaplan, İ. (2002) "Milli Eğitim İdeolojisi." *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce* c. 4, T. Bora (ed.), İstanbul: İletişim, s. 788-799.
- Kancı, T. ve A. Altınay (2011) Küçük Askerleri ve Küçük Ayşeleri Eğitmek: Ders Kitaplarında Askerleştirilmiş ve Cinsiyetleştirilmiş Vatandaşlık. *Çok Kültürlü Topumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*, M. Carlson, A. Rabo, F. Gök, (der.), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, Nurcan (2012) "Türkiye'nin Eğitim Sisteminde Azınlıklar ve Ayrımcılık: Kavramsal Çerçeve ve Temel Sorunlar", K. Çayır ve M. A. Ceyhan (der.), *Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar* içinde, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Kaya, N. ve S. A. Somel (2013) *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kaya, A. ve T. Tarhanlı (Ed.) (2006). *Türkiye'de Çoğunluk ve Azınlık Politikaları: AB Sürecinde Yurttaşlık Tartışmaları*, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Kayabaş, E. ve Ö. M. Kütküt (2011) *Türkiye'de Din ve İnanç Temelinde Ayrımcılığın İzlenmesi Raporu*, İstanbul Bilgi Üniversitesi İnsan Hakları Hukuku Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını.
- Keyman, F. ve A. İçduygu (2005). "Introduction", *Citizenship in a Global World: European Questions and Turkish Experiences*, Keyman, Fuat ve Ahmet İçduygu (der.), London: Routledge.
- Köksal, H. (2010) "Türkiye'de Tarih Öğretimi Tartışmaları ve Tarih Öğretiminde Kültür Okur Yazarlığı," *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, K. Çayır (der.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kymlicka, W. (1996) *Multicultural Citizenship: A liberal Theory of Minority Rights*. Oxford, New York: Clarendon Pres.
- Kymlicka, W. (2001) *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*, NY: Oxford University Press.
- Mannitz, S. (2004) "Pupils' Negotiation of Cultural Difference: Identity Management and Discursive Assimilation." W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano ve S. Vertoves (eds.), *Civil Enculturation, Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, London: Berghahn books.
- Mannitz, S. & W. Schiffauer (2004) "Taxonomies of Cultural Difference: Constructions of Otherness." W. Schiffauer, G. Baumann, R. Kastoryano ve S. Vertoves (eds.), *Civil Enculturation, Nation-state, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*, London: Berghahn books.

- Neubert, S. (2003) Some Perspectives of Interactive Constructivism on the Theory of Education, University of Cologne, <http://konstruktivismus.uni-koeln.de> (indirilme tarihi: 25.6.2009).
- Nohl, A-M. (2009) *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Nohl, A-M. ve N. Somel (2014) *Education and Social Dynamics: An Organizational Analysis of Curriculum Change in Turkey*, yayına hazırlanıyor.
- Öksüz, İ. (2013) *Türk'üm Özür Dilerim*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Özgen, N. (2011) "Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Günümüze Coğrafya Ders Kitaplarında Vatanın Sonu Gelmez Kurguları." *Toplum ve Bilim*, 121: 48-79.
- Öztürk, İ. H. (2011) "Tarih Öğretiminde Anakronizm Sorunu: Sosyal Bilgiler ve Tarih Ders Kitaplarındaki Kurgusal Metinler Üzerine Bir İnceleme." *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 37-58.
- Öztürk, M. (2009) "Tarih Ders Kitapları ve İnsan Haklarına Dair: Bazı Satırbaşları", G. Tüzün (der.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Parekh, B. (1995) "The Concept of National Identity." *New Community*, 21 (2), 255-68.
- Radikal (2013) İşte 'Soy Kodları': Ermeniler 1, Rumlar 2, Yahudiler 3, 1 Ağustos.
- SDD (Sosyal Değişim Derneği) (2010) *Ulusal Basında Nefret Suçları: 10 yıl, 10 örnek*, C. Alğan ve L. Şensever (der.), İstanbul: Sosyal Değişim Derneği.
- Şıvgın, H. (2009) "Ulusal Tarih Eğitiminin Kimlik Gelişiminde Önemi," *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 2 (4), 35-52.
- Tarhanlı, T. (2009) "Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi: İnsan Hakları Hukuku Açısından Genel Bir Değerlendirme", Tüzün, G. (ed.) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Taylor, C. (2007) "Cultures of Democracy and Citizen Efficacy", *Public Culture*, 19:1, 117-150.
- Timur, Ş. ve H. Bağlı (2003) "Ders Kitaplarında Görsellik ve Tasarım: İmge ve Metin ilişkisi Açısından İnsan Hakları" M. T. Bağlı ve Y. Esen (der.) *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Touraine, A. (2000) *Eşitliklerimiz ve Farklılıklarımızla Birlikte Yaşayabilecek miyiz?*, O. Kunal (çev.), İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- (TTKB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *MEB Müfredat Geliştirme Süreci*. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html adresinden 10 Ağustos 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Tüzün, G. (Ed.) (2009) *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları II*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Werbner, P. (1997) Essentializing Essentialism, Essentializing Silence: Ambivalence and Multiplicity in the Construction of Racism and Ethnicity. *Debating Cultural Hybridity: Multicultural Identities and the Politics of Antiracism* içinde, P. Werbner ve T. Modood (eds.), London: Zed.
- Yeğen, M. (2004) "Citizenship and Ethnicity in Turkey." *Middle Eastern Studies*, 40 (6), 51-66.

- Young M. F. D. (2000) *The Curriculum of the Future: From the 'New Sociology of Education' to a Critical Theory of Learning*. London: Farmer pres.
- Üstel, F. (2004) *Makbul Vatandaşın Peşinde: II. Meşrutiyetten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim.
- Zepp, M. (2010) "Demokratikleşmenin Bir Unsuru Olarak Holokost Sonrası Eğitim ve Yeniden Eğitim: Almanya Örneği", *Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, K. Çayır (der.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

EKLER

EK 1 TARAMA ÖLÇÜTLERİ

EK 2 TARAMA FORMU

EK 3 KİTAPLARI TARAYAN EKİP

EK 4 DANIŞMAN ÖĞRETMEN LİSTESİ

EK 5 İNCELENEN KİTAPLAR LİSTESİ

EK 1 NİTELİKSEL ÇÖZÜMLEME İÇİN ÖLÇÜTLER

Kitapta bulduğunuz bir pasaj, çoğu kez birden çok ölçütü ihlal ediyor olabilir. Bu durumda tarama formunda "sorunlar" kutusuna tüm bu maddeleri işaretleyiniz. Taramayı yaparken lütfen alttaki ana başlıkları göz önünde bulundurunuz.

DOĞRUDAN İNSAN HAKLARINA AYKIRI ÖĞELER; TEMEL İNSAN HAKLARI KAVRAMLARINDA YANLIŞLAR, KASTİ SAPTIRMALAR, GÖRMEZDEN GELMELER

1. Türkiye bakımından hukuken bağlayıcı belli başlı uluslararası insan hakları belgelerinde¹ yer alan düzenlemelere aykırı düşünceler ve ifadeler. Uluslararası sözleşmelerde güvence altına alınan insan hakları ve bu çalışmanın amaçları bakımından sınıflandırması Ek1'deki gibidir.
2. Belli başlı uluslararası insan hakları belgelerinde yer alan ayrımcılık temellerine (ırk ve etnik köken, renk, din ve inanç, dil, milliyet, siyasal görüş, toplumsal köken, cinsiyet, cinsel yönelim ve cinsiyet kimliği, medeni durum, engellilik, sağlık, yaş, mülkiyet, vb.) dayalı açık veya örtük olarak ayrımcılık, önyargı, genelleme içeren veya bunu özendiren, buna yol açabilecek; başka insanlara ve gruplara karşı düşmanlık aşılayan/düşmanca duygulara yol açabilen ifadeler/öğeler. Alışılmış olandan farklı (ve amaçları açısından insan hakları ilkelerine ters düşmeyen, veya başkalarının haklarını tehdit etmeyen) kişisel ve grupsal tercihlere karşı anlayışsızlığı içeren ya da teşvik eden ifadeler. Alışılmış olandan farklı grup ve düşüncelerin sırf farklılıklarından dolayı aşağılanması, bu grup ve düşüncelere karşı öğrencide düşmanlık uyandıracak ifadeler. Farklı inançlara, kültürlere, gelenek, örf ve adetlere dönük incitici ifadeler.
3. Farklı olanı görmezden gelen veya görünmez kılan ifadeler. Ders kitaplarında tek bir gayrimüslim yurttaş adına rastlanamaması, "Ali'nin topu hiç Agop'a atmaması"², Çerkes sözcüğünün geçtiği neredeyse tek yerin "Çerkes Ethem'in ihaneti", Kürt sözcüğünün geçtiği tek konunun "zararlı cemiyetler" olması, din dersi kitaplarında Alevilik ve diğer Anadolu inançlarından söz edilmemesi, birçok durumda "kadının adının olmaması", tek bir 'işçi ailesi' örneğine rastlanamaması vb.
4. (Ölümün yüceltilmesi, savaşın kaçınılmazlığını vurgulama gibi yollarla) Barış hakkının ihlali. Şiddetin, her ne amaçla olursa olsun, olumlanması, yüceltilmesi. Yurtseverliğin, sadece "vatan için ölmek," "şehitlik" gibi bir ölçüte indirgenmesi;

1 Birleşmiş Milletler Belgeleri: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, Medeni ve Siyasal Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, Her Türlü ırk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme.

