

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKİYE'DEKİ ASKERİ DARBELERİN
LİSE TARİH DERS KİTAPLARINA ETKİLERİ
27 MAYIS 1960-12 MART 1971 ÖRNEĞİ

Hüseyin Yürük
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul-2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKiYE'DEKİ ASKERİ DARBELERİN
LİSE TARİH DERS KİTAPLARINA ETKİLERİ
27 MAYIS 1960-12 MART 1971 ÖRNEĞİ

Hüseyin Yürük
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman:
Yrd. Doç. Dr. COŞKUN YILMAZ

İstanbul-2017

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir. © 2017

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Hüseyin YÜRÜK tarafından hazırlanan TÜRKİYEDE'DEKİ ASKERİ DARBELERİN LİSE TARİH DERS KİTAPLARINA ETKİLERİ: 27 MAYIS 1960-12 MART 1971 ÖRNEĞİ başlıklı bu çalışma, 11/12/2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından "Yüksek Lisans Tezi" olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Coşkun YILMAZ

Üye: : Prof. Dr. Cezmi ERASLAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Akif PAMUK

Tarih Öğretmenliği

Yüksek Lisans Tezi

İSTANBUL, 2017

ÖZGEÇMİŞ

1983

Ünye İmam Hatip Lisesi

1990

İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi

1993-2014

İstanbul'da Avukat

2014-2016

Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Müşaviri

2016-2017

TBMM Kamu Denetçisi

2013

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi
Ana Bilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programına giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: TBMM Kamu Denetçisi

E-Posta: huseyinyuruk@hotmail.com

Web Sitesi: -

Telefon: 0 532 708 28 56

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ‘Türkiye’de gerçekleştirilmiş askeri darbelerden 27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Darbesi’nin lise tarih ders kitaplarına nasıl etki ettiğini?’ ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tarih Ders kitaplarının mevcut rejimler tarafından bir araç olarak kullanılma çabası mektep, okul kavramıyla birlikte ortaya çıkmış eski bir yaklaşımdır. Yaygın olarak ifade edildiği gibi sadece ulus devletlerin ortaya çıkışıyla değil evveliyattan itibaren bu yöntem Devletler tarafından iyi/sadık/muti vatandaşlar yetiştirmek üzere kullanılmıştır.

Bu gücü kullanmak isteyen iktidar sahiplerinin onaylanmış bilgi ve değerleri bir araya getirerek hedef kitleye sundukları ders kitapları kültür aktarımına aracılık etmenin yanı sıra politik bir söylem de taşımaktadırlar.

Lise tarih derslerinin darbeci askerlerin etkisiyle şekillenmesi, bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Tarih derslerinin savaşların merkeze alındığı militer bir bakış açısıyla ele alınması öğrencide ‘öteki’ merkezli duyguları güçlendirerek, militarist eğilimler uyandırmaktadır.

Darbecilerin etkisiyle yazdırılmış lise tarih ders kitaplarında; komşu devletler potansiyel düşman olarak ilan edilmekte, siyaset, hükümet, sivil yönetim gibi kavramlar ötekileştirilmekte, askerler ve askeri yönetimler ülkenin yegâne sahibi ve kurtarıcısı olarak gösterilmektedir.

Bu yaklaşım savaş ve militarizm duygusunu güçlendirmekte, demokrasi ve sivil iktidarlar itibarsızlaştırılmaktadır.

Eskiler “*Teşekkür edilecek davranışı görmek lazımdır*” Derler. Ben de bu tezin oluşması sırasında üzerimde emeği olan hocalarıma bu vesileyle teşekkür etmek istiyorum.

Yüksek lisans yapma konusunda beni teşvik eden ve her aşamada yanımda olan Yrd. Doç. Dr. Coşkun Yılmaz’a,

bana yüksek lisans öğrencisi nosyonu kazandıran ve her aşamada yanımda olan Yrd.
Doç.Dr. Akif Pamuk'a,

üzerimde emeği olan bütün dönem hocalarıma,

Araştırma Görevlisi Ahmet Vurgun'a,

başta Ali Yücel Yürük olmak üzere bütün İSAM çalışanlarına,

tez çalışmalarım sırasında büyük bir sabırla bekleyen eşime ve çocuklarıma, ayrı ayrı
teşekkür ederim.

A large, light gray watermark of the name 'Hüseyin YÜRÜK' is centered on the page. The letters are stylized with thick, parallel lines, giving it a graphic, almost architectural appearance.

Hüseyin YÜRÜK

ÖZET

Bu araştırmada ‘Türkiye’de gerçekleştirilmiş askeri darbelerden 27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Darbesi’nin lise tarih ders kitaplarına nasıl etki ettiğini?’ ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tarih Ders kitaplarının mevcut rejimler tarafından bir araç olarak kullanılma çabası okul/mektep kavramıyla birlikte ortaya çıkmış eski bir yaklaşımdır. Yaygın olarak ifade edildiği gibi sadece ulus devletlerin ortaya çıkışıyla değil evveliyattan itibaren bu yöntem, Devletler tarafından iyi/sadık/muti vatandaşlar yetiştirmek üzere kullanılagelmiştir. Bu gücü kullanmak isteyen iktidar sahiplerinin onaylanmış bilgi ve değerleri bir araya getirerek hedef kitleye sundukları ders kitapları kültür aktarımına aracılık etmenin yanı sıra politik bir söylem de taşımaktadırlar.

Askeri vesayetle yönetilen ya da askerlerin darbeyle yönetime el koyduğu ülkelerde tarih eğitimi, toplumu tektipleştirme planının bir parçası haline gelmektedir. Eğitimi ‘bir toplum dizayn etme mekanizması’ olarak gören Darbeci subayların bu anlayışla darbelerin hemen ardından tarih derslerine de yön vermeye çalıştıkları bilinen bir gerçektir.

Askeri darbe ile yönetilen ülkelerde darbeciler tarih eğitimini darbe ideolojisinin bir parçası olarak gördüklerinden müfredatlara, derslere, kitaplara müdahale etmişlerdir. 27 Mayıs 1960 Darbesinden itibaren ülkemizde de bu yöntem sürekli kendini göstermiş, tarih dersleri yeni bir toplum inşa etmenin bir parçası olmuştur.

Darbeci subayların eğitim ile yakından ilgilendiğinin çok sayıda vesikası olmakla birlikte ülkemizde yapılmış son iki eğitim kanununun darbe döneminin bir ürünü olması, eğitim yoluyla toplumu dizayn etme çalışmasının geldiği boyutu göstermesi bakımından önemli ve anlamlıdır.

Lise tarih derslerinin darbeci subayların etkisiyle şekillenmesi, bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir.

Tarih derslerinin savaşların merkeze alındığı militer bir bakış açısıyla ele alınması öğrencide ‘öteki’ merkezli duyguları güçlendirerek, militarist eğilimler uyandırmaktadır.

Darbecilerin etkisiyle yazdırılmış lise tarih ders kitaplarında; komşu devletler potansiyel düşman olarak ilan edilmekte, siyaset, hükümet, sivil yönetim gibi kavramlar ötekileştirilmekte, askerler ve askeri yönetimler ülkenin yegâne sahibi ve kurtarıcısı olarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım savaş ve militarizm duygusunu güçlendirilmekte, demokrasi ve sivil iktidarlar itibarsızlaştırılmaktadır.

Bu araştırmada; Dönem ile ilgili Hukuki Mevzuat ve Metinler, Hükümet Programları ve Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şura Kararları, Tarih Öğretim Programları doğrultusunda şekillenen, lise tarih ders kitapları doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

27 Mayıs ve 12 Mart Darbesi öncesi liselerde okutulan son tarih ders kitapları ile kurdurulmuş askeri darbe hükümeti döneminde yazdırılmış ilk lise tarih ders kitapları arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Dönemin Lise Tarih Ders Kitaplarının metinleri toplu olarak analiz edildiğinde; Darbeci Subayların vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları, Rusya Düşmanlığı, ABD ve İngiltere dostluğu anlamına gelecek ifadeler kullandıkları, Osmanlı Devlet adamlarını ve yönetimini itibarsızlaştırıp, darbeleri ve darbeciliği meşrulaştırdıkları söylenebilir.

Anahtar sözcükler: 27 Mayıs Darbesi ,12 Mart Darbesi, Lise Tarih Ders Kitapları, Vatandaş Yetiştirme,

ABSTRACT

In this study, it is intended to reveal “how the military coups of May 27, 1960 and March 12, 1971 in Turkey influenced high school history textbooks”.

Trying to use history textbooks as a tool by existing regimes is an old technique which emerged together with concept of school in general. This method not only has been used with the emergence of nationalist governments (as commonly expressed) but it has also been used previously by countries to raise good/loyal/ obedient citizens. In addition to mediating culture transfer of preapproved facts and values to the target masses by authorities who want to use this power, these books also contain a political discourse.

Teaching history in a country ruled by military guardianship or seized by military coup is becoming a part of society stereotyping plan. With this approach, it is a known fact that the coup officers who see education as a mechanism to design society also try to influence history curriculum directly after the coup. In countries ruled by a military coup, since the coup see history education as a part of coup ideology, they have intervened into the curriculum, courses and books. This method has shown itself constantly in our country since the 27 Mayıs 1960 coup with history lessons becoming a part of building a new society.

There are many documents showing that officers involved in the coup were also very interested in education. This along with the fact that the last two Education Laws are a product of the coup period are significant indicators of the extent of the effort to design the population through education. Shaping high school history classes under these officer’s influence has brought with it a number of problems. These war-centric history classes taken from a military viewpoint reinforce ‘marginal’ sentiments in students that evoke militarist inclinations. In Highschool History textbooks written under the influence of insurgent officers, neighboring countries are declared as potential enemies, concepts like politics, government, and civilian authority are marginalized, and the military and military regimes are shown as the sole owner and savior of the country. This approach serves to strengthen the sense of war and militarism while discrediting democracy and civil power.

In this study, document examinations of legislations and legal texts pertaining to the period, Government Programs and Development Plans, National Education Council Decisions, and high school history textbooks shaped according to History curriculum were carried out.

Differences between the last history textbooks taught in high schools before the 27 may and 12 march coup and the first textbooks written in the military coup government period were investigated. Content analysis method was used to analyze the data.

The results show, when period high school history textbooks were collectively analyzed, we can acknowledge that the coup government aimed to educate civilians based on principles like Ataturk's principles and Secularism; used speech which supported a NATO-friendly approach in foreign policy and legitimized coups; laid claims to the Turkish History Thesis; were sympathetic to Ancient China; included military aspects of the Old Turkic dynasties and states in great and exaggerating detail; aimed to sow enmity against Russia, France and Arabs; while pushing for friendship with USA and England; and discredited Ottoman Dignitaries and government while legitimizing coups and those who carry them out.

Key words: May 27 coup, March 12 coup, High School History Textbooks, Raising citizens

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
KISALTMALAR	xiv

BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Problem.....	8
1.2.Amaç	8
1.3.Alt Problemler.....	8
1.4.Araştırmanın Önemi	8
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6.İlgili Tanımlar	9

BÖLÜM II: İLGİLİ LİTERATÜR.....	11
2.1. Darbelere İç Destek	11
2.2. Darbelere Dış Destek	13
2.3. 27 Mayıs 1960 Darbesi	13
2.3.1. 27 Mayıs Darbesinin Getirdiği Vesayet Rejiminin Kurumları.....	15
2.3.2. 1961 Anayasası.....	16
2.3.3. Anayasa Mahkemesi.....	19
2.3.4.MGK.....	19
2.4.12 Mart 1971 Darbesi	22
2.5.Tarih Nedir, Tarih Ne İşe Yarar?.....	25
2.5.1.Tarih Nedir?.....	25
2.5.2.Tarihin Faydaları	27
2.6. Tarih Eğitiminin Amaçları.....	27

2.7.Tarih Yazımı	32
2.7.1.Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü ve Yarını Üzerine Bir Bakış	36
2.7.2. Tarih Yazıcılığının Sorunları	43
2.7.3. Türk Tarih Tezi	47
2.7.4. Türk İslam Sentezi	50
2.7.5. Nasıl Bir Tarih Yazımı?	53
2.8.Tarih Öğretimi	55
2.8.1.Tarih Öğretimi Üzerine Doktrinde Tartışmalar	59
2.9.Tarih Öğretiminde Ders Kitapları	68
2.9.1.Tarih Öğretiminde Ders Kitapları Üzerine Doktrinde Tartışmalar	75
2.9.2.Tarih Öğretiminde Ders Kitaplarının Sorunlarına Çözüm önerileri	82
BÖLÜM III: YÖNTEM	86
3.1.Araştırmanın Modeli	86
3.2. Evren ve Örneklem	88
3.2.1. Evren	88
3.2.2. Örneklem	88
3.3.Veri Toplama Araçları	90
3.4.Verilerin Toplanması	90
3.5.Verilerin Analizi	91
BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM	96
4.1. Hukuki Metinler	96
4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları	96
4.1.2. Eğitim Kanunları	97
4.1.3. Orta Dereceli Okulların Disiplin Yönetmeliği	99
4.1.4. Milli Eğitimin Temel İlkeleri	99
4.1.5. Vatandaş Yetiştirme	102
4.1.6. Laiklik	102
4.2.Hükümet Programları	103
4.3.Kalkınma Planları	107
4.3.1. Vatandaş Yetiştirme	110

4.3.2. Darbeyi Meşrulaştıran Söylem	111
4.4. Milli Eğitim Şuraları	112
4.4.1. Vatandaş Yetiştirme	115
4.5. Tarih Dersi Müfredat Programları	117
4.5.1. Vatandaş Yetiştirme	120
4.6. Lise Tarih Ders Kitapları	120
4.6.1. Lise 1 Tarih Ders Kitapları	121
4.6.1.1. 1957 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı.....	121
4.6.1.2. 1960 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı.....	122
4.6.1.3. 1963 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı.....	124
4.6.1.4. 1963 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı.....	124
4.6.1.5. 1971 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı.....	124
4.6.2. Lise 2 Tarih Ders Kitapları	125
4.6.2.1. 1961 Yılı Lise 2 Tarih Ders Kitabı.....	125
4.6.2.2. 1962 Yılı Lise 2 Tarih Ders Kitabı.....	126
4.6.3. Lise 3 Tarih Ders Kitapları	128
4.6.3.1. 1958 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı.....	128
4.6.3.2. 1970 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı.....	129
4.6.3.3. 1971 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı.....	129
4.6.3.4. Türk Tarih Tezi	146
4.6.3.5. ‘Türk İslam Tezi’ nin Etkileri	147
4.6.3.6. Rusya Düşmanlığı	147
4.6.3.7. Fransa Düşmanlığı.....	148
4.6.3.8. Arap Düşmanlığı	148
4.6.3.9. ABD Dostluğu.....	148
4.6.3.10. İngiltere Dostluğu.....	148
4.6.3.11. Osmanlı Devlet Adamlarını İtibarsızlaştırma	149
4.6.3.12. Osmanlı Yönetimini İtibarsızlaştırma	149
4.6.3.13. Darbeleri Meşrulaştırma.....	150
4.6.3.14. Darbeciliği Meşrulaştırma.....	150

BÖLÜM V: SONUÇ	151
5.1.Yargı	151
5.2.Tartışma	155
5.3.Öneriler	155
KAYNAKLAR	160
EKLER	179



KISALTMALAR

CHF Cumhuriyet Halk Fırkası

CHP Cumhuriyet Halk Partisi

DP Demokrat Parti

MEB Milli Eğitim Bakanlığı

MEŞ Milli Eğitim Şurası

TTTC Türk Tarih Tetkik Cemiyeti

TTK Türk Tarih Kongresi

MTT Milli Talim ve Terbiye

MGK Milli Güvenlik Konseyi

TSK Türk Silahlı Kuvvetleri

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Problem

Darbe, Türk Dil Kurumu tarafından “Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi” olarak tanımlanmıştır (tdk.gov.tr).

Son yüzyılda modern demokrasiler yeryüzünde bir hayli yaygınlaşmakla birlikte bazı ülkelerde askeri darbeler sürekli gündemdeki yerlerini korumuşlardır. O kadarki 3. Dünya ülkelerindeki askeri darbeler, gelişmiş Batı ülkeleri için bir ‘akademik araştırma endüstrisi’ haline gelmiştir. Sandık demokrasileriyle yönetilen bu ülkelerde yönetimi ellerinde tutan askeri darbe odakları bütün toplumu tepeden tırnağa şekillendirme yoluna gitmişlerdir.

Küresel güçler, dünya egemenliklerini sürdürebilmek için bu anlamdaki ülkelerin demokrasilerine sürekli müdahale etmişler, bir askeri darbeye zemin hazırlamışlardır. Özellikle küresel güç ABD’nin bazı ülkelerde bizzat darbeler organize ettiği yönünde konunun bütün uzmanları hemfikirdir. “Türkiye’de askeri darbelerin gelişimi ile ilgili genel kanı, darbelerin Amerika Birleşik Devletleri’nin Türk Silahlı Kuvvetleri’ndeki Darbeci subayları yönlendirmesiyle olduğu yönündedir” (Sözer, 2010: 3).

Darbeyle idare edilen ülkelerin kolay yönetilebilirliği küresel güç ABD için cazip bir seçenek olarak ortada durmakta, ABD, demokrasilerden daha çok diktatörlüklere destek verme politikası izlemektedir. “Uluslararası konjonktür de darbelerin gerçekleşmesinde önem arz etmektedir. Uluslararası aktörler, çoğu zaman, askeri yönetimi sivil yönetime tercih edebilmektedirler.Sivil hükümetler seçmenlerin karşı çıkacakları girişimlerde kolay kolay bulunamazlar. Fakat askeri yönetimlerin önemli kararları çok kolay alabilmeleri mümkündür” (Akıncı, 2013: 93).

Nitekim ‘Bir Ekonomik Tetikçinin İtirafı’ ismiyle anılarını kitaplaştıran Dünya Bankası eski çalışanı John Perkins bu anlamdaki müdahaleleri çok açıkça yazmaktadır.

“Biz ET’ler kılıç taşımaz, zırh veya giysiler giymeyiz. Ekvador, Nijerya ve Endonezya gibi ülkelerde yerli bir okul öğretmeni ya da dükkan sahibi gibi giyinir, Washington ve Paris’te bir hükümet bürokrati veya bankacı gibi görünürüz. Ancak eğer başarılı olamazsak, devreye biz ET’lerin çakallar olarak nitelendirdiği ve çok daha sinsi bir tür girer. Çakallar her zaman oradadır; gölgede beklerler. Ortaya çıktıkları zamansa, devlet başkanları ya devrilir ya da ölümcül kazalarda yaşamını yitirir” (Perkins, 2009: 22-23).

ABD’li entelektüel Noam Chomsky de başka tesbitler yaparak bu tezi destekler. Chomsky’e göre geri kalmış ülkelerde Darbecilerin darbe yapma gerekçesi aynıdır ve fazlasıyla tanındıktır. “Kennedy'nin mutemed adamları, “Geri kalmış ülkelerde iktidarlar çıkarlarımıza ters düşünce Darbeciler 'vatan elden gidiyor' diye ayaklanmalı, iktidardakilerin icabına bakıp bize hizmette kusur etmeyecek olanları iş başına getirmelidirler” demektedir (Chomsky, 2001: 99).

Anayasa Hukukçusu Prof.Dr.Şükrü Karatepe darbelerin bazı ülkeler için kronik bir sorun olduğuna işaret eder: “Silahla donatılmış dinamik bir kurum olması nedeniyle ordu, tarihin her döneminde, iktidar ilişkilerini etkileyen önemli güçlerden biri olmuştur. Demokratik rejimlerde ordunun seçilmiş sivil hükümetlere bağlılığı esastır. Hukuk devletinde, anayasa ve kanunlarla belirlenen görev dağılımında, orduların görevi, ağırlıklı olarak ülkeyi dış tehditlere karşı korumakla sınırlanır. Ne var ki, geleneksel siyasî kurumları bozulan, bunların yerine Batı’dan alınan kurumları tam olarak işletilemeyen ülkelerde ordu, sağlam hiyerarşi yapısına ve elindeki silahın gücüne dayanarak, siyasi sistemin belirleyici aktörü olmayı sürdürmektedir.” (Karatepe, 2017: 15).

ABD Yönetiminin önemli kurmaylarından Morton Abramowitz bu vakıyı Türkiye örneği üzerinden diplomatik bir şekilde izah eder.“Türk Silahlı Kuvvetleri Türkiye’de eskiden beri, savunmanın ötesinde belirleyici bir rol oynamıştır.Ordu, güvenlik ve bazı iç ve dış politika meselelerinde son sözü söyler” (Abramowitz, 2001: 11).

Diğer yandan Türkiye’de yerli elitler de halk kitlelerini temsil ederek iktidara gelen hükümetleri askeri darbelerle sürekli devirerek yönetimi ellerinde bulundurmaya bir gelenek haline getirmişlerdir.

Çeşitli akademisyenler bu durumunun Türkiye’deki bir sosyal çatışmanın yansıması olduğu kanaatindedirler.

Mardin'e göre bu çatışma siyasetin toplumsal temelinde gizlidir. "Türk toplumu hâlâ, yönetenle yönetilen arasındaki tarihsel ikiliği, devlet seçkinleri arasındaki ikili rekabeti ve en son olarak da girişimci olmak isteyenlerle iktidarı onlarla paylaşmaya yanaşmayanların ayrımını yaşamaktadır. Türk siyasetinin gizli toplumsal temelini oluşturan, işte bu çatışmalar olmuştur" (Mardin, 1990: 117).

Kemal Karpat da benzeri görüşü savunur. "Cumhuriyet Türkiye'sinin ve son yüz elli yılında Osmanlı Devleti'nin siyasal tarihine, elitler arası mücadele damgasını vurmuştur" (Karpat, 2007: 153).

Şükrü Karatepe Türkiye'de yaşananları şöyle analiz eder: "Modernleşmeciler, geleneksel halk tabanından gelen karşı oluşumları bastırmada zorlandıklarında, hazır kuvvet olarak orduyu yardıma çağırdılar. Bu çağrıya uyan darbeciler, çok partili siyasî hayata geçildikten sonra rejimin işleyişine üç kez müdahale ederek, modernleşme programından sapma olarak gördükleri düzenleme ve uygulamaları değiştirdiler. 1960'tan itibaren ortalama on yılda bir yapılan askeri darbeler döneminde, tek parti ideolojisinin yeniden hayata geçirilmesini sağlayacak yasal ve anayasal düzenlemeler yapıldı" (Karatepe, 2017:14).

Türkiye, gerek bahsi geçen dış konjonktürün etkisiyle gerekse yerli elitlerin tahrikleriyle gerçekleşen askeri darbelerden yeterince nasibini almış, son altmış yılda adeta bir darbe laboratuvarı haline gelmiştir. "Darbeci subaylar yönetimi sivillere devrettikleri dönemlerde bile yönetimi kontrol etmenin yollarını aramışlardır. Bu bağlamda kendi kontrollerini anayasal bir temele oturtular. Oluşturulan kurumsal yapı içerisinde sivil yöneticilere karşı vesayeti tesis etme yoluna gittiler" (Akıncı, 2013: 95).

27 Mayıs 1960'da ülke yönetimine el koyan Darbeciler, ordu, üniversite ve basın başta olmak üzere bütün devleti yeniden dizayn ederek sistemi elden geçirmişlerdir. Çavdar bunu şöyle açıklar: "27 Mayıs Darbesi'nden itibaren asker siyasette etkili olmaya başlamıştır. Hatta bu dönemden itibaren askerin örtülü iktidarından söz edilebilir" (Çavdar, 2004: 108).

İsmail Cem bu vesayetin bir başka boyutuna dikkat çeker. "Milli Birlik Komitesi (MBK), yapılan düzenlemeleri, özellikle de yeni anayasayı halkın desteklemesi için faaliyette bulunuyordu. MBK üyeleri yurt gezilerine çıkıyorlardı." (Cem, 1998: 370).

Yapılan Darbe, Türk Ordusu'nun disiplin ve hiyerarşisini de bozmuştu. Dönemin tanığı olan bir çok subay bunu hatıralarında dile getirmişti. "Türk ordusunun geleneklerine aykırı düşen bu görüntüyü çözemiyorduk. 27 Mayıs'tan birkaç ay sonra Orduda hiyerarşi bozulmuştu" (Yamak, 2006: 164).

Darbeciler, ordunun hem genleriyle oynamışlar hem de hiç bilgileri olmadıkları devlet yönetimine darbeyle el koyarak müdahil olmuşlardır. Darbeci Binbaşı Orhan Erkanlı'nın sonradan itiraf ettiği gibi, "Daldığım rüyadan ayıldım. Yıkığımız devletin altında kaldığımızı, çok kısa zamanda duruma hakim olamazsak, devleti de kendimizi de batıracağımızı idrak ettim" (Erkanlı, 1972: 19).

1960 Darbesinden on yıl sonra bu kez 12 Mart 1971'de darbeci subaylar tekrar sahneye çıkmışlar, hükümeti istifaya zorlayarak yönetime el koymuşlardır.

Darbeciler yine ordu, üniversite ve basın başta olmak üzere bütün devleti yeniden elden geçirmişlerdir. "Devletçi elitler, laiklik gerekçesinden faydalanarak 1960 ve 1971'de iktidarı yeniden ele geçirdi" (Karpaz, 2007: 200).

Darbeciler sivil iktidarı devirdikten sonra bütün devlet yapılanmasını tepeden tırnağa yeniden elden geçirdiler. "1971'de yapılanlar 1961 Anayasasının liberal yönlerini budamaya ve devlet otoritesini güçlendirmeye yönelik değişikliklerdi. Bu çerçevede temel haklar, sendikalar, TRT, üniversiteler, idari yargı, Anayasa Mahkemesi gibi kurumlara kısıtlamalar getirildi, Bakanlar Kuruluna kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi verildi" (Erdoğan, 2000: 57).

Hale'ye göre Darbeciler bütün çabalarına rağmen başarılı olamamışlardır. "12 Mart rejiminin sicili, geriye dönüp bakıldığında sefil bir başarısızlık gibi görünüyor. Muhtıradaki komutanlar, 'güçlü ve güvenilir bir hükümetin kurulması' çağrısında bulunmuşlardı. Ne var ki, Türkiye 33 ay süresince 4 tane zayıf koalisyon hükümetiyle idare edildi" (Hale, 1996: 182).

Bazı generallere göre de kişisel hırs ve çıkarlar Darbeden beklenen sonuçların önüne geçmişti. Emekli general Nevzat Bölügiray 12 Mart Darbesi'nin sonucunu tam bir fiyasko olarak niteler. "Bana göre 12 Mart 1971 Muhtırası, kimilerinin kişisel hırs ve çıkarları nedeniyle yapılmış bir girişim olmuştur. Tam bir fiyaskoyla son bulmuş gereksiz bir müdahaleydi" (Bölügiray, 2009: 225).

Bu tarihlerden sonra 10 yılda bir darbe süreci Türkiye’de adeta otomatiğe bağlanmış, 12 Eylül 1980’de generaller tekrar yönetime el koymuşlardır. “12 Eylül 1980 Darbesi sonrasında asker sistem içindeki konumunu çok daha güçlü hale getirmek için gerekli önlemleri aldı. Darbeciler daha önceki müdahalelerden sonra almış olduğu önlemlerin sivil iktidarı kontrol etme konusunda yetersiz kaldığını görmüştü” (Akıncı, 2013: 99).

Yargıtay eski Başkanlarından Doç. Dr. Sami Selçuk’a göre 12 Eylül Anayasası adeta bir polis tüzüğünden ibaretti. “Özürle doğan 1982 Anayasası yürürlükte kaldığı sürece tartışma rejim içinde kalmayacak, hep rejim üzerinde olacaktır. Bir ‘polis tüzüğü’nü andıran bu Anayasanın kaldırılması ya da temelden değiştirilmesi konusunda toplum söz birliği içindedir” (Selçuk, 2003: 157).

Anayasa Hukukçusu Prof.Dr.Mustafa Erdoğan da 1982 Anayasası ile ilgili benzeri tesbitleri yapar. Devletçi, toplumcu ve ideolojik olarak taraflı, bireysellik, özgürlük ve insan hakları karşıtı bir felsefe başlangıcından itibaren bu Anayasanın tümüne sinmiştir” (Erdoğan, 2000: 104).

Darbeciler yaptıkları anayasada ders kitaplarına müdahale etmeyi ihmal etmemişlerdi.“1980-1983 Askeri Rejimi Döneminde ‘Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır’ şeklindeki bir ifadenin Anayasa’ya konulması onaylandı” (Hale, 1996: 251).

Son Darbe, 28 Şubat 1997’de gerçekleşmiş, Hükümet, darbeci askerlerin zorlamasıyla devrilmiştir. Darbeciler ilk olarak 9 Ocak 1997 tarihinde ‘Başbakanlık Kriz Yönetim Merkezi Yönetmeliği’ni devreye soktu. Ali Bayramoğlu “Bu yönetmelikle, devletin yönetimi sivillerden alınıp, askerlere verildi.Darbe fiilen gerçekleşti.” (Bayramoğlu, 2001: 91). Tesbitini yapar.

Nitekim toplumun her kesimini kapsayan bir tasfiye operasyonu başlatılmış, 1043 subay, Darbeciler tarafından ordudan tasfiye edilmişti. Tasfiye edilenlerden biri de Askeri müze çalışanı Doç. Dr. İskender Pala idi. Darbenin ardından asker bir akademisyen olan İskender Pala’nın bütün hayatı altüst olur.“28 Şubat’a birkaç gün kalmıştı. Hassas ve yaftalamacı saatleri yaşıyorduk. Bir gün tanıdıklarımdan biri “İskender Bey, telefon rehberinden benim numaramı siler misin?” demez mi?” (Pala, 2010: 209).

Başbakanlık eski müsteşarlarından Ömer Dinçer de o günlere ait gözlemlerini şöyle ifade eder: “28 Şubat Darbesinden sonra kamu kurum ve kuruluşlarına emekli olmuş askeri personel yerleştirilmişti. Bu kişiler oturularda bilgi ve belge topluyor, Genelkurmay Başkanlığının ilgili birimlerine aktarıyorlardı” (Dinçer, 2015: 106).

Darbeciler bütün toplumu elden geçirme süreci içerisinde eğitime el atarak darbe ideolojisini toplumda yaygınlaştırma yöntemi izlemişlerdir.

“Modern seküler eğitim sisteminin kurulması ve topluma yayılması, reformların hem temel amaçlarından biriydi hem de diğer reformların bir bakıma sigortasıydı. Çünkü yapılan diğer reformların devamlılığı, bunları benimsemiş ve koruyacak olan yeni nesillerin varlığına bağlıydı” (Şimşek,U.vd, 2012: 2816).

Çünkü eğitim kesimi, yalnız Türkiye’de değil diğer birçok ülkede önceliği olan bir kesimdir. “Türkiye’de eğitim, milli savunmadan sonra en büyük kamu girişimidir.Ortalama olarak bir ailenin 5 nüfustan oluştuğu varsayılırsa, Türkiye nüfusunun beşte biri doğrudan, 45 milyonun tümü de dolaylı olarak eğitimle ilgilidir.Türkiye’de eğitim; hem devlet, hem de yurttaşlar için önceliği olan bir kamu hizmeti olarak düşünülmektedir” (Adem, 1982: 1).

İşte tam burada rejimler tarafından ders kitaplarına yüklenen görevler devreye girer. Ders kitapları aracılığıyla aktarılan resmi ideoloji, meşru sayılan bilgi ve normlar içinde somutlaştırılır. Ulus-devletin ders kitapları aracılığıyla yeniden ürettiği bu kimlik, üniter bir niteliğe sahiptir. Bu üniter kimlik, resmi ideolojinin kimlik tercihiyle örtüşür.

İnal, nasıl bir milli kimlik oluşturulduğunu ise şöyle anlatır: “Ulus-devlet oluşturduğu ders kitaplarıyla bireylere ortak bir tarih ve kültür çerçevesi sunup soydaşlık ve vatandaşlık bilinci aşılayarak türdeş bir “milli kimlik” duygusu oluşturmaya çalışır.” (İnal, 1996: 24).

Darbeci anlayış tarih öğretimini de disiplin dışına taşıyarak araçsallaştırmıştır. Bu araçsallaştırmadan en büyük payı lise tarih ders kitapları almıştır.

Tarih dersinin disiplin dışı amaçlarla kullanılarak araçsallaştırılması, iktidarlar için cazip bir seçenek olarak sürekli gündemdeki yerini korumuştur. “Tarih ders kitapları, iktidarlarca hazırlanan tarih öğretim programları ışığında, öğrencilerin değer, inanç, kişilik ve hayata bakış açılarının şekillenmesinde anahtar rol oynayan materyallerdir.

Tarih ders kitapları yazıldıkları dönemin genel anlayışını yansıtan materyaller olmaları açısından da önemlidirler” (Demircioğlu, 2013: 75).

Bir çok tarih eğitimcisi, Türkiye’de tarih öğretiminin öteden beri devletin ideolojik yapılanmasının bir unsuru olarak kullanıldığı görüşünü paylaşmaktadır. Kabapınar’a göre tarih dersleri iktidarlar tarafından sürekli bir araç olarak görülmüştür. “Lise tarih kitapları ve genel olarak tarih öğretimi, her dönemde, iktidardaki siyasal / ideolojik yapılanmanın, kendi düşüncelerini yaymak için kullandığı bir araç olagelmıştır” (Kabapınar, 1995: 216).

Aslan da benzeri tesbitleri kendi görüşüyle birlikte aktarır. “Tarih ve eğitimi ulusal devletlerin oluşum ve gelişim süreçlerinde “toplumun iç yapısını pekiştiren bir faktör olarak” görülmüş ve kullanılmıştır (Yuvalı, 1987: 389). “Tarih eğitimi bir kimlik ve ideoloji aşılama elverişli olan yapısı nedeniyle, Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinden itibaren bir araç olarak değerlendirildiğinden tartışmalı alanlardan biri olmuştur” (Alkan, 2011).Tarih eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından sonra da bu özelliğini korumuş ve üzerinde büyük bir titizlikle durulmuştur” (Aktaran,Aslan, 2012: 344).

Modern çağın tarih eğitimcileri, tarih eğitiminin araçsallaştırılarak disiplin dışı amaçlarla kullanılmasını eleştirmektedirler.

Darbecilerin etkisiyle yazdırılmış tarih ders kitaplarında demokrasi, hoşgörü, gibi kavramlar geri planda bırakılıp siyaset, hükümet, sivil yönetim gibi kavramlar ötekileştirilmekte, askerler ve askeri yönetimler ülkenin yegâne sahibi ve kurtarıcısı olarak gösterilmektedir. Bu yaklaşım savaş ve militarizm duygusunu güçlendirilmekte, demokrasi ve sivil iktidarlar itibarsızlaştırılmaktadır.

Güven’e göre “Ders kitapları üzerinde yapılan çalışmalarda elde edilen bulgular, Türkiye’nin dış dünyayla anlaşmazlığının olduğu dönemlerde milliyetçilik duygularının ve eğilimlerinin yoğun olarak vurgulandığını göstermektedir.” (Güven, 2010: 252).

Araştırılan Dönemin Lise tarih ders kitaplarında jeopolitik gerekçelerle ‘Rusya Düşmanlığını içeren’ bir kurgu yapıldığı da dikkati çekmiştir. Dönemin tarih yazımının yönlendirme amaçlı olduğu belirgin bir şekilde dikkat çeker.

Bu çalışmada; 27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Askeri Darbelerinin Lise tarih kitaplarına etkileri nedir? problemi etrafında konu incelenmiştir.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı ‘Türkiye’de gerçekleştirilmiş askeri darbelerden 27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Darbesi’nin lise tarih ders kitaplarına nasıl etki ettiğini?’ ortaya koymaktır.

1.3.Alt Problemler

Araştırmanın alt problemlerini;

27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Darbelerinin;

1)Hukuki metinlere (Anayasa, Milli Eğitim Kanunları, Yönetmelikler ve Milli Eğitimin Resmi İlkeleri) etkisi nedir?

2) Hükümet Programlarında ve Kalkınma Planlarında yer alan eğitim politikalarına olan etkisi nedir?

3) Milli Eğitim Şuralarına olan etkisi nedir?

4) Tarih Öğretim Programlarına olan etkisi nedir?

5)Lise Tarih Ders Kitaplarına olan etkisi nedir? soruları oluşturmaktadır.

1.4.Araştırmanın Önemi

Bu araştırma,Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Öğretmenliği Ana bilim Dalında Lise tarih ders kitaplarının 1930’dan günümüze uzanan serüveninin çeşitli yönlerden incelenmesi amacıyla yapılan bir dizi araştırmaya farklı bir bağlamdan bakılarak yapılan ilave sadedindedir.

Lise tarih ders kitaplarındaki darbeleri meşrulaştıran söylem ve yaklaşım demokratik bir toplumun gelişmesi anlamında önemli bir engel teşkil etmektedir.

Bu sorunlu yaklaşım gözler önüne serilerek tarih ders kitaplarının objektif bir bakışla yazılma yaklaşımına bir katkı sağlanmış olacaktır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 1957-1973 döneminde ülkemizde okutulmuş lise tarih ders kitaplarıyla sınırlıdır.

1.6.İlgili Tanımlar

Tarih: “...Tarihçi ile olgular arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bitmez tükenmez bir diyalogdur. Bu diyalog, bugüne ait tarihçi ile tarihçi arasında seçilmiş, sıraya konulmuş ve yorumlanmış geçmişe ait olgularla karşılıklı etkileşimdir” (Carr, 1996: 37).

Tarih Bilinci: “Geçmişin yorumları bugünün algılanması ve geleceğe ilişkin beklentiler arasında bağlantı kurabilmek” demektir (Silier, 2003: 197).

Tarihsel Kanıt: Tarihçinin üzerinde düşünerek geçmiş olaylar hakkında sorduğu soruları, yanıtlayabileceği tek tek belgelerin ortak adıdır.(Colingwood, 1996: 29).

Eğitim: “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Erden ve Fidan, 1998: 18).

Eğitim Programı: Bireyde istendik davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlardır (Polat, 2000: 9).

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır (Varış, tarihsiz: 14).

Ders Kitabı:Eğitim programında belirlenen amaçlar doğrultusunda;öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma imkanı sağlayan kullanışlı öğretim materyalleridir (Aydın, 2001: 8).

Resmi İdeoloji: Bir devletin kendisine üzerinde egemen olduğu toprağa ve bu toprak üzerinde yaşayan tebasına(uyrukları-halkı),ilişkide bulunduğu diğer ülkelere bakış ve onları algılayış tarzı, dünya görüşü, zihniyet yapısı o devletin yükselttiği değerler sisteminin bütünüdür (Aydın, 2001: 8).

Resmi Tarih:Ortaylı’ya göre “Akademik tarih geleneğinin ve tekniklerinin oturduğu bir çevrede yöntemlerle yaratılan ve ortaya konan yönlendirilmiş bir yorumdur” (Aktaran, Dilek, 2003: 5).

Türk Tarih Tezi: Yeni kurulan Cumhuriyet idaresinin Osmanlı tarihi ve onun inşa ettiği gelenekten koparak yepyeni bir modern-laik Türk toplumu inşa etmek için giriştiği bir yeni tarih hareketi olarak nitelendirilebilir.

Türk İslam Sentezi İdeolojisi: Milliyetçiliğini ilan eden ve Türk kişiliğini dinsel, ahlaksal ve kimliksel bir kaynak olan İslam aracılığıyla tanımlayan milliyetçi bir ideolojidir (Copeaux, 2000: 57).

Darbe: Türk Dil Kurumu tarafından “Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi” olarak tanımlanmıştır.

Vesayet Rejimi: Seçilmişlere duyulan güvensizlikten kaynaklanan refleksi bürokratik yapının tesis edilmesidir. Vesayetçi yapı bir takım anayasal ve yasal organlar ile güvence altına alınır ve siyasal sistem içinde bürokratik kadrolara ayrıcalıklı bir konum kazandırılır. (H.Bahadır Eser & Cemal Baltacı & Mustafa Arslan: 2012: 69)

BÖLÜM II:İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Darbelere İç Destek

Türkiye'nin bir darbeler ülkesi olmasının geri planındaki sebeplerden biri de ülke aydınınının bizzat darbelerden yana tavır koymaları hatta darbelerle alkış tutmalarıdır. Ne garip bir tenakuzdur ki sağ fikir akımlarından da sol fikir akımlarından da darbeye destek veren aydınlar olmuştur.

Turan'a göre siyasiler kendilerine duyulan güveni kötüye kullanan şahıslardır. "Seçimlerde oyların çoğunluğunu alan bir siyasal parti, ulusun kendilerine verdiği yönetme görevini kullanarak, siyasal süreçte diğer sosyal güçlerin önemini azaltmaya çalışmaktadır" (Örs, 1996: 141).

1960, 1971 ve 1980 darbelerinin her biri Türkiye'de farklı etkiler oluşturmuştur. Farklı gerekçelerle solcu aydınlar da darbelerle destek vermektedirler. Onlara göre; sağ bir iktidarı devirdiği için 27 Mayıs Darbesi meşru bir kalkışmadır.

Güler'e göre 27 Mayıs Darbesi ihtilalci bir yenililiktir. "27 Mayıs hareketi amacının çok ilerisindeki oluşumlara yol açmış ihtilalci bir yeniliktir. Değişik şartların bir araya gelmesi sonucunda yapılan 27 Mayıs hareketi sadece rejim meseleleriyle uğraşmamış, aynı zamanda da ekonomik ve sosyal yenilikler getirmiştir. Ayrıca bu alanda girişilecek mücadelelere elverişli bir anayasa hazırlayıp görevini tamamlamıştır" (Güler, 2004: 104).

Türk Anayasa Hukuku literatüründe de 27 Mayıs Hükümet Darbesi genellikle olumlu karşılanmıştır. Bu yüzden 27 Mayıs Darbesine övgüler vardır. Örneğin; Bülent Nuri Esen 27 Mayıs Darbesini 'Anayasal düzeni korumak uğrunda ihtilal'; 'Türkiye'de istibdat teşebbüslerine son verici ve demokratik düzeni koruyucu bir hareket' ve 'meşru ihtilal' olarak nitelendirir.

Esen, "27 Mayıs Darbesine ilişkin yaptığı yorumda bu darbenin 'ilerici' bir darbe olduğunu, 27 Mayıs Darbesi'nin 'direnme hakkı'na dayandırılmış bir 'hürriyet mücadelesi' ve 'hukuk devleti ihtilali' olduğunu savunur" (Esen, 1971: 35).

Örs'e göre; "Darbeciler Türk siyasal ve toplumsal hayatında varlığını sürekli hissettirmekle beraber, yarışmacı demokrasiden yana olduğunu her fırsatta göstermiştir.

Yaşanan her askeri müdahale ve birkaç yıllık askeri yönetim dönemini, askerlerin siyasal iktidarı sivillere teslim edişi izlemiştir” (Örs, 1996:149).

Özbudun’a göre de ülkemizdeki darbelerin süresi kısadır. “Asker 1971 ve 1980’de tekrar müdahale etmiştir. Her müdahale makul derecede kısa sürmesine rağmen, her seferinde önemli çıkış güvenceleri kazandığından,sivil siyasetteki rolünü sürekli genişletmiştir” (Özbudun, 2003: 30).

Özbudun 27 Mayıs Darbesini ‘arabulucu’ bir darbe olarak niteler. “Belki de, bu iki askeri rejim arasındaki daha önemli farklılık takip edilen siyasetlerin doğasında görülebilir. 1960 darbesi arabulucu bir darbeye benzemektedir” (Özbudun, 2003: 31).

Heper de darbeleri bir zorunluluk olarak görmektedir. Heper, Darbecilerin bu işi istemeyerek, mecbur kaldığı için gerçekleştirdiğini ileri sürmektedir.

“Türkiye’de siyasal hayata el konulması siyasal hayatın sık sık kilitlenmesinin sonucudur.Uzlaşmaz tutumlar yüzünden ülkenin ana davalarının sahipsiz kaldığı ve daha da kötüsü zaman zaman ülkenin iç savaşın eşiğine geldiğini görenler için iktidara el koymak her seferinde kaçınılmaz olmuştur” (Heper, 1998: 223).

Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil de 12 Mart Darbesinden "Anayasa'nın öngördüğü reformları ele alacak ve inkilap kanunlarını uygulayacak kuvvetli ve inandırıcı bir hükümetin 'kurulmasını" (Demir,1974:195). beklemektedir.

Sayıları az da olsa bir grup aydın nereden gelirse gelsin darbelere karşı çıkmıştır.

Mustafa Erdoğan’a göre “Laik otoriteryanizm mensupları resmi misyonun sulandırılmasından rahatsız olmakta ve darbeyle yönetime müdahale etmektedirler” (Erdoğan, 2000: 76).

Akıncı da Darbecilere şu soruyu sorar: “Darbe öncesinde de aynı asker mevcut olduğu ve sıkıyönetim ilan edildiği halde neden çatışmalar bitmemiştir de darbe sonrasında birden sona ermiştir?” sorusuna cevap vermek gerekir. Demek ki darbe için şartların uygun hale gelmesi beklenmiş ve hatta desteklenmiştir” (Akıncı, 2013:108).

2.2. Darbelere Dış Destek

Türkiye’de askeri darbelerin gelişimi ile ilgili genel kanı darbelerin dış güçlerin özellikle Amerika Birleşik Devletleri’nin Türk Silahlı Kuvvetleri’ndeki Darbeci subayları yönlendirmesiyle gerçekleştiği yönündedir. Paker ve Akça, bu olguyu şöyle açıklar: “ABD’nin çıkarlarının bir gereği olarak liberal demokrasi yerine modernleşen toplumlar için vesayet rejiminin daha isabetli olduğunu savunduğu ileri sürülmüştür” (Paker ve Akça, 2010: 11-12).

ABD’nin bu konuda sabıka dosyası bir hayli kabarıktır. Çeşitli kaynaklarda bu sabıkanın parmak izlerine rastlamak mümkündür. Türkiye, İran, Irak Venezuela, Guatemala, Şili ve Bolivya, ABD’nin darbe laboratuvarlarından sadece bir kaçıdır. ABD’nin dış politikasında daima dostları değil çıkarları ve bu bağlamda ilişki kurduğu müttefikleri olmuştur.

Kendisini bir ‘ekonomik tetikçi’ olarak tanımlayan Dünya Bankası eski çalışanı John Perkins’in hatıraları bu anlamda bir vesika dosyası mahiyetindedir. İran’da yapılan Darbe, bu müdahalelere en sembolik örnektir.

“Karar 1951’de İran’ın doğal kaynaklarını sömürmekte olan bir İngiliz petrol şirketine karşı ayaklanmasıyla oluştu. Sonunda Başbakan Musaddık devrildi ve yaşamının geri kalan kısmını ev hapsinde geçirdi, Amerikan yanlısı Muhammed Rıza Şah da tartışmasız diktatör oldu. ABD Ajansı Kermit Roosevelt, benim de saflarına katılmakta olduğum yeni bir mesleğin temellerini atmıştı ” (Perkins, 2009: 46).

2.3. 27 Mayıs 1960 Darbesi

Çok partili hayata geçilmesinin ardından 14 Mayıs 1950 seçimleriyle çevrenin partisi D.P iktidara geldi.

