

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
TARİH EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARININ 1980-2000
YILLARI ARASI LİSE TARİH KİTAPLARINA VE
TARİH MÜFREDAT PROGRAMLARINA YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihni MEREY

VAN – 2005

T.C.
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
TARİH EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARININ 1980-2000
YILLARI ARASI LİSE TARİH KİTAPLARINA VE
TARİH MÜFREDAT PROGRAMLARINA YANSIMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Zihni MEREY

Danışman

Doç. Dr. Zeki TEKİN

VAN – 2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Bu çalışma, jürimiz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan :

Üye (Danışman) :

Üye :

Üye :

Üye :

ONAY:Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu, onaylarım.

...../...../2005

.....

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	v
KISALTMALAR	vi
1.GİRİŞ	1
1.2.Amaç	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5
1.6.Yöntem.....	5
2.DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI	8
2.1. Demokrasi.....	8
2.1.1. Demokrasi Nedir?	8
2.2. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi	9
2.2.1.Türkiye’de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi.....	9
2.2.1.1.Tanzimat Dönemi.....	10
2.2.1.2. I.Meşrutiyet Dönemi (1876)	11
2.2.1.3.II Meşrutiyet Dönemi (1908).....	12
2.2.1.4. 1921 Anayasası.....	13
2.2.1.5. 1924 Anayasası.....	14
2.2.1.6. Tek Parti Dönemi	14
2.2.1.7. 1961 Anayasası.....	15
2.2.1.8. 1982 Anayasası.....	16
2.3.Demokrasi ve Toplum	17
2.3.1. Demokrasinin Toplumsal Temelleri	17
2.4. İnsan hakları.....	19

2.4.1. İnsan hakları Nedir?.....	19
2.4.2. İnsan Haklarının Tarihsel Temelleri.....	21
2.4.2.2. Ülkemizde İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi.....	22
2.4.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Durum.....	23
2.4.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi.....	24
2.5. İnsan Haklarının Önemi ve Gerekliliği.....	26
2.6. İnsan haklarının Toplumsal Temelleri.....	31
3. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN HUKUKSAL TEMELLERİ.....	33
3.1 1980 Sonrası Uluslararası Düzenlemeler.....	33
3.1.1. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi 21.Yüzyılda Tarih Öğretimi İle İlgili Tavsiye Kararı:.....	35
3.1.2. Avrupa Konseyi Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı.....	35
3.1.3. Avrupa Konseyi İnsan Hakları Öğretimi Kararı	37
3.1.4. Avrupa Konseyi, Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi Tavsiye Kararı.....	39
3.1.5. UNESCO, Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı	41
3.1.6. BM İnsan Hakları Eğitimi ON Yılı Genel Kurul Kararı	42
3.2. Uluslararası Düzenlemelerin Ulusal Düzeyde Yansımaları	46
3.2.1.Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalar	46
3.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı	47
3.2.1.2 Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi.....	50
4. TARİH EĞİTİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI	54
4.1. Tarih Eğitimi Programlarının Dünü Ve Bugünü	54
4.2. Tarih Programlarının Düzenlenmesi.....	58

4.3. Tarih Ders Kitapları	66
4.4. 1980 Öncesi Müfredat Programı	75
4.5. 1980-2000 Yılları arasında Müfredat Değişikleri	80
4.6. 1980 Sonrası Müfredat Programı.....	82
4.6.1 Tarih-1-	82
4.6.2. Tarih-2-	85
4.6.3. Osmanlı Tarihi (Kültür Ve Medeniyet) -2-	87
4.6.4. Genel Türk Tarihi -3-.....	88
4.6.5. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük.....	89
5. DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ	91
5.1. Tarih Ders Kitapları Ve Demokrasi.....	91
5.2. Tarih Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasi Konuları: Eşitlik, Özgürlük, Hak, Adalet, Hoşgörü ve Barış:.....	99
5.2.1. Lise Tarih 1 Ders Kitabı.....	99
5.2.2. Lise Tarih 2 Ders Kitabı.....	102
5.2.3. Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı..	106
6. LİSE TARİH DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI İLE ÇELİŞEN OLUMSUZ İFADELER.....	107
6.1. Lise Tarih 1 Ders Kitabı	108
6.2. Lise Tarih 2 Ders Kitabı	114
6.3. Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı	117
7. TEORİ İLE UYGULAMA ARASINDA MÜFREDATTAKİ AMAÇ İLE DERS KİTAPLARINDAKİ SONUÇ	119
7.1. Müfredattaki Amaç Açısından Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi	120
7.2. Amaç ile Sonuç Arasında Gerilim, Müfredatta Belirtilen Amaç açısından Ders Kitaplarının Yetersizlikleri	123

8. ÖZET SONUÇ VE ÖNERİLER.....	130
9. KAYNAKÇA	135
9. 1. Lise Tarih Ders Kitapları	136
9. 2. Diğer Yayınlar.....	137

ÖNSÖZ

Tarih öğretiminin kendisi bir eğitim alanı olarak, tarihsel bir fenomendir. Bundan dolayı okullarda tarih eğitime yüklenen amaçlar, içerik, yöntem ve teknikler, öğretim araçları, yaklaşımlar, döneme hâkim atmosfer ve yeni ilmi araştırmalara göre değişebilmiştir.

Bireysel ve sosyal bilinci oluşturmadaki rolünden dolayı, tarih öğretimi ve tarih ders kitapları ülkemizin eğitim gündemi içerisinde en çok konuşulan, tartışılan konuların başında gelmektedir. Tarih eğitimi içerik, amaç, yöntem ve teknik olarak dönemin hakim zihniyetine göre değişebildiği gibi, dünyadaki gelişmelere paralel olarak da değişebilmiştir.

Bu değişmelerin başında demokrasi ve insan hakları alanında olan değişmeler gelmektedir. Günümüzde insan hakları, çok yönlü ilgilerin odak noktası durumundadır. Öyle ki, çağımız artık “insan hakları çağı” olarak adlandırılmaktadır. Kökenini esasen tabii hukuk düşüncesinden alan bu kavram, giderek uygar toplumların bir “olmazsa olmaz” şartı haline gelmiştir. Bugün, referans noktası olarak insan haklarını esas almayan herhangi bir sosyo-politik öneri, ciddiye alınma şansını neredeyse peşinen kaybetmektedir. Artık insan hakları anlayış ve uygulamaları ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin değerlendirilmesinde bir ölçüt işlevi görmektedir.

Hepimiz sosyal varlıklarız ve hepimizin ait olduğu toplumlar vardır. Bu toplumlar içerisinde bireylere verilen önemin nerede olduğunu, nereye gitmekte olduğunu bilmemiz gerekir. Özellikle yaşadığımız çağın “İnsan Hakları Çağı” olması nedeniyle geçmişin ve günümüzün irdelenmesi gerekmektedir. Daha demokratik daha özgür ve eşit bir dünya için insan haklarının uygulanmasında karşılaşılan problemlerin su yüzüne çıkarılması ve irdelenmesi gerekmektedir.

Tarih eğitiminin köklü bir biçimde değiştirilmesi bütünsel bir çabayı gerektirmektedir. Bu değişim çok boyutludur, öğretmen, öğrenci, ders araç ve gereçleri ile ders kitapları arasında kurulacak sistemli bir düzenlemeye gereksinim vardır. Tarih ders kitaplarımızda yer alan demokrasi ve insan hakları ile ilgili sorunlu alanların ayıklanması, eleştiri süzgecinden geçirilmesi, ders kitaplarının yenilenmesi, akademisyenler tarafından ya da onların gözetiminde yeniden

yazılması, çağımızın gerektirdiği yeni öğretim tekniklerinin, yeni ders materyallerinin ders kitaplarımıza uyarlanması, görsel malzemenin kalitesinin yükseltilerek derslerin çekici hale getirilmesinin sağlanması, tarih derslerinin dersliklerin dışına çıkartılarak öğretilmesi bu sistemli düzenlemenin başlangıç aşamasını oluşturabilir. Meraklı, bilgiyi sorgulamaya ve araştırmaya yönelik öğrencilerin yetiştirilmeleri gerekmektedir.

Eğitim, artık yalnızca geleneksel bilgilerin aktarılmasından ibaret olmayıp, aynı zamanda öğrencileri toplumsal yaşama daha aktif biçimde hazırlamayı amaçlayan bir süreçtir. Eğitimin toplumsal yaşama katılımı sağlaması çok çeşitli biçimlerde olur. Bunlardan biri, öğrencilerin kendi ülkelerindeki, komşu ülkelerdeki ve tüm dünyadaki olayları anlayıp yorumlayabilme yeteneğini geliştirmektir. Çünkü insanların kendi yaşamları ile diğer ülkelerdeki yaşamlar, olaylar ve gelişmeler arasında kaçınılmaz bir bağlantı vardır.

Eğitiminin amaçlarından biri, bireyleri toplum yaşamına hazırlamaktır. İnsanlık tarihi boyunca genellikle bireyi ve toplumu bilinçlendirme görevini eğitim kurumları üstlenmiştir. Günümüzde demokratik bir toplumun oluşumu bir eğitim sorunu olarak görülmektedir. Bireylere demokratik bilincin aşılmasının en kalıcı yollarından birisi, insan hakları ve demokrasi değerlerini ihtiva eden müfredat programları ve ders kitapları olduğu, genel kabul gören bir gerçektir. Bu yüzden, demokratik toplumun ve insan haklarına saygılı kuşakların yetiştirilmesi için bu eğitimin mutlaka ders kitaplarında verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada emeği geçen, bana fikri, fiili ve manevi yardımlarını esirgemeyen, **Yrd. Doç. Dr. Y. Emin DEMİRCİ'** ye, **Yrd. Doç. Dr. Süleyman ELMACI'**ya, **Arş. Gör. Dr. A. Zeki ÜNAL'a**, Süphan İlköğretim okulu **Müd.Yrd Murat KÜŞÇÜ'**ya, **Tarih Bölümü Öğretim Üyelerine**, özellikle bana yardımları ile yol göstererek, bilgi, tecrübeleri ve katkılarını esirgemeyen hocam ve tez danışmanım **Doç. Dr. Zeki TEKİN Bey'e** ve bütün çalışmalarım boyunca manevi desteği ile motive eden **eşime** teşekkürlerimi sunarım.

KISALTMALAR

a.e.	: Aynı eser
a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçen makale
Akt.	: Aktaran
A.Ü	: Ankara Üniversitesi
AGİK	: Avrupa Güvenlik ve İş Birliği Konferansı
AB	: Avrupa Birliği
B.M	: Birleşmiş Milletler
Çev.	: Çeviren
G.Ü.	: Gazi Üniversitesi
H.Ü.	: Hacettepe Üniversitesi
İHE	: İnsan Hakları Eğitimi
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi
S	: Sayı
s.	: Sayfa
TİHV	: Türkiye İnsan Hakları Vakfı
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amme Enstitüsü
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

1.GİRİŞ

Osmanlı tarih literatürü bütün Osmanlı telifatının en büyük ve en önemli kısmını teşkil etmektedir. Osmanlı dönemi için dini ve müspet ilimlerde eser azlığı ve yetersizliğinden bahsedilmekte ise de tarih konusunda oldukça yeterli ve başarılı olduğu söylenebilir¹. Yine Namık Kemal’in Osmanlı Tarihi kitabında “Tarih, yalnız erbab-ı Hükümet için değil, efrad-ı millet için elzemdir.” sözü de Osmanlı döneminde tarihin geldiği noktayı gösteren bir başka delildir².

Osmanlı devleti döneminde özellikle yenileşme hareketiyle birlikte Avrupa ülkeleri ile hemen hemen paralel bir dönemde tarih dersinin okul müfredat programına girdiği görülmüştür.

Saffet Paşa döneminde hazırlanan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin öngördüğü üzere dört yıllık sıbyan okullarına Muhtasar Tarih-i Osmanı ve Rüştiyede Tarih-ı Umumi ve Tarih-i Osman-ı isimli tarih dersleri konulmuştur. 1869’daki Maarif-i Umumiye Nizamnamesi her seviyede tarih öğretimini resmi ders programına koyarak imparatorluğun her yerinde uygulanmak üzere kurumsallaştırmıştır. Fakat tarih bilgisi vermenin ötesinde Tanzimat Fermanı anlayışıyla gündeme gelen Osmanlı vatandaşı kimliğini inşa etmek gibi bir amaç benimsediği için müfredat programının bel kemiğini hanedan tarihinin oluşturmaya vesile olmaktan öteye geçmemiştir. Tanzimat’ta okullarda formel olarak okutulan Osmanlı Tarihi bir tür vatandaşlık terbiyesinin bir aracı olmaktan geçememiştir.

II. Abdülhamit döneminde tarih dersleri, sıbyan okullarında kaldırılmış. Rüştiyelerde de milletleri, hükümdarlarına karşı isyana teşvik eden Fransız İnkılabı’nın etkisini gençler arasında azaltmak için Tarih-i Umumi’nin müfredat programından çıkarılmıştır. Görülüyor ki, II. Meşrutiyet döneminde, tarih dersleri Milli ve Vatani Terbiye aracı olarak görüldüğü için çocuğun eleştirel düşünmesine, akıl yürütmesini geliştirmesine yönelik olanakları tanımadığı gibi dış gelişmelere kapalı bir tarih müfredat programı kabul edilmiştir.

¹Mehmet İpşirli, “Osmanlı Tarih Yazıcılığı”, *Osmanlı*, Cilt-VIII, Ankara, 1999, 254.

² Mustafa Safran, “Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara, 2000, 159.

II.Meşrutiyet'ten sonra, Satı Bey ve arkadaşlarının çalışmaları, bir nebze olsun İlköğretim programlarına hizmet etmiştir. Böylece ilköğretim programlarının ortaöğretim programlarına göre daha pedagojik tasarlanmasına yardımcı olmuştur. Satı Bey, Meşrutiyet döneminde tarih öğretiminin amacının tarihi isimleri, olayları, rakamları, tarihleri ezberletme olduğu yanlış anlayışını fark etmiş ve eleştirmiştir. Bununla da yetinmeyerek ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi amacının ahlak eğitimi,vatan eğitimini içermesi gerektiğini vurgulayarak,çıkarıma ve siyasal akıl yürütmenin temel alınmasının boş yere vakit geçirmek olduğu düşüncesine varmıştır.

Okullar ve sınıflar, insanların katılımcı demokrasiye hazırlandığı yerlerdir. Çünkü insanlar yaptıkları ve yaşadıkları şeyleri daha iyi öğrenirler³. Bu şekilde yetişecek bilinçli vatandaşlar, toplum kararlarına etkili bir şekilde katılıp, hak ve sorumluluklarını yerine getirerek demokrasinin gelişmesine ve hayat standardının yükselmesine katkıda bulunabilirler⁴.

Türk eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencileri etkili, üretken ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirmektir⁵. Türk eğitim sisteminin bu amacına ulaşabilmesi, esasında sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlere ve ders programlarına bağlıdır. Bu nedenle ders programları, demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu katkıda bulunmaya en uygun unsur, tarih müfredat programları da en uygun programlardır⁶.

Bilim, edebiyat, sanat, teknoloji alanında her geçen gün biraz daha ileri giden insanlık yaptığı her çalışmayı ve ilerlemeyi insanlığın daha iyi şartlarda yaşaması yolunda bir kademe olarak görmektedir.

Eğitimin amacı insanlığın refah seviyesini arttırmak olarak ele aldığımızda, insanlığa yapılmış en büyük hizmetin temel insan hak ve özgürlükleri olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Bu hak ve özgürlükler zamana bağlı olarak uzun

³ Mustafa Ergun ve Tayip Duman, "Kritik Durumlarda Öğretmen Davranışları", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:147, 1998, 5.

⁴ Halil İbrahim Sağlam "İlköğretim Okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 1997), 38.

⁵ James Lbanh ve Abdullah Demirtaş *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara. 1996, 1

⁶ H. İbrahim Sağlam, "Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 147, 1998, 49.

süreçlerden sonra devletlere ve otoritelere karşı kendini güvence altına almak ve savunmak amacıyla ortaya çıkmış ve insanlığın otoritelere yapmış olduğu baskılarla yasalaşmış ve insanlığın hizmetine sunulmuştur.

İnsanlığın bugün bir problem olarak gördüğü; insan haklarını oluşturmak değil, mevcut insan hak ve özgürlüklerini geliştirmek, korumak ve kendinden sonraki nesillere bırakmak yani yarına taşımak olacaktır.

İnsan hakları fikri, insanoğlunun temel hak ve özgürlükleri elde etme çabalarının başladığı günden bu yana düşünceleri meşgul etmesine rağmen, son yıllarda “insan hakları” konusu giderek artan bir şekilde dünya kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Bugün “insan hakları” terimi, insanlığın belli bir gelişme çağında, teorik olarak bütün insanlara tanınması gereken ideal hakların tümünü ifade etmektedir. İnsan hakları deyince daha çok “olması gereken” ve bildirilerde “ulaşılacak hedefler” başlığı altında yer alan haklar akla gelmektedir. Bu haklar, temelde devlet gücünü sınırlar ve yasal hem de ahlaksal düzenlemeleri ilgilendirir.

Bugün, insan haklarının tanımı ve sınırları konusunda tam bir anlaşmaya varılmamış olsa da, aşağıda belirtilen temel haklar üzerinde uzlaşma sağlanmıştır⁷.

Genel anlamda temel hak ve özgürlüklerin kapsamına giren kişisel haklar ve özgürlükler (özel hayatın gizliliği ve korunması, yerleşme ve yolculuk özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce ve kanaat özgürlüğü, düşünceyi açıklama ve yayma özgürlüğü, bilim ve sanat özgürlüğü, basın ve yayın özgürlüğü, toplantı hak ve özgürlüğü, mülkiyet hakkı, vb.), siyasal haklar ve özgürlükler (Türk Vatandaşlığı, seçme, seçilme ve siyasal etkinlikte bulunma, siyasal parti kurma veya girme, kamu hizmetlerine girme, vb.), sosyal ve ekonomik haklar ve özgürlükler (ailenin korunması, eğitim ve öğretim hakkı, kamu yararı, çalışma ve sözleşme özgürlüğü, toplu iş sözleşmesi, grev hakkı ve lokavt, ücrette adaletin sağlanması, vb) dir.

1.2.Amaç

Tarih derslerinin amacı, yaşayacakları dünyayı biçimlendirecek ve geleceği kuracak, içinde yaşayacakları çağın gereksinimlerine karşılık verebilecek, aldıkları tarih eğitimiyle çağdaş ve uygar toplumun oluşturulmasına katkıda bulunacak demokratik, katılımcı ve barışçı yurttaşlar yetiştirmektir.

⁷ Yasemin Kepenekçi, *İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara, 2000, 1-2.

Günümüzde insan hakları, çok yönlü ilgilerin odak noktası durumundadır. Bu nedenle, çağımız artık “insan hakları çağı” olarak adlandırılmaktadır. Kökenini esasen tabii hukuk düşüncesinden alan bu kavram, giderek uygar toplumların bir “olmazsa olmaz” şartı haline gelmiştir. Bugün, insan haklarından hareket etmeyen veya referans noktası olarak insan haklarını almayan herhangi bir sosyo-politik öneri, ciddiye alınma şansını neredeyse peşinen kaybetmektedir. Artık insan hakları anlayış ve uygulamaları ülkelerin gelişmişlik seviyelerinin değerlendirilmesinde bir ölçüt işlevi görmektedir. İnsan haklarına saygıyı rejimin temeline yerleştiren ülkeler büyüyüp gelişirken, insan haklarına saygıda kusur yapan ülkeler, kusurları oranında geri kalmakta ve dağılmaya yüz tutmaktadırlar⁸. Başka bir deyimle, gelişmiş toplumlarda insan haklarının ve insana verilen önemin daha ileri bir seviyede olduğu görülmektedir. Gelişmemiş toplumlarda bu durumun tam tersi söz konusudur. Yani insan hakları sorunu hem bireysel hem de sosyal bir sorundur.

II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye’de insan haklarına verilen önem artmıştır. Gerek 1961 anayasası ve gerekse 1982 anayasası bu önemi yansıtmıştır. Bunların hazırlanışında İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Batı Avrupa ülkelerinin anayasalarından yararlanılmıştır.

Çağdaş insan hakları ve demokrasi eğitimi uygulamalarına göre insan hakları ve demokrasi alanının, sadece insan hakları ve demokrasi adı altında açılacak bir ders içinde verilmesi ile yetinilmemeli, bilakis mensup olduğu dersin müfredat programıyla zenginleştirilmelidir.

Bu bağlamda, demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arası lise tarih ders kitaplarına ve müfredat programlarına yansımaları incelenecektir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Tarih öğretiminin kendisi bir eğitim alanı olarak, tarihsel bir fenomendir. Bundan dolayı okullarda tarih eğitime yüklenen amaçlar, içerik, yöntem ve teknikler, öğretim araçları, yaklaşımlar, döneme hakim atmosfer ve yeni ilmi araştırmalara göre değişebilmiştir

Türkiye’de insan hakları alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısı günden güne artmakla birlikte, İnsan hakları eğitimi üzerine yapılan araştırmalar yok

⁸ Rüştü Yeşil, *Okulda ve Ailede Demokrasi ve İnsan hakları Eğitimi*, Ankara, 2002, 24.

denecek kadar azdır. Özellikle bu eğitimin etkililiğini artıracak etkenleri inceleyen çalışmalara pek rastlanılmamaktadır. Bu nedenle orijinal bir özellik taşıyan bu tezin çalışılmasına gereklilik duyulmuştur.

Araştırmada insan hakları eğitimini tarih ders kitaplarında gerekliliği tartışılarak, İnsan hakları eğitimini sadece insan hakları adı altında açılacak bir ders ile verilmesinin ihtiyaca tam olarak cevap veremeyeceği ve bu yüzden diğer derslerden de bu amaca dönük olarak yararlanılması gerektiği düşüncesinden hareketle, Türkiye’de 1980 sonrası liselerde okutulan, tarih ders kitapları, içerik analizi yöntemiyle insan hakları ve demokrasiye sağladıkları katkılar açısından incelenecektir.

Ayrıca eğitimin bireyin değerler ve tutumlar edinmesindeki rolü bilinmektedir. Bu bağlamda, insan hakları ve demokrasi bilincinin oluşması ve yaygınlaşmasında eğitimdeki ders müfredatı içeriğinin temel bir katkısı olacağı açıktır. Tarih ders müfredatında bu kavramlara yönelik vurgular irdelenerek mevcut durum tespiti yanında Türkiye’nin bu konuya verdiği önem politikası da tartışma konusu edilecektir. Böylece 1980 sonrası tarih ders kitaplarını değişen müfredat değişikliklerine ve dünyadaki değişmelere göre hem biçimsel hem de içerik incelemesi yapılacaktır.

1.4. Sınırlılıkları

Araştırma, demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arası lise tarih ders kitaplarına ve müfredat programlarına yansımaları şeklinde ele alarak, bu tarihler arasında müfredat programlarının değişimi ve öğretim yıllarının karşılaştırılmasıyla sınırlı tutulacaktır. Ayrıca demokrasi ve insan hakları dönemin lise tarih ders kitaplarına olan vurgusuyla sınırlandırılacaktır.

1.5. Tanımlar

Bu araştırma ile ilgili tanımlar aşağıda belirtilmiştir.

Tarih

Bir ulusa, toplumsal kümeye, koruma, bilime ya da güzel sanatlara etki yapan olayların, düzenli bir sıraya göre yazılı hesabı. Genellikle olayların ilişkileri ve önemleri hakkında açıklamalara yer verir. Başka bir tanımla, tarih: Tarih olayların eleştirici bir gözle yorumu ve yazılması ile ilgili bir bilim ya da inceleme alanı.

Müfredat Programı

Okul ve kurslarda ulaşılması istenen amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte kılavuzlukta bulunacak düşünceleri de kapsayan bir kılavuzdur⁹.

Tarih Öğretimi

İlköğretim okulların birinci döneminde toplu öğretim içinde yakın çevrenin tarihsel belgelerini inceleme, masal ve efsaneleri eleştirme biçiminde yer alan bu ders ilkokulun ikinci döneminden başlayarak toplum ve ülke incelemeleri adı altında bağımsız bir ders olarak bütün okul programlarında işlenir. Öğrencilere tarih bilincini kazandıran ve dünya ulusları ile Türk ulusunun tarih boyunca geçirdiği gelişmeleri tanıtan bir bilgi alanıdır.

Demokrasi

Demokrasi, halk iktidarı, halk yönetimi demektir. Çok yaygın kullanılan bir özyeşle demokrasi, halkın halk tarafından halk için yönetimidir¹⁰. Demokrasi, temel insan haklarına saygı yanında ve her şeyden önce hukuken iktidar olma, iktidara getirme yetkisinin milletin elinde bulunması onun tarafından hükümet edilmesi demektir.

⁹ Remzi Öncel, *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, Ankara, 2000, 321.

¹⁰ Oktay Uygun, *Türkiye'de Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara, 1996, 36.

İnsan Hakları

Kişilerin insan olmaları nedeniyle insanlık onuruna uygun olarak sahip oldukları haklar bütünü olarak tanımlanabilir. Ayrıca insan hakları, insanın ahlâkî doğasından çıkan bir zorunluluktur.

Eşitlik

Demokrasinin temel kavramlarından biridir. Kökeninde tüm insanların eşit olduğu öğretisi yatar. Çağcıl kullanışta, en iyi gelişme sağlamada “ bütün insanlara eşit fırsatlar verilmesi anlamına gelir.

Hak

Hukuk düzenince tanınmış, sınırı, konusu, kullanılma şekli ve koşulları gösterilmiş, yararlanması toplumca sağlanmış özgürlüklerdir.

Özgürlük

İstekle, benimsenmeyen her tür baskıdan kurtulma, ama başkalarını özgürlüğüne engel olmama serbestliği. Başka bir tanımla: Özgürlük, İnsanın dış baskıya ve yabancı egemenliğe karşı düşünce ve eylem bağımsızlığıdır.

Adalet

“Adl” kökünden türetilmiş Arapça kökenli bir kelimedir. Adalet; hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme ve doğruluk, bu işi uygulayan devlet kuruluşları; herkese, kendine uygun düşeni ve kendi hakkını verme anlamlarında kullanılmaktadır.

Hoşgörü

Başkalarının hoşla gitmeyen görüş ve davranışlarına katlanma, onları hoş görme, onlara tepki göstermeme¹¹. Başka bir deyişle başkalarını düşünce ve kanatlarını serbestçe ifade etmelerini ve onları yaşamalarını hoş görme.

1.6.Yöntem

Yapılması planlanan bu çalışmada incelenen konu gereğince herhangi bir saha çalışması gerekmemektedir. Bu nedenle benzer konularda yapılmış çalışmaların incelenmesi üzerine yeni bir yorumlamaya gidilmesi planlanmaktadır. Bu doğrultuda

¹¹ Süleyman Hayrı Bolay, *Felsefe Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Ankara, 1997, 200.

öncelikli olarak üzerinde çalışılması düşünülen tarihlerde okutulan tarih ders kitapları incelenecektir. Ayrıca benzer konularda yazılmış, demokrasi ve insan hakları tartışmalarını da içinde barındıran tez ve makalelerden de faydalanılacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın yürütülmesinde faydalanılacak yöntem yoğunluklu olarak literatür taramasına dayanmaktadır.

Böylece 1980 sonrası tarih ders kitaplarını müfredat değişikliklerine ve dünyadaki değişmelere göre hem biçimsel hem de içerik incelemesi yapılacaktır. Çalışma esnasında ders kitapları müfredat değişiklikleri, demokrasi ve insan haklarına göre sınırlandırılarak yapılacaktır.

2.DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI

2.1. Demokrasi

2.1.1. Demokrasi Nedir?

Demokrasi, bir çoğumuz için tanıdık bir sözcük olabilir fakat, yine de totaliter rejimler ile askeri diktatörlüklerin, birbirlerine benzer biçimde, kendilerine demokratik etiketler yapıştırarak halk desteğine sahip olduklarını ileri sürdükleri bir dönemde, yanlış anlaşılmış ve yanlış kullanılmış bir kavramdır¹².

“Demokrasi kavramı, Yunanca “Demokratia” sözcüğünden gelmektedir. M.Ö. V. Yüzyılın ortalarında Yunanlılar oluşturdukları kent – devletlerinin siyâsal sistemi tanımlamak üzere bu sözcüğü kullanmışlardır. Demokratia iki ayrı sözcüğün bileşiminden oluşur. Demos: Halk ve Kratos: İktidar. Böylece, demokrasinin sözcük anlamı, oldukça yalın ve kendiliğinden anlaşılabilir olmuştur¹³. Demokrasi, halk iktidarı, halk yönetimi demektir. Çok yaygın kullanılan bir özdeyişle: Demokrasi, halkın halk tarafından, halk için yönetimidir¹⁴.

“Demokrasi bir devlet nizamı ve bir halk nizamıdır; diğer bir deyimle demokrasi, devlet nizamı ve hayat nizamının heyeti umumiyesidir. Demokrasi yeryüzündeki insan için var olmuştur ve her şeyi kapsayan bir prensiptir¹⁵. Demokrasi insan şeref ve haysiyetinin ve insanın şahsi sorumluluğunun

¹² Levent Köker, *Demokrasi Nedir*, Ankara, 1992, 9.

¹³ Alain Touraina, *Demokrasi Nedir?*, (Çev.: Olcay Kunal), İstanbul, 1997, 1.

¹⁴ Oktay Uygun, *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara, 1996, 1.

¹⁵ Feyyaz Köksal, *Krizsiz Modern Demokrasi*, Ankara, 1985, 16.

ifadesidir. Demokrasi devamlı bir yükümlülüktür. Bu da hürriyet, eşitlik, adalet için mücadele etme, onları koruma ve onlarla kendi kıymetini anlama yükümlülüğüdür. Demokrasi bir yoldur, bir gayedir. Halkın iradesinin çoğunluk yönetimi her şeyden öncede insanın ahlak açısından kendi kendini eşitlemesine yarayan bir kuramdır¹⁶.”

“İnsanlık tarihi boyunca demokrasi olarak adlandırılan yönetim biçimi, yani halkın kendi kendini yönetmesi hep istisna olmuştur. Toplumlari ve ülkeleri, genellikle kral, hükümdar, padişah gibi değişik isimlerle anılan kişiler veya soylular, askerler, din adamları gibi küçük azınlıklar yönetmiştir. Bu kimseler, toplumu yönetme yetkisini ya Tanrı’dan aldıklarını ileri sürmüşler ya da toplumu yönetecek kadar bilgiye akla ve güce yalnızca kendilerinin sahip olduğunu iddia etmişlerdir¹⁷.”

2.2. Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

2.2.1. Türkiye’de Demokrasinin Tarihsel Gelişimi

Demokrasinin Türkiye’de gelişimine baktığımızda 600 yıl kadar yaşamış ve bünyesinde birçok etnik grubu barındıran Osmanlı Devleti çok dinli, çok uluslu bir devlet olup oluşumunu asırlar boyu sürdürmüştür. Ancak Fransız İhtilali’nin (1789) meydana getirmiş olduğu adalet, özgürlük, demokrasi ve eşitlik gibi kavramlar imparatorlukta çözümlere neden olmuştur. III Selim’den başlayan ve II Mahmut’la devam eden tepeden inme hareketlerle demokrasi başlamıştır. II Mahmut geniş toprak sahibi olup yüksek mevkilerde bulunan ve o dönemde nüfuzlarını arttırmış olan “ayan” adını verdiğimiz kişilerle masaya oturmuş ve Sened-i İttifak’ı imzalamıştır (1808). Bu ittifakla padişah yetkileri azda olsa sınırlandırılmış ve padişah ilk defa kendi otoritesinin yanında ayanları da güç olarak kabul etmiştir.

Osmanlı Padişahlarının ilk resmi sınırlayıcısı olan Sened-i İttifak sadece yönetimde değil aynı zamanda askeri, adli ve ekonomi alanında da gelişmelere zemin hazırlamıştı. Öyle ki Osmanlı Devleti’nin o dönemde girmiş olduğu buhrandan çıkma isteği bunun yanında batının ısrarcı tutumundan kurtulma

¹⁶ A.g.e., 19.

¹⁷ Uygun, a.g.e., 1.

düşüncesiyle 3 Kasım 1839 tarihinde Tanzimat Fermanı yayınlanmıştır. Diğer gelişmeler de şunlardır:

2.2.1.1.Tanzimat Dönemi

1839 ‘dan önce tek başına egemen olan padişah, Tanzimat fermanı ile birlikte tebaalarına yurttaşlarına temel insan haklarını: can, mal, inanç ve onur güvenliğini sağladığını ve yönetime kattığı bir fermandır.¹⁸

Fermanla idari, adli ve mali konuların yanı sıra ırz, mal, namus, can emniyetinden söz edilmektedir. “Fermanın önemli bir maddesi de sağlanacak haklardan din farkı gözetilmeksizin imparatorluk sınırları içinde yaşayan tüm uyrukların yararlanması esasını getirmiştir.

Bu ferman tüm Osmanlı tebaasını eşit saymaktır. Bir anlamda farklı unsurları Osmanlı ideolojisi etrafında Osmanlı egemenliğine almakta, vatandaşlığın payesi ile ulusçuluğu disipline etmektedir. Tanzimat Fermanı hukuki şekil bakımından bazı yazarlarca anayasaya benzetilmişse de, esasta bir Berat bir Charte saymak doğru olur. Gülhane Hattı maddi bakımdan da kanun niteliği taşımaz. Tespit ve ilan ettiği esasların gerçekleşmesini sağlayacak bir program, bir yasama direktifi niteliğindedir. Padişahın kendi yetkisini kendisinin sınırlandırması, herhangi bir yaptırıma bağlı olmaması nedeniyle esasta iktidarın iyi niyetine bağlı kalmıştır¹⁹.”

“Tanzimat Osmanlı Devleti’nde, yönetenin karşısında yönetilenlerin yer aldığı hukuki bir beyanatı olması bakımından Osmanlı siyasal sisteminde önemli bir adım, anayasal süreç açısından da önemli bir aşamadır. Mutlak yönetimden sınırlandırılmış yönetime doğru atılan bir adımdır. Osmanlı toplum yapısından kültürel farklılaşmaya yol açarken, Batı ile yakın ilişkiye geçilmesi, özgürlük düşüncenin gelişmesi için elverişli ortamın doğuşunda etkili olmuştur. Yani modernleşme sürecinin çıkış noktası da denebilir. Kaderci ve pasif halk tarafından benimsenmeyen Tanzimat’ın etkisi köklü olmamakla birlikte, Batı kültürü ile temasa geçen aydınların sayesinde mutlak yönetim ve onun baskısına karşı mücadele etme süreci başlatılmış; Batı’daki siyasal fikri akımlarından

¹⁸ Tevfik Çavdar, *Türkiye’nin Demokrasi Tarihi (1950-1995)*, Ankara, 2000, 29.

¹⁹ Tülay Özüarman, *Türkiye’nin Batılılaşma ve Demokratikleşme Açmazı*, İzmir, 1998, 17.

etkilenen bu azınlıktaki kesim, özgürlük düşüncesinin ülkeye taşıyıcısı olmuşlardı²⁰.

“Doğu dünyasında milletlerin, iptidai devlet düzenine boyun büktükleri, batılıların ise anayasa aramaya koyuldukları bu devirde Osmanlı idaresince yazılıp ilan edilen Tanzimat Fermanı mükemmel değil, fakat çok önemlidir. Zira hem demokrasi için kıpırdanışlara, teşkilatlanmalara imkân hazırlamış hem de İnsan Hakları Beyannamesi’ndeki prensiplere uygun nitelikler taşımıştır²¹.”

“Tanzimat fermanının hemen sonrasında (1856) da Tanzimat’ın gelişmiş ve tamamlayıcısı olan Islahat Fermanı yayınlanmıştır. Fermanla imparatorluk içerisinde dini hukuk sisteminin yanında laik bir hukuk sisteminin temeli atılmıştır. 1839-1856 Tanzimat döneminin başlamasıyla Osmanlı imparatorluğunda reform süreci hız kazanmıştır

2.2.1.2. I.Meşrutiyet Dönemi (1876)

“Tarihimizde demokrasi ve insan hakları alanında önemli gelişmeleri “Meşrutiyet Dönemi” olarak adlandırılan ve 1876 anayasasını (Kanun-i Esasi) ilanı ile başlayan dönemde ortaya çıkmıştır. Modern anlamıyla ilk anayasamız olan Kanun-i Esasi ile birlikte, devlet yönetimine halk iradesi, çok kısıtlı bir ölçüde de olsa ilk kez girmiştir²².”

“I. Meşrutiyet kısmen Batı’nın baskısı ile elde edilmiştir. İngiliz siyasal rejimine hayranlığı ile bilinen Ahmet Mithat Paşa’nın gayretleri ve II Abdülhamit’in bir fermanı ile 1876’da ilan edilen Osmanlı Devleti’nin ilk yazılı anayasasının getirdiği en büyük yenilik iktidarı tanrısal bir kavram olmaktan çıkarıp seçmenin ilgilendiği bir yeryüzü olayı durumuna getirmesidir²³.”

“ Hükümdarlar, sadrazamlar gelmiş gitmiş bir kısmı faydalı olmuş fakat düşüş durdurulamamış, vatanperver münevverler bu düşüşün yönetimde değişiklik yapılma suretiyle durdurulacağına inanarak bu yolda çalışmalara başlamışlardı. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suvai ve Şinasi gibi mütefekkir ve kalem sahibi kişiler 1788 Fransız ihtilalinin getirdiği ilkelerin ışığı altında cemiyetin durumunu tahlile çalışmışlardır. Basın yolu ile meşruti iktidar tarzının

²⁰ A.g.e., 20.

²¹ Sacit Karaibrahimoğlu, *Demokrasimizin Kronolojisi*, Ankara, 1998, 13.

²² Uygun, a.g.e., 12-15.

²³ Özüarman, a.g.e., 22 .

haydalarını duyurup sarayın karşısına çıkmışlardır. Öbür yandan İstanbul’da gizli olarak kurulan yeni Osmanlılar cemiyeti ve Paris’te Mustafa Fazıl Paşanın başkanlığında kurulan teşkilat Mutlakıyetten Meşrutiyete geçişin telkininde büyük tesir icra etmişlerdir²⁴.”

“1876 Anayasası demokrasi açısından ne getirmiştir? Anayasa, padişahın yetkilerini elinden alarak, monarşiye, yani tek kişinin yönetimine son vermiyordu. Halkın kendi kendisini yönetmesi gibi köklü bir değişiklik de yapılmamıştır. 1789 Fransız Devriminde olduğu gibi, egemenliğin ulusa ait olduğu anayasada belirtilmiştir. Saltanat ve Hilafet ülke içindeki en üstün dini ve siyasi yetkiler, eskiden olduğu gibi yine padişaha aittir. Bununla birlikte Anayasa halkın temsilcilerinden oluşan bir meclis öngörmüştür.²⁵ Halk bu meclis aracılığıyla, kendi isteklerini dile getirebilecek ve yasaların yapılmasında söz sahibi olacaktı.

1876 anayasası ile atılan bu sınırlı demokratik adımın ömrü son derece kısa olmuştur. Padişah meclisi açtıktan 2 yıl sonra 1878 yılında, meclisi “tatil” eder; yani toplantıya çağırılmaz. Meclisin tatili ile birlikte yarı meşruti yönetim son bulur ve mutlakıyete dönülür.

2.2.1.3.II Meşrutiyet Dönemi (1908)

İkinci meşrutiyet döneminde anayasanın bazı kuralları değiştirilerek, demokratikleşme yönünde önemli adımlar atıldı. Bu değişiklikler sonucunda Osmanlı devleti gerçek bir meşruti monarşi haline geldi. Padişahın yetkileri büyük ölçüde sınırlandırıldı. Meclisin yetkileri genişletilerek, ülke yönetimindeki etkinliği artırıldı²⁶.

İkinci meşrutiyet döneminde, bazı aralıklar dışında, ülkeyi Abdülhamit’in baskıcı rejimine karşı pek çok kimseyi etrafında toplayan İttihat ve Terakki Cemiyeti (partisi) yönetmiştir. 1889 yılında Askeri Tıbbiyede kurulan bu örgütün ihtilaki nitelikte yarı askeri bir yapısı vardı. İttihat ve Terakki Cemiyeti Meclisi, hükümetleri, seçimleri ve kamuoyunu, baskıcı ve zorba yöntemlerle denetim

²⁴ Karaibrahimoğlu, a.g.e., 19.

²⁵ Uygun, a.g.e., 11-16.

²⁶ Uygun, a.g.e., 15-17.

altında tutmuştur. Böylece, insan hakları ve demokrasi alanında önemli ilkeler içeren 1876 anayasası hiç bir zaman tam olarak uygulanamamıştır²⁷.

Çoğulcu siyasal yaşamın başlangıcını simgeleyen Meşrutiyet 1908–1918 yılları arasında 25 siyasal nitelikli parti ya da dernek kurulmuş olmakla birlikte, bu dönem ittihat ve terakkinin patronluğu altında şekillenmiştir ve Jön Türk hareketi İttihat ve Terakki ile sürdürülmüştür²⁸.

2.2.1.4. 1921 Anayasası

1921 Anayasası, temel ilke olarak Milli Egemenliği kabul eder. 1. maddesinde egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğunu belirtir. Olağan üstü şartların süre geldiği bir dönemde uygulanmaya başlandığı için bu anayasa egemenlik hakkını, yasama ve yürütme güçlerini tek elde (TBMM) toplamıştır. Büyük Millet Meclisi yasama yetkisini kendi kullanmıştır. Yürütme yetkisini ise içinden seçtiği hükümet eliyle yapmıştır. Hükümet üyeleri bir bakıma meclisin aldığı kararlara uymakla görevli olan memur gibidirler.

1921 anayasası kısa bir anayasaydı. Demokrasi ve İnsan haklarına ilişkin kurallar içermiyordu. Olağanüstü koşullar altında hazırlanmış ve çökmekte olan bir imparatorluktan yeni bir ulusal devlet yaratma işini üstlenmiştir. Bu anayasanın kendisi kadar ömrü de kısa olmuştur²⁹.

2.2.1.5. 1924 Anayasası

“Birinci Büyük Millet Meclisi’nin göreve başladığı 23 Nisan 1920 tarihinden sonra belli tarihlerde, belirli vesilelerle çıkarılan ve memleketin anayasal yaşamlarıyla ilgili bulunan kanunları derli toplu bir hale getirmek gereği ve bunları bir kül halinde düzenlemek zorunluluğu karşısında esas itibarıyla aynı temel esaslara dayanan yeni bir anayasa hazırlığına 1924 yılı içinde başlanmış ve bu yeni kanun 20 Nisan 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından kabul edilmiştir. İlk kurduğu 23 Nisan 1920 tarihinden Cumhuriyet’in ilanı tarihine kadar Büyük Millet Meclisi devletin anayasa yaşamları ile ilgili ve temel kanun niteliğinde olan bir çok kanunlar kabul edilmiştir³⁰. 20 Ocak 1921 tarihli Anayasanın 1. Maddesinde “Türkiye Devleti’nin hükümet şekli Cumhuriyettir.”

²⁷ Uygun, a.g.e., 17.

²⁸ Özüarman, a.g.e., 24.

²⁹ Uygun, a.g.e., 18-19.

³⁰ İlhan Arsel, *Şeriat Devletinden Laik Cumhuriyet*, Ankara, 1975, 785.

deyimi ile o zamana kadar fiilen var olan Cumhuriyet rejimi resmileştirilmiştir. Demokrasi açısından değerlendirdiğimizde bu anayasa kişinin temel haklarını tanır, fakat bu da kişinin sosyal hakları tanımaz. Ayrıca mecliste anayasaya aykırı olarak çıkarılan bir kanunun iptal edilmesi söz konusu değildir gibi maddelerin yer alması çok demokratik bir anayasa olmadığını gösterir.

2.2.1.6. Tek Parti Dönemi

Yeni Türkiye Devleti'nin temelleri Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı yenilgisinin ardından imzaladığı 30 Ekim 1918 Mondros Mütarekesi ile başlayan ve Vahdettin'in İstanbul'dan kaçışı nedeniyle saltanatın sona erdiği 17 Kasım 1922 arasında yaşanan çift hükümetli ve çift anayasalı Mütareke Döneminde atılmıştır³¹.

1 Ağustos 1923 seçimlerinde 2 grup elenir ve 11 Ağustos 1923'te toplanan II. TBMM Müdafaa-i Hukukçulardan oluşturulur. Cumhuriyeti ilan eden de bu birinci gruptur. Bu sonuç ile Türkiye'de tek partili süreç başlamıştır.

Meşrutiyet'te İttihat ve Terakki, mütarekede Müdafaa-i Hukuk hareketi içinde yer alan Mustafa Kemal Atatürk, Cumhuriyet döneminde de Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ile örgütsel faaliyetlerini sürdürmüştür. Böylece padişah istibdadına karşı direniş ulusal kurtuluş mücadelesi ve özellikle yeni bir devletin farklı bir ulus bilinci ile yeniden yapılanması sürecinde önemli roller üstlenmiştir.

1923–1936 yılları arasındaki ülke yönetiminde söz sahibi olan tek parti CHP'nin yönetimi ele aldığı ilk günden itibaren izlediği yol, köklü reformlara girişmek olmuştur. Yapılan hareketlerin temelinde laikliğe dayanan yeni bir devlet kurulması düşüncesi vardır. Amaç “Çağdaşıktır.

Tek partili rejim “geçiş rejimini” de oluşturmaktadır. Bu rejim, asırlar süren teokratik Osmanlı yönetiminin sonu ile demokratik yönetimin başlangıcı arasında yer almaktadır.

Türkiye resmen 1943, fiilen 1946'da çok partili siyasal yaşama geçmekle Atatürk'ün tüm girişimlerinin nihai amacı olan demokrasi tercihini de yaşama geçirmiş oluyordu. Türkiye'de muhalefetin resmi bir nitelik taşıyarak ve de

³¹ Özürman, a.g.e., 26-31.

güdümsüz olarak; kendiliğinden oluşmasında ülkenin iç dinamikleri yanında, dış faktörlerin de etkisi olmuştur. Vurgulanması gereken nokta, ne biri, ne de diğerinin tek başına etkili olmadığıdır. Her ikisi birden ülkede çoğulcu siyasal yaşamın oluşumunu hazırlamışlardır.

Çok partili süreçte batılılaşma Batı'ya endekslenmiş, çabalar Batılı olma doğrultusunda yoğunlaştırılarak bu sistem batı ile ilişkilerde iç içe geçirilmiştir ³².

2.2.1.8. 1961 Anayasası

1961 Ocak ayında birçok ekonomik, mesleki ve diğer teşekküllerle siyasi parti temsilcilerinden meydana gelen kurucu meclis toplandı. Meclis yeni bir anayasa ve seçim kanunu hazırladı. Bunlar 27 Mayıs 1961'de ihtilalin birinci yıl dönümünde büyük bir törenle kabul edildi. 9 Temmuz 1961'de referandumla hal oyuna sunuldu ³³.

“1961 Anayasası Liberal bir kategoride önemli bir dönüm noktasıdır. Kalkınmanın hukuki ve bünyesel temelini ne olduğu konusundaki görüşlerin sistematik bir ifadesidir³⁴.” Özü itibariyle her zaman uyulmakla beraber Türk siyasi düşüncesinde Atatürk'ün modernleşme programında yer alan çok partili demokrasi fikrini yansıtmaktadır. Bu anayasayla 1924 anayasası arasındaki farklar iki kategoriye ayrılır:

1- Siyasal özgürlüklere daha sürekli bir kanuni veche kazandırılarak, eski Başbakan Menderes'le Türk Demokrasisini soysuzlaştırma fırsatını verdiği iddia edilen açık kapılar kapanmıştır.

2- Siyasal liderlerin yenilik getirmelerini ve denemelere girişmelerini kısıtlayan hükümet dışı kontroller elden geldiği kadar kaldırılmıştır³⁵.

1961 Anayasasının Temel Haklar ve Vazifeler Hususunda Getirileri:

- Türk vatandaşlarına çeşitli politik haklar ve özgürlükle sağlamaktadır.
- Politikada dinin istismarı önlenmek istenmiştir.

³²Walter F. Weiker, *1960 Türk İhtilali*, (çev.: Mete Ergin), İstanbul, 1967, 32.

³³ A.g.e., 33.

³⁴ A.g.e., 83.

³⁵ A.g.e., 92.

- Siyasal partiler üzerinde önemle durulmuştur.
- Çalışma özgürlüğünü, mülkiyet hakkını garantiye alan, tazminatsız, millileştirme veya istisnâları mevcuttur.

2.2.1.9. 1982 Anayasası

Bugünkü Türkiye'nin devlet düzeni, 1982 Anayasası ile belirlenmiştir. Anayasa demokrasi ve insan haklarını devletin temel nitelikleri olarak kabul etmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, "insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, demokratik, laik bir hukuk devletidir. (Anayasa Mad.2).

1982 Anayasasını hazırlayanlar, bir denge arayışı içindeydiler. Devlet düzeni, bir yandan çağdaş demokratik esaslara dayandırılacak, diğer yandan, Türkiye'ye özgü bazı sorunlarla, özellikle terör sorunu ile baş edebilecek bir yapı oluşturulacaktı.

12 Eylül 1980 öncesinde yaşanan terör ortamına bir daha dönmek için önceki anayasamızda ve çağdaş batılı ülkelerin anayasalarından daha farklı bir düzenlemeye gidildi. Bu yeni yapılanmada, insan hakları ve demokrasi yine devletin genel nitelikleridir. Fakat devletin kullanacağı yetkiler önemli ölçüde arttırıldı. Hak ve özgürlüklerin sınırlandırılması gerektiğinde kullanımının durdurulması konusunda devlet organlarına geniş yetkiler tanındı. Demokratik düzenin sınırları daha dar bir çerçeve içinde belirlendi.

82 Anayasasında öngörülen demokratik sistem anayasanın 2. maddesine göre, Türkiye Cumhuriyetinin niteliklerinden biri "demokratik devlet" olmaktır. Kendi kriterlerini şöyle belirtmiştir.

- 1- Seçimle Temsil İlkesinin Varlığı
- 2- Genel ve Eşit Oy Hakkının Tanınması
- 3- Çoğunluğun Yönetim Hakkının Tanınması
- 4- Çok Partili Siyasal Hayatın Varlığı
- 5- İnsan Haklarının Tanınması

2.3.Demokrasi ve Toplum

2.3.1. Demokrasinin Toplumsal Temelleri

Demokrasi, bir yönetimin nasıl işlendiğini belirleyen bir anayasal kurallar ile usuller kümesinden daha fazla bir şeydir. Demokraside yönetimin çok ve çeşitli kurumların, siyasal partilerin örgütlenmeler ile derneklerin oluşturduğu bir toplumsal doku içinde birlikte yaşayan öğelerden yalnızca biridir. Bu çeşitlilik çoğulculuk diye adlandırılmaktadır ve demokratik bir toplumda birçok örgütlenmiş grup ve kurumun kendi varlıkları, meşrulukları veya otoriteleri için yönetime bağımlı olmadıklarını kabul etmektedir.³⁶

Demokrasi, temel insan haklarına saygı yanında ve her şeyden önce hukuken iktidar olma, iktidara getirme yetkisinin milletin elinde bulunması onun tarafından hükümet edilmesi demektir. Sosyolojik yönden “Sosyal sistemin işlenmesinde demokrasi çatışma halindeki çıkar gurupları arasında toplumsal kararların en az kuvvet kullanılması ve en yüksek derecede uzlaşma ile alınmasını sağlayan mekanizmadır³⁷.

İnsanlar her zaman topluluk halinde yaşamışlardır. Toplu halde yaşamak tek tek insanların ötesinde bütün bir toplum için bazı kararların alınmasını gerekli kılar. Bir köy, bir kasaba ve büyük bir kentte, herkesi ilgilendiren ortak sorunlar vardır. Bütün bir toplum ortak konulara ilişkin en iyi kararı yine kendisi verecektir. Toplumu ilgilendiren kararların alınmasını bir kişi veya bir guruba bırakmak olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu kişi yada kişiler toplumun çıkarını düşünmek yerine kendi çıkarlarını düşünerek hareket edebilirler.³⁸

Demokrasi, halkın egemenliğine dayanan yönetim şekli olarak tanımlanır. Tanımda anlaşıldığı gibi halk yönetimde söz sahibidir. Kendi yöneticilerini kendileri seçenler halkın başkalarına zarar vermeden hak ve hürriyetlerini kullanmasını sağlar. O halde demokrasinin olduğu yerde hürriyet vardır. Hürriyetin olmadığı yerde demokrasiden bahsedilemez.¹

Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, ekonomik ve teknolojik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli kaynak, nitelikli insandır. Bunun için, insan

³⁶ Köker; a.g.e.,12.

³⁷ Sulhi Dönmezer, *Toplum Bilim*, İstanbul, 1999, 363.

³⁸ Uygun, a.g.e., 3.

¹ İsmail Doğan, *Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara, 2001, 101.

kaynağının iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Nitelikli insanı yetiştirecek olan eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin, bu görevini yerine getirebilmesi için, bireyin özgürce gelişebileceği bir çevre oluşturması gerekmektedir ³⁹. Böyle bir çevre demokratik eğitim ortamıyla sağlanabilir.

Demokratik ortamlarda birey, potansiyelini geliştirip kendini daha iyi tanıma imkanı bulabilir. Demokrasilerde hak, adalet, sorumluluk, bireysel bağımsızlık, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, iş birliği, takdir gibi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin, insan haklarının kullanılmasında taşıdıkları önem nedeniyle bir tutum olarak, ilköğretim çağından itibaren bireylere kazandırılması gerekmektedir. "Eğitici kolların, okul aile birliğinin, okul koruma derneğinin ve onur kurulunun faaliyetleri demokrasi eğitimine önemli ölçüde yardımcı olabilirler ⁴⁰.

Demokratik tutum, kısmen bireyin davranış kalıpları içinde bulunsa da, fırsat ve imkan eşitliği, özgürlük, düzen ve yasalar çerçevesinde genel bir hayat tarzı olarak yaşantıya geçirilemez ise toplumun ya da tek bireylerin adalet duyguları zedelenebilir. İyi işleyen bir düzende bireylerin adalet duygusu, özgürlük ve fırsat eşitliği öncelikle temel kültürleme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir. ⁴¹

Toplumu büyük bir aile olarak düşünürsek, ailede demokrasi için söylenenler, toplum için de geçerlidir. Hak, özgürlük, eşitlik, adalet, sevgi, saygı, hoşgörü, görev, sorumluluk bilinci ve uzlaşma gibi değer ve kavramlar toplum için de geçerlidir. Üstelik, ailede ve okulda demokratik değerlerin yaşatıldığı, çocuk ve gençlere aktarıldığı bir toplumda, demokrasi kültürünün oluşturularak yaşama geçirilmesinde önemli bir sorun yok demektir.

³⁹ Aycan Şahin, "İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri", Ankara, 236, 1997, 42.

⁴⁰ Çiğdem Gören ve Müslim Karadaş, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi* 7, İstanbul, 1997, 86.

⁴¹ Savaş Büyükkaragöz ve Arkadaşları, *İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi ile İlgili Tutumları*, Ankara, 1996, 138.

2.4. İnsan hakları

2.4.1. İnsan Hakları Nedir?

Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi'nde İnsan haklarının tanımı şöyledir;⁴²: “İnsan Hakları, İnsanlara özgü akıl ve bilinç gibi niteliklerin tam olarak gelişmesine ve bunlardan yararlanılmasına olanak veren, böylece ruhsal gereksinimlerimizi doygun kılan yaşam koşullarıdır.

İnsan olmanın beraberinde getirdiği hakların vazgeçilmezliği söz konusudur. Medine Vesikası'ndan, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'ne kadar milletlerarası hukuki metinlerde yer alan bu haklar onun tabii hakları olarak kabul ve teslim edilmesidir. İnsan eğitim alma ve benzer haklar bakımından diğerleriyle bir olma, hür olma, eşit olma, şeref ve onur, akıl ve vidan sahibi olma, düşünme, düşündüğünü ifade etme, inanma, bu doğrultuda tapınma insan olmanın beraberinde getirdiği önemli haklardır.⁴³

İnsan hakları, hiçbir ayırım gözetmeksizin bütün insanların yalnızca insan olmalarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip olmaları gereken haklarının tümüdür. Nitelik yönüyle dokunulamaz, vazgeçilemez ve kişiliğe bağlı haklardır. Devlet ya da başka bir güç tarafından keyfî olarak sınırlandırılarak ortadan kaldırılamayacağı gibi bireylerin kendileri de bunları başkalarına devredemez veya onlardan vazgeçemez.

Dünyada milyonlarca insan yaşamaktadır. Birçok insanın yaşam alanı ortaktır. İnsanların birbirleriyle iyi geçinmeleri ve sağlıklı bir yaşam sürdürmeleri için birbirlerinin haklarına saygı göstermeleri gerekir. Bu anlamda kapsam olarak, toplumsal bir bütünlülük arz eder. Her şeyden önce insana kişilik ve bu kişiliğe bağlı bir mutlak kişilik hakkı tanınır. Bu kişilik temelde insanlık değerine dayanır. İnsan, hayatı ve beden bütünlüğü ile insanlık onuru dokunulmaz sayılır. Bu değerler, kişinin kendisine, üçüncü kişilere ve devlete karşı korunur⁴⁴.

Dünyada her bir bölge olmasa bile her bir ülke kendine has olarak insan haklarını tanımlama ve insan hakları sorunlarını yorumlama şekline sahiptirler. Ray ve Tarow bu konuda, insan hakları kavramının tanımı ve kapsamı üzerinde yazarlar

⁴² A.g.e.,376.

⁴³ Necmettin Tozlu -*İnsandan Devlete Eğitim*, Ankara, 2003, 143.

⁴⁴ Hüseyin Hatemi, “Hukuk Devleti'nin Onsuz Olmaz Kavramı” *İnsan Hakları*, Ankara 1998, 485.

ve düşünürler arasında tam bir birlikteliğin olmadığını farklı toplumların bu kavramı kendi tarihsel tecrübeleri, değer sistemleri modern hayatın politik ve ekonomik gerçekleri dahilinde tanımladıklarını belirtmektedirler. Onlara göre hak herhangi bir grubun üyesi olmaktan doğan ve kullanımı gerektiren bir fırsat veya imkan olarak tanımlanabilir. Özel bir hakka layık olan grup, beraberinde hak kelimesinin de yer aldığı bir sıfatla özel olarak tanımlanır. Örneğin “insan hakkı”, tüm insan sınıfına ait insanlara dönük bir imtiyazdır. Yine “çocuk haklarını”, insan sınıfının küçük yaşlardaki bireyleri kullanır. Türk vatandaşının hakları, Türkiye’de vatandaş olarak yaşayan insanlara aittir. Öğretmen hakları, politik haklar, eğitim hakkı kavramları da böyledir.⁴⁵

Bununla birlikte insan hak ve özgürlüklerinin kişiye tanınmış sınırsız bir serbesti olmadığı unutulmamalıdır. Aksine bunlar kişiler için bazı görev ve sorumlulukları da beraberinde getirmekte; sınırlı bir serbestiyi ifade etmektedir. Temel hak ve özgürlükler, kişinin topluma, ailesine ve başka kişilere karşı görev ve sorumluluklarını da kapsamaktadır. Hak ve özgürlükler kullanılırken, görev ve sorumluluklar da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira haklar bireyin, sorumluluklar ise toplumun güvenliği için şarttır. Bireyler açısından hak bilinci ne kadar önemli ve gerekliyse, sorumluluk bilinci de toplumlar açısından o derece önemli ve gereklidir. Hakların bilinip benimsenmesi gerektiği kadar, sorumluluklar da bilinip benimsenmelidir.

Bolay bu sıkı ilişkiyi; “Hakkın vazifeyle çok sıkı bir ilgisi vardır. Çünkü insana verilen her hak bir vazifeyi gerektirir. İnsan hakları, vazife duygusuyla da temellendirilebilir. Hak ve vazifeler birbirini tamamlar⁴⁶... Kant’a göre de insan, hak ve vazifelere sahip olan bir varlıktır.”

Hak ve sorumluluklar arasında sıkı bir ilişkinin olduğu İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi’nde de belirtilmiştir. Bu bildirinin 19. maddesinde; herkesin, kişiliğini serbest ve tam olarak yaşamasının, ancak içinde yaşadığı topluma karşı görevlerini yerine getirmesiyle mümkün olabileceği ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi insan hakları, bazı görev ve sorumluluklarla birlikte düşünülmelidir. Haklarla sorumluluklar arasında sıkı bir ilişki vardır. Bireylerin

⁴⁵ Yeşil a.g.e., 25.

⁴⁶ Hayri Bolay, “Demokrasinin Felsefi Temelleri Üzerine”, *Yeni Türkiye Demokrasi Özel Sayısı*, Ankara, 1997, 17-20.

sahip olduğu her hak, beraberinde bazı görev ve sorumluluklar getirmektedir. Bu haklar, sorumluluklarla anlam bulmakta ve varlığını devam ettirebilmektedir. Hayatın dengeli bir biçimde sürdürülebilmesi için, hak ve sorumluluk birlikte gerekmektedir.

Genel olarak bakıldığında insan hakları konusunun da, tıpkı demokrasi gibi üzerinde sürekli tartışmaların yaşandığı çağımıza damgası vuran temel kavramlardan biri olduğu görülmektedir. Yine demokrasi gibi uzun ve mücadelelerle dolu bir geçmişe sahiptir. Bu tarihsel süreç içerisinde insan hakları kavramının anlamı da sürekli olarak değişim ve gelişim göstermiştir. Bundan dolayı bu bölümde önce, insan hakları kavramı ve uygulamalarının teorik temelleri, sonra tarihsel temelleri ve gelişimi verilmiştir.

2.4.2. İnsan Haklarının Tarihsel Temelleri

İnsan hakları kavramının anlam, kapsam ve öneminin daha iyi anlaşılması için, tarihsel temellerinin bilinmesi gereklidir.

Çağımıza kadar olan insan haklarına ilişkin gelişmeler incelenirse, insan karşı çıkarcı ve baskıcı yönetimlerle, insanı ve insan haklarını en büyük değer olarak ele alan insancı akımların karşılıklı çatışmalarının sürekliliği ortaya çıkmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi insan hakları kavramı ve uygulamalarının uzun ve mücadelelerle dolu bir tarihsel gelişimi vardır. Ancak bu tarihsel gelişim dönemden döneme farklılıklar arz ettiği gibi kültürden kültüre, toplumdan topluma ve devletten devlete de farklılıklar göstermiştir. İnsan haklarının tarihsel gelişimi bu bölümde, konuyu dağıtmamak ve çalışmaya katkısını artırmak maksadıyla, sadece “Türkiye’de İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi” başlığı altında incelenecektir.⁴⁷

2.4.2.2. Ülkemizde İnsan Haklarının Tarihsel Gelişimi

Tıpkı demokrasinin Türkiye’deki tarihsel seyrinin incelemesinde yapıldığı gibi insan haklarının gelişimi de Cumhuriyet öncesi ve sonrası dönem olmak üzere iki ana bölümde incelenmiştir. Biz de bu geleneği bozmadan mevcut konuyu bu şekilde vermeye çalışacağız.

Batıda insan haklarının korumasına dair ilk belgenin 1215’te Manga Carta’yla ortaya çıkmış olmasına rağmen, II. Mahmut (1808) döneminin Sened-i

⁴⁷ Anıl Çeçen, *İnsan Hakları*, Ankara, 1995, 29.

İttifakına kadar Osmanlı İmparatorluğu'nda bu konuda bir belge mevcut değildir. Bunun üç sebebi vardır. Osmanlı toplumunda batıdaki gibi bariz eşitsizliklerin olmaması, Osmanlı'da uygulanan İslâm hukukunun insan hakları açısından ortaçağ Avrupa'sına göre kıyaslanmayacak derecede fazla olması ve 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı'nın batıdaki gelişmelere kapısını kapatmasıdır.

Tanzimat (1839) ve Islahat (1856) fermanlarıyla tüm Osmanlı tebaasının kişi güvenliği, din ve vicdan hürriyeti, mülkiyet hakkı ve cezaların kanuniliği yasal güvenceye kavuşturulmuştur. 1876 anayasasıyla klasik haklar güvence altına alınmıştır. Ancak anayasanın 113. maddesi ile padişaha sürgün cezası verme hakkı tanınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra hazırlanan 1924 anayasası açıkça insan haklarından bahsetmese de 68 ve 88. maddeler arasında, 1789 Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi'nde yer alan insanın doğal haklarına soyut bir şekilde yer verilmiştir.

II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'de insan haklarına verilen önem artmıştır. Gerek 1961 anayasası ve gerekse 1982 anayasası bu önemi yansıtmıştır. Bunların hazırlanışında İnsan Hakları Evrensel Bildirisi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Batı Avrupa ülkelerinin anayasalarından yararlanılmıştır.

2.4.2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Durum

Eski Türkler, insanın Tanrıların kutsal nitelikleriyle bezenmiş, üstün bir varlık olduğunu kabul ediyorlardı. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle İslamiyet'in bir hükmü olan "insan en şerefli varlıktır" ifadesi, Türklerce içtenlikle benimsenmiştir. Bu içtenlik, kültürün her zerresinde görülmektedir. Nitekim büyük şair ve bilge Yunus Emre "Yaratıcısından dolayı yetmiş iki millete bir gözle bakmayanın Allah'a karşı asi sayılacağını"⁴⁸ belirterek, bu insan anlayışını öz bir şekilde ifade etmiştir. Yani Türk toplumu İslamiyet'in de etkisiyle insani değerlere her zaman sahip çıkmıştır. Kurdukları devletlerin tamamında hak ve adalet kavramlarının göz önünde tutarak ayrımcılıktan uzak, insan haklarına saygılı bir yönetim biçimini benimsemişlerdir. Müslüman Türkler, özellikle de Osmanlılar, yüzyıllar boyu farklı ırk ve inançların birlikteliğini adalet içerisinde sağlamış, diğer milletlere ve

⁴⁸ Ahmet Kabaklı, *Yunus Emre*, İstanbul , 1987, 101-102.

devletlere iyi bir örnek teşkil etmişlerdir.⁴⁹ 1839’da Sultan ikinci Abdülmecit tarafından ilan edilen “Gülhane Hattı Hümayunû” ile başlayan “Tanzimat dönemi” insan hakları tarihimiz açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir.⁵⁰ Bununla birlikte 19. yüzyıl ile başlattığı insan hakları ve demokrasinin Türkiye’de gelişim sürecini, üç önemli safhaya ayırmaktadır. Ona göre bu safhalar.⁵¹ 1) 1876–1920 yılları arası: Bu dönem “mutlak monarşi”den “meşruti monarşi”ye geçişi ifade eder. Dönemin özelliği, insan haklarının padişahın lütfünde değil, yazılı bir belgeden, yani 1876 anayasasından kaynaklanıyor olmasıdır. 2) 1920–1960 yılları arası: Bu dönem, halkın, egemenliğin temel ölçüsü olarak alındığı ve doğal hakların kabul edildiği verimli bir dönemdir. 3) 1960 ve sonraki dönem: Bu dönem, 1961 anayasasının kabulüyle başlamıştır. En önemli özelliği, çoğunluğun yönetme hakkına bazı sınırlamaların getirilmesi ve insan haklarının anayasa ile kabul edildiğinin belgelenmesidir. İnsan hakları ve demokrasi tarihimizde anayasallaşma yönüyle atılan ilk adım, 1876 anayasasının kabulü olmuştur. Ancak bu anayasa ile gündeme gelen meşruti monarşi anlayışı, mutlak monarşideki padişahın kayıtsız ve şartsız hakimiyetine kesin olarak son vermemiştir.⁵² İkinci meşrutiyet döneminde, anayasanın bazı kuralları değiştirilmek suretiyle insan hakları yolunda bazı adımlar atılmıştır. Ancak bu dönemde de anayasa, tam olarak uygulanamamıştır. 1909 yılında sıkıyönetim uygulamasına geçirmesi yeni yeşeren insan hakları hareketine de son vermiştir. Artık padişah tahakkümünün yerini parti tahakkümü almıştır. 1921 yılına gelindiğinde yeni bir anayasa kabul edilmiş ve “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir” ilkesi benimsenmiştir.⁵³ Kısaca Türklerin insan hakları mücadelesi tarihi, Batı toplumları kadar eski ve büyük çatışmalarla dolu değildir. Bunda, Türk kültüründeki insan hakları anlayışının ve devlete saygı geleneğinin önemli bir etkisi vardır. Ayrıca sistematik olarak insan haklarının anayasalarca düzenlemesi geleneğinin Batı’da 1917 Meksika Anayasasıyla başladığı dikkate alınırsa, bu geleneğin Türklerde de aynı dönemde başladığı söylenebilir.

⁴⁹ M. Naci Bostancı, *Toplum, Kültür ve Siyaset*, Ankara 1995, 37.

⁵⁰ A.Şeref Gözübüyük, *Yönetim Hukuku*, Ankara-1996, 33.

⁵¹ Oktay Uygun, *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, Ankara, 1996, 68.

⁵² Rüştü, Yeşil, *Okulda ve Ailede Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara, 2002, 33.

⁵³ A.g.e., 34.

2.4.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi

İnsan hakları gerçek anlamda Cumhuriyet’le birlikte sağlanabildi. Atatürk’ün önderliğindeki eğitim seferberliği ve toplumsal devrimler, kadın hakları, oy verme, seçilme, basın özgürlüğü ve 1946’dan bu yana süregelen çok partili demokrasi hep Cumhuriyet’in özgürlük havası içinde gerçekleşebilmiştir⁵⁴.”

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, insan hakları tarihinin, ilk anayasa ile başladığı görülür. Aslında 1924 anayasası Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarına yeni haklar vermemiştir. Varolan hakları ayrıntılı biçimde düzenlemiş ve açıklamıştır. Ancak anayasada yer alan haklar, Batı toplumlarındaki gibi liberal bir görünüm kazanamamış ve uygulamalara yansıtılamamıştır.⁵⁵ Bir diğer ifade ile, hakların anayasalarda yer bulması, bireylerde hak bilincinin oluşmasını sağlayamamıştır. Bu durum, demokrasi kavramında olduğu gibi, batılı anlamdaki insan hakları kavramının da bireyler tarafından bilinip benimsenmeden önce, kurumsal olarak topluma yerleştirilmeye çalışıldığını göstermektedir. Çoğulcu bir anayasa izlerini taşıyan 1961 anayasası, sosyal ve ekonomik haklar dahil, çağdaş bütün hürriyetlere geniş bir yer vermiş; ancak yine uygulamalara yansıtılamamıştır. Bu anayasa ile, temel hak ve özgürlükler yanında “insan hakları” kavramına da yer verilmiştir. Başlangıç kısmında insan hak ve hürriyetlerini gerçekleştirmeyi ve güvence altına almayı mümkün kılan demokratik sosyal hukuk devletinden söz edilmiştir. 1982 anayasası, 1961 anayasasının özgürlükçü yönünü büyük ölçüde dışlamıştır. Ancak bunun yanında iktisadi, sosyal ve kültürel haklara, hatta “Çevre hakkı” gibi bazı üçüncü kuşak haklara yer verilmiştir. İnsan haklarının korunmasında temel ilkeler olarak kabul edilen hukuk devleti ve sosyal devlet ilkelerinin ikisi de, 1982 anayasasında yer almıştır. Bu ilkeler uyarınca devletin varoluş nedenlerinden biri de insan haklarının korunması ve geliştirilmesidir.⁵⁶

Bunların dışında üyesi olduğumuz Avrupa konseyi üye ülkeler için bağlayıcı niteliği olan Avrupa İnsan Hakları Sözleşme’sini 18 Mayıs 1954’de imzalayarak yürürlüğe sokmuş; iç hukukumuzun bir parçası haline getirmiştir.⁵⁷ Görüldüğü gibi insan hakları, kavram ve çeşit olarak Cumhuriyet anayasalarında kısmen de olsa

⁵⁴ A.g.e., 34.

⁵⁵ A.g.e., 34.

⁵⁶ A.Mehmet Kocaoğlu. “Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları Uygulaması” *Yeni Türkiye: Türk Demokrasisi Özel Sayısı*, 1997, 251-261.

⁵⁷ Gözübüyük, A.g.e., 35.

yerini almıştır. Hatta birçok uluslararası insan hakları belgelerine de imza konulmuştur. Ancak, belgelerde yer alan insan hakları kavram ve çeşitleri, toplum hayatına ve bireylerin davranışlarına tam olarak yansıtılamamıştır. Bunun, insan hakları bilgi ve bilincinin bireylere kazandırılmayıp geri plana atılmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Demokrasinin bir gereği olarak bireylere insan haklarının benimsetilmesi yerine, anayasaya da diğer belgeler de bu kavramların yer alması tercih edilmiştir. Oysa insan haklarını bilmeyen veya benimsemeyen bireylerin insan haklarına saygılı olması beklenemez. İnsan haklarının değişik belgelerde yer almasının yanı sıra, toplumun bu konuda eğitilmesine de cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ağırlık verilmesinin daha akılcı bir yol olduğu söylenebilir. Böylelikle, toplum düzeyinde insan hakları kavramının söylem olmaktan çıkıp davranışlar haline gelmesi beklenebilirdi. İnsan hakları açısından cumhuriyet dönemi, kurumsal düzenlemeler ve anayasal olarak kısmen gelişmelerin yaşanıp, Batıya uyum sağlanılmaya çalışılan ancak uygulamalar ve toplum bilinçlenmesi yönüyle oldukça yetersiz kalınan bir dönem olduğu söylenebilir.

2.6. İnsan Haklarının Önemi ve Gerekliliği

İnsan hakları kavramı, insanın doğal ve kültürel yeteneklerini özgürce ifade edebilmesidir. Kavram, insan haklarını güvence altına almayı amaçlayan etik bir anlayışa dayanır⁵⁸.

İnsan, sahip olduğu davranış biçimleri (yaşama, mülk edinme, eğitim arzusu, çalışma hakkı, seyahat hakkı vs.) hayata geçirildiği ölçüde mutlu ve huzurlu olabilir. Aksi halde, davranışı engellenen insanlar mutsuz ve huzursuz olabilir.

Kendini ifade edemeyen insan, yeteneklerini geliştiremez. Oysa toplumların çeşitli konu ve alanlarda kendisini yetiştirmiş, girişimci, üretken ve çalışan insanlara ihtiyacı vardır. İnsan hakları, toplumda böyle bir potansiyelin harekete geçmesini sağlayan en büyük güvencedir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi birçok ülkede eğitim hakkının, geniş halk kitlelerinin çocuklarının da bu haktan yararlanmasına katkıda bulunmuştur⁵⁹.

İnsan hakları ile zayıf ve güçsüzlerin ezilme ve sindirilmelerinin önüne geçirmektedir. Birey ve ülke temelinde gerçekleşen bu fonksiyon gerçekte hukuki

⁵⁸ İsmail Doğan, *Modern Toplumlarda Demokrasi ve İnsan Hakları*, 2002, 65.

⁵⁹ A.g.e., 66.

bir yaptırıma bağlı olarak ortaya çıkmaz. İnsan hakları gücünü, dayandığı etik temelden alır. İnsan haklarının etik temeli, kavrama psikolojik ve felsefi boyutlarını aşan evrensel bir güç kazandırır. Günümüzde bir çok ülke, Anayasalarını hazırlarken İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin temel felsefesini dikkate almaktadır. Bu da insan haklarının, ahlaki amaçlı ilkelerinin hukuki güvencelere kavuşmakta olduğunu gösterir.⁶⁰

İnsan hakları, üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biridir. Bugün yaşadığımız dünyada teknoloji canavarının olumsuz yönde kullanılması sonucu birçok İnsan korunmaya muhtaç durumdadır. İnsanların bu ihtiyaçlarını gidermek için her zaman İnsan haklarını koruyacak ve gözetecek, bir İnsan hakları kurumuna ihtiyaç vardır. İnsan haklarının varlığı, insana verilen önemin ortaya konulması açısından son derece önemlidir. İnsanlar sahip oldukları haklar sayesinde insanca yaşama olanağını elde etmektedirler, bugün siyahlarla beyazlar veya aynı ülkede yaşayan farklı etnik gruplar aynı haklara sahiplerse, bu ancak İnsan hakları neticesinde oluşmuş bir olgudur. İnsan haklarına her zaman ve her yerde ihtiyaç duyulmuştur, ihtiyaç vardır ve ihtiyaç duyulacaktır.

“İnsan Hakları kavramı başlı başına bir kaynağa işaret ediyor. İnsanlık, insan doğası, bir kişi veya insan olma. Nasıl ki; hukuki kaynakların kaynağı hukuk, akdi hakların kaynağı ise sözleşmelerdir; dolayısıyla insan haklarının kaynağı da açıktır ki; insanlık veya insan doğasıdır. İnsan doğası çoğu zaman, insan ihtiyaçlarıyla tanımlanır. Bu ihtiyaçlar maddi ihtiyaçlar şeklinde yalnız düşünülürse, İnsanın yalnız biyolojik ihtiyaçları tatmin edildiği zaman bununla yetinmesi gerekir. Halbuki İnsan yalnız fiziksel bir varlık değil, bunun ötesinde İnsanın çok önemli ahlaki ve ruhsal değerleri vardır. Bu bakımda tanımda yer alan “ihtiyaçlar” kelimesini mecazi anlamda ele almak daha gerçekçi bir yaklaşım olur⁶¹”.

Bu açıklamalar çerçevesinde düşünüldüğünde gerçekte İnsana sadece maddi ihtiyaçlarını giderme gözüyle bakılmamalıdır. İnsanın özgürlük, ahlak, sevgi, inanma gibi birçok ihtiyacı vardır. Bu haklar kısıtlandığı zaman İnsanın kendi öz yapısında bir dengesizlik meydana gelir. Aslında İnsanın haklarını koruyan İnsan haklarını da çoğu zaman kısıtlayan devlet yapısını meydana getiren İnsanlar değil

⁶⁰ A.g.e., 66.

⁶¹ Osman Şekerci, *İnsan Hakları Alanında Temel Belgeler*, Ankara, 2000, 15-16.

midir? İnsan ancak kendi ihtiyaçlarını kendisi karşıladığı zaman varlığının farkına varır. Ancak bu ihtiyaçlar sadece maddi ihtiyaçlar olarak değerlendirilmemelidir. İnsanların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri bir insanlık hakkı değil mi ya da inancının gereği inanması, giyinmesi veya mensup olduğu milletin dilini, gelenek ve göreneklerini istediği gibi uygulaması bir İnsanlık hakkı değil midir?

İnsan haklarına soyut bir yaşam için değil, fakat onurlu bir hayat için ihtiyaç duyulur. Bu bakımdan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde de “İnsanlık ailesinin bütün üyelerinde bulunan ve bunların eşit ve devir kabul etmez haklarının tanınması hususunun, hürriyetin, adaletin ve dünya barışının temeli olmasına “şeklinde insan haklarının ve kavramının “kişinin özündeki onur”dan kaynaklandığı görülmektedir. İnsan hakları ihlalleri bir kimsenin insanlığını inkar anlamındadır, yoksa bu ihlallere yeltenenler kişinin ihtiyaçlarını tatmin etmeme manasına gelmez. İnsan üstün ve onurlu bir varlıktır. Onurlu varlığa yaklaşma ve onu tatmin etme yalnız biyolojik faktörleri devreye sokmakla olmaz. Bir toplumun ekonomik zenginlikleri ve kaynakları o toplumun refah düzeyini kucaklamasına yetmeyebilir. Fakat insan; ekonomik refah düzeyini yakalayamamış bir toplumda bile haysiyetinin korunduğu, moral değerlerine önem verildiği ve güveni sağlandığı takdirde de mutlu olabilir ve hayatı yaşanır bulur. Bu bakımdan İnsan kendini onurlu kılan faktörlerin korunduğunu algıladıkça, haklarının güvence altında bulunduğunu anlar. İnsan hakları, devlet ve siyasi otorite tarafından bireye verilmiş bir lütuf olmayıp, bireyin yaşam için vazgeçemeyeceği doğal hakkıdır. Bu haklardan yoksun yaşayan insanın hayatı değerli olmaktan çıkar. Haklarının bilincini kavramış İnsan siyasi toplumu şekillendirir. Bu bilinçten habersiz İnsan, kendi haklarını, koruyan ve kollayan siyasi bir iradenin oluşmasına katkıda bulunamaz. O zaman kişinin öncelikle bilinçlenmesi gerekir. Şayet İnsan inanç, hukuk ve sosyal haklar bakımından bilinçliyse siyasi iradelerin kendi aleyhine olabilecek tutum ve kararlarını da tahlil edebilir. İyi örgütlenmiş bir İnsan hakları mekanizması gücünü İnsanın doğal, toplumsal, tarihsel ve ahlaki unsurları birleştirmiş bir yapıdan alıyorsa etkin bir güce sahip olur. İnsan haklarının kaynağını kendince yorumlayıp bunu doğal yapısı içinde ele almayanların “İnsanlık ailesinin” sağlıklı bir yaşama kavuşmasını teminde başarısızlık gösterdikleri görülmektedir. Belli filozofların teorisi temel olarak ele alınırsa, hele bu filozoflar belli bir ırkın soy kütüğü üzerinde daha çok düşünce ileri sürmüşlerse veya dünya zenginliklerinin belli bir dönemde belli ülkeler tarafında yağma edildiği

zamanda bu düşünce ve teorileri, belli ülkelerin ve ıkların yararını temellendirmek ve insanlığın eksersizliğini azaltıp kendi doğmalarının savunucusu durumuna getirmek içinse İnsan haklarının güvenceler bulması zorlaşır. İnsan hakları üzerinde bu kadar konuşulmasına rağmen, özellikle Batı bulvarları İnsan haklarını sorgularken ve her gün bu haklar listesine yeni haklar katarak listeleri çoğaltmalarına rağmen, işin altından çıkamamalarının sebeplerinin başında hak anlayışını kendi yapısına göre yorumlamaya çalışmasından kaynaklandığı gibi, başka önemli sebepler arasında sayılacak; ırkçılık, şovenizm, yörecilik, din taassubu ve ilahi hikmetle ilişkisinin kesilmesidir⁶²

İnsan günlük yaşamında İnsan hakları ile iç içe, yaşamaktadır. Özgür bir şekilde düşündüğünü söyleyebilmek, istediği yere gidebilmek, yerleşebilmek, diğer bireylerle ve devlet makamlarıyla olan ilişkilerinde insanca ve hakça muamele görebilmek, insanın günlük yaşamında farkına varmadan ve değerini bilmeden kullandığı ve yararlandığı haklardan sadece birer örnektir. İşte İnsanların bu hakları tam manasıyla kullanabilmeleri insan haklarının önemi ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yukarıda sayılan ve benzeri haklar, insanların insanca muamele görmelerini sağlamakla beraber insana verilen değeri de artırmaktadır.

İnsan akıl sahibi bir varlık olarak, yaşam ve geleceği üzerine düşünüp karar vermek, özel hayatını istediği gibi düzenleyebilmek yetkisine sahiptir. Kişinin özel hayatını şekillendiren ve yön veren etkenler, kendisinin deneyim, eğitim ve ahlaki değer ölçüleridir. Buna göre aklını kullanarak iyi ve kötüyü ayırt edecek ve kendi geleceğini tayin edecektir. Ancak bazı durumlarda İnsanın aklını kullanması yeterli olmamaktadır. İşte İnsanın aklını kullandığı halde sahip olduğu haklar engelleniyorsa, o zaman İnsan haklarının önemi ve gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İnsan hakları sayesinde İnsanlar sahip oldukları hakları az veya çok, demokratik veya antidemokratik ortamda kullanabilmektedir. 19. yüzyılın sonlarına doğru yasaklanmış olan köleliğin günümüzde bile tam olarak kaldırılmış olduğundan emin olunamaz. Yasalar, kişinin sahip olduğu temel hak ve özgürlüklerin özüne dokunmadan sınırlarını çizer ve bu bağlamda nelerin yasak olduğunu belirler. Fakat bugünkü koşullarda bu konu ele alındığında yeri geldiğinde yasalar kişinin sahip olduğu hak ve özgürlüklerin özüne dokunmakla kalmamakta hatta bu hak ve

⁶² A.g.e., 17-18.

özgürlükleri kısıtlayabilmektedir. Ama herşeye rağmen bazen İnsan hakları dernekleri vb kuruluşlar bu tür kısıtlamalara engel olmakta ve İnsanların yararına çözümler üretebilmektedir. Bazen insan hakları sayesinde İnsanlar kendilerini yöneten kesimi bile alt edebilmektedirler. Yöneten kesim eğer yönetilenin istek ve ihtiyaçlarını yok sayarak makamın kendisine verdiği yetkiyi diktatörce kullanıyorsa yönetilene de kendisini devirme hakkı doğar. ⁶³“Görevine sadık olmayan bir kral kendisine itaat edilmesi iddiasını kaybedeceğinden, böyle bir durumda kendisini tahtından indirmek isyan sayılmaz. Çünkü kendisi asi olmuş ve halk kendisini devirmek hakkına kavuşmuştur. Fakat böyle yapmak yerine, en iyisi onun gücünü sınırlamaktır. Böylece, onu kötüye kullanma imkanından yoksun kalacaktır. Aksi halde, tek bir kişinin keyfine ve iradesine bağlı kaldığımız sürece bizim için başka bir güvence yoktur. Ancak bir toplumda yukarıda verilen durumun gerçekleşmesi için İnsan haklarına ihtiyaç duyulur. İnsan hakları sayesinde İnsanlar kamu alanında olsun, başka alanlarda olsun söz sahibi olabilmektedirler, istek ve ihtiyaçlarını dile getirebilmektedirler⁶⁴.

“İnsan, düşünen ve düşünceleri doğrultusunda kararlarını verip uygulamaya geçen bir varlıktır. Düşünen bir varlık olarak insanın, mutlaka belirli haklara sahip olması gerekir. İnsanın sahip olduğu bu haklar, ona insan olma özelliğini kazandırmaktadır. İnsan için sınırsız özgürlükten söz edilemeyeceğini, daha önce belirtmiştik. İnsan hakları konusu da, İnsanın özgürlüğüyle ilgilidir. Bireye tanınan haklar arttıkça, özgürlüğünün sınırları da genişlemektedir. Bireyin özgürlüğünün sınırları da, diğer bireylerin özgürlüklerinin sınırlarına kadar gidebilecektir.

Özgürlük, modern uygar insanın günümüzdeki varlığının ve yaşantısının en önemli dayanağı ve başlıca koşulu olunca; öncelikle özgürlük kavramının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. Özgürlük, İnsanın dış baskıya ve yabancı egemenliğe karşı düşünce ve eylem bağımsızlığıdır. Toplum koşulları, toplumsal olaylarda bireyin eylemlerini ve dolayısıyla kişi özgürlüğünü belirleyen öğelerdir. Wolfgang Trillhaas bu öğe ve etkenleri şöyle sıralamaktadır.

* Bireyin toplumsal ilişkilerinde aldığı her karar, varlığını sürdürdüğü zamanın koşullarına bağlı olarak oluşur. Başka bir anlatımla birey, içinde yaşadığı dönemin özelliklerinden büyük ölçüde etkilenmektedir.

⁶³Yeşil, a.g.e., 54.

⁶⁴ A.g.e., 17-19.

* Bireyin aldığı kararlarda, içinde bulunduğu toplumsal ortamın önemli bir rolü vardır. Mensubu olduğumuz ülke ve ulusun, bize kazandırdıkları belirli özellikler söz konusudur. Bunlar, bireyin kararlarını etkilemektedir.

Yukarıda, birey karar verirken, kendisini sınırlayan iki temel özellikten söz edilmektedir. Bunlar, başka faktörleri de eklemek mümkündür. Bütün bu sınırlamaları dikkate aldığımızda, İnsanın özgürlüğünün ancak çok sınırlı bir çerçevede kaldığı endişesinden söz edilebilir. Ancak, geçmişten günümüze doğru İnsanlığın gelişim çizgisini incelediğimizde, İnsan özgürlüğünün giderek ön plana geçtiği görülmektedir.

Özgür olan bireyin, özgürlüğünün gereklerini yerine getirebilmesi için, belirli haklara sahip olması gerekir. Bireyin sahip olduğu haklar, aynı zamanda özgürlüğünün de garantisi olacaktır. İnsan haklarına önem verilen toplumlarda birey, ön planda yer alırken, İnsan haklarına yeterli ölçüde önem verilmeyen toplumlarda ise ikinci planda yer almaktadır. Aynı yaklaşım çerçevesinde, bireyin ön planda olduğu toplumların gelişmiş, bireyin ikinci planda olduğu toplumların da gelişmemiş oldukları dikkati çekmektedir. Dolayısıyla, İnsan hakları sorununun bireysel olduğu kadar, toplumsal bir sorun da olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü, özgür düşünen ve davranan bireyin bilinç ve sorumluluk düzeyi yüksek olacaktır. Bilinçli ve sorumlu bireyin, kendisine olduğu kadar topluma da katkısı, diğer bireylere göre daha fazla olacaktır”.⁶⁵

Sonuç olarak İnsan hakları İnsanlığın gelişimine ve özgürlüğüne katkıda bulunduğu sürece gerekli ve önemlidir. 21. yüzyıla girerken, demokrasiden en çok bahsedildiği bu yüzyılda demokrasinin gerçek anlamda gerçekleşmesi için İnsan haklarına daha çok önem verilmeli, İnsan haklarının formaliteden kurtarılması ve uygulanmasına gerçek manada ortam hazırlanmalıdır. Ancak bu şekilde insana verilen önem ortaya çıkar ve İnsanın eşref-i mahlûkat sıfatı yerini bulmuş olur.

2.7. İnsan haklarının Toplumsal Temelleri

İnsan hakları kavramının anlamca ve kapsamca daha iyi anlaşılıp, öneminin daha somut olarak ortaya konulabilmesi için, teorik temellerin bilinmesi gereklidir. Sürekli olarak kapsamca genişlemesi, bir doktrin olarak insanlığın gündemine

⁶⁵ Remzi Y. Kınal , *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara, 2002, 39-40.

sürekli ve yoğun olarak girmesi, öneminin gün geçtikçe artması, sağlam teorik temellere sahip olmasının bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Akıl taşıyan, düşünene ve aynı zamanda psikolojik bir varlık olan insanın, sırf insan olması nedeniyle bazı haklarının var olduğu iddiası, insan hakları düşüncesinin başlangıcı olmuştur. Esas itibarıyla insan hakları kavramı, devlet-birey eksenini çerçevesinde şekillenmiştir. Eski Yunan’da insana, yalnızca insan olması nedeniyle değer verip, insanları arasında eşitlik ve kardeşlik fikrini yayarak bu doktrinin ilk habercileri olan kişiler, Stoacılar olmuştur. Bu süreçte insan hakları doktrinine katkı sağlayan ikinci önemli gelişme, insanı Tanrı’nın bir sureti olması nedeniyle değerli kabul eden Hristiyanlığın yayılması olmuştur. Hristiyanlığın yanı sıra tüm monoteist dinlerin ortaya koyduğu insana verilen doğal hakların belirli sorumluluklar içerdiği ve bedelinin ceza günü ödeneceği inancı da doktrinin kapsam olarak genişlemesine ve sağlam teorik temellere oturmasına neden olmuştur.

Hatemî insan hakları terim ve kavramının, insana bir hedef gösteren ve özel konum veren “ İlahi Hikmetin Öğretisi ve Tebliği” ile doğduğu; ancak hukuk felsefecilerine göre, bugünkü anlama temel olacak şekilde insan hakları kavramının ilk olarak Amerika Bağımsızlık Hareketi sırasında siyasi-hukuki bir metinde yer aldığını belirtmiştir. Tozlu da bu görüşü destekler nitelikte insan hakları tarihinin insanlık tarihi ile başladığı belirtilmiştir. Ona göre insan, insanlık tarihi ile başladığını belirtmiştir. Ona göre insan varolduğu günden biri hürriyetini arayan ve bunu, varolma belirtisi olarak görüp mücadelesini veren bir varlıktır. Hattı zatında devlet-birey bağlamında sağlanan sözleşme, belge, bildiri ve anayasalar da bu mücadelenin bir ürünüdür.⁶⁶

Jocques Martin’in belirttiği gibi “insan bir kişi, bir bütün, kendisinin ve kendi eylemlerinin bir efendisi olması nedeniyle bu haklara sahiptir... bunlar, insanın insan olması yüksek gerçeği dolayısıyla ona borçlu olunan şeylerdir.”

İnsan hakları teorisinin son halini almasında, didert’un laikliğe ilişkin görüşleri, Voltaire’nin halk egemenliği ve genel irade görüşleri ile J.J. Rousseau ve John Locke, Thomas Hobbes ve Thomas Paine’in görüşleri etkili olmuş; düşünsel referanslarını pozitivist felsefe aydınlanma düşüncesinden almıştır.

⁶⁶ Hüseyin Hatemi, *İnsan Hakları Öğretisi*, İ İstanbul 1988, 29-30

Çeçen, insan haklarının düşünsel açıdan en temel boyutunun, toplumda adaletin sağlanması olduğunu; diğer düşünsel boyutlarının ise eşitlik, özgürlük, güvence ve direnme olduğunu ifade etmektedir. Bu gün insan hak ve hürriyetlerinin temelinde; insanların birbirlerinden farklı olabileceklerinin ve bunun tabii karşılanması gerektiğinin kabulü vardır. Bugünkü anlamda insan hakları teorisi; adalet, eşitlik, kardeşlik, özgürlük, güven, farklılaşma, mücadele gibi haklar ve bu haklarını bireylere yüklediği sorumluluklara dayanmaktadır. Bu kavramların anlamları netleştikçe ve içerikleri sağlam adımlarla varlığını sürdürecektir. Önemli olan, insanın, yalnızca insan olması nedeniyle kendisine tanınan bu haklarının önemini kavraması, bunları geliştirmek için üzerine düşen sorumlulukları, hak bilinciyle yerine getirmesidir.

Kısaca insan hakları teorisi,, insanın insan olması nedeniyle bazı haklara sahip olduğu düşüncesine dayanır. Başlangıçta eşitlik ve kardeşlik gibi kavramlarla filizlenen bu doktrin, zamanla birçok hakkı da içine alarak genişlemiştir. Ancak bu işlemenin, haklarla birlikte sorumlulukları da kapsamaya başlaması, bu doktrinin gerçek anlamına ulaşmasına ve sağlam emellere dayanmasına önemli oranda katkı sağlamıştır. Demokrasinin benimsediği insan hakları doktrin de, hak ve sorumluluk kavramlarının birlikte düşünülmesini gerektiren bir anlayıştır.

3. İNSAN HAKLARI EĞİTİMİNİN HUKUKSAL TEMELLERİ

3.1 Uluslararası Düzenlemeler

İnsan hakları ile ilgili çalışmalar Avrupa içinde de hızlanmış ve 5 Mayıs 1949'da Avrupa Konseyi kurulmuştur. Avrupa Konseyi kurulurken ve 4 Kasım 1950 tarihli "Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi" hazırlanırken güdülen amaçlardan en başta geleni insan hak ve özgürlüklerinin geliştirilmesi ve etkin bir biçimde korunması olmuştur. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin önemi, "Batı Demokrasisi"ni somutlaştıran bir belge olmasıdır. Sözleşmenin Türkiye tarafından onaylanması 10 Mart 1954 tarih ve 6366 sayılı yasa ile olmuştur. Sözleşmenin onaylanmasından sonra Türkiye'de insan hakları ve temel özgürlüklerin güvence altına alınması, her şeyden önce anayasa sorunu olarak görülmüş, tüm çabalar insan haklarının anayasal bir güvenceye kavuşturulması yönünde olmuştur.⁶⁷

⁶⁷ Şeref Gözübüyük, *İnsan Hakları Kurallarının İç Hukukta Uygulanması*, Ankara, 1992, 19-20.

Avrupa Konseyi'nde 1976 yılından beri insan hakları alanında eğitim ve bilgi ağırlıklı çalışmalar yapılmıştır. İnsan Hakları Öğretimi Kararı, Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi Tavsiyesi, Hoşgörüsüzlük; Demokrasi İçin Bir Tehdit Bildirgesi ve Parlamenterler Meclisi Kararı Belgeleri, insan hakları eğitimine değinilen belgelerdir.⁶⁸

İnsan hakları konusu Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı (AGİT / AGİK) süreci çerçevesinde de ele alınmıştır. Bu toplantıya katılan devletlerin, herkesin insan hakları ve temel özgürlükleri ile ilgili görüş ve bilgileri özgürce isteme, edinme ve iletme hakkına saygı göstermeyi üstlendikleri belirtilmiştir.

Bunların yanı sıra insan hakları eğitimi ve öğretimi konusunun ele alındığı uluslararası toplantılar yapılmıştır. 1978 Viyana Kongresi, 1987 Malta Kongresi, 1993 Montreal Kongresi ve 1993 Viyana Dünya Konferansı bu şekilde düzenlenen hukuksal bağlayıcılığı olmayan fakat konuyla ilgili önerilerin sunulduğu toplantılardır.

20 Kasım 1989'da Birleşmiş Milletler'de benimsenen "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" 20 ülke meclisinde 6 ay gibi kısa bir sürede onaylanarak yasallaşmıştır. Sözleşme 09.12.1994 tarihinde TBMM tarafından onaylanmış 27.01.1995 tarihinde yayımlanarak anayasanın 90. maddesi uyarınca bir iç hukuk haline dönüşmüştür. Ancak sözleşmenin 17, 29, 30. maddelerine (Lozan Antlaşması'nın bazı hükümlerine ters düştüğü gerekçesiyle) Türkiye tarafından çekince konmuştur.⁶⁹

İnsan haklarına ilginin artması üzerine Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1 Ocak 1995'den başlayacak on yıllık dönemi "İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı (1995-2004)" olarak ilan etmiştir. İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı Eylem Plânı'nın uygulanması çerçevesinde, bir yönerge hazırlanmıştır. Hazırlanan yönergede amaç, ulusal düzeyde insan hakları eğitimi eylemini etkili ve sürekli bir biçimde gerçekleştirmek ve uygulamaya koymak için pratik nitelikte öğütler sunmaktır.⁷⁰

İnsan hakları eğitimini konu alan uluslararası belgelerin getirdiği düzenlemelerden ve BM Genel Kurulu'nun 1 Ocak 1995-31 Aralık 2004 arasındaki

⁶⁸ Mesut Gülmez, *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, Ankara, 1996, 44-48.

⁶⁹ Mediha Akarsu, *Ana hatlarıyla Çocuk Hakları Mevzuatı*, İstanbul, 1998, 34.

⁷⁰ Mesut Gülmez, *Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı*, Ankara, 1998, 59.

süreyi “İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yılı” olarak ilan etmesinden sonra, Türkiye’de insan hakları eğitimi alanında, gönüllü ve resmi çalışmalar yürütölmeye başlanmıştır.

3.1.1. Avrupa Konseyi Avrupa Tarihine ve Avrupa Tarihini Öğrenmeye İlişkin 1283 Sayılı Tavsiye Kararı

Uluslararası hukuk, belirli uluslararası anlaşmalarla yaptırım gücü kazanmıştır. Bu yaptırımlar, uyulması zorunlu kurallar haline gelmiştir. Milli hukukta yetki, örgütlenmiş devlette; uluslararası hukukta ise yetki, örgütlenmiş uluslararası bir otoritededir. Buna Avrupa Topluluğu (AT) nu örnek olarak verebiliriz. Avrupa Topululuğu’na üye devletler topluluk hukukuna, kendi hukuklarını entegre etmek için çalışmakta ve ortak (tarım, ulaşım, dış ticaret vb.) politikalar yürütmektedirler⁷¹.

Avrupa Konseyi’ ne göre tarih:

—*İnsanların geçmişlerine sahip çıkma hakkı kadar çıkmama hakkı da vardır. Tarihte, bilgiye eleştirel bir yaklaşımı ve denetimle hayal gücünü geliştirme üzerinde duran bir disiplindir.*

—*Tarih, Avrupa halkları arasında daha fazla anlayış, hoşgörü ve güvene katkıda bulunabileceği gibi, şiddet ve ayrılıklara da neden olabilir. Tarih bilincinden yoksun birey siyasal ve hoşgörölü yönlendirmelere karşı zayıf olur.*

—*Çoğu insan için tarih okulda başlar fakat böyle olmamalıdır, ezbere dayanmamalıdır. Tarih, tarihsel bilgilere varma yoluna girmenin bir aracı olmalıdır.*

—*Tarihsel bilgi ve görüşün kaynağı okul, kitle iletişim araçları, filmler, edebiyat, turizm, aile, akran grupları, yerel ve ulusal topluluklar, dinsel ve siyasal çevreler... gibi yeni iletişim teknolojileri tarihsel konuların etkisini gittikçe genişletmektedir.*

—*Kişilerin kendilerine özgü tarih yorumları vardır ve siyasiler, siyasal sistemleri kendi amaçları doğrultusunda kullanmışlardır. Tarihçiler hem değişmez amaçların olabildiğinin, hem de tarihin yorumlanmasına olanak veren çeşitli*

⁷¹Ayşe Füsün Arsava, *Avrupa Toplulukları ve Bu Hukukun Ulusal Alanda Uygulanmasından Doğan Sorunlar*, 1990, Ankara, 80.

yolların olabileceğinin bilincindedirler. Devlet, tarihi öğretirken öğretilen her şeyde dinsel ya da siyasal taraflılık içermeyen uygun bir bilimsel yaklaşımı teşvik etmelidir.

—Çeşitli nedenlerden dolayı siyasi sansüre maruz kalmaya devam eden Doğu Avrupa'daki sorunlara özel dikkat gösterilmelidir.

Asamble, Bakanlar Komitesinin aşağıdaki öneriler çerçevesinde Avrupa tarihini öğretmeyi teşvik etmeyi tavsiye eder.

- 1- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır.
- 2- Tarih öğretiminin ders konusu açık olmalı, kadınların rolünü gereğince takdir etmeli, yerel ve ulusal tarihin yanı sıra azınlıkların da tarihine yer verilmelidir.
- 3- Ders programlarında bütün Avrupa'nın tarihine, siyasal ve ekonomik olaylara, felsefi ve kültürel akımlara yer verilmelidir.
- 4- Okullar arasında bir etkileşim olmalı ve bu etkileşim farklı yollardan sağlanmalıdır.
- 5- Tarih öğretiminin farklı biçimleri birleştirilmelidir. Yani enformasyon teknolojileri tam anlamıyla bütünleştirilmelidir.
- 6- Gençlerin tarihi daha iyi kavramaları için müze ve kültürel geziler gibi yollara başvurulmalıdır.
- 7-Hizmet içi eğitim teşvik edilmeli ve tarih öğretmenleri arasındaki etkileşim yaygınlaştırılmalıdır.
- 8-Avrupa Tarihini öğrenmek ve öğretmekle ilgili araçlar, öğretmenler ve tarihçiler arasındaki işbirliği teşvik edilmelidir.
- 9-Tarih öğretmenlerinin bağımsız ulusal dernekler kurmaları için hükümet desteği verilmelidir.
- 10-Tarih öğretmenlerini siyasal yönlendirmelere karşı korumak üzere bir uygulama düsturu ve bir Avrupa sözleşmesi hazırlanmalıdır.

Asamble, Bakanlık Konseyine şunları tavsiye eder:

- 1-Hükümetlerden, tarih araştırmalarına ve çalışmalarına sürekli mali destek sağlamalarını isteyin.

2-Avrupa'da farklı deneyimleri ve görüşleri göz önünde tutan bir yaklaşımla tarihçiler arasında işbirliğini destekleyin.

3-Tarihçilerin ifade özgürlüğü hakkının korunmasını sağlayın.

Tarih alanında Avrupa işbirliği tavsiye edilmelidir. Asamble bu amaçla Bakanlar Komitesine şunları tavsiye eder.

1-Avrupa halklarına ait tarihleri inceleyin. Bunlar herkesçe kabul edildiğinde bütün Avrupa ders kitaplarına alınabilir.

2-Üye devletlerle internet üzerinde bir tarih kütüphanesi oluşturmaya çalışır.

3-Üye devletleri ulusal tarih müzeleri kurmaya teşvik eder.

4-Çok taraflı ve iki taraflı projeleri ve özellikle de komşu ülkeler arasındaki bölgesel projeleri destekleyin.

3.1.2. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi 21.Yüzyılda Tarih Öğretimi İle İlgili Tavsiye Kararı:

Bakanlar Komitesi tarafından 31 Ekim 2000 tarihli 771. Bakan Temsilcileri toplantısında kabul edilmiştir⁷².

Avrupa Birliği, Avrupa'yı uluslar üstü, çok kültürlü ve barışçı bir birliğe taşımak amacıyla, Avrupa tarihinin yeniden yazılmasına ve öğretilmesine ilişkin çalışmalar yapmaktadır. Küreselleşme olgusunun ve postmodernite tartışmalarının ortaya çıkardığı, dilin, tarih ve kültürün algılanmasına ilişkin yeni eğilimler doğrultusunda yapılan bu çalışmaların ulaştığı son nokta, 31 Ekim 2001 tarihli 771. Bakan Temsilcileri Toplantısında, bakanlar komitesi tarafından -Türkiye'nin de katıldığı- onaylanan projedir. Özü itibariyle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olan Rec 2001 projesi, Tarih Eğitiminin Hedefleri, Tarihin Kötüye Kullanımı, Tarih Eğitiminde Avrupa Boyutu, Ders Programı İçeriği ve Öğretim Metotları gibi başlıklar altında, öngörülen tarih öğretiminin niteliklerini ortaya koymaktadır⁷³. Tarih öğretimi ve ders kitapları konusunu 1949 gibi erken bir tarihten beri gündeminde tutan Avrupa Konseyi, tarih öğretimiyle ilgili bir tavsiye

⁷² Eda Cerrahoğlu, *Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 21.Yüzyılda Tarih Öğretimi ile ilgili tavsiye kararı*, Ankara, 1999, 145.

⁷³ Mustafa Safran, *Avrupa Birliğinin Tarih Öğretimine İlişkin Önerilerinin Bilimsel Temelleri ve Sınırlılıkları*, Ankara, 2000, 178.

kararı yarım asırlık bir deneyimden süzülüp gelen ve Bakanlar Komitesi'nde Türkiye temsilcisinin de imzasıyla alınan bu önemli kararlar şunlardır⁷⁴.

1-Tarih Eğitiminin Hedefleri

Tarih Eğitimi, farklılığa saygının geliştirilmesinde, halklar arasında karşılıklı güvenin, uzlaşma ve tanıma anlayışının tesisinde ve hoşgörü, karşılıklı anlayış, insan hakları ve demokrasi gibi temel değerlerin yaygınlaşmasında etkin bir rol oynamalıdır,

Tarih Eğitimi, Avrupa 'nın ortak kültür ve tarih mirası temelinde inşası sürecinin asli parçalarından biri olmalıdır.

Tarih Eğitimi, global bir perspektiften bakarak toplumların güven ve karşılıklı anlayış ruhuyla gelişmelerini ve gençlerin bu sürece katkıda bulunmalarını sağlamalıdır

Tarih Eğitimi, özellikle tartışmalı konularda, öğrencilerde birbirinden farklı bakış açıları temelinde, açık tartışmalar, diyalog ve tarihsel kanıtların araştırılması yoluyla bilgiyi eleştirel ve sorumlu bir biçimde analiz etme ve yorumlama gibi entelektüel yeteneklerin gelişmesine olanak vermelidir.

2-Tarihin Kötüye Kullanımı

Tarih eğitiminde;

Gerçeklerin saptırılması, tahrif edilmiş veya sahte belgeler, üstünde oynanmış istatistikler vs yaratmak,

Bir diğerini haklılaştırmak veya gözden saklamak amacıyla odaklanmak, geçmişin propaganda amacıyla tahrifi,

Geçmişin "biz" ve "onlar" ikilemi yaratabilecek tarzda fazlasıyla milliyetçi versiyonları,

Tarihsel belgelerin kötüye kullanımı ve tarihsel gerçeklerin inkarı ve Tarihsel gerçeklerin görmezden gelin m esi gibi, tarihin kötüye kullanılmasına ilişkin eğilim ve uygulamalar kabul edilemez.

3- Ders Programı İçeriği

⁷⁴ A.g.e., 179.

Tarih Eğitimi, öğrencilere dünyaya açık bir Avrupalılık bilinci aşlamak amacıyla, Avrupa boyutuna ilişkin bir farkındalığı,

Öğrencilerin eleştirel becerilerinin, özgür düşünme, objektiflik ve manipüle edilmeye direnme yetilerinin geliştirilmesini,

Avrupa tarihinin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla ele alınmasını ve Avrupa tarihinde iz bırakan olayların, yerel, ulusal, global ve Avrupa düzeyinde ele alınmasını,

Kültürlerarası tesirlerin açığa çıkarılmasında, öğrencilerin araştırma ruhu ve merakının geliştirilmesini,

Avrupa'nın tarihsel gelişiminde farklı ülke, din ve fikir ekollerini öğretilmesinde önyargı ve basmakalıp yargıların saf dışı edilmesini,

Tarihin ideolojik amaçlara mal edilerek kötüye kullanımının eleştirel incelenmesini,

Tartışmalı konuların, gerçeği arayan ve farklı olgu, kanaat ve bakış açılarını dikkate alan bir yaklaşımla incelenmesini kapsamalıdır.

4- Öğretim Metotları

Tarih Eğitimi, öğrencileri bilimsel araştırmaya özendirmeli ve böylece;

Temel olguları süzme becerilerini onların, bilgiyi derleme/değerlendirme ve güçlendirilmelidir.

Tarih eğitimi, görüşlerin açık ve hoşgörülü bir mukayesesıyla bir diyalog ortamı yaratmak için öğrenim ve araştırma projelerine katılmaya öğrencileri özendirmelidir.

3.1.3. Avrupa Konseyi, Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi Tavsiye Kararı

Bu Tavsiye Kararı, 14 Mayıs 1985'te kabul edilmiştir. Kararda, Avrupa Konseyi'nin amacının, taraf devletlerarasında daha sıkı bir birliğini geliştirmek olduğu vurgulanarak, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde ve İnsan Haklarını ve Temel Özgürlükleri Korumaya Dair Sözleşme'de (Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi) yer alan insan haklarının gerçekleştirilmesine ilişkin yükümlülüklerini tekrarlamıştır.

Ayrıca son yıllarda, uluslararası konferanslarda, taraf devletlerin insan hakları eğitimine olumlu yaklaşıtlarının gözlemlendiğı belirterek ve;

— Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin İnsan Hakları öğretime ilişkin 41 sayılı Kararı'na,

— 14 Mayıs 1981 tarihli "Hoşgörüslülük: Demokrasi İçin Bir Tehdit" konusundaki Bildirgesi'ne,

— Gençlerin yaşama hazırlanmasında ortaöğretim rolü konumundaki 13 sayılı Tavsiye Kararı'na atıfta bulunarak, Avrupa Konseyi Danışma Meclisi'nin 163 sayılı Tavsiye Kararı'nda ele alınan, "Şiddeti Azaltmanın Kültürel ve Eğitsel Araçları" konusunun önemi tekrar vurgulanmıştır. Sonuçta da, demokratik değerleri korumak için;

— *Hoşgörüslülüğün, şiddet eylemlerinin ve terörizmin,*

— *İrkçılık ve yabancı düşmanlığı içeren davranışların zararlarının,*

— *Ekonomik gerilemeden etkilenen kimselerin varlığının bilincinde olan gençlerin yetiştirilmesi önerilmiştir.*

Ayrıca, tüm gençlerin, çoğulcu demokrasi ortamı içinde yaşamak ve insan haklarını benimsemek üzere eğitilmeleri gerektiğı dile getirilerek, okul ortamında, insan onuruna ve kişisel farklılıklara saygı gösterilmesi, hoşgörü ve fırsat eşitliğinin sergilenmesi gerektiğı belirtilmiştir. Tavsiye Kararı'nda, insan hakları eğitiminin amaçlanan düzeyde gerçekleşebilmesi için, taraf devletlerin, ulusal eğitim sistemlerini düzenleyen yasal metinlerini göz önüne alarak şu kararlar alınmıştır⁷⁵:

a- Tavsiye Kararı'nın Ek'inde verilen önerilere uygun olarak, okullarda insan hakları öğretim ve öğrenimi desteklemeleri,

b- Tavsiye Kararı metni konusunda örgün eğitimle uğraşan kişi ve kuruluşların dikkatini çekmeleri, tavsiyeleri yer almalıdır.

Tavsiye Kararı'nı, Avrupa Konseyi üyesi olmayan ama Avrupa Kültür Sözleşmesi'ne taraf olan devletlere iletme görevi ise Avrupa Konseyi Genel Sekreteri'ne verilmiştir.⁷⁶

⁷⁵ Gülmez, a.g.e., 45-47.

⁷⁶ Kepenekçi, a.g.e., 32.

3.1.4. UNESCO, Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı

İnsan hakları eğitimi ve temel özgürlüklere ilişkin bu önemli Tavsiye Kararı 19 Kasım 1974 yılında kabul edilmiştir⁷⁷.

Bu örgüt insan hakları ve demokrasi eğitimini tüm ülkelerde yaygınlaştırmak istemektedir. Bundan dolayı UNESCO 17 Ekim 23 Kasım 1974 tarihleri arasında, Paris'te "Uluslararası Anlayış İçin Eğitim, İş Birliği ve Barış, İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler İçin Eğitim" konulu genel bir konferans yapmıştır. Yapılan bu genel konferans'ta, UNESCO'nun âdalet, özgürlük, insan hakları ve barış amacına dönük eğitimi gerçekleştirme, etkinliklerini özendirme ve destekleme ve sorumluluğu yinelenmiştir. Yine aynı toplantıda, bu doğrultuda yürütülen çalışmaların çok yetersiz olduğu, uluslararası amaçlı eğitim programlarının ve uygulanan yöntemlerin ihtiyacı karşılayamadığı vurgulanmıştır. Bu sebeple, amaçlanan eğitimi taraf devletler yönelik bir tavsiye kararına konu olmasına karar verilmiş ve 19 Kasım 1974 günü bir Tavsiye Kararı kabul edilmiştir. Ancak, burada belirtilmesi gereken nokta, tavsiye kararlarının bağlayıcı niteliği olmadığı, uygulamanın sadece taraf devletlerinin inisiyatifine bırakıldığıdır. Yani hukuki bir yaptırımı yoktur. Buna rağmen, herhangi bir tavsiye kararını kabul etmiş devletler, yasal zorunluluk olmamakla birlikte, kendilerini, bu kararda belirtilen hükümleri yerine getirmekle yükümlü hissetmektedirler.⁷⁸

Tüm eğitim ve düzey biçimlerini (örgün ve yaygın eğitimi) kapsayan tavsiye, on bölüm ve kırk beş maddeden oluşmaktadır. Eğitimin amaçları konusunda temel belgelere yollama yapan ve Evrensel Bildirge'nin 26. maddesinin, 2. fıkrasını anan tavsiye, uluslararası dayanışma ve işbirliğini geliştirmek amacıyla eğitim politikasının "ana ilkeleri"ni ayrıntılı olarak sıralamıştır. Tavsiye, üye devletlerin oluşturup uygulayacağı "ulusal politika"nın amaçları arasında şunlara yer vermiştir:

Her biçimiyle eğitimin etkinliğini artırma;

⁷⁷ Ramazan Belkı, *İnsan Haklarının Hukuksal Temelleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2005. 76.

⁷⁸ Mesut Gülmez, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Ankara, 1994, 20-22.

Eğitimin, uluslararası anlayış ve işbirliğine, barışın gelişmesine ve toplumsal adaletin yerleştirilmesine, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygıya ve bunların uygulanmasına katkısını güçlendirme.⁷⁹

Tavsiye Kararı birkaç genel ilkenin ve bunların uygulamasına ilişkin önerilerin yer aldığı oldukça kısa bir düzenlemedir. Karar’da, ilk olarak, metinde geçen kararların ne anlama geldiğine yer verilerek, eğitim, anlayış, işbirliği, uluslararası barış, insan hakları ve temel özgürlükler kavramları tanımlanmıştır. Ayrıca, bu kararın uygulanacağı belirtilmiştir.

Tavsiye Kararı, UNESCO’ya üye olan tüm devletlere gönderilerek, insan hakları eğitiminde işbirliğinin önemini aydınlatmaya hizmet etmiştir. Gönderilen bu belge, taraf devletlere, ülke sınırları içinde Karar’da belirtilen ilkeleri uygulamak amacıyla önlemler alması tavsiye edilmiş, Karar’ın örgün ve yaygın eğitim kanunları kadar, eğitimin çevresini oluşturan diğer kişi ve kuruluşlarca da bilinmesinin sağlanması istenmiştir. Bunun yanında, yine bu belge ile taraf devletlerin, belli aralıklarla Karar’ın uygulanması ile ilgili raporlar yazmaları belirtilmiştir.⁸⁰

UNESCO’nun Tavsiye Kararı sonunda ortaya konan, insan hakları eğitiminin değişik boyutları olan, ulusal politikalar, planlama ve yönetim, öğrenim ve yetiştirme, uygulama, eğitimcilerin yetiştirilmesi, eğitim araç ve gereçleri, araştırma ve deneyim, uluslararası işbirliğine ilişkin öneriler başlıklar halinde belirtilmiştir.

3.1.5. BM İnsan Hakları Eğitimi ON Yılı Genel Kurul Kararı

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 23 Aralık 1994 tarihli 49/184 sayılı kararıyla, 1 Ocak 1995’ten başlayan On yıllık bir dönemi “İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On Yıllı, (1995 – 2004)” ilan etti. Genel Kurul BM İnsan Hakları Komisyonu, konuyla ilgili kararlar kabul etti. BM İnsan Hakları Yüksek Konseyi de, bu kararlardaki öneriler doğrultusunda ayrıntılı bir Eylem Plan hazırladı. Eylem Planı, Genel Kurul’un, olumlu karşılayan ve yürütülmesini rica eden kararı üzerine, uygulanmaya başlandı.⁸¹

⁷⁹ A.g.e., 22-23.

⁸⁰ Kepenekçi, a.g.e., 27.

⁸¹ Mesut Gülmez, *Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı*, Ankara, 1998, 25.

İnsan Hakları Komisyon'un, 4 Mart 1994 tarih ve 1994/51 sayılı ilk kararında insan hakları eğitiminin yasal dayanakları, ilkeleri ve hedef kitlelerine yer verilmiş ve kısaca şu öneriler sunulmuştur⁸²:

— *BM Genel Sekreteri'nin "İnsan Hakları ve Eğitim Gönüllü Katkılar Fonu" kurması.*

— *Tüm devletlerin insan hakları eğitimi programlarını desteklemeleri.*

— *İnsan hakları denetim organların insan hakları eğitimi için çalışmalarını artırılması.*

— *Yüksek Komiser'in özel hedefler arasında, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Eylem Planı'nın yer alması.*

— *Genel Sekreter'in, Ekonomik ve Sosyal Konsey aracılığıyla Genel Kurul'a bir Eylem Planı sunması.*

İnsan Hakları Komisyonu'nun 3 Mart 1995 tarih ve 1995/47 sayılı İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı'na ilişkin ikinci kararında aşağıdaki öneriler yer almıştır⁸³:

— *Tüm devletlerin hükümet dışı örgütler, eğitimciler ve kitle iletişim araçlarıyla işbirliği yapmak ve İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı (1995 – 2004) Eylem Planı'nın uygulanmaya geçirilmesine katkıda bulunması ve ülkelerindeki durumu göz önüne alarak, "İnsan Hakları Eğitimi Eşgüdüm Merkezi"nin kurulmasını, "Ulusal Eylem Planı"nın Hazırlanmasını ve Uygulanmasını ve "Belge ve Eğitim Ulusal Merkez"in kurulmasının tasarlanması.*

— *Hükümetlerin, Eylem Planı çerçevesinde alınacak önlemler konusundaki gözlemlerini Yüksek Komiser'e bildirmesi.*

— *Yüksek Komiser'in Eylem Planı'nın yürütülmesini eşgüdümlemesi ve uygun bir zamanda On Yılı Planlama uluslararası Konferansı'nı toplantıya çağırması.*

— *BM Genel Sekreteri'nin insan hakları eğitimi destekleyecek gönüllü katkıları fonunu kurması, BM'in uzmanlaşması kuruluşlarının "İnsan Hakları Eğitim On Yılı" etkinliklerinin uygulanmasına katkıda bulunması.*

⁸² A.g.e., 25.

⁸³ A.g.e., 25

—*Etkinliklerin geniş bir şekilde uygulanması için BM İnsan Hakları Merkezi ile işbirliği yapılması.*

BM Genel Kurulu, 22 Aralık 1995 tarih ve 50/177 sayılı kararına tüm devletlerin planın uygulanması için ellerinden geleni yapmalarını ve hükümetler arası ve hükümet dışı örgütlerin Yüksek Komiser ile işbirliği yaparak planın uygulanmasına destek olmalarını istemiştir.

BM İnsan Hakları Yüksek Komiseri, bütün bu kararlardaki önerileri dikkate değer bir Eylem Planı Tasarısı hazırlamış ve Genel Kurul'un isteği üzerine Planı uygulamaya koymuştur.

Eylem Planı, ulusal ve yerel insan hakları eğitimi etkinliklerini canlandırma ve destekleme amacıyla hazırlanmıştır. Plan, ulusal ve uluslararası örgütler ile hükümet dışı örgütler, meslek dernekleri, özel kişiler ve sivil toplumun geniş kesimleri arasında işbirliğini sağlamayı amaçlamıştır.

Eylem Planı'nda eğitim etkinliklerinin amacı;

— *İnsan hakları ve temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmek.*

— *İnsan kişiliğine ve onuruna saygı duygusunun eksiksiz gelişmesini sağlamak.*

— *Anlayışı, hoşgörü, kadın - erkek eşitliğini ve tüm uluslar ve gruplar arasında dostluğu geliştirmek.*

— *Herkese özgür bir toplumda ve yararlı rol oynama yeteneği kazandırmak.*

— *BM'nin barış sağlama etkinliklerine katkıda bulunmak.*

Eylem Planı'nın hedefleri ise;

— *İnsan hakları eğitiminde, eğitimin tür ve düzeyleri için eğitim ihtiyacı saptamak ve stratejiler hazırlamak.*

— *Uluslararası, bölgesel, ulusal ve yerel düzeylerde insan hakları eğitim ihtiyacı saptamak ve stratejiler hazırlamak.*

— *İnsan Hakları Dokümantasyon Merkezi kurmak.*

— *Kitle iletişim araçlarının insan hakları eğitimine katkı sağlamaları amacıyla, rollerini doğru bir şekilde belirlemek ve güçlendirmek.*

İnsan Hakları Eğitimi konu alan uluslararası belgelerde ve toplantılarda, insan hakları eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilir hale getirmeyi hedefleyen düzenlemelere gidilmiştir. Konu ile ilgili tüm düzenlemelerin altında UNESCO’nun imzası görülmektedir. Ayrıca Avrupa Konseyi’nin de çalışmalarına rastlanmaktadır.

Uluslararası düzenlemelerde genellikle, insan hakları eğitiminin uygulanabilir hale getirebilmek için ulusal eğitim sistemi içinde yapılabilecekler, öğrencilerde geliştirmesi istenen hedef davranışlar ve bu davranışları oluşturabilmek amacıyla belirlenebilecek uygun içerik yöntem ve materyal üzerinde durulmuştur. Konunun diğer önemli boyutu olan, eğitimcilerin yetiştirilmesine ilişkin öneriler de geliştirilmiştir. İnsan hakları eğitimi alanında yapılacak bilimsel çalışmaların özendirilmesi gerekliliği hemen hemen her belge ve toplantıda vurgulanmıştır. İnsan haklarıyla ilgili en son gelişme BM Genel Kurulu tarafından gerçekleştirilmiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafında kabul edilen “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı” Kararı’ndan sonra Türkiye’de de “İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Komitesi” oluşturulmuştur. Bu komitenin çalışmalarına ileriki bölümlerde değinileceğinden dolayı burada üzerinde durulmayacaktır.

Birleşmiş Milletler Örgütü başta olmak üzere, birçok uluslararası kuruluş, özellikle II. Dünya Savaşı’ndan sonra, insan haklarını geliştirmede, eğitimin önemini vurgulamaktadır. Örgütün, “eğitim, bilim, kültür” işiyle yükümlü kuruluşu UNESCO, daha kuruluş bildirisinde “barış tohumlarının insanın beynine atılması”nı öngörmüştür. İnsan hakları Evrensel Bildirgesi de giriş kısmında “toplumun her bireyi ve her organının bu bildirgeyi sürekli göz önünde bulundurarak, eğitim ve öğretim yoluyla bu hak ve özgürlüklere saygıyı geliştirmeyi çaba göstermelerini” istemiştir. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi, 1978 yılında aldığı, İnsan Hakları Öğretimi Tavsiye Kararı’nda, “Üye devletlerin ülkelerinde; eğitim sistemleri içinde her düzeydeki öğretim ve yetiştirme programlarında – girişte ve program içinde - insan hakları ve temel özgürlükler öğretimini sağlamak üzere her uygun önlemi almalarını” tavsiye etmiştir. UNESCO ise, bu konuda çeşitli tavsiye kararları alarak, eğitim tekniği ve yöntemleri açısından insan hakları eğitime yeni boyutlar katmaktadır.⁸⁴

⁸⁴ Niyazi Altunya, *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Hakkı*, İstanbul, 2002, 104.

Kısa bir şekilde ifade etmek gerekirse, uluslararası düzeyde insan hakları eğitimi alanında yasal bir boşluk bulunmamaktadır. Yapılması gereken, uluslararası hukuksal düzenlemelerde önerilenlerin, ulusal eğitim sistemleri içerisinde gerçekleştirilmesine çalışmaktır.

3.2. Ulusal Düzeyde Yapılan Düzenlemeler

Ulusal düzenlemeler, Cumhuriyet öncesi (Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Kanun-u Esasi, Tedrisatı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı) ve Cumhuriyet dönemi ile sonrası (1924 Anayasası, 1961 Anayasası, 1981 Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ve Yönetmelikler) v.b belgeleri hazırlamıştır. Bunların dışında

Evrensel bildirge dışında insan hakları eğitimine yer veren ilk belgelerden biri de 1949 yılında Türkiye'nin de onayladığı "Cenevre Sözleşmesi"dir. "İrk Ayrımcılığının Kaldırılması Sözleşmesi" ve "Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi" Türkiye'nin onayladığı insan haklarını içeren belgelerdir. Yine Türkiye tarafından onaylanan "İşkenceye Karşı Sözleşme", "Gençlerde Barış Ülkülerini Geliştirme Bildirgesi", "1974 UNESCO Tavsiyesi" insan hakları kavramının yer aldığı belgelerdir.⁸⁵

3.2.1. Türkiye'de İnsan Hakları Eğitimi Konusunda Yapılan Çalışmalar

İnsan hakları eğitimini konu alan uluslar arası belgelerin getirdiği düzenlemelerden ve BM Genel Kurulu'nun 1 Ocak 1995-31 Aralık 2004 arasındaki süreyi "İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On yılı" olarak ilan etmesinden sonra, Türkiye'de de insan hakları eğitimi alanında, gönüllü ve resmi çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır.

Aşağıda insan hakları eğitimi alanında çalışan resmi ve gönüllü kuruluşların yaptıkları etkinlikler kısaca incelenecektir⁸⁶.

3.2.1.1. Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığının, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin olarak 1995'ten beri yapılan çalışmaları, ders çizelgelerine ve öğretim programlarına

⁸⁵ Hülya Kasapoğlu, "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında İnsan Haklarına Uygun Davranma Düzeyleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri." (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2001, 11-12.

⁸⁶ Yasemen Kepenekçi, *İnsan Hakları Eğitimi*, Ankara, 2000, 75-78.

eklemeleri Milli Eğitim Bakanlığı raporunda, insan hakları eğitimi alanında son yıllarda yapılan çalışmalar özetle şu şekilde ifade edilmiştir.

"Türkiye, insan hakları ile ilgili düzenlemeler ilki 6 Nisan 1949 tarihli Bakanlar Kurulu kararı ile ulusal düzeyde benimseyerek yürürlüğe koymuştur. İnsan Haklarına saygı duyan ve bu konuda titizlik gösteren bir ülkedir. Bu özelliğinden dolayıdır ki, Birleşmiş Milletlerin kuruluşunda saygın bir konumu olmuş; ayrıca 1948' de kabul edilen insan Hakları Evrensel Beyannamesini, O yıldan beri her düzeydeki eğitim kurumlarımızda, 10 Aralık gününü içine alan hafta, özel bir eğitim etkinliğine ayrılmakta, insan Hakları Haftası boyunca. tören, toplantı, tanıtım, konferans vb. çalışmalar yapılmaktadır.

Bu özel etkinlik dışında toplumumuzun demokratik yaşama geçiş sürecine paralel olarak insan Hakları ile ilgili konuların eğitim ve öğretim programlarında yer almasına da önem verilmiş; Anayasamızın insan Hakları ve demokrasi ile ilgili (11.,12.,13.) maddelerine paralel olarak Milli Eğitim Temel Kanununun (4.17.) maddelerinde özetle; "eğitim kurumlarında dil, ırk, cinsiyet ve din ayrımı gözetilmeksizin eğitimin herkese açık tutulacağı; eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa ayrıcalık tanınmayacağı; demokrasi bilincinin kazandırılacağı" vurgulanmıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği vb. yönetmeliklerde ve genelgelerde bu konuya ilişkin ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır. Örneğin, ilköğretim programının "eğitim ve öğretim ilkeleri" arasında, "demokrasi ve insan haklarına saygının, yaparak yaşayarak kazandırılması", Eğitici Kollar Yönetmeliğinde "insanı değerlerin, hoşgörü anlayışının benimsenmesi"; Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde de "okul ile aileler arasındaki bağların güçlendirilmesi yoluyla öğrencilerde vatan, millet ve insanlık sevgilerinin güçlendirilmesi" konularına özellikle yer verilmiştir.

Son olarak Başbakanlığın 1994/34 sayılı Genelgesi ile oluşturulan insan Hakları Baş müşavirliğine; toplumun insan hakları açısından daha duyarlı olmasını ve bu konuya ilişkin çalışmaların program bütünlüğü içinde eğitim ve öğretime yansıtılmasını sağlamak görevleri verilmiştir. Bu çalışmalar son üç yıldan beri Bakanlığımızın ilgili birimlerince de önemli bir konu olarak gündemde tutulmaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulunca alınan 06.03.1995 tarih ve 56 Sayılı Karar ile

ilköğretim Kurumlarının 8. sınıfında zorunlu ders olarak okutulmakta olan "Vatandaşlık Bilgileri" dersinin "Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi" adı altında yeni bir programa bağlandığı gibi, Ortaöğretim Kurumları içinde "Demokrasi ve insan Hakları" seçmeli dersi konulmuştur. Buna göre hazırlanan insan Hakları Ünitesi 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuş ve uygulama hakkında Valiliklerimize "Genelge" gönderilmiştir. Bu karar Milli Eğitim Bakanlığı ve insan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı arasında 11.03.1995 tarihinde imzalanan PROTOKOL ile desteklenmiştir.

Bakanlığımızın ilgili birimleri tarafından bu iki ders için hazırlanan programlar Talim ve Terbiye Kuruluna sunulmuş; ancak programların yeniden düzenlenmesi gerektiği görüşüne varıldığından tekrar çalışmalarına başlayan komisyon görevini 1997'de tamamlayabilmiştir. Bu çalışmalar sırasında; "Vatandaş için Medeni Bilgiler" adlı (Atatürk'ün katkı ve direktifi ile Recep PEKER ve Afet İNAN tarafından hazırlanmıştır.) iki ciltlik eserden de yararlanılmıştır. "Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi" ile ilgili olarak; bakanlıklardan, üniversitelerden, vakıf, dernek, sendika ve barolardan (26 yerden) görüşler alınmış ve bu görüşler, geliştirilen programa yansıtılmıştır.

Program taslağı 15, 16, 17 Temmuz 1997 tarihlerinde Talim ve Terbiye Kurulunda yeniden görüşülmüştür. Belirlenen hususlarının düzeltilmesinden sonra programın 1998-1999 öğretim yılından başlayarak uygulamaya konulması benimsenmiştir. "Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi" dersi programı içerisinde insan Hakları ve Demokrasi konuları, programın %50'sini oluşturmaktadır.

Program içeriğindeki 60 hedefin 34'ü, 237 davranışın da 123'ü insan hakları ve demokrasi ile ilgilidir. İnsan Hakları konusu yalnızca "Vatandaşlık ve insan Hakları Eğitimi" ders programında yer almayıp, Okul Öncesi Eğitimi (Anaokulu-Anasınıfı), ilköğretim ve ortaöğretimin diğer programlarında da üniteler ve konular içerisinde yer almış bulunmaktadır. Örnekler vermek gerekirse: Hayat Bilgisi programında, 1, 2, 3. sınıfların ilgili konularında "yakın çevreden başlayarak insan hakları ve demokrasi konusu örneklemelerine ve davranış kazandırılmalarına geniş olarak yer verilmiştir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler 4., 5. sınıf dersleri ünitelerinden "Demokratik Hayat ve Anayasamız" kapsamında da insan hakları konusu vardır.

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının genel çerçevesi insan haklarına ve demokrasi anlayışına dayandırılmıştır..

T.C. inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 8. bölümünde "Atatürkçü Düşüncede özellik taşıyan önemli yaklaşımlar" kapsamında, "İnsan Hak ve Hürriyetleri, insan Sevgisi, Evrensellik" konularına yer verilmiştir.

Ortaöğretim düzeyinde okutulmakta olan; Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin programlarında da doğrudan veya dolaylı, insan haklarını, hürriyetleri, demokrasi konularını işleyen bölümler mevcuttur.

Diğer yandan, 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun"; 15. Milli Eğitim Şurası'nın aldığı kararların en hayati olanını yürürlüğe koymuştur. Bu yasa genel anlamda insan hakları açısından, özel anlamda da insan haklarının ihlali önleyici etkili bir sürecin başlatılması bakımından son derece önemlidir. Zira eğitim hakkı diğer bütün haklardan daha öncelikli bir haktır. Bu yasa ile, temel eğitim sürecinin çağdaş eğitim ölçülerine ve süresine uygun duruma getirilmesi ve 6–14 yaş grubu için zorunlu kılınması; uygulamaya da 1997-1998 ders yılında geçilmesi son derece önemlidir. Bu gelişme, toplumumuzca bir reform olarak algılanmış bulunmaktadır. Bu olumlu bakışın kanıtı ise, tüm çağ nüfusuna eğitim fırsatı ve olanağı sağlamak için başlatılan kampanyalara katılımlardır.

Yeni yasal düzenlemenin ikinci önemli boyutu, 8 yıllık zorunlu eğitimin, vatandaşlarımıza iki ayrı açıdan kazandıracağı yeni donanımlardır. Ancak bu, bir süreye bağlı olarak kazanılabilecektir. 8 yıllık zorunlu eğitimin hazırlanacak yeni programlarla uygulanmasındaki başarı; insanımızın, "kültürel ve beşeri ilişkiler", "Türkçe'nin en iyi şekilde öğretilmesi", "doğru ve kapsamlı düşünme" alanlarında daha donanımlı olmasını sağlayacağından, sıkça yinelenen "düşüncenin ifade edilmesi hakkı" da daha geniş kitleler için söz konusu olabilecektir. 8 yıllık zorunlu eğitimde ulaşılabilecek bir başka hedef ise, insan haklarının ihlal edilmemesi düşüncesi-nin, ilköğretim aşamasında bütün bireylere bir bilinç ve davranış olarak

kazandırılmasıdır. Bu amaç ulusal önemdedir. Ancak bunun için tüm programların yeni konularla takviye edilmesi gerekmektedir

3.2.1.2. Kültür Bakanlığı

Kültür Bakanlığı Yayınlar Dairesi tarafından “Turhan Selçuk’un İnsan Hakları Karikatür Albümü”, “İnsan Hakları Albümü”, “Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi” gibi eserler yayımlanmıştır. Ayrıca, Bakanlık personeline ve halka yönelik hizmet içi eğitim ve eğitim etkinliklerinde, insan hakları konusuna da yer verilmesi kararlaştırılmıştır.

3.2.1.3. Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi

İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili yapılan önemli çalışmalardan biri de “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi”dir. Aşağıda projenin oluşumu ve çalışmaları hakkında bilgi verilecektir:

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi, TÜBA şemsiyesi altında Tarih Vakfı koordinatörlüğü ve Türkiye İnsan Hakları Vakfı’nın uzmanlık, Avrupa Komisyonu - İnsan Hakları ve Demokrasi Gelişimi Fonu ve Açık Toplum Enstitüsü’nün mali desteği ile yürütülmektedir. Proje ders kitapları ve eğitim sürecinde insan haklarına yönelik verilerin incelenmesi ve tartışılmasına olanak sağlayan bir ortam yaratmıştır

2001 yılı başında Türkiye Bilimler Akademisi’ne İnsan Hakları Eğitim On Yılı Ulusal Komitesi Başkanlığı’ndan, okul kitaplarının insan hakları açısından taranması yönünde bir istem gelmiştir. Akademi Konseyi, Akademi’nin İnsan Hakları Komisyonu’nun görüşünü alarak bu konunun ilgili bazı sivil toplum kuruluşlarıyla birlikte ele alınmasını uygun bulmuştur.⁸⁷

Bu doğrultuda hazırlanan bir proje; Türkiye Bilimler Akademisi, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı ortaklığında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı’nın desteği ile, Avrupa Komisyonu ile Açık Toplum Enstitüsü’nden sağlayan mali olanakla Mayıs 2002’de başlatılmıştır. Düzenlenen bir dizi toplantıda projenin yol haritası ve uygulanacak yöntem belirlenmiş, ders kitaplarının taranmasında Birleşmiş

⁸⁷ M.Türkan Bağlı, “İnsan Haklarına Saygılı Ders Kitabı Nasıl Yazılır?” *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul, 2003, 77-79.

Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ndeki ölçütlerin esas alınması kabul edilmiştir.⁸⁸

Proje kapsamında farklı alanlardan 190 ders kitabı öğretmenler, lisans/yüksek lisans öğrencileri ve velilerden oluşan ekiplerce incelenerek, insan haklarıyla ilgili yanları açısından değerlendirilmiştir. Taramalarda elde edilen verilere ilişkin olarak değişik kuruluşlardan bilim insanlarının hazırladığı raporlar ise “Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları” başlıklı kitapta derlenmiş bulunmaktadır.

Proje kapsamında üretilen bu kitapların, insan hakları gibi çok önemli biçimde bir konuda ülkemizde bir tartışma platformunun oluşmasına ve gençlerimizin insan haklarına saygılı bir demokrasi kültürünü özümsetmeyi esas alan bir eğitim sistemine kavuşmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Böyle görüşlerin tartışmaya açılması Avrupa Birliği üyesi ülkelerin geçmiş, yıllarda aynı konularda yürütmüş oldukları benzer tartışmaların ışığında, ülkemizin Avrupa ile bütünleşme sürecinin de bir gereğidir.⁸⁹

Ders kitabı ile insan hakları kavramı iki ayrı bağlamda buluşabilir. Birincisi, insan dünyasında yerini bulan her yapılanmadan olduğu gibi, her ders kitabından da – günümüzde giderek artan bir bilinçle - beklenen, insan haklarına aykırı olmamasıdır. Öyleyse yapısı gereği nesnel nitelikli aracı bir ortam olarak ders kitabı, hangi konuya ilişkin olursa olsun – insanın değerinin bilgisinden, böyle bir değer olduğunun anlaşılmasından, kavranmasından ya da böyle bir değere ilişkin bilinçten türeyen – insan haklarını koruyan nesnel ortamlardan biri olmanın yanı sıra, bilgi aktarmakla da yükümlü olduğu için, “bilme hakkı”yla da doğrudan bağlantılıdır. Başka bir deyişle, ders kitabı, doğru bilgi alma, doğru bilgi edinme hakkını koruyan bir ortamdır ya da öyle olması gerekir. Özetle nesnel bir iletişim ortamı olarak ders kitabı, hem eğitim hakkını hem de doğru bilgiye ulaşma hakkını koruyacak bir yapıda olmalıdır.⁹⁰

Ders kitabı ile insan hakları kavramının buluştuğu ikinci bağlam ise, doğrudan, insan haklarına ilişkin ders kitaplarıdır. Bu kez, insan haklarına özgülünen ders kitabı, insan haklarını tarihsel, yapısal ve işlevsel olarak ele almak

⁸⁸ Engin Bernek, “İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul, 2003, 2.

⁸⁹ A.g.m., 3.

⁹⁰ Betül Çotuksöken, “Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul, 2003, 3.

durumundadır. Ayrıca böyle bir kitabın, her şeyden önce uyandırması gereken bilinç, insanın değerinin bilgisine ilişkin bilinçtir. Doğrudan insan haklarına özgülünmüş ders kitabı, aslında temel nitelikli bir ders kitabıdır. Çünkü böyle bir içerikle hazırlanmış olan ders kitabı durumundadır. Böyle bir ders kitabı, diğer ders kitaplarından farklı olarak amacını kendi içinde, kendine yönelik olarak taşımakta; insan hakları konusunda bilgilenmeyi, bilinçlenmeyi sağlamakta; insanlaşma sürecine katılan her bireye doğrudan katkıda bulunmaktadır. İnsan hakları kitabının dışındaki kitaplarda ise insan hakları konusu, bir zemin olarak, arka plan olarak kitap içinde yerini almaktadır; başka bağlamlarda bilgi adına aktarılanların amacına ulaşmasında yeterli koşulu oluşturmaktadır. Öyleyse ders kitaplarını insan hakları kavramıyla ilgisi içinde ilkin bu bakımlardan değerlendirmek, eleştirmek gerekmektedir.⁹¹

Eğitim araçları arasında özel bir yere sahip olan ders kitapları, insan hakları bakımından önemli sorunlar taşımakta ve insan haklarıyla uyumlu ders kitapları yazılması yolunda çalışılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda ki çabalar, aslında insan haklarıyla uyumlu ders kitabının özelliklerini ve ölçütlerini ortaya koymaktadır. Örneğin, İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Komitesi'nin hazırladığı “İlköğretim ve Lise Kitaplarını İnsan Hakları Açısından Gözden Geçirme (Esasları)” ve Tarih Vakfı, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Kriterleri Açısından Tarama Kılavuzu'nun “ Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler” başlıklı bölümü, bu çerçevede zikredebilecek çalışmalardır.⁹²

Türkiye’de İHE bir ders olarak 1998 yılından itibaren okul müfredatına girmiş durumdadır. İHE, başlı başına bağımsız bir ders olarak tasarlanmıştır. Daha önce Vatandaşlık Bilgileri adıyla okutulan dersin programı insan hakları konuları eklenerek yeniden düzenlenmiş ve Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adıyla 1998 yılında ilköğretim 7. ve 8. sınıfların müfredatına dahil edilmiştir. Liselerde ise 1999 yılında seçmeli bir Demokrasi ve İnsan Hakları dersi okutulmaya başlanmıştır.⁹³

İHE’nin resmi eğitimin müfredatına girmesi başlı başına önemli bir gelişmedir. Ancak bu derslerin müfredatında ve mevcut ders kitaplarında, etkili bir İHE verilmesi açısından önemli eksikler vardır. Bu derslerin müfredatı, İnsan

⁹¹ A.g.e., 5.

⁹² Bağlı, a.g.e. , 127.

⁹³ Kenan Çayır, “İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi,” *Ders Kitaplarının Yazımı” İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul 2003, 26.

Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi'nin kurulmasından önce hazırlanmıştır. Ulusal Komite'nin de belirttiği gibi bu derslerin müfredatının yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Bunun yanında, yukarıda belirtildiği gibi İHE sadece bir dersle değil, tüm derslerin içeriğiyle ilişkili olduğu için diğer derslerin müfredatının ve ders kitaplarının da İHE açısından eksikleri olduğu görülmektedir. Tarih Vakfı tarafından yürütülen Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi sonucunda ortaya çıkan raporlar, tüm ders kitaplarının insan hakları perspektifiyle yeniden yazılması gerektiğini ortaya koymaktadır.⁹⁴

İnsan haklarına duyarlılık, çağdaş dünyada kuşkusuz temel duyarlılıklardan biridir. Bu nedenle ders kitabı yazımında da bu duyarlılığın kendiliğinden var olması beklenir. Ders kitabı yazarlarının bu duyarlılığa sahip olup olmadığını objektif olarak denetleme olanağının bulunmadığı bir zeminde, yazarın kendini sorgulaması ve sınaması gerekir.⁹⁵

4. TARİH EĞİTİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARI

4.1.Tarih Eğitimi Programlarını Dünü ve Bugünü

Tarih programlarımızın dünü ve bugünü saptanabilen en eski sivil okul programı 9 Ekim 1858'de yayımlanan Tertibat-ı Dersiye-i-Mekatib-i Rüşdiyye'dir. Fakat bu Tanzimat programında tarih yoktur. Nedeni ise, medreselerin geleneksel nakilci çizgisini izleyen bu programın din ve ahlak temeline dayandırılmasıdır.

1896 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin öngördüğü üzere dört yıllık Sıbyan Okullarına “Mubtasar Tarih-i Osmanî” ve Rüştîyelerde de Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmanî isimli tarih dersleri konulmuştur. Osmanlıda, Tanzimat'la gelen Osmanlı kimliği inşa etmek anlayışına paralel olarak Tarih derslerinin bel kemiğini hanedan tarihi oluşturmak olmuştur. Bununla birlikte 1860'lardan sonra okul tarih kitaplarına tam olarak yansımaya Türklerin tarihine ilişkin çeviri ve relief eserler görülmeye başlandı⁹⁶.

Türk tarihi açısından ele aldığımızda tarih programının Osmanlı döneminde iki başlık altında değerlendirildiğini görüyoruz: Osmanlı Tarihi ve Umumi Tarih. Yapılan tarih öğretiminde öğrenci seviyesi ve özellikleri dikkate alınmamıştır.

⁹⁴ Çayır, a.g.m., 26.

⁹⁵ Bağlı, a.g.e., 127.

⁹⁶ A.g.m., 938.

Programların pedagojik hazırlanması II. Meşrutiyetten sonra Satı Bey'in ilkokul tarih programlarındaki değişikliği ile hissedilir. Dönemin sultanilerindeki pedagojik anlayıştan yoksunluk günümüz lise tarih programlarında da hissedilmemektedir⁹⁷.

İlköğretim düzeyinde tarih programının gündeme gelişi II. Abdülhamit (hd. 1876-1909) dönemindedir. 1891'de ise Mekatib-i İbtidaiye için yeni bir öğretim programına gereksinim duyulduğunda, köy okullarında tarih ve coğrafya okutulmasına ihtiyaç bulunmadığı kararı da verilmiş; şehir okullarında tarihe gerek olup olmadığı ise daha bir süre tartışılmış, II. Abdülhamit'in kurdurduğu bir komisyonun kararı ile 21 Temmuz 1904' te kaldırılmıştır. İlkokullar için tarihin yeniden gündeme gelişi II.Meşrutiyet'in ilanından hemen sonradır.Üç sınıflı iptidailerin 3.sınıflarına konan haftada 2 saatlik "Muhtasar Tarih-i Osmani" incecik bir kitapla, Osmanlı padişahlarının ayrı anlatılmasına yeniden başlanılmıştır. Bilinen Kayı-Ertuğrul öykülerini de içeren bu kitapçık, 1913–1914 öğretim yılında yerini, İttihat ve Terakki propagandasını da içeren yeni bir programa ve kitaba bırakmıştır. Buna bağlı olarak

a) Öğrencilere tarih dersi aracılığı ile telkinlerde bulunulması için ders saatlerinin haftada 5 ila 10 saate kadar çıkartıldığı; daha önceden iptidai öğrencileri toplam 84 saat tarih dersi okuyarak mezun olabilirlerken bu sayının 210-420 saate kadar arttırıldığı;

b) Konular arasına dünya tarihinden parçaların da serpiştirildiği; Mısır, Fenike , Asur, Keldani, İbrani, Beni İsrail tarihlerinin eklendiği; padişahları zımnen kötüleyen, "devrimci" paşaları öne çıkartan bir ilkenin programa ve kitaba egemen olduğu

c) Programa ilk kez "metod" ve "amaç"ın da dikkate alındığı ve "Tarih insana bir takım malumat verir. İnsanı akvam-ı salifenin ahvalinden, tarz-ı maişetinden, terakkiyat ve 'tedenniyatından, te'sirat ve hıdmatmından haberdar eder... Muhakemat-ı siyasiyeye metin bir esas teşkil eder... Ati için mazinin tecarib ve müşahedatına istinat imkanı verir... İnsanı dünyanın her tarafında ve bütün geçmiş zamanlarda yaşamış gibi kılar... Maziye canlandırır, eski kavimleri, asırların ahvalini tecessüm ettirir... Melekesini takviye ve tenmiye eder. Bu hususta bütün derslerden daha şiddetli bir tesir yapar" denildiği; "siyasi amacın" ise "İdare-i

⁹⁷ Safran, a.g.m., 937.

Meşrutiyetin ne kadar iyilikler ettiğini vekayi ile gösterir. Hürriyet ve Meşrutiyetin ne kadar müddet mahrumiyetler ve ne kadar cansiperane mücadeleler neticesinde elde edildiğini anlatır... Buna karşı daha samimi bir incizab ve merbutiyet husule getirmeğe hizmet eder... Terbiye-i siyasiyeye kuvvetli bir esas teşkil eder..." denilerek vurgulandığı; saptanmaktadır⁹⁸.

1870'lerden sonra okullarda okutulan Osmanlı Tarihi, Tevarih-i Ali Osmanîlere benzemekteydi ve milli bakış açısından yoksundu. Atatürk'le birlikte Türk tarihine daha bütüncül olarak yaklaşılmaya başlandı ve tarih programlarında Türk Tarihi esas alındı. Osmanlı'dan bu yana tarih ders içeriklerinde siyasi tarih ile uygarlık tarihinin ağırlık dengesinin kurulmasına dikkat edilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrası dünya barışı, eğitim yolu ile tesis etme amacıyla tarih ders kitaplarının karşılıklı gözden geçirilmesi kabul edilmiştir⁹⁹.

Bu yeni süreç, tarih öğretiminin asıl amacından uzaklaştırılıp bir araç olup yönlendirilişinin başlangıcıdır. Cumhuriyet'in ilk birkaç yılında ilkokul IV. ve V. sınıflarına Yeniçağ ve Yakınçağ Avrupa tarihleri konulmuş, İslam tarihi çıkartılmış; Osmanlı tarihine ise "yergi" için yer verilmiştir. Bu çerçevenin 1926 programı ile de değişmediği görülmektedir.

1929'da kabul edilen İlk Mektepler Talimatnamesi'nin "tedris" bölümünde, çocuğun, kazandığı bilgiyi kullanabilmesi, tedrisin terbiyevî olması, zihnî terbiye ile hissi ve iradî terbiyenin de dikkate alınması, her bir dersin bu amaçlara hizmet edebilmesi açıklanırken de "Türkçe, tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinde çocuklara milliyet ve vatan terbiyesi verilmesi" (madde: 41) istenmiştir. "Müfredat programında ve irtibat cetvelelerinde gösterilen mevzuların mahalli şeraite göre tedris edilmesi pek ziyade mühimdir. Dersler daima tabii ve içtimai muhitte münasebettir olmalıdır" (madde: 43) temennisinin ise gerçekleşmediği, "Bütün sınıflarda manzumeler ve şarkılar ile pek mahdut tarih ve isimlerden başka bir şey talebeye ezberlettirilmez. Tarih, coğrafya, eşya, tabiat dersleri ile hesap ve hendese gibi derslerde kitaptan ibare ile tarif ezberletmek caiz değildir" (madde: 49) uyarısının da geçerli olmadığı açıktır¹⁰⁰.

Diğer yandan "Ders kitapları talebenin ezberlemesi için değildir. Belki onun

⁹⁸ A.g.e., 146

⁹⁹ A.g.m., 938.

¹⁰⁰ A.g.e., 146.

öğrenme faaliyetine yardım içindir. Talebe ders mevzuunu derste öğrenir. Bunu zihninde köklendirmek, teferruatı ile kavramak, unuttuğu cihetlerini yeniden öğrenmek, uğradığı bir müşkülü halletmek için de kitaptan istifade eder. Kitabın pek mühim olan bu mahiyeti gözden kaçırılmamalıdır" (madde: 50) hükmü de günümüze kadar gelen geleneklere bakılınca işlememiş gibidir ziyade mühimdir. Dersler daima tabii ve ictimai muhitte münasebettar olmalıdır" (madde: 43) temennisinin ise gerçekleşmediği, "Bütün sınıflarda manzumeler ve şarkılar ile pek mahdut tarih ve isimlerden başka bir şey talebeye ezberlettirilmez. Tarih, coğrafya, eşya, tabiat dersleri ile hesap ve hendese gibi derslerde kitaptan ibare ile tarif ezberletmek caiz değildir" (madde: 49) uyarısının da geçerli olmadığı açıktır¹⁰¹.

1936 Programının başlı başına bir özelliği bütün uygarlıkları Türklüğe ve Türklere bağlamasıdır. ırkçı, Türkçü, partici yaklaşımlı bu program 1948 değişikliğine değin yürürlükte kalmıştır. 1948 programında, IV. sınıflar için, "ilk insanlar", "Türk Uygarlığı ve Yayılması", "Müslümanlık", "Türklerin Müslüman Olmaları"; V. Sınıflar için de "Osmanlı Tarihi", "Cumhuriyet Tarihi", "Avrupa Tarihi" ve "II. Dünya Savaşı" öngörülmüştür. Üzerinde ayrıca durulması lazım gelen ve doğrudan CHP programına bağlı olan 1936 İlkokul Programı "kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi-laik ve devrimci vatandaş" yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Öğretmenler, "Türk milletinin yüksek mazisini, medeniyeti kurmakta ve dünyanın her tarafına yaymaktaki hizmetlerini, çocukların anlayacağı bir dille anlatıp canlandırmaya mecbur tutulmuştu. Ayrıca her öğretmen derslerinde sırasını getirerek imparatorluk devrinde asırlardan beri bizi geri bırakan ve gittikçe geriye atan birçok şeylerin Büyük Önder Atatürk'ün kudretli eli ile nasıl en iyi şekle girdiğini, çocukların anlayacağı misallerle göstermelidir" denilmektedir¹⁰².

"İlkokulun Eğitim ve Öğretim Prensipleri" başlığı altında da derslere özellikle de tarih dersine milli gayeleri tahakkuk ettirecek vasıtalar olarak" bakılması vurgulanmakta, öğretmenin, dersinde birtakım bilgileri öğretmekle yetinmeyip en eski zamanlardan beri Türk ulusunun başka milletlere kültürünü yayarak onların hayatlarına her cepheden güzel örnekler verdiğini, onlara daha mes'ut ve müreffeh yaşama yollarını öğrettiğini, Türk ulusunun dünyanın dört tarafında kurduğu yüksek medeniyet hayatını vücuda getirmek için ulusça ne kadar fedakârlıklara göğüs

¹⁰¹ A.g.e., 147.

¹⁰² A.g.e., 147.

gerdiğini canlı örneklerle göstermesi istenmekteydi. İç Asya'da kuruyan deniz, susuzluktan dört ana yöne göçen Türklerin uygarlığı bütün dünyaya yaymaları safsatası 1936 programının bir mirası olarak günümüzde de kitaplardadır!

“Cumhuriyet’in yıldönümü haftası” içinde tarih derslerinde Cumhuriyet’in ilanı, Atatürk'ün hayatı, Türk devrimi bahislerine ağırlık verilmesi de söz konusu programın hedefleri arasındaydı. Yine tarih derslerinde “yurt ve yakın zaman” ilkesinden hareketle eski zamanlardaki hayatı anlatabilmek için, bugünkü hayata dikkat çekilmesi, örneğin güncel nakil vasıtalarından örnekler verilerek geçmişteki olanak ve koşulların saptanması isteniyordu.

1936 ve 1948 programları, yararsız ve asılsız konularını ve alışkanlıklarını sonraki programlara bırakmış olarak yürürlükten kaldırıldı. 1962 programı ile "Toplum ve Ülke İncelemeleri" gibi bir yenilik öngörüldü ve bunun için de ilkökul ikinci devredeki tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi derslerine ait konular, "Toplum ve Ülke İncelemeleri" dersi adı altında toplandı. Bu birleştirme nedeniyle konular azaltıldı, konular arası kaynaştırmalara önem verildi. Örneğin Karagöz Oğlu'nun örneklemesine göre Karadeniz Bölgesi işlenirken, fiziki yapı, toprak, sosyal gruplar, gelenek-görenek, aile hayatı, din, sanat ve zevk anlayışı, ekonomik etkinliklerle "Bölgedeki eski medeniyetler ve bunların tarihimizdeki yeri" kaynaştırılması gereken konulardı. Bunun ise ancak ünite bütünlüğü içinde sağlanabileceği vurgulanmıştı. Bu yeni yaklaşım için başlıca amaç “iyi vatandaş yetiştirmek, anlayış kazandırmak, davranışları geliştirmek, becerileri öğrencilere mal edilmesi” idi.

1968 taslak programı, tarih dersleri için "çocukların günlük olaylara, geçmişteki olayların verdiği örneklerin ışığında bakmalarını, günlük olayların yorumu ile gelecekteki olaylara ışık tutabilmelerini" hedef göstermişti. Bunun için de "günlük olay dakikaları" denen bir ders içi zaman öngörülmüştü.

1968 programı ile de "tarih" dersi bağımsızlığını yitirdi. Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi konuları ile "Sosyal Bilgiler" dersi içinde karmakarışık harmanlandı. Sonraki programdaki değişikliklere karşın bu durum günümüze kadar değişmemiştir.

4.2. Tarih Programlarını Düzenlenmesi

Ders kitapları incelemesi içinde müfredat önemli bir alanı oluşturur. Müfredatın belirlenmesinde çeşitlilik sağlanmalıdır. Tarihi olaylar o zamanın şartlarında değerlendirilmelidir. Tarihi olaylarda devamlılık ve kalıcılık esas alınmalı kısa ömürlü olaylar ihmal edilmeli devamlılık gösterenler ele alınmalıdır¹⁰³.

Eski eğitim programı tek yönlü bir eğitim sürecini öngörüyordu. Yeni modelde tarih eğitimi dört boyutta düşünülebilir. Birincisi; konuların belirlenmesi, ikincisi bu konuların hangi bilgiler kullanılarak öğretileceği, üçüncüsü bu konuların hangi kavramlarla yorumlanacağı, dördüncüsü ise bu konuların yıllara göre nasıl dağıtılacağıdır¹⁰⁴. Eski programlarda öğrenci belirlenen konu ağını tamamen öğrenmelidir. Oysa yeni model öğrenci merkezli bir yaklaşımla esnek, yaratıcılığa açık olacak, ulaşılabilecek noktadan çok yola çıkılacak noktaları saptamaya çalışacaktır.

Yeni program öğrencinin kapasitelerini geliştirmesi öngörmektedir. Dili kullanma açısından da yardımcı bir ders olarak görülmektedir. Programın üçüncü boyutunda öğrencinin yorum yapabilmesi ve üst düzey düşünsel becerileri göstermeleri için gerekli olan öz bilgilerin sınırları çizilmelidir. Dördüncü boyut ise öğrencinin performansını ölçme amacındadır. Eski model öğrenciye öğretilenlerin aynen tekrarını isterken yeni model öğrencinin kapasitesini geliştirmesini istemektedir. Beşinci boyut ne tür bir tarih yorumuna ulaşılmasının beklendiğidir. Bu öğrencinin empatik anlamaya ulaşabilmesiyle mümkündür. Eski modelde yoruma kapalı bu alan yeni modelde yaratıcılığa açıktır. Yorum program tarafından değil öğrenci tarafından yapılacaktır¹⁰⁵.

Tarih programlarında içerik seçiminde, öğrencilerin ilgilerinin arttırılması, kapasitelerinin geliştirilmesi, öğrencinin bir tarih yazarı gibi yetiştirilmesi isteniyorsa program öğrencinin ilgi ve kapasite çeşitliliğine duyarlı olmalıdır.

Seçici ve çeşitlilikleri içeren bir programın oluşturulması kolay değildir. Kolayca dengesizliklere tek yönlülüklere uçlara savrulma tehlikeleri vardır. Bu nedenle ortaya çıkan programın ilgilerinin dönemler arasında, coğrafyalar ve

¹⁰³ Mustafa Safran, “Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-16, Sayı:1, Ankara, 1996, 61-63.

¹⁰⁴ A.g.e., 22.

¹⁰⁵ A.g.e., 23

kültürler arasında, türler arasında, dağılımın dengeli olması ve bakış açıları farklılıkları bakımından belli bir dengeye sahip olması beklenir.

Tarih eğitimi programının yaş gruplarına göre düzenlenmesi çocukların gelişmesine ilişkin kuramlarla ilişkilendirilmelidir. Çocuğun hangi zihinsel işlemi hangi yaş aralığında yapabildiğini öğrenmede Piaget'nin çalışmaları yol göstericidir. Çocuğun 11 yaşında bu yeteneği kazandığı kabul edildiğinden tarih eğitimine de 4. sınıftan başlanmaktadır. Zihinsel açıdan değerlendirildiğinde ortaya çıkan aşama, bu aşamaların yaş aralıkları ve özellikleri şöyledir¹⁰⁶.

(2 – 7 yaş) İşlem Öncesi Dönemi: İlk zamanlarda benmerkezci olan çocuk sonraları gelişmesiyle beraber zaman aralıklarını kavrar ama onun ötesinde bir zaman kavramı geliştiremez. Nesneler görülür özelliklerine göre algılanır. Empati yoktur.

(7 – 12 yaş) Somut işlemler Dönemi: Çocuk mantıksal akıl yürütmeye başlar. Olayların nedenlerini açıklamaya çalışmakta ancak bağlantı kurulmamaktadır. Kuralların varlığını anlayabilir. Empati henüz tamamlanmamıştır.

(12 – 15 yaş) Soyut İşlemler Dönemi: Artık gözlenen olayların gerisindeki nedenlerini görmeye ve hipotetik alanı kavramaya başlar.

Bu dönemlerden faydalanarak tarih öğretimi planlanmalıdır. Özellikle 5 – 6 yaş ile 11–14 yaş grubu çocuklar düşünmeye sevk edilmelidir. Dönemlerin ele alınması hem tarih öğretiminde ders programı ile o yaşlardaki kapasiteleri arasındaki uyum sağlanmakta hem de öğrencinin düşünme kapasitesinin arttırılmasında araç olmaktadır.

Programın değişik tarih eğitimi biçimlerine açık olmalıdır. Öğrenci merkezli bir yöntem sınıf içi ve sınıf dışı kaynakları sonuna kadar kullanmayı gerekli kılar. Farklı araçlar farklı yöntemler denenmelidir. Önemli olan öğrenciye uygun metodun bulunmasıdır. Çevrenin her türlü kaynağından yararlanmalıdır. Sadece ders kitaplarına bağlı kalınmamalıdır.

Program bulunduğu ülkenin şartlarını göz önünde bulundurmalıdır.

¹⁰⁶ A.g.e., 24-25.

Tarih programlarında içeriğin aşağıda belirtilen öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gerekir¹⁰⁷:

- Çocukların yaşadığı dünyaya anlamlarına duyulan ihtiyaç
- Onların kişisel kimliklerini bulmalarına duyulan ihtiyaç
- İnsan ilişkilerindeki değişim ve devamlılık sürecinin anlaşılmasına yönelik ihtiyaç
- Boş zamanlarını değerlendirmeye yönelik ihtiyaç
- Eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik ihtiyaç
- Geçmişe neleri borçlu olduğunu ve gelecekteki sorumluluklarını kavramaya yönelik ihtiyaç
- Olayları neden – sonuç bağlamında değerlendirmeye duyulan ihtiyaç
- Milli gelenekler konusunda bilgi sahibi olma ve yüksek insan değerlerini tanıma ihtiyacı.

Bir müfredat programından başarı bekleniyorsa bir programın kendi içinde şu beş prensibi mutlaka bulundurması gerekir¹⁰⁸. Bunlar;

- 1- Fikir Gençliği
- 2- İlgi ve uygunluk
- 3- Denge
- 4- Ayırt edicilik
- 5- İlerleme ve süreklilik

Safran'ın yaptığı bir araştırmada verilen önermelerden elde edilen iki sorun;

1. İlk ve orta öğretiminde aynı konular tekrar edilmektedir (Katılım oranı %82.5)

2. Kitaplar sık sık değişmektedir. (Katılım %75) Şeklinde yer almıştır.

Öğrenciler de yine ders kitaplarının sürekli değiştirilmelerinden ve kitapların basım kalitesinin yetersiz olmasından yakınmaktadır. Tarih ders kitaplarının sürekli

¹⁰⁷ Safran, a.g.e., 21.

¹⁰⁸ A.g.m.s., 27.

değiştirilmesi program değişikliklerinden ziyade yeni bir takım sektörler oluşturmak veya desteklemek amacına hizmet etmekten öteye gidememiştir¹⁰⁹.

Tarih dersi müfredatını etkileyen iki farklı etkenden ilki son zamanda meydana gelmiş olaylardır. İkincisi ise evrensel güçteki değişimlerdir. Son zamanda meydana gelmiş bugünün problemleri için uygun veya açıklayıcı olmayabilir. Diğer tehlike öğrencilerin var olan kanaatlerinin onaylanmasıdır. Yapılması gereken geçmişle bugün arasında bir köprü kurmaktır. Bu da dengeli, objektif konu seçiciliği ile mümkün olabilir. Konunun öğrenciler ile ilgisi yoksa bu konu öğretilmeye çalışılmamalıdır¹¹⁰.

Tarih eğitim programlarının içeriği, somuttan soyuta, çok anlamlıdan az anlamlıya, güncelden eskiye, yakından uzağa, önemliden önemsiz, genelden ayrıntıya, benzerlikten farklılıklara gibi ilkeler göz önüne alınarak geliştirilmiştir.

Konular ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerin yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak düzenlenmelidir.

Konuların seçiminde öğrencilerin ilgisi ile geliştirilmek istenen bilgi, beceri ve tutumlar göz önünde bulundurulmalıdır.

İnsanlığın ortak mirası üzerinde durulmalıdır.

Sadece ulusal yönden yaklaşmak olumsuz tutumlara neden olabilmektedir.

Tarih öğretimi meselesinin can damarını tarih müfredat programlarının geliştirilmesi, hazırlanması ve öğretmen yetiştirilmesi oluşturmaktadır.

Osmanlı döneminden bu yana tarih ve ders içeriklerinde siyasi tarih ve uygarlık tarihinin ağırlık dengesinin kurulmasına dikkat edilmiştir. Atatürk'ün "Türklerin dünya uygarlığına hizmeti" konusundaki hassasiyeti ile Türklerin dünya tarihindeki rolleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış Avrupa meskenli bir uygarlık tarihi yerine Türk meskenli bir uygarlık tarihi modeli ileri sürülmüştür¹¹¹.

Eskiden beri eğitim ve öğretim programlarına tarih sahaları da katılmış; tarih dersi, tarih kitapları okul programlarında her düzeyde yer almıştır. Hedef, dolaylı yoldan eğitime katkı sağlamak, seviye de "ilkokul" ise, tarih öğretimi ancak masalı

¹¹⁰ Özbaran, a.g.e., 16.

¹¹¹ Safran, a.g.m., 939.

çağrıştıran üsluplarda yazılmış kitaplarla ve doğru seçilmiş örneklemelerle yapılabilir. Oysa Türkiye'deki son 30-40 yıllık program ve ders kitabı değişikliklerine bakıldığında, bunun tam tersi bir grafiğin dikey bir eğri çizdiği görülmektedir. Bir başka çelişki ise, programda iyi kötü vurgulanan "eğitim"in, kitaplarda "bellemeyi", hatta "ezberlemeyi" dayatan kalabalık bir içerikle boşlukta bırakılmasıdır¹¹².

Bir tarih eğitimi programının geliştirilmesinde yapılacak ilk şey amaçların belirlenmesidir. İkinci aşama ise programın öğelerini belirleyecek komisyonun oluşturulması olmalıdır¹¹³. Bu bağlamda Tarih öğretiminde genel olarak üç temel amaçtan söz edilir: Öğrenciye geçmiş hakkında bilmesi gereken oranda ve çerçevede, geleneğe dayalı bilgiler vermek; çocuğa veya gence, içinde yaşadığı toplumun "bugün"den ibaret olmadığını, uzun bir geçmişten geldiğini ve devam da edeceğini hissettirmek, toplumun erdemlerini, sanat yeteneklerini kavratmak; yeni bilgileri temel bilgilerle buluşturup özümsemesine yardımcı olmak. Ayrıca, Tarih ders kitaplarının özendirici olması; içeriğini ise a) Sosyal olayların, b) Güzel sanatlar ve kültürün, c) Bilimler tarihinin, ç) Savaş ve barış ilkelerinin oluşturması istenir¹¹⁴.

Tarih ders kitapları için öneriler şunlardır¹¹⁵:

İçerik yönünden bilimsel bilgiler içermeli, ideolojik yaklaşımlardan arındırılmış olmalı, konular mantıksal bütünlük ve neden sonuç ilişkisi içinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek tarih bilgisinden çok, önemli tarihi olayları ve olguları kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Kitapta kullanılan resim, harita, grafik ve şekiller ile renkler öğrencinin ilgisini çekmeli öğrenciyi ders kitabından soğutmamalıdır. Diğer taraftan ders kitaplarında kullanılan dil ve anlatım öğrenci düzeyine uygun sade, anlaşılır ve açık olmalıdır.

Konular öğrenci gelişim seviyelerine uygun olarak işlenmeli ve seçilmelidir. Bu konuda Piaget'in bulguları yol gösterici olabilir. İşlem öncesi dönemden somut işlemler ve soyut işlemler dönemine kadar çocuğun anlama ve algı düzeyi sürekli değişmektedir. Tarih öğretiminde de buna önem verilmelidir. Hazırlanan kitaplarda

¹¹² Necdet Sakaoğlu, *İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları*, İzmir, 1998, 143.

¹¹³ Tekeli, a.g.e., 21.

¹¹⁴ A.g.e., 144.

¹¹⁵ İlhan Tekeli, *Türkiye'de ilk ve Ortaöğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, Ankara, 2000, 5-9.

da ilk dönemler için daha masalsı ve resimli bir anlatım yer almalıdır. Soyut kavramlar gelişimin son aşamalarında anlatılmalıdır.

“Sosyal Bilgiler, Zihinsel Beceriler, Tutumlar, Bilimsel Stratejiler” biçiminde sıralanabilecek içerik türlerinin pedagojik gelişmelere uygun olarak tarih öğretti programlarında dengeli bir biçimde yer alması gerekir. Hızlı bir değişimin yaşandığı dünyada tarih öğretiminin amacı artık bireylere ezber ağırlıklı bilgiler yüklemek değildir. Zihinsel becerilerin ön plana çıkarılması sağlanarak, bireylerin bilgiye erişebilme ve öğrendiklerini etkili kullanma becerileriyle yetiştirilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Önemli olan sözel bilgileri ezberlemek değil gereksinim duyulduğunda uygun bilgi kaynaklarını kullanarak, bilgiye doğrudan erişim sağlayabilmeyi, yani “öğrenmeyi öğretmektir”.

Tarih ders kitaplarının üretiminde tek boyutluluk kesinlikle sona erdirilmeli; kalitenin artırılabilmesi için ekip çalışması içine girilmelidir. Satışını düşünen yayıncının yaptığı işin bilincinde olması, editörün uygun yazarları bulması; birlikte yardımcı olunacak programın incelenmesi ve içeriğinin oluşturulması; yeni araştırmaların incelenip yansıtılması; öğrencilerin algılayabilecekleri tarzda yazılması, öykülendirilmesi; dilcilerin yaş gruplarına göre metin kontrolleri; uygun resimlendirilmesi, Şüphesiz, çok yönlü yaklaşımı gerektirmektedir. Tüm bu işbölümü, sadece ulusal sınırlar içinde değil, uluslararası niteliğe de büründürülmeli; başka ülkelerin, toplumların, grupların yer almaları teşvik edilmelidir¹¹⁶.

Ders kitaplarında yazarın kendi metniyle birlikte ve gerektiğinde konuya uygun, ilgi çekici kaynak aktarımlarının yapılması giderek artan bir eğilim olarak görünmektedir. Anlatımda bir olgunun, bir yapılaşmanın yansıtılması yanında biyografik ya da resmi bir belgenin verilmesi, birinci elden bir kronikten iktibas yapılması, kurumların, kişilerin, sosyal grupların anlaşılmasına, genel açıklamaların yanında mikro ölçeklerin yansıtılmasına yardımcı olabilir¹¹⁷.

Ders kitaplarına temel olan metinler, öğrencinin anlayabileceği düzeyde olmalıdır. Bilimsel nitelikli metinler ile çekicilik uğruna hatalarla donanmış metinler arasında uygun yer bulunabilmelidir. Öğrenciler metin yoğunluğu, örnek fazlalığı,

¹¹⁶ Salih Özbaran, “Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 52,

¹¹⁷ A.g.e., 57.

alıntı deryası içinde kaybedilmemelidir. Unutmamak gerek ki, ders kitapları bilgi aktarımından çok eleştiren düşünmeyi körüklemelidir¹¹⁸

Kitapların mizanpajı, düzeni ve resimlendirilmesi de önemli sayılmalıdır. Kullanılan hurufattan tutunuz fotoğraflara, resimlere, istatistiklere, haritalara, çerçevelemelere kadar, öğrenimi kolaylaştıracak görüntülerin önceki örneklerinden daha uygun ve geliştirilmiş olmaları gerekmektedir. Çok resimliliğin de tek başına iyi bir kitabın göstergesi olamayacağının bilincinde olunmalıdır.

Unutmamak gerekir ki, ders kitaplarının yararlılığı, onu yönlendiren çalışma programlarının geliştirilmesiyle ve eğitimin ulaştığı teknolojiyi (bilgisayar, görüntülü öğretim etkinlikleri gibi) yerinde kullanabilmekle doğru orantılıdır.

Avrupa Konseyi'nin ve UNESCO'nun geliştirmeye çalıştığı tarih ders kitaplarına Türkiye'nin katkısı, onları sadece izlemekle sınırlı kalmamalıdır şüphesiz. Özgün çalışma gayretleriyle getirilebilecek öneriler ve bunları gerçekleştirebilmek için kitap yazarlarından yayıncısına kadar sağlanabilecek özgür düşünce ve girişim ortamı, merkezin politik ve ideolojik beklentisinin aşılması, tabii ki tarihçiliğin iyi kitaplar sunabilecek gücü ve anlayışı yakalayabilmesi, Türkiye'nin önündeki engeller olarak durmaktadır¹¹⁹.

AHA'nın (Amerikan Tarih Derneği) öğretim kısmında başkanlık da yapmış olan John A. Garraty, ders kitaplarının önemli öğretim araçlarından olduğunu vurguluyor, öğretimi ve ders kitaplarını ele aldığı ve ayrıca önemli bir derlemede çıkan yazısında: Ders kitaplarının önemine inanıyor; öğrencilerin çoğu onların yararlı bir yeri bulunduğunu belirtiyorlar. İyi bir kitap konuyu bütün olarak görmelerini sağlıyor. Ders kitabı tarihte sürekliliği de vurguluyor; temel tarihsel oluşumları yansıtıyor, olayların nedenlerini, önemlerini ve sonuçlarını sergiliyor¹²⁰

Ders kitapları değerli öğretim malzemesidir. Bir derste araştırma girişimleri onsuz yapılabilse dahi birçok öğretmen kitap kullanıyor. Evrensel bir dille konuşacak olursam, söz konusu kitapların öğretmenin kişisel zevkine göre kullanıldığını, kullanılması gerektiğini vurgulamalıyım burada. Kimi öğretmenler kitapta yazılanların karşısı fikirlere yer verirler; öğrenciyi o yolda yürütürler;

¹¹⁸ A.g.e., 57.

¹¹⁹ A.g.s., 58.

¹²⁰ Salih Özbaran, "Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?", *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 52.

kimileri de kitabı bir tarafa bırakır, sadece sınav günü için yararlanmalarını söyler. Amerika'da öğrencilerin, ders kitaplarında görmedikleri bilgilerin önemli sayılmadığı yolundaki iddiaları dikkate aldığında, tabii ki başka pek çok nedenlerle de, ders kitaplarının gündemdeki yerlerini koruyacağı kanısı egemen olmaktadır bende.

Etki alanlarının belirli ve sınırlı oldukları düşünülse bile ders kitapları, genelde, bir ders konusunu ya da bir ders programını desteklemek için okullarda kullanılmaktadır; hatta kaynak kitap olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir durum için Türkiye çok açık bir örnek sayılabilir¹²¹.

4.3. Tarih Ders Kitapları

Tanzimat'ın (1839-1876) ilk yıllarında Sıbyan Mekteplerin mahsus Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini ne Veçhile. Eylemeleri Lazım Geldiğine Dair Sıbyan Mekatibi Hacerleri Efendilere Olunacak Talimat'ta, çocuklar için Kur'an okuma ve hıfzetme, Türkçe-ı Lügat dersleri. "yeterli görülmüş, tarih dersine yer verilmemişti¹²²

III.Selim zamanında Nizam-ı Cedit Programında yeni savaş teknikleri öğretecek okullardan Mühendishane-i Berri Hümayünda tarih dersi konumunda harp tarihi diye bir ders olduğunu görülmesi,¹²³Tanzimat ve daha sonraki dönemlerde ise Osmanlı Devletinde mevcut dini eğitim kurumları faaliyetleri yanında ,değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmek için devlet de zorunlu olarak eğitim işlerine müdahale etmiş ve böylece merkezi bir eğitim anlayışı doğmasına sebep olmuştur¹²⁴.Tanzimat hareketiyle birlikte Osmanlı örgütlerinin tümünde olduğu gibi tarih anlayışında da modernleşme meydana gelir.Bu modernleşme ile tarih anlayışı dini mihverden hanedan tarihi anlayışına doğru kaymıştır¹²⁵

İlk kez 1871 'de Sıbyan Mektepleri için kitap yazımının gündeme gelişini ise Takvim-i Vakayı 23 Muharrem 1287 tarihli 1216. sayısında haber vermektedir. Yazımı öngörülen kitaplar: Elifba, Ahlak, Fezail-i Fi'liye, Kavaid-i Türkiye,

¹²¹ Salih Özbaran, "Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?", *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 52

¹²² A.g.e., 147.

¹²³ M. Dosay Gökdoğan, "Osman Gazi'den Mehmed Vahideddine'e Osmanlı Bilimi ve Kültürü,"Türkler, Ankara, 2002, 200.

¹²⁴ Erdoğan Başer, "Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri, (1920-1960), İstanbul, 2004, 27.

¹²⁵ Ahmet Aydın, "Osmanlılarda Tarih Yazıcılığı",Türkler, Cilt-XI, Ankara, 2002, 418.

Coğrafya, Tarih, İnşa, Edebiyat-ı Manzume, Şevaz-ı İmla, Ma'lumat-ı Nafia, Meşk'ti. Bunların yazılması için aynı yıl bir de müsabaka düzenlendiği anlaşılmaktadır. Yarışma koşullarına göre "Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, bu sırada Anadolu'daki devlet ve milletler, Osmanlılıktan itibaren şimdiye kadar vuku bulan önemli olaylar, padişahların doğum, cülus ve ölüm tarihlerini gösterir cetvel, her padişahın zamanı, mefahirin açıklanması, kitabın hikaye şeklinde tarafsızca kaleme alınması" esastı¹²⁶.

1869-1876 arası Sıbyan Okullarında yayımlanan bir nizamnamede belirtilen nitelikte reform yapılması için harekete geçirilmiş 23 Muharrem 1287/25 Nisan 1870'da okullarda okutulacak kitapların yazım ve tercümeleriyle ilgili 13 maddelik bir genelge yayınladı. Bu genelgede kitapların mümkün olduğu kadar açık ve sade bir dille yazılması öğrencileri özendirici olması istemekle birlikte kitaplarda yazılan olayların tarafsızca ve yorum yapılmadan olduğu gibi aktarılacak istemesidir. Fakat çocuklara mutlaka vatan sevgisi verilecekti. Nizamnamenin sıbyan okulları için öngördüğü ders kitapları içinde Osmanlı Tarihi dersi yer almış. Osmanlı Tarihi (Anadolu ve Osmanlı Tarihi, çeşitli cetveller ve haritalar) şeklinde içeriklenmiş ve nizamnamenin yayınladığı biçimde okullarda okutulmuştur.¹²⁷

Selim Sabit Efendi 'in hazırladığı kitaplar (Elijba-yı Osmanı Muhtasar Coğrafya, Rehnüma-yi Ali Tallimin-adlı risaleler) "münderecatında mahzur olmadığı" gerekçesiyle ve "her birinden beşerbin nüsha basılmak" üzere 10 Mart 1875'te izin verildiği saptanmaktadır. Buna göre Selim Sabit efendi bizdeki tarih kitabı yazarlarının atasıdır¹²⁸.

Şıpka Kahramanı, Mektebi-i Harbiye Nazırı Süleyman Hüsnü Paşa'nın da (1838-1892) aynı yıllarda bir tarih öğretmeni ve tarih kitabı yazarı olarak öne çıktığı biliniyor. Harp okulu'nda edebiyat ve tarih okutan Süleyman Paşa'nın, İlmihal-i Sagir, İlmihdal-i Kebir, Sarfı Türki, Menba-ı gibi ders kitaplarından ziyade, konumuzu asıl ilgilendiren eseri Bu 1016 sayfalık genel tarih, tasarlanan büyük eserin sadece 1. cildi olup "Kurun-ı Ula" denen ilkçağı kapsamaktadır.

1876'da, V. Murat'ın kısa padişahlığı döneminde yazılan bu eser, II. Abdülhamit tarafından yasaklandığı için, ancak 1908 devriminden sonra

¹²⁶ A.g.e., 148.

¹²⁷ C.Yalçın Bilim, *Türkiye Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*, Eskişehir, 1998, 150-151.

¹²⁸ A.g.e., 148.

basılabilmiştir.

Süleyman Paşa Tarih-i Alem'in önsözünde "Mekatib-i Askeriye'de tedris edilmekte olan Tarih-i Umumi'nin el-sine-i ecnebi yeden aynen menkul bulunması hasebiyle Akaidi-i İslamiye ve Ahlak-ı Milli'yeden Münafatı ile beraber Kurun-ı Kadime kısmının da ancak birkaç faslı mütercem olduğu hasebiyle şimdiye kadar maksada vusul hasıl olmamış idi" demektedir.

Tarih-i Alem'in ilk özelliği, Türk tarihinin ilk çağ kısmına çok yer ayılması, 7. Bölümde de, "Tevaif-i Türk" başlığı altında, eski Osmanlı tarihlerinde bulunmayan konulara yer vermesidir. Eski tarih kitaplarında Türk tarihine 1/20 oranında yer verilmişken bu eserde oran 1/7'ye çıkmıştır.

Tarih-i Alem gerçi bir idadi (orta-lise) kitabıdır. Fakat, bizde, ilkokuldan üniversiteye kadar, tarih ders kitaplarının temelinde Tarih-i Alem'in çerçevesi ve ruhu vardır. Yalnız Tarih-i Alem değil, Mekteb-i Harbiye'nin diğer ders kitapları da sivil Osmanlı okullarının diğer derslerini ve ders kitaplarını, hatta günümüze kadar da cumhuriyet dönemi kitaplarını ve işlevlerini etkilemiştir. Süleyman Paşa'nın Harbiye için hazırladığı programların ve kitapların gerisinde ise Fransa'daki Saim Cyr ile Prusya Topçu Okulu programlarının bulunduğu biliniyor¹²⁹.

Osmanlı tarihçiliği, geleneksel İslam tarih anlayışına bağlı kalarak yabancı ülke ve gayrimüslim devletler tarihi konusunda sınırlı bilgiler vermektedir. Bu bilgilerin söz konusu ülke ve devletlerle olan ilişkilerin sınırlarını aşmadığını belirtmek gerekir. Ancak 17. yüzyılda Katip Çelebi, Hezaren Hüseyin Efendi ve Müneccim Başı Ahmet Dede Efendi'nin bu çerçeveyi biraz zorladıklarını görüyoruz. Bu tarihçilerin eserlerinden İslam dünyası dışında kalan ülkelerin tarihleri konusunda bilgiler bulunduğu gibi, çağdaş Avrupa tarihi hakkında da birtakım bilgilere yer verilmiştir¹³⁰.

Avrupa tarihinin ders kitaplarına girmesi, Türkiye'nin Tanzimat'la birlikte Batı uygarlığına girme çabalarının bir sonucu olduğu gibi, aynı zamanda eğitim düzeninin çağdaşlaşmasıyla da ilgilidir. Saffet Paşa'nın hazırladığı 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, o tarihe kadar bölük pörçük yapılan yenilikleri bir sisteme bağlıyor ve eğitim düzenini yeni bir yapıya kavuşturuyordu. İşte tarih

¹²⁹ A.g.e., 149.