2 Bu saptama, Hrant Dink'e aittir.

yurtseverliğe sabit ve mutlak bir biçim dayatılması. Yurttaş sorumluluğunun ve bilincinin barışçıl bağlamlarda değil, öncelikle çatışmacı,iç ve dış tehdit içeren bağlamlarda ele alınması, barışçıl bir katılımcılık gibi edimlerin küçümsenmesi ya da yok sayılması.

5. Şiddetin toplum, aile ve bireysel ilişkiler düzeyinde olağan kabul edilmesi. Çocuğun bir hak öznesi olarak tanımlanmaması, yurttaş haklarının yalnızca yetişkinlere aitmişçesine tanımlanması. Çocuğun ilişkide bulunduğu iktidar odaklarına yönelik hak arama yollarının içerilmemesi.
 6. Bireyin hakkını ancak Devlet otoritesinin tanıdığı alan, konu ve çerçeve içinde var kabul eden bir yaklaşımın öne çıkması. Hakların, *bağımlanan bir ödül*, bir güç odağı tarafından lütfen verilen/sunulan bir şey olarak anlatılması.
- "Bireyler, tanınan ile yetinmeli (belki de, şükran duymalı) ve çizilen oyun alanı sınırlarına da riayet etmelidirler!" ...
7. Hak ve özgürlüklerin değil, görev ve sorumlulukların öne çıkarılması; haklardan çok ödevlerin vurgulanması. Yurttaşlığın, hak ve özgürlükler bağlamında değil görev ve sorumluluklar bağlamında tanımlanması.
 8. İnsan haklarının, etik ve ilkesel bir mesele olarak değil, (her nedense, veya yararçı gerekçelerle "turizm", "ele güne rezil olmak", "AB üyeliği" vb. gibi) uyulması gereken zorunluluklar olarak vaaz edilmesi.
 9. İnsanın yurttaş olarak temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasını sıradanlaştıran, gerekçelendiren açık veya örtülü ifadeler.
 10. İnsan haklarının sürekli geliştiğinin ve genişlediğinin gözardı edilmesi ve tarihsel bağlamından kopartılması.

UYARI: Tek tek haklarla ilgili her durumda, aşağıdaki iki ilkenin ihlal edilip edilmediğine de dikkat edilmelidir:

A. Hak ve özgürlüklerin sahibinin/öznesinin yeterince açık belirtilmemesi.

"Hukuksal açıdan bakıldığında, "insan hakları" terim öbeğindeki "insan" sözcüğü, hemen akla gelen "gerçek kişi" kadar, "tüzel kişi"yi de kapsar; somut bir "birey"e gönderme yaptığı gibi, insanların çeşitli amaçlarla bir araya gelmeleri suretiyle örgütledikleri "kuruluşları", "birimleri" de (dernekler, sendikalar gibi) kapsar. Keza, "insan" terimi, sadece tekil bireyi de ifade etmez. İnsan hakları terimi, "bireye/kişiye", "gruplara" ve nihayet "halklara" da gönderme yapar; sıralanan bu üç temel varlık, insan haklarının sahipleridir."

"Bu haklar bireylerin, grupların, kuruluşların özgürlüklerini otorite karşısında, genellikle de devlet karşısında, güvenceye alırlar. Bazen kasıtlı olarak bu görmezlikten gelinmekte ve "devletin hakları" gibi şeylerden bahsedilebilmektedir."³

B. Tüm İnsan Haklarının "bazı durumlarda kısıtlanabilir haklar" olarak sunulması.

"Hakların tümünün sınırlamaya tabi olduğu inancı doğru değildir. Hiçbir koşulda, zamanda ve yerde sınırlandırmaya konu kılınamayacak türde haklar da bulunmaktadır. Hatta o kadar ki sadece olağan/normal rejimde sınırlandırılmazlık değil, bütünüyle istisnai özellik arz eden olağanüstü rejimde de (bunun en uç

3 Bkz. Gemalmaz 2002.

örneği, savaş halidir) hiçbir biçimde kayıtlanamayacak, aykırı önleme konu olmayacak haklar bulunmaktadır. Somutlaştırmak gerekirse, işkenceye tabi tutulmama; kölelik-kulluk yasağı gibi bir dizi hak/özgürlük işte bu anılan sınırlandırılmaz ve aykırı önleme konu olamaz haklara örnek teşkil eder.”⁴

EVRENSEL/YEREL; BİZ/ÖTEKİLER; BARIŞÇIL DEĞERLER

“Özellikle sosyal bilim kitaplarında, metinlerin içerdikleri kadar dışarıda bırakılmalarında da kendini gösteren ve en belirgin özelliği yoğun bir ‘milliyetçilik’ olan bir eğitim anlayışı ile karşılaşırız: Milliyetçilik, bireyin yaşadığı ülkeyi, o ülkede kendisiyle birlikte yaşayan insanları sevmesi biçiminde algılandığı ölçüde doğal, anlaşılabilir ve saygı duyulması gereken bir şey olarak görülebilir. Ama ders kitaplarına yansıyan milliyetçilik, bundan farklı bir şey çünkü, **birincisi**, işlenen konuların kapsamı neredeyse tamamen milli coğrafya, milli tarih, milli kültürle sınırlanarak farklı coğrafya, tarih ve kültürlerle ilgili bir merak duygusunun uyanması engelleniyor. Ayrıca milli tarih, coğrafya ve kültürle ilgili kesin, tamamen **özcü** nitelikli önermeler, bunlarla ilgili farklı yorumlara ve eleştirel gözlemlere yer vermeyecek bir zihinsel sınırlama getiriyor. Dolayısıyla çağdaş eğitim anlayışının temelini oluşturması gereken merak ve eleştirel düşünce yeteneğinin gelişmesi engellenmiş oluyor. **İkincisi**, ders kitaplarına yansıyan milliyetçilik, yurtseverliğin **biçimi ve ölçüsüyle** ilgili dayatmalar içeriyor. Üstelik, bu dayatmalar **normatif değil pozitif önermeler**⁵ biçiminde sunuluyor. Dolayısıyla, **vatanını sevmenin farklı biçimleri ve vatan sevgisinden farklı bireysel önceliklerin olabileceği fikri** dışlanmış oluyor.

Üçüncüsü, ders kitaplarındaki milliyetçilik vurgusu, topluluğu ve topluluk aidiyetini sürekli insanın insan olma niteliğinin önüne çıkarıyor. Özgürlük, sözü edildiği ölçüde, bireyin değil sadece ülkenin özgürlüğü, sorumluluk, sözü edildiği ölçüde, bireyin vicdani sorumlulukları değil ülkesine karşı sorumluluğu şeklinde ortaya çıkıyor. Dolayısıyla eğitimin amacı, vicdani sorumluluklarını eleştirel bir düşünce süzgecinden geçirerek tanımlayan ve onlara göre tavır alan bireyler yetiştirmekten çok farklı bir biçimde, kendisine dayatılan topluluk normlarına uygun davranan, soru sormadan öğrendiklerini soru sormadan uygulayan tek tip topluluk mensupları yetiştirmeye indirgenmiş oluyor.”⁶

11. **Yurttaşlığın, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerlerin, evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanması.**
12. **Ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması.⁷ Yabancı düşmanlığı.** “Biz ve onlar” ayrımının, yabancı düşmanlığının körüklenmesi, Türkiye’nin etrafı düşmanlarla çevrili ve sürekli tehdit altında bir ülke olarak tanımlanması.

4 Bkz. Gemalmaz 2002.

5 **NORMATİF** ifadeler: davranışların, özelliklerin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin (ahlaki, dinsel, duygusal, ideolojik, politik vs.) görüşler, istekler, temenniler, nasihatlar, kanaatler...

POZİTİF önermeler: nesnel, bizim dışımızda objektif bir gerçekliğe sahip olan/olduğunu düşündüğümüz, gözlemle/deneyle doğrulanabilir/yanlışlanabilir önermeler...

6 Bkz. A.Buğra-J.Parla 2002.

7 Bkz. F. Üstel 2002.

13. Bazı değerlerin sadece "bize ait" addedilmesi. Olumlu sıfatların "bir tek bize ait" olduğu izlenimi yaratan ve bu yolla başkalarının hor görülmesine yol açabilecek öğeler. "Millî'nin dışındakine, "öteki"ne karşı herhangi bir ilginin ve empatinin özendirilmemesi; izolasyoncu bir dünya görüşünün yurtseverlik olarak sunulması.
14. Çeşitliliğin-farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması. Türkiye'nin ve dünyanın kültürel çeşitliliğinin bir sorun olarak ele alınması, farklı olanın, azınlıkta olanın dışlanması, yok sayılması ya da bir tehdit olarak algılanması.
15. "Dinsel-millî-yerel" aidiyetlerin, "evrensellik, insanlık ailesine mensubiyet" ve benzeri değerlerin aleyhine öne çıkarılması.
16. İnsanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali. "Üstün kültürlerin", "üstün dinlerin" mevcut olduğu varsayımı.