Darbe fikirleri ve örgütlenmeleri 1953’e kadar uzanmakla beraber 1950’lerin ikinci yarısında ivme kazanmış, birbirinden ayrı kurulmuş çok sayıda darbeci cuntanın zaman içinde birleşmesiyle oluşan ve özellikle alt ve orta rütbeli subaylardan müteşekkil yapı, 27 Mayıs sabahı darbeyle siyasal iktidara el koymuştur.

Özbudun, bu gelişmeyi şu ifadelerle anlatır: “DP’nin iktidarı altında, DP hükümetinin, 1954’ten sonra gittikçe artan oranda baskıcı tedbirlere başvurmasıyla birlikte, hükümet ile CHP muhalefeti arasındaki ilişkiler çabucak kötüleşmişti.

Özellikle 1957 seçimlerinden sonra, DP, muhalefete karşı, giderek artan otoriter tedbirlere başvurarak azalan oylarına tepki gösterdi. Bu durum muhalefeti daha az uzlaşmacı ve gürültücü yapmaktan başka bir işe yaramadı” (Özbudun, 2003: 15).

Yazıcı da aynı söylemi tekrar eder: “1957 genel seçimleri, Demokrat Parti'nin yeniden iktidara gelmesini sağlamıştı. Ancak, Demokratların 1950'den beri yürüttükleri başarısız ekonomik politikalar ve demokrasi karşıtı uygulamaları geniş bir toplumsal muhalefet yaratarak, siyasi muhalefete de haklılık kazandırmaktaydı” (Yazıcı S, 1997: 123).

Demokrat Parti dönemiyle ilgili özel bir akademik çalışma yapan Bayram Kaçmazoğlu'na göre; “1950’li yılların başlarında din-iktidar-muhalefet yeni tartışma boyutları ile ortaya çıkmış, 1955’lerde iktidarın artma eğilimi gösteren baskıcı yönetimi karşısında, hükümetin Anayasaya göre meşruluğu gündeme getirilerek tartışmaya açılmıştır. CHP hükümetlerinin görevde buldukları 1940’lı yılların sonlarında başlayan ve DP’nin iktidara gelmesiyle hızlanan dini içerikli politikalar, aydın ve bürokrat kesimleri rahatsız etmiştir. Cumhuriyetin temel ilkelerinden biri olan laiklik konusunda oldukça hassas davranan ve iktidarı irticaya karşı kucak açmakla suçlayan aydınlar, bazı bilim adamları ve bunlar içinde özellikle hukukçular, iktidara karşı savaş açmışlardır” (Kaçmazoğlu, 1988: 156)

Bir başka akademisyen Prof.Dr Şükrü Karatepe ise olayı şöyle analiz eder:“Demokrat Parti iktidarı, kasabalı çiftçi ve esnaf kesimlere dayanıyordu. Seçimlerde Meclis’e bu kesimlerden gelen temsilciler girdi.

Öte yandan, uygulanan kalkınma ve imar politikalarıyla ülke belli ölçülerde sanayileşti, siyasî hayatta etkili olan bir ticaret sınıfı oluştu. Yeni oluşan ticaret sınıfının ve çiftçilerin statüsü yükselirken, inkılapların öncülüğünü yapan bürokrat asker ve aydın sınıf prestij kaybına uğradı. Prestij kaybına uğrayan bu kitleler adına hareket eden darbeciler 27 Mayıs 1960’ta darbe yaparak Demokrat Parti’nin iktidarına son verdi.” (Karatepe, 2017:199).

Hiyerarşi dışı bir askeri darbenin yapıldığı 27 Mayıs 1960’tan 15 Ekim 1961 seçim sonuçlarına göre oluşan meclisin açıldığı 25 Ekim 1961’e kadar geçen süre Milli Birlik Komitesi (MBK) güdümünde bir askeri rejim dönemidir.

Geçici anayasa olarak da anılan 1 sayılı yasanın 1. Maddesiyle MBK yeni genel seçimlerle oluşacak meclise iktidarı devredinceye kadar tüm egemenlik haklarını devralmış, 13 Aralık 1960 tarih ve 157 sayılı yasa ile oluşturulan Temsilciler Meclisi, MBK ile birlikte kurucu meclisin bileşenleri olarak ilan edilmiştir.

Darbeciler sonraki yıllarda kendilerine görece de olsa bir hukuki zemin oluşturmayı ve darbeleri bu hukuki zemin üzerinde yapmayı kendilerine yöntem olarak seçmişlerdir. Bunu yaparken Şili'den ilham almışlar, Şili Anayasası'nın 90. Maddesinde yer alan 'Silahlı Kuvvetler Cumhuriyet'in kurumsal düzenini garanti altına alır.' hükmünü kopya etmişlerdir.

Darbeciler hızlıca ders kitaplarına da müdahale ederek darbelerin ne kadar haklı olduğuna dair söylemleri kitaplara yerleştirdiler.

(...)Demokrat parti idarecileri; devlet nüfuzunu kullanarak servet ediniyordu. Rüşvet, iltimas, ihtikâr, karaborsa, fahiş komisyon alma gibi olaylar başlamış ve devam ediyordu. Velhasıl ekonomik düzen tamamen bozulmuştu. Devletin altın stoku kalmamıştı. Ekonomik politikada; israfa giden yollar tamamen açık, tasarrufa giden yollar ise kapanmıştı” (Ulubay,1962:100).

Darbeciler ders kitaplarında sivil yönetimleri ötekileştirmekte, darbeyi meşru göstermekte, Mili Eğitimin de yeniden düzenleneceğini resmen ilan etmektedirler.

“İnkilâp hükümeti; 28 Mayıs günü kurularak çalışmalarına başlamıştır. Milli Birlik komitesinin bu çalışma planının esasını şunlar teşkil ediyordu: Milli Eğitim davasını en yeni esaslara göre hazırlamak” (Ulubay,1962:103).

2.3.1. 27 Mayıs Darbesi'nin Getirdiği Vesayet Rejiminin Kurumları

Yapılan darbeler, sahnedeki perdenin açılışı gibi ilk icraat olarak dikkat çeker. Asıl oyun bundan sonra sahnelenir. Darbecilerin ülkenin siyasi hayatına nüfuz edebilmesi ve iktidarı elde edebilmesi için kurulan darbe mekanizmaları sahnede yerlerini tek tek alır. Darbe Anayasası, Anayasa Mahkemesi, Milli Güvenlik Kurumu bunlardan bazılarıdır.

1961 Anayasası sistemi temelden değiştirmiş ve 'yönetimi seçilmişlerin elinden alıp atanmışlara vermiştir.' “27 Mayıs 1960'da yönetime el koyan Milli Birlik Komitesi, 12.06.1960'da kabul ettiği 1 sayılı kanunla, 1924 Anayasasının birçok hükmünü değiştiren geçici bir anayasa düzeni kurmuştur” (Yazıcı S, 1997: 66).

2.3.2. 1961 Anayasası

1961 Anayasası'nın ortaya çıkardığı sonuçlar esasen başlı başına bir inceleme konusudur.1961 Anayasası'nın en mümeyyiz vasfı 'seçilmişleri devreden çıkarıp atanmışlar üzerinden bir iktidar kurgulamasıdır.'Seçilmiş hükümetlere güvensizliğin bir göstergesi, bu anayasayla, parlamentoyu denetlemek üzere bir Anayasa Mahkemesi'nin (m. 145-152) kurulmuş olmasıdır.

1961 Anayasası'nın (m. 111) bir Milli Güvenlik Kurulu kurmuş ve silahlı kuvvetlere özerk bir statü sağlamış -ve bu çerçevede, Genelkurmay Başkanlığı'nı Milli Savunma Bakanlığı'na bağlı olmaktan çıkarmış- olması da yine seçilmiş yönetimleri/yöneticileri devlet seçkinleri eliyle denetim altında tutma kaygısının bir ürünü olarak karşımıza çıkar.

Darbeciler ilk iş olarak DP iktidarı tarafından ihlal edildiği ileri sürülen Teşkilât-ı Esasiye (Anayasa) kanunu yerine, yeni bir anayasa için çalışmalara başladı. Maksadın anayasayı korumak değil, bürokratik menfaatlere göre düzenlemek olduğu anlaşıldı. 1961 Anayasası seçime rağmen bürokratik idarenin her zaman hakim olmasını sağlayacak Anayasa Mahkemesi, Danıştay, Üniversite, TRT vb. özerk-bağımsız kurumların çerçevelerinin çizildiği bir anayasa oldu.

Nitekim 1961 seçimlerinden sonra AP iktidarları döneminde aydınlar, 'seçimle iktidara gelmenin yetersizliğinden' sık sık bahsettiler. 'Sandıktan çıkmışlığın meşruluğun hiçbir şekilde kıstası olmayacağını' sık sık ifade ettiler.

Önceden Milli Savunma Bakanına karşı sorumlu olan Genelkurmay Başkanı, bu anayasayla Başbakana karşı sorumlu kılınmış, böylece kendisinin devletin genel düzeni içindeki statüsü yükseltilmiştir.

Halbuki Erdoğan'a göre; "Demokratik bir ülkede Genelkurmay Başkanlığı Milli Savunma Bakanlığına bağlanmalı,Genelkurmay Başkanı üçlü kararnameyle atanmalı,Milli Güvenlik Kurulu gibi bir organa Anayasada yer verilmemelidir" (Erdoğan, 200: 160).

Özbudun gelinen yeni durumu şöyle izah eder: “1961 Anayasası milli egemenliğin uygulanmasına yeni ortaklar dahil etti. Böylece, 1961 Anayasası seçilmiş meclislere güvensizliği yansıtmaktaydı ve Osmanlı'daki üçlü (saray, ordu ve ulema) iktidara geri dönüşü temsil etmekteydi” (Özbudun, 2003: 54).

1961 Anayasasının 70. maddesi ile 23 kişiden oluşan Milli Birlik Komitesi üyeleri, ömür boyu sürecek tabii senatör sıfatıyla Cumhuriyet Senatosu üyeliğine atandılar. 1961 Anayasası ile kurulan, bu ikinci meclisin 150'sinin seçilmiş, 15'inin'de Cumhurbaşkanı tarafından atanmış üyelerden oluştuğu düşünüldüğünde, Milli Birlik Komitesi üyelerinin bu mecliste hayat boyu üyelik hakkına sahip olmaları seçimlerin yönlendirilmesine önemli bir örnek teşkil ediyordu.

Öztürk'e göre; “1961 Anayasası vesayet sisteminin temel belgesiydi. Siyasal sistemden kaynaklanan sorunların büyük çoğunluğu bu darbeyle ihdas edilen 'anayasal kurumların' varlığından kaynaklanıyordu. Genelkurmay Başkanları o tarihten itibaren 'gölge başbakan' gibi hareket edecekti” (Öztürk, 2012: 8).

Özbudun da bunu destekler:”1961 Anayasası tarafından yaratılan ve bazı bakanlar ile Silahlı Kuvvetler'in en yüksek komutanlarından oluşan danışma kurulu olan Milli Güvenlik Kurulu, milli güvenlik politikalarının formüle edilmesinde askerlere meşru bir güç verdi” (Özbudun, 2003: 55).

Bazı akademisyenler 1961 Anayasası'nı gerek hukuki bakımdan gerekse ortaya çıkardığı sonuçlar itibarıyla eleştirirler.

Ergin olaya sağ pencereden bakar. “27 Mayıs müdahalesinin getirmiş olduğu 1961 Anayasası son 20 yıllık büyük yıkıntının, 12 Eylül öncesi anarşi ve terörünün başlıca sorumlusudur. Bu anayasa bütün ilgili müesseseleri ile devleti, otoriteyi meflûç hale getirmiş; siyasi, idari, sosyal, kültürel, hatta iktisadi bütün milli düzeni adım adım zehirleyerek memleketi derin bir çaresizlik ve tedbirsizliğin içine sokmuştur” (Ergin, 1988: 243).

Akça'da şu tesbiti yapar: “1961 Anayasası 27 Mayıs askeri rejiminin kurumsallaştırmaya çalıştığı hegemonya projesinin ikinci önemli hegemonya aygıtıydı” (Akça, 2010: 398).

1961 Anayasası bu hegemonyanın bir yansımasıdır. Milli güvenlik kavramı anayasanın özel hayatın korunması, seyahat ve yerleşme hürriyeti, basın hürriyeti, basın dışı haberleşme araçlarından faydalanma, dernek kurma, sendika kurma gibi hak ve özgürlüklerin düzenlendiği maddelerine de bu hak ve özgürlükleri sınırlandırıcı bir hüküm olarak girecektir. Bu özellikleriyle anayasanın sınıfların rızasını devşirmeye yönelik bir hegemonik aygıt olarak işlev görmesi öngörülmüştür.

1961 Anayasası Türkiye'yi bir demokratik devlet olmaktan çıkarmış iç düşmanlara karşı kurgulanmış bir Milli Güvenlik Devleti haline getirmiştir.

Anayasa Hukukçusu Erdoğan, "1961 Anayasası'nın, bugün daha kolaylıkla görebileceğimiz paradoksal bir çok özelliği vardır" (Erdoğan, 2000: 26). tesbitini yapar.

Nitekim, Anayasa bir yandan görünüşe göre çağdaş ölçülere uygun, "*insan haklarına dayanan*" (m. 2) bir demokratik rejim kurmayı amaçlıyor, ama öte yandan da halk oyundan çıkacak hükümetlere karşı derin bir güvensizliği yansıtıyordu.

Antidemokratik omurgasına rağmen 1961 Anayasasını savunan aydınlar da vardır. Kapan, "1961 Anayasası'nın eğitim ve öğretime ilişkin yaklaşımı özgürlükçü ve laikdir" (Kapan, 1999: 265). demektedir.

Sander de 1961 Anayasası'nı şöyle savunur: "12 Mart 1971 ve 12 Eylül 1980 darbeleri esas olarak 27 Mayıs 1960 Darbesinin ardından kabul edilen 1961 Anayasası'na karşı yapılmıştır" (Sander, 1996: 181)

Örs'e göre de "Askerlerin oluşturduğu bir kurucu meclis tarafından hazırlanan ve halkoylamasına sunulmuş yürürlüğe konulan Anayasa ile öncelikle vatandaş hak ve özgürlükleri büyük ölçüde genişletilmiştir" (Örs, 1996: 156).

Bu anlamda son sözü Özbudun söyler: "1961 Anayasası Seçilmiş organların gücünü sınırlandırmak amacıyla etkili bir kontrol ve dengeleme sistemi yaratarak seçilmiş meclislere ve siyasetçilere olan güvensizliği yansıtmaktaydı" (Özbudun, 2003: 54).

2.3.3. Anayasa Mahkemesi

Darbenin getirdiği bir başka vesayet kurumu Anayasa Mahkemesi'dir. Anayasa Mahkemesi sistemin bütün işleyişini kontrol eden MGK'nin Demokles Kılıcı olarak siyasiler üzerinde hep sallanmaya devam etmiştir. Bu mahkemenin asıl rolü ideolojik devlet yapısının ve insan haklarına dayanan hukuk devleti demokrasisi idealine karşı "*rejim*"in bekçisi olarak işlev görmesinde kendini göstermektedir.

Gerçekten de Anayasa Mahkemesi'nin temel hak ve özgürlüklerin korunmasındaki genel eğilimi, anayasaya paralel olarak, oldukça kısıtlayıcıdır. Özellikle siyasi özgürlükler bakımından durum böyledir.

Erdoğan, Anayasa Mahkemesi'nin konumunu şöyle izah eder: "Anayasa Mahkemesi'nin insan haklarına ilişkin kararları özgürlükçü ve demokratik hedefleri teşvik edici olmamıştır" (Erdoğan, 2000: 356).

2.3.4. MGK

Darbeci subayların hayati bulunduğu noktalarda kontrolünü sürdürebilmesinin yollarından biri de anayasal yetkilerle donatılmış ve askerinin hakim olduğu resmi kurumların oluşturulmasını sağlamaktır. Bunun en tipik örneğini, 1960 darbesi sonrasında Milli Birlik Komitesi tarafından hazırlanmış olan 1961 Anayasası ile "Milli Güvenlik Kurulunun kurulması oluşturmaktadır.

Darbe Anayasasının 111. maddesine göre, "Milli Güvenlik Kurulu, kanunun gösterdiği Bakanlar ile Genelkurmay Başkanı ve Kuvvet Temsilcilerinden kuruludur. Milli Güvenlik Kurulu'na Cumhurbaşkanı başkanlık eder; bulunmadığı zaman, bu görevi Başbakan yapar.

Milli Güvenlik Kurulu, Milli Güvenlik ile ilgili kararların alınmasında ve koordinasyonun sağlanmasında yardımcı olmak üzere gerekli temel görüşleri Bakanlar Kurulu'na bildirir.

"Milli Güvenlik Kurulunun varlığı ülkemizde sivil iradeyi askeri iradeye bağlı kılma yönünde atılan önemli bir adımdır. Milli Güvenlik Kurulu Genel Sekreterliğinin oluşturulması, asker için en önemli çıkış garantisini teşkil etmekteydi. Asker, yönetimi sivillere bıraksa dahi, onu kontrol altında tutmaya devam edebilmektedir" (Dursun ve Yurttaş, 2006: 225-226).

1960 Darbesinden sonra kendi halkına karşı görev yapmaya ayarlı bu kurum, sürekli askeri vesayetın devamı için topluma karşı psikolojik harp planları uygulamış, özellikle 28 Şubat 1997 Darbesine zemin hazırlayan kurumlardan biri olmuştı.

MGK rejimi, sosyal, ekonomik ve siyasal yapıların bütün veçhelerini etkileyecek altı yüzden fazla kanun çıkarmıştır (siyasal partiler, sendikalar, dernekler, kamusal meslek örgütleri, üniversiteler, radyo ve televizyonlar, yerel yönetimler, yargı teşkilatı ve olağanüstü rejimlerle ilgili kanunlar dahil olmak üzere). MGK rejimi, nispeten kısa süresi hariç bazı yönlerden, Latin Amerika ve diğer ülkelerde görülen bürokratik otoriter askeri rejimleri hatırlatmaktadır.

Bu kısıtlayıcı düzenlemelerin arkasında, Anayasaya hakim olan demokrasi korkusu yatmaktadır. Üyelerinin yarısının, kendilerini rejimin ve devlet ideolojisinin bekçileri sayan askerlerden oluşması sistemin demokratik karakterini son derece zayıflatan bir nitelikte ortaya çıkmasına izin vermektedir.

Türkiye'nin siyasi rejimini Batı demokrasilerinden en belirgin biçimde ayıran özelliklerinden biri de budur. “Bu nedenle, 27 Mayıs sonrasında kurulmaya başlayan, 12 Eylül’de pekiştirilen milli güvenlik devleti Millet-i Müselleha anlayışının dolayısıyla, Prusya etkisinin günümüze kadar uzanan izlerinden birisi olarak görülebilir” (Gencer, 2010: 221).

Ülkedeki her hayat alanını kendi doğrusuna göre disiplin altına almak isteyen darbecilerin Darbe ve onu izleyen vesayet dönemlerinde en çok kalem oynattığı alanların başında eğitim faaliyetleri gelmektedir.

Nitekim Darbeciler Milli Eğitim Bakanlığı’na derhal müdahil olurlar. Onlara göre; Milli Eğitim Bakanlığı ve Basın Yayın organlarının, bu yolda yakın koordine ve işbirliği içerisinde çalışarak milli kalkınma hamlelerimizi yeni buluş ve gayretlerle şevklendirmesi gerekmektedir.

27 Mayıs Darbesi sonrası subaylar bir çalışma gurubu kurmuşlar eğitimi zabturaltı altına alma planının uygulamaya koymuşlardı. Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde başlatılacak eğitim faaliyetlerinin altyapı çalışmaları tamamlandıktan sonra, uygulama için eğitim merkezleri oluşturuldu. Eğitim ve öğretim işleri, Genelkurmay Başkanlığı denetiminde yürütölmeye başlandı.

“Türkiye’deki milli eğitim, resmi ideolojiyi yoğunlaşmış olarak taşır. Diğer yandan okullarda öğretici/öğrenci ilişkisi son derece otoriter bir tarzda kurulur.” (Şen, 1996: 195).

Darbeciler hızla ders kitaplarına şekil vermek üzere harekete geçerler.“Okuma-yazma okullarında okutulmak üzere; 4 Türkçe, 2 Türkçe Alıştırma, 1 Matematik, 1 Yurt ve Yaşama Bilgisi kitabıyla birlikte 6 Öğrenim Kitabı ve 39 Yardımcı Kitap hazırlanır” (Şen, 1996: 129).

Darbeden sonra 27 Mayıs Darbesi’nin ek ders olarak okutulmasına karar verilmiş ve dersin öğretim programını hazırlamak üzere bazı üyeler görevlendirilmiştir.Nitekim yeni yazdırılan “Yurttaşlık Bilgisi Kitaplarında DP İktidarına yönelik ‘devri sabık’ yaratma kaygısı çerçevesinde bir bölüm eklenmiştir.Bu ünite 27 Mayıs Darbesi meşrulaştırılmaya çalışılmıştır” (Üstel, 2004: 274-275).

“1962 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikle Yurttaşlık Bilgisi programına bazı eklemeler yapılır.1961 Anayasası’nın kabulüne yol açan siyasal gelişmelerin yer aldığı ‘Yeni Anayasamızın Doğuşu, 27 Mayıs 1960 Devrimi ve Nedenleri ve Anayasa Mahkemesi’nin görevlerinin yer aldığı alt bölümler eklenir. (Üstel, 2004: 253).

Bu başlık, darbenin meşrulaştırılma kaygısının ders kitaplarına çok açık bir yansımasıdır.Kitaplardaki söylemin açıkça darbecilerin ülkeyi bir iç çatışmadan kurtardığı üzerine olduğu gözükmektedir. “1969 Tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler Programında ise ‘Tarih derslerinin payına çok önemli görevler düşmektedir’ denilmektedir. Derslerin amacı olarak da ‘Öğrencilere Türk Milletinin birer evladı olmanın şeref ve sorumluluğunu duyurmak’ olarak açıklanır” (Üstel, 2004: 260).

Aynı anlayış Harp Okulu kitaplarına da yansır. “Harp Okullarında 1950-60 yılları arası, derslerin önemli bir kısmını askeri konular kapsamaktaydı (%70). Ancak 1960’tan sonra bu oran tersine dönerek, askeri konular derslerin % 30’unu, akademik konular ise % 70’ini kapsamaya başlamıştır” (Örs, 1996: 126).

Özetle şunları söylemek mümkündür: 27 Mayıs Darbesi ülkemizdeki siyasi hayatı kötürüm etmiş, iktidarı siyasilerin elinden alıp atanmış bürokratlara vermiştir.

2.4. 12 Mart 1971 Darbesi

27 Mayıs'ta başlayan darbe geleneği 10 yıl sonra mevcut vesayet rejiminin işleyişini beğenmeyen generaller ülke yönetimine yeniden el koymuşlardır.

12 Mart, Genelkurmay Başkanı ile üç kuvvet komutanının imzaladığı bir muhtıraydı. Muhtıranın ardından Demirel hükümeti istifa etmiş, CHP'li siyasetçi Nihat Erim'in Başbakanlık ettiği teknokrat bir hükümet kurulmuştur. Erim hükümeti AP'den beş, CHP'den üç, Güven Partisi'nden bir ve Meclis'in dışından da on dört teknokrattan oluşuyordu.

27 Mayıs Darbesi'nde sevinen ve darbeyi alkışlayan solcu aydınlar 12 Mart Darbesi'ne de ilk günlerde sahip çıkmışlar, darbeyi sevinçle karşılamışlardır.

Nitekim Zurcher, "Soldaki bir çok kişi başlangıcında muhtırayı umutla karşılamış onu sağ bir hükümete karşı 1960 tipi bir darbe olarak görmüştü" (Zurcher, 1995: 376). tesbitini yapar.

Karatepe, 12 Mart darbecilerini ve hedeflerini şöyle anlatır: "12 Mart ara döneminin başbakanı Nihat Erim, 1961 Anayasası'nın sağladığı geniş özgürlüklerin, devlet denetimi dışında kalan özerk kuruluşların, yasama ve yürütmenin işini zorlaştıran yargı denetiminin Türkiye için "lüks" olduğunu söyledi. Nihat Erim'in görüşleri Meclis tarafından da benimsendi. 1961 Anayasasında geniş kapsamlı bir değişiklik yapıldı. Bu dönemde Anayasa'da yapılan değişikliklerin önemli olanları şunlardır:

1. Temel hak özgürlüklerin kullanılmasına yeni sınırlar getirildi.
2. 24 saat olan gözaltı süresi, önce 7 daha sonra 15 güne çıkarıldı.
3. Memurların sendika kurması ve sendika üyesi olması yasaklandı.
4. Hükümete kanun hükmünde kararname çıkarma yetkisi tanındı.
5. Türkiye Radyo Televizyon Kurumu'nun özerkliği kaldırıldı.
6. Devlet Güvenlik Mahkemeleri (DGM) kuruldu." (Karatepe, 2017:224).

12 Mart'ta mevcut iktidarı deviren Darbecilerin masa üstünde yaptığı hesaplar siyasi zemine uymamıştır. Mart 1971 ve Nisan 1973 arası dönemde, ülkeyi partiler-üstü teknokratlardan kurulu, askeri-sivil birçok hükümet yönetmiş, alınan tüm önlemlere ve

gösterilen tüm çabalara rağmen, 1971-73 askeri dönemi, amaçlanan hedeflere ulaşmaları bakımından başarılı olamamıştır.

12 Mart'ta başlayan ve 1973 genel seçimlerine kadar devam eden ara rejim döneminde, partiler üstü dört hükümet kurulmuştur. Bunlardan ilk ikisi Prof. Dr. Nihat Erim başkanlığında diğerleri ise Ferit Melen ve Naim Talu başkanlığında parlamento dışından atanan teknokrat ve bürokratların da yer aldığı hükümetlerdir.

Özbudun, 12 Mart Darbesi'ni şöyle özetler: “AP'nin birbirini izleyen seçim zaferlerinden hayal kırıklığına uğramış olan radikal subaylar, radikal sosyal reformları gerçekleştirmek için daha uzun süreli bir askeri rejim kurmayı amaçlamışlardı. Ancak Darbeyi izleyen günlerde, birçok radikal subay süratle emekli edildi ya da ordudan atıldı” (Özbudun, 2003: 55).

Darbe hükümeti bir Balyoz hareketiyle Darbeyi sevinçle karşılayan sol aydınları tasfiye eder. “Darbenin ardından DGM'ler kuruldu. Bu mahkemeler kapatılıncaya kadar 3000 den fazla kişiyi yargıladı” (Zurcher, 1995: 378).

Temel kanaat şudur: 1971 Muhtırasıyla birlikte, 1961 Anayasası'ndaki özgürlükçü maddelere sınırlamalar getirilmiştir. Bu çerçevede askerî yargı sivil yargının aleyhine genişlemiş, asker kişilerle ilgili idari eylem ve işlemlerin yargısal denetimi Danıştay'dan alınarak yeni kurulan Askeri Yüksek İdare Mahkemesine verilmiştir (m.140).

Diğer yandan, sıkıyönetime geçiş kolaylaştırılmış (m.124) ve sivillerin askerî nitelikte olmayan suçlarından dolayı yargılanmaları mümkün kılınmıştır (m.138/2).

Sami Selçuk da 12 Mart Darbesiyle yapılan değişiklikleri temel hak ve hürriyetler açısından eleştirir. “20.9.1971 tarih ve 1488 sayılı kanunla yapılan değişiklik uyarınca Temel hak ve hürriyetlerin Devletin ülkesi ve milletiyle bütünlüğünün, Cumhuriyetin, millî güvenliğinin, kamu düzeninin, kamu yararının, genel ahlâkın ve genel sağlığın korunması amacı ile veya Anayasa'nın diğer maddelerinde gösterilen özel sebeplerle” sınırlandırılabilirdiği öngörülmüştür (Selçuk, 2003: 101).

Gencer de yapılan Anayasa değişikliğinin niteliğine dikkat çeker. “Bu değişikliğin dikkat çekici yönlerinden birisi kamu düzeni vb. kavramların önüne yerleştirilerek milli güvenlik kavramına öncelik tanınmasıdır.

1971 değişikliklerinin önem sergileyen bir başka yönü ise 26, 29 ve 46. Maddelerde güvence altına alınan temel hak ve özgürlüklerin milli güvenlik gerekçesiyle sınırlandırılabilceğini öngörmüş olmasıdır” (Gencer, 2010: 349).

Üstel’e göre “12 Mart ruhunun ürünü olan 14.6.1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu eğitim ve öğretimde demokratik iradeyi kesintiye uğratmıştır. Kanunun 2 ve 11 maddeleri bunu açıkça ortaya koyar” (Üstel, 2004: 265).

Ülkenin sosyal ve siyasi hayatında bunca önemli değişikliklere yol açan 12 Mart Darbesi ile ilgili Gazeteci Cüneyt Arcayürek’in tesbiti çarpıcıdır. “12 Mart Darbesi generallerin Çankaya’ya çıkma çabasından başka bir şey değildir” (Arcayürek, 1998: 45).

Askeri darbeler burjuvazinin ilerleyişi karşısında güç yitiren sivil-askeri bürokrasinin bir rövanş hareketidir. Yerleşik seçkinler parlamenter sistemde toplumu şekillendirme ve inşa etme fonksiyonlarını kaybetmektedirler. Toplum ile devlet arasındaki güç ilişkisi toplum lehine bir gelişim gösterdiğinde, müdahale yoluyla güç dengesinde devletin ağırlığı daha da arttırılmaktadır. Olay, bürokratik seçkinler ile siyasal seçkinler arasındaki bir mücadele olarak da görülmektedir.

Darbeler, siyasilerin cumhuriyet ideolojisinden her hangi bir sapma yaptıkları vehmine kapıldıkları anda, bunun düzeltilmesi girişimidir. Böylece siyasal seçkinler cezalandırılmakta ve bürokratik seçkinlerin etkinlikleri arttırılmaktadır.

Darbelere karşı ilkesiz bir yaklaşım tarzının Türkiye’de yaygın olduğu söylenebilir. Ülkemizdeki Demokrasinin kurumsallaşabilmesi için toplumsal kesimlerin tamamının her tür askeri müdahaleye karşı olması gerekir.

Son sözü Türkiye üzerine objektif değerlendirmeleri ile tanınan William Hale’ye bırakalım:“İnsanın gelişimi için demokratik toplumun, kendini devletten yararlanmaya aday olan uslu yurttaşlara değil, her şeyi, bu arada kurulu düzeni yüksek sesle Sokrates’çe sorgulamayı alışkanlık edinen ve ödev bilen, kendini ciddiye alan onurlu bireylere gereksinmesi vardır. Demokratik rejim, rejimlerin en yüreklisidir. İnsan onuruna, birey sayısına gelişme odağı bulunduğuna, tartışılan düşüncenin gerçeğe en yakın olduğuna ve de insana-halka inanır. Halkı bön, bilgisiz yerine koymaz. Halkın dinleme ve değerlendirme hakkını tanır” (Hale, 1999: 62).

2.5.Tarih Nedir,Tarih Ne İşe Yarar?

2.5.1.Tarih Nedir?

En kısa tanımıyla geçmişin bilimi olarak tanımlanabilecek tarih, tanımı, kapsamı ve yöntemleri bakımından farklı yaklaşım ve yorumlara yol açan bir alandır.

Carr, artık klasik haline gelmiş tarih tanımını şöyle yapmaktadır:“Tarih nedir?” sorusuna ilk cevabım şu olacaktır: Tarihi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı etkileşim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalogtur.Tarih, doğrulanmış bir olgular kümesidir.Tarihe, pek çok parçası kayıp bir iç içe geçmeli bulmaca denmiştir (Carr, 1991: 14-18-37).

Muslow’a göre; “Tarih insan failliğinin ve niyetinin anlatı temelinde yorumlanması ve açıklanması olarak tanımlanabilir” (Muslow, 2000: 16).

Evans,“Tarih,geçmiş hakkındaki nesnel gerçeği aramak olduğu inancıdır.” (Evans, 1999: 10). tanımını yapar.

Tosh’a göre “Tarih, insanlığın ortak hafızasıdır.İnsanoğlunun geçmişine dair deneyimlerinin toplandığı bir ortak hafıza olan tarih, günümüz insanların toplumsal kimliklerini ve gelecekle ilgili beklentilerini oluşturmaları için bir zemin oluşturur” (Tosh, 1997: 29).

İngiliz Tarihçisi A.J.P Taylor’a göre de;“Tarih, tarihçinin seçtiği şeydir” (Aktaran, Aktın, 2005: 8).

İngiliz tarihçi Christopher Hillise, “Tarih yazılarımızda yeniden kurmaya çalıştığımız geçmiştir” (Aktaran, Özbaran, 2003:232).tanımlamasını yapmaktadır.

Hobsbawn “Nasıl haşhaş eroine mübtelalığın hammaddesi ise tarih de milliyetçi etnik yada fundemantalist ideolojilerin hammaddesidir” (Aktaran, Akbayrak, 2012: 1). tesbitini yapar.

Doğudan bakışla tarih tanımları farklılık arzeder:Safran,Doğudan bakışı şöyle özetler:İbn-i Haldun tarihten söz ederken onun bir yanının geçmişte olduğunu belirtmekten çekinmez. “Tarih, insanların ve kavimlerin hâl ve durumlarının nasıl değişmiş olduğunu, devlet sınırlarının nasıl genişlemiş, kuvvet ve kudretlerinin nasıl

artmış bulunduğunu, ölüm ve yıkılma çağı gelinceye kadar yeryüzünü nasıl imar ettiklerini bize bildirir.

(...)Taşköprülüzade Ahmet Efendi ise tarih hakkında deyim yerindeyse “silip süpüren” tanımında şöyle demektedir: “Milletlerin hâllerini, öfkelerini yani yurtlarını, yaşayış ve âdetlerini, özel sanatlarını, ölümlerini, yani yükseliş ve yıkılış devrelerini, bunların sebep ve neticelerini, diğer milletlerle olan siyasi, askeri, iktisadi münasebetlerini ve buna benzer bilgileri bildiren, anlatan ilimdir. Mevzuu, geçmişte olan önemli olaylardır. Maksadı, geçmişte olan olayları öğrenmektir. Faydası, öğrenilen, okunulan o tarihi olaylardan ders ve ibret almaktır” (Safran, 2011: 18).

Ali Reşat Bey’e göre “Tarih insanların çeşitli devirlerde medeniyetçe nasıl geliştiklerini nakleden ilim dalıdır” (Keleş ve Kiriş, 2005: 573).

Akçura’ya göre “Tarih mücerret bir ilim değildir.Tarih hayat içindir.Tarih milletlerin, kavimlerin varlıklarını muhafaza etmeleri inkişaf etmeleri içindir” (Kongre, 1932: 605).

Kütükoğlu ise yalın bir tarih tanımı yapar: “Tarih insanların kültür seviyelerinin yükselmesine yardımcı olur” (Kütükoğlu, 1995: 5).

Ortaylı’ya göre “Tarih, bütün zamanların ötesinde tarihçilerin eşitlik içerisinde kendi usupları ve sanatçı beceriklilikleriyle devam ettirdikleri bir bilim ve yazım dalıdır” (Ortaylı, 2009: 15).

Tayyip Gökbilgin’e göre “Tarih, insan faaliyet ve tasavvurlarının meydana getirdiği bir bütündür” (Aktaran, Baykara, 1995: 3).

Vassaf, iddialı bir tarih tanımı yapar: “Tarih; giydiklerimizin, bize ustaca giydirilenlerin, üstümüzdekileri yenileyip değişmemiş sandığımız eskilerimizi sandıklardan çıkarıp tekrar giyinmemizin öyküsüdür” (Vassaf, 2007: 14)

Aksoy ve Kıcır’ın tanımıyla; “Tarih milletler çöplüğüdür, tarihi ciddiye almayan milletlerin ve devletlerin örneklerini o çöplükte bolca bulmak mümkündür” (Aksoy ve Kıcır, 2004: 2435).

Pamuk’a göre tarih, “Ben kimim?’ sorusuna cevap verir:Tarih ilk insandan diğer tabirle efsanemelli kültürlerden günümüze “Ben kimim” sorusunu cevaplayarak köken

problemini çözmekle, kimlik tanımını geçmişe yapmış olduğu atıflarla belirleyerek tarih ile vatandaşlığı ilişkili hale getirmektedir” (Pamuk, 2009: 44).

Bir başka görüşe göre “Tarih; insanın kendisini daha yakından tanınmasına fırsat verir. Çünkü insan, geçmişte kendisini ilgilendiren birçok şey bulabilmektedir” (Güngör, 2005: 10).

2.5.2.Tarihin Faydaları

Tarihin faydaları da çeşitli müellifler tarafından izah edilmektedir.

Tosh’a göre “Gelecekte neler olabileceğini geçmişte nelerin olduğuna yada olamadığına bakarak anlayabiliriz “ (Tosh, 1997: 3).

Buna ilave olarak Tosh şunu ifade eder: “Tarih eğitimi entelektüel bir eğitim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bireye kendi anlık deneyimlerinin ötesinde kendine ilişkin bir bilinç düzeyi yakalamasını sağlar” (Tosh,1997:24).

Nichol ‘Tarih niçin öğretilir? sorusuna 15 maddelik bir cevap verdikten sonra “Tarih günlük hayatımızda sürekli kullanılır” tesbitini yapar (Nichol, 1991: 3-4).

Black’a göre “Tarihsel bilinç günümüzde olan biteni anlamayı imkanı kılıyor ve gelecek konusunda bir bakış açısı oluşturuyor” (Black, 2003: 30).

Dilek’e göre; “Tarihin değeri, o halde, bize insanın (geçmişte) ne yaptığını ve dolayısıyla (şimdi) ne olduğunu öğretmesinden kaynaklanır” (Dilek, 2007: 23).

2.6.Tarih Eğitiminin Amaçları

Tarih eğitiminin amaçları bu disiplinin en çok tartışılan konularından biridir.Okul öncesinden yükseköğretime dek uzanan süreçte yer alan temel kültür derslerinin en önemlilerinden birini belki de en önemlisini oluşturan tarih dersleriyle hangi amaçlara erişilmek istendiği konusunda her müellif farklı görüşler ileri sürmektedir.

Safran bu olguyu şöyle açıklar: “Tarihi neden öğretilir? sorusuna verilen cevaplar, tarih öğretiminin genel amaçlarına kaynaklık etmiş ve bu amaçlar müfredat programlarına girmiştir. Geçen yüzyılın ikinci yarısında genel olarak tarih öğretimine yüklenen temel görev, geçmişin bilgisini ve kültürünü yeni nesillere aktarmak olmuştur” (Safran, 2011: 65).

Aslan'a göre "Tarih eğitiminin amacı, çocuklara kimlik duygusu verilmesine yardımcı olmaktır" (Aslan, 2006: 164).

Tarih eğitimi alanında bir program oluşturabilmek için, önce tarih eğitimiyle neyin amaçlandığı konusunda netlik kazanmak gerekir. Tarih eğitimi üzerindeki değişik çalışmalar gözden geçirildiğinde çok sayıda hedefin sıralandığı görülür.

Safran'a göre "Tarih dersinin amacı 1) Kültürel Mirası Aktarmak 2) Ahlaki Eğitim Vermek 3) Günümüz Dünyasını Anlatmaktır" (Safran, 2006: 27).

Tekeli, tarih eğitiminin amacını üç başlıkta toplar. "Dikkatli bir inceleme bu amaçların üç ana öbekte kümelendiğini ortaya koyar. Bunlar, 1) Öğrencinin tarih bilincinin gelişmesini sağlamak, 2) Öğrencinin çağcıl bir kimlik duygusu oluşturmaya yardımcı olmak, 3) Öğrencilerin kapasitelerini geliştirmelerini gerçekleştirmek diye sıralanabilir" (Tekeli, 2000: 11).

Kömür'e göre "Tarih eğitimi öğrenciye etkili bir bakış açısı kazandırır, ahlaki duyguları uyarır." Kömür'ün üç başlığı ise şunlardır: "1. Tarih, insana bir takım bilgiler verir; insanı, en eski toplumların durumundan, geçim tarzından, ilerleme ve çöküşlerinden, hizmetleri ve etkilerinden haberdar eder. Bu sebeple bugün ve gelecek hakkında, daha sağlam yargılı, daha etkili bir bakış açısı kazandırır.

2. Tarih dersi, hayal dünyasında az çok en eski geçmişi canlandırır; şimdi az çok başkalaşmış ve hatta mahvolmuş bulunan toplumların, şimdi az çok uzaklaşmış ve eskimiş olan asırların durumlarını somutlaştırır.

3. Tarih dersi, birçok insanların eylem ve hareketlerini betimler; dikkate, bir çok erdemli hareketler, birçok öldürücü ihanetler arz eder ve bu sebeple ahlaki duyguları uyarır ve uyandırır" (Kömür, 2013: 214).

Demircioğlu ise tarih eğitiminin amaçlarını altı ana başlıkta toplar:

1. Tarihsel bilgi, toplumsal değerler ve kültür aktarımı için
2. Geçmiş ve bugünü anlamak için
3. Mevcut ideolojik yapının benimsetilmesi ve kimlik gelişimi için
4. Öğrencilere deneyim ve bilimsel düşünme becerilerini kazandırmak için
5. Tarihle ilgili temel kavramların öğretimi için

6. Dil becerilerini ve boş zamanları değerlendirmek için” (Demircioğlu, 2011: 66).

Dilek’e göre “Tarih eğitimi;Öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcılığını yapmak ve vatandaşlık eğitimlerine yardımcı olmak gibi üç temel nokta üzerinde odaklaşmalıdır” (Dilek, 2001: 32).

Özer’e göre “Tarih incelemelerinde üç zihinsel yapı vardır: Birincisi devletin bekasına yönelik kaygılar, ikincisi ulusal kimlik inşası çabasında tarihe biçilen rol, üçüncüsü ise “biz bize benzercilik” (Aktaran, Duman ve Kahraman, 2004: 2473).

Yaygın kanaate göre Tarih eğitimi vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülmektedir.Özellikle ilk dönem tarihçilerinin tamamı tarih eğitimini milli ve vatani görevin bir parçası olarak görürler.Ülkemizde II.Meşrutiyet bu anlamda bir milat kabul edilir.

“2.Meşrutiyet Günlerinde Türkçülüğün etkisiyle öğrenciye vatanını milletini sevdirmek ve geçmişten ders almasını öğretmek için tarih bir araç olarak görülmeye başlanılmıştı” (Türk, 2011: 354).

Dönemin önemli eğitimcilerinden Satı Bey’e göre “Tarih eğitimi vatanseverlik eğitiminin bir parçasıdır.Hiç bir ders vatan ve millet sevgisini onun kadar kuvvetlendiremez,hiçbir şey hiçbir ders milli vicdanı onun kadar besleyemez” (Kömür,2013:215).

Satı Bey, “İlk dikkate alınacak esasın vatan sevgisi olduğunu belirttikten sonra bütün tarih öğretmenlerinin derslerde işleyecekleri konuları milli ve vatani bir noktadan seçmeleri gerektiğine dikkat çeker” (Oruç, 2005: 154).

Dönemin bir başka önemli eğitimcisi Ali Reşat Bey’e göre ise “Tarih yeni nesillerin manevi ve ahlaki terbiyelerini tamamlaması için bir araçtır. Vatani duyguları ve vatana karşı ne gibi yükümlülüklerimiz olduğunu ancak tarih dersi sayesinde öğrenebiliriz” (Keleş ve Kiriş, 2005: 575).

Osmanlı Devleti son dönem tarihçilerinden Ahmet Refik Bey’e göre de “Milli duyguların ve vatan sevgisinin yaratılmasında tarihçilere ve tarih öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir” (Türk, 2011: 356).

Yeni yüzyılda ulus devletler ile birlikte tarih eğitimi vatandaşına kimlik giydirme hedefinin bir parçası olarak belirgin bir şekilde kullanılmaya başlanılmıştır.

Türkiye’de de yeni devlet kurulduktan sonra geriye kalan en önemli sorun, yeni rejimin getirmiş olduğu siyasal ve toplumsal düzenin halka benimsetilmesiydi. Bu amaçları gerçekleştirmek için araç, tarih eğitimi olmuştur.

Merey de aynı anlayışa şu vurguyu yapar:“Cumhuriyet döneminde, bilgiyi vatandaş için maddi, hayatta başarılı olmayı sağlayacak bir araç haline getirmek amaçlanmıştır” (Merey, 2011: 32).

Safran,tarih eğitiminin mevcut ideolojiden bağımsız olmadığına dikkat çeker:“Tarih eğitiminin geleneksel temel amaçlarından birisi de mevcut ideolojik yapıyı benimsetmek ve öğrencilerin kimlik gelişimini sağlamaktır”. (Safran, 2011: 67).

Pamuk da benzeri görüşleri tekrarlar.Tarih eğitimi bir yandan ulusal kimlik oluşturmak için kullanılırken diğer yandan da bu kimliklerin meşrulaştırılması görevini icra etmektedir.

Dinç’e göre de kimlik oluşturma çabası öne çıkar. “Tarih bilincini dar bir çerçevede ele alarak kavramı bir milli kültür ve kimlik oluşturma aracı olarak gören ve milli bilinçle eşdeğer olarak değerlendiren bakış açısı yeni kuşaklara bu yolla tarihin aktarılacağını öngörmektedir” (Dinç, 2011: 74).

Türkiye’de tarih derslerinin disiplindışı amaçlarla kullanılması yaygın bir şekilde eleştirilmektedir.Beşikçi, “Tarih ortak bir mirastır.Bu mirasa dar bir milliyetçilik ya da belli bir topluluğa çıkar sağlama amacıyla ideolojik amaçlarla haksız yere el konulmamalıdır” (Beşikçi, 2003: 57) ifadesiyle yapılan uygulamaya itiraz eder.

Dilek’e göre;”Cumhuriyetin devamlılığı için heyecan ve yurtseverlik duygularını canlı tutmak elbette gereklidir. Fakat aynı derecede tarihin içe dönük amaçları da önemli olmalıdır” (Dilek, 2007: 39).

Usta da farklı bir bakışla mevcut durumu eleştirir. “Türkiye’deki tarihçiliğin geri kalmış olduğu, çünkü ‘anlamayı değil, anlatmayı tercih ettiği’ görüşü kabul edilebilir görünmektedir. Zira Türkiye’de toplumun gelişimine yönelik değil de, durağan yapısını savunmaya yönelik bir tarih anlayışı benimsenmiştir” (Usta, 2001: 169).

Batı’da ise tarih eğitiminin amaçları konusunda farklı yaklaşımlar gündemdedir.

“İngiliz eğitim tarihinde iki önemli proje tarih eğitiminin amaçlarını derinden etkilemiştir. Yeni anlayışların ve arayışların kolayca kabul gördüğü 68 kuşağının sınırsız özgürlükçü ortamı İngiliz eğitim sisteminde de etkisini göstermiştir” (Dilek, 2007: 28).

“Ulusal Müfredat Programı öncesinde İngiliz okullarında merkezi bir müfredat olmayıp her okul kendi kapasite ve ihtiyaçlarına göre kendi programını hazırlamaktaydı. Türk Tarih Müfredatı gibi İngiliz Ulusal Tarih Müfredat Programı da tarih öğretiminin amaçlarının ve derslerin içeriğinin belirlenmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır” (Dinç, 2004: 4).

İngiliz Yazarların görüşlerini Aslan şöyle anlatır: “Tarih, bir araştırma yöntemidir. Geçmiş hakkında sistematik bir düşünme biçimidir. Tarih okullarda bir amaç ve hedef için incelenir. Tarih, öğrencilerin kendilerini tanımaları için gerekli olan perspektifi sağlar. Kültürel bilgi, tarih ve diğer disiplinler üzerine organize edilmiş olan bilgidir. Tarih, her insanın dünyayı anlama isteğini karşılamaya yardım eder. Tarih incelemek öğrencilerin paylaşım duygusu geliştirmelerine, başkalarını anlamalarına ve zaman-mekan ötesinde başkalarına ne kadar benzediklerini ve benzemediklerini öğrenmelerine yardım eder” (Aslan, 2006: 164-166).

Tarih araştırmacıları tarih eğitiminin araçsallaştırılmasına bir yandan tepki gösterirken diğer yandan olması gerekeni de önermektedirler.

Baltacıoğlu’na göre “Tarih eğitiminin amacı öğrencide tarihinin bilimsel kişiliğinin oluşturulmasıdır. Çocuğa yaşayan toplum değerleri özümsetilerek toplumsal bir kişilik oluşturmalıdır” (Ata, 2000: 597).

Pamuk’a göre “Tarih eğitiminin çoğulcu demokrasideki ana amacı, var olan kimliklere ve sadakate saygı duyan ortak bir kimlik ve vatandaşlık hissi geliştirmek olmalıdır.” (Pamuk, 2009: 47).

Aslan, “Tarih öğrenmek demokrasiyi ve yurttaşlık bilgisini keşfetmek için etkili bir yol sağlamalı, insanlara bir kimlik duygusu vererek, bireylerin kendilerinin, üyesi oldukları toplumların ve insanoğlunun, kültürel köklerini ve devraldığı mirası anlamasına yardımcı olmalı” kanaatindedir (Aslan, 2006: 167).

Özşahin ise tarih derslerinin amacına ulaşabilmesi için ders kitaplarına kadar varan değişikliklerin yapılmasını önerir. “Tarih dersinin amaçları arasında yer alan, yaratıcı düşüncenin, empatinin, problem çözme becerilerinin, eleştirel düşüncenin, anlatı kurabilmenin ve bunu yazıya aktarabilme kapasitelerinin gerçekleştirilmesi için; tarih dersinin algılanışında, öğretim yöntemlerinde, eğitim ortamlarında ve ders kitaplarında önemli değişikliklerin yapılması gerekmektedir” (Özşahin, 2008: 112) .(Aktaran, Ocak vd., 2013: 82).

Safran’a göre; “Tarih eğitiminin temel amacında bir yandan hakikat arayışı bir yandan da yüksek insani değerlerin aktarımı vardır.Bir milletin üyesi olarak bireyde yurttaşlık becerilerinin ve değerlerinin geliştirilmesi, evrensel boyutta barışın ve milletlerarası dayanışmanın oluşturulmasıdır. Aynı zamanda tarihi hakikati ortaya koymaktır.” (Safran, 2010: 402 -403).

Kanaatimizce tarih eğitiminin amacı; öğrenciye tarihi gerçeklerin objektif bir şekilde sunulmasından ibaret olmalıdır.

İşte tam burada tarih eğitiminin vazgeçilmez parçası olan tarih yazımı çalışmaları devreye girmektedir.

2.7.Tarih Yazımı

Tarihin 19.yüzyılda profesyonel bir disiplin olarak ortaya çıkışından bu yana tarih yazmanın dayandığı temel varsayımlar önemli ölçüde tartışılmaktadır.

“Tarihyazımını belirleyici faktörler; eski çağda devlet formlarıyken, orta çağda din, modern çağda ulusçuluk, günümüzde ise postmodernist yaklaşımlar olmuştur” (Beritan ve Şimşek A, 2011: 301).

Aslan’a göre;”Tarih dersleri ‘öldürücü olduğu için, dünyadaki en tehlikeli konu’ olarak tanımlanmıştır” (Aslan, 2006: 165).

Yaklaşık yüz yıldır tarih yazımında kullanılması gereken yöntem tarihçiler arasında tartışılmaktadır.

19. yüzyılda tarihyazımını yönlendirenlerin başında Alman tarihçi LeopoldvonRanke (1795-1886) gelmektedir.

“Ranke’ye göre tarihçi, tarihi incelerken her türlü siyasi ve felsefi amaç ve değerden arınarak, tarafsız bir biçimde, sadece tarihin gerçekliğini ortaya koymaya yönelmelidir. Tarihin amacı geçmişi yargılamak veya ahlak dersi vermek değil, sadece tarihi olguları nasıl idiyseler öylece anlatmaktır” (Aktaran, Öztürk, 2003: 43).

Gerçekte pozitivist tarih anlayışının ya da modern tarihçiliğin öngördüğü gibi tarih ile tarihçi arasında bir ayırım yapmak, tarihçinin tarihe etki etmediği ve böylece geçmişi olduğu gibi yansıtan “nesnel” bir tarihyazımı mümkün müdür?

Iggers, “Nesnellik kavramının kendisi artık sorgulanır hale geldi. Tarihinin eskiden olduğu gibi geçmişle doğrudan doğruya karşı karşıya gelemeyeceği açıktır” (Aktaran, Beşikçi, 2003: 9). görüşünü savunur

Öztürk, tarih yazımında nesnelliğin olamayacağını iddia eder. “Postmodern yaklaşıma göre, geçmişin hakikatini bilmemiz ve nesnel bir biçimde yansıtmamız mümkün değildir. Çünkü bizler geçmişte neler olup bittiğini ancak elimizde bulunan tarihî metinlere bakarak bilebiliriz. Metinlerde tarihçinin öznel anlatısı ile tarihi olayın nesnel bilgisini ayırmak imkânsızdır. Tarihsel metni ve tarihsel bilgiyi oluşturan tamamıyla tarihçidir ve bu açıdan oluşturulan tarih öznel bir anlatıdır” (Öztürk, 2003: 60).

Fenelon, “İyi tarihçinin hiçbir döneme ve hiçbir ülkeye mensup olmaması gerekir. Özellikle son yüzyıl boyunca tarih felsefesi ve tarihyazımı alanlarında yapılan teorik tartışmalar tarihsel bilginin ve bunu ortaya çıkaran süreçlerin nesnelliği üzerinde ciddi şüpheler uyandırmıştır. Bu şüphelerden pozitivist/modernist düşünürlerin de nasibini aldıklarını söylemek mümkündür.” (Aktaran Dilek, 2007: 7). Kanaatindedir.

Bir çok tarihçi, tarih araştırmasında kullanılan yöntemin bir dereceye kadar bilimsel, fakat aynı zamanda oldukça kişisel olduğu konusunda hemfikirdir.

Iggers, “Tarih yazımını bilimsel araştırmanın yapıldığı toplumsal ve entelektüel ortamdan ve kurumlardan koparmak olanaksızdır” (Iggers, 2000: 19). kanaatini taşımaktadır.

Aksoy da benzeri kanaattedir: “Her sosyal bilimci araştırma alanında kendi değerleriyle gözlem yapmaktadır” (Aksoy, 2013: 39).

Şimşek'e göre tarihi olayların aktarımında tarihçinin gözü özel bir önem taşır: "Tarihi vakalar orada kendi başlarına duruyorlar ama onu bugüne aktaran tarihçinin kendisidir. Tarihçinin gözüyle aktarılıyor" (Şimşek A, 2011: 409).

Beşikçi'ye göre; "Tarihçi mutlak bir öznelliğe bağlanamaz.Evet tarihsel olgu bir kurgudur ama geçmişteki insan deneyiminin bir parçasıdır" (Beşikçi, 2003: 22).

Dilek, bir adım daha ileri giderek tarihçinin önyargılı olduğunu savunur. "Bilinçli veya bilinçsiz olarak bütün tarihçiler önyargılıdır. Onlar kendi zamanlarının, kendi ırklarının, kendi inançlarının, kendi sınıflarının, kendi ülkelerinin insanlarıdır ve mahpuslarıdır" (Dilek, 2007: 9).

Bütün bu görüşler mutlak doğru kavramının,tarih dünyasına uygun olmadığı konusunda birleşmektedir."Tarihçi ister istemez kendi değer yargıları ışığında bir seçme ve yorumlama işi yapmaktadır. Thomson'ın (1983: 15), tarafgirlik ve önyargı konusundaki düşüncesi şöyledir.Tarih yazıcılığında taraf tutma her zaman görülmektedir. Tarihle ilgili bütün tarafgir kitapların arkasında tamamen objektif ve tarafsız olma ihtimalinin bulunduğu yolundaki inanç, muhakkak bir batıl inançtır. Özellikle bir dönemin veya konunun seçiminde ve onu ele alış yönteminde kişi, belki de bilinçsizce, kendi görüşünü, kendi ilgi alanları ve çevresi ile uyum sağlayan belirli bir tür davranış gösterecektir" (Aktaran, Güngör, 2005: 9).

Bir çok tarihçi karşımıza çıkan tarihi metinlerin bir kurgudan ibaret olduğunu savunurlar.

Iggers, "Tarihsel anlatılar, içerikleri bulunmuş oldukları kadar icat edilmiş de olan ve biçimleri, bilimlerdeki benzerlerinden çok, edebiyattaki, benzerleriyle ortak özellikler taşıyan sözel kurgulardır" (Iggers, 2000: 122). kanaatini taşır.

Benzeri tartışmalar ülkemizdeki tarih yazımı konusu üzerinde de sürmektedir.

Dilek, tarih ders kitaplarının muhatap olduğu reel politik durumu şöyle izah eder:"Tarih ders kitapları Milli Eğitimin amaçlarına göre yazılmaktadır. Milli eğitimin genel amacı, gençleriTürk milletinin milli, ahlaki değerlerine....uygun olarak yetiştirmektir. Dolayısıyla, Dilek'in belirttiği gibi, "tarih ders kitabı yazarları öncelikle Milli eğitimin amaçlarını gözetmek durumundadır" (2003:4) (Aktaran, Sarı, 2005: 3).

Demircioğlu, iktidar ders kitabı arasındaki ilişkiyi şöyle anlatır:“İçerdiği bilgiler açısından tartışmalı bir yapıya sahip olan tarih dersi ve bu derste okutulan kitaplar, her dönemde tartışma konusu olmuştur. Tarih ders kitapları, iktidarlarca hazırlanan tarih öğretim programları ışığında, öğrencilerin değer, inanç, kişilik ve hayata bakış açılarının şekillenmesinde anahtar rol oynayan materyallerdir” (Demircioğlu, 2013: 120).

Meşrutiyetten günümüze uzanan tarihsel süreçte Türkçülük hareketinin sistemleştiricisi Ziya Gökalp’in ve onun etrafındaki düşünce adamlarının tarih anlayışının oluşumunda ve bu oluşan tarihin öğretiminde önemli etkileri olmuştur.

“Ziya Gökalp ‘Tarih milli mi olmalıdır, yoksa şen’i (pragmatik) mi?’ sorusuna ‘Verilecek eğitimdeki tarihin milli, araştırmacı amaçlı tarihin ise şen’i’ olması gerektiği şeklinde cevap vermektedir” (Şimşek A, 2011: 7).

Pamuk’a göre bu bağlamda iktidar, ortak geçmiş anlatısı inşa ederek bireyin hatırlama ve unutma eylemlerini kontrol altında tutmaya çalışır. “Bu çaba kolektif belleğin iktidar tarafından inşa edilmesini yani “tarihi” ortaya çıkarır. Modern teorinin siyasal düzlemdeki karşılığı olarak ulus devlet paradigmasının ortaya çıkışında tarih etkin olarak kullanılır.Bu bağlamda modern teorinin epistemolojik yanını oluşturan pozitivism aracılığıyla geçmiş toplumdaki bireylerin doğru olarak kabul edecekleri tarihsel gerçeklikler olarak tasarlanır” (Pamuk, 2013: 59).

Gökdemir’e göre tarih yazımında cumhuriyetin temel kazanımları esas alınmaktadır. Gökdemir, “Aydınlanmacı bir özle yazılan tarihlerin geneline baktığımızda 18. Yüzyıl aydınlanmasının temel argümanları ve pozitivist bilim felsefesinin ürettiği bilim, akıl ve düzen içerisinde ilerleme gibi aydınlanmanın ve modernitenin kurucu ilkeleri cumhuriyetin temel kazanımları olarak meşrulaştırılmaya çalışılmaktadır” (Gökdemir, 1995: 208). demektedir.

Oral’a göre “Türkiye’de henüz tarih anlayışı ve tarih yazımı tam anlamıyla tanımlanıp işlenmiş ve bunun üzerine geniş kapsamlı incelemeler kaleme alınmış değildir” (Oral, 2014: 32).

Ortaylı’ya göre ise “Tarihçiliğimiz henüz emekleme dönemindedir.Bu kapanıklık bizim tarih yazıcılığımızdaki geniş sentezlerin ortaya çıkmasını önleyen başlıca nedenlerdendir” (Aktaran Özbaran, 1997: 22).

2.7.1.Tarih Yazıcılığının Dünü, Bugünü ve Yarını Üzerine Bir Bakış

“Tarih, insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla ortaya çıkan bir bilgi anlamında ilk kez Heredotos tarafından kullanılmıştır. Pozitif bilim anlayışından hareket eden Ranke ile birlikte tarih, artık geçmişin açık ve net bir biçimde olduğu gibi yeniden tanımlaması ve aktarılması anlamını taşımaktaydı” (Aktaran, Safran, 2011: 23).

Leopold von Ranke'nin çalışmaları ile neredeyse kriterleri belirlenen modern tarih yazımında, geleneksel tarihçilikten farklı olarak pek çok yenilik benimsenmiştir. Pozitivist bilim anlayışının etkisiyle oluşan bu yeniliklerden belki de en önemlisi belgeye dayalı bir tarihçiliğin önemszenmesidir. Bunun tarih alanının bilimsel bir disipline dönüştürülmesinde en önemli argüman olarak kabul edildiği görülmüştür.

“Batıda aydınlanmayla birlikte ortaya çıkan bilimsel kuşkuculuk, tarihyazımında da kendini hissettirmiştir. 18. ve 19. yüzyıllarda tarih alanında önemli eserlerin ortaya konulduğu, yalnızca belgelerin derlenip incelenmesiyle yetinilmeyip, geçmişin çok yönlü olarak ele alındığı görülür. İngiliz tarihçi Edward Gibbon'un ‘Roma İmparatorluğu'nun Gerileyiş ve Çöküş Tarihi’, Leopold Von Ranke'nin ‘1494’ten 1514’e Latin ve Germen Halklarının Tarihi’ bu türden eserlerdir” (Safran ve Şimşek, 2011: 210).

Tarih yazıcılığı alanında son otuz yıldır yapılan değerlendirme amaçlı çalışmalarda bunun nedeni ciddi olarak sorgulanmıştır.

Bu anlamda Iggers, “Ranke'nin bir Prusya milliyetçisi olmasından dolayı devlet arşivlerine bu denli güven beslediği” (Iggers, 2000: 4).görüşünü ileri sürmektedir

“Modern tarihçiliğin resmi belgeye vurgusu elbette ki sadece Ranke'nin bahsedilen bu tavriyla oluşmamıştır. Genel kabul gören şekliyle Fransız İhtilali'nden sonra başlayan milliyetçilik akımının etkisiyle her topluluk ya da halkın bir ulus olmaya yönelik faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda modern tarih yazımına yüklenen işlev de yeniden kurgulanmıştır” (Şimşek ve Ergun, 2011: 1).

Modern tarihçiliğin benimsenmesi ve kurumsallaşması bakımından Türkiye'de de Dünyadakilere paralel bir gelişmenin yaşandığını söylemek mümkündür. Bu çerçevede Osmanlıda pek çok alanda olduğu gibi tarih alanında da çeşitli yenilikler denenmiştir.

Osmanlı tarih yazıcılığı geleneğinden Türkiye Cumhuriyeti tarihçiliğinin devraldığı miras, bu çerçevede dönemin tarihçilerine bir ulus yaratmak için tarihsel alt yapı oluşturma görevi verilmiş, içerikte siyasi ve askeri başarıların ön planda tutulması önemsenmiştir.

Literatürdeki yaygın kanaate göre Türk ulusunu merkeze alan bilimsel tarih yazma dürtüsü 2.Meşrutiyetle başlamıştır. “Kronik tarih anlayışını benimsemiş olan Osmanlı Devleti de, toplum mühendisliğinde bir araç olarak tarih biliminin rolünü bu dönemde kavramış, tarih anlayışı olarak devlet tarihi geleneğine sarılmıştır” (Koçak, 1998: 17).

“II. Meşrutiyetle Türkçü öncülerin liderliğinde biçimlenen romantik ve daha çok refleksif bir milliyetçi tarihçilik anlayışı ders kitaplarına yansımıştır”(Şimşek A, 2013: 54).

II.Meşrutiyetten sonra Satı Bey ve arkadaşlarının çalışmaları ilköğretim programlarına damgasını vurmuştur.

Cumhuriyet ile birlikte yeni Türk devletinin eğitim sisteminin, yeniden oluşturulması, tasarlanan toplum yapısına göre kurulması, gerçekleştirilen ilke ve inkılâpların hem topluma anlatılması hem de genç kuşaklara gerektiği gibi aktarılma çabaları yeni dönemin tarih yazımını doğurmuştur.

19 ve 20’nci yüzyıllarda ulusçuluk ideolojisine sahip devletler, ulus-inşa sürecinde eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır. Devletler kendi varlıklarını ve meşruiyet ilkelerini toplumsal zeminde sürekli kılmak için ideoloji ve eğitim gibi araçları kullanır. İdeoloji aracılığıyla siyasal iktidar kendi ilkelerini topluma aktarır. Eğitim ise bu aktarımın kurumsal zeminini sağlar. Eğitim ve ideoloji bu anlamda birbirine eklemlenmiş ikili olgudur.

Şimşek,bu olguyu şöyle izah eder: “Cumhuriyetin kurucu kadrosu, istenilen yeniden inşayı gerçekleştirmek için modern devletin tüm olanaklarını (eğitim, aile, hukuk, ordu, polis, iletişim, ulaşım vb.) kullanmıştır. Bu araçlar içerisinde en önemli olmasa bile en kritik olan unsurlardan birisi de eğitimidir. Devleti inşa edenler, devlet ideolojisinin bireylere tam manasıyla özümsetilmesini ve bu ideolojinin meşru gösterilmesinde eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır. Bundan dolayı mevcut yapının sistematik bir biçimde değiştirilmesi ya da yenilenmesinde eğitim unsurundan her yeni kurulmuş

devlet gibi Türkiye Cumhuriyeti Devleti de faydalanmıştır” (Şimşek,U.vd, 2012: 2810).

“Tarihe yönelik bu yaklaşımlar, genç Türkiye Cumhuriyeti’nin genelde eğitim, özeldeyse tarih eğitimi politikalarını etkilemiştir.Çünkü, 19. yy.da Batı’da ortaya çıkan uluslaşma sürecinin tüm dünya toplumlarını derinden sarsması, henüz bir bilim alanı haline gelen tarih disiplinine ulusların kökenini araştırma misyonunu yüklemiştir” (Şimşek A, 2007: 12).

Duman ve Kahraman bu olgunun dönemin bir yansıması olduğu kanaatindedir:“Milli mücadele döneminde ulus kavramının güç kazanması ve 1923 sonrası yapılan devrimlerin ulus için yapıldığının her fırsatta vurgulanması tarih yazımının ve öğretiminin de ulusçu-toplumcu biçimin kabul edilmesi sonucunu doğurmuştur. Türk Tarih Tezi de ulusçu-toplumcu anlayışın bir ürünü olarak doğmuştur” (Duman ve Kahraman, 2004: 2472).

Cumhuriyet’in ilk yılları ulus-devlet kimliğinin ve ulus egemenliği düşüncesinin yeni Türk devletine hâkim olduğu bir dönemdir. Bilimsel akıl, laiklik ve çağdaşlık bu düşünsel iklimi besleyen, yönlendiren unsurlar olmuş ve yeni eğitim sistemi de bu doğrultuda kurgulanmıştır.

Bu ortamda tarih dersleri de Cumhuriyet yönetimince, bu ideallerin pekişmesini sağlayacak önemli dersler arasında görülmüştür. Sarioğlu’na göre; “Dönemin idealist kadroları bu anlayışla 1924 ve 1926 öğretim programlarını ve bunun bir parçası olan tarih derslerini ayrıntılı olarak düzenlemişlerdir. Her iki öğretim programındaki tarih derslerinin hareket noktası ise; Türk tarihinin ve kültürünün, dolayısıyla Türk ulusçuluğunun yükseltilmesine hizmet etmek şeklinde olmuştur” (Sarioğlu, 2012: 118).

Kurtuluş günlerinin özel atmosferinde her şey yeniden kurgulanmaya başlanmış, milli duygular öne çıkmıştır.“Buna Kurtuluş Savaşı’nın zorlu yılları da eklenince, Türklere yeniden güven ve gurur vermeyi, görüntüleri düzeltmeyi, kültürlerinin büyüklüğünü ve sürekliliğini kanıtlamayı, Anadolu’daki varlıkların eskiliğini ve meşruluğunu ve binlerce yıllarca devlet kurma yeteneklerini göstermeyi hedefleyen yeni bir tarih anlayışı ortaya çıkacaktı. Bu anlayış bir milliyetçi “savunma tarihçiliği” anlayışı idi ve eğitime de aynıyla yansdı” (Safran ve Dilek, 2008: 16).

Bu çerçevede Türk milletinin sahip olduğu eski geçmişe dayanarak, medeniyete büyük katkılarını vurgulamak için icat edilmiş olan, Türk Tarih Tezi ortaya atılmıştır.

“1930’da Türk Ocakları Altıncı Kurultayında oluşturulan Türk Tarih Heyetinin çalışmaları sonucu okullar için dört ciltlik bir Tarih kitabı yazılmıştır. Tek partili dönemde de çok partili döneme geçildikten sonra da Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim ve eğitimin temel aracı olan ders kitaplarına ideolojik bir yönlendirme ve güdümlenme aracı olarak baktı” (İnal, 1996: 22).

“Osmanlı döneminde olduğu gibi cumhuriyet döneminde de iktidara göre tarih yazma geleneği sürdürülmüştür. Tarih yazıcılığının yönünü iktidar belirlemiştir. Resmi ideoloji de batı Avrupa karşısında ezilen Türk tarihini yeniden diriltme çalışmalarına başlamış ve bu çalışmaların sonucunda Türk Tarih Tezi doğmuştur. Bu anlayışta ulusçu bir anlayışa sahip bir neslin yetiştirilmesi hedeflendi” (Duman ve Kahraman, 2004: 2477).

Pamuk’un tesbitiyle bu tez etkisinde hazırlanan kitaplarda dikkat çeken bölümlerden bazıları şunlardır: “Türkler eskiden cumhuriyetle idare edilmezlerdi. Mutlakıyetle idare olunurlardı. Başlarında padişah vardı. Padişah sarayında oturur, memleketin zararına yaşardı. Millet çalışır çabalar, ona vergi verirdi. Padişahların ekserisi zalimdi, ahaliye zulüm ederlerdi. Halk aç kalır, yiyecek ekmek bulamaz, onlar yine zevk ve sefalarına devam ederlerdi. Tarihin bahsedilen metodolojik yönü iktidar tarafından kendini meşru kılma veya kendi ideolojisi yönünde tarih yazımına olanak vermektedir. Böylelikle iktidar ve tarih birlikteliği ortaya çıkmaktadır” (Aktaran, Pamuk, 2009: 44).

Bu yüzden Gündüz Vassaf “Resmî tarih tezini yazan tarihçileri ‘terzi tarihçiler’ olarak nitelemektedir. Yazar, resmî tarih tezinin yaratılma süreci için ‘Vatandaşları için katıksız, saf bir tarih yaratmak isteyen Cumhuriyet’le birlikte Osmanlı, Selçuklu ve İslam geçmişi tarihin çöplüğüne atılmıştır” (Vassaf, 2007: 21-22). tesbitini yapar.

Gökdemir de tarih yazıcılığına Türkiye’de aşkın bir kutsallık yüklendiğini ifade eder. “Resmi veya gayri resmi, akademik, popüler, mektepli ya da alaylı versiyonlarını her zaman görmeye alışkın olduğumuz tarih yazıcılığı, Türkiye’de en sorunlu alanlardan birini oluşturmaktadır. Bir inanç ve ibadet alanı olarak görülen tarih yazıcılığına Türkiye’de aşkın bir kutsallık yüklenmiştir. Her ideoloji kendi ‘şimdi’sinin meşruiyetini sağlama aracı olarak tarihi görmüş, en doğru tarihi kendisinin yazdığını iddia etmiştir” (Gökdemir, 1995: 20).

Atatürk'ün ölümünden sonraki gerek tek partili ve gerekse çok partili dönemler, kültür politikalarında önemli değişimlere sahne olmuştur. 1940'lı yıllarda hümanist anlayış çerçevesinde kültür politikalarında görülen Batı medeniyetine ve onun kaynaklarına yönelme anlayışı, ders kitaplarının yeniden ve farklı bir tarih anlayışı çerçevesinde kaleme alınmasına neden olmuştur.

Güler'in tanımlamasıyla, "Hümanistleştirme, Avrupa ülkelerinin Yunan ve Roma uygarlıklarının üzerine kurdukları Modern uygarlığın benzerinin Türkiye'de kurulmasını amaçlayan dönemdir. Bu döneme hümanistleştirme denilmesinin nedeni, o dönemin en uzun süreli Milli Eğitim Bakanlığı görevinde Bulunan Hasan Ali Yücel'in uyguladığı eğitim politikasından dolayıdır" (Güler, 2004: 88).

Köremez ise bu gelişmeyi şöyle izah eder: "Türkiye'nin, Batı'nın muasır medeniyet seviyesine erişme amacı, zaman içinde değişime uğrayarak Batı'ya tamamen bağlanmak anlayışına dönüşmüştür" (Köremez, 2005: 86).

Bu yaklaşım bir süre sonra kitaplardaki yerini alır, eski kitaplar kaldırılır. "1940 yılında devletin kültür politikasındaki değişikliğe uygun olarak okul kitaplarının yeni görüşler doğrultusunda değiştirilmesi ve yeniden yazılmasına başlandı. 1931 yılından itibaren liselerde okutulan 4 ciltlik tarih kitapları kaldırılıp, onların yerlerine yeni kitaplar yazdırıldı" (Güler, 2013: 3).

Yazıcı'ya göre hümanist söylemle bir eksen kayması gündeme gelmiştir. "Türk Tarih Tezi'nin, medeniyetin kaynağını Orta Asya'ya dayandıran tarih tasarımının yanına, genel anlamıyla dünya medeniyetini, özelde ise Batı medeniyetini Anadolu coğrafyasına dayandıran bir tarih kurgusu yerleştirilmeye çalışılmıştır. Böylece tarih öğretim anlayışının kronolojik eksenini İlkçağ'da kalmaya devam ederken coğrafi eksenini ise Orta Asya'dan Anadolu'ya kaymıştır" (Yazıcı F, 2011: 210).

Sinanoğlu bu eğilimin arka planına dikkat çeker: "Ege ve Anadolu'nun antik tarih ve kültürünün ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmaların da Türk aydınları arasında "Hümanist" eğilimlerin gelişmesinde önemli payı olmuştur" (Sinanoğlu, 1988: 92).

Copeaux, bu yaklaşımla Atatürk döneminden önceki anlayışa dönüldüğünü ifade eder. "Yeni tarihi söylem batıcı Helenistik yaklaşıma karşı bir çeşit cevap, ideolojik misillemeydi" (Copeaux, 2003: 108).

Güler de yeni dönemi Atatürk Dönemine aykırı bir gelişme olarak görmektedir.“Atatürk, kültür politikasını Türk Tarihi ve dili üzerine kurmuştu. Eski Anadolu uygarlıklarından Etilere ve Sümerlere önem veriyordu. O, gerçekten milli bir kültür politikası izliyordu. Oysa İnönü döneminde kültür politikası Yunan ve Roma uygarlıkları üzerine kurulmak istenmiştir. Avrupa ülkelerini bir taklit söz konusudur. Avrupa Rönesansı eski Yunan ve Latinceye dönerek başladığı için, Türk rönesansı da aynı kaynaklardan başlatılmak istenmiştir. Atatürk’ün kültür hareketi bir Türk Rönesansı olarak kabul edilebilir. Oysa İnönü dönemi doğrudan doğruya Batı Rönesansının bir taklidinden ibarettir” (Güler, 2004: 88-89).

1947’den itibaren Tarih ders kitaplarında “hümanist” bir bakışla ‘genel tarih’e, Batı tarihine büyük yer verilerek ilkçağda Yunan ve Latin medeniyetine ayrılan bölümler iyice genişletilmiştir.

“1947 yılında Emin Oktay ve Niyazi Akşit yazdığı Tarih 1 kitabı 35 yıl okullarımızda okutulmuştur. Bu kitabın konularına göre dağılımına bakıldığında, Türk Tarihi% 4, Eski Anadolu Tarihi%8, Yunan Tarihi %40, Roma Tarihi %40 ve diğer konular %8 dir. Kitapta M.Ö. XII yüzyıldan itibaren Roma ve Yunan medeniyeti bütün yönleri ile ele alınmasına karşılık Türk eski çağına yok sayılacak derecede az yer verilmesi dikkat çekmektedir” (Yuvalı; 1990: 256).

1948 den itibaren dış konjonktürün etkisiyle olaylara bakış da değişir. Nitekim 1949 yılındaki ‘Dördüncü Maarif Şûrası’nda daha çok “demokratik eğitim” üzerinde durulmuş, Türk Tarih Tezi tenkit edilmiştir.

“Bir zaman tarih ve dil tedrisatımıza kadar sirayet eden –bütün milletlerin Türk olduğu-veya-bütün dillerin Türk dilinden çıktığı-şeklinde ki hayalle karışık nazariyeler, okul tedrisatında asla yer bulmamalıdır. Tarih tedrisatımızda şu noktaya sarıh olarak inanmalıyız ki, Türk milletinin, millî ve medenî mazisiyle iftihar etmek mevzuunda herhangi büyütölmüş ve hayali bir tarihe ihtiyacı yoktur. Tarih ilminin katî olarak bizim mâzimize mal etmediği medeniyetlerin tarihini, biz, hele ilk ve orta tedrisatımıza koyarak, çocuklarımızı şüpheye düşürmeyelim” (Dördüncü Maarif Şûrası, 1999: 81-82) şeklinde eleştiriler getirilmiştir.

Her ne kadar bu şekilde eleştirilse de Türk Tarih Tezi tarih yazımında kimlik olarak kendini korumaya devam etmiştir.

“Batıya yaklaşma ve Hümanizm anlayışı doğrultusunda Dönemin lise 1 tarih müfredatında Türk tarihi dışında kalan konulara (özellikle de Batı medeniyetinin temelini teşkil eden antik Yunan Roma ve) geniş yer vermenin, Türk Tarih Tezine bir karşı çıkış ya da ondan uzaklaşma anlamına gelmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türk tarih tezinin desteklenmeye devam edildiği ve Hümanizmin bu teze tam anlamıyla bir alternatif teşkil edemediği sonucuna ulaşılmıştır. Programdan bazı konuların çıkarılmasına ve Türk Tarihine verilen yerin azalmasına rağmen, söylemin özünün bozulmadığı ve milliyetçi ideolojinin varlığını korumuş olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Aktaş, 2005: 234).

Çok partili hayata geçilmesinden sonra Demokrat Parti, 1950 yılında yapılan seçimin sonucunda iktidar olmuştur.

Yeni Dönemde İnönü iktidarındaki ‘hümanist’ akıma tepki gösteren ideologlar, seçkinlerin Batıcılığını eleştirmişler ve Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliklerine dayanarak hümanizm merkezli tarih politikalarına karşı, alternatif olarak Türk-İslam sentezi olarak nitelenen akımı oluşturmuşlardır.

“Fuat Köprülü ve Nihal Atsız, Türklerin Yunanlı oldukları veya Yunanlıların da Türk oldukları yönündeki görüşleri yazdıkları yazılarla eleştirmişlerdir. Nihal Atsız, Fuat Köprülü ve Zeki Velidi Togan’ın tarih konusundaki görüşleri arasında büyük benzerlikler görülür” (Güler, 2013: 3).

Copeaux’a göre de “Lise birinci sınıf tarih programının neredeyse tamamen Yunan ve Roma uygarlıklarına ayrılmasına kadar varan “hümanist” akıma duyulan tepkiler Türk – İslam sentezi fikriyatını doğurmuştur” (Copeaux, 2000: 55).

Hümanist söylemin ne zamana kadar hüküm sürdüğü, Türk-İslam Sentezinin ders kitaplarında hangi tarihten itibaren belirgin olduğu konusu tarihçiler arasında tartışmalıdır.

Akbaba’ya göre; “1977 ve sonrasındaki dönemin lise tarih ders kitaplarında hümanist söylemden uzaklaşma gözlemlenmektedir.” (Akbaba,2014:351) iken Copeaux’a göre; “Hümanist” hareket bazı okul kitaplarında 1986’ya kadar sürer, sonra yerini Milli Kültüre, Milliyetçilik ve İslam arasında bir sentez oluşturan yeni tarih görüşüne bırakır” (Copeaux, 2000: 56).

Duman ve Kahraman da “Ulusçuluk, romantizm ve Türk-İslam sentezi bu dönemde ve sonrasında kabul gören yaklaşımlar oldu” (Duman ve Kahraman, 2004: 2477) görüşündedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1976-1977 öğretim yılında tek ders kitabına döndü ve ısmarlama yöntemiyle belirli kişilere ders kitapları yazdırıldı.Şimşek’e göre; “1980’li yıllardaki soğuk savaş baskılarının da etkisiyle milliyetçi vurgunun zirve yaptığı bir tarih yazıcılığı ortaya çıkmıştır” (Şimşek, 2006: 71).

Tarihçinin, olayları, olguları, kavramları kullanma biçimi onun tarihi olaylara bakışının bir yansıması olarak karşımıza çıkar.Bu yüzden tarih yazımında ‘tarafgirlik’ bazı sorunları da karşımıza çıkarmaktadır.

2.7.2. Tarih Yazıcılığının Sorunları

Tarih yazıcılığı, tarih öğretiminin sorunları ve tarih ders kitapları üzerine yapılan tartışmalarda Tarih Vakfı’nın çalışmaları bu konuda önemli bir milat teşkil etmektedir.

“1990’li yıllarda Tarih Vakfı’na yapılan tarih yazımı ve öğretimine ilişkin sempozyum, araştırma ve proje çalışmalarının birer yayın olarak sunulmasının Türkiye’de tarihle uğraşan insanları bir biçimde etkilediğini söylemek mümkündür. Tarih Vakfının tarih yazımındaki sorunları tartışma fırsatı sunduğu ‘Tarih Yazımında Yeni yaklaşımlar’ olarak daha sonra yayınladığı sempozyum kitabını da bu çerçevede değerlendirmek mümkündür” (Şimşek ve Ergun, 2011: 4).

Tarih yazımında iktidarların belirleyici olması bu dersi disiplin dışına iten en önemli faktör olmuştur.Tarih yazıcılığı ve bilimi, makbul yurttaşlık hedefinin-gayesinin-gerçekleştirilebilmesi doğrultusunda kendine başvurulmuş politik bir araç haline gelmiştir.

Ders kitaplarının içeriğine ilişkin kararlar bu politik ortamda alınmaktadır. Politik güçlerin ders kitaplarının içeriğini nasıl belirlediğini anlamak için ders kitapları piyasasına bakmak gerekir.

İnal’a göre; “Ders kitapları ideolojik bir mücadele alanı olmaktadır. FredIglis’e göre bir tür ideolojik mücadele alanı olan ders kitabı / metin, entelektüel bir sivil savaşa yönelik bir çarpışma zemini de sağlar” (İnal, 1996: 20).

Şimşek, bu yaklaşım tarzından dolayı tarih derslerinin disiplin dışına çıktığını ifade eder. “Ne var ki, gerek iktidarların tarihi ve tarih ders kitaplarını, kendilerini meşrulaştırma alanı olarak görmesi, gerekse tarih ders kitabı yazarlarının iktidarla ve onun düşüncesiyle olan kronik bağı, tarih ders kitaplarının tarih öğretim pedagojisine göre değil, tarih öğretiminin disiplin dışı amaçlarına (vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi vb.) göre şekillenmesine sebep olmuştur” (Şimşek, 2011: 197).

Tarih eğitiminin, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de iktidarın meşruiyet araçlarından biri olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu durum devrin iktidarına hâkim olanların sahip oldukları ideolojinin tarih eğitimine yansımalarından kaynaklanmıştır.

Akman’a göre; “Her dönemde iktidara egemen olanlar tarafından tarih yazımının değişik saiklerle kullanılmak istendiğine birçok defa şahit olunmuştur.” (Akman, 2011: 113).

Ders kitaplarında savaşlar ve barışlar, savaş sanatının ayrıntıları, sözü geçen Avrupa devletleri üzerinden inceleniyor olsa da hiç değişmeyen temel ideoloji ‘resmî tarihi’.

Usta, bu olguya şöyle dikkat çeker: “Burada Erken Cumhuriyet Dönemi’nin, hayalindeki yapıyı inşa etmek için siyasal nitelikli tarih yazımını desteklemesinin, dönem tarihçilerini zorunlu olarak Türklüğü ve Türklerin eylemlerini savunma yoluna soktuğu söylenebilir” (Usta, 2011: 163-182).

Gökdemir ise bazı tarihçilerin rejimin gardiyanlığına soyunduğu görüşündedir. “Tarih aracılığıyla akademik bir etkinlik yapma yerine mevcut rejimin ve sistemin temel tercihleri doğrultusunda sistemin gönüllü aktörlüğüne veya gardiyanlığına soyunulur” (Gökdemir, 1995: 209).

Türk tarih yazıcılığı resmi ideolojinin ve darbelerin sürekli etkisi altında kaldığı için temel bazı sorunları hep yaşamıştır.

Türkiye’de tarih, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde oluşturulmuş ve sonrasında da ön planda tutulmuş olan resmî tarih tezi yardımıyla yazılmaktadır. Bu tarih yazım metoduyla biz ve öteki ayrımı yapılmaktadır.

Tekeli’ye göre; “Tarih yazımında bir ‘öteki’ yaratmanın pratik amacının, milleti bir arada tutmak ve grup önyargısı geliştirmek olduğu söylenebilir. Çünkü ancak ve ancak bir ötekinin var olduğu toplumda kimliklerden söz edilebilecektir” (Tekeli, 1998: 1).

Gökdemir'e göre; "Akademik olarak yapılmaya çalışılan cumhuriyet tarihi araştırmaları devletçi, etnik, milliyetçi,reflekslerin bir yansıması olarak karşımıza çıkar" (Gökdemir, 1995: 207).

O günlerde nasıl bir etnik bir yüceltmeye gidildiğini Dönemin Adalet Bakanı Mahmut Esat Bozkurt'un şu sözleri gösterir: "Bu fırka bugüne kadar yaptıkları ile esasen efendi olan Türk Milletine mevkiini iade etti. Benim fikrim, kanaatim şudur ki, dost da, düşman da dinlesin ki, bu memleketin efendisi Türktür. Türk olmayanların Türk vatanında bir hakkı vardır, o da hizmetçi olmaktır, köle olmaktır" (Aktaran; Parla, 1995: 208).

Afet İnan'a göre ise "Dünya üzerinde Türk milletinden daha büyük,daha eski, ondan daha temiz bir millet yoktur ve bütün insanlık tarihinde de görülmemiştir" (Akman, 2011: 103).

Şimşek, bu abartılı yaklaşımı romantik tarihçilik olarak niteler: "Romantik tarihçilik, geçmişi sadece kendi ulusunun yüce penceresinden açıklamaya çalışmış, duygusal refleksleri yüzünden gerçeğin başka pencereleri de olabileceğine ihtimal vermemiş, kendine yöneltilen akılcı eleştirileri de yine benzer bir duygusal refleksle reddetmiştir. Bu durumda sadece kendi ulusunu başka uluslara göre fazlasıyla övme ve yüceltmekle kalmayıp, geçmişin gerçekliğinin de önüne geçen bir yaklaşımla adeta ulusunu kutsamıştır" (Şimşek A, 2011 :4).

Gelinen son nokta konusunda tarihçilerimiz henüz yeterince umutlu değildir.Ortaylı'ya göre ülkemizde "Çoğulcu demokrasinin fikri altyapısı oluşmadığı için maalesef tarih yazıcılığı günlük siyaset ile gereğinden fazla iç içedir" (Ortaylı, 2009: 152).

Oral'a göre "Türkiye Tarihi'nin dünya tarihinin bir parçası olarak görülmesi tarih yazımında modern tarih metodolojisinin yakından izlenmesine ve benzeri gelişmelerin Türk Tarihçiliğinin gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır" (Oral, 2015: 238).

Günümüzdeki Tarih yazıcılığının bir başka belirgin sorunu ise Avrupa merkezliktir. Avrupa, birçok konuda kendini merkeze yerleştirme eğilimindedir. Bu "merkezcilik" tarihyazımına da yansımıştır.

Akçuraoğlu Yusuf Bey'in yaklaşık yüz yıl önce dikkat çektiği sorun günümüzde hala gündemdeki yerini korumaktadır.Akçuraoğlu Yusuf Bey "Avrupa'da tarih usullerine

itina edilmiş gibi gösterilerek yeni yeni yazılmış tarihlerin ekserisinde Avrupa medeniyetinin diğer medeniyetlere üstün, Hristiyanlığın diğer dinlere üstün olduğunu okumaktayız” (Kongre, 1932: 587). tesbitini yapmıştır.

Özbaran da bu olguya şöyle dikkat çeker: “Savaşlar ve barışlar, Avrupa’nın İngiltere, Fransa, Almanya gibi devletleri üzerinden incelenmekte; hiçbir kitapta örneğin Polonya’ya ya da Macaristan’a ‘yeterince’ yer ayrılmamakta, Rusya ve İtalya gibi devletler de belli başlı olaylar çerçevesinde müfredata dâhil edilmektedir.” (Özbaran, 1998: 63).

Beritan ve Şimşek de bu konuya neşter vurarak incelemiştir. “Onların tesbitine göre;İnsanın ortaya çıkışının başlangıcında taş çağı aletleri Latince yahut Cermen sözcüklerle yeniden adlandırılmıştır. Fetihler ve sömürgecilikle birlikte binlerce yıllık Batı dışı düşünce ve bilimsel birikim yok sayılmış en azından marjinalleştirilmiştir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda bilim adamlarının ismi değiştirilmiştir. Batı Asyalı İbni Sina’nın adı ‘Avicenna’, El Kındi, ‘Alkindus’, İbni Rüş, ‘Averros’ olarak değiştirilmiştir” (Beritan ve Şimşek A, 2011: 311).

Vassaf, mevcut durumu şu cümleyle özetler: “Avrupa’nın bu anlayışını yansıtan kitaplar Yunan’dan başlar, Roma’dan, Batı Avrupa’dan geçip, Bizans’ı neredeyse es geçerek, İslâm’ın aydınlanma üzerindeki köprü rolünden söz etmeyerek, bugünlere gelir” (Vassaf, 2007: 36).

Avrupa merkezci tarih yazımından Türkler de nasibini almışlardır. Bu kitaplarda Türk tarihine karşı da bir olumsuzlama vardır. “Avrupa’nın daha önce eşi görülmedik bir biçimde tarihi kendi öz-imgeleri doğrultusunda evrenselleştirdiği, evrensel bir tarih üretmek adına, alternatif tarihsel yönelimleri zapt etme yoluna gittiği açıktır. Avrupa merkezci tarih yazımının tarihi tahrif ederek dünya tarihine katkıda bulunamayacağı açıktır. Bu yapılırken de etnosentrik duyguların esiri olmadan halkının dünya tarihi içinde yerini ve katkılarını bilerek bütüncül tarih anlayışıyla hareket edilmelidir” (Beritan ve Şimşek A, 2011: 314).

“Avrupa’nın kendi kimliğini oluşturmak için ötekine ihtiyacı vardı. Bu öteki de Doğu olmuştur. Bu durum Türk tarihine bakışı da etkilemiş Türkler barbar ve ilkel bir toplum olarak Batı tarihine girmiştir” (Duman ve Kahraman, 2004: 2470).

Avrupa merkezci tarih yazımında Avrupa dışı imparatorlukların şiddet olaylarının sunulduğu abartılı, Avrupa emperyalizminin katliamları ise son derece normal gösterilmektedir.

Özetle söyleyecek olursak Avrupa, öteden beri 'Dünya uygarlığı' kavramı yerine, 'Avrupa uygarlığı' kavramını dayatmaya çalışmıştır. Böyle bir tarih yazımının bilimsel olmadığı açıktır.

Türk tarih yazıcılığına damgasını vurmuş ve uzun süre ders kitaplarında kendini göstermiş Türk Tarih Tezi de bütün bu tartışmalardan payını almaktadır.

2.7.3. Türk Tarih Tezi

Türk Tarih Tezi, yeni kurulan Cumhuriyet idaresinin Osmanlı tarihi ve onun inşa ettiği gelenekten koparak yepyeni bir modern-laik Türk toplumu inşa etmek için giriştiği bir yeni tarih hareketi olarak nitelendirilebilir.

Toplumların geleneksel ve yerel bağlarının çözülüp onun yerine soyut ulusal bağlılıkların oluşturulması ve ulusal kimliklerin oluşturulmasında tarih bir araç olarak kullanılmıştır. Tarihi ve ulusal önderleri yücelten resmî tarihler ortaya çıkmıştır. Bu metinler ulusal ideolojinin nasıl kurulduğunu ortaya koymak bakımından incelenmesi gereken belgeler haline gelmişlerdir.

Kuşkusuz hiçbir resmî tarih kendisinin ideolojik yönünü açıkça kabul etmez. Kendisinin tarihsel gerçeğin sadık bir anlatımı olduğu iddiasını sürdürür. Bu durumun Türk Tarih Tezi özelinde de benzer bir biçimde vuku bulduğunu söylemek mümkündür.

Akman'a göre; "Gerçekten tarih tezinin anlamı sahip olduğu içeriğin bilimsel değerinden ziyade politik niteliğinde ve dönem içinde kazandığı sosyolojik işlevde kendini göstermektedir. Tezin tarihsel doğruları esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarının ve okullarda öğretilen tarih derslerinin içeriği, öğrencilere -aynı zamanda ulusun tüm fertlerine de- kazandırılmak istenen milliyetçilik temelinde yapılandırılmış yurttaşlık bilincinin somut bir göstergesidir" (Akman, 2011: 83).

Cumhuriyetin ilanından sonra benzer bir yaklaşım sergilenmiştir. Gerek inkılâbın yerleşmesi, gerek yeni kurulan düzenin benimsenmesi gibi devletin ideolojisini yerleştirmede tarih eğitimine büyük önem verilmiştir.

“1928 yılından sonra, yeni devletin kültür politikalarına ağırlık verilmesiyle başlayan çalışmalar, Türk Tarih Tezi'nin kurgulanmasıyla, topluma yeni bir geçmiş inşa etme eğilimini göstermiştir. Tez, bir anlamda Osmanlı'nın son yüzyılında gerçekleşen askeri ve siyasi başarısızlıkların toplumsal hafızada yarattığı olumsuzlukları ortadan kaldırarak, ulusal gururun yeniden inşasını amaçlayan bir resmi tarih söylemidir” (Şimşek A ve Yazıcı F, 2013: 75).

Cumhuriyet'in yeni ideolojisi yeni bir toplum yaratma mücadelesi kendini Türk Tarih Tezi'nde gösterirken; tarihi ve devrimin topluma indirgenmesi sürecinde kendine bir araç olarak görmüştür. “Bu etki, ilkokuldan liseye dek olan ders kitaplarının hemen hepsinde kendini göstermektedir” (Kabapınar, 1992: 229-230).

1932'de Ankara'da tarihçilerin katıldığı ilk Türk Tarih Kongresi toplandı ve Türk Tarih Tezi bu kongrede tartışıldı.

“Bu çerçevede liselerde okutulmak üzere Tarih I-II-III-IV kitapları yazdırılmıştır. Hemen ardından, hem yeni tarih tezi konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermek; hem bu kitaplarla yapılan bir yıllık eğitimin sonunda kitapları bilgi ve pedagoji bakımından denetlemek, hem de Türk Tarih Tezi'ne karşı olan muhalefete (Darülfünun'a) gereken cevabı vererek kafa karışıklıklarını gidermek için Birinci Türk Tarih Kongresi düzenlenmiştir” (Birinci Türk Tarih Kongresi, 1932: 5).

Kongre sonucu ortaya konan yeni tarih tezi şöyleydi: Türk Milleti'nin tarihi şimdiye kadar yazıldığı gibi, yalnız Osmanlı tarihinden ibaret değildir. Türkün tarihi çok daha eskidir ve temasta bulunduğu milletlerin medeniyetleri üzerine tesir etmiştir.

Nitekim, bu kongrede Afet İnan da “Bugünün Türk çocukları biliyor ki onlar 400 çadırlık bir aşiretten değil onbinlerce yıllık ari ve medeni yüksek bir ırktan gelen yüksek kabiliyetli bir millettir” (Kongre,1932: 41). demektedir.

Aktın'a göre “XIX, Yüzyıl milliyetçiliği, tarihte kendisini, toplumun ideallerini ve ideolojilerini uzak bir geçmişe dayandırmaya odaklanmıştır. Bu tutumu benimseyen tarihçiler kendi Ulusal tarihlerine bütünlük ve tutarlılık kazandıracak bir yol izlemişlerdir. XX Yüzyılda kurulan yeni Türk Devletinin ilk yıllarından itibaren tarih, resmi ve tek idealli bir çalışma alanı haline gelmiştir.

Fransızların pozitivist ve ahlaki tarihçiliği ile Almanların idealist ve devletçiliği Türk tarih yazımı üzerinde 1930'larda güçlü etkisini devam ettirmiştir” (Aktın, 2005: 270).

Kongrelerin ardından Türk Tarihi Tetkik Heyeti üyelerince kısa zamanda tek ciltlik bir Türk Tarihi hazırlanmıştır.Yazıcıya göre; “Türk Tarih Tezi’ne dayanan tarih öğretim anlayışının, ulus-inşa süreci ile doğrudan bir ilişkisinin olduğu açıktır. Ders kitaplarının dayandığı Türk kimliğinin, İslam öncesi dönem ve Orta Asya üzerinden kurgulanması, ümmetçi toplum yapısından ulus-devlete geçiş sürecini, eğitim yoluyla hızlandırma çabası olarak görülebilir” (Yazıcı, 2011: 208).

Aktın,olayın bir başka boyutuna şöyle dikkat çeker:“Bu dönem yazılan tarih kitaplarının müelliflerinin büyük çoğunluğunun dönemin atanmış mebusları olması dikkat çeker” (Aktın, 2005: 120).

Aynı yıllarda hazırlanan kitaplarda Türk Tarih Tezi önemli bir yer tutar. Kitapta Osmanlı’ya karşı saldırgan bir üslup kullanılır. “Tarih derslerinde tafsilatı ile öğreneceğiniz veçhile o sırada başımızda bulunan ve çoktan beri kanları bozuk giden ve memleket ve milleti sülük gibi emmekten başka bir işe yaramayan Padişah sülalesinin sonuncu Padişahı olan Vahdettin ismindeki alçak, vicdansız padişah ve onun hain hükümeti bu işi kolaylaştırmak için düşmanla birlik olmuştu.Bereket versin; Anadoluya bir kurtarıcı doğdu; önümüze düştü milletimiz bütün yoklukları düşünmeyerek dişi ile tırnağı ile kendini kahramanca müdafaa etti.” (Heyet, 1934: 9).

Askerin Ders Kitabı’nda Türklerin 12 bin yıl önce Orta Asya’da yaşadığı ve yüksek bir uygarlığı dünyada ilk kez yaratanlar oldukları anlatılır.“Doğduğu yer belli, ataları ve onların soyu ve temiz kanı belli,onbinlerce yıl mert ve sözünün eri yaşamış,her zaman bir devlet ve millet kurmuş, doğduğu günden beri kimseye boyun eğmemiş, südü kanı temiz,dostuna dost, düşmanına düşman kesilmiş, her zaman ağa ve efendi yaşamış bir millet vardır ki Ona Asil Türk Milleti derler” (Heyet, 1934: 225).

1930’larda geliştirilen Türk Tarih Tezi’yle birlikte Türk Milletinin kültürel ve ırki özelliklerine ayrıcalıklı bir konum yüklenecektir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında ders kitaplarında ve resmi söylemlerde bu kadar güçlü bir tesiri olan Türk Tarih Tezi sonraki yıllarda tamamen ortadan kalkmasa da varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

Kabapınar, bu olguyu şöyle ifade eder: “Tezin etkisi bilimsel alanda bütünüyle ortadan kalkarken, devlet güdümündeki lise tarih kitaplarında bir ders kitabından diğerine geçerek kutsal bir miras gibi günümüze kadar süregelmişti” (Kabapınar, 1992: 230).

Aktın’da benzeri görüşü tekrarlar: “Türk ırkının üstünlüğüne dair söylem, kitaplardaki yerini korumuştur. Kitaplar milliyetçi bir söylem ile yazılmış ve toplumun ihtiyaçlarına hizmet eden ideolojik bir araç haline getirilmiştir. Tarih, vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak görülmüştür” (Aktın, 2005: 270-271).

Türk Tarih Tezi’ne karşı sonraki yıllarda akademik camiada bazı eleştiriler gündeme gelmiştir: Tez, hem ortaya atılış biçimi hem de iddiaları dolayısıyla pek çok kişi ve kesim tarafından eleştirilmiştir.

Çizakça, yıllar sonra Türk Tarih Tezinde yer alan Orta Asya efsanesinin bilimsel olmadığını dile getirir. Çizakça, “Orta Asya Tarihi ile ilgili olarak ciddi sorunlarımız vardır. 1930’larda Türkiyeli tarihçiler tarafından yazılmış olan Orta Asya Tarihi büyük ölçüde bilimsellikten uzaktır” (Çizakça, 1995: 229). der.

Şimşek ve Yazıcı ise bir başka ayrıntıya dikkat çekerler: “Hazırlanan tarih ders kitaplarının dünya üzerinde yaşamın nasıl başladığını anlatan ilk bölümleri, insan ve maymunun ortak atalarına işaret eden Darwinist bir ideolojiyle işlenmiştir” (Şimşek ve Yazıcı, 2013: 71).

Aktın ise şu tesbit ve eleştiri yapıyor: “Türk Tarih Tezi aracılığı ile yazarlar marjinal söylemler ortaya koymuşlardır” (Aktın, 2005: 280).

Türk Tarih Tezinin tesiriyle yazılan kitaplar daha sonra yerini Türk İslam Sentezi tesiriyle yazılan kitaplara bırakmıştır.

2.7.4. Türk İslam Sentezi

1961’de Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü’nün kurulmasıyla birlikte milliyetçi Türk tarihçileri, Türk tarihinin öğretilmesi ve araştırılmasında, Atatürk’ten sonra aynı hassasiyetin gösterilmediğini vurgulayarak, tarih programlarında Türk tarihine yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir.

Aktın'a göre; "Türkeş ve benzer düşünceler taşıyan bir çok ideolog, Türk tarihini Asyalı ve Müslüman özelliklerine dayanarak Türk İslam Sentezi akımını oluşturmuşlardır" (Aktın, 2005: 83).

Aktın'ın tesbitine göre Türk İslam Sentezi, hümanist dönem söylemine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. "Türk İslam Sentezi akımı TTC tarafından hazırlanan 1932 tarih ders kitabında yer alan padişahların kabiliyetsiz ve ahlaksız zalim diktatörler olarak nitelenmesi" (Aktın, 2005: 232-233). söylemine bir tepki olarak doğmuştur.

Hümanist akım tesiriyle yazılan lise tarih ders kitaplarının neredeyse tamamı Yunan ve Roma uygarlıklarına ayrılmıştı.

Sarı da Türk İslam Sentezi akımının bir tepki olduğu görüşündedir. "1950'lerden 1980'lere kadar liselerde okutulan Akşit-Oktay kitaplarında hümanist akım açıkça görülmektedir. Bu durum bir çok çevreden eleştiri almıştır. Türk-İslam sentezinin doğması Hümanist akıma tepkinin sonucudur" (Sarı, 2005: 21).

"Niyazi Akşit ve Emin Oktay'ın kitapları eski Türk uygarlığı konusunda pek fazla bilgi vermediği, Antik Yunan ve Roma Uygarlığına çok fazla yer verdiği sebeplerinden dolayı Türkçü tepkiye yol açmıştır" (Sarı, 2005: 54).

Sarı'nın naklettiğine göre "Türk-İslam Sentezi tabirinin sahibi Peyami Safa'dır. Peyami Safa, 1963 yılında yayınlanan Doğu-Batı sentezi kitabında Türk İnkılabına eleştirilerde bulunmuş, 'Türk-İslam Sentezi' adını verdiği bir tez ileri sürmüştür. Türk-İslam sentezi, kısmen Batı karşıtı bir tepki olarak görülebilmektedir." (Güvenç, 2003: 44) (Aktaran, Sarı, 2005: 23).

Güngör ise 'Türk İslam Sentezi' tabirinin sahibinin Ziya Gökalp olduğunu söyler. Onun aktardığına göre "Gökalp eserlerinde İslam Türklüğü yaratmalıyız" ifadesini kullanmıştır (Güngör, 2005: 56).

Copeaux ise şu tesbiti yapar: "Türkçü tepki 1961 den sonra 'Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü'nün kuruluşuyla birlikte ciddi boyutlar alır. TKAE aylık yayın organı Türk Kültürü ile 1970'den sonra Türk İslam Sentezi ideolojisinin yayılmasında önemli bir araç olacaktır" (Copeaux, 2000: 55).

1971'ten sonra Darbenin de etkisiyle İbrahim Kafesoğlu gibi milliyetçi tarihçilerin Muharrem Ergin gibi Türkolog akademisyenlerin katkısı ile Hümanizm fikrinden ziyade tarihin milli olması görüşü ön plana çıkarılmıştır.

Nitekim "20.12.1974 günlü ve 495 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararında liselerdeki tarih öğretimin amaçları ve konuları saptanırken göz önünde tutulan esaslar 5.maddede saptanmış Müslümanlıktan önceki ve sonraki Türk Kültür ve uygarlığına ağırlık verildiği belirtilmiştir" (Sarı, 2005: 47).

1975'ten sonra hazırlanan yeni lise tarih kitaplarında, Türklerin İslamiyet'e hizmetleri ve İslamiyet'in Türklerin vasıflarına ne kadar uygun bir din olduğu söyleminin öne çıktığı görülür.

"Örneğin, İbrahim Kafesoğlu ve Altan Deliorman tarafından hazırlanan ve İlkçağ tarihini konu alan Tarih I ders kitabında, hümanist akımın Türk tarihini, dünya tarihi içinde değerlendiren tarih öğretim anlayışı yerine, tarihi, Türklük ekseninde ele alan bir anlayış söz konusudur" (Aktaran, Şimşek ve Yazıcı, 2013: 45).

Kanaatimizce Greko-Romen Sentezine karşı bir tepki olarak doğan Türk-İslam Sentezi etkisindeki lise tarih kitaplarında erken Cumhuriyet döneminin ulusçu tarih yazım anlayışına geri dönmüştür. Buna rağmen Hümanist Dönemin etkisi ders kitaplarında tamamen kalkmamıştır.

Aktaş da benzeri bir kanaat taşır: "Hümanist anlayış 1950-1970 Döneminde tarih ders kitaplarında kendini hissettirse de önceki dönemin 1930 -1950 tarih yazımını belirleyen Türk Tarih Tezinden tam anlamıyla bir kopuş yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır" (Aktaş, 2005: 4).

Copeaux, kendisine sorulan bir soruya cevap olarak "Kabaca söylersek Türkiye'de tarih kitapları hiç değişmedi" der (Copeaux, 2003: 112).

Duman ve Kahraman'a göre; "Türkiye'de geleneksel tarzda ulusçu toplumcu ve Türk-İslam Sentezi merkezli yazılan kitaplar ulusal kimliği ve bilinci pekiştirme amacı gütmüştür ve hala günümüzde de devam etmektedir" (Duman ve Kahraman, 2004: 2476).

Bu vesile ile literatürdeki yaygın bir yanılsamaya dikkat çekmekte fayda bulunmaktadır.

Tekeli, “Askeri müdahale dönemlerinde Aydınlar Ocağı’nın Türk-İslam Sentezi ideolojisini ve onun tarih anlayışını teröre karşı bir çözüm olarak pazarlayabilmesi yanı sıra, muhafazakâr sağ partilerin iktidar dönemlerinde Milli Eğitim Bakanlığı’nda ve özellikle Talim ve Terbiye Dairesi’nde gerçekleşen kadrolaşma, tarih kitaplarının Türk-İslam Sentezi doğrultusunda yeniden yazılmasına neden olmuştur” (Tekeli, 1995:34-35). iddiasını ortaya atmıştır.

Tekeli, sonraki yıllarda da aynı konuyu tekrar şöyle gündeme getirmiştir:“1960’lı yılların yarısında bazı Milli Eğitim Bakanlarının, belli bir siyasi ideoloji doğrultusunda tarih ders kitaplarında değişiklikler yapmaları ülkemizde çok yaygın bir şekilde kaygı duyulmasına neden olmuştur” (Tekeli, 2000: 5).

Aktaş da bu konuyla ilgili şu tesbiti yapar:“Her ne kadar Türk-İslam sentezi, 1976 yılında İbrahim Kafesoğlu'nun lise tarih ders kitaplar serisinde varlığını açıkça ortaya koysa da 1976'dan önce de milli ve İslami değerlerin kitaplarda bir arada yer almaya başladığını görüyoruz” (Aktaş, 2005: 182).

Bütün veriler göstermektedir ki Türk-İslam Sentezi, 1970’lerin ikinci yarısından itibaren hüküm süren Milli Cephe Hükümetlerinin yada bilahare bir darbeyle iktidara gelen 12 Eylül Darbe Rejiminin bir ürünü değildir. Bu ideoloji, cumhuriyetin kurulduğu günlerden itibaren hep eğitim sistemimizde yer almış bir söylemdir.

İnönü döneminde ‘Greko-Romen Sentezi’ nin kitaplardaki dozu biraz fazla kaçırılınca, Türk-İslam Sentezi bir tepki olarak yükseltilmiş ve daha belirgin hale gelmiştir. Bu belirgin hale getirilmenin miladı ise sanıldığı gibi 1977 değil 27 Mayıs 1960 Darbesi günleridir.

Bütün bu yaşananlar ve tartışmalar karşımıza ‘Nasıl bir tarih yazımı?’ sorusunu çıkarmaktadır.

2.7.5. Nasıl Bir Tarih Yazımı?

Her görüşten tarihçi ‘olması gereken’ konusunda da görüşlerini çeşitli vesilelerle ortaya koymuşlardır.Höpken’e göre “Bir ülkede eğer çoğulcu, yaratıcı ve yenilikçi bir tarih yazımı varsa buna bağlı olarak tarih ders kitapları da yaratıcı ve yenilikçi olur yargısı ders kitaplarının amacının ne olduğunun da habercisi gibidir.

Bu amaçla öğrencilerin karmaşık demokratik toplumu anlayan bilinçli yurttaşlar olarak yetiştirilmesidir” (Aktaran, Duman ve Kahraman, 2004: 2476).

Duman ve Kahraman’a göre, “Tarih dönemlerinin incelenmesinde denge sağlanmalıdır. Tarih ve düşünce arasında köprü kurmayı sağlayacak felsefi bir temelin oluşturulması, zihinsel özgürlüğün gerçekleştirilebileceği bir ortamın oluşturulması da şarttır” (Duman ve Kahraman, 2004: 2486).

Safran’a göre; “Tarihçi o dönemin insanı olmaya çalışmalıdır. O dönemin kavramlarını, o dönemdeki anlamlarıyla ortaya koymalıdır. Tarihçinin yapacağı Ranke’nin aksine geçmişteki vaka’ları yaşadığı şekliyle resmetmek değil- bu zaten na-mümkündür- geçmişe dair kendi zihnindeki tasavvuratını yazıya dökmektir” (Safran, 2011: 24-25).

“20. yüzyılda tarihin bizi getirip bıraktığı yer, kendimizi ve ötekileri tanımlamaktı. Temel problem, kendini ötekilerden üstün kılmak değil, bizzat kendi olmayı başarabilmek olarak karşımıza çıkıyor. Belki de bu yüzyılda tarihten kendimiz olabilmek ve kendimiz kalabilmek için yararlanacağız” (Safran ve Dilek: 2008: 19).

Şimşek, bu vadiye varılması gereken son noktanın demokrasi olduğunu savunur. “Gerek kanun ve işleyişin, gerekse uygulayıcıların, sistemin daha demokratik hale getirilmesini Atatürk’ün Mirasının en önemli parçası olarak görmeleri gerekir” (Şimşek, 2004: 45).

Tarihin daha doğru yazılabilmesi ve sadece düşmanlıklar ve savaşlar üzerinden okunmaması için müfredatta bir değişikliğe gidilmesi gerektiği ilkbakışta görülebilmektedir.

Özellikle ders kitaplarının yazılmasında dikkat edilmesi gereken nokta, düşmanlık söyleminden kaçınmak olmalıdır. Tarihçinin olaylara mümkün olduğunca tarafsız bakabilmesi ve elde ettiği/ var olan tüm kaynakları göz önünde bulundurup yazabilmesi düşmanca yorumlar yapılmasından kaçınılmasına yardımcı olacaktır.

Demircioğlu’na göre; “Tarih yazıcısı tarihi gerçekleri manipüle etmeden ve toplumsal farklılıklara da dikkat edecek şekilde kalem oynatmalıdır. Tarih ders kitapları, farklı toplumsal grupların tarihini de yansıtacak şekilde yapılandırılmalıdır. Günümüzde içeriğin yapılandırılmasında hoşgörü ve çoklu bakış açısı dikkate alınması gereken diğer unsurlardır” (Demircioğlu, 2013: 127).

Bir başka ‘olması gereken’ husus da şudur: Tarih ders kitaplarında verilen bilgilerin bilimsel açıdan geçerli ve olgu temelli olmasına dikkat edilmelidir. Başka bir deyişle tarih ders kitaplarında verilen bilgiler, ön yargı ve çarpıtma içermeden bilimsel verilere dayalı olmalıdır.

Duman ve Kahraman’a göre, “Çözüm, barışçı bir tarih yazımıdır. Çağdaş dünya değerleri açısından barışçı bir tarih anlayışının da kabul etmek doğru olacaktır” (Duman ve Kahraman, 2004:2 478).

Lise tarih ders kitaplarına yansıyan bir başka olgu, tarih öğretiminin icra edilme biçiminde kendini göstermektedir.

2.8.Tarih Öğretimi

Toplu öğretim kavramı, eğitim tarihinin hemen her devrinde çeşitli biçimlerde kendini göstermiştir. “Toplu öğretim fikrini ilk kez ortaya atanların başında Platon (M.Ö. 427-347) gelmektedir. Yine Antik Roma’da Cicero (M.Ö. 106-43), Quantilianus gibi filozoflar toplu öğretimi savunmuşlardır. Daha sonra Erasmus (1467-1536), Montaigne (1533- 1592), Comenius (1592-1670), J. Locke (1632-1704) ve Fröbel (1782-1852) gibi filozof ve eğitimciler toplu öğretim fikrini benimsemiş ve savunmuşlardır” (Aytuna, 1936: 57).

Politik bir araç olan ve devletin ideolojik aygıtlarından biri sayılan ‘eğitim’ içinde, sistemin varlığı ve sürekliliği için azami önem taşıyan tarih öğretiminin, tüm dünyada gözden geçirildiği, tartışıldığı ve zaman zaman eleştirildiği, zaman zaman da irdelenip değiştirildiği bilinmektedir.

Stradling, tarih öğretmenlerine şu önemli soruyu sorar: “Orta öğretim okulları için yeni tarih müfredatı hazırlamaktan sorumlu müfredat tasarımcıları ve tarih öğretmenleri için cevap verilmesi gereken kilit soru şudur: Öğrencilerinizin okulu bitirdikten 10-15 yıl sonra hangi bilgileri hatırlamalarını istersiniz?” (Stradling, 2003: 69).

“Türk eğitim sisteminde, ortaöğretim kurumları, temel eğitimden sonra, öğrencilerin hem genel eğitimlerini sağlayan, hem onların ilgi istek ve yeteneklerini ortaya çıkarıp bu doğrultuda gelişmelerini ve ara insan gücüne olan gereksinimi karşılamak üzere birer meslek dalına yönelmelerini öngören, hem de iyi birer vatandaş olarak yurduna, ulusuna

katkı getirecek biçimde, yüksek öğrenime hazırlamalarını da sağlayan orta düzeydeki önemli bir eğitim basamağı olarak belirlenmiştir” (Sözer, 1996: 15).

Türkiye’de eğitim/öğretim sistemine yöneltilebilecek olan birçok eleştiri, doğrudan devletin ideolojisiyle ilintili olduğu için öncelikle tarih öğretimine yöneltilir. Öğretimdeki kısır döngü ise ders kitaplarının bir araç olarak görülmesi ve bu kitapların kimlik oluşturulma çabasında kullanılmasıdır.

“Tarih ve tarih öğretimi, tarih ve tarih öğretiminden daha fazlasıdır” (Pamuk, 2013: iii). Diyen Pamuk, bu anlamda şu tesbitleri yapar: “Tarih öğretimi, egemen epistemolojinin öğrencilere aktararak çağdaş muasır medeniyetler seviyesine ulaşacak olan toplumun ortak tarih referanslarını inşa etmek için kullanılır” (Pamuk, 2013: 67).

Özbaran, Tarih öğretiminde politik endişelerin ağır bastığı kanaatindedir. Ona göre; “Tarihin ‘geçmişten ders çıkarmak’ klişe işlevi olduğu ve öğrencilerin, kendilerinin de üyesi oldukları milletlerini, geçmişlerini öğrenmeleri ve ‘oluşturulmuş düşmanlarını’ tanımaları amaçlarına hizmet ettiği göz önünde bulundurulursa tarih derslerinin siyasi yönü anlaşılabilir” (Özbaran, 1998: 66).

Pamuk, tarih öğretimindeki mevcut yapıyı şöyle özetler: “Tarih öğretiminde esas olan iki temel yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki olan geleneksel tarih öğretimi anlayışı, öğrencilerin sosyalleşmesi ve iyi vatandaş yetiştirme ihtiyacı üzerine kurulmuştur. İkinci yaklaşımda ise tarihin disipline özel amaçların öğretilmesi ve böylece öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunacağı savunulmuştur. Birinci yaklaşım Dilek (2002, s.44-53) tarafından “tarihin disiplin dışı” amaçları olarak adlandırılırken ikinci yaklaşım “disiplin içi” amaçlar olarak tanımlanmıştır” (Aktaran, Pamuk, 2009: 47).

Bu sebepten dolayı Safran, “Tarih öğretimini, eğitim sistemimizdeki en sorunlu alanlardan biri” olarak tarif eder (Safran, 2009: 10).

Devletin ve Milli Eğitim sisteminin merkezîyetçi yapısı sebebiyle Türkiye’de tarih öğretimi ve sorunları hakkında yapılan tartışmaların çok büyük bir kısmının tarih ve sosyal bilgiler ders kitapları ile bu kitapların yöntem ve içerikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Türkiye’de bütün ilk ve ortaöğretim kurumları mali, idari ve eğitimsel olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve teşkilatının kontrolü altındadır. Bu sistemin bir sonucu olarak diğer ders alanlarında olduğu gibi Tarih müfredat programı da M.E.B.’e bağlı bir

birim olan Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmakta ve uygulanmak üzere bütün okullara gönderilmektedir.

“Bu faaliyet devletin resmi kayıtlarında şöyle ifade edilir:Her eğitim kademesine göre tek tip olarak hazırlanan programlar farklı coğrafi ve demografik özelliklere sahip yerleşim yerlerinde bulunan ve çeşitli alanlarda öğretim veren okullarda uygulanmaktadır. Tarih müfredat programları yalnızca konuları, hedefleri ve konuların öğretilmesi vasıtasıyla öğrencilerde oluşturulması beklenen davranışları detaylı olarak sunmakla kalmayıp belirtilen konuların nasıl öğretileceği, nerede ve ne zaman hangi temalar üzerinde durulacağını da haftalık ders esasına dayalı olarak sergilemektedir” (TCMEB, 2000).

Muhataplara "Tarih öğretiminin amacı nedir?" diye sorulduğunda genellikle geçmiş zamanlar hakkında bilgi vermek, eski uygarlıklar fikrini kazandırmak, geçmiş öğretmek gibi basmakalıp cevaplar verilmektedir.

“Baltacıoğlu’na göre; Tarih eğitimi vermek demek, tarihçi kişiliğini öğrenciye aşlamak demektir. Okuldaki tarih çalışmaları buna bir alıştırmaya ve giriştir. Tarih öğretiminde önemli olan yetkin tarihçiler yetiştirmek değil, çocukları tarihçiliği anlamaya alıştırmaktır”(Aktaran, Ata, 2000: 601).

Tarih araştırmacıları tarihin amacı ve öğretimini oluşturan ana unsurları üç farklı görüşle belirtmişlerdir. “Bunlardan birincisinde, tarih öğretimi öğrencinin kişisel gelişiminde bir öğe olarak kabul edilir. İkincisinde tarih öğretimi bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcısıdır. Sonuncusunda ise bu öğretim vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak kullanılır. İlk görüş bireysel unsuru ön plana çıkarırken, son iki görüş tarih dersinin toplumsal gelişimine olan vurgusunu dile getirmektedir” (Aktaran, Dilek, 2007: 25).

Ülkemizdeki tarih öğretimine kısaca gözetildiğinde bizdeki yaklaşımın hangi yönde cereyan ettiği kolayca anlaşılır.

“Tanzimat’la birlikte, Avrupa’da olduğu gibi genel eğitim ilk,orta, lise ve üniversite derecelerine göre kurulmuş, yine Avrupa’da olduğu gibi çok sayıda mesleki ve teknik okullar açılmıştır. Bu dönemde maarif işlerinde belli bir teşkilatlanmaya gidilmiş ve Maarif-i Umumiye Nezareti kurulmuştur” (Akyüz, 1993: 138).

“Osmanlı Devletinde Avrupa’ya paralel olarak tarih, Tanzimat’la gelen modernleşme çabalarıyla yerini buldu. 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle de her seviyedeki tarih öğretimi resmi ders programlarına konularak Osmanlı Devleti’nin her yerinde uygulanmak üzere kurumsallaştı” (Türk, 2011: 352).

Şüphesiz ki Osmanlı döneminde tarih öğretiminde meydana gelen en önemli değişiklik II. Meşrutiyetle birlikte gerçekleşmiştir.

Üstel’e göre; “II. Meşrutiyet’in ilanından sonra tebaadan vatandaşlığa geçiş sürecinde Malumat-ı Medeniye (Vatandaşlık Bilgisi) dersleri ve tarih dersleri araç olarak kullanılmıştır” (Üstel, 2005: 25).

II. Meşrutiyet eğitim alanında da birçok gelişmenin yaşandığı bir dönemdir. Bu konuda ilk akla gelen isimlerden biri Mustafa Satı Bey’dir. Satı Bey,tarih öğretimiyle ilgili olarak şu görüşleri savunmaktadır: “Tarih öğretiminde, ilk dikkate alınacak esas şudur. Bütün tarih öğretmenleri derste işleyecekleri konuları, milli ve vatani bir noktadan seçerek, milli ve vatani bir noktadan dersleri düzenleyecekler, milli ve vatani bir noktadan da öğrencilere sunacaklardır. Daha kısa bir ifadeyle her şeye milli ve vatani bir noktadan bakılmalı ve her şey milli ve vatani bir noktadan öğretilmelidir” (Oruç, 2005: 154).

Böylece Satı Bey, bugün de zaman zaman öğretmen yetiştiren kuruluşlarda görülen başlıca faaliyetlerin temellerini atmış ve bu konuda bir gelenek oluşturulmasına katkıda bulunmuştur.

Hesapçioğlu, bu olayın sosyolojik boyutuna şöyle dikkat çeker: “II. Meşrutiyet döneminde “yeni eğitim” üzerine yapılan tartışmaların yanında, bir tartışma çizgisi de Satı Bey ile Ziya Gökalp arasında olan tartışmadır. Bu tartışma Spensercilik ile Durkheimci görüşün tartışmasıdır. Bu tartışma 2. Meşrutiyet’in sonu, Cumhuriyet’in başlangıcına doğru arkasına İttihat ve Terakki’nin desteğini olan Ziya Gökalp’in savunduğu Durkheimcilik lehine sonuçlanır” (Hesapçioğlu, 2009: 121).

Şimşek, aynı yöntemlerin Cumhuriyet Döneminde de kullanıldığını belirtir.“Modern dünyaya uyum sağlamak isteyen Cumhuriyet kadroları bu aracı kullanmakta hiç gecikmeyecektir. Bu bağlamda kurucu kadro istenilen yeniden inşayı gerçekleştirmek için modern devletin bütün kontrol unsurlarını devreye sokacak, modern devletin

toplumu dönüştürme yönünde eğitim, aile, hukuk, ordu, polis, iletişim, ulaşım olmak üzere birçok aracı kullanacaktır” (Şimşek,U.vd, 2012: 2815).

Yapılan sistematik tarih çalışmaları Türk Ulusu'nun yeniden inşasının da temelini oluşturma çabasını taşıyordu. Bu sistematik tarih çalışmalarına genel anlamda ‘Türk Tarih Tezi’ adı verilmektedir.

Özbaran’a göre; “Türk Tarihini Tetkik Cemiyetinin öğretime yönelik ilk faaliyeti olarak değerlendirilebilecek, 605 sayfalık ‘Türk Tarihinin Anahatları’ kitabı, kısa sürede basılarak yurttaşlara tarih bilinci kazandırmak gayesini gütmüşse de, yapılmış hatalar sonucunda bilim çevrelerinden pek ilgi görmemiştir” (Özbaran, 1995: 26).

Tarih dersleri ile ilgili bu bilgiler, tarih öğretiminin İslam Tarihi geleneğinden, hanedan merkezli tarih anlayışından tamamen uzaklaştığını, ulusal tarih öğretimi konusunda önemli aşamalar kaydedildiğini göstermektedir.

Gök’e göre; “II. Dünya Savaşı sonrasında, çok partili siyasal düzene geçene değin, Cumhuriyet Türkiye’sini yöneten tek parti kadroları eğitime çok önem veriyor, eğitimden toplumu dönüştürmesini bekliyordu” (Gök, 1999: 6).

Sarıoğlu’na göre; “Tanzimat’tan Cumhuriyet’in ilk yıllarına ilkokul tarih öğretiminin geçirdiği dönüşüm, iktidar-tarih öğretimi ilişkilerini, ya da egemen ideolojinin tarih öğretimi üzerinde ne kadar etkin olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yetiştirilmek istenen insanın niteliğine göre her seferinde yeniden düzenlenen tarih öğretimi, otoritenin meşruiyetini sağlamaya yönelik işlevsel bir nitelik taşımaktadır” (Sarıoğlu, 2012: 20).

Tarih eğitiminin en önemli unsurlarından biri olan tarih öğretiminin uygulamada yaşadığı sorunlar çözülmeden daha sağlıklı bir yapının kurulamayacağı ortaya çıkmıştır.

2.8.1.Tarih Öğretimi Üzerine Doktrinde Tartışmalar

Ülkemizdeki tarih öğretiminin belirgin sorunları doktrinde tartışılmaya devam etmektedir.Bu sorunların başında iktidarın resmi ideoloji doğrultusunda tarih öğretimini bir araç olarak kullanması gelmektedir.

Gök’e göre bu ideolojik araçlar ‘devletin beka sebebi olarak’ görülmektedir. “Althusser, devlet gücünü elinde bulunduranların, hem baskı araçlarını, hem de ideolojik araçları kontrol ettiğini söyler.

Hiçbir sınıf ideolojik araçlara dayanmadan egemenliğini sürdüremez. Toplumdaki egemen ilişkileri doğrudan veya dolaylı olarak üreten bu araçların içinde eğitimin rolü çok önemlidir. Herkes okula gider. Çocuklar ve gençler eğitim sisteminin içinde ne kadar uzun yıllar tutulabilirse o kadar makbuldür” (Gök, 1999: 2).

Şimşek de benzeri kanaatini şöyle ifade eder: “Okul, bireylerin sosyalizasyonda, yeni toplum projesine entegrasyonunda ve yeni projeyi tanımlayan norm ve değerlerin genç kuşaklar tarafından içselleştirilmesinde, diğer bir ifadeyle açıkça sınırları belirlenmiş, ortak bir kültüre, dile, dine ve etnik mirasa sahip Türk seküler ulusunu oluşturmada merkezi bir yere sahipti (Kazamias, 1966: 220” (Şimşek,U.vd, 2012: 2818).

Pamuk da benzeri kanaattedir: “Milli kimlik ve millet oluşturma çabalarının temel referans noktasını oluşturan tarih öğretimi postmodern dönemde vatandaşlığın bireysel kimlik ile anılmasıyla bireyin kimliğini belirlemede etkili olmaya başlamıştır.İktidarın tarih eğitimindeki amaçlar ya da tarih eğitiminden beklediği faydalar “milli kimliği özümsemiş bireyler yetiştirmek” olarak tanımlanabilir” (Pamuk, 2013: 3).

Cumhuriyet döneminde ortaokul programlarında ilk defa yer alan Eğitim ve öğretim programına göre ortaokul ‘milli bir eğitim’ kurumu olarak resmen ilan edilmiştir.

Behar’a göre “Türk resmi tarih anlayışı Fransız ve Alman romantik idealist ve pozitivist tarih akımlarından belirgin bir şekilde etkilenmiştir” (Behar, 1992: 20).

Şimşek’e göre; “Kurtuluş savaşı, Türk Devrimi, Türkiye Cumhuriyeti’nin yakın geçmişi, iktidarı elinde bulunduranların beğeni ve arzuları doğrultusunda sürekli olarak yeniden düzenlenmiştir. Bilimsellikten ve etik olmaktan oldukça uzak bu tür davranışlar, toplumda doğal olarak ders kitaplarında sunulan her türlü bilgiye karşı bir kuşku duyulmasına, ders kitaplarında bahsedilen şeylere karşı bir soğukluk ve antipati uyanmasına yol açmıştır” (Şimşek, 2002: 8-9).

Tarih öğretimi, özellikle Türkiye’de mevcut sistemi ve sosyal düzeni korumak, güçlendirmek ve devam ettirmek için bir araç olarak görülmektedir. Dinç’e göre; “Tarih öğretimi milli bir kimlik oluşturmak, baskın siyasal ideolojiyi aşlamak ve mevcut siyasal sistemi meşrulaştırmak gibi tarih disiplinine özgü olarak kabul edilemeyecek amaçlar için kullanılmış ve kullanılmak istenmektedir” (Dinç, 2004: 12).

Kabapınar da tarih öğretiminde benzeri görüşü savunur. “Lise tarih kitapları ve genel olarak tarih öğretimi, her dönemde, iktidardaki siyasal-ideolojik yapılanmanın, kendi düşüncelerini yaymak için kullandığı bir araç olagelmıştır” (Kabapınar, 1995: 216).

Özbaran, “12 Eylül darbesi sonrasında oluşturulan YÖK’ün ve yeni bir hal kazandırılan Tarih ve Dil Kurumlarının ‘tarihin rejime hizmet ettirilmesi’ yönüne katkıda bulunan negatif kurumlar olarak varlık gösterdiğini vurguladıktan sonra(Özbaran,1997:103).Tarih alanı;tanımını, konularını, yöntemlerini, görüş açılarını, gerçek sahibi mekteplileriyle yenileyemedi.Sorun bu bence” (Özbaran, 1997: 29). şeklinde kanaatini açıklar.

Kabapınar’a göre; “Bu ideolojik yapılanma çerçevesinde, tarih öğretiminin önemi ve gerekliliği millilik düşüncesi çerçevesinde Türk devletinin içine sokulabilecek ayrılıklara, yıkıcı ve kışkırtıcı hareketlere karşı uyanık olmak biçiminde nitelenmekte; Türk tarihi de zaferleri ve yükselişleri olduğu kadar, bozgunları ve yıkılışları da içine alan bir çerçevede değerlendirilmektedir” (Kabapınar, 1995: 217).

Usta, öğretim sistemimizde nesilden nesile bir ideoloji aktarımının varlığından söz eder. “Çocukluktan itibaren, devletlerin resmi ideolojilerinin benimsetildiği yer olan okullarda, devletin tarih anlayışı ve görüşü öğrencilere öğretilmekte, başka bir deyişle, bir bakıma empoze edilmektedir.Çocukların okul öncesinde edindikleri bilgiler de çocuklukları döneminde okullarında ve kendi ebeveynleri aracılığıyla bu söylemi edinmiş/benimsemiş olan ebeveynlerin yönlendirmesiyle verilmektedir. Dolayısıyla burada nesilden nesile aktarılan bir anlayış kalıbı ve kırılması güç bir kısır döngünün varlığından söz edilebilir” (Usta, 2001: 165)

Pamuk’un ifadesiyle “Tarih Öğretimi ülkemizde inşa edilenin yaygınlaştırılması anlamında kullanılmaktadır. “İktidar, inşa etmiş olduğu tarihi hem formel eğitim hem de informal eğitimle/yaşam boyu öğrenmeyle bireyler tarafından içselleştirilmesini ister. Diğer taraftan bireylerin formel eğitim süreçleri bittiğinde asıl olanın ve/veya iktidar tarafından inşa edilenin hatırlanması gerekmektedir.Hatırlamanın iktidar açısından sürekli belirli aralıklarla tekrarlanması gerekmektedir” (Pamuk, 2013: 64).

Tarih öğretimini kuşatan bir başka sorun da ulusalcı bakıştır. Bireyin kendisini herhangi bir alt ya da üst birime ait hissetmesinde tarihsel bilincin önemli rol oynadığı kolayca söylenebilir. Dolayısıyla, modern ulus devletlerin tamamında tarih öğretimi ulusal kimliğin inşa edilmesinde ve bireyin kendini idrak etmesinde kilit bir rol üstlenmiştir.

Nitekim bu anlamda bir çaba olarak “1928 yılında Cumhuriyet Gazetesi ‘Milli Tarih ve İnkılap’ konulu bir müsabaka düzenlemiş bu vesile ile Fuat Köprülü manifesto mahiyetinde bir makale kaleme almıştır” (Akbayrak, 2102: 361).

Dinç, bu olguyu şöyle izah eder: “Müfredatta ele alınan içerikle ilgili olarak, seçilen konuların hemen hemen hepsinin Türk tarihinden alındığı ve konuların ulusal bir bakış açısıyla sunulduğu gözlenmektedir” (Dinç, 2004: 6).

Yetkin’e göre; “Bilgiler şovenist ve mutlak doğrular biçiminde verilerek, bağnaz, diğer ulus ve inançtan olanları aşağılayıcı bir düşünceye sahip kılacak kuşaklar yetiştirilmektedir” (Yetkin, 1995: 191).

Bu anlamda Türk imparatorluklarının ve devletlerinin İslamiyeti yaymaları ve batıya karşı onu kahramanca savundukları anlatılır.

“Özellikle Osmanlının gayrimüslim tebasına karşı gösterdiği dini hoşgörü üzerinde yoğunlaşılır. Türklerin Orta Asya’dan beri sahip oldukları geleneklerle İslami gelenekler bütünleştirilmeye çalışılır” (Duman ve Kahraman, 2004: 2473).

Ülkemizdeki tarih öğretiminin bir başka belirgin sorunu ‘ötekileştirme’ ve bununla birlikte ortaya çıkan ‘bizden olmayanların dışlanması’ anlayışıdır. Copeaux, Türkiye’deki tarih öğretiminde üç ana eksen olduğunu vurgulamaktadır.

Özbaran’a göre; “Türkiye’deki tarih kitapları Türkiye’yi, komşu ülkelerle uyumlu ilişkiler kuramayan bir ülke olarak sunmaktadır. Tarih öğretimi içinden dışlanan konuların çoğunlukla ‘bizden olmayanlar’ı anlatmaya yönelik olduğu göze çarpmaktadır” (Özbaran: 1997: 131).

Safran’ın tesbitine göre; “Ali Reşat’ın 1929 tarihinde Lise 3.sınıflar için yazdığı tarih kitaplarında Yunan Askerleri için ‘Yunan Sürüleri’ denilmektedir” (Safran, 2006: 27).

Özacun “Aynı çatı altında bir şeyler yapmak istiyorsak başkalarına öteki diyerek bir yere varamayız” (Özacun, 2003: 138). diyerek bu konudaki tepkisini dile getirir.

Eleştirilenlere göre ülkemizdeki tarih programları ve tarih öğretimi yetersiz ve çağ dışıdır. Dinç'in aktardığına göre; "Öğrencilere sorgulamaya dayalı bir tarih perspektifi sunarak birey ve vatandaş olarak yetişmelerine bir katkı sağlanamamaktadır.(Dilek, 1999; Kabapınar, 1998; Demircioğlu, 1999; Silier, 2003)" (Aktaran, Dinç, 2008: 86-87).

Tekeli, "Öğrencinin önüne çıkarılan tarih kitaplarının, izlenen yöntemlerin çağın dışında kalmışlıkları Türkiye'de tarih öğretiminin ivedilikle ele alınması için yeterli sebeplerdendir" (Tekeli, 1995: 27) görüşünü savunurken, Özbaran vardığı nihai kanaatini şöyle açıklar: "Kısaca vurgulamak gerekirse, tarih öğretiminin amaç ve kapsamı, çağdaş ölçülere ulaştırılamamıştır" (Özbaran, 1992: 188).

Öte yandan Tekeli'nin ortaya attığı "barışçıl tarih" anlayışı Dilek tarafından tarihin bilimsel özelliğinin kaybetmesine neden olması sebebiyle şu şekilde eleştirilmektedir: "Ülkemizde ve dünyada tarih öğretimine yüklenen misyonlar bu dersin bilimsel özelliğinin kaybolmasına vesile olmaktadır. Dünün tarih öğretimi ulus anlayışına göre şekillenirken, günümüz Türkiye'sindeki tarih öğretiminin "Barışçı tarih" yaklaşımı içinde yapılandırılması gerekliliği gibi bir anlayış empoze edilmeye çalışılmaktadır. Tarihin barışçılığı veya savaşçılığı söz konusu olmamalı tarih öğretimi anlayışı disipline özgü amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmeli ve tarihçilerin yorumları tarihsel gerçeklermiş gibi öğrencilere takdim edilmemelidir (2002: vii)" (Aktaran, Sarı, 2005:4).

Tarih öğretiminin bir başka sorunu ezberciliğe dayanmasıdır. Öğrencinin pasif olarak bilgi edinmek ya da ezberlemek zorunda olduğu ve etkileşim kurmadığı bir alana sempati ile bakmasını beklemenin doğru olmadığı söylenebilir. Çünkü her ne kadar tersi söyleniyorsa da eğitim sistemimiz ezbere dayalı, otoriter ve öğrencilerin kişiliğini göz ardı eden bir yapıya sahiptir.

'Sınırlılık' sorunu tarih öğretimimizi kuşatan bir başka yanlış yaklaşım olarak karşımıza çıkar. "Cumhuriyetin kuruluş dönemi sonrası hakkında çok kısaca bilgiler veren ders kitapları, 10 Kasım 1938'den sonrasını öğrencilere sunmamaktadır. Bu da nesillerdir ezberlenen bilgilerin kaynağını ve güncelleme yapıldığı söylene de değişmeyen içeriklerin sebebini gözler önüne sermektedir. Zira güncel gelişmeler, yakın tarih olayları tarih kitaplarımızda yer almamaktadır." (Copeaux, 2000: 40).

Tarih öğretiminde yaşanan sorunların başında yöntem ve tarihe yönelik bireyin sahip olduğu becerilerin açığa çıkarılıp geliştirilmemesi gelmektedir. Müfredat programlarında, ders kitaplarında psikolojik ve siyasi eğilimlerden kaynaklanan bu problemlerin aşılmasına yönelik çalışmaların olmaması ya da olanların da zayıf olması çözüme yönelik adımların atılmasını güçleştirmektedir.

Kabapınar'a göre tarih öğretimimizdeki sorunların odak noktası Bakanlık ve Üniversitelerdir. "Değişmenin bilimi" olmasına rağmen statükocu ve çağdaşı yakalayamamış bir görüntü sergileyen tarih ders programları, mutlakçı, mükemmeli, eleştiriden uzak, bilgi ağırlıklı, iktidardaki ideolojilerin rüzgârına göre yelkenini dolduran tarih ders kitapları ile tarih öğretimimiz evrenseli yakalamaktan çok uzak bir nitelik gösteriyordu" (Kabapınar, 1995: 212).

Baltacıoğlu, "Tarih öğretiminin uygulanan yanlış yöntemlerden dolayı sevimli olmayan sıkıcı bir branş haline geldiğini söyler. Baltacıoğlu, "Tarih,..o kadar canlı ve sevimli olduğu halde neden bu derece ölü ve korkunç oluyor? Sebep öğretim ananeleri olsa gerek" (Ata, 2000: 590). demektedir.

Öğrenci tarih dersinde geçmişte yaşanmış bir olayı veya var olan bir durumu hatırlamalıdır. Öğrencinin yüksek derecede seçici olan tarihsel hafızası, çok dikkat çekici ve günümüzde etkisini devam ettiren sosyal süreçler haricindeki bilgileri hatırlamalıdır. Öğrenci hatırladığı tarih hakkında o zamanın değer yargılarına göre yorumlar yapmalı ve değerlendirmelerde bulunmalıdır. Öğrenci bunları yaparken tarih derslerinde kullanılan kavramları da öğrenmek zorundadır.

Bal'ın bu anlamdaki sorun ile ilgili çözüm önerisi şöyledir: "Tarih öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler; geçmiş zamanda yaşanan olayları kavratmak, soyut kavramları kazandırmak ve günümüzde izleri kalmış yaşantıları öğrenci zihninde canlandırmaya yönelik olmalıdır" (Bal, 2011: 372).

Aksoy ve Kıcır'a göre; "Tarih bilincinin oluşmamasında okullarda verilen tarih bilgisi ile öğrencilerin okul dışı sosyal ortamda kazandıkları tarih bilgilerinin örtüşmemesi de olumsuz bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğrenci, dersleri bir sınıf geçme aracı olarak görmekte, derste işlenen konuları içselleştirmemektedir. Tarih bilincinin oluşmaması aynı zamanda kültürel kimliğin yapısını da olumsuz etkilemektedir. Yani, belli bir tarih bilincine sahip olmayan grupların belli bir kültürel

kimliğe sahip olmaları mümkün değildir. Belli bir kültürel kimliğe sahip olamama o ülke içinde sosyal bütünleşmeyi ve uyumu tartışır hale getirmektedir. Dolayısıyla bu konu özenle dikkate alarak değerlendirilmelidir” (Aksoy ve Kıcır, 2004: 2449).

Tarih öğretiminin esasa ilişkin bu sorunlarının yanı sıra bir de kurumsal sorunları bulunmaktadır. Bunların başında öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar gelmektedir. Bu sorun uzun zamandır gündemdeki yerini korumaktadır. Nitekim dönemin Cumhurbaşkanı İsmet İnönü 1944 yılında bu konuda şu açıklamayı yapmıştır: “Meslekten ve esaslı yetişmiş öğretmen kadrosu kurmak ve onların eline asrın en yeni vasıtalarını vermek başlıca emelimizdir. Fakat sizden gelecek Türk cemiyetinin şerefli kurucuları olmak vazifesinin hakkıyla ifasını isteriz. İsmet İnönü” (Heyet, 1944: 27).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından toplanılan çeşitli şuralarda öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri de gündeme getirilmiştir.

“04-14 Şubat 1953 tarihlerinde toplanan 5. Milli Eğitim Şurası’nda Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri “Vekalet iyi vasıfta öğretmen yetiştirme ve yetişen öğretmenlerini meslek bakımından olgunlaştırma kararındadır” (Milli Eğitim Şûraları, 1995: 32). şeklinde görüş açıklamıştır.

5-15 Şubat 1962 tarihlerinde toplanan 7. Milli Eğitim Şurası’nda Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu da şu kanaatini açıklamıştır: “Bugün çeşitli kademelerde öğretmen ihtiyacı ile karşılaşıyoruz. Yüksek nicelikteki ve nitelikte öğretmen yetiştiren yeni müesseseler kurmaya ve kurulmuş olanları takviye etmeye muhtacız” (Milli Eğitim Şûraları, 1995: 40).

Kalkınma Planlarında da öğretmen sorunları kendine yer bulur. Nitekim 1963 tarihli planda şu temenni yer alır: “Bir öğretmene düşen öğrenci sayısı oldukça yüksektir. Bu aynı zamanda verime de tesir eden başlıca sebep olduğundan çeşitli eğitim kademelerinde tedbirler alınmalıdır” (Kalkınma Planı, 1963: 222).

Milli Eğitim Bakanlığı 1975 yılında açıkladığı Milli Eğitim Reformu Stratejisi çalışmasında öğretmen yetiştirilmesi konusunda şu görüşlere yer vermiştir: “Uygulamada insan unsurunun en önemli olduğu alan eğitimidir. Eğitimde temel insan unsuru öğretmendir. Eğitim teknolojisindeki gelişmeler, eğitim ve öğretimi kolaylaştırmada ve etkili kılmada yardımcı olurlar. Fakat hiç bir zaman öğretmenin

yerini alamazlar. Bir okul, ancak öğretmenleri kadar iyidir. Bu sebeple her derece ve türdeki eğitim kurumları için gerekli sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirmek ve istihdam şartlarını çekici kılmak büyük bir önem taşımaktadır” (Milli Eğitim Reformu Stratejisi, 1975: 15).

Safran, öğretmenler ile ilgili çok önemli bir ayrıntıya dikkat çeker: “Yapılan araştırma; tarih öğretmenlerinin önemli bir kısmının öğrettiklerini niçin öğrettikleri, öğrencilerin de tarih dersini niçin öğrendikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir” (Safran, 2006: 16).

Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırma da sorunun bilinç boyutuna dikkat çeker. Öğretmen adayları üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmen adayları geleceğin askerleri olan öğrencilere tarihin abartılarak sunulmasını doğal karşılamaktadır.

Özbaran, bu olguyu şöyle izah eder: “Tarih öğretimi aracılığıyla ulusun devamı ve mevcudiyetini tehlikeye düşürebilecek zor durumlarda hiç tereddüt etmeden görev almalarını sağlayacak motivasyonu verme misyonu yüklenmiştir. Nitekim benzer düşünceleri dile getiren bir başka öğretmen adayı da Askeri güce önem için yazılan bu yazıda öğrencilerin askerliği sevmesi için yazılmıştır. İngilizler, askerlerini överek, askerlerini dolayısıyla da tarihini sevdirmeye çalışmışlardır. diyerek tarih sevgisi ile askerlik arasındaki ilişki açıklanmıştır” (Özbaran, 20083: 27).

“Safran’ın 1993’de lise öğrencileri ve öğretmenleri hakkında yaptığı bir çalışmaya göre öğrencilerin % 46,3’ü tarih bölümlerinden mezun olan tarih öğretmenlerini dahi yetersiz görmüşlerdir” (Aksoy ve Kıcıır, 2004: 2433).

Aksoy ve Kıcıır’ın yaptığı araştırma, sorunun başka boyutlarını gözler önüne serer: “Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinden mezun olup da Marmara Üniversitesi’nde Tarih Eğitimi Anabilim Dalı’nda tezsiz yüksek lisans yapan 44 öğrenci sorulan “Lisans öğretimi döneminde hocalarınızın hangi yönlerini beğenmediniz?” sorusuna genellikle şu cevapları vermiştir:

- Hocalar bizleri ezberciliğe yöneltiyor.
- Devamlı not yazdırıyorlar.
- Kendi doğrularının dışına çıkmıyorlar.

- Bize tartışma imkanı vermiyorlar.
- Tarihimizin olumsuz yönlerini görmezden geliyorlar.
- Ellerindeki kitapları ya da notlarını kutsal metinler olarak değerlendiriyorlar” (Aksoy ve Kıcıır, 2004: 2442).

Öte yandan, ‘Bir öğretmen adayı olarak, size göre tarih ders kitaplarındaki en büyük hatalar nelerdir?’ Sorusuna öğrenciler genellikle şu cevapları yazmışlardır:

“– Bazı tarihi olaylar gerçeğinden farklı veriliyor.

– Tarih bilincinin oluşmasını sağlayan konular hemen hiç yok, çoğunlukla savaşlar tarihi hakim.

– Her şey verilmek isteniyor bu nedenle bir şey öğrenilemiyor.

– Büyük Türk milleti felsefesiyle dolu. Fakat niçin geri olduğumuzun cevabı yok.

– Öğrenciyi başka kaynaklara sevk edici ve meraklandırıcı özelliği yok.

– Görsel malzeme yok, olanlar da çok kötü basılmış.

– Aşırı duygusallık hakim. Olaylar birbirinden kopuk işlenmiş.

– Fazla ayrıntı dolu. Düşünmeyi engelliyor.

– İnsanlık tarihine yer verilmemiş.

– Hâlâ bazı yanlışlarda ısrar edilmesinden vazgeçilmiyor.

– Fazla ideolojik yüklü” (Aksoy ve Kıcıır, 2004: 2443).

Bütün bu incelemeler sonucu Aksoy ve Kıcıır’ın vardığı kanaat şu yöndedir: “Tarih bilincinin oluşabilmesi için her şeyden önce tarih konuları arasında bir uyumun ve sürekliliğin olması gerekir. Konuların aynı ders kitabı içinde bile çelişkilerle verilmesi durumunda tarih bilincinin nasıl oluşacağı pedagoğlarca izah edilmelidir” (Aksoy ve Kıcıır, 2004: 2449).

Öztürk ise öğretmenlerin yaşadıkları soruna çözüm için şu teklifte bulunur: “Eğitim ve teknik eğitim fakültelerinde daha nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için, buraların, yetenekli ve başarılı öğrencilerin ilk sıralarda tercih ettikleri kurumlar haline getirilmesi

gerekir.Bunun yolu, öğretmenliğin cazip hale getirilmesinden geçer.Bu ise mevcut öğretmenlerin sosyal ve ekonomik, statü ve koşullarının iyileştirilmesi ile mümkün olabilir. Bunlara ek olarak öğretmen yetiştiren kurumların altyapı yönünden geliştirilmeleri de gençlerin bu kurumlara yönelmesinde etkili olabilir” (Öztürk, 2001: 279).

Doktrinde yapılan tartışmalar tarih öğretiminin olması gereken konumunu gösterme bakımından anlamlı ipuçları vermektedir.Tarih öğretiminde ders kitaplarının konumu ise tartışmaların odağında olan bir başka konudur.

2.9.Tarih Öğretiminde Ders Kitapları

Ders kitapları, eğitim programının temel unsurlarından biridir. Programlar ile öğrenci arasında köprü vazifesi görmektedir. Öğretimde, öğretmenin vermek istediklerini daha düzenli vermesine; öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde tekrar etmesine imkan veren kaynaklardır.

Eğitimin en yalın tanımı İnsanı ve toplumu değiştirme etkinliğidir.Dolayısıyla ders kitapları, bu değişimi sağlayacak etkili araçlardan biridir. Ders kitabı, öğrenme ve öğretme amaçlarının en eskisi, en çok bilineni ve en çok kullanılanlarıdır.

Akbaba'nın naklettiğine göre; “Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış, belirli düzeydeki öğrenciler için yazılan, öğrenmeyi ve anımsamayı kolaylaştıran, kolaydan zora uzanan, sistemli ilerleme ve gelişme sunan öğretim materyali olarak tanımlanabilir (Demirel ve Kıroğlu, 2005; Ocak ve Yurtseven, 2009)” (Aktaran, Akbaba, 2013: 26).

Eğitim ve öğretim çalışmalarında ülkemizde pek çok öğretmen için ders kitabı hâlen dersin organizasyonu, etkinliklerin belirlenmesi ve değerlendirme aşaması için temel kaynak olma özelliğini sürdürmektedir.

Demircioğlu'na göre, “Ders kitapları, zorunlu eğitimin Batı Avrupa'da ortaya çıkmaya başladığı 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi olmuştur. Öğretmen ve öğrenciler için rehber olan bu materyaller, farklı bilim alanlarında farklı özelliklere sahiptirler” (Demircioğlu, 2013: 119).

Güngör'e göre; "Ders kitapları, eğitim programlarında belirlenen amaçlar doğrultusunda; öğretim programlarındaki derslerin içeriği ile ilgili bilgileri öğrencilere sunan, pekiştirme, sınava hazırlama ve öğrenme hızlarına uygun çalışma olanağı sağlayan kullanışlı bir öğretim materyalidir" (Güngör, 2005: 18).

Kab'a göre; "Eğitim ortamlarının kutup yıldızları olan ders kitapları, aynı zamanda öğrencilerin dersle ilgili öncül başvuru kaynaklarıdır. Öğretim programının öğelerini somut şekilde yansıtan ders kitapları, öğrencinin eğitim hayatındaki yakın dostlarıdır. Bu bağlamda öğrencinin en kolay şekilde ve öncelikli olarak ulaşabileceği kaynak, ders kitabıdır" (Kab, 2012: 1).

Meraç'a göre; "Ders kitapları, öğrencilerin bilgilerini düzenleyerek belleklerini geliştirmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin, bireysel, sosyal ve ideolojik yönden de gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Ders kitaplarındaki içerik vasıtasıyla başka ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal yapıları hakkında da bilgi elde edilmektedir" (Meraç, 2006: 9).

İnsanların büyük çoğunluğunun ömürleri boyunca görüp öğreneceklerinin çoğu, ilk ve orta öğretim ders kitaplarında anlatılanlardan ibarettir.

Ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitabı Yönetmeliği'nde "Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser." Olarak tanımlanmıştır. Ders kitapları, ülkenin eğitim sisteminin aynalarıdır ve eğitim sistemiyle aralarında organik bir bağ vardır. Ders kitapları, dersin öğretim programıyla örtüşen ders materyalleridir

Kabapınar ders kitaplarıyla ilgili şu tesbitleri yapar: "Sosyal bilimlere ait ders kitapları, özellikle önem arz etmektedir. Çünkü sosyal bilimler, bireysel ve toplumsal bilinci belirleme ve yönlendirmede, yeni kuşaklara yön vermede, yetiştirilmek istenen bireylerin niteliklerini belirlemede, toplumsallaşmanın içeriğini ve yönünü saptamada, bireylerin temel bilgi, beceri, inanç, düşünüş, bakış açısı ve değer yargılarını şekillendirmede etkin rolde dirler" (Kabapınar, 2008: 86).

Okullar ders kitaplarının kullanıldığı mekanlar olarak öteden beri milli olarak görülen ve ilan edilen mekanlardır.

Şimşek'in aktardığına göre; "Eğitim kurumları, siyasal sistemin kendini meşrulaştırmada ideolojilerin üretildiği en önemli kurumlardır. Tüm toplumlarda eğitim tüm yönleri ile hakim ideoloji tarafından belirlenir. Bu bağlamda eğitim, egemen ideolojiyi besleyerek sistemin kendini yeniden üretmesine büyük katkı sağlar. Uluslaşma ve modern devletin kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için ortak bir kültüre sahip bireylere olan ihtiyacı, okulların devlet tarafından desteklenmesine neden olmuştur" (Gökçe, 2000: 85-86) (Aktaran, Şimşek,U.vd, 2012: 2811).

Pamuk'a göre; "İktidar inşa etmiş olduğu tarihi bireylere formel eğitim bağlamında tarih öğretimiyle aktarmaya çalışır. Tarih ders kitapları ve okuldaki tarih öğretmenleri bu bağlamda önemli aktördür. Ders kitabı eğitimi, diğer bütün gelenekleri dışarıda bırakarak tek bir geleneğin unsurları üzerinde yoğunlaşır" (Pamuk, 2013: 66).

Tarih ders kitapları genel olarak iktidarların ideolojik etkisi altında kalmıştır. Bu, kimi zaman 'Tarih Tezi' kimi zaman da 'İnkılap Tarihi' dersleri olarak gündeme gelmiştir.

Duman ve Kahraman bu olguyu şöyle izah eder: "Ders kitaplarının yazımını resmî ideoloji ve resmî tarih tezi etkilemiştir.İktidarların sürdürdükleri politikalar ve tarihe olan yaklaşımları tarih yazıcılığını da etkilemiştir" (Duman ve Kahraman, 2004: 2484).

İnal'a göre rejimler ders kitaplarını ideolojik bir meşrulaştırıcı olarak kullanmaktadırlar.

"Ders kitapları politik iktidarlar açısından önemli bir toplumsallaştırıcı araçtır. Her yıl milyonlarca öğrenciye zorunlu olarak okutulan ders kitapları, hem temel bir meşrulaştırıcı (legitimeter) hem de toplumsal ilişkileri yeniden üretici (reproduction) bir özelliğe sahiptir. Politik iktidarlar, sistemi benimseyen taşıyıcı-bireyler yetiştirmek için ders kitaplarını sürekli denetimi altında tutmaya çalışırlar. Toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesine yönelik değerlerin aktarılması ve yeniden üretilmesinde ders kitapları önemli bir rol oynar. Ders kitaplarını sadece kültürel değil, tarihsel ve toplumsal bir bağlam içinde düşünmek gerekir. Bu açıdan ders kitapları, egemen toplumsal sınıf(lar)ın özgül olarak yaşama tarzını, genel olarak da ideolojisini aktarırlar" (İnal, 1996: 13-14).

Akbaba da konuyla ilgili toplu bir değerlendirme yapar: "Ders kitapları içinde özel bir yere sahip olan; köklerimiz, belirli bir yerde niçin ve nasıl yaşadığımızı, bu yerin nasıl tanımlanıp nitelendirilebileceğini, bir başka deyişle gerçekte kim olduğumuzu

açıklamaya çalışan tarih ders kitapları (Pingel, 2003), sadece yazarının/yazarlarının değil aynı zamanda kaleme alındığı dönemin politik atmosferinin etkisinde kalarak, o kitaba kaynak teşkil eden eğitim politikasını belirleyen siyasi iradenin de görüşlerini yansıtmıştır (Aktaş, 2006; Copeaux, 2000; Demircioğlu, 2009; Hayta & Karabağ, 2003; Kabapınar, 2003; Pingel, 2003; Yılmaz, 2006)” (Aktaran, Akbaba, 2014: 341).

Nitekim İktidarların tarih ders kitaplarına müdahil olma endişelerden dolayı Tarih Vakfı, 29 Eylül – 1 Ekim 1994 günlerinde Buca’da “Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları” başlığı altında bir sempozyum gerçekleştirmiştir. Çünkü ülkemizde yaklaşık 150 yıldır ders kitapları iktidarlarının ideolojik meşrulaştırma aracı haline getirilmiştir.

Ülkemizde yaşanan bu süreç esasen eski bir hikayedir. Pamuk ve Alabaş sürecin II. Meşrutiyet ile başladığı kanaatini tekrarlarlar. “II. Meşrutiyet’in ilanından sonra tebaadan vatandaşlığa geçiş sürecinde Malumat-ı Medeniye (Vatandaşlık Bilgisi) dersleri ve tarih dersleri araç olarak kullanılmıştır” (Pamuk ve Alabaş, 2008: 27).

Sarioğlu, Balkan Savaşlarının dahi tarih ders kitaplarına etkisi olduğundan bahseder. “Balkan Savaşları’ndan sonra yazılan ilkökul tarih ders kitaplarında Türklük temasına yer vermeye başlandığı da gözlenmektedir. II. Meşrutiyet dönemi, ilkökul tarih öğretiminde Türk milliyetçiliğinin ilk kez kendisini hissettirdiği bir geçiş süreci olarak değerlendirilmelidir” (Sarioğlu, 2012: 183).

Kurtuluş Savaşı’nın kazanılmasından sonra eğitim sistemi ve öğretim programları yeni devletin hedeflerine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir. Programlar ile ilgili düzenlemeler içerisinde, kimlik duygusunun ve vatandaşlık bilincinin oluşumuna olan katkısı nedeniyle, tarih eğitimine özel bir önem verilmiştir.

Bu anlamda Kabapınar’ın tesbiti şöyledir: “Cumhuriyetin kurulmasından, günümüze kadar lise tarih kitapları iktidardakilerin düşünsel sistemlerinin sözcüsü ve yayıncısı görevini üstlenmek durumunda bırakılmış, yani tarih bilimi, ideolojilerin yörüngesinde dönen bir uydu işlevine sokularak kullanılmıştır” (Kabapınar, 1992: 229).

Tek Parti Dönemindeki tarihçilere göre Türkler, İslamiyet’i kabul etmeden önce de çok güçlü bir uygarlık ortaya koymuşlardı. Bu amaçla resmi bir tarih tezi oluşturuldu.

“Tezin en önemli amaçlarından biri Osmanlıdan bağımsız yeni bir ulusal kimlik ortaya koymak olmuştur. Türk dili ve Türk ırkının binlerce yıldır Anadolu’da yaşadığı, çok köklü bir ulus olduğu bilinci verilmeye çalışılmıştır. Tarih eğitimi, bu tez çerçevesince şekillendirilmiştir. Liselerde tarih eğitimi için hazırlanan kitaplarda zaman zaman amacından sapılmıştır. Asıl maksat ideolojiyi benimsetmek olmuştur. Daha çok destansı ve romansı bir tarih eğitimi görülür” (Güler, 2013: 4).

Aslan da aynı kanaati paylaşır: “Bu yeni dönemde Cumhuriyet ile bağdaşmayan ve Osmanlı rejimini temsil eden konular tarih programlarından çıkarılmış ve yerine Cumhuriyet’i temsil eden, onun amaçlarının gerçekleştirilmesini destekleyecek içerikte yeni konular eklenmiştir. Tarih müfredatları, Hanedan Ailesi ve İslam Tarihi yerine TürkMedeniyeti Tarihi merkez alınarak yeniden oluşturulmuştur” (Aslan, 2012: 164).

Akman ise “Tarih tezinin yurttaşlık bilinci oluşturma çabasının bir ürünü olduğuna dikkat çeker. Gerçekten tarih tezinin anlamı sahip olduğu içeriğin bilimsel değerinden ziyade politik niteliğinde ve dönem içinde kazandığı sosyolojik işlevde kendini göstermektedir. Tezin ‘tarihsel doğrular’ı esas alınarak hazırlanan tarih ders kitaplarının ve okullarda öğretilen tarih derslerinin içeriği, öğrencilere -aynı zamanda ulusun tüm fertlerine de- kazandırılmak istenen milliyetçilik temelinde yapılandırılmış yurttaşlık bilincinin somut bir göstergesidir” (Akman, 2011: 83)

Türkiye Cumhuriyetinde yetişen gençlere ulus bilincinin kazandırılması ve geçmişin öğretilmesi görevi tarih derslerine yüklenmiştir.

Behar, bu olguyu şöyle ifade eder: “1931 yılında, Lise I. Sınıflar için hazırlanmış tarih müfredatı, insanlığın doğuşundan cumhuriyete kadar geçen zamanı ele almıştır. Kitabın ilerleyen bölümlerinde muhalif parti ve genel muhalefet tutucu gerici, dinci çevrelerle işbirliği yapmakla suçlanmıştır” (Behar; 1992: 116).

Aslan (1198:61)’a göre; “Tarih IV” dönemin dünyasına, ilişkin bir perspektif sunmamıştır. Büyük bir olasılıkla böyle bir tavrın takınılmasında toplumda güçlü bir biz duygusu yaratılarak, tüm dünyanın ötekileştirilmesi suretiyle başarılı işin büyüklüğü konusunda zihinlerde her hangi bir soru işaretine yer bırakmayacak biçimde güçlü bir özgüven duygusu yaratıp, ulusal kimliğin gelişimine hız kazandırılması hedeflenmişti” (Aktaran, Şimşek A, 2002: 6).

Akbaba'nın tesbitine göre; "O yıllarda yapılan ulus inşa etme politikaları İslam Dininin dışlanmasına varacak boyutlara ulaşmıştır.Dört ciltlik tarih ders kitaplarında İslam Dinine ve Hz. Muhammed'e yönelik metinlerde yazarların kendi fikirleriyle çatıştığı, İslam Dininin ortaya çıkışıyla ilgili olaylarda tarafsız bir nakil söylemini tercih ettikleri, İslam Dininin temel değerlerinin aktarımında ise aşağılayıcı ifadelere de yer verdikleri gözlemlenmiştir" (Akbaba, 2014: 51).

O yıllarda tek tip bir toplum oluşturmak için tek tip ders kitabı uygulaması başlatılmıştır."17-29 Temmuz 1939 tarihlerinde toplanan 1.Milli Eğitim Şurasında Şura'ya getirilen konulardan en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş tek tip kitap, (Devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir"(Milli Eğitim Şûraları, 1995: 19).

Tarih ders kitaplarıyla ilgili olarak II. Dünya Savaşı'ndan sonra Dünya çapında yeni bir bakış açısı ortaya çıkmış bu bakış açısı Türkiye'yi de etkisi altına almıştır.

Safran ve Ata bu gelişmeyi şöyle izah ederler: "Tarih ders kitaplarının daha barışçıl bir hale getirilmesiyle ilgili olarak II. Dünya Savaşı sonrasında Unesco tarafından başlatılan çalışmalara Türkiye'de dâhil olmuş ve yapılan antlaşmalara imza atmıştır.Türkiye'den bu toplantılara gözlemci olarak katılan bilim adamlarımız, yapılan çalışmalardaki deneyimlerini ülkemize aktarmışlardır"(1996).Bu alanla ilgili olarak 1950 yılında düzenlenen bir toplantıya ülkemizi temsilen Osman Turan katılmıştır. Toplantıda tarih ders kitapları ve öğretiminin ilmî ve insanî bir anlayışla yürütülmesi ve bu konuyla ilgili adımların atılması gerektiği sonucu ön plana çıkmıştır.Türkiye'nin bu tür toplantılara temsilciler göndermesine karşın; ülkemizde tarih ders kitaplarının içerik açısından değerlendirildiği çalışmalar, istisnalar dışında 1980'li yılların ortalarında başlamıştır" (Aktaran, Özbaran, 1997: 45).

Güngör ve Dinç bu anlamdaki sürecin nasıl işlediğini anlatır ve müfredat programlarının önemine dikkat çekerler.

"Hazırlanacak olan ders kitaplarının, MEB müfredatına bağlı kalması şart olduğu için, ilkin müfredatların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ders kitapları, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayından geçerek denetlenir ve onay alır" (Güngör, 2005: 20).

Dinç, müfredat programlarının yanı sıra öğretmenlerin yöntemlerinin de bu anlamda önemine dikkat çeker: “Müfredat programının belirtilen kontrollü yapısının bir sonucu olarak öğretmenlerden beklenen programdaki konu ve esasları kendi günlük ve yıllık planlarına aktararak tarih derslerini müfredattaki konu ve yöntemler doğrultusunda öğretmeleri, başka bir söylemle aktarmalarıdır” (Dinç, 2004: 3).

Tarih ders kitabı tamamen bilgi vermeye göre dizayn edilmiştir. Verilen bilgilerde belli bir mantık ve perspektif çerçevesinde anlatım tarzıyla öğrencilere sunulmaktadır. Onlardan beklenen ise edindikleri bilgileri hafızalarına kaydederek istenilen durumlarda sunmaları ve daha da önemlisi yaşam ve düşüncelerini öğrendikleri doğrultuda şekillendirmeleridir.

Bu şekillendirme çoğu zaman ‘resmi tarih’ olarak karşımıza çıkmıştır. “Daha öncede tartışıldığı üzere Behar (1996), Copeaux (1998) gibi yazarlar Türkiye’de resmi bir tarih anlayışının varlığından bahsetmektedirler. Öğretmenlerden elde edilen görüşler bu iddiaları doğrular niteliktedir” (Aktaran, Dinç, 2004: 8).

Güven’e göre “Milliyetçilik, Türk eğitim sisteminde egemen olan en temel ideolojilerden biriydi. Hemen hemen her partinin ve Bakanın söyleminde yer almaktaydı. Ders kitaplarından eğitimin amaçlarına kadar, her ögede kendisini belli etmekteydi” (Güven, 2010: 246).

Kabapınar, bu anlamda şu kanaattedir: “Eskiçağ Tarihi, Avrupa Tarihi ve Dünya Tarihlerinin oranlarının milliyetçi söylem ile hazırlanan ders kitaplarında bir hayli azaldığı gözlemlenmektedir” (Kabapınar, 1995: 213).

Şimşek, yaşananları şöyle özetler: “Ders programları ve kitaplarında muhtevanın belirlenmesi ve biçimlenmesinde en büyük etkiyi siyasî iktidarlar ve bu iktidarların ülkeye ve dünyaya bakış açılarının oluşturduğu söylenebilir. Ne var ki, gerek iktidarların tarihi ve tarih ders kitaplarını, kendilerini meşrulaştırma alanı olarak görmesi, gerekse tarih ders kitabı yazarlarının iktidarla ve onun düşüncesiyle olan kronik bağı, tarih ders kitaplarının tarih öğretim pedagojisine göre değil, tarih öğretiminin disiplin dışı amaçlarına (vatandaşlık eğitimi, değerler eğitimi vb.) göre şekillenmesine sebep olmuştur”(Şimşek A, 2011: 197).

Ders kitaplarının nasıl olması gerektiği doktrinde geniş tartışmalara konu olmaktadır.

2.9.1.Tarih Öğretiminde Ders Kitapları Üzerine Doktrinde Tartışmalar

Bütün bu yaklaşımlardan dolayı ülkemizdeki ders kitapları çeşitli sorunları üzerlerinde taşımaktadır.Güven'e göre; "Ders kitaplarının basımı bile, siyasi otoritelerce denetlenmiş ve polemik konusu olmuştur. Cumhuriyet'in son 50 yılında oldukça farklı uygulamalara başvurulmuştur. MEB'nin ders kitapları konusunda uzun vadeli ve belirgin bir politika izleyemediği ders kitapları üzerinde aldığı tutarsız ve siyasi yanı ağır basan kararlardır" (Güven, 2010: 252).

Duman ve Kahraman ise şu kanaattedir: "Ders kitaplarında farklı anlayıştan olanların yorumlarına ve eleştirilerine yer verilmemekte ve karşılaştırmalı bir tarih öğretisi mümkün olmamaktadır. Bu da yeni nesilin çağdaş düşünebilme becerisini ve yorum gücünü engellemekte ve tarih bilincinden yoksun bir gelecek nesil yetiştirilmesine neden olmuştur" (Duman ve Kahraman, 2004: 2485).

Ders kitaplarında yer alan sorunların ana kaynağı o kitapların sahibi olan iktidarlardır.

Ders programları ve kitaplarında muhtevanın belirlenmesi ve biçimlenmesinde en büyük etkiyi siyasî iktidarlar ve bu iktidarların ülkeye ve dünyaya bakış açılarının oluşturduğu söylenebilir.

Ülkemizdeki tarih ders kitaplarının belirgin bazı sorunlarla malul olduğu akademik camiada bilinmekte ve bu sorunlar tartışılmaya devam etmektedir. Bunların başında iktidarların tarih ders kitaplarına müdahalesi gelmektedir.

İnal'a göre; "Belli disiplin ve bilim alanlarına ilişkin bilimsel ve olgusal (factual) bilgi aktarması gereken ders kitapları, bilim ile ideolojinin kesiştirildiği, içiçe geçirildiği ve birinin ötekini beslemeye çalıştığı / desteklediği araçlar olarak da kullanılabilinmektedir" (İnal, 1996: 20).

Tarih, ders kitapları ve iktidar arasındaki sıkı ilişki yadsınamaz.Her iktidar kendini doğrulayacak bilgileri tekeli altına alabilecek güce sahiptir. Bu gücü kendisini doğrulamak veya kendisine inanacak bireyler yetiştirmek için kullanmaktadır.Sosyalleşme üzerine uzmanlaşmış kuruluşlar olan okullar, toplumda egemen olan sınıfların ideolojisini en etkili biçimde benimsetmek işlevini üstlenmektedir.

“Merkezi biçimde tespit edilen ders programlarına göre yürütülen zorunlu eğitim kanalıyla bireylere ulus bilincinin aşılması söz konusudur. Zorunlu eğitim içerisinde sadece dil öğretimi değil aynı zamanda ulusal tarih ve ulusal coğrafya öğretimi de ders programlarında başat konumdadır. Bu yolla yurttaş haline dönüştürülmek istenen bireylere, vatan ve tarihsel birliktelik düşüncesi verilmek istenir (Erözden, 1997: 124; Kaya, 2006: 100)” (Şimşek,U.vd, 2012: 2814).

Akbaba da şu kanaattedir: “Ders kitapları içinde özel bir yere sahip olan tarih ders kitapları her zaman kaleme alındığı dönemin politik atmosferinin etkisinde kalmış, hatta hükümetlerin kendi politikalarını meşru kılmalarında hedef tahtası olmuştur” (Akbaba, 2013: 28).

Kabapınar’a göre; “Bir ideolojik mücadele alanı olarak tarih ders kitaplarında ideolojik yönlendirme ve güdüleme çabaları devam etmekte; Türk tarihi eleştirisiz bir mükemmellik bütünü olarak görülmektedir” (Kabapınar, 1995: 215).

Tekeli de ulus inşa süreci görüşünü savunur. “Tarih derslerinin orta öğretim programlarında yer alması ulus kimliklerinin geliştirilmesinde gereksinim duyulmasıyla yakından ilişkilidir” (Tekeli, 2002: 13).

Pamuk, içinde bulunulan reel-politik durumu şöyle özetler: “Çoğunlukla iktidarlar okullarda okutulacak ders kitaplarının seçimini ve okutulacak derslerin belirlenmesini başkalarına bırakmazlar. Bu bakış açısıyla hiçbir ders kitabının siyasi iktidara ters düşmesi düşünülemez. Kitap yazarlarının düşünceleri ne olursa olsun, ders kitaplarını kabul ettirmek istiyorlarsa eğer, yazdıkları kitabın iktidarla uyumlu olması gerekmektedir” (Pamuk, 2009: 21).

Copeaux da rejimlerin ders kitaplarını propaganda malzemesi olarak kullandığı görüşündedir.

“Almanya’da ders kitabı inceleme araştırmalarının başlatıcısı olan Georg Eckert’e göre, insan gelişiminin belirleyici aşamalarında kullanılan okul kitapları, gençlerin tarihsel imgelemi ve değerler evreni üzerinde kalıcı bir etki bırakmakta, hatta tüm bir yaşam boyunca onları biçimlendirebilmektedir. Bu nedenle, okul kitaplarının sürekli propaganda amaçlı kullanımlarında şaşırtıcı bir yan yoktur” (Copeaux, 2000: 53).

Yazıcıya göre; “Tarih dersleri, ulus-inşa sürecinin tek tipleştirici etkisiyle şekillenmiştir.Türkiye’deki tarih programlarının, ders kitaplarının ve dolayısıyla tarih derslerinin etnik/dini temelli tikel bir kimlik üzerinden kurgulanması, bu kimliği paylaşmayan bireylerin (öğrencilerin) kendilerini bu derslerde öğretilen tarihin, dolayısıyla da toplumun bir parçası olarak görmeleri ve bir aidiyet geliştirmeleri noktasındaki olumsuz etki ikinci önemli sorundur” (Yazıcı F, 2011: 98).

“Tarih derslerini kapsayan bir başka sorun, zaman ve mekan konusunda yaşanan sınırlılıktır.Zira Türkiye’de genel tarih derslerinin müfredatlarında hemen hemen 1938 sonrası iç meseleler hiç anlatılmamaktadır.

Bu yüzden Türkiye’deki tarih müfredatları öğrenciyi hayata hazırlamayan, yaşanan zaman dilimi ile geçmiş arasında (kişinin okulda okuduğu zamana göre) 50-60 yıl, bazen daha fazla yıl kadar boşluk bırakan bir özelliğe sahip olmuştur” (Harnett vd, 2009: 50).

Ders kitaplarındaki en belirgin sorunlardan biri de tarafsız olmamalarıdır.Bu yüzden Özbaran şu tesbiti yapar: “Yeryüzünde herhangi bir ülke ya da toplum yoktur ki tarihini nesnel yazabilmiş, tarih öğretimini tarafsız yapabilmiş, bütün bunları dünya toplumlarına, tarih öğretimini tarafsız yapabilmiş, bütün bunları dünya toplumlarına, global tarih olgularına, demokratça yayabilmiş olsun” (Özbaran, 1995: 1).

Kabapınar da ders kitaplarındaki mutlak doğrucu anlayıştan şikayet eder. “Tarihin Bilimsel alandaki göreceliği, ders kitaplarında mutlaklığa dönüşmektedir.Bu durumda, düşünme ve düşüncenin bir yana itildiği yazarın doğrularının, alternatifi olmayan gizli formüller gibi ortaya atıldığı, betonlaşmış bilgi yığınlarını meydana çıkarmaktadır.Sonuçta da ideolojiler okul kitapları alanında dönemin siyasal ideolojik düşüncesine göre boy göstermektedir” (Kabapınar, 1992: 287).

Mete Tunçay da “Ders kitaplarının dogmatik edalı kesin bilgilerle dolu oluşundan sözeder” (Aktaran, Özbaran, 1992: 100)

Bu yüzden araştırma yapan kişinin yazılmış metinleri analiz etmeye girişmeden önce, kaynakları süzgecinden geçirip yazan kişiyi tanınması ve sonra da kaynakların yazıldığı dönemi incelemesi gerekmektedir.

Akbaba ülkemizde yaşanan olguyu şöyle özetler:“Genç kuşaklara toplumsal değerleri ve kültürel birikimi aktarmanın önemli bir aracı olarak görülen tarih ders kitaplarının yazımında bu amaç belirleyici olmakta, bu noktadan hareket eden ders kitabı yazarları, tarihi yanlı anlatmaktan çekinmemekte, bu durum tarih ders kitaplarının nesnelliğini tartışmaya açmaktadır ” (Hayta & Karabağ, 2003) (Aktaran, Akbaba, 2014: 340).

Ders kitaplarının pedagojik açıdan eksik olması bir başka sorun olarak dikkat çeker.

“Lise tarih kitapları, iktidarın tarih öğretimi ile olan yakın ilişkisinin bir sonucu olarak, pedagojik bakımdan yetersiz fakat tarih yazımı ve yazıcılığı itibariyle incelemeye değer ders kitapları olmuştur” (Şimşek A, 2001: 198).

“Tarih ders kitapları, tarih müfredat programı esas alınarak hazırlandığı için, bu eleştirilerin hepsi müfredat programı için geçerlidir. Safran (2002:938) programın pedagojik açıdan eksikliğini vurgulamış ve Türk tarihi içeriğinin çocuğun psikolojik gelişimine göre düzenlenmediğine işaret etmiştir” (Aktaran, Demircioğlu, 2006: 140).

Türk eğitim sisteminde yaygın bir şekilde görülen ezberci tarih eğitimi ise yaygın olan bir başka sorundur.

Yıldız’a göre, “Ders kitaplarındaki aktivite eksikliği ve kitapların öğrencileri problemlerle karşılaştırıp bunlara çözümler üretmesi yerine kitapların öğrenciyi ezbere itmesi eğitim sistemimizin en önemli eksiklerinden biridir” (Yıldız, 2003: 183).

Yeşil’in tesbiti de bu yöndedir: “Türkiye’de tarih eğitiminin, ders kitabı ve öğretmen anlatısına dayalı olarak yapıldığı; öğrencilerin, doğruluğu kabul edilen yoğun bir bilgi içeriği altında pragmatik amaçlarla pasif bir konuma itildiği görülmektedir. Öğrenciler; tarihin doğasını, güncelliğini, metodolojisini kavramak yerine savaş tarihlerini, antlaşma maddelerini, kral isimlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Ezberci tarih eğitimi öğrencileri tarih derslerinden soğuttuğu gibi, birincil kaynaklardan yararlanma, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme gibi imkanlardan da öğrenci ve öğretmenleri mahrum etmektedir (Kaya, 2006; Şimşek, 2005; Gömleksiz ve Kan, 2005; Dinç, 2005)” (Aktaran, Yeşil, 2010: 123)

Bir kişiyi,kurumu,kavramı veya devleti düşman ilan etme şeklinde gerçekleşen ‘Ötekileştirme’ sorunu ulus devlet kitaplarının ayrılmaz parçası olmuştur.

Tarih yazımında yüksek bir millet, şanlı bir geçmiş ve askeri başarı üzerine kurulmuş bir devlet söylemi yaratılmaya çalışıldığı ve tablo böyle servis edildiği için, ötekini ve düşmanı oluşturmak zor olmamıştır. Osmanlı geçmişi ötelenmiş, reddedilmiş; azınlıklar ötekileştirilmiş, düşmanlaştırılmış; diğer devletler de ‘biz’e karşı olarak sunulmuştur.

Berktaş, bu olguya şöyle dikkat çeker: “İlk-orta öğretim ders kitaplarında da dünya tarihi, ‘biz’de bunlar olurken ‘onlar’ şunları yapıyorlardı kabilinden, aralara sıkıştırılmış incecik bölüm ve ya da hatta paragraflardan ibaret kalıyor ” (Berktaş, 1995: 83).

Şimşek’e göre; “Tarih ders kitapları, 20. Yüzyılın devletlerinin tarih eğitimini siyasal yaklaşımlarına göre biçimlendirmelerini görmemizi sağlayan en önemli materyaller olmuştur. Zira her toplum ve devlet bu yüzyılın başında yaşadığı uluslaşma sürecinde tarihi araçsal olarak kurgulayıp, kendi ‘eski ve şanlı geçmişi’ne geniş yer verirken, düşman olarak belirlediği bazı millet ve toplulukları da çeşitli tarihsel gerekçelerle “öteki” şeklinde mahkum etmiştir” (Şimşek A, 2013: 77).

Usta da bu konuda şu nakli yapar: “Burada yeni grup bağları yaratmak veya var olan bir grup bağına daha da güçlendirmek, başka bir deyişle ‘biz’i ortaya çıkarmak için bir başkasının ‘biz’im olmayan olumsuz özellikleri yüklenmesi gerekir” (Günal, 2006: 3). Bu noktadan bakıldığında etnik merkezci anlatımların “öteki”lere karşı oluşan olumsuz değerlendirmelere zemin hazırlıyor olduğu söylenebilmektedir” (Aktaran, Usta, 2001: 170).

Günümüzde okutulan tarih ders kitapları içinde, milliyetçi ve tek taraflı analizlerin yapıldığı dikkat çekmektedir. “Tarih kitaplarında diğer ülkelerin kahramanlarına verilen yer 1960 sonrasında oransal olarak daha da düşmekteydi. Milliyetçiliğin yoğun olduğu 1950 ve 1977 yılları sonrasında ders kitaplarının Türkün gücü hakkında en yüksek vurgulamaları ve değer yüklemelerini yaptıkları görülmekteydi” (Güven, 2010: 253).

Kabapınar’a göre; “İdeolojik güdümler sonucunda, lise tarih kitaplarında göze çarpan en belirgin özelliklerden biri, geçmişin özlem duyulacak kadar mükemmelleştirilmesi, buna karşılık o dönemde yaşayan insanların eleştirilecek hiç bir düşünce ve eylemleri yokmuşçasına eleştiri den kaçılmasıdır. Bu özellikler, lise kitaplarının tümünde görülebilecek bir durumdur. Lise tarih kitaplarında, ‘Türklerin tarihi her türlü olumsuzluktan arındırılmış’ bir şekilde, bir kahramanlık ve doğruluk tarihi olarak ele alınmıştır” (Kabapınar, 1992: 361).

Bu bakış açısıyla yazılan kitaplar, Türkiye Tarihi'nin düşmanlar, savaşlar, tehditler üzerinden okunmasını zorunlu kılmaktadır. “Elde edilen kaynakların hepsi kullanılmamakta, gidilmek istenen sonuca uygun veriler referans gösterilip diğerleri göz ardı edilmekte ve sonuçta ‘yazılmak istenen tarih’ ortaya çıkmaktadır” (Usta, 2011: 163).

‘Öteki’ yaklaşımından sadece Avrupalılar değil aynı zamanda Araplar da paylarını almışlardır.

Akbaba bu olguyu şöyle izah eder: “Türkiye Cumhuriyeti’nin lise tarih ders kitaplarında Türk-Arap ilişkilerinin aktarımına dönemin siyasi iradesinin dünya görüşü yansımış olmakla birlikte, birbirinden farklı siyasi fikirlere sahip iktidarlar döneminde aynı lise tarih ders kitaplarının okutulduğu ve aynı söylemin devam ettiği de görülmüştür. Genel manada Türk-Arap ilişkilerine bakış ve Arap imajı sadece millet ekseninde ele alınmamış İslam dini belirleyici unsur olmuştur. Bu kitaplar ve bu fikrin etkisinde kalınarak yazılan diğer lise tarih ders kitaplarında Türk-Arap ilişkilerinde Türklerin Araplardan üstün bir millet olduğunun izleri görülmekte, Arap imajı ise genel manada negatif bir şekilde tasvir edilmektedir” (Akbaba, 2014: 351).

Meraç’a göre; lise tarih ders kitaplarının müfredatlarında yapılan değişiklikler bir başka sorundur. “Kitaplarda hükümet politikalarına göre bazı konuların çıkarılıp, bazılarının eklenmesi, uygulamaları yaygındır. Ancak bunların hiçbiri ne tarihin amacına ne de tarih dersine uygun olarak yapılmaktadır” (Meraç, 2006: 2).

Tekeli’nin gençler üzerinde yaptığı araştırmaya göre Türkiye’de tarih derslerinin eleştirisinde yoğunlaşma alanları şunlardır:

“1) Derslerin yapılma biçimleri 2) Tarih dersinden amaçlananın yanlış olması

3) Tarih derslerinin çağdaş değerlere büyük ölçüde kapalı olması

4) Türk tarihinin değişik evrelerinin yanlış bir toplumsal değişme ve zaman akışı çerçevesinde okutulması” (Tekeli, 1998: 193-194).

Akbaba da bu anlamda toplu bir değerlendirmeyi şöyle nakleder: “İsrail, Filistin ve Avrupa’nın 27 ülkesinden 32 bin öğrencinin katıldığı Gençlerin Tarih Bilinci Üzerine Karşılaştırmalı Avrupa Projesi’nin sonuçlarına göre, tarih derslerinin nasıl verildiğine dair öğrenci ve öğretmen görüşlerinde ortalamanın en yüksek olduğu grubun (öğrenci

ort.=3,65; öğretmen ort.=3,91) ders kitabı ve/veya basılı malzeme kullanmak olduğu, tarihin ders içi ve ders dışı sunum araçlarının güvenilirliği ve keyif vericiliği üzerine öğrenci değerlendirmesinde ise ders kitaplarının güvenilirliği sekiz değişken içinde 3,18 ortalama ile altıncı, keyif vericiliği ise 2,43 ortalama ile sonuncu olmuştur (Tekeli, 1998). Bu sonuçlar ders kitabının dersin temel öğretim materyali olma özelliğini koruduğu, bununla birlikte orta düzeyde güvenilir bulunduğu ama keyif vermediği şeklinde yorumlanabilir” (Aktaran, Akbaba, 2013: 27).

Demircioğlu içinde bulunulan şartları kısaca şöyle özetler:“Vakıa şudur ki Ülkemizdeki tarih ders kitaplarını çeşitli faktörler açısından incelediğimiz zaman, mevcut ders kitaplarının önemli eksiklerinin olduğu görülmektedir” (Demircioğlu, 2013: 119).

Akbaba'nın da tesbit ve özeti şöyledir: “Koullapis'e (1998) göre, bilgiyle dolu dünyamızda ders kitapları var olan bir düşünceyi sonuç olarak iyileştirebilecekleri gibi, kötüleştirilebilirler de. Belirgin bir değere ve evrensel bir kabule rağmen ders kitaplarının ciddi problemleri mevcuttur (Kobrin, 1996). Bu bağlamda ülkemizde de ders kitapları hem eğitim problemlerinin kısmen bir sorumlusu, hem de çözücüsü olarak görülmektedir (Safran ve Ata, 2003). Genç kuşakların iyi birer vatandaş olmaları konusunda kendisine önemli bir misyon yüklenen lise tarih kitapları içeriğinin yoğunluğu, toplumun tüm kesimlerinin tarih ders kitapları konusundaki uzmanlığı, görüş bildirmesi ve olayın politize edilmesi, konunun asıl uzmanlarının salt tarih, eğitim bilimi ve tarih eğitimi alanında yaptıkları yeni araştırmalarının sonuçlarının lise tarih ders kitaplarına yansıtılmaması (Meraç, 2006) gibi sebeplerden ötürü eğitim problemlerinin nedenlerinden biri olmaya devam etmektedir (Aktaran, Akbaba, 2013: 29).

İnal'a göre yaşananların özeti şöyledir: “Türkiye’de Cumhuriyetin başından bu yana ders kitaplarına ilişkin mevzuatta sürekli değişiklikler yapılmıştır. Siyasal kurumlardaki yapısal değişiklikler ders kitaplarına doğrudan yansıtılmıştır. 1949’a kadar tek kitap sistemi uygulanmış, bu tarihten sonra 1973’e kadar çok kitap uygulamasına geçilmiş, 1991’den sonra da özel sektöre kitap yazma ve basma hakkı verilmiştir. Tüm bu değişikliklere karşın devletin ders kitapları üzerindeki siyasal ve ideolojik belirleyiciliği ve denetimi devam etmiştir. Kısaca ulus-devlet ve ders kitapları, her birinin meşrulaşabilmek için diğerine ihtiyaç duyduğu yapılanmalardır” (İnal, 1996: 21-25).

Bu bağlamda Tarih Öğretiminde Ders Kitaplarının konumu nasıl olmalıdır? sorusu gündeme gelmektedir.

2.9.2.Tarih Öğretiminde Ders Kitaplarının Sorunlarına Çözüm Önerileri

İktidarlar değişse de Cumhuriyetten günümüze dek, tarih ders programlarında çok önemli bir değişiklik yapılmamıştır. Bu bağlamda, ders programlarının bir bütün olarak yeniden ele alınması, çağdaş tarihi de kapsayacak şekilde ve geçmişten günümüze yaklaşıldıkça oranları artarak yeniden düzenlenmesi kaçınılmazdır.

Tarih eğitimcileri yaptıkları tartışmalar sonucu olması gerekeni de ortaya koymuşlardır.Ortaya çıkan sonuç bağlamında yapılması gerekenler hakkında şunlar söylenebilir:

Duman ve Kahraman'a göre; "Yeni bir yaklaşım ve öğretim modeli geliştirilmelidir. Ders kitaplarında tarihsel olayların, olguların ve kavramların açıklanmasında olabildiğince nesnel davranılmalıdır" (Duman ve Kahraman, 2004: 2485).

Kabapınar'a göre; "Çağdaş dünyanın "İyi bir ders kitabı nasıl olmalıdır?" sorusuna verdiği yanıt şudur: Pedagojik anlamda öğrenci merkezli, öğrencide bir sistematik dâhilinde belirli beceriler üretmeyi hedefleyen, öğrencinin bireysel düşünce ve değer yargısını özgürce üretmesine olanak tanıyan bir nitelik göstermelidir (Kabapınar, 2003: 333)." (Aktaran, Akbaba, 2013: 26).

Ortaya atılan yeni çalışmalar ders kitaplarının daha nitelikli bir hâle getirilmesi gerektiğini bir problem olarak önümüze koymaktadır. Bu problem ders kitaplarının tüm boyutlarıyla değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler ışığında yeniden oluşturulması ile çözülebilir.

Akbaba'nın naklettiğine göre;"Avrupa Birliği'nce düzenlenmiş olan "Tarih ve Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Analizlerinde Metodoloji" konulu toplantının sonunda çeşitli ülke temsilcilerinin oluşturduğu üç grubun "Ders kitabı analizleri nasıl yapılmalıdır? Bir ders kitabında nelere dikkat edilmelidir?" sorularına yönelik olarak hazırladıkları raporlar tarih ders kitaplarının değerlendirilmesi konusunda çeşitli kriterler ortaya koymuştur (Karabağ, 2003)." (Aktaran, Akbaba, 2013: 30).

Özbaran'a göre "Tarih ders kitaplarındaki sorun, müfredat merkezlidir. Önce bu sorun çözülmelidir.Hiç şüphe yoktur ki, tarih öğretimi ve bu öğretimin çok önemli bir parçası

sayılan tarih ders kitapları, evrensel düzeyi yakalamak zorundadır. Daha doğru bir ifadeyle, dünya tarihçiliğinin ve onun uygulama alanı sayılan tarih öğretiminin geliştirdiği çağdaş yaklaşımların ne olduklarını bilmek ve bunlara katkıda bulunmak, eleştirel gözle bakmak, yeni yorum getirmek durumundadır. Tüm dünya ülke ve toplumlarının olduğu kadar Türk toplumunun, tarih öğretiminde yer alan müfredattan ders araç ve gereçlerine kadar, öğretimde çok önem taşıyabilen yöntem ve kavramları gözden geçirmesi gereklidir” (Özbaran, 1995: 1).

Usta’ya göre; “Ders kitaplarının yazılmasında dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, düşmanlık söyleminden kaçınmak olmalıdır. Tarihçinin olaylara mümkün olduğunca tarafsız bakabilmesi ve elde ettiği/ var olan tüm kaynakları göz önünde bulundurup yazabilmesi düşmanca yorumlar yapılmasından kaçınılmasına yardımcı olacaktır” (Usta, 2011: 63).

Dünya genelinde olduğu gibi Türkiye’de de tarih ders kitaplarının nasıl daha iyi olacağı konusu üzerine bir çok çalışma yapılmaktadır.

Kabapınar, bu anlamda şu kanaattedir: “Ders kitapları nesnel bilgiler vermeli, yorumlama ve düşünmeyi öğrenciye bırakmalıdır. Ya da gerektiğinde farklı yorumlara işaret etmeli böylece öğrenciyi tartışmaya ve demokratik tavır kazanmaya yöneltmelidir. Tarihsel bir olayın dayanakları ve onun öyle olmadığı yolundaki karşı kanıtlar ortaya konulsa, okuyucu ya da öğrencinin bu yargılamaya katılması sağlansa, ancak o zaman yükleme yerine bir eğitime sürecinden söz edilebilir” (Kabapınar, 1992: 364).

Erpulat, “Günümüzde, giderek artan teknik donanımın ve görsel malzemenin içinde büyüyen, daha gerçekçi ve maddeci düşünmeye yönelen gençlerimizin, tarih derslerini, her şeyden önce ciddiye almaları ve önemsemeleri için, onlara titizlikle hazırlanmış, çağdaş tarih ders kitapları sunmamız gerekmektedir” (Erpulat, 1995: 256). görüşünü savunur.

Kab, şu önerilerde bulunur: “Ders kitapları fertler, aileler, toplumlar ve ulus üzerinde tesirleri ve etkileri yönünden eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli unsurdur. “Ders kitaplarının içeriğine olduğu kadar görsel niteliklerine de önem gösterilmelidir. Çünkü bilhassa ilköğretim dönemi, bireylerin bilgi ve estetik algılamalarının önem kazandığı dönemdir. Bu bağlamda ders kitapları sanatsal bir anlatımla zenginleştirilmelidir.

Kusursuz bir ders kitabı hem artistik açıdan, hem de kullanılan malzeme, üretim ve baskı teknolojisi açısından da mükemmel olmalıdır” (Kab, 2012: 7).

Tekeli ise ders kitaplarının ilgi çekici olması gerektiği kanaatindedir. “Tarih kitapları da tüm ders kitapları gibi iyi ve ilgi çekici bir şekilde yazılmalıdır. Kötü yazılmış bir tarih kitabı öğrenciyi tarihten uzaklaştırmaktan başka bir amaca hizmet etmez” (Tekeli, 1995: 35).

Tunçay, bir tarih ders kitabında olması gereken temel özellikleri şöyle sıralar: “Basit bir dil ve yapı ile, ders kitabının “otorite” kabul edilen tarih eserlerini özetlemesi, tarihçilerin arasındaki önemli tartışmaları yansıtması, en yeni çalışma ve bulguları haber vermesi, üstelik açık seçik bir anlatımla merak uyandırıcı ve heyecan verici olması gerekir. Bu söylediğim, genel olarak tarih ders kitapları için geçerlidir. Özellikle ilk ve orta öğretim düzeyindeyse, bu kitapların ayrıca eğitim psikolojisine uygun olması beklenir” (Tunçay, 1995: 53).

Bütün bu teklif ve temenniler ışığında şunları söyleyebiliriz: Tarih ders kitapları içerik yönünden bilimsel bilgiler içermeli, ideolojik yaklaşımlardan arındırılmış olmalı, konular mantıksal bütünlük ve neden-sonuç ilişkisi içinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek tarih bilgisinden çok, önemli tarihi olayları ve olguları kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Öğrencilerin en önemli yardımcısı olan ders kitaplarının tüm yönleriyle nitelikli bir şekilde oluşturulmaları gerekmektedir.

Bu anlamda son yıllarda yapılan bazı çalışmalara başlanılmış, ders kitaplarında iyileştirilmeye gidilmiştir.

Safran ve Dilek’e göre ders kitaplarında barışçıl bir söylemin adımları atılmıştır. “1992 yılında Talim Terbiye Kurulu’nca başlatılan çalışmayla “öteki” düşmanlığının zihinlerde yarattığı problemler fark edilmiş ve ders kitaplarının “barışçıl” bir dille yazılmasının ilk adımları atılmıştır” (Safran ve Dilek, 2008: 18).

Demircioğlu’na göre kitaplar öğrenci merkezli hale getirilmelidir. “Liselerde okutulan tarih ders kitaplarının yeniden yazım çalışmaları, 2005’ten sonra başlatılan tarih programı yenileme çalışmalarını takiben hızlanmıştır. Yapılandırmacı öğretim anlayışı ışığında oluşturulamaya çalışılan lise tarih ders kitaplarının yazımı tamamlanmıştır.

Yeni hazırlanan tarih ders kitapları eski kitaplarla mukayese edildiğinde, gerek görsellik açısından, gerekse etkinlikler açısından daha nitelikli ve öğrenci merkezlidir” (Demircioğlu, 2013: 123).

Bu olgu, MEB Literatüründe şöyle yer alır: “Her öğrencinin birey olarak kendine özgü olduğu”, öğretimin “farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçları ve okulun bulunduğu çevre göz önüne” alınarak gerçekleştirilmesi ve öğretmenin “her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate” alması gerekir” (MEB, 2007: 5-9).

Akbaba, bu anlamda son dönemde yapılan çalışmalardan şöyle bahseder: “Ülkemizde ders kitaplarının onay makamı olarak çalışan MEB Talim ve Terbiye Kurulu, ders kitaplarının değerlendirilmesine yönelik esasları 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (T.C. Başbakanlık, 2012) ile belirlemiştir.

Ders kitapları ile ilgili alanyazının ve TTKB’nin ders kitabı değerlendirme ölçütlerinin ışığında farklı derslere ait ders kitaplarının değerlendirme ölçekleri oluşturulmuş (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001; Semerci, 2004; Yağbasan vd. 2005; Kete ve Acar, 2007; Karabacak ve Turan, 2007) bu ölçeklerin veri toplama aracı olarak kullanıldığı çeşitli araştırmalarla farklı derslere ait kitaplar değerlendirilmiş bu araştırmaların sonucunda ders kitaplarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur” (Aktaran, Akbaba, 2013: 31).

Tarih eğitiminin teorisyenleri de son dönemlerdeki gelişmelere sıcak bakmaktadırlar. Nitekim Özbaran şu kanaatini açıklar: “1960’lı ve 1970’li yıllardan beri, gerek ulusal tarih ve tarihte ‘öteki’ öğretiminde gerekse ders kitaplarında yer alan insan haklarına ilişkin ya da öğrenim ve öğretimin teknik sorunlarına ilişkin konulardaki sorgulamanın bu konferans ile ne denli olgunluk kazandığını görmekten mutlu olduğumu söylemeliyim” (Özbaran, 2008: 419).

Yapılan tartışmalar ve gelinen nokta; tarih eğitiminde ve lise tarih ders kitaplarında olması gereken yaklaşım konusunda bir çabanın olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM III:YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada,tarih ders kitapları üzerinde bir model olarak; ‘Nitel Araştırma Yönteminde Durum Çalışması’ kullanılmıştır.Bir araştırmada en önemli olay, kendi araştırdığı konunun doğasına en uygun modeli kullanmaktır.

Nitel araştırma, Gözlem, Görüşme ve Doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür.

Özdemir, Nitel araştırma ile ilgili şu toplu aktarımı yapar:İnsanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını,örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss veCorbin, 1990). İstatistiksel veri analizine dayalı nicel araştırmanın aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Dey, 1993). Storey (2007) nitel araştırmanın, insanların olaylara dönük öznel bakış açılarını keşfetmeyi hedeflediğini ve bu nedenle nicel araştırmadan daha üstün olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmayı insanın, kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisi olarak tanımlamak mümkündür (Özdemir, 2011:1)

Araştırma yapılırken metinler üzerinde veri analizi yapılmıştır.Tarihi metinlerin incelenmesi zihni bir altyapı ve çabayı gerektirir. Tarihçi, kimi zaman metinler içindeki bilgilerden ilerleyerek gerçeği bulmak zorunda kalabilir.

Aslan’a göre, “Tarihçinin geleceği önceden bildiren kristal küreleri yoktur, geleceği karmaşık olayların biçimlendirdiği geçmiş olaylar yardımıyla anlamamıza ve günümüzün sorunlarıyla boğuşarak geleceğimizi biçimlendirecek kararlar almamıza yardım eder” (Aslan, 2006: 171).

Muslow, bu durumu şöyle izah eder:“Tarihçinin en temel işlevi geçmişteki olaylarla insan amaçları ya da faillik arasındaki bağlantıları anlamak ve yazılı bir biçimde açıklamaktır (Muslow, 2000: 15).

Tarihçinin bilgileri analiz ederken salt nakilcilik yapma tuzağından kendisini kurtarması gerekir.

Şimşek'e göre, "Tarihçinin en önemli görevi, tarihi olayların ve olguların birbiriyle olan ilişkisini ve bağını bulup göstermektir. Bu ilişkiler ve bağlar gösterilebildiği ölçüde tarihi olayın ve olgunun gerçek mahiyeti ve değeri ancak anlaşılabilir" (Şimşek A, 2011: 428).

Oppermann yapılacak incelemede entelektüel bakışın önemine dikkat çeker. "Tarihin hammaddesi olarak geçmişin olaylar manzumesi ve ana kaynakları ne kadar zengin olursa olsun bu hammadde ancak analitik bir tavırla işlendiğinde entelektüel açıdan ciddi ve itibarlı bir tarihçilik ortaya çıkar" (Oppermann, 2006: 38-39).

Şimşek yapılacak işi şöyle izah eder: "Önce araştırma konusunun kaynakları tespit edilir ve bu kaynaklardaki araştırma konusu ile ilgili bütün bilgiler dikkatle okunur. Bundan sonra ele alınan konuda, daha önce doğrudan ve dolaylı olarak araştırma yapıp yapılmadığı belirlenir" (Şimşek A, 2011: 424-425).

Çünkü Abacı'ya göre, "Pek çok defa yazılmış bir başlığı tekrar araştırmak zaman kaybindan başka bir şey değildir" (Abacı, 2011: 260).

Şimşek "O konuya bağlı yapılmış olan araştırma ve incelemeleri mutlaka okumamız, onların bilgisine sahip olmamız gerekiyor" der. (Şimşek A, 2011: 394).

Carr "Tarihçi zorunlu olarak seçmecidir." (Carr,1991:17). derken Halil İnalçık "Ele alacağınız konu hakkında o zamana kadar yazılmış, mevcut literatürü gözden geçirmeli ve neler yapılmış neler yapılmamış, saptamalıyız" (Şimşek A, 2011: 387). tesbitini yapar.

Şimşek, "Çalışacağınız konunun iyi belirlenmesi, kaynaklarına iyi bakılması, ihtiyaca cevap vermesi lâzım. Mevcut bilgiye bir katkı yapmalı. Ayrıca bir sorun problematik mi ona bir açıklık getirmelidir" der. (Şimşek A, 2011: 399).

Yönteme dair bir diğer önemli husus yapılacak araştırmanın bilime sağlayacağı katkıdır. Aksoy, ülkemizde bu konunun ıskalandığını, bilgilerin acemice bir araya getirildiği tezlerle karşı karşıya olduğumuza dikkat çeker. Bu yüzden Aksoy'a göre "Türkiye, içeriğinde bir tezi olmayan tezler çöplüğü haline gelmiştir" (Aksoy, 2013: 61).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evreni; Maarif Vekaleti ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından neşredilen 1957-1973 yılları dönemine ait lise tarih ders kitaplarıdır.

“Araştırmada zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkan veren, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008 : 75).

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 27 Mayıs ve 12 Mart Darbesi öncesi Liselerde okutulan son tarih ders kitapları ile kurdurulmuş askeri darbe hükümetleri döneminde yazdırılmış ilk lise tarih ders kitapları oluşturmaktadır.

Böylece Darbe öncesi neşredilmiş lise tarih ders kitabı ile darbe sonrası neşredilmiş lise tarih ders kitapları arasındaki farklılıklar tesbit ve mukayase edilmiş, bu farklılıkları ortaya çıkaran sebepler analize tabi tutulmuştur. Bu anlamda dönemlere ait 28 lise tarih ders kitabı incelenmiştir.

Bu kitaplar şunlardır:

LİSE 1 TARİH

Akşit, N.(1959), - Oktay E, *Tarih-Lise I, İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Atsız, B. ve Oran H.(1960), *Tarih-Lise I, İlkçağ*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Akşit, N. ve Oktay E.(1963), *Lise Kitapları, Tarih 1, İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Atsız, B. ve Oran H.(1963), *Tarih-Lise I, İlkçağ*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Akşit, N.(1963), - Oktay E, *Tarih-Lise I*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Akşit, N. ve Oktay E.(1971), *Lise Kitapları, Tarih 1, İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Akşit, N. ve Oktay E.(1972), *Lise Kitapları, Tarih 1, İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Akşit, N. ve Oktay E.(1973), *Lise Kitapları, Tarih 1, İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

LİSE 2 TARİH

Oktay E.(1959), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1961), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1962), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1963), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1968), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1970), *Lise Kitapları, Tarih 2*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1971), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1972), *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1973), *Lise Kitapları, Tarih 2*, İstanbul: Atlas Yayınevi

LİSE 3 TARİH

Oktay E.(1958), *Lise Kitapları, Tarih 3,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1961), *Lise Kitapları, Tarih 3,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1963), *Lise Kitapları, Tarih 3,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Atsız, B. ve Oran H.(1963), *Yeni Lise Kitapları, Tarih 3,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Akşit, N.(1970), *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1970), *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1971), *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1971), *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1972),*Tarih Lise III,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Akşit, N.(1973),*Tarih Lise III,Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1973), *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

3.3.Verİ Toplama Araçları

Araştırma, doküman incelemesi tekniğine dayalı olarak yapılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen konuyla ilgili yazılı materyallerin incelenmesini kapsamaktadır. Özellikle eğitimle ilgili araştırmalarda veri kaynağı olarak ders kitapları, müfredat programları ve çeşitli yazışmalar kullanılmaktadır. Araştırmanın modeli olarak belirlediğimiz nitel araştırmada dokümanlar oldukça etkili veri kaynakları olarak karşımıza çıkmakta ve geniş zaman dilimine yayılmış bir konuya ilişkin örneklem büyütülmesine imkân sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008: 187-197). (Aktaran,Yıldırım T, 2014: 56).

Yıldırım ve Şimşek, “Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir.’ tesbitini yaptıktan sonra şu örneği verir: Eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir:Eğitim alanında ders kitapları” (Yıldırım, A. ve Şimşek, H, 2008: 188).demektedirler.

“Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilir: (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme, (5) veriyi kullanma (Forster, 1995)” (Aktaran,Yıldırım, A. ve Şimşek, H, 2008: 193).

“Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabilir” (Yıldırım ve Şimşek H, 2008: 187).

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler; tarihsel araştırma metodu çerçevesinde, 1960 ve 1971 Darbe Dönemleri lise tarih ders kitapları ve bu dönemle ilgili hukuki,sosyal ve siyasi olayları içeren metinlere yönelik kaynak taraması yapılarak toplanmıştır.

Araştırmanın verileri Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim sistemini ve dolayısıyla ders kitaplarının yazımını da etkileyen Darbe dönemlerini temsil eden lise tarih ders kitaplarından,dönem ile ilgili hukuki mevzuattan, kalkınma planlarından, hükümet programlarından,şura kararlarından ve müfredatlardan elde edilmiştir.

Araştırmada, belgesel nitelikteki alt problemler için gerekli bilgilerin elde edilmesinde;

1. Döneme Ait Hukuki Mevzuat
- 2.Hükümet Programları,
- 3.Kalkınma Planları
- 4.Döneme ait Söylev ve Demeçler
5. Milli Eğitim Şura Kararları
6. Tebliğler Dergileri ve Raporlar
7. Konu ve ilgili diğer yazılı kaynaklar taranmıştır.

Bilgilerin elde edilmesi kısmında belirtilen yerlerde bulunan evreni oluşturabilecek tüm dokümanlar gözden geçirildikten sonra alt problemlere ilişkin kaynaklardan örneklem olabilecekler taranıp;

- a- Tarih sırasına
- b- Konularına göre,
- c-Mukayese edilmek suretiyle düzenlenmiştir

Araştırma sırasında; Marmara Üniversitesi Kütüphanesinde, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesinde, Beyazıt Devlet Kütüphanesinde, İSAM Kütüphanesinde, literatür taraması yapılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Nitel içerik analizi, “dokümanların, mülakat dökümlerinin ya da çeşitli kayıtların karakterize edilmesi ve karşılaştırılması için kullanılan bir tekniktir” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yıldırım, 2005: 258). Bu analiz araştırma verilerini sistematik olarak böler ve aşamalı bir şekilde inceler. Analizin boyutları ise materyalin çeşitli kategoriler haline getirilmesi yoluyla önceden belirlenir. Kategoriler tanımlandıktan sonra veriler gözden geçirilir ve var olan kategori listesine uygun bir terim, cümle ya da paragraf bulunduğu eklenir (Mayring, 2011: 117-9). (Aktaran, Yıldırım T, 2014: 58).

İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizi ağırlıklı olarak yazılı ve görsel verilerin analiz edilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde tündengelimci bir yol takip edilmektedir. İçerik analizinde araştırmacı öncelikli olarak araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirmektedir.

Araştırmacı daha sonra, incelemiş olduğu veri setinde, bu kategoriler içerisine giren kelime, cümle ya da resimleri saymaktadır. Kategori geliştirme aşamasında araştırmacı dikkatli olmalı ve aynı metin üzerinden benzer bir araştırma yürütmeyi planlayan başka araştırmacıların da aynı sonuçlara ulaşabilecekleri türden uygun kategoriler geliştirmelidir (Silverman, 2001). (Aktaran, Yıldırım T, 2014: 58).

Karasar'a göre "Araştırma verilerin toplanması ile bitmez. Toplanan bu verilerin araştırma probleminde kuramsal ya da pratik yönden çözüm önerileri geliştirilmesine imkan hazırlayacak bir şekilde işlenerek çözümlenmesi, yorumlanıp değerlendirilmesi gerekir. Araştırmanın özgünlüğü bu aşamada belirginleşir ve bir bütünlük kazanır" (Karasar, 2005: 197).

Araştırmacı için veriler kadar verilerin yorumlanması da önem arzeder. Çünkü "Veriler kendi kendilerine hiçbir zaman konuşmazlar. Yani verileri tekrar aktarmak tarihçilik olmaz ama yorumlanması çok önemlidir" (Şimşek A, 2011: 415).

Güngör'e göre, "Tarihsel bilgi, tarihçinin yorumundan geçerek ortaya konulmaktadır. Belgelerin incelenip derlenmesi zor ve önemli bir tarihsel aşama olarak karşımıza çıkar. Her belgenin değerlendirilmesi bir 'yorumlama' işidir" (Güngör, 2005: 6-8).

"Tarih, sürekli kurulan ve yeniden yazılan, yeniden yorumlanan metinlerden oluşur. O halde tarihçinin ortaya koyduğu anlatı da sürekliliği olan sabit bir yazı değildir" (Oppermann, 2006: 12).

Tunçay'a göre, "Tarih yazımını diğer yazım türlerinden ayıran yapılan yorumun niteliğidir. Tarih yazımında yorum, nelerin kurulacak anlatımda olgular sayılacağına saptanmasıyla başlar" (Tunçay, 2012: 270).

Şimşek, tarih araştırmasında dikkat edilmesi gereken bazı ilkeleri şöyle sıralar: "Tarih bilimi gerek amaçlarında ve gerekse yazımında ideolojik olarak kullanılmaya müsait bir alan olduğundan incelenen bilgilerin dikkatlice yorumlanması gerekir. Bunun için ilk adım iç tenkittir.

İç tenkitle, kaynağın tarafgirliği, gerçeği tam olarak yansıtmayan noktalar tespit edilir. Ele alınacak konu hakkında daha önceden yapılan tetkiklerde tarafgirlik yapılıp yapılmadığı hususlarına açıklık getirilmelidir” (Şimşek A, 2011: 388).

Tarihçinin yapması gereken, edindiği bilgi ve kullanmaya karar verdiği teknikle geçmiş sorgulamaktır. Burada göz ardı edilmemesi gereken nokta, yazılan tarihin, insanların yaptıklarının belgesi olmasıdır.

“Bu nedenle, eleştirel ve çok yönlü bir bakış açısı benimsenmeli, elde edilen verilere kuşkuyla yaklaşılmalı, sürekli olarak “neden” sorusu sorulmalı ve bizden olanlar kadar bizden olmayanlar da analiz içine dâhil edilmelidir” (Usta, 2001: 169).

Tunçay da benzeri bir bakış açısını savunur: “Tarihçi sorun yakalamaya çalışmalıdır. Bilinenlere yenilik getirmenin katkı yapmanın yolu budur” (Tunçay, 2012: 271).

Yorum vadisinde araştırmacıya çok önemli görevler düşer. Aksoy “Kendi yöntem ve bilim algımızı oluşturamamamızın başında Batı taklitçiliği gelmektedir. Hazır bilgi ve çevirilerle yetinmekten dolayı özgün görüşleri ortaya koyamıyoruz” (Aksoy, 2013: 63) tesbitini yapar.

Şimşek’e göre; bundan kurtulmanın yolu eleştiri ve sistemleştirmedir. “Araştırmacı, değerlendirme ve yorumlarını mutlaka eleştirici ve sistemleştirici bir anlayışla yapmalıdır. Çünkü tarihi bilgiye bilim niteliği kazandıran husus, eleştiri ve sistemleştirmedir. Dolayısıyla eleştiriye tâbi tutulmamış, test edilmemiş, doğrusu yanlışından ayrılmamış, dağınık olarak verilmiş, yani sistemleştirilmemiş olan hiçbir bilgi ilmi sayılmaz. Hatta bu bilginin bilim bakımından pek fazla değeri ve önemi de yoktur. Tarihçi burada, sadece nakilcilik yapmış olur. Nakle dayanan bilgilerin de, malzeme koleksiyonu olmaktan başka bir değeri ve önemi bulunmamaktadır” (Şimşek A, 2011: 427).

Bazı tarihçiler ise yapılan işin doğası gereği bilgilerin analizinde tarafsız kalınmasının mümkün olmadığı görüşünü savunmaktadırlar.

Ortaylı’ya göre “Muassır tarihçilik hiçbir yerde kendini siyasi söylem işlevinden kurtaramaz” (Ortaylı, 2009: 147).

Iggers, “Şunu kabul etmek gerekir ki bu ideolojik unsurlar bütün tarih anlatımlarına girer.İdeolojik olmayan bir tarih araştırması yoktur” (Aktaran, Beşikçi, 2003: 16). demektedir.

Iggers, şunu da ilave eder: “Tarihin hiçbir nesnesi olmaması yüzünden tarihsel araştırmalarda nesnelliğin imkansız olduğu düşüncesi gittikçe geçerlilik kazanıyordu.Tarihçi içinde düşündüğü dünyanın daima mahkumudur” (Iggers, 2000: 9).

Jenkins “Suskun nesnelere olan kaynakları konuşurduklarını iddia eden tarihçiler kendilerince dürüst ve titiz çalışsalar da sonunda ortaya farklı anlatımlar çıkar” demektedir (Aktaran, Sakal, 2011: 72).

Popper “Bilim adamının taraflılığını, insanlığını elinden almadan yok edemeyiz” görüşündedir. Carr, tarihinin tam anlamıyla nesnel olabilmesinin zorluğundan söz ederken; her insanın toplumsal bir ortamda doğup büyüdüğüne ve kullandığı dil ile içinde yaşadığı çevrenin onu tamamen kuşattığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, tarihçi de toplumun bir ürünü olarak hayata ve geçmişe belli bir noktadan ve farkında olmadan edindiği belli bir bakış açısıyla bakmaktadır” (Aktaran, Güngör, 2005: 5).

Carr’a göre; “Bir tarih eserini ele alınca, ilk ilgileneceğimiz, içindeki olgular değil, onu yazan tarihçi olmalıdır” (Carr, 1991: 29).

Oppermann, “Tarih vuku bulan şeyler değildir. Tarih tarihçilerin bize anlattıklarıdır” (Oppermann, 2006: 65). kanaatindedir.

Tarihinin öznelliğini gösteren en sembolik örneklerden biri Robert Invin’in The Arabian Nightmare (1983) (Arap Kâbusu) adlı romanında karşımıza çıkar:‘Kutsal Yerler, Kutsal Yerler!’ Gözlerin nerede oğlum? Osmanlılar Bağdat’ı tehdit ediyor. Bağdat’tan sonra Viyana, sonra Salzburg ve Milano ve Paris’in çatılarından müezzinin ezanı duyulacak... Hiçbir şey basit değildir, ama şunu düşün: Memlûklerden başka kim Hıristiyan dünyasını Osmanlılardan koruyabilir?’ (1983: 33)” (Aktaran, Oppermann, 2006: 108).

Muslow yaşanan bu olguyu şöyle açıklar: “Tarih yazımında, tarihçiyi bir bağlam yaratma yoluyla anlam oluşturma uğraşından ayrı düşünmek imkânsızdır; halbuki görünüşte anlam masum bir biçimde olgulardan türetilmiştir. Tarih, fiziki bilimler gibi doğrudan doğruya bilimsellik iddiasında bulunamaz; çünkü tarih hipotez-deney sırasını

izlemediği ve tümdengelimci mantığı kullanmadığı gibi, tartışmasız olgular üreten deneysel ve nesnel bir süreç de değildir. Bu yüzden tarih yazımı geçmişe dair bilgimizin dışı taşması kadar bizim ona karışmamızı da iyi örnekliyor. Ne kadar çok tarih varsa, ona inanmayan o kadar tarihçi vardır” (Muslow, 2000: 15-20-32).

“Bu yüzden bir tarih araştırmasında kullanılacak kaynakları mümkün olduğunca çeşitlendirmek hem birbirini destekleyen hem de karşıt fikirleri kullanmak gerekir” (Sakal, 2011: 69).

Tarihçilik alanında çalışma yapmış olan pek çok tarihçinin öne sürdüğü bilgilerden de anlaşıldığı üzere; tarihsel değerlendirmelerde nesnelliğin yakalanabilmesi oldukça zor bir durumdur.

Oppermann da benzeri görüştedir. “Tarihçi geçmişi kendi çağının söylemleri ve kendi kişisel konumu içinden okumaktadır. Böylece ortaya, geçmiş ve bugün arasındaki etkileşimi gösteren çoğul okumalar çıkar. Bu durumda tarihin nesnel anlatımını yazmak olanaksızdır” (Oppermann, 2006: 5)

Araştırmamızda literatür taramasından sonra, söylem analizi tekniği kullanılarak, lise tarih ders kitaplarında konulara hangi kavramlar üzerinden ağırlık verildiği, hangi yaklaşımların öne çıkarıldığı analiz edilmiştir.

Analiz sırasında liselerde okutulan tarih kitaplarında; ‘İsyan, darbe’, gibi kelime ve kavramlar yüceltilmiş midir ya da meşru gösterilmiş midir?, ‘iktidar, hükümet, demokrasi, siyaset, yabancı ya da komşu devletler, tarihteki diğer aktörler’ ötekileştirilmiş midir? konularına bakılmıştır.

Araştırma, kitapların okunması, kitaplardaki söylemin analizi ve farklılık arzedan bilgileri içeren ifadelerin not edilmesi şeklinde yapılmıştır. Bu ifadeler araştırmanın bulgular kısmında aynen veya özetlenerek aktarılmıştır.

Yaptığımız araştırmada 27 Mayıs 1960 ve 12 Mart 1971 Darbelerinin lise tarih ders kitaplarının temasına etki ettiği görülmüştür.

BÖLÜM IV: BULGULAR ve YORUM

Tarih dersi öğrencilerde kimlik bilincinin gelişmesinde ve bir aidiyet oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Kab, “Tarih dersinin kapsadığı geniş vizyonu şöyle aktarır:Tarih dersini oluşturan esas noktalar; toplumların kültürel esasları: bilim ve sanat, din,hatırlama kültürü, iletişim, sosyal grupların kültürel ifade biçimleri, kendini anlayış ve farklı kültürlerden gelen yabancılarla ilişki, bir toplum içinde toplumsal düzen tasarımı, egemenlik eğitimi, farklı yaşam dünyaları,anlaşmazlıklara yönelik çözüm biçimleri, savaş ve barış, uzlaş kültürünün biçimleri gibi bağlantıları şekillendirir. (Aktaran, Kab, 2012: 69).

Prof. Dr. Mustafa Safran, ders kitaplarının oluşumunu etkileyen faktörleri şöyle sıralar: “TC Anayasası,Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Kanunlar, Hükümet Programları, Kalkınma Planları,Milli Eğitim Şuraları” (Safran, 2005: 396).

Araştırmamızda bu tesbit temel alınarak önce yukarıdaki dokümanlar sonra Lise 1.sınıf Tarih ders kitaplarından sekiz adet,Lise 2.sınıf Tarih ders kitaplarından dokuz adet,Lise3.sınıf Tarih ders kitaplarından on bir adet kitap incelemeye tabi tutulmuştur.

Darbelerin Hukuki Metinlere (Anayasa, Milli Eğitim Kanunları, Yönetmelikler ve Milli Eğitimin Resmi İlkeleri) etkisi nedir? Açısından İnceleme:

4.1. Hukuki Metinler

Türkiye Cumhuriyeti'nin Eğitim Sistemi resmi ve ideolojik bir amaç etrafında oluşturulmuş kurallar manzumesidir.Tarih ders kitapları başta olmak üzere bütün ders kitaplarına yön veren bu kurallar, hukuki metinlerle ortaya konulmuş hükümlerden oluşmaktadır.Başta Anayasa ve kanunlar olmak üzere hukuki metinlerle eğitimin resmi amaçları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

4.1.1. Türkiye Cumhuriyeti Anayasaları

27 Mayıs 1960 Darbesi'nin ardından Darbeci subaylar tarafından yaptırılan1961 Anayasası “ Eğitim ve öğretimin Atatürk ilkeleri ve devrimleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılması gerekir. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz” (Güven, 2010: 243).demektedir.

1982 Anayasası da kelime farklılığıyla aynı vurguyu yapmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. Maddesinde "Eğitim ve öğretimin Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılacağı" belirtilmiştir (T.C.Anayasası, 2003: 39).

4.1.2. Eğitim Kanunları

Darbeci subayların eğitim ile yakından ilgilendiğinin çok sayıda vesikası olmakla birlikte ülkemizde yapılmış son iki eğitim kanununun darbe döneminin bir ürünü olması eğitim yoluyla toplumu dizayn etme çalışmasının geldiği boyutu göstermesi bakımından önemli ve anlamlıdır.

Ders kitaplarına yön ve şekil veren ikinci önemli kaynak, 27 Mayıs 1960 Darbesinden sonra yaptırılmış 5.1.1961 tarihli 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nudur.

Gürüz de bu anlamda yapılan kanuni düzenlemelerden şöyle bahseder: "1960'lı yıllarda ilk ve ortaöğretimle ilgili iki önemli yasal düzenleme yapılmıştır. Bunlardan ilki, 12 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, ikincisi 18 Haziran 1965 tarih ve 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'dur" (Gürüz, 2008: 51).

Bu kanunun ilk maddesi 'bütün Türklerin milli gayelerini' şöyle açıklar:

"Madde 1 – İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir."

12 Mart 1971 Darbesi'nin bir ürünü olan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu daha önceki kanundan daha kapsamlı bir şekilde eğitime el atmıştır.

14/6/1973 Tarihinde yürürlüğe giren 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2.maddesine göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları şöyledir:

"Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip; insan haklarına saygılı; kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” (Sürbahan, 1974: 9).

Görüldüğü gibi burada da ‘yurttaş yetiştirmekten’ bahsedilmektedir.

Kanunun 12. Maddesi de resmi ideolojinin hedef ve ilkelerine vurgu yapan benzeri hükümler içerir:

“MADDE 12-Türk Eğitiminde laiklik esastır. Din Eğitimi ve Öğrenimi ancak kişilerin kendi isteği ve küçüklerin kanuni temsilcilerinin isteğine bağlı olarak verilir. Bu istek kayıt esnasında veliler tarafından okul idaresine yazılı olarak bildirilir” (Sürbahan, 1974: 11).

Kanun sadece okullarda değil her yerde vatandaş yetiştiren bir anlayışı bütün ülkede hakim kılma peşindedir.

Aynı yasanın ‘Her yerde eğitim’ başlıklı 17. Maddesi şöyledir: “Milli eğitimin amaçları yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır” (Sürbahan, 1974: 13).

Gök, kanunun ne anlama geldiğini şöyle izah eder: “1973 tarihinde çıkarıldığından itibaren Türkiye eğitim sisteminin yapısını, ideolojisini belirleyen en önemli doküman 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’dur. Maddeleri incelendiğinde 1983 yılında yapılan değişikliklerle birlikte, milliyetçi-dinci eğitim ideolojisinin çok açık olarak vurgulandığı bu kanun, bugün de Türkiye’de eğitimin anayasası olarak düzenleyici ve emredici işleve sahiptir” (Gök, 1999: 7).

1961 Anayasası ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk milli eğitim ideolojisinin ve sisteminin ekseninin 1971 Darbesinden sonra darbeci askerler tarafından yeniden ayarlandığını gösterir.

Darbe dönemlerine ait diğer mevzuat hükümleri de eğitim sistemine yapılmış müdahaleleri gösterir. Aşağıda bu mevzuat metinleri incelenmiştir.

4.1.3. Orta Dereceli Okulların Disiplin Yönetmeliği

Bir hukuki düzenleme olan ‘Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Orta Dereceli Okulların Disiplin Yönetmeliği’ de benzeri bir bakışın yansıması olarak dikkat çeker.

“Madde 4- Türk öğrencisinin şu ahlak kurallarını bilip bunların yolunda hareket etmesi istenir: a) Doğru sözlüdür, yalandan nefret eder. b) Türk Devletinin Kanunlarına, Türk Toplumunun kurallarına okulun düzenine içinden gelerek bunları severek itaat eder” (Yönetmelik, 1972: 6).

4.1.4. Milli Eğitimin Temel İlkeleri

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan toplantılarda alınan kararlar ve yayınlanan eserlerde yer alan görüşler de resmi ideolojinin eğitimi ve dersleri bir araç olarak gördüğünün ipuçlarını verir:

Milli Eğitimin Temel İlkeleri içerisinde yer alan bazı ilkeler bu anlamda dikkat çekicidir.

“c) Türkiye Cumhuriyetinin, devrimlerinin ve milliyetçiliğinin ilkelerine bağlı olur.

e) Milli kaynakları korur, değerlendirir ve geliştirir.

i) Hayvanlar korur ve sever.

l) Yurt savunmasını en kutsal ödevi bilir ve buna hazırlıklı olur” (MEB,1952 :3-4).

Bir başka ilkeler manzumesi şöyledir:“‘Milli Eğitim Sistemimizin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar’ isimli metinde de Türk çocuğuna yine benzeri görevler yüklenir.

Amaç ve Görevler: 1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak onu milli Ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek”(MEB, 1974: 34).

Yamaner’in tesbitiyle eğitimin amacı şöyle açıklanmıştır: “Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen; bilimsel ve hür düşünce gücüne sahip; insan haklarına saygılı; hür ve demokratik bir ülkenin vatandaşlarında bulunması gereken niteliklere kavuşmuş; kişiliği ve yetenekleri gelişmiş; ‘iyi insan’ ve ‘iyi yurttaş’ yetiştirmek” (Yamaner, 1998: 66).

Görüldüğü gibi genç cumhuriyet yönetimi de tıpkı meşrutiyet yönetimi gibi okullarda tarih öğretimi üzerinde önemle durmuştur. Tarih dersleri ulus-devlet kimliği ile cumhuriyet ve vatandaşlık ideallerinin benimsetilmesi, geçmişin acı deneyimlerinden dersler çıkarılması için araçsal bir ders olarak algılanmaktadır. Bu dersle öğrencilerin vatanını, milletini sevmeleri ve kendilerini içinde yaşadıkları toplumun bir parçası olarak hissetmeleri hedeflenmektedir.

Milli Eğitim Reformu Stratejisi'nde yöntem şöyle açıklanır: “Eğitimin her kademesinde milli kültür değerlerimizin tanıtılması ve geliştirilmesi konusu üzerinde hassasiyetle durulacak; Türk Milliyetçiliği ilkelerine bağlı vatandaşlar olarak yetiştirilecek böylece milli eğitim sistemimiz milli birlik ruhu içinde sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmayı destekleyecek ve hızlandıracaktır” (Milli Eğitim Reformu Stratejisi, 1975: 6).

Metinlerde Milli eğitim ideolojisinden kendisinden sapılmaması gereken bir din gibi bahsedilir. “Bütün Türk gençlerine eğitimin her kademesinde Türk milliyetçiliğinin temel ilkeleri, Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olduğunun tam olarak benimsetilmesi ve milli birlik ve beraberliği sarsacak aşırı ve sapık ideolojilere kapılmamalarını sağlayacak ve sapanlar olursa onları doğru yola çevirecek bir ruh ve irade gücünün kazandırılması Milli Eğitimimizin temel görevidir. Bu görevin en iyi bir şekilde yerine getirilebilmesi için Milli Eğitim sistemimizin muhteva bakımından önemle ele alınarak öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulamaların titizlikle izlenmesi gerekmektedir” (Milli Eğitim Reformu Stratejisi, 1975: 10).

Yamaner, sistemin hedefini şöyle açıklamaktadır: “Bu sistemin, hedefi yetişecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekleri öğrenimin sınırı ne olursa olsun, ilk önce ve her şeyden önce Türkiye'nin bağımsızlığına, kendi benliğine, milli geleneklerine düşman olan bütün unsurlarla mücadele etmek gereğinin öğretilmesidir” (Yamaner, 1998: 67)

12 Eylül 1980 Darbesinden sonra ise ‘Milli Eğitim İdeolojisi’ ulusallık merkezli olarak tekrar gündeme gelmiştir. “Milli Eğitimin hiç bir nedenle ulusallık niteliğinden saptırılmaması lazımdır. Saptırılırsa, amaca ulaşmak güçleşir. Öyle ise eğitim ve öğretimin amacı çağdaş uygar ve ulusal olmalıdır” (Milli Eğitim Politikası, 1980: 3).

Ülkemizdeki Tarih Eğitimcilerinin Milli Eğitime ait resmi metinlerle ilgili kanaatleri çeşitli bakış açılarını yansıtmaktadır.

Pamuk'a göre "Türk Milli Eğitiminin genel amaçları pragmatiktir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında;Devlet çok açık ve net olarak eğitimden pragmatik sonuçlar beklemektedir. Bu kanunda en ilginç nokta ise, bireylerin sorumluluklarına yaptığı vurgudur. Bu bağlamda iktidarın benimsediği ve tanımlamasını yaptığı vatandaşlık algısı Fransa örneğinde yer alan yurttaş temelli cumhuriyetçi paradigma ile örtüşmektedir" (Pamuk, 2009: 44).

Kapan'a göre "Yaklaşık 80 yıllık bu dönem içerisinde değişmeyen yönler, milliyetçilik ve milliyetçi devletin yüceltilmesi ile maddi başarı ve mutluluk zihniyeti, yani, faydacı-araçsalcılık idi. Türk milli eğitim ideolojisinin, bir anlamda, yurttaşların 'beşikten mezara kadar' itaatkâr bir tutum ve davranış içinde olması için var gücüyle çaba gösterdiği söylenebilir" (Kapan, 1999: 392).

Bazı eğitimcilerin değerlendirmeleri ise teknik yöndendir. Demircioğlu'na göre "Resmi eğitimin amaçları, geçmişi bilen ve geçmişin ışığı altında bugünü anlayabilen etkin, üretken, yaratıcı ve problem çözme becerisine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi açısından yeterli değildir. Ülkemizde ortaöğretim düzeyinde tarih öğretiminin genel amaçları incelendiği zaman, bu amaçların ağırlıklı olarak tarihi bilgi ve kültür aktarımına dayandığı görülmektedir" (Demircioğlu, 2006: 141).

Yazıcı, resmi eğitimin amaçlarını kazanımlar açısından değerlendirir. "Bilgi verici metin yapıları ile bilgi düzeyindeki kazanımlar sunulurken, hikâye edici metin yapıları ile değer ve tutum kazanımları, bilgi verici ve hikâye edici metin yapıları ile de hem bilgi düzeyinde hem de değer ve tutumlar düzeyindeki kazanımlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılır" (Yazıcı F, 2006: 138).

"Türk milli eğitim ideolojisinin temelinde 'makbul vatandaş' oluşturma hedefi belirgin bir şekilde dikkat çeker. Bu anlayışta vatandaş, Üstel'in (2005) ifade ettiği "makbul vatandaş" diğer bir deyişle iktidar tarafından verilen sorumlulukları ve görevleri yerine getiren bireyler vatandaşdır" (Aktaran, Pamuk, 2009: 7).

Kısacası, milli eğitim ideolojisinin, öğrencileri yoğurma ve kendi normlarına göre toplumsallaştırma konusunda neredeyse bir tekele sahip olduğu söylenebilir.

Dolayısıyla, Türk Milli Eğitim ideolojisinin, yeni kuşakların demokrat bir zihniyet doğrultusunda toplumsallaşması açısından doğru bir yerde olduğu söylenemez.

Hukuki mevzuat ve resmi metinler toplu olarak analiz edildiğinde; Darbecilerin vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları görülür.

4.1.5. Vatandaş Yetiştirme: Bu hedefler metinlerde şu cümlelerle ifade edilmiştir:

5.1.1961 tarihli 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu:

Bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki bakımdan gelişmeleri ve yetişmeleri...

1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu:

Madde 1)Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş, yurttaşlar olarak yetiştirmek...

Madde 2)Topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek...

Madde 17: Yalnız resmi ve özel eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.

‘Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Orta Dereceli Okulların Disiplin Yönetmeliği:

Madde 4- Türk öğrencisinin şu ahlak kurallarını bilip bunların yolunda hareket etmesi istenir: a) Doğru sözlüdür, yalandan nefret eder. b) Türk Devletinin Kanunlarına, Türk Toplumunun kurallarına okulun düzenine içinden gelerek bunları severek itaat eder.

Milli Eğitimin Temel İlkeleri:

e) Milli kaynakları korur, değerlendirir ve geliştirir.

i) Hayvanlar korur ve sever.

l) Yurt savunmasını en kutsal ödevi bilir ve buna hazırlıklı olur.

Milli Eğitim Sistemimizin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar: Amaç ve Görevler: 1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak onu milli Ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek” (MEB, 1974: 34).

4.1.6. Laiklik:

Milli Eğitimin Temel İlkeleri: Madde 12-Türk Eğitiminde Laiklik Esastır.

Darbelerin Hükümet Programlarında ve Kalkınma Planlarında Yer Alan Eğitim Politikalarına Etkisi Nedir? Açısından İnceleme:

4.2.Hükümet Programları

Ders kitaplarına şekil veren bir başka önemli odak Hükümet Programlarıdır. Türkiye Cumhuriyetinin henüz bir nüve olduğu günlerden itibaren hükümetler eğitimle yakından ilgilenmişlerdir.

Koçak da bu olguyu şöyle ifade eder: “Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışını, siyasî iktidarların hükümet programları ve bu programlara göre eğitim ve kültür alanındaki uygulamalar biçimlendirmiştir. Tarih anlayışını çerçeveleyen uygulamalarda, iç ve dış politika etkileyici ve düzenleyici rol oynayabilmiştir” (Koçak, 2013: 54).

Türk Milli Eğitim Politikasının esasları hükümet programlarında genel olarak ifadesini şöyle bulmuştur:“Türk çocuğunun ahlaki temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine, vatanına, Cumhuriyetine, inkılabına sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir” (Güler, 2004: 93).

1960 yılından sonra askeri darbenin etkisiyle kurulan hükümetlerin eğitim anlayışı klasik seçkin yetiştirmek ve aynı zamanda muhafazakar milliyetçilik çizgisinde sürdürülmüştür. 1960 sonrasında eğitim sistemine koalisyon hükümetlerinin de etkisi olmuştur.

Bu yıllarda asıl ideolojik anlayışlar askeri yönetimin de etkisiyle sistemde yer almıştır. 1960 Darbesi bu anlamdaki söyleme otoriter bir kimlik de ilave etmiştir.

1960 yılında askeri müdahaleden sonra kurulan hükümet programlarında bu ifadelere sıkça rastlanır.

11 Temmuz 1960’de açıklanan Orgeneral Cemal Gürsel Başkanlığındaki Millî Birlik Hükümetinin Programında önce 27 Mayıs Darbesi’nin propagandası yapılır daha sonra eğitim bahsine girilir.

“Milli Birlik Komitesinin sayın üyeleri: Anayasayı, insan haklarını ve Türk vatandaşlarının sahip oldukları hürriyetleri çiğniyerek, hukuk ve kanun dışı olmuş ve binaenaleyh gayrimeşru hale gelmiş olan iktidarı, işbaşından uzaklaştırarak 27 Mayıs 1960 İnkılâbını başaran kahraman ve aydın silâhlı kuvvetlerimiz, idareyi ele alır almaz,

teşkil ettiği İnkılâp Hükümeti ile derhal işe koyulmuş, bir taraftan, memleketin içinde bulunduğu durumu tesbit etmeye çalışırken diğer taraftan, memleketin âcil meselelerine, şimdiye kadar alınan ve ilân edilen tedbirlere, çare bulmaya çalışmıştır” (Arar, 1968: 308).

Darbe Hükümetinin Programında Milli Eğitimden bir ‘dava’ olarak sözedilir. Bu yaklaşım Darbecilerin eğitim yoluyla toplumu dizayn etme konusunda ne kadar hevesli olduğunun bir işaretidir.

“Millî Eğitim dâvası, baş dâvalarımızdandır. Demokrasinin kökleşmesi, soysuzlaşmamasının teminatı, özlenen iktisadi refahın tahakkuku, büyük kütlelerin, yeni yetişen nesillerin millî eğitimden en geniş ölçüde faydalanmasına bağlıdır. Millî Eğitim teşkilât ve programlarımızı, bugünkü istikrarsız halinden kurtarmak, en acele işlerimiz arasındadır. Maarifimizin muhtaç olduğu nizam içinde ve belli metodlarla çalışan medeni ve millî bir müessese haline getirmeye matuf olmak üzere, gerekli inceleme ve araştırmalara başlamak, gelecek iktidarlara bu istikamette hazırlıklar bırakmak, başlıca arzularımızdandır. Millî Eğitimi durgun halinden çıkarıp yapıcı ve başarıcı bir vafsa ulaştırmak amacımızdır” (Arar, 1968: 322-323).

Darbeden sonra 27 Mayıs Darbesi’nin ek ders olarak okutulmasına karar verilmiş ve dersin öğretim programını hazırlamak üzere bazı üyeler görevlendirilmiştir.

“1962 yılında öğretim programlarında yapılan değişikliklerle bazı eklemeler yapılır. Kitaplara 1961 Anayasası’nın kabulüne yol açan siyasal gelişmelerin yer aldığı ‘Yeni Anayasamızın Doğuşu, 27 Mayıs 1960 Devrimi ve Nedenleri ve Anayasa Mahkemesi’nin görevlerinin yer aldığı alt bölümler eklenir” (Üstel, 2004: 253).

Üstel’e göre bu başlık, darbenin meşrulaştırılma kaygısının bir yansımasıdır.

27 Mayıs Darbesinin ardından 15 Ekim 1961 de yeni bir seçim yapılmış seçimin ardından generallerin baskısıyla İnönü Başbakanlığında yeni bir hükümet kurdurulmuştur.

27 Kasım 1961’de açıklanan İsmet İnönü Başbakanlığındaki Birinci Koalisyon Hükümetinin Programında şu ifadeler yer alır: “Millî Eğitim, sadece genç nesilleri yetiştirmenin bir vasıtası değil, aynı zamanda özellikle millî kalkınmayı hızlandıracak ve gerçekleştirecek verimli bir yatırım olarak öne alınmıştır. Bütün faaliyetimizi, uzun

vâdeli ve esaslı bir plâna bağlamak amacındayız. Orta ve yüksek öğretim kurumlarımız iyi vatandaş yetiştirme esasına göre düzenlenecektir” (Arar, 1968: 337).

Bu hükümet programında öğretmen meselesine şu ifadelerle değinilir: “Büyük meselemiz, her sahada ehliyetli ve yeter sayıda öğretmen bulunmamasıdır” (Arar, 1968: 337).

3 Kasım 1965’de açıklanan Süleyman Demirel Hükümetinin Programında Başbakan Demirel 27 Mayıs Darbesi’ne bağlılığını bildirerek söze başlar.

“Programımızın izahına geçerken her şeyden evvel açıklanacak husus, 27 Mayıs inkılabına dayanan ve millî iradenin tasvibine mazhar olan Anayasamızı ruhu ve metni ile hâkim kılmanın şaşmaz hedefimiz olduğudur” (Arar, 1968: 430).

“Millî eğitim dâvası, Türkiye’de hürriyet rejiminin ve demokratik düzenin temelini besleyen bir kaynak olduğu kadar, memleket kalkınmasının en güçlü vasıtalarından biridir. Bunun için her şeyden önce temel eğitim meselesini halletmek, düşük olan okur yazar oranını yükseltmek gerekmektedir. Temel eğitime paralel olarak orta öğretim, teknik eğitim ve yüksek öğretim faaliyetlerini de geliştirmek zorundayız. Bu arada yetişkinlerin eğitimini de ihmal etmemek mevkiindeyiz” (Arar, 1968: 434).

Okul ve öğretmen meselesi Demirel Hükümet programında çeşitli ifade ve temennilerle yerini alır.

“Bütün köylerin okula kavuşturulması, ilköğretim kadrosuna yeter sayıda öğretmen yetiştirilmesi için gereken tedbirler alınacaktır. Öğretmenlerin hayat şartları, maddî ve manevî ihtiyaçları yakından takip edilecektir. Kabiliyetli köy çocuklarının öğretime devam edebilmesi, muhtaç durumda olanlara Devletin yardım elini uzatabilmesi için parasız yatılı öğrenci adedini süratle arttıracacağız” (Arar, 1968: 435).

“Orta öğretimin öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için yetişmiş elemanların meslekte kalmasını sağlayacak her türlü tedbiri alacağız ve öğretmen yetiştirecek okulların adedini arttıracacağız” (Arar, 1968: 435).

Koçak,yaşanan bu gelişmeleri şöyle açıklar: “3 Kasım 1965 tarihinde kurulan birinci Süleyman Demirel Hükümeti programında, ‘millî eğitimde millî şuurun hâkim kılınması ve toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılması öngörülmektedir” (Koçak, 2013: 9).

Kapan'a göre; "6.3.1970-26.3.1971 tarihlerinde iktidarda bulunan Adalet Partisi Hükümeti de "Eğitim faaliyetleri milli şuurumuzu yüksek seviyede tutacak milli bir dava teşkil etmektedir" (Kapan, 1999: 236). şeklinde program açıklamıştır.

Partilerin ve hükümetlerin politikalarında muhafazakar ve milliyetçi öğeleri hemen hemen her konuşma ya da düzenlemede bulmak mümkündür. Bu ister iktidar ister muhalefet olsun her partinin gündemine getirilmiştir.

Nitekim Dönemin Milli Eğitim Bakanı İbrahim Öktem "Bilhassa milli eğitimde millileşmek, kendimizi bulmak için şarttır, son senelerde muhtelif sebepler yüzünden liselerimiz seviyelerini kaybetmişlerdir" (Güven, 2000: 142). demektedir.

12 Mart 1971 günü generaller bir muhtıra vererek mevcut hükümeti düşürür ve CHP'li Nihat Erim Başbakanlığında yeni bir hükümet kurduurlar.

12 Mart Darbe Hükümetinin Programında önce mevcut anayasaya atıfta bulunulur,sonra12 Mart Darbesi'nin propagandası yapılır."1960 Devrimi'nin Türkiye'ye kazandırdığı 1961 Anayasası Türk toplumunun çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasını sağlayacak dengeli bir gelişmenin çerçevesi olarak ortaya çıkmıştır.Bu ortam son ayların karışıklıklarına ve 12 Mart Muhtırası'nın 2. maddesi ile çözümlenmesi istenen siyasal bunalıma yol açmıştır. Bu muhtıra ile tutulan yol, yurt sorunları karşısında çok hassas olan Türk Silâhlı Kuvvetlerinin, demokratik rejime ve Anayasa düzenine bağlılığının en açık delilidir.İşte bu nedenlerle Türk kamuoyunun karşısına Reform Hükümeti olarak çıkıyor ve bu niteliğe uygun bir program sunuyoruz" (Hükümet Programı, 1971: 3).

Darbe Hükümeti 'Ön planda yapabileceğimize inandığımız ve yapmaya kararlı olduğumuz reformlar' olarak şunları sıralar:"– Toprak reformu, – Millî Eğitim reformu" (Hükümet Programı, 1971: 7).

Bahsi geçen Millî Eğitim Reformunun içeriği ise şöyle açıklanır: "Eğitimde birlik (Tevhid-i tedrisat) ilkesine aykırı bütün uygulamalara son verilecektir (Anayasa madde 153)" (Hükümet Programı, 1971: 8).

26.3.1971-11.12.1971 tarihlerinde iktidarda olan Birinci Darbe Hükümetinde Reform programının bir bölümü "Millî Eğitim Reformu"na ayrılır.

Dönemin Hükümet programları üzerinde yapılan tetkikler darbe hükümetlerinin eğitime nasıl tesir ettiğini göstermektedir. Kalkınma planları da bu tesirlerden payını almıştır.

4.3. Kalkınma Planları

‘Türk Milli Eğitim İdeolojisi’ni şekillendiren kaynaklardan biri de kalkınma planlarıdır. Şimdi bu planlara göz atalım.

“1964 tarihli Kalkınma Planında eğitimle ilgili şu ifadeler yer alır: Kalkınma çabasının gerektirdiği insangücü ihtiyaçlarını karşılamada başlıca kaynak olan fonksiyonel eğitimin plânda öngörülen hedeflere uygun olarak geliştirilmesi, eğitim çalışmalarında öncelik taşıyacaktır. Eğitim kurumları, fonksiyonlarını geliştirmek için bu ışık altında araştırmalar yapacaklar ve gerekli tedbirleri alacaklardır” (Kalkınma Planı, 1966a: 75).

“Örgün eğitime yer veren ve eğitimle ilgili plânlama çalışmaları yapan kurumların bünyelerinin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir “ (Kalkınma Planı, 1966a: 108).

1965 tarihli Kalkınma Planında ise eğitimle ilgili şu ifadeler yer alır: “Okul kitapları yayınları artırılarak bütün kademelere ve özellikle yüksek öğretimde teknik yayınların, mevcut öğretmen sıkıntısını bir ölçüde gidermek amacına yöneltilmesi gereklidir. Adı geçen yayınların öncelikle malî imkânları sınırlı olan öğrencilere ödünç olarak bir ders yılı için verilmesini sağlayacak tedbirler alınacaktır” (Kalkınma Planı, 1966b: 61).

1966 tarihli Kalkınma Planında eğitimle ilgili şu ifadeler yer alır: “1966-1967 ders yılında liselerde 12 bin kayıt artışı sağlanacaktır” (Kalkınma Planı, 1966b: 62).

“Millî Eğitim Bakanlığının klâsik tercüme ve tercüme dergi yayınlarından mevcudu tükenmiş olanların yeni baskılarının yapılmasına öncelik verilecektir” (Kalkınma Planı, 1966b: 65).

1968 tarihli Kalkınma Planında eğitimle ilgili şu ifadeler yer alır: “İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânu Türk milletini hür ve medeni bir ortamda, demokrasi ve karma ekonomi düzeni içinde adalete ve tam çalışma esasına bağlı olarak herkes için insanlık haysiyetine yaraşır bir yaşayış seviyesine ulaştırmayı gaye edinmiştir” (Kalkınma Planı, 1968: 3).

İlkeler ise şöyle açıklanır: “Eğitimin gayesi vatandaşlara çevrelerini tanımak, şuurlu davranmak, toplum yapısı değişmelerine uyabilmek, kazanılan bilgi ve maharetlerle kendisinin ve çevresinin refah ve mutluluğunu moral değerlerini artırmak kabiliyetini veren sosyal bir hizmet sağlanmasıdır. Eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde ve çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler verilecek bu amaçla eğitim kademelerinin çalışma hayatı ile ilişkisi sağlanacaktır. Vatandaşların devamlı değişen bir dünya için hazırlanması gerçekleştirilecektir” (Kalkınma Planı, 1968: 8).

1965 tarihli Kalkınma Planında eğitimle ilgili çeşitli özeleştirilere de yer verilmiştir: “Üst okullara geçişler düzenli işlememektedir. Özellikle meslekî ve teknik öğretimde mezunların okullara devamları veya meslekte gelişmeleri bakımından tıkanıklıklar vardır. Okullarda eliş ve beden eğitimi önemini kaybetmiştir. Eğitimde gözlem ve uygulama metodundan yeterli ölçüde yararlanılamamaktadır” (Kalkınma Planı, 1968: 8).

“Öğretmen durumu eğitimin bütün kademelerinde, gelişmeyi ve eğitimin niteliğini sınırlamakta, öğrenci öğretmen oranları bozulmaktadır” (Kalkınma Planı, 1968: 9).

“Lise seviyeli genel, meslekî ve teknik okullara hazırlık devresi fonksiyonuna getirilen ortaokulların ders programlarında buna uygun bir gelişme olmamıştır. Yeni açılan ortaokul ve liselerde ders araçları yetersizdir. Liselerde öğrenimin niteliği ve verim özellikle bina ve öğretmen yetersizliği nedeniyle düşmektedir. 1960’da yüzde 62 olan sınıf geçme ortalama oranı 1965’te yüzde 49’a düşmüştür. Verim düşüklüğü sınıflar arasında yığılmalara yol açmakta ve kapasiteden yararlanmayı kısıtlamaktadır. Öğretmen okullarının öğretim programlarında ortaya çıkan yeni öğretim konularının ve ilköğretimdeki yeni düzenlemelerin uygulaması için gereken değişiklikler yapılmamıştır” (Kalkınma Planı, 1968: 9).

Sağlanacak gelişme ve uygulanacak politikalar anlamında ‘Eğitim Politikasının Ana Hatları’ şöyle açıklanır: “Eğitim, geniş anlamda kişilerin fikir, karakter, beden ve ruh, güçlerinin geliştirilmesidir. Böylece kişiler muhakeme ile karşılına çıkan meseleleri anlamak, çözmek ve sağlam kararlar vermek gücü kazanmaktadırlar. Fikir gücünün geliştirilmesi için gereken eğitim dersler ve benzer faaliyetler yardımıyla sağlanmaktadır. Bu eğitimin kişilere sadece bilgi aktarmakla değil yeni bilgilerin dikkat, muhakeme, kıyaslama, soyutlama gibi kabiliyetlerini geliştirerek verilmesi zorunludur.

Eğitimin, öğrenenlerin gelecek hayatları ile ilgili olması, karşılaşacakları problemleri çözücü bilgi vermesi, faydalı ve ilgi çekici olması, kişilerin kendilerini yetiştirmelerine yardım etmesi, kendi hayatını kazanma gücünü geliştirmesi, kalıcı bir eğitim olması, kişilerin bağımsız düşünce kabiliyetini geliştirmesi, not almayı değil öğrenmeyi çekici kılması, hafızaya dayalı olmıyan bir eğitim olması, öğrenme alışkanlığı kazandırması, öğrenilen çeşitli bilgiler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarıcı olması, kişilerin kendine güvenmesini öğretmesi, bağımsız araştırmaları teşvik etmesi sağlanacaktır. Eğitimin kültür değerlerinin korunarak verilmesi, öğretmen-öğrenci temaslarının ders saati dışındaki ilişkilerle artırılması öğrenciye verilen sorumluluğun artırılması esas olacaktır” (Kalkınma Planı, 1968: 9).

1972 tarihli Kalkınma Planında Eğitim Sisteminin Diğer Sistemlerle Bağlantısı şöyle izah edilir:“Kalkınma sürecinin bir parçası olarak eğitim sistemi fertlerin topluma ve ekonomiye uygun sayı ve nitelikte yetiştirilmelerini ve toplumdaki gelişime yapıcı katkıda bulunmalarını sağlamada etkin bir göreve sahiptir. Fertlerin insan ve vatandaş olarak niteliklerinin eğitimin her kademesinde uygulanan eğitim programlarında tesbit edilmesi ve bunun ülke şartlarına göre, Türk ulusuna has, laik ve sosyal hukuk devleti nitelikleri ile tutarlı ve kalkınma çabalarına olumlu katkıyı özendirici yönde değerler geliştiren kültür muhtevasına sahip bir eğitim sisteminin kurulması önem taşımaktadır” (Kalkınma Planı, 1972: 787).

1972 tarihli Kalkınma Planında da çeşitli özeleştiriler yer alır, öğretmen yetiştirme üzerinde durulur.

“1971 yılında Milli Eğitim Bakanlığında başlatılan “Eğitim Reformu” çalışmaları, mevcut eğitim sisteminin yukarıda belirtilen sakıncalarını giderme ve yenilikler getirme yönünde çaba göstermesine rağmen, bu çalışmaların genel kalkınma plânı ile ilişki kurulmadan yürütülmesi nedeniyle bütünlüğe kavuşamamıştır” (Kalkınma Planı, 1972: 87).

“Plânlı dönemde, diğer sistemlerle ilişkisi gereğince kurulmayan eğitim sistemi, ayrıca örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasında ve bu sistemlerin kendi içindeki bütünlüğünü ve çalışma hayatındaki insan gücünün bilgi düzeyini yükseltici, ya da yenileyici biçimde sürekliliğini de sağlamaktan uzak kalmıştır” (Kalkınma Planı, 1972: 791).

“Öğretmen sayıları artmakla beraber, bazı kademelerde yeterli sayılara varılamamış, öğretmenlerin bölgelerarası dengeli dağılımı, yeni ihtiyaçlara cevap verecek hizmet içi eğitimleri sağlanamamıştır. Belli dallar için süratle öğretmen yetiştirecek esnek bir sistem bulunmalıdır” (Kalkınma Planı, 1972: 792).

1972 tarihli Kalkınma Planında Uzun Dönemli Gelişme Yönü Genel İlkeler şöyle açıklanır:“Eğitim politikası, kalkınma politikasının bir bölümü olarak kalkınmanın bütün hedefleriyle tutarlı bir şekilde ele alınacaktır. Genel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitimin amacı tüm vatandaşlara ortak temel eğitim sağlama ve uzun dönemli kalkınma hedeflerini gerçekleştirecek nitelik ve nicelikteki insangücünü yetiştirmektir. Kalkınma stratejisinde sanayileşme büyük ağırlık taşıdığından eğitim sisteminin bir yandan büyüklüğü ve yapısı üretim sistemi ve insangücü gereklerine göre belirlenecek, öte yandan muhtevası vatandaşları sosyal ve kültürel alanda milli gereklere uygun bir şekilde yetiştirecek bir yapıya kavuşturulacaktır” (Kalkınma Planı, 1972: 794).

Dönemin Hükümet Programları ve Kalkınma Planları metinleri toplu olarak analiz edildiğinde; darbecilerin genelde eğitimi özelde lise tarih ders kitaplarını kullanarak vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları görülür.

4.3.1. Vatandaş Yetiştirme: Bu hedefler metinlerde şu cümlelerle ifade edilmiştir:

11 Temmuz 1960’de açıklanan Orgeneral Cemal Gürsel Başkanlığındaki Millî Birlik Hükümetinin Programı:“Büyük kütlelerin, yeni yetişen nesillerin millî eğitimden en geniş ölçüde faydalanmasına bağlıdır.”

27 Kasım 1961’de açıklanan İsmet İnönü Başbakanlığındaki Birinci Koalisyon Hükümetinin Programı:“Orta ve yüksek öğretim kurumlarımız iyi vatandaş yetiştirme esasına göre düzenlenecektir” (Arar, 1968: 337).

3 Kasım 1965 tarihinde kurulan birinci Süleyman Demirel Hükümeti programı: ‘Millî eğitimde millî şuurun hâkim kılınması ve toplumun bütün kesimlerine yaygınlaştırılması esastır’ (Koçak, 2013: 9).

“6.3.1970-26.3.1971 tarihlerinde iktidarda bulunan Adalet Partisi Hükümeti Programı:

“Eğitim faaliyetleri milli şuurumuzu yüksek seviyede tutacak milli bir dava teşkil etmektedir” (Kapan, 1999: 236).

“İkinci Beş Yıllık Kalkınma Plânı Türk milletini hür ve medeni bir ortamda, demokrasi ve karma ekonomi düzeni içinde adalete ve tam çalışma esasına bağlı olarak herkes için insanlık haysiyetine yaraşır bir yaşayış seviyesine ulaştırmayı gaye edinmiştir” (Kalkınma Planı, 1968 :3).

“Eğitim yolu ile vatandaşlara toplum içinde ve çalışma alanlarında gerekli bilgi, alışkanlık ve kabiliyetler verilecek bu amaçla eğitim kademelerinin çalışma hayatı ile ilişkisi sağlanacaktır. Vatandaşların devamlı değişen bir dünya için hazırlanması gerçekleştirilecektir” (Kalkınma Planı, 1968: 8).

“Fertlerin insan ve vatandaş olarak niteliklerinin eğitimin her kademesinde uygulanan eğitim programlarında tesbit edilmesi ve bunun ülke şartlarına göre, Türk ulusuna has, laik ve sosyal hukuk devleti nitelikleri ile tutarlı ve kalkınma çabalarına olumlu katkıyı özendirici yönde değerler geliştiren kültür muhtevasına sahip bir eğitim sisteminin kurulması önem taşımaktadır” (Kalkınma Planı, 1972: 787).

Eğitimin muhtevası vatandaşları sosyal ve kültürel alanda milli gereklere uygun bir şekilde yetiştirecek bir yapıya kavuşturulacaktır” (Kalkınma Planı, 1972: 794).

Darbecilerin tesirleri, temel metinlerde darbeleri meşrulaştıran bir söylem olarak karşımıza çıkar.

4.3.2. Darbeyi Meşrulaştıran Söylem

1962 yılında öğretim programlarında yapılan değişiklikle ders kitaplarına eklemeler yapılmış, darbe ve darbe anayasası meşrulaştırılmıştır.

Üstel, yapılan ilavelerin başlıklarını şöyle ifade eder: “1961 Anayasası’nın Kabulüne Yol Açan Siyasal Gelişmeler, Yeni Anayasamızın Doğuşu, 27 Mayıs 1960 Devrimi” (Üstel, 2004: 253).

3 Kasım 1965’de açıklanan Süleyman Demirel Hükümetinin Programı:

“Programımızın izahına geçerken her şeyden evvel açıklanacak husus, 27 Mayıs inkılâbına dayanan ve millî iradenin tasvibine mazhar olan Anayasamızı ruhu ve metni ile hâkim kılmanın şaşmaz hedefimiz olduğudur” (Arar, 1968: 430).

12 Mart Darbe Hükümetinin Programında da 12 Mart Darbesi’nin meşrulaştırılması dikkat çeker.

“1960 Devriminin Türkiye’ye kazandırdığı 1961 Anayasası Türk toplumunun çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmasını sağlayacak dengeli bir gelişmenin çerçevesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu ortam son ayların karışıklıklarına ve 12 Mart muhtirasının 2. maddesi ile çözümlenmesi istenen siyasal bunalıma yol açmıştır. Bu muhtıra ile tutulan yol, yurt sorunları karşısında çok hassas olan Türk Silâhlı Kuvvetlerinin, demokratik rejime ve Anayasa düzenine bağlılığının en açık delilidir (Hükümet Programı, 1971 :3).

Darbeciler tüm hukuki mevzuatı ve temel metinleri gözden geçirdikten sonra Milli Eğitim Şuralarına da el atmışlardır.

Darbelerin Milli Eğitim Şuralarına Olan Etkisi Nedir? Açısından İnceleme:

4.4. Milli Eğitim Şuraları

Lise tarih ders kitaplarının muhtevasına şekil veren çalışmalardan biri de eski adıyla Maarif Kongreleri, yeni adıyla Mili Eğitim Şuralarıdır. 1962 yılında gerçekleştirilen 7. Milli Eğitim Şurası'nda lise ve dengi meslek okullarında fakültelere girişte sınav sistemi ve imam hatip okullarının yapısıyla ilgili düzenlemeler yapıldı. Özel okulların desteklenmesi de yine bu şuranın kararları arasında yerini aldı.

1962 yılında yapılan ‘7. Milli Eğitim Şurasının İncelemesine Sunulan Başlıca Konular’da da bu tesir şöyle görülür.

“Milli Birlik İdaresince kabul edilen 222 sayılı kanuna göre mecburi ilköğretiminin önümüzdeki ilk on yıl içinde bütün yurdumuzda gerçekleştirilmesinin bir plana bağlanması gerekmektedir” (Yedinci Milli Eğitim Şûrası, 1991: 6).

7. Milli Eğitim Şurası sırasında Milli Eğitim mensupları, üniversite mensupları ve dışarıdan davet edilenler olmak üzere 497 kişi ile bir anket yapılmıştır.

“Anketlere gelen cevapların tasnifi göstermiştir ki Milli Eğitimin Temel İlkelerini özetleyerek takdim eden ve resmi ideolojiyi yansıtan ilk parçaya üyelerin yüzde 68 i evet, yüzde 13 ü hayır diye cevap vermiş yüzde 19 u ise hiç cevap vermemiştir” (Yedinci Milli Eğitim Şûrası, 1991:8).

28 Eylül/3 Ekim 1970 tarihlerinde toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nın açılışında Halil Vehbi Eralp'in yaptığı konuşma yeni bakış açısını gösterir: “Temenni ediyorum ve istiyorum ki bizim şuramızın kararları çizmek istediğimiz manzaranın başlangıcı olsun.

Gene istiyorum ki 1071 de Malazgirt Zaferini kazanarak bu vatan toprağını bize açan hediye eden Alparslan'dan yurdumuz üzerine üşüşen leş kargalarını kovan Atatürk'e kadar buradaki çalışmalarımızı beğensinler, takdir etsinler. Bu hayali kurarken heyecanlanıyorum” (Sekizinci Milli Eğitim Şûrası, 1991: 9).

Bu bakış açısından dolayı Sekizinci Milli Eğitim Şurası Kararlarında Ortaokul, ‘görevli milli bir eğitim kurumu’ şeklinde tanımlanır.

8. Milli Eğitim Şurası'nda alınan bir başka karar, eğitim sistemindeki öğretim derecelendirilmesini gösterir.

"Türk eğitim sisteminin yapısı biri diğerine dayalı İlköğretim, Ortaöğretim ve Yüksek öğretim olmak üzere üç öğretim derecesinden oluşur" yönündeydi. (Sekizinci Milli Eğitim Şûrası, 1991: 131).

“1974'deki 9. Milli Eğitim Şurası'nda ise din bilgisi dersinin isteğe bağlı olarak 6 ve 7. sınıflarda haftada birer saat okutulması tavsiye edildi. Temel eğitim ve ortaöğretim din bilgisi programlarının gözden geçirilmesi ve Diyanet İşleri Başkanlığı ile işbirliği yapılması yönündeki görüş de benimsendi.” (Şura Özel Sayısı, 1974: 97).

Öğrencilere çok ucuz fiyatlarla veya tamamen ücretsiz olarak ilkokul ve ortaokul kitapları vermek için başlatılan tek kitap uygulamasının sürdürülmesi de alınan kararlar arasında bulunuyordu. “Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında orta öğretim II. Kademesinin amaçları şöyle belirlenmiştir. “Türkiye Cumhuriyetinin milli ahlakını benimsemiş ve olumlu bilim anlayışını kazanmış, çalışkan yararlı bir yurttaşı olarak yetişmesine, özen gösterilmelidir” (Güven, 2000: 133).

‘9. Milli Eğitim Şurasında Milli eğitimin görevi şu şekilde kayıtlara geçer: “Türk toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınması için gerekli sayıda ve nitelikte insan gücünü yetiştirmek, yetişenleri işbaşında izlemek ve planlı kalkınma için gerekli bilgi ve teknikleri üretmektir” (Şura Özel Sayısı, 1974: 99).

‘9. Milli Eğitim Şurasının İncelemesine Sunulan Ön Taslak’a göre “Milli eğitim, toplumun ve ferdin sosyal gelişmesini ve ekonomik kalkınmasını destekleyen, hızlandıran ve milli birlik ve bütünlüğü sağlayan en etkili araçtır.” (Şura Özel Sayısı, 1974: 98). denilerek eğitimin bir araç olarak görüldüğü adeta tescillenmiştir.

Yapılan bütün bu ideolojik gayretlere rağmen eğitimde işler bir türlü iyi gitmemiştir. ‘Demokrasi korkusu’ ve çok partili hayat eğitim sistemimizi de yakından etkilemiş yapılanların sonuçları ve eğitimde gelinen nokta dönemin yetkilileri tarafından çeşitli yöntemlerle kontrol edilmeye başlanılmıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu’nun yaptığı açıklamalar gelinen noktanın çok iyi olmadığını göstermektedir. Banguoğlu durumu şöyle izah etmektedir: “Okul çağındaki çocukların yüzde altmış ilkokula gitmektedir. 1948-1949 öğretim yılında 1.474.671 çocuk okula giderken, 1949-1950 öğretim yılında 150.781 çocuk daha okula başlamış ve toplam 1.625.452 çocuk okula devam etmektedir. 1948-1949 öğretim yılında 15.311 olan faal okul sayısına 1.718 okul ilave yapılarak toplam 17.029 okul faal duruma getirilmiştir” (Bozkurt, 2010: 228).

Bu rakamlara göre; “1960’lı yıllarda Nüfusun ancak % 10’nu lise öğrenimine devam etmekteydi” (Güven, 2010: 241).

Şuralarda okullardaki verim düşüklüğü de artık açık açık konuşulur hale gelmiştir. “1970-1971 Öğretim yılında liselerde sınıfta kalma oranı, birinci sınıfta yüzde 42, ikinci sınıfta Yüzde 28, üçüncü sınıfta yüzde 25 tir” (Milli Eğitim Reformu Stratejisi, 1975: 13).

1949 yılında Tahsin Banguoğlu’nun yaptığı açıklamadan 25 yıl sonra 1974 yılında varılan noktanın çok iyi olmadığı bu kez dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa Üstündağ tarafından yeniden ifade edilir. Mustafa Üstündağ durumu şöyle özetler: “İmkan ve fırsat eşitliği bakımından Türk Milli Eğitimindeki gelişmeleri ortaya koymak amacıyla Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yaptırılan araştırma son on beş yıl içinde,

(a) İlkokulda beş yıllık Öğrenimi sınıfta kalmadan bitirme oranının en fazla yüzde 27 olduğunu, sınıf tekrar edenler de dahil olmak üzere birinci sınıfa kaydolanlardan İlkokulu bitirenlerin yüzde 50’yi geçmediğini; (b) ortaokullarda üç yıllık öğrenimi sınıfta kalmadan bitirme oranının yüzde 46-60, liselerde ise yüzde 53- 69 arasında değiştiğini (c) İlkokulu bitirenlerden yaklaşık olarak yüzde 45’inin hayata atıldığını, (d) ortaokulu bitirenlerin ise yaklaşık olarak yüzde 90’ının üst öğrenime geçtiğini ortaya koymuştur. Bu yüzdelerin verim düşüklüğünün dolayısıyla ekonomik kaybın açık delilleri olarak değerlendirilmesi gerekir” (Şura Özel Sayısı, 1974: 100).

Dönemin Milli Eğitim Şura Kararlarının metinleri toplu olarak analiz edildiğinde Darbecilerin vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları görülür.

4.4.1.Vatandaş Yetiştirme Bu hedefler metinlerde şu cümlelerle ifade edilmiştir:

28 Eylül/3 Ekim 1970 tarihlerinde toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurası'nın açılışında Halil Vehbi Eralp'in yaptığı konuşma:Temenni ediyorum ve istiyorum ki bizim şuramızın kararları bu kısaca birkaç kelime ile çizmek istediğimiz manzaranın başlangıcı olsun. Gene istiyorum ki 1071 de Malazgirt Zaferini kazanarak bu vatan toprağını bize açan hediye eden Alparslan'dan yurdumuz üzerine üşüşen leş kargalarını kovan Atatürk'e kadar buradaki çalışmalarımızı beğensinler, takdir etsinler. Bu hayali kurarken heyecanlanıyorum” (Sekizinci Milli Eğitim Şûrası, 1991: 9).

Sekizinci Milli Eğitim Şurası Kararları: “Ortaokul,görevli milli bir eğitim kurumudur.” (Sekizinci Milli Eğitim Şûrası, 1991: 131).

Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında orta öğretim II. Kademesinin amaçları :

“Türkiye Cumhuriyetinin milli ahlakını benimsemiş ve olumlu bilim anlayışını kazanmış, çalışkan yararlı bir yurttaşı olarak yetişmesine, özen gösterilmelidir” (Güven, 2000: 133).

‘9. Milli Eğitim Şurasında Milli eğitimin görevi:

“Türk toplumunun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınması için gerekli sayıda ve nitelikte insan gücünü yetiştirmek, yetişenleri işbaşında izlemek ve planlı kalkınma için gerekli bilgi ve teknikleri üretmektir” (Şura Özel Sayısı, 1974: 99).

Darbeciler, şura kararlarına bu anlamda şekil verdikten sonra bunun bir yansıması olarak müfredat programlarına da tesir etmişlerdir.

Darbelerin Tarih Öğretim Programlarına Olan Etkisi Nedir? Açısından İnceleme

4.5.Tarih Dersi Müfredat Programları

MEB tarafından ilan edilen Türkiye Cumhuriyeti Tarih Müfredat Programlarının Genel Amaçlarında da bir ‘milli kimlik’ oluşturma vurgusu şöyle yer alır:

“Milli tarihin yerini belirlemek suretiyle milli kimliğin nasıl oluştuğunu kavratmak” (MEB, 1993: 4).

“Cumhuriyetin kurulmasından sonra ilk müfredat çalışması 1924 yılında yapılmış ve yeni yetişecek nesillerin cumhuriyetin temel ilkeleri doğrultusunda eğitilmesi hedeflenmiştir. Bilahare 1927, 1938, 1942, 1949, 1956, 1957, 1976 yıllarında müfredat çalışmaları yapıldığı görülür” (Aktaş, 2005: 53).

İnal’a göre müfredatlar, resmi söylemi meşrulaştırıcı metinlerdir. “Ders kitaplarının ne tür bir içeriğe sahip olacağı ve (hangi) bilgi ve değerlerin nasıl aktarılacağı, öncelikle müfredat (curriculum) içinde belirlenir. Bu yönüyle müfredat da ders kitapları gibi varolan toplumsal ilişkileri ve egemenlik konumunu paylaşanların statülerini meşrulaştırır. Müfredatda bilgi ve değerlerin verilme tarzı, alternatif bir dünya tasarımı (ve ona ait bilgi ve değerler) olmadığına işaret eder” (İnal, 1996: 17).

Ders kitapları yazarları kitaplarını müfredatta belirlenen ölçüler çerçevesinde yazmak zorunda hissetmektedirler.

Her dönemin Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerine bu hukuki metinlerden ve teorik görüşlerden yeni kurallar üretmek ve bunları uygulamak görevi düşmektedir. Milli Eğitim Bakanları tarafından yapılan çalışmalar bu fikirlerin hayata geçirilmesine katkı sağlarlar.

“Cumhuriyetin ilanından kısa bir süre sonra eğitimin temel amaçlarıyla ilgili ilk önemli girişim zamanın Milli Eğitim Bakanı (Maarif Vekili) İsmail Sefa (Özler)’in 8 Mart 1923’de ‘Misak-ı Maarif’ adıyla milli eğitimin amaçlarını bir genelge halinde düzenlemesiyle başlar. 8 Mart 1923’te İsmail Sefa Özler tarafından yayınlanan genelgede yer alan Milliyetçi, halkçı, inkılapçı ve laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek, hedefi Cumhuriyetin kurucularının eğitime yükledikleri fonksiyonu gösterir.” (Özodaşık, 1999: 67).

“Bu ilkelere ilave bazı ilkeler, bundan bir buçuk yıl sonra Bakan Vasıf Çınar tarafından da belirlenmiş ve eğitim kurumlarına gönderilmiştir. Bunlardan bazıları şunlardı:

- “1. Milli varlığa ve bilince sahip olmak,
3. Millet ruhundan doğan Cumhuriyetin kayıtsız şartsız egemenliğini sürdürmek, çocuklarımızın kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakarlık ülküsü yaratmak,
5. Eğitimde, bilgiyi bir araç haline getirmek, pratiğe önem vermek,” (Özodaşık, 1999: 68).

Özodaşık'a göre; Bu iki genelge, Cumhuriyet eğitiminin temel çerçevelerini belirgin hale getirmiştir. Bu genelgelerde yer alan ilkeler, bundan sonraki yasa, yönetmelik ve programlardaki düşüncelere kaynaklık etmiştir.

Bu ilke ve hedefler, dönemin iktidarı tarafından eğitimin bir vatandaş yetiştirme aracı olarak görüldüğünü hatta bu anlayışın resmen ilan edildiğini göstermektedir.

Cumhuriyetten günümüze ilköğretimde aralarda taslak niteliğinde olanların dışında 1926, 1936, 1948 ve 1968 olmak üzere belli başlı dört program uygulamaya konmuştur.

1926 tarihli ilkokul programında ilköğretimin hedef ve ilkeleri kısa cümlelerle şöyle ifade edilmiştir. “İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir” (Arslan, 1999: 47).

27 Mayıs Darbesi eğitim alanında daha otoriter söylem ve uygulamaların ortaya çıkmasına vesile olmuştur.

Darbe sonrası hazırlanan programda; yetiştirilecek çocuğun toplumsal bakımdan, kişisel bakımdan, insanlık ilişkileri bakımından, ekonomik hayat bakımından en iyi yurttaş olmasını sağlayacak hedefler konulmuştur.

Güven'e göre; “1961 Anayasası öğretim özgürlüğüne ilişkin bir takım sınırlamalar koymaktan da geri kalmamıştır.” (Güven, 2010: 243).

Devletin kendi kaynaklarında ise yeni dönem şöyle özetlenir: “Buradan da anlaşılacağı gibi milli eğitim komisyonu da eğitimde milliyetçi öğelerle bilimsel anlayışı birleştirmeye çalışmalıdır. Komisyon raporunda ayrıca, “Eğitim amaçlarımızdan biri de yurttaşlar arasında sevgi saygı, fedakârlık gibi faziletleri geliştirmek olacaktır. Milli bir yapı içinde kurulacak olan bu samimi havanın sürmesi için milli bir ahlak gerekiyor” (MEB, 1960: 36).ifadesine yer verilmiştir.

27 Mayıs 1960 Darbesinin ardından 14.04.1961 tarihinde İlköğretim Genel Müdürlüğünce, 1948-1949 öğretim yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişikliklerle yeni bir baskısı yapılan ilkokul programı yeniden ele alınmıştır. Aradan geçen zaman içinde eğitim alanında kendini gösteren gelişmeler, uygulamada karşılaşılan aksaklıklar, mevcut programın tekrar gözden geçirilmesi zorunlu görülmüştür.

Nitekim Bigalı tarafından kaleme alınan kitapta bu yaklaşım kendisine şöyle yer bulur: “Milletler bağımsızlıklarını kendi silâhlı kuvvetleri ile korurlar. Onun içindir ki, milletin eli silâh tutabilecek gençleri, severek, silâhlı kuvvetlerdeki nöbetlerine koşarlar. Şu halde hür ve bağımsız yaşamak isteyen her millet, silâhlı kuvvet bulundurmamak ve ona gereken önemi vermek zorundadır” (Bigalı, 1967: 8).

Toplumsal bakımdan ilkokulun amacı da şöyle izah edilir: “Türk inkılâbı ilkeleri ve anayasaya bağlılık esastır. Ayrıca, insanlara karşı iyi duygulu, kanunlara uyar, milli kaynakları korur, yurttaşlar arasında milli birlik esaslarına bağlıdır, kötü şartları düzeltmek için çalışır, bilimsel çalışma ve ilkelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar” (Binbaşoğlu, 1999: 150).

1963 tarihli Kalkınma Planı’nda da “Okul programları, çağımızın eğitim metod ve ilkelerine, modern teknolojinin ve yurdumuzun şart ve ihtiyaçlarına uygun hale getirilecektir” (Kalkınma Planı, 1963: 223). denilmektedir.

Sakaoğlu’nun tesbitine göre bu dönemde konuyla ilgili mevzuat da bir hayli artmıştır. “1961-1981 arasında yürürlüğe konan ve Millî Eğitimin çeşitli birimleri, görevleri ve hizmetleriyle ilgili 218 ayrı yönetmelik bulunduğunu hatırlatmak yeterlidir. Son eklentiler ve yenilikler dışında 1980’li yılların sonuna doğru, eğitimimizi doğrudan ilgilendiren mevzuat yığıntısının üç büyük ciltte toplam 2548 sayfayı kapsadığını belirtmekte de yarar var” (Sakaoğlu, 2003: 278).

1968 İlkokul Programı oldukça uzun bir deneme devresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur.

1969 Tarihli Ortaokul Programında ise “Tarih derslerinin payına çok önemli görevler düşmektedir” denilmektedir. Derslerin amacı da “Öğrencilere Türk Milletinin birer evladı olmanın şeref ve sorumluluğunu duyurmak” olarak açıklanırken, programın 8.maddesi’nde Türk Devrimlerinin korunması ve aynı doğrultuda geliştirilmesi zorunluluğunu kavratmaktadır” (Üstel, 2004: 260-263). denilir

12 Mart 1971 Darbecilerinin seri bir şekilde eğitime el attıkları ve bir çok ders kitabını değiştirmek için faaliyete başladıklarını dönemin Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde görmek ve gelişmenin serencamını izlemek mümkündür.

Dönemin Talim ve Terbiye Kurulu 22.3.1971 tarih ve 109 nolu karar ile “İlkokuma Kitabının yarışma yoluyla yazdırılması” kararını açıklar.

Yazdırılacak kitabın şartnamesinin 3. Maddesinde “Kitapta Türk Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti hakkında çocuklarda sevgi ve saygı uyandıracak kısa yazılar bulundurulmalıdır.” Hükümü yer alır (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1971: 129).

Bir ay kadar sonra Darbecilerin bu kez Türkçe kitaplarına el attığı görülür. Talim ve Terbiye Dairesi, 13.4.1971 tarih ve 158 nolu karar ile “İlkokullarda Türkçe yarışma yoluyla kitaplarının yazdırılması” kararını açıklar.

Yazdırılacak kitabın şartnamesinin çeşitli maddelerinde yer alan hükümler dikkat çekicidir.

“d)Devrimlerimizi sevdirmeye geliştirmeye ve kökleştirmeye hizmet eden

i) Milli menfaati her türlü menfaatin üstünde tutmayı telkin eden” (Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1971: 136).

Darbeciler üçüncü hamlede bu kez bütün ders kitaplarının müfredatlarına el atarlar.

“Talim ve Terbiye Kurulu 4.5.1971 tarih ve 173 nolu karar ile İlköğretmen okulu ikinci devre 2.ve3.sınıflarında uygulanacak Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı,Matematik, Fizik, Kimya, Coğrafya ve Tabiat Bilgisi derslerinin müfredatı hakkında uyulacak kurallar açıklanır” Tebliğler Dergisi, 1971: 271-272).

Safran durumu şöyle özetler: “Millî eğitim sistemimizin esasları, cumhuriyetin ilk yıllarında tespit edilmiştir. O zaman çıkarılan kanunlar, zaman içerisinde beliren ihtiyacı karşılamak üzere hazırlanmış olan yenileriyle birlikte, eğitimimize yön vermeye günümüze kadar devam etmiştir. Eğitime ilişkin ele alınan noktaları özetle şu şekilde sıralayabiliriz:Eğitim işleri dinî ve millî bir hale getirilecektir”(Safran, 2010: 399).

Dönemin Tarih Öğretim Programlarının metinleri toplu olarak analiz edildiğinde Darbecilerin vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları görülür.

4.5.1.Vatandaş Yetiştirme Bu hedefler metinlerde şu cümlelerle ifade edilmiştir:

MEB tarafından ilan edilen Türkiye Cumhuriyeti Tarih Müfredat Programlarının Genel Amaçları:“Milli tarihin yerini belirlemek suretiyle milli kimliğin nasıl oluştuğunu kavratmak” (MEB, 1993: 4).

Milli Eğitim Komisyon raporu: “Eğitim amaçlarımızdan biri de yurttaşlar arasında sevgi saygı, fedakârlık gibi faziletleri geliştirmek olacaktır. Milli bir yapı içinde kurulacak olan bu samimi havanın sürmesi için milli bir ahlak gerekiyor” (MEB, 1960: 36).

Milli Eğitim Komisyon raporu: İlkokulun amacı Türk inkılâbı ilkeleri ve anayasaya bağlılık esastır. Ayrıca, insanlara karşı iyi duygulu, kanunlara uyar, milli kaynakları korur, yurttaşlar arasında milli birlik esaslarına bağlıdır, kötü şartları düzeltmek için çalışır, bilimsel çalışma ve ilkelerin genel refaha getireceği yardımı kavrar” (Binbaşoğlu, 1999: 150).

1969 Tarihli Ortaokul Programı:“Öğrencilere Türk Milletinin birer evladı olmanın şeref ve sorumluluğunu duyurmak” (Üstel, 2004: 260-263).

Talim ve Terbiye Dairesinin 13.4.1971 tarih ve 158 nolu karar :Yazdırılacak kitabın şartnamesinin çeşitli maddelerinde yer alan hükümler: i) Milli menfaati her türlü menfaatin üstünde tutmayı telkin eden”(Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1971:136).

Müfredatlarda oluşan yaklaşım, lise tarih dersi kitaplarına çok belirgin bir şekilde yansımıştır.

Darbelerin Lise Tarih Ders Kitaplarına Olan Etkisi Nedir? Açısından İnceleme:

4.6.Lise Tarih Ders Kitapları

Mevcut rejimlerin bir ülkede tarih ders kitaplarına nasıl tesir ettiğini görmek için bu dönemlerin tarih ders kitaplarındaki söylemlerin incelenmesi zaruridir.Yapılan araştırmada bu dönemde lise tarih ders kitaplarının şu tasnif doğrultusunda kaleme alındığı görülmüştür.

Lise 1: Tarih I (İlk Çağ) Lise 2:Tarih II (Orta Çağ)

Lise 3:Tarih III (Yeni ve Yakın Çağlar)

Araştırmamızın bu bölümünde lise tarih ders kitaplarındaki etkiler ortaya konulacaktır.

4.6.1.Lise 1 Tarih Ders Kitapları

4.6.1.1. 1957 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı

Eğitim Enstitüsü Tarih Öğretmeni Niyazi Akşit ve Maarif Vekaleti Müfettişlerinden Emin Oktay tarafından hazırlanan ders kitaplarının bu baskısına konulan önsöz, geçmiş ve gelecek ile ilgili bazı ipuçları vermektedir.

“1)Lise birinci sınıf tarih ders konuları üniteler halinde işlenmiştir. Yalnız Ege bölgesi Yunan tarihi ile Roma tarihi konuları çok geniş olduğundan bunlar da ünitelere bölünmüştür.

3) Çalışma planları, Maarif Vekaleti tarafından 1949 yılında yayınlanan orta okul programlarındaki Tarih derslerinin nasıl okutulacağı hakkındaki açıklamalar bölümünün 17, 18 ve bilhassa 19 uncu maddesi göz önünde bulundurularak uygulanmalıdır.

Değerli meslektaş ve arkadaşlarımızın gösterecekleri yakın ilgi ve bize yapacakları yardım ve irşatlarla dokuzuncu tabını yaptığımız bu eser daha iyi bir şekil alabilir. Bu hususta meslektaş ve arkadaşlarımızın tenkit ve arzularının tarafımızdan büyük bir sevinç ve hürmetle karşılanacağını bildirir, geçen ders yıllarında gördüğümüz yakın alakaya teşekkür ederiz” (Akşit ve Oktay, 1957: 1).

Açıklamada dikkat çeken ilk husus, bu ders kitaplarının o yıl (yani 1957 yılında) dokuzuncu baskısı yapıldığından bahsedilmesidir.Bu ayrıntı Tek Parti Döneminde (yani 1949 yılında) başlayan tarih dersi anlayışının sürdüğünü göstermekte, tarih derslerinin iktidarlar değişse de söyleminin genel hatlarıyla değişmediğini söyleyenlerinin tezini güçlendirmektedir.

Dikkat çeken bir diğer husus, yazarların kitaplarındaki Yunan ve Roma tarihi ile ilgili bölümlere açıklama getirmeleridir. Tek parti dönemindeki Hümanizm isimli anlayışın yeni dönemde eleştirildiği hatırlandığında yazarların bu konuda bir açıklama yapma ihtiyacı hissettiği anlaşılmaktadır.

Yazarların ‘Bu konuda her tenkit ve arzuların büyük bir sevinç ve hürmetle karşılanacağını’ söylemeleri de Demokratik dönemin bir yansıması olarak dikkat çekmektedir.

Nitekim kitabın başlangıç kısmında ‘Üç senelik lise programına göre yeniden düzeltmeler yapıldığı’ uyarısı yer almaktadır.

Bu uyarının yer aldığı kitapta; İlk Dönem Türk Tarihi 3.Ünite olarak 17-23.sahifelerde toplam 6 sahife olarak yer almaktadır. Yunan Tarihi ise 11,12 ve 13.ünite olarak 110-139.sahifelerde toplam 29 sahife olarak yer almaktadır. Roma Tarihi ise 16,17,18 ve 19.ünite olarak 170-205.sahifelerde toplam 35 sahife olarak yer almaktadır.

4.6.1.2. 1960 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı

Haydarpaşa Lisesi Tarih Öğretmeni Bedriye Atsız ve Galatasaray Lisesi Tarih öğretmeni Hilmi Oran tarafından kaleme alınmış 1960 Tarihli Lise 1 Tarih Ders Kitabının başlangıç bölümünde ‘Milli Eğitim Bakanlığı’nın 31.10.1952 tarihli kararıyla okutulması kabul edilmiştir’ uyarısı yer almaktadır.

1957 Tarihli ders kitabında Akşit ve Oktay, Türklerin uygarlık seviyesine referanssız olarak gönderme yaparlar:“Aşkabat ve Anav'daki iki kurganda kazılar yapılmıştır.Bu kazılar dünyanın başka yerlerindeki insanların çok geri buldukları bir zamanda burada yaşayan Türklerin uygarlık alanında ilerlemiş olduklarını meydana koymuştur” (Akşit ve Oktay, 1957: 17).

Atsız ve Oran ise ‘şöhretli arkeologları’ referans göstererek daha bilimsel bir söylemi esas almışlardır.

“Bugün dünya çapındaki şöhretli arkeologların Orta Asya’da ve Mezopotamya’da yapmış oldukları kazılarda tarih öncesi devirlerinin en mühim sayılacak belgeleri bulundu. Görülüyor ki Orta Asya’nın tarih öncesi uygarlığı aynı devrin diğer bölgelerde yaşayan insanlarına nazaran ileri idi. Aynı kuşakta Avrupa’da henüz taş devri yaşanırken bu kesimde madeni işlemlerini bilen, hatta bundan süs eşyaları yapabilen insanlar bulunuyordu”(Atsız ve Oran, 1960: 15-16).

Bu söylem Atsız ve Oran’da 1960 tarih ders kitabında farklı bir şekilde yer alır.

“Türklerin Anayurdu:Türklerin anayurdu Orta Asya’dır. Bugün bu bölgenin büyük çoğunluğunun Türk olması tarih devirleri boyunca buralarda daima Türklerin yaşaması bunun en güzel tanığıdır. Kaldı ki tarih öncesi devirlerine ait bulunan iskeletlerin kafataslarının brakisefal olması ve bugünkü Türk milletinin kafatası ölçüsüyle uygun düşmesi buna delildir” (Atsız ve Oran,1960:15).

Bu söylemin ilerleyen bölümlerde Türk ırkıyla ilgili şu tesbitler yapılır:“Orta Asyalı bu uygar brakisefallerin iki tekerlekli arabalar kullandıklarını, atı ehli bir hayvan haline koyduklarını bize açıklar. Bu sebeptendir ki göç yapmaları nispeten kolay olmuştur. Arkeologların anlattığına göre gittikleri yerlerin çehresi birden değişmiştir”(Atsız ve Oran, 1960: 17).

Hümanist Dönemden sonra yeniden Türk Tarih Tezine dönüşü gösteren aşağıdaki satırlarda da Türk ırkının yeryüzündeki rolü şöyle anlatılır:“Doğu, Güney ve Batı yönlerinde göç edenler gittikleri yerde medeniyet meşalesini kıvılcımlamışlar ve böylece oralarda insan zekasının uyanmasını ve daha çabuk gelişmesini sağlamışlardır. Bir çok ülkelerde bu sürekli göçler sayesinde ki gerekli normal tekamül beklenmeyerek yontma taş devrinden birden bire maden devrine atlanmış, yani cilalı taş devri beklenmemiştir. İnsanlığın medeni yükselmesi bakımından bu nokta çok önemlidir. Demek ki anayurdu Orta Asya Olan Türkler, göçler dolayısıyla dünya uygarlığının bir an önce gelişmesinde büyük bir rol oynamış bulunmaktadır” (Atsız ve Oran, 1960: 17).

“Bunlar daha sonra Batıya doğru ilerleyerek Avrupa’ya geçmişler beşinci asırda Atilla kumandasında Avrupa’yı titretmişlerdir” (Atsız ve Oran, 1960: 22)

Aşağıdaki satırlar da Türk Tarih Tezi bağlamında konuyu inceler. Bu söyleme göre; yeryüzünün birçok ırkı ‘aslında Türk’ sayılmaktadır.

“Türk Tarihini mütalaa ederken meseleleri daha aydınlık olarak kavramamız için şöyle bir tasnif yapmamız icab eder.

1)Göçlerden sonra anayurtta geçen Türk tarihi.

2) Anayurdun dışında geçen Türk tarihi

Anayurt Türklerini başlıca Sakalarla Hunlar, Anayurt dışındakileri de İskitlerle Kuşanlar temsil eder” (Atsız ve Oran, 1960: 18).

Kitapta askeri darbe döneminin etkisiyle, Eski Türklerin askerlikle ilgili yönlerine de yer verilmiştir.

“Yabgu dedikleri hükümdarlarının otoritesi mutlaktı. Teşkilatları askeri idi. Erkekler asker olarak yetişirdi. Küçük çocuklar koçlara binerek süvariliğe alışır, tavşan ve tarla sıçanı vurarak nişancılık öğrenirlerdi. Biraz daha büyüüp ata binen ve ok atmasını iyi öğrenenler asker olurdu. Yakın mesafe için silahları kılıç ve süngü, uzak mesafe için oktu. Orduları, on, yüz, bin kişilik manga, bölük ve taburlara ayrılırdı. Ok atmada çok usta idiler. Düşmana yaman bir ok yağmuru serpererek bir hilal biçiminde saldırırlar, düşman kaçarsa ardına düşerler ve hilalin iki ucunu kapayarak onu kuşatmaya çalışırlardı. Düşman kaçmazsa kendileri yapmacık bir kaçışla çekilirler, düşman kendilerini kovalarsa arkalarına büyük bir ustalıkla ok yağdırarak umulmadık bir anda hep birden tekrar geri dönerlerdi. Bu manevrayı çevik atlarıyla pek kolay yaparlardı” (Atsız ve Oran, 1960: 19).

4.6.1.3. 1963 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı

Bedriye Atsız ve Hilmi Oran tarafından kaleme alınmış 1963 tarihli bu kitapta da Türk ırkının yeryüzündeki rolünün anlatılmaya devam edildiği görülür. Bu söyleme göre; ‘Türkler, dünya uygarlığının gelişmesinde büyük bir rol oynamış bulunmaktadır.’

“Demek ki anayurdu Orta Asya Olan Türkler, göçler dolayısıyla dünya uygarlığının gelişmesinde büyük bir rol oynamış bulunmaktadır” (Atsız ve Oran, 1963: 17).

4.6.1.4. 1963 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı

Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından hazırlanan 1963 tarihli ders kitabında ünite dağılımı aynen yerini korumaktadır.

Bu kitapta da Türk Tarih Tezi çerçevesinde Türklerin dünya uygarlığına yaptığı katkı anlatılmaktadır.

“Brakisefal ve Orta-Asyalı olan bu insanlar gittikleri yerin Taş Devrini yaşayan halkını, cilâlı taş ve Maden devrine yükseltmişler, onlara, ekip biçmeyi, hayvanları ehlileştirmeyi ve maden kullanmayı öğretmişlerdir” (Akşit ve Oktay, 1963: 18).

4.6.1.5. 1971 Yılı Lise 1 Tarih Ders Kitabı

Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından hazırlanan 1971 tarihli ders kitabında aynı konulara benzeri yaklaşımlar devam etmektedir.

Türk Tarih Tezine ait söylem doğrultusunda Türklerle ilgili yaklaşım, kitapta çeşitli ifadelerle yer alır. “Hunlar madenleri işlemlerini biliyorlardı. Mezarlardan çıkan eserler arasında keser tokaları, silahlar, at koşumları, elbiseler ve diğer eşyalar vardır. Bu eşyalar, çok güzel yapılmış hayvan resimleriyle süslenmiştir. Hunlar, dokumacılıkta da ileri gitmişlerdir” (Akşit ve Oktay, 1971: 29).

“Kazılarda bol miktarda bakır eşyaya ve çarkla daha özenilerek yapılan vazo ve çömleklere rastlanmıştır. Bu bölgede yapılan diğer araştırmalar, Anayurttaki ilk uygarlığın geniş alana yayılmış olduğunu gösterir” (Akşit ve Oktay, 1971: 23).

4.6.2. Lise 2 Tarih Ders Kitapları

4.6.2.1. 1961 Yılı Lise 2 Tarih Ders Kitabı

Bu dönemin Lise 2 tarih ders kitaplarının Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından ayrı ayrı kaleme alındığı görülmektedir.

Niyazi Akşit tarafından yazılan 1961 tarihli ders kitabının içindekiler bölümü incelendiğinde başlığın ‘Büyük Müslüman Türk Devletleri’ olarak değiştiği görülür. ‘Anadolu Selçuklu Devleti’ Bölümünün de değişikliğe uğraması dikkat çeker.

Önceki kitapta ‘Selçuklu’ bölümü anlatılırken ‘Selçuklu eserlerinin yok olduğu’ vurgulanırken bu kitapta ‘bu yıkımın faileri olarak Cengiz ve Timur istilaları’ gösterilir.

“Selçuklular devrinde bilhassa mimarlıkta pek çok sanat eseri (cami, medrese, kervansaray, hastane, köprü gibi) meydana getirilmekle beraber sonradan bu ülkelerin istila ve tahribata uğraması yüzünden (Cengiz ve Timur istilaları gibi), bize kadar kalanları çok az sayıdadır. Selçuklular bu eserlerde Türk zevkini milli ananelerini canlı olarak göstermek yolunu bulmuşlardır” (Akşit, 1961: 102).

Önceki kitapta ‘Ortaçağ Avrupa’sındaki sosyal hayat’ anlatılırken kullanılan söylem bu kitapta değişikliğe uğramıştır. Böylece ‘Dönemin Avrupa’sında sosyal şartların ne kadar düşük olduğuna dair’ söylem ön plana çıkarılmıştır.

“Halkın çoğu işçi idi. Bunlar, iki kısma ayrılırlardı: a) Serfler b) Serbest Köylüler.

Serflerin hiçbir hakkı yoktu. Efendilerinin namına tarlalarda çalışırlar ve kazançlarını olduğu gibi onlara verirlerdi.

Toprakla birlikte alınır ve satılırlardı.Yalnız ilk çağdaki esirlerden farkları ailece alınıp satılmalarıdır.Serbest Köylüler, serflere nazaran biraz daha fazla hakka sahiptiler.İstedikleri yere gidebilirler ve evlenirlerdi, malları da çocuklarına kalırdı” (Akşit, 1961: 106).

Kitapta Orta Çağ İngiltere’si anlatılırken daha önceki kitaplarda yer almayan farklı bir ilave yapılmıştır.

“Kral harb masraflarını karşılamak üzere lüzumlu parayı bulmak için bir çok usullere başvurdu. Gelir üzerinden vergi aldı. Yahudileri memleketten çıkararak mallarını müsadere etti” (Akşit, 1961: 114).

Daha önceki kitaplarda ‘Döneme ait diğer Türk Kavimlerine geniş bir şekilde yer verilirken’ bu kitapta ‘Balkanlar bölümü içinde kısaca geçirildiği’ dikkat çeker.

“Balkanlar:Balkan yarımadasının bir kısmı Bizans İmparatorluğu’na bağlı idi.Hun'lardan sonra da burası devamlı surette akınlara maruz kaldı” (Akşit, 1961: 115).

Kitapta Ruslar’dan bahsedilen bölüm de diğer kitaplardan farklılık arzeder.Rusların tarih sahnesine çıkışının anlatıldığı paragrafta ‘küçük düşürücü bir söylem’ öne çıkar.Bu söylem, Ruslar ile ilgili ötekileştirici söylemin işaret fişeği gibidir.

“Ruslar, 9 yüzyılın sonlarına kadar müstakil bir devlet kuramamışlardır.Rus Devletini kuranlar İskandinavlılardır.Rivayete göre Novgorod İslavları ve diğer kavimler İskandinavlıları çağırılmışlar ve bunların reislerine "Memleketimiz büyüktür. Burada her şey boldur.Fakat nizam ve adalet yoktur.Geliniz bu memleketi alınız ve bizi idare ediniz” demişler.İskandinavlılardan Rurik ile kardeşi Rusya'ya gelmişler ve merkezi Novgorod olan bir devlet kurmuşlardır. Bu gelenler Rus adını taşıdıkları için kendilerine bağlananlara da bu ad verilmiştir. Bu suretle en büyük İslav kavminin adı Rus olmuştur” (Akşit, 1961: 115).

4.6.2.2.1962 Yılı Lise 2 Tarih Ders Kitabı

Emin Oktay tarafından yazılan 1962 tarihli ders kitabının ‘içindekiler’ bölümü incelendiğinde ‘Büyük Müslüman Türk Devletleri’ bölümünün ‘İlk Müslüman Türk Devletleri’ olarak değiştiği görülür.Anadolu Selçuklu Devleti’ Bölümünün de ‘Türkler’ şeklinde değişikliğe uğradığı görülür.

Kitapta ‘Türkçü’ bir söylemin etkisiyle ‘Türk savaşçılığına övgü’ anlamına gelen satırlar yer alır.“Macaristan ovalarına yerleşen Hunlar az zamanda Orta Avrupa’nın Barbar kavimlerini egemenlikleri altına alarak Kafkaslardan Elbe Nehrine kadar uzanan geniş topraklarda Avrupa Hun İmparatorluğu’nu meydana getirdiler.

Hunlar bu sırada ikiye ayrılmış bulunan Roma İmparatorluğu’nun zaafından faydalanarak Balkanlara indiler.Doğu Roma’yı vergiye bağladılar” (Oktay, 1962: 58).

Ortaçağdaki Avrupa’nın halini anlatan söylem burada kendini gösterir.“Senyörler gerek hür olsun gerekse serf olsun bütün köylüleri soymaya çalışırlardı.Bunlardan başka haydutlar, eşkıyalar ve derebeyler arasındaki savaşlarda köylülere büyük zararlar verirdi. Bundan dolayı Ortaçağda köylüler çok sefil perişan bir hayat yaşarlardı” (Oktay, 1962: 128).

“Merovenjler zamanla eski değerlerini kaybetmişler ve ‘Tembel Krallar’ adını almışlardır” (Oktay, 1962: 130).

Kitapta henüz adı konulmamış ‘Türk İslam Tezi’nin tesirleri olarak İslam uygarlığına ve Müslümanlara karşı pozitif ifadeler kendini gösterir.“Haçlı Seferleri Papaların teşvikleri ve davetleri sonucunda başlayan dini bir hareketti. Bu Seferler sırasında kilise, hristiyanları Müslümanlar aleyhine kışkırttı.Müslümanlarla döğüşmek için çeşitli tarikatlar kuruldu. Halbuki Haçlı Seferleri esnasında Hristiyanlar Doğu da kilisenin kendilerine söylediği barbar insanlar yerine kendilerinden daha medeni ve ileri, güzel ahlaklı,merd, cesur, faziletli, misafirseven, zayıflara ve kimsesizlere kadınlara ve çocuklara el kaldırmayan bilakis -hangi dinden olursa olsun bu gibileri koruyan ve gözeten Türkleri görünce onların kahramanlık ve mertliklerine hayran oldular” (Oktay, 1962: 150).

Kitapta Türk İslam Medeniyetini öven satırlar kitapta çokça yerini alır.

“Ortaçağ Avrupası’nın fikir hayatında İslam Medreselerinin tesirleri de gözükmektedir.O zamanlar Avrupalı öğrenciler öğrenimlerini ilerletmek için Endülüs ve Sicilya’daki medreselere giderlerdi” (Oktay, 1962: 152).

“Bu arada yine bir çeşit resim demek olan minyatür sanatı da gelişti.Rahipler kitapların içlerini oldukça güzel minyatürlerle süslemeye başladılar.Fakat bu alanda hiçbir zaman İslam minyatürleri ile yarışacak eserler yapamadılar” (Oktay, 1962: 153).

“Barutun ilk defa Çinliler tarafından icat olunduğu ve kullanıldığı söylenir. Fakat barutu Avrupalılara tanıtan Türkler ve Araplar olmuştur.Barut ilk defa Endülüs medreselerinde teknik bir şekilde yapılmış ve büyük bir kuvvet olduğu anlaşılmıştır.Pusulayı da Avrupalılara müslümanlar tanıtmışlardır” (Oktay, 1962: 241).

“Türkler Varna ve 2. Kosova muharebesinde kullandıkları topu geliştirmişler İstanbul’un fethinde de kullanmışlardır” (Oktay, 1962: 241).

“Orta çağda İslam Dünyasında ve bütün Avrupa’da Papirüs ile Parşömen denilen ince deri kullanılırdı. Halbuki bu sırada Çinliler ipek, pamuk kenevirden kağıt yapmasını biliyorlardı. İlk defa Türkler bu şekilde kağıt yapmasını Çinlilerden öğrendiler. Semerkant, Buhara gibi büyük Türk şehirlerinde pamuktan kağıt yapan imalathaneler kurdular. Daha sonra Araplar da Türklerden kağıt yapmasını öğrenerek bunu Avrupalılara öğrettiler” (Oktay, 1962: 241).

4.6.3.Lise 3 Tarih Ders Kitapları

4.6.3.1.1958 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı

Daha önceki yıllarda iki müellif lise tarih ders kitaplarını birlikte kaleme almışken bu dönemin Lise 3 tarih ders kitaplarının Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından ayrı ayrı kaleme alındığı görülmektedir.

Emin Oktay tarafından kaleme alınan bu kitapta Osmanlının dünyaya karşı üstünlüğü söylemine yer verilmiştir.Fransa Kralının Kanuni Sultan Süleyman’dan nasıl yardım aldığı anlatılır.

“Fransa XVI yüzyılın ilk yarısında Fransa Kralı bulunan I. Fransuva, Şarlken'e karşı yaptığı savaşlarda yenildi ve Kanuni Sultan Süleyman'dan yardım istedi.Yerine gecen II. Hanri de Şarlken'le mücadeleye devam etti. Alman prensleriyle anlaştı; Osmanlıların da yardımını sağlayarak Şarlken'i yendi” (Oktay, 1958: 77).

Kitapta İslam uygarlığına ve Müslümanlara karşı pozitif ifadeler kendini gösterir.“Halbuki bu Çağda ileri bir uygarlık meydana getiren Müslümanların dünya hakkındaki bilgileri Hristiyanlardan çok üstündü. Müslümanlar dünyanın yuvarlak olduğunu biliyorlardı. Müslümanlarla temas sonucunda Avrupalılar da dünyanın yuvarlak olduğu öğrendiler” (Oktay, 1958: 85).

Bu kitapta yabancıların bazı yaklaşımlarını ortaya koyma söylemi dikkat çeker.

“Bir şehri savaş yapmadan alan İspanyollar 4000 kişiden fazla olan halkını öldürmüşlerdi.O zaman bir İspanyol subayı şöyle demişti:Ne yapalım daha az olsalardı daha az kimse öldürülürdü” (Oktay, 1958: 105)

Kitapta Hitler aleyhtarı ve Yahudi soykırımına dikkat çeken söylem yer alır.

“Hitler 1924 yılında Nasyonal Sosyalist Partisini kurdu. Irkçı bir politika izledi. Almanya birliğine taraftar olanlarla, Versay antlaşmasını tanımak istemeyenleri etrafında topladı.1933 yılında Şansölye oldu. Hindenburg’un ölümünden sonra Rayş Führer’i ünvanı ile devlet başkanlığına geçti.İşgal altında bulunan toprakları kurtardı. Yahudilere karşı şiddet gösterdi” (Oktay, 1958: 261-262).

4.6.3.2.1970 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı

Emin Oktay tarafından kaleme alınan 1970 yılının tarih ders kitabında çok belirgin bir Rusya uyarısı yer alır.

“1917 yılında patlak veren ihtilâl sonunda, Rusya’da Çarlık devrildi. Bir süre sonra Bolşevikler ikinci bir ihtilâl çıkararak iktidara geçtiler. Bu ihtilâli yöneten Lenin adlı bir Bolşevik şefi idi” (Oktay, 1970: 306).

Yazar ‘Rusya’nın sömürgeciliğinin diğer sömürgeci ülkelere göre daha korkunç’ olduğundan bahseder.Çünkü Ruslar sömürgeleri altına aldıkları milletleri aynı zamanda Ruslaştırmaktadırlar.

“Rusya'nın kurmuş olduğu sömürge İmparatorluğu şimdiye kadar okuduğumuz diğer milletlerin sömürge imparatorluklarına benzemez. Zira Ruslar elde ettikleri yerleri doğrudan doğruya merkeze bağlamakta ve bunları her bakımdan Ruslaştırmaktadırlar”(Oktay,1970:311).

4.6.3.3.1971 Yılı Lise 3 Tarih Ders Kitabı

Emin Oktay tarafından kaleme alınan 1971 yılının tarih ders kitabında Rusya’nın açık denizlere inme politikasından bahsedilir.

“Rusya’nın Avrupalılaşmaya başlaması: XVII Rusya’nın Avrupa siyasi tarihinde önemli bir yer almağa başladığı bir devirdir. Rusya bu yüzyıla gelinceye kadar tam bir Doğu memleketi idi.Bundan Sonra Avrupalılaşmaya başladı.

Rusya'nın Avrupalı bir devlet sırasına girmesi XVII Yüzyılın sonlarında iş başına geçen Çar.1.Petro (Deli Petro) ile başlar.Petro'nun amacı Rusya'yı Avrupalılaştırmak ve açık denizlere çıkmaktı. Osmanlıların Viyana bozgunundan istifade ederek Kutsal İttifaka girdi. Azak kalesine hücum etti” (Oktay, 1971: 152).

“Petro, daha önce de gördüğümüz gibi ordu ve donanmayı ıslah etmiş, idare işlerinde ve sosyal alanda birçok yenilikler yaparak Avrupa memleketleri ile geniş ölçüde münasebetlere girişmişti. Deli Petro'ya göre, Rusya'nın kuvvetlenmesi ve Avrupalı bir devlet haline gelebilmesi için açık bir denize çıkması lâzımdır” (Oktay, 1971: 158).

Oktay'ın ders kitabında Baltacı- Katerina ilişkisi magazinel boyutuyla kendini gösterir.Oktay'a göre ‘Prut Anlaşması parayla ve başka yöntemlerle elde edilmiş bir anlaşmadır.’

“İşte Rus Ordusu bu halde iken Petro'yu bu tehlikeden sonraları karısı olan Katerina adlı güzel bir kadın kurtardı. Katerina, Baltacı Mehmet Paşa'ya elçiler göndererek barış istedi. Hattâ bizzat kendisi de paşayı ziyaret etti. Ona kıymetli hediyeler sundu. Göz yaşları dökerek yalvardı. Paşanın maiyetindeki adamları parayla elde ederek Baltacıyı barışa razı etti. Demirbaş Şarl ile Kırım Hanı barışa taraftar değildiler. Onlar Rus Ordusu'nun ergeç teslim olacağını ileri sürerek bu barışa engel olmak istedilerse de Baltacı'ya söz dinlemediler. Bunun üzerine Rus başvekili ile Baltacı arasında Prut Antlaşması imzalandı” (Oktay, 1971: 159).

“Çok zayıf şartlar taşıyan Prut Antlaşması Osmanlı Devleti için daha kazançlı olabilirdi. Fakat Baltacı Mehmet Paşa'nın ileri görüş sahibi bir vezir olmayışı ve etrafındakilerin paraya olan düşkünlükleri bu seferden istenilen neticenin alınmasına engel olmuştur” (Oktay, 1971: 160).

Kitabın ilerleyen sahifelerinde tarihi söylemden çıkılarak klasik Rus yayılmacı söylemine geçilir.Yazara göre ‘Ruslar, Karadeniz'e inme amacı güden, Osmanlı topraklarındaki Ortodokslar üzerinde hakimiyet kurmaya çalışan' bir devlettir.

“Ruslar, Karadeniz'e inmek, Kırımı işgal etmek ve Osmanlı uyruğunda olan ortodoksları egemenlikleri altına almak, Avusturyalılar ise, Sırbistan, Bosna ve Hersekte yerleşmek istiyorlardı” (Oktay, 1971: 163).

Rusyanın emperyalist emellerinden çeşitli somut örnekler verilir.Önce Kabartay daha sonra Lehistan daha sonra Kırım bir örnek olarak sunulur.

“Rusların bu tecavüzleri ve Kabartay üzerinde hak iddia etmeleri üzerine” (Oktay, 1971: 164)

“Bir taraftan da Osmanlı toprakları üzerindeki Rus emellerini yerine getirmeye çalışıyordu” (Oktay, 1971: 166).

“Osmanlı Devleti ise, Rusyanın bu siyasetinden telâş ediyor, onun bilhassa Osmanlı Devleti ile Rusya arasında bir tampon devlet olan Lehistan işlerine karışmasını hoş görmüyordu” (Oktay, 1971: 166).

“Küçük Kaynarca Antlaşmasından sonra Ruslar, Kırım’ın iç işlerine karışarak burayı Rusya’ya bağlamak istediler. Kendilerine taraftar olan Şahingiray’ı han seçtirmek için çalıştılar. Onu bir Rus ordusu ile birlikte Kırım’a sokarak zorla han seçtirdiler” (Oktay, 1971: 169).

Kırım örneği Rusya’nın bir ülkeyi içten fethetmelerine bir örnek olarak sunulur. ‘Rusya, bir devletin başına kendilerinden bir şahısı getirerek de onları sömürgeleştirebilmektedir.’

Kitabın ilerleyen sayfelerinde bu kez Çar Nikola üzerinden Rusların yayılmacı siyasetlerine dikkat çekilir.

“Çar Nikola, Rusya’nın Hünkâr İskeleyi Antlaşmasıyla Osmanlı Devletinden elde ettiği kazançları yeniden sağlamak ve Osmanlı Devletini parçalamak istiyordu. İşte Çar Nikola Türkiye’yi paylaşmak ve parçalamak istediği bir sırada bu dinî meseleden istifade etmek arzusuna kapıldı” (Oktay, 1971: 231).

Ruslar’ın Eflak ve Boğdan’ı Osmanlıdan koparmaları yeni bir örnek olarak kullanılır.

“Çar, Osmanlı Devletinden isteklerini zorla almaya kalktı. Rus orduları, Eflak ve Boğdan’ı işgal ettiler” (Oktay, 1971: 232).

Rusya’nın Osmanlı Devleti üzerindeki emelleri çeşitli ifadelerle sürekli tekrarlanır. Osmanlı Devleti’ne tabi olan Bosna Hersek, Sırbistan ve Bulgaristan üzerinden Rus yayılmacığına örnek verilir.

“Rusya bu siyasi başarısından sonra tekrar Osmanlı Devleti üzerindeki emellerinin yerine getirilmesine çalışmaya başladı” (Oktay, 1971: 237).

“Bu sırada Rusya ve Avusturya, Osmanlı Devletini parçalamak için yeniden harekete geçmişlerdi. Ruslar Panislâvizm Cemiyetlerinin yardımıyla Bosna, Hersek, Sırbistan ve Bulgaristan’da isyanlar hazırlıyorlardı” (Oktay, 1971: 238).

Osmanlı Rus Savaşının başlangıcı, Rusların uzlaşmaz tavırlarına bir örnek olarak sunulur.

“Osmanlı Devletinin her iki konferansın Balkanlar hakkındaki kararını reddetmesi üzerine Rusya, Osmanlı Devletine harb ilân eyledi” (Oktay, 1971: 239).

Kitaptaki Fransa aleyhtarı söylem de dikkat çeker: Fransa devleti bu söylemin etkisiyle ‘ülkesindeki Protestanları ezen bir ülke’ olarak sunulmaktadır.

“Koyu bir katolik devlet olan ve kendi memleketinde bulunan Protestanları ezen Fransa, sırf siyasi maksat ve emellerle Alman Protestanlarını himaye ederek Katolik olan İsveç’e harb açtı”(Oktay,1971:147).

Kitapta ABD için çok özenle seçilmiş sempatik ifadeler kullanılır:“Bugün Amerika Birleşik Devletleri dünyanın bütün siyasi, sosyal ve ekonomik meseleleriyle uğraşmakta ve demokrasi dünyasının, Komünizme karşı müdafaasını üzerine almış bulunmaktadır” (Oktay, 1971: 306).

Bu sempatik ifade Rusya tehlikesine karşı NATO’ya giren bir dış siyasetin ders kitaplarına yansıyan bir sonucudur. Askeri yardımlar başta olmak üzere çeşitli ekonomik yardımların alındığı bir süreçte muhataplar ders kitaplarında ‘güçlü ve dost ülke’ olarak sunulmaktadırlar.

Halbuki 1930’lu yıllardaki tarih kitaplarında Amerika ile ilgili söylem şöyle yer almaktaydı: “Amerika arazisi bakır, münbit, mahsuldar toprakları ihtiva ettiği gibi İngilizler Afrika zencilerini esir alarak Afrika’dan Amerika’ya nakletmişler ve bu topraklarda zencileri hayvan gibi istihdam ederek zenginleşmişlerdir (1930:170)” (Aktaran, Aktın, 2005: 259).

Niyazi Akşit tarafından kaleme alınan 1971 yılının tarih ders kitabında çeşitli düşmanlık söylemleri dikkat çeker. Bunların başında ‘Rusya Düşmanlığı’ gelmektedir.

Daha önceki ders kitaplarında Komünizm ile ilgili “Fransa’ya sığınan Karl Marks adında Bir Alaman Yahudisi de Komünizme ve sosyalizme ait bütün nazariyeleri toplayarak bütün Avrupa’ya söz geçirecek komünist bir idarenin formülünü Komünist Partisinin beyannamesinde yazdı: Avrupa’nın bütün işçileri birleşiniz” (1942: 186)” (Aktın, 2005: 258).ifadesi gayet objektif bir şekilde yer alırken sonradan bu söylem konjonktür ile birlikte değişmiştir.

Akşit, böylece ‘Rusya’nın Osmanlı İmparatorluğu döneminden beri bir düşman haline geldiğini’ baştan açıkça ilan eder.Akşit, söyleminin altını doldurmak için tarihten çeşitli canlı örnekler verir.Balkanlar,Lehistan ve Kırım, bunların bazılarıdır.

“Belgrad antlaşmasından sonra başlayan barış, 1768 yılına kadar sürdü. Aslen bir Alman olan II. Katerina, çar olan kocasını öldürterek Rus tahtına geçti. Haris bir kadındı. I. Petro’nun izinden yürüyordu. Osmanlı İmparatorluğu’ndan Kırım’ı, Kafkasya’yı almak, Karadeniz’de bir Rus donanması meydana getirmek, boğazlardan geçit serbestliği elde etmek istiyordu. Diğer taraftan Tuna’ya kadar olan Osmanlı topraklarını almak, Eflak ve Boğdan’ı kendi nüfuzu altına sokmak ve Balkanlarda Rusya’ya taraftar devletler kurmak emelinde idi. Bu amaçların gerçekleşmesi için Ruslar, Bosnalılar ve Karadağlıları Osmanlılar aleyhine ayaklanmaya kışkırttılar (1765).” (Akşit, 1971: 157).

“Savaşın yakın sebebi Rusların Lehistan işlerine karışmalarıdır.” (Akşit, 1971:158).

Kitabın ilerleyen sahifelerinde Rus-Türk Mücadelesi çeşitli örneklerle anlatılır.

“Padişah III. Mustafa, Rus kuvvetlerinin, Osmanlı sınırını geçerek bir Türk kasabasına sığınmış bulunan Lehlerle birlikte birçok da Türk’ü öldürmeleri üzerine Rusya’ya savaş ilân etti” (Akşit, 1971: 158).

“Ruslar, Türk donanmasını Çeşme’de yaktılar bazı adamları da ellerine geçirdiler” (Akşit, 1971: 158).

“Nitekim Kırım Hanlığının içişlerine karışarak kendilerine taraftar olan Şahin Giray’ı Han seçtirdiler” (Akşit, 1971: 159).

“Türkler Rumeli’den atılabilirlerse merkezi İstanbul’da olmak üzere Rusya’nın himayesinde Bizans İmparatorluğu yeniden kurulacak; başına da II. Katerina’nın torunu Kostantin getirilecekti” (Akşit, 1971:159).

“Özü Kalesinin düştüğünü ve halkının Ruslar tarafından öldürüldüğünü haber alan padişah I. Abdülhamit üzüntüsünden öldü” (Akşit, 1971: 160).

Bu ayrıntıdan sonra Ruslar’ın Türkiye üzerindeki emelleri yeni örneklerle anlatılır.

“Çünkü, Rusya’nın Türk toprakları üzerinde emelleri olduğu, İngiltere’nin de Mısır’a yerleşmek istediği biliniyordu” (Akşit, 1971: 202).

“Bu sıralarda Rusların Eflak ve Boğdan’a girmeleri ve Sırlara yardım etmeleri ayaklanmanın genişlemesine sebep oldu. Osmanlılar ayaklanmayı bastıramadılar” (Akşit, 1971: 205).

“Sırlar, 1815 yılında Miloş Obrenoviç adında zengin bir domuz tüccarının yönetimi altında tekrar ayaklandılar. Bu sırada Ruslar için, Napolyon tehlikesi ortadan kalkmış, Sırlara yardım etmeleri ihtimali çoğalmıştı” (Akşit, 1971: 206).

“Ruslarla yapılan Edirne antlaşmasından sonra, Sırbistan dış siyasette Osmanlı devletine bağlı, fakat işlerinde serbest bir devlet haline geldi” (1830) (Akşit, 1971: 206).

Bu ifadelerle Rusların Eflak ve Boğdan’a bilahare Sırlara yaptıkları yardımlarla onları Osmanlı Devleti’nden nasıl kopardığı anlatılır.

1878’deki Osmanlı-Rus Savaşından sonra gerçekleşen sonuç, Akşit’de de tehlikenin vahameti anlamında kendini gösterir.

“Ruslar Tuna’dan geçerek Osmanlı topraklarında süratle ilerlediler. Edirne düşman eline geçti. Doğu Anadolu’da Erzurum ve Kars şehirleri de Ruslar tarafından zapt edildi” (Akşit, 1971: 208).

“Edirne antlaşması, Osmanlıların Küçük Kaynarca’dan sonra imzaladıkları şartları en ağır antlaşmadır” (Akşit, 1971:208).

Macaristan örneği ise ‘esasen Rusya’nın ne kadar acımasız bir ülke olduğunu’ gösterme çabasıdır. “Macaristan’a giren Rus orduları ele geçirdikleri Macarları Rus divanı harplerinde ölüme mahkum ediyorlardı” (Akşit, 1971:212).

Çar Nikola’nın Boğazlara ve İstanbul’a yerleşme niyeti bir tehlike olarak kendini göstermektedir.

“Rusya, ıslahat hareketleriyle Osmanlı Devleti’nin kuvvetlenmesinden çekiniyordu. Çar Nikola, geleneksel Rus siyasetine uyarak İstanbul ve Boğazlara yerleşmek, Balkanlarda kendine taraftar devletler kurmak düşüncesinde idi” (Akşit, 1971: 213).

“Mençikof, Osmanlı hükümetini etkisi altında bırakacak şekilde hareket etmeye başladı. Sadrazamı ziyarete gelirken sivil elbise giydi. Hariciye nazırını görmek istemediğini bildirdi. Bunun üzerine hariciye nazırı Fuat Paşa istifa etmek zorunda kaldı” (Akşit, 1971: 214).

‘Rusların topraklarımız üzerindeki emelleri’ çeşitli örneklerle devam eder.

“Çar I. Nikola isteklerini kuvvetle elde etmeye karar verdi. Rus orduları Eflak ve Boğdan’a girdiler” (1853) (Akşit, 1971: 214).

Düşman ülke Rusya’nın emelleri bitmek bilmemektedir. “Rusya, Kırım savaşında uğradığı yenilginin acısını çıkarmak için fırsat kolluyordu. Çok geçmeden bu fırsatı da elde etti” (Akşit, 1971:217).

Akşit, Rusların Balkanlardaki Osmanlı topraklarında gerçekleştirdiği faaliyetleri tek bir paragrafta özetler.

“Rus Panistlavistleri Balkanlarda dolaşarak hararetli propagandalar yaptılar. Bosna, Hersek ve Bulgaristan İslavlarını kışkırtmak amacıyla Romanya’da ve Karadağ’da örgüt kurdular. Bu örgütün başında Moskova merkez komitesi bulunuyor ve önemli emirler oradan veriliyordu.

Ruslar bir taraftan da Osmanlı Devleti üzerinde siyasal baskı yapıyorlardı. Rus taraftarı Mahmut Nedim Paşa sadrazamlığa getirildi. Mahmut Nedim Paşa, Bulgarların Fener Rum kilisesinden ayrılarak millî bir kilise meydana getirmelerini kabul etti (1871). Böylece Bulgaristan’ın siyasî bağımsızlığına da yol açmış oldu” (Akşit, 1971: 218).

‘Rusların amacı’ cümlesiyle başlayan paragraf ise Rus emellerini şöyle müşahhaslaştırır:

“Rusların amacı Balkanları istilâ etmek veya tamamen nüfuzları altına almaktır. Ruslar Sırbistan ve Karadağ’da durumu savaştan önceki hale getirdikten sonra Bosna-Hersek’e muhtariyet verilmesini ve Bulgaristan’da ıslahat yapılmasını istemeye başladılar. Rusya, aynı dinden (mezhepten) ve aynı ırktan olan Balkan halkının durumunu düzeltmenin

kendisinin görevi olduğunu ileri sürüyordu. Osmanlı Devleti, Rusların savaş için bir bahane aradıklarını anlıyor, fakat Avrupa devletlerinin içişlerine karışmalarını, toprak bütünlüğü ve bağımsızlığı bakımından uygun görmüyordu” (Akşit, 1971: 218-219).

“Rusya Uzakdoğu’da Japonya’ya yenildikten sonra, Balkan milletlerini Türkiye’ye karşı birleştirmeye çalıştı” (Akşit, 1971: 224).

1877-78 tarihlerinde gerçekleşen Osmanlı-Rus Savaşı bu anlamdaki bir söylem için önemli veriler taşır.

“Osmanlı Devleti kendisinin katılmadığı ve Kanun-u Esasîye aykırı olan bu protokolü kabul etmeyince, Rusya savaş ilân etti. “Ruslar süratle Tuna Nehri’ni aşarak Balkanlara indiler. Maksatları İstanbul’a yaklaşmak ve padişaha istediklerini kabul ettirmektir” (Akşit, 1971: 220).

Akşit, Rus tehlikesinin ne kadar yakın olduğunu hissettirir.

“Doğu cephesinde Ardahan ve Kars’ı zapt ederek Erzurum’a kadar ilerleyen Ruslar, Aziziye tabyalarına girdiler” (Akşit, 1971: 220).

Akşit’e göre Rusya’da rejim değişmiş ancak emeller değişmemiştir. Rusların yayılmacı emeli şimdi Komünizm olarak kendini göstermektedir.

“Birinci Dünya Savaşının sonlarına doğru Rusya’da ihtilâl çıktı. Çarlık devrilerek yerine Bolşevizm kuruldu (Sovyet Sosyalist Şûralar Cumhuriyeti). Lenin o zamana kadar nazariyatta kalan komünizmin tamamen uygulanmasına çalıştı.

Bu rejim, işçi sınıfına dayanmaktadır. Kişi mülkiyeti yerine müşterek mülkiyet esası kabul edilmiştir. Komünizmin Rusya dışına da yayılmasına çalışılmıştır” (Akşit, 1971: 261).

Atsız ve Oran ise Rusya düşmanlığına başlangıç olarak ‘Viyana Bozgunu sonrası günleri gösterir ve Ruslar için yeni bir düşman’ nitelemesi yapar.

“Viyana bozgunu sırasında Osmanlı Devleti’nin karşısına Rusya gibi yeni bir düşman daha çıkmıştır. Memleketini iktisaden kalkındırmak için denizlere açılmak lâzım geldiğini, bunun için de Osmanlı ve İsveç devletleriyle savaşmak gerektiğini takdir ediyordu” (Atsız ve Oran, 1973: 123).

Atsız ve Oran’a göre; ‘Rusya, Türkiye’yi parçalamak isteyen bir düşmandır.’

“1763’de zorla idareyi eline alan II. Katerina, Deli Petro’nun izinden yürüyen bir hükümdar oldu. İç idarede birçok yenilikler yaptı. Dış siyasette de Lehistan’ı ortadan kaldırmak ve Türkiye’yi parçalamak için çalıştı” (Atsız ve Oran, 1973: 130).

Daha sonra Kırım başta olmak üzere Rusların yayılmacı emellerinin somut misallerine geçilir. “Kaynarca antlaşmasıyla Kırım bağımsızlığını kazandıktan sonra Ruslar buraya da el uzattılar” (Atsız ve Oran, 1973: 132).

“Rusya Kırım Harbinden sonra içte ve dışta sarsılan itibarını yeniden kazanmak için uğraştı. Bir taraftan ordusunu kuvvetlendirmek, diğer taraftan Avrupa umumî efkârını Osmanlı Devleti aleyhine çevirmek yolunda çalışmalara girişti. Ortodoksluk propagandasına bir de İslavcılık propagandasını ekleyerek geniş ölçüde bir Panislavizm siyaseti gütmeye başladı (Bütün İslavları bir idare altında toplamak mânasına). Bu maksatla Moskova’da bir kongre topladı ve bir İslav Birliği Cemiyeti kurdu. Burada panislavizm hareketleri için önemli kararlar alındı. Balkanlar’ın her tarafında bu cemiyetin şubeleri açıldı. Bu şubeler emirlerini Moskova’dan alıyorlardı. “Dostoyevski”nin “İstanbul er geç Rus şehri olmalıdır” sözü Panislavizm’in parolası oldu. Panislavistler zaten millî his ve fikirleri gelişmiş olan İslavlar’ı, fikrî ve malî yardımlarıyla genel bir ihtilâle hazırlamağa başladılar. Her tarafta açılan okullarda, İslavcılık fikirlerine uygun bir eğitim sistemi takip edilmeğe ve kitaplar buna göre düzenlenmeğe ve birçok gençler Rusya’ya gönderilerek bu fikre göre yetiştirilmeğe başlandı” (Atsız ve Oran, 1973: 185).

Rusların nasıl bir Panislavizm fikri taşıdığı, ünlü Rus Edebiyatçı Dostoyevski’nin söylediği “İstanbul Rus şehri olmalıdır” söylemiyle güçlendirilir.

Atsız ve Oran sözü günümüze getirerek ‘Artık Rus tehlikesinin adının Komünizm ve Sosyalizm olarak değiştiği, bu rejimde ferdi hürriyetlerin olmadığı, kızıl bir diktatörlüğün olduğu’ anlatılır. Bu söyleme göre; ‘Rusya emperyalist emeller taşıyan düşman bir ülkedir.’

“1917 yılında Rusya’da kopan bir ihtilâl neticesinde çarlık yıkılarak Sovyet Sosyalist Şûralar Cumhuriyeti kuruldu. Böylece bir ihtilâle önderlik eden Lenin, Troçki ve arkadaşları Karl Marx ve Engels’in kurduğu nazarî sosyalizmi Komünizm adıyla tatbikat sahasına koydular. Bu sebeple Rusya ayrı bir barış yaparak savaşı bıraktı. Ferdî mülkiyet yerine müşterek mülkiyet esasını kabul eden bu rejimