

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**1938-1960 YILLARINDA TÜRKİYE’DE KULLANILAN
TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa YILMAZ

İstanbul - 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**1938-1960 YILLARINDA TÜRKİYE’DE KULLANILAN
TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa YILMAZ

Danışman: Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

İstanbul - 2006

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**1938-1960 YILLARINDA TÜRKİYE’DE KULLANILAN
TARİH ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE DERS KİTAPLARININ
İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Mustafa YILMAZ

Danışman : Prof. Dr. Cemil Öztürk
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sefa Sekin

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL - 2006

ÖNSÖZ

Tarih, insanın varolduğu günden itibaren ortaya çıkmış, gün geçtikçe önemini ve değerini artırmış bir bilim dalıdır. Özellikle ulus devlet anlayışının ortaya çıkmasından sonra tarih bilimine yüklenen misyon faydacı bir yaklaşıma dönüşmüştür. Günümüzde ise tarih bilimi ve tarih öğretimi, milli kimliğin oluşturulmasında ve bu kimliğin yeniden üretilmesinde etkin bir rol oynamaktadır.

Bu araştırma 1938-1960 dönemlerinde, Türk eğitim sisteminde egemen/resmi ideolojinin etkisini tespit etmek düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bunun içinde tarih ders programları ve ders kitapları tercih edilmiştir. Çünkü tarih dersi ideolojilerin en etkin bir şekilde okullarda uygulandığı bir derstir. Özellikle eğitimin sadece okul, öğretmen ve öğretilecek konu yığınlarından oluşmadığı, eğitimde devlet ya da siyasal iktidar boyutunun varlığı bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinin incelemeye alınmasının nedeni, bu iki dönemin birbirine zıt ya da en fazla tartışılan dönemler olmasıdır. Bilgi vermenin yanı sıra siyasal ve ideolojik değerlerin öğrencilere verilmesinde etkin bir materyal olması ders kitaplarının araştırmada tercih edilmesinin bir diğer nedenidir.

Araştırma konumun tespitinde ve yürütülmesi sırasında tez danışmanım Prof. Dr. Cemil Öztürk'ün çok önemli katkıları olmuştur. Kendisine teşekkür borçluyum. Çalışma aşamasında önerileri ve eleştirileriyle bana yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Levet Deniz ve Yrd. Doç. Dr. Sefa Sekin'e, adını anmadan geçemeyeceğim değerli lisans hocalarım Yrd. Doç. Dr. Nazım Kuruca ve Yrd. Doç. Dr. Mustafa Cin'e teşekkür ederim. Son olarak her türlü katkılarından dolayı kıymetli arkadaşım Aysel Demirel'e şükranlarımı sunmayı borç bilirim.

Mustafa YILMAZ

ÖZET

Bu çalışmada, siyaset ve eğitim arasındaki ilişkiler, 1938-1960 yıllarında ortaokul tarih ders programı ve ders kitapları arasındaki ilişkiler düzeyinde araştırılmıştır. Eğitim ve siyaset arasındaki ilişkiler, karşılıklı bir etkileşime dayansa da, çoğunlukla siyaset eğitimi etkilemiştir. Dolayısıyla siyasete yön veren resmi/egemen ideolojinin söylemleri eğitime yön vermiştir.

Araştırmada, amaca uygun olarak nicel ve nitel türde içerik analizi (içerik çözümlemesi) yöntemine başvurulmuştur. Bu sayede, İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinde tarih ders programlarının ve ders kitaplarının açık ve gizli içerikle nasıl etkilendiğine bakılmıştır. Ders kitaplarında değerlerin incelenmesine gidilmiştir. Buna göre, Demokratik değerler ve Geleneksel değerler olarak iki esas değer oluşturulmuş, bu değerler de yedi alt kategoriye ayrılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar yardımıyla yorumlanmaya çalışılmıştır.

İnönü ve Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları, ortaya koydukları farklı ideolojiler, gerçekleştirdikleri uygulamalar ve bıraktıkları izlerle Türkiye'nin eğitim yapısında pek çok izler bırakmıştır. Eğitimin birçok boyutu dönemler arasında yenilenmiş ve dolayısıyla farklılaşmıştır. Ortaokul tarih ders programı ve ders kitabı da bu değişim ve farklılaşmadan etkilendiği hatta bu değişimin ders kitaplarıyla yeniden üretilmeye çalışıldığı yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır.

İncelenen her iki dönemde, demokratik ve geleneksel değerlere ilişkin uygulamalardaki bazı farklılıklara rağmen, resmi ideolojinin temel noktaları değişmemiştir. Bu temel noktaların bazıları; demokrasiye göre milliyetçiliğe daha fazla yer verilmesi, geleneksel değerlerin sadece yerel bağlamda değil evrensel bağlamda düşünülerek yeniden üretilmeye çalışılması ve en önemlisi de, yoğun bir düşman ya da ötekiler söylemiyle milli dayanışmaya aşırı derecede vurgu yapılmasıdır.

ABSTRACT

In this study relationship between policy and education has been studied at the stage of relation between curriculum of history lesson in secondary school and textbooks in 1938-1960. Even if the relationship between policy and education is based on a mutual interaction, generally policy has affected education. So, remarks of official/dominant ideology orientating policy have orientated education.

In the study, method of content analysis has been applied in quantitative and qualitative ways in accordance with the aim. By force of it, how curriculum of history lesson and textbooks have been influenced by distinct and secret contents has been surveyed in term of Inonu and Democrat Party. In textbooks values have been observed. According to this, two main values, democratic values and traditional values, have been constituted and these values have been divided into seven lower categories. Symptoms gained have been tried to interpreted by means of tables.

Policy of education in term of Inonu and Democrat Party left many traces in the system of Turkish education by virtue of different ideologies they manifested, applications they realized. Several dimensions of education have been renewed, consequently differentiated during through terms. Researches showed that curriculum of history lesson in secondary school and textbooks have been influenced by this variation and differentiation, moreover this variation has been tried to be reproduced by means of textbooks.

In both two terms which have been studied, even if there are some differences between applications with reference to democratic and traditional values, main items of official ideology have not changed. Some of these main items are that nationalism is considered more than democracy, that traditional values have been tried to be reproduced in view of not only local sense but also universal sense and the most important one is that national solidarity is emphasized excessively by the remarks of the enemies or the others.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi.....	viii
Kısaltmalar.....	x

I. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Araştırmanın Hipotezleri.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.6. İlgili Tanımlar.....	8

II. İLGİLİ LİTERATÜR..... 10

2.1. TARİH ÖĞRETİMİ..... 10

2.1.1. Tarih Bilimi.....	10
2.1.2. Tarih Öğretimi ve Amaçları.....	12
2.1.3. Tarih Öğretiminin İdeolojik Boyutu.....	14

2.2. 1938-1960 ARASI EĞİTİM POLİTİKALARI..... 17

2.2.1. Atatürk Dönemi Eğitim Politikası.....	17
2.2.2. İnönü Dönemi (1938-1950) Eğitim Politikası.....	20
2.2.2.1. Egemen İdeoloji.....	20
2.2.2.2. Parti ve Hükümet Programları.....	24
2.2.2.3. Yabancı Uzmanların Görüşleri.....	28
2.2.2.4. Eğitimle İlgili Şûra ve Toplantılar.....	32
2.2.2.4.1. Birinci Maarif Şûrası.....	32

2.2.2.4.2. İkinci Maarif Şûrası.....	33
2.2.2.4.3. Üçüncü Maarif Şûrası.....	34
2.2.2.4.4. Dördüncü Maarif Şûrası.....	35
2.2.2.5. Eğitime Yön Veren Kişilerin Görüşleri.....	36
2.2.2.5.1. Hasan Âli Yücel.....	36
2.2.2.5.2. İsmail Hakkı Tonguç.....	38
2.2.3. Demokrat Parti Dönemi (1950-1960) Eğitim Politikası.....	39
2.2.3.1. Egemen İdeoloji.....	39
2.2.3.2. Parti ve Hükümet Programları.....	42
2.2.3.3. Yabancı Uzmanların Görüşleri.....	44
2.2.3.4. Eğitimle İlgili Şûra ve Toplantılar.....	46
2.2.3.4.1. Beşinci Maarif Şûrası.....	46
2.2.3.4.2. Altıncı Maarif Şûrası.....	47
2.3. HÜMANİZM (1938-1950).....	47
2.4. ABD’NİN ETKİSİNDE EĞİTİM POLİTİKASI (1950-1960).....	50
III. YÖNTEM.....	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Evren ve Örneklem.....	52
3.2.1. Evren.....	52
3.2.2. Örneklem.....	52
3.3. Verilerin Toplanması.....	53
3.4. Verilerin Analizi.....	57
IV. BULGULAR VE YORUM.....	65

4.1. 1938-1960 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS PROGRAMLARI.....	65
4.1.1. 1938 Tarihli Ortaokul Tarih Programı.....	67
4.1.2. 1949 Tarihli Ortaokul Tarih Programı.....	75
4.2. 1938-1960 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS KİTAPLARI	86
4.2.1. İnönü Dönemi Tarih Ders Kitapları Politikası.....	88
4.2.2. Demokrat Parti Dönemi Tarih Ders Kitapları Politikası.....	90
4.2.3. Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırılması.....	93
4.2.3.1. Demokratik Değerler.....	112
4.2.3.1.1. İnsan Hakları ve Özgürlükleri.....	114
4.2.3.1.2. Eşitlik.....	116
4.2.3.1.3. Adalet.....	117
4.2.3.1.4. Demokrasi.....	120
4.2.3.1.5. Laiklik.....	124
4.2.3.1.6. Hoşgörü.....	127
4.2.3.1.7. Atatürkçülük.....	128
4.2.3.2. Geleneksel Değerler.....	131
4.2.3.2.1. Millet.....	132
4.2.3.2.2. Milli Simgeler.....	138
4.2.3.2.3. Kahramanlık.....	139
4.2.3.2.4. Vatan.....	141
4.2.3.2.5. Ordu.....	144
4.2.3.2.6. Devlet.....	147
4.2.3.2.7. Ötekiler.....	149

V. TARTIşMA SONUÇ VE ÖNERİLER..... 154

5.1. Tartışma..... 154

5.2. Sonuç..... 157

5.3. Öneriler..... 162

KAYNAKÇA..... 163

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo1	1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli.....	66
Tablo 2	1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Kız Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli.....	66
Tablo3	1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Kız Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli.....	67
Tablo 4	1924-1937 Yıllarında Ortaokul Programlarında Tarih Dersinin Yeri	68
Tablo 5	1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokullarında Okutulan Tarih Derslerinin Haftalık Dağılımı.....	68
Tablo 6	1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Genel Toplamı ve Ders Saatine Göre Durumu.....	68
Tablo 7	1949 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Ortaokulların Ders Dağıtım Cetveli.....	78
Tablo 8	1949 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Dağılımı.....	79
Tablo 9	1949 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Genel Toplamı ve Ders Saatine Göre Durumu.....	79
Tablo 10	Ders Kategorilerinin Dönemlere Göre Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	94
Tablo 11	Dönemlerin Kendi İçinde Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	94
Tablo 12	Değer Kategorilerinin İnönü ve DP Dönemleri Tarih Ders Kitaplarındaki Yoğunluk Puanları ve Önem Sırasına Göre Sıralanması.....	95
Tablo 13	Değer Kategorilerinin Dönemlere Göre Yoğunluk Puanları.....	96
Tablo 14	1939 Tarihli Ortaokul Tarih I Ders Kitabı.....	96
Tablo 15	1939 Tarihli Ortaokul Tarih 2 Ders Kitabı.....	97
Tablo 16	1939 Tarihli Ortaokul Tarih 3 Ders Kitabı.....	97
Tablo 17	1950 Tarihli Ortaokul Tarih I Ders Kitabı.....	98
Tablo 18	1950 Tarihli Ortaokul Tarih 2 Ders Kitabı.....	98
Tablo 19	1950 Tarihli Ortaokul Tarih 3 Ders Kitabı.....	99

Tablo 20	Ders Kategorilerinin İnönü ve Demokrat Parti Dönemleri Tarih Ders Kitaplarında Olumlu, Olumsuz ve Yansız Olarak Kullanımlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	100
Tablo 21	Değer Kategorilerinin İnönü Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	101
Tablo 22	Değer Kategorilerinin Demokrat Parti Tarih Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	101
Tablo 23	Değer Kategorilerinin Toplam Frekans İçindeki Sıklık Puanları ve Yüzdeleri.....	102
Tablo 24	Değer Kategorilerinin Olumlu, Olumsuz ve Yansız Olarak Kullanımlara Göre İnönü ve Demokrat Parti Dönemleri Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri.....	102
Tablo 25	Geleneksel Değer Kategorilerinin Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açısından Kullanımlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	105
Tablo 26	Geleneksel Değer Kategorilerinin İnönü Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açılarında Kullanımlarında Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	107
Tablo 27	Geleneksel Değer Kategorilerinin Demokrat Parti Tarih Ders Kitaplarındaki Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açılarında Kullanımlarında Göre Frekans ve Yüzdeleri.....	108
Tablo 28	Ortaokul Tarih I Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları.....	109
Tablo 29	Ortaokul Tarih 2 Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları.....	110
Tablo 30	Ortaokul Tarih 3 Ders Kitaplarında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları.....	111

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devleti

AİA : Alan İçindeki Ağırlık

BDİA : Bütün Dersler İçindeki Ağırlık

CHP : Cumhuriyet Halk Partisi

DP : Demokrat Parti

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim, yaygın bir biçimde “insanın kişiliğini besleme süreci” ve “insan sermayesine yapılan yatırım” olarak kabul edilmektedir. En genel anlamda “istendik davranış oluşturma ya da istendik davranış değiştirme süreci” olarak tanımlanan eğitim, toplumun süzgeçten geçirilmiş değerlerinin, ahlâk standartlarının bilgi ve beceri birikimlerinin yeni nesillere aktarılması ile ilgilidir. Bu anlamda eğitim, “bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci”dir diyebiliriz (Senemoğlu 1998:7).

Eğitim, insanlık tarihinin her aşamasında ortaya çıkmış ve gün geçtikçe önemini artırmış toplumsal bir olgudur. Fakat zaman içerisinde eğitimin amacı, kapsamı ve işlerliği değişmiş toplumdan topluma farklılık göstermiştir. Bununla birlikte toplumdan topluma ya da çağdan çağa değişmeyen tek konu, toplumun yeni üyelerinin eğitilme gereksinimidir. Her toplum bu gereksinimi duyar; çünkü gençlerin gelecekteki rollerine hazırlanması, toplum açısından yaşamsal bir öneme sahiptir (Toprakçı ve diğ. 2002: 191).

Bugün, bütün toplumlarda eğitime büyük önem verilmektedir. Eğitim, gerçekte hayatı, medeniyeti mümkün kılan, koruyan ve geliştiren sosyal yapının temel vasıtasıdır. Bu bakımdan eğitim sürekli idealleştirilir, farklı formlarda farklı şekillerde ifade edilir (Tozlu 2003: 157). Dolayısıyla eğitim dar, kısır, tek boyutlu ve sadece ideolojik görüşlerle ele alınamaz. Aksine eğitim bütün boyutlarıyla düşünülmeli, derinliği ve genişliği dikkate alınarak açıklanmalıdır. Bunun için de eğitimin tarihi süreç içerisinde değişimi ve gelişimi takip edilmelidir.

Bunların dışında eğitimle siyasal yapı arasında sıkı bir bağ vardır. Eğitim, siyasal yapılardaki (hükümet, siyasal partiler, parlamento vb.) oluşumların etkisi altında kalabildiği gibi yetiştirdiği insan gücüyle bu yapıları değişime zorlayabilir. Eğitim kurumlarında ne tür insan gücü yetiştirileceği, meşru görülen hangi değer ve bilgilerin öğretileceği, hangi ideallerin aktarılacağı, diğer kurumların etkilemesi ve çoğu zaman da belirlemesi altında gerçekleşir. O halde, eğitim kurumunu oluşturan öğelerin (okul,

müfredat, ders kitapları vb.) tanımlamasını yapar, eğitimin içsel yapı ve işleyiş sürecini belirler ve eğitsel uygulamaları belli bir bağlama oturturken, bütünsel bir bakış açısı gerekecektir (İnal 2004: 39).

Gerçekten de eğitim, sadece bilgi, mutluluk, iyilik gibi amaçlardan ziyade belli bir bağlam içinde yapılan bir bilgi aktarma etkinliği olarak bir takım yapıların etkisi altında biçimlenen bir kurumdur. Bu yapıların en önemlisi de devlettir (İnal 2004: 40). Devletin en önemli görevi, kitlelerin kültürel ve ahlaki düzeylerini yükseltmek olduğuna göre, bunları gerçekleştirecek en önemli kurum okuldur. Okullar, ideolojik anlamda örtük ya da açık eğitimsel işlevlerini yerine getirmektedir ve devletin sürekli müdahale ettiği kurumlar olmaktadır (Güven 2000: 36). Devletin eğitime müdahalesi, müfredatın, ders kitaplarının, eğitsel yöntem ve etkinliklerin oldukça katı biçimde düzenlenmesine yol açar. Devlet, eğitim kurumlarına sadece gerekli mali yardımı yapmakla kalmaz, büyük ölçüde, okullarda neyin öğretilceğine/okutulacağına karar verir ve kendi çıkarlarını korumaya çalışır. Devlet, okul aracılığıyla bilgi ve değerlerin aktarımını kendi çıkarı adına değil, tüm toplum için tarafsız biçimde gerçekleştirdiğini öne sürer. Oysa, devletin denetimindeki okul müfredatının her zaman tarafsız bilgileri ilettiğini düşünmek yanlıştır. Bu açıdan eğitim ve iktidar, yakından ilişkili olan iki kavramdır (İnal 2004: 47). Dolayısıyla eğitim, toplumsal ve siyasal sistemin meşru, gerekli ve zorunlu saydığı öğeleri (insan gücü, ideolojik ve düşünsel yapılar, inanç sistemleri, politik oluşumlar vb.) yeniden üreten bir kurum rolünü oynar. Bu çerçevede eğitimin ana işlevi egemen kültürü aktarmaktır (Güven 2000: 36). Egemen kültür ise egemen/resmi ideolojinin denetimi altındadır. Buradan hareketle eğitimi, birey ve grupların, siyasal iktidarlarca idealleştirilen (gerçekleştirilmesi istenilen) değerlere, yaşam tarzına, tutum ve alışkanlıklarına toplumsallaştırılması süreci olarak tanımlayabiliriz (İnal 2004: 49). Eğitim bu yönüyle egemen ideolojinin tespit edilip ve yeniden üretildiği bir aygıt görevini üstlenir (Althusser 2003).

Eğitimin bazen toplumsallaşma ile eş anlamlı olması ve uyumluluk içinde olması, eğitimi ideolojilerin önemli bir bileşeni haline getirmiş ve yapılandırılmış, amaçlı ve planlı eğitim sistemlerinin kurulmasına yol açmıştır. Eğitim için kontrollü bir mekan oluşturulmuş ve buraya okul adı verilmiş; öğretme ve öğrenme için resmi roller

belirlenmiş ve bu rollerin üstlenicilerine sırasıyla öğretmen ve öğrenci denilmiş; öğretme ve öğrenme için resmi programlar hazırlanmış ve bunlar müfredat olarak adlandırılmıştır. Toplumsal, siyasal ve kültürel değerlerin ve kodların iletilmesi görevi resmen bu eğitim kurumlarına verilmiştir (Kaplan 2002: 15).

Yukarıda da belirtildiği gibi, ders programları devlet tarafından tespit edilir. Bu programlar sayesinde yeni yetişen gençlere neyin öğretileceğine karar verilir. Fakat zaman içerisinde ders programlarında neyin öğretileceği tartışma konusu olmuştur ve dönemin iç ve dış şartlarına göre ders programlarında değişimler gerçekleşmiştir. Özellikle siyasal iktidar değişikliklerinde yönetimi ele geçiren iktidarlar kendi dünya görüşünü ders programlarına yansıtmak isterler. Bu nedenle Cumhuriyet döneminde özellikle tarih ders programlarında önemli oranda değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bu değişikliklerin incelenmesi devleti idare eden resmi ideoloji ile eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya koyacaktır.

Milli bilincin oluşmasında tarih dersinin önemli bir katkısı vardır (Şenses 2002: 126). Bu sebepten dolayı tarih dersi ve öğretimi devletin en fazla müdahale ettiği alanlardan biri olmuştur. Çünkü devletin resmi ideolojisinin aktarımı tarih dersi ile gerçekleşmektedir. Özellikle ilköğretim çağında siyasal kültürleşme oluşturulmaya çalışılır. Bunun nedeni, ideolojinin benimsenmesi daha çok çocukluk ve gençlik dönemlerinde şekillenmesidir (Öktem 1997: 3). Bu da ilköğretimde tarih dersini egemen ideolojinin aktarımında önemli bir yere oturtmaktadır.

Ders kitapları, devletin resmi organları tarafından kontrol altında tutulmaktadır. Dolayısıyla öğrencilere en yakın öğretim materyali olan ders kitaplarında neyin öğretileceği ve ne kadar öğretileceği sürekli denetim altındadır. Aktın'a göre;

Ders kitapları öğrencinin yetişmesinde devreye giren birinci sınıf kaynaklardır ve en çok okunan kitaplar arasında yer alır. Sadece yazarların düşüncelerini değil, üzerinde uzlaşma sağlanmış bir bakış açısını da yansıtır. Genellikle gençlere yönelik olan bu kitaplar devletleri ayıran sınırı aşamaz (Aktın 2005: 2).

Türkiye'de tarih öğretimi konusuna değinen Ersanlı (2003: 34); ders kitaplarında devlet ve devlet adamlarının tarihine ağırlık verildiğini, dolayısıyla öğrencilerin, savaş, yenilgi, zafer gibi kavramlarla bir savunma psikolojisi içine

itildiğini, böylece devletin dışındaki olguları, nesneleri, canlıları tarihsel bir bakış açısıyla görmelerinin engellendiğini dile getirmektedir.

Görüldüğü gibi ders kitaplarının sadece bilgi aktarma işlevi yoktur. Öğrencilere bilgiler aktarılırken örtük ya da açık içerikle birlikte bir takım değerler de aktarılmaktadır. Örtük programda öğrenciler, bu programların içerisinde yer alan duygu, tutum, beceri, alışkanlık ve değerleri öğrenmektedir (Yüksel 2004: 11). Fakat bu değerlerin neler olduğu zaman içerisinde değişmektedir. Bu değişimi takip ederek dönemler içerisinde siyasal ideolojilerin yetiştirmek istediği insan modelini tespit etmek mümkündür.

Ders programları ve ders kitapları, eğitim politikalarının uygulamaya geçiş alanlarıdır. Bir dönemin eğitim politikasını ortaya koyabilmek için de o dönemin eğitim ideolojisinin iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Toplumda değişime yön veren temel siyasi fikirler doğrudan eğitim politikasını etkilemektedir.

Eğitim politikalarının oluşması ve resmileştirilerek uygulamaya konulması Türkiye’de siyasal partilerin, idari yapısına ve koşullarına göre bir süreç izlemektedir. Bu süreç içinde eğitim politikalarında seçenekler tartışılarak parti ve hükümet programlarında karar haline dönüştürüldükten sonra, bu kararlar Milli Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere eğitimle ilgili kurum ve kuruluşlarla, bunların hizmetindeki meslek elemanlarınca ders programı ve ders kitapları yoluyla uygulanır (Baruönü 1991: 20).

Bu çalışma, İnönü dönemi (1938-1950) ile Demokrat Parti döneminde (1950-1960) ortaokullardaki tarih öğretim programları ve ders kitaplarını kapsamaktadır. İncelenen dönemlerin siyasi olayları şüphesiz ki eğitim politikalarına da yansımıştır. Eğitim politikalarındaki gelişmelerin, ortaokul tarih programlarına ve tarih ders kitaplarına olan etkisi önemli bir araştırma konusudur. Çalışma, incelen dönemlerde elde edilen bulgular sayesinde, bugünkü tarih öğretimi ile ideoloji arasındaki ilişkiyi anlamamızda önemli bir boşluğu dolduracağı düşüncesiyle yapılmıştır. Bu çerçevede “1938-1960 yıllarında Türkiye’de eğitim politikalarındaki değişimlerin ortaokullardaki tarih ders programlarını ve ders kitaplarını nasıl etkilemiştir” sorunu, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 1938-1960 yıllarında Türkiye’de eğitim politikalarındaki değişimlerin ortaokullardaki tarih ders programlarını ve ders kitaplarını nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu amaca paralel olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi ortaokullarda tarih ders programında görülen değişimler ve gelişmeler nelerdir?
2. İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi ortaokul tarih ders kitaplarında görülen değişimler ve gelişmeler nelerdir?
3. İnönü dönemi ve Demokrat Parti döneminde okutulan tarih ders kitaplarının siyasal kültürleşmeye olan etkisini nasıl tespit edebiliriz?
4. İnönü dönemi ve Demokrat Parti döneminde yayınlanan ortaokul tarih ders programlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular nelerdir?
5. İnönü dönemi ve Demokrat Parti döneminde ortaokul tarih ders kitaplarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen bulgular nelerdir?
6. İnönü dönemi ve Demokrat Parti döneminde ortaokul tarih ders programlarında yer alan değerler ile ortaokul tarih kitapları uyumlu mudur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Devletin en önemli görevi, kitleleri kültürel ve ahlaki düzeylerini yükseltmek olduğuna göre, bunları gerçekleştirecek en önemli kurum da okullardır. Okullar ideolojik anlamda, örtük ya da açık eğitimsel işlevlerini yerine getirerek sürekli olarak (Güven 2000: 36) yetişen gençlere kültürel mirası aktarmaktadır. Bu kültürel mirasın aktarımında ve tespit edilen iyi vatandaş tipinin yetiştirilmesinde tarih dersinin önemli bir işlevi vardır. Bu nedenle tarih dersi üzerinde önemle durulması gerekmektedir.

Tarih dersi, bireylerin yurttaşlık haklarını kullanabilmesi, görev ve sorumluluklarını bilmesi ile ülke kalkınmasına yönelik davranışlar geliştirmesinde önemli bir görev üstlenmiştir. Bu görevleri yerine getirirken insan kişiliğinin oluşması ve zihnin biçimlendirilmesi ile toplumun taban kültürünün beslenmesine de katkıda bulunmaktadır.

Egemen ideolojilerin, siyasal rejimin hedefleri doğrultusunda değer yargıları, inançlar, tutumlar ve toplumsal davranış kurallarını bireylere öğretirken müfredat programları ve ders kitapları etkili araçlardan biri olarak görülmektedir. Ülkemizde de bu yönde bir etkisi kabul edildiğinden müfredat programları, devlet tarafından hazırlanır ve bu programlara uygun olarak yazılan ders kitapları da merkezi bir denetimden geçer. Özellikle tarih dersi müfredatı ve kitapları ortak bir ulus bilincinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir (Öktem 1997: 2). Tarih ders kitaplarında nasıl bir Türk tarihi anlatılarak böyle bir bilinç verilmeye çalışıldığı sadece incelenen döneme değil geleceğe de ışık tutacaktır.

Sonuç olarak; bu çalışma ile elde edilen veriler, eğitim politikasına yön veren kişi ve kuruluşlara, aynı zamanda tarih öğretiminde program geliştirme çalışmaları yapan araştırmacılar ile ders kitapları üzerinde incelemede bulunan kişilere yarar sağlayacaktır.

1.4. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmanın hipotezleri şunlardır:

1. Toplumsal yapı ile eğitim kurumu arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bu etkileşim sürecinde, toplumsal yapının, özellikle siyasal iktidarın eğitim üzerinde pek çok etkileri, hatta belirleyiciliği vardır. Eğitimin de toplumsal yapı üzerinde etkileri görülebilir.
2. Eğitim, siyasal iktidarlarca denetim ve yönlendirme altında bulundurulmaya çalışılır. Siyasal iktidarların eğitim kurumundan bekledikleri rol, egemen/resmi ideolojinin yeniden üretimi işlevini

gerçekleştirilmesidir. Siyasal iktidarlar bu suretle, eğitim aracılığıyla varolan toplumsal düzeni korumaya ve sürdürmeye çalışırlar.

3. İncelenen dönemlerdeki ders kitaplarında, demokratik ve geleneksel değer kategorilerinden geleneksel değer kategorilerinin daha çok ve etkili şekilde öne çıkarıldığı, geleneksel değerlerin yeniden üretilmeye çalışıldığı varsayılmakla birlikte, Demokrat Parti dönemindeki ders kitaplarında bulunan geleneksel değerlerin İnönü dönemine göre daha fazla olması beklenmektedir. Bu varsayımlar açısından incelenen dönemleri, kendi içinde olduğu kadar kendi aralarında da değerlendirilmekte ve değerlerin nitelikçe, olumlu-olumsuz ve yansız nasıl ele alındığı ortaya konulmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 1938-1960 yılları arasında görev yapan hükümetlerin parti ve hükümet programlarında görülen eğitim politikasının belirlenmesi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, önemli yasalar, şûralar ve önemli kişilerin görüş ve düşüncelerinin ortaokul tarih dersi ile ilgili bölümlerin incelenmesiyle sınırlıdır.
3. Araştırma, incelenen dönemlerdeki ortaokul tarih müfredat programları ve tarih dersi kitaplarıyla sınırlıdır.
4. İncelenen ders kitabı olarak ortaokul tarih dersi kitapları tercih edilmiştir. Tarih dersi kitaplarında; toplumsal, kültürel ve tarihsel alanlara ilişkin değerler, diğer ders kitaplarına göre daha fazla yer alır. Dolayısıyla nicel araştırma bölümünde incelediğimiz ders kitapları, her iki dönem ortaokul düzeyi tarih kitaplarıdır.
5. İki dönemi temsilen birer öğretim yılı seçilmiş ve araştırmanın bu öğretim yıllarında okutulan ders kitapları üzerinde yapılması tasarlanmıştır. Siyasi görüşlerin etkisinin çeşitli nedenlerle ders kitaplarına ilk yılda

yansıyabileceği düşünülerek ilk yıllara rast gelen öğretim yılları (1939-40 ve 1950-51) tercih edilmiştir. İnönü döneminde tek tip kitap ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basıldığı için evrenin tamamına ulaşılmıştır. Demokrat Parti dönemi için ise rast gele belirtilen yıllara ait tarih ders kitapları seçilmiştir. İncelenen ders kitaplarının içindekiler ve sonundaki kronoloji bölümü hariç tamamı incelemeye dahil edilmiştir. Böylece İnönü dönemi için, Ortaokul Tarih I,II,III ve Demokrat Parti için Ortaokul Tarih I,II, III kitapları alınarak toplam 6 kitap incelenmiştir.

1.6. İlgili Tanımlar

Milli Şef Dönemi: İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı dönemi. 10. T.C. Hükümeti'nden (11.11.1938) 19. T.C. Hükümeti'ne (22.05.1950) kadarki süre (T.B.M.M.'nin Kuruluşundan Günümüze Hükümetler 1998).

Demokrat Parti Dönemi: Adnan Menderes'in 19. T.C. Hükümeti'nden (22.05.1950) 23. T.C. Hükümeti'nin (27.05.1960) sonuna kadarki iktidarda bulunduğu dönem (T.B.M.M.'nin Kuruluşundan Günümüze Hükümetler 1998).

Eğitim Politikası: Bireylere, toplumsallaşması için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışların verilmesinde izlenecek yol/yöntem (Yılmaz 2004: 31).

Bir toplumun, bir kuruluşun ya da bir eğitim kurumunun saptanan eğitim ereklerine ulaşmak için alacağı kararlara temel olmak üzere hazırlanan, değişen toplumsal ve ekonomik etkenlere uygun görüşleri ve yargıları da kapsayan genel plan (Baruönü 1991: 24).

Eğitim İdeolojisi: Bir ülke, devlet, millet, siyasal bir parti ya da siyasal grup tarafından benimsenen; amacı belirli siyasal hedefler olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları, kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünüdür (Güven 2000: 33).

Toplumsallaşma: Bireyin toplumun bir üyesi haline gelmesi (Keskin 2002: 90).

Hükümet Programı: Ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı planlaştırarak; ferdin, toplumun ve devletin ihtiyaç ve refahını demokratik hukuk devleti anlayışı içinde yürütmeyi amaçlayan hükümetlerin, işbaşına geldiklerinde Meclise sundukları çalışma planı (Kalaycı: 2004: 16).

Öğretim Programı/ Müfredat Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel 2002: 7).

Genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim ortamının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış 1996: 14).

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. TARİH ÖĞRETİMİ

2.1.1. Tarih Bilimi

İnsanın geçmişini öğrenme isteği ya da tarih düşüncesi, insanın kendisi hakkında düşünmeye başladığı zamandan bu yana, onun hayatında önemli bir yer tutmuş ve tarih biliminin ortaya çıkarmasına neden olmuştur. Çünkü insan, kültürel bir varlık olarak, tarihi bir süreç içerisinde olmuştur. Bir bakıma varoluşu, tarihlilik ilkesine dayanmaktadır. Bu nedenle tarih, insanın vazgeçilmez değeri olarak, yerini almıştır (Bıçak 1999: 5).

Tarihin ilk dönemlerinde sözlü ve mitolojik olarak ortaya çıkan tarih, ilerleyen süreç içerisinde sistemleşerek bir bilim haline dönüşmüştür. Tarihin en eski ve köklü bir bilim dalı olması, zaman içerisinde değişen fikir ya da dünya görüşüne göre tarih bilimine olan bakış açısında da değişikliğe neden olmuştur. Bundan dolayı tarih biliminin sınırlarını tam olarak çizmek ve ortak bir tanım ortaya koymak oldukça güçtür. Tarih biliminin tanımını, içeriğinin çok zengin olması ve kavram olarak pek çok anlamda kullanılması ayrıca güçleştirmektedir.

Özbaran'a göre tarih iki anlama gelmektedir: Birincisi, “Gerçekleşmiş olduğuna inandığımız, ama ortaya çıkarılmamış veya tarihçiler, uzmanlar ya da yorumcular tarafından biçimlendirilmemiş, keşfedilmemiş geçmiş düşüncesidir”; diğeri ise “Geçmişle uğraşan kişilerin kanıtlara ve belgelere dayanarak kurmaya ve şekillendirmeye çalıştıkları geçmiş imgesidir” (Özbaran 2005: 11). Bu iki tanımdan ikincinin bugün için daha çok kullanıldığını ya da daha geçerli olduğunu söyleyebiliriz. Bununla birlikte ders kitaplarında tarihin daha çok siyasi tarih içerikli olduğu ortadadır. Siyasi tarih ise; geleneksel olarak, bir toplumun geçmişinde, resmi iktidar örgütüyle ilişkisi olan bütün unsurların incelenmesi (Tosh 2005: 74), diye tanımlanabilir. Ersanlı ise (2003: 13) tarihi; geçmiş algılama, olaylarıyla düşünce akımlarıyla bütünleştirerek

kavramanın günümüzle ve gelecekle köprü kurmaya çalışmanın yolları olarak tanımlamıştır.

Görüldüğü gibi tarih bilimi iki şekilde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, geçmişte olup biten her şey olarak gerçek tarih; ikincisi, gerçek tarih üzerinde yapılan çalışmalara verilen addır. Gerçek tarih, insanın yapıp etmelerine bağlı olarak sürekli büyüyen bir yapıdadır. İnsanı, insan olarak tanımlamamıza yardımcı olan ilk kültürel unsurlardan bugüne yaratılan, yapılan her şey gerçek tarihin içinde yer alır ve bu tarihi oluşturur. Gerçek tarih, ölü ve değersiz olayların toplandığı bir depo değildir; şu ya da bu şekilde bu geçmiş olaylar insanın bugününü ve yarınını etkiler (Bıçak 1999: 5). Çünkü geçmişte yaşanan başkalarından tarihçiye artakalan belgeler, anı, tanıklık ve kronikler gibi metinlerdir. Bu belgeler, belli bir zaman diliminde, belli bir ülke ya da halk hakkında; olaylar ve kurumlar ile, sözcükler, simgeler ve imgeler ile sınıflandırılır. Bu durum tarih biliminde “olgu” kavramı olarak ifade edilmektedir (Divitçioğlu 1992: 12).

Uygur ise (akt. Bıçak 1999: 6); tarihin sadece bilim olarak değerlendirilemeyeceğini belirterek şu yoruma gitmiştir:

Tarih, aynı zamanda: insan dünyasında olup biten olayları; insanların değişik zamanlarda neler yapıp ettiğini; insan dünyasında kendini gösteren kültür, siyaset, din, sanat çeşidinden etkinlikleri; insanla ilgili her türlü uğraşları, sürçmeleri, başarıları, savaşmaları dile getirmektedir. Buna göre tarih, insanın gerçekleştirmiş olduğu tüm kültür varlığını kapsar. Tarih sözcüğünün asıl anlamı da budur. Çünkü, bir bilim olarak tarih, işte insanın bu zengin ve karmaşık kültür geçmişini olduğu gibi bilmeyi istemektedir. Tarih biliminin konu olarak çevrildiği bu tarihe, haklı olarak, real tarih denmektedir. Bir bilim olarak tarih ne kadar yeniyse, real tarih de o kadar eskidir. Real tarih insanla birlikte başlamıştır.

Tarih ile insan arasındaki bağların ne kadar önemli olduğunu çeşitli düşünürler dile getirmiştir. Collingwood (1996: 40) tarihi, insanı ve onun geçmişini, geçmişten aldığı kanıtlarla yorumlayan bilim olarak tanımlar. Tarih ne içindir? Sorusuna cevabı ise şöyledir:

Benim yanıtlım, tarihin insanın kendine ilişkin bilgisi “için” olduğudur. Kendini bilmesinin insan için önemli olduğu düşünülür genellikle; kendini bilme burada salt kendi kişisel özelliklerini, onu öteki insanlardan ayıran şeyleri bilme değil, insan olarak yapısını bilme demektir. Kendinizi bilmeniz, ilkin bir insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, ikincileyin olduğunuz insan olmanın ne demek olduğunu bilmeniz, üçüncüleyin olduğunuz insan olmanın ve başka biri olmamanın ne demek olduğunu

bilmeniz anlamına gelir. Kendinizi bilmeniz ne yapabileceğinizi bilmeniz anlamına gelir; kimse ne yapabileceğini denemeden bilmediği için de, insanın ne yapabileceği konusunda tek ipucu ne yaptığıdır. Öyleyse, tarihin değeri bize insanın ne yaptığını, böylece insanın ne olduğunu öğretmesidir.

Carr; tarihi, tarihçi ile tarih olayları arasında kesintisiz karşılıklı etkileşim süreci ve bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog (Carr 2005: 42) olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla insan hakkında yapılan her konuşma ve insanın ürettiği her şey tarihle birebir ilişki içindedir. Nerede insandan söz edilse orada tarihten, nerde tarihten söz edilse orada insandan söz edilir. Bu iki unsuru birbirinden ayırmak imkansızdır. Çünkü, insanı insan yapan geçmiştir. Geçmiş, insanlığın, toplumların, bireylerin kimlik kartıdır. Hangi durumda olurlarsa olsunlar kimlik kartları olarak geçmişlerini sürekli taşırlar (Bıçak 1999: 7).

Tekeli (2000: 14), insanın özelliklerinin, onun kendisini zaman akışı içinde bir değerlendirmeye ittiğini, buna bağlı olarak da tarih öğrenmenin gerekli olduğunu şöyle açıklamaktadır: İnsanın akıp gidişini değerlendirdiği zamanı ikiye ayırmakta yarar vardır. Bunlardan birincisi, insanın doğumundan ölümüne kadar geçen süreyi kapsayan mikro zaman akışıdır. İkincisi ise, insan soyunun dünyadaki varlığı boyunca akıp giden makro zamandır. Bir insanın vaziyet alışlarını ve eylemlerini yönlendirirken kaçamayacağı zaman akışı, mikro zaman akışıdır. Oysa insanın kendisini makro zaman akışı içinde konumlandırmaktan kaçınmasının olanaklı olduğu düşünülebilir. Gerçekte biz tarih bilincinden söz ettiğimizde ve tarih bilincine olumluluk yüklediğimizde, bireyin kendisini bu makro zaman içine yerleştirmesinden söz ediyoruz.

2.1.2. Tarih Öğretimi ve Amaçları

Ulusal kimliğin, her kimlikte olduğu gibi, temel özelliklerinden birisi sürekliliğe vurguda bulunmasıdır. Bu süreklilik ise geçmişe uzanır. Yani tarihseldir. Geçmiş meşrulaştırılır. Geçmiş, övünülecek fazla bir şeye sahip olmayan, şimdiki zamana daha şerefli bir arka plan sunar. Kültür, ortak toplumsal duygu, hatta dil bu tarihselliğin somut ürünleri olarak açığa çıkar. Dolayısıyla, her uluslaşma süreci aynı zamanda bir tarih çalışması evresini de bünyesinde barındırır. Bu çalışmalar sırasında tarih, inşa edilen ulusal kimliğe göre yeniden yaratılır (Vatandaş 2004: 39). Yaratılan bu yeni kimlik ise tarih öğretimi vasıtasıyla yaygınlaştırılır.

Eğitimin temel amacı, bilimin okul programlarında yer alarak ülke ve toplumun gelişmesine katkıda bulunmasını sağlamak olarak düşünülebilir. Toplumda bilim ve teknolojik gelişmeye katkıda bulundukları kanısı yaygın olan diğer disiplinlerin öğretiminin faydalı olduğu düşüncesi tarih öğretimine gelince pek mümkün görünmektedir. Bu kaygılar tarih öğretiminde de bilimsel geleneğe uygun olarak topluma ve bireye faydalı olma prensibini geliştirmiş ve tarihin, bireyin vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak algılanmasına neden olmuştur (Dilek 2001: 30-31).

Dilek (2001), tarih disiplininin işlevi hakkında farklı yorumlar olduğunu ve tarih öğretimi amaçlarının, onun işlevine yüklenen felsefi anlamlarla şekillendirildiğini belirtmektedir. Tarih öğretiminin amaçları ile ilgili olarak akademik anlamda bir anlaşmazlık süregelmektedir. Bu anlaşmazlığın sebepleri, iki farklı bakış açısı olarak Dilek (2001: 31) tarafından şöyle tespit edilmiştir:

Tarihe geleceğin toplumunu hazırlamada bir misyon yüklendiği takdirde, tarihin geçmişten toplanan verilerle geleceği şekillendirmede bize dersler veren ve bilimsel açıdan genellemeler ve teoriler üreten bir disiplin veya bir ders programı olarak algılanacağı düşünülebilir. Veya tam tersine, tarih geçmişteki insan davranışlarını açıklama entelektüel bir etkinlik olarak görüldüğünde, bireyin bilişsel ve bir dereceye kadar duyuşsal gelişimine katkıda bulunan bir disiplin ya da ders programı olarak karşımıza çıkabilir.

Tekeli tarih eğitiminin amaçlarını (Tekeli 2000: 11); öğrencinin tarih bilincinin geliştirilmesini sağlamak, öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturulmasına yardımcı olmak ve öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek olarak sıralamıştır. Aynı şekilde Bozcan da tarih öğretiminin amaçlarını; öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, öğrencinin sosyalleşmesinde ve kültürel mirasının aktarılmasında bir araç olmak ve son olarak da tarih öğretimi öğrencinin iyi vatandaş olarak yetiştirilmesinde kullanılan bir araç olmak şeklinde belirtmiştir (akt. Aktın 2005: 27). Fakat bunların dışında tarih öğretiminin siyasi bir yönünün olduğu da kabul görmektedir:

Aslında sorun tarihçinin saydığı türden kuruluşlarda, özellikle politikacılar nezdinde, faaliyette bulunup bulunmayacağı sorunu değildir. Hükümetler, tarihçilerden, geleceğe yönelik öngörülerden dolayı değil, sorunlardaki karmaşaları anlamaları ve olayları zaman tünelineki yerlerine oturtabilmeleri yolunda yararlanabilirler. Bir yanda nesnel incelemeler yapan ve bir bağımlılık/beklenti içinde olmaması gereken tarihçi, diğer yanda siyasal kararlar veren, önünde hedefleri bulunan ve amaçları için tarihi kullanmaya yatkın olan siyasetçiler var. Her iki taraf da, hiç de önemsiz sayılmayan etkiler sağlayabilmektedir (Özbaran 2005: 62).

Görüldüğü gibi tarih öğretimi iki boyutludur. Birincisi öğrenen yani öğrenci boyutu, ikincisi de öğreten ya da siyasi irade boyutu. Özellikle öğretilecek konuların seçimi, bu konuların nasıl öğretileceği ve ne kadarının öğretileceği meselesi tarih öğretiminin temel sorunlarını oluşturmaktadır.

Yukarıdaki düşüncelere paralel olarak tarih dersini, önemini daha geniş bir açıdan ele almak mümkündür. Şöyle ki; “Tarih bugünkü hayat ve işlerin sosyal, politik ve ekonomik zemini kadar endüstriyel ve kültürel zeminini de verir. Öğrenci tarih ilmi ile insan ve toplum işlerinin devamlı değişikliklerini öğrenir” (akt. Yaman 1999: 20).

Bunların dışında tarihin en önemli işlevlerinden biri, geçmiş – bugün – gelecek bağlantısını kurmamıza yardımcı olmaktır. Bugünü anlayabilmek için olayların hangi şartlarda ve nasıl doğup süreç içerisinde geliştiğini bilmek gerekir. Dolayısıyla bugünü bilmek de geleceğe ışık tutmamıza, bugünün geleceğe nasıl yansıyabileceğini bilmemize yardımcı olur (Öztürk ve Dilek 2002: 31).

Tarih bilgisinin yeni kuşaklara aktarılmasında özellikle egemen ideolojinin çok büyük etkisi vardır. Egemen ideoloji tarih dersinin de katkısıyla ideolojisinin tarihi temellerini yeni yetişen kuşaklara aktarabilir. Bu nedenle çocuk yaşadığı ülkenin tarihini öğrenirken milletini ve ülkesini sever, ülkenin büyüklerine karşı olumlu tutum geliştirir, onlarla gurur duyar (Erden tarihsiz: 38).

2.1.3. Tarih Öğretiminin İdeolojik Boyutu

İdeoloji, bütün sosyal bilimlerin en kaygan kavramıdır. Çünkü bu kavram en temel fikirlerimizin dayanaklarını ve geçerliliğini sorgular. Bu nedenle de, özü itibarıyla tartışmalı, yani bizzat tanımı (ve dolayısıyla kullanımı) hakkında ciddi anlaşmazlıklar olan bir kavramdır (McLellan 2005: 1).

İdeolojinin eğitimle olan ilişkisi çok yönlü olarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımlardan bazıları okul, iş ve ideoloji arasındaki ilişkilerin uyumunun, bilgi ve içeriğin programda nasıl yer aldığını gözlerken, bazıları da öğrenci ve öğretmenlerin ideolojik beklentileri ile bunların okulda birbiriyle etkileşimlerini ele almıştır (Güven 2000: 32). İdeoloji kavramı, tarih öğretiminde de temel bir öneme sahiptir. Çünkü, 18.

yüzyıl Aydınlanma Dönemi'nden itibaren ideolojiler sosyal, siyasal ve eğitimsel düşüncelerin oluşumunda ve ifadelerinde çok etkili hale gelmişlerdir (Gutek 2001: 163).

Genel olarak ideoloji, bir dünya görüşü ya da sınıfsal görüş olarak çıkarsanabilen anlamlar, değerler ve inançların formal ve eklemlenmiş bir sistemidir (İnal 2004: 49). Bir başka tanıma göre ideoloji, bir toplumun kendisini ayırt eden ilişkileri yeniden üretmesini sağlayan araçtır (Kaplan 2002: 13). Gutek ise ideolojinin üç boyutuna değinip; bugün yaşayan, geçmişini anlatan ve geleceğe işaret eden bir grubun benimsediği düşünceler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanım şu unsurları içermektedir: 1) Bir ideoloji, tarihi yorumlayarak belli bir zaman ve yerde ortaya çıkan bir gruba belirli bir yön verir. 2) İdeoloji grubun şu anki sosyal, ekonomik, siyasal ve eğitimsel şartlarını tanımlar. 3) Geçmişin yorumu sosyal değişim kavramını ortaya çıkarır ki bu da geçmişini doğrulayabilecek ve gelecekte ortaya çıkması olası olayların öngörülmesini sağlar. 4) İdeoloji genel politikasını gelecekte uygulanacak proje olarak koyar ki bu politika gereksinim duyulan amaçlara veya hedeflere ulaştırmaya yöneliktir; bu yolla ideoloji, programlı veya eylem merkezli bir olgu haline gelir (Gutek 2001: 171).

Dolayısıyla her toplumsal sistemi ve eğitim sistemini yönlendiren belli bir ideolojik yapı, ya da anlayış vardır. Bu ideolojik yapı egemen değerleri aktararak, okullar yoluyla bireyleri yetiştirip, onların karakterlerini şekillendirip ve bireysel değerleri geliştirmeye olanak sağladığı kabul edilmektedir. Egemen ideoloji, kurulu düzeni haklı ve meşru olarak tanımlar ve hatta ebedi ilan eder (Kaplan 2002: 13), Bundan dolayı bir fikri ideolojik kılan şey, toplumsal ve ekonomik ilişkilerin gerçek doğasını gizlemesi ve böylelikle toplumdaki sosyal ve ekonomik kaynakların eşitsiz dağılımını haklı göstermesidir (McLellan 2005: 15). Egemen ideolojinin yeniden üretildiği ve bu üretimin tarih ders programlarında etkin bir şekilde yer aldığı herkesçe kabul edilmektedir.

Eğitim ideolojisi, “Bir ülke, devlet, millet, siyasal parti ya da siyasal grup tarafından benimsenen; amacı belirli siyasal hedefler olan ve siyasal, sosyal, ekonomik olayları, kurumları bu amaçlara göre yorumlayan düşünceler bütünü”dür (Güven 2000: 33). Eğitim sistemleri, ideolojilerin etkisiyle sürekli değişen ve şiddetli ideolojik

çatışmalara maruz kalan daha geniş bir toplumsal bağlamın bir parçası haline gelir. Bu nedenle eğitim kurumu, ideolojik çatışmaların gerçekleştiği bir arenadır. Farklı politik, ekonomik ve kültürel dünya görüşleri olan gruplar, toplumsal açıdan meşruiyetin neyi ifade ettiğini ve toplumun amaçlarının neler olması gerektiğini tanımlamaya çalışırlar. Bu etkinlik daha çok tarih ders programının içinde de gerçekleşir (İnal 2004: 49) ve tarih öğretimi, devletin kendisini sürdürmek ve meşruiyetini oluşturmak için yapılandığı en önemli derslerin başında gelir (Güven 2000: 49).

İdeolojinin uygulamaya geçmesi büyük ölçüde iç ve dış bürokratik etkenlere bağlıdır. Bunlardan en önemlisi yönetsel anlamda başat olan devletin resmi ideolojisi ile yürütmeyi elinde tutan parti ideolojisi. Bu parti ideolojileri zaman içerisinde tarih programlarının yeniden şekillenmesinde ve değiştirilmesinde etkin bir rol oynarlar.

Eğitim ideolojileri sosyal ve etik olguları içerdiği gibi tutucu ve yenilikçi öğeleri de içlerinde taşıyabilir. Tutucu ideolojiler (eğitsel tutuculuk, eğitsel entellektüelizm, eğitimsel tutuculuk) ve liberal ideoloji (eğitsel liberalizm, eğitsel özgürlük ve eğitsel anarşizm) olmak üzere alt basamaklara ayrılabilir (akt. Güven 2001: 43).

Bu konudaki başka bir çalışma da Davis tarafından ortaya konmuştur. O da tutucu, yenilikçi, romantik ve demokratik olmak üzere dört farklı eğitim ideolojisinden söz eder. Birincisi, statüko'dan seçkin kültüre kadar uzanır. Revizyonistler (yenilikçiler) ekonomik dille konuşmakta ve pazarın işgücü ihtiyacını karşılama yönünde eğitimin düzenlenmesini öngörür. Romantik tutum ise, (daha çok psikolojik yönelimli) bireyin bir bütün olarak gelişmesi üzerinde durur. Sonuncusu olan demokratik gelenek ise 19. yüzyıl sosyalist/liberal düşün adamlarının esin kaynağı olduğu bir yaklaşımdır ve herkese eğitim verme anlayışı egemendir (akt. Güven 2001: 59).

Tarih ders programları, siyasal iktidarın elinde olan her türlü aracın müdahalesine konu olur. İdeoloji ile ilgili olarak bu araçlardan biri de bilgidir. Bilgi iktidar için merkezi bir önem taşır. Tarih programı içindeki bilginin seçimi ve düzenlenmesi, ideolojik bir süreçtir. Bu süreç, belirli toplumsal sınıf ve grupların çıkarlarına hizmet eder. Ancak bu, öğretilecek bilginin tümüyle yönetici sınıfın

fikirlerinin baskıcı ve doğrudan bir tarzla dayatıldığı sürecin bir yansıması olduğu anlamına gelmez. Aksine kültürel aşılama süreçleri dinamiktir. Egemen kültürle alt/tabî kültürler arasında sürekli bir çatışma ve çelişkiyi yansıtır. Böyle bir durum, farklı toplumsal sınıflar ya da çıkar grupları arasındaki çelişkilerin geçici olarak çözümlenmesini ve göreceli bir denge/uzlaşma ortamı kurulmasını ifade eder. Nitekim, dengelerin yeniden düzenlendiği ve kurulduğu dönemlerde özellikle ideolojik açıdan bütünleşmenin sağlanması için devletin egemenlik alanı genişletilmeye çalışılır. Bu süreçte eğitim (özellikle ders kitapları), kapsamlı değişimlere uğrar (İnal 2004: 51).

Yukarıdaki tartışmalarda da görüldüğü gibi ideoloji ile tarih arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkide bazen ideoloji tarih derslerini belirlerken, bazen de tersi olmaktadır. Fakat en güçlü etkinin ideolojiyle oluştuğu da bir gerçektir (Güven 2001: 68). Bu da bize bir devletin kuruluş ideolojisinin ve iktidarda bulunan hükümetlerin ideolojisinin eğitimi dolayısıyla yetiştirilmek istenen insan modelini oluşturduğunu göstermektedir.

2.2. 1938-1960 ARASI EĞİTİM POLİTİKALARI

2.2.1. Atatürk Dönemi Eğitim Politikası

Atatürk dönemi eğitim politikalarında, temel görüş olarak milliyetçiliğin ön plana çıktığı, batıcılığın ise peşinden geldiği bir çağdaşlaşma-batılılaşma dönemi (Göksu ve diğ. 2003: 435) olduğu konusunda bir fikir birliği vardır. Atatürk dönemi eğitim politikasının amacı, dönemin yapısına uygun insan yetiştirmek, yani cumhuriyeti benimseyip yaşatacak bir nesil yaratma (Özkan 1996: 42) olarak belirtilebilir. Bunun için Cumhuriyetle birlikte bazı önemli kararlar alınmış ve uygulamaya geçilmiştir.

Bu kararlardan ilki ve en önemlisi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Öğretimin birleştirilmesi anlamına gelen 7 maddelik bu kanunla; ülkenin tüm ilim ve öğretim kurumları Maarif Vekaleti'ne bağlanmış, vakıf okulları kapatılmış, eğitim işini devlet parasız olarak üstlenmiş ve din işleriyle devlet meşgul olmaya başlamıştır (Şahin 1998: 6). Bu sayede eğitim tek elde, devlet elinde toplanmıştır. Yasanın temel amacı ve hedefi

ilk, orta ve lise düzeylerinde, yeni kuşaklara ortak bir milli kültür vermek, kuşakları farklı akımlardan, görüşlerden, maksatlı yetiştirme ve koşullandırmalardan uzak tutmaktır (Ersöz 2002: 18).

Atatürk döneminde devlet, eğitimin öneminin farkına varmış ve bu önemli olayı Tevhid-i Tedrisat'la kendi lehine kullanmaya başlamıştır. Bundan sonra yeni yetişecek gençler Kemalizm ideolojisi çerçevesinde, eğitimde milliyetçilik anlayışıyla yetişeceklerdir (Göksel 1995: 940). Burada millilik kavramıyla belirtilmek istenen, tek tipten insanlar topluluğu oluşturmak değil, farklı unsurlar arasındaki dengeye dayalı bir bütünlüktür (Büyükdüvenci 1984: 469). Atatürk uygulanacak yeni eğitim politikasının milli bir karakter taşımasını şu sözleriyle ifade etmiştir (akt. Doğramacı 1985: 657):

Türkiye'nin terbiye ve maarif siyasetini, her derecesinde tam bir vuzuh ve hiçbir tereddüde yer vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lâzımdır. Bu siyaset, her manasıyla milli bir mahiyette belirtilebilir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim-öğretim sisteminde büyük bir sorunla karşılaşmıştır. Osmanlı Devleti'nden kalma Türk milletinin büyük çoğunluğu bırakın iyi bir eğitimden geçmeyi, doğru dürüst okuma- yazma bile bilmiyordu. Okuma-yazma bilenler ise yeni Türk alfabesine geçilmesiyle birlikte bu özelliklerini kaybetmişlerdi. Dolayısıyla ülkede yaşayan hemen hemen bütün halkın okuma-yazma öğrenmesi gerekiyordu. Bunun için ülke çapında büyük bir okuma-yazma seferberliğine girişildi ve Millet Mektepleri açıldı (Kurt 2000: 90). Millet Mektepleri sayesinde halka okuma-yazma öğretilmesi, bunun sonucunda da Cumhuriyet ilkeleri ve hedeflerinin halka benimsetilmesi planlanmıştır. Atatürk Millet Mektepleri konusunda;

“[...] Meclisimizin en büyük eseri olan Türk harfleri, yurdun genel hayatına eksiksiz uygulanmıştır. İlk güçlükler milletin ülkü güçlüğü ve uygarlığa olan sevgisiyle kolayca yenilmiştir. Millet Mektepleri, olağan eğitim ve öğretim dışında kadın ve erkek yüzbinlerce yurttaşın aydınlanmasına yardım etti (akt. Büyükdüvenci 1984: 466).

şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Atatürk dönemi eğitim politikasında uygulamaya konulan bir diğer düşünce de çağdaşlaşmadır (Berklin 1952: 4). Çağın getirdiği ve gerektirdiği gerçeklere uygun düşecek politikalara yönelinmiş (Büyükdüvenci 1984: 468), bunun için eğitimde reformlar yapılmış, yabancı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Dönemin en ünlü

eğitimcisi John Dewey Türkiye'ye getirilmiştir. 1924 yılında Türkiye'ye gelerek iki ay kalan Dewey iki rapor sunmuştur (*Yabancı Uzman Raporları 1939*). Atatürk döneminde sadece örgün eğitime değil, örgün eğitime kaynaklık eden bilim ve araştırma kurulları ve kurumları kurulmaya başlanmıştır. Bunların en önemlileri Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu (Büyükdüvenci 1984: 466) ile yeni kurulan İstanbul Üniversitesi ve Anadolu'daki yükseköğretim kurumlarıdır.

Görüldüğü gibi Atatürk dönemi eğitim politikası üzerinde karara varılan temel ilkeler vardır. Bunlar; eğitimin “milli” olması, eğitimin “karma” olması, eğitimin “bilimsel” olmasıdır (Sarpkaya 1998: 24). Bu sayede yetiştirilecek insan tipi; akılcı, hür, öz benliğinden ve kültüründen kopmamış, müspet bilime dayanan, güzel sanatları seven, fikren ve bedenen gelişmiş erdemli ve güçlü bir insan tipidir. Bu insan tipini yaratmak için uygulanacak eğitim anlayışı da; pratiklik, işlevsellik, hayatta başarı sağlayıcılık, çevre koşullarına uygunluk ve iş ilkesine dayalı olma gibi daha çok uygulamayı öngören yaklaşımlardır (Büyükdüvenci 1984: 470). Bu sayede, okullarda verilen bilgilerin sadece teorik bilgiler değil, maddi hayatta kullanılabilecek bilgilerin olması (Berktin 1952: 4) Atatürk döneminde pragmatik felsefenin bir göstergesidir.

Türk Tarih Tezi

Cumhuriyete kadar Türkiye'de İslam tarihini esas alan ümmetçi bir görüş ile, Osmanlı tarihini esas alan bir Osmanlı tarihi vardı (Ersöz 2002: 34). Oysa, yeni kurulan Türk devleti, köklerini daha derinlere götürmesi gerekiyordu. Bu sayede hem Avrupalıların Türkler hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri bertaraf edilmiş olacak, hem de Türklerin dünya medeniyetine katkıları ortaya konulacaktı. Dolayısıyla Türk Tarih Tezi ile birlikte kuvvetli bir milli bilinç oluşturulması amaçlanmıştır.

Türk milleti aleyhine kullanılan silah, hep gerçeğe aykırı şekilde yazılan, değiştirilen tarih idi. Atatürk'ün tarih üzerindeki çalışmaları, Milli mücadelenin kültür alanından devamıdır. Kültür alanımızda bir inkılap ifade eden yeni Türk Tarihi Tezi'nin esasları şunlardır:

- Türk milletinin tarihi şimdiye kadar tanıtılmak istenildiği gibi yalnız Osmanlı tarihinden ibaret değildir. Türk'ün tarihi çok daha eskidir ve

bütün milletlere kültür ışığını saçmış olan millet Türk milletidir (Şahin 1998: 14).

- Türk ırkı, çok kere öne sürüldüğü gibi sarı değildir. Türkler beyaz insanlardır ve brakisefaldir. Bugünkü yurdumuzun sahipleri, en eski kültür kurucularıyla aynı vasıfları taşıyan çocuklarıdır (Şahin 1998: 14).
- Ayrıca Türk Tarih Tezi ile; Türklerin ana vatanları olan Orta Asya’da ilk medeniyeti kurdukları, medeniyet ışığını bütün dünyaya yaydıkları, tarihin her devresinde kültür sahasında cihana önderlik ettiklerini (Ergin 1977: 1793) açıklamak amaçlanmaktadır.

Türk Tarih Tezi bu şekilde, Atatürk’ün direktifleri doğrultusunda (Ergin 1977: 1793), açıklandıktan sonra okullarda okutulmak üzere dört ciltlik tarih ders kitabı hazırlandı. Bu kitaplar ilkokul, ortaokul ve liselerde çeşitli düzeltmeler yapılarak okutulmaya başlandı. Özellikle ders kitaplarındaki, “Türk’lerden yalnız İslâm olduklarından sonraki zamanlarda değil, bilâkis tarihin ilk çağından itibaren bahsedilmeye başlandığı ve tarihin her devrinde, dünyanın her kıtasında ve medeniyetin her safhasında Türklerin yeri ve payı olduğu görülmüş ve gösterilmiştir” (Ergin 1977: 1795) düşüncesi dönemin eğitim ideolojisini yansıtmaktadır. Ayrıca incelenen dönemin ders kitaplarında bu düşünceye uyulduğu gözlenmiştir.

1932 yılında dört cilt halinde basılan tarih ders kitapları ile ortaya konan Türk Tarih Tezi, İnönü döneminin sonlarına kadar çeşitli değişikliklerle birlikte uygulanmıştır. Güneş dil teorisini tamamlayan Türk Tarih Tezi, dünyadaki siyasi ve ideolojik gelişmelerden etkilenilerek ortaya konulduğu söylenebilir. Çünkü o dönem dünyadaki siyasi yapılara baktığımızda, üstün ırk teorisinin bir hayli etkili olduğunu görüyoruz.

2.2.2. İnönü Dönemi (1938-1950) Eğitim Politikası

2.2.2.1. Egemen İdeoloji

Modern devlet anlayışının ortaya çıkmasından itibaren ideoloji, eğitim alanında özellikle eğitime yön verecek düşüncelerin oluşturulmasında önemli rol oynamıştır. Eğitim kurumları ideolojiyi ve normları aktarır, bireyleri yetiştirir, kültürel kalıp, gelenekler ve süreçlere ilişkin öğeleri düzenler (Güven 2000: 90). Bununla birlikte eğitime yön veren ideoloji değişen şartlara göre şekillenmektedir. Cumhuriyet dönemine bakıldığında egemen ideolojilerin değişmesiyle birlikte eğitim alanında da yeni düzenlemelere gidildiği görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisini Güven, üç bölüme ayırmıştır. 1923-1946 arası birinci dönemdir. Bu dönem egemen ideolojinin oluşturulduğu dönemdir. 1946-1960 arası ikinci dönemdir. Bu dönem, ideolojinin yeniden yorumlandığı dönemdir. Son dönem ise 1960 ve sonrasıdır (Güven 2000: 92). Kaplan ise şu ayrıştırmayı yapmıştır: 1923-1935 arası Türk milli eğitim ideolojisinin oluşma dönemi, 1935-1946 Türk milli eğitim ideolojisinin gelişme ve yerleşme dönemi, 1946 ve sonrası ise Türk milli eğitim ideolojisinin yeniden üretilmesi ve süreklilik kazanmasıdır (Kaplan 2002). Kaplan ayrıca dönemleri kendi içinde de ayırmıştır. 1920, 1930 ve 1945 gibi. Baruönü de (1991) bu ayrıştırmayı 1924-30 arası ve 1930-1950 arası şeklinde yapmıştır.

Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ve buna bağlı olarak eğitim ideolojilerinin bu şekilde zaman içerisinde kuramlarda ve uygulamalarda değişiklik göstermesine temel neden olarak, diğer unsurlara olduğu gibi eğitime yön veren egemen ideolojilerdeki değişiklikler olarak söyleyebiliriz. Egemen ideolojinin oluşmasında ise iç politika ve dış politika etkili olmaktadır.

İnönü dönemi egemen ideoloji konusuna geçmeden önce bu döneme ve daha sonraki Türk milli eğitim ideolojisine yön veren Atatürk döneminde etkili olan eğitim ideolojisinden bahsetmek faydalı olacaktır.

Atatürk dönemindeki eğitim ideolojisinin Kemalizm olduğu konusunda tartışılmaz bir kabul vardır (Güven 2000, Kaplan 2002, Yiğit 1992, Özkan 1996). Fakat Kemalizm'e bağlı olarak değişik başlıklar altında eğitime yön veren ideolojik unsurlar oluşmuştur. Bunlar; milliyetçilik, laiklik ve batıcılık başlığı altında toplanabilir.

Kemalizm'in bir ideoloji olarak biçimlenmesi, 1931'deki üçüncü kurultayda gerçekleştirilmiş (Güven 2000: 90), daha sonra sistemli bir hale gelerek CHP'nin ve Tek parti döneminin temel ideolojisi haline gelmiştir. Bu nedenle Kemalizm, yeni Türk devletinin resmi ideolojisi ilan edilmiş ve diğer kurumlarla birlikte milli eğitimde de Kemalizm etkili olmaya başlamıştır (Kaplan 2002: 133). Kemalizm ideolojisinin temel amacı ise, dönemin yapısına uygun insan yetiştirmek, yani cumhuriyeti benimseyip yaşatacak bir nesil ya da nesiller yetiştirmektir (Özkan 1996: 42). Bu sayede yeni kurulan devletin temellerinin sağlamlaştırılması yani inkılâpların benimsetilmesi, ekonomik ve kültürel kalkınmanın sağlanmasına çalışılmıştır (Yapıcı 1998: 95).

Kemalizm 1931 CHP Programı'nda bir siyasi ideoloji olarak belirlendikten sonra, ana fikir olarak Atatürk'ün kuram ve uygulamalarında kendini göstermiştir. Ondan sonrada bu ideoloji Türk siyasal hayatta etkinliğini sürdürmüştür (Parla 1995: 23).

Yukarıda belirtildiği gibi, Cumhuriyet döneminde eğitim belirli bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlerden biri de 1938-1950 arasını kapsayan İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı yaptığı dönemdir. Bu dönemi de kendi içinde ikiye ayırabiliriz. 1938-1946 tarihleri arasını kapsayan Tek parti dönemi ve 1946-1950 arasını kapsayan çok partili hayata geçiş sürecinin yaşandığı dönem. Her iki dönemde de CHP tek başına iktidarda yer almış ve İsmet İnönü Cumhurbaşkanıdır.

1938-1950 arası yakın tarihimizde Milli Şef dönemi olarak bilinmekte ve İsmet İnönü tek belirleyici ve etkili şahıs olarak karşımıza çıkmaktadır (Özkan 1996: 82). 29 Mayıs 1939'da toplanan Beşinci Parti Kurultayı'nda İnönü, Milli Şef ve CHP'nin değişmez başkanı seçilmiştir (Yiğit 1992: 33). Şefin parti ve hükümet üzerinde mutlak bir otoritesinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Koçak 2003: 568).

Yiğit (1992: 33), İnönü'nün Milli Şef ve CHP'nin değişmez başkanı olmasını şu şekilde yorumlamıştır :

Kendini Milli Şef ve CHP'nin de değişmez genel başkanı ilân eden İnönü, böylece “tek şef, tek parti, tek millet” anlayışına veya başka bir deyişle, dönemin kutsal üçlemesine uygun olarak otoriter varlığını tescil ve kabul ettirdi. İnönü'nün bu durumu, zamanın şartlarına üç şekilde uygun düşmekteydi. Birincisi, Atatürk'ten sonra rejimin inkıtaba uğraması ihtimali ve beklentisinin veya karşı inkılâp düşüncesinin devre dışı

bırakılmasını sağlamak. İkincisi inkılâpçı kadronun/çevrenin yeni bir dinamizm arzusunu gidermek. Üçüncüsü, başta Türkiye'nin komşu ülkelerinde olmak üzere, otoriter rejimlerin dünya siyasi hayatına hakim olduğu veya olmaya çalıştığı bir çağın özelliğini taşımak.

Yukarıdaki açıklamayı iki açıdan ele alabiliriz. Birincisi dış politika açısından ikincisi de iç politika açısından. Dış politika açısından ele aldığımızda gerçekten de dünyada tek parti ideolojisinin hakim olduğu ortadadır. Almanya'da Naziler, İtalya'da Faşistler, Japonya'da Militaristler ve Sovyetler Birliğinde Komünistlerin iş başında olduklarını görüyoruz. İç politika açısından ise; merkezden tabana doğru bir iniş (Güven 2000: 77) ile Cumhuriyet rejimini sağlamlaştırmak (Heper 1999: 163), Kemalist devrim ilkelerinin sistemli olarak toplumsallaştırıldığı (Yapıcı 1998: 95) bir ortam yaratmak ve memleket davalarının ideolojisini kuşaktan kuşağa yaşatacak fertlerin ya da kurumların oluşturulması (Ersöz 2002: 94) amaçlanmıştır. Bu sayede tek parti ve tek adam olmanın karizmasını kullanarak yönetimini meşrulaştırmak (Koçak 2003: 570) İnönü'nün önünü açmıştır.

Heper, İnönü'nün halkı daha açık bir rejime hazırlamak için (1999: 127) otoriter oluşunu ve demokrasi için halkın eğitilmesi gerektiğini (1999: 128) söylese de, demokrasiye geçilmesine İkinci Dünya Savaşı engel olmuştur (Koçak 2003: 54). Parti programlarında ise tek partili sistemin uygulanmasına neden olarak, Türkiye'de ayrıcalıklar ve sınıflar olmaması ya da Türkiye sınıfsız ve ayrıcalıksız kaynaşmış bir kütle olması gösterilmiştir (Kaplan 2002: 169).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünyadaki siyasal gelişmeden Türkiye de etkilenmiştir. 1945 yılından sonra Türkiye'de önemli siyasi ve kültürel olaylar gerçekleşmeye başlayacaktır. Türkiye'de gerçekleşen en önemli siyasi gelişme çok partili hayata geçiş ve demokrasinin uygulanmaya başlanmasıdır (Olur 1994: 152).

İkinci Dünya Savaşı'nın müttefiklerin, yani demokrasi cephesinin zaferi ile sonuçlanması, tüm dünyada tek partili diktatörlük yönetimlerinin ve siyasal sistemlerin gözden düşmesi ve tüm ülkelerde serbest seçimlere dayanan demokrasilerin canlanmasına yol açtı (Koçak 2003: 560). Savaş içinde ve özellikle savaşın son yıllarında yaklaşan Türk – Amerikan ilişkileri, bundan sonra yeni bir dönemde yepyeni şartlar altında hızla gelişecektir (Yiğit 1992: 39).

Türkiye'nin çok partili hayata geçişini sadece dış politikaya bağlamak doğru olmaz. İç politikadaki bazı gelişmeler de İnönü'yü çok partili hayata geçişe zorlamıştır (Güven 2000: 87), fakat geçiş aşamalı ve tartışmalı olmuştur (Koçak 2003: 563).

İç politikada, İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi ile beraber, seçkinler farklılaşmaya başlamış, yeni sınıflar ortaya çıkmıştır (Güven 2000: 87). Bunun dışında yoğun halk kitleleri uygulanan siyasi ve ekonomik politikaya tepki göstermeye başlayacaktır (Özkan 1996: 85). Çünkü CHP yönetiminde olduğu süre içerisinde oldukça katı bir tavır sergilemişti. CHP'nin katı yönetimine tepki olarak yeni gruplar ortaya çıkmış, bunlar sempati kazanmaya başlamışlardı. Oluşan karşıt gruplar daha fazla özgürlük elde etmek düşüncesiyle hareket etmişlerdir (Güven 2000: 87). Tüm bu iç ve dış politik olaylar sonucu İnönü döneminde 1946 yılında demokrasiye geçilmiştir.

Yukarıda saydığımız dış ve iç politika gereği 1946 yılından itibaren CHP'nin üslubunda yumuşama olmuş (Kaplan 2002: 208) ve İnönü aynı yıl Milli Şefliği bırakmıştır (Heper 1999: 164). İnönü'nün Milli Şefliği bırakmasıyla birlikte 1939 yılında aldığı CHP'nin değişmez başkanı olma özelliği de 1947 kurultayında sona ermiştir (Kaplan 2002: 199).

Sonuç olarak İnönü döneminde egemen ideolojinin 1946-47'ye kadar (Parla 1995: 10) totaliter-baskıcı (Kaplan 2002: 178) bir karakter görünümünde olduğunu söyleyebiliriz. Bu ideolojik yapının eğitim programlarına ve eğitim politikalarına yansımaları kaçınılmaz bir gerçektir.

2.2.2.2. Parti ve Hükümet Programları

Cumhuriyet Halk Partisi tek parti döneminde iktidarda kaldığı süre içerisinde yedi olağan büyük kurultay ve iki de olağanüstü kurultay yapmıştır. Büyük kurultayların üç tanesi ve olağanüstü kurultayların tamamı İnönü döneminde yapılmıştır.

Ülkede tek parti yönetiminin olması dolayısıyla iktidarda bulunan bu partinin, parti programında yer alan kararları, dönemin siyasi ve ideolojik düşüncesini en açık

şekilde yansıtmakta, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu durumun doğruluğunu dönemin siyasileri açıkça belirtmişlerdir.

CHP'nin programını, bu programın kaynağını ve karakterini Atatürk: “Dünyaca malûm olmuştur ki, bizim devlet idaremizdeki ana programımız CHP programıdır” (CHP 25 Yıl 1948: 30) sözleriyle belirtmiştir. 1936 yılında parti-devlet birliği sağlanmış, 1937’de de partinin ilkeleri anayasaya konularak, devletin de ilkeleri haline getirilmiştir. Beşinci büyük kurultaydan sonra bu birlikteliğe son verilmesine rağmen siyasetin CHP üzerinden işlediği tartışılmaz bir gerçektir (Dursun 2002: 173-177).

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren CHP'nin eğitime büyük önem verdiği kabul edilmektedir. Çünkü CHP yöneticileri eğitim yoluyla Türk devrimlerinin yerleştirilmesini amaçlamışlardır (Dursun 2002: 179). 1931 yılında yapılan III. Büyük Kongre’de “Maarifimizde her gün nispeten daha fazla çocuk ve vatandaş okutulacak ve yetiştirilecek bir program tatbik olunacaktır” (CHP 25 Yıl 1948: 25) ibaresi CHP döneminin eğitim politikasını yansıtmaktadır. Dönemin okur-yazar oranının azlığı nedeniyle sadece çocuklara değil, okur-yazar olmayan bütün vatandaşlara okuma yazma öğretilmesi amaçlanmaktadır.

Atatürk döneminin son kongresi olan 1935 tarihli IV. Büyük Kongre’de “Partiye esas olan bütün bu prensipler *Kemalizm yoludur*” cümlesi ilave edilerek (CHP 25 Yıl 1948: 25), Türkiye Cumhuriyeti’nin kendi ideolojisini oluşturması amaçlanmıştır. Bu kongrede ilköğretimin süresi beş yıl olarak belirtilmiş, ancak bazı köy okullarında bu sürenin üç ya da dört yıla kadar inebileceği belirtilmiştir (Dursun 2002: 69).

CHP'nin ilk olağanüstü kurultayı Atatürk’ün ölümü üzerine 26 Aralık 1938 tarihinde yapılmıştır. Bu kurultayda İsmet İnönü CHP'nin yeni başkanı olmuştur. Ayrıca bu kurultayda İnönü, Milli Şef unvanını alarak CHP'nin değişmez başkanı seçilmiştir (*Cumhuriyet*, 27 Aralık 1938, s: 1). Duru’ya göre; İnönü’ye Milli Şef unvanı verilmesinin nedeni; bu dönemde bazı Avrupa ülkelerinde olan tek parti şeflik

düzeninden etkilenilmesinin ve Atatürk'ten sonra bir otorite boşluğunun doğmasını engellemektir (Duru 1938: 193).

Partinin V. Büyük Kurultayı 1939 yılında yapıldı. Bu kurultayda Atatürk döneminde alınan kararlarda fazla bir değişiklik yapılmamıştır. Fakat günün şartlarına göre bazı yeni kararlar alınmıştır (CHP 25 Yıl 1948: 26). Bunlardan eğitimle ilgili kısmı; Köylünün eğitim ve ekonomik seviyesinin yükseltilmesi, köy öğretmenleri yetiştirilmesi ve Türk dilinin millileştirilmesi hareketinden elde edilen sonuçların bütün eğitim ve bilim kurumlarında yaygınlaştırılmasıdır . Bu alınan kararları uygulamak için ise Maarif Vekaleti görevli kılınmıştır (Dursun: 2002: 114).

CHP'nin programları içinde eğitime en geniş kapsamda yer verilen kongre VI. Büyük Kurultay olmuştur. 1943 yılında yapılan kurultayda, okulla ilgili hedeflere ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (Dursun: 2002: 136). Ayrıca parti programında “Köylünün öğretimi, geçiminin ve ihtisalinin genişletilmesi ve her bakımdan kuvvetlendirilmesi, yükseltilmesi işleri hiç ara verilmeden ve artan bir hızla takip olunacaktır. Partimiz harp zamanı için ve harpten sonrası için vatan kudretinin artırılmasında köylümüzün yükseltilmesini birinci şart sayar” (CHP 25 Yıl 1948: 27) şeklinde bir açıklama getirilerek, İkinci Dünya Savaşı sürerken eğitime verilen önem açıklanmıştır. Burada köyün ve köylünün eğitim yoluyla kalkındırılması amaçlandığı görülmektedir.

VI. Büyük Kurultay'da, milli eğitimin hedefi, milli karakteri, derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecede tutmak ve tek bahtiyarlığı millete hizmette aramak, şeklinde belirtilmiştir. Eğitimin, nazari ve ameli olması, ayrıca eğitim; “her türlü hurafeden uzak, milli ideolojiye uygun, vatan, millet ve aile severlik esasına dayanmalıdır” ilkesi kabul edilmiştir (Ayas 1948: 109). VI. Büyük Kurultay'a, V. Büyük Kurultay'da kabul edilen parti programının gerçekleştirilen kısımlarıyla ilgili olarak sunulan raporda; 18 köy enstitüsünün açıldığı belirtilmiş, öğretmenli köy okullarında tahsil süresi 3 yıldan 5 yıla çıkarılmasına karar verilmiştir (Dursun 2002: 150).

Partinin II. Olağanüstü Kurultayı 1946 yılında, çok partili hayata geçiş için toplandı. Tüzükteki değişmez genel başkan cümlesi, genel başkan olarak değiştirildi (CHP 25 Yıl 1948: 28). Bu kurultayda parti tüzüğü zamanın şartlarına göre değiştirildi ve giriş kısmında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasında ve Türk milletinin demokratik bir topluluk halinde gelişmesindeki rolü açıklandı (CHP 25 Yıl 1948: 28).

Yapıcı, CHP'nin ideolojisini, milli istikbal ve millet egemenliğini amaçlayan, milletin gelişmesine engel olan bütün eskimiş kurumları kökünden kaldırmak ve Türk milletini ileri ve demokratik topluluk haline getiren şartları hazırlamak ve tatbik etmek (Yapıcı 1998: 64) şeklinde belirtmiştir.

Ocak 1939'da göreve gelen Refik Saydam Hükümeti de hükümet programında eğitime önemli bir bölüm ayırmıştır:

Memleketimizin maddi refahı ve iktisadi kalkınması ancak kültür seviyemizin bunlarla muvazi olarak yürümesiyle mümkün olacaktır kanaatindeyiz. Türk çocuğunu daha ilk tahsil yaşından iken mektebe alarak zekâ, istidad ve faaliyetine ilim, san'at ve pratik hayat ve teknik faaliyet sahalarında görülen eleman ihtiyacını onların yetişkin varlıklarıyla karşılamak, maarif işlerinde tutacağımız esaslî yoldur .

Türk çocuğunun ahlâkı temiz, ruhça ve bedence sağlam milletine, vatanına, cumhuriyete ve inkılâba sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir. Tarih ve dil inkılâbımızın milli ruhun doğuşuna kuvvetlenmesine verdiği hızı artıracamız (Cumhuriyet, 28 Ocak 1939, s: 8).

Programın en göze çarpıcı noktasının; kültürel yolla kalkınma ve Cumhuriyet rejimine göre insan yetiştirme olduğu fark edilmektedir.

9.7.1942 yılında kurulan Birinci Şükrü Saraçoğlu Hükümeti'nin maarifle ilgili bölümünde Hasan Ali Yücel'in etkisi görülmektedir. Programda kısaca şunlar yer almaktadır (Kantarcıoğlu 1998: 40):

Biz Türküz, Türkçüyüz ve daima Türkçü kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar ve lâakal [enaz] o kadar vicdan ve kültür meselesidir. Biz azalan ve azaltan Türkçü değil, çoğalan ve çoğaltan Türkçüyüz. Ve her vakit bu istikamette çalışacağız.

Bugünkü Türk vicdanı vatanın her gün biraz daha kuvvetlendiğini Türk milletinin her gün biraz daha refaha kavuştuğunu ve bilhassa Türk köylüsünün her gün biraz daha yükseldiğini anlamak ve köylü ile bilgi ve toprağı birleştiren bir ideale doğru yürüdüğümüzü görmek istiyor. Hepimiz bu idealin yolcularıyız. Ve muvafık olacağımıza inanıyoruz.

CHP'nin kurduğu 1943, 1946 ve 1947 tarihli hükümet programlarında yukarıdaki amaçların dışında bir gelişme yaşanmamıştır. Eğitim alanında en önemli değişiklik 10.06.1948 tarihli hükümet programında görülmektedir. Tahsin Banguoğlu'nun Milli Eğitim Bakanı olduğu bu dönemde ilk kez CHP'nin hükümet programlarında eğitimin demokratik boyutuna değinilmiştir. Programın maarif bölümü kısaca şöyledir (Kantarcıoğlu 1998: 44):

Yurdumuzun medeniyet ve refah yokunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idarenin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlar, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz.

Dolayısıyla CHP'nin 1946 yılında yapılan VII. Büyük kurultayında alınan eğitimde demokratikleşme kararı, ancak 1948 yılında kurulan İkinci Hasan Saka hükümeti zamanında uygulamaya konulabilmiştir. Alınan bu kararlar 1948 tarihli ilkokul ve 1949 tarihli ortaokul müfredat programlarının yeniden düzenlenmesine neden olmuştur.

2.2.2.3. Yabancı Uzmanların Görüşleri

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra Avrupa'dan tanınmış eğitimciler getirilerek Türkiye maarifi hakkında rapor hazırlamaları istenmiştir. 1924 yılından itibaren Türkiye'ye gelen bu uzmanların fikirlerinden yararlanma yoluna gidilmiş fakat onlara uygulama yetkisi verilmemiştir (Ergün 1998: 126).

Atatürk döneminde yoğunlaşan yabancı uzmanların, 1934'den sonra ve İnönü zamanında çağrılmadıkları görülmektedir (Şahin 1998: 53). Bununla birlikte Atatürk döneminde çağrılan yabancı uzmanların görüşlerinin ve hazırlanan raporların bir kısmının İnönü döneminde uygulanmaya çalışıldığını görüyoruz (Akyüz 2001: 371). Hasan Ali Yücel 1939 yılında yayınladığı bu raporların önsözünde “*Çalışmalarımızda Türk ve ecnebi mütehassıs raporlarından yardımcı materyel olarak istifade olunacaktır*” (Yabancı Uzman Raporları 1939: VI) şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

1924-1934 yılları arasında Türkiye'ye gelen yabancı uzmanlar ve çalıştıkları alanlar şunlardır:

1. John Dewey (1924): İki rapor hazırlamıştır.
2. K nhe (1925): Teknik eēitimle ilgili rapor.
3. Omer Buyse (1927): Teknik eēitimle ilgili rapor.
4. Mis Parker (1934):
5. Albert Malche (1932): Üniversite reformuyla ilgili rapor.
6. Walker D. Hines ve arkadaşları (1934): Esas geliş amacı ekonomidir. Fakat eēitimle ilgili bir raporda hazırlamıştır (*Yabancı Uzman Raporları 1939: Giriş*).

John Dewey, Türkiye’de bir ay kalmış çeşitli incelemeler yaptıktan sonra iki rapor hazırlamıştır (*Yabancı Uzman Raporları 1939: 1*). İkinci raporunu Amerika’da hazırlamıştır. Bu esas raporunda; okul binaları, mesleki eēitim,  ēretmen, müdür ve müfettiş yetiştirilmesi, eēitimle ilgili yayınlar, seyyar ve sabit kitaplıklar gibi konulara deēinmiştir (Wilson ve Başgöz 1973: 133).

Dewey, raporunun giriş kısmında milli eēitimin amaçlarını; açıkça bellidir ki Türkiye maarif teşkilatında takip edilecek amaçları belirlemede sorun yoktur. Bu amaçları, Türkiye’nin medeni milletler arasında m kemmek bir uzuv olarak canlı, h r, müstakil ve laik bir cumhuriyet halinde ilerlemesidir. Bu amaçlara ulaşmak için okulların bireylere ilk olarak; doēru siyasi alışkanlıklar ve fikirler vermesi, ikinci olarak onlarda çeşitli şekilde iktisadi ve ticari liyakat ve kabiliyetleri teşvik etmesi, üçüncüsü; erkek ve kadını milli hakimiyete, iktisaden kendi kendini idareye ve sanatta ilerletecek, yani onları teşebbüs ve yaratma, istikl li muhakemeye, ilmi bir surette düşünmeye ve halkın menfaati için grup halinde çalıştırarak fikri ve ahlâki seciyenin hatlarını ve alışkanlıklarını kendilerinde geliştirmesi lazımdır (*Yabancı Uzman Raporları 1939: 8*) şeklinde açıklamıştır.

Bunun dışında Dewey, okulun iki işlevini vurgulamıştır. Birincisi okulun k lt rleştirme ve sosyalleştirme boyutudur. İkincisi ise ekonomi boyutudur. “*Mektepler, kendi talebelerinin doērudan doēruya mesleki ve sınai terbiyesine hizmet ettikten başka iktisadi ve sınai mal umat toplamak ve neşretmek için de birer merkez olmalıdır*” (*Yabancı Uzman Raporları 1939: 9*) şeklinde belirtmiştir. Dewey, yabancı önemli eēitim kitaplarının tercüme edilmesini,  ēretmen maaşlarının iyileştirilmesini ve köylere gönderilecek  ēretmenlerin; köy hayatını bilmesi ve köyün ihtiyaçlarına cevap

vermesi için muhtelif tipte öğretmen okullarının açılmasını, yabancı dil ağırlıklı liselerin ve özel okulların açılmasını tavsiye etmiştir (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 11, 19, 23, 29).

Dewey, ortaokulda, derslerin aşırı ayırımından rahatsız olmuş ve bunu bir zaman ve enerji kaybı olarak görmüştür:

...muhtelif mevzular, keyfi bir surette birbirinden ayrılmıştır. Halbuki ayrılan her mevzu, hayıtı hazırada ayrı bir mevcudiyet göstermediği için talebenin nazarında gayri hakiki telakki edilmektedir. Talebe, bu mevzular arasındaki münasebetleri bulmakta muvaffak olamadığı için bir taraftan vakit kaybetmekte, bir taraftan da derslere karşı alakasız kalmaktadır. Tarih ve coğrafya, birbirlerine okadar merbuturlar ki umumiyetle aynı talebe bir muallim tarafından tedrisi muvafıktır" (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 23).

Burada Dewey tarih ve coğrafya derslerinin birleştirilerek aynı öğretmen tarafından okutulmasına değinmiştir. Fakat Dewey'in bu düşüncesi ve teklifi uzun süre askıda kalmış daha sonraki yıllarda Sosyal Bilgiler dersi olarak uygulamaya konmuştur.

Mektep inzibatı kısmında Dewey, eğitimin demokratik olması gerektiğini belirterek şu açıklamayı yapmıştır:

[...]mektep inzibatı ve talebenin yetiştirilmesi, lüzumundan fazla şekli bir surette cereyan ettiği merkezindedir. Bir cumhuriyette mektepler, mutlakıyetle idare olunan memleketlerin mekteplerinden büsbütün başka bir tarzı idare ve inzibat tatbik etmek mecburiyetindedirler[...] talebenin de mektep idaresine iştirakini ve idare işlerinin talebe tarafından hazım edilmesini temin eden inzibat usulü hakkında tetkikatta bulunmalarını tavsiye ederim (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 29).

1925 yılında Dewey'den sonra Künhe Türk milli eğitim sistemi konusunda rapor vermek üzere Türkiye'ye gelmiştir. Künhe Umumi tahsil veren mektepler kısmında ikili öğretimi önererek: "[...]Kafi miktarda mektep binası olmayan yerlerde mevcut binalar iki defa işgal edilmelidir. Birinci kısım öğleden evvel, ikinci kısım öğleden sonra haftada 24 saat ders görmelidir. Bu suretle elde edilecek netice, evveleminde iki misli çocuğun tahsil ettirilebileceğidir" (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 2) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Öğrenmede yazının önemini vurgulayan Künhe, raporunda bunu belirterek eski alfabenin değiştirilmesini tavsiye etmiştir: "Okumak ve yazmak öğrenmek için nisbeten uzun bir zaman sarfedilmesi lâzım geldiği nazarı dikkati celbetmiştir. Bu hal yazının

sistemi ile alâkadardır. Yazıda bir tebeddülün mümkün olup olmaması tedrisat tekniği mülâhazalarına bağlı olmayıp daha birinci derecede bir medeniyet siyaseti meselesidir.” (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 2). Künhe genellikle önerilerinde Alman sistemini örnek olarak göstermiş ve Almanya’dan uzmanların çağrılmasını tavsiye etmiştir (Ergün 1998: 130).

1934 yılında ise ABD’li eğitimci Dr. Berly Parker Türkiye’de incelemelerde bulunmuştur. Parker Türk eğitim sistemi, ders programları ve öğretim yöntemleri hakkında bir rapor hazırlamıştır. Konumuzla ilgili kısmında Parker; öğretim yöntemi olarak grup çalışmasını tavsiye etmiş:

Ferdiyetçi metotlar lüzumsuz, buna mukabil içtimaî metotlar iktisadidir. Çünkü içtimaî metotlar ile bütün fertlerden müşterek ve mütekabil yardımlar temin edilir[...] Muallim yalnız, mütemadiyen bir çocuğa sual sorarken diğer taraftan elli kişi dinler veyahut beklerse, bu bekleyenlerin vakitleri kısmen ziyan olmuş demektir (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 9).

Parker, müfredat programları bahsini açarak derslerin gruplandırılarak birleştirilmesini tavsiye etmiştir: “Mesela derslerin hepsi şu altı grupta yerleştirilebilir: Türkçe, içtimaî tetkikler, fen, riyaziye, güzel san’atler ve sıhhat. Bu tarz gruplaştırma ruhiyat esaslarile daha ahenktar bir teşkilât olacak ve ders cetvelini sadeleştirerek asrî metotlarla tedris yapılmasını kolaylaştıracaktır” (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 32). Ayrıca Parker, öğretim yöntemlerinde modernleşmeye gidilmesini önermiş, sınıf atmosferini çok ciddi bularak bu konuda da tavsiyelerini belirtmiştir (*Yabancı Uzman Raporları* 1939: 35).

Wilson ve Başgöz, eğitimle ilgili yabancı uzman raporlarının uygulamada güçlüklerin çözümünde yararlı olmadığı kanaatine varmışlardır. Onlara göre: “Birbirini izleyen bu uzman raporları Türkiye’nin eğitim güçlüklerini çözmeye pek az yardım etmiştir. Her uzmandan sonra bir yenisini çağırmak, yeniden incelemeler ve raporlar istemek olayı açıkça gösteriyor ki, raporların hiçbirisi beklenen sonucu vermemiştir” (Wilson ve Başgöz 1973: 141). Akyüz ise yabancı uzman raporlarının bir kısmının uygulamaya geçirilmiş olduğunu belirtir:

Fakat bu kişilerin tercüman aracılığı ile ve genellikle kısa bir süre çalışmaları, özellikle de Türk eğitim tarihi ve sistemini, Türkiye’nin sosyal yaşayışını ve gerçek ihtiyaçlarını bilmemeleri nedeniyle bazen yersiz, çoğu kez sathî görüş ve öneri sürdükleri, ya da

kaçınılmaz olarak kendi ülkelerindeki eğitim akımlarına dayandıkları görülür. Her uzmandan sonra bir yenisinin çağırılması ve yeni bir rapor istenmesi, raporların hiçbirinin beklenen sonucu vermediğini gösterir (Akyüz 2001: 371).

Topses ise, Cumhuriyet döneminin başlangıç yıllarında eğitim düşüncesinin temellendirilmesinde ve sistemin kavranılmasında yabancı uzman raporlarının çok büyük önemini olduğunu vurgulayarak: “Tüm bu uzman görüşlerinde yer alan başat düşüncenin amacı, 1923 İzmir İktisat Kongresi’nde ana çizgileri belirlenen özel girişim temelinde milli iktisatçı kalkınma modelinin üst yapısal niteliğine uygun bir eğitim politikası “ (Topses 1998: 14) oluşturduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim işlerinde yabancı uzmanların görüşlerine başvurulduğu ve bu uzmanların hazırladıkları raporların hepsinin olmasa dahi bir kısmının Cumhuriyet döneminin eğitim politikalarını etkilediğini ileri sürebiliriz. Fakat bu raporlar, hiçbir zaman yapılması zorunlu olan proje niteliği taşımamış, bir tavsiye niteliğinde olmuştur. İnönü döneminde herhangi bir yabancı uzman gelmemesine rağmen, bu dönemde daha önce gelen uzmanların raporlarından yararlanılma yoluna gidildiğini görüyoruz.

2.2.2.4. Eğitimle İlgili Şûra ve Toplantılar

2.2.2.4.1. Birinci Maarif Şûrası

Birinci Maarif Şûrası 17-29 Temmuz 1939 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’dir.

Milli Şef ve Reiscumhur (Cumhurbaşkanı) İsmet İnönü şûra üyelerini kabulde şu temennilerde bulunmuştur (Şahin 1998: 16):

“[...] Büyük Türk Milletini layık olduğu yüce derecede tebarüz ettirecek tek vasıta, onun kültür ve teknik kuvvetidir. O da sizin ehliyetli ellerinizdedir. En iyi dileklerimiz ve her surette yardımcı olmak arzularımız daima sizlerle beraberdir. Sizi bu duygularla selamlıyoruz”.

İnönü’den sonra Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel de bir açılış konuşması yapmıştır. Konuşmasında su soruyu sormuştur. “Mevcut öğretim bünyesini nasıl kurtarmalıyız ki her parçası birbirinden haberli olarak işleyebilsin” (Birinci Maarif Şûrası 1939: IX). Şûra gündemi bu soruya verilecek cevaba göre oluşturulmaya

çalışılmıştır. Şûra gündemi, Cumhuriyet maarifinin plan ve esasları, çeşitli öğretim derecelerindeki müesseselere ait talimatnamelerin incelenmesi konularını kapsamıştır (Şahin 1998: 17).

Şûra’da, köylüyü eğitim yoluyla kaldırmak en önemli tartışma konusu olmuştur. Maarif Vekili Hasan Ali Yücel; köyde ilköğretim meselesine temasla bu davanın klasik usullerle halledilemeyeceğini, köylünün okutulmasının başlıca hedef tutulacağını, bunun için ilk yapılacak işin derhal tedbirler almak olduğunu açıklamıştır. Ayrıca liseler için Yücel “Lise meselesine gelince, müspet ilim zihniyetinin milli kültürün ve milli kültür tevekkülünü içinde *hümanizm* ruhunun hal ve istikbalini bu müessese tayin edecektir” (*Cumhuriyet* 14 Mart 1939, s: 1) demiştir.

Birinci Maarif Şûrası’nda, yeni ilkokul programı, milli eğitim müdürleri, memurları ve ilköğretim müfettişleri yönetmelikleri kanunu kabul edilmiş, bir öğretmenli üç sınıflı köy ilkokullarının 5 sınıfa çıkartılması benimsenerek 1940’da alınan bu kararlar yürürlüğe konmuştur. Ortaöğretim için sınav yönetmelikleri, disiplin yönetmeliği ve öğretim programları yeni biçimleri ile kabul edilmiştir (Sakaoğlu 2003: 248).

Yapılan çalışmalar ve varılan sonuçlar hakkında dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel “Birinci Maarif Şûrası Cumhuriyet Maarifinin dayandığı temelleri ve onun planını görüşüp tespit ettikten başka hemen her öğretim derecesine ait ana meseleleri ve bunlarla ilgili birçok talimatları inceledi ve kabul etti” (Şahin 1998: 17) şeklinde bir değerlendirmede bulunmuştur.

2.2.2.4.2. İkinci Maarif Şûrası

İkinci Maarif Şûrası 15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında yapılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’dir. Yücel açılış konuşmasında şunları söylemiştir:

Milli kültürümüz denildiği zaman, burada her Türk’ün şahsiyeti ve manevi varlığı demek olan ahlakı; Türklüğün en mahrem varlığını teşkil eden ve düşünmek dediğimiz büyük insanlık işlevinin özü olan dili ve dilimiz Türk dilini; milli varlığımızın tarihin en eski kaynaklarından bugüne doğru yürüyüşünde hangi yollardan geçtiğini hangi kıtalarda medeniyet durakları kurduğunu ve insanlığa neler getirip nasıl hizmet ettiğini

gösteren Türk Tarihini, üç unsur olarak görüyoruz. Üçüncü maarif Şûrasını bu üç ilke üstünde düşünmeye, bu konuda fikir birliği yapmaya daveti lüzumlu ve faydalı bulduk (İkinci Maarif Şûrası 1943: 5).

İkinci Maarif Şûrası'nın gündemi, okullarda ahlak eğitiminin gelişmesi, bütün okullarda anadili çalışmaları veriminin arttırılması, Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesidir. Yani ahlak, dil ve tarih gibi kültürümüzün üç ana konularını kapsamıştır (Şahin 1998: 17).

Meslek ahlakı yüksek öğretmenler yetiştirilmesi, öğretmenleri aydınlatıcı kitaplar yazılması, büyük kültür merkezlerinde Ahlak Danışma Kolları kurulması, Türk diline, kültürüne, devrimin esas ve eserlerine, Türklük idealine bağlı vatandaşlar kazanılması bu şûrada benimsenen diğer konulardır. Konumuzla ilgili olarak; ilkökul, ortaokul tarih programlarının çocukların seviyelerine uygun olmadığı, mevcut konuların düşünceyi, milli duyguları, karakteri geliştirici nitelikte bulunmadığı, anadili öğretiminin arzulanan düzeyde yürütülmediği açıklanmıştır.

Türkçe, özellikle de “yazma” öğretimine önem verilmesi, resmi yazılarda dil ve ifade birliğinin sağlanması, Türkçe terimlerin yüksek öğretimde de kullanılması, ortaokul türkçe programının yeniden gözden geçirilmesi benimsenmiştir (Sakaoğlu 2003: 249).

2.2.2.4.3. Üçüncü Maarif Şûrası

Üçüncü Maarif Şûrası 2-10 Aralık 1946 tarihlerinde yapılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemseddin Sirer'dir.

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası gündeminde altı madde bulunmaktadır. Bunlar ticaret ortaokulları ve liseleri, erkek sanat okulları gibi mesleki eğitime ağırlık verilen konulardır. Bunun dışında aile ve okul arasında işbirliği sağlama için gerekli tedbirlerin alınması da gündem maddelerini oluşturmaktadır (Şahin 1998: 18).

Milli eğitim Bakanı şûrayı açış konuşmasında çok çalışma direktifi vermiş ve

Sevgili arkadaşlarım, biz yüzyılların kaybettirdiğini kısa zaman içinde telafi etmek mecburiyeti ve alinyazısı ile doğmuş olan bir nesiliz. Çok şey yapmaya ve başarmaya mecburuz. İşimiz çoktur, zaman zarfı görmek mecburiyetinde olduğumuz işler için dar

gelmektedir onun için sözlerden tasarruf edip ayırdığımız zamanları işe tahsis etmek zorundayız” (akt. Şahin 1998: 18) demiştir.

Üçüncü Milli Eğitim Şûrası’nda mesleki ve teknik eğitim hakkında hazırlanan program ve yönetmelikler incelenmiş ve kabul edilmiştir (Şahin 1998: 18).

2.2.2.4.4. Dördüncü Maarif Şûrası

Dördüncü Milli Eğitim Şûrası 23-31 Ağustos 1949 tarihlerinde yapılmıştır. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Tahsin Banguoğlu’dur.

Dördüncü Milli Eğitim Şûrası’nda gündem 1948-49 ders yılından itibaren uygulamaya başlayan ilkokul programlarının incelenmesi, yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi, lise ders konularının dört yıllık denemeye göre düzenlenmesi, ortaokul ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okullarının yenileştirilmesi ve eğitim öğretimde demokratikleşme konularını kapsamıştır (Şahin 1998: 18).

Bu şûraya, 1946’daki siyasal alanda demokrasiye geçişin yansıması ve 1948 İlkokul programının demokrasi anlayışına ne derece uygun olduğunun şûra oturumlarında tartışılması önemlidir. Demokratik eğitim kavramı ilk kez bu şûrada konuşulmuş, okul içinde her öğrencinin yeteneğine ve gücüne göre başarılı olmasının gözetilmesi ve uygun gelişme imkanlarının sağlanması, okul dışında da okul öncesi eğitimin ve halk eğitimin yine demokratik eğitim ilkeleri çerçevesinde algılanması üzerinde durulmuştur (Sakaoğlu 2003: 249).

Şûranın açılış konuşmasında Milli Eğitim Bakanı şunları söylemiştir:

Bu memlekette medeniyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekette hürriyet fikrinin ön saflarında öğretmenler dövüşmüşlerdir. Bu memlekette Cumhuriyet için yine ön saflarda öğretmenler dövüşmüştür. Bu sefer bu demokrasi idealinin ön safında da bizim arkadaşlarımız bulunacaktır. Buna hiç şüphe yoktur (Dördüncü Maarif Şûrası 1949: 6).

Yukarıdaki konular dışında şûrada; liselerin dört yıla çıkartılması, ilk ve ortaokul arasında ahenk sağlanması ve imtihanların objektif esaslara göre yapılması kararları alınmıştır (Şahin 1998: 18).

2.2.2.5. Eğitime Yön Veren Kişilerin Görüşleri

2.2.2.5.1. Hasan Ali Yücel

Hasan Ali Yücel, çocukluğu, ilk gençlik yılları, öğrenciliği, eğitim örgütünde aldığı görevler ve nihayet Milli Eğitim Bakanı olarak uzun yıllar verdiği başarılı hizmetler bakımından Cumhuriyet döneminin üzerinde dikkatle durulması gereken sayılı devlet adamlarından biridir (Oğuzkan 1987: 623).

Yücel, Türk eğitiminin önemli isimlerinden biridir. Bakanlığı döneminde ve yaşamının bütün aşamalarında eğitim-kültür alanlarına önemli katkılar sağlamış, eğitimci, yazar, kültür ve siyaset adamı olan Yücel, 16 Aralık 1897'de İstanbul'da doğdu (Sakaoğlu 2003: 323). İstanbul Üniversitesi'nin Edebiyat Fakültesi'ni bitiren Yücel, eğitim-öğretim alanının pek çok kademesinde görev aldıktan sonra 1935'de İzmir'den milletvekili seçilir. 28 Aralık 1938'de maarif vekili olduktan sonra 5 Ağustos 1946 yılına kadar bu görevde kalır (Sakaoğlu 2003: 323).

Oğuzkan'a göre; Yücel'in bakanlığı memleketin ulusal güvenliği ve ekonomik durumu bakımından çok büyük güçlüklerle karşılaştığı çetin bir döneme rastlar. İkinci Dünya Savaşı'nın başladığı ve hızla üç kıtayı kapsadığı, etkilerinin yurdumuzun her köşesinden duyulduğu yıllarda devletimizin dar bir bütçe içinde eğitime ayırabildiği sınırlı ödeneklerle Hasan Ali Yücel, çok sorunlu büyük bir bakanlığı yalnız yönetmekle kalmamış, eğitim ve kültür alanında önemli atılımlar yapmanın yollarını bulabilmiştir. Şüphesiz, o bu atılımları yaparken çevresine topladığı ülkücü, yurtsever, akılcı ve azimli bir kadronun sürekli yardımını ve desteğini görmüştür (Oğuzkan 1987: 623).

Yücel' in bakanlığı sırasında ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim, mesleki ve teknik öğretim ile öğretmen yetiştirme konularında dikkate değer gelişmeler elde edilmiştir. Türkoğlu'na göre; Yücel, yapacağı işleri sistemli bir şekilde yürütebilmek için 17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında Eğitim Şûrası'nı toplamıştır (akt. Çakan 1999: 59). Fakat bundan da önce yaptığı en önemli icraat 9 Ocak 1939 tarihinden itibaren *T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi*'ni yayınlamak olmuştur (Sakaoğlu 2003: 231).

Onun, önemli diğ er icraatları aynı zamanda neredeyse İnönü döneminin icraatları olduğu için burada ayrıntılara girilmeyecektir. Fakat Yücel'in ağırlıklı olarak üzerinde durduğu konulara değinmemiz gerekiyor.       onun önem verdiği konular aynı zamanda İnönü döneminin üzerinde durduğu konulardır.

Yücel'in en büyük hizmetlerinden biri, ilköğretimin yaygınlaştırılmasını sağlamak olmuştur. Bunun sonucu olarak, halk arasında okur-yazar sayısı büyük  l de artmıştır. 1938 yılı sonunda nüfusun yüzde 23'ünün okur-yazar olmasına karşın, 1946 yılının ortalarında bu oranın yüzde 40'a yaklaşmış olması bu konuda sağlanan başarı derecesini açıkça göstermeye yeter (Oğuzkan 1987: 628).

Yücel, bakanlığı döneminde ortaöğretimin niceliksel bakımdan gelişmesi yanında, niteliksel bakımdan bilirli bir düzeye çıkması için büyük bir  zen göstermiş, programlar, yöntemler, ders araç-gereçleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve sağlanması gibi konularla ilgili ihtiyaçları karşılamak amacıyla çeşitli çalışmalara girmiştir (Oğuzkan 1987: 629). 1941 yılındaki Coğrafya Kongresi'nde ortaokul ve liselerin coğrafya programları gözden geçirilerek gerek içerik gerek terimler bakımından geliştirilmiştir. Ayrıca 1943 yılında toplanan    nc  Türk Tarih Kongresi'nde ise ortaöğretim tarih programları ve ders kitapları üzerinde yapılan görüşmelerden sonra tarih  ğretimi amaç, program ve kitap yönlerinden yeni bir düzene girmiştir (Oğuzkan 1987: 629).

Birinci Neşriyat Kongresi'nden sonra Türk ve dünya klasiklerinden oluşan bir dizi eserin Türkçe'ye çevrilmesi kararlaştırılmış ve bu eserlerin sayısı 1946 yılında 500'e yaklaşmıştır. Oğuzkan'a göre; bu eserlerin amacı öğrencileri bir  l de ezbercilik ve nakilcilik yerine tartışmaya, yoruma ve düşünmeye dönük bir  ğretim ortamına kavuşturmaktır. Ayrıca, aydın yurttaşların yetiştirilmesinde ve genel kültürün genişlemesinde bu eserlerin katısı büyüktür (Oğuzkan 1987: 633). Bununla birlikte ileriki yıllarda yapılan bu tercümeler hümanizm konusunu gündeme taşımış ve Yücel bu konuda eleştirilmiştir.

2.2.2.5.2. İsmail Hakkı Tonguç

İsmail Hakkı Tonguç, 1897 yılında Tuna nehri kıyısındaki Silistre ilinin Totrakan sancağının Tataratmaca köyünde doğmuştur. Öğrenimine devam etmek için İstanbul'a gelen Tonguç, 1918 yılında İstanbul Öğretmen Okulu'ndan mezun olmuştur (Kaya 1987: 513).

Tonguç, eğitim-öğretimin çeşitli kademelerinde görev aldıktan sonra 1935 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine getirildi ve 1946 tarihine kadar bu görevde kaldı. Tonguç; ülkemizde ve dünyada yazarlık, öğretmenlik, okul ve eğitim yöneticiliği gibi yönlerden çok “Köy Enstitülerinin Babası” olarak tanınır. Göreve geldiği zaman ilkeleri; ülke gerçeklerini dikkate almak, çağdaş eğitim uygulamak ve eldeki olanakları en iyi bir şekilde değerlendirmek olmuştur (Kaya 1987: 514).

Eğitimle kalkınma ve köycülük hareketinin temelini oluşturan Tonguç' a göre:

Köy güzelleşmedikçe, bütün ülke güzelleştirilemezdi. Köy canlanmadıkça ülkenin genel hayatı canlanamazdı. Köyün canlandırılması demek memleketin bünye değiştirerek ve sağlam bir temele dayanarak canlanması demektir. Bunun birinci şartı da, yeni insan tipleri yaratmaktır. Köyü anlayabilmek, köylüyü duyabilmek için onunla kucak kucağa, nefes nefese gelmek lâzımdır (Kaya 1987: 515).