"Üstün kültür" varsayımı ve değişmez, özsel niteliklermiş gibi sunulan karşıtlıklar: "cahil-bilgili", "kültürlü-kültürsüz", "medenî-barbar".

17. Birlikte barış içinde, farklı ama eşit biçimde yanyana ve içiçe varolma kültürünün yerine "hoşgörü" teriminin içerdiği "örtülü hiyerarşi"nin sürdürülmesi.

DEMOKRASİ BİLİNCİ, LAİKLİK

18. Fikir ayrılıklarının, olumsuz-istenmeyen bir şey olarak; "birlik beraberliğin" ise her zaman için en istendik şey olarak sunulması. Topluluğu sürekli insanın/bireyin önüne koyan, bunu öğrenciye benimsetmeyi amaçlayan yaklaşımlar.
19. Dinsel ve geleneksel otorite'nin, inanç ve geleneğin; eleştirel aklın, yurttaşların özgür iradesinin önüne çıkarılması.
20. Devlet otoritesinin yüceltmesi/mutlaklaştırılması; devlete metafizik bir anlam yüklenmesi.
21. Katılım, sivil toplum, demokrasi, yurttaşların özgür iradesi, hukuk devleti gibi kavramların yanlış/eksik/yetersiz tanımlanması; (sözelimi Sivil Toplum Kuruluşları'nın, yardım kuruluşlarına, dini cemaatlere vs indirgenmesi).
22. Toplumsal kurum, kavram ve değerlerin (Devlet, millet, demokrasi, insan hakları, özgürlük, haklar, hukuk, ahlak, adalet...) mutlak, değişmez, ebedi, kutsal, tartışılmaz olarak sunulması...
23. Hak ve özgürlüklerle güvenlik ve istikrarın, birbirlerinin karşısı imiş gibi sunulması.

Tehdit, çatışma, güvenlik kaygıları mı, barış ve uzlaşmacı değerler mi öne çıkıyor? "Bilerek veya bilmeyerek kandırılabilen vatandaş" algılaması mevcut mu? Sürekli tehlike mantığı üzerine oturan, bireylere ve topluma sunulacak özgürlüklerin ülkeyi böleceği ve devleti zayıflatacağı fikrinden yola çıkan, bireyin ve toplumun uğradığı tahribata rağmen devlet ve devletçilik mantığını yücelten, kısa dönemli fayda ve çıkar için tüm ilkeleri ayaklar altına alan, siyaseti intikam, kan ve onur unsurlarına kilitleyen, özü otoriter bir anlayış söz konusu mu?

24. Kültürün hep dini kültürü işaret etmesi. İnsanların kültürel yönünü sadece/ hep dinin kurduğu izleniminin yaratılması.

25. İnanç akidelerinin pozitif önermeler gibi aktarılması.

CİNSİYET AYRIMCILIĞI

26. Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi.

Kadınların ev dışında da toplumsal roller almış olarak gösterilmesine, yalnızca geleneksel rollerde gösterilmekle yetinilmemesine dikkat edilmiş mi? Kadın, karar mekanizmalarında bulunmayı içeren ve yönetici rollerde de gösterilmiş mi? Otorite konumlarında sunuluyor mu? Salt koruyucu-besleyici rollerde mi sunuluyor? vb.

27. Ataerkil aile kavrayışı, erkek-egemen aile tasviri.

Gerek içerikte gerekse verilen örneklerde kadın ve erkek karakterlerin birbirlerine eşit muamele eden ve saygı gösteren bir şekilde temsil edilmiş/resimlendirilmiş mi? Annelik ve babalık rolleri toplumsal cinsiyet açısından dengeli olarak belirlenmiş mi? vb

28. Cinsiyetçi dil kullanımı ("adam gibi"). Kadınların şefkat dili, erkeklerin otoriter dil ile özdeşleştirilmesi. Kıyafetlerde, oyunlarda, örneklerde cinsiyetçi yaklaşım (evciliğin vb. kızlara, askercilik, doktorculuk ve benzerlerinin, sporun erkeklerle yakıştırılması vb).

29. Cinsiyet ayrımcılığının biyolojik/fizyolojik gerekçelere bağlanarak haklılaştırılması.

30. Erkekliğin, askerlik, militarizm ve şehitlik ile özdeşleştirilmesi ve bu yolla erkekliğin kadınlık lehine yüceltilmesi.

31. Evliliğin özendirilmesi. Özellikle kadınların aile içerisindeki rollerinden bağımsız bir birey olarak tanımlanmaması. Heteroseksüel ilişkinin yüceltilmesi.

32. Cinselliğin, üreme sürecine ilişkin bilgilerin (hamilelik, doğum gibi) gizlenmesi. Kadın bedeninin denetim altına alınması.

EĞİTİM FELSEFESİ / ELEŞTİREL BİR BAKIŞIN GELİŞTİRİLMESİ

DİKKAT: Bu bölümdeki ölçütlere ilişkin ihlaller, neredeyse kural olarak, başka maddelerde ele alınmış bir ya da birden çok başka sorunla birlikte bulunmaktadır. Bu bölümdeki maddeleri işaretlediğiniz durumlarda, bu sorunu açan, somutlayan bir biçimde diğer ölçütlere göre de pasajı inceleyip, bu maddeleri de anket formuna işlemenizi rica ediyoruz. Aksi takdirde taramalar arası tutarlılık ve güvenilirlik sağlanamamaktadır.

33. Özcü önermeler:

ÖZCÜLÜK (Essentialism): adeta doğuştan gelen, "doğamız itibarıyla sahip olduğumuz addedilen", ezel ebed değişmeyen, dış etkenlerden etkilenmeyen özelliklerin olduğu inancı... Bu yaklaşım, insan hakları ve demokrasi bilinci açısından önemli sakıncalar taşır; klişe ve önyargıları besler ve onlardan beslenir, özgür yurttaşların katılım ve etkileşimi sayesinde gerçekleşebilecek değişimi yoksayar veya "yozlaşma, benliğini yitirme, özünden uzaklaşma" olarak addeder..

Örneğin herhangi milletin kahraman ya da korkak, kadınların anne.. vb. olduklarına dair önermeler, metaforlar (mecazlar), benzetmeler, ya da metonimler.

34. **Normatif Önergelerin Bilgi Önermesi (Pozitif Önergeler)** olarak sunulması; **ol-gular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması**; “**yorumun/kanaatın/isteğin**” “**olgu/bilgi**” olarak sunulması; **pür betimsel, güya-nesnel (pseudo-objektif)** bir anlatım tarzı. Bilgilendirme/çözümlemeden çok, yermenin/övmenin ön planda olması.

NORMATİF ifadeler: davranışların, özelliklerin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin (ahlaki, dinsel, duygusal, ideolojik, politik vs..) görüşler, istekler, temenniler, nasihatlar, kanaatler...

BİLGİ önergeleri, POZİTİF önergeler: nesnel, bizim dışımızda objektif bir gerçekliğe sahip olan/olduğunu düşündüğümüz, gözlemle/deneyle doğrulanabilir/yanlışlanabilir önergeler...

Çoğu kez, bu normatif önergeler aynı zamanda özcü önergeler olarak ortaya çıkmaktadırlar ve belli bir davranış, düşünüş biçimini aşılama amaçları. Eğitim sürecinde öğrencilere belli davranış biçimlerinin benimsetilmeye çalışılması aslında eğitimin temel işlevlerinden birisidir ve bu çok doğaldır. Sorun bu işlevin, niyetlerimiz, gözlemlerimiz ve objektif gerçekliklerin birbirine karıştırmadan yerine getirilebilmesi ve bu davranışların öğrenciye doğru düşünme ve yargılama alışkanlıkları ile birlikte kazandırılmasıdır. Sağlık-hastalık-mikrop gibi tıbbi metaforlar kullanılarak iletilen -karmaşık toplumsal konulara ilişkin- mesajlar da, normatif önergelerin bulgusal gerçeklermiş gibi sunulmasının bir aracı olabilmektedirler.

35. **Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite'nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması. Herhangi bir Otorite'nin kutsallaştırdığı izlenimi veren ibareler. Sunulan bilgiyi, yorumu ve yargıyı mutlaklaştıran, bunun dışında hiçbir bilgi, yorum ve yargının olamayacağı kabulüne dayanan ifadeler.**

“Doğrular, etik önergeler ve benzerleri, bir *Muhakeme* sonucu çıkarsanan şeyler olarak değil, şu veya bu Büyük Otorite (Bilim, Milli Çıkar, Atatürkçülük, Çağdaşlık, Tarih vs.) öyle gerektirdiği için benimsenmesi gereken şeyler olarak, dolayısıyla bir dogma olarak mı sunuluyor? “Önergeler temellendirilir, gerekçelendirilirken, dışsal bir otoriteye (“bilim”, “çağdaş dünya”, “yöneticilerimiz”, “Atatürk”, “devlet”, “millet”, “dinimiz”...) gönderme yapılıyor mu? Akıl yürütme/kanıtlama/olgusal verilerle gerekçelendirme mi, bir yüceliğin sorgulanamaz otoritesine başvuru mu ön planda? pozitif **bilimler** bu doğrultuda istismar edilmiş mi?” Eleştirel akıl, sözgelimi geniş zamanlı cümlelerin çok yoğun kullanımı yoluyla, devreden çıkartılmaya çalışılıyor mu?

36. **Dersle-konuyla ilişkisiz aidiyet/itaat/biat simgeleri; süslemeler.**
37. **Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme, ezberci soru ve testler... Olgusal hatalar, güncel olmayan bilgiler; yersiz konu seçimleri... Kurulmayan nedensellik ilişkileri...**
38. **Entelektüel mülkiyet haklarına saygı gösterilmemesi (kaynakça, görsel malzeme-yi üretenler vs.)**

Ek1

Uluslararası İnsan Hakları Belgeleri

(Maddelerin isimlendirilmesi Prof. Dr. Turgut Tarhanlı ve Yrd. Doç. Dr. İdil Işıl Gül tarafından yapılmıştır.)

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (İHEB)

1. Madde Onur ve haklarda eşitlik
2. Madde Ayrımsız olarak haklara sahip olma
3. Madde Yaşam hakkı ve özgürlük hakkı
4. Madde Kölelik yasağı
5. Madde İşkence yasağı ve kötü muamele yasağı
6. Madde Kişi olarak tanınma hakkı
7. Madde Hukuk önünde eşitlik
8. Madde Etkili bir hukuk yoluna başvurma hakkı
9. Madde Keyfi gözaltına alma, tutma yasağı
10. Madde Adil yargılanma hakkı
11. Madde Masumiyet karinesi ve kanunsuz ceza olmaz ilkesi
12. Madde Özel yaşamın gizliliği
13. Madde Seyahat özgürlüğü
14. Madde Sığınma hakkı
15. Madde Vatandaşlık hakkı
16. Madde Evlenme hakkı ve ailenin korunması
17. Madde Mülkiyet hakkı
18. Madde Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü
19. Madde İfade özgürlüğü
20. Madde Toplanma ve örgütlenme hakkı
21. Madde Kamu yönetimine katılma hakkı
22. Madde Sosyal güvenlik hakkı
23. Madde Çalışma, eşit ve adil gelir ve sendika kurma ve bunlara katılma hakkı
24. Madde Dinlenme hakkı
25. Madde Yaşam standardı ve sosyal korunma hakkı
26. Madde Eğitim hakkı
27. Madde Kültürel yaşama katılma hakkı
28. Madde Toplumsal ve uluslararası düzen
29. Madde Hakların sınırlandırılmasının sınırı
30. Madde Hakları kötüye kullanma yasağı

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ESKHS)

1. Madde Halkların kendi kaderini tayin hakkı
2. Madde Sözleşmenin iç hukukta uygulanması ve ayrımcılık yasağı
3. Madde Cinsiyet eşitliği
4. Madde Hakların sınırlandırılmasının sınırı
5. Madde Hakları kötüye kullanma yasağı
6. Madde Çalışma hakkı
7. Madde Adil ve uygun çalışma şartları

8. Madde Sendikal haklar
9. Madde Sosyal güvenlik hakkı
10. Madde Ailenin, annelerin, çocukların ve gençlerin korunması
11. Madde Yaşama standardı hakkı
12. Madde Sağlık standardı hakkı
13. Madde Eğitim hakkı
14. Madde Zorunlu ilköğretimi sağlama yükümlülüğü
15. Madde Kültürel yaşama katılma hakkı

Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (MSHS)

1. Madde Halkların kendi kaderini tayin hakkı
2. Madde Sözleşmenin iç hukukta uygulanması ve ayrımcılık yasağı
3. Madde Cinsiyet eşitliği
4. Madde Olağanüstü durumda yükümlülüklerin askıya alınması
5. Madde Hakları kötüye kullanma yasağı
6. Madde Yaşama hakkı
7. Madde İşkence yasağı ve kötü muamele yasağı
8. Madde Kölelik yasağı
9. Madde Özgürlük ve güvenlik hakkı
10. Madde Özgürlüklerinden yoksun olanların hakları
11. Madde Borç nedeniyle hapis yasağı
12. Madde Seyahat özgürlüğü
13. Madde Yabancıların sınırdışı edilmelerine karşı usulü güvenceler
14. Madde Adil yargılanma hakkı
15. Madde Kanunsuz ceza olmaz ilkesi
16. Madde Kişi olarak tanınma hakkı
17. Madde Özel hayatın gizliliği
18. Madde Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü
19. Madde İfade özgürlüğü
20. Madde Savaş propagandası ve düşmanlığı savunma yasağı
21. Madde Toplanma özgürlüğü
22. Madde Örgütlenme özgürlüğü
23. Madde Ailenin korunması
24. Madde Çocukların hakları
25. Madde Siyasi haklar
26. Madde Hukuk önünde eşitlik
27. Madde Azınlıkların korunması

Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme (IAKS)

5. Madde: Irk, renk, ulusal veya etnik köken ayrımcılığına uğramaksızın:
 1. Yargı yerleri ve adalet dağıtan her türlü organ önünde eşit muamele görme hakkı
 2. Kişi güvenliği hakkı
 3. Siyasal haklar
 4. Seyahat özgürlüğü ve ikamet hakkı
 5. Kişinin herhangi bir ülkeyi terk etme ve kendi ülkesine geri dönme hakkı

6. Vatandaşlık hakkı
7. Evlenme ve eşini seçme hakkı
8. Tek başına veya başkaları ile birlikte mal ve mülke sahip olma hakkı
9. Miras hakkı
10. Düşünce, vicdan ve din özgürlüğü hakkı
11. Fikir ve ifade özgürlüğü hakkı
12. Barışçıl bir biçimde toplanma ve örgütlenme özgürlüğü hakkı
13. Çalışma, işini serbestçe seçme, adil ve elverişli koşullarda çalışma, işsizliğe karşı korunma, eşit işe eşit ücret, adil ve elverişli gelir hakları
14. Sendika kurma ve sendikalara girme hakkı
15. Konut hakkı
16. Sağlık, tıbbi bakım, sosyal güvenlik ve sosyal hizmetlerden yararlanma hakkı
17. Eğitim ve öğrenim hakkı
18. Kültürel faaliyetlere eşit olarak katılma hakkı
19. Ulaşım araçları, oteller, restoranlar, kafeteryalar, tiyatrolar ve parklar gibi halkın kullanımı için tasarlanmış yerlere ve hizmetlere eşit olarak ulaşma hakkı

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (ÇHS)

2. Madde Ayrımcılık yasağı
3. Madde Devletin bakım ve koruma yükümlülüğü
4. Madde Haklardan yararlanılması için gerekli tedbirlerin alınması
5. Madde Çocuğun yeteneklerinin geliştirilmesi ile uyumlu olarak, çocuğa yol gösterme ve onu yönlendirme konusunda ana babanın sorumluluk, hak ve ödevlerine saygı gösterme
6. Madde Yaşama hakkı
7. Madde İsim, vatandaşlık, ana babayı bilme ve onlar tarafından bakılma hakkı
8. Madde Çocuğun kimliğini koruma hakkı
9. Madde Çocuğun ana babasından rızaları olmadan ayrılması
10. Madde Ailenin birleşmesi için ülkeye girme-ayrılma hakkı
11. Madde Yasadışı yollarla ülke dışına çıkarılan çocuğun geri döndürülmesi
12. Madde Görüşlerini ifade hakkı
13. Madde Bilgiye erişim hakkı dahil olmak üzere düşünce ve ifade özgürlüğü
14. Madde Düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterme
15. Madde Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı
16. Madde Özel yaşama, aile, konut ve iletişime müdahale yasağı
17. Madde Ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinme
18. Madde Çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana-babanın birlikte sorumluluk taşıması
19. Madde Bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dahil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.
20. Madde Aile çevresinden yoksun kalan çocuğun, Devletten özel koruma ve yardım görme hakkı.
21. Madde Evlât edinme sistemi
22. Madde Mülteci çocuğun hakları
23. Madde Zihinsel ya da bedensel özürlü çocukların hakları

24. Madde Sağlık hakkı
25. Madde Yerleştirme tedbirini uygulanan çocuğun koşullarının periyodik olarak gözden geçirilmesi
26. Madde Sosyal güvenlik hakkı
27. Madde Yaşam seviyesi hakkı
28. Madde Eğitim hakkı
29. Madde Çocuk eğitiminin ilkeleri
30. Madde Azınlıklara mensup çocukların hakları
31. Madde Dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun etkinliklerinde bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar.
32. Madde Ekonomik sömürüye ve tehlikeli, zararlı işlere karşı korunma
33. Madde Uyuşturucu ve psikotrop maddelere karşı korunması
34. Madde Her türlü cinsel sömürüye ve cinsel suistimale karşı koruma
35. Madde Kaçırılma, satılma ve fuhuşa karşı korunma
36. Madde Her türlü sömürüye karşı koruma
37. Madde İşkence, zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve ceza yasağı
38. Madde Uluslararası insancıl hukuk kurallarına uyma
39. Madde Önceki maddelerde yer alan muamelelere maruz kalan çocuğun bedensel ve ruhsal sağlığına kavuşması
40. Madde Yargılanmaya ilişkin haklar

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)

1. Madde Kadınlara karşı ayrımcılığın tanımı
2. Madde Devletin geliştireceği ayrımcılıkla mücadele politikası
3. Madde Temel hak ve özgürlüklerin korunması
4. Madde Özel tedbirler: Geçici ve özel
5. Madde Ayrımcı önyargılar, gelenekler ve uygulamaların ortadan kaldırılması
6. Madde Kadın ticaretinin engellenmesi ve fuhuş yolu ile istismara son verilmesi
7. Madde Siyasi ve sosyal yaşama katılım
8. Madde Temsilde eşitlik
9. Madde Uyrukluk kazanmada eşitlik
10. Madde Eğitimde ayrımcılık yasağı
11. Madde İstihdamda ayrımcılık yasağı
12. Madde Sağlık hakkı ve ayrımcılık yasağı
13. Madde Ekonomik ve sosyal yaşamda ayrımcılık yasağı
14. Madde Kırsal kesimde yaşayan kadınların hakları
15. Madde Hukuki koruma ve eşit yasal haklar
16. Madde Evlilik ve aile hayatı

Engelli Hakları Sözleşmesi (EHS)

Engelliliğe dayalı ayrımcılığa uğramasızın:

10. Madde Yaşama hakkı
12. Madde Kişi olarak tanınma bakımından eşitlik
13. Madde Adalet erişim hakkı
14. Madde Kişi özgürlüğü ve güvenliği hakkı
15. Madde İşkence, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya maruz kalmama hakkı

16. Madde Sömürü, şiddet veya istismara maruz kalmama hakkı
17. Madde Bedensel ve ruhsal bütünlüğe saygı
18. Madde Seyahat özgürlüğü ve vatandaşlık hakkı
19. Madde Bağımsız yaşama ve topluma dahil olma hakkı
20. Madde Kişinin bağımsız hareketini sağlayacak araç-gerecin ve bunları kullanma becerisinin sağlanması
21. Madde Düşünce ve ifade özgürlüğü ve bilgiye erişim
22. Madde Özel hayata saygı
23. Madde Aile hayatına saygı
24. Madde Eğitim hakkı
25. Madde Sağlık hakkı
26. Madde Habilitasyon ve rehabilitasyon
27. Madde Çalışma ve istihdam
28. Madde Yeterli yaşam standardı ve sosyal korunma
29. Madde Siyasal ve toplumsal yaşama katılım
30. Madde Kültürel yaşama, sosyal ve spor faaliyetlerine katılım

Uluslararası İnsan Hakları Belgelerindeki Hakların Sınıflandırması

1.1. Kişinin maddi ve manevi varlığı ve bütünlüğüne ilişkin haklar:

Yaşam hakkı, uluslararası sözleşmelerde öldürülmeme hakkına ya da öldürme yasağına denk düşer. Yaşam kalitesini yükseltme, yaşama koşullarını iyileştirme vb. yaşam hakkı kapsamına girmez. Yargısız infazlar, kayıplar vb. ise yaşam hakkının açık ihlalleridir. (İHEB Madde 3; MSHS 6; ÇHS Madde 6; EHS Madde 10)

Kişi olarak tanınma, hukukun kişiyi hak ve özgürlüklere sahip bir birey olarak tanınmasını ifade eder (İHEB madde 6, MSHS madde 16 ve EHS madde 12). **İşkence ve diğer insanlık dışı, zalimce ya da aşağılayıcı ceza veya muamelelere maruz bırakılmama hakkı**, hem fiziksel, hem de manevi acı veren her türlü ceza ve muameleyi içerebilecek şekilde geniş anlaşılır ve okullarda uygulanan disiplin ve ceza uygulamalarını da kapsar. (İHEB Madde 4, 5, 6; MSHS Madde 7, 8, 9, 10, 11, 16; IAKS Madde 5.2, ÇHS Madde 8, 19, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38; CEDAW Madde 5, 6; EHS Madde 15, 16, 17)

Kişi özgürlüğü ve güvenliği yani hiç kimsenin keyfi olarak özgürlüğünden yoksun bırakılamaması (gözetimine alınmaması, tutuklanamaması, hapsedilememesi, psikiyatri kliniğine vb. kapatılamaması) kişinin hem maddi hem de manevi varlığını korumayı amaçlar. (İHEB Madde 3; MSHS 9, 11, 15; IAKS Madde 2; EHS Madde 12, 14, 19)

Seyahat özgürlüğü de kişi dokunulmazlığı ile bağlantılandırılabilir. (İHEB Madde 13; MSHS Madde 12; IAKS Madde 5.4; EHS Madde 18)

Din ve vicdan özgürlüğü, kişinin din ya da inancını dışa vurma ve bunun gereklilerini yerine getirme hakkını anlatır: Herkes kendi seçtiği bir din ya da inancı tek başına ya da başkalarıyla birlikte, özel ya da kamusal olarak, ibadet, uygulama, öğretim ya da tören yoluyla dışa vurma hakkına sahiptir, bunun gibi sahip olduğu din ya da inancı değiştirme ya da bir dine inanmama hakkına da sahiptir. **Düşünce ve ifade özgürlüğü**, herkesin, herhangi bir müdahale olmadan, görüş ve düşünceler edinme ve sahip olduğu görüş ve düşüncelerini açıklama hakkını anlatır. **Basın özgürlüğü** ya da **iletişim özgürlükleri** düşünce ve ifade özgürlüğünün bir uzantısı ve özel bir kullanım biçimidir. (İHEB Madde 18,19; MSHS Madde 18, 19, 20; IAKS Madde 5.9, 5.10; ÇHS Madde 12,13,14; EHS Madde 21)

Toplanma ve örgütlenme özgürlükleri de düşünsel haklarla sıkı sıkıya bağlantılıdır. Herkes, görüşlerini açıklamak üzere önceden izin almaksızın toplanma hakkına sahip olduğu gibi, dernek, sendika, siyasal parti, vakıf ve benzeri örgütlerde örgütlenme ve faaliyet gösterme hakkına da sahiptir. (İHEB Madde 20; MSHS Madde 21, 22; IAKS Madde 11; ÇHS Madde 15)

Nihayet, **özel yaşamın dokunulmazlığı, aile yaşamının gizliliği, konut dokunulmazlığı ve haberleşmenin dokunulmazlığı** hakları da bu grupta değerlendirilebilir. (İHEB Madde 12; MSHS Madde 17; ÇHS Madde 16, 17; EHS Madde 22, 23)

1.2. Hakların güvence altına alınmasına ilişkin haklar:

Hakların güvenceye alınmasının öncelikli koşulu etkili hak arama yollarının varlığı ve bunlara erişimin mümkün olmasıdır. Yine, **adil yargılanma hakkı** yani herkesin davasının bağımsız ve tarafsız bir mahkemede adil ve kamuya açık olarak görülmesi ve bunun bir güvencesi olarak **sanık hakları** da bu kapsamdadır. **Hakların sınırlandırılması ve hakları kötüye kullanma yasağı** da bu kapsama alınabilir. (İHEB Madde 7, 8, 9, 10, 11, 29, 30; ESKHS Madde 2, 4, 5; MSHS 2, 4, 5, 14, 15, 26; IAKS Madde 5.1, ÇHS Madde 2, 3, 4, 5, 40; CEDAW Madde 15, EHS Madde 13)

1.3. Kültürel, sosyal ve ekonomik haklar:

Bu hakların başında **kültürel haklar, bilim ve sanat hakkı, çalışma hakkı, adil ve elverişli çalışma koşullarına hak, sendikal haklar, sosyal güvenlik ve sosyal sigorta hakkı, ailenin, annenin, çocuk ve gençlerin korunması hakkı, elverişli yaşam standartlarına hak, sağlık hizmetlerinden yararlanma hakkı, sağlıklı bir çevrede yaşama hakkı ve eğitim hakkı** gelir. **Mülkiyet hakkı** da bu kapsamda değerlendirilebilir. (İHEB md. 22, 23, 24, 25, 26, 27, 17; ESKHS Madde 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15; MSHS Madde 23, 24; IAKS Madde 5.3, 5.7, 5.8; 5.12, 5.13, 5.14, 5.15, 5.16, 5.17, 5.18; ÇHS 9, 10, 11, 20, 21; ÇHS Madde 24, 26, 27, 28, 29, 31; CEDAW Madde 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, EHS Madde 24, 25, 26, 27, 28; 30)

1.4. Medeni ve siyasal haklar:

Bunların başında gizli oya dayalı, düzenli aralıklarla yapılan serbest seçimlerde **seçme ve seçilme hakkı** gelir. Bu haklar, herkese değil, esas olarak vatandaşlara tanınan haklardır. **Vatandaşlık hakkı** da siyasal haklar bağlamında değerlendirilebilir. **Evlenme ve eşini seçme hakkı** ise, medeni haklar kapsamındadır. (İHEB Madde, 15, 16, 21; MSHS Madde 25; IAKS Madde 5.5, 5.6; CEDAW Madde 7, 8, 16; EHS Madde 29)

1.5. Grup hakları:

Azınlık hakları (aslında bunlar esas olarak azınlık gruplara mensup kişilere ait bireysel haklar olmakla birlikte), **yerli halkların hakları** ve genel olarak **halkların hakları** (self-determination hakkı, gelişme hakkı gibi) bu kapsamdadır. (ESKHS Madde 1; MSHS Madde 1, 27; ÇHS Madde 30)

1.6. ve diğer hak ve özgürlüklerin, ihlalini teşvik eden ifadeler/öğeler.