¹³⁰ Zeki Arıkan, *Ders Kitaplarında Avrupa Tarihi*, İzmir, 1998, 153.

dersleri bu nizamnameyle okullara girmiştir. Nizamname, ilk ve orta dereceli okullara tarih derslerinin konulmasını hükme bağlamıştır. Sıbyan mekteplerinde Muhtasar Tarih-i Osmanı, rüştiyelerde ise hem Tarih-i Umumi, hem Tarih-i Osmanı okutulması öngörülüyü. Ancak, Avrupa tarihinin Osmanlı tarihinin akışı içinde ele alındığını gösteren kanılar da yok değildir. Elimizde Maarif Nezareti tarafından rüştiye mekteplerinde okutulmak üzere kabul edilmiş bir Mırat-ı Tarih-i Osmanı var. Kitap, 1293 (1876/77) yılında İstanbul'da basılmış. Osmanlı devletinin kuruluşundan II. Abdülhamit'in tahta geçmesine kadar gelmektedir. Kitap, tam 459 sayfa olup, Sami, Aziz ve Şevki tarafından kaleme alınmıştır.¹³¹"

Mektebi-i Harbiye Ordu teşkilatı muavini Mülazım-i Sanı Muhittin'in Tedrisat-ı Rüştiye Kütüphanesi dizisinde kaleme aldığı Kainata Bir Nazar Yahut Mücmel Tarih-i Umumi, ilk, orta ve yeni çağlar konusunda bilgiler vermektedir. Avrupa tarihi Germenlerin istilasıyla başlıyor ve bu kavim hakkında şu bilgi veriliyor: "Germenler Bugün Almanya denilen memlekette iskan ederlerdi. Bunlar vahşi adamlardı. Hayvan yetiştirmeği, çift sürmeği biliyorlarsa da ne okumak ve ne yazmak ne şehir bina etmek biliyorlardı. Sahralarda tahtadan evlerde oturuyorlardı."

Orta dereceli okullardan genel tarih derslerinin kaldırılmasıyla Avrupa tarihi açısından ortaya çıkan boşluğun, Abdurrahman Şeref Bey'in yüksek okullar (Mekatib-i Aliye) için yazdığı Osmanlı Devleti tarihinde verilen bilgilerle doldurulmaya çalışıldığını görüyoruz. II Abdurrahman Şeref, eserinin önsözünde okullar için ders kitabı yazma güçlüğü'nün en çok tarih için geçerli olduğunu belirterek, olayların özet olarak arka arkaya anlatılmasının ve sıralanmasının istenen yararı sağlayamayacağı üzerinde durur. Hatta kitabı ayrıntılara boğmanın da bir işe yarayamayacağına dikkatimizi çeker. Abdurrahman Şeref, İbn-i Haldun'a dayanarak, olayların nasıl vuku bulduğunu "nakil ve hikaye" etmekle yetinilmemesi gerektiğini, tam tersine neden-sonuç ilişkisinin kurulmasını ve böylece geçmişle gelecek arasında bir köprü kurulmasının zorunlu olduğu üzerinde durmaktadır. Oysa şimdiye kadar okullarda okutulmak üzere yazılan tarih ders kitaplarının hiçbirinde bu konular dikkate alınmamıştır. Böylece Osmanlı tarihini yeni bir görüş ve anlayışla kaleme alan Abdurrahman Şeref, sözünü ettiğimiz ders kitabında kimi Osmanlı kurumlarını, Avrupa kurumlarıyla karşılaştırmalı olarak inceleme yoluna gitmektedir. O, Osmanlı

¹³¹ A.g.e., 154.

timar sisteminden söz ederken, doğrudan doğruya feodalite terimini kullanmaktadır ve "Avrupa-yı Garbide Kurun-ı Vusta iptidalarında zuhur ve teessüs eden Feodalite usulünün menşei bizde dahi mevcut idi. Binaenaleyh zuhur ve teşkiliyle beraber Devlet-i Aliyye'de dahi bir nevi feodalite hasıl oldu¹³²."

II. Meşrutiyet dönemi, eğitim programları ve tarih dersleri açısından önemli bir dönüşümü ifade etmektedir. Devletin yıkılışının ancak eğitimle kurtulabileceği görüşü ağırlık kazanmaya başladı. Ziya Gökalp, Satı Baltacı, Edhem Nejat Bey'lerin çabaları, eğitimi çağdaş bir düzeye ulaştırmaktı.¹³³ Eğitim sorunları, gazetelerin, çeşitli dergilerin sayfalarında tartışılıyor, konferanslar veriliyor, çeşitli dernekler kuruluyor ve bunların etkinlikleri içinde eğitime ağırlık veriliyordu. II. Meşrutiyet döneminde tarih yayınları önemli bir yer tutar. Çeşitli telif ve çeviri eserlerin sayısı giderek artış göstermiştir. Tarih yöntemleri tartışılmış, tarihin nasıl yazılması, Nasıl oluşturulması gerektiği konusunda yöntemler geliştirilmiştir¹³⁴

Ancak bütün bu çabalar, tarih eğitiminin istenen düzeye gelmesini tam anlamıyla sağlayamadı. Öyle ki bu dönem ders kitaplarına damgasını vurmuş olan Ali Reşat, 1912 yılında Tedrisat mecmuasında yazdığı bir yazıda, "mekteplerde tedrisat-ı tarihi yenin şayan-ı memnuniyet bir halde" olmamasından yakınıyordu. Önemli bir yenilik, Osmanlı tarihi dersleri yanında umumi tarih derslerinin müfredat programlarına yeniden konmasıdır. Umumi tarihler içinde ilk çağa tarihine ait olanlar tamamen çeviridir¹³⁵. Ali Reşat'ın aynı başlığı taşıyan kitabının ikinci cildinde de Osmanlı ve Avrupa tarihi işlenmektedir. Osmanlı tarihi Karlofça muahedesinden Bükreş (1812) antlaşmasına kadar getirilmekte ve Avrupa tarihinde ise 18. yüzyıl üzerinde durulmaktadır. 18. yüzyıl Avrupa siyaseti, devletler arası ilişkiler ve ABD'nin kuruluşunun geniş bir açıdan ele alındığı bu kitabım en ilginç konularından biri de şüphesiz Büyük Fransız İhtilalidir. Fransız İhtilali ilk kez bu kadar geniş kapsamlı olarak ders kitaplarına girmiş bulunmaktadır.

Bu kitapta, Avrupa tarihi de önemli bir yer tutmaktadır. Bu, "medeniyet itibariyle Garplıların kfilesine katılmak kararı" verişimizin bir sonucu olarak açıklanmaktadır. 1930 basımı tam 766 sayfa olan bu kitabın III. bölümünün 57 sayfası 17. ve 18. yüzyıl Avrupa tarihine ayrılmıştır (205-262). Asya, Afrika,

¹³² A.g.e., 154.

¹³³ Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul, 1991, 125.

¹³⁴ Arıkan, a.g.e., 158.

¹³⁵ A.g.e., 158.

Amerika ve Okyanusya'ya ise yalnız üç sayfa ayrılmıştır (263-265). İşlenen belli başlı konular arasında mezhep savaşları, Fransa ve İngiltere'deki gelişmeler, Prusya ve Rusya'nın yükselişi ilk sırada yer almaktadır. Müstemleke sorunları, sanayinin gelişmesi ve Aydınlanmaya da sınırlı bir yer ayrılmıştır. Fransız ihtilalinden 1914 yılına kadar geçen Avrupa olaylarına da 62 sayfa ayrılmıştır. Ağırlık konusu Fransız İhtilali ve bunun getirdiği sonuçlardır¹³⁶.

Cumhuriyetin ilk yıllarında liselerde çok yaygın olarak okutulan ders kitaplarından biri de yine Ali Reşat Bey'in Umum-ı Tarih'i idi. Bu kitap, aslında Ali Reşat Bey'in Meşrutiyet döneminde yazdığı Umum-ı Tarih'in biraz değiştirilmesi, kısaltılması, kimi yerlerde de yeni bilgiler verilmesi yoluna gidilmesiyle ortaya çıkan bir eserdir. O nedenle kitap, önemli ölçüde Fransız ders kitaplarının ve Fransız görüşünün etkisindedir. Fransız İhtilali, ABD'nin kuruluşu, 1830, 1848 ihtilalleri yanında 19. yüzyıl Osmanlı İmparatorluğunun tarihi de verilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti tarihine ise 16 sayfalık (344-360) bir bölüm ayrılmıştır. Ayrıca Birinci Dünya Savaşının sonuçları ve savaş sonrası ortaya çıkan rejimler üzerinde de durulmuştur. Örnek olmak üzere Rusya'da Bolşevizm yönetimini veriyoruz (363-364).

1931 yılında Türk Tarih Tetkik Cemiyeti üyelerine yazdırılan tarih ders kitapları yeni bir zihniyetin, yeni bir anlayışın ürünü olarak görünmektedir. Bu kitaplar, hemen belirtelim ki, renkli haritalar, kitabın sonuna konulan resimler, dizin, kronoloji cetveli ve baskı tekniği yönlerinden kusursuz denecek bir düzeydedir. Günümüze kadar bu teknik üstünlükte başka bir ders kitabının okullara girdiğini söyleyemeyiz¹³⁷. Mukaddimede deniyor ki:

"1000 yıldan fazla süren İslamlık-Hıristiyanlık davalarının doğurduğu husumet duygusuyla mutaassıp müverrihler bu davalarda asırlarca İslamlığın pişdarlığını yapan Türklerin tarihini kan ve ateş maceralarından ibaret göstermeğe savaştılar. Türk İslam müverrihleri de Türklüğü ve Türk medeniyetini İslamlık ve İslam medeniyeti ile kaynaştırdılar. İslamlığa takaddüm eden binlerce yıla ait devreleri unutturmayı ümmetçilik siyasetinin icabı ve din gayreti vecibesi bildiler. Daha yakın zamanlarda Osmanlı İmparatorluğuna dahil bütün unsurlardan tek bir milliyet yaratmak hayalini güden Osmanlılık cereyanı da; Türk adının anılmaması,

¹³⁶ A.g.e., 163.

¹³⁷ A.g.m., 163.

milli tarihin yalnız ihmal değil, hatta yazılmış olduğu sayfalardan silinmesi yolunda üçüncü bir amil halinde diğerlerine eklendi."

Yusuf Akçura yeni yazılan bu kitaplara egemen olan görüşü şöyle dile getirmektedir¹³⁸:

"Cihana nazarımız bundan böyle Avrupa gözlüğü ile olacak değildir. Gözlükleri kırarak çıplak gözümüzle hakikati ve menfaatimizi görmeğe çalışıyoruz. Cemiyetimiz tarafından yazılan kitaplarda teferruata ait hatalar olabilir, fakat kitapların istihdaf ettiği gaye ve o gayeye bizi götüren ana hattı doğrudur.

Türk Tarih Kurumu'nun yayımladığı ders kitaplarının yürürlükten kaldırılmasından sonra yazılan ders kitaplarında Avrupa Tarihine belirli ölçüde ve bağımsız başlıklar altında yer verildi. Ancak Avrupa tarihi konusunda verilen bilgiler eskimişti. Bir bakıma Seignobos'u aşmıyordu. Avrupa'da yapılan yayımların izlenmesi de söz konusu değildi. Bu nedenle Avrupa tarihi üzerine kalıplaşmış bilgiler değişik yazarların kitaplarında yinelenip durdu.

Milli Eğitim Bakanlığı 1976–1977 öğretim yılında tek ders kitabına döndü ve ısmarlama yöntemiyle belirli kişilere ders kitapları yazdırıldı. Bunlar arasında Yılmaz Öztuna'ya yazdırılan Tarih Lise III başlıklı kitapta, Yeni ve Yakınçağ Avrupa tarihine, "Yeni ve Yakın Çağlarda Batı ve Batı Dünyası" başlığı altında toplam 58 sayfa (213–271) ayrıldığını görüyoruz (kitap 478 sayfadan oluşmaktadır). Bu kitapta, daha önceki ders kitaplarından farklı olarak Yeniçağ'ın eşiğinden Avrupa ülkelerinin nüfusları verilmiştir. Ancak, bu sayıların hepsi insanı şaşırtacak kadar yuvarlaktır. Ayrıca alt alta sıralanmış bu sayıların pedagojik değerinin ne olduğu sorusu da akla gelebilir.

Günümüzde liselerde ders geçme ve kredi sisteminin uygulanmaya başlamasıyla, yığınla tarih ders kitabı yazıldı. Öyle ki bunların tam bir listesini burada vermek hem güç, hem de gereksizdir. Avrupa tarihine bu ders kitaplarında ayrılan bölümler giderek azaldı ve neredeyse yok oldu¹³⁹.

Lise Tarih ders kitaplarında Anadolu ve Uygarlıkları ile ilgili konulara pek

¹³⁸ Yusuf Akçura, "Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair," *I.Türk Tarih Kongresi*, İstanbul, 587.

¹³⁹ A.g.e.s., 166.

fazla yer almadığı görülmüştür¹⁴⁰. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu Başkanlığın 3.5.1985 tarihli 3 nolu kararıyla Ortaokul I.sınıf Milli Tarih programında İlkçağ tarihi ve uygarlıklarıyla ilgili konular oldukça azaltılmış, sadece "Anadolu'da Kurulan Medeniyetler (kısa ve öz bilgi verilecektir)" şeklinde müfredat programında yer almıştır¹⁴¹. Ne var ki, 26 Nisan 1993 tarihli MEB tebliğler dergisinde¹⁴², "Eğitim ve öğretim yüksek kurulunun 3.5.1985.tarih ve 3 sayılı kararı ile kabul edilen Ortaokul i. ve II. sınıf Milli Tarih dersi öğretim programında yapılan değişiklikler" başlığı ile yayımlanan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.3.1993 tarih ve 81 nolu kararı ile, artık ne tarih, takvim, çağ ve yüzyıl kavramları, ne de Anadolu'da kurulan Medeniyetler (kısa ve öz de olsa) öğretilmektedir.

1990'lı yıllara kadar yayınlanmış Lise tarih ders kitaplarında İlkçağ tarihi ve dünya uygarlıklarına ortalama % 32 oranında yer verilmektedir¹⁴³. Bunlar da Asya ve Avrupa ağırlıklıdır. Oysa dünyanın diğer uygarlıklarının ilk dönemlerinden kısa da olsa bahsedilmelidir. Örneğin Amerika kıtasındaki uygarlıklardan, Afrika, Avustralya'daki ilk yerleşmelerden söz edilmelidir. Böylece insanlığın dünyadaki yayılışı ve daha sonraki dönemlerle arasındaki bağlantı daha iyi anlaşılmış olacaktır. Yani bugünkü dünya uygarlığının oluşmasındaki İlkçağ kültürlerinin rolü ortaya konabilecektir¹⁴⁴.

Milli Eğitim Bakanlığı, 1993 yılından önceki yıllarda yayımlanan lise tarih ders kitaplarını yeterli bulmamış ve tarih programları üzerinde yeniden ciddi bir çalışma yapılması ihtiyacı hissetmiştir. Bu iş için üniversitelerde sahanın uzmanı olan öğretim üyelerinden ve bu derslerin uygulayıcısı lise tarih öğretmenlerinden oluşan bir tarih programlarını geliştirme komisyonu kurmuştur. Bu komisyon Tarih I-II programlarını oldukça uzun süren bir çalışma sonucunda hazırlamıştır¹⁴⁵. Komisyon üyelerinin hazırladıkları bu kitap 1993–94 öğretim yılından itibaren liselerde öğretilmeye başlanmıştır. Bu kitabın yazımında çeşitli üniversitelerden başta Yaşar Koparman ve Bahaeddin Yediyıldız olmak üzere yedi öğretim üyesi

¹⁴⁰ Recap Yıldırım, *Ders Kitaplarında Anadolu Uygarlıkları*, İstanbul, 1991, 169.

¹⁴¹ M.E.B.Tebliğler Dergisi, 17 Haziran 1985, sayı: 2190, 203.

¹⁴² M.E.B.Tebliğler Dergisi, 26 Nisan 1993, sayı: 2381, 286.

¹⁴³ Yücel Karapınar, *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Orta Öğretim'de Lise Tarih Öğretimi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1999, 112.

¹⁴⁴ Yıldırım, a.g.e., 170.

¹⁴⁵ Komisyon, *Tarih I* (Ders geçme ve kredi yönetmenliğini uygulayan öğretim kurumları için Ders Kitabı), Milli Eğitim Bakanlığı yayınları 2586, Ankara 1993.

(profesör) ve üç tarih öğretmeni görev almasına rağmen, ne yazık ki eskiçağ tarihi alanından hiçbir öğretim üyesi bulunmamaktadır. Kitabın önsözünde "... tarihimizin ve kültürümüzün zenginliklerinin şimdiye kadar sadece tarihçiler tarafından bilindiği ancak milletimize gerektiği kadar mal edilemediği"nden yakınan ¹⁴⁶komisyon üyeleri, buna rağmen Türkiye'nin geçmişi açısından üzerinde durulması gereken Eski Anadolu tarihi ile ilgili bölüme 208 sayfalık Tarih kitabında sadece 8 sayfa ayırtmışlardır.

Yukarıda belirttiğim gibi son yıllarda yayımlanan lise tarih ders kitaplarında İlkçağ tarihi konuları ortalama % 32 iken, Milli Eğitim Bakanlığının hazırlatmış olduğu bu son tarih ders kitabında bu oran % 7-8'lere düşmüştür. Anadolu uygarlıklarının ise kitaptaki oranı % 4'tür. Görüldüğü gibi Eskiçağ tarihi konuları kısaltılmıştır. Alacahöyük ve Truva hazineleri, Kalkolitik dönemi anlatan kısım içinde verilmiştir.

Şöyle ki: Önceki yılların tarih kitaplarına göre seviye yükseltildiğini iddia eden bu komisyon üyeleri Lise Tarih ders kitabında ilkçağ tarihi konularına söylenilenin aksine, önceki yılların kitaplarına oranla daha az bir yer ayırtmışlardır. Öğrencilerimizin, dolayısıyla halkımızın kültür varlıklarımız konusundaki bilgileri bundan böyle artmak bir yana, daha da azalacak, bu konulara ilgisizlik daha da artacak demektir.

Bu itibarla 993-94 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak okutulması kabul edilmiş olan bu kitabın yeni basımları için komisyona Eskiçağ tarihi alanından bir öğretim üyesinin katılımıyla, kitabın İlkçağ tarihi -Eski Anadolu Tarihi ve Uygarlıkları- ile ilgili üniteleri yeniden hazırlanmalıdır. Okullarımızdaki tarih derslerinde öğrencilerimize ilkel toplumdan, günümüze kadar insanlığın geçirdiği aşamaları gözler önüne serecek biçimde bir uygarlık tarihi öğretilmesi gerekir. Böylece elde edilen tarih bilgisi, uygarlığın geliştirilmesindeki sorumlulukların kavranmasını da içermiş olacaktır¹⁴⁷.

4.4. 1980 Öncesi Müfredat Programı

1980 öncesi klasik öğretim programlarında, gerekse teknik eğitim esasları üzerine okutulmuş programlarda, lise tarih kitaplarının (Tarih I, Tarih II, Osmanlı

¹⁴⁶ A.g.e., *Tarih I.*, 3.

Kültür ve Medeniyet, Genel Türk Tarihi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) dayandıkları temel esaslar, müfredat içerikleri ve değişiklikler aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

Talim Ve Terbiye İdaresi

Karar s.: 495

Karar Tarihi: 20.12.1974

Konu: Liselerin IX, X, ve XI. sınıfların Tarih Dersi programları

18.01.1971 gün ve 1640 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Orta dereceli okulların, ikinci devre IX. Sınıflarının Tarih dersi taslak programı ve Tarih öğretiminin amaçları ile kazandıracak davranışların ışığı altında liselerin IX., X. ve XI. sınıfları için IX. Milli Eğitim Şurasında kabul edilen haftalık ders saatlerine göre hazırlanan Tarih programının, ilişik örneğine uygun şekilde kabul edilmesi;

1976 – 1977 öğretim yılından itibaren IX. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması ve buna göre yarışma yolu ile Tarih kitaplarının yazdırılması hususlarının Bakanlık Makamının tasviplerine arzı kararlaştırılmıştır¹⁴⁸.

LİSE VE MESLEK LİSELERİ IX. SINIF TARİH DERSİ PROGRAMI

(Haftada 2 saat)

I- Tarih Öncesi Devirlerde ve İlkçağda Anadolu Kültür ve Uygarlıkları

II- Müslümanlıktan Önceki Türk Kültür ve Uygarlıklarına Genel Bir Bakış

III- İslam Dinin Yayılışında ve İslam Uygarlığının Doğuşunda Türklerin Rolü

IV- Anadolu'da Türkler ve Türkiye Tarihi

V- Osmanlı Devleti ve Uygarlığı

VI- Fransa İhtilalinin Osmanlı Devleti Üzerindeki Etkileri

LİSE VE MESLEK LİSELERİ X. SINIF

(Haftada 3 saat)

¹⁴⁸ 18.01.1971 gün ve 1640 sayılı *Tebliğler Dergisi* 'nde yayınlanmıştır.

I- Tanzimat Devri (1839 – 1856)

II- Osmanlı Devleti’nde Meşrutiyet Devri

III- İkinci Abdülhamit Devri

IV- Milliyetçilik

V- İkinci Meşrutiyet ve Sonrası

TÜRKİYE CUMHURİYETİ VE DEVRİM TARİHİ LİSE VE MESLEK LİSELERİ XI. SINIF

(Haftada 2 saat)

Lise X. sınıf Tarih programını takip etmemiş öğrenciler için IX. ve XI. sınıf konuları arasındaki boşluğun ve kopukluğun giderilmesi amacı ile “Tanzimat Fermanının ilanından Mondros Mütarekesine” kadar olan konularla ilgili olarak dört saatlik ders süresi içinde kısa temel bilgiler verilmek suretiyle bağlantı kuracak ve olayların sebep – sonuç ilişkileri belirtilecektir.

I- Mondros Mütarekesi 30 Ekim 1918 ve Uygulanması

II- Savunma Hareketleri

III- Kongreler

IV- Ankara’da Türkiye Büyük Millet Meclisinin Açılması Yeni Türk Devletinin Doğması Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin Kurulması

V- İtilaf Devletlerinin Baskısının Artması ve Türk Vatanını Paylaşmaya Kalkmaları

VI- Yeni Türk Devletinin İlk Anayasası

VII- Kazanılan Zaferlerin Yabancı Devletlerle Olan İlişkiler Üzerindeki Etkileri

VIII- Sakarya Savaşı

IX- Sakarya Zaferinin Sonuçlanması ve Yeni Türkiye Hükümetinin Dış Siyasetine Etkisi

X- Büyük Taarruz ve Kesin Zafer

XI- Mudanya Mütarekesi, Sonrası ve Saltanatın Kaldırılması

XII- Cumhuriyetin İlanı

XIII- Halifeliğin Kaldırılması ve Lâikliğe yöneliş

XIV- Cumhuriyet Devrinde Siyasi Cereyanlar

XV- Hukuk ve Diğer Alanlarda Devrimler

XVI- Ekonomik ve Mali durum

XVII- Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti

XVIII- Atatürk'ün Ölümü ve İkinci Cumhurbaşkanı Seçimi ve Sonrası

XIX- Türkiye'de Demokrasi Hareketinin Gelişmesi, İç ve Dış Siyaset, Seçimler ve İktidar Değişmesi

XX- 1961 Anayasasının kabulünden sonra Türkiye (Anayasamızın getirdiği yeni kuruluşlar)

Talim Ve Terbiye İdaresi

Karar s.: 1900

Karar Tarihi: 27.09.1976

Konu: Liselerin IX, X, ve XI. sınıfların Tarih dersi programları

18.01.1971 gün ve 1640 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan Orta dereceli okulların, ikinci devre IX. Sınıflarının Tarih dersi taslak programı ve Tarih öğretiminin amaçları ile kazandıracak davranışların ışığı altında liselerin IX., X. ve XI. sınıfları için IX. Milli Eğitim Şurasında kabul edilen haftalık ders saatlerine göre hazırlanan Tarih programının, ilişik örneğine uygun şekilde kabul edilmesi;

1976 – 1977 öğretim yılından itibaren IX. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması ve buna göre yarışma yolu ile Tarih kitaplarının yazdırılması hususlarının Bakanlık Makamının tasviplerine arzı kararlaştırıldı¹⁴⁹.

Tarih programı, IX ve X sınıflarda haftada (2)'şer saat, X. Haftada (3) saat okutulacaktır. XI. sınıfta, haftada (3) saatlik tarih dersinin (2) saati tarih dersine (1) saati de Türkiye Cumhuriyeti ve Türk İnkılâp Tarihi dersine ayrılacak ve bu iki ders için tek kanaat notu verilecektir.

I. SINIF

¹⁴⁹ 27.09.1976 gün ve 1900 sayılı *Tebliğler Dergisi*'nde Yayınlanmıştır.

- I.** Tarihın Konusu, Önemi, Tarih Öncesi ve Tarihi Çağların Başlangıcı
- II.** Eski Önasya Medeniyeti
- III.** Adalar Denizi Medeniyeti
- IV.** Türk Tarihi ve Kùltürü

II. SINIF

(Haftada 2 saat)

- I.** İslamiyet
- II.** Türk – İslam Devletleri
- III.** Türk İslam Kùltür Teşkilatı
- IV.** Batı Orta Çağı (Kısa olarak verilecektir)

III. SINIF

(Haftada 3 saat)

- I.** Osmanlı İmparatorluğunun Siyasi Tarihi
- II.** Yeni ve Yakın Çağlarda Batı Dünyası
- III.** Yakınçağ ve Türk Medeniyeti

III. SINIF

TÜRK CUMHURİYETİ VE TÜRK İNKİLÂP TARİHİ

I- Ankara'da Türkiye Büyük Millet Meclisinin Açılması ve Yeni Türk Devletinin Doğması, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümetinin Kurulması

II- İtilaf Devletlerinin Baskısının Artması ve Türk Vatanını Paylaşmaya Kalkmaları

III- Yeni Türk Devletinin İlk Anayasası

IV- Kazanılan Zaferlerin Yabancı Devletlerle Olan İlişkiler Üzerindeki Tesirleri

V- Sakarya Savaşı

VI- Sakarya Zaferinin Sonuçları ve Yeni Türkiye Hükümetinin Dış Siyasetine Tesiri.

VII- Büyük Taarruz ve Kesin Zafer

VIII- Mudanya Mütarekesi Sonrası ve Saltanatın Kaldırılması.

IX- Cumhuriyetin İlanı

X- Halifeliğin Kaldırılması

XI- Cumhuriyet devrinde siyasi cereyanlar

XII- Hukuk ve diğer alanlarda inkılâplar

XIII- Ekonomik ve Mali durum

XIV- Türkiye Cumhuriyetinin dış siyaseti

XV- Atatürk'ün Ölümü ve İkinci Cumhurbaşkanı'nın Seçim, Sonrası.

XVI- Türkiye'de Demokrasi Hareketinin Gelişimi, Siyaset, Seçimler.

4.5. 1980–2000 Yılları arasında Müfredat Değişikleri

1980–2000 yılları arası lise tarih ders müfredat programında iki defa değişiklik yapılmıştır. İlki Ortaöğretim Kurumlarının, 8.7.1983 gün ve 108 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş olan 29.8.1983 gün ve 2146 sayılı Tarih dersi programı diğeri ise Talim ve Terbiye Kurulu 08.07.1992 tarih ve 181 sayılı kararı ile kabul edilen “Tarih 1 – 2” programlarının yürürlükten kaldırılması yerine Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak dersleri arasında yer alan “Tarih 1 – 2” programlarının kabulü olmuştur. Bu değişiklikler aşağıdaki gibi olmuştur.

Talim Ve Terbiye Başkanlığından

Karar Sayısı: 108

Karar Tarihi: 08.07.1983

Konu: Ortaöğretim kurumları Tarih programının kabulü

Ortaöğretim kurumları Tarih programının bağlı örneklere kabulü ile 1983 – 1984 öğretim yılında uygulamaya konulması hususunun Bakanlık Makamının onayına sunulması kararlaştırıldı.

Lise I

I.Ünite: Tarihe Giriş

II.Ünite: Türklerin Anayurdu (İlk Yurdu) ve Göçler

III.Ünite: Asya ve Mısır'da Kurulan İlk Medeniyetler

IV.Ünite: Ege ve Roma Medeniyetleri

V. Ünite: İslâmiyet'ten Önce Kurulan Türk Devletleri

VI. Ünite: İslamiyet'ten Önce Kurulan Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet

VII- Ünite: İslam Tarihi

Lise II

I- Ünite: Türklerin İslamiyet'e Girişleri ve İlk Türk – İslam Devletleri

II- Ünite: Ortaçağda Avrupa

III- Ünite: Türkiye Tarihi

VI- Ünite: Orta Asya ve Yakın Doğuda Kurulan Diğer Devletler

V- Ünite: Osmanlı Devleti (Kuruluştan Fatih Dönemine Kadar)

Lise III

I. Ünite: Osmanlı İmparatorluğu (XVII, Yüzyıla kadar)

II- Ünite: XV. ve XVI Yüzyıllarda Avrupa

III- Ünite XVII ve XVIII Yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu

VI- Ünite: XIX Yüzyıldan I. Dünya Savaşı Sonuna Kadar Osmanlı İmparatorluğu ve Avrupa

V- Ünite: II. Dünya Savaşı

Talim Ve Terbiye Başkanlığından

Karar s.: 109

Karar Tarihi: 08.07.1983

Konu: Ortaöğretim Kurumları Tarih ders kitaplarının yarışma yolu ile yazdırılması

Ortaöğretim kurumları Tarih ders kitaplarının ekli madde uyarınca yarışma yolu ile yazdırılması. Bakanlık Makamının onayına sunulması kararlaştırıldı.

Talim ve Terbiye Başkanlığından

Karar sayısı: 47

Karar Tarihi : 19.02.1993

Konu: Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak dersleri arasında yer alan “Tarih 1 – 2” programlarının kabulü.

1- Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğini uygulayan ortaöğretim kurumlarının ortak dersleri arasında yer alan “Tarih 1 – 2” programlarının, 1993 – 1994 öğretim yılından itibaren uygulamalı ve denenip, geliştirilmek üzere bağlı örneğine kabulü,

2- Kurulumuzun 08.07.1992 tarih ve 181 sayılı kararı ile kabul edilen “Tarih 1 – 2” programlarının yürürlükten kaldırılması kararlaştırıldı.

4.6. 1980 Sonrası Müfredat Programı

1980–2000 yılları arası gerek klasik öğretim programlarında, gerekse kredi ve ders geçme esasları üzerine oturtulmuş programlarda, lise tarih kitaplarının (Tarih I, Tarih II, Osmanlı Kültür ve Medeniyet, Genel Türk Tarihi, Atatürkçülük, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük) müfredatı aşağıdaki gibi oluşturmuştur¹⁵⁰.

4.6.1. TARİH–1-

İÇİNDEKİLER

ÜNİTE.I: T ARİH BİLİMİNE GİRİŞ

A- Tarih Bilimi

1- Tarih Biliminin Konusu

2- Tarih Biliminin Yöntemi

a) Kaynak Arama (Belge Bulma)

b) Verileri Tasnif, Tahlil ve Tenkit Etme

c) Tefkip (Sentez) Yapma

3-Tarihin Tasnifi (Sınıflandırılması)

¹⁵⁰ Ortaöğretim Kurumlarının Tarih dersi programı, 8.7.1983 gün ve 108 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 29.8.1983 gün ve 2146 sayılı *Tebliğler Dergisi*’nde yayımlanmıştır.

- a) Zamana Göre Sınıflandırma
- b) Mekana Göre Sınıflandırma
- c) Konuya Göre Sınıflandırma

Tarihin Diğer: Bilimlerle Münasebeti (Coğrafya, Arkeoloji, Kronoloji, Etnografya, Paleografya, Epigrafya, Nümizmatik, Sosyoloji, Antropoloji, Kimya, Diplomatik)

B-Zaman ve Takvim

- 1- Takvimin Ortaya Çıkışı ve Tanımı
- 2- Türklerin Kullandıkları Takvimler
 - a) 12 Hayvanlı Türk Takvimi
 - b) Hicri Takvim
 - c) Celali Takvim
 - ç) Rumi Takvim
 - d) Miladi Takvim

ÜNİTE.II: ESKİ ÇAĞLARDA TÜRKİYE ve ÇEVRESİ

A- Eski Çağlarda ,Türkiye

B- Eski Çağlarda Türkiye'nin Çevresindeki Kültür ve Medeniyetler

ÜNİTE-III: TÜRKLERİN TARİH SAHNESİNE ÇIKIŞLARI ve İLK TÜRK DEVLETLERİ (Başlangıçtan 10. Yüzyıla Kadar)

A-Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışı

B-İlk Türk Devletleri

C-Diğer Türk Devletleri ve Toplulukları: Avarlar, Bulgarlar, Hazarlar, Macarlar,

Peçenekler, Kıpçaklar (Kumanlar), Uzlar (Oğuzlar),

Ç- İlk Türk Devletlerinde Kültür ve Medeniyet

D-Türk Kültürünün Çevre Kültürlerle Münasebetleri

ÜNİTE-IV: İSLAM TARİHİ ve MEDENİYETİ

A-İslamiyet'in Doğuşu Sırasında Dünyanın Genel Durumu

B-İslamiyet'in Doğuşu ve Yayılışı

ÜNİTE- V: TÜRK DÜNYASI-I (10.-13. Yüzyıllar)

A- Türklerin İslamiyet'in Kabulü ve İslam Devletindeki Hizmetleri

B-Türk-İslam Devletleri

C.Türk-İslam Devletlerinde Kültür ve Medeniyet

ÜNİTE- VI: TÜRK DÜNYASI-II (13.-19. Yüzyıl)

A-Moğol istilas ve Sonrası

B-Timurlular

C-Timurlulardan Sonraki Siyası Gelişmeler

ÜNİTE- VII:TÜRKİYE TARIM (11.-14. Yüzyıl)

A-Anadolu'nun Fethi

B- Anadolu'nun Türkleşmesi

C- Uçlarda Hayat ve Beylikler (Osman oğulları Karaman oğulları) .

Ç- Türkiye'de Kurulan Diğer Devletler (Eretna ve Kadı Burhanettin Devletleri.

D- Kültür ve Medeniyet

4.6.2. TARİH-2-

İÇİNDEKİLER

I. ÜNİTE: OSMANLI SİYASİ TARİHİ (1300–1600)

A. XIV. Yüzyılın Başında Yakın

B-Kayılar Söğüt'te

C.Yeni Bir Devlet Doğuyor

Ç. Bizans'ını Rumeli'den

D. Osmanlıların Anadolu'dan

E. Ankara Savaşı'nda

F. Fatih ve Fetihler

G. İslam Dünyası Liderliğine

H. Osmanlılar Zirvede

II. ÜNİTE: AVRUPA TARİHİ (1300-1600)

A. Feodalite'nin Çözülüşü

B. Teknolojik Gelişmeler

C. Avrupa'nın Yayılması

Ç. Rönesans

III. ÜNİTE: OSMANLI SİYASİ TARİHİ (1600 - 1774)

A. Bunalımlar ve Üstünlüğü

B. Küçük Kaynarca Sonrası

C. Dış Baskılar Dönemi

IV. ÜNİTE: AVRUPA TARİHİ (1500-1918)

A. Mutlakıyetten Parlamenter Sisteme

B. Sanayi İnkılabı

C. Aydınlanma çağı

V. ÜNİTE: OSMANLI DEVLET YÖNETİMİ

A. Osmanlılarda Devlet Anlayışı

B. Merkez Teşkilatı

C. Vakıf Sistemi

Ç. Taşra Teşkilatı

D. Devlet Yönetimindeki Değişmeler

VI. ÜNİTE: OSMANLI TOPLUMU

A. Toplum Yapısı

B. Osmanlı Toplumunda Sosyal Hareketlilik

C. Günlük Hayat

Ç. Osmanlı Toplum Yapısında

VII. ÜNİTE: OSMANLI EKONOMİSİ

A. Osmanlı iktisat Anlayışı

B. Osmanlı Ekonomisinin Tabii

C. Üretim

D. Kamu Ekonomisi

E. Osmanlılarda Para ve Fiyat Hareketleri

F. Tüketim

G. Dünyanın Değişen Şartları Karşısında Osmanlı Ekonomisi

VIII. ÜNİTE: OSMANLILARDA KÜLTÜR VE SANAT

A. Osmanlı Kültür Dünyası ve Bu Dönem Türk Kültürünün Genel Özellikler

B. Osmanlı Dönemi Türk Kültürü

I. ÜNİTE: OSMANLILARDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM

A. Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim Anlayışı

B. Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim Kurumları

4.6.3. OSMANLI TARİHİ (KÜLTÜR ve MEDENİYET) -2-

İÇİNDEKİLER

ÜNİTE: OSMANLI DEVLET TEŞKİLATI VE YÖNETİMİ

1. Osmanlı Devlet Anlayışı

2. Merkez Teşkilatı

3. Maliye Teşkilatı

4. Taşra Teşkilatı.

5. Askeri Teşkilat

6. Hukuk

7. İlmiye Teşkilatı

ÜNİTE: OSMANLI TOPLUMUNUN YAPISI

1. Osmanlı Toplumunun Etnik Yapısı
2. Osmanlı Toplumunun Dini Yapısı
3. Mesleki Zümreler

ÜNİTE: OSMANLILARDA EKONOMİK HAYAT

1-Üretim. Toprak İdaresi ve Tarım.

Hayvancılık

Madencilik

Sanayi

2. Ticaret

İç Ticaret

Dış Ticaret.

Ticaret Yollarının Değişmesi

Dış Borçlar

3. Maliye.

Para Politikası Bankacılık

Vergi Sistemi

Bütçe.

ÜNİTE: OSMANLILARDA EĞİTİM VE ÖĞRETİM

1. Osmanlı Devleti'nin Eğitim Anlayışı
2. Halk Eğitimi ve Mesleki Eğitim
3. İlköğretim
4. Orta ve Yüksek Öğretim
5. Batı Tarzında Açılan Okullar
6. Maarif Nezareti ve Teşkilatı Kurulması

ÜNİTE: OSMANLILARDA KÜLTÜR VE SANAT

1. Osmanlılar Devrinde Türk Kültürünün Genel Özellikleri
2. Yazı" Dil ve Edebiyat
3. Basın ve Yayın
4. Düşünce Hayatı ve Bilim
5. Güzel Sanatlar
6. Günlük Hayat
7. Batı'nın Türk Kültürüne Etkileri

4.6.4. GENEL TÜRK TARİHİ -3-

İÇİNDEKİLER

A- Anadolu'ya Türk Akınları

B- Türklerin Anadolu'yu Yurt Edinimleri

C- Anadolu'da Kurulan İlk Türk Devletleri

1- Saltuklular

2- Mengüçüklüler

3- Danişmendliler

4- Artuklular

-Anadolu'da Kurulan Diğer Türk Devletleri

D- Anadolu Selçuklu Devleti

E- Anadolu Beylikleri

F- Akkoyunlular ve Kara koyunlular

G- Anadolu Selçuklular ve Beylikleri Döneminde Türk Denizciliği

H- Anadolu Selçuklular ve Beylikler Dönemi Türk Uygarlığı

1- Toplum Yapısı

2- Devlet Yönetimi

3- Hukuk

4- Ordu

5- Din

6- Fikir, Dil ve Edebiyat

7- Ekonomik Hayat

8- Sanat

4.6.5. TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatı aşağıdaki gibi oluşturulmuştur¹⁵¹.

İÇİNDEKİLER

ÜNİTE: 1 XX.YÜZYIL BAŞLARINDA OSMANLI İMPARATORLUĞU

1-II. Meşrutiyet

2-Trablusgarp Savaşı

3-Balkan Savaşı

4-I.Dünya Savaşı

ÜNİTE:2 I.DÜNYA SAVAŞI SONUNDA OSMANLI İMPARATORLUĞUNUN SON DURUMU

1-Mondros Ateş Antlaşması

2-Osmanlı Paylaşma Planları

3-İzmir İşgali

4-Cemiyetler

ÜNİTE :3 MUSTAFA KEMAL'IN HAYATI

1-Eğitimi

2-Kişiliği

ÜNİTE : 4 KURTULUŞ SAVAŞI

¹⁵¹ Yüksek Okullar Türk İnkılap Tarihi ile Ortaöğretim Kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersi Müfredat Programı , 27.4.1981 gün ve 76 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 25.5.1981 gün ve 2087 sayılı *Tebliğler Dergisi* 'nde yayımlanmıştır.

- 1-Hazırlık Dönemi
- 2- Kuvay-i Milliye
- 3-Kongreler
- 4-İstanbul Hükümetlerin Durumu
- 5-Temsil Heyeti
- 6-Son Osmanlı Meb'usan Heyeti
- 7-Cepheler
- 8-Antlaşmalar

ÜNİTE : 5 CUMHURİYET DÖNEMİ

- 1-Cumhuriyetin İlanı ve Halifeliğin Kaldırılması
- 2-Partiler ve Çok Partili Döneme Geçiş Denemeleri
- 3-İnkılâbın Gelişimi, Devlet ve Toplum Kurumlarının Laikleşmesi
- 4-Eğitim ve Öğretim Alanında İnkılâp Hareketleri
- 5-Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi
- 6-Ekonomik Alanda Gelişme

ÜNİTE : 6 TÜRK ORDUSU VE MİLLİ SAVUNMA

ÜNİTE : 7 TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN DIŞ SİYASETİ

- 1-Nüfus Mübadelesi
- 2-Yabancı Okullar Sorunu
- 3- İrak Sınırı ve Musul Sorunu v.s.

ÜNİTE.8 ATAÜRKÇÜLÜK-TÜRK İNKILABININ DAYANDIĞI İLKELER VE TÜRK İNKILABINI NİTELİKLERİ

- 1-Temel İlkeler
- 2-Bütünleyici İlkeler

ÜNİTE :9 ATATÜRK'ÜN ÖLÜMÜ VE İSMET İNÜNÜ'NÜN CUMHURBAŞKANLIĞI

ÜNİTE : 10 II.DÜNYA SAVAŞI VE SONRASI

1-II.Dünya Savaşı

2-II.Dünya Savaşından Sonra Türkiye'nin İç ve Dış Siyaseti

5. DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI VE DEMOKRASİ

5.1. Tarih Ders Kitapları ve Demokrasi

İlgili uluslararası belgelerde de belirtildiği gibi, insan hakları bilincinin köklü bir biçimde yaygınlaştırılmasının ön koşullarından birisi, etkili bir insan hakları eğitiminin hayata geçirilmesidir. Bu çerçevede düşünüldüğünde, insan hakları ile ders kitaplarının, bir çok noktada ve bir çok açıdan birbirlerinin doğrudan ilgi alanına girdikleri görülür.

Tarih öğretimi Osmanlı'dan günümüze dek farklı ağırlıklarda ve farklı metodolojilerle öğretilmeye devam edilmiştir. Tarihi seyir içinde tarih alanının bir ders olarak hak ettiği değeri alması 15. yüzyıla rastlamaktadır. Burada millet – devlet sistemlerinin ortaya çıkışı ve demokrasi hareketleri etkilidir. Her vatandaşın seçmen, milletvekili, başbakan olarak ülke yönetimine tabi olacağı düşüncesinden hareketle önceleri sadece soylulara verilen bu eğitim daha sonra tüm yurttaşlara verilmiştir. Tarihin edebiyattan kopuşu ve okullara bir ders olarak konması siyasal milliyetçilik anlayışının yükselmesi ile eşzamanlı olarak yine bu yüzyılda gündeme gelir¹⁵².

Türkiye demokrasisi kendi tarihinden gelen sorunların yanı sıra dünya demokrasisinin yaşadığı sorunları da birlikte yaşamaktadır. Toplumda ne demokratik toplumsal hareketler ne de sivil toplum yeterince örgütlenmiş, yeterince gelişmiştir. Dolayısıyla konu alanının yetersizlikleri karşısında çok daha kırılgandır. Bu nedenle eğitimin, bireyleri bu boşluklara karşı daha dirençli hale getirebilmesinin önemi daha da artmaktadır¹⁵³.

Dünyada gelişen eğitim-kültür hareketleri, milletlerin eğitim düzeyleri ile yakından ilgili ve iç içedir. Eğitim ve kültür normlarının; insan yaşayışı, devletler, örgüt ve uluslararası kurum ve kuruluşlar üzerindeki etkisi inkar edilemez bir

¹⁵² Mustafa Safran, *Türk Tarih eğitimi ve Meseleleri*, Ankara, 2002, 936-937.

¹⁵³ Tekeli, a.g.e., 39.

gerçektir. Ayrıca, eğitim ve kültürün dünya ve bölge barışının doğrudan ya da dolaylı, olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinen çok önemli bir husustur¹⁵⁴.

Tarih eğitiminin ideolojik araçlarla yönlendirilmekte olduğu inancı, Türkiye'nin gündemine iki farklı bağlamda geldi. Bunlardan birincisi iç siyasetle ilgiliydi. 1980'li yıllarda beri Milli Eğitim Bakanlıkları belli ideolojiler çerçevesinde ders kitaplarında değişiklikler yaptılar. Bu tutum tarih kitaplarında şüphelere neden oldu. İkincisi ise dış siyasal nedenlerden kaynaklanıyordu. UNESCO 1946 yılında tarih kitaplarının uluslararası düşmanlıklar yaratmakta kullanıldığını fark etme ve bu konuda karşılaştırmalı kararlar alınması gündeme gelmiştir (1934). Buna bağlı olarak Türkiye'de ve değişik balkan ülkelerinde düşmanlıkları kışkırtan ifadeler araştırıldı. 1989'da sosyalist blokun çözülmesinden sonra gelişen saldırgan tutumlar ve savaşlar UNESCO'nun kaygılarının ne kadar haklı olduğunu gösterdi.

Modern demokrasilerde tarih eğitiminin nasıl bir dönüşüm geçirdiğine örnek olarak İngiltere'deki evirilmeyi ele alalım. İngiltere'de 1900 ile 1970 yılları arasında tarih eğitiminin niteliğinde büyük bir değişme olmamıştır. Eski model diye adlandırabilen bu yaklaşımda öğrenci pasif bir alıcı olarak görülmektedir. Tarih öğrencinin düşünerek yapabileceği bir alan değildir. Öğrenci kendisine anlatılanları öğrenecek ve hatırlayacaktır. Öğrenciye öğretilecek olan da, onun ulusunun geçmişi ve diğer uluslardan ayırıcı olan özelliklerdir. Bu ayırıcı özellikler o ulusla gurur duymanın ve kendisini onun mensubu olarak görmenin dayanağını oluşturacaktır. Bu öğretim, siyasal tarih ağırlıklı bir anlatı olarak kurgulanırken, nedenselliklere yer vermeye çalışacaktır. Eğitim teknolojisi olarak büyük ölçüde sınıf içinde öğretmen anlatısına dayanmaktadır. Ders kitapları olsa da, öğrenciler not tutma eğilimini taşımaktadır. Çünkü öğretmenin not verirken değerlendirmesi büyük ölçüde söylediklerinin tekrar edilmesine bağlıdır. İçerik ülkede homojen nitelikte yurttaşlar yetiştirmeye yöneliktir¹⁵⁵.

1938'de Cenevre'deki VII. Uluslar arası eğitim konferansına katılan Afet İnan; tarih kitaplarında tarafsızlığın kazanması ve diğer milletlere karşı hakaret sayılabilecek ifadelerin bulunmaması hakkında düşüncelerini şöyle dile getirir¹⁵⁶.

¹⁵⁴ Yunus Kılıç, "Dünya Barışı Ve Ders Kitapları," Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 137, 1997, 66.

¹⁵⁵ Safran, Ag.m., 61.

¹⁵⁶ Mustafa Safran, "Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar" (Türkiye'de Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri), *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt-16, Sayı:1, Ankara, 1996, 59.

Eğer okul programlarında tarih öğretimi kronolojik bir sıra olayların dışında özellikle uygarlık kurumlarına yer verirse, milli karakter daha çok meydana çıkarak barışçı fikirlerin doğmasına ve gelişmesine yardım eder.

Diğer yandan, olayların bilinmesi, hoşgörü, anlayış ve insanlık sevgisi kazandırma, yorum ve muhakeme yeteneğini geliştirme, demokrasi isteği, hangi düzeyde olursa olsun çağdaş tarih öğretiminin evrensel ilkeleri olup kitaplar, bu ilkelere aykırı amaç, anlatım, olay ve resimler içermemelidir. Yine ulusal tarih konularının, ulusal onuru beslemedeki dozu da başka ulusların onurlarına saygıyı göz ardı etmeyecek düzeyde ayarlanmalıdır¹⁵⁷. Rousseau'ya göre, tarih öğretimi için uygun dönem, 15 yaş sonrasıdır. IV. Kitapta, bu konuyu ele alan Rousseau, hangi tarihçinin kitabının okutulması gerektiği üzerinde de gerekçeleri ile durmuştur. Bu dönemde, Rousseau'nun Emiles'i, insanları tanımak için öğrenecektir. Çünkü tarihte, insanlar; iş ve hareketleriyle, söyledikleri karşılaştırılarak tanınabilir ve haklarında yargıya varılabilir. Bununla birlikte, Rousseau'nun tarihçilerin tarihine karşı şüpheleri vardır. Çünkü tarihçiler, tarih kitaplarında insanların çoğunlukla kötü tarafını sergilemektedir. Tarih kitapları, barış ve huzur önemli bir şey değilmiş gibi her nedense ihtilal, savaşlar ve felaketlerden söz eder. Rousseau'ya göre, tarihçiler, meşhur gaddarlara yer ayırırken, iyileri ise ya unutmuşlar ya da alayla geçiştirmişlerdir. Cehalet ve yanlılıkla, tarihi olayların gerçek yüzünü değiştirip, kafalarına, ilgi ve görüşlerine göre tarihi şekillendirmişlerdir¹⁵⁸.

Türkiye dış politikasını batıdaki siyasal oluşumlara entegrasyon anlayışı üzerine oturttuğu için 1932'de Mili Cemiyetine, 1945'de ise BM'e üye olmuştur. Bugün şiddetle ihtiyaç duyulan şey, uluslararası örgüt ve devletlerin dünya ve bölge barışına katkı ve destekleridir. Bu beklenti gerçekleşmiyorsa, mutlaka bunun sebepleri bulunmalı ve çözüm yolları aranmalıdır¹⁵⁹. Bu konuda hemen şunları sıralamak mümkündür:

1. Bilhassa ve öncelikli olarak okul program ve ders kitapları, uluslararası barışa katkı sağlayacak şekilde yeniden gözden geçirilip düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Devletler, komşuluk ilişkilerini dikkate alarak varsa- ders kitaplarındaki

¹⁵⁷ A.g.e.143.

¹⁵⁸ Bahri Ata, "Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi", *Milli Eğitim Dergisi*, ,Sayı:159, Ankara, 2003, 242.

¹⁵⁹ Kılıç, a.g.e., 66.

kin ve düşmanlıklara sebep olan hususları mutlaka kaldırmalıdır. Çocuklara ve gençlere, nefret yerine sevgi ve barış duygusu verilmelidir. Bu konuda en güzel örneği Türk Devleti 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile bütün dünyaya sunmuştur.

3. Uluslararası alanda ve bölgesinde yaptırım gücüne sahip Birleşmiş Milletler ve Avrupa Topluluğu kurumları; BM in Güvenlik Konseyi ile Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGIT) ilkeleri doğrultusunda, yerinde ve zamanında denetleme ve yönlendirmelerini mutlaka yapmalıdırlar. Gerekiyorsa yaptırım uygulanmaktan çekinmemelidir

Hilmi Ziya Ülken ise 1956 yılında “Yeni Öğretmen” adlı dergideki bir yazısında “Hem şerefli, cesur, kendine güvenen insanlar yetiştirme, hem de uluslar arası her türlü gerginliğin hatırasını silme nasıl mümkün olacaktır? Sorusunu uygun ve güzel bir şekilde problemleştirmiştir¹⁶⁰. Ülken bu sorunun cevabını üç başlık altında inceliyor.

1. Uluslararası anlaşma bahanesiyle tarihsel gerçekler tahrif edilemez. Lehte ya da aleyhte ayırımına gidilmeden gerçekler objektif olarak gösterilmeli.

2. Geçmişin hata ve meziyetleri tüm zamanlara yayılmalı.

3. Tarih, ahali tarihi olmaktan çıkarılmalı mukayeseli bir kültür tarihi şeklinde incelenmelidir.

20 Nisan 1951 tarihinde Türkiye ve Yunanistan arasında başlayan ikili kültür antlaşmaları görüşmeleri 12 Mayıs 1952’de kabul edilmiştir. Bu antlaşmanın 12. maddesi şöyledir; “Akit hükümetler her iki memlekette yayınlanan okul kitaplarının iki memleketin her biri hakkında yanlışlıklar içermemesine, kendi mevzuatlarının kabul ettiği sınırlar dâhilinde itina eyleyeceklerdir”.

Türkiye’deki ders kitaplarındaki ifadelerin tarihsel akıştaki farklı örnekleri ders kitapları bölümünde ele alınmıştır.

Konuyu Paris şartlarına göre değerlendirdiğimizde, de, aşağıdaki hususların sözleşmede yer aldığını görürüz. Ayrıca bu sözleşmeyi, ABD ve AT ülkeleri başta olmak üzere, 34 ülke 21.11.1990’da imzalamıştır. Bunu Türkiye ile AT üyesi Yunanistan da imzalamıştır.

¹⁶⁰ A.g.m., 61.

Anılan sözleşmenin "AGİK ve Dünya" başlığında özet olarak; "ulusların yazgısının birbirine benzediği, barış ve güvenliğin artırılmasının desteklendiği, temel insani değerleri korumak için birlikte olmaya; Birleşmiş Milletler ve AGİK ilkeleri doğrultusunda hazır olunduğu" ifade edilmektedir¹⁶¹

Paris şartlarında barış ve güvenlik istenirken bunun; nerede, nasıl öğretileceğinden hiç söz edilmemiştir, ya da sözü edilmek istenmemiştir.

Eğer, barış ve güvenlik çok önemli ise, devletler bunun eğitim ve öğretimini kurumlarında vermelidirler. Barış ve güvenliğin önemi, kapsamı ve ilkeleri insani değerler göz önünde tutularak okullarda öğretilmelidir. Böylece bu ilkelerin, dünyada ve bölgelerde kalıcı olmaları sağlanabilir. En önemlisi; gençlerin geleceği, kin ve düşmanlıklarda karartılmamış olacaktır.

Bu ilkelere, daha açık bir örnek sunmak yararlı olacaktır. Bu sebeple, ülkemiz ile AT üyesi Yunanistan'ın ders kitaplarında; ilkokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler (Baskı 1989) ders kitabımız ile Yunanistan'ın ilkokul 6. sınıf Yeni Dönem Yunan Tarihi (Baskı 1988) kitabını karşılaştıralım:

a) Her iki ülkenin ders kitabı da devlet yayınıdır. b) Türk Milli Eğitiminin ders kitabında muhteva olarak, Yunanistan aleyhine hiçbir ifade bulmak mümkün değildir. Yunanistan'ınkinde ise; Türkler aleyhinde hakaret dolu sayısız ifadeler (gaddar, işgalci, cani, Fatih Sultan Mehmet'e dil uzatma vb.) yer almaktadır.

AT yetkilileri, Avrupa'da ve dünyada gerçekten barış ve güvenlik istiyorlarsa Yunanistan'daki okullarda okutulan ders kitaplarını incelettirmeleri zahiri bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu inceleme dünya barışına hizmet edecektir sanırım. Üstelik MEB Yayınları arasında çok sayıda Yunan klasikleri de yer almaktadır.

Aşağıda tarihi seyir içerisinde Avrupa tarih ders kitaplarında Türklerin nasıl anlatıldığı ile Türkiye'deki tarih ders kitaplarında Yunanlıların nasıl anlatıldığı karşılaştırılmıştır¹⁶².

Avrupa'daki tarih ders kitaplarında Türklerin savaştan, talandan başka bir yararı olmayan korkunç ve barbar bir millet olarak gösterilmektedir.

¹⁶¹Muzaffer Sencer, Cagık, *Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı (Paris Anlaşması)*, 1992. Ankara, 17.

¹⁶² A.g.m., 938-938.

Türkiye'deki tarih kitaplarında Yunanlılar;

1924'de "Yunanlılar Türk zabitlerini şehit ederek, ortalığı kana boyayarak İzmir'e girdiler.

1929'da "Yunanlılar birçok Türkü kesip evlerini yağma ettiler.

1953'te "Yunanlıların kültür ve uygarlığa katkıları 7 sayfa anlatılmış.

1974'de "Yaşasın Venizelas demediği için Türk Albayın dipçik ve süngü ile öldürüldüğü.

1984'de "48 saat içinde şehit edilenlerin sayısı 2000'i buldu"

1995'te "Yunanlılar pek çok Türkü şehit ettiler" şeklinde verilmektedir.

Bu ifadelerden vardığımız sonuç şudur: Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih kitaplarındaki ifadeler kışkırtıcı ve kine sevk edici ifadelerken yıllar geçtikçe ifadelerde yumuşamıştır.

20. yüzyılın son evresinde gündeme gelen küresel barış ve bunun öncelikle çocuklara aşılması kavramları ise savaşlar kronolojisi geleneğindeki mevcut tarih programlarının ivedilikle geçersiz sayılmasını gerektirmektedir. Bu açıdan, ayıklama ve arındırma işlemlerinin, ilkokuldan liseye değin bütün okullarımızın tarih programlarında ve buna bağlı olarak da ders kitaplarında yapılması zorunludur. Şayet bu yönde bir karar çıkacak olursa, 10-12 yaşındaki çocuklarımızın körpe beyinlerine 50.000, 20.000, 10.000... yıllık geçmişleri sığdırmaya çalışan zihniyeti yıkmak da unutulmamalıdır¹⁶³

1975 'te yazılan Tarih-i Alem'den, 1945'te UNESCO'nun gündeme getirdiği "Okul Kitaplarının Revizyonu" çalışmasına kadar, kitaplar, ilgili oldukları programlara koşut içeriklerle yayınlanageldi. 1918' deki Milletlerarası Entelektüel İşbirliği Komitesi çalışmalarının bir devamı olan UNESCO'nun girişimindeki ana yaklaşım ise çocuklardan başlanarak ulusları üstünlük savlarından, peşin ve yanlı hükümlerden vazgeçirmektir. Bu amaçla, yeni bir yarar birliği Üzerine kurulu programların yürürlüğe konulması Öngörüldü. Bu yapılırken, savaşları ve düşmandan öğ almayı özendiren, siyasi tarih temeline oturtulmuş eski programların ve kitapların gündemden kaldırılması da esas tutulmuştu. Buna karşılık, sosyal tarih

¹⁶³ A.g.e., 144.

öne çıkartmak, barışı ve hürriyeti işlemek ilkesinde anlaşılmıştı¹⁶⁴.

Bu ana konular etrafında 1965'e değin pek çok toplantılar yapıldı; bir toplantı da 1962' da UNESCO tarafından Bursa'da yapıldı. Yeni kararlar alındı. Bunların bir özeti, Türkçe'ye Necati Engez tarafından çevrilen Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi'nde vardır. Kısaca, tarih ders kitaplarında, siyasi tarihe ilişkin özet girişlerin faydalı olabileceği, sanata, edebiyata, bilimlere, belli başlı fikir akımlarına ağırlık verilmesi; Resimlerin pedagojik olması; bazı bölge ve ülkelerin kasıtlı olarak göz ardı edilmemesi önerilmiştir¹⁶⁵.

Bu açılardan bakıldığında ve geçmişten günümüze tarih ders kitaplarımız incelendiğinde ise başka ulusları aşağılayan açıklamaların en az bizde olduğu gerçeği yakalanabilir. Örneğin, Fransız ve Alman ilkokulları tarih kitaplarında, "Almanları domuza", "Fransızları maymuna" benzetme gibi gariplilere bizdeki kitaplarda rastlanmaz.

Tarih ders kitaplarımızın belki en ciddi pedagojik yanlışlığı kronoloji izlemesidir. Bu, başlı başına bir belletme dayatmasıdır. Çocuğun, zevk alarak tarih olaylarını kendi hayal ve algılama dünyasında istediği yere oturtması, bu yüzden mümkün değildir. Örneğin, ilkokul çocuklarından, zaman şeridi üzerinde uzun bir geçmiş algılamaları, dahası, İlkçağ, Ortaçağ, Yeniçağ'ı başlama ve bitişleri ile kavramaları (!) istenir. Böylece çocukların, zaman algılama doğallıkları berbat edilir. Hatta, çağların başlaması ve bitişinin birer süreç değil, bir anlık olaylarla dakikası dakikasına olduğu sanısına kapılmalarına sebebiyet verilir. Örneğin, bütün ilkokul çocukları, Fatih'in İstanbul'u aldığı 29 Mayıs 1453 salı günü Orta çağ'ın kapandığını sanmaktadırlar¹⁶⁶.

Tarih kitaplarındaki bir başka yanlışlık ya da yanlışlık, hiçbir gerekçe ile haklı gösterilmeyecek olan "uydurma tarih"lerin, örneğin, Türklerin Asya'dan göçerek tüm dünyaya medeniyeti tanıtmalarının, Etrüsklerin Türk olduklarının, kömürü Uzun Mehmet'in bulduğunun, tarih diye çocuklara öğretilmesidir.

1974 tarihli UNESCO, Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı'nda,

¹⁶⁴ A.g.e., 149.

¹⁶⁵ A.g.e., 149.

¹⁶⁶ A.g.e., 149.

uluslararası dayanışma ve işbirliğini geliştirmek amacıyla her ülkenin eğitim politikasının aşağıdaki ilkelere uygun olması gerekliliği üzerinde durulmuştur:

Eğitimin tüm tür ve düzeylerinde,

Uluslararası bir boyut ve dünya perspektifi;

Ulusal kavimlerin kültürlerini ve öteki uluslarınkileri de kapsamak üzere, tüm halklara, uygarlıklara değerlerine ve yaşam biçimlerine saygı ve anlayış;

Halklar ve uluslararasıda giderek artan karşılıklı küresel (global) bağımlılık bilinci;

Başkalarıyla iletişim yeteneği;

Uluslararası dayanışma ve işbirliğinin zorunlu olduğu anlayışı;

Bireylerde topluluklarının, ülkelerinin ve dünyanın sorunlarının çözümüne katkıda bulunma istenci kazandırmaktır.¹⁶⁷

5.2. Müfredat İnsan Hakları ve Demokrasi Konuları: Eşitlik, Özgürlük, Hak, Adalet, Hoşgörü ve Barış:

Çağdaş insan hakları eğitimi uygulamalarına göre İnsan hakları ile ilgili bilgileri sistemli ve düzenli bir biçimde verecek bağımsız bir dersin varlığı gerekli ama yeterli değildir. İnsan hakları eğitiminde sürekliliği sağlamak için okul müfredat programında yer alan Tarih derslerinde de, insan hakları konusuna yer verilmesi gerekmektedir¹⁶⁸.

Aşağıda, genel liselerde, 1980 sonrası lise tarih ders kitabı olarak okutulmasına karar verilen Tarih ders kitaplarında, insan hakları konusuna ne kadar yer verildiği ayrıntılarıyla ele alınacaktır¹⁶⁹.

5.2.1. Lise Tarih 1 Ders Kitabı

Tarih dersi, liselerin 9., 10. ve 11. sınıflarında okutulan genel kültür dersidir.

Tarih 1 Ders Kitabı yedi üniteden oluşmaktadır. Bunlar; Tarih Bilimine Giriş, Eski Çağlarda Türkiye ve Çevresi, Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları ve İlk Türk Devletleri, İslam Tarihi ve Medeniyeti, 10. ve 13. Yüzyıllarda Türk Dünyası, 13. ve

¹⁶⁷ Mesut Gülmez, *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Ankara, 1994, 182-184.

¹⁶⁸ Yasemin Karaman Kepenekçi, "İnsan Hakları Eğitiminde Diğer Derslerden Yararlanma", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Ankara, 2000, 163.

¹⁶⁹ Kepenekçi, a.g.e., 164.

19. Yüzyıllarda Türk Dünyası ve 11. ve 14. Yüzyıllarda Türkiye Tarihi' dir.

Tarih 1 Ders Kitabı'nın analizi ile elde edilen sonuçları irdelenmeden önce, Tarih Dersi Programı'nın genel amaçlarının incelenmesi yararlı olacaktır. Bu amaçlar içinde, öğrencilere, "Tabiatın ve tarihin meydana okuyuşlarına insan tarafından verilmiş cevapların çok çeşitli olduğunu, böylece kültür farklılıklarının oluştuğunu kavratmak, bu sayede milletler arasında sağlıklı ve verimli bir anlaşma ortamının şartlarını hazırlamak" şeklinde bir ifadeye yer verildiği görülmektedir¹⁷⁰. Bundan da, farklı olana saygı ve hoşgörü gösterilmesi ve uluslararası anlayışın sağlanması amacına yönelik bir eğitimin amaçlandığı sonucuna ulaşılabilir.

Genel amaçlar arasında ayrıca, "öğrencilerde sorgulama, eleştiri yeteneği ve farklı kültürler arasında evrenseli yakalama becerisini geliştirme ile belli birikimi ve yeni araştırma yöntemlerini kazandırarak dünyayı daha iyi tanımlarını ve toplumda sorumlu bir rol oynamalarını sağlama" da sayılmıştır¹⁷¹. İnsan hakları ile ilgili uluslararası düzenlemeler incelendiğinde de insan hakları eğitiminin amaçları arasında, öğrencilerde olayları sorgulama ve eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmenin en önde gelen amaçlar arasında sayıldığı görülmüştür. Ayrıca, bu belgeler de insan haklarının hiçbir ayırım yapılmadan herkesin sahip olması gereken haklar olduğu vurgulanırken, insan haklarının evrensel niteliğine dikkat çekilmiştir¹⁷².

Burada da, tarih dersinin amaçları belirlenirken, insan hakları eğitimi için de çok önemli olan birkaç amacı yakalanabildiği sonucuna ulaşabiliriz. Yine bu dersin amaçları arasında "öğrencilerin, kültürler arası ilişkileri ve kültürlerin birbirilerine etkileri kavramalarının" sağlanmasının da yer aldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca, geliştirmesi gereken davranışlar arasında yer alan, kitapta ele alınan dönemlerde kurulan devletlerin hukuk düzenlerini, yönetim şekillerini ve sosyal hayatın temel özelliklerini öğrencilerin açıklamalarını sağlamak amacı da aynı zamanda insan

¹⁷⁰ME.B., Lise Ders Programı, (1980) ,102.TC. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı; Karar Sayısı: 293, Karar Tarihi: 18.9.1992 Ders Geçme ve Kredi Sistemi' ne göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve halen sınıf geçme' sisteminde uygulanan Tarih Dersi Programı 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisi' deki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenmiş olup, uygulama bu doğrultuda yapılmaktadır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 27.4.1998/64 sayılı kurul kararı)

¹⁷¹ A.g.e., 102.

¹⁷² Yasemin Karaman Kepenekçi, *Türkiye'de Genel Öğretim Kurumlarında İnsan hakları Eğitimi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Ankara,1999, 114.

hakları eğitiminin amaçlarıyla paralellik göstermektedir¹⁷³.

Tarih 1 Kitabı' na uygulanan analiz sonucunda elde edilen değerlere göre, kitapta insan hakları ile ilgili olarak geçen ifadelerin yarısından fazlası hak kategorisine aittir. Bunun yanında özgürlük ve adalet kategorileri ile ilgili kelimeler de hemen hemen aynı sıklıkta yer verilmiştir. Özgürlük, hak ve adalet kategorisine ilişkin kitapta geçen ifadelerden birkaç örnek olarak şu cümleler verilebilir¹⁷⁴:

Özellikle hak kategorisi kapsamında düşünebileceğimiz;

"işkencenin yapılmaması ve insanlık dışı aşağılayıcı cezanın verilmemesi" konusunda kitapta, tarihte yaşanmış olaylardan örnekler verilmiştir. "...Bizans' ın Mısır halkına yaptığı zulüm ve işkence ile ülkenin bozulan iktisadi ve sosyal düzeni¹⁷⁵ ..," gibi.

....Hititlerin hür vatandaşlar gibi kölelere de mülkiyet tanındı¹⁷⁶...

...Yaygın bir sınıf oluşturan köleler tarımda, madencilikte, ulaşım sektöründe, tapınak hizmetlerinde ve inşaatlarda çalıştırılıyordu. Mısır piramitleri köle çalıştırılarak inşa edilmiştir...¹⁷⁷

...Anadoludaki'lerin tersine Mezopotamya kölelerinin hiçbir hakları olmayıp eşya gibi alınıp satılırlardı...' Bu cümlede 'hak' kelimesi de kullanılmıştır.

...Yeniçağlar Avrupa'sında meydana çıkan ve cihan hâkimiyeti fikirlerine sahip olan Avrupalı devletler sözde insanlık fikirleriyle de mücehhez bulundukları halde ne milli bencilik ve istismardan ne de sınıflar arası adaletsizlik ve mücadelelerden geri kalmamışlardı¹⁷⁸...

...Bağımsızlık eski Türklerde idi-ok-sızlık olarak ifade edilmiştir. Her zaman yer değiştirmek imkânına sahip bir hayat yaşayan Türkler, hüviyetlerini kaybetmektense mümkün olduğu zaman atına atlayıp, hayvanlarını önlerine katarak

¹⁷³ A.g.e., 114.

¹⁷⁴ A.g.e., 115.

¹⁷⁵ ME.B.Tarih 1. Ders Kitabı, (12.6.1995), 73.

¹⁷⁶ Tahir. E.Şahin, *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Tarih-1*, Ankara, 1993, 25.

(Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı , Talim ve Terbiye Kurulu'nun 7.9.1992 tarih ve sayılı kararı ile Ders Kitabı yerine okutulması kabul edilmiş; 19.2.1993 tarih ve 47 sayılı kararla yürürlüğe girmiştir.)

¹⁷⁷ A.g.e., 73.

¹⁷⁸ Tahir. E.Şahin, *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Osmanlı Tarihi-2-*, Ankara, 1993, 17. (Talim ve Terbiye Kurulu'nun 13.8.1993 tarih ve 366 sayılı kararı ile beş yıl Ders Kitabı olarak kabul edilmiştir).

hür yaşayabilecekleri topraklara gitmişlerdir...¹⁷⁹

Adalet kategorisiyle ilgili olarak da aynı kitaptan şu örnek verilebilir:

...Sümerliler daha M.O. II binde birtakım kanunlar çıkararak hukuk devletinin kurulmasına öncülük etmişlerdir...¹⁸⁰

...Eski Türklerde yargıçlar, ülkede töreyi en iyi bilen, adaletli davrandıklarına inanılan kimseler olmak zorundaydılar¹⁸¹...

Bu kategorileri düşük bir puanla barış kategorisi izlemiştir. Oysa, tarihte ülkeler arasında yapılan savaşlar tartışılırken, savaşın toplum hayatındaki kötü etkileri ve barışın gerekliliği, özellikle bu kitapta daha sıklıkla vurgulanabilirdi. Bu öğrencilerin, savaşlardan örneklerin verildiği tarih kitabı içinde, örnek olay yöntemi kullanılarak, dünya ve ülke barışının önemini kavramaları sağlanabilirdi¹⁸²

Tarih 1 Kitabında, en az demokrasi kategorisi ile ilgili kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Kitabın ele aldığı dönem ve yerleşim alanları göz önüne alındığında bu durumu açıklamak kolay olacaktır. Çünkü kitapta sözü edilen yıllarda, Orta Asya ve Anadolu' da demokrasi hareketleri yaşanmamıştır. Öte yandan Tarih Dersi' in amaçları arasında demokrasi kavramının verilmesi ile bağlantılı olabilecek bir amaca da rastlanılmamıştır. Bu yüzden, demokrasi kelimesinin kitapta geçme sıklığının az olması normal karşılanabilir. Kitapta, demokrasi kapsamında ele alınabilecek kadın erkek eşitliğini konu alan ifadeler az da olsa yer verildiği görülmektedir¹⁸³

5.2.2. Lise Tarih 2 Ders Kitabı

Bu kitap, aşağıdaki ünite başlıklarından da görüleceği gibi, daha önceki tarih kitabının devamı niteliği taşımaktadır¹⁸⁴.

Tarih 2 Kitabı dokuz üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler şunlardır: Osmanlı Siyasi Tarihi-I (1300–1600), Avrupa Tarihi–I (1300–1600), Osmanlı Siyasi Tarihi-II (1600–1922), Avrupa Tarihi-II (1600–1918), Osmanlılarda Devlet Yönetimi,

¹⁷⁹ A.g.e., 56.

¹⁸⁰ A.g.e., 53.

¹⁸¹ Şahin, a.g.e., 86.

¹⁸² Yasemin Karaman Kepenekçi, *Türkiye'de Genel Öğretim Kurumlarında İnsan hakları Eğitimi*, a.g.e., 116.

¹⁸³ A.g.e., 116.

¹⁸⁴ A.g.e., 117.

Osmanlı Toplumunu, Osmanlı Ekonomisi, Osmanlılarda Kültür ve Sanat, Osmanlılarda Eğitim ve Öğretim' dir.

Adı geçen ünitelerden bazılarında insan hakları ile ilişkili olabilecek konulara yer verilmiştir: Feodalitenin Çözülüşü ve Merkezi Krallıkların Kurulması, Rönesans, Reform, İç Çalkantılar ve İsyanlar, İstanbul Konferansı ve Birinci Meşrutiyet, İkinci Meşrutiyet ve Siyasi Gelişmeler, Mutlakıyetten Parlamentarizme, İngiltere'de Demokrasi Hareketleri, ABD' in Kurulması, Fransız İhtilali ve Sanayi İnkılabı ve Sömürgecilik gibi.

Ayrıca Tarih 2 ile birlikte okutulan Osmanlı Tarihi (Kültür ve Medeniyet) kitabı beş üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler şunlardır. Osmanlı Devlet Teşkilatı ve Yönetimi, Osmanlı Toplumunun Yapısı, Osmanlı Ekonomik Yapısı, Osmanlı Eğitim ve Öğretim ve Osmanlıda Kültür ve Sanattır¹⁸⁵

Adı geçen ünitelerden bazılarında insan hakları ile ilişkili olabilecek konulara yer verilmiştir: Osmanlı Devlet Anlayışı , Merkez Teşkilatı , Maliye Teşkilatı, Taşra Teşkilatı., Askeri Teşkilat, Hukuk, İlmiye Teşkilatı, Osmanlı Toplumunun Etnik Yapısı, Osmanlı Toplumunun Dini Yapısı, Mesleki Zümreler, Üretim, Toprak İdaresi ve Tarım, İç Ticaret ve Dış Ticaret, Vergi Sistemi, Osmanlı Devleti'nin Eğitim Anlayışı, Halk Eğitimi ve Mesleki Eğitim, Maarif Nezareti ve Teşkilatı Kurulması, Düşünce Hayatı ve Bilim... gibi¹⁸⁶

Tarih 2 Ders' i Programı' nın amaçları arasında, dolaylı da olsa, insan hakları ile programda yer alan diğer konular arasında bağlantı kurulması yer almaktadır. Örneğin; "Avrupa' da mutlakıyetten Parlamentarizme geçiş konusu ele alınırken, İngiltere'deki demokrasi hareketlerinin verilmesi ve özellikle Magna Carta' nın öneminin vurgulanması", soru cevap yöntemiyle, öğrencilerin, Fransız İhtilalinin neden ve sonuçlarını açıklamalarının istenmesi gibi... Ayrıca. Üçüncü ünitenin sonuna eklenen "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" isimli okuma parçasıyla, barışın önemi vurgulanmıştır.

Tarih 2 Ders Kitabı'nda yapılan içerik analizi sonucu elde edilen değerler, bu

¹⁸⁵ Tahir. E.Şahin, *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Osmanlı Tarihi* (Kültür ve Medeniyet), Ankara, 1993, 141. (Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı , Talim ve Terbiye Kurulu'nun 7.9.1992 tarih ve sayılı kararı ile Ders Kitabı yerine okutulması kabul edilmiş; 19.2.1993 tarih ve 47 sayılı kararla yürürlüğe girmiştir.)

¹⁸⁶ A.g.e., 11-203.

değerler içinde bir sıralama yapılmış, "hak" kategorisi %55.31 ile birinci, "özgürlük" kategorisi %13.06 ile ikinci, "adalet" kategorisi %11.52 ile üçüncü, "barış" kategorisi %8.99 ile dördüncü, "demokrasi" kategorisi %8.14 ile beşinci ve "hoşgörü" kategorisi %2.98 ile son sırada yer almıştır¹⁸⁷.

Kategorilerin kitap içindeki yoğunluk puanlarına gelince, ilk sırada "hak" (12.55) kategorisi yer almakta, bunu sırasıyla, "özgürlük" (2.89), "adalet" (2.55), "barış" (1.99), "demokrasi" (1.80) ve "hoşgörü" (0.66) kategorileri izlemiştir¹⁸⁸.

...yirmi binden fazla suçsuz insan işkenceyle öldürülmüştü...¹⁸⁹

...1535 Ticaret Antlaşması eşit haklar üzerine kurulmuştu...¹⁹⁰

...Siyah derili insanlar ya soykırıma tabi tutuldu veya köle olarak Amerika kıtasına götürüldü...¹⁹¹

...Fermanla; din farkı gözetmeksizin herkese eşit hak, mal ve can güvencesi sağlanıyordu. Bu yönüyle Tanzimat Fermanı bir çeşit vatandaş hakları beyannamesi şeklinde ortaya çıkmıştır. Ancak bu haklar Amerika ve Fransa' da olduğu gibi bir halk hareketi sonunda elde edilmiş değildir.

Padişah tarafından verilmiştir...¹⁹²

...Meşrutiyet' in ilanı ve yapılan seçimler. ittihat ve Terakki Cemiyeti'ni, dönemin en güçlü siyasi kuruluşu haline getirdi...,

...kadın hürriyetini, batılı bir medeni kabulünü,... .savunuyorlardır¹⁹³,

İngiltere' de Demokrasi Hareketleri ...İngilizler, 1215 yılında krallarına Büyük Şart denilen fermanı kabul ettirerek parlamento yönetimini kurmuşlardır. Bu fermana göre kral. Halkın onayı olmadan vergi toplayamayacak. Kanunsuz kiliseyi tevkif, hapis ve sürgün edemeyecekti. Kralın yurttaşların hürriyeti ve şahsi mallar üzerindeki yetkisi kaldırılmıştır¹⁹⁴.

¹⁸⁷ Kepenekçi, A.g.e., 114.

¹⁸⁸ A.g.e.s, 114.

¹⁸⁹ M.E.B., *Tarih 2 Ders Kitabı*, (Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1995), 24.

¹⁹⁰ M.E.B.,a.g.e., 1995, 32.

¹⁹¹ M.E.B.,a.g.e., 1995, 37.

¹⁹² M.E.B.,a.g.e., 1995, 63.

¹⁹³ M.E.B.,a.g.e., 1995, 68.

¹⁹⁴ Tahir. E.Şahin, *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre Tarih-2*, Ankara, 1993, 141.

(Bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı , Talim ve Terbiye Kurulu'nun 7.9.1992 tarih ve sayılı kararı ile Ders Kitabı yerine okutulması kabul edilmiş; 19.2.1993 tarih ve 47 sayılı kararla yürürlüğe girmiştir.)

... kralı Parlamenter sistem bazen işletilerek, bazen de kanunun askıya alınarak 17. yüzyıla gelindi. 17. yüzyıl mutlakiyetle Özgürlüğün mücadelesine sahne olmuştur

...Kongre İnsan Hakları Bildirisi kabul ve ilan etti (4 Temmuz 1776). Bu Beyanname' de şu hususlar yer almaktaydı: İnsanların doğuştan bir takım hakları vardır. Bunlar devredilemez ve vazgeçilemez. Bu haklar:

Yaşama hakkı, özgürlük hakkı ve mutluluğu arama hakkıdır. Bu hakları kuvvetini halktan alan ve halkın arzusuyla işbaşına gelen hükümetler korur. Hükümetler bu hakları çiğnediği takdirde onu değiştirip yerine yenisini koymak milletin hakkı ve vazifesidir.¹⁹⁵

...Kurucu Meclis 28 Ağustos 1789' da 'İnsan ve Vatandaş Hakları

Bildirisi'ni ilan etti. Bu Bildiride şu hususlar yer almaktaydı.

-İnsanlar hakları bakımından hür ve eşit doğarlar ve öyle yaşarlar

-Her siyasi topluluğun amacı insan haklarını korumaktır. Bu haklar:

Özgürlük, mülkiyet, güvenlik ve baskıya karşı direnme hakkıdır.

-Özgürlük başkasına zarar vermeyen her şeyi yapabilmektir.

-Özgürlüğün sınırı ancak kanunla belirlenir.

Fransa' da cumhuriyet ilan edilerek bütün Fransızlara seçim hakkı tanındı, esir ticareti yasak edildi.

Yukarıdaki analiz sonuçlarında ve örneklerde de görüldüğü gibi, Tarih 2 Ders Kitabı insan hakları eğitiminde yararlanılabilecek, özellikle insan hakları eğitiminin tarihi verilirken kullanılabilecek zengin bir kaynak niteliğindedir.

Bu kitapta geçen tüm kategorilerin yoğunluk puanları ile Tarih 1 Ders kitabının yoğunluk puanları karşılaştırıldığında, Tarih 2 Kitabı lehine büyük bir artışın olduğu hemen göze çarpmaktadır. Özellikle hak, özgürlük, demokrasi ve adalet kategorilerinin yoğunluk puanlarında belirgin bir artış vardır. Bunun nedeni başta İngiltere, Fransa ve Amerika' da olmak üzere, özgürlük ve demokrasi

¹⁹⁵ M.E.B.,a.g.e., 1995, 81.

mücadelelerinin verildiği dönemlerin Tarih 2 Ders Kitabı' nın kapsamı içinde olmasıdır. Ayrıca Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile başlayan Batılılaşma ve demokratikleşme hareketlerinin de bu kitap içinde ele alınması. adı geçen kategorilerin kitapta geçme frekansının artmasına yol açmıştır.

Ancak Tarih 2 Dersi programı incelendiğinde, gerek Osmanlılarda Tanzimat Dönemi ve sonrasında yaşanan gelişmelerle ve gerekse 1700' ü yıllarda Avrupa ve Amerika' da yaşanan olaylarla insan hakları arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğunu görüyoruz.

5.2.3. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Lise Kitabı

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatı aşağıdaki gibi oluşturmuştur¹⁹⁶.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Kitabı on ünitelerden oluşmaktadır XX.Yüzyıl Başlarında Osmanlı İmparatorluğu, I.Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Son Durumu, Mustafa Kemal'in Hayatı, Kurtuluş Savaşı, Cumhuriyet Dönemi, Türk Ordusu ve Milli Savunma, Türkiye Cumhuriyetinin Dış Siyaseti, Atatürkçülük, Türk İnkılabının Dayandığı İlkeler ve Türk İnkılabının Nitelikleridir.

Adı geçen ünitelerden bazılarında insan hakları ile ilişkili olabilecek konulara yer verilmiştir. Örneğin: Temel İlkeler Mondros Ateş Antlaşması, Osmanlı Paylaşma Planları, İzmir İşgali, Cemiyetler, Kuvayi Milliye, Kongreler, İstanbul Hükümetlerin Durumu, Temsil Heyeti, Son Osmanlı Mebûsan Heyeti, Antlaşmalar, Cumhuriyetin İlanı, Partiler ve Çok Partili Döneme Geçiş Denemeleri, Eğitim ve Öğretim Alanında İnkılâp Hareketleri, Toplumsal Yaşayışın Düzenlenmesi, Ekonomik Alanda Gelişme, Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi, Birleşmiş Milletler, Atatürk'ün Bütünleyici İlkeleri: (Milli Egemenlik, Özgürlük ve Bağımsızlık, Çağdaşlık, İnsan ve İnsanlık Sevgisi, Yurtta Sulh ve Cihanda Sulh) gibi.

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile genel olarak gençlerde Türk İnkılabının temel felsefesine, cumhuriyet rejimine ve Atatürk İlke ve İnkılaplarına

¹⁹⁶ Yüksek Okullar Türk İnkılap Tarihi ile Ortaöğretim Kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersi Müfredat Programı , 27.4.1981 gün ve 76 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 25.5.1981 gün ve 2087 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

yönelik olumlu tutum kazandırmak hedeflenmektedir¹⁹⁷. Ayrıca Atatürk'ün 'Yurtta Sulh, Cihanda Sulh' ilkesinin ve devletimizin bağımsızlığının ancak yurt ve millet bütünlüğümüzün bozulmasına fırsat vermeden, sadece milli değerleri değil, evrensel değerleri de kavratmak ve takdir ettirmek; milletimize düşen insanlık görevleri bulunduğunu belirtmek ve onlarda insanlığa sevgi, saygı ve hizmet verme duygusunu uyandırmak¹⁹⁸...

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi kitabına uygulanan analiz sonucunda elde edilen değerlere göre, kitapta insan hakları ile ilgili olarak geçen ifadeler daha çok demokrasi ile ilgili kavram olduğunu görüyoruz, bu da Cumhuriyetin kuruluşu ve inkılâplar etkili olduğunu göstermiştir. Demokrasi ve demokrasi kültürüne ilişkin kitapta geçen ifadelerden birkaç örnek olarak şu cümleler verilebilir¹⁹⁹:

...1789 yılındaki Fransız İhtilali milliyetçilik, eşitlik, özgürlük, adalet gibi ilkeleri de beraberinde getirdi... Fransız İhtilali'nin beraberinde getirdiği yeniliklerin en önemlisi insan hakları olmuştur...

...II. Meşrutiyet ilanıyla İttihat ve Terakki Cemiyeti kuruldu...

...Yurtta barış, dünyada barış diyerek çalışmalarını barış içinde sürdürmeyi, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin ana ilkelerinden biri haline getirmiştir...

...Atatürk'ün insan ve millet sevgisi...

...Milletin bağımsızlığını, yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır... (Millet Egemenliği)...Milletlerin iradesini egemen kılmak esastır...1921 Anayasasında Egemenlik kayıtsız ve şartsız milletindir...

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi kitaplarında bu tür cümleler geçse de "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir." diyen Atatürk'ün bizzat kendisinin ihdas ettiği Atatürk İlkeleri Tarih Dersleri dogmatik verilmiştir. Özelde tarih genelde bu ders öğrencilerde eleştirel düşünme duygudaşlık, karar verme, demokratik tutum geliştirme, problem çözme becerilerini geliştirecek bir şekilde verilmemekte,

¹⁹⁷ Mustafa Safran, *Eğitimbilim Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimi*, Ankara, 2000, 120.

¹⁹⁸Yüksek Okullar Türk İnkılap Tarihi ile Ortaöğretim Kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersi Müfredat Programı , 27.4.1981 gün ve 76 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 25.5.1981 gün ve 2087 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

¹⁹⁹ Şenol Kalaycı, *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul, 1996, 5-100.

Atatürk dönemi olaylarının bilgileri ile yüklenmektedir²⁰⁰.

6. TARİH DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI TARAMA SONUCUNDA ORTAYA ÇIKAN OLUMSUZ İFADELER

Ders kitapları insan hakları standartları ışığında taranırken, pedagojik/didaktik ölçütlerin insan hakları ölçütlerinin önüne geçmesi olasılığı da ortaya çıkmaktadır. Oysa bunlar, bir arada ele alınması mümkün -ve gerekli- iki ilişkili sorun öbeği olarak yorumlanabilir. Kitaplardaki bilgi yanlışları, ifade bozuklukları, içerik yanlışları da, birer insan hakkı ihlali olarak gerekçelendirilebilir. Çünkü dikkatli bakıldığında, bunların tümünün (kitaplardaki yanlış veya güncelliğini yitirmiş bilgiler, neden-sonuç ilişkisine dayanmayan, temel mantık kurallarını ihlal eden, iç tutarlılığı olmayan, totolojik, hiçbir şey söylemeyen ifadeler, pasajlar, resimler) çocukların zihinsel gelişimlerini engellediği görülmektedir²⁰¹. Tarih ders kitaplarından geçen olumsuz ifadelerden bazıları şunlardır.

6.1. Lise Tarih 1 Ders Kitabı

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 1993 – 94 öğretim yılı ikinci döneminden itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul ettiği Genel Türk Tarihi başlıklı kitap, tarih bilgisi sonucu edinilmiş kimlik sahibi çağdaş, uygar ve katılımcı bireyler yetiştirmek yerine; din, kültür, gelenek ve inançlar içinde kaybolmuş, verilen bilgiyi sorgulamasız kabul eden itaatkâr bireyler yetiştirmeyi amaç olarak benimsenmektedir. Düşünce özgürlüğü, sorgulama yeteneği, bilgiyi arama ve ona ulaşma becerisi kısıtlanmaktadır. Böylece kendilerini diğerlerinden üstün gören, dahası karşısındakileri sürekli tehdit unsuru olarak algılayan, devletin ve milletin bekasını inanç ve itaatte bulan bireyler yetiştirmek kitabın temel amacı olarak belirtilmektedir. Giriş bölümünde “kişiler gibi milletlerin de hafızaları vardır. Tarihine sahip çıkmayan, tarihi unutmuş bir millet, hafızasını kaybetmiş bir insanın uğradığı felaketlerle karşı karşıyadır. Böyle bir durumda da milletin yaşaması söz konusu değildir”²⁰². denilerek kitapta sunulan yanlış, özcü ve normatif bilgilerin meşruiyet temelleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Tarih eğitimi özgün amacından bütünüyle saptırılmaktadır: “*Millet olarak Tarih içindeki yerimizi devam ettirmek*

²⁰⁰ Mustafa Safran, *Eğitimbilim Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimi*, Ankara, 2000, 124.

²⁰¹ Recep Bozdemir, “İnsan Hakları, Ders Kitaplarının Analizi Eğitimin Kalitesi”, *ders kitaplarında İnsan hakları tarama sonucu*, İstanbul, 2002, 75.

²⁰² Kemal Kara, *Lise Tarih 1*, İstanbul, 2000, 7.

ve daha da güçlenmek için kendi tarihimizi iyi bilmemiz ve öğrenmemiz gereklidir”²⁰³. Tarihimizi ne kadar iyi öğrenirsek millet olarak dost ve düşmanımızı daha iyi tanır, ileriye dönük amaçlarımızı daha iyi belirleyebiliriz. Bunu yalnız bizde olmadığını, ABD’ den bir eleştiri örneği göstererek, ders kitaplarının yazımında kimlerin etkili olduklarını göstermeye çalışacağım. Hukuk profesörü Stephan E. Gottlieb’in “*Tarih Öğretmeni*” başlığıyla yayımlanan bir dergide de çıkan ve vatanseverlik adına liselerde tarihin nasıl tahrif edilerek meşrulaştırıldığını dile getiren çok uzun bir makalesinde: Okullarda devlet yasaları egemen, yerel okul kuralları etkili. Komünöterlerin kendi okullarını yönlendirmeleri esas var, sınıfları dışarıdan gelebilecek ideolojiye karşı korumaları bekleniyor. “Yerel denetimler”, eğitime politik manevraların karışmasına karşı sağlam engel görünümündeler. Yerel seçkinler ya da çoğunluk, okulları homojenlik için zorlayabiliyorlar²⁰⁴.

Tarih ders kitapları yazarlarının tümü, uzun bir tarihsel birikime sahip olan milletlerin de büyüklüğüne inanmış görünmektedirler: “... *Milletlerin büyüklükleri kendi tarihleri ile paraleldir. M.Ö. 3. yüzyılda Hunlarla başlayan Türk Tarihi günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Bilinen tarihi bu kadar uzun olan millet sayısı yeryüzünde oldukça azdır*”²⁰⁵.

Genel Türk tarihinde Büyük Hun Devleti’nin “askeri ve idari teşkilatı, ekonomik ve sosyal yapısı, hukuku ve sanatı ile üstün özelliklere sahip” olduğu vurgulanmakta, bu niteliklerin diğer topluluklarda olmadığı ima edilerek, ırk ve milliyet ayrımcılığı yapılmaktadır²⁰⁶.

Aynı kitapta bir başka empati yokluğu Hunların Bizans ile çatışmalarının anlatımı sırasında ortaya çıkmaktadır. Attila’nın Bizans’ın vergilerini arttırmasıyla ortaya çıkan çatışmadan sonra “Bizans Attila’nın ölümüne kadar herhangi bir güçlük çıkarmadı”²⁰⁷ denilerek Hun – Bizans barışının arkasındaki nedenler irdelenmek yerine, zor ve güç yüceltilmektedir²⁰⁸.

Evrensel değerlerin göz ardı edilip bazı değerlerin, özelliklerin ya da olumlu niteliklerin yalnızca bize ait olduğunu iddia eden bir diğer örnek lise birinci sınıflar

²⁰³ A.g.e., 6.

²⁰⁴ Salih Özbaran, “Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl” ?, *Toplumsal Tarih* Dergisi, Sayı:56, 1998, 52,

²⁰⁵ A.g.e., 14.

²⁰⁶ Bozdemir, a.g.m., 211.

²⁰⁷ Kara, a.g.e., 16.

²⁰⁸ A.g.m., 212.

için hazırlanan ve Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2000 yılından itibaren ders kitabı olarak kabul edilen tarih kitabında görülmektedir. “Türklerin Anadolu’ya göç etmelerinden sonra hızla Türk Yurdu haline gelen Anadolu yaklaşık bin yıldan beri Türklerin kültür merkezi olmuştur. Bunun için Anadolu tarihinin Türkiye açısından oldukça önemli bir yer vardır. Burada kurulan uygarlıkların tek mirasçısı Türk ulusudur. Milliyetçi bir bakış açısını yansıtan bu ifadeler, UNESCO tarafından insanlığın ortak değerleri olarak ilan edilen Anadolu’daki uygarlık ve kültür birikimlerini evrensel niteliklerinden uzaklaştırmakta ve insanlık değerlerinin kapsamını ulusçulukla daraltmaktadır²⁰⁹.

Eleştirel düşünmeden yoksunluk açısından: Genel Türk Tarihi, “İlk Türk Devletlerinin Diğer Devletlerle İlişkileri” ünitesine 9. Yüzyılda Basra’da yaşayan Arap yazarlardan El-Cahiz’e atfedilen bir okuma parçasıyla başlamaktadır. Devletin nasıl algılandığı ayrı bir konudur. Ancak genel Türk Tarihi öğretiminin asıl sorunu burada yatmaktadır. Devlet, sınıf, toplum, ekonomi nedir, nasıl oluşur, gelişir, siyasal yapılar ve organlar nelerdir. Devlet denildiğinde öğrencilerin zihninde nasıl bir imge yaratılmaktadır, göçebe toplumların siyasal örgütlenmelerini devlet şeklinde adlandırmak ne kadar doğrudur. Bu örgütlenmeler devletse “hep devlet kuran kavim” aslında “kurulanları hep yıkan” anlamını içkin değil midir? Bu kadar kolay yıkan / kuran siyasal örgütlenmeler devlet olabilir mi? Bunların aralarında iktidar mücadelelerini ya da ittifakları nasıl adlandırmak gerekir, toplum nedir, katmanları, tabakaları, grupları, sınıfları var mıdır? Bunlar nelerdir, nasıl yaşarlar, ne yaparlar, ne işlerler, hep savaşır mı? Gibi soruları irdelemek genel Türk Tarihi eğitiminin başlıca konuları olmalıdır. Ancak bu yapılmamaktadır. Bunun yerine geleneksel “tarihi büyük adamlar yapar” düşüncesiyle ve öğrencilerin tarih dizinlerini öğrenmekte zorluk çekecekleri bir biçimde Balak, Mete, Tonyukuk, Attila, Kutluk-, Kapgan Kağan, Böğü, Bağa Tarkan ve daha birçoğu devlet yıkmakta ve devlet kurmaktadır. Öğrencilerin, kendi tarihleri hakkında hangi kaynaklardan derlendiği bile belli olmayan bu bilgi yığını karşısında çok da fazla yapacak bir şeyleri yoktur. Tarih eğitimi sıkıcıdır fakat tarihler ve kişiler ezberlenirse daha iyi olur, çünkü sınav soruları oradan gelecektir. Tarih okumak sevilme de olur. Ancak

²⁰⁹ A.g.m., 214.

sorun burada kalsa iyi, yapılmak istenenin tersine tarihsiz, kimliksiz kuşaklar yetiştirilmektedir²¹⁰.

Genel Türk Tarihi, halk, eski Türk topluluklarında özgürlük, mülkiyet, yönetim ve siyaset gibi çağdaş kurum ve kavramları günümüz penceresinden anlatarak okuyucuları yanlış yönlendirmektedir: “Türk Devletinde halk, yetki ve imtiyaz bakımından sınıflara ayrılmamıştı”. Bireyler arasında eşitlik esastı. Halk hürdü. İsteddiği gibi çalışabilir, mesleğini yapabiliyordu. Yöneticilerin ve beylerin, idareci olmaktan daha fazla bir imtiyazı yoktu. Türkler geniş bozkırlarda en çok hayvancılıkla uğraşıyorlardı. Bu yüzden aralarında birbirinden kesin olarak ayrılan sosyal sınıfların ortaya çıkması imkânsızdı. Türkler arasında, toprağa bağlı kölelik de yoktu. Zaten hareketli yaşantıları ve ekonomik düzenleri, savaşlarda aldıkları esirleri çalıştırmaya elverişli değildi. Toplumda yöneten yönetilen ilişkisinden başka ayrıcalığın olmadığı, bireylerin özgür olduğu, sınıfsız toplum yapısı zihinlerde kavram kargaşası yaratırken yazarların “İlk Türk devletlerinde kişilerin özel mülkiyete sahip” olduklarını söylemeleri ise “imtiyazsız sınıfsız toplum kuramı” ile iyiden iyiye çelişmektedir.

Bozkır ve göçebelik de yanılığlara yol açacak biçimde anlatılmaktadır. “Orta Asya’nın, iklim şartları, geniş bozkır ve yaylaları Türklerin konargöçer hayatı tercih etmelerine sebep olmuştur. Türkler konargöçer veya yarı göçebe hayatta en çok hayvancılıkla uğraşırlardı. Çünkü ekonomik bakımdan hayvancılık iyi yapılsa ziraatçılıktan daha elverişli idi. Göçebelik tercih sonucu edinilen bir yaşam tarzı olmadığı gibi, hayvancılık da tarımdan daha elverişli olduğu için benimsenmiş değildir. Göçebe yaşamın üretim tarzı hayvancılıktır. Fakat yazarlar, kurguladıkları Türk “devleti”nin üretim biçiminin tarımsal olduğu imgesini yaratmaya çalışmaktadırlar: “... Türklerin yaşayış tarzları, hayvancılığın gelişmesini sağlamıştır... Dışarıya sattıkları mallar arasında da canlı hayvan ilk sırayı almıştır²¹¹”.

Diğer Genel Türk Tarihi kitapları da savaşı, gücü ve otoriteyi kutsallaştırmakta, barış dönemlerinden söz etmektedirler. Savaş öyküleri, güç gösterileri üzerine kuruludur. Genel Türk Tarihi, Attila’nın Bizans İmparatorluğu’nun yarısını çeyiz olarak istediğini, isteklerinin kabul edilmemesi

²¹⁰ Bozdemir, a.g.m., 214.

²¹¹ Kara, a.g.e., 18.

üzerine harekete geçtiğini anlatmaktadır. Oysa savaşların gerçek nedeninin Mete'nin kızması, Yüecilerin Hunları küçümsemeleri ya da Attila'nın çeyiz istekleri gibi bahaneler olarak sunulması yerine, yerleşik toplumların sosyal – siyasal örgütlenmeleri, göçebelik yaşam koşulları ve ticaret yolları gelirlerini elde etmek için bu toplumlar arasındaki mücadeleler anlatılırsa nesnel bir tarih eğitimi yaklaşabiliriz²¹².

Ders kitaplarımız, “biz ve onlar” ayrımcılığı kapsamında tarihsel gelişmeleri, savaşları “biz”e karşı uygulanan tarihsel politikaları ve takınılan tutumları günümüze taşıyarak başkalarının haklarını ihlal ederken, “dış tehditlere” yapılan vurgu, ülkemizin sürekli olarak kim ve ne olduğu belirsiz, nedeni tanımlanmamış bir tehdit altında olduğu varsayımını da güçlendirmektedir. Dolayısıyla, sürekli olarak olağanüstü bir tehdit ve kriz algılaması altında yaşayan ülkemizde hak ve özgürlüklerin sınırlanabileceği anlayışı yerleştirilmektedir²¹³.

Tarih kitaplarındaki insan hakları açısından önemli sorunlardan biri de üstün kabul edilen bir ırkın ya da bir milletin mensubu olduğu dinin, kültürün veya uygarlığın da diğerlerinden daha üstün olduğunun kabul edilmesidir. “Üstün kültürler’in, “ileri uygarlıklar” ın ya da gelişmiş dinlerin verili olarak kabul edilmesi her şeyden önce insanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesini ihlal etmektedir. Örneğin, bir akademisyenler kurulu tarafından hazırlanan lise 1. sınıf için Tarih ders kitabı, “Anadolu’da bilim ve sanatın gelişmesinde kültür düzeyi bakımından da yüksek olan Mısır ve Mezopotamya’nın büyük etkisi”nden söz ederek üstün bir kültürün var olabileceği sonucuna varmaktadır²¹⁴.

“Türklerin ilk dönemlerinde Çin topraklarına akınlar düzenlemesi, toprak elde etmekten çok, göçebe hayatın ve günlük ihtiyaçları giderme zorluğundan kaynaklanıyordu”²¹⁵.

Görüldüğü gibi, Türklerin toprak alması “bir zorunluluk” olarak takdim edilirken, yabancıların derdi “öç almak”tır²¹⁶.

²¹² Bozdemir, a.g.m., 217.

²¹³ A.g.m., 221.

²¹⁴ A.g.m., 223.

²¹⁵ Kara, a.g.e., 19.

²¹⁶ A.g.m., 33.

Cinsiyet Ayrımcılığı: Kadına Bıçılan Toplumsal Rol, Türk Tarih ders kitapları, Türk toplumunda kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olduğunu, kılıç kuşanıp ata bindiklerini, erkeklerin yaptıkları bütün işleri onların da yaptığını, kadının erkekle aile denilen kutsal çatıyı meydana getirdiğini ve Türk toplumunda genellikle tek kadınla evlendiğini belirterek, toplumsal eşitlik ilkelerini vurguladıktan sonra, toplumda Türk kadınlarının yüksek konumlarını kadın haklarıyla ve yazarların kendi ifadeleriyle çelişkili bir şekilde açıklamaktadır. “Türk Hükümdarları Çinli prenslerle (sic) siyasi evlilik yapmışlardır. Ancak oğulları hükümdar olan ilk eşler (hatunlar) genellikle Türklerden seçilmiştir. Yazarlar, Türk olduğu sürece hükümdar eşlerinin ev dışında da toplumsal rolleri olabileceğinin altını çizmektedir. “Çeşitli devlet işlerinde ve törenlerde hükümdarın daima yanı başında bulunan hükümdar eşlerine “hatun” (katun) denmekteydi. Ancak yabancı prenseslerin ikinci – üçüncü eş sahibi olabilecekleri belirtilerek kadın yine de geleneksel rollerde gösterilmekte ve öğrenciler tek eşlilik iddiası ile kadınların geleneksel toplumsal rolleri karşısında çelişkiye düşmektedirler²¹⁷. Ancak bundan daha sorunlu olan, kitaplarda görsel malzemelerin erkek egemen bir toplumsal yapı özlemini öne çıkaracak biçimde kullanmış olmasıdır.

Tarih ders kitapları bilimsel verilerle kanıtlanmayacak bazı iddiaları bilimsel gerçeklik temellerine sahip gibi sunmakta ve doğru bilgi edinme hakkını zedelemektedir. Kitapların yazarları için bu iddiaların doğrulanabilmesi ya da yanlışlanabilmesi önem arz etmiyor gibi görünmektedir. Örneğin, “...Attila...(Avrupa Hun hakanı) Rua’nın yanında yetişmiş, seferlere katılmıştı. Devlet iradesini, Hun iç ve dış siyasetinin esaslarını öğrenmişti. Devlet yönetiminde asıl irade ve kudret Attila’nın elindeydi²¹⁸”. Bu tür dogmatik inançların sorgulamasız benimsenmesi istenirken, kanıt için güç ve zorun Attila’nın elinde olması yeterli bulunmaktadır²¹⁹.

Tarih okul kitaplarımız İslam’dan başka diğer dinlere karşı oldukça olumsuz bir tutum içindedirler. Genel Türk Tarihi, Böğü Kağan’ın Maniheizmi resmi din kabul etmesiyle Uygurların yerleşik hayata (şehir hayatına) geçerek ticaret bilim, sanat ve edebiyatta büyük başarılar elde ettiğini öğretmektedir. Ancak, Uygurların

²¹⁷ A.g.m., 226.

²¹⁸ Kara, a.g.e, 22.

²¹⁹ Bozdemir, a.g.m., 228.

yerleşik bir uygarlık geliştirmeleri övünç duyulacak bir biçimde aktarılırken, Maniehizme yüklenen anlam olumsuzdur: “Mani dini, Türklerin hareketli karakterlerine ters düşüyordu. Onları temel gıdaları olan etten bile uzaklaştırmıştı. Ülkede genel bir uyuşukluk havası doğurmuştu.” Daha yakın zamanları ilgilendiren tarih ders kitaplarında görülen kimi yanlışlar ise bilimsel verilerle uyuşmayan, kimi zaman da tümcenin kendi içinde neden sonuç ilişkilerinin kurulamadığı bir içeriğe sahiptir: “Aydınlanma Çağı Tanrı, akıl, doğa ve insan kavramlarını ele alan bir düşünce ve inanç bütünüdür . Aydınlanma çağının oluşumunda aklın özgürleşmesi ve Avrupa toplumlarının dinin egemenliğinden kurtulmak amacıyla yaptıkları vurgulanmamakta, aksine aydınlanma bir düşünce ve inanç bütünü haline getirilerek içeriği boşaltılmaktadır²²⁰ .

Türk Tarih ders kitaplarında birlikte yaşama, farklı ama eşit bir biçimde yana var olma ve hoşgörü kültüründen toplumsal yapıda gözleendiği biçimde bahsedilmemektedir. Aksine hoşgörü, bir toplumun diğerleri üzerinde egemen olduğu, aslında bu hoşgörü bulunmasaydı diğer toplulukların yaşama haklarının olmayacağı, dolayısıyla hoş görülenlerin borçlu oldukları düşüncelerini öne çıkaran bir biçimde anlatılmaktadır. Örneğin; Genel Türk Tarihinde, “Hazarlar... diğer dinlere hoşgörölü davranıyorlardı. Bu nedenle X. yüzyılın ilk yarısında İslâmiyet, Hazar Ülkesinde hızla yayıldı²²¹” denilirken, Hazarların Musevi olmayan topluluklara yaşam hakkı tanımasının bir lütuf, hoşgörölü davranış sonucunda sağlanan bir olanak şeklinde gösterme yolu seçilmekte, birlikte yaşama ve karşılıklı etkileşim sonucunda doğan ortak bir kültürden bahsetmek gereği duyulmamaktadır²²² .

Tarih ders kitaplarının önemli bir başka sorunu da anlatılanların mutlak doğrular olarak öğrenilmesi ve ezberlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Genel Türk Tarihi öğrencileri ve öğretmenleri bilgileri sorgulamaya yöneltmek yerine öğretilenleri sınıfta yinelemek amacını gütmektedir. Bu amaç ünite sonlarında yer alan değerlendirme ve test sorularında belirgindir: “*Orta Asya’da doğan Türk kültürünün diğer ismi nedir?*”.

²²⁰ A.g.m., 231.

²²¹ Kara, a.g.e., 32.

²²² A.g.m., 234.

6.2. Lise Tarih 2 Ders Kitabı

Birbirini Yalanlayan Bilgi Sunumu: Bireylerin en temel hakkı olan yaşama hakkını ilgilendiren sorunlar bütün tarih ders kitaplarımızda görülmektedir. Ders kitaplarımızda yer alan ifadeler, kimi zaman can, mal ve onur dokunulmazlığıyla ilgili hakları, kimi zaman insanların oturmak, seyahat etmek, eğitim, kulluk ve kölelik yasağı, ayrımcılık yasağı gibi bireysel özgürlükleri ihlal etmekte, çoğu zaman insanların grup olarak yaşama, birlikte ama farklı kültürlerle sahip insanların karşılıklı saygı içinde barışçı bir şekilde bir arada olmak gibi topluluk haklarını zedeleyici biçimlere bürünebilmektedir²²³ .

Yeniçeri isyanları dile getirirken: “Bu isyanların nedenleri şunlardır: Devlet yönetimindeki otorite boşluğundan yararlanan yeniçeri ağaları ile saray kadınlarının yönetimi olumsuz etkilemeleri... Yeniçerilerin cülus bahşişi almak için sık sık padişah değiştirmek istemeleri... Devlet yönetiminde etkin olmak isteyen devlet adamlarının yeniçerileri kışkırtmaları... “Ayrıca yeniçerilerin siyasi olaylara karışmaları, taşrada kanunsuz hareketlerde bulunmaları onların zamanla söz dinlemez bir serseri takımı haline gelmesine neden oldu²²⁴”. Ayaklanmaların ve ekonomik nedenlerinden söz edilmemesi, nedenlerinden kişisel hırsla bağlanması ya da toplum ve ekonomi koşullarıyla isyanlar arasında sağlıklı neden sonuç ilişkilerinin kurulamaması öğrencileri durumu olduğu gibi ezberlemeye yöneltmekte, dahası tarihsel süreçleri anlamamalarına yol açmaktadır. “Saray kadınlarının” faaliyetlerinden küçültücü bir biçimde söz edilmesi de cinsiyet ayrımcılığını körükleyecek bir kullanım tarzı olarak belirtmektedir. “Yeniçeriliğin serseriliği” ise ne bilimsel bir eserde ne ders kitabında bulunmaması gereken ifadelerdendir. Dolayısıyla, tarih kitaplarımızda karşıda olduğu varsayılan grubun, toplumun, milletin hak ve özgürlüklerini ihlal eden “biz / siz, iyi / kötü, olumlu / olumsuz” şeklinde yanlı bir anlatım tercih edildiği, nesnel kriterlere uygun bir içerik çözümlenmesine başvurulmadığı anlaşılmaktadır²²⁵ .

Öte yandan coğrafi keşiflerden söz ederken “*Açık denize çıkma ihtiyacı, Türklerin Avrupa’ya baskısından doğmuştur*” yargısına varmasını da kabul etmeye olanak yoktur. Çünkü coğrafi keşifleri başlatan Portekiz ve İspanyollar Osmanlı

²²³ A.g.m., 209.

²²⁴ Kemal Kara, Lise Tarih 2, İstanbul, 2000, 46.

²²⁵ A.g.m., 209.

Türklerinin baskısını duyamayacak kadar uzak ülkelerde yaşıyorlardı. İstanbul'un alınması Frenklerin doğuyla yaptıkları ticarete bir darbe vurmamıştı. Tam tersine bu ilişkiler fetihten sonra daha da gelişerek devam etti. Üstelik coğrafi keşiflerin hazırlıkları, Ümit Burnu yolunun keşfi için yapılan çalışmalar 14. yüzyılın ortalarına kadar inmektedir. Bu tarihlerde Türkler henüz Avrupa için bir tehdit, bir tehlike oluşturmuyorlardı. Osmanlıların Avrupa'ya doğru ilerlemesi, Doğu ticareti ve İstanbul'un fethi arasında kurulan ilişkiler, Batı tarihçiliğinin bir uydurmasıdır. Buna Türklerin hoşgörüsüzlüğü de eklenmiş ve sözde bir Türk baskısı sonucunda Avrupalılar yeni yollar aramak zorunda kalmışlardır, gibi bir mantık uzun süre geçerliliğini korumuştur. Ancak bu görüş günümüzde iflas etmiştir.²²⁶

“Amaç, yenilginin öcünü almak; Rum, Ermeni ve Gürcülerden oluşan Bizans kuvvetlerini dağıtmaktı” ya da “İlhanlı Hükümdarı, Elbistan yenilgisinin öcünü almak için Anadolu'da yüzlerce Türkmeni öldürttü ve ülkeyi yağmalattı”²²⁷ .

Yukarıda alıntıda, tarihsel olaylar, özellikle de savaşlar, “öç alma” motifine dayanılarak ve bununla gerçekleştirilerek açıklanmaktadır. Bu takdim tarzının, bilimsel tarih yazımına ne denli uygun olduğu tartışması saklı kalarak, “öç alma”yı meşrulaştırıcı bir işlev üstlenip üstlenmediği, üzerinde durulmaya değer bir konudur²²⁸. “Öç Alma” söylemi kullanıldığında, çifte standartlı yaklaşım da başlı başına bir ciddi sorun kümesi olarak açığa çıkmaktadır. Buna göre, yabancıların “kıyımında” öç alma olumsuz bağlamda oturtulurken; Türklerin ya da Müslümanların “kıyımında” öç alma haklı gösterilmeye çalışılmaktadır. Örneğin: “Hz. Muhammed, Mute yenilgisinin öcünü almak ve Kuzey Arabistan'daki kabilelere göz dağı vermek istiyordu.”

Tarih 2 ders kitabında saray harem dairesi şöyle anlatılmaktadır²²⁹;

“Çeşitli ırklardan oluşan sarayın harem dairesi cariyeleri, ya saray için İstanbul Gümrük emini aracılığıyla satın alınanlardan veya yüksek dereceli devlet görevlilerinin takdim ettikleri seçme kadınlardan oluşuyordu”²³⁰ .

²²⁶ Arıkan, a.g.e., 166.

²²⁷ Kara, a.g.e., 38.

²²⁸ Mehmet Semih Gemalmaz, “Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilen Değerlendirilmesi”, *ders kitaplarında İnsan hakları tarama sonucu*, İstanbul, 32.

²²⁹ A.g.m., 38.

²³⁰ Kemal Kara, *Lise Tarih 2*, İstanbul, 2000, 228.

Üstteki cümlede geçen “seçme güzel kadın”, “satın alınanlar”, “takdim ettikleri seçme kadın” şeklindeki ifadelerin, harem dairesine ilişkin kökleşmiş hatalı bilgileri yeniden üretme ve öğrenciye sunma sapmasını yansıttığı bir yana, kadının konumlandırılmasına ilişkin önyargıyı da pekiştirdiği aşikârdır. Sorunu daha ağır hale getiren, kölelik, insan ticareti konusunda doğru bilginin verilmesinin hiç gözetilmemiş olmasıdır. Hâlbuki, eğer saray harem dairesinin öğrenciye anlatılması öğretim programı bağlamında çok gerekli olarak mütalaa ediliyorsa, bu konu, köleliğin ve insan ticaretinin mahiyeti, nasıl uygulandığı, nedenleri ve ortadan kaldırılması yönünde atılan adımlar gibi önemli ve aslında kazandırılması gereken bilginin sunulmasına bir vesile kılınmalıdır²³¹.

Akademisyenler Kurulu tarafından yazılan Tarih Lise 2 kitabında ise kimi milliyetçi ya da ayrımcı bakış açısı içeren ve insan hakları açısından sorunlu bulunan tümceler bulunmaktadır: “*Tarih boyunca görülmüştü ki Türkler ne zaman bölünüp birbirleriyle mücadeleye başlasalar, düşmanlar bundan hemen yararlanmaya çalışmışlardır*”. “Bu iki Türk hükümdarı birbirleriyle savaşacaklarına, birlik olup düşmana karşı savaşsalar, kuşkusuz Türk dünyasının durumu çok daha iyi olurdu” gibi... öncelikle yazarların öznel (sübjektif) düşüncelerinin bilgi önermesi şeklinde sunulması yanlış görünmektedir. Tarih, olmuştur, geçmiştir, bitmiştir. Bilim olarak tarihte nesnelğe ulaşma olanağı diğer bilimlere oranla daha azdır; her şeyden önce kaynaklarımızın nesnel olup olmadıklarını anlamayabiliriz. Dolayısıyla tarih öznelliğe açık bir bilim dalıdır, tarihi bilim yapan ise bilgiye ulaşma yöntemimizin nesnel oluşudur. Olayların nesnel olarak aktarılması zorluğunu gösteren bir örnek de Avrupa’da 1992’de yazılan bir “Avrupa Tarihi” adlı kitaptır: 1992 yılında Avrupa’da -en azından büyük bir çoğunluğunda- kabul görebileceği düşüncesiyle, bir editörün yönetiminde ve uluslararası bir ekipçe kaleme alınan “Histoire Europe” adlı kitap, kültür ağırlıklı olmasına karşın bilim ve teknolojiyi, kadınların değişen statüsünü, çok kültürlülüğü ve Doğu Avrupa’nın tarihteki yerini yeterince yansıtamamış ve bu yüzden eleştirilmiştir. Böyle bir kitabı İngilizce, Almanca ve Felemenkçe çevirileriyle karşılaştırılan Avrupa Tarih Öğretmenleri Dernekleri Daimi Konferansı başkanı bayan Joke Van Der Leeuw-Roord’da, kavramlara farklı anlamlar yüklendiğini fark etmiş, böylece de sübjektif tarihten uzak kalınmadığını vurgulamıştı.²³²

²³¹ A.g.m., 38.

²³² Özbaran, a.g.m., 54.

Dolayısıyla tarihsel olay ve olguların öznel düşüncelerle süslenmemesi, öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yöneltecek biçimde sunulması, öğrenciyi tarihsel olgular hakkında düşünme, yorum yapma ve anlama inisiyatifinin bırakılması gerekmektedir²³³.

Çoğulculuğun kötülenmesi ve düşünce farklılıklarının düşman kavramı ile ilişkilendirilmesi şu örnek, tehlikeli derecede önyargı oluşturmaya hizmet eder mahiyettedir;

“...Padişah Kanuni Esasinin kendisine verdiği yetkiyi kullanarak parlamentoyu süresiz tatil etme kararı alarak dağıttı. Bu kararın alınmasında Meclisin etnik yapısının meclis çalışmalarını aksatması da etkili olmuştur”²³⁴.

Yukarıdaki alıntı birkaç açıdan vahim görülmektedir. Bir kez, özü itibariyle olumsuz bir tasarrufun üstü örtülmektedir. İkincisi, bu tasarrufun doğru ya da gerçek nedenleri açıklanmaktadır. Üçüncüsü, bu tasarrufun arkasında yatan faktör olarak “Meclisin etnik yapısı”, yani çoğulcu niteliği gösterilmektedir. Böylelikle, bir parlamentonun çalışmalarının aksatılmaması için etnik çoğulculuktan kaçınılması gerektiği teması işlenmektedir. Dördüncüsü, bir parlamento o ülkedeki bütün kesimlerin temsil edilme olanağını bulacakları bir platform olarak kavranacağına göre, bu yaklaşım ile doğrudan parlamento kavramı deforme edilmektedir²³⁵. Çoğulculuğun yalnız bizde kötülendiğini dile getirirken, diğer devletler de nasıl uygulandığı dile getirilmemiştir.. Örneğin: Gottlieb, ABD’deki yerel yetkililerin rol oynadıkları konulara değinirken, öğrencilerin yanlış ve tehlikeli saydığı bir tarih peşine götürüldüklerini vurguluyor ve böyle bir niyetin de politik katılımı ve muhalefeti engellediğini açıklıyor. Yani yerel ve coğrafyası sınırlı yönetimlerde de, çoğunluk baskısının olumsuz sonuçlarını dile getiriyor, pek çok mahkemelik olayı kanıt olarak gösteriyor. Öğrencilerin çoğunun sansürden geçen kitaplar okuduklarını beyan ediyor; doğal olarak ince bir nokta üstünde duruyor: Tarafsızlık iddiası işi sansüre sürüklüyor. Amerika’da çalışma hakkının işçi dünyasına ilişkin yasayla tescil edilmiş bulunmasına karşın bu mayandaki eylemler ve düşünceler kitaplarda yer almıyor. Muhalif şeyler -ABD gelenekleri içinde bulunsa dahi- kötü olarak niteleniyor. 1960’lara kadar zenci tarih ve kültürü bir kenara itilirken, günümüzde bile

²³³ Tanıl Bora, “Ders Kitaplarında Milliyetçilik” , *ders kitaplarında İnsan hakları tarama sonucu* , İstanbul, 74.

²³⁴ Kazım Yaşar Koprman, Tarih 2 Ders Kitabı, İstanbul, 2000, 67.

zencilerin ve kadınların haklarını elde etmede verdikleri uğraş kitapların satırlarını süsleyemiyor. Bazı yeni kitaplarda “mücadele” verdikleri belirtiliyor, ama kime karşı mücadele ettikleri açıkça ortaya konmuyor. Çiftlik işçileri, Amerikan yerlileri ve zenciler kitaplardadır; ancak üreticiler, Kızılderilileri masası ve kurumlaşmış ırkçılık nedense yer alamıyor²³⁶.

6.3. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Lise Ders Kitabı

“Osmanlı İmparatorluğu yetkililerinin, Ermenilerin devlete sadık bir tebaa ve masum oldukları yolundaki beyanatları da onları şımartıyordu. Hâlbuki Ermeniler ne masum ne de devlete sadık idiler. Onların 19. yy. sonlarından itibaren bağlı bulundukları devlete yaptıkları, her türlü müsamahanın üzerinde tam bir ihanet ve düşmanlıktan başka bir şey değildi²³⁷”.

Tarihin objektif bir dille anlatılmadığı peşinen göze çarpmaktadır. Ayrıca, belli bir grubu “ihanet ve düşmanlıkla” nitelendirmek, bu gruba mensup olanları “öteki” kılmaktan da ilerisine geçerek “düşman” olarak kavramayı kolaylaştırmakta ve bunun kalıcı bir önyargıya dönüşmesine hizmet etmektedir. Ülkemizde Ermeni Türk vatandaşlarının da yaşamakta olduğu dikkate alındığında olumsuz etkinin ağırlaştığı aşikârdır. Burada kullanılan özel bağlamı içinde doğurduğu sorunlardan başka, “müsamahasızlık” vurgusu ise, ayrımcılığın uç aşamasına varan bir zihniyetin nakledilmesi işlevini görmektedir²³⁸.

Barış hakkının bazı meşru gerekçelerle sınırlanabileceğini öngören Yakınçağ Tarihi ders kitapları da bulunmaktadır. Lise son sınıflar için hazırlanan İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı, “Atatürkçü dış politikada, milletler arası sorunların barışçı yollardan çözümü esas alınmıştır. Bu bakımdan Türkiye Cumhuriyetinin içte ve dışta temel ilkesi “yurtta sulh, cihanda sulh (yurtta barış, cihanda barış) olmuştur. Ancak bu ilke milli menfaatlerden vazgeçme pahasına barış anlamına gelmez”, diyerek yurt ve dünya barışını savunan bu özlü sözü amacından saptırmaktadırlar. Ulusal çıkarların korunması söz konusu olduğunda doğaldır ki ülke insanların hak ve özgürlüklerinden vazgeçmeleri gerekemeyebileceği gibi, sorunların çözümü için mutlaka barıştan vazgeçmek de geçerli bir yöntem

²³⁶ A.g.m., 53.

²³⁶ Arıkan, a.g.e., 166.

²³⁷ Neşet Çağatay, Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Ankara, 1998, 101.

²³⁸ A.g.m., 50.

olmayabilir²³⁹. Tarih ders kitaplarında tarihsel gerekircilik, en çok geçmişte yer alan çatışmaların günümüzde de tehdit olarak algılanabileceğine yönelik ifadelerle yansımaktadır. Örneğin: *“Türkişler, her tarafta Arap nüfusunun kırılmasına sebep olan bu başarılarıyla Arapları uzun süre müdafaada kalmaya zorladılar. Bölge halkı, Türkişlere kurtarıcı gözü ile baktı. Böylece İslâm – Arap hâkimiyetine karşı Buhara ve Semerkant’ta direnmeyi destekleyerek tarihi rollerini gerçekleştirdiler.*

Eğitim Yönteminde Ezbercilik: Tarih ders kitaplarının önemli bir başka sorunu da anlatılanların mutlak doğrular olarak öğrenilmesi ve ezberlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğrencileri ve öğretmenleri bilgileri sorgulamaya yöneltmek yerine öğretilenleri sınıfta yinelemek amacını gütmektedir. Bu amaç ünite sonlarında yer alan değerlendirme ve test sorularında belirgindir: *“Düşmana ilk kurşunu sıkan kimdir?”, “Kurtuluş Savaşı ne zaman başladı?”...*

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları eğitim politikasının ulusallığı üzerinde yoğunlaşmaktadır. *“Bu esasların başında eğitim politikasının milli olması gelir. Gerçekten inkılâbımız Türk Milliyetçiliğine dayanır. Milli birlikten doğan Türk devleti, bu niteliği sürdürmekle güçlenir. Öyle ise eğitim politikası, Türklük bilincini kazandırma, milli birliği ve dayanışmayı güçlendirici bir esas üzerinde yürütülmelidir”*. Oysa daha önce de tartışıldığı gibi eğitim politikalarında çağdaşlık ve evrensellik, yerellik ve ulusallıkla birlikte ele alınmalı, öğrencilerin ulusal tarihlerinden edinecekleri birikim, bilgi ve becerilerle çağdaş dünyanın gerçeklerine yanıt üretebilecek donanıma sahip olmaları amaçlanmalıdır²⁴⁰.

Bunun aksine bütün devletler eğitim politikalarını ulusallık üzerine yoğunlaşırlar. Buna bir örnek vermek gerekirse: Bulgaristan’da 1996 yılına kadar olan sürede çıkarılan ders kitapların onu alan yeni yayımlanmış bir incelemede, etnik milliyetçiliğin, enternasyonalist yargıların, tarihsel materyalizmin birikimindeki tarih, 1993 yılından sonra bile, yani komünist rejimin sona ermesinin ardından, ders kitaplarında, etnik “tuhaf bir karışım” (Herder - modeli) ve yurttaşlığa dayalı

²³⁹ A.g.m., 218.

²⁴⁰ A.g.m., 236-238.

milliyetçilik (Fransız modeli) arasında bir yer ararken milliyetçiliğin etkisinden sıyrılamamıştır²⁴¹.

Bireylerin olaylar ve sorunlar hakkındaki yorumları, takınılan tutum ve davranışlar, tarih anlayışı ve tarihsel bilgi birikimi sonucunda biçimlenir. Toplumun tarih anlayışını ve başkaları hakkındaki tutum ve davranışlarını Tarih ders kitaplarından izlemek mümkündür. Tarih ders kitapları yalnızca olayları sunmakla kalmaz, duyguları, düşünceleri, önyargıları, kalıp düşünceleri, olumsuz anlayışları da yansıtır²⁴².

7. TEORİ İLE UYGULAMA ARASINDA MÜFREDATTAKİ AMAÇ İLE DERS KİTAPLARINDAKİ SONUÇ

Ders kitaplarının hangi temel amaç için yazıldığı sorusunun birçok yanıtı vardır. Yapılan araştırmalarla, ders kitaplarının sadece bilgi aktarmadığı, siyasal ve toplumsal normların da kuşaklara aktarılması işlevini gördükleri tespit edilmiştir. Ders kitaplarının aynı zamanda birer ayna olduğu, bir toplumun öz imgesini, kendisini nasıl gördüğüne ilişkin vardığı sonuçlarla kendini ortaya çıkarır. Bu nedenle, teori ve uygulama arasında, ortaya çıkan sonuçlardan hareketle, amaç açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi ve müfredattaki amaçlar doğrultusunda ders kitaplarının yetersizliği ele alınacaktır.

7.1. Müfredattaki Amaç Açısından Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi

1982 Anayasası, bütün diğer anayasalar gibi, insan hak ve özgürlükleri ile ilgili hükümler içermektedir. 1982 Anayasası'nın insan hakları eğitimi ile ilişkilendirilebilecek hükümleri Başlangıç bölümünde yer almaktadır. Örneğin, bu bölümde, "Her Türk vatandaşının bu anayasadaki temel hak ve hürriyetlerde yararlanarak onurlu bir hayat sürdürme maddi ve manevi varlığını bu yönde geliştirme hak ve yetkisine doğuştan sahip olduğu" hükmüne yer verilmiştir. Ayrıca, yine 1982 Anayasası'nın başlangıç bölümünde, "Topluca Türk vatandaşlarının birbirinin hak ve hürriyetlerine kesin saygı, karşılıklı içten sevgi ve kardeşlik duygularıyla huzurlu bir hayat talebine hakları bulunduğu" şeklinde bir ifadeye de yer verilmiştir. Belirtilen hükümlerin uygulanabilmesi, diğer bir deyişle, T.C.

²⁴¹ Salih Özbaran, "Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?", *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 52.

²⁴² Recep Bozdemir, "Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları", *ders kitaplarında İnsan hakları tarama sonucu*, İstanbul, 208.

vatandaşlarının temel hak ve özgürlüklerini kullanabilmesi ve başkalarının haklarına saygı duymasının sağlanabilmesi başta insan hakları alanında verilebilecek bir eğitim sayesinde gerçekleştirilebilir denilmiştir.

14 Haziran 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde, Türk ulusunun tüm bireylerinin yetiştirilmesinde öngörülen genel amaçlar saptanmıştır. Bu amaçlardan ikisinde “insan hakları”ndan söz edilmiştir. Ancak doğrudan ve açık bir anlatımla vatandaşlara haklarının öğretilmesi ve onlara hak bilinci kazandırılması öngörülememiştir. Ama yasanın 16 Haziran 1983 tarih ve 2842 sayılı yasayla değiştirilen 2. maddesinin 1. bendinde tüm bireyleri Türk ulusunun değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, ailesini, yurdunu ve ulusunu seven ve temel nitelikleri Anayasa da belirtilen T.C.'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen yurttaşlar olarak yetiştirmek amaçlanmıştır. Maddenin 2. bendinde ise bireylerin çeşitli yönlerden gelişmiş bir kişiliği, özgür ve bilimsel düşünme gücü olan ve “insan haklarına saygılı” kişiler olarak yetiştirilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir. Ayrıca aynı kanunda milli eğitimin temel ilkeleri arasında demokrasi eğitimi de ayrı bir ilke olarak belirtilmiştir.

Milli Eğitim Şuraları'nda da yer yer demokrasi eğitiminin yaygınlaştırılmasına yer verilmiştir. Örneğin 12. Milli Eğitim Şurasının eğitim programları komisyonunda yapılan teklifler arasında öğretim programlarının düzenlenmesinde sevgi ve hoşgörüyü geliştirme de hedeflenmiştir.

Genel bir ifade ile belirtmek gerekirse ulusal eğitimin genel amaçlarının ve temel ilkelerinin insan hakları ve demokrasi eğitimi içerdiği söylenebilir.²⁴³

Türkiye’de tarih derslerinin amacı II. Meşrutiyet döneminde milli ve vatani terbiye aracı olarak görülmüştür. Öyle ki, 1910’da Satı Bey “Tarih Tedrisatının Usul-i Esasiyye’si” adlı makalesinde tarih derslerinin mutlakiyet döneminin ne kadar kötülöklere neden olduğunu meşrutiyet idaresinin ne kadar iyi bir idare olduğunu göstermesi gerektiğini yazmaktaydı. Bunun yanında Meşrutiyetin, özgürlüğün ne kadar uzun yoksulluklar, ne kadar cansiperane uğraşmalar sonunda elde edildiğini anlatmalıydı. Satı bey Meşrutiyet döneminde okullarda tarih öğretiminin amacının isimleri, olayları, tarihleri ezberletmek olmadığını, ilköğretim düzeyinde Tarih öğretiminin amacının ahlak eğitimi içermesi gerektiğini

²⁴³ Kepenekçi, a.g.e., 23.

vurgulamıştır. Bu düzeyde siyasal akıl yürütme ve çıkarsamanın temel alınmasının boş yere vakit geçirmek olacağını düşünmektedir²⁴⁴.

Tarih eğitiminin amaçlarından en önemlisi tarih eğitiminin ve ders kitaplarının içeriğinin denetlenmesi, kışkırtıcı bir çatışmacılıktan kurtularak barışçılığın ve birbirini anlamanın aracı haline getirilmesine çalışmak kuşkusuz çok iyi niyetli ve desteklenmesi gereken bir çabadır. Tarih eğitime verilen önem artık tarihin ideolojik bir kontrol alanı görülmesinden çok, bir öğrencinin yetişmesi sırasında başka disiplinlerin sağlamayacağı hünarleri geliştirmesinin bir aracı olarak görülmeye başlaması dolayısıyla olmaktadır²⁴⁵.

Tarih eğitiminin önemini ve amacı kavramak için tarih programlarının tarih eğitiminde nelerin amaçlandığını öğrenmemiz gerekecektir. Genel olarak;

1- Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak: Bu anlayışın temelinde tarih bilincinin yaşamları boyunca insanların vaziyet alışlarını ve eylemlerini olumlu yönde etkileyen bir formasyon olduğunun düşünülmesi yatmaktadır.

Bir bireyin geçmişe ilişkin yaşadığı görüş algılama biçimi ve geleceğe yöneliminin bir anlatı içinde geleceğe yöneliminin bir anlatı içinde bütünlüğünün kurulması gerçekte iki önemli işlev görmektedir. Bunlardan birincisi; bireyin kendisini bir zaman akışı içinde görmesini sağlamak ikincisi bireyin gelecekteki davranışlarının beklenilir hale gelmesidir. Böylece toplumda değişme normalleşmiş olur. Normalleştirilmiş olguların bulunduğu bir ortamda ise insanlar huzur duyarak yaşayabilirler.

Tarih verdiği örneklerle insanın kendi deneyiminin dışındaki deneyimleri de tanımasına olanak vermektedir. Bir yaşam öğretmenidir.

Aydınlanma çağı ile birlikte tarih artık geçmiş ile gelecek arasında bir köprü oldu. Tarih bilincine sahip olan birey geçmişe neler borçlu olduğunu ve gelecekteki sorumluluklarını da bileceklerdir.

2- Öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak: Tarih ve coğrafya derslerinin ortaöğretim programlarında yer alması ulus devletlerin

²⁴⁴ Mustafa Safran, *Türk Tarih eğitimi ve Meseleleri*, Ankara, 2002, 937.

²⁴⁵ Tekeli, a.g.e., 10-16.

oluşması ve bunların ulus kimliklerini geliştirmelerine duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır.

Bir yandan idarecilerin meşruiyetlerine halktan almalarını diğer yandan sarayı devriminin gerektirdiği emek bereketliliğinin anonim ilişkiler içinde gerçekleştirilebilmesi küçük mekânlara ve kısa süreli zamanlara ilişkin aidiyet duygularının çözülerek uzun zamanlar ve ulus mekânları için yeniden kurulmasını gerektirmiştir. Tarihçiler bunu uluslar arasındaki farklılıkları ortaya çıkararak yapmaya çalışmış ancak bunun sakıncaları anlaşıldıktan sonra UNESCO öncülüğündeki çabalarla ortak bilgi akışıyla kısırtıcılığa son verilmeye çalışılmıştır.

Küreselleşen dünyada bireyle sürekli kimlik tanımlamaları içine girmekte yeni gruplara dâhil olmakta, bu da onlara sağladığı yararların yanında ek sorumluluklar da getirmektedir.

Yani kısaca günümüz bireyinin karmaşıklaşan kimlik tanımını tarih eğitiminin bu kendinden beklenen araçsal işlevini yerine getirebilmesi için yeni alanlara yayılmasını içerik ve yöntem olarak çeşitlenmesini gerektirir.

3-Öğrencinin kapasitelerini geliştirmek: Tarihten beklenen öğrencinin koşullandırılmasından çok başka konulardaki eğitimin sağlanamayacağı alanlarda özel kapasitelerinin gelişmesini sağlamaktır. Tarih eğitiminin sağlayacağı özel kapasiteleri 5 grupta toplayabiliriz. Bunlar: 1-Öğrencinin zamanlama, sıralama, eş zamanlılık, süreklilik ve kesinlik gibi kavramları edinmesini sağlar. 2-Öğrencinin anlatı kurabilme kabiliyetini artırır. 3- Empatik anlamadır. 4-Araştırma yapabilme kapasitesinin arttırılması. 5-Kavramları ve dili doğru kullanabilme.

Tarih öğretiminin yerel ve ulusal boyutları kadar uluslararası/dünya boyutunun vurgulanması gerekmektedir; zaman ve mekanın daha geniş ölçekli yansıtılması, öğrenciye üst kimlik saptamasında global bilinç ve sorumluluğu getirebilir. Başka bölge, ülke ve toplumlara ilişkin önyargıların giderilmesi gereklidir ve iyi bir tarih kitabı, yazar kendi varsayımlarını dile getirse bile kültür zenginliğinin yansıtılması yolunda ulaşılan durumları belirtmelidir parlamenter demokrasinin olumlu yönlerini belirtmesi gibi.- Yerel ya da ulusal tarihe ilişkin bir ünite işlendiğinde dahi, önceliğinde, çok daha geniş boyutlarında düşünülmeli,

benzerlikler, farklılıklar ortaya konmalıdır²⁴⁶.

7.2. Amaç ile Sonuç Arasında Gerilim, Müfredatta Belirtilen Amaç açısından Ders Kitaplarının Yetersizlikleri

Türkiye’de Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, yönetsel devrime paralel olarak, okul program ve yöntemlerinde de bir devrim yapılmıştır. Eski okullarda okutulan Osmanlı ve İslam Tarih dersleri ile dinsel içerikli diğer dersler okul programlarından çıkarılmıştır. Bunların yerlerine, Türk Tarihi, Türk Dili ve Tarihi dersleri ile liselere Felsefe ve Sosyoloji dersleri konmuştur.

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında yapılan ve son dönemlere kadar gelen program ve yöntem devriminin temelinde “çocuğun ilgi, istek ve gereksinimleri” ya da bir anlamda “çocuğun özgürlüğü” vardı. Bu da en iyi biçimde, John Dewey’in ortaya koyduğu “demokratik eğitim felsefesi”nde kendini buluyordu. O şöyle diyordu: “Çocuğun hemen her hareketi, öğretmenin emir ve isteğine göre olduğu; hareketin akışlarında, sırayı, derslerinin ve başkalarının belirlediği durumlarda hedeflenen (çocuğun kendi saptadığı hedeflerden) söz etmek saçmalık olur”

1980’den sonra bu eğitim ilkesinin irdelenmesi yapılmadan, program geliştirmede Amerikan eğitimcisi B. S. Bloom’un eserlerinin etkisiyle, “amaç saptama” ve “yöntem belirleme” işinin, İlkokul Programı ile, program yapımcılarına ve öğretmenlere verildiği görülmektedir. Öğretimde sırayı, amaçları, öğrenme yaşantılarını (yöntemleri) belirlemeyi, öğrenci yerine, başkalarına bırakmakla, “özgür düşünen, girişimci, düşünsel ya da nesnel nitelikte bir iş ya da eser vücuda getirici bir özellik ihmal edilmeye başlanmıştır.

Birleşmiş Milletlerin okullarda yerleştirmek istediği insan hakları, başka ülkeler ve kültürler kavramı, halkları ve onların çevre bilinçleri gibi çok önemli kavram ve olguları 1 Temmuz 1996 tarihinden itibaren Internet ile tarih ders kitaplarını dünya boyutlarında tartışmaya açan UNESCO, herhangi bir yaptırımından ziyade, her ülkenin kendi kitaplarını eleştiriye tabi tutmasını yeğlemiştir. Gerçekten de, bu yönde, birçok ülkede ders kitaplarının yeniden ele alınması yoluna gidilmiş ve insanlığın kolayca kabul göreceği genel ilkelerin saptanması yolunda bazı başarılar

²⁴⁶ Salih Özbaran, “Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 58.

kaydedilmiştir. Bu bağlamda özeleştir devreye girmiştir. Özeleştiriyile birlikte başka ülkelerdeki uygulamaların ve gelişmelerin nitelikleri araştırılmıştır. Yerel, ulusal ve evrensel yaklaşımların sınırlarının çizilebilmesi, belki, böylece mümkün olabilmıştır²⁴⁷.

Son elli yıldır ülkemizde ve dünyada tarih ders kitaplarında büyük değişimler olmuş, bu anlayıştan hareketle yapılan yeni araştırmalar birçok yeni tarih bilgilerini ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişimler değişik öğretim basamaklarında okutulan tarih ders kitaplarına, dolayısıyla öğrenciye yansıtılmamıştır. Tarih ders kitaplarının sık sık değiştirilmesi, program değişikliklerinden ziyade siyasi karalar ile yeni bir takım sektörler oluşturmak veya desteklemek amacına hizmet etmekten öteye gidememiştir. 1993–1994 öğretim yılından itibaren liselerimizde Tarih I ve II olarak okutulan ders kitabı, köklü program değişikliğinin ürünü olmakla birlikte, bu program diğer kademelerde var olan diğer tarih ders kitaplardan kopuk, oldukça akademik tarihçilik anlayışını ön plana alan bir yapıda olduğu görülmüştür²⁴⁸.

I.Dünya Savaşından bu yana UNESCO ve Avrupa Konseyi'nin çalışmalarıyla Avrupa devletleri, tarih ders kitaplarındaki birbiri aleyhine küçük düşürücü kelimelerin çıkarılmasında ve ortak bir Avrupa Tarih Ders Kitabı yazımında bir hayli yol katetmiştir²⁴⁹. Bunların yanında 1920' lerdeki tarih ders kitaplarında “kesmek, kan içmek, namusuz ve şerefsiz düşman, alçak düşman” ...gibi kelimelerle konular anlatırken 1990 sonrası tarih ders kitaplarında göreceli olarak nesnel ve daha az düşman belirleyici bir tavır sergilenmiştir.

Eğitim kurumu içinde bulunan bireylerin yetiştirilmesinde; sınıfı ırk, cinsiyet, düşünce ve ekonomik farklılığı gözetmeksizin onları bireysel kavrama gücüne dayalı yeteneklerini ortaya çıkaracak düzeyde eğitim öğretimi sunmak, gerekli araç ve gereçlerin sağlanması, dış ve iç demokratik kontrolün sağlanması, olanakları engelleyen değişkenlerin ortadan kaldırılması, demokratik bir eğitimi gerçekleştirmenin ana koşullarını oluşturur.

²⁴⁷ Salih Özbaran, UNESCO, “Türkiye ve Tarih Ders Kitapları”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, sayı: 56, 1998, 48.

²⁴⁸ Mustafa Safran, “Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?” , *G.Ü.G.E.F.Dergisi*, Sayı: 4, Ankara, 1996, 17-18.

²⁴⁹ Mustafa Safran, “Barışçı Tarih Öğretimi Çalışmaları”, *G.Ü.G.E.F. Dergisi*, Sayı:1, Ankara, 1996, 68.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) müfredat programını hazırlıyor; kitaplar bu programa uygun olacak biçimde hazırlanıyor. Uygunluk MEB' deki Talim ve Terbiye Kurulu'nca denetleniyor; yararsız, sakıncalı ya da yanlış bilgilerle yüklü oldukları sanılanlar reddediliyor; uygun bulunanların okullarda izlenmesine -daha alışılmış bir ifadeyle okutulmalarına- izin veriliyor. Öğretmenler, okul yöneticilerinin de tasdikleriyle, her bir sınıf (ders) için bir kitap seçilir; seçilen kitaplar öğrenciler tarafından satın alınır²⁵⁰. Tutulan bu yolla -görünüşte- öğretmenlere ve okul yetkililerine kitap seçme hakkı tanınıyor gibi görünse de, seçme işlemi, çoğaltılmış, merkezi programa bağlı ve tek tip niteliğindeki kitaplardan yaptırılmakta.

1996- 1997 Eğitim ve Öğretim yılında, uygulanan bir yöntemle, kitap seçme işi velilere ve öğrencilere bırakılmış, demokratik bir uygulama başlatıldığı sinyalleri verilmiş görünmüşseler de, aslında öğretmenine dahi seçme hakkı tanımayan yani değişik yaklaşımlar, yöntemler ve bilgilerle donanmış kitaplara uzanabilme şansı vermeyen bir duruma gelmişlerdir²⁵¹.

Kısaca ifade etmem gerekirse, tarih ders kitapları merkez denetimli ve yaptırımlıdır; gerek MEB tarafından yayımlanan, gerekse serbest piyasa koşullarına göre bastırıldığı iddia edilen tarih ders kitapları aynı mesajları taşımaktalar, aynı şablonun ürünüdürler; çeşitli yazarlarca yazılıp çeşitli yayınevlerince yayımlanmış bulunmalarına karşın.

Avrupa'daki okullarda ders kitapları, bizde farklı yöntemlerle hazırlanmakta ve piyasaya çıkarılmaktadır. Örnekler değişik olabilmektedir: İngiltere'de ve Galler'de merkezce belirlenmiş ayrıntılı programa karşın- hiçbir kaynak tespit edilmez ve önerilmez. Diğer bazı ülkelerde, merkezce belirlenmiş konular ve düzenlenmiş ders kitapları bulunmaktadır. Yunanistan'da ders kitapları Eğitim Bakanlığı'nca biçimlenir; ancak, öğretmenler tarafından yazılır. İspanya'da klasik uygulama sürmektedir. "Bir kitap, bir öğrenci, bir yıl, bir konu". Norveç'te onay yetkililerinin ders kitapları üstündeki denetimleri Avrupa'da en belirginler arasındadır. Öte yandan, Fransa'da "resmi" ders kitapları artık yok ve hiçbiri Eğitim Bakanlığı'nca önerilmemektedir... Bazı ülkelerde bakanlar, müfettişleri aracılığıyla ders kitapları önermektedirler, ama seçimi öğretmenlere bırakmaktalar. Kimi ülkelerde de

²⁵⁰ Salih Özbaran, "Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?", *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998, 52.

²⁵¹ Özbaran, a.g.e., 52.

liste gösterilmekte, öğretmenler bu listeden seçmekteler.

Bozdemir, “Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları” başlıklı yazısında tarih ders kitaplarının yalnızca olayları sunmakla yetinmediğini, “duyguları, düşünceleri, önyargıları, kalıp düşünceleri, olumsuz yaklaşımları, hak ve özgürlük anlayışlarını da” yansıttığını ileri sürmekte; “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” çerçevesinde hazırlanan ders kitapları tarama sonuçlarını “Temel Yorum Haklar”, “Grup Hakları”, “Yabancı Düşmanlığı”, “Cinsiyet Ayrımcılığı”, “Kişisel Yorum – Bilisel Önerme Karşıtlıkları”, “Hoşgörü ve Örtülü Hiyerarşi”, “Eğitim Yönetimde Ezbercilik” alt başlıkları altında ve somut veriler eşliğinde değerlendirilerek, şu sonuca varılmaktadır: Kendisiyle ve toplumuyla barışık, olumlu tutum ve davranışlar sahibi, demokratik değerleri özümsemiş ve bu değerlerin oluşmasını sağlayan insan hak ve özgürlüklerini benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi için yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi, Tarih dersleri müfredatının yeniden düzenlenmesi, ders programlarının öğrenci – merkezli olarak hazırlanması ve yeni eğitim yöntemlerine uygun ders kitaplarının yazılması gerekmektedir.”Yazara göre bu sonuca ulaşabilmek için dikkate alınması gereken noktalar sırasıyla şunlardır²⁵².

1-Tarih alanında köklü bir değişime gereksinim vardır;

2-Söz konusu değişim çok boyutludur;

Değişimin içerdiği çok boyutluluk şöyle özetlendirilebilir:

-Tarih ders kitaplarını içerdikleri müfredat bağlamında eleştiri süzgecinden geçirmek.

—Saptanan sorunlu alanları ayıklamak.

—Ders kitaplarının akademisyenler tarafından yazılmasını ya da onların gözetiminde yeniden yazılmasını sağlamak.

—Tarih kitaplarının yazılış sürecinde yeni öğretim tekniklerinden yararlanmak.

—Tarih derslerini, dersliklerin dışına çıkararak öğretmeyi amaçlamak.

Yazar ayrıca, “demokratik zihniyet dönüşümünün belki de en yavaş eğitim / öğretim alanında görüldüğünü” belirterek, yürürlükte olan ders kitaplarının

²⁵² Recep Bozdemir, “Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul, 208.

“demokrasi kültürünü kazandırmaya elverir öğretim araçları niteliğinde olmadığı” sonucuna varmaktadır²⁵³.

Bora da , “Ders Kitaplarında Milliyetçilik”, başlıklı yazısında Tarih ders kitapları “Tamamen özgüven ve milli gurur zerk etmeye yoğunlaşan biz=iyi özdeşleştirilmesi, bizzat ahlak ölçülerinin temellendirilmesine, anlamlandırılmasına, yorumlanmasına mahal bırakmamaktadır” der ve şu sonuçlara varır :²⁵⁴.

-“Kitaplarda yer alan son derece güçlü tehdit algısı, yine çok güçlü bir “birlik ve beraberlik” tabusunun inşasını beraberinde getirmiştir ve anakronik tarih kurgusu da bu tabunun yardımına koşulmuştur.”

-“Dil kullanımındaki ezberci tutum ve savruluk dikkati çekecek boyuttadır.”

-“Ders kitapları yaratıcı / eleştirel düşünmeyi harekete geçirememektedir.”

-“Birlik ve beraberlik” motifi güçlü bir tehdit olgusu ile birleşerek tabulaştırmaktadır.

Ayrıca Araştırmacı Ayşe Gül Altınay, Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi, , başlıklı yazısında da “Ders kitaplarında en çok saptanan ihlaller arasında şunlar yer almaktadır: Ayrımcılık; ölümün yüceltilmesi (savaşın kaçınılmazlığını vurgulama vb. yollarla), barış hakkının ihlali; yurtseverliğin sabit ve mutlak bir biçiminin dayatılması; hak ve özgürlüklerin değil, görev ve sorumlulukların öne çıkarılması; ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması; yabancı düşmanlığı; çeşitliliğin – farklılığın bir zenginlik olarak değil, bir problem olarak sunulması²⁵⁵.”

Tarih eğitiminin köklü bir biçimde değiştirilmesi bütünsel bir çabayı gerektirmektedir. Bu değişim çok boyutludur, öğretmen, öğrenci, ders araç ve gereçleri ile ders kitapları arasında kurulacak sistemli bir düzenlemeye gereksinim vardır. Tarih ders kitaplarımızda kurulacak sistemli bir düzenlemeye gereksinim vardır. Tarih ders kitaplarımızda yer alan sorunlu alanların ayıklanması, eleştiri süzgecinden geçirilmesi, ders kitaplarının yenilenmesi, akademisyenler tarafından ya

²⁵³ Mehmet Semih Gemalmaz, “Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilen Değerlendirilmesi”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* , İstanbul, 32-38.

²⁵⁴ Tanıl Bora, “Ders Kitaplarında Milliyetçilik”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul, 74.

²⁵⁵ Ayşe Gül Altınay, “Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* , İstanbul, 138-158.

da onların gözetiminde yeniden yazılması, çağımızın gerektirdiği yeni öğretim tekniklerinin, yeni ders materyallerinin ders kitaplarımıza uyarlanması, görsel malzemenin kalitesinin yükseltilerek derslerin çekici hale getirilmesinin sağlanması. Tarih derslerinin dersliklerin dışına çıkartılarak öğretilmesi bu sistemli düzenlemenin başlangıç aşamasını oluşturabilir. Meraklı, bilgiyi sorgulamaya ve araştırmaya yönelik öğrencilerin yetiştirilmeleri, yeni öğrenim tekniklerinin benimsenmesi gerekmektedir.

Bu uzun süreç öğretmen eğitimini ve öğrencilerle öğretmenler arasında sağlıklı iletişimin kurulduğu, öğretmen ve öğrencilere inisiyatif kullanma, bilgi ve beceri kazandırma amacını güden bir eğitim programının hazırlanmasıyla tamamlanmalıdır. Kendisiyle ve toplumuyla barışık, olumlu tutum ve davranışlar sahibi, demokratik değerleri özümsemiş ve bu değerlerin oluşmasını sağlayan insan hak ve özgürlüklerini benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi için yeni eğitim yöntemlerinin geliştirilmesi, Tarih dersleri, ders programlarının öğrenci merkezli olarak hazırlanması ve yeni eğitim yöntemlerine uygun Tarih ders kitaplarının yazılması gerekir²⁵⁶.

Avrupa Konseyi'nin ve UNESCO'nun geliştirmeye çalıştığı tarih ders kitaplarına Türkiye'nin katkısı, onları sadece izlemekle sınırlı kalmamalıdır şüphesiz. Özgün çalışma gayretleriyle getirilebilecek öneriler ve bunları gerçekleştirebilmek için kitap yazarlarından yayıncısına kadar sağlanabilecek özgür düşünce ve girişim ortamı, merkezin politik ve ideolojik beklentisinin aşılması, tabii ki tarihçiliğin iyi kitaplar sunabilecek gücü ve anlayışı yakalayabilmesi, Türkiye'nin önündeki engeller olarak durmaktadır.

Türk Milli Eğitim sistemindeki uygulamaların UNESCO normlarıyla bağdaşmadığı bilinen bir gerçektir; yeni gelişmeler olarak takdim ettiği, "Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim" olgusuna ilişkin "milli tarih"in kaldırılıp tarihi "sosyal bilgiler" içine derletmeleri hususu, tarih ders kitaplarında sadece bir şekil değişikliğine işaret etmekteydi. Milli Eğitim Bakanlığı temsilcisinin "milli kimlik", "genel tarih perspektifi", "düşünme metodu" veya "evrensel bakış açısı" gibi ilkelerin bakanlıkça benimsetmeye çalıştıkları iddiası ise, zamanla görebileceğimiz savlar olarak -biraz da umutsuzca- bekleyeceğe benziyor. Çünkü Türkiye'de çeşitli sınıflara göre

²⁵⁶ Bozdemir, a.g.m., 239.

hazırlanabilecek bir ders kitabı için hiçbir zaman ulusal ve uluslararası normları yakalayabilecek, akademik kaygıları duyuracak ve eğitim sorunlarını ortaya serecek ortamlar oluşturulamamıştır.

8. ÖZET SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. ÖZET

Araştırmada, ilk önce demokrasi ve insan haklarının tanımı, ilkeleri ve amaçları tartışılmış ve bu tartışma ile bağlantılı olarak, bu iki kavramın ulusal ve ulusal düzeyde tarihsel gelişimi incelenmiştir. Daha sonra 1980–2000 yılları, dünyada ve Türkiye’de insan hakları ve demokrasiye dönük nelerin yapıldığı ele alınmıştır. Değişik dönemlerde insan hakları ve ile ilgili sözleşmelere de göz atılmıştır. Türkiye’deki çalışmalar ise Anayasal düzenlemeler ve ders müfredat programlarına yansıtılması şeklinde ele alınmıştır. İnsan hakları ve demokrasi konularının yalnız, böyle bir başlık altında verilemeyeceği hareketle, ortaöğretimde tarih müfredat programına ve tarih ders kitaplarına ne şekilde yer aldığı tartışılmıştır.

Bu arada 1980- 2000 yılları arası milli eğitim sistemi çerçevesinde liselerde ders kitabı olarak okutulan tarih ders kitaplarına, demokrasi ve insan haklarının yansıtılıp yansıtılmadığı sorgulanmıştır. Bu amaçla tarih ders kitapları, talim terbiye kurulunca okullarda okutulması uygun gördüklerinden alınıp, kavramsal ve anlamsal iki temel kriter bağlamında değerlendirmesi yapılmıştır. Böylece demokrasi ve insan hakları söylemleriyle uyuşmayan ifadeler incelenmiştir

Araştırmanın amacı, Türk Eğitim Sisteminin ortaöğretim kademesinde, insan hakları ve demokrasi konularının tarih müfredat programlarına yansıtılması açısından mevcut durumun ve bu eğitimin etkili hale getirecek ilkelerin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için İnsan Hakları Nedir? İnsan haklarının amaçları nelerdir? İnsan hakları eğitimin yasal metinleri nelerdir? Türkiye demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda neler yapmaktadır? Demokrasi ve insan hakları konuları nelerdir? 1980 öncesi ve sonrası tarih müfredat programlarında meydana gelen değişimler nelerdir? İnsan hakları ve demokrasi konularının lise tarih ders kitaplarına yansıtılmış mıdır?

İnsan hakları ve demokrasi konularının kavramsal ve söylemsel olarak müfredata nasıl yansımıştır? Sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma “tarama” modelindedir. Bu yüzden önce konunun eğitsel ve yasal boyutlarını ele alan bir literatür taraması yapılmış, sonrada içerik analizi yöntemiyle 1980- 2000 yılları arası liselerde okutulan tarih ders kitaplarına, insan hakları ve demokrasi konularının yansıtılıp yansıtılmadığı sorgulanmıştır.

Araştırmanın en önemli bulguları arasında 1980- 2000 yılları arası demokrasi ve insan hakları ile ilgili bir çok belgeyi (sözleşme) imzalamasına rağmen, insan hakları ve demokrasi konularının müfredat programlarına yansıtılmamıştır. Tarih ders kitaplarında geçen demokrasi ve insan hakları ile ilgili ifadeler ve konulara beklenin altında yer verilmiş olmasıdır.

8.2. SONUÇ

Demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arası lise tarih kitaplarına ve müfredat programlarına yansımaları” ilgili yapılan çalışmalar ile ilgili literatür ve ders kitapları taraması sonucu elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılabilir:

1- İnsan hakları ve demokrasi eğitiminin hukuksal temelleri olan uluslararası kararların; Avrupa Konseyi İnsan Hakları Öğretimi Kararı, Avrupa Konseyi Okullarda İnsan Hakları Öğretim ve Öğrenimi Tavsiye Kararı, UNESCO Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış İçin Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı ve BM İnsan Hakları On Yılı Genel Kurul Kararı olduğu tespit edilip ve incelenmiştir.

Bu uluslararası belgelerde insan hakları ve demokrasi konularının önemi vurgulanmış ve bu konularını değişik boyutları ayrıntılarıyla düzenlenmiştir.

2- Türk Eğitim sisteminde insan hakları ve demokrasi eğitiminin yasal dayanakları hazırlayarak; Türk Milli Eğitim Temel Kanunda, Türk Milli Eğitim Sistemi’ni düzenleyen Genel Esasların birinci ve ikinci bölümünde “Türk Milli Eğitimin Genel Amaçları” ve “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” başlığı altında insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili yasal dayanaklar çok açık bir biçimde ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle, 1924 ve 1961 Anayasaları’nın ilgili maddeleri ile

birlikte; 1982 Anayasa'nın ilgili hükümleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili maddeleri ve müfredat değişiklikleri olduğu gibi incelenmiştir.

Türk Milli Eğitim Mevzuatında, insan hakları ve demokrasi eğitiminin gerekliliğini vurgulayan ilke ve amaçlara yer verilmiştir.

Bu yasal dayanaklar çerçevesinde ilköğretim okullarında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık Bilgileri, ve Tarih derslerinde dolaylı ya da doğrudan insan Hakları ve demokrasi konusu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3- Türkiye’de, insan hakları ve demokrasi eğitimi alanında resmi ve gönüllü kuruluşların çalışmaları olmuştur. Bu önemli kuruluşların çalışmaları değerlendirilmiştir.

Bu önemli kuruluşlar; TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, İnsan Haklarından Sorumlu Devlet Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve TODAİE olarak belirlenmiştir. Bu kuruluşların yanında; bakanlıklar, üniversiteler ve insan hakları ile ilgili gönüllü sivil toplum kuruluşların da çalışmaları ve etkinlikleri olmuştur.

Ayrıca, Bu kuruluşların yanında, “İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi”, “Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi’nin Bugünü ve Geleceği Toplantısı”, “Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi” ile “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” bu alanda yapılan önemli gelişmelerdir.

Sonuç olarak;

Bu kuruluşlar arasında, insan hakları eğitimi konusunda işbirliği sağlanmıştır. Ancak bu çalışmalar ders müfredat programlarına yansıtılamadığı gibi, ders kitaplarına da yansıtılamamıştır.

1980 sonrası liselerde okutulan sosyal, kültürel içerikli tarih ders kitaplarında insan hakları ve demokrasi ile ilgili ifadeler ve konulara beklenenin altında yer verilmiştir. Ders kitaplarında insan hakları projesi kapsamında yapılan tarama sonucunda tarih ders kitaplarında, insan hakları ve demokrasiye bağdaşmayan ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Eğitim kurumları ve araçları, toplumsal yaşamın diğer alanlarında olduğu gibi, insan hakları perspektifi ile değerlendirildiğinde, özellikle ülkemiz için ciddi problemlerin söz konusu olduğu görülmektedir. Eğitim araçları arasında özel bir yere sahip olan ders kitapları, insan hakları bakımından önemli sorunlar taşımakta ve

insan hakları ile uyumlu ders kitapları yazılması yolunda çalışılması gereği ortaya çıkmaktadır.

Son elli yıldır ülkemizde ve dünyada tarihi büyük değişimler olmuş, bu anlayıştan hareketle yapılan yeni araştırmalar birçok yeni tarih bilgilerini ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu değişimler değişik öğretim basamaklarında okutulan tarih ders kitaplarına, dolayısıyla öğrenciye yansıtılmamıştır. Tarih ders kitaplarının sık sık değiştirilmesi, program değişikliklerinden ziyade siyasi kararlar ile yeni bir takım sektörler oluşturmak veya desteklemek amacına hizmet etmekten öteye gidememiştir. 1993-1994 öğretim yılından itibaren liselerimizde Tarih I ve II olarak okutulan ders kitabı, köklü program değişikliğinin ürünü olmakla birlikte, bu program diğer kademelerde var olan diğer tarih ders kitaplardan kopuk, oldukça akademik tarihçilik anlayışını ön plana alan bir yapıda olduğu görülmüştür.

8.3.ÖNERİLER

- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün ülke genelinde geri dönülemez bir biçimde kök salmasının, uluslararası standartlarla uyum içinde bir insan hakları anlayış ve uygulama düzeyinin gelişmesinin ön koşulu, genç kuşakların bu yönde eğitilmesidir.

- Tarih ders kitaplarında cinsiyet, etnik, dinsel, kültürel kimlik, dil, siyasi görüş, ya da toplumsal sınıf açısından ayrımcılık yapan ya da böyle bir ayrımcılığı çağrıştıran hiçbir ifadeye, malzemeye yer verilmemelidir. Bir dinsel, etnik, kültürel grubun tümüne yönelik karşıtlık ve düşmanlık doğuracak anlatımlardan uzak durulmalıdır.

-Avrupa Konseyi'nin ve UNESCO'nun geliştirmeye çalıştığı tarih ders kitaplarına Türkiye'nin katkısı, onları sadece izlemekle sınırlı kalmamalıdır. Şüphesiz özgün çalışma gayretleriyle getirilebilecek öneriler ve bunları gerçekleştirebilmek için kitap yazarlarından yayıncısına kadar sağlanabilecek özgür düşünce ve girişim ortamı, merkezin politik ve ideolojik beklentisinin aşılması gerekmektedir.,

-Tarih Ders Kitapları, öğrencilerin evrensel değerlerle ulusal değerlerin sentezini yapabilmeleri ve insan hakları ile ilgili standartları değerlendirebilecek duruma gelmeleri sağlanmalıdır.

-Öğrencilerde insan hakları, barış ve kalkınma adına, ileride aktif olarak toplum yaşamında etkinliklerde bulunabilecek potansiyel oluşturulmalıdır.

-İnsanlığın ortak kültür mirasına, farklı kültürlerle saygı, merak ve ilgi aşılmaya çalışılmalıdır.

-Tarih Ders Kitaplarında insan haklarına, onuruna haysiyetine yönelik ihlallere karşı durmak, bunlarla mücadele etmek, insanî ve ahlâkî olanı yanında olacak bir bilinç kazandırmalıdır.

-Tarih Ders Kitaplarına dönük 1974 tarihli UNESCO, Uluslararası Anlayış, İşbirliği ve Barış için Eğitim ve İnsan Haklarına ve Temel Özgürlüklere İlişkin Eğitim Tavsiye Kararı'nda, uluslararası dayanışma ve işbirliğini geliştirmek amacına hizmet etmelidir.

-Ders kitapları, eğitim hakkını koruyan ortamlardan biri olmanın yanı sıra, bilgi aktarmakla da yükümlü olduğu için, bilme hakkıyla da doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle nesnel bir iletişim ortamı olarak tarih ders kitapları, hem eğitim hakkını hem de doğru bilgiye ulaşma hakkını koruyacak bir yapıda olmalıdır.

-İnsan hakları kültürünün ve demokratik değerlerin genç kuşaklara aktarılması için ders kitabı yazarlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Zira insan haklarına ilişkin duyarlılık, statik değil, dinamik düzlemde geliştirilmelidir ve ders kitabı yazarlığının gerektirdiği eleştirel düşünme becerisi de bu dinamik düzleme sıkı sıkıya bağlıdır. Dolayısıyla ders kitaplarının büyük bir bölümü teşkil eden, tarih ders kitapları “insan haklarına duyarlı”, “insan hakları ile uyumlu”, “insan hakları anlayışına aykırı düşmeyen” ve “insan haklarına saygılı” bir tarzda yeniden ele alınmalıdır.

9. KAYNAKLAR

9.1. Tarih Ders Kitapları

MUMCU, Ahmet. *Liseler İçin Tarih 3*, İnkılap Yayınları, İstanbul, 1990.

ÇAKIRTAŞ, Osman. *Osmanlı Tarihi I*, Koza Eğitim ve Yayıncılık Sanayi ve Ticaret LTD.ŞTİ.,Ankara, 1995.

-KARA,Kemal. *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre: Genel Türk Tarihi III*, Önde Yayınları, İstanbul,1995.

_____ *Genel Türk Tarihi II*, Önde Yayınları, İstanbul,1995.

_____ *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük I*, Önde Yayıncılık, İstanbul, 1994.

_____ *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük II*, Önde Yayıncılık, İstanbul, 1994.

-KALAYCI, Şenol . *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Başarı Yayıncılık, İstanbul, 1996.

-ŞAHİN,T.Erdoğan ve KAYA, Ali. *Osmanlı Tarihi I.(Kültür ve Medeniyet)* , Koza Eğitim ve Yayıncılık Sanayi ve Ticaret LTD.ŞTİ.,Ankara, 1993.

-ŞAHİN, Tahir E. *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Tarih-1*, Koza Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 1993.

_____ *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Tarih-2*, Koza Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 1993.

_____ *Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Genel Türk Tarihi* , Koza Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 1993.

Ders Geçme ve Kredi Sistemine Göre, Osmanlı Tarihi (Kültür ve Medeniyet) , Koza Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 1993.

9.2. Diğer kaynaklar:

AKARSLAN, Mediha. *Anahatlarıyla Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları Mevzuatı*, Alfa Basın Yayım Dağıtım, İstanbul, 1998.

AKÇURA, Yusuf, “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair” , *I.Türk Tarih Kongresi*, İstanbul,1998.

AKYÜZ, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*, Alfa Yayınları, İstanbul, 2003.

İlk Çağdaş Eğitim Bilimcimiz “Vizeli Selim Sabit Efendi”,*Tarih ve Toplum*, İletişim Yayınları, Cilt,34, Say:201, Eylül 2000.

Türk Eğitim Tarihi,Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, 1993.

ALTINAY, “Ayşe Gül. Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Milli Güvenlik Dersi”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2003.

ALTUNYA, Niyazi. *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Hakkı*, MEB Yayınları, İstanbul, 2002.

ALPUGAN,B.Başaran .*Geç Dönem Osmanlı İmparatorluğunda Tarih Yazıcılığı ve Tarih Kitapları*, Osmanlı, Cilt-VIII, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 1999.

ASLAN,A.Turan. *XVI.Asır Osmanlı İlmi Hayatına Genel Bir Bakış*, Osmanlı, Cilt-VIII, Yeni Türkiye Yayınları,Ankara,1999.

ARIKAN, Zeki. *Ders Kitaplarında Avrupa Tarihi*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

ARSAVA, Ayşe Füsün. *Avrupa Toplulukları ve Bu Hukukun Ulusal Alanda*

Uygulanmasından Doğan Sorunlar, Ankara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkez Yayını, Ankara, 1990.

ARSEL, İlhan, *Teokratik Devlet Anlayışından Demokratik Devlet Anlayışına*, (Şeriat Devletinden Laik Cumhuriyete), Ankara Üniv. Hukuk Fakültesi Yay., Ank., 1975

ATA, Bahri. “Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi”, *Milli Eğitim Dergisi*, MEB Yayınları, Sayı: 159, Ankara, 2003.

ATEŞ, Toktamış, *Demokrasi, Kavram, Tarih, İlkeler*, İstanbul, 1994.

AYDEMİR, Şevket Süreyya. *İhtilalin Mantığı ve 27 Mayıs İhtilali*, Remzi Kitapevi Yayınları, İstanbul, 1976.

AYDIN, Ahmet. “Osmanlılarda Tarih Yazıcılığı”, *Türkler*, Cilt XI, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.

BAĞLI, Türkan M. “İnsan haklarına Saygılı Ders Kitabı Nasıl Yazılır?”, *Ders Kitaplarının Yazımı” İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul, 2003.

BALTACI, Cahit. “Osmanlı Devleti’nde Eğitim ve öğretim”, *Türkler*, Cilt-XI, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 1999.

BAŞER, Erdoğan. *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920 1960)*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 2004.

BELKIZ, Ramazan. *İnsan Haklarının Hukuksal Temelleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van, 2005.

BERMEK, Engin. “İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin, Ders Kitaplarının Yazımı” *İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul, 2003, Önsöz Yayınları, Ankara, 1989

BİLİM, C. Yalçın, *Türkiye Çağdaş Eğitim Tarihi (1734-1876)*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1998.

B. MAYO, Henry. *Demokratik Teoriye Giriş*, Türk Siyasi İlimler Derneği Yayınları, Ankara, 1964.

BİNGÖL, İrfan. *Ülkemizde Anayasa hareketleri*, Atak Ofset, 1993.

- BORA, Tanıl. “Ders Kitaplarında Milliyetçilik”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000.
- BOZDEMİR, Recep. “Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları,” *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000.
- BÜYÜKKARAGÖZ Savaş ve Arkadaşları, "İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi ile İlgili Tutumları", *M.Ü. İL Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri*, 1996.
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş. *Demokrasi Eğitimi ve Eğitim Programları*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara, 1989.
- CAGIK, Muzaffer Sencer. *Yeni Bir Avrupa İçin Paris Şartı (Paris Anlaşması) 21 Kasım 1990*, Anadolu Ekini Yayınları, Ankara, 1992,
- CAN AKTAN, Coşkun. *İnsan Hakları*, Yeni Türkiye Dergisi, Ankara, 1999.
- CERRAHOĞLU, Eda. *Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi'nin 21.Yüzyılda Tarih Öğretimi ile ilgili tavsiye karar*, Ankara, 2000.
- ÇAĞLAYAN, Yaşar. M.C.nin Ders Kitapları”, *Yeni Toplum Dergisi*, Şubat Sayısı, 1997.
- _____ *Tarih Öğrenimine Başlangıç*, Ayko Yayınları, İstanbul, 1981.
- ÇAVDAR, Tevfik. *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi*, Ankara, 2000.
- ÇAYIR, Kenan. “İnsan Hakları ve Demokrasi Kültürünün Geliştirilmesi”, *Ders Kitaplarının Yazımı İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*, İstanbul 2003.
- ÇEÇEN, Anıl. *İnsan Hakları*, Gün Doğan Yayınları, Ankara, 1995.
- _____ *İnsan Hakları*, Selvi Yayın, Ankara, 1989.
- ÇOTUKSÖKEN, Betül, “Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme”, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul, 2003.
- DEMİREL, Özcan. *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB. Yayınları, İstanbul, 1999.
- DOĞAN, İsmail. *Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

-
- “Dünya da ve Türkiye’de İnsan Hakları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 34, Aralık, 2002.
-
- Modern Topumlarda Demokrasi ve İnsan Hakları*, Pegem Yayınları , Ankara, 2002 .
- DOĞAN, Mehmet. *Halka Karşı Demokrasi*, Beyan Yayınları, İstanbul, 1990.
- DÖNMEZER, Sulhi, *Toplum Bilim*, Beta Yayınları, İstanbul, 1999.
- DUMAN, Tayyip ve arkadaşları. *Vatandaşlık Bilgisi*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, 2001.
- DÜZENLİ, Gülsün.”Mekteb-i Sultani’den Bugüne Galatasaray Lisesi”,*Toplumsal Tarih*, Sayı:26, 1996.
- E. H. Dane. *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri*, (Çev: Osman Horasanlı), Talim Terbiye Yayınları, İstanbul, 1971.
- ERCAN, Nevzat, “Hukuk Ötesi Güvenceler ve İnsan Hakları”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 21, Medya Yay., Ankara, 1998.
- ERDOĞAN, Mustafa, “İnsan Hakları Niteliği”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı:21, Medya Yay., Ankara, 1998.
- ESENGÜN, Lütfü, “Demokrasi İnsan Hakları ve Siyasal Partiler”, *Yeni Türkiye Der.* Sayı: 21, Der Yayınları,Ankara, 1998.
- GEMALMAZ, Mehmet Semih. “Ders Kitaplarının İnsan Hakları Ölçütleri Açısından Taranmasıyla Elde Edilen Verilen Değerlendirilmesi,” *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları* , Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 2000.
- GÖKDOĞAN, M.Dosay, “Osman Gazi’den Mehmed Vahideddine’e Osmanlı Bilimi ve Kültürü,”*Türkler*, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2002.
- GÖKMEN, Yavuz. “İnsan Hakları da Neymiş?”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 21, Medya Yay., Ankara, 1998.
- GÖREN , Çiğdem, ve Müslim KARADAŞ, *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7.*, Merinler Yayıncılık, İstanbul, 1997.

GÖZÜBÜYÜK, Şeref. *İnsan Hakları Kurallarının İç Hukukta Uygulanması*, A.Ü.S.B.F. İnsan Hakları Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara, 1992.

GÜLMEZ, Mesut, *İnsan Haklarının Uluslararası Korunması*, Cilt-IV, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1996.

GÜLMEZ, Mesut, *İnsan Haklarının Korunması*, Cilt-I, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1996.

_____ *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, Ankara, 1996.

_____ *Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi BM On Yılı*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1998.

_____ *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1994.

_____ *İnsan Hakları Eğitimi Hakkı*, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü, Ankara, 1996.

_____ *İnsan Haklarının Uluslararası Korunması*, Cilt IV, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1996.

_____ *İnsan Haklarının Uluslararası Korunması*, Cilt I, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1996.

GÜNEŞ, Cafer . “Herkesin İnsan Hakları”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 21, Medya Yay., Ankara, 1998.

HATEMİ, Hüseyin. “Hukuk Devleti’nin Unsuz Olmaz Kavramı; İnsan Hakları”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 21, Medya Yayınları, Ankara, 1998.

HAYEK Friedrich A. *Hukuk Yasama ve Özgürlük Kuralları ve Düzen*, (Çev: YAYLA, Atilla) 1996.

İPŞİRLİ ,Mehmet. “Osmanlı Tarih Yazıcılığı”, *Osmanlı*, Cilt-VIII, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 1999.

KABAPINAR, Yücel. *Müfredat Programı ve Ders Kitapları Açısından Orta Öğretimde Lise Tarih Öğretimi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 1999.

KAFADAR, Osman ,“II.Meşrutiyet Döneminde Uygulanmış Bir Ders Örneği Tatkiyat Mekteb-inde 10 Temmuz İnkılabı”,*Tarih ve Toplum*, İletişim Yayınları, Cilt-27, Sayı-158, Ankara, 1997.

KAPANİ, Münci . *İnsan Haklarının Uluslararası Boyutu*, Bilgi Yayınevi, Şubat 1987

_____ *Kamu Hürriyetleri*, Yetkin Yayınları, Ankara, 1993.

_____ *Kamu Hürriyetleri*, A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

KARAİBRAHİMOĞLU, Sacit. *Demokrasimizin Kronolojisi*, Alkan Matbaa, Ankara, 1972.

KARAMUSTAFAOĞLU, Tuncer . *Seçme Hakkının Demokratik İlkeleri*, Ankara, 1970.

KASAPOĞLU, Hülya. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında İnsan Haklarına Uygun Davranma Düzeyleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi , Ankara, 2001.

KEANA ,John. *Demokrasi Nedir*, (Çev: Levent Köker), İletişim Yayınları, Ankara, 1992.

KEPENEKÇİ, Yasemin Kahraman. “Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, 1999.

_____ *İnsan Hakları Eğitimi* , Anı Yayıncılık , Ankara, 2000 .

_____ “İnsan hakları Eğitiminde Diğer Derslerden Yararlanma” (Genel Lise Örneği), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt-31, Sayı 1, 1998.

_____”Türkiye’de Genel Öğretim Kurumlarında İnsan hakları Eğitimi”, (Yayınlanmış Doktora Tezi), *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi*, Ankara, 1999.

ME.B., Lise Ders Programı, (1980).

KILIÇ, Yunus. “ Dünya Barışı Ve Ders Kitapları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 137, 1997.

KINCAL, Y. Remzi. *Vatandaşlık Bilgisi*, Mikro Yayınları, Eğitim Serisi 10, Ankara 2002, “

KIR Yavuz, “Demokratik Toplum”, *Yeni Türkiye Dergisi*, sayı:29, Ankara, 1999.

KILI Suna, GÖZÜBÜYÜK Şeref. *Türk Anayasa metinleri*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1985.

KOCABAŞ, Süleyman. *Postmodern Darbe Süreci*, Vatan Yayınları, İstanbul, 1998.

KONGAR, Emre. *28 Şubat ve Demokrasi*, Remzi Yayın Kitapevi, İstanbul, 2000.

KÖKSAL, Feyyaz. *Krizsiz Modern Demokrasi*, Bilgi Yayınları, Ankara, 1985.

KUTLU, Mustafa. *Kuvvetler Ayrılığı, Temelleri, Gelişimi Hukuk Devletin Kökenleri*; Seçkin Yayınları, Ankara, Haziran 2001.

LEVENT, Etem. *Belgeler Işığında İnsan Hakları*, Babiali Kültür Yayıncılığı İstanbul Ocak 2002.

M.E.B. Tebliğler Dergisi, 17 Haziran 1985, sayı, 2190.

_____ 26 Nisan 1993, ,sayı, 2381.

M.E.B. “Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği”, Milli Eğitim ile İlgili Yönetmelikler, İstanbul, 1982.

_____ “İlkokul, Ortaokul, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği.” (Milli Eğitim İle İlgili Mevzuat), 2140 b.

_____ Dördüncü Milli Eğitim Şurası, İstanbul, 22-31 Ağustos, 1949.

_____ Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Kitapçığı, Ankara, T.B.M.M. Basım Evi, 2004.

MELLEN, Ferit. “Demokratik Toplum”, *Yeni Türkiye Dergisi*, Sayı: 29, Der Yayınları, Ankara, 1998.

_____ *Demokratik Sosyalizm*, Çeltüt Yay., İstanbul, 1966.

MUMCU, Ahmet, *Türkiye’de İnsan Hakları ve Kamu Özgürlükleri’nin Tarihsel Gelişimi*, Savaş yayınları, Ankara, 1992.

OTTO-ENST, Schuddekopf ve diğerleri. *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları, İstanbul, 1969.

ÖZBARAN, Salih. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1988.

_____ “Tarih Ders Kitapları Niçin, Kimler Tarafından, Nasıl?”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, Sayı:56, 1998.

_____ “UNESCO, Türkiye ve Tarih Ders Kitapları”, *Toplumsal Tarih Dergisi*, sayı: 56, 1998.

ÖZÇELİK, Selçuk. *Tarih Boyunca Türklerde İnsani Değerler ve İnsan Hakları* Hizmet Vakfı Yayıncılık, İstanbul, 1993.

ÖZDEN, Y. Güngör . *İnsan Hakları Laiklik Yolunda*, Bilgi Yay., İstanbul, 1994

SAFRAN,Mustafa. “Osmanlıda Tarih Öğretimi ve Osmanlı İmajı”, *Tarih Eğitimi ve Öğretimi*”, Ankara, 2000.

_____ “Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri” ,*Tarih Eğitimi ve Öğretimi*, Ankara,2000.

_____ “Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar”, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 1, Ankara, 1998.

_____ Türk Tarih eğitimi ve Meseleleri, *Yeni Türkiye Yayınları*, Ankara, 2002.

_____”Tarih Programları Nasıl Düzenlenmelidir?”, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:4, Ankara, 1996.

_____ *Eğitimbilim Açısından Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretimi*, G.Ü.E.F.Yayınları, Ankara, 2000.

Yüksek Okullar Türk İnkılap Tarihi ile Ortaöğretim Kurumları Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi dersi Müfredat Programı , 27.4.1981 gün ve 76 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 25.5.1981 gün ve 2087 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır.

Ortaöğretim Kurumlarının Tarih dersi programı, 8.7.1983 gün ve 108 sayılı Talim ve terbiye Kurulu kararıyla kabul edilmiş, 29.8.1983 gün ve 2146 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır

SAKAOĞLU, Necdet. *Osmanlı Eğitim Tarihi*, Dokuz Eylül Yayınları, İstanbul, 1991.

_____ *İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları*, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, 1998.

SOYSAL, Mümtaz. *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1993.

ŞAHİN Aycan . *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokrasi ve Otokrasi Boyutları Arasındaki Yeri*, Çağdaş Eğitim Yayınları, Ankara, 1997.

ŞEKERCİ, Osman, *İnsan Hakları Alanında Temel Belgeler Ve İslam*, Nur Yayıncılık, İstanbul, 1999.

TANİLLİ, Servet . *Devlet ve Demokrasi*, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1996.

TANÖR, Bülent-Necmi Yüzbaşıoğlu. *1982 Anayasasına Göre Türk Anayasa Hukuku*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000.

TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu Faaliyet Raporu, TBMM, Ankara, 1995.

TEKELİ, İlhan. *Türkiye'de ilk ve Ortaöğretim Düzeyinde Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, Ankara, 2000.

TEKİN, Zeki. "Tarih Eğitimi Hakkında Bir Vesika", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Sosyal Bilimler)*, Cilt-I, Sayı:1, Van, 1994.

TOURAİNE, Alain . *Demokrasi Nedir?*, (Çev: Olcay Kunal), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1997.

TOZLU, Necmettin. *Eğitim Felsefesi* , MEB Yayınları, Ankara, 2000.

_____ *İnsandan Devlete Eğitim* , Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, 2003.

_____ "Modern İnsanı İnşa Düşüncesi Temelinde Yoksulluk", *Yoksulluk Sempozyumu*, Bilge Yayınları, İstanbul, 2003.

UYGUN, Oktay, *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, TODAİE İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara, 1996.

_____ *Türkiye’de Demokrasi ve İnsan Hakları*, Yöneliş Yayınları, İstanbul, 1991.

_____ *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, İnsan Haklarının Uluslararası ilişkileri*, TBMM Basımevi, Ankara, 2001.

YEŞİL, Rüştü. “İlköğretim Düzeyinde Okul ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi.” (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, 2001.

_____ *Okul ve Ailede Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.

YILDIRIM, Recap. *Ders Kitaplarında Anadolu Uygarlıkları*, Dokuz Eylül Yayınları, İstanbul, 1991.

YILMAZ, Hakan. *Tarih Boyunca İhtilaller ve Darbeler*, Timaş Yayınları, İstanbul, 2000.

YÜZBAŞIOĞLU, Nemci. *Türk Anayasa Hukuku*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2000.

WEİKER, F. Walter. *1960 Türk İhtilali*, (çev: Mete Ergin), Cem Yayınevi, İstanbul, 1967.

SUMMARY

In the research, firstly the definition of human rights, its principles and aims are discussed, and in connection with this discussion national and historical development of these two concepts at national level are inspected. Then what were done between 1980-2000 in Turkey and in the world for human rights and democracy are stated. Coverants of different periods about human rights are examined as well. Studies in Turkey, on the other hand, are stated in accordance with constitutional arrangements and lesson curriculum. Standing from the point of the fact that the subjects of human rights and democracy cannot be given under such a little (heading), how they are dealt with (stated) at history curriculum of secondary education and history lesson books is discussed.

Meantime, in accordance with national education system whether or not the subjects of democracy and human rights are included in history lesson books which are used (read) as lesson book at high-schools are interrogated. History lesson books which are approved by Ministry of Education to be used applied schools are evaluated in concept and meaning sense. Thus statements which do not agree with the concepts of democracy and human right are examined.

Aim of the research is to examine the present situation of including human rights and democracy subjects into history curriculum at secondary education at Turkish Education System and the principles which make this education effective. To realize this goal answer to the questions “What are human right?”, “What are aims of human rights?”, “What are the legal texts of human rights education?”,

“What is Turkey doing about the education of democracy and human rights?”, “What are the changes at history curriculum before and after 1980?”, “Are the subjects of democracy and human rights are include in high-school history lesson books?”, “How are the subjects of democracy and human human rights are reflected in the curriculum as concept and meaning?” are searched.

Research is in a “scanning” model. Thus, firstly a source-scanning dealing with the educational and legal dimensions of the topic is done, then with the content-analysis method, whether or not the subjects of democracy and human rights are included in high-school history lesson books between 1980-2000 is inspected.

Among the most important findings of the research is the fact that human rights and democracy subjects, are not reflected in curriculum programs although a lot of documents have been signed about these two concepts. Again, very little is mentioned in history lesson books about the expressions of human rights and democracy.