Bu nedenle Tonguç, İlköğretim Genel Müdürü olarak kısa bir süre içinde 40-50 bin öğretmen yetiştirebilecek yeni bir plan geliştiriyordu. Bu planın dayandığı ana düşünce, Köy Enstitüleri'nin kurulmasıydı. Bu sayede, toplumun ekonomik temelini eğitim yoluyla etkileyecek ve cumhuriyetin reform hareketini de köylüler başaracaktı (Kaya 1987: 515).

Kaya'ya göre (1987: 516); köy enstitüleri hareketi, elit eğitimden halkçı bir eğitime geçişin denemesiydi. Bu hareket, yalnızca çağdaş ilköğretim olanaklarını köylülere ulaştırmak için değil, aynı zamanda toplumumuzu geleneksel ortaçağ yaşantısından yeni çağa geçirmek için yapılan bir denemeydi (Kaya 1987: 516).

1946'dan 1949 yılına kadar Talim-Terbiye Kurulu üyeliği görevini yürüten İsmail Hakkı Tonguç, buradan Ankara Atatürk Lisesi resim öğretmenliğine atandı. 1950'de bakanlık emrine alındı ve uzun süren davalar sonunda Danıştay'ın bakanlık

emri kararını kaldırmasından 10 gün sonra 1954 yılında emekli oldu ve 1960 yılında öldü (Kaya 1987: 514).

2.2.3. Demokrat Parti Dönemi (1950-1960) Eğitim Politikası

2.2.3.1. Egemen İdeoloji

Türkiye, İkinci Dünya Savaşı sonuna doğru Batılı demokratik devletlerin yanında yer alırken; başta dış etkenler olmak üzere, siyasi, ekonomik ve toplumsal koşulların bir zorunluluğu olarak çok partili sitemi kabul etmiştir (Albayrak 2004: 549). 1946-1950 arası çok partili hayata geçiş döneminden sonra iktidara gelen Demokrat Parti, eğitim-kültür sahasında devlet geleneğinden ayrılmamıştır. Kendinden önceki Milli Şef devrine de devlet geleneğinden uzaklaştığı iddiası ile eleştiride bulunmuştur (Şahin 1998: 148).

Demokrat Parti, bir bölümü daha önce İttihat ve Terakki Fırkası ile Cumhuriyet Halk Partisi içinde siyasal eğitim görmüş, Batılılaşma yanlısı, siyasal ve ekonomik özgürlük isteyenlerle, yeni dünya koşullarının liberalizme daha çok şans tanıdığına inanan bir bölüm aydınının girişimleriyle kurulmuştur (Albayrak 2004: 549). Kuruluş amacı olarak da, memlekette demokrasinin geniş ve ileri bir anlayışla gerçekleşmesine ve umumi siyasetin demokratik bir görüş ve zihniyetle yükselmesine hizmet etmek (Yapıcı 1998: 70) olarak açıklamıştır.

Görüldüğü gibi partinin en önemli ilkesi özgürlük ve demokrasidir. Bu partinin kuruluşundan başlayarak, daha çok özgürlük anlayışını bayrak edinmesi, partinin; aydınlar ve basın yanısıra, tek parti yönetiminin devletçilik uygulamalarından bıkmış ve usanmış olan bir kısım ticaret burjuvazisi, eşraf, toprak ağaları ve grev başta olmak üzere kendilerine önemli sosyal haklar vaat ettiği için, işçi kesimi tarafından desteklenmesine neden olmuştur (Albarak 2004: 549). Ayrıca 1930 yılından itibaren din eğitiminin verilmemiş olması (Ersöz 2002: 94) dolayısıyla muhafazakar kesimler tarafından da sempati ile karşılanmıştır.

Demokrat Parti'nin temel ideolojisi batılılaşmak (Güven 2000: 107), milliyetçilik (Şahin 1998: 26, Nakkaş 2000: 22, Öktem 1997: 150) ve liberalizm (Albayrak 2004: 459) olmuştur.

Batılılaşma çabaları Demokrat Parti döneminden önce CHP 'nin 1947 yılından sonraki politikalarında gözlenmektedir (Sarpkaya 1998: 56). Bununla birlikte Demokrat Parti döneminde bu batılılaşma hareketinin hız kazandığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'nın bitiminden önce, Sovyet Rusya'nın Türkiye üzerinde estirmeye başladığı baskı ve tehditler karşısında, güvencesini NATO'ya girmekte aramıştır. Bu amaçla, CHP iktidarının başlayıp sona erdiremediği bu Pakt'a girmek çizgisinde gelişen ve ABD'ye bağımlılıkla sonuçlanan bu girişimle Demokrat Parti hem öncülük hem de aracılık rolünü oynamıştır (Albayrak 2004: 551).

Siyasi alandaki Türk-ABD yakınlaşması şüphesiz ki eğitim alanına da yansımıştır. Pek çok Amerikalı eğitimci Türkiye'de incelemeler yaparak raporlar hazırlamış ve bu raporlar büyük ölçüde uygulamaya konulmuştur (Akbaba 1996: 94). Nakkaş (2000: 142), köy enstitülerinin kapatılmasını bir Amerikalı uzmanın görüşleri doğrultusunda olduğunu belirtmiştir.

ABD'nin etkisinin en çok ortaöğretim kurumlarında olduğunu belirten Şahin, (1998: 74); "Ortaöğretimdeki köklü değişiklikler bu ülkeden alınmıştır. 1956 yılından itibaren önce deneme olarak başlatılan yeni sistem, 3 devreli karne sisteminin 2 devreye inmesi ve arada 15 günlük tatil olması; derslerin günde 7 saat olarak belirlenmesini" Amerika'nın bir etkisi olarak görmüştür. Güven ise, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel gibi eğitimcilerin görevden uzaklaştırıldığını, ABD eğilimli bürokratların göreve getirildiğini belirterek, kıta Avrupa kökenli eğitim yaklaşımlarının yerine Amerikan kökenli eğitim yaklaşımlarının Türkiye'ye girmeye başladığını açıklamıştır (Güven 2000: 98). Bunun en bariz örneği de yabancı dilde eğitim veren kolejlerin bu dönemde açılmasıdır (Yapıcı 1998: 74).

DP döneminin egemen ideolojilerinden biri de milliyetçiliktir. Fakat bu dönemde milliyetçilik CHP döneminden farklılık kazanacak ve din ile tarih birliğine dayanacaktır (Güven 2000: 96). Bu parti tüzüğünde, Türk kültürü esas alınacaktır ve

hükümet programında, “milli ve manevi kıymetlere değer verilecektir” (Şahin 1998: 23-24) şeklinde belirtilmiştir. Öktem ise (1997: 148-150), DP döneminde din kurumunun CHP’den farklı olarak ders kitaplarında yer aldığını belirtip, milliyetçilik düşüncesinin İslâmi düşünce ile örtüştürülerek ön planı çıkarıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Nakkaş (2000: 21-140), DP’nin milliyetçiliğine eleştiri getirerek şu açıklamaları yapmıştır:

İşe çok hızlı başlayan Tevfik İleri, yaptırdığı tetkikler sonucunda 45 bin öğretmen arasından 45-50 kadarının komünizmle irtibatı bulunduğu gerekçesiyle görevden aldırılmıştır. Tevfik İleri komünistlerle mücadele ile geçen 1 yılın sonunda mecliste yaptığı bir konuşma esnasında “Dün işler gayri milliye gidiyordu, biz Milliye çevirdik.” demiştir. Yapılan mücadelede asıl amacın eğitimin amaçlarından en önemlisi olan “Millilik” vasfının yere getirilme çabası olduğu dikkatlerden kaçmamalıdır.

....

Tevfik İlerinin ilk Milli Eğitim Bakanlığı sırasında yeni dünya düzeninde kendine yer belirleyen bir Türkiye olması hasebiyle uzak durulmaya çalışılan Doğu Bloku’nun siyasal gücünü temsil eden komünizmle mücadele, ayrı bir ehemmiyet kazanmıştır. Bu mücadelede komünist eğilimlerin karşısına, eğitimdeki “millilik” vasfı kuvvetlendirilerek ve din terbiyesi ile takviye edilerek çıkılmaya çalışılmıştır. Hatta köy çocuklarının eğitilip verimli hale getirilmesi için büyük umutlar beslenerek açılan Köy Enstitüler’i komünizm faaliyetlerinin yuvası haline geldiği gerekçesi ile kapatılmıştır.

DP dönemine tümüyle milliyetçi bir söylem getiremeyiz diyen Göksu, bu dönemde, hümanizm politikasından vazgeçildiğini, Köy Enstitülerinin kapatıldığını ve Halk evlerinin tekrar Türk ocağına çevrildiğini belirtmiştir (Göksu ve diğ. 2003: 439).

DP’nin genel ilkeleri içinde liberalizm ve demokrasi ön plandadır. Liberalizm, hem hürriyetler açısından hem de iktisadi düzen olarak kabul edilmiştir (Güven 2000: 97). Siyasal liberalizm eğitime de yansımıştır. Nakkaş (2000: 18), DP döneminde CHP dönemine göre daha serbest bir eğitim anlayışının hakim olduğunu belirterek; “Eğitim kavramı yeniden ele alınarak tanımlamalar ve tespitler yapılmıştır. Ferdi gelişme ve hürriyetin, sosyal düzen ve istikrarla bir tutulmuştur” şeklinde bir yoruma gitmiştir. Dönemin ders kitaplarını inceleyen Öktem de, DP döneminde yazılan ders kitaplarında demokrasi bilincinin CHP dönemine göre daha fazla olduğu sonucuna varmıştır (Öktem 1997: 146).

2.2.3.2. Parti ve Hükümet Programları

Demokrat Parti, parti tüzüğünde Türk kültürü esas alınmıştır. Partiye, Türk kültürünü kabul etmiş olan her Türk girebilir denilmiştir (akt. Şahin 1998: 28).

Demokrat Parti iktidarda kaldığı on yıl boyunca beş değişik hükümet kurmuştur. DP'nin 1946 yılında yayınlanan parti programında eğitim görüşlerinin ana esası saptanmıştır. Bu esaslar aşağıya alınmıştır:

- Eğitim sisteminde ulusal eğitim ve öğretim birliği ilkesine bağlı kalınacaktır (Madde: 34)
- İlköğretimin eğitim sisteminin temeli olduğu gerçeğinden hareket edilecek bu nedenle tüm ilkokul öğretmenlerinin aynı ruh ve bilgi düzeyinde yetiştirilmeleri sağlanacaktır (Madde 36)
- Bilimin, tekniğin ve güzel sanatların süratle gelişmelerini sağlamak maksadıyla her türlü yola başvurulacak, yetenekli öğrencilerin yetiştirmelerini sağlayacak kurumlar oluşturulacaktır (Madde: 40) (Yapıcı 1998: 72) .

Demokrat Parti, yetiştirmek istediği gelecek kuşaklar için eğitim-öğretim kurumlarında tahakkukunu amaçladığı milliyetçilik anlayışı ve laiklikle ilgili ana görüşlerine programın 13 ve 14. maddelerinde yer vermiştir (Şahin 1998: 26):

Yurttaşlar arasında müşterek bir tarihin kültür ve ülkü birliğine dayanan ve her türlü ayırıcı temayülleri reddeden bir milliyetçilik telakkisine bağlıyız [Madde 13]. Partimiz, bütün yurttaşları, din ve ırk farkı gözetmeksizin, Türk sayar; ve Türk olmanın bütün haklarına sahip tanır. Eğitim ve öğretim müesseselerimizi, böyle bir milliyetçilik idealinin tahakkukunda vazifeli saymaktayız [Maddi 14] (Şahin 1998: 27).

Demokrat Parti iktidarda kaldığı on yıl içerisinde toplam beş hükümet kurmuştur. Bu hükümetlerin hepsinde Adnan Menderes başbakandır. Demokrat Parti hükümetleri arka arkaya kurularak bir devamlılık arz etmiştir. Bu nedenle hükümet programlarında köklü değişiklik görülmemektedir. Bu dönemde yedi değişik isim Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunmuştur (Şahin 1998: 27).

1. Menderes hükümeti 22 Mayıs 1950'de kurulmuş ve 8 Mart 1951 tarihe kadar devam etmiştir. Milli Eğitimle ilgili bölümde özet olarak şu hususlara yer verilmiştir:

Maddi bakımdan ne kadar ilerlemiş olursa olsun, ruhunda manevi kıymetlere yer vermeyen bir cemiyetin, bugünkü karışık dünya şartları içinde kötü akıbetlere sürükleneceği tabiidir. Talim ve terbiye sisteminde bu gayeyi göz önünde bulundurmeyen, gençliğini milli karakterine ve ananelerine göre manevi ve insani kıymetlerle teçhiz edemeyen bir memlekete ilmin ve teknik bilginin yayılmış olması,

hür ve müstakil bir millet olarak yaşamının teminatı sayılamaz... Hükümetimizin parti programında tespit edilmiş esaslar dairesinde, bu büyük milli davayı bir kül halinde ehemmiyetle ele almış bulunuyor. Tamamıyla demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tespit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan içinde maarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarıları hazırlanacaktır (T.C. Hükümet Programlarında Eğitim 1993: 23)

2. Menderes hükümeti 9 Mart 1951 – 17 Mayıs 1954 yılları arasında görev yapmıştır. Birinci hükümet programından farklı olarak şu ifadeler yer alır:

“Köy okulları inşaatında Doğu illeri ile bu iller kadar geri kalmış diğer illerin ihtiyaçları ön plana tutulacak ve köylü vatandaşlarımızı mükellefiyete tabi tutan mevzuat kaldırılacaktır.”

“Umumi terbiyemizde milli ve insani hedefleri gözden kaçırmadan ilmi pedagojik esaslara göre karakter şahsiyet ve maneviyat gelişmesine ehemmiyet vereceğiz.”

“Gençliğimizin Vatan ideali etrafında toplanmasını hareket noktası olarak alıyoruz. Tahsil ve terbiyede ilmi usullere sıkı sıkıya bağlı kalacağız” (T.C. Hükümet Programlarında Eğitim 1993: 24).

3. Menderes hükümeti 1954 yılında kurulmuştur. Programda eğitimle ilgili olarak kısaca şu hususlar yer almaktadır (Kantarcıoğlu 1998: 45):

Hür ve müstakil bir millet olarak yaşamının teminatı yalnız memleketin maddi kudret ve takatinde değil, aynı zamanda halkın ve gençliğin manevi değerlerle teçhizinde bulan iktidarımızın maarif sahasına hayat, bir ehemmiyet atfetmesi elbetteki tabii idi.

Şahin, DP hükümetlerinin eğitimle ilgili ortak görüşlerini şu şekilde tespit etmiştir: “Bütün hükümet programları parti programlarındaki ilkeleri esas aldıklarını vurgularlar. Programdaki esaslar dönemin bütün Milli Eğitim Bakanlarınca ana ilkeler olarak kabul edilmiştir. Programlarda eğitim-kültür konuları teferruatlı değildir. Hatta son iki programda değinilmemiştir. Programlar arka arkaya bir bütünlük arz eder. Birbirlerini tamamlar, tekzip etmezler.”

“Programlarda milli, manevi ve ananevi değerlere bağlılık özellikle vurgulanır.”

Programda çıkarılan ortak ilkeler şunlardır:

1. Milliyetçilik
2. Maneviyatçılık
3. Bilimsellik

4. Demokratlık
5. Laiklik
6. İlerlemecilik
7. Halk eğitimi
8. Fırsat eşitliği (Şahin 1998: 37).

2.2.3.3. Yabancı Uzmanların Görüşleri

Demokrat Parti iktidara geldikten sonra yeni bir eğitim sistemi kurabilmek amacıyla bilhassa dış politikasını dayandırdığı ABD’den çeşitli eğitim uzmanları davet etmiştir. Bu uzmanlara branşları doğrultusunda raporlar hazırlatılmıştır (Şahin 1998: 53). Nakkaşa göre; özellikle 1950’den itibaren Amerika ile Türkiye arasında esen sıcak rüzgarlar eğitim alanında Türkiye’ye yardım edilmesi suretiyle kendisini göstermiş, DP iktidarı boyunca eğitimde Amerika’nın liderliğinde yabancı desteği hissedilmiştir (Nakkaş 2000: 55). Yine Akbaba’ya göre (1996: 94); ABD ile girilen yoğun ekonomik ve kültürel ilişkilerin bir sonucu olarak pek çok Amerikalı eğitimci Türkiye’de incelemeler yaparak raporlar hazırlamış ve bu raporlar büyük ölçüde dönemin Milli Eğitim Bakanları tarafından uygulamaya konulmuştur.

1923-1950 döneminde ve 1950-1960 döneminde Türkiye’ye gelen yabancı uzmanların ülkelere göre dağılımını veren Sarpkaya’nın çalışmasının sonucuna göre; 1923-1950 arası Türkiye’ye gelen uzmanların %18 Alman, %18 Belçikalı, %16 Fransız, %10 Avusturyalı, %9 Amerikalı, %5 Macar, %11 diğer ve %13 Bilinmeyendir (Sarpkaya 1998: 58). 1950-1960 döneminde Türkiye’ye gelen yabancı uzmanların ülkelere göre dağılımına baktığımızda %93 Amerikalı, %2 Fransız ve %5 Bilinmeyendir (Sarpkaya 1998: 59). Bu sonuçlara göre Demokrat Parti döneminde Amerikalı yabancı uzmanlardan yararlanılmaya çalışıldığı görülüyor. Tabii olarak eğitim alanındaki bu etkileşimin siyasi ve ekonomik alanda bir yakınlaşmanın sonucu ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Bu dönemde hazırlatılan raporların önemli olanlarına baktığımızda ilk olarak ABD’li Watson Dickerman’ı görüyoruz. Türkiye’ye 1951 yılı sonlarında gelerek 2 ay kadar kalan Dickerman, gezi ve incelemelerde bulunup gözlemlerini bir rapor halinde

sunmuştur. Raporda özellikle köy eğitimi ve köy öğretmenleri yetiştirme konuları üzerinde durmuş ve köy öğretmenlerinin köy çocuklarından yetiştirilmesini olumlu bulmuştur (Şahin 1998: 54).

Türkiye’ye davet edilen eğitimcilerden bir diğeri Prof Dr. John Rufi’dir. 1951-1952 yıllarında Türkiye’de incelemeler yapmıştır. Raporunu “Türkiye’de Orta Öğretim, Müşahedeler, Problemler ve Tavsiyeler” adıyla sunmuştur (Şahin 1998: 55). Nakkaş; Rufi’nin raporunda öngörülen değişikliklere ve özellikle derslerin işlenme tarzlarıyla ilgili olarak yapılacak yeniliklere Amerikan ortaöğretiminin ilham kaynağı olduğunu belirtmiştir (Nakkaş 2000: 58).

Rufi, ortaöğretimde asıl problemin öğrencinin nasıl yönlendirileceği sorusunda olduğu inancındadır. Bir ortaöğretim sisteminin ihtimalen önemli problemi şu soruda hülâsa edilebilir: Yol gösterici ve uyarıcı eğitim felsefesi ne olmalıdır? Rufi bu sorunun cevabını öğrencilerin kabiliyetlerine göre yönlendirilmesinde görmektedir (Şahin 1998: 55).

Türkiye’ye gelerek incelemede bulunan ve bir rapor hazırlayan Roben J. Maaske daha çok öğretmen yetiştiren kurumlar üzerinde çalışmış ve sonuç olarak; öğretmen yetiştirmede ikiliğe son verilmesini önermiştir. Maaske, köy enstitüleri ile öğretmen okulları programlarının birleştirilmesini savunmuştur (Şahin 1998: 56).

Türkiye’de ortaöğretim konusunda çağrılan bir diğeri eğitim uzmanı ABD Eğitim Dairesi’nden Ellworth Topkins’dır. Topkins’in raporu “Türkiye Cumhuriyeti Orta Dereceli Okullarda Organizasyon, İdare ve Teftiş” adında olmuştur (akt. Şahin 1998: 56). Tomkins Türkiye’ye 1952 yılında gelmiş ve çeşitli illerde incelemelerde bulunmuştur. Raporunda, öğretim birliğini savunarak, ortaöğretimin amaçları ve programları üzerinde durmuştur.

Tompkins, Türkiye’de ortaöğretimin gayesi elit mi, yoksa vatandaş mı yetiştirmektir? sorusunu sorarak; şayet mesele iyi bir vatandaş yetiştirmekse, o zaman eğitimin menfaat ve faydaları ortaöğretime iştirak edebilen gençliğe uygun bulunmalıdır (akt. Şahin 1998: 56). Ayrıca Tompkins Türk öğretmenlerin fedakar olduklarını fakat pedagojik eksikleri olduğunu belirtmiştir. Öğrenci öğretmen ilişkisine değinirken de

öğretmenlerin birçoğunun çocuklara sınıflarda asık suratla, yani sert davrandığını vurgulamıştır (Şahin 1998: 57).

1951 yılının sonunda Florida Üniversitesi Pedagoji Profesörlerinden Dr. Kate V. Walfford Türkiye'ye özellikle ilköğretim alanında yapılacak işlerde hedef belirlemek üzere davet edilmiştir. Nakkaş (2000: 56), Walfford'un çalışmalarını köy enstitüleri üzerinde yoğunlaştırdığını belirtmiştir:

Köyde köy enstitüsüne alternatif olabilecek bir eğitim sistemi bulunması yolunda çalışmalar yapmış ve rapor hazırlamıştır. Bu arada köy öğretmeni ve köyde öğrenime dair konferanslar vermeye devam etmiştir. Böylece Amerika'nın Türkiye'nin Doğu Blokuna kaymaması için verdiği çabalar, eğitim alanında da kendini köy enstitülerinin kapatılması noktasına getiren çalışmalarda göstermiştir.

DP döneminde yabancı uzmanların hazırlamış oldukları raporlar Milli Eğitim Şûralarında konu üzerinde detaylı inceleme çalışmalarına alt yapı oluşturmuştur (Şahin 1998: 58). Nitekim Walfford'un hazırladığı rapor 5. Maarif Şûrası'nda değerlendirilmiş (Nakkaş 2000: 57), 1952-1953 öğretim yılında öğretmen okulları ile köy enstitüleri öğretim programları birleştirilmiş ve değiştirilmiştir (Şahin 1998: 58).

Çalışmasının bir bölümünde yabancı eğitim uzmanların eğitim politikasına etkilerini inceleyen Sarpkaya; Türkiye'nin 1950 sonrası emperyalizmin askeri ve ekonomik, giderek kültürel sömürge alanı haline gelmesinin doğal bir sonucu olarak eğitimin de bu süreçten etkilendiğini belirterek, "Öğretim birliğinin yozlaştırılması ve eylemli olarak rafa kaldırılması süreci, kamuoyunun yaygın kanısında olduğu gibi yalnızca din öğretiminin aşırı gelişmesiyle sınırlı değildir. Görüldüğü gibi, öğretim birliği birçok koldan yok edilmeye çalışılmıştır" (Sarpkaya 1998: 62).

2.2.3.4. Eğitimle İlgili Şûra ve Toplantılar

2.2.3.4.1. Beşinci Maarif Şûrası

Şûra 4-14 Şubat 1953 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dönemim Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'dir.

Beşinci Maarif Şûrası'nda gündem maddeleri; program ve yönetmenliklerin incelenmesi, İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması, ilköğretim programının yeniden gözden geçirilmesi (Milli Eğitim Şûraları

1995: 31) konularını oluşturmaktadır. On gün boyunca komisyonlarda ve genel kurulda tartışılan bu gündemden, ancak sekiz yıl sonra gerçekleşen önemli bir sonuç çıkmıştır ki o da 6 Ocak 1961’de Milli Birlik Komitesi’nce yasalaştırılan 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’dur (Sakaoğlu 2003: 270).

Şûranın açılış konuşmasını Milli eğitim Bakanı Tevfik İleri yapmıştır:

Milli Eğitimimizin türlü meseleleri arasında ilköğretim birinci derecede ehemmiyeti haiz bulunmaktadır. Bu ilköğretimi kemiyet ve keyfiyet bakımından bir an evvel en ileri bir şekilde memleketin en uzak köşelerine kadar yaymak mecburiyetindeyiz.

Yeni Türk nesillerini ilmi usullerle ve asrın ihtiyacına uygun şekilde yetiştirmek mecburiyetindeyiz. Milletimiz, gayeye varabilmemizin teminini Milli eğitim teşkilatımızdan beklemektedir. Çocuklarımızı, yaptıklarını bilerek yapan, milli ideale bağlı, ruhları ve şahsiyetleri üstün birer insan olarak yetiştireceğiz (Milli Eğitim Şûraları 1995: 32).

Görüldüğü gibi, Beşinci Maarif Şûrası yalnızca ilköğretimle ilgili meselelerden oluşan bir gündemle çalışmaya başlamıştır (Nakkaş 2000: 51).

2.2.3.4.2. Altıncı Maarif Şûrası

Şûra 18-23 Mart 1957 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dönemim Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel’dir. Altıncı Maarif Şûrası’nda gündem maddelerini, mesleki ve teknik eğitim ile halk eğitimi oluşturunordu (Milli Eğitim Şûraları 1995: 35).

Şûranın açılış konuşmasında Milli eğitim Bakanı Ahmet Özel halk eğitimi konusunda şu açıklamalarda bulunmuştur:

Bu eğitimin, ümmilikle mücadeleden başka, iyi yaşama, vatandaşlık ve sağlık bilgileri verme, halkı aydınlatma, mesleklere hazırlama, verimi artırma ve umumiyetle mesleklerde ilerlemeyi sağlama gibi hedefleri olması da tabiidir. Esasen eğitimin gayesi, ferdi sosyal hayata hazırlamak, seviyeli, moral hayata hazırlamaktır (Milli Eğitim Şûraları 1995: 36).

2.3. HÜMANİZM (1938-1950)

1939’da Birinci Maarif Şûrası’nda başlayarak 1940’lı yılların ilk yarısında hümanist eğitim görüşü eğitim sistemimizde ciddi olarak tartışma konusu olmuştur. Dolayısıyla hümanistlerin eğitim anlayışına kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

“İnsanın insanca (humanus) olmasına ve insanca olmasının dışında bir şey, ‘gayri insani’ yani özünün dışında, olmamasına ihtimam göstermek ve bunu düşünmek”

olarak tanımlanan hümanizm, ilk kez Latinler tarafından düşünülür, fakat temelleri Greklere kadar uzanır (Heidegger ve diğ. 2002: 16).

Yukarıdaki tanım dışında hümanizmle ilgili olarak pek çok tanıma gidilmiştir. Gökberk'e göre hümanizm; Rönesans düşüncesinin üzerine durup antik örneklerle göre işlediği ilk sorun insan sorunudur. İnsanı arayan, insanın özü ile bu dünyadaki yerinin ne olduğunu araştıran çalışmalara Rönesans ve sonraları da hümanizm adı verilmiştir. Cemgil ise "hümanizme" kelime kökünden hareket ederek; "Latince homo kökünden gelir ve insana bağlı, insanla ilgili, daha doğrusu insanı amaç bilen düşüncülerin, işlerin ve anlayışların adı" olarak tanımlamıştır (akt. Aktın 2005: 79).

Hümanizmin özünü açıklamaya çalışan Heidegger ve arkadaşları hümanizmi şu şekilde açıklamışlardır:

Kısaca kendi adıyla, *humanitas* ilk kez Roma İmparatorluğu döneminde düşünüldü ve uğrunda çaba sarfedildi. Homo humanus homo barbarus'un zıttıydı. Homo humanus Romalılar demektir, ve bu Greklerden devranılan paideia tecessümsüyle [Bildung, eğitim] Romalıların virtusunu övüp yüceltir. Bunlar kültürü felsefe okullarında kazanılmış olan Helenistik çağın Grekleridir. Adâbı muaşeret bilgisi ve eğitimi ile ilgilenmişlerdir. Homo romanus'un hakiki romanistası böyle bir humanitasa dayanır. İlk hümanizmle Roma'da karşılaşıyoruz: dolayısıyla özü itibariyle o hususiyle bir Roma fenomeni olarak kalır ve ve Roma uygarlığının geç dönem Grek uygarlığının kültürüyle karşılaşmasından kaynaklanır.... O nedenle belli bir tarzda eskilere uzanan ve böylelikle Grek uygarlığının yeniden canlanması haline gelen bir studium humanitatis her zaman, tarihsel olarak anlaşılan hümanizme bağlı kalır (Heidegger ve diğ. 2002: 46).

Seçkinler sınıfına yönelik bir eğitim anlayışını savunan ve 1940'lı yıllarda eğitim sistemimizde tartışma konusu yapılan hümanizm felsefesi Avrupa'da 14., 15. ve 16. yüzyıllarda etkili olan bir eğitim anlayışıdır. Doğan (1999: 203), hümanistlerin eğitim görüşlerini özet olarak şöyle belirtmiştir:

1. Hümanistler zihinsel etkinliği, uygulama ve deneye nazaran daha üstün tuttular.
2. Bilgi, uygulama alanına bakılmaksızın kendi başına bir amaç oldu.
3. Okullar gözlem ve uygulama gerektirmeyen konuları programlara aldılar.

4. Eğitimin amacı hayatı deneyerek, gözlem yaparak tanımaktan çok, klasik kitapları okuyarak anlamaktı.
5. Latince ve eski Yunan ile yazılmış eski klasikleri okuyarak hayata hazırlanma esas alındı.
6. Zaman hümanist eğitim bilimle, milli hareketlerle ve ekonomik gelişmeler ilişkisini kopararak tarihteki yerini aldı.

Hümanist eğitim görüşü Avrupa kaynaklı olsa da Sinanoğlu'na göre Türkiye'de bu eğitim görüşünün Cumhuriyet döneminden itibaren tarihi bir temeli bulunmaktadır:

Atatürk'ün 1935 yılında kurduğu Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesinde Yunan ve Latin dili ve edebiyatı kürsülerine yer verilmesi, her ne kadar bu araştırmalardan Anadolu tarihine ışık tutması isteniyor ise de, gene de klasik evrene karşı ilginin sürdürüldüğüne tanıklık eder.

1940 yılında, Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel bir kaç lisede yeni bir kolun –klasik kolun- kurulmasını sağlamıştır; bu kol orta öğretimin genel düzenini zorlamadan Latin dilinin öğrenimine olanak tanımıştır. Hasan Âli Yücel'in ikinci büyük girişimi kendi bakanlığı içinde *Tercüme Bürosu*'nu kurmak olmuştur. Dünya klasiklerinin türkçeye çevrilmesini amaçlayan dizinin başında yer alan, birini Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün, ötekini bizzat Hasan Âli Yücel'in kaleme aldığı iki sunuş yazısı, batının humanist kültürünü Türkiye'de kökleştirmek azmini ortaya koyan değerli iki belgedir. Bu yönde Türkiye'de yayılan en büyük çaba bu olmuştur. Tercüme bürosu, 1966 yılının sonuna kadar iyi kötü görev yapabilmiştir... Klasik kola gelince, klasik kol 1949 yılında, o yıl toplanan Milli Eğitim Şûrasının haberi olmadan kaldırılmıştır. Kolun kapatılmasının tek nedeni bakanlık örgütünün kolun anlamını, önemini anlamamış olması ve bakanlık ileri gelenlerinin bir kısmı ile bu kolun var olduğu liselerdeki bazı müdür ve öğretmenlerin bu kola şiddetle karşı cephe almalarıdır (Sinanoğlu 1988: 92).

Görüldüğü gibi hümanizm, 1940-49 yılları arasında Türkiye'de ortaöğretimin lise bölümlerinde uygulanmaya çalışılmıştır. Bu uygulama Latince öğretimi ve Avrupa kültürüne ait klasik eserlerin tercümesine dayanmaktadır. Hümanizmin öğretimindeki amaç ise kültürel yolla kalkınmayı sağlamaktır. Bu yönde hümanizme getirilen en önemli eleştiri de liselerde sadece teorik bilgilere yer verilmesi ve uygulamalardan uzaklaşılmasıdır (Doğan 1999: 203).

2.4. ABD’NİN ETKİSİNDE EĞİTİM POLİTİKASI (1950-1960)

İsmet İnönü 1938’de Cumhurbaşkanı seçildikten sonra, parti ve hükümet başkanlığını elinde toplayan otoriter bir şeflik rejimi kuruldu. İkinci Dünya Savaşı sona erene kadar, hükümetin halka uyguladığı politikalarda ve siyasi rejimin otoriter niteliğinde bir değişme olmadı (Karatepe 2001: 93). İkinci Dünya Savaşı sonrasında dünyadaki siyasi dengelerin değişmesi şüphesiz ki Türkiye’yi de etkileyecektir.

İkinci Dünya Savaşı’nın müttefiklerin zaferi ile sonuçlanması, Türk devlet adamlarının gözünde demokrasi ve demokratik rejimin üstünlüğünü açıkça ortaya koymuştur. Bu nedenle Türkiye, savaşın sonlarına doğru milletlerarası dengede batılı devletlerin yanında yer alabilmek için, savaş içindeki tarafsızlık politikalarından uzaklaşmış ve batılı devletlerle işbirliği yapmıştır (Akandere 1998: 325). Savaş sonrasında özellikle ABD ile Türkiye arasında karşılıklı çıkarlar doğrultusunda bir yakınlaşmanın olduğu görülmektedir. Bunda savaşın hemen bitiminde Sovyet Rusya’nın izlediği “yayılmacılık politikası” en önemli belirleyici etken olmuştur (Albayrak 2004: 482).

Sovyet Rusya’nın Türkiye ve çevre ülkelere uyguladığı yayılmacı politikalar sonucunda bölgede önemli çıkarları bulunan ABD başkanı Truman, 12 Mart 1947 tarihinde kendi adıyla bilinen doktrini açıklamıştır. Truman Doktrini’ne göre, Sovyet yayılmacılık politikasının alanına giren ve bu ülkenin tehdidi altında bulunan ülkelere askeri ve ekonomik yardım yapılması öngörülmüştü. Çünkü Truman Doktrini, Orta Doğu ve Akdeniz’deki ABD çıkarları ile çok yakından ilgilendiriyordu. Ayrıca bu yardım, ABD’nin, Türkiye’ye güvenliği ve ekonomik gelişmesine karışmasının başlangıcı olmuş ve bu karışma bundan sonraki yıllarda da iki ülkenin her türlü politikalarında temel öge durumuna gelmiştir (Albayrak 2004: 482). Özellikle çok partili hayata ve demokrasiye geçişte Türkiye-ABD yakınlaşmasının önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz (Akandere 1998: 328). 1945 yılında yapılan San Francisco konferansına katılan Türk heyetinden biri olan Feridun Cemal Erkin, Türkiye’den ayrılırken İnönü ile yaptığı konuşmayı şöyle açıklamıştır (akt. Ertunç 2004: 366):

Cumhurbaşkanımıza vedaya gittim. O günlerde Türkiye adına gitmekte olduğumuz San Francisco Konferansı dolayısıyla İnönü bana şu kayda değer sözleri söyledi:

“Amerikalılar çok partili demokrasiyi ne zaman kuracağımızı sizlere sorabilir. Böyle bir soruya şöyle cevap verirsiniz: Türkiye Cumhuriyeti tarihinde Atatürk büyük reformcu olmuştur. İnönü’nün rolü reformları raylarında perçinleştirmek ve Atatürk’ün de arzu ettiği gerçek demokrasiyi kurmak olacaktır. İnönü şimdiye kadar bu çığıra girmeyi istiyordu. Harbin ortaya çıkardığı çeşitli tehlike ve sorunlar buna imkân vermedi. Savaş bitince bu amacı gerçekleştirmek cumhurbaşkanının en aziz arzusudur.” Ben bu konuşmayı bazen vaki soru üzerine bazen de kendim tahrik ederek o zaman Amerika’da açmak ve izah etmek fırsatını buldum.

İnönü döneminde başlayan ABD – Türkiye yakınlaşması Demokrat Parti döneminde de artarak devam etmiştir. Özellikle ekonomik ve askeri yardımlar artmıştır. Bunun sonucunda da Türkiye ile ABD arasında kültürel bir yakınlaşma olmuştur. Bunun en açık örneği eğitim alanında gerçekleşmiştir. Amerika’dan gelen yabancı uzmanlar Türk eğitim sisteminde önemli etkilerde bulunmuştur (Şahin 1998: 53). Nakkaş (2000: 55), Türkiye ile ABD arasında ortaya çıkan eğitimdeki etkileşimi şu şekilde açıklamıştır:

Özellikle 1950’den itibaren Amerika ile Türkiye arasında esen sıcak rüzgarlar eğitim alanında Türkiye’ye yardım edilmesi suretiyle kendisini göstermiş, DP iktidarı boyunca eğitimde Amerika’nın liderliğinde yabancı desteği hissedilmiştir.

Hemen 1950 yılının sonunda Amerika ile öğrenci mübadelesi şeklinde kendini gösteren bu ilişkiler Ocak 1951’de Türkiye’nin ilköğretim tedris usulünde yapılacak değişikliklere yardım almak için UNESCO’ya müracaat etme şeklinde gelişmiştir...

Amerika ile geliştirilen ilişkilerin bu yeni boyutları ders programlarına da yansımış, İnkılap Tarihi derslerinin müfredatı yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiş, Birleşmiş Milletler UNESCO Teşkilatı’nın mana ve gayelerinin programlara eklenmesi kabul edilmiştir.

Amerika ile Türkiye arasında ortaya çıkan yakınlaşma sadece yabancı uzmanların çağırılması ile sınırlı kalmamış, eğitimin pek çok alanında bu yakınlaşma kendini hissettirmiştir. Bunlardan en önemlisi yabancı dilde öğretime önem verilmiş olması ve yabancı dilde öğretim yapan kolejlerin açılmaya başlanmasıdır. Şahin (1998: 74), Türkiye Amerika yakınlaşmasının eğitim boyutunu: “DP ortaöğretim sisteminin özellikle ABD ortaöğrenim sistemi temel alınarak yeniden düzenlenmesine yönelik ciddi çalışmalarda bulunmuştur. Köklü değişikliklerde bu ülkeden alınmıştır.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. Bu köklü değişikliklere de örnek olarak; 3 devreli karne sistemi 2 devreye ve arada 15 günlük tatil olması, derslerin günde 7 saat olarak belirlenmesi ve diğer faaliyetler için yardımcı ders saatleri konulmasını göstermiştir (Şahin 1998: 74).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelinde, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemek söz konusudur (Karasar 1995: 77). Bu çalışmada halen var olan durum incelenmediği, geçmişte var olan durum incelendiği için tarama modeli içinde yer alan tarihsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında ise, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni Türkiye'deki Maarif Vekaleti -daha sonraki adı Milli Eğitim Bakanlığı- tarafından yayınlanan ortaokul tarih öğretim programları ile söz konusu bakanlıkça basılan ortaokul tarih ders kitapları ve 1950 yılından itibaren özel yayınevleri tarafından basılan ortaokul tarih ders kitaplarının tümüdür.

3.2.2. Örneklem

1938-1960 yıllarında uygulanan ortaokul tarih öğretim programları örnekleme meydana getirmektedir. Ayrıca 1939 ve 1950 yıllarında okutulan ortaokul tarih 1-2-3 ders kitapları da evrendeki kitapları temsil eden örneklem oluşturmaktadır. Araştırmada İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinin ilk yılında uygulamaya konulan ders kitapları örneklem olarak alınmıştır. Bu durumun nedeni önemli siyasal gelişmelerin ilk yıllarda daha etkin bir şekilde uygulanmaya çalışılmasıdır.

İnönü döneminde 1938 yılından 1945 yılına kadar tek kitap politikası uygulanmıştır. Dolayısıyla 1939 yılında incelemeye alınan ortaokul Tarih 1-2-3 kitaplarında evrenin tamamına ulaşılmıştır. Bununla birlikte İnönü döneminin sonuna kadar ders kitapları devlet tarafından bastırılmış olması ve yaşanan siyasi şartlar nedeniyle bu dönemde ders kitapları resmi ideolojiyi etkin bir şekilde yansıtmaktadır.

Demokrat Parti döneminde serbest kitap rejimine geçilmiştir. Dolayısıyla bu dönem için örneklem seçimine gidilmiştir. Örneklem rasgele seçilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada tarihsel yöntem kullanıldığı için veri kaynaklarımız, 1938 yılından 1960 yılına kadar yayınlanmış olan konumuzla ilgili yazılı materyallerdir.

Bu materyaller şunlardır:

1. 1938-1960 tarihleri arasındaki parti ve hükümet programları,
2. 1938-1960 tarihleri arasında yapılan Milli Eğitim Şûraları, önemli kişilerin görüşleri ve Türkiye'ye gelen yabancı uzmanların raporları,
3. Türk eğitim tarihi üzerine yapılan araştırmaların ilgili kısımları,
4. 1938-1960 tarihleri arasında uygulamaya konulan ortaokul tarih dersi müfredat programları,
5. 1938-1960 tarihleri arasında yayınlanan ortaokul tarih ders kitapları,
6. Tarih öğretimi alanındaki otoritelerin eserleri,
7. 1938-1960 arasında yayınlanan eğitimle ilgili resmi ve özel dergiler ile süreli yayınlar.

Araştırmanın bir bölümünü, ortaokul tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Bundan dolayı çalışmamızın bu bölümünün verileri, içerik çözümlemesi tekniğiyle toplanmıştır. Yöntemle ilgili alan yazında bu tekniğe ilişkin olarak İnal ve Öğülmüş'ün çalışmaları gözden geçirilmiş ve içerik çözümlemesine yönelik ortak görüşler belirlenmiştir.

İçerik çözümlemesi; psikoloji, tarih, edebiyat, gazetecilik, siyasal bilimler gibi değişik alanlarda farklı amaçlarla kullanılabilen bir araştırma yöntemidir (Öğülmüş: 1991: 213). Son yıllarda oldukça yoğun olarak kullanılan bu tekniğin önem kazanması, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşmasıyla olmuştur. Ancak, daha sonraları bu teknik diğer alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (İnal 2004: 150). Bu alanlardan biri de ders kitaplarıdır.

İçerik analizi, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi-sayısallaştırılması süreci olarak tanımlanabilir (Balcı 2001: 209). Fakat bu kodlama belirli bir kavramsal çerçeveye göre yapılır. Jestlerden ders kitaplarına, reklam panolarından TV reklamlarına kadar birçok konu, içerik çözümlemesi tekniğiyle çözümlenmiştir. Sanders'e göre (akt. İnal 2004: 150); değer, inanç ve davranışlardaki değişimleri toplumsal değişme süreci içinde izlemek açısından bu teknik yararlı bir araçtır.

Holsti'ye göre (akt. Öğülmüş 1991: 216), içerik çözümlemesinin üç temel özelliğe sahip olması gerekir. Bunlar: nesnellik, sistemlilik ve genelliktir. Nesnellik; farklı gözlemcilerin aynı doküman üzerinde aynı sonuçları gözleyebilmesi ile mümkündür. Bunun sağlanabilmesi için de, çözümleme kurallarının çok iyi formüle edilmiş olması gerekir. Sistemlilik ise, araştırmacının sadece kendi araştırmasının amaçlarına uygun olan verileri çözümleyerek, diğer verileri ihmal etmesini önler. Sistemlilik, belli bir kategoriye girecek ya da girmeyecek olan birimlerin saptanmasında, hep aynı ölçütün kullanılmasını gerektirir. Genellik; bulguların kuramsal bir temele sahip olmasını gerektirir. Yani, bir mesaj hakkında saf betimsel bir bilgi, mesaj alıcısı ya da vericisinin bilinen özellikleri ile karşılaştırılmamış ise, çok az bir bilimsel değere sahip olur.

Toplumsal bir araştırma yöntemi olarak içerik çözümlemesi, fotoğraf, film ve diğer sözel, görsel ya da yazılı iletişim öğelerinin içeriğini niteliksel ve/veya niceliksel çözümlemeyi amaçlayan belgesel bir yöntemdir. Eckhardt ve Erman'a (akt. İnal 2004: 151) göre, niteliksel bir teknik olarak içerik çözümlemesi, güdü, tutum ya da değerler gibi daha öznel nitelikte bilgiler elde etmek için kullanılabilir. Niceliksel bir yöntem olarak kullanıldığında ise bir olayın zaman, sıklık ya da süresini belirlemede kullanılabilir. İçerik çözümlemesi tekniğinde, incelenen bazı fikir, sözcük, deyim, imge ya da sahnelerin ne kadar sıklıkta geçtiğini saymak için bir denetim listesi oluşturulur (İnal 2004: 151). Ancak Runkel'e göre; içerik çözümlemesinde her türlü dökümanter araştırmaya uygun değildir; örneğin bir iddianın doğruluğunu ya da bir portrenin estetik değerini belirlemede içerik çözümlemesi nadiren kullanılabilir (akt. Öğülmüş 1991: 219).

İçerik çözümlemesinde en fazla öne çıkan amaçlardan biri de, açık ve gizli içerikle ilgilidir. Açık içerik (manifest content), görünürde, yüzeyde olan içerik, yani sözcükler sistemidir. İçerik çözümlemesinde gizli içeriği bulmak, bu sözcüklerin altında yatan anlamları bulmaktır. O halde, gizli içerik (latent content), sözcüklerin altında yatan anlamı bulmakla ilgilidir. İçerik çözümlemesinde gizli içeriği, yani inceleme kategorisi olarak belirlenen sözcük ya da izlek kategorilerinin altında yattığı varsayılan anlamları ortaya çıkarma, nitelik çözümlemesi olarak değerlendirilen söylem çözümlemesi alanına girer (İnal 2004: 151). Bu çalışma, içerik çözümlemesi niceliksel değerlendirme açısından kullanılmış; ancak kategorilerin niteliğine –olumlu, olumsuz, yansız- ilişkin değerlendirmeler anlam açısından da değerlendirilmiş ve niteliksel değerlendirme boyutunu içeren söylem çözümlemesine başvurulmuştur.

İçerik çözümlemesi, araştırmanın problemi ve amacı belirlendikten sonra, şu dört aşama gerçekleştirilir. 1. Örneklemin belirlenmesi, 2. Kategorilerin belirlenmesi, 3. Çözümleme ya da kayıt birimlerinin belirlenmesi ve 4. Sayım sisteminin belirlenmesi (Öğülmüş 1991: 217).

1. Örneklemin Belirlenmesi: Örneklemin belirlenmesinde yapılacak ilk işlem, iletişim kaynaklarının seçimidir. Örneğin hangi gazeteler, dergiler, kitaplar, yazarlar ya da demeçler örnekleme alınacak? Bu sorulara cevap verdikten sonra sıra doküman seçimine gelmektedir. Eğer seçilen iletişim kaynağı çok geniş ise, araştırmacı, iletişim kaynağına ait dokümanlardan bazılarını seçerek örnekleme alabilir. Burada “doküman”, iletişim kaynağının evreninde yer alan her bir parçaya verilen addır. Eğer araştırmanın evreni çok geniş ise, dokümanlar arasından hangilerinin örnekleme alınacağını seçimi ortaya çıkmaktadır. Burada amaç, araştırmanın örneklemini küçültmektir (Öğülmüş 1991: 221). Bu çalışmada, iletişim kaynağı olarak kitaplar seçilmiş, doküman olarak da incelenen dönemlerin tarih ders kitabı tercih edilmiştir. İncelenen kitapların tümü araştırmaya dahil edildiği için dokümanların arasından örneklem almaya yer verilmemiştir.

2. Kategorilerin Belirlenmesi: İçerik analizinde belki de en önemli adım ve karar araştırılmak istenen şeyleri doğru olarak temsil eden kategorilerin seçimidir (Balcı 2001: 210). Kategoriler (çözümleme birimleri), birer anlam merkezi olarak ele alınır.

Sözcük ya da deyim, metin içinde her zaman özdeş bir anlamı olduğu kabul edilir. Birer inceleme kategorisi olarak saptanan sözcük ya da izlekler, içerdikleri çeşitli anlamlara bakılmaksızın sayılır. İçerik çözümlemesinde amaç, sayıları oldukça fazla olan metin yığnında araştırma sorusu açısından söz konusu olan bilgileri kazanmaktır. Amaçlanan, metnin betimlenmesi ve açıklanması değil, metinlerdeki içeriklerden toplumsal gerçeğe yönelik çıkarımlar yapmaktır (İnal 2004: 152).

İçerik çözümlemesinde en basit çözümleme biçimi, söz konusu kategorinin, metin içinde olup olmadığına bakmak ve varsa saymaktır. Bu işleme çeteleme denir. Ayrıca her kategori ya da sınıf, alt göstergelere ayrılabilir. Örneğin, kategorileri olumlu, olumsuz ve yansız olarak alt göstergelere ayırmak mümkündür (İnal 2004: 152).

Bir araştırmada kullanılacak olan en uygun kategorilerin belirlenmesi şu beş koşula bağlıdır: 1. Kategoriler, çözümlenecek olan iletişim metninin bütün maddelerini içerecek ve bir kategoriye yerleştirilebilecek kadar kapsamlı olmalıdır, 2. Herhangi bir madde, kategorilerden yalnızca birine yerleştirilebilir olmalıdır, 3. Kategoriler birbirinden bağımsız olmalıdır. Yani bir maddenin bir kategoriye yerleştirilmesi, diğer bir maddenin yerleştirilmesini etkilememelidir, 4. Kategoriler yalnızca bir sınıflandırma ilkesinden elde edilmelidir, 5. Kategoriler, araştırmanın amacını yansıtmalıdır (akt. Öğülmüş 1991: 222).

Holsti'ye göre, içerik çözümlemesinin güvenilirliği, kategorilerin düzenlenmesiyle yakından ilgilidir (akt. İnal 2004: 153). İçerik analizini yapan kodlayıcı sayısı arttıkça araştırmanın güvenilirliği azalmaktadır. Ancak, kodlayıcı tek kişi olması durumunda, güvenilirlik oldukça yüksek olabilir.

3. *Çözümleme ya da kayıt birimlerinin belirlenmesi*: Kayıt birimi, araştırmaya konu oluşturan metnin değerlendirme için alınacak olan kısmın tanımlanmasıdır ve belli bir kategoriye yerleştirilecek olan en küçük çözümleme birimidir (Öğülmüş 1991: 222). Başlıca kayıt birimleri şunlardır (İnal 2004: 155): Tek sözcük ya da simge, deyim, izlek (tema, konu), öykü ve romanlarda karakter, tüm bir yazı.

İçerik çözümlemesinde bir diğer kayıt birimi de *bağlam birimidir*. Buna göre içerik çözümlemelerinde kayıt ya da çözümleme birimlerinin hangi bağlamda

değerlendirileceği saptanmalıdır. Bağlam birimleri, cümle, paragraf ve tüm metin olabilir (İnal 2004: 155)

4. *Sayım sisteminin belirlenmesi:* İçerik çözümlemelerinde değişik sayma birimleri kullanılabilir. Bunlar (Öğülmüş 1991: 225): yer ve zaman, görünüş, tekrarlama sıklığı ve yoğunluktur. Bu sayma birimi tespit edildikten sonra, simge ve göstergelerin frekansları hesaplanır ve değerlendirilir.

İçerik çözümleme araştırmalarının amacı, iletişimin niteliklerini sistemli ve nesnel olarak betimlemektir. Her araştırma yönteminde olduğu gibi, içerik çözümlemesinde de elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması gerekir. İçerik çözümlemesinde güvenilirlik, geliştirilen ölçeğin güvenilirliği ile ilgilidir ve farklı araştırmacıların geliştirilen ölçeği aynı biçimde kullanıp aynı sonuçları belirli oranlarda elde etmesini ifade eder. Buna göre, konunun uzmanlarına uygun metin verilir ve onlardan kategorileri tanımlamaları ve kayıt birimlerini seçmeleri istenir. Eğer uzmanlar ile araştırmayı yapan kişi(ler) arasında diyelim %80'lik bir anlaşma varsa güvenilirlik testi doyurucudur. İçerik çözümlemesinde geçerlilik, bulguların geçerliliği ile ilgilidir. Buna göre, sözcük kullanımının tam sayımı yapıldığında geçerlilik sağlanmış olur (İnal 2004: 155).

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, elde edilen kaynaklar neticesinde uzman görüşleri de alınarak yorumlanmaya gidilecektir. İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi eğitim politikalarındaki kuram ve uygulamalar incelenmiştir.

İncelenen dönemlere ait ortaokul tarih ders programları kendi dönemi içinde ve dönemler arasında meydana gelen farklılıklar belirtilmiştir.

Tarih ders kitaplarının analizi yapılırken aşağıda izlenen yaklaşım uygulanmıştır:

Önce araştırma iki temel değer kategorisi olan demokratik ve geleneksel değerlere ilişkin alanyazın taranarak demokratik ve geleneksel değerlerin içerdiği anlamlara bakılmış ve bu iki kavramla ilgili değerler saptanmaya çalışılmıştır. Daha

sonra incelenen döneme ait ders kitaplarından iki kitap üzerinde, önceden saptadığımız değer kategorilerinin yer alıp almadığına bakılmış, bu iki kitapta hiç yer almayan değer kategorileri inceleme dışı bırakılmıştır. Buna göre demokratik değerler kapsamına giren katılım ve çoğulculuk değerleri çok az yer aldığından inceleme dışı bırakılmıştır. Bu kategoriler demokrasi adı altında birleştirilmiştir. Özgürlük ve hak kategorisi ise benzerliklerden dolayı İnsan Hak ve Özgürlükleri kategorisine dahil edilmiştir. Geleneksel değer kategorilerinden de *din* kategorisi çalışma dışı bırakılmıştır. Bunun nedeni dini kavramların çok yer alması ve diğer kategorilerin bu kategoriye yansıtmasıdır. Bununla birlikte dinle ilgili önemli veriler nitel inceleme bölümünde değerlendirilmiştir.

Demokratik bir değer kategorisi olarak *hümanizm* ile ilgili olarak işlemsel bir tanımının yapılamaması ve ön incelemelerdeki kitaplarda hemen hemen hiç yer almaması nedeniyle çalışma dışı bırakılmıştır. Fakat hümanizmle ilgili bulgulara da nitel incelemeler bölümünde yer verilmiştir. Buna göre ilk aşamada saptanan 20 değer kategorisinden 6'sı (özgürlük, hak, katılım, çoğulculuk, hümanizm ve din) inceleme dışı bırakılmış ve çalışma toplam 14 değer kategorisi üzerinde yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan değer kategorileri ve kategorilerin tanımları aşağıda belirtilmiştir:

a. Demokratik/özgürlükçü değerler: 1. İnsan Hakları ve Özgürlükleri, 2. Eşitlik, 3. Adalet, 4. Demokrasi, 5. Laiklik, 6. Hoşgörü, 7. Kemalizm/Atatürkçülük.

Demokratik/Özgürlükçü değerlerin işlemsel tanımları:

1. İnsan Hakları ve Özgürlük: Özgürlük (hür olma, özgür davranma, hiçbir baskı türünün olmaması); hak (her insanın toplumdan ve devletten beklediği talepler); yurttaş hakları olarak insan hak ve özgürlükleri (yaşama, seyahat, yerleşme, özel yaşayış ve konut, haberleşme, düşünce, vicdan, bilim ve sanat, basın ve yayın, toplantı ve gösteri yürüyüşü, dernek kurma, meslek, iş ve sözleşme, sendika kurma ve grev yapma, mülk edinme, dilekçe yazma, seçme ve seçilme vd.).

2. Eşitlik: Toplumda çeşitli kurumlar (devlet, hukuk, siyaset, eğitim, aile vd.) içinde bireylerin, ırk, ulus, siyasi düşünce, ideoloji, felsefi görüş, din, dil, cinsiyet, dünya görüşü, bölge vb. ayrımları olmadan eşit işlem, davranış ve uygulama görmesi. Adalet önünde herkese aynı yasaların uygulanması, aynı siyasal haklara sahip olunması, aynı eğitsel hak ve olanaklardan yararlanılması, aile içinde (örneğin karı-koca) aynı hak ve yükümlülüklerle sahip olması; eşitliğin sadece hukuksal ve siyasal değil, toplumsal boyutlarının da olması (örneğin, cinsel ya da sınıfsal eşitlik).
 3. Adalet: (dar/hukuksal anlamda) hakkaniyet, hak, adil olma, herkese benzer uygulamaların gerçekleştirilmesi, haksızlık yapanların cezalandırılması, haklıyı haksızdan ayırma, suçluya ceza verme. Adaletle ilgili kavramlar: kanun, mahkeme gibi.
 4. Demokrasi: İnsanların bireysel olarak yönetime katılması. Siyasal ve sosyal haklara sahip olması. Meclis, parlamento, seçim gibi kavramlar.
 5. Laiklik: Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması; laik olma; laik toplum, devlet ya da ülke.
 6. Hoşgörü: Başka ve farklı olan düşünce, kişi, cinsiyet, örgüt, kültür, dil, din, ırk, ülke, uygarlık, bölge ve milletlere/milliyetlere saygı gösterme, onlara baskı yöneltmeme ve yaşam hakkı tanıma; başkalarının hak ve özgürlüklerine saygılı olma, anlaşma ve sevgiye dayalı bir yaşantı kurma, düşüncelerini zorla kabul ettirmeme.
 7. Kemalizm/Atatürkçülük: Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık kalarak, Türkiye'nin çağdaş medeniyet seviyesine erişmesi için tutulan yol. Atatürk'ün yüceltilmesi ya da övülmesi.
- b. Geleneksel/Milliyetçi değerler:* 1. Millet, 2. Milli Simgeler, 3. Kahramanlık, 4. Devlet, 5. Vatan, 6. Ordu, 7. Öteki
1. Millet: Etnik toplulukların genel adı. Millet aralarında sıkı bağlar bulunan, aynı yurttan yaşayan, aynı dili konuşan, aralarında tarih, kültür ve ülkü

birliği bulunan ya da duygu, düşünce, dil, gelenek ve görenekleri aynı ve ortak olan insanlar topluluğudur. Buna göre Osmanlı/Türk, Osmanlılar/Türkler, Osmanlılık/Türklük, Osmanlı Milleti/Türk Milleti ve Millet/Ulus, milleti ifade eden bazı sözcüklerdir.

2. Milli Simgeler: Genel olarak milletlerin ve özel olarak da Türk milletinin kutsal simgeleri (milli marş, bayrak, milli bayramlar, milli anıtlar).
3. Kahramanlık: Çeşitli bireysel ve toplumsal niteliklerin, (cesaret, yiğitlik, savaşabilme, çok sayıda devlet kurabilme, başka ülkelere egemen olma, fetih-fütühat felsefesine inanç, ecdadı anma, kandan ve soydan bahsetme vb.) öne çıkarılması, övülmesi ve yüceltilmesi; savaş ve savaşla ilgili durumlar (kılıç sallama, kılıçtan geçirme, ok atma, yenme, bozguna uğratma, düşmana baş eğdirme, zafer kazanma vb.); Türk kahramanlığı.
4. Devlet: Belli bir toprak parçası (ülke, vatan) üzerinde toplu halde yaşayan insanların oluşturduğu siyasal örgütlenme; Türk devleti, Türkiye devleti; Osmanlı İmparatorluğu ya da Devleti.
5. Vatan: Üzerinde doğup yaşanılan kutsal toprak; sınırları belli olan ve üzerinde barınılan, bayrağın dalgalandığı ülke; yurt; memleket; atalardan kalan toprak; Türkiye; Türk vatanı.
6. Ordu: Örgütlü ve resmi silahlı güçler; asker ve askerlikle ilgili her şey (komutan, komutanlık, subay, er, kışla, silahlar, işler ve birimler, yoklama, tezkere, bakaya ve terhis gibi terimler vb.); Türk ordusu olarak değerlendirilen çeşitli birlikler (Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Yeniçeri Ocağı gibi).
7. Ötekiler: Biz bilinci dışında görülen, değerlendirilen ve tanımlanan yabancı ya da yerli kişi, topluluk, ülke devlet ve kurumlar. Yabancı ötekiler: Dinsel (çeşitli dinlere mensup din adamları, papa, papaz, rahip, haham vb. – haçlılar vb.), askeri (şövalye, Yunan ordusu, işgalci ordu ya da askerler vb.), ulusal (Alman, Fransız, Rus, barışsever milletler vb.), siyasal

(Almanya, Fransa, Rusya, dost ülkeler, itilaf devletleri, galip devletler, işgal devletler vb). ve çeşitli sıfatlarla (katil, düşman, dost, işgalci, yabancı) anılan kişi, topluluk ve ülkeler. Yerli ötekiler: Kişiler (şeyhülislam, asker, devlet adamı, mebus, padişah, nazır, din adamı, ağa vb.), siyasal kurumlar (siyasal parti, dernek, hanedanlık, hükümet vb.), askeri kurumlar (Yeniçeri Ocağı, İstanbul Hükümeti'nin ordusu, Azınlıkların orduları vb.), dinsel kurumlar ve topluluklar (halifelik, şeyhülislamlık, gayrimüslimler ve dinsel azınlıklar vb.) ve çeşitli sıfatlar (hain, kafir, gavur, soysuz, kansız, düşman, dost vb.). Türk tarihi dışında yer alan konularda ötekiler bilinci aranmamıştır.

Ders kitaplarının değerlendirilmesi aşamasında, nicel incelemenin yanı sıra nitel türde de değerlendirme yoluna gidilmiştir. Bunun için önemli görülen tümce, deyim, kavram ve paragraflar ayrıca not edilmiştir. Böylece nicel yöndeki içerik çözümlemesi nitel çözümleme ile desteklenmeye çalışılmıştır.

Ders kitapları incelenirken, bazı kategoriler sözcük, bazıları da izlek olarak değerlendirilmiştir. Millet, milli simgeler, vatan, ordu, öteki, devlet kategorileri için *sözcük*; insan hakları ve özgürlükleri, eşitlik, adalet, laiklik, hoşgörü, kahramanlık, demokrasi ve Atatürkçülük kategorilerinde ise *izlek* kayıt birimi olarak ele alınmıştır. Çalışmada izleğin kayıt birimi olduğu değer kategorilerinin değerlendirilmesinde tümceler birim olarak kullanılmıştır. İzleklerin olumlu, olumsuz ve yansız olarak sınıflandırılmasında bağlam birimi olarak tümceler kullanıldı. Ayrıca her sözcüğe ve izleğe bir puan verilerek değerlendirilmeye alınmıştır.

Ders kitaplarının nicel olarak incelenmesinde, İnal'ın çalışması (İnal 2004) örnek olarak alınmıştır. İnal'ın çalışmasındaki, işlemsel tanımlar, yöntem ve teknikler ile aynı sistematik kurgu takip edilmiştir. Buna göre, sözcük veya terimlerin, işlevsel, yararlı, doğru, haklı, güçlü olduğu yolunda değerler taşıyan bu nitelikleri toplum açısından açıkça olumlu olarak değerlendirilen yargılar “olumlu” sınıfında; bunun tersini önerenler “olumsuz” sınıfında; bir yargı vermeden belirtilen anlatımlar ise “yansız” olarak değerlere ilişkin çıkarımlarda bulunuldu. Buradan hareketle, bir değer kategorisinin ne kadar sıklıkla (nicelik) kullanıldığının yanı sıra, nasıl ve hangi içerikte

(nitelik) ele alındığı da belirlenerek, değerler üzerinde nitelik açısından yapılan vurgular ile incelenen dönemlerdeki kadroların uygulamaya koydukları siyasal ve eğitsel düşünce ve uygulamalar arasında ilişkiler kurulmaya çalışıldı.

Bu çalışmada incelenen ders kitaplarındaki tüm kodlamalar araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Bu da araştırmanın güvenilirliğini artırdığı düşünülebilir. Ancak İnal'a göre (2004: 163), çalışmanın güvenilirlik/tutarlılık oranının ne ölçüde olduğunu ortaya koymak için kodlamayı başkalarına da yaptırmaya gerek vardır. Bundan dolayı, çalışmanın güvenilirliğini ya da tutarlılığını ölçmek için örnekleme dahil edilen ders kitaplarından alınan bazı sayfalardan ve değerlerden İnal'ın uyguladığı kategoriler (İnönü dönemi için adalet, Demokrat Parti dönemi için millet) bir başka araştırmacı tarafından denetlendi. Buna göre, İnönü dönemi için rastlantısal biçimde seçilen ve bir başka kişi tarafından yapılan kodlamada (adalet kategori için) bulunan oran %82 (adalet), diğer dönem için seçilen kitapta ise bulunan oranlar %91 (millet) ve %100 (Türk milleti) olmuştur. Buda yukarıda belirttiğimiz araştırmanın güvenilirliği için gerekli olan %80'lik bir tutarlılığı yansıtmaktadır.

Çalışmada elde edilen bulguların analizinde olduğu gibi değerlendirilmesinde ve açıklanmasında da İnal'ın takip ettiği yöntem kullanılmıştır. Buna göre; tabloların yeterli olduğu düşüncesiyle grafiklere yer verilmemiştir. Kategorilerin aldığı ağırlıksız puanlar, dönemler ve değerlerin nitelikleri açısından tablolarda Frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir. Frekans ve yüzdelerin yanı sıra her kategorinin aldığı yoğunluk puanlarına göre sorular yanıtlanmaya çalışıldı.

Ders kitaplarında incelemeye dahil edilen öğeler şunlardır: Konu başlıkları, metinler, okuma parçaları, hazırlık soruları, özetler, dipnotlar ve bölüm sonu notları, atasözleri, güzel sözler, şiir ve marşlar. İncelemeye dahil edilmeyen öğeler ise şunlardır: İçindekiler kısmı, kronoloji listesi, resimler ve altındaki açıklamalar, fotoğraflar, kroki ve haritalar, grafik ve çeşitli resimlerdir.

İncelemeye dahil edilen bölümler alındıktan sonra kaç sayfa olduğu hesaplandı ve her kitabın başından ortasından ve sonundan alınan üç sayfanın ortalama sözcük sayısı ile sayfa sayısı çarpılarak her kitaptaki ortalama sözcük sayısı bulundu. Böylece

her iki dönem ders kitaplarının ortalama toplam sözcük sayısı saptanmış oldu. Bu sayılar, hem her iki dönem ders kitaplarının eşit sözcük sayıları üzerinden eşitlenmesi hem de dönemlerin değerler bazında kendi aralarında karşılaştırılması için kullanılmış oldu.

Ders kitaplarında hangi değer kategorisinin ya da kategorilerinin daha fazla olduğunu saptayabilmek için kategorilerin aldığı ağırlıksız puanlar (frekans), kitapların dönemsel ortalama sözcük sayısına bölündü. Bu işlemler her kategorinin yoğunluk sayısı elde edildi. Tablo 12'deki sonuçlar, her kategorinin aldığı toplam sıklık puanının/frekansının, toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilen yoğunluk puanıdır. Tablo 13'teki sonuçlar da, her kategorinin dönemler içindeki frekansının, dönemlerin toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilen yoğunluk puanlarıdır.

Ancak, kategorilerin, gerek her iki dönemde aldığı toplam frekans gerekse dönemler içinde aldığı toplam frekanslar yani sıklık sayıları, toplam sözcük sayısına (264.000, dönemler için 132.000) bölündüğünde çok küçük sayılar çıkmıştır. Bunun için, kategoriler her iki dönemde aldığı toplam frekanslar 2.640'a, dönemler için alınan frekanslar da 1.320'ye bölündü. Böylece, tüm kategoriler için ortak bir bölen elde edilmiş oldu. Tablo 12 ve Tablo 13'deki veriler bu şekilde bulunan sayılardan oluşmaktadır.

Kategorilerin tek tek ve ayrıntılı biçimde ele alındığı tablolarda, her kategorinin yoğunluk puanları, hem dönemlere hem de niteliğe (olumlu, olumsuz ve yansız) göre hesaplanmıştır.

Kategorilerin yoğunluk puanlarının saptanmasında Alkan'ın (akt. İnal 2004: 166) kullandığı yöntem benimsenmiştir. Buna göre sırasıyla şu işlemler yapılmıştır: İnönü dönemi ders kitaplarında ortalama sözcük sayısı yaklaşık 132.125, Demokrat Parti dönemi kitaplarında ise 132.283 olarak saptanmıştır. Bu iki sayı, yuvarlak bir rakam olması için 132.000 olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla iki döneme ait ders kitaplarının sözcük sayılarının eşit kabul edilerek karşılaştırma için anlamlı bir temel elde edilmiştir. Her kategorinin yoğunluk puanını bulmada, her iki dönem için 2.640, dönemler için ise 1.320 sayıları ortak bölen olarak kullanılmıştır. Buna göre, değer

kategorilerinin ağırlıksız puanları ya da frekansları, ortak bölenlere bölünerek yoğunluk puanları saptanmıştır.

Araştırmanın evreninin çoğunluğuna ulaşıldığı için anlamlılık testi yapılmasına gerek kalmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda ilk olarak 1938-1960 arasında uygulamaya konulan 1938 ve 1949 tarih ders programları incelenecek daha sonra belirtilen tarihler arasında okutulan tarih ders kitaplarının değerler açısından karşılaştırılması yapılacaktır.

4.1. 1938-1960 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS PROGRAMLARI

1937 tarihli ortaokul programı bir yıl denendikten sonra 1938’de yeni bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yeni program 1949 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

Bu programda şunlar yer almıştır (Ortaokul Programı 1938):

1. Erkek okullar haftalık ders cetveli,
2. Kız ortaokullar haftalık ders cetveli,
3. Karma ortaokullar haftalık ders cetveli,
4. Çifte öğretim uygulayan erkek ortaokullar haftalık ders cetveli,
5. Çifte öğretim uygulayan kız ortaokullar haftalık ders cetveli,
6. Çifte öğretim tatbik eden karma ortaokullar haftalık ders cetveli,
7. Derslerin programları.

Tablo 1: 1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli

DERSLER	SINIF I	SINIF II	SINIF III
Türkçe	6	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	2	2
Matematik	5	4	4
Fizik	-	3	3
Kimya	-	-	2
Tabiat Bilgisi ve Sağlı Bilg.	3	3	2
Yabancı Dil	5	4	3
El Yazısı	2	-	-
Resim	2	1	1
Jimnastik	1	1	1
Musiki	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	2	2
YEKÜN	29	29	29

Kaynak: Ortaokul Programı 1938: 1

Tablo 2: 1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Kız Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli

DERSLER	SINIF I	SINIF II	SINIF III
Türkçe	5	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	2	2
Matematik	5	4	4
Fizik	-	3	3
Kimya	-	-	2
Tabiat Bilgisi ve Sağlık Bilgisi	3	3	2
Yabancı Dil	5	4	3
El Yazısı	2	-	-
Resim	1	1	1
Jimnastik	1	1	1
Musiki	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	2	1
Biçki- Dikiş	2	-	-
Ev İdaresi	-	1	-
Çocuk Bakımı	-	-	1
YEKÜN	29	29	29

Kaynak: Ortaokul Programı 1938: 2-3

Tablo 3: 1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Karma Ortaokullar Haftalık Ders Cetveli

DERSLER	SINIF I	SINIF II	SINIF III
Türkçe	5	4	4
Tarih	2	2	2
Coğrafya	2	2	2
Yurt Bilgisi	-	2	2
Matematik	5	4	4
Fizik	-	3	3
Kimya	-	-	2
Tabiat Bilgisi ve Sağlık Bilgisi	3	3	2
Yabancı Dil	5	4	3
El Yazısı	2	-	-
Resim	1	1	1
Jimnastik	1	1	1
Musiki	1	1	1
Askerlik Dersleri	-	2	1
Biçki- Dikiş	2	-	-
Ev İdaresi	-	1	-
Çocuk Bakımı	-	-	1
YEKÜN	29	29	29

1938 programında Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve ortaokulun amaçlarına yer verilmemiştir. Ayrıca ortaokulun eğitim- öğretim ilkeleri de programda yer almamaktadır. Programda sadece dersler ve içerikleri sıralanmaktadır (Keskin 2002: 73).

4.1.1. 1938 Tarihli Ortaokul Tarih Programı

Cumhuriyet döneminde, 1938 tarihli bu programdan önce 1924, 1927, 1930, 1931, 1937 tarihli ortaokul programları yayınlanmış ve uygulanmıştır (Orta Öğretim Programlarındaki Yönelmeler 1972: 109-113). 1938'den önce ortaokullarda tarih dersi toplam saatleri Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: 1924-1937 Yıllarında Ortaokul Programlarında Tarih Dersinin Yeri

YILLAR	TARİH DERSİ HAFTALIK DERS SAATLERİ TOPLAMI	TARİH DERSİNİN PROGRAM İÇİNDEKİ YERİ
1924	6	7,14
1927	7	6,86
1930	8	8,33
1931	7	9,29
1937	6	6,45

Tablo 4'e bakıldığında tarih dersinin (1924, 1927 programlarında yoktur) ağırlığı genel olarak zaman içerisinde artmaktadır. Bu da gösteriyor ki ilköğretimde tarih dersi Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren önemini artırmaktadır.

Çalışmanın konusuna giren 1938 yılına gelindiğinde ortaokullarda tarih derslerinin haftalık dağılımı ve genel toplama göre durumu;

Tablo 5: 1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Erkek Ortaokullarında Okutulan Tarih Derslerinin Haftalık Dağılımı

DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Tarih	2	2	2	6

Kaynak: Orta Öğretim Programlarındaki Yönelmeler 1972: 109-113

Tablo 6: 1938 Tarihli Ortaokul Programı'na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Genel Toplamı ve Ders Saatine Göre Durumu

DERSLER	HTDS	BDİA %
Tarih	6	6.452

Kaynak: Orta Öğretim Programlarındaki Yönelmeler 1972: 109-113

1938 tarihli bu programda yer alan tarih derslerinin toplam 93 saat olan haftalık ders saatleri toplamında %6,542'lik bir oranda yer aldığı görülmektedir.

Tarih müfredatı

1938 programında tarih dersinin özel amaçları belirtilmemiş açıklamalar ya da diğer bilgilere yer verilmemiştir. Konular sıralanarak verilmiştir (Ortaokul Programı 1938: 21-45).

Bu programda tarih dersi ortaokulun tüm sınıflarında Ortaokul I, Ortaokul II ve Ortaokul III'te vardır. Dersler haftada ikişer saatten toplam altı saattir. Ders programı klasik anlayışa göre düzenlenmiştir.

Ortaokul birinci sınıfın müfredat programı “Tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar” şeklinde belirtilmiştir (Ortaokul Programı 1938: 21). 14 konu başlığından oluşmuş, konu başlıkların açılımı belirtilmiştir. Program aslına sadık kalınıp verildikten sonra analizi yapılacaktır.

I. BEŞER TARİHİNE GİRİŞ

İlk insanlar kainat hakkında ne düşünüyorlardı. Dünya ve hayat hakkında yanlış fikirler[...] hayat zinciri. İnsan cemiyeti hakkında ne bilmek isteriz.
Tarihin tarifi. Tarihin kaynakları. Tarihte takvime başlangıç
İnsanın geçirdiği devirler. Tarihten evvelki zamanlar. Yontmataş devri [...]
Göçlerin sebepleri ve yaptıkları tesirler
İrk, Dil, Türk ırkı ve Türk Dili.

II. BÜYÜK TÜRK TARİH VE MEDENİYETİNE UMUMİ BİR BAKIŞ

Türklerin anayurdu. Umumi göçler ve medeniyetler [...] Göçlerden evvel ve sonra Türk anayurdu.
Başlıca Türk Devletleri. Türkiye cumhuriyeti ve Türkler de yazı

III. ÇİN

Memleket ve ahali. Çin'i Medenileştiren Türklerdir. Din, Dil, yazı, edebiyat [...]

IV. ANAYURTTA EN ESKİ DEVİRLER

- a. Hun Türk İmparatorluğu
- b. Topa Türk Devleti

V. İSKİT TÜRK İMPARATORLUĞU

Memleket ve ahali. Medeniyet. Siyaset ve askerlik. Yaşayış

VI. HİNT

1. Memleket ve ahali
2. Tarih
3. Medeniyet

VII. KALDE, ELAM VE ASUR

1. Memleket ve ahali
2. Tarih: Sumer, Akat ve Elam devletleri. Babil ve Asur devleti
3. Medeniyet

VIII. MISIR

1. Memleket ve ahali
2. Tarih
3. Medeniyet

IX. ANADOLU

- a. Etiler İmparatorluğu

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

3. Medeniyet

b. Firikya

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

3. Medeniyet. Sanat

c. Lidya

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

X. FENİKELİLER

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

3. Medeniyet

XI. İBRANİLER

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

XII. İRAN

1. Memleket ve ahali

2. Tarih

3. Medeniyet

XIII. EGE HAVZASI

1. Memleketler ve ahali

2. Tarihi devirler ve göçler

3. Ege havzasında eski medeniyetler

4. İyonlar ve medeniyetleri, müstemlekeler: İyonlar ve Torlar. İyon müstemlekeleri
İyon medeniyetinin doğduğu yer [...]

5. Yunanlıların dini ve esatiri, Omer şiiireleri: Din telakkisi. Esatir. Atalara ibadet

6. Isparta: Medeniyet ve ahali [...]

7. Atina: Memleket ve ahali

8. Met muharebeleri ve Atinanın üstünlüğü

9. Atinada hayat ve san'at: Atina demokrasisi. Vatandaşlar, mektepler. Esirler. Hükümet
reisleri. Meclisler. Mahkemeler. Vergiler. Vatan fikri [...] Atinanın medeniyet merkezi
oluşu [...] rejim, Atinada husisi hayat. Kıyafet, yemekler [...]

10. Peleponnez harpleri, Isparta ve Tepin Üstünlüğü

11 Makedonya

12. Büyük İskender

XIV. ESKİ İTALYA VE ETRÜSKLER

1. Memleket ve ahali

2. Etrüskler, kiralık devri: Etrüskler. Yaşayışları, medeniyeti [...]

3. Konsüllük devrinde Roma, İtalya birliği [...]

4. Roma Emperyalizmi ve Pön harpleri [...]

5. İtalya haricinde fetihler [...]

6. Fetihlerin neticeleri: İçtimai hayatta değişiklikler [...] Fikirde değişiklikler [...]

7. Sezar, Sezardan evvel Galya [...]

8. İmparatorluk, Ogüst ve yeni rejim [...]

9. İmparatorluk devrinin rejimi ve medeniyeti

10. Hristiyanlık ve Roma: İsa, Aportlar, Kudüs ve Roma. İlk kilise teşkilâtı.

11. Üçüncü ve dördüncü asırda Roma imparatorluğu [...] Hristiyanlığın zaferi
 12. Garbi Romanın inkırazı, Roma ve yabancılar [...] Attila ve Hun Türkleri.

Programa bakıldığında çok geniş kapsamlı bir program olduğu görülmektedir. Hemen belirtmek gerekiyor ki, bu program haftada iki saat işlenecektir.

Programda, kısaca tarih bilimi hakkında bilgi verildikten sonra, Türk tarihi hakkında kısa bilgi sunulmaktadır. Ayrıca millet kavramı yerine “ırk” kavramı kullanılmıştır. Programda “Türk Tarih Tezi” ile ilgili bir madde bulunmamaktadır.

Anadolu ünitesine gelene kadar konular kısaca belirtilmiştir. Bu üniteden sonra konuların detayına inilmeye başlanmıştır.

XIII. ve XIV. Konu olan Ege Havzası ile Eski İtalya ve Etrüskler 12 alt başlıktan oluşmuş ve programda en geniş yere sahip iki konu olmuştur. Bu durumu Keskin (2002: 234) çalışmasında belirterek:

Bu program yayınlandığı sırada Hasan Âli Yücel Milli Eğitim Bakanı idi. Turan (1994)’ın da belirttiği gibi Yücel eğitimde giriştiği *Hümanizm* hareketi ile tanınır. O eski Yunan ve Roma’ya hayrandır. Liselere Lâtince derslerinin konulması da onun zamanında gerçekleştirilmiştir. Yücel ve onunla aynı doğrultuda görüşlere sahip tek parti (CHP) yönetiminin, Avrupa medeniyetine eski Yunandan geçmek ile varılacağı şeklinde giriştikleri zoraki Hümanizm hareketi, bir fikir perişanlığı olarak nitelendirilebilir.

şeklinde bir açıklamada bulunmuş ve Turan’ın görüşlerini benimsemiştir. Çalışmamızın bundan sonraki kısmında iki dönemin kitaplarını incelerken bu konu tekrar ele alınacaktır.

İkinci sınıflara ait tarih dersi “*Orta Zamanlar*” şeklinde adlandırılmıştır. İçerikte 32 ana konu başlığı ve bunların altında pek çok alt başlıklar verilmiştir. Genel olarak program şöyledir (Ortaokul Programı 1938: 29-35):

- I. ORT ZAMANA GİRERKEN
Dördüncü asırda Roma İmparatorluğu
Germenler
- II. ALANLAR VE AVRUPAYI İSTİLÂLARI
- III. AVRUPADA TÜRK – HUN İMPARATORLUĞU
- IV. BEŞİNCİ ASIRDA AVRUPA
- V. AVAR İMPARATORLUĞU

Devletin kuruluşu. İnkırazı. Medeniyetleri

VI. BİZANS

VII. ASYADA GÖK – TÜRK İMPARATORLUĞU

VIII. TÜRKİŞ DEVLETİ

IX. KARLUK DEVLETİ

X. UYGUR DEVLETİ

XI. GARBİ ASYA VE ŞARKİ AVRUPA TÜRK DEVLETLERİ

Hazar devleti

Bulgar devleti

Macarlar

Peçenekler

Oğuzlar

Kumanlar

XII. BEŞİNCİ ASIRDAN SONRA AVRUPAYA ŞARKTAN GELEN İSTİLACILAR

XIII. İSLÂM TARİHİ

Arabistan yarımadası

Muhammedin seferleri

İlk dört halife devri

Emevi saltanatı

İspanyanın fethi

Abbasi halifeleri

İspanyada Endülüs İslâm devleti

XIV. İLK MÜSLÜMAN TÜRK DEVLETLERİ

Asyada

Mısırda

XV. KAROLENJ İMPE[A]RATORLUĞU

XVI. NORMANLAR

XVII. ALAMAN DUKALIKLARI VE MUKADDES ROMA GERMEN
İMPARATORLUĞUNUN KURULUŞU

XVIII. PAPALARLA İMPE[A]RATORLAR MÜCADELESİ

XIX. DEREBEYLİKLER

XX. BÜYÜK SELÇUKLU İMPARATORLUĞU

Memleket ve ahali

Alp Arslan. Melikşah. ...

XXI. HAÇLI SEFERLERİ

XXII. HARZEM DEVLETİ

XXIII. TÜRK – MOGOL İMPARATORLUĞU

XXIV. MISIR - SURİYE TÜRK DEVLETLERİ

XXV. ORTAZAMANLARDA ANADOLU TÜRK DEVLETLERİ
Selçukluların Anadolu'yu istilâsı. Malazgirt zaferi ve neticeleri.

XXVI. ANADOLU BEYLİKLERİ

XXVII. ANADOLU TÜRK DEVLETLERİ DEVRİNDE MEDENİYET

XXVII. MÜSLÜMAN TÜRKLER İDARESİNDE HİNT

XXIX. OSMANLILAR
Osmanlı Türkleri
Türklerle karşı Haçlı seferleri
Osmanlılara karşı Haçlı taarruzu

XXX. TİMUR

XXXI. BAYAZITTAN SONRA OSMANLILAR

XXXII. HİNDİSTANDA BABÜR İMPARATORLUĞU

Yukarıda verilmiş olan 32 konunun haftada iki saat olan bir tarih dersinde işlenmesi imkansızdır. Ayrıca konular çok çeşitli olup; Türk, İslam ve dünya tarihine ait bir çok konu gelişigüzel olarak sıralanmıştır. Konular arasında bir irtibatsızlık olduğu ilk bakışta anlaşılmaktadır (Keskin 2002: 236).

Konular içinde İslam tarihi en geniş yeri almıştır. Bunun yanı sıra verilen bölüm başlıklarından sekiz tanesinin içeriği belirtilmemiştir. Bunlar 3, 8, 9, 10,17, 18, 22, 23. ünitelerdir.

Keskin (2002: 236), programda bahsedilen “Selçukluların Anadolu'yu istilâsı” şeklinde verilen alt konuyu eleştirerek şunları ifade etmiştir:

İstilâ, kelime anlamı açısından bakıldığında doğru bir ifade sayılabilir. Fakat, bu program dışında, incelenen hiçbir programda (ortaokul ve ilkokul) böyle bir ifadeye yer verilmemiş olması da ilginçtir.

Ortaokul üçüncü sınıflara ait Tarih dersi programı ise (Ortaokul Programı 1938: 35-45) iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısım “*Yeni ve yakın zamanlar*” ikinci kısım ise “*Türkiye Cumhuriyeti*” şeklinde belirtilmiştir.

Birinci kısım beş, ikinci kısım ise dokuz ana konu başlığını içermektedir. Birinci konuda yer alan bölümler şunlardır:

I. OSMANLI İMPARATORLUĞU

II. ON BEŞİNCİ ASRIN ORTASINDAN ONA ALTINCI ASRIN SONUNA KADAR AVRUPA

III. İMPARTORLUĞUN İNHİTATI

Tevakkuf devri

XVI. asırda Avrupa

Osmanlı İmparatorluğunda ricat devri

IV. OSMANLI İMPARATORLUĞUNUN PARÇALANMASI VE BATMASI

Islahat devri

XIX. Asırda Garbi ve Orta Avrupa

Fransa İhtilâli ve harpler

1930 – 1948 de Avrupa

Osmanlı İmparatorluğunda müdahale devri

Tanzimat devri

Abdülâziz devri

1848 den sora Avrupa

Avrupada ihtilâller

V. XIX. ASIRDA UZAK ŞARK: ÇİN, JAPONYA

Osmanlı imparatorluğunda meşrutiyet irtica ve inkıraz

Yüzbaşı Mustafa Kemal Bey, Vatan ve Hürriyet Cemiyeti...

Sevr Muahedesi

1938 programında yer alan ve üçüncü sınıflara ait olan tarih dersi öğretim programının ikinci kısmında (Türkiye Cumhuriyeti) yer alan konular aşağıda verilmiştir.

I. TÜRK MİLLETİNİN YENİ BİR DEVLET DAHA KURMASI

Büyük harbin sonunda Avrupa devletlerinin vaziyeti

Büyük harbin sonunda Osmanlı İmparatorluğunun durumu

Mustafa Kemal

Milli müdafaa

Milli Müdafaa ve İstanbul hükûmeti

Yeni Türk Devletinin Ankarada temelleşmesi

II. İSTİKLÂL HARBİ

İstiklal harbinin mahiyeti [...]

Sevr Muahedesinin İstanbul Hikûmeti tarafından tastik ve kabulü

Yeni Türk Devletinin ilk esas teşkilatı

Yeni Türk Devletinin kuruluşunun tamamlanması

III. LOZANDAN CÜ[U]MHURİYETİN RESMEN İLÂNINA KADAR

IV. CÜ[U]MHURİYETİN İLÂNI

V. HALİFELİĞİN KALDIRILMASI

[...] Halife ve hanedanın memleketten çıkarılması

VI. CÜ[U]MHURİYET DEVRİNDE SİYÂSİ CEREYANLAR

Teşkilâtı Esasiye Kanununun tekâmülü

Cumhuriyet Halk Fırkası. Cumhuriyet Halk Fırkasının programı

Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Lâiklik ve inkılâpçılık esasları [...]
Gaziye kıymak soysuzluğu. İstiklâl mahkemeleri [...]
Serbest Cumhuriyet Fırkası

VII. DİNDE VE HUKUKTA İNKILÂPLAR VE DÜZELTMELER

Dinin Devletten ayrılması: Lâik Devlet. Türk Medeni Kanunu [...]

Kadın hukuku

Din içindeki bozuk inanışların kaldırılması

VIII. MAARİF VE TERBİYEDE İNKILÂP VE ISLAH CEREYANLARI

Osmanlı saltanatında Maarif ve İnkılâp

Türkiye Cumhuriyetinde Maarif ve Terbiye vaziyeti: Tarih ve Yurtbilgisi derslerinin
Millileştirilmesi.

Cumhuriyetin Maarif ve Terbiye gayesi: Ana esaslar. Terbiye ve tedris tatbikatında eski
Ve yeni telâkkiler.

IX. İKTİSADİ, MALİ İNKILÂP VE ISLAH CEREYANLARI

Milli iktisat

Ziraat sahasında yenilikler :[...] Gazi çiftliği

Sanayi işleri

Ticaret işleri

Üçüncü sınıf ortaokul tarih dersi programında görüldüğü gibi ilk olarak Osmanlı Devleti işlenmiş, ikinci kısımda ise Kurtuluş Savaşı ve Cumhuriyetin ilk yıllarından bahsedilmiştir. İkinci kısmın 5, 6, 7, 8, 9 bölümlerinde ise inkılâplara yer verilmiştir.

Konularda yeri geldikçe Mustafa Kemal'e değinilmiştir. Bunun dışında sekizinci maddede “Tarih ve Yurtbilgisi derslerinin millileştirilmesi” şeklinde bir alt başlık oluşturulmuştur. Buna rağmen bu noktaya kadar incelenen tarih dersi öğretim programını Keskin (2002: 240), milli karakterli konulardan ziyade gayri milli (milli olmayan) konulara ağırlık verildiğini belirtmiştir.

4.1.2. 1949 Tarihli Ortaokul Tarih Programı

1948 yılında yayınlanan ilkokul programına paralel olarak 1949 yılında yeni bir ortaokul programı uygulamaya konuldu.

Programın içeriğinde (Orta Okul Programı 1951):

- Milli Eğitimin amaçları,
- Ortaokulun eğitim ve öğretim ilkeleri,
- Ders dağılım cetveli,

- Dersler ve programları

yer almaktadır. İnönü döneminde yayınlanan bu program Demokrat Parti döneminde de uygulandığı için Demokrat Parti döneminin eğitim politikasını yansıttığı düşünülmüştür. Programda Milli Eğitimin amaçları, kısaca şu şekilde belirtilmiştir;

Milli Eğitimin amaçları, yetişecek çocuğun,

I. Toplumsal bakımdan

- a. Türk milletinin bir evlâdı olmanın şerefini duyar ve sorumluluğunu kavrar,
- b. Şerefli Türk tarihinin değerlerini korur. Türk devriminin ilkelerine bağlı [...]
- d. İnsanlara karşı iyi duygulu
- f. Kanunlara uyar

II. Kişisel bakımdan

- a. Öğrenme ve gelişme isteğine, pratik hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilerine sahip,
- b. Ana dilini doğru olarak konuşur, okur ve yazar [...]

III. İnsanlık münasebetleri bakımından

- a. Başkalarıyla birlikte çalışıp oynayabilir.
- d. Aileye değer verir [...]
- e. Ailesinin bütün üyelerine karşı saygılı ve şefkatli

IV. Ekonomik hayat bakımından

1949 yılında yayınlanan Milli Eğitimin amaçlarına bakıldığında; temel vurgunun Türklük ve cumhuriyet rejimine yapıldığını görüyoruz.

Bu programın önemli bir özelliği, Cumhuriyet dönemi ortaokul programında ilk olarak “Eğitim ve Öğretim İlkeleri” başlığı altında rehber ilkelere yer verilmesidir (Keskin 2002: 74). Bu ilkeler özetle şöyledir (Orta okul Programı 1951: 9- 37):

1. Orta okul milli bir eğitim kurumudur

“[...] milli ödevlerini başaracak, milli ülküleri gerçekleştirecek birer Türk vatandaşı olarak yetiştirilmeleri gerektiği hattan çıkarılmamalıdır.”

“[...] Tarih dersinde öğretmenin vazifesi, birtakım bilgileri sadece öğretmekten ibaret değil, tarihin en eski zamanlardan beri Türk ulusunun üstün yaşadığını, başka milletlere kültürünü yayarak onlara hayatın her yönünde güzel örnekler verdiğini, Türk ulusunun kurduğu yüksek uygarlık hayatını vücuda getirmek için ne kadar fedakârlıklara göğüs gerdiğini canlı misalleriyle öğretmektir [...]

“Yurttaşlık Bilgisi dersinde öğretmenin vazifesi yalnız milli kurumları tanıtmak değil, öğrencilere bu kurumların hizmet ve önemini kavratmak ve bunlara karşı kendilerinde bağlılık ve saygı uyandırmaktır”

“[...] Her Türk vatandaşının milli vazifeleri uğrunda en yüksek fedakarlığı yapmasının ve gerekirse canını da feda etmesinin tabii bulunduğunu telkin etmelidir”

“Okulda her dersin milli hayat ile ilgisinin sağlanmasına ve milli hayata bağlanmasına geniş ölçüde dikkat edilmelidir”

2. Okul gerçek bir topluluktur

“Toplumumuzun dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci, okulda ve dersanede [dershanede] uyguluyarak ve yaşayarak benimser. Okulda öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrenci- öğretmen arasındaki karşılıklı münasebetler demokrasi değerlerine uyarak düzenlenmelidir. Okulun bütün faaliyetlerinde okul topluluğunun gelişmesine elbirliğiyle çalışırken, öğrencilerin teker teker her birinin kişiliğine değer ve önem verilmelidir”

3. Okul, öğrenciye geniş ölçüde etkinlik, iş ve yaratma imkanları sağlayan canlı bir çevre olmalıdır.
4. Okulda pratik bilgilere ve beceriliklere önem verilmelidir.
5. Okulun bütün çalışmalarında tutum, milli kaynakları koruma ve ulusal ekonomi kavrayış ve duyuşu önemli bir yer tutmalıdır.
6. Okul, öğrencilere metotlu ve verimli çalışma yollarını öğretecek; onları tenkitli düşünmeye sevk edecek; gündelik hayatlarında hareketlerini düşünerek ve muhakeme ederek düzenlemeyi onlarda bir alışkanlık haline getirecektir.
7. Okul ile aile arasında sıkı bir iş birliği sağlanmalıdır.
8. Okul, öğrencilere fikirlerini ve duygularını türlü yollarda ifade etme imkanlarını vermelidir.
9. Öğrencileri bir konuya, bir faaliyete karşı ilgilendirmek için onların yönsemelerinden faydalanılmalıdır.
10. Ahlâk eğitiminde muvaffak olmak için öğrencilere soyut ahlâk kuralları belirtmekten ziyade onların yaşayışlarının ahlâki olmasını sağlamaya çalışmalıdır.
11. Okul, öğrencilerde güzel şeylere karşı sevgi ve bağlılık uyandırmalı; onlara kendi yaşlarına göre her şeyde ve her yerde güzeli, iyiyi, doğruyu arayıp bulma ve değerlendirme alışkanlık ve iktidarını kazandırmalıdır.
12. Okul, öğrenciye boş zamanlarını iyi bir şekilde kullanma alışkanlığını kazandırmalıdır.
13. Okul, hayata sıkı sıkıya bağlanmalıdır.

“Eğitimin rolü, öğrencinin, okulda kazanacağı bilgi ve alışkanlıklar yardımıyla içinde yaşadığı topluluğun etkin bir ferdi olarak gelişmesini sağlamak olduğuna göre, eğitim ve öğretim çalışmaları okulun dört duvarı içinde kalmayıp dışına taşmalı [...]”

14. Öğrenim konuları dağınık dallar ve parça parça bilgiler halinde değil, birbiriyle sıkı ilgisi ve hayatla yakın münasebeti bulunan üniteler halinde işlenmelidir.
15. Okul her öğrenciyi kendi yetenekleri sınırı içinde en yüksek başarıya götürecektir kılavuzluğu yapmalıdır.

Görüldüğü gibi 1949 yılında belirtilen eğitim ve öğretim ilkeleri, okulun milli bir kurum oluşunu vurguladıktan sonra bazı önemli konular üzerinde de durmuştur. “Milli Eğitimin Amaçları” bölümünde belirtilmeyen okulun demokratik bir kurum olduğu ve demokratik eğitimin önemine bu bölümde değinilmiştir. Diğer önemli bir nokta da okulda sadece teorik değil, pratik bilgilere de yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Uygulamaların yapılmasını ve öğrenmede yakından uzağa ilkesinin uygulanması belirtilmiştir. Öğretilecek konuların gerçek hayattan uzak olmaması ve gerçek hayatla ilgili ya da bağlantılı olması gerektiği belirtilmiştir. En önemlisi de konuların dağınık ve birbirinden kopuk olmamasının vurgulanmasıdır.

Tablo 7: 1949 Tarihli Ortaokul Programı’na Göre Ortaokulların Ders Dağıtım Cetveli

DERSLER	SINIF I	SINIF II	SINIF III	TOPLAM
Türkçe	6	4	4	14
Tarih	2	2	2	6
Coğrafya	2	2	1	5
Yurttaşlık Bilgisi	1	1	1	3
Matematik	5	4	4	13
Fizik	-	3	3	6
Kimya	-	-	2	2
Tabiat Bilgisi	3	3	2	8
İş Bilgisi	4	4	4	12
Yabancı Dil	3	3	3	9
Beden Eğitimi	1	1	1	3
Resim	1	1	1	3
Müzik	1	1	1	3
Serbest Çalışmalar	3	3	3	9
TOPLAM	32	32	32	96

Kaynak: Orta okul Programı 1951

1938 tarihli ortaokul programında gördüğümüz askerlik dersi 1949 programından çıkarılmıştır. Yine daha önce 1938 tarihli ortaokul programında gördüğümüz biki- dikiş dersi ise “İş Bilgisi” adı altında hem erkek hem kız öğrenciler için, ders saati çoğaltılarak programda yer almıştır (Keskin 2002: 76).

Bu programda derslerin amaçlarına, öğretmene uygulamada yol gösterici açıklamalara ve derslere ait konulara yer verilmiştir.

1949 tarihli bu programda, ortaokulun programı, ilkokulunki gibi pedagojik bir biçim ve içeriğe kavuşturulmuştur (Keskin 2002: 77).

1949 tarihli ortaokul programı 1938 programına göre daha düzenli ve daha geniş kapsamlıdır. Programda derslerin amaçları, açıklamaları ve derslerin müfredatına yer verilmiştir. Tarih derslerinin haftalık dağılımı şöyledir:

Tablo 8 : 1949 Tarihli Orta Okul Programı’na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Dağılımı

DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Tarih	2	2	2	6

Kaynak: Keskin 2002: 250

Tablo 9: 1949 Tarihli Orta Okul Programı’na Göre Ortaokul Tarih Derslerinin Haftalık Genel Toplamı ve Ders Saatine Göre Durumu

DERSLER	HTDS	BDİA %
Tarih	6	6.25

Kaynak: Keskin 2002: 251

Tarih Dersi

1949 tarihli ortaokul programında tarih dersi için 1938 programından farklı olarak dersin özel amaçları ve ders ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra dersin müfredat programı açıklanmıştır.

Programda, tarih dersi için sekiz özel amaca yer verilmiştir (Orta Okul Programı 1951: 89):

1. Türk çocuklarını, Türk devrimini mânası ve tarihi önemi üzerinde düşündürmek ve onları devrim değerlerine bağlılıklarını kuvvetlendirmek;
2. Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu onlara kavratmak ve bu kültürde Türk milletinin hizmetlerini ve payını belirtmek;
3. Çocuklar, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlâtları olduklarını duyurarak onların Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini artırmak ve kendilerini Türk milletinin ülkülerini gerçekleştirmek için her fedakârlığı göze alabilecek bir karakterde yetiştirmek;
4. Tarihte milletlerine ve insanlığa hizmet etmiş büyük adamların hayatlarına ve hizmetlerine karşı öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandırmak;
5. İnsanların çevreleriyle yaşayışları arasındaki sıkı münasebetleri belirterek insanların çevreleri üzerine nasıl tesir ettiklerini çocuklara kavratmak ve onlarda insanlığa karşı sevgi ve saygı uyandırmak
6. Çocuklara bugünü daha iyi kavramaları için geçmişi inceletirken onların, içinde yaşadıkları devirde cereyan eden sosyal, ekonomik ve siyasal olayların sebepleri üzerinde düşünme, araştırma ve muhakeme etme yeteneklerinin gelişmesine yardım etmek
7. Demokrasi hayatımızın gelişmesini incelerken, diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişim safhalarını ve bu bakımdan takip edilen yolları incelemek;
8. Milletler ailesi içinde Türk ulusuna düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu öğrencilere duyurmak.

1949 tarihli bu programda, tarih dersi için belirlenen tüm amaçların disiplin dışı olduğu görülmektedir. Çünkü bu amaçlar tarih biliminin öğretiminden çok, Cumhuriyet idaresinin istediği vatandaş tipini yetiştirmek amacıyla hazırlanmıştır (Keskin 2002: 252).

1949 tarihli ortaokul programında yer alan tarih dersi için ayrılan bölümde yer alan açıklamalar kısmında ise şunlara değinilmiştir (Orta okul Programı 1951: 95-102):

1. Ortaokulun tarih derslerinde temel, Türk tarihi olacaktır. Başka ulusların tarihine ait kısımlar Türk tarihi ile aralarındaki bağlantı kurularak incelenecektir.

2. Öğretmen tarih dersinde önemli şahsiyetlere değinecektir. Özellikle Atatürk'ün Türk tarihinin akışını nasıl değiştirdiğini, Türk ulusuna nasıl yepyeni ilerleme, yükselme ufukları açtığı ve önemli devrimler yaptığını öğretmen çocuklara açıklayacaktır.

3. Öğretmen, her öğrencinin Türk devrim ordusunun sarsılmaz bir eri olduğu duygusunu benliğinde yaşatması ve bu uğurda canını feda edecek bir karakterde yetişmesi için tarihten en iyi şekilde faydalanacaktır.

4. Çocuklara zaman kavramını kavratmak önemli bir iştir. Bunun için öğretmen çeşitli öğrenme ve öğretme ilkelerini kullanmalıdır.

5. Öğretmen tarih dersini coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleriyle olan bağlarını dikkate almalıdır.

6. Tarih dersi öğretiminde yakından uzağa ilkesinin uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

7. Tarih derslerinde öğretmenin ödevi, tarihi sadece okutmak, anlatmak ve belletmekten ibaret olmayıp öğrenciye hakiki tarih mevzuunu kendi müşahede, inceleme ve düşüncesiyle istihsal ve ondan istifade etmeyi öğretmektir. Bunun için öğrencilerin aktivitelerine yer verilmelidir. “Bu çalışmalarda öğretmen daima söyleyen ve dinleten bir insan rolünden kurtularak bütün bu faaliyeti sevk ve idare eden bir rehber durumunda bulunacaktır” (Orta okul Programı 1951: 101).

Tarih dersi programındaki açıklamalara bakıldığında en önemli bulgunun, tarih öğretiminde sadece öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının değil, öğrencilerin araştırma ve inceleme yapma fırsatı bulacağı, öğrenci merkezli bir öğretim anlayışının da kullanılmasına yapılan vurgudur. Açıklamalarda ayrıca, eğitimin amaçlarında da belirtilen yakından uzağa ilkesinin kullanılmasına yer verilmiştir.

Programda, ortaokul birinci sınıfa ait tarih dersi konuları 8 ana madde halinde sıralanmıştır. Ayrıca konuların alt maddeleri de bulunmaktadır (Orta okul Programı 1951: 102-104):

- I. İnsan tarihine giriş
 - A. İlk insanlar nasıl yaşarlardı ve nasıl geçinirlerdi?
 - B. İnsan toplulukları hakkında neler bilmek isteriz, bu bilgileri nasıl elde ederiz?
 - C. Tarihte insanların geçirdiği devirler

- D. Tarihte takvime başlangıç
- II. Türklerin ilk yurdu ve göçler
- III. Göçlerden sonra anayurtta kalan Türkler
- IV. Ön Asya Tarihi
- V. Mezopotamya'nın coğrafi durumu
- VI. İlk çağlarda Anadolu
- VII. İlk çağda Akdeniz uygarlığına toplu bir bakış
- VIII. Ege havzası
- IX. Roma tarihine toplu bir bakış

Yukarıda verilmiş olan konu başlıkları incelendiğinde; 1938 tarihli ortaokul programında yer alan aynı sınıfa ait ders konularının biraz azaltılmış şekli olduğu söylenebilir.

Birinci bölüm, diğer bölümlere göre biraz daha detaylı verilmiştir. Bundan dolayı programda en geniş yeri alan bölümdür. 1938 programından farklı olarak Ege havzası konusu kısaltılmıştır. Roma tarihi bölümü ise, genişliğini muhafaza etmiştir.

1949 tarihli programda tarih dersinin özel amaçlarına bağlı kalınarak genel olarak Türk tarihi konularına değinilmiştir. Bunun dışında Eski Anadolu, Mezopotamya ve Mısır tarihlerine de yer verilmiştir. Türk tarihiyle ilgisi olmamasına rağmen Eski Yunan ve Roma tarihine de yer verilmeye devam edilmiştir.

Programda, ortaokul ikinci sınıfına ait tarih dersi konuları 6 ana madde ve bir çok alt maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddeler ve alt maddeler kısaca şunlardır (Orta Okul Programı 1951: 104-106):

- I. Orta çağa girerken
 - A. Batıda orta çağa toplu bir bakış
 - B. Doğuda ortaçağ
 - C. Doğu Roma İmparatorluğu; Bizans
- II. İslam tarihi

(İslamlıktan sonra Arap yarım adası ve Araplara toplu bir bakış. Hz. Muhammed dönemi. Dört halife devri. Emeviler. Abbasiler. Müslüman Türk beylikleri)

III. Selçuklular

A. Büyük Selçuklular

B. Anadolu Selçukluları

C. Selçuklular ve beylikler devrinde Anadolu Türk uygarlığı

IV. Mısır ve Suriye Türk Devletleri

V. Osmanlı Devleti

(Kuruluşu. Rumeli'ye geçiş. Beyazıt devri. Ankara savaşı. Osmanlı Türkleri idaresinde Anadolu birliğinin yeniden kurulması. Kuruluş devrinde Osmanlı Türk kültürü ve uygarlığı)

VI. İstanbul'un fethi

1949 tarihli ortaokul programında ikinci sınıf tarih dersi konularını incelediğimizde konuların azaltıldığını görüyoruz. Bunun dışında Selçuklu tarihi konularının artırıldığını söyleyebiliriz.

1949 programında, ortaokul üçüncü sınıfa ait tarih dersi konuları 11 ana madde ve birçok alt madde halinde sıralanmıştır. Bu ana madde ve kısaca alt maddeler şunlardır (Orta Okul Programı 1951: 106-108):

I. Yeni çağ başlarında Avrupa

II. Osmanlı İmparatorluğunun yükselme devri

I. Osmanlı İmparatorluğunun duraklama devri

II. Osmanlı İmparatorluğunun gerileme devri

IV. Osmanlı Türk uygarlığı

V. XVII ve XVIII. Yüzyıllarda Avrupa ve Amerika

VI. Osmanlı Devletinde geniş ıslahat devri

VII. Tanzimat ve Meşrutiyet devri

VIII. İstiklâl Savaşı

(Atatürk'ün askerlik ve siyaset hayatı üzerinde durulacaktır)

IX. Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi

(Cumhuriyetin ilanı ve Halifeliğin kaldırılması. Toplumsal yaşayışta devrim)

X. İkinci Cihan Savaşı ve Türkiye

(Bu ünite işlenirken, Yurttaşlık Bilgisi dersi ile sıkı münasebet sağlanacaktır)

Programın Osmanlı tarihi ağırlıklı olduğunu görüyoruz. Bunun yanı sıra Osmanlı tarihi ile Avrupa tarihi birlikte verilmeye çalışılmıştır. Son konularda ise Türkiye tarihine yer verilmiştir. Bunun nedenini bu dönemlerde ortaokullarda İnkılâp tarihi dersinin olmamasıdır diyebiliriz.

1938 ve 1949 ortaokul programlarını karşılaştırdığımızda; her iki dönemde yayınlanan programda CHP iktidarda bulunuyordu. Fakat 1938 programı uygulanmaya başladığında CHP tek parti iken, 1949 programı uygulanmaya başlandığında Türkiye çok partili döneme girmiştir. Dolayısıyla çok parti sisteminin etkilerini 1949 programında görmek mümkündür. 1949 programında demokrasiye ve demokratik eğitim ilklerine ilk kez yer verilmiştir.

Keskin (2002: 377); 1938 ortaokul programının içeriğine bakıldığında, özellikle tarih dersi içeriğinde milli/Türk tarihi ile ilgili konulardan çok Eskiçağ (özellikle Yunan ve Roma) tarihi konularına yer verildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla 1938 ortaokul programını Cumhuriyet döneminin en aykırı programı olarak değerlendirmiştir.

Keskin (2002: 378); yukarıdaki açıklamalarına karşın 1949 ortaokul programının değerlendirmesini yaparken “1949 tarihli Ortaokul Programı 1938 programına göre biraz daha derli toplu olup, program geliştirme ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır. Fakat sosyal bilgiler kapsamındaki derslerin içeriklerinin, 1938 programında yer alan derslerden pek farklı olmadığı anlaşılmaktadır” diyerek esasında 1938 programı ile 1949 programının pek farklı olmadığını belirtmiştir.

1938 ortaokul programı ile 1949 ortaokul programı kapsamına giren tarih dersleri tek disiplin anlayışına göre uygulanmıştır. Öğretilecek bilginin seçimi ve düzenlenmesi öğrenci, ilgi ve pratik amaçlara göre değil disiplinlere göre yapılmıştır (Doğan 1999: 203). Ayrıca her iki programda amaçlar disiplin dışıdır. Çünkü, ders

programları konuların öğretilmesinden çok Cumhuriyet ideolojisini benimsetmek ve yaymak amaçlanmıştır.

1938 programının en önemli eksiğini Doğan, uygulama eksiliği olarak görmüştür. 1939'da Maarif Şûrası'nda ortaokula verilecek yön hakkında iki görüş ileri sürülmüştür. Birinci görüş, ortaokul sadece liseye öğrenci hazırlayan kurumdur ve ortaokul programı lise birinci devre programıdır. İkinci görüş ise, ortaokul mezunları lise, meslek okullarına ve hayata atılması yönündedir. Eğitim programları, öğrencilerin gelecekteki durumları dikkate alınarak geliştirilmesi gerekir. Ortaokul programında kitaba dayalı öğretime son vermek; gözlem, inceleme, proje vb. faaliyetlere geniş yer ayırmak gerekir. Uygulamalı derslere ağırlık verilmelidir (Doğan 1999: 204).

Doğan, tartışılan bu görüşlerden birinci görüşün kabul edildiğini ve “1938-1949 yılları arasında uygulanan ortaokul programında erkekler için resim-iş, daktilografi gibi uygulamaya yönelik herhangi bir derse yer verilmemiştir. Bütün Cumhuriyet tarihinde, ortaokul düzeyinde uygulamaya yer vermeyen tek programdır” diyerek 1938 programına eleştiri getirmiştir.