EK 2 NİTELİKSEL TARAMA RAPOR FORMATI

KİTABIN KÜNYESİ:	KİTABIN ADI, SINIFI: YAYINEVİ:				
FORMU DOLDURAN:	ADI SOYAD:				
SORUN:	İnsan Hakları	Yerel/ Evrensel Biz/ Ötekiler	Demokrasi Laiklik	Cinsiyet	Eğitim Felsefesi
GEREKÇE:					

NİTELİKSEL TARAMA RAPOR FORMATI

KİTABIN KÜNYESİ:	KİTABIN ADI, SINIFI: YAYINEVİ:				
FORMU DOLDURAN:	ADI SOYAD:				
İYİ ÖRNEK:	İnsan Hakları	Yerel/Evrensel Biz/Ötekiler	Demokrasi Laiklik	Cinsiyet	Eğitim Felsefesi
GEREKÇE:					

EK 3 TARAMA EKİBİ LİSTESİ

Bade Çayır
Büşra Boğazlıyan
Cansu Gürkan
Dinçer Şirin
Ece İyibilek
Efe Baysal
Elif Avcı
Elif Sağır
Ezgi Dilekçi
Fatma Demir
Fidan Eroğlu
Firdevs Nihal Çakır
Gonca Aşık
Gül Kübra Sabancı
İlkem Kayıcan
Muazzez Pervan
Rabia Şeniz Erdoğan
Somer Gülgün
Tuğçe Karagöz

EK 4 DANIşMAN ÖĞRETMENLER LİSTESİ

Ani Paylan
Ayhan Yeşiltaş
Ayzin Çelik
Didem Atayurt
Fettah şen
Kahraman Durmuş
Leyla Karagöl
Meryem Aydın
Meryem Ok
Mine Koçak Yalaz
Nihan şehsuvaroğlu
Polat Yetim
Rejina Panos Taş
Serhat Akdeniz
Yeşim Er

EK 5 TARANAN DERS KİTAPLARI LİSTESİ

Sınıf	Ders	Ders Kitabı	MEB	Özel1	Özel2
1	Türkçe 1	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Kartopu	Özgün
1	Türkçe 1	Okuma Yazma Öğreniyorum	MEB	Kartopu	Özgün
1	Türkçe 1	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Kartopu	Özgün
1	Hayat Bilgisi 1	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Anıttepe	
1	Hayat Bilgisi 1	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Anıttepe	
1	Hayat Bilgisi 1	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Anıttepe	
1	Matematik 1	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
1	Matematik 1	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
1	Matematik 1	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
1	Müzik 1	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
2	Türkçe 2	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Yıldırım	Özne
2	Türkçe 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Yıldırım	Özne
2	Türkçe 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Yıldırım	Özne
2	Hayat Bilgisi 2	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Ada	
2	Hayat Bilgisi 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Ada	
2	Hayat Bilgisi 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Ada	
2	Matematik 2	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
2	Matematik 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
2	Matematik 2	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
2	Müzik 2	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
3	Türkçe 3	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Dörtel	
3	Türkçe 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Dörtel	
3	Türkçe 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Dörtel	
3	Hayat Bilgisi 3	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Evrensel	
3	Hayat Bilgisi 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Evrensel	
3	Hayat Bilgisi 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Evrensel	
3	Matematik 3	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
3	Matematik 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
3	Matematik 3	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
3	Müzik 3	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
4	Türkçe 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Bilim Kültür	
4	Türkçe 4	Ders Kitabı	MEB	Bilim Kültür	
4	Türkçe 4	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Bilim Kültür	

4	Sosyal Bilgiler 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Tuna	
4	Sosyal Bilgiler 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Tuna	
4	Sosyal Bilgiler 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Tuna	
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Gizem	
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4	Ders Kitabı	MEB	Gizem	
4	İngilizce 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
4	İngilizce 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
4	İngilizce 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
4	Arapça 4	Ders Kitabı	MEB		
4	Arapça 4	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
4	Matematik 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
4	Matematik 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
4	Matematik 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
4	Fen ve Teknoloji 4	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
4	Fen ve Teknoloji 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
4	Fen ve Teknoloji 4	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
4	Müzik 4	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
5	Türkçe 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Ada	
5	Türkçe 5	Ders Kitabı	MEB	Ada	
5	Türkçe 5	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Ada	
5	Sosyal Bilgiler 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Pasifik	
5	Sosyal Bilgiler 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB	Pasifik	
5	Sosyal Bilgiler 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB	Pasifik	
5	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Doku	İlke
5	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 5	Ders Kitabı	MEB	Doku	İlke
5	Temel Dini Bilgiler 5	Ders Kitabı	MEB		
5	İngilizce 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
5	İngilizce 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
5	İngilizce 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
5	Yaşayan Diller ve Lehçeler Kurmançî 5	Ders Kitabı	MEB		
5	Yaşayan Diller ve Lehçeler Zazaki 5	Ders Kitabı	MEB		
5	Matematik 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB		

5	Matematik 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
5	Matematik 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
5	Fen ve Teknoloji 5	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
5	Fen ve Teknoloji 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 1	MEB		
5	Fen ve Teknoloji 5	Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı 2	MEB		
5	Müzik 5	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
6	Türkçe 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Doku	
6	Türkçe 6	Ders Kitabı	MEB	Doku	
6	Türkçe 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Doku	
6	Sosyal Bilgiler 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Altın	
6	Sosyal Bilgiler 6	Ders Kitabı	MEB	Altın	
6	Sosyal Bilgiler 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Altın	
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Yıldırım	
6	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 6	Ders Kitabı	MEB	Yıldırım	
6	İngilizce 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
6	İngilizce 6	Ders Kitabı	MEB		
6	İngilizce 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
6	Matematik 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
6	Matematik 6	Ders Kitabı	MEB		
6	Matematik 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
6	Fen ve Teknoloji 6	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
6	Fen ve Teknoloji 6	Ders Kitabı	MEB		
6	Fen ve Teknoloji 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
6	Müzik 6	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
7	Türkçe 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Koza	Gizem
7	Türkçe 7	Ders Kitabı	MEB	Koza	Gizem
7	Türkçe 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Koza	Gizem
7	Sosyal Bilgiler 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Anıttepe	
7	Sosyal Bilgiler 7	Ders Kitabı	MEB	Anıttepe	
7	Sosyal Bilgiler 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Anıttepe	
7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Netbil	
7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 7	Ders Kitabı	MEB	Netbil	
7	İngilizce 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
7	İngilizce 7	Ders Kitabı	MEB		
7	İngilizce 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
7	Matematik 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB		

7	Matematik 7	Ders Kitabı	MEB		
7	Matematik 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
7	Fen ve Teknoloji 7	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
7	Fen ve Teknoloji 7	Ders Kitabı	MEB		
7	Fen ve Teknoloji 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
7	Müzik 7	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
8	Türkçe 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Bisiklet	Enderun
8	Türkçe 8	Ders Kitabı	MEB	Bisiklet	Enderun
8	Türkçe 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB	Bisiklet	Enderun
8	T.C. İnkılap Tarihi 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
8	T.C. İnkılap Tarihi 8	Ders Kitabı	MEB		
8	T.C. İnkılap Tarihi 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
8	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi 8	Ders Kitabı	MEB		
8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB	Bilge	
8	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 8	Ders Kitabı	MEB	Bilge	
8	İngilizce 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
8	İngilizce 8	Ders Kitabı	MEB		
8	İngilizce 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
8	Matematik 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
8	Matematik 8	Ders Kitabı	MEB		
8	Matematik 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
8	Fen ve Teknoloji 8	Öğretmen Kılavuzu	MEB		
8	Fen ve Teknoloji 8	Ders Kitabı	MEB		
8	Fen ve Teknoloji 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
8	Müzik 8	Öğrenci Çalışma Kitabı	MEB		
9	Dil ve Anlatım 9	Ders Kitabı	MEB	Karizma	
9	Türk Edebiyatı 9	Ders Kitabı	MEB	Fırat	
9	Tarih 9	Ders Kitabı	MEB		
9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 9	Ders Kitabı	MEB	FCM	
9	Coğrafya 9	Ders Kitabı	MEB	Lider1	Lider2
9	Matematik 9	Ders Kitabı	MEB		
9	Sağlık Bilgisi 9	Ders Kitabı		Ada	
10	Dil ve Anlatım 10	Ders Kitabı	MEB	Ekoyay	Zambak
10	Türk Edebiyatı 10	Ders Kitabı	MEB	Fırat	
10	Tarih 10	Ders Kitabı	MEB		
10	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 10	Ders Kitabı	MEB	Özgün	

10	Coğrafya 10	Ders Kitabı	MEB	Lider	
10	Psikoloji 10	Ders Kitabı	MEB	Ekoyay	
11	Dil ve Anlatım 11	Ders Kitabı	MEB	Evrensel	
11	Türk Edebiyatı 11	Ders Kitabı	MEB	Biryay	
11	Tarih 11	Ders Kitabı	MEB		
11	T.C. İnkılap Tarihi 11	Ders Kitabı	MEB	Netbil	
11	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 11	Ders Kitabı	MEB	Tutku	Bisiklet
11	Coğrafya 11	Ders Kitabı	MEB	Lider	
11	Sosyoloji 11	Ders Kitabı	MEB	Ekoyay	
11	Felsefe 11	Ders Kitabı	MEB	Pasifik	Ekoyay
12	Dil ve Anlatım 12	Ders Kitabı	MEB	Paşa	
12	Türk Edebiyatı 12	Ders Kitabı	MEB	Ekoyay	
12	Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi 12	Ders Kitabı	MEB		
12	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 12	Ders Kitabı	MEB	Özgün	
12	Coğrafya 12	Ders Kitabı	MEB		
-	Demokrasi ve İnsan Hakları	Ders Kitabı		Ekoyay	

DİZİN

- I. Dünya Savaşı 48
4+4+4 reformu 64, 65; süreci 2, 61
12 Eylül dönemi 123
1915 Kırımı 33
1982 Anayasası 120
2004 müfredat reformu 41, 64, 71, 90, 100, 109
- Abazaca 4, 58, 128
Abdullah Cevdet 113
Acarsoy, Gazi 87
açılım 3, 25; politikaları vii, 2, 128, 131
Adigece 4, 58, 128
Agos gazetesi 38
Alevi(ler) 2, 4, 31, 37, 83, 128; -lik 31, 32, 141
Alpkaya, Faruk 113
Alpkaya, Gökçen 113
Altınay, Ayşe Gül 50
anadilde eğitim 2, 3
anadili eğitimi 2, 3
Anadolu 11, 15, 25, 141
anakronik 12, 69, 81, 89, 107, 129, 130; tarihyazımı 69, 71
anakronizm 68, 69, 71, 129
Arapça 16, 40, 41
Araplar 42
- Arnold, T.W. 15
asimilasyonist politikalar 84
Asya, A. Nihat 23
Asya Hun Devleti 12
ataerkil 57, 94, 133; aile 90, 91, 98, 102; 145
Atatürk 10, 16-18, 26, 42, 45-47, 72, 73, 79, 80, 82, 83, 103, 104, 106, 110, 111, 113, 116, 119, 120, 122, 123, 126; -çülük 13, 16, 20, 21, 30, 33, 34, 42, 46, 48, 55, 64, 81-84, 106, 119, 120, 129, 132, 146
ateist(ler) 32, 83
ateizm 32, 33
Avrupa 11, 18, 24, 45, 49, 69, 71, 72, 129; -lı 42, 43, 101; Konseyi 61
ayrımıcı 2-5, 7, 62, 128; -lık vii, viii, 4, 5, 36, 37, 41, 61, 65, 67, 90, 103, 106, 108, 123, 128, 129; -lıkla mücadele 65; -lık yasağı 128
Azer 27
azınlık(lar) 2, 4, 30, 33, 34, 84
azınlıklaştırılmış 30
- Balkanlar 15, 30
banal milliyetçilik 80
barış hakkı 57, 141
barış süreci vii, 2, 34, 58, 128

Başar, Şükûfe Nihal 103
Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı 67
basın özgürlüğü 67, 151
başörtülü(ler) 31, 37, 129
Batı 10, 16, 17, 23, 43, 68, 69, 71, 100, 130, 131; -lı 62, 71; -lılaşıma 100, 112, 113
Bektaşılık 31
Berlin Duvarı 81
Birinci Dünya Savaşı 48, 53
Birleşmiş Milletler 64
Bizans 15
bölücü 20; faaliyetler 48
Bora, Tanıl 30, 80, 129
Bourdieu 37, 38
Bulgaristan 61
Cem 31
Cemevi 31
cinsel yönelim 31, 37, 141
cinsiyet 7, 36, 39, 90, 91, 94, 100, 102, 107, 110, 112, 117, 129, 133; ayrımcılığı 4, 65, 67, 103; -çi 56, 57, 90, 91, 94, 97, 100, 102, 103, 126, 133; -çi dil 57, 90, 100, 104, 145; -çi ifade(ler) 102, 103; -çi kalıpyargılar 91, 126, 133; çi kategoriler 94; -çilik 7, 57, 91, 100, 101, 103; -çi mesajlar 97; -çi rejim 133; -çi rol dağılımı 90; -çi roller 96, 133; -çi sözcükler 100; çi zihniyet 97; -e dayalı ayrımcılık 65; eşitliği 5, 13, 65, 94; eşitsizliği 91; kimliği(kleri) 129, 141; rejimi 90, 94, 100, 133; rolleri 90, 91, 94, 97, 98, 100
cumhuriyet 2, 7, 10, 16, 18, 30, 47, 72, 73, 75, 76, 79, 80-83, 86, 88, 104, 106, 126, 132; -çi 2, 89; dönemi 25, 84, 106; -i korumak 76, 79; rejimi 83; tarihi 3, 63

çağdaş 13, 20, 30, 43, 44, 62, 76, 85, 104, 132, 143, 146; demokrasi 88; -laşma 16, 17, 82, 85, 130; -lık 119, 146; uygarlık 17
Çağın Polisi Dergisi 87
çalışma hakkı 73, 147, 152
Çanakkale Savaşı 53
Çankırılı, Ali 98, 100
çekirdek aile 104
Çil, Faruk 46
Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 5, 56, 67, 149
çoğulcu demokrasi 75, 80, 83, 88
çokkültürcü anlayış 43, 131
çokkültürcü eğitim 131
çokkültürlü eğitim 25
Davies, Lynn 58
Dede Korkut 107
Demir, Necati 22
demokrasi 5, 7, 12, 17, 35, 50, 61, 64, 65, 67, 72, 74-76, 79-81, 83, 84, 88, 91, 107, 112, 117, 130, 132
Demokrat 12, 81, 89, 112, 130; -ik viii, 10, 12, 13, 25, 30, 32, 38, 50, 58, 73-75, 80, 81, 86, 87, 89, 107, 118, 128, 129, 131, 132; -ikleşme 3, 25, 112, 129; -ik vatandaşlık 88, 89
Dersim 61
Ders kitaplarında insan hakları vii, viii, 4-6, 26, 33, 50, 68, 90, 100, 123, 126, 128
dindar 122, 126; -laşma 2
din ve vicdan hürriyeti (özgürlüğü) 32, 33, 68, 71, 82, 83, 151
Dink, Hrnat 33
Diyanet İşleri Başkanlığı 32, 72
Durkheim-Gökalp geleneği 86
düşünce ve ifade özgürlüğü 119, 149, 151

eğitim felsefesi 4, 7, 39, 58, 108, 109, 112, 117, 131, 133
eğitim hakkı 5, 73, 106, 107, 117, 120, 123, 128, 132, 147, 148, 150, 152
eğitim reformu 4
eleştirel düşünme 4, 7, 40, 81, 89, 100, 107, 109-113, 116-119, 133
engelli(ler) 31, 35-37; -lik 35, 36
entelektüel mülkiyet hakları 124, 146
Erdoğan, Emre 49
Ergenekon 26, Destanı 26
erkeklik 57, 98, 100; rolleri 90
Ermeni(ler) 2, 3, 30, 33, 34, 37, 38, 46, 48, 62, 85; iddiaları 33; sorunu 33, 34
eşcinseller 57
eşitsiz rol dağılımı 7, 94, 100, 133
eşit yurttaşlık 2, 30, 36, 37, 104
etnik temizlikler 62
etno-kültürcü 27, 41, 58, 71, 85, 89, 129-131; yaklaşım 33
etno-kültürel 129, 131; ve etno-dinsel 30, 130
etno-merkezci 42, 43, 49, 128, 130

Farsça 40
Fatih 103, 130
Fatih Sultan Mehmet 68, 71
Fatma Aliye hanım 106
Feyzioğlu, Turhan 10
Fırat, Bahar 37
Fransız İhtilali 68

gayrimüslim 33, 45, 71, 128, 141; azınlıklar 4
Gelibolu cephesi 57
Gemalmaz, Semih 73
geniş aile 104
Gökalt 86
Gömeç, Saadettin 26
görme engelli 36
Gözaydın, İştah 29
Gülbenkler 31

Gürücü 63
Güvenli 90, 100
güvenlikçi söylem 86

hak ihlalleri vii, viii, 67, 73, 128, 129
Halas, İsmail T. 79
Halkçılık 83
Her Türlü Irk Ayrımcılığının Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Uluslararası Sözleşme 5
heteroseksüel aile 104
Hidrellez 27
Hristiyan 15, 45, 69; -lık 32, 33, 118
hoşgör 15, 16, 44-46, 68, 69, 71, 131, 132; -l 10, 14-16, 44, 119; söylemi 43-45
Hz. Adem 29
Hz. Ali 31
Hz. Muhammed 4, 29, 31, 69; dönemi 68, 69, 71

Ignatief, Michael 71
ırk 26, 68, 85, 132, 148; -çı 26, 29, 62, 83, 116; -çılık 14
Irzık, Gürol 113

iç ve dış düşman 46, 48, 50, 79; tehdidi 49
iç ve dış tehdit(ler) 20, 58, 130, 142
ikinci kuşak insan hakları 73
İnal, Kemal 74
insan hakları belgeleri 32, 141, 147, 151
İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi 64
insan hakları hukuku 5
insan hakları sözleşmeleri ix, 5, 56, 64
irticai faaliyetler 20
işçi sınıfı 37
İslam 3, 10, 13-15, 25, 32, 39, 62, 63, 83, 118, 129; -iyet 13, 14, 23, 25, 27, 29, 30, 69, 107, 129, 143; -laşma 30

İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji ve
Eğitim Çalışmaları Uygulama ve
Araştırma Merkezi vii, ix, 4, 6
İstiklal Savaşı 103

kadın 11-13, 37, 57, 65, 72, 90, 91, 94,
95, 97, 98, 100, 102-104, 106-108,
112, 126, 133; -a karşı şiddet 103;
-a yönelik şiddet 108; çalışmaları
106; -erkek eşitliği 10, 12, 106,
107; hakları 94, 104, 106, 107,
108; hareketi 106; lara yönelik
pozitif ayrımcılık 108; -lık 90, 98,
100; lık rolleri 90, 94; temsilleri
94;

Kahyaoğlu, Dilara 26

Kara Kalpak 27

Karamanoğlu Mehmet Bey 21

Kaşgarlı Mahmut 41

Kazak 27

Kazakistan 27

Kırgız 27

Kişi dokunulmazlığı hakkı 68

Kocatürk, Utkan 80, 110

kolektif hafıza 9

kolektif kimlik 2, 3, 9, 15, 17, 24, 25,
30, 34, 38, 41, 58, 61, 63, 128, 131

Koptaş, Rober 38

Kültür Bakanlığı 113, 116

kültür emperyalizmi 113

kültürel sermaye 37

kültürlerarası eğitim 41, 89

Kur'an-ı Kerim 29, 31, 32, 72

Kurmancı 4, 34, 58, 128, 129

Kurtuluş Savaşı 20, 47, 53, 55, 116

Kürt(ler) 27, 34, 35, 37, 38, 58, 63, 129;
kimliği 27; meselesi 58; sorunu
58, 128; Teali Cemiyeti 34, 37

Kürtçe 38; eğitim 4

Laçin, İlbeyi 20

laik 2, 10, 12, 13, 73, 81, 89; -lik 7, 75,
80, 81-83, 88, 130-132

Lazca 4, 58, 128

LGBTİ 2

lojistik vatandaşlık 57

makbul vatandaş 31; -lık 27, 29, 37

Malazgirt Zaferi 11

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) vii-ix, xi,
1, 26, 27, 29, 31-36, 40-50, 53,
55-58, 65, 67-69, 72, 73, 76, 81,
83, 85, 87, 88, 91, 94-98, 101-104,
106, 107, 110-113, 118-120, 122-
124, 126, 128, 131-133

mecelle 106

medeni kanun 106

Mete Han 12

militarist 4, 7, 23, 50, 53, 55-58, 64,
79, 111, 116, 128, 132, 133

militarizm 50, 55, 57, 58

millet sistemi 45, 71

milli edebiyat 43; dönemi 43, 48, 49

Milli Güvenlik 4, 18, 48, 50, 128, 132

milli kimlik 7, 9, 10, 13, 14, 23, 48, 62,
71, 129-131; anlatısı 9, 10

Milli mücadele 34, 53, 55; dönemi 34

milliyetçi 21; -lik 3, 6, 10, 11, 15, 16

misyonerler 20, 132

misyonerlik 20, 48

modernleşme 16, 23, 63, 71

monarşi 75

muhafazakar 2, 98, 100, 131

Muharrem Ayı 31

Musahiplik 31

Mustafa Kemal (Paşa) 17, 53, 80, 122

Müslüman 15, 29, 31, 42, 45, 46, 56,
69, 107, 118, 129, 132; -laşmış 25;
-lık 13, 32

Nazi dönemi 24

nefret söylemi 3

neoliberal piyasa ekonomisi 74

Nevruz 27, 34, 35

Nobel Edebiyat Ödülü 22

Nusayrilik 31

ordu-millet 10-12, 23, 55, 87
Orhun Kitabeleri 107
Orta Asya 10-13, 23, 25-27, 30, 81, 82, 122, 129
orta sınıf 2, 31, 37; değerleri 37; normları 126
Osmanlı(lar) 10, 15, 16, 45, 69, 71, 72, 82, 106, 131; Devleti 10, 16, 30, 33, 45, 81, 82, 84, 85; dönemi 15, 44, 45, 69, 71, 82, 106, 132; hoşgörüsü 15, 69, 131; İmparatorluğu 16, 45; saltanatı 81; tarihi 10, 68
Öğrenci Andı 2, 23
önyargı 32, 34-36, 65, 123, 126, 141, 145
öteki 41, 61, 62; -leştirilme 37
Özbek 27
özcü 3, 9, 38-40, 42-44, 49, 62, 63, 69, 71, 76, 80-83, 89, 100, 104, 106, 107, 111-113, 118, 129, 130, 133; -lük 39, 40, 45, 68, 107, 112, 117, 131
özel hayatın gizliliği hakkı 67
Özey, Ramazan 26
Öztürk, Mutlu 81, 89
padişah dönemi 83
Padişahlık rejimi 68
Pamuk, Orhan 22
politeizm 32
Pontus 20
Romanlar 2, 37, 128
Rum(lar) 2, 30, 33, 85; -ca 41; Pontus Soykırım Anma Günü 20
sağlık hakkı 73
Sağlık hakkı 150, 151
Sait Faik 33, 123
sakat 35, 57

satanizm 32
Selçuklu Devleti 10
Selçuklular dönemi 10
Semah 31
sembolik şiddet 38, 39
Sezer, Sennur 95
sınıfsal kimlikler 129
Sivaslıoğlu, Aziz 122
sivil toplum vii, viii, 7, 76, 84, 88, 144; kuruluşları (STK) viii, 67, 75, 87, 88, 144
Sosyal Değişim Derneği 3
sosyal mesafe 65
sosyo-ekonomik düzey 37
sosyo-ekonomik statü 31
soykırım 20, 24, 57, 58, 62, 71
standart Türkçe 39
Sünni 31; İslam 32, 83; İslamlık 29; -leşme 2
Süryani(ler) 2, 4, 33
Şapka Giyilmesi Hakkında Kanun 85
Şeyh Mihriddin Arusi 113
Şivgin, Hale 61
Talim ve Terbiye Kurulu xi, 71
Tanrıöver 90
Tanzimat 48, 49
Tarhanlı, Turgut 5, 128, 147
Tarih Vakfı vii, 3-6
Tatar 27
Taylor, Charles 75
Tehcir Kanunu 33
tek parti rejimi 89
teokrasi 82
Tevhid-i Tedrisat Kanunu 84
toplumsal barış vii, 2, 3, 61
toplumsal bütünleşme 85-87
toplumsal eşitsizlik 37
Toplumsal Uzlaş Aracı Olarak Eğitimin Rolü 37
tüketici hakları 67; Yasası 67
Türk dünyası 27, 34; Haritası 27

Türkiye Cumhuriyeti 2, 10, 33, 73, 80,
82, 84, 116, 131; Devleti 18

Türkiye İnsan Hakları Vakfı vii, ix, 3

Türkiye Türkçesi 27

Türk kadını 103, 106

Türkmen 27; lehçesi 27

Türkmenistan 27

Türk Milli Eğitimi 61, 62

ulusal viii, 2, 3, 20, 41, 63, 68, 80, 130;
-cı 131; -cı kimlik 116; cılık 49;
kimlik 7, 46, 48-50, 62, 63, 80;
kimlik kurgusu 68

ulus-devlet 2, 16, 63, 71, 89

Uygur 27, 42; Türkçesi 27; Türkleri 42,
43

Üstel, Füsün 27, 103

Varlık Vergisi 30

Veda Hutbesi 69, 130

vicdani retçiler 57

Werbner, Phina 62

Yabancı okullar 84

Yahudi(ler) 30, 33, 62, 71; -lik 31

Yağcıoğlu, Halim 17

Yağç, Yusuf 21, 22

yapılandırmacı 4, 40, 53, 89, 128, 133;
-lık 111, 133

yaşam hakkı 57, 147, 151

yaş ayrımcılığı 37

Yeni Türk Devleti 30

yoksulluk 124

Young, Michael 2

Yunan 39, 55

Yunanistan 20, 61

zararlı cemiyetler 34, 37, 141

Zazakî 4, 34, 58, 128, 129

Kenan ayır

İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü öğretim üyesi ve Sosyoloji ve Eğitim Çalışmaları Uygulama ve Araştırma Merkezi müdürüdür. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Boğaziçi Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'nde tamamladı. Doktora derecesini Boğaziçi Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü'nden aldı. İngiltere'de Leeds Üniversitesi Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Merkezi'nde ve Almanya'da Georg-Eckert Uluslararası Ders Kitapları Enstitüsü'nde doktora sonrası çalışmalar yaptı. Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012, M. A. Ceyhan ile birlikte); Ayrımcılık: Örnek Ders Uygulamaları (İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2012, A. Alan ile birlikte); Eğitim, Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler (İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2010) başlıklı derlemelerin; Islamic Literature in Turkey: From Epic to Novel (New York: Palgrave-Macmillan 2007) ve Türkiye'de İslamcılık ve İslami Edebiyat: Toplu Hidayet Söyleminden Yeni Bireysel Müslümanlıklara (İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2008) başlıklı kitapların yazarıdır.