Doğan (1999: 206), 1949 ortaokul programı için; 1949 yılında toplanan Dördüncü Milli Eğitim Şûrası'nda ortaokulun amaçları yeniden belirlendiğini ifade etmiştir. Şûrada “Ortaokulun amaçları, liseye, meslek okullarına ve yaşama hazırlık şeklinde ifade edilmiştir” diyerek, 1949 ortaokul programını 1938 programına göre daha olumlu bulmuştur.

İnönü döneminde ders programlarında en çok eleştirilen konu hümanist politikanın ders programlarında hakim olmasıdır. Özkan'a göre (1996: 104), İnönü'nün teminatına rağmen hümanist politika hakim olmuş, 1938-50 arasında tarih istismar edilmiştir. Bunun sonucunda da Yunan ve Roma tarih ve uygarlığının öğretilmesi, Türk tarih ve uygarlığının öğretilmesinden öne geçmektedir. Bununla birlikte Akbaba (1996: 16), hümanizmle birlikte İnönü döneminde laiklik ve millilik prensiplerinin etkili olduğu görüşündedir.

Demokrat Parti döneminde hazırlanan ders programlarına getirilen en önemli eleştiri, derslerin gerçek hayattan kopuk olması, toplumsal gerçekler ve sosyal şartların

göz önünde bulundurulmayarak, bilginin hayata geçirilmesinden yoksun olmasıdır (Nakkaş 2000: 41). Bunun dışında Türkiye'ye inceleme yapmak için gelen Profesör J. Rufi hazırladığı raporda; ortaokul müfredatı hakkında o yaşlardaki çocuklar için ağır gelmektedir (akt. Nakkaş 2000: 42) şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

4.2. 1938-1960 DÖNEMİ ORTAOKUL TARİH DERS KİTAPLARI

Yaygın olan bakış açısına göre okulun temel amacı; çocukları toplumsallaştırmak, toplumda üretici bireyler olarak işlevde bulanmaları için gerekli bilgi ve becerilerle donatmak ve toplumun kültürel değerlerini yeni kuşaklara aktarmaktır. Örgün eğitim kurumları bu amaçlarını gerçekleştirirken çeşitli ortamlarda pek çok aracı devreye sokar. Bu araçlar arasında ders kitapları, çağcıl eğitim dizgelerinde her zaman merkezi ve vazgeçilmez bir yere sahip olmuştur (Esen ve Bağlı 2002: 144).

Ders kitapları, sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra, görsel algısal ve zihinsel kazanımları toplamına işaret etmektedir (Demirel 2002b: 36).

Öğretmen açısından bakıldığında ders kitabı, izlenmesi öngörülen eğitim programının hem bir tamamlayıcısıdır hem de sınıf içi uygulamalara kılavuzluk eden temel bir kaynaktır. Öğrenci açısından ise, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden ve dolayısıyla doğrudan ilişki kurduğu en temel araçtır. Eğitim teknolojisi çerçevesinden bakıldığında ders kitabı, öğretmen ve yazı tahtası ile birlikte bir öğrenme ortamıdır. Ayrıca kitlesel bir eğitim dizgesinde, bir dizi bilgi ve değeri aktarabilmenin en ekonomik ve en pratik aracı ders kitaplarıdır (Esen ve Bağlı 2002: 144).

Ders kitaplarının öğretimde bilgi sağlama hizmeti dışında bir de siyasal toplumsallaşma amacı olduğu bir gerçektir. Özellikle rejim sorunlarının duyarlılığa neden olduğu dönemlerde bir ideoloji oluşumu olarak okul büyük bir önem kazanıyor. Ders kitapları da buna bağlı olarak siyasal iktidar tarafından büyük bir ilgi ile izleniyor ve yönlendiriliyor (Öktem 1997: 11). Hunt; ders kitaplarının içersindeki bilgilerin

yansız, bilen öznedenden bağımsız ve durağan olmadığını, birbirinden farklı çeşitli bilgi formlarının belirli bir zamanda tarihsel/toplumsal olarak kurulmuş olduğunu vurgular (akt. Esen ve Bağlı 2002: 144). Dolayısıyla ders kitapları, içerdikleri bilgilerle toplumsal gerçekliğin belli bir açıdan kurulmasının en önemli araçlarından biridir.

Ders kitapları siyasal toplumsallaşmanın yanı sıra egemen kültürün değer yargılarını da yeni kuşaklara örtük ya da açık biçimde aktarır. Bu işleviyle ders kitapları, toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesini sağlayan değerlerin aktarılmasında ve yeniden üretilmesinde önemli rol oynar.

Müfredat programları ve bunlara uygun olarak yazılan ders kitapları öğrencilerin siyasal tutumlarını etkileyen bir kaynak olarak görülüyor. Öktem'e göre (1997: 2), her siyasal rejim, müfredat programında öğrencilerden siyasal rejim için destekleyici tutumlar kazanmasını bekler. Ders kitaplarında da bunu sağlayacak anlatım ve değerlere ağırlık verir. Althusser ise (2003) devletin ideolojik aygıtlarından biri olarak eğitim, toplumsal ve ekonomik ilişkiler örüntüsünün isterleri doğrultusunda toplumsal işbölümünü yeniden üretir ve vatandaşları bu işbölümüne göre biçimlendirir. Ders kitapları, belirli bir ulus devletinin ürünüdür ve ulus devletin kültürüne uygun temel bilgileri yansıtır.

Günümüz dünyasında eğitim dizgelerinin varlığını meşru kılan, ulus devlet yapısı olmaktadır. Ulus devlet, oluşturduğu eğitim dizgesi içinde belirli türden bilgi ve değerlerin aktarımını onaylayarak, varolan kültürel ve ideolojik yapısını sürdürmeyi güvence altına alır. Bu yönüyle, ulus devletin kendi varlık alanını kurmada ve sürdürmede kullandığı en önemli aracın, eğitim dizgisinin meşruiyet kazandırdığı bilgi(ler), değerler olduğu söylenebilir. Yani eğitim dizgesi ve ulus devlet, her birinin meşrulaştırmak için diğerine gereksinim duyduğu yapılanmalardır. Bu bağlamda, onaylanmış bilgi ve değerlerin bir araya getirdiği ders kitapları kültürel niteliğinin yanında, politik niteliklere de sahiptir. Ulus devlet anlayışının oluşturduğu türdeş yurttaş tasarımı ve bu tasarımın beraberinde getirdiği kimlik tanımları eğitim süresince (ders kitapları aracılığıyla) öğretilen/öğrenilen bilgi ve değerler arasında merkezi bir önem taşımaktadır. Böylece en temelde, ulusal, kültürel ve politik tüm kimliklerin kurulmasının öğretildiği/öğrenildiği araçlar olmaktadır (Esen ve Bağlı 2002: 144).

4.2.1. İnönü Dönemi Tarih Ders Kitapları Politikası

Ders programlarında yapılan değişiklikler yeni okul kitapları hazırlanması meselesini ortaya çıkarmıştır. Zaman zaman ise programın değişmesine gerek kalmadan değişen şartlara göre ders kitaplarında değişikliğe gidilmiştir.

Genelde 1939 yılında yapılan Birinci Maarif Şûrası'na kadar (Oğuzkan 1983: 118) ders kitapları özel sektör tarafından basılıp dağıtılıyordu. Özelde ise, devletin ideolojisi ile ilgili kitapları (Tarih ve Medeni Bilgiler) 1933 yılından itibaren devlet tarafından bastırılmaya başlandı (Wilson ve Başgöz 1973: 110).

Ders kitaplarının içeriğinde en önemli değişikliklerden biri 1938-1939 öğretim yılının başında gerçekleştirilmiştir. Atatürk tarafından hazırlanan ve başbakan Celal Bayar tarafından okunan meclis konuşmasında (*Cumhuriyet*, 2 Kasım 1938, s. 7): “Bu yıl okullarımızda tedrisatın Türkçe terimlerle yazılmış kitaplarla başlanmış olmasını kültür hayatımız için mühim bir hadise olarak kaydetmek isterim” şeklindeki açıklaması kitapların yazılışında önemli bir değişikliğe gidildiğinin göstergesidir.

Devlet, okullarında okutacağı kitapları kontrol etmek hakkını daima kendi elinde bulundurmuştur. Ancak, bu kitapların yazılmasında, basılmasında ve dağıtılmasında, çeşitli görüşler ve yollar uygulanmıştır. Cumhuriyetin ilk on yılında bakanlık okul kitabı olarak seçtiği eserlerin basılmasını, serbest bırakmış ve basılan kitaplardan okutmak hususunda da öğretmene yetki vermiştir (Wilson ve Başgöz 1973: 109).

Türkiye’de kitaplar serbest piyasaya bırakıldığı sürece yazım, basım ve dağıtım güçlükleri ortaya çıkınca 1926 yılında devlet bazı kitapların basımını zorunlu olarak üstlendi. Bu çalışma olumlu sonuç verince tarih kitapları önem arz etmesi nedeniyle 1932 yılında yeniden yazıldı (Ergin 1977: 1795) ve 1933 yılından itibaren devlet tarafından ve tek tip olarak basılmaya başlandı (Wilson ve Başgöz 1973: 110).

1939 yılında toplanan Maarif Şûrası devlet kitabı ve serbest kitap meselesini uzun uzun tartışmıştır. Sonuçta beliren fikirler şöyle özetlenebilir (akt. Wilson ve Başgöz 1973: 110-111):

Tek kitap okullara tek ideolojiyi sokar. Öğrencilerin serbest araştırma ve düşünme olanaklarını ortadan kaldırır. Okul kitabı yazmak ve böylece maddi ve manevi kazanç sağlamak her öğretmenin hakkıdır, onun gelişmesi için gereklidir. Devlet benim bastırıldığından başkasını okullarda okutamazsınız diyerek telif hakkını kontrol altına alamaz. Bu Türkiye Cumhuriyetinin demokratik Anayasası ile çatışır. Okul kitaplarının biraz pahalı olması fena değildir, iyidir. Öğrenci velisi daha çok çalışmak zorunda kalır, tenbellikten miskinlikten kurtulur. Tek kitap usulünü Rusya'dan başka okullarında tatbik eden bir memleket yoktur.

Tek kitap usulünü savunanların kanısı ise şöyledir:

Devletin görevi yalnız kitap yazanı ve basanı korumaktan ibaret değildir. Devlet, memleketin ekonomik gücü ile uygun, ucuz, içi dışı düzgün kitapları temin etmekle de görevlidir. Alfabe kitapları devlet eliyle basılınca fiyatları 30 kuruştan 5 kuruşa düşmüş, on binlerce köy çocuğu ilk defa kitap satın alabilmek olanağını bulmuştur. Değişmeyen devlet kitabı sayesinde bir baba, üç çocuğunu da aynı kitapla okutabilecektir. Ayrıca devlet kitabı öğretmenin kitap yazmasına engel olmamaktadır. Bakanlığın hazırladığı kararnameye göre kitap yazarlar eserlerini bakanlığa gönderecekler, o da bunlardan birini seçip, yüksek bir telif ücreti ödeyerek satın alacak, diğer bazılarını da aldıkları derecelere göre maddi ödül verecektir.

Sonuç olarak Birinci Maarif Şûrası'nda bütün ilk, orta ve lise kitapları tek kitap (devlet kitabı) olarak bakanlık tarafından basılması sistemine gidilmesi kabul edilmiştir (Millî Eğitim Şûraları 1995: 19). Bundan sonra 1945¹ yılına kadar okul kitapları için her yıl bir yarışma düzenlenmiş, en iyi kitap devletçe satın alınıp basılmış ve okullarda yalnız bu kitap ders kitabı olarak okutulmuştur. Ama bütün bunların yanında tek kitap usulünün önemli bir eksikliği de kendini göstermiştir. Bakanlığın hazırladığı yönetmelik, devlet kitaplarının üç yılda bir değişmesini olabilir kıldığı halde bazen mali endişelerle, bazen de bakanlık yetkili kurullarının ihmali ve yeni fikir akımlarını izlemekteki yetersizliği nedeniyle, bir defa kabul edilen kitap bir daha değiştirilmemiştir (Wilson ve Başgöz 1973: 112). Bu da yetiştirilen öğrencilerin yeni bilimsel gelişmelerden uzak kalmasına neden olmuştur.

Atatürk döneminde ve İnönü döneminde en çok tartışılan ve değişikliğe uğrayan ders kitaplarının başında tarih ders kitabı gelmektedir. 1932 yılında uygulamaya konulan Türk Tarih Tezi kapsamında bütün tarih kitapları değiştirilmiş ve ilk olarak liselerde okutulacak dört ciltlik tarih ders kitabı daha sonra buna bağlı kalınarak ilkokullarda ve ortaokullarda okutulacak tarih ders kitabı yazılmıştır (Ergin 1977: 1793).

¹Wilson ve Başgöz serbest kitap sistemine 1945 yılında geçildiğini belirtmiş olmasına rağmen *Tebliğler Dergisi*'ne göre serbest kitap sistemine 1944 yılında geçilmiştir. Bunun için bakınız: *Tebliğler Dergisi*, 2/9/1944, sayı 293, sayfa: 17.

1943 yılında toplanan Maarif Şûrası'nın gündem maddelerinden birini de tarih ders kitapları oluşturunuyordu (Milli Eğitim Şûraları 1995: 21). Şûra'da ortaokul tarih kitapları için sunulan bildiride şunlar vardır (akt. Ergin 1977: 1799):

1. Bugün okutulmakta bulunan Ortaokul Tarih kitapları da memnunkluk verecek bir derecede maksadı sağlar görülmemiştir. Bu cihet, Vekilliğin daha önce bu öğretim derecesi için de yeni Tarih kitapları yazılmasına karar verilmesi ve bir müsabaka açılmasıyla de, açıkça gösterilmiştir. Yapılan incelemeler sonunda, Ortaokul I ve Ortaokul II kitaplarının, müsabakanın neticelenmesine kadar okutulmalarında büyük bir mahzur olmadığı kanaatine varılmıştır. Fakat orta III Tarihinin birinci bölümü, ihtiva ettiği yanlışlıklar ve hele talebeye yanlış ve zararlı fikirler verebilecek hükümler dolayısıyla okutulmaya asla elverişli görülmemiştir. Bu sebeple zaten okul kitabı üslûbiyle yazılmamış bulunan bu bölümün kaldırılması ve bu bölümün yeniden yazdırılarak gelecek ders yılı başına kadar behemehal yetiştirilip talebeye verilmesi zaruri görülmüş ve bu cihetin sağlanmasının Vekillikten temennisi uygun sayılmıştır.
2. Ortaokul Tarihlerinin yeniden yazılması için açılan müsabakaya temel vazifesini gören müfredat da Ortaokul Tarih öğretiminde varılması istenilen amaca bizi götürmemektedir.

Bu cihet göz önünde tutularak yeni Orta okul Tarih kitaplarının yazılmasında gözetilmesi gereken esaslar şöyle saptanmıştır:

Ortaokul Tarih kitaplarında bulunması gerekli olan ilk vasıf, üslûbun açık olduğu kadar mümkün mertebe hikâye şeklinde olmasıdır. Bununla beraber olaylar, gerek zaman, gerek ana hatlarıyla sebep ve netice olmak bakımından az çok bağlanmış bulunmalıdır... Ortaokul Tarihlerinin vereceği Tarih Bilgisi ve eğitimi, milli meselelerimizi olduğu kadar dünya meselelerini de kavrayabilecek ve fakat milli ödevleri de anlayış ve feragatle yapacak aydın bir yurttaş doğuracağı için bu kitapların ağırlık merkezi Milli Tarih olmalı ve diğer milletlerle memleketler hakkında verilecek bilgi, millet ve yurdumuzla münasebetleri nisbetinde ölçülerek ve ayarlanarak ayrılmalıdır. Kitapların yazılışında ise okul kitapları için aranması lâzım gelen teknik vasıfların gözetilmesi lüzumunu tekrar belirtmeye hacet yoktur.

Sonuç olarak İkinci Maarif Şûrası'nda ders kitapları ile ilgili olarak ilk ve orta dereceli okullarda tarih dersleri kitaplarının çocuğun seviyesine uygun olmadığı kararına varılmıştır (Milli Eğitim Şûraları 1995: 22). Fakat bu değişikliği ancak 1947 yılında basılan tarih kitaplarında görüyoruz (Orta Okul için Tarih II 1947). Tarih ders kitaplarında bundan sonra esaslı değişiklik 1950 yılın itibaren yapılacaktır. Bu değişikliğin en önemli nedeni 1949 yılından ortaokulların ders programlarında yapılan değişikliklerdir.

4.2.2. Demokrat Parti Dönemi Tarih Ders Kitapları Politikası

1944-45 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitaplarının özel yayın evleri tarafından basılmaya başlandığını (*Tebliğler Dergisi* 1944, 293: 17) belirtmiştik. Fakat

bazı ders kitapları önem arz etmesi nedeniyle 1950 yılına kadar yine devlet kitabı olarak kalmıştır (*Tebliğler Dergisi* 1950, 603: 44). Bu kitaplar yarışma usulüne göre seçilmiş yarışmada en iyi seçilen kitap (tek kitap) devlet matbaasında basılarak bütün okullarda okutulmuştur. Tarih, coğrafya gibi kitaplar bu kitapların arasında yer almaktadır. Fakat devlet basımına bırakılan bu kitapların 1950 yılından itibaren özel yayın evlerinin çıkarmasına izin verilmiştir:

5429 sayılı kanun hükümlerine uyarak 1950-1951 yılından itibaren okutulmak üzere serbest basıma bırakılmış olan ortaokul Tarih, Coğrafya, Matematik, Tabiiye kitaplarıyla, liselerin birinci ve ikinci sınıf kitaplarından Talim ve Terbiye Dairesince incelenip ders kitabı olarak kabul olunan ve baskı işleri tamamlanmış bulunan kitapların isimleri, yazarları, satış yerleri bu genelgeye bağlı listede gösterilmiştir. Muhtelif yazarlar tarafından hazırlanan ve başka başka kimseler tarafından bastırılan bu kitaplardan öğrencilere bir tanesi satın alınacaktır (*Tebliğler Dergisi* 1950, 605-606: 55).

Dolayısıyla 1950-51 eğitim öğretim yılından itibaren ders kitaplarının tamamında özel yayın evleri ders kitaplarını basıp yayınlama hakkı elde etmişlerdir. Bunun dışında yazdığı kitap talim ve terbiye kurulundan geçen yazarların kitapları da ders kitabı olarak okutulması uygun görülmüştür. Bunun sonucunda 1945 yılından itibaren Türkiye'deki ders kitabı sayısı 1950 yılından itibaren hız kazanmıştır. 1959 yılına gelindiğinde liselerde ve ortaokullarda okutulan tarih kitabının sayısı 6'ya kadar çıkmıştır (*Tebliğler Dergisi* 1959, 1058: 5).

Fakat tarih kitaplarının yazımında sorunlar olacak ki, 1952 yılında yayınlanan bir genelgeyle ortaokul ve lise tarih ders kitapları şartnamesi hazırlanmıştır buna göre:

I. Kitapların yazılışında 570 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Okul kitaplarında aranacak genel vasıflar" esas olacaktır.

III. Tarih kitaplarında aranacak hususi şartlar şunlardır:

1. Konuların işlenmesine mümkün olduğu kadar programda tesbit edilen terbiyeye uyulacak, bahislerin birbirleriyle olan sıkı bağlantısı temin olunacaktır. Aynı devirde muhtelif bölgelerde cereyan eden tarih olaylarının insan düşünce ve yaşayışına tesirleri ve daha sonraki insan cemiyetlerinde meydana getirdikleri değişiklikler üzerinde durulacaktır.

2. Bir olayın veya bir devrin izahında öğrencilerin kolayca kavrayabilecekleri müşahhas ve tipik meselelerden ve misallerden faydalanılacaktır.

3. Siyasi olaylardan ziyade, mümkün olabildiği kadar, medeniyet meseleleri üzerinde durulacak, siyasi olaylara, muhtelif devirler medeniyetlerinin izah ve mukayesesini yapmaya yarıyacak ölçüde yer verilecektir.

4. Kitaplarda, tarih olaylarının izahı bakımından lüzumlu ve zaruri olmıyan, teferruat sayılabilecek tarihlere ve isimlere yer verilmeyecektir. Daha ziyade neticeleri bakımından tarihin akışında, devrin açıklanmasında rolü olan isimler ve tarihler üzerinde durulacaktır.

5. Uygun görülecek bahislerin sonunda, müfredatın istediği bilgi dışında, öğrencinin tarihe karşı ilgisini artırıcı, memleket sevgisini, milli gururu besleyici mahiyette kısa ve çekici okuma parçalarına da yer verilebilir[...] (*Tebliğler Dergisi* 1952, 707: 82).

Ders kitaplarının özel yayın evleri tarafından basılması bazı sorunları doğurmuştur:

Tek kitap sisteminden 7-8 yıl önce serbest kitap sistemine geçilmiş olduğu halde, bu kitapların temiz basılışı, kâğıdının kalitesi ciltli oluşu gibi ölçüleri bakımından, tek kitap durumunu çoktan aratacak bir geriliğe doğru gitmekteyiz. İleri sürülen ve beklenen rekabet kazançları da elde edilememiştir (*Eğitim Hareketleri* 1955, sayı 3, s: 23).

Ayrıca ders programlarının da yüklü oluşu ders kitaplarının eleştirilmesine neden olmuştur (*Eğitim Hareketleri* 1955, 3: 27). Fakat ders kitaplarına getirilen en önemli eleştiri serbest basıma bırakılan ders kitaplarının devlet tarafından çok sıkı bir şekilde kontrol edilmesidir:

Serbest kitap sistemi, aslında üniforma müfredat programlarına noktası, noktasına bağlı olunca bunun manası, eskiden devlet tarafından bastırılma yerine serbest tabiler tarafından bastırılma şekline geçişten ibaret kalmaktadır. Halbuki Devlet kitabı sistemine hücum, Devletin yazdıracağı tek kitapların üniforma olacağı üzerinde idi. Şimdi sistem değiştiği halde bu bakımdan hiçbir fark yoktur. Sadece basanları el değiştirmektedir. Ve iş tek kitabın müteaddit nüshaları haline inkılâp etmiştir (*Eğitim Hareketleri* 1955, 3: 24).

Sonuç olarak, Demokrat Parti döneminde ders kitapları politikalarında yapılan en önemli değişiklik, 1950 yılından itibaren Tarih ve Coğrafya ders kitaplarının özel yayın evleri tarafından bastırılması ve tek tip ders kitabı politikasından tamamen vazgeçilmesidir. Bunun dışından çıkan yönetmeliklere baktığımızda, Demokrat Parti döneminde ders kitaplarına büyük önem verildiği ve ders kitaplarının özellikle müfredat programlarına uygunluğu konusunda ısrarla durulduğu görülmektedir. Fakat yine de ders kitapları konusunda bazı sorunlarla karşılaşıldığı fark edilmektedir. Bu sorunlar; ders kitaplarının fiyatının fazla oluşuna rağmen bulmakta sıkıntı çekildiği, baskı kalitesinin düşük olduğu ve farklı kişiler tarafından yazılmasına rağmen aynı bakış açısını yansıttığı yani farklı görüşleri ifade etmediği yönündedir.

4.2.3. Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırılması

İncelenen İnönü dönemi (1939-50) ve Demokrat Parti dönemi (1950-60) ders kitaplarında demokratik ve geleneksel değerler, toplam 17.434 kez çetelenmiştir. Bu sayı aynı zamanda tüm değer kategorilerinin toplam frekansıdır. Tablo 10’da her iki dönem tarih ders kitaplarında da geleneksel değer kategorilerinin oranı (İnönü dönemi’nde %40,40; Demokrat Parti dönemi’nde %48,84), demokratik değer kategorilerinin oranından (İnönü döneminde %6,30; Demokrat Parti döneminde %4,46) çok daha yüksek olduğu görülmektedir.

Geleneksel değer kategorilerinin toplam oranı (%89,24), demokratik değer kategorilerinin toplam oranından (%10,76) 8 kattan daha fazladır. Bu bulgu, her iki dönemde devletin resmi ideolojisi olan geleneksel değerlere buna bağlı olarak da milliyetçiliğe, demokrasiye göre daha fazla yer ve önem verildiğinin göstergesidir.

Ayrıca Demokrat Parti dönemi ortaokul tarih ders kitaplarındaki değer kategorilerinin toplam frekans ve yüzdesinin (9292, %53,30), İnönü döneminin ortaokul tarih ders kitaplarındaki değer kategorilerinin toplam frekans ve yüzdesinden (8142, %46,70) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çeteleme işleminin Demokrat Parti döneminde daha çok yapıldığı anlamına gelmektedir. Bu veriler sonucunda; her iki dönemde de geleneksel değerlerin demokratik değerlerden daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Dönemler arasında karşılaştırma yapıldığında ise İnönü döneminde işaretlenen demokratik değerlerin (6,30); Demokrat Parti döneminde işaretlenen (4,46) demokratik değerlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11’de dönemler kendi içinde değerlendirilmiştir. Buna göre İnönü döneminde toplam 8142 kere işaretleme yapılmıştır. Bu işaretlemenin 7043’ü %86,50 iken demokratik değerler 1099 yani %13,50 olarak saptanmıştır. Demokrat Parti dönemine bakıldığında toplam 9292 işaretlemenin 8514’ü (%91,63) geleneksel değerler oluşturmuş, 778’i (%8,37) ise demokratik değerlere ayrılmıştır.

Tablo 10: Değer Kategorilerinin Dönemlere göre Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Dönem	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İnönü Dönemi	1099	6,30	7043	40,40	8142	46,70
D.P. Dönemi	778	4,46	8514	48,84	9292	53,30
Toplam	1877	10,76	15557	89,24	17434	100,00

Tablo 11: Dönemlerin Kendi içindeki Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Dönem	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
İnönü Dönemi	1099	13,50	7043	86,50	8142	100,00
D.P. Dönemi	778	8,37	8514	91,63	9292	100,00

Dolayısıyla, yukarıdaki veriler, her iki dönemde geleneksel değerlerin demokratik değerlerden daha yüksek olduğu; bununla birlikte dönemler arasında karşılaştırma yapıldığında İnönü döneminde yer alan demokratik değerlerin, Demokrat Parti döneminde yer alan demokratik değerlerden daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 12’de değer kategorilerinin toplam sözcük sayısı içindeki yoğunluk puanları önem sırasına göre verilmiştir. Buna göre, ilk sıraları geleneksel değerler almaktadır. İlk beş sırayı geleneksel değerler (*ordu* 1,86, *ötekiler* 1,454, *devlet* 1,235, *millet* 0,673, *vatan* 0,492) alırken, son iki sırada demokratik değerlerin (*hoşgörü* 0,019, *laiklik* 0,015) bulunduğu görülmektedir.

Tablo: 12 Değer Kategorilerinin İnönü ve DP Dönemleri Tarih Ders Kitaplarındaki Yoğunluk Puanları ve Önem Sırasına Göre Sıralanması

Sıra No	Kategoriler	Frekans	Yüzde
1	Ordu	4913	1,860
2	Ötekiler	3839	1,454
3	Devlet	3260	1,235
4	Millet	1778	0,673
5	Vatan	1299	0,492
6	Demokrasi	682	0,258
7	Adalet	486	0,184
8	Kahramanlık	388	0,146
9	İnsan Hakları ve Özgürlükleri	334	0,126
10	Eşitlik	176	0,066
11	Atatürkçülük	107	0,040
12	Milli Simgeler	80	0,030
13	Hoşgörü	52	0,019
14	Laiklik	40	0,015
Toplam		17434	6,598

Demokratik ve geleneksel değer kategorilerinin dönemlere göre aldığı yoğunluk puanlarını içeren Tablo 13'teki veriler de, her iki dönemde de ilk sıraları geleneksel değer kategorilerinin, son sıraları ise demokratik değer kategorilerinin paylaştığını göstermektedir. Ancak İnönü döneminde bir geleneksel değer, *milli simgeler* on ikinci sırada yer alırken, Demokrat Parti döneminde en son sırada yer alan geleneksel değer, onuncu sırada yer alan *milli simgeler*dir. Her iki dönemde de geleneksel değerler ilk beş (*ordu, ötekiler, devlet, millet, vatan*) sırada yer almaktadır. Bunun dışında iki dönemin ilk altı değer kategori sırasının aynı olduğu gözlenmiştir. Buna göre ilk altı sırayı; *ordu, ötekiler, devlet, millet, vatan ve demokrasi* oluşturmaktadır. Her iki dönemde de laikliğin son sıralarda olduğu gözlenmektedir. Yine demokratik değerlerden demokrasi kategorisinin iki dönemde de diğer demokratik değerlerden daha çok işaretlendiği görülmektedir.

Sonuç olarak, her iki dönem karşılaştırıldığında değer kategorileri arasında büyük farklılıkların olmadığı hatta büyük oranda benzerliklerin olduğu fark edilmektedir.

Tablo: 13 Değer Kategorilerinin Dönemlere Göre Yoğunluk Puanları

İnönü Dönemi		Demokrat Parti Dönemi	
1) Ordu	1,697	1) Ordu	2,025
2) Ötekiler	1,417	2) Ötekiler	1,492
3) Devlet	0,981	3) Devlet	1,489
4) Millet	0,608	4) Millet	0,738
5) Vatan	0,428	5) Vatan	0,556
6) Demokrasi	0,260	6) Demokrasi	0,257
7) Adalet	0,247	7) İnsan Hak. ve Özg.	0,133
8) Kahramanlık	0,180	8) Adalet	0,121
9) İnsan Hak. ve Öz.	0,120	9) Kahramanlık	0,114
10) Eşitlik	0,110	10) Milli Simgeler	0,037
11) Atatürkçülük	0,061	11) Hoşgörü	0,027
12) Milli Simgeler	0,023	12) Eşitlik	0,023
13) Laiklik	0,022	13) Atatürkçülük	0,020
14) Hoşgörü	0,013	14) Laiklik	0,008

Tablo 14’de İnönü döneminde okutulan ortaokul 1. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. Buna göre; geleneksel değerler kategorisi (%86,04) puanla en yüksek değeri oluşturmaktadır. Geleneksel değer kategorisi içinde yansız niteliği (%73,00) ondan sonra olumlu (%10,89) ve son olarak da olumsuz (%2,15) niteliği yer almaktadır. İnönü dönemindeki ortaokul Tarih1 kitabında yer alan demokratik değerler kategorisi toplam 305 kez işaretlenmiş ve %13,96 puan almıştır Yansız (%11,30) niteliği en yüksek puanı alırken ikinci sırada olumlu (%2,11) ve son sırada olumsuz (%0,55) niteliği bulunmaktadır.

Tablo 14: 1939 Tarihli Ortaokul Tarih I Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Olumlu	46	2,11	238	10,89	284	13,00
Olumsuz	12	0,55	47	2,15	59	2,70
Yansız	247	11,30	1595	73,00	1842	84,30
Toplam	305	13,96	1880	86,04	2185	100,00

Tablo 15’de İnönü döneminde okutulan ortaokul 2. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. Buna göre, geleneksel değer kategorisi (%96,41) en yüksek puanı oluşturmaktadır. Geleneksel değer kategorisi

içinde yansız niteliği (%88,30) ondan sonra olumlu (%6,76) ve son olarak da olumsuz (%1,35) niteliği yer almaktadır. Demokratik değerler kategorisi ders kitabı içindeki oranı (%3,59) geleneksel değer kategorisine göre çok daha azdır. Ayrıca kitapta yansızlık oranının (%91,47) çok yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 15: 1939 Tarihli Ortaokul Tarih 2 Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	4	0,24	111	6,76	115	7,00
Olumsuz	3	0,18	22	1,35	25	1,53
Yansız	52	3,17	1449	88,30	1501	91,47
Toplam	59	3,59	1582	96,41	1641	100,00

Tablo 16’da İnönü döneminde okutulan ortaokul 3. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. Buna göre geleneksel değer kategorisi %82,98 puanla en yüksek değeri oluşturmaktadır. Geleneksel değer kategorisi içinde yer alan yansız niteliği %66,06 iken olumsuz %8,90, olumlu niteliği de %8,02 olarak görülmektedir. Burada diğer iki kitaptan farklı olarak olumsuz niteliğinin olumlu niteliğinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Demokratik değerler kategorisi ise (%17,02) diğer ilk iki kitaba göre daha fazla işaretlenmiştir. Yansız niteliği (%12,04) ilk sırada olurken, olumlu niteliği (%4,89) ve olumsuz niteliği (%0,09) onu takip etmiştir.

Tablo 16: 1939 Tarihli Ortaokul Tarih 3 Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	211	4,89	346	8,02	557	12,91
Olumsuz	4	0,09	384	8,90	388	8,99
Yansız	520	12,04	2851	66,06	3371	78,10
Toplam	735	17,02	3581	82,98	4316	100,00

Tablo 17’de Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul 1. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. İncelenen kitapta en

yüksek oranı geleneksel değer kategorisi (%82,77) oluşturmaktadır. Demokratik değer kategorisi 195 kez işaretlenerek %17,23 olarak tespit edilmiştir. Kitabın yansızlık oranının (%91,96) çok yüksek olduğu gözlenmektedir. Olumluluk oranı (%6,98), olumsuzluk oranının (%1,06) yaklaşık altı katıdır.

Tablo 17: 1950 Tarihli Ortaokul Tarih I Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	27	2,39	52	4,59	79	6,98
Olumsuz	2	0,18	10	0,88	12	1,06
Yansız	166	14,66	875	77,30	1041	91,96
Toplam	195	17,23	937	82,77	1132	100,00

Tablo 18’de Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul 2. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. Buna göre geleneksel değerler kategorisi (%96,83) ile demokratik değer kategorisi (%3,17) arasında önemli bir farklılığın olduğu gözlenmektedir. Kitabın olumsuzluk oranı ise (%0,95) çok düşüktür. Yansızlık oranı %94,74’dir. Geleneksel değerler kategorisinin olumsuzluk oranı (%0,79), demokratik değer kategorisinin olumsuzluk oranının (%0,16) yaklaşık beş katıdır.

Tablo 18: 1950 Tarihli Ortaokul Tarih 2 Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	18	0,57	118	3,74	136	4,31
Olumsuz	5	0,16	25	0,79	30	0,95
Yansız	77	2,44	2914	92,30	2991	94,74
Toplam	100	3,17	3057	96,83	3157	100,00

Tablo 19’da Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul 3. sınıf tarih kitabının değer kategorilerine göre frekans ve yüzdesi verilmiştir. Bu kitap toplam 5002 kez işaretlenerek en fazla işaretleme yapılan kitaptır. Kitabın yansızlık oranının (%84,13) aynı dönemlere ait diğer tarih kitaplarına göre daha düşük olduğu

gözlenmektedir. Diğer beş kitapta olduğu gibi geleneksel değerlerin (%90,34) demokratik değerlerden (%9,66) daha fazla olduğu görülmektedir. Geleneksel değerlerin olumluluk oranı %7,93 iken olumsuzluk oranı %5,12'dir. Demokratik değerlerin olumluluk oranı %2,78 iken olumsuzluk oranı %0,04'dür.

Tablo 19: 1950 Tarihli Ortaokul 3 Tarih Ders Kitabı

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	139	2,78	397	7,93	536	10,71
Olumsuz	2	0,04	256	5,12	258	5,16
Yansız	342	6,84	3866	77,29	4208	84,13
Toplam	483	9,66	4519	90,34	5002	100,00

Tablo 20'de değer kategorilerinin her iki dönemde olumlu olumsuz ve yansız olarak aldığı toplam frekans ve oranları yer almaktadır. Değer kategorilerinin her iki dönemde aldığı toplam frekanslara göre, ilk sıraları geleneksel değer kategorileri almaktadır. Demokratik değer kategorileri ise son sıralarda yer almaktadır. İlk yedi kategori içinde sadece altıncı ve yedinci değer kategorisi (demokrasi ve adalet) demokratik değerdir. İlk sırayı, tarih ders kitaplarında 4913 (%28,15) kez geçen *ordu* kategorisi almaktadır. İkinci sırada bulunan *ötekiler* kategorisinin aldığı toplam frekansı 3839 (%22,00)'dur. Üçüncü sırada *devlet* bulunmaktadır. Devlet kategorisinin tüm ders kitaplarında geçme sıklığı 3260 (%18,69)'dır. Son üç sırada ise ikisi demokratik değer kategorisi (hoşgörü, laiklik) ve bir geleneksel değer kategorisi (milli simgeler) bulunmaktadır. *Hoşgörü* (52, %0,30), *laiklik* (40, %0,22) aldığı toplam frekans (92), en düşük puanda kalan geleneksel değer kategorisinin (milli simgeler) aldığı puana (82) çok yakındır. Dolayısıyla bu bulgu, İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinin demokrasiye karşı bakış açısını göstermektedir.

Tablo 20: Değer Kategorilerinin İnönü ve Demokrat Parti Dönemleri Tarih Ders Kitaplarında Olumlu, Olumsuz ve Yansız Olarak Kullanılmalarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Dönem	İnönü Dönemi			Topl	Demokrat Parti Dönemi			Topl	Genel Topla
	Olumlu	Olumsuz	Yansız		olumlu	olumsuz	Yansız		
	f	f	f		f	f	f		
	%	%	%		%	%	%		
Değerler									
1) Ordu	149 (0,85)	23 (0,13)	2068 (11,86)	2240 (12,83)	144 (0,82)	32 (0,18)	2497 (14,32)	2673 (15,32)	4913 (28,15)
2) Ötekiler	61 (0,34)	419 (2,40)	1390 (7,97)	1870 (10,71)	58 (0,33)	238 (1,36)	1673 (9,60)	1969 (11,29)	3839 (22,00)
3) Devlet	70 (0,40)	1 (0,01)	1224 (7,02)	1295 (7,43)	81 (0,47)	15 (0,09)	1869 (10,7)	1965 (11,26)	3260 (18,69)
4) Millet	205 (1,18)	5 (0,03)	594 (3,41)	804 (4,62)	140 (0,80)	5 (0,03)	829 (4,76)	974 (5,59)	1778 (10,21)
5) Vatan	55 (0,31)	4 (0,02)	506 (2,90)	565 (3,24)	50 (0,29)	1 (0,01)	683 (3,92)	734 (4,21)	1299 (7,45)
6) Demokrasi	39 (0,22)	6 (0,03)	298 (1,71)	343 (1,96)	38 (0,22)	1 (0,01)	300 (1,72)	339 (1,94)	682 (3,90)
7) Adalet	52 (0,30)	0 (0,00)	274 (1,57)	326 (1,87)	35 (0,20)	2 (0,02)	123 (0,71)	160 (0,93)	486 (2,80)
8) Kahramanlık	152 (0,87)	1 (0,01)	85 (0,49)	238 (1,36)	93 (0,53)	0 (0,00)	57 (0,33)	150 (0,86)	388 (2,22)
9) İnsan Hakları ve Özgürlükleri	50 (0,29)	3 (0,02)	105 (0,60)	158 (0,91)	67 (0,38)	3 (0,02)	106 (0,61)	176 (1,01)	334 (1,92)
10) Eşitlik	28 (0,16)	5 (0,03)	112 (0,64)	145 (0,83)	8 (0,05)	3 (0,02)	20 (0,12)	31 (0,19)	176 (1,02)
11) Atatürkçülük	81 (0,47)	0 (0,00)	0 (0,00)	81 (0,47)	26 (0,15)	0 (0,00)	0 (0,00)	26 (0,15)	107 (0,62)
12) Milli Simgeler	3 (0,02)	0 (0,00)	28 (0,16)	31 (0,18)	2 (0,02)	0 (0,00)	47 (0,27)	49 (0,29)	80 (0,47)
13) Hoşgörü	5 (0,03)	5 (0,03)	7 (0,04)	17 (0,10)	9 (0,05)	0 (0,00)	26 (0,15)	35 (0,20)	52 (0,30)
14) Laiklik	6 (0,03)	0 (0,00)	23 (0,13)	29 (0,16)	1 (0,01)	0 (0,00)	10 (0,06)	11 (0,06)	40 (0,22)
Toplam	956 (5,47)	472 (2,70)	6714 (38,50)	8142 (46,70)	752 (4,32)	300 (1,72)	8240 (47,26)	9292 (53,30)	17434 (100,00)

Tablo 21’de görüldüğü gibi, İnönü dönemi tarih ders kitaplarında geleneksel değer kategorilerine (%86,50), demokratik değer kategorilerinden (%13,50) daha fazla yer verilmiştir. İnönü dönemi ders kitaplarında yer alan geleneksel değerler, demokratik değerlerden yaklaşık 6 kat daha yüksektir.

Tablo 21: Değer Kategorilerinin İnönü Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	261	3,21	695	8,54	956	11,75
Olumsuz	19	0,23	453	5,56	472	5,79
Yansız	819	10,06	5895	72,40	6714	82,46
Toplam	1099	13,50	7043	86,50	8142	100,00

Tablo 22’de, Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında geleneksel değerlerin toplam oranının (%91,62), demokratik değerlerin toplam oranından (%8,38) daha yüksek olduğu görülmektedir. Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında yer alan geleneksel değerler, demokratik değerlerin yaklaşık 11 katıdır. İnönü dönemindeki tarih ders kitaplarındaki demokratik değerlerin geleneksel değerlere oranı (1/6), Demokrat Parti tarih ders kitapları için bulunan orana (1/11) göre daha düşüktür. Bu bulgu, İnönü dönemi tarih ders kitaplarına göre Demokrat Parti dönemi ders kitaplarında geleneksel değerlere daha fazla yer ve önem verildiğini işaret etmektedir.

Tablo 22: Değer Kategorilerinin Demokrat Parti Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
Nitelik	f	%	f	%	f	%
Olumlu	184	1,98	568	6,11	752	8,09
Olumsuz	9	0,10	291	3,13	300	3,23
Yansız	585	6,30	7655	82,38	8240	88,68
Toplam	778	8,38	8514	91,62	9292	100,00

Tablo 24’deki verilere göre, olumlu olarak kullanılan geleneksel değerlerin oranı (%7,25), demokratik değerlerin oranından (%2,55) daha yüksektir. Ancak, geleneksel değerlerin (%4,27) demokratik değerlere (%0,16) göre daha yüksek bir oranda olumsuz olarak kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan, yansız olarak kullanılan geleneksel değerlerin oranı (%77,72), demokratik değerlerin oranından (%8,05) daha yüksektir. Tarih ders kitaplarında her iki değer kategorisinin nitelik bakımından en çok yansız (%85,77) olarak kullanıldığı görülmektedir. Değerlere olumlu yaklaşım da

(%9,80), olumsuz yaklaşıma (%4,43) göre daha yüksektir. Dolayısıyla, her iki dönem tarih ders kitaplarında geçen tüm demokratik ve geleneksel değerlerin en çok yansız, en az da olumsuz olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 23: Değer Kategorilerinin Toplam Frekans İçindeki Sıklık Puanları ve Yüzdeleri

Dönem	İnönü Dönemi				D.P dönemi				Toplam	
	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Demokrati Değerler		Geleneksel Değerler			
Nitelik	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Olumlu	261	1,50	695	3,99	184	1,06	568	3,26	1708	9,80
Olumsuz	19	0,10	453	2,60	9	0,05	291	1,67	772	4,43
Yansız	819	4,70	5895	33,81	585	3,36	7655	43,91	14954	85,77
Toplam	1099	6,30	7043	40,40	778	4,46	8514	48,84	17434	100,00

Tablo 24: Değer Kategorilerinin Olumlu, Olumsuz ve Yansız Olarak Kullanımlara Göre İnönü ve Demokrat Parti Dönemleri Ders Kitaplarındaki Toplam Frekans ve Yüzdeleri

Değerler	Demokratik Değerler		Geleneksel Değerler		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Olumlu	445	2,55	1263	7,25	1708	9,80
Olumsuz	28	0,16	744	4,27	772	4,43
Yansız	1404	8,05	13550	77,72	14954	85,77
Toplam	1877	10,76	15557	89,24	17434	100,00

Tablo 22’de görüldüğü gibi, olumlu olarak kullanılan demokratik değerlerin Demokrat Parti dönemi ders kitaplarındaki oranı (%1,98), İnönü dönemi ders kitaplarındaki orandan (Tablo 21, %3,21) daha düşüktür. Bu sonuç, her iki dönem tarih ders kitaplarında olumlu olarak kullanılan demokratik değerlerin oranları, toplam frekansa (tüm kitaplardan elde edilen toplam sıklık sayısına, 17.434’e) göre hesaplandığında da aynı sonuç çıkmaktadır. Tablo 23’de görüldüğü gibi, toplam frekans içindeki oranlar bağlamında İnönü döneminin Demokrat Parti dönemine göre az da olsa bir üstünlüğü vardır. Olumlu olarak kullanılan demokratik değerlerin oranı, İnönü

dönemi tarih ders kitaplarında (%1,50), Demokrat Parti ders kitaplarına (%1,06) göre daha yüksektir (Tablo 23).

Öte yandan, dönemlerin kendi içinde toplam frekansları çerçevesinde demokratik değerlerin yansız olarak kullanılma oranları bakımından İnönü döneminin (Tablo 21, %10,06), Demokrat Parti dönemine (Tablo 22, %6,30) üstünlüğü görülmektedir. Her iki dönem için toplam frekansa göre ele alındığında, Tablo 23’de de görüleceği gibi aralarındaki fark azalmaktadır. Buna göre tarih ders kitaplarında yansız açıdan geçen demokratik değerlerin oranı, Demokrat Parti dönemine (%3,36) göre İnönü döneminde (%4,70) daha yüksektir. Demokratik değerlerin olumsuz olarak kullanılması açısından, İnönü dönemi tarih ders kitaplarında bulunan oranın (%0,10), Demokrat Parti dönemine (%0,05) göre daha yüksek olduğu da görülmektedir. Bu oran yaklaşık yarı katıdır. Bu sonuca göre İnönü döneminde demokratik değerler Demokrat Parti dönemine göre daha fazla yer almasına rağmen, aynı oranda bu demokratik değerlerin olumsuz olarak da yansıtıldığını söyleyebiliriz. Fakat burada önemli olan, her iki dönem ders kitaplarında da demokratik değerlere olan olumsuz yaklaşımın düşük olmasıdır. Dolayısıyla, demokratik değerlerin İnönü dönemi tarih ders kitaplarında olumlu ve yansız olarak kullanılma sıklığının (Tablo 21, f=1080), Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarından (Tablo 22, f=769) daha fazladır. Bu sayıları oran olarak ifade edildiğinde şöyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır: Tablo 23’deki toplam frekans üzerinden hesaplanan oranlar dikkate alındığında, olumlu ve yansız olarak kullanılan demokratik değerlerin toplam oranları açısından İnönü dönemindeki oranın (%6,20) Demokrat Parti dönemindeki orandan (%4,42) daha yüksek olduğu görülecektir. Bu bulgu, bahsedilen değerlerin Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarına göre İnönü dönemi ders kitaplarında daha sıklıkla kullanıldığına işaret etmektedir.

Geleneksel değer kategorilerinin toplam oranının Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında (Tablo 22, %91,62) İnönü dönemi tarih ders kitaplarına (Tablo 21, %86,50) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde Tablo 23’de de görüldüğü gibi toplam frekans içindeki sıklık puanlarına bakıldığında Demokrat Parti dönemi ders kitaplarındaki geleneksel değerlerin (%48,84), İnönü dönemindeki geleneksel değerlerden (%40,40) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tablo 23’e

bakıldığında İnönü dönemi geleneksel değerler oranının (%40,40), Demokrat Parti dönemi geleneksel değerler kategorisine göre (%48,84) daha az olduğu fark edilmektedir.

Tablo 21'deki veriler dikkate alındığında, İnönü dönemi ders kitaplarında olumsuz olarak kullanılan geleneksel değerlerin oranının (%5,56), yine olumsuz olarak kullanılan demokratik değerlerin oranından (%0,23) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Diğer dönem ders kitaplarında da benzer bir bulgu ortaya çıkmaktadır. Tablo 22'de, Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında olumsuz olarak kullanılan geleneksel değerlerin oranının (%3,13), olumsuz olarak kullanılan demokratik değerlerin oranından (%0,10) daha yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her iki dönem ders kitaplarında da geleneksel değerlerin, demokratik değerlerden daha fazla oranda olumsuzlandığı anlaşılmaktadır. Ancak demokratik değerlerin olumsuz olarak kullanımında İnönü dönemi tarih ders kitaplarındaki oranının (%0,23), Demokrat Parti dönemine göre (%0,10) daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Hangi geleneksel değerlerin daha çok olumsuzlandığı konusuna gelirsek; daha sonra tekrar üzerinde durulacağı gibi, her iki dönem ders kitaplarında da en çok olumsuzlanan geleneksel değer *öteki* kategorisidir. Öteki'nin olumsuzlanması, geleneksel/milliyetçi ideolojilerin temel özelliklerinden biridir.

Demokrat Parti dönemi ders kitaplarında ise, geleneksel değerlerin demokratik değerlere göre daha fazla olumlandığı görülmektedir. Tablo 22'ye göre, Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında geleneksel değerler %6,11 oranında olumlanırken, demokratik değerlerin olumlu olarak kullanılma oranı %1,98'dir. Her iki dönem tarih ders kitaplarında demokratik değerlerin yansız olarak kullanılış oranı açısından İnönü döneminin (Tablo 21, %10,06) Demokrat Parti dönemine (Tablo 22, %6,30) göre üstünlüğü görülmektedir.

Her iki dönem tarih ders kitaplarında yer alan geleneksel değerlerin evrensel (geleneksel değerleri, yerel bir bakış açısı olmaksızın ya da herhangi bir ayrımcılık olmaksızın tanımlama/açıklama) ya da yerel (geleneksel değerlerin Türk milletiyle ilişkilendirilmesi) bakış açılarından hangisinin daha sık kullanıldığına gelince; Tablo 25'de görüldüğü gibi, ders kitaplarında geleneksel değerlerin büyük çoğunluğu (yedi

kategoriden beşi) evrensel açıdan ele alınmıştır. Yerel açıdan Türk milleti (%9,27) ve Türk milli simgeleri (%0,26) kategorilerinin oranları, millet (%2,16) ve milli simgeler (%0,25) kategorilerinin oranlarından fazladır. Kahramanlık/Türk kahramanlığı (%1,47-%1,03), Devlet/Türk devleti (%13,34-%7,61), Vatan/Türk vatani (%4,89-%3,47), Ordu/Türk ordusu (%26,75-%4,83), yabancı ötekiler/yerli ötekiler (%18,53-%6,15) ikililerinden birincilerinin oranları, ikincilere göre daha yüksektir. Buradan hareketle diyebiliriz ki, geleneksel değerler tarih kitaplarında sadece yerel boyutuyla değil genel olarak da verilmeye çalışılmıştır.

Bunların dışında en önemli bulgu, millet kategorisinin yerel olarak daha fazla olması ve Türk milleti bağlamında kullanılmasıdır. Yani, ders kitaplarında milliyetçi bir değer olarak millet, evrensel ve kuramsal boyutuyla değil daha çok Türk milliyetçiliği çerçevesinde kullanılmaktadır.

Tablo 25: Geleneksel Değer Kategorilerinin Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açısından Kullanımlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Evrensel Geleneksel Değerler			Yerel Milliyetçi Değerler			Toplam	
	f	%		f	%	f	%
Millet	336	2,16	Türk Milleti	1442	9,27	1778	11,43
Milli Simgeler	39	0,25	Türk Mi. Sim.	41	0,26	80	0,51
Kahramanlık	228	1,47	Türk Kahraman.	160	1,03	388	2,49
Devlet	2076	13,34	Türk Devleti	1184	7,61	3260	20,95
Vatan	760	4,89	Türk Vatanı	539	3,47	1299	8,36
Ordu	4162	26,75	Türk Ordusu	751	4,83	4913	31,58
Ötekiler (Yab.)	2882	18,53	Ötekiler (Yer.)	957	6,15	3839	24,68
Toplam	10483	67,39	Toplam	5074	32,61	15557	100,00

Tablo 25'i incelersek, öteki (yabancı) kategorisinin (%18,53), öteki (yerli) kategorisinden (%6,15) daha fazla bir oranda çıkması şu şekilde yorumlanabilir: Oranlar arası büyük farklılıktan da anlaşılacağı gibi, *öteki* kategorisi tarih ders kitaplarında olumlu değil, daha çok yansız ve olumsuz olarak kullanılmıştır. Tablo 20'de görüldüğü gibi, olumlu bakımdan geçen öteki kategorisinin, her iki dönem için, toplam oranı (%0,67), olumsuz açıdan geçen orana (%3,76) göre oldukça düşüktür. Aynı durum *yabancı öteki* kategorisi için de geçerlidir. *Yabancı öteki* kategorisi de her iki dönemde olumlu değil, daha çok olumsuz açıdan yer almıştır. Dolayısıyla, her iki dönem tarih

ders kitaplarında da *öteki* kategorisi olumlu değil, daha çok olumsuz bir bakış açısıyla kullanılmıştır. Geleneksel/Milliyetçi bir değer olarak *öteki* kategorisi milliyetçi ideolojilerin kurulmasında, tanımlanmasında ve yeniden üretilmesinde karşıt bir öğe olarak görülmekte ve kullanılmaktadır. Buna göre milliyetçi ideolojiler, genellikle ya da çoğu zaman başka ülkeleri, resmi ideolojiye/tarihe muhalif olan diğer ideolojileri/tarihleri, yabancı kişi ve grupları, farklı dinler vb. ötekileştirirler ve biz/onlar bilinç ayrımı çerçevesinde olumsuzlayarak dışlar. Böylece, ötekileştirilen öğeler, büyük ölçüde olumsuz bir değerlendirmeye uğrayarak milliyetçi ideolojilerin kendi kimliğini kurma, güçlendirme ve yeniden üretmede kullanılırlar (İnal 2004: 177). İncelenen tarih ders kitaplarında da bu anlayışı görmek mümkündür.

Tablo 25'i incelerken evrensel geleneksel değer kategorilerinin (%67,39), yerel milliyetçi değer kategorisinden (%32,61) daha fazla olduğunu belirtmiştik. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta yabancı ötekiler (%18,53) kategorisinin, yukarıda açıkladığımız nedenlerden dolayı esasında yerel milliyetçilik anlayışına hizmet etmekte oluşudur. Çünkü yabancı öteki kategorisi genel, soyut ya da kuramsal olarak değil, Türk milliyetçiliğinin tanımlanması, güçlendirilmesi ve yeniden üretilmesinde karşıt bir işlev görmektedir. Dolayısıyla yabancı ötekiler kategorisini yerel milliyetçilik kategorisine eklersek % 51,14 gibi bir sonuç çıkar. Bu da incelen döneme ait tarih ders kitaplarında evrensel/geleneksel değerler ile yerel/milliyetçi değerlerin birbirine ilişkili ve yakın olarak verildiğinin bir göstergesidir. Demek ki her iki dönem tarih ders kitaplarında geleneksel değerler Türklük içinde işlenerek somut bir milliyetçilik anlayışı güdülmektedir.

Tablo 26'ya bakıldığında, İnönü dönemi tarih ders kitapları tek tek kategoriler açısından düşünüldüğünde, ilk bakışta genel/evrensel geleneksel değerlerin (%72,55), yerel milliyetçilik değerinden (%27,45) daha yüksek olduğu görülmektedir. Esasında fark bu kadar yüksek değildir. Çünkü yukarıda belirttiğimiz nedenlerden dolayı yabancı ötekiler kategorisi, yerel milliyetçiliğe hizmet etmektedir. Bundan dolayı, yabancı ötekiler kategorisinin değerinin (%19,34) sonucunu yerel milliyetçi değere eklersek yerli ötekilerin değeri %46,79; evrensel/milliyetçi değerlerin ise %53,21 olduğu görülür. Bu sonuç birbirine çok yakındır. Dolayısıyla, İnönü

döneminde evrensel milliyetçilik değerlerine paralel olarak yerel milliyetçilik değerleri geliştirilmiştir sonucuna ulaşabiliriz.

Tablo 26: Geleneksel Değer Kategorilerinin İnönü Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açılarından Kullanımlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Evrensel Geleneksel Değerler			Yerel Milliyetçi Değerler			Toplam	
	f	%		f	%	f	%
Millet	233	3,31	Türk Milleti	571	8,11	804	11,42
Milli Simgeler	17	0,24	Türk Mi. Sim.	14	0,20	31	0,44
Kahramanlık	152	2,16	Türk Kahraman.	86	1,22	238	3,38
Devlet	946	13,43	Türk Devleti	349	4,95	1295	18,39
Vatan	378	5,37	Türk Vatanı	187	2,65	565	8,02
Ordu	2021	28,70	Türk Ordusu	219	3,11	2240	31,80
Ötekiler (Yab.)	1362	19,34	Ötekiler (Yer.)	508	7,21	1870	26,55
Toplam	5109	72,55	Toplam	1934	27,45	7043	100,00

Tablo 27'ye bakıldığında DP döneminde yerel milliyetçi değer kategorisinin puanının (%36,88), evrensel milliyetçilik değer kategorisinin puanından (%63,12) daha düşük olduğu görülmektedir. İnönü döneminde yaptığımız işlemi Demokrat Parti döneminde de uygularsak yabancı ötekiler kategorisini yerel milliyetçiliğe eklersek (Yabancı ötekiler kategorisi değerinin yerel milliyetçilik anlayışına hizmet etmesinden dolayı) sonuç; evrensel milliyetçi değerlerin %45,27, yerel milliyetçi değerlerin %54,73 olduğunu görürüz. Buradan hareketle Demokrat Parti döneminde, evrensel milliyetçilik anlayışından biraz uzaklaşarak yerel bir milliyetçilik anlayışı oluşturulduğu görülmektedir.

Tablo 27: Geleneksel Değer Kategorilerinin Demokrat Parti Dönemi Tarih Ders Kitaplarındaki Evrensel/Genel ve Yerel Bakış Açılarında Kullanımlarına Göre Frekans ve Yüzdeleri

Evrensel Geleneksel Değerler			Yerel Milliyetçi Değerler			Toplam	
	f	%		f	%	f	%
Millet	103	1,21	Türk Milleti	871	10,23	974	11,44
Milli Simgeler	22	0,26	Türk Mi. Sim.	27	0,32	49	0,58
Kahramanlık	76	0,89	Türk Kahraman.	74	0,87	150	1,76
Devlet	1130	13,27	Türk Devleti	835	9,81	1965	23,08
Vatan	382	4,49	Türk Vatanı	352	4,13	734	8,62
Ordu	2141	25,15	Türk Ordusu	532	6,25	2673	31,40
Ötekiler (Yab.)	1520	17,85	Ötekiler (Yer.)	449	5,27	1969	23,12
Toplam	5374	63,12	Toplam	3140	36,88	8514	100,00

İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinde okutulan tarih ders kitaplarında geleneksel değerlerin demokratik değerlerden daha sıklıkla ve olumlanarak kullanıldığını gösteren bu bulgular, mevcut resmi eğitim ideolojinin yeniden üretildiğinin bir göstergesidir. Kaplan (2002), çalışmasında aynı sonuçlara ulaşmış ve her dönem için Türk milli eğitim ideolojisine milliyetçi (geleneksel) değerlerin hakim olduğunu belirtmiştir.

Yukarıda bilgilerin en ilginç olanı İnönü dönemindeki değer kategorilerinden demokratik değerlerin toplamda %6,30 ve kendi içinde %13,50 olmasına karşın Demokrat Parti döneminde toplam demokratik değerlerin oranı %4,46 ve kendi içinde %8,37 olarak yer almasıdır. Bu da gösteriyor ki İnönü döneminde okutulan tarih ders kitaplarında demokratik değerlerin oranı Demokrat Parti döneminde okutulan tarih ders kitaplarından daha yüksektir. Araştırmanın ilk bölümlerinde elde edilen bulgularla bu sonuç esasında bir tezat teşkil eder gibi görünmektedir. Çünkü, 1946 yılından itibaren ülkede bir demokratikleşme süreci yaşanmış ve 1949 yılında ortaokul ders programlarında demokratik değerlere daha önceki ders programlarından daha çok yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç üzerine, her iki dönem ders kitapları daha detaylı inlemeye alınmıştır.

Tablo 28’de görüldüğü gibi, 1939 yılında okutulan ortaokul Tarih I ders kitabının sayfa sayısı 254’dür. Bu sayfa sayısının %11,42’si Türk tarihine, %22,05’i

Asya ve Afrika tarihine, %20,87'si Anadolu tarihine, %23,61'i Ege tarihine ve %23,05'i de Roma tarihine ayrılmıştır. 1939 yılında okutulan Tarih I kitabında en fazla oranı Ege ve Roma tarihinin, en az oranı ise Türk tarihinin oluşturduğunu görüyoruz. 1950 yılında okutulan Tarih I kitabı ise 127 sayfadır. Kitapta Ege tarihinin oranı (%27,56) en yüksektir. Anadolu tarihi de (%9,45) en az oranı almaktadır. Roma tarihi %25,98, Asya tarihi %19,69 ve Türk tarihi %17,32 oranında ders kitabında paylaştırılmıştır.

Tablo 28: Ortaokul Tarih I Ders Kitabında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları

Kitap	İlkçağ											
	Türk Tarihi		Asya Tarihi		Anadolu Tarihi		Ege Tarihi		Roma Tarihi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f		f	%	f	%
1939 Tarih I	29	11,42	56	22,05	53	20,87	60	23,61	56	22,05	254	100,00
1950 Tarih I	22	17,32	25	19,69	12	9,45	35	27,56	33	25,98	127	100,00

İki dönem ders kitaplarının belirtilen bölümlere verdikleri payları karşılaştırdığımızda; Ege ve Roma tarihinin ağırlığını koruduğunu görürüz. Bununla birlikte İnönü dönemine ait Tarih I kitabındaki Türk tarihi oranının (%11,42), Demokrat Parti döneminde artırıldığı (%17,32) görülmektedir. Yine Demokrat Parti döneminde Anadolu tarihinin önemli oranda Tarih I ders kitabından çıkarıldığı fark edilmektedir.

Tablo 14'e baktığımızda İnönü dönemi ortaokul Tarih I kitabında demokratik değerlerin oranının %13,96 ve frekans sayısının 305 olduğu görülmektedir. Tablo 17'de ise Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul Tarih I kitabında bu oranın %17,23 ve frekans sayısının 195 olduğu fark edilmektedir. Buradan hareketle diyebiliriz ki, İnönü döneminde önemli bir yere sahip olan Ege ve Roma tarihi ya da medeniyeti aynı oranda Demokrat Parti döneminde hatta daha fazla bir şekilde ağırlığını korumuştur.

Tablo 29'da İnönü ve Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul Tarih 2 kitabının sayfa sayısı ve konuların orantısal dağılımı verilmiştir. Tarih 2 kitabında Ortaçağ konusu işlenmiştir. İnönü döneminde okutulan Tarih 2 kitabı 166 sayfadır. Konuları Türk tarihi, Avrupa tarihi ve İslam tarihi olarak sınıflandırırsak, en fazla oranı

(%52,41) Türk tarihi oluşturmaktadır. İslam tarihi (%24,09) ikinci sırayı alırken, Avrupa tarihi (23,50) son sırada yer almaktadır. Demokrat Parti döneminde de yine ilk sırayı (%64,25) Türk tarihi almaktadır. İslam tarihinin (%23,53) ardından Avrupa tarihi (%12,22) son sırayı oluşturur. Görüldüğü gibi bu iki tarih kitabı arasında konuların sıralanışı açısından bir fark yoktur. Fakat orantısal dağılıma baktığımızda, İnönü döneminde Türk tarihine %52,41’lik bir pay ayrılırken Demokrat Parti döneminde bu pay %64,25’e çıkarılmıştır. Bununla birlikte Demokrat Parti döneminde Avrupa tarihine ayrılan oranda bir azalmanın olduğu görülmektedir. Son olarak belirtilmelidir ki, iki dönemde İslam tarihine ayrılan oranın birbirine çok yakın olmasıdır.

İnönü döneminde okutulan Tarih 2 ders kitaplarında demokratik değer kategorisine ayrılan payın %3,595 olduğu tablo 15’de görülmüştü. Aynı değer kategorisi Demokrat Parti döneminde %3,168’dir (Tablo 18). Bu iki değer kategorisi arasında fazla bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 29: Ortaokul Tarih 2 Ders Kitabında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları

Kitap	Ortaçağ							
	Türk Tarihi		Avrupa Tarihi		İslam Tarihi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1939 Tarih 2	87	52,41	39	23,50	40	24,09	166	100,00
1950 Tarih 2	142	64,25	27	12,22	52	23,53	221	100,00

Tablo 30’da İnönü ve Demokrat Parti döneminde okutulan ortaokul Tarih 3 kitabının sayfa sayısı ve konuların orantısal dağılımı verilmiştir. Ortaokul Tarih 3 kitaplarında genel olarak yeni ve yakınçağ konuları işlenmiştir. Konuların orantısal dağılımına baktığımızda, İnönü döneminde ilk sırayı İnkılap tarihi (%47,60) almaktadır. İkinci sırada Türk tarihi (%26,84) bulunmaktadır ve son sırada bulunan Avrupa tarihinin oranı %25,56 dır. Demokrat Parti döneminde işlenen en yoğun konu Türk tarihi %59,74’dür. İkinci sırada İnkılâp tarihi (%22,73) ve son sırada Avrupa tarihi (%17,53) yer alır. Görüldüğü gibi dönemler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle İnkılâp tarihinin İnönü döneminde büyük bir pay sahibi olmasına rağmen

Demokrat Parti döneminde bu oran azaltılmış, bunun yerine İkinci Dünya Savaşı konulmuştur. İnkılâp tarihine İnönü döneminde ortaokul 3. sınıf tarih kitabında 149 sayfa ayrılması demokrasi kategorisinin de frekans sayısını artırmıştır. Tablo 16’da da anlaşıldığı gibi 1939 tarihli ortaokul Tarih 3 kitabında demokrasi kategorisinin aldığı puan %17,02 iken 1950 tarihli ortaokul Tarih 3 kitabında bu oran (Tablo 19) %9,66’ dır. Ayrıca bu iki dönem ders kitabı arasında oluşan farkın en açık şekilde görüldüğü konu Türk tarihidir. 1950 tarihli tarih kitabında Türk tarihine 142 sayfa ayrılırken 1939 tarihli tarih kitabında bu sayı 84’tür.

Tablo 30: Ortaokul Tarih 3 Ders Kitabında Yer Alan Konuların Sayfa Sayısı ve Oranları

Kitap	Yeni ve Yakınçağ							
	Türk Tarihi		Avrupa Tarihi		İnkılâp Tarihi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1939 Tarih 3	84	26,84	80	25,56	149	47,60	313	100,00
1950 Tarih 3	142	59,74	54	17,53	70	22,73	308	100,00

Sonuç olarak yukarıda verilen tablolar ve bilgiler dahilinde görülmektedir ki, Ege ve Roma tarihine her iki dönem ders kitaplarında (Tarih 1) hemen hemen aynı oranda yer verilmiştir. Bir ikinci önemli sonuç; İslam tarihi iki dönem ders kitaplarında (Tarih 2) aynı öneme sahip olmuştur (%24). En önemli fark ise Türk tarihinde olmuştur. 1950 tarihli kitaplarda Türk tarihine daha fazla oranda yer verilmiştir, Avrupa tarihi konuları azaltılmıştır.

Yukarıda fazla ayrıntılara girilmeden incelenen bulguların, tarih ders kitaplarından örnekler verilerek değerlendirilmesi konuya açıklık getirecektir. Aşağıda demokratik ve geleneksel değerler, tek tek veya ayrıntılı bir biçimde incelenmekte, İnönü ve Demokrat Parti dönemlerinde okutulan tarih ders kitaplarından verilen örnekler çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar çeşitli nedenler bağlamında tartışılmaktadır.

4.2.3.1. Demokratik Değerler

Bir monarşik yapıyı aşma girişimi olarak başlamasına rağmen Türkiye Cumhuriyeti başlangıçta demokrasiyi açık bir hedef olarak ortaya koymamıştır. Bunun içindir ki rejimi simgeleyen altı ok ilkesinin arasında yer almamıştır. Ancak dünya konjonktürünün değişmesiyle birlikte dışa açılmak zorunda kalınması, içerde çok partili hayata geçilmesi, demokrasiyi de cumhuriyetin hedefleri arasına soktu. 1950’den itibaren Avrupa başta olmak üzere diğer dünya ülkeleriyle birlik sağlayabilmek için demokratikleşme girişimlerinde bulunuldu. Ancak elli yıl boyunca arzulanan bir noktaya gelip, limitleri yakalanamadı (Aydın 2002: 257). Bunda en önemli neden şüphesiz ki, eğitim anlayışında yeterince demokrasi bilincinin verilememiş olmasıdır. Çünkü ülkemizde sistem, *Kamufraj demokrasi* olarak nitelendirilebilecek bir konumda kaldı. Aydın’a göre (2002: 257) bunun anlamı, ilk bakışta demokrasinin tüm kurum ve kuruluşlarının bulunmasına ve işliyor gözükmemesine rağmen, bunların ana fonksiyonlarını yerine getirememesidir. Demokrasiyle ilgili bir sorunla karşılaşıldığında kamufraj demokrasi devreye girer ve “devletin önceliği” gibi bir söylemle sürdürülmeye çalışılır.

Demokrasinin temel unsurlarından biri olan barışın her devlet için önceki dönemlerle karşılaştırılamayacak kadar yaşamsal bir çıkar haline geldiği çağımızda, tarih öğretimine çok önemli misyonlar yüklenmiştir. Günümüzde bireyleri kendi ulusal değerleri yanında barış, demokrasi, insan haklarına saygı ve hoşgörü gibi demokratik değerlere sahip bir biçimde eğiterek barışın egemen olduğu bir dünya yaratmak, tarih öğretiminden beklenen en önemli amaç olmuştur (Özalp 2000: 4).

Her iki dönem ders kitaplarında demokratik değerlere yer verildiği görülmektedir. Fakat İnönü dönemi tarih ders kitaplarında demokrasinin açık tanımı yapılmazken, Demokrat Parti dönemi ders kitaplarında demokrasi tanımının geçtiğini görürüz. Örneğin ortaokul 3. sınıf tarih kitabında demokrasi: “*halkın kendi kendini idare etmesi, devlet ve memleket işlerine karışması, bu işlerde söz sahibi olması demektir*” şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca bu dönem tarih ders kitaplarında demokrasiyle çok partili hayata geçişin özdeşleştirildiği hemen fark edilmektedir. ‘Türkiye’nin demokrasi hayatındaki son başarıları’ başlığı altında verilen bilgiler birkaç

sene öncesi olayları içermekte ve çok partili hayata geçiş bir zafer olarak nitelendirilmektedir: “*Demokrasiyle idare olunan memleketlerde tek partili meclis olmaz*” (Ortaokul Tarih 3 1950: 305) ya da Demokrat Parti ile demokrasi vurgulanmak istenmiş;

Demokrat Partinin meclis içinde ve dışında siyasal çalışmaları memleketimiz ve demokrasimiz için çok hayırlı sonuçlar doğuğ[u]r muştur...cumhuriyetin kuruluşundan beri tek parti tarafından idare edilen memleketimizde muhalefet ve demokrasi hayatı canlanmış yazı, söz, tenkit ve seçim hürriyetleri gibi demokrasimiz için çok gerekli olan esaslı bir takım hürriyetler sağlanmıştır.

şeklinde açıklamalar yapılmıştır. Hatta yabancı ülkelerden örneklerde verilmiştir: “*İngiltere demokrasiye kavuştuktan sonra hızla ilerlemiştir*” (Ortaokul Tarih 3 1950: 163).

İnönü döneminde demokrasiden çok Cumhuriyet idaresinden ve halkın yönetime katılmasından bahsedilmektedir. Bunun için sürekli olarak hilafet ve saltanat eleştirilmiş, Cumhuriyet rejimi ya da halkın yönetime katılımı övülmüştür: “*Cumhuriyet, millet hakimiyetini en iyi gösteren bir devlet biçimidir. Asırlarca tek adamdan canı yanan Türk milleti, Cümhuriyete candan bağlıdır...*” (Ortaokul Tarih 3 1939: 243).

İnönü döneminde Cumhuriyet rejiminden övgüyle bahsedilmesi, yeni kurulan Cumhuriyet rejiminin yeni yetişen gençlere olumlu bir şekilde aktarmak şeklinde yorumlayabiliriz. Yine aynı şey Demokrat Parti dönemi için de geçerlidir. Bu dönemde demokrasiden olumlu bir şekilde bahsedilmesi, yeni uygulanmaya başlanan çok partili hayatın halka ya da yeni yetişen çocuklara öğretilmesi kaygısını taşıdığı söylenebilir.

Demokrat Parti dönemi ders kitaplarına göre İnönü dönemi ortaokul tarih ders kitaplarında demokratik değerler kategorisi oranının daha fazla olmasının esas nedeni işlenen konulara verilen ağırlıktan oluşmaktadır. Örneğin demokratik kavramların en çok yer aldığı konulardan biri olan ilkçağ Ege ve Roma medeniyetine İnönü döneminde ayrılan sayfa sayısı 114 iken Demokrat Parti döneminde bu konulara ayrılan sayfa sayısı 68’dir. Yine İnkılâp tarihi konularında demokratik değerlerin önemli bir oranda yer aldığı bilinmektedir. Buna göre İnönü döneminde İnkılâp tarihi konularına ayrılan sayfa sayısı 149 iken bu sayı Demokrat Parti döneminde 70’e düşmektedir. Dolayısıyla İnönü

döneminde demokratik bir rejim uygulanmamakla birlikte ders kitaplarında demokrasinin izlerini görmek mümkündür. Fakat demokrasi kapsamına giren kavramlar soyut anlamlarıyla değil, özellikle devlet ve millet kapsamında kullanılmış, faydacı bir yaklaşımla ele alınmıştır. İnönü döneminde hiçbir şekilde demokrasinin evrensel tanımı ya da kapsamına değinilmemiş ya da demokratik değerlerden bahsedilmemiştir.

Oysa, Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında demokrasi tanımı yapılırken devlet ya da millet ögesinin yanı sıra, demokraside evrensel bir bakış açısı öne çıkarılmakta ve demokratik değerlerden bahsedilmektedir.

4.2.3.1.1. İnsan Hakları ve Özgürlükleri

İnsan, diğer canlılardan çok farklı özelliklere sahiptir. Bu farklı özellikler, insanı insan haline getirmektedir. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel farklılık akıl sahibi olmasıdır. Akıl sahibi olan bir varlık olarak insan, kendi yaşantı biçimi, geleceğe ilişkin beklentileri, diğer bireyler ve kurumlarla olan ilişkileri vb. konularda düşünmekte ve karar vermektedir. Böyle bir süreç, insan haklarını ve özgür bir yaşam biçimini gündeme getirmektedir.

İnsan hakları, insanın insan olarak dünyaya gelmiş olmasından dolayı sahip olduğu hakların tamamı olarak tanımlanabilir (Kıncal 2001: 41). Erdoğan'a göre (2000: 31); kişinin insan haklarına sahipliği onun mensubiyetine, doğuştan getirdiği özelliklerine ve kazanılmış donanımlarına bağlı olarak değişmez. İnsan haklarından söz ettiğimizde, varlıkları pozitif hukuktan bağımsız olan, geçerliliklerini üstün bir ahlaki ilkeden alan haklardan söz ediyoruz demektir.

İnsan hakları doğrudan doğruya insan kişiliğini ve onurunu koruyan haklardır. Bundan dolayı, başka hak kategorilerinden farklı olarak, insan hakları bütün insanlar için geçerlidir. Dini, etnik ve kültürel köken gibi doğuştan gelen; yurttaşlık, milliyet, siyasi ve ideolojik kimlik gibi tesadüfi farklılıklar ile sosyo-ekonomik ve mesleki statü farklılıkları kişilerin insan haklarına sahipliği bakımından bir fark yaratmaz. Kişilerin bu farklılıklarından ileri gelen veya bunlara uygun düşen statü veya haklarında değişkenlik olabilirse de, insan olmak bakımından bütün kişiler aynı temel insan haklarına sahiptir (Erdoğan 2000: 32).

İnsan hakları ve özgürlükleri kategorisinin, geleneksel değer kategorisine göre daha düşük bir yoğunluk puanı (%0,126) aldığı ve önem derecesi sıralamasında dokuzuncu sırada bulunduğu belirtilmişti (bkz.Tablo 12). Tablo 13’de de *insan hakları ve özgürlükleri* kategorisinin dönemlere göre aldığı puanları verilmiştir. İnönü döneminde insan hakları ve özgürlükleri kategorisi (%0,120) 9. sırada yer alırken Demokrat Parti döneminde (%0,133) 7. sırada yer almaktadır.

İncelenen dönemlerin ders kitaplarında insan hakları ve özgürlükleri kategorisinin geleneksel değer kategorisine göre daha düşük oranda kullanılmasının nedenleri, tek parti döneminde uygulanan baskı rejiminde ve onun sonrasında Demokrat Parti döneminde bu geleneğin tam olarak ortadan kaldırılmamasının yanı sıra, toplumsal yapıda oluşan geleneklerde aranabilir. Hak ve özgürlükler kavramının Osmanlı’dan günümüze değin geçirdiği tarihsel evrimin çeşitli noktaları incelendiğinde, karşımıza önemli bir birikim çıkmaktadır. Gerçekten de, demokratik gelenek ve değerlerin zayıf olduğu hak ve özgürlüklerin her an askıya alınabildiği bir ülkede insan hakları ve özgürlüklerinin ders kitaplarında geleneksel/milliyetçi değerlere göre daha az olması normaldir (İnal 2004: 195). Bunda tabi ki, öteden beri gelen otoriter düzenin (hem devlet düzeni hem de sosyal düzen) etkisi oldukça fazladır. Dolayısıyla Osmanlı’dan günümüze insan hakları ve özgürlükleri alanında yaşanan çeşitli sorunlar, bu alanda demokratik bir birikimin oluşmasını engellemiştir. Bu tarihsel evrim, hak ve özgürlükler kavramına hep belli kısıtlamalar çerçevesinde yaklaşıldığını gösteren örneklerle işaret etmektedir. Bu anlayışın izlerine ders kitaplarında da rastlanmaktadır (İnal 2004: 196).

Gerçekten de, tarih ders kitaplarına insan hak ve özgürlüklerine tarihi süreç içerisinde çok fazla değinilmediği görülmektedir. Aynı durum ders programı için de geçerlidir. Hak ve özgürlükler konusu 1949 programı yurttaşlık bilgisi dersinin özel amaçlarında çok az da olsa yer almakta ve bu da devlet otoritesine saygı duyma ile ilişkilendirilerek verilmiştir (Ortaokul Programı 1951): “*Anayasanın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı besleme ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak*”. Aynı durum tarih ders kitaplarına da yansımıştır. İnönü döneminde okutulan ortaokul Tarih 3 kitabında: “*Ancak, hakların karşısında vazifeler vardır. Hakların hepsini alıpta vazifelerin hepsini almamak doğru olamaz*” (Ortaokul

Tarih 3: 257). Burada da haklarla birlikte sorumlulukların birlikte verilmeye çalışıldığını görüyoruz. Sonuç olarak haklar ve özgürlükler kuramsal boyutuyla ele alınmamış; ya devlete olan katkısı ya da sorumlulukların geliştirilmesi boyutuyla ilişkilendirilmiştir.

4.2.3.1.2. Eşitlik

Timuçin'e göre eşitlik, en genel anlamda, bir toplumdaki üyelerin aynı hak ve aynı yükümlülüklerle sahip olmasıdır. Kölelik, serflik, soyluluk gibi sınıfsal ayrıcalıklar eşitliği ortadan kaldırır. Eşitlik her yurttasın şu ya da bu biçimde eşit haklara sahip olmasını gerektirir. Eşitliği, yasal düzen güvence altına alır ya da eşitlik adaletli bir düzende sağlanabilir (akt. İnal 2004: 203).

Eşitlik kategorisi, Tablo 12'de gösterilen tüm kategorilerin toplam yoğunluk puanları sıralamasında geleneksel değer kategorisine göre oldukça düşük bir yoğunluk puanı (%0,066) almış ve önem derecesi sıralamasında onuncu olmuştur. Demokratik değerler kategorisi sıralamasında ise dördüncü sıradadır. İnönü döneminde eşitlik puanının değeri (%0,110), Demokrat Parti döneminden (%0,023) daha yüksektir (Tablo 13). Ayrıca İnönü döneminde eşitlik kategorisi onuncu sıradayken Demokrat Parti döneminde on ikinci sırada yer almıştır. Bununla birlikte Demokrat Parti döneminde eşitlik kategorisinin olumsuz (Tablo 20) kullanımı İnönü döneminden daha azdır.

Eşitliğin, İnönü döneminde daha fazla kullanılma nedeni diğer demokratik değer kategorilerinde olduğu gibi işlenen konulara verilen ağırlıkla ve ayrılan sayfa sayısı ile ilgilidir. Çünkü İnönü döneminde eşitlik kategorisinin olumsuz kullanımının da Demokrat Parti döneminden daha fazla olduğunu görüyoruz. Bu da Demokrat Parti döneminde eşitliğe daha olumlu bakıldığının bir göstergesidir.

1938 ders programlarından sadece yurt bilgisi programında eşitlikten bahsedilirken 1949 ders programında ya da Milli Eğitimin özel amaçlarında eşitlikten bahsedilmemektedir.

Tarih ders kitaplarında ise eşitliğin kavramsal anlamıyla Cumhuriyet tarihi ya da İnkılâp tarihi bölümünde geçtiğini görüyoruz. Tarih ders kitaplarında eşitlik daha çok

kadın-erkek eşitliği olarak algılanmıştır. Fakat bu eşitliğin cumhuriyet rejimini olumlandırmak için kullanıldığı hemen fark edilmektedir (Ortaokul Tarih 3 1939: 256):

Binlerce yıl önce Türk erkeğiyle kadını arasında bir ayrılık gayrılık yoktu. Türk kadını erkeğin yanında bulunurdu. Türk kadınının hükümdarlık, kumandanlık ettiği de görülmüştür[...] Türkler Müslüman olduktan sonra bile kadın, erkekten kaçmamış, erkekler ile birlikte çalışmıştır[...]

Osmanlı Saltanatı, kadını harem denilen evin iç dairesine kapamış, erkekten ayırmış, kafes arkasında yaşatmıştır. Kadını hervakit erkekten aşağı görmüş, erkek için tanıdığı hakları kadından esirgemiştir[...]

Bugün, Türk kadını, medeni kanun yüzünden her hakkını elde etmiştir. Türkiyede, kadın erkek ayrılığı kalmamıştır[...] Yüzlerce ve yüzlerce yıl kafesler arkasında kapalı tutulan Türk kadını, bugün açık havada yaşıyor. Medeni hayatın bütün şartlarına uyuyor.

Görüldüğü gibi eşitlik kavramı cumhuriyet rejiminin erdemlerini ispatlamada kullanılmıştır. Cumhuriyetin erdemleri anlatılırken de Osmanlı dönemi eleştirilmiştir. Eşitlik de diğer demokratik kategorilerde olduğu gibi faydacı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Esasında aynı durum Demokrat Parti içinde geçerlidir. Eşitlik olarak ortaokul Tarih 3 kitabında (1950: 289) kadınlara verilen haklar ele alınmıştır:

Osmanlı devrinde kadının hiç bir medeni hakkı yoktu. Çünkü islâmlık kadınlara siyasi ve sosyal haklar tanımamış, onu erkekten ayrı bir yaratık gibi kabul etmişti.

Kadını, bu kötü durumdan Cumhuriyet Devri kurtardı. Onu sosyal hayatta lâıyk olduğu yere çıkarttı. Erkeğin arkadaşı, evinin temeli, çocuklarının gerçek mürebbsi olduğunu tanıdı ve tanıttırdı. Hiç bir siyasi hakkı olmıyan kadınlarımıza yeni kanunlarımızla ve yaptığımız yeni devrimlerle bütün haklar verildi. Bugün Türk kadını, erkeklerden hiç bir hususta ayrı değildir. Dün evlerinin harem dairesine kafes arkasında oturan kadınlarımız, bugün öğretmen, yargıç, doktor, mühendis, mimar ve millet vekili olarak çalışmakta ve her türlü iş hayatına da atılmış bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi, eşitlik kadın hakları açısından ele alınmış ve Cumhuriyetin kadınlara verdiği haklar açıklanmıştır. Fakat iki dönem arasında bir önemli fark ortaya çıkmaktadır. İnönü döneminde, kadınların cumhuriyet öncesinde erkeklerle eşit olmamasının nedeni Osmanlı yönetimiyle ilişkilendirilirken, Demokrat Parti döneminde bu eşitsizliğin İslâmiyet'ten kaynaklandığı vurgulanmıştır.

4.2.3.1.3. Adalet

En genel çerçevede adalet, bir erdemdir. Arapça kökenli bir sözcük olan adalet, haklılık ve doğruluk gibi kavramlara benzer biçimde de kullanılabilir. Bu

bağlamda adalet, “hakkın egemen olması durumudur. Adalet herkese hak ettiğinin verilmesi dileği ve öngörüsü üzerine kurulmuştur. Bu yüzden onu hukukun amacı olarak görmek gerekir. Adalet toplumsal bir olgudur, toplumsal yükümlülükler açısından eşitlik ilkesine ya da hak eşitliği ilkesine dayanır” (akt. İnal 2004: 209). Ama adaletin en önemli özelliği, hukuksal ve toplumsal alana ilişkin özellikleri yansıtmasıdır. Hukuksal adalet dil, din, ırk, sınıf, milliyet, cinsiyet, bölge vb. farklar gözetilmeksizin herkesin yasalar önünde eşit olmasıdır. Toplumsal adalet ise; toplumsal kaynak ve olanakların, bireylere, üretime katkılarıyla orantılı ve olanaklı olduğu ölçüde eşit dağıtılmasıdır. O halde adaleti, sadece hukuksal anlamda değil, geniş toplumsal ölçekte de düşünmek gerekir (İnal 2004: 211).

Adalet, çağlar boyunca insanlığın temel idealleri arasındaki yerini koruyan başlıca erdemlerden biridir. Her toplum ve kültürde şu veya bu şekilde bir adalet anlayışının var olduğu söylenebilir. Ama, her insani ideal de olduğu gibi, adaletin de anlamı ve içeriği hakkındaki fikirler, gerek bireyler gerekse kültürler düzeyinde zengin bir çeşitlilik göstermektedir. O kadar ki, belli bir telakki açısından adil sayılan bir pratik, başka bir anlayışa göre adaletsiz olabilmektedir (Erdoğan 2000: 25).

Adalet, aslında bireysel davranışların bir özelliğidir. Başka bir ifadeyle, adalet veya adaletsizlik, herkese uygulanabilir adil davranış kurallarına tabi bireylerin yaptıkları bilinçli eylemlere atfedilebilir. Bu anlamda, bireylerin eylemlerinin bütün sonuçları öngörülemeyeceğinden, bu eylemlerin kastedilmemiş sonuçları için adaletle ilgili sıfatlar kullanılamaz. Öte yandan, toplum bir kişi veya organizasyon, mekanik bir kurgu olmadığı için, onun adil veya gayri adil davrandığından, adaletsiz toplumsal eylemden söz etmek anlamsızdır (Erdoğan 2000: 26).

Adalet değeri, kategorilerin yoğunluk puanı içindeki oranı açısından %0,184 puan almış ve önem derecesi bakımından 7. sırada yer almıştır (Tablo 12). Adalet kategorisi bu yoğunluk puanıyla, demokratik kategoriler içinde demokrasi kategorisinden sonra ikinci sırada yer almaktadır. Adalet kategorisinin diğer demokratik değerler kategorisinden daha yüksek puan almasının en önemli nedeni, Türk adaleti, Osmanlı adaleti ve İslam adaleti gibi Türk milletinin adalete verdiği değer ve adaletle olan ilişkisine bağlanabilir.

Adalet kategorisinin İnönü dönemindeki değerinin (%1,87), Demokrat Parti dönemi değerinden (%0,93) daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 20). Aynı durum olumlu kullanım içinde geçerlidir. Tablo 20'ye baktığımızda İnönü döneminde adaletin olumlu kullanımı %0,30 iken hiç olumsuz kullanılmamıştır. Oysa Demokrat Parti döneminde adaletin olumlu kullanım oranı %0,20 iken olumsuz kullanımı %0,02'dir. Kategorileri kendi içinde değerlendirdiğimizde (Tablo 13); adalet kategorisi İnönü döneminde %0,247 puanla yedinci sırada yer alırken; aynı kategori Demokrat Parti döneminde %0,121 puanla sekizinci sırada yer almaktadır. Bu durumun temel nedeni genel olarak İnönü döneminde demokratik değerlerin oranının Demokrat Parti dönemine ait demokratik değerlerin oranından daha yüksek olmasıdır diyebiliriz. Dolayısıyla İnönü döneminde adaletle bakış açısı Demokrat Partiye göre daha olumludur şeklinde bir açıklama yapmak mümkündür.

Adalet kategorisi, 1938 programında pek yer almazken 1949 programında az da olsa yer almaktadır. 1949 müfredat programının Milli Eğitimin amaçları bölümünde öğrenciler için “Kanunlara uyar” ibaresi yer almaktadır. Tarih ve coğrafya ders programlarında adaletle ilgili bir madde yer almazken yurttaşlık bilgisi dersi programının özel amaçları bölümünde adaletle ilgili olarak (Ortaokul Programı 1951): *“Kanun kavramını öğrencilere benimsetmek; Anayasanın sağladığı yurttaş hak ve hürriyetlerine saygı besleme ve devlet otoritesine uyma duygusunu ve alışkanlığını kazandırmak”* şeklinde bir açıklama yapılmıştır. Açıklamalara baktığımızda adaletin daha çok kanun ya da kural biçiminde algılandığı ve devletin kurallarına saygı duymanın gerekliliğinin vurgulandığını görüyoruz.

Her iki dönemde de tarih ders kitaplarında adalet, Türk milletinin üstün vasıflarından biri olarak gösterilmiştir:

Hun Türklerinin o devre göre yüksek bir medeniyetleri vardı. Büyük ve muntazam bir devlet kurmuşlardı[...] Bütün ülkede sıkı bir idare ve herkesi memnun eden bir emniyet vardı. Mükemmel kanunlar yapmışlar, mahkemeler, hapishaneler tesis etmişlerdi. Millete ait meseleleri görüşmek için büyük halk toplantıları yaparlardı (Ortaokul I 1939: 30).

Ders kitaplarında, adaletin evrensel boyutunun dışında milli menfaatlerin de ön planı çıktığını görüyoruz. *Her menfaatten üstünde Türkün menfaati vardır* (Ortaokul 3 1939: 243). ... *savaşta yararlılık gösteren askerlerimize büyük mükâfatlar verdi.*

Savaşta korkaklık gösterenleri ise şiddetle cezalandırdı (Ortaokul 3 1950: 88). Görüldüğü gibi adaletin ordu ve vatana hizmet boyutu da ihmal edilmemiştir.

Adalet kategorisi Demokrat Parti döneminde sadece milli bir bakış açısıyla ele alınmamış, Türkiye’den daha üstün adalete ve kanunlara sahip olan Avrupalıların adaletine de atıflarda bulunulmuştur. Hukuk alanında yapılan devrimler bölümünde şu satırlara yer verilmiştir:

Türkiye Cumhuriyeti ilân edildiği zaman memleketin hukuk işleri yine eski hâlindeydi. Memleketimizde iki çeşit mahkeme vardı. Halbuki Türkiye bir batı devleti olmağa karar vermişti. Batı uygarlığı ise ancak onun kural ve kanunlarını benimsemekle mümkün olabilirdi. Devletimizi, milletimizi uygar bir hâle getirmek biricik amacımızdı (Ortaokul Tarih 3 1950: 288).

Bunların dışında tarih ders kitaplarında adaletin hukuksal anlamda tanımı ya da önemi verilmemiştir. Sonuç olarak her iki dönem tarih ders kitaplarında ve müfredat programlarında adalet kategorisi değerinin fazla yer almadığını, sadece milli menfaatler açısından ya da ordu boyutuyla ele alındığını görüyoruz.

4.2.3.1.4. Demokrasi

Modern kültür tarafından yeniden üretilen demokrasi Batı kökenli bir sistemdir ve tarihi antikçağa kadar geriye gitmektedir. Yunanca *demos*: halk ve *kratos*: iktidar sözcüklerinin birleşmesinden oluşan demokrasi kavramı Türkçe’ye halk iktidarı olarak çevrilebilir. Demokrasi içerik olarak olmasa bile bir kavram olarak ilk defa eski Yunan site devletlerinde doğmuştu ve halk çoğunluğunun yasama organına katılımını ifade ediyordu. Ancak nüfusu on bini geçmeyen bu şehirlerde kadınlar ve köleler bu çoğunluğa dahil edilmiyorlardı (Aydın 2002: 233).

Demokrasi en genel anlamıyla, milli iradeyi, hür seçime dayanan idare şekli, halk idaresidir (MEB 1995: 620). Dolayısıyla, demokrasi uygun bir toplum düzeninde, herkesi bu sistem içinde bilfiil çalışmaya alıştırmakla olur ve bir rejimin demokratiklik ölçüsü iktidarın hoşgörüsüne, başka gruplarla koalisyon yapabilmesine ve muhalefetin gücüne bağlıdır (Ergun 1994: 128). Kurumsal üst yapının altında yatan temel değerler açısından bakıldığında, aslında demokrasi her şeyden önce siyasal toplum içinde yer alan çeşitli dünya görüşlerine mensup olan kişi ve grupları, bütün farklı kimlikleri

kucaklayan, ama onların hiçbirisiyle özdeş olmayan bir ortak platformun adıdır. Başka bir anlatımla, demokrasi barışçı bir toplumsal birlikte varoluş rejiminin çerçevesini ifade eder. O özünde ideolojisiz olmak zorundadır (Erdoğan 2000: 4).

Demokratik bir topluluk, diğer toplum düzenlerinin önüne geçer. Demokrasinin eğitime bağlılığı da tartışma götürmeyen bir olgudur. Halkın oylarıyla iş başına gelen bir hükümetin onu iş başına getiren ve kurallarına uyan insanlar eğitilmiş olmadıkça başarılı olabilmesi mümkün değildir. Demek ki demokrasi, bir yönetim biçiminden daha fazla şeyleri içerir; esas olarak örgütlenmiş bir yaşam türüdür. Ortak deneyimlerin özgün bir tarzda bir araya getirilmesine dayanır. Ortak çıkarı paylaşan bireylerin özgün bir tarzda bir araya getirilmesine dayanır. Ortak çıkarı paylaşan bireylerin sayısının artması, herkesin birbirinin etkinliklerini göz önünde bulundurmaya zorunda oluşu; kendi etkinliklerini buna göre yönlendirmesi, sınıf, ırk ve bölge sınırlarının ortadan kalkmasını gerektirir (Dewey 2004: 105).

Şüphesiz demokrasiye yöneltmiş eleştirel bakışlar yok değildir. Aydın'a göre (2002: 238); bunlardan en önemlisi onun genel tipleştirme sorununa bağlı olarak fazlaca idealleştirildiği, olduğundan çok olması gerekene işaret ettiğiidir. Bu yaklaşıma göre insanlığın önem verdiği pek çok değer bir çatının altına toplanmış ve üzerine bir demokrasi kaşesi dikilmiştir. Böylece de demokrasi bir siyasal sistem olmasının ötesinde, her şeyi kapsayan bir sosyal sistem olarak sunulmuştur. Kaldı ki siyasal sistem olarak da önemi bir söylem olmaktan çok, gerçekleştirimine bağlıdır.

Ders programlarında demokrasi kategorisinin yer aldığını görüyoruz. 1938 programında Milli Eğitimin amaçları ve derslerin özel amaçları yer almadığı için demokrasiyle ilgili bilgilere ulaşamıyoruz. Bununla birlikte 1938 programında tarih ve coğrafya ders programında demokrasi konusuna yer verilmemekle birlikte yurttaşlık bilgisi ders programında demokrasi konusu işlenmiştir. *Demokrasi prensibinin muhteviyatı*, *Demokrasiye muhalif asri cereyanlar*, *Demokraside hükümet tarzı* konu başlıkları programda yer almıştır.

1949 programında Milli Eğitimin amaçlarında demokrasiye değinilmemiştir. Fakat eğitim ve öğretimin ilkeleri başlığı altında demokrasiden söz edilmiştir (1949 Programı 1951):

Toplumumuzun dayandığı demokrasi prensiplerini öğrenci, okulda ve dersanede [dershanede] uyguluyarak ve yaşayarak benimser. Okulda öğrencilerin kendi aralarındaki ve öğrenci- öğretmen arasındaki karşılıklı münasebetler demokrasi değerlerine uyarak düzenlenmelidir. Okulun bütün faaliyetlerinde okul topluluğunun gelişmesine elbirliğiyle çalışırken, öğrencilerin teker teker her birinin kişiliğine değer ve önem verilmelidir.

1949 programında tarih dersinin özel amaçlarında demokrasi için: *“Demokrasi hayatımızın gelişmesini incelerken, diğer demokrat milletlerin geçirmiş ve geçirmekte oldukları gelişim safhalarını ve bu bakımdan takip edilen yolları incelemek”* şeklinde bir açıklama yapılmıştır.

1949 programında yurttaşlık bilgisi dersi içersinde demokrasiye 1938 programından daha fazla yer ayrılmıştır. Dersin özel amaçlarında demokrasi için: *“Okulda demokratik zihniyetin hâkim olduğu bir hava yaratmak suretiyle öğrencilerin, kendi kendilerini idare etmelerine ve okul içinde ve dışında demokrat görüşlü ve düşünüşlü yurttaşlar yetiştirmek”*; açıklamalar kısmında: *“Yurttaşlık Bilgisi dersi okulun içinde demokratik bir toplum hayatının kurulmasını teşvik edecek ve topluluğu meydana getiren bireylerin böyle bir toplum hayatının gerektirdiği duyuş, düşünüş ve davranışı kazanmalarına yardım edecektir”* şeklinde açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca aynı ders için müfredat programında demokrasi kavramı daha belirginleşmiş ve demokrasiye olan vurgu artırılmıştır. Birinci sınıfta *Okulda demokratik hayat* ve üçüncü sınıfta *demokrasi* konu başlıkları oluşturulmuştur (Ortaokul Programı 1951).

Yukarıdaki programları karşılaştırdığımızda Demokrat Parti döneminin İnönü dönemine göre daha demokratik olması beklenebilir. Ancak tarih ders kitapları açısından durumu karşılaştırdığımızda farklı bir sonuçla karşılaşmaktayız.

Demokrasi kategorisi, demokratik değerler içinde en yüksek puan alan değer kategorisi olmuştur. Tablo 12’de görüldüğü gibi, demokrasi kategorisi, %0,258 yoğunluk puanıyla tüm değer kategorilerinin önem sıralamasında 6. sırayı almıştır. Bu bulgu, demokrasi değerinin, ders kitaplarında diğer demokratik değer kategorilerine

göre daha fazla kullanıldığını göstermektedir. Demokrasi değerinin en yüksek yoğunluk puanının (%0,260) İnönü döneminde ortaya çıkmasına rağmen, Demokrat Parti dönemi demokrasi kategorisi değerinin de (%0,257) ona yakın olduğu görülmektedir (Tablo 13).

Demokrasi kategorisine olumlu yaklaşıma baktığımızda (Tablo 20) İnönü döneminin %0,03'lük değerle Demokrat Parti döneminden (%0,22) daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde demokrasi kategorisine olumsuz yaklaşımın yine İnönü döneminde Demokrat Parti döneminden daha fazla olduğu görülmektedir.

İnönü döneminde demokrasi kavramının tarih ders kitaplarında müfredat programına bağlı olarak az geçtiği görülmektedir. İnkılâp tarihi bölümünde demokrasiye hiç değinilmemiştir. Demokrat Parti döneminde ise demokrasi kavramı Ege uygarlığı bölümünde: *Demokrasi yani halkın kendi kendini idare etmesi usulünü de ilk defa Yunanlılar tatbik etmişlerdir. Çağdaş demokratik hayatın ilk örnekleri Yunanistan'da görülür* (Ortaokul Tarih I 1950: 90) ve inkılâp tarihi bölümünde: *İşte İngiltere bu suretle daha XVII. Yüzyılda demokrasi ilkelerine dayanan Meşrutiyet İdaresine kavuşmuş ve bundan sonra gerek siyasi ve gerekse ekonomik alanda hızla ilerlemeğe başlamıştır* (Ortaokul Tarih 3: 163) şeklinde yer almıştır. Burada demokrasinin ülke için fayları ve ülkenin gelişmesinde demokrasinin katkısına vurgu yapıldığını görüyoruz.

Demokrat Parti döneminde tarih ders kitaplarında demokrasinin işlevsel tanımına da yer verilmiştir: *Bugün adına Demokrasi dediğimiz bu idare, halkın kendi kendisini idare etmesi, devlet ve memleket işlerine karışması, bu işlerde söz sahibi olması demektir* (Ortaokul Tarih 3 1950: 176). Burada demokrasinin en önemli işlevi olan katılımcılığa yer verildiği ve halkın demokrasiyle olan ilişkisine değinildiği görülmektedir. Demokrat Parti dönemi tarih kitaplarında *demokrasimizin temeli* adı altında bir başlık oluşturulmuştur. Burada demokrasi ve demokrasinin ülkeye olan katkıları anlatılmaya çalışılmıştır:

Yeni Türkiye Devleti, kurulduğu günden bugüne kadar memleketi hep bu temele dayanarak idare etmek yoluna gitti. Milletın gerçek mümessili olan B.M.M. si demokrasi prensiplerine göre kuruldu.

Demokrasiyle idare olunan memleketlerde halk, Millet Meclisinde kendisini temsil edecek olan milletvekillerini bizzat kendileri seçmek hakkına sahiptirler. Yalnız bu hakkı kullanmak bir siyasi olgunluk ve bir parti meselesidir. Milletler, Millet Meclislerinde kendilerini siyasal partilerle temsil ederler. Türkiye Cumhuriyetinde de ilk kurulduğu günden beri Millet Meclisinde, Türk Milletini siyasi partiler temsil etmiştir (Ortaokul Tarih 3 1950: 305).

Görüldüğü gibi Demokrat Parti döneminde demokrasi kavramı daha çok işlevsel tanımı ile kullanılmış ve demokrasinin yararlarına değinilmiştir.

4.2.3.1.5. Laiklik

Laiklik, her bireye yurttaş olarak kamu yaşamına katılma hakkı veren demokratik ulusun temel taşıdır. Mahçupyan’a göre (akt. İnal 2004: 221) laiklik, dinsel veya dindışı hiçbir inanç sisteminin yetkiyi/erki/gücü ele geçirerek diğer inanç sistemleri ve toplumsal/siyasal yapılar üzerinde baskı kuramaması ilkesidir. Gürtaş ise laikliği (1997: 120); Hristiyan Batı dünyasında, kilisenin din işleri yanında, dünya hakimiyetini ve devlet idaresini elinde tutma isteğine tepki olarak doğmuş olan ve dini, devlet idaresinden uzaklaştırmayı hedef alan, dine kendi manevi hudutları içerisinde kalmak üzere serbestlik tanıyan bir idare tarzıdır şeklinde açıklamıştır.

Bunların dışında laikliğin tanımı konusuna göre değişmektedir. Erdoğan, laikliği siyasi ve hukuki bakımdan tanımlamıştır. Erdoğan’a göre (2000: 264) siyasi bakımdan laiklik; devlet otoritesinin veya siyasal iktidarın meşruluğunun Tanrısal değil, fakat dünyevi bir kaynağa, yani halka dayanmasıdır. Hukuki anlamda laiklik ise; siyasal iktidarın kaynağı hakkındaki telâkkinin laikleşmesiyle ilgilidir. Daha doğrusu, devletin pozitif hukukunun dini kurallar yerine akli esaslara dayanması anlamına gelir.

Laikliğin tanımına baktığımızda genel olarak, dinin devlet işlerine karıştırılmamasını ifade eder. Laikleşme ise, toplumsal ve kültürel alanların, dinsel kurum ve simgelerin egemenliğinden çıkarılma sürecidir. Laikleşme, kendiliğinden oluşan bir toplumsal süreçken, laiklik bir politika ve ardındaki siyasal gücün bir uygulamasıdır. Laiklikte devletin resmi dininin olması ve mezhepler arasında ayrım götmesi, dinsel kurallarla iş görmesi söz konusu değildir.

Türkiye’deki laikliğe baktığımızda Toprak (akt. Ertunç 2004: 143) Türkiye’deki laikleşme sürecini dört ayrı düzeyde ele almıştır: *Fonksiyonel düzeyde*

laikleşme; dinin fonksiyonel yapısında gerçekleştirilen daraltma ve buna bağlı olarak, bireysel ve toplumsal hayata, dinden boşaltılan alanların dindışı unsurlarla doldurulması. *Sembolik düzeyde laikleşme*; İslam’a ilişkin sembollerin yerini, ulusal kültürle ve sosyal hayata ilişkin sembollerin alması. *Kurumsal düzeyde laikleşme*; Örgütsel yapılarda gerçekleştirilen düzenlemeler, İslam’ın örgütsel gücünü ortadan kaldırmaya yönelik uygulamalar. *Yasal düzeyde laikleşme*; Toplumun hukuki yapısında gerçekleştirilen düzenlemeler, Batı kökenli yasaların alınıp uygulanmaya konulması.

Tablo 12’de laiklik kategorisinin, tüm değerler içinde en düşük yoğunluk puanını aldığı ve önem derecesi sıralamasında da son sırada (%0,015) bulunduğu görülmektedir. Laiklik kategorisi, Demokrat Parti dönemine (%0,008) göre İnönü dönemi (%0,022) tarih ders kitaplarında daha yüksek oranda kullanılmıştır (Tablo 13). Her iki dönem tarih ders kitaplarında da laikliğin olumsuz olarak hiç kullanılmadığı anlaşılmaktadır.

Laikliğin, tüm demokratik ve geleneksel değerler sıralamasında en son sırada yer alması, her iki dönem tarih ders kitaplarında diğer kategorilere göre laikliğin daha az önemsendiği biçiminde yorumlanabilir. Bununla birlikte laikliğin insanlık tarihinin son çeyreğine özgü olması unutulmamalıdır.

İnönü döneminde ders programlarında laiklikle ilgili konulara çok az yer verildiği görülmektedir. Laiklikle ilgili olarak sadece ortaokul 3 programında *Laik devlet* konusuna değinildiği görülmüştür. Demokrat Parti döneminde ise; Milli Eğitimin amaçlarında ve müfredat programlarında laiklikle ilgili bir maddenin bulunmaması ilginçtir.

İnönü döneminde laikliğin işlevsel tanımı yapılmıştır. Fakat laiklik sadece dinin devlet işlerinden çekilmesi olarak kullanılmamıştır. Laiklik daha çok, dine ve halifelğe karşı Cumhuriyet rejimini koruma misyonunu da üstlenmiştir. Bunun için sık sık din ve halifelik eleştirilmiştir:

Bununla anlaşılıyor ki, artık hilâfet fikri Müslümanların hayatında tesirli ve faydalı bir şey değildir. Hatta muzırdır (Ortaokul Tarih 3 1939: 162).

Türk milletine zararından başka bir şeyi dokunmıyan hilâfeti kaldırmak [...](Ortaokul Tarih 3 1939: 196).

Bu halifelik yüzünden yüzlerce yıl Türk kanı aktı. Hiçbir değeri kalmıyan halifelik Türklerin başına belâ kesildi (Ortaokul Tarih 3 1939: 236).

Abdülmecidin memlekettten çıkıp gitmesi üzerine Gazi Hazretlerinin halife olmasını isteyenler oldu; fakat Yüce Gazi Müslümanlık, Türklük için zararından başka bir faydası olmıyan halifeliği istemedi (Ortaokul Tarih 3 1939: 237)

Halifelik unvanı, Türk hükümdarlarına geçtikten sonra Türk Devletinde gerileme hareketine yol açmıştır. Türklerin terakki yolunda ilerlemesine mâni olmuştur (Ortaokul Tarih 3 1939: 13).

Lâiklik demek, din ile devlet işlerinin birbirlerinden ayrılığını kabul etmek demektir. Eskiden böyle değildi. Dinciler dünya işlerine de karışarlardı. Meselâ askerin talim görmesini dine uygun görmezlerdi. Kitaplara resim koymaya müsaade etmezlerdi. Padişah hümûmeti de softaların bu yolsuzluklarına göz yumar; o da din işlerine karışardı. Halbuki aklın almıyacağı şeyleri yapmak, din ile dünya işlerini birbirine karıştırmak memleketin ilerlemesine engel olmuştur.

Görülüyor ki lâiklik dinsizlik demek değildir; kimsenin dinine karışmamak, Allah ile kulun arasına girmemektir; aksi olursa her türlü hürriyet düşüncesini ortadan kaldırmak lâzımgelir (Ortaokul Tarih 3 1939: 245).

Görüldüğü gibi İnönü döneminde halifelige yoğun bir şekilde eleştiri getirilmiştir. Bundaki amacın halifelik müessesini olumsuzlaştırarak, Cumhuriyet ve laiklik anlayışını olumlulaştırmaktır.

Demokrat Parti döneminde ise, halifelige olan bakış açısında bir ılımlılaştırmanın olduğu görülmektedir:

Bu tarihten sonra Osmanlı padişahları Halife adını da alarak din ve dünya işlerinin başkanı oldular (Ortaokul Tarih 3 1950: 41).

Osmanlı Devleti her işinde koyu bir Müslümanlık siyasası güderdi. Osmanlı Padişahları Yavuz Mısır'ı fethettikten sonra (1517) Halife unvanını da takındı. Bu suretle Osmanlı Padişahları hem devlet, hem de dinin başkanı oldular.

Bununla beraber, Osmanlılar zaptettikleri memleketlerdeki halkın din işlerine asla karışmazlardı. Bu bakımdan dünyanın en çok din ve mezhep hürriyetinin bulunduğu yer Osmanlı İmparatorluğu idi.

Bundan başka gerçekten Müslümanlığın iyiliğine, yüksekliğine, doğruluğuna inananlar, Türk gibi mert, kahraman, doğru sözlü idarecilerin eli altında yaşamının verdiği sevinçle Müslüman olanlarda vardı (Ortaokul Tarih 3 1950: 139).

Hürriyet fikrinin yayılması, yalnız siyasal alanda değil, düşünce, din ve mezhep, yayın alanlarında da kendisini gösterdi. Avrupa'da din ve mezhep hürriyeti doğdu. Lâyiklik kabul olundu (Ortaokul Tarih 3 1950: 176).

Halife ve padişah diye yıllarca kendisine bel bağlandığı kimse de onu düşünmüyordu (Ortaokul Tarih 3 1950: 240).

Demokrat Parti döneminde, laiklik anlayışına fazla değinilmese bile, din ve halifelik hakkında fazla bir olumsuzluğa yer verilmediği anlaşılmaktadır.

4.2.3.1.6. Hoşgörü

Latince katlanmak anlamına gelen ‘tolerare’ deyiminden türetilen hoşgörü, “kendi düşünce ve inançlarına karşıt bulunan düşünce inançlara katlanma, onlara tepki göstermemedir”. Çağdaş demokrasi anlayışında bir değer kategorisi olarak yer alan hoşgörü, dinsel odaklar (mezhepler) arası çekişme ve tartışmalar sonucu şekillenmesine karşın, özellikle Voltaire ile birlikte demokratik bir çerçeve içinde anlam kazanmıştır. Dolayısıyla, hoşgörünün özgürlükle yakın bir ilişkisi vardır; çünkü hoşgörü, her zaman, bireyin müdahale olmaksızın konuşma ve davranma hakkını ifade eder. Hoşgörü, aynı zamanda yasaklama ve baskıdan sakınma anlamına da gelir (İnal 2004: 230).

Hoşgörü de laiklik gibi, hem demokratik değerler hem de tüm değerler sıralaması içinde oldukça düşük bir yoğunluk puanı almıştır. Hoşgörü kategorisi, tüm kategorilerin yoğunluk puanları içindeki oranı (%0,019) ile 13. sırada yer almıştır (Tablo 12). Hoşgörü değerinin oldukça düşük bir puan alması ve sıralamada en arkalarda bulunması, demokratik kurum, değer ve geleneklerin kökleşmemiş bir Türkiye ve toplumu için doğal olsa gerekir. Geleneksel değerler içinde bulunan öteki kategorisinin olumsuz kullanıma göre aldığı yüksek puan düşünüldüğünde, incelenen dönemlerde biz-onlar ayırımı çerçevesinde sert ve katı bir ötekileştirme politikası uygulandığı söylenebilir.

Her iki dönem tarih ders kitaplarında yer alan yoğun ordu, savaş, ötekiler ve kahramanlık söylem ve hikayeleri, demokratik bir değer olarak hoşgörüye yer bırakmamaktadır. Diğer demokratik değer kategorilerinde olduğu gibi hoşgörünün de aldığı puanlar açısından dönemler arasında niceliksel olarak farklılaştığı görülmektedir.

Hoşgörü kategorisi, Demokrat Parti tarih ders kitaplarında İnönü dönemi tarih ders kitaplarındaki orana göre daha yüksektir. Demokrat Parti döneminde hoşgörünün geçme sıklığı %0,027 iken bu oran İnönü döneminde %0,13’e düşmüştür (Tablo 13). İnönü döneminde hoşgörü kategorisi 14. sırada yer alırken, aynı kategori Demokrat Parti döneminde 11. sırada yer almaktadır. Buradan hareketle Demokrat Parti

döneminde hoşgörüyü İnönü döneminden daha fazla yer verildiğini söyleyebiliriz. Ayrıca İnönü döneminde hoşgörü kategorisi %0,03 oranında olumsuzlanırken Demokrat Parti döneminde hiç olumsuzlanmamaktadır. Bu İnönü dönemindeki baskının ve katı tutumun bir sonucu olsa gerek.

Hoş görü kategorisinin olumsuzluğun çok az ya da hiç kullanılmaması ülkede hiç hoşgörüsüzlüğün olmadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü *öteki* kategorisinde çetelenen olumsuzluk puanları, bir tür hoşgörüsüzlük örneği olarak değerlendirilebilir; çünkü ötekine olumsuz bakış, tahammülsüzlüğü, ayrımcılığı ve dışlamayı ifade etmektedir.

Hoşgörü kategorisi Demokrat Parti döneminde Türk milletinin üstün bir vasfı olarak belirtilmek istenmiştir:

Osmanlılar zaptettikleri memleketlerdeki halkın din işlerine asla karışmazlardı. Bu bakımdan dünyanın en çok din ve mezhep hürriyetinin bulunduğu yer Osmanlı İmparatorluğudur. Avrupalılar din ve mezhep kavgalarıyla birbirlerini kırıp geçirirlerken, Osmanlı İmparatorluğu içinde yaşayan Hristiyan ve Musevi kim olursa olsun hiçbir kimse, en ufak bir eziyete uğramazdı. Zira Osmanlılar, hiç bir zaman hristiyanları din hususunda zorlamazlardı. Kimse zorla müslüman edilmezdi.

Bundan başka gerçekten müslümanlığın iyiliğine, yüksekliğine, doğruluğuna inananlar, Türkler gibi mert, kahraman, doğru sözlü idarecilerin eli altında yaşamının verdiği sevinçle müslüman olanlar da vardı (Ortaokul Tarih 3 1950: 139-140).

Biz Türkler dünyanın en mert, fedakâr, vefakâr, merhametli bir millettiz. Herkese iyilik etmek, zayıfları korumak, haksızlıklara karşı gelmek, hürriyet içinde yaşamak, gerektiği zaman da en büyük mücadelelere atılmak gibi meziyet ve hasletlere sahibiz. Ve yine biz Türkler dünyanın ancak karşılıklı bir anlaşma ve kardeşlik havası içinde düzelebileceğine ve bu yolda dünya barışının sağlanacağına inanmaktayız (Ortaokul Tarih 3 1950: 304).

4.2.3.1.7. Atatürkçülük

Türk milletinin bugün ve gelecekte tam bağımsızlığa, huzur ve refaha sahip olması, devletin millet egemenliği esasına dayandırılması, aklın ve ilmin rehberliğinde Türk kültürünün çağdaş uygarlık düzeyi üzerine çıkarılması amacı ile temel esasları yine Atatürk tarafından belirtilen devlet hayatına, fikir hayatına ve ekonomik hayata, toplumun temel müesseselerine ilişkin gerçekçi fikirlere ve ilkelere, Atatürkçülük denir (Atatürkçülük, cilt 3, 1998: 7).

Türk devrimi, başarıya ulaşırken bir takım temel ilkelere dayanmıştır. Devlet hayatını her yönüyle kapsayan bu temel ilkeler, Atatürkçülük adı ile anılmaktadır. Atatürkçülük, bir yönü ile Türk devrimi ile eş anlama gelmektedir. Bugün bu deyimler, Atatürkçü düşünce veya Atatürkçü düşünce sistemi olarak ifade edilmektedir. Atatürk, Türk milletinin iradesini temsil eden kişi olarak, Türk devriminin baş mimarı ve yapıcisıdır (Eroğlu 1997:187). Dolayısıyla Atatürkçülük Türk demokrasi hayatında önemli bir yere sahiptir.

Özellikle Cumhuriyet rejiminin temel taşlarından bir olan Atatürkçülüğün ve bu düşünce sisteminin ders kitaplarında yeni yetişen gençlere öğretilmesi en önemli eğitim hedeflerinden biri olmuştur. İnönü döneminde ve Demokrat Parti döneminde ortaokul seviyesinde İnkılâp tarihi dersi olmadığı için bu ders tarih dersi kapsamında uygulanmaya çalışılmıştır.

Diğer değer kategorilerinde olduğu gibi Atatürkçülüğe de bakış açısı ve verilen değer, incelenen dönemlere göre değişmektedir. Ortaokul 3. sınıf tarih kitaplarında inkılâp tarihi bölümüne ayrılan oran esasında Atatürkçülüğe verilen değeri yansıtmaktadır. Çünkü bakıldığında bu bölümün büyük çoğunluğunun Atatürk ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Buna göre İnönü döneminde ortaokul Tarih 3 kitabında inkılâp tarihine ayrılan oran (Tablo 30), %47,60 iken Demokrat Parti döneminde bu oran %22,73'e inmiştir. Buradan hareketle diyebiliriz ki, İnönü döneminde Atatürkçülüğe verilen değer Demokrat Parti döneminden daha fazladır.

Gerçektende tablo 13'e baktığımızda bu sonuçla karşılaşırız. İnönü döneminde Atatürkçülük kategorisi %0,061 puanla 11. sırada yer alırken, Demokrat Parti döneminde %0,020 puanla 13. sırada yer almaktadır. Bütün değer kategorilerinde ise 11. sırada (%0,040) bulunmaktadır (Tablo 12). Her iki dönem tarih ders kitaplarında Atatürkçülüğün olumsuz kullanımı bulunmamaktadır.

Atatürkçülük konusu 1938 ve 1949 tarihli ortaokul ders programlarında da yer almaktadır. 1938 tarihli tarih dersi müfredatının üçüncü sınıfında *Mustafa Kemal* ve *Gaziye kıymak soysuzluğu* başlıkları bulunmaktadır. 1949 tarihli programda Milli Eğitimin ve derslerin özel amaçlarına yer verildiğini görmüştük. Fakat hem Milli

Eğitimin amaçlarında hem de derslerin özel amaçlarında Atatürkçülük konusuna değinilmemesi ilginçtir. Aynı programın ortaokul Tarih 3 programında İstiklâl Savaşı ünitesinde: *Atatürk'ün askerlik ve siyaset hayatı üzerinde durulacaktır..ır* ibaresi yer almaktadır.

Ders programlarında Atatürkçülüğe çok az değinilmesine rağmen tarih ders kitaplarında Atatürkçülüğe önemli bir oranda yer verilmiştir. Yukarda belirttiğimiz gibi özellikle İnönü dönemi tarih ders kitaplarında Atatürkçülük ve onun yaptığı yeniliklere detaylı bir şekilde yer verilmiştir:

İnönü dönemi ders kitaplarında Mustafa Kemal için; *Gazi Hazretleri, Büyük kurtarıcı, Yüce Türkoğlu, Büyük Türk* gibi unvanlar kullanılmıştır. Ayrıca Kurtuluş Savaşı'ndaki katkılarına önemli bir oranda yer verildiği görülmektedir:

Bu vaziyeti, Büyük Kurtarıcımız, Yüce Gazi Mustafa Kemal Hazretlerinin Büyük Nutkundan kısaltarak [...] (Ortaokul Tarih 3 1939: 167).

Onun yerinde başka kim olsaydı, tereddüde düşerdi, elinden her şeyi bırakırdı. Ama o, hiç ürkmedi, hiç sarsılmadı. Ne yapacağını, nereye gideceğini, kimlerle uğraşmak gerek olduğunu pek iyi biliyordu. Gözleri, gönüllerin içine kadar giriyor, oralara inanç sokuyordu. Kara haberlerle gözleri dönen, inancı sarsılan, umutsuzluğa düşen nice kimseler, onun gözlerine bakınca, hemen değişiyorlar, karayı ak, geleceği aydınlık görüyorlardı; bükülmüş belleri doğruluyor, eğilmiş başları yukarıya kalkıyordu. Gazinin bir sözü, koca bir milleti yerinden sıçratıyor, ateşe saldırtıyor, ona her şeyi kazandırıyor (Ortaokul Tarih 3 1939: 229-230).

Gazi, ilk hazırladığı Teşkilâtı Esasiye Kanununda da tam düşündüğü gibi "Türkiye Devletinin idare şekli Cümhuriyettir" demeyi mavafık zamana bıraktı. Büyük zaferi kazandı, başlı başına buyruk Türk Devletini kurdu, İstanbuldaki padişah ve halife ile soy ve sopunun millete yaptıkları bütün hainlikleri gösterdi, ondan sonra "Cümhuriyet" kelimesini kullandı (Ortaokul Tarih 3 1939: 238).

Bu fikirleri hep Gazi düşünmüş, hep Gazi ileriye sürmüş, millete malettirmiş (Ortaokul Tarih 3 1939: 239).

İnönü dönemi tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti ile Mustafa Kemal karşılaştırılmış ve Osmanlı Devleti olumsuzlaştırılırken, Mustafa Kemal'in yaptıkları anlatılmıştır:

Şimdi Osmanlı Hükûmetinin yaptığı Mondros Mütarekesi ve Sevr Muahedesini ve Lozan Muahedesini birbirleriyle bir karşılaştırınız. Ondandır eyice düşününüz. Tek bir adamın keyfile idare olunan bir memleketle, milletin kendi elile idare ettiği memleket arasındaki büyük ayrılığı o vakit anlarsınız... Mustafa Kemal gibi yaratıcı, kurucu ve koruyucu büyük bir adama rastladınız mı? Hayır.. On binlerce yıllık şanlı bir

geçmiş olan Türk milletidir ki kendi içinden Gazi Mustafa Kemal gibi bir evlât yetiştirdi (Ortaokul Tarih 3 1939: 229).

Dikkati çeken bir diğer önemli nokta; inkılâplar yapılırken Mustafa Kemal'in ülkeyi dolaşarak halkın görüşleri ve isteği doğrultusunda yeniliklerin yapıldığı fikrinin ortaya atılmasıdır:

Gazi, her yeni büyük bir işe karar verdimi, şöyle bir memleketi gezmeğe çıkar, halkla konuşur, anlar dinler, ondan sonra karar verir. Bu seferde öyle oldu. 1925 Ağustosunun 24 üncü günü Kastamonuya doğru gezmeğe çıktı. Yolda kadın, erkek bütün halk Gaziyi görmeğe koştı; onu içten alkışladı. Gazi “Yaşa!” sesleri içinde elinde panamasile halkın arasına girince herkes başından fesini, kalpağını, ağbanisini çıkardı, Gaziyi açık başla karşıladı. Halkın bu alkışı, doğru yolun nerede olduğunu gösterdi.

Dönüşte Kastamonudan geçerken çok kimse, nereden buldularsa bulmuşlar, başlarına birer şapka geçirmişlerdi (Ortaokul Tarih 3 1939: 258).

Büyük Gazi, bu sefer de milletle konuşmaya çıktı. Anadolunun birçok yerlerini, İstanbul ile Edirne ve Kırklarelini gezdi, sordu, soruşturdu. Ankaraya geldikten sonra, yeni seçilecek içinde işçilerle köylülerden de adamlar bulunması iyi olacağını söyledi. Gazinin her yıl böyle memleketi dolaşması, halkla konuşması, halkın dertlerini dinlemesi memleketin idaresinde en doğru yolu bulmaya yardım ediyor (Ortaokul Tarih 3 1939: 247).

Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında Atatürk ve Atatürkçülük, İnönü dönemindeki kadar olmasa da kullanılmıştır. Atatürk, İnönü döneminde olduğu gibi; *Türk Oğlu* şeklinde anılmıştır. Fakat Atatürk'ün yaptığı devrimlere fazla değinilmemiştir.

Atatürk ve Atatürkçülük konusunun Demokrat Parti döneminde çok az yer almasının en önemli nedeni; İnkılâp tarihi kısmının ortaokul Tarih 3 kitabında çok az yer almasıdır. İnkılâp tarihi yerine İkinci Dünya Savaşı ve ülkedeki demokratikleşme hareketi bölümlerine yer verilmiştir.

4.2.3.2. Geleneksel Değerler

İncelenen her iki dönem tarih ders kitaplarında da geleneksel değerlerin, demokratik değerlerden daha fazla yer aldığı önceki sayfalarda açıklanmıştı. Bu bulgu da gösteriyor ki incelenen dönemlerde, Türkiye’de okullarda okutulan tarih ders kitaplarında geleneksel/milliyetçi ideoloji, demokrasiye göre baskın bir konumda yer almaktadır. Gerçekten de, incelenen tüm ders kitaplarında milliyetçi değerler, demokratik değerlere göre, hem sayıca fazladır hem de oldukça ayrıntılı bir biçimde

işlenmektedir. Dolayısıyla bu bulgu, ders kitaplarında geleneksel değerlere demokratik değerlerden daha fazla değer verildiğini göstermektedir.

İncelen ders kitaplarının tarih ders kitapları olması, dolayısıyla tarih konularında yoğun bir şekilde geleneksel değer kategorisine giren ordu, millet, vatan gibi kavramların çok geçmesi bunda en önemli etken olabilir. Fakat tüm ders kitaplarında yapılan İnal'ın (2004) araştırmasında da aynı sonuçlara ulaşılması (Milliyetçi değerler ile Demokratik değerler karşılaştırılmıştır) esasında Türkiye'deki ders kitaplarında aynı durumun söz konusu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Dolayısıyla, her iki dönem tarih ders kitaplarında geleneksel değerlerin mutlak bir egemenliği olduğu söylenebilir. Özellikle Demokrat Parti döneminde geleneksel ve yerel milliyetçi değerlerin çok daha fazla oranda kullanılması, bu dönemde İnönü döneminden farklı olarak dini düşüncelerde bir değişme olduğunu söyleyebiliriz. Her ne kadar tarih ders kitaplarında İslam tarihi bölümünün dönemler arası dağılımında oransal olarak fazla fark olmasa da işlevsel olarak din düşüncesine ve özellikle İslamiyet'e bakış açısında bir farklılığın olduğu söylenebilir. Geleneksel/milliyetçi değerlerin kendini güçlü ve sürekli kılmada dinden yararlanması, araştırmamızda saptanan bir diğer bulgu olmuştur.

Tablo 10'a bakıldığında geleneksel değerlerin (%89,24), demokratik değerlere göre (%10,76) çok daha fazla olduğu açıktır. Aynı durum dönemler içinde geçerlidir (Tablo 11). Demokrat Parti döneminde işaretlenen tüm kategorilerin %91,63'ü geleneksel değerleri içermektedir. İnönü dönemin de ise bu değer %86,50'yi bulmaktadır.

Tüm değerler kategorisinin sıralamasına baktığımızda (Tablo 12), ilk beş sırayı geleneksel değerler almaktadır. Dolayısıyla incelenen dönem tarih ders kitaplarında geleneksel değerlerin demokratik değerlere göre çok daha fazla kullanıldığı ortadadır.

4.2.3.2.1. Millet

Millet, ya bir devlet ve onun bireyleri ile aynı anlamda kullanılır ya da ortak bir dayanışmayla bir araya gelen bir insan grubuna işaret eder. Latince nasci (doğmak)

filinden türetilen millet, ilk anlamıyla aynı yerde doğan insan grubunu ifade etmek için kullanılmıştır. Millet sözcüğü ortaçağda, aynı bölge ya da ülkeden gelen öğrenci gruplarını ifade etmiştir. 18. yüzyıldaki kullanıma göre ise farklılıklar dikkate alınmaksızın belirli bir ülkenin halkını ifade etmiştir (İnal 2004: 246).

Milletin pek çok tanımı yapılmaktadır. Fakat kısaca milleti; bir toplumsal örgütlenme biçimi olarak feodal zümre anlayışının dinsel temellerine karşıt bir biçimde ve bunların yıkılışıyla birlikte ortaya çıkan ve bazı kültürel öğelerde (dil, din, gelenek, tarih, toprak, duygu ve düşünce) benzer/aynı kalıpları paylaşan insanların oluşturduğu bir topluluk kümesi (İnal 2004: 248) şeklinde tanımlarken, Mauss milleti (Akr. Vatandaş 2004: 29); maddi ve manevi bakımdan bütünleşmiş, sürekli ve istikrarlı bir merkezci iktidarı olan, sınırları belirli, bilinçli olarak bir devlete ve onun yasalarına bağlı sakinlerin kültür, zihniyet ve ahlâk açısından göreceli bir birliğe sahip olduğu bir toplum biçiminde tanımlar. Aydın ise milleti daha dar bir anlamda kullanarak; günlük dilde millet, bir devletin halkı anlamında kullanılıyorsa da belli bir siyasal topluluğun üyeleri ile özdeş değildir. Denebilir ki millet kavramı değerler alemine aittir ve günlük kullanımında pek çok soruna sahiptir (2002: 91). Bütün bu tanım ve açıklamalar gösteriyor ki, bir toplumun ulus (millet) niteliği kazanması için belirli ölçütler dahilinde türdeş bir yapı arz etmesi gerekmektedir. Veya daha doğru bir ifadeyle, belirli özellikler açısından türdeş olduğunun ifade edilmesi gerekmektedir. Bu özellikler ise genellikle kültür birliği, dil birliği, soy birliği, ortak bir vatan ve ortak bir tarih olarak beş grupta tespit edilmektedir (Vatandaş 2004: 30).

Yeni kurulan bir ulus-devletin resmi ideolojisi, görüş, tarih ve kurumlarında resmi bir milliyetçilik anlayışının bulunması çok sık rastlanan bir olgudur. Özellikle emperyalizme karşı bağımsızlığını kazanmış olan az gelişmiş ülkelerin, milliyetçiliği temel ideoloji olarak kabul ettikleri bilindiğine göre, bu tür ülkelerin eğitim kurumlarında milliyetçiliğin yeniden üretilmesi doğal görülebilir. Türkiye'nin de bağımsızlık sonrasında eğitime milli bir nitelik vererek bir ulus devletin oluşumunu sağlamaya çalıştığı, araştırmanın ilk bölümlerinde incelenmiştir.

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'nin resmi ideolojisi ve tarih anlayışına bağlı olan ders programlarının ve ders programlarının bir yansıması olan ders

kitaplarının asıl işlevi, Türklük bilincini oluşturmak, yaygınlaştırmak ve yeniden üretmek olmuştur. Özellikle Türklük bilincinin aşılmasından sonra (Atatürk dönemi), bu bilincin yeniden üretilmesinde İnönü döneminde tarih ders kitaplarının önemli bir fonksiyona sahip olduğu görülmektedir. Çünkü bu dönemlerde tarih ders kitaplarının tek elden ve devlet kitabı olarak yayınlandığını ve okutulduğunu yukarıda görmüştük.

Millet kategorisi %0,673 puanla dördüncü sırada yer almaktadır (Tablo 12). Dönemlere baktığımızda Demokrat Parti döneminde yer alan millet kategorisinin (%0,738) İnönü döneminde yer alan millet kategorisinden (%0,608) daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 13). Buradan hareketle, Demokrat Parti döneminde millet olgusuna İnönü döneminden daha fazla önem verilmiştir diyebiliriz.

Millet kategorisinin olumlu olarak kullanılma oranı (Tablo 20) İnönü dönemini tarih ders kitaplarında (%1,18), Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarına göre (%0,80) daha yüksektir. Millet kategorisinin her iki dönemde olumlu olarak kullanılma oranının olumsuz kullanım oranından çok daha fazla olduğu görülmektedir.

İnönü dönemi tarih ders kitaplarında millet sözcüğü yerine ırk sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir. 233 kez işaretlenen millet sözcüğünün 33'ünde millet yerine ırk kullanılmıştır. Türk milleti olarak da 8 kez Türk ırkı kullanılmıştır. Bunun temel nedeni İkinci Dünya Savaşı öncesinde dünyada yaygın olan ırkçı görüşlerden Türkiye'nin de etkilenmesidir. Irk tanımı verildikten sonra, ırkların bölümleri anlatılmış, daha sonrada *“Türk ırkında kafatasının şekli ekseriyetle brakisefal [uzun kafalı]dır şeklinde bir açıklamaya gidilmiştir.*

İnönü döneminde millet olarak Türk milleti ifade edilmektedir:

Bu yeni gelenler de kuvvetli, Türk ırkından ve zeki, temsil edici idiler (Ortaokul Tarih I 1939: 145).

Eski mezarlarda yapılan araştırmalarda çıkarılan brakisefal kafatasları bu ilk Fenikelilerin Türk ırkından olduklarını göstermektedir (Ortaokul Tarih I 1939: 110).

Ordu ve ona temel olan Türk milleti, dört sene muktedir kumandanlar idaresinde oldukça dünyaya hayret verecek mukavemet ve kudret gösterdi (Ortaokul Tarih 3 1939: 161).

Binlerce yıldan beri kendi başına tarihte adları geçen birçok devletleri kurmuş yüce Türk milletini ezmek mümkün değildi.

Türk milleti, düşmanları önünde baş eğen öteki yenilmiş milletlere benzemezdi. O, binlerce ve binlerce yıl, yeryüzünün dört bucağında bayrağını dalgalandırmış, medeniyetler, devletler kurmuş, yılmaz, ürkmeyen, namus ve şerefi uğruna ölmekten hiç çekinmeyen bir millettir. Bir akar su, önüne dikilen taşları nasıl köpüre köpüre yıkıp aşarsa, Türk milleti de içinden coşan kahramanlıkla, düşmanlarını devireceğine, kendi kendini kurtarıp başlıbaşına bir devlet kuracağına inanıyordu (Ortaokul Tarih 3 1939: 171).

Şerefli bir millet, başkalarının koltuğu altında yaşamağı kendine yakıştıramaz. Miskin, şerefsiz bir millet belki esirliği kabul eder, amma aslan yürekli Türk milleti buna yanaşmaz. Türk milleti, kendini bilen, haysiyetini bilen bir millettir; şerefsiz yaşamadansa ölmeğı daha iyi bulur (Ortaokul Tarih 3 1939: 172).

Yukarıda görüldüğü gibi İnönü dönemi tarih ders kitaplarına Türk milleti daha çok olumlu olarak kullanılmış ve Türk milletinin üstün vasıflarına değinilmiştir. Bunların dışında Türk milletinin karşısında bir düşman (öteki) oluşturma çabası da gözlenmektedir.

İnönü dönemi tarih ders kitaplarında özellikle birinci sınıf (İlkçağ) tarih kitabında *Türk Tarih Tezi*'nin en ileri şekilde uygulandığı görülmektedir:

Maden devri adı altında topladığımız Bakır, Tunç ve Demir Devirleri de Türklerin medeniyet kurdukları yerlerde başka yerlere, Meselâ Avrupaya göre çok önce başlamıştır.

Ortaasyada yaşayan Türkler Yontmataş Devrini Milâttan 12000 yıl önce atladıkları halde Avrupalılar Milâttan ancak 7000 yıl evvel Cilalıtaş Devrine geçebilmişlerdir (Ortaokul Tarih I 1939: 3).

Avrupada bu devir, Ortaasyadan Türklerin buralara göçmesile başlamıştır. Gelenler Avrupalıların vahşi vaziyetini değiştirdiler.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında; ortaokul tarih ders kitaplarında Türk Tarih Tezi ortaya konulurken, en önemli yabancı (ötekiler) olarak, Avrupalıların olduğu ortaya çıkmaktadır. Burada temel amaç, Türklerin Avrupalılardan daha medeni bir millet olduğunun vurgulanmaya çalışılmasıdır.

Günün birinde Ortaasyada yaşayan Türkler, demiri de buldular. Demir san'ati anayurttan göçler yoluyla dünyaya yayıldı (Ortaokul Tarih I 1939: 8).

Yeryüzünün başka yerlerindeki insanlar daha kaya ve ağaç kovuklarında koyu bir vahşilik hayatı yaşarken Türkler, Anayurtlarında maden medeniyetleri devrine ulaşmışlardı. İnsanlığı hayvanlıktan açık surette ayıran devir, hayvanların ehlileştirilmesi ve çiftçilik, en evvel burada başlamıştır (Ortaokul Tarih I 1939: 14).

Milattan yedi bin yıl öncesine kadar ya önünde durulmaz yıkıcı ve yutucu seller, ya kumlar altında akan gizli sular gibi yürüyen büyük Türk göçleri ve akınları yeryüzünü medenileştirme işinde birbirile yarıştırlar (Ortaokul Tarih I 1939: 15).

Kuraklık Anayurtta yaşamayı güçleştiriyordu. Bu vaziyet karşısında Türkler, yer yer ve kısım kısım daha verimli topraklar aramak için elverişli gördükleri yolları tutarak medeniyetleri ile beraber dört bucağa yayıldılar.... Türkler yerlilerden çok yüksek olan zekaları, mükemmel silâhları ile oralara yerleşmekte ve yerlileri buyrukları altına almakta hiçbir güçlük çekmediler. Boş buldukları yerler arasında beğendiklerine yerleşerek oranın ilk ahalisi oldular (Ortaokul Tarih I 1939: 15).

İncelenen dönemlerde; Çin (1939: 21) ve Hindistan'da (1939: 41) medeniyeti kuran Türklerin olduğu, Türkler Mezopotamya'ya M.Ö. 5-6. binde geldiği ve ondan önce buralarda kimsenin yaşamadığına (1939: 52) yer verilmiştir. Ayrıca Türklerin Mısır'a gelerek oraları medenileştirdiği (1939: 69) belirtilir.

Anadolu'da ortaya çıkan ilkçağ medeniyetlerinin (Etiler, Hititler, Frigyalılar, Lidyalılar ve İbraniler) Ortaasya'dan göç eden Türkler olduğu açıklanmıştır. İbraniler'in ise Türk olmadıkları (1939: 123) belirtilirken, İran halkının çoğunluğunun Türk olduğuna yer verilmiştir (1939: 128)

Bunların dışında, Eski Yunan medeniyetini Ortaasya'dan gelen Türklerin kurduğu fikri ilginçtir: *İşte Yunan Yarımadasının eski ahalisi bu surete ilk yurtları Ortaasya olan aynı ırktan Egelerin, Akaların ve Torların karışmasından hâsıl olmuştur* (1939: 141). *Bugünkü Greklerin adı da Yunanistana göç ederek yerleşen Türk kabilelerinden birinin adı olan Krak tan çıkmıştır* (1939: 141). Eski Yunan medeniyeti dışında Avrupalıların menşeinin de Ortaasya olduğu (1939: 201) ve Avrupa medeniyetini Türklerin oluşturduğu açıklanmıştır (1939: 203).

Demokrat Parti dönemi tarih kitaplarında millet kategorisinin büyük bir bölümünün Türk milleti alt kategorisinin oluşturduğu (Tablo 27) görülmektedir. Fakat İnönü döneminden farklı olarak millet sözcüğünün işlevsel tanımına göre kullanıldığı ve ırk kelimesinin fazla tercih edilmediği görülmektedir. Demokrat Parti döneminde toplam 140 kez millet kelimesi kullanılmış ve bunların 9 tanesi ırk olarak kullanılmıştır.

Demokrat Parti döneminde de İnönü döneminde olduğu gibi millet kategorisinde Türk milletin üstün meziyetlerine vurgu yapılmış ve Türk milliyetçiliğine İslam ögesi de eklenmiştir:

[...] Türler bu tarihten itibaren temiz kanlarını müslümanlık uğruna dökmeğe başladılar (Ortaokul Tarih 2 1950: 106) [...] İşte Abbasilerin bu kötü zamanlarında İslâmlığı Türkler kurtardı (1950: 107).

Biz Türkler dünyanın en mert, fedakâr, vefakâr, merhametli bir millettiriz. Herkese iyilik etmek, zayıfları korumak, haksızlıklara karşı gelmek, hürriyet içinde yaşamak, gerektiği zaman da en büyük mücadelelere atılmak gibi meziyet ve hasletlere sahibiz (Ortaokul Tarih 3 1950: 304).

Türklük bilinci oluşturulurken tarih ders kitaplarında ötekilere (düşman) karşı mücadele de ihmal edilmemiştir:

Bütün bu kötü şartlar içinde dahi, Türk milleti, İstiklâl Savaşında varını, yoğunu ve kanının son damlasını, ana vatanı için sarfetmekten ve akıtmaktan çekinmedi. Dünyanın en kudretli devletleri ile ve onların adına Anadolu'nun içine saldıran Yunanlılarla, ayrıca memleketi düşmana satan, milli kuvvetleri ve milli direnci düşmanlarla bir olarak yok etmeğe çalışan padişah ve hükûmetiyle ve daha bir çok vatan hainleriyle çarpışmak zorunda kaldı. Canını, malını ve her şeyini verdi (Ortaokul Tarih 3 1950: 262).

Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında da Türk Tarih Tezi anlayışının uygulamaya konulduğunu görüyoruz. Fakat Türk Tarih Tezi İnönü dönemine göre biraz daha yumuşatılmıştır.

Türklerin demiri ilk bulan kavim olarak tarihi devirlere girdiği (Ortaokul Tarih I 1950: 10) belirtildikten sonara Türklerin Ortaasya'da yüksek bir medeniyet kurduğu (1950: 16) Türk Tarih Tezi'nin temelini oluşturmaktadır. Türklerin Ortaasya'dan ayrıldıktan sonra gittikleri yerlere medeniyet götürmeleri ve oralarda hakim olmaları (1950: 18) da Türk Tarih Tezi'ndeki Türklerin ve Türk medeniyetinin dünyaya yayılışını yansıtmaktadır.

Türk Tarih Tezi bağlamında; Hinde ve Çine ilk medeniyeti götüren Türkler (1950: 18) olduğunun yanı sıra, Mezopotamya'nın, Sümer medeniyetinin ve Elamların Ortaasya kökenli oldukları belirtilmiştir (1950: 27-28-30).

Eski Anadolu uygarlıklarından Hititler ve Frigler'in Türk oldukları konusunda fazla iddialı olunmasa da yine de Ortaasya'dan geldikleri belirtiliyor (1950: 45). Bunların dışında Mısır'ın, Suriye ve Filistin halkının Sami ırkından (1950: 51) olduğu belirtilerek Türk Tarih Tezi'nden tavizlerin verildiği görülmektedir.

Ege havzasına gelen kavimin göçlerle buralara geldikleri söylene de bunların nerelerden geldikleri belirtilmemektedir (1950: 64). Dolayısıyla İnönü döneminde sert bir şekilde iddia edilen Eski Yunan medeniyetinin Türkler tarafından oluşturulduğu görüşü Demokrat Parti döneminde terk edilmiştir. Çünkü Demokrat Parti dönemi tarih

ders kitaplarında (Tarih I) Eski Yunanlıların ya da Yunan medeniyetinin Türkler tarafından oluşturulduğuna dair bir bilgi yer almamaktadır.

İlkçağ Avrupa medeniyeti konusunda ise, Türk Tarih Tezi'nin etkileri görülmektedir. Mesela, İtalya'nın ilk kavimi Orta Avrupa'dan gelen İtalikler olmasına karşın (1950: 99), daha sonra Lidya'da oturan Etrüsklerin İtalya'ya yerleştikleri (1950: 99) ve dolayısıyla Etrüsklerin aslının Türk olduğu (1950: 100) vurgulanmaya çalışılmıştır.

4.2.3.2.2. Milli Simgeler

Tören ve mitlerle birlikte milli simgeler, geleneksel/milliyetçi değerler açısından önemlidir. Çünkü, millet kurma, bunlar aracılığıyla gerçekleşir. Milli simgeler, milliyetçi fikirlere belirli bir biçim verir ve güç kazandırır. Hem belirli imgeleri yansıtır hem de insanları ulusal dayanışma çerçevesinde bir araya getirirler. Milli simgeler, ulusun kurulması sürecinde topluluğun soyut bir fikirden ziyade dokunulabilir/hissedilebilir bir gerçekliğini ifade eder (İnal 2004: 264).

Milli simgeler, bir milletin kendini ifade edebileceği ve onun etrafında bir birlik oluşturabileceği somut şeylerdir. Özellikle ulus devletlerde milli simgelerin yeri önemlidir. Çünkü bu sayede ulus devletler ulusal kimliklerini kazanırlar.

Araştırmamızda milli simgeler olarak milli marş, milli bayrak, milli bayram ve milli anıtları ele aldık. Milli simgeler, geleneksel değer kategorileri içinde en az puan alan kategori olmuştur. Tablo 12'de gösterildiği gibi, milli simgeler kategorisi, önem derecesi açısından %0,03 yoğunluk puanıyla 12. sırada yer almıştır. Geleneksel/milliyetçi ideolojinin çok güçlü olduğu Türkiye'de, özellikle Türk bayrağına daha fazla önem verilmesi beklenilmekteydi. Fakat sonuç tam tersi çıkmış ve Türk bayrağına ve diğer milli simgelere tarih ders kitaplarında fazla yer verilmemesi bizi şaşırtmıştır.

İnal'ın araştırmasında da (İnal 2004: 268) aynı sonuç çıkmış ve İnal durumu şu şekilde yorumlamıştır:

Çalışmamızda milli simgelerin düşük puan alması şöyle yorumlanabilir: Türk ders kitaplarında milliyetçiliğe ilişkin değerlendirme ve bilgilendirmeler, doğrudan, açık ve keskin bir biçimde aktarılmaktadır. Özellikle millet, vatan, kahramanlık gibi milliyetçi değerler açık biçimde tanımlanmakta ve bu kavramlara çeşitli anlamlar yüklenmektedir. Milliyetçi değerleri ifade eden kavramlar işlenirken çoğu zaman simgesel anlatımlara başvurulmamaktadır. Simgelerle anlatım yerine, kesin ve katı değerlendirmelere gidilmektedir. Bu, aslında ılımlı değil, aşılamacı bir milliyetçilik anlayışının benimsenmesinden kaynaklanmaktadır.

Milli simgelerin tarih ders kitaplarında kullanılma oranı, Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında; İnönü dönemine göre daha yüksektir. Diğer geleneksel kategorilerde olduğu gibi milli simgeler kategorisinde de Demokrat Parti döneminde İnönü dönemine göre daha yüksek olması, Demokrat Parti'nin geleneksel/milliyetçi değerlere verdiği önemi göstermektedir.

Her iki dönem tarih ders kitaplarında milli simgelere olumsuz bir yaklaşım söz konusu değildir. Bunun nedeni, Türkiye'de milli niteliği olan bayrak, marş, bayram ve anıtlar resmi görüş ya da ideolojinin simgesel ifadeleridir. Her iki dönemde milli simgelerin olumsuz kullanılmamasına rağmen, iki dönem tarih ders kitaplarında istiklal marşına ve Türk bayrağına yer verilmediği görülmüştür. Bunların dışında iki dönemde de incelenen tarih ders kitaplarının ilk sayfalarında Atatürk'ün resmine rastlanmamıştır. İnönü dönemine ait Tarih 3 kitabının ilk sayfasında İnönü'nün resmi varken, Demokrat Parti dönemi Tarih 3 kitabında Fatih Sultan Mehmet'in resmi vardır.

Milli simgeler işlevsel olarak her iki dönemde de Eski Türkler için kullanılmıştır:

Gök Türkler hem yere, hem de göğe taparlardı. Bunlar, yukardaki mavi gök ile aşağıdaki kara yere kurbanlar keserlerdi. Gök Türklerin inanışında, kurt mukaddes bir hayvandı. Onlar kurdu, kendilerinin dedesi sayarlar, bu hayvan namına senede bir defa merasim yaparlardı (Ortaokul Tarih 2 1939: 29).

[Göktürkler], bozkurtlu bayrağını açarak bütün Göktürklerin başına geçti. Cücenleri yenerek onları Orta Asya'dan sürdü ve Göktürklerin istiklallerini ilân etti (Ortaokul Tarih 2 1950: 25).

4.2.3.2.3. Kahramanlık

Kahramanlık, kahramanlar üzerine temellendirilir. Kahramanların özellikleriyse, tarihi yapmak, önder olmak, eser oluşturmak, ışık saçmak ve Tanrı vergisi doğal bir parıltıya sahip olmaktır. Kahramanlara hemen birçok alanda

rastlanabilir. Kahramanlık bir değer olarak üstün niteliklere sahip olan bireyler temelinde ortaya konulur (İnal 2004: 274).

Türk kahramanlığı ise, Türk milletine üstün hizmetlerde bulunmuş üstün şahsiyetli kişilerdir. Özellikle pek çok yerler fethetmiş, üstün düşman kuvvetlerine karşı başarılar kazanmış ve savaşta başarılar kazanmış kişilerin kahraman olarak nitelendirildikleri görülmektedir.

Kahramanlık, en yüksek yoğunluk puanını alan kategoriler arasında yer almamasına rağmen (%0,146), işlevsel olarak kahramanlığa önemli görevler verildiği görülmektedir. Yoğunluk puanı sırasına göre kahramanlık, tüm değer kategorilerinin toplam yoğunluk puanları içindeki önem derecesin sıralamasında 8. sırada yer almıştır.

Kahramanlık değeri, İnönü dönemi tarih ders kitaplarında (%0,180), Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarına oranla (%0,114) daha yüksek puan almıştır (Tablo 13). Tüm geleneksel değer kategorilerine göre baktığımızda İnönü dönemi tarih ders kitaplarında sadece kahramanlık kategorisinin İnönü döneminde, Demokrat Parti dönemine göre daha fazla olduğunu görüyoruz. Bu da İnönü döneminde kahramanlık bilincine İnönü döneminde Demokrat Parti dönemine göre daha fazla önem verildiği söylenebilir. Bu durumun en önemli nedeni, İkinci Dünya Savaşı'nın başlamak üzere olduğu ve yeni yetişen gençlerde ülke savunmasında kahramanlık bilincinin oluşturulmak istenmesi şeklinde açıklanabilir. Çünkü kahramanlık ile Türk kahramanlığının bir tutulduğu görülmektedir (Tablo 25).

[...] Türk milleti de içinden coşan kahramanlıkla, düşmanlarını devireceğine, kendi kendini kurtarıp başlıbaşına bir devlet kuracağına inanıyordu (Ortaokul Tarih 3 1939: 171).

Kuvvetleri çok, silâhları mükemmel, bütün vasıtaları tam olan düşmanlar karşısında Türklerin kahramanlığı, yiğitliği pek büyüktü (Ortaokul Tarih 3 1939: 186).

İstiklâl Muharebesi, baştan başa en büyük zaferlerle dolu olan Türk tarihinde bile eşi az bulunan bir kahramanlık hikâyesidir. Böyle bir kahramanlığı, başka milletlerde göremezsiniz (Ortaokul Tarih 3 1939: 230).

Yunan ordusu, İnönü tarafından gösteriş yaparak, büyük kuvvetlerle Kütahya ve Afyon cihetinde hücum etti. Burada askerlerimiz ve zabıtlarımız büyük kahramanlıklar, yararlılıklar gösterdiler (Ortaokul Tarih 3 1939: 209).

Kahramanlık, Demokrat Parti döneminde de Türk kahramanlığı olarak kullanılmıştır.

Türkler bu tarihten itibaren temiz kanlarını Müslümanlık uğruna dökmeğe başladılar. Araplar, Türklerin bu eşsiz kahramanlıkları karşısında bütün askerlik işlerini onların kahraman ellerine bırakarak hiçbir işe karışmadılar (Ortaokul Tarih 2 1950: 106).

Orada, Türk Tarihinin çok şanlı savaşlarından biri oldu. Osman Paşanın az, fakat imanlı olan ordusu bu savaşta düşmanın sayısız saldırılarına kahramanca karşı koydu (Ortaokul Tarih 3 1950: 214).

Demokrat Parti döneminde, kahramanlık sadece Türk milleti için değil, aynı zamanda İslamiyet için de kullanılmıştır. Özellikle Türklerin İslamiyet'e olan hizmetleri anlatılmaya çalışılmıştır.

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, kahramanlığa yaklaşım konusunda iki dönem arasında önemli bir farklılık olduğunu gösteren bilgiler yoktur. Her iki dönemde de kahramanlık, hem genel olarak hem de Türklük bağlamında övücü ve yüceltici bir içerikte kullanılmıştır. Öte yandan her iki dönem tarih ders kitaplarında da en büyük kahramanın Mustafa Kemal olduğu konusunda tartışmasız bir görüş birliği vardır; ancak Demokrat Parti dönemi bazı tarih ders kitaplarında kahramanlık konusunun, en büyük kahraman olarak nitelenen Mustafa Kemal yerine İslam konusu ile ilişkilendirilmesi, iki farklı dünya görüşü arasındaki ayrılığı göstermektedir. Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında, Türk kahramanlığından bahsederken, Türklerin Müslüman olduktan sonra İslamiyet için yaptıkları kahramanlıklar vurgulanmıştır.

İncelenen tarih ders kitaplarında kahramanın milli ve dinsel nitelikler çerçevesinde tanımlanması, doğrudan bir düşman (öteki) ögesine dayandırılmaktadır.

Türklerin kahraman bir millet olduğu belirtilirken, bunun tarihinin çok eskilere dayandığı, Türk milletinin ancak kahramanların varlığıyla ayakta kalabileceği ve çeşitli savaşların bu kahramanların kahramanlıkları sayesinde kazanıldığı öne sürülmektedir.

4.2.3.2.4. Vatan

Vatan (Yurt), geleneksel/milliyetçi anlayışlar içerisinde yer alan önemli bir kavramdır. Özellikler Türkler için vatan, sade bir toprak parçası değil, kutsallığı olduğu

düşünülen atalardan kalan miras olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle Türk milleti vatanı; bağımsız ve özgür bir biçimde var olmanın en önemli koşulu olarak görmektedir.

Yaşanılan toprağın vatan/yurt olarak değerlendirilmesi, milliyetçiliğin şekillenmesiyle oluşmuştur. En kısa anlamıyla vatan; bir milletin net bir şekilde sınırları belirlenmiş bir toprak parçası üzerinde var olan, bir iç devlet aygıtı ve yabancı devletler tarafından denetlenen ve izlenen, üniter bir yönetime itaat eden bir topluluk olarak ifade edilebilir (Vatandaş 2004: 37). Oran’a göre (akt. İnönü 2004: 284) belli bir toplumda (Avrupa’da) ekonomik açıdan pazarların birliği zaman içinde kültürel unsurlarla birlikte bir biz duygusu yaratmıştır. “Vatan, bir zamanlar feodal beyin malikanesi iken, ekonomik pazarın boyutları büyüyünce, bu sefer yeni boyutların kapsadığı yer” olmuştur. O halde, bir toprak parçasının vatan olarak değerlendirilmesinin ardında yatan koşul, ekonomik pazar birliğidir. Ancak vatanı tanımlamada tarihsel, kültürel ve siyasal etmenler de sık sık devreye sokulur. Örneğin 1935 tarihli Cumhuriyet Halk Partisi Programı’na göre “vatan, Türk milletinin eski ve yüksek tarihi ve topraklarının derinliklerinde mevcudiyetlerini muhafaza eden eserleriyle yaşadığı bugünkü siyasi sınırlarımız içinde kutsalı yurttur” (İnal 2004: 285).

Vatan kategorisi, bütün demokratik değer kategorisinden daha fazla puan alarak (%0,492) yoğunluk puanı sıralamasında 5. sırada yer almaktadır (Tablo 12). Toplam yoğunluk puanı açısından dönemleri karşılaştırdığımızda (Tablo 13), her iki dönemde *vatan* kategorisi 5. sırada yer almasına rağmen, İnönü döneminin yoğunluk puanı %0,428 iken, Demokrat Parti dönemi için bu değer %0,556’dır. Görülüyor ki, Demokrat Parti döneminde vatan kavramına verilen önem, İnönü dönemine göre daha fazladır. Vatan kategorisinin her iki dönem tarih ders kitaplarında da daha çok olumlanarak kullanıldığı görülmüştür (Tablo 20). Fakat İnönü döneminde vatan kategorisinin olumlulaştırılması (%0,31), Demokrat Partiye göre (%0,29) daha fazladır. Bu da bize, İnönü döneminde vatan anlayışına daha olumlu bakıldığını göstermektedir.

Vatan ve Türk vatanı kategorilerinin İnönü dönemi tarih ders kitaplarında değil de Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında daha yüksek yoğunluk puanları

alması, bu kategorilere Demokrat Parti dönemi ders kitaplarında daha fazla yer verildiğini göstermektedir.

Milliyetçiliğin, bir ideolojik düşünce ve hareket olarak beslendiği en temel alan tarihtir. Etnik bir düşünce ve hareket olarak milliyetçi ideolojilerde tarihte bir kök bulmak, tarihsel geçmişte bir yer edinmek ve tarihsel bir soyağacı çıkarmak (ataların yerini-yurdunu, yaşını, yaşadığı yerleri vb. belirlemek) çok önemlidir. Bu zihniyet de tarihe milliyetçi bir yorum getirmekte, tarih adeta milli bir tarihe indirgenmektedir. Vatan da milliyetçi ideolojilerin kendini ifade ettiği önemli değerlerden biridir (İnal 2004: 286).

İncelenen dönemlerde vatan bireyden önce gelmektedir. Bu anlayış ders programlarında da kendini göstermektedir:

1938 programında coğrafya dersinin hedefleri bölümünde: “Talebeye bulunduğu muhit, vatan ve memleket hakkında bilgi vermek” ve “Talebenin milliyet ve vatan, insanlık duygularını daha şuurlu ve köklü bir hale getirmek; Cü[u]mhuriyet vatandaşlığını daha ziyade liyakat ve kudretle ifa edecek bir seviyeye çıkarmak” şeklinde bir açıklama getirilerek diğer alanlarda olduğu gibi vatan duygusu da Cumhuriyet rejimiyle ilişkilendirilmiştir.

1949 programında Milli Eğitimin amaçları ve tarih derdinin özel amaçları bölümünde vatan kategorisiyle ilgili önemli bir vurgunun yapılmaması ilginçtir. Bu programda sadece coğrafya dersinin özel amaçlarında bir açıklama yapılmıştır: “yakın çevrelerinden başlayarak, yurdumuzu ve yurttaşlarımızı tanımak; onların milliyet, vatan ve insanlık duygularını daha şuurlu, daha köklü bir hale getirmek” (Ortaokul Programı 1951).

Ders programlarında vatan bilincine yapılan vurgu tarih ders kitaplarında kendini göstermektedir. Özellikle İnönü döneminde vatan duygusunun sıkça geçtiği gözlenmektedir:

Yalnız işin zayıf bir tarafı vardı. Her şeyin para ile olup biteceğini uman Krezüs vatan müdafaasını da şûradan buradan para için toplanan, her türlü vatan duygusundan mahrum ücretle tutulmuş yabancı askerlerin eline bırakmıştır (Ortaokul Tarih I 1939: 109).

Nüfusu saklamak vatana ihanet etmektir (Ortaokul Tarih 2 1939: 300).

Ağlamak neye yarar? Yaşamak istiyen bir millet, ölmeği göze almalıydı. Yunanlılar İzmir'e girebilir, daha ilerlere de gidebilirlerdi. Fakat onu anayurdun öz kucağında kendi kanı içinde boğmak gerektir (Ortaokul Tarih 3 1939: 184).

Demokrat Parti döneminde ise, vatan için ölmek bir erdem olarak nitelendirilmiştir:

Bu gençler her türlü eziyete acıya, açlığa ve susuzluğa alıştırılırdı. Çeşitli sıkıntıları hiçe sayarak vatan uğrunda ölümü şeref sayan kimseler halinde yetiştirilirdi (Ortaokul Tarih I 1950: 72).

4.2.3.2.5. Ordu

Geleneksel değerler içinde ordu, asker ve askerlik önemli bir yere sahiptir. Özellikle milliyetçi hareket, duygu ve ideolojilerde askere ve askerliğe verilen önem ve anlam, en yüksek ifadesini orduda bulur. Türk milletinin öteden beri asker millet olması, Türk milletinin orduya karşı bakış açısını daha da fazla olumlulaştırmış ve bu olumlulaştırma ders kitaplarına yansımış ve somutlaşmıştır.

Teknik anlamda ordu, tüm silahlı güçleri ifade eden bir kavramdır. Bu silahlı güçler, özel yasa, kuruluş, örgüt, hiyerarşi ve işlevlerle belirlenmiş resmi/kamusal organlardır. Görevi de, yurt savunmasıdır. Öte yandan ordu, modern bürokratik bir örgütlenmedir. Tanilli'ye göre; modern zamanlarda oluşan milli ordunun işlevi, bütün yurttaşları, belirli bir süre için zorunlu bir askeri hizmete tabi tutmak ve ülkeyi tüm yurttaşlara savundurtmak olmuştur. Böylece her yurttaş, askerdir ve asker, devlette apayrı, giderek ayrıcalıklı yeri olan bir kişi değildir (akt. İnal 2004: 289).

Ordu kategorisinin %1,86 toplam yoğunluk puanıyla, kategorilerin toplum yoğunluk puanları içinde önem sıralaması bakımından 1. sırada yer aldığı daha önce Tablo 12'de gösterilmişti. Tablo 13'de ise; Demokrat Parti döneminde ordu kategorisinin aldığı ağırlık puanı %2,025 iken bu değer İnönü döneminde %1,697 olmaktadır. Aynı tabloya göre, ordu kategorisi her iki dönemde ilk sırayı almaktadır. Bununla birlikte, Demokrat Parti döneminde ordu kategorisinin, İnönü dönemine göre daha fazla oranda işaretlenmesi, İnönü dönemine göre Demokrat Parti döneminde orduya daha fazla yer verildiğini göstermektedir.

Ordu kategorisinin İnönü döneminde (%0,85), Demokrat Parti dönemine göre (%0,82) daha fazla olumlu kullanıldığı görülmektedir (Tablo 20). Bunun nedeni İkinci Dünya Savaşı öncesi orduya duyulan ihtiyacın bir göstergesidir. İkinci Dünya Savaşı öncesinde yazılan tarih ders kitaplarından çok, İkinci Dünya Savaşı sonrasında yazılan tarih ders kitaplarında ordu kategorisinin yer alması müfredat değişikliğine bağlanabilir. 1949 tarihli tarih ders müfredatında, tarih derslerinde Türk tarihine ağırlık verilmesi sonucunda ordu kategorisinin bu dönemde daha fazla işlendiği görülmektedir. Çünkü yukarıda açıkladığımız gibi, milli bilincin oluşmasında etkili olan en önemli unsurlardan biri de ordudur. Dolayısıyla Türk tarihi işlenirken Türk ordusu da ihmal edilmemiştir. Gerçektende Tablo 26 ve 27'ye baktığımızda Türk ordusunun tarih ders kitaplarında geçme sıklığı ortaya çıkmaktadır. Buna göre Demokrat Parti döneminde Türk ordusunun tarih ders kitaplarında geçme sıklığının (%6,25), İnönü dönemine göre daha fazla olduğu (%3,11) görülmektedir.

Genel olarak Türkiye’de tarih ders kitaplarında ordu övücü ve yüceltici sıfatlarla anılmaktadır. Alkan’ın çalışmasında (akt. İnal 2004: 292), çeşitli yıllarda okutulan ders kitaplarında Türk ordusunu betimleyici ifadeler (ateşli, coşkulu, yenilmez, boyun eğmez, kahraman, cesur, gözü pek, güçlü, disiplinli, dayanıklı, inançlı, eşsiz, özverili, büyük vb.), diğer bazı Avrupa ülkeleri ders kitaplarında o ülkelerin kendi ordularına ilıştirdikleri sıfatlardan daha fazlasıdır.

Cumhuriyet yönetiminin, Osmanlı ordusunu eleştirerek, yeni rejimi meşrulaştırma ve yeni orduyu olumlulaştırma eğilimi tarih ders kitaplarına yansımıştır:

Osmanlı Devleti zamanında da, ordu, Türk ordusu idi. Ona, Osmanlı ordusu denmesi uygunsuzdur. Bu ordunun son asırlarda ardı ardına birkaç defa yenilmesi, onu idare edenlerin değersizliklerinden, askerlikten bir şey anlamamalarından, saray uşağı, ahçı yamağı gibi adamlar olmalarından ileri geliyordu. Sonra, bazı yanlış düşüncelileri de ordu idaresine sokmuşlardı. Ordunun yürümesi için gün, saat aranır, falcıların, bakıcıların sözlerine uyulurdu. Böyle idare edilen bir ordu, ister istemez yenilirdi (Ortaokul Tarih 3 1939: 311).

Yeniçeriler, XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda memleketin başına büyük bir belâ kesildiler ve zaman zaman isyan ve ihtilâller çıkartan, padişahlar deviren, sadrazam ve vezirler öldüren bir anarşi ocağı haline geldiler (Ortaokul Tarih 3 1950: 129).

Türk ordusunun her iki dönem tarih ders kitaplarında olumlulaştırılarak verildiği görülmektedir. Özellikle İnönü döneminde “*Türk Ordusu ve Milli Müdafaa*” konu başlığı altında orduya verilen önem vurgulanmıştır:

Temeli haysiyet duygusu, vazife saygısı, yurt sevgisi olan askerlik, maddi kuvvetlerden önce zekâ, azim, irade, kahramanlık ve fedakârlık gibi manevi kültür unsurlarına dayanır. İyi asker, bu meziyetlerin en fazlası kendinde bulunan ve milli üstünlüğe kat'iyetle inanan iyi insandır. Bundan dolayı Türk, en iyi askerdir (Ortaokul Tarih 3 1939: 309).

Yakın ve uzak tarihte, Türk ordusu hemen daima sayı ve vasıtaca kendinden üstün düşmanlarla çarpışmak mecburiyetinde kalmıştır. Nerede iyi idare edilmişse, orada en kuvvetli düşmanlarına boyun i[e]ğdirmiştir. Askerliği sever, yılmaz, kazanacağına inanır, çelik gibi sağlam Türk nesli gelecekte de, sayıca kendinden üstün olsalar da, yurduna göz dikenleri daima ve mutlaka yenecektir (1939: 309).

[...] Bundan dolayıdır ki, Türk milleti askerlik ruhu en ilerlemiş ve erginleşmiş olan millettir (1939: 309).

Askerlik Türk milletin ruhunda vardır; bu ruh binlerce asırdan beri yeryüzünün dört bucağında doğuşen Türk yiğitlerinin kahramanlıklarıyla yuğrulmuştur. Türk askeri asırlardan beri bu ünü dünyaya yaymıştır (1939: 311).

Şimdi ordumuz, yeryüzündeki orduların en değerlisi, en eyisidir. Türk Cumhuriyetinin genç ordusu, sevgili yurdumuzu her türlü akınlara karşı koruyacak kuvvet ve kahramanlıktadır (1939: 312).

Ordumuz şerefimizdir; ordumuz yüzümüzün akıdır. Yurdumuzu esirlikten kurtaran bu ordu, onun bir karış yerini bir daha düşman ayağı altında göstermeyecek kuvvettedir. Ordumuzla göğsümüz kabarır. Onu candan severiz, onu sayarız (1939: 312).

Ordu ve ona temel olan Türk milleti, dört sene muktedir kumandanlar idaresinde oldukça dünyaya hayret verecek mukavemet ve kudret gösterdi (Ortaokul Tarih 2 1939: 161).

Görüldüğü gibi İnönü döneminde ordu, diğer geleneksel değerlerle desteklenerek işlenmiştir. Özellikle; Türk milleti, vatan, kahramanlık ve cumhuriyet bu değerlerin başında gelmektedir.

Demokrat Parti döneminde, İnönü döneminden farklı olarak Türk ordusu dışında İslam ordusuna da olumlu bir yaklaşımın olduğu görülüyor:

Savaş, Medine yakınlarında Bedir Kuyusu başında oldu. Hz. Muhammed'in küçük, fakat imanlı ordusu, kendisinden üç kat fazla olan Mekke ordusunu büyük bir bozgunluğa uğrattı. Mekkeliler müslümanların şiddetli saldırılarına dayanamadılar (Ortaokul Tarih 2 1950: 61).

Tarih ders kitaplarında askerlik yapmanın devlete karşı ödevlerinin en önemlisi ve şerefli olduğu görülmektedir. Ordu da diğer geleneksel değerlerde olduğu gibi aşırı bir

yücelme konusu yapılmakta ve en büyük gurur kaynağı olarak görülmektedir. Ordunun yüceltilmesinde Türklerin tarihten gelen savaşma özelliklerinin diğer uluslardan daha üstün olduğu ve bu üstünlüğün arkasında şan-şeref, namus, kahramanlık gibi değerlerin olduğu sık sık vurgulanmıştır.

4.2.3.2.6. Devlet

Klasik anlayışta devlet, yalnız siyasete eş değil, toplumla da özdeşdir. Bugün ise iktidar eksenli siyaset olgusunun yapısal öğelerinden sadece biri sayılmakta ve organizasyona denk düşmektedir. Bununla birlikte ikinci alanda gözükmese de devlet, öneminden herhangi bir şey kaybetmemiştir. Çünkü çağımız her şeyden önce bir ulus/devletler dönemi yaşamakta ve devletler, üzerine oturdukları bir toplumun varlığını sürdürdükleri kadar, mevcut ulusların önemli bir kısmının inşa gücü ve varlık sebebi sayılmaktadır.

Yoğun bir çabaya rağmen devletin kesin bir tanımı yapılamamış, ona çok farklı biçimde yaklaşılmıştır: Marksizm'e ve onun etkisindeki bazı çevrelere göre o bir sınıf yapısıdır. Weber'e göre ise bütün ise bütün bir toplumu birleştiren bir kuruluş; Hegel'e göre o, bir yeryüzü tanrısı, anarşistlere göre ise kendi kendine eriyip bitmesini beklemeden ortadan kaldırılması gerekli bir yüz karası. Kimilerine göre ise; topluluklar toplumu ya da sosyal piramidin zirvesidir. Klasik tanımlarda ülke, halk ve iktidar organizasyonudur ve genelde normatif bir sistemdir (Aydın 2002: 77).

Bir siyasal örgütlenme olarak devlet, geleneksel değerler içinde önemli bir yer tutar. Daha ilk çağlarda kaderlerinin devletle sınıksız bağlı bulunduğu inanan Türkler devletlerini mistik bir şekilde değerlendirmiştir. Orhun Abideleri'nden de açıkça anlaşılacağı üzere Türk milletinin yok olmaması, eskisi gibi, yine bir millet haline gelebilmesi için onları koruyan Gök-Tanrı ile, Türklerin yer ve suları el birliği ederek, İltiş Kağan'la hatununa milleti toplamaları, devleti kurmaları için yardım ediyorlardı (Niyazi 1996: 30).

Devlet, gücünü artırmak ve otoritesini sağlamlaştırmak üzere milliyetçiliği kullanır; devletin varolmak için millete gereksinimi olmasa da milletin devlete ihtiyacı vardır. Milliyetçilik, devletin toplumu kurduğu durumlarda düzenleyici tanımlayıcı ve

baskıcı bir araç işlevi görür. Devlet, toplumun dışında ve üstünde bir vatandaş tip tanımlayarak hareket eder ve tüm toplumu bir örnek haline getirmeye çalışır. Milliyetçilik ise devlete meşruiyet sağlayan bir dayanak olur. Devlet, belirli bir milliyetçiliği empoze ederken milliyetçilik de devletçi bir konuma kayar; çünkü bu durumda milliyetçilik gücünü devletten almaktadır (İnal 2004: 319).

İncelenen dönemlerde, ders kitaplarında devlet kavramı önemli bir oranda yer alsa da, 1949 tarihli ortaokul programında ve aynı tarihli Milli Eğitimin amaçlarında devlet kavramına pek yer verilmediği görülmektedir. Devletin yerine; millet, vatan (yurt) ve cumhuriyet kavramları bulunmaktadır.

Ders programlarındaki amaçlar ve ilkeler bölümünde devlet kavramına pek yer verilme de, tarih ders kitaplarında *devlet kategorisi* tüm kategorilerin yoğunluk puanları içinde %1,235 puanla önem derecesi sıralamasında 3. sırada yer almıştır (Tablo 12). Öte yandan devlet kategorisi, sıralamada tüm demokratik değer kategorilerinin üzerinde bulunmaktadır. Bu bulgu, devlet kategorisine her iki dönem ders kitaplarında da demokratik değerlere nazaran daha fazla yer verildiğini göstermektedir.

Ders kitaplarında devlet kategorisinin ilk sıralarda yer almış olması, Türk milliyetçiliğinde devlete verilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Türkiye'deki egemen milliyetçilik anlayışında (Kaplan 2002) olduğu gibi her milliyetçilik, kendini öncelikle devlete göre ve devlet aracılığıyla ortaya koymaya çalışır.

Ulus-devlet örgütlenmesi ya da milli devlet ilkesinin eğitim kurumu içinde de ele alındığı görülür. Her ulus-devlet, kendi dünya görüşünü, resmi ideolojisini ve tarihini ders kitaplarında açıkça tanımlar. Yine her ulus devlet, eğitimin yanı sıra ordu ve siyasal kurumlar aracılığıyla geleneksel/milliyetçi anlayışın ilk amacının devletin korunması ve bekası olduğunu ileri sürer (İnal 2004: 322).

Devlet kategorisinin İnönü dönemi ders kitaplarına göre (%0,981), Demokrat Parti dönemi ders kitaplarında (%1,489) daha yüksek bir oranda ve olumlanarak kullanılması (Tablo 13), Demokrat Parti döneminde devlete atfedilen önemi göstermektedir. Ancak her iki dönem tarih ders kitaplarında da devlet kategorisinin

olumsuz olarak kullanılması söz konusudur. Yalnız olumsuz olarak kullanılan devlet kategorilerinde olumsuzlaştırılan yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti devleti değil, eski Osmanlı devletidir. İnönü dönemi tarih ders kitaplarında çok yoğun bir şekilde Osmanlı yönetimi eleştirisi yer alır. Osmanlı yönetimine olan eleştiri Demokrat Parti döneminde yumuşadığı görülmektedir:

Mondros Mütarekesinden sonra padişah, kendisini ve hanedanını düşünmekten başka bir şey yapmıyordu. Osmanlı Hükümetinin adamları içinde namuslu, vatansever adamlar yok değildi. Lâkin vaziyeti eyi kavrayıp ona göre çalışmağa cesaretleri yoktu. Bir sürü akılsız ve vatan duygusundan mahrum adamlar iş başına gelmişti. Bunlar düşmanın her dediğini yaparak, merhamet dileniyorlardı (Ortaokul Tarih 3 1939: 171).

Osmanlı Türkleri dünyanın en büyük imparatorluklardan birini kurmuşlardı. İmparatorluk yalnız silah kuvvetine değil, aynı zamanda ekonomik temellere de dayanmakta idi (Ortaokul Tarih 3 1950: 154).

Yukarıdaki ağır şartları kabul eden Osmanlı Devleti, artık bir sömürge haline geliyor, 620 yıldan beri devam eden koca bir İmparatorluk tarihe karışmış oluyordu. Osmanlı Devletinin son padişahı olan Altıncı Mehmet Vahdettin ve onun maiyeti, Osmanlı Tarihi'nin bir yüz karası olan bu antlaşmayı kabul ve imza etmekle Türk Milletinin istiklâline son vermiş oluyordu (Ortaokul Tarih 3 1950: 235).

Devlet kategorisinin, toplam frekans sıklığında 3. sırada yer almasına rağmen, yerel/milliyetçilik açısından devlet kategorisinin içinde Türk devleti kategorisinin geçme sıklığının daha az olduğu görülmektedir (Tablo 25). Bu sonuç, tarih ders kitaplarında devletin sadece yerel olarak düşünülmediği daha genel olarak düşünüldüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte tarih ders kitaplarında devletin işlevsel olarak tanımı yapılmaması ve fazla olumlu olarak kullanılmaması müfredat programlarına bağlanabilir. Yukarıda görüldüğü gibi, 1938 ve 1949 programında devlet kavramının kullanılışı ya da işlevsel olarak olumlulaştırılması açısından bir bulguya rastlanmamıştı.

4.2.3.2.7. Ötekiler

Her ulus-devlet anlayışında çok güçlü bir 'biz-onlar' bilinci vardır. Özellikle devletlerin kuruluş sürecinde, meşruiyetini kabul ettirebilmesi için ötekilere olumsuz ve kendi varlığını olumlu olarak verildiği tarih ders kitaplarında görülmektedir. Çünkü betimlerin incelenmesi, kimliği ötekinden ayırt eden sınırları belirlemeye yarar. Ötekilerin, dostların, düşmanların ya da basit komşuların görüşü, kimliği oluşturan unsurlardandır.

Bazı toplumlardaki betimlemelerde, sık sık düşmanın kimlik yapılandırıcı bir işlev üstlendiği görülür. Ötekilerin sunuluşunun sadece dost unsurlarının hesaba katılmasına dayandığını varsaysak bile, bu işlem onu üreten topluma özgü olmayı sürdürecektir: Ötekilerin sunuluşu, hem dünyaya, hem de kendine, kendi geçmişine ve kendi ilişkiler ağına bakıştır (Copeaux 2000: 4). Aynı şekilde yeni Türk devletinin kuruluş sürecinde yerli ötekiler olarak “saltanat, hilafet, padişah ve din adamları”, yabancı ötekiler için ise “işgal ordusu, işgal ordusuna destek veren devletler” gösterilmiştir.

Genel olarak; değişik, yabancı, düşman, aşağılık gibi tanımlar/sıfatlar çerçevesinde görülen diğer insanlar (tanımlayan ‘biz’den farklı olanlar), *öteki* olarak değerlendirilmiştir. Kendini kolektif bir kimlik çerçevesinde tanımlama, başkalarında olmayan ve bizi/beni başkalarından ayıran özellikleri gündeme getirmiştir. ‘Biz’in, olumlu ve iyi özellikler/değerlerle tanımlanması, bu özelliklere/değerlere sahip olmayan onları/ötekileri gerektirir/yaratır. ‘Biz’ kategorisinin açıkça tanımlanması, öncelikle ötekinin/başkasının açıkça tanımlanmasına bağlıdır. Dolayısıyla her toplum kendi üyelerini tanımlayabilmek ve onları bir arada tutabilmek için ona dahil olmayanları bulmak, bulamazsa yaratmak, uydurmak zorundadır. Kişiler ya da uluslar kendi kimliğini bulmak, tanımlamak ve korumak için yapay biçimde de olsa ötekileri yaratır (akt. İnal 2004: 302). Ötekilerden daha iyi olmak ise milliyetçiliğin temel prensibidir. Özellikle 20. yüzyılın ilk yarısında yaşananlar böyle bir tarih anlayışının oluşturduğu, bilgiden çok bilgisizliğe dayanan stereotiplerin ve bunlar üzerinden yaratılan “öteki”lerin, uluslararası gerilimlere kaynaklık ettiği, barışçı bir dünyanın oluşmasını engellediği anlaşılmaktadır. Böyle bir tarih anlayışı, beraberinde yabancı düşmanlığını ve içe kapanmayı getirmiştir (Tekeli 2000: 16).

O halde ötekilerin, geleneksel/milliyetçi ideolojilerde olumludan çok olumsuz bir biçimde ortaya çıkan bir kategori olduğu ileri sürülebilir. Bu olumsuzluk kendi içinde belli bir yerel milliyetçiliğin ötekini kendine göre değerlendirmesinde somutlaşır. Bu bağlamda, biz olamayanların olumsuzlaştırılması ve kendi milletin olumlulaştırılması sonucu ile tarihin yeniden yazılması ve bütünselliğin sağlanmasına çalışılır. Bu anlayışın en güzel örneğinden biride Türk tarihinde görülür. Özellikle

1930'lu yıllardan sonra Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Teorisi bu örneklerden en göze çarpanıdır. Esasında son aşamada ötekileştirme, demokratik tutum dışı bir uygulamadır. Çünkü bu uygulama, yukarıda bahsettiğimiz demokratik değerlere aykırıdır. İnal'a göre (2004: 307); bir ayrımcılık olan ötekileştirme, Türk ders kitaplarında milliyetçi bir değer kategorisinin uygulaması olarak çıkmaktadır.

İncelenen tarih ders kitaplarında ötekileştirilen kesimlerin başında siyasal muhalefet gelmektedir. Olumlu olarak verilen siyasi görüş de iktidarda bulunan partinin siyasi görüşüdür. İnönü döneminde yazılan ortaokul 3.sınıf tarih kitabında İnönü'ye ayrı bir konu başlığı ayrılırken (Ortaokul tarih 3 1939: 224-230), Demokrat Parti döneminde ise (Ortaokul Tarih 3 1950: 295-306) Demokrat Partiye ayrı bir konu başlığı ayrılmıştır. Ayrıca İnönü döneminde İnönü'den övgüyle bahsedilirken İnönü'nün askeri ve siyasi kişiliğine değinilmiştir. Demokrat Parti döneminde İnönü'nün Kurtuluş Savaşı sürecindeki hizmetlerine değinilir. İnönü'nün siyasi kişiliğine pek yer verilmez. Ayrıca Demokrat Parti döneminde okutulan tarih kitaplarında Celal Bayar'a da değinilmektedir:

TÜRKİYE'NİN ÜÇÜNCÜ CUMHUR BAŞKANI CELÂL BAYAR'IN İSTİKLÂL VE CUMHURİYET DEVİRLERİNDE HİZMETLERİ

İkinci Meşrutiyet devrinde Saruhan Milletvekili bulunan Celâl Bayar Mondros Mütarekesinden sonraki kötü ve karanlık devirde, İzmir ve havalisinde vatani kurtarmak için çalışanlar arasında bulunmaktaydı[...]

Celâl Bayar, son Osmanlı Meb'uslar Meclisi İstanbul'da toplandığı sıralarda Saruhan Milletvekili sıfatıyla Batı Anadolu'da bizzat içinde yaşadığı ve gördüğü işgal facialarını gayet ateşli bir lisanla Meclis huzurunda açıkladı [...] (Ortaokul Tarih 3 1950: 306).

İnönü döneminde yazılan tarih ders kitaplarında ise İnönü:

İsmet İnönü, Atatürkün iş arkadaşı olmuş, hele uzun yıllar süren başvekilliğinde memleketin iç ve dış siyasasını olduğu gibi iktisat ve sanayi işlerini de büyük ve eşsiz bir başarı ile çevirmiştir. Binaenaleyh, Atatürkün ölümü üzerine derin ve ağır bir yas içine düşen Türk milleti, İsmet İnönünün rey birliğiyle Cümhurreisliğine seçilmesinden heyecanlı bir sevinç duymuştur. Türk milleti kendine fedakârlıkla hizmet eden evlâtlarını daima lâıyk oldukları yere getirir. Bundan ötürüdür ki Kemal Atatürke *Ebedi Şef* unvanı verdiği gibi yeni Reiscumhuruna da *Milli Şef* demiştir (Ortaokul Tarih 3 1939: 224).

Araştırmamızda en yüksek yoğunluk puanı sıralamasında ikinci sırada yer alan (%1,454) ötekiler kategorisi (Tablo 12), tarih ders kitaplarında incelenen dönemlerde biz bilinci dışında olumsuzlaştırılan diğerlerine de önem verildiğini göstermektedir. Bu sayede milli bilincin oluşturulması amaçlanmıştır. İncelenen dönemlerde ötekiler kategorisi frekans değeri birbirine çok yakın çıkmıştır. Fakat İnönü döneminde ötekiler kategorisinin olumsuzlaştırılma oranının (%2,40), Demokrat Parti döneminden (%1,36) daha fazladır. Özellikle yerli ötekilere İnönü döneminde daha olumsuz yaklaşıldığı görülmektedir. Ötekilerin olumlu değil de olumsuz açıdan ele alınması, bizden olmayanların dışlanmasını gündeme getirmektedir.

Her iki dönem ders kitaplarında da, ötekileştirmenin yerli öğelerinden daha çok yabancı öğelere karşı işletildiği ortaya çıkmıştır (Tablo 25). Bu bulguyla ötekileştirme işlemine öncelikle yabancıların söz konusu edildiği söylenebilir. Özellikle düşmanlarla mücadele ve Osmanlı padişahları ve hükümetleri ötekiler kategorisinin temelini oluşturmaktadır:

İtilaf Devletleri Yunan ordusunu Anadolu içlerine doğru saldırtılar. Ali Rıza Paşa kabinesi istifa etti. Düşmanlarla padişah elbirliği ederek kükreyen Türk milletini adamakıllı ezmeğe kalkıştılar (Ortaokul Tarih 3 1939: 192).

Bunun üzerine halifelikle Türklerin başında kalamayacak olan hain Vahdettin, bir İngiliz harp gemisine atılarak, İstanbuldan kaçtı (Ortaokul Tarih 1939: 226).

Bu halifelik yüzünden yüzlerce yıl Türk kanı aktı. Hiçbir değeri kalmıyan halifelik Türklerin başına belâ kesildi (1939: 236).

Son halife ve padişah Vahdettin, Türk milletini düşmanlara esir edecek her fenalığı yaptı (1939: 237).

Abdülmecidin memleketten çıkıp gitmesi üzerine Gazi hazretlerinin halife olmasını isteyenler oldu; fakat Yüce Gazi Müslümanlık, Türklük için zararından başka bir faydası olmayan halifeliği istemedi (1939: 237).

Osmanlılar fes adlı bir külâh giyerlerdi. Bu okadar tuhaf bir başörtüsü idi ki, şimdi görsek, Osmanlı devrinde, yüz yıla yakın bir zaman bunu başımızda nasıl taşımış olduğumuza şaşırırız. Fes, keçeden yapılmış saksı gibi bir şeydi. Düzgün durusun diye ısıtılmış pirinç kalıplarda kalıplanır, yağmuru yiyince de bumburuşuk bir şey olurdu (1939: 257-58).

Demokrat Parti döneminde ötekilere yapılan olumsuzlaştırmanın azaldığı görülmektedir:

Yükselme Devrinde devlet çok iyi idare edilmişti. Bu devrin padişahları şahsan çok değerli ve meziyetli kimselerdi (Ortaokul Tarih 3 1950: 68).

XVII. Yüzyılda ise bu durum daha ziyade kötüleşti. Padişahlar daha değersiz olmağa başladılar. Bu yüzyılda başa geçen padişahların bir kısmı çocuk, bir kısmı da deli ve aptaldı. Bunların, Sadrazamlık makamına getirdikleri kimseler de ekseriya hatır ve gönülle işbaşına geldikleri için yalnız saraya yaranmak yolunu tuttular. Memleket ve milleti düşünmediler (1950: 69).

Üstelik komşu devletler, Osmanlılara karşı din ve inançlar bakımından da düşmandılar. Hristiyanlarda Türklere karşı öteden beri devam edegelen bir **Haçlı ruhu** vardı. Herhangi bir savaşta daima beraber hareket ediyorlar, Osmanlı Devletine karada ve denizde büyük kuvvetlerle karşı koyuyorlardı. İran Safevileri ise Şii Mezhebinde idiler. Onlarla da mezhep ayrılığı yüzünden aramız açıldı (1950: 71).

Büyük Millet Meclisinin bu büyük ve tarihsel kararı üzerine, vatana, millete hainlik eden, onu düşmanlara, sırf kendi rahat ve huzuru için satmaktan çekinmeyen son Osmanlı Padişahı ve Halifesi **Vahdettin** (Altıncı Mehmet) Türk milletinin haklı öcünden korkarak son bir alçaklık daha yaptı. 17 Kasım 1922 de bir İngiliz savaş gemisine binerek İstanbul'dan kaçtı (1950: 277).

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Özellikle son yıllarda, İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları ilgili olarak pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat bu araştırmaların çoğunun eğitimin niceliği ya da kuruluş ve tarihi bilgilerden öteye gidememiş, dönemlerin eğitim ideolojisi ve felsefesine ciddi manada değinilmemiştir. Araştırmamızda temel ilke, yukarıda bahsettiğimiz bakış açılarına göre ortaokul tarih dersi kapsamında dönemleri önce incelemek sonra karşılaştırmak olmuştur.

İnönü dönemi eğitim politikası konusunda bugüne kadar yapılan araştırmalarda genel olarak iki konu üzerinde durulmuştur. Bunlardan birincisi; bu dönemde kültürel yolla kalkınma politikasının uygulandığı diğeri ise, hümanist eğitim politikasının uygulandığıdır.

İnönü döneminde, kültürel yolla kalkınma politikasının uygulandığını savunan Özkan (1996) ve Ersöz (2002), bu durumun nedenini II. Dünya Savaşı sürecinde yaşanan ekonomik sıkıntılar olarak ifade etmişlerdir. Bu dönemde özellikle millet mekteplerinin açılması ve köy enstitüleri projesinin uygulamaya konulması ile birlikte önemli ölçüde köycülük hareketinin yürütüldüğü görülmektedir.

İnönü döneminde uygulandığı ileri sürülen ve daha sonraki dönemlerde oldukça fazla tartışma konusu hümanizm politikası olmuştur. İncelenen literatürlerin çoğu İnönü döneminde hümanizm politikasının uygulandığını ileri sürmekteler. Bu politikanın temel varsayımı ise; Eski Yunan ve Avrupa kültürünün Hristiyan kültürüyle birleştirilmesi şeklinde kurulmuştur (Türkdoğan 1996: 15-16). İlgili literatürler bu sonucu iki temele oturtmuşlardır. Bunlardan birincisi, bu dönemde bir tercüme bürosunun kurulduğu ve yapılan tercümelerin çoğunun eski Yunan ve Latin eserleri olduğudur. Esasında ortaya atılan bu bilgi doğrudur. O dönemde yayınlanan Tebliğler dergisinde bu tercüme eserlerin listesi bulunmaktadır. 1939 yılında toplanan I. Neşriyat

Kongresi'nde Hasan Ali Yücel tercümeler için şu yorumu getirmiştir (*Cumhuriyet*, 3 Mayıs 1939 s: 1):

Garb Kültür ve tefekkür camiasının seçkin bir uzvu olmak dilek ve azminde bulunan Cumhuriyet Türkiye'si için medeni dünyanın eski ve yeni fikir mahsullerini kendi diline çevirmek ve bu alemin duyuş ve düşünüşü ile benliğimizi kuvvetlendirmek zorundayız.

Dahası var: Geniş halk kütlesinin eline sadece okumanın yazmanın anahtarını vermekle vazife bitmiş sayılabilir mi? Onları Türk Cumhuriyetinin sıhhatli, millet ve memleket davalarının adamı, iktisadi hayatta verimli birer yurttaş haline getirmek[...] sistemli bir neşriyat cihazına muhtaç değilmiyiz?

Bununla birlikte, Tercümelerin daha çok lise çağında olan öğrenciler için yapıldığı önemli bir ayrıntıdır. Yücel I. Maarif Şûrası'nda liseler hakkında bilgi verirken zaten hümanizmin liselerde uygulanacağını belirtmiştir:

Lise meselesine gelince, müspet ilim zihniyetinin milli kültürün ve milli kültür tevekkülünü içinde hümanizm ruhunun hal ve istikbalini bu müessese tayin edecektir (*Cumhuriyet*, 17 Temmuz 1939, s: 1).

İnönü döneminde uygulanan eğitim politikalarında hümanizmin etkili olduğunu savunan görüşlerin bir diğer ortak noktası, bu dönemde uygulamaya konulan Latince öğretimidir. Ayrıca bu görüşü savunanlar, Demokrat Parti ile birlikte hümanizm politikasının ortadan kalktığını da ifade etmişlerdir. Fakat Demokrat Parti döneminde de Latince eğitime devam edildiği görülmektedir (*Tebliğler dergisi*, 1938-1960, Ders programları bölümü).

Ortaokul tarih ders programında hümanizm ile ilgili bir bulguya rastlanmamıştır. Ders programlarının analizini yapan Keskin (2002), İnönü döneminde Sosyal Bilgiler kapsamına giren ders programlarında (Tarih dersi), Eski Yunan ve Roma medeniyetine çok fazla yer verildiğinden hareketle bu dönemde hümanizm politikasının uygulandığını savunmuştur. Fakat ders kitaplarını incelediğimizde, İnönü dönemi ile Demokrat Parti döneminde adı geçen konuların orantısının hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Zaten hümanizm yukarıda da açıklandığı gibi uygulanmış olsa bile, liselerde uygulanmaya çalışıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bugüne kadar, özellikle tarih ders kitaplarının üzerinde çalışıldığı araştırmamızda görülmüştür. Fakat ders kitaplarının analizi yapılırken çoğunlukla nitel türde içerik analizi (İçerik çözümlemesi) uygulanmıştır. Ders kitaplarında verilen gizli

mesajlar ihmal edilmiştir. Örneğin, Öktem (1997)' in *Ders Kitapları ve Siyasal Toplumsallaşma (1940-1960)* adlı çalışması ilkököl ve ortaokul tarih ders kitaplarının nitel türde incelenmesi şeklinde yapılmıştır. Elde edilen en önemli sonuç ise, Demokrat Parti dönemindeki ders kitaplarının İnönü dönemine göre daha fazla demokrasiyi yansıttığıdır. Fakat araştırmamız da görülmüştür ki, incelenen dönemde İnönü dönemindeki demokratik değerler kategorisinin niceliksel oranı Demokrat Parti döneminden daha fazladır. Buradan hareketle şu sonuca ulaşabiliriz: Demokrat Parti döneminde açıkça verilen demokratik değerler esasında İnönü döneminde gizli olarak verilmeye çalışılmıştır.

Yine her iki dönem için yapılan araştırmaların en önemli sonucunun bu dönemde laikliğe çok fazla önem verildiği şeklindedir. Fakat ders kitaplarını nicel olarak incelediğimizde, laiklik kategorisinin çok az puan alarak son sırada yer aldığını görüyoruz. Şüphesiz ki, bu sonuç dönemin diğer araştırmalarına göre en aykırı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Fakat bu sonuca rağmen, tarih ders kitaplarının incelenmesi sonucunda, özel anlamda tarih ders kitaplarının siyasal toplumsallaşmada önemli bir etkisinin olduğu görülmüştür. Bu tarih dersi için ortaya çıkan sonuç İnal'ın (2004) çalışmasında genel olarak bütün ders kitaplarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ders kitapları boyutu ile İnal'ın çalışması örtüşmektedir. Bunun dışında dönemlerin ders kitaplarının karşılaştırılmasında, çalışmamız ile Öktem'in çalışmasının özellikle Türk Tarih Tezi ve Osmanlı devletine bakış açısında ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

5.2. Sonuç

Bu çalışmada siyasal ve eğitsel alanlar arasındaki ilişkiler, İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi ile ortaokul tarih ders kitapları arasındaki ilişkiler düzeyinde araştırıldı. İki kurum (eğitim ve siyaset) arasındaki ilişkiler, karşılıklı bir etkileşime dayansa da, çoğunlukla siyasetin eğitim kurumunu etkilediği belki de belirlediği ortadadır. Siyasal alanda ise çeşitli konuların belirlenmesinde, dönemin egemen ideolojisinin, iktidarda bulunan siyasi partinin ve bazı unsurların belirleyici özelliği vardır. İnönü ve Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları, ortaya koydukları farklı ideolojiler, gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştirmek istedikleri uygulamalar ve bıraktıkları izlerle bu özelliği göstermişlerdir. Dolayısıyla Cumhuriyet tarihinin önemli iki partisi CHP ve DP, bir başka ifadeyle İnönü dönemi ve Demokrat Parti dönemi, Türkiye'nin toplumsal yapısında önemli değişimlere ve dönüşümlere yol açmış, birçok kurumu etkilemiş, hatta belirlemiştir. Bu değişim ve dönüşüme uğrayan kurumların başında da eğitim kurumu gelmektedir. Eğitimin birçok boyutu (eğitim politikası ve ideolojisi, eğitim felsefesi ve kuramı, müfredat vb.) dönemler arasında yenilenmiş ve dolayısıyla farklılaşmıştır. Tarih ders kitaplarının da bu değişimden ya da dönüşümden etkilendiği bu araştırmayla ortaya konulmuştur. Sonuç olarak da, bu iki dönemin tercih ettiği dünya görüşünün tarih ders kitaplarına yansıtıldığı, hatta bu tercihlerin ders kitaplarıyla yeniden üretilmeye çalışıldığı görülmüştür.

İncelenen her iki dönemde, demokrasi ve geleneksel değerlere ilişkin görüşlerdeki bazı farklılıklara rağmen, resmi (egemen) ideolojinin temel noktaları değişmemiştir. Bu noktalardan bazıları: Demokrasiye göre milliyetçiliğe daha fazla yer ve önem verilmesi, toprak esasına dayanan milliyetçilik ile etnik milliyetçilik anlayışlarının birleşiminin yapılmaya çalışılması, milliyetçiliğin etnik ve genetik öğelerinin (kan, ırk, soy) daha çok ön plana çıkarılması, yoğun bir düşman ya da ötekiler söylemine yer verilmesi, milli dayanışmanın aşırı derecede vurgulanması gibi. Bu saydığımız nedenlerle, her iki dönemde de okutulan tarih ders kitaplarının egemen/resmi ideolojinin kendine göre yorumlanarak özellikle geleneksel değerlerle yeniden ürettikleri saptanmıştır.

İncelenen dönemlerin ders kitaplarında geleneksel değer kategorilerinin demokratik değer kategorilerinden daha yüksek puanlar alması, Türkiye'nin kuruluş ideolojisinin ve temel ilkelerinin milliyetçiliğe dayanması şeklinde açıklanabilir. Bununla birlikte Cumhuriyet rejiminin yeni kurulması İnönü dönemi için, çok partili hayata geçiş de Demokrat Parti için, geleneksel değerlerin etkin bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmıştır. Yaşanan bu iki önemli olay toplumsal çözülmeyle engellemek ve sosyal bütünleşmeyi oluşturmak için geleneksel/milliyetçi değerlere yer verilmesinde etkili olan bir diğer etkidir. Bu da tarih ders kitaplarında, çeşitli boyutlardaki (dil, din, ırk, etnik köken vb.) farklılıkları vurgulamak yerine, birleştirici/bütünleştirici bir ideoloji olarak görülen geleneksel değerlere daha çok yer verilmesi, demokratik değerlerin arka plana itildiği biçiminde yorumlanabilir.

İncelenen dönemler, Türkiye'nin henüz yeterinde demokrasi bilincinin oluşmadığı dönemlerdir. Çünkü, her iki dönemin tarih ders kitaplarında insan hakları ve özgürlükleri yerine devlete karşı vazifelerin öne çıkarılması, hoşgörüye değer verilmeyerek yoğun bir şekilde ötekileştirmeye gidilmesi, laikliğe sadece devletin çıkarları açısından yaklaşılması ve adaletin milliyetçilik bağlamında kullanılması, bu dönemlerde Türkiye'nin henüz demokrasi kültürüne ulaşamadığının bir göstergesidir. Bu sonuç, çeşitli değişikliklere karşın, her iki dönemlerde okutulan tarih ders kitapları için geçerlidir. Esasında yukarıda saydığımız durumlar milliyetçilik bağlamında yeniden üretildiği için bugün de geçerli olabilir.

Bununla birlikte, her iki dönem tarih ders kitaplarında resmi/egemen ideolojinin geleneksel değerlere ilişkin benzer yaklaşımları demokratik değerlerde bu denli ortaya çıkmadığı görülmüştür. Demokratik değerlerin, İnönü dönemi tarih ders kitaplarında Demokrat Parti dönemine göre daha yüksek oranda yer alması, İnönü döneminin siyasi ve toplumsal şartlarına ve ders kitaplarında konulara ayrılan sayfa sayısına bağlanmıştır. İnönü döneminde tarih ders programında içerik dışı uygulamalara ağırlık verilerek örtük öğrenme vasıtasıyla demokratik, daha doğrusu Cumhuriyet değerlerine aşırı yer verilmesi ve dolayısıyla tarih ders kitaplarında demokratik değerleri içeren konulara ağırlık verilmesi bu durumun en önemli göstergesidir. Öncelikle, İnönü döneminde ortaokul programının yeniden hazırlanması ve ortaokul

tarih ders kitaplarının buna bağılı olarak değiştirilmesi sonucunda konuların dağılımında önceki ve sonraki dönemlere göre bir farklılık yaratmıştır.

Esasında Demokrat Parti dönemine göre İnönü dönemi tarih ders kitaplarında demokratik değerlerin daha fazla oranda çıkması beklenmeyen bir bulgudur. Çünkü, yaygın kanıya göre; Demokrat Parti dönemi İnönü dönemine göre demokrasi açısından daha olumlu yaklaşımların ortaya çıktığı bir dönem olarak bilinmektedir. Fakat araştırmada bu bulguya ulaşılammıştır. Bu sonuç, İnönü döneminde tek parti dönemi olmasına rağmen, eğitimde örtük bir programla da olsa demokratik değerlere yer verildiğı şeklinde yorumlanabilir.

İncelenen dönemlerde geleneksel değerlerin oranı Demokrat Parti döneminde İnönü dönemine göre daha fazla oranda çıkmıştır. Bu durumun nedeni ise, Demokrat Parti dönemi uygulamada bulunan tarih programı olarak açıklanabilir. Çünkü programda Türk tarihine ağırlık verilmiş ve bu da ders kitaplarında Türk tarihe ayrılan sayfa sayısını artırmıştır.

Ders kitaplarının içeriğine yönelik olarak yapılan tartışmalar politik, iktisadi ve kültürel ilişkiler ve tarihlere işaret eder. Ders kitapları ile siyasal iktidarlar arasındaki ilişkiler, çoğu zaman tek yönlü olarak işler (İnal 2004: 335). İncelenen tarih ders kitaplarında mevcut toplumsal düzenin tek bir kimlik etrafında sağlanmaya, korunmaya ve sürdürülmeye çalışılması olgusu her zaman geçerli değildir. Çünkü incelenen dönemlerde de görüldüğü gibi, önemli siyasi değişimlerin yaşandığı dönemlerde ders kitaplarında da değişimler gerçekleşmektedir. Bu değişimler yeni bir insan modeli yaratma kaygısıyla oluşmaktadır. Fakat egemen ideolojinin değişen bu siyasi şartlar altında çok kısa bir süre içerisinde değişmesi pek mümkün değildir. Örneğin, İnönü dönemi ile Demokrat Parti arasında dünya görüşü olarak çok farklılık olmasına rağmen bu farklılık aynı oranda ders kitaplarına yansımamıştır.

Ders kitaplarında demokratik değerlere göre daha yoğun yer verilen geleneksel değerler, Türk milliyetçiliğinin eğitim alanına yansımaya ve ders kitaplarının ulus-merkezci olduğuna işaret etmektedir. Bu da diğer araştırmacıların öne sürdüğü gibi (Güven 2000, Kaplan: 2002, İnal: 2004) ders kitaplarının ideolojik açıdan siyasal

iktidarın denetimi altında olduğunu göstermektedir. Nitekim, incelenen her iki dönemin ilk yıllarında tarih kitaplarının yeniden yazdırılması ve bu kitaplar içerisine kendi ideolojileri doğrultusunda bilgiler eklettirmeleri bu görüşü doğrulamaktadır.

İncelenen dönemlerin resmi ideolojisi ilk olarak Cumhuriyetçiliktir. Her iki dönemde de cumhuriyete övgüyle değinilmesi ve Cumhuriyet rejimini diğer rejimlere göre üstün görülmesi bunun en önemli göstergesidir. Cumhuriyetçiliğin dışında, İnönü döneminde Kemalizm'in etkisi hissedilmektedir. Atatürk' den övgüyle bahsedilmesi, onun üstün bir kişiliğe büründürülerek anlatılması ve önemli sayılabilecek oranda yer verilmesi Kemalizm ideolojisinin uygulandığının en önemli göstergesidir. Demokrat Parti döneminde ise, Atatürk'e ayrılan oran azaltılmıştır. Bunun yerine, demokrasi kavramı üzerinde durulmuş ve demokrasinin erdemleri anlatılmıştır.

İncelenen dönemlerde izlenen eğitim politikalarının ders kitaplarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. İnönü döneminde ekonomik sorunlardan dolayı kültür yoluyla kalkınma politikası izlenmiştir. Özellikle köycülük hareketiyle birlikte eğitimde de bir köye yönelik gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Demokrat Parti dönemi ise, dünyada demokratikleşme hareketinin hız kazandığı bir döneme rastlar. Dünyadaki bu demokratikleşme hareketinden Türkiye'de etkilenmiş ve eğitim politikalarımızda demokratik değerlere yer verilmeye başlanmıştır. Bu demokratik değerler ortaokul Tarih 3 kitabında bir başlık halinde verilmiştir.

İnönü döneminde eğitim alanında hiç yabancı uzman getirilmemişken, Demokrat Parti döneminde pek çok yabancı uzman getirilmiş ve getirilen bu yabancı uzmanların büyük çoğunluğu Amerikalı olmuştur. Dolayısıyla Demokrat Parti döneminden itibaren Türk eğitim sisteminde Amerikanın etkisi ortaya çıkmaktadır.

İnönü döneminde ortaokul tarih programında ve ders kitaplarında, hümanizm hareketiyle ilgili ciddi bir bulguya rastlanmamıştır. İncelenen literatürlerde hümanizm hareketinin daha çok lise öğretiminde uygulandığı sonucu elde edilmiş ve bu da konumuzun dışında bulunmuştur. Bununla birlikte hümanizmin etkisi olarak değerlendirilen ortaokul tarih ders kitaplarındaki Eski Yunan ve Roma medeniyetine ayrılan konuların uzunluğu, Türk Tarih Tezi'nin bir uzantısı olarak değerlendirilmiştir.

Ders kitaplarında konuların dağılımında en önemli farklılık, Osmanlı tarihi ve İnkılâp tarihi konularında görülmüştür. İnönü döneminde Osmanlı tarihi ile birlikte Avrupa tarihi de verilmiştir. Bununla birlikte önemli bir oranda İnkılâp tarihi bölümü oluşturulmuştur. Demokrat Parti dönemi tarih ders kitaplarında ise, Avrupa ve ilkçağ tarihleri kısaltılarak Osmanlı tarihine daha fazla yer verilmiştir. Ayrıca Demokrat Parti döneminde İnkılâp tarihi kısaltılarak yerine İkinci Dünya Savaşı bölümü eklenmiştir.

İncelenen dönemlerde ortaokul seviyesinde iki program uygulanmıştır. 1938 ve 1949 tarihli ortaokul programları. 1938 ve 1949 tarihli ortaokul programları klasik ders programı anlayışına göre hazırlandığı görülmektedir. 1938 ve 1949 tarihli programlarda konuların dağılımında eskiçağ medeniyetine önemli oranda yer verilmiştir. Bunun nedeni Türk Tarih Tezi neticesinde eskiçağlardan itibaren Türklerin dünya medeniyetini etkilediği ve dünya medeniyetine olan hizmetlerini anlatma isteğidir. 1949 tarihli programda tarih konularında Türk tarihine, 1938 programına göre daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bu da ders kitaplarına yansımıştır ve Demokrat Parti döneminde yazılan tarih ders kitaplarının, Türk tarihine ayrılan sayfa sayısının daha fazla olması sonucunu ortaya çıkarmıştır.

5.3. Öneriler

“1938-1960 Yıllarında Türkiye’de Kullanılan Tarih Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi” adını taşıyan bu araştırma, adı geçen dönemlerde eğitim politikaları çerçevesinde tarih ders programlarını ve ders kitaplarını karşılaştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada elde edilen bulgular, yorum niteliğinde olmuş ve bu konuda çalışan araştırmacıların görüşlerine sunulmuştur. Bu bağlamda bu konu üzerinde çalışacak araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Eğitim ile iktidar ya da siyasi yapı arasındaki ilişkiler daha detaylı araştırılmalıdır. Bunun sonucunda eğitimin, siyasi yapıya göre konumu daha belirginleşecektir.
2. Ders kitapları siyasal kültürün oluşturulmasında önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla ders kitapları oluşturulurken, gizli öğrenmelere dikkat edilmelidir.
3. Tarih dersleri devletin resmi/egemen ideolojisini yeni yetişen gençlere kazandırılmasında büyük etkiye sahiptir. Bu nedenle içeriklerinin çok iyi hazırlanması gerekmektedir.
4. Günümüze ilköğretim okullarında uygulanan devlet kitabı politikası araştırmacılar tarafından tartışılmalıdır.
5. Ders kitapları incelenirken, nicel araştırma yöntemlerine ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA

Kitaplar ve Makaleler

- AKBABA, Toper (1996). **Demokrat Parti ve 27 Mayıs 1960 İhtilal Hükümetlerinin Eğitim Görüş ve Uygulamalarının Karşılaştırılması**. Ankara: Ankara Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKANDERE, Osman (1998). **Milli Şef Dönemi (1938-1945)**. İstanbul: İz Yayıncılık.
- AKTIN, Kibar (2005). **1930-1950 Dönemi Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Eğitimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKYÜZ, Yahya (2001). **Türk Eğitim Tarihi**. 8. Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- ALBAYRAK, Mustafa (2004). **Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)**. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- ALTHUSSER, Louis (2003). **İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları**. İstanbul: İthaki yayınları.
- ATATÜRKÇÜLÜK (1998). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- AYAS, Nevzat (1948). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- AYDIN, Mustafa (2002). **Siyasetin Sosyolojisi**. İstanbul: Açılım Kitap.
- BALCI, Ali (2001). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. 3. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- BARUÖNÜ, Işık (1991). **1923-1989 Yılları Arasında Görev Yapan Cumhuriyet Dönemi Hükümetlerinin İzledikleri Ortaöğretim Politikalarında Görülen Değişmeler ve Gelişmeler**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BAŞBAKANLIK (1998). **Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Kuruluşundan Günümüze Hükümetleri**. Ankara: T.C. Başbakanlık Personel ve Prensipier Genel Müdürlüğü.
- BERKTİN, Cezmi (1952). "Eğitimimizde Hedefler", **Eğitim Dergisi**. Cilt 2, sayı 21 s:4.
- BIÇAK, Ayhan (1999). **Tarih Bilimi**. İstanbul: Çantay Kitabevi.

- BÜYÜKDÜVENÇİ, Sabri (1984). “Atatürk’ün Eğitim Felsefesi”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, cilt 17, sayı 1-2, s: 463-473.
- CARR, Edward Hallet (2005). **Tarih Nedir?**. 7. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- CHP 25 Yıl** (1948). Ankara: Ulus Basımevi.
- CHP Programı** (1939). Partinin Beşinci Büyük Kurultayı. Ankara: Ulus Basımevi.
- COLLINGWOOD, R.G. (1996). **Tarih Tasarımı**. 2. Baskı. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- COPEAUX, Etienne (2000). **Türk Tarih Sentezinden Türk-İslam Sentezine**. 2. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- ÇAKAN, Suat (1999). **Cumhuriyetin Eğitim Politikası Çerçevesinde Köy Enstitüleri**. Bursa: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİREL, Özcan (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- DEMİREL, Özcan (2002b). **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. 4. Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- DEWEY, John (2004). **Demokrasi ve Eğitim**. Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- DİLEK, Dursu (2001). **Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DİVİTÇİOĞLU, Sencer (1992). **Nasıl Bir Tarih? (Kök Türkler, Karahanlılar)**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- DOĞAN, Hıfzı (1999). “Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler”, **75 Yılda Eğitim**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 193-213.
- DOĞRAMACI, İhsan (1985). “Atatürk ve Eğitim”, **Atatürk Araştırmaları Merkezi Dergisi**. Cilt1. Sayı 3. s: 657-660.
- DURSUN, Tuncay (2002). **Tek Parti Dönemindeki Cumhuriyet Halk Partisi Büyük Kurultayları**. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- DURU, Kazım Nami (1938). **Kemalist Rejimde Öğretim ve Eğitim**. İstanbul: Kanaat Kitabevi.
- ERDEN, Münire (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

- ERDOĞAN, Mustafa (2000). **Demokrasi Laiklik Resmi İdeoloji**. 2. Baskı. Ankara: Liberte Yayınları.
- ERGİN, Osman (1977). **Türk Maarif Tarihi**. İstanbul: Eser yayınları.
- ERGÜN, Hayrettin (1998). **Kemalist Eğitim Politikasının Doğuşu ve Gelişimi**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap tarihi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- EROĞLU, Hamza (1997). **Atatürk (Hayatı ve Üstün Kişiliği)**. 3. Baskı. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- ERSANLI, Büşra (2003). **İktidar ve Tarih**. İstanbul: İletişim Yayınları.
- ERSÖZ, Niyazi (2002). **Türkiyede Tek Partili Dönemde (1938-1946) Hükümetlerin Eğitim Politikası**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERTUNÇ, Ahmet Cemil (2004). **Cumhuriyetin Tarihi**. 2. Baskı. İstanbul: Pınar Yayınları.
- ESEN, Yasemin ve BAĞLI, Melike Türkan (2002). “İlköğretim Ders Kitaplarındaki Kadın ve Erkek Resimlerine İlişkin Bir İnceleme”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, cilt 35, sayı 1-2, s: 143-153.
- GÖKSEL, Burhan (1985). “Atatürk’ün Eğitim Konusundaki Görüşleri ve Mısak-ı Maarif”, **Atatürk Araştırmaları Merkezi**. Cilt 1, sayı 3.
- GÖKSU, Turgut; ÇEVİK, Hasan Hüseyin; BAHARÇİÇEK, Abdülkadir ve ŞEN Ali (2003). **Türkiye’nin Dış, Ekonomi, Sosyal ve İdari Politikaları**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GUTEK, Gerald (2001). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. İstanbul: Ütopya yayınevi
- GÜVEN, İsmail (2000). **Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji**. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- GÜRTAŞ, Ahmet (1997). **Atatürk ve Din Eğitimi**. 4. Baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- HEIDEGGER, Martin ve Diğerleri (2002). **Hümanizmin Özü**. İstanbul: İz Yayıncılık.
- HEPER, Metin (1999). **İsmet İnönü**. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- İNAL, Kemal (2004). **Eğitim ve İktidar (Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler)**. Ankara: Ütopya Yayınevi.

- KALAYCI, Nurdan (2004). **Cumhuriyet Döneminde İlköğretim**. 2. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- KANTARCIOĞLU, Selçuk (1998). **Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarında Kültür**. 3. Baskı. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- KAPLAN, İsmail (2002). **Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi**. 3. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- KARASAR, Niyazi (1995). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 7. Basım. Ankara.
- KARATEPE, Şükrü (2001). **Tek Parti Dönemi**. 3. Baskı. İstanbul: İz Yayıncılık.
- KAYA, Yahya Kemal (1987). “İsmail Hakkı Tonguç”. **Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri**. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- KESKİN, Yusuf (2002). **Türkiye’de II. Meşrutiyetten Günümüze Kadar Uygulanmış Olan Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KINCAL, Remzi (2001). **Vatandaşlık Bilgisi**. Erzurum.
- KOÇAK, Cemil (2003). **Türkiye’de Milli Şef Dönemi (1938-1945)**, Cilt 2. 2. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları.
- KURT, Mihriban (2000). **Millet Mektepleri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Maarif Vekilliği (1939). **Birinci Maarif Şûrası**. İstanbul: Maarif Matbaası
- Maarif Vekilliği (1943). **İkinci Maarif Şûrası**. İstanbul: Maarif Matbaası
- Maarif Vekilliği (1949). **Dördüncü Maarif Şûrası**. İstanbul: Maarif Matbaası Yayınları.
- MCLELLAN, David (2005). **İdeoloji**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- MEB (1995). **Türkçe Sözlük**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Şûraları (1939-1993)**. (1995). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- NAKKAŞ, Ayşegül Dilek (2000). **Demokrat Parti Dönemi’nde (1950-1960) Milli Eğitim Politikalarındaki Değişmeler**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Anabilimdalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- NIYAZI, Mehmet (1996). **Türk Devlet Felsefesi**. 2. Baskı. İstanbul: Ötüken Neşriyat

- OĞUZKAN, A.Ferhan (1987). “Hasan Ali Yücel”, **Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri**. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- OĞUZKAN, Turhan (1983). “Orta Dereceli Genel Öğretim Kurumlarının Gelişimi”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- OLUR, Nuri (1994). **Türkiye Eğitiminde Çağdaşlaşma (1923-1950)**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Ortaokul Programı** (1938). T.C. Kültür Bakanlığı. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Ortaokul Programı** (1951). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ortaokul için Tarih I** (1939). Maarif Vekaleti. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ortaokul için Tarih II** (1939). Maarif Vekaleti. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ortaokul için Tarih III** (1939). Maarif Vekaleti. İstanbul: Maarif Matbaası.
- Orta okul için Tarih I** (1949). Faik Reşit Unat. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ortaokullar için Tarih I** (1950). Mustafa Cezar. İstanbul: Okul Kitapları Türk Ltd. Şirketi.
- Orta okul Kitapları Tarih II** (1950). Emin Oktay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Orta okul Kitapları Tarih III** (1950). Emin Oktay. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Orta Öğretim Programlarında Yönelmeler (1924-1970) (1972). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÖĞÜLMÜŞ, Selahaddin (1991). “İçerik Çözümlemesi”, **Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, cilt 24, sayı 1, s: 213-228.
- ÖKTEM, Mahmut (1997). **Ders Kitapları ve Siyasal Toplumsallaşma (1940-1960)**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Siyaset Bilimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZALP, Orhan (2000). “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- ÖZBARAN, Salih (2005). **Tarih, Tarihçi ve Toplum**. 3. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- ÖZKAN, Salih (1996). **1938-50 Arası Türkiye'nin Eğitim Kültür Politikası**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZTÜRK, Cemil ve DİLEK, Dursun (2002). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem Yayınları.
- PARLA, Taha (1995). **Türkiye'de Siyasal Kültürün Resmi Kaynakları**. Cilt 3. İstanbul: İletişim Yayınları.
- SAKAOĞLU, Necdet (2003). **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SARPKAYA, Ruhi (1998). **Atatürk'ün Eğitim Politikasında Tevhid-i Tedrisatın (Öğretim Birliği) Yeri ve 1950 Sonrası Uygulamaların Sonuçları**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- SENEMOĞLU, Nuray (1998). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara: Özsen Matbaası.
- SİNANOĞLU, Suat (1988). **Türk Humanizmi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- ŞAHİN, İsmail (1998). **Demokrat Parti Hükümetleri Dönemindeki Eğitim - Kültür Politikaları (1950 – 1960)**. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ŞENSES, Ayhan (2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Milli Bilincin Oluşmasındaki Önemi**. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TEKELİ, İlhan (2000). “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, **Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- TOPRAKÇI, Erdal ve Diğerleri (2002). **Eğitim Üzerine**. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- TOSH, John (2005). **Tarihin Peşinde**. 2. Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- TOZLU, Necmettin (2003). **İnsandan Devlete Eğitim**. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- T.C. Hükümet Programlarında Eğitim 1920-1993** (1993). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- VARIŞ, Fatma (1996). **Eğitimde Program Geliştirme Teorileri ve Teknikler**. İstanbul: Alkım Yayınevi.

VATANDAŞ, Celalettin (2004). **Ulusal Kimlik (Türk Ulusçuluğunun Doğuşu)**. İstanbul: Açılım Kitap.

WILSON E. Howard ve BAŞGÖZ İlhan (1973). **Türkiye Cumhuriyetinde Milli Eğitim ve Atatürk**. Ankara: Dost Yayınları.

Yabancı Uzman Raporları (1939). İstanbul: Devlet Basımevi.

YAMAN, Rahmi (1999). **Türkiye Cumhuriyetinde İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminin Evrimi**. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YAPICI, Zülfü (1998). **Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Bugüne İktidar Olan Siyasi Partilerin Eğitim Anlayışlarının Tarihi Olarak İncelenmesi**. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

YILMAZ, Bülent (2004). **Türkiye'de Eğitim Politikası ve Kütüphane**. Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği Ankara Şubesi.

YİĞİT, Ali Ata (1992). **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası**. İstanbul: Boğaziçi yayınları.

YÜKSEL, Sedat (2004). **Örtük Program (Eğitimde Saklı Uygulamalar)**. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Sürelî Yayınlar

Cumhuriyet Gazetesi (1938-1939).

Eğitim Hareketleri Dergisi (1955).

Tebliğler Dergisi (1938-1960). Maarif Vekâleti Yayın Müdürlüğü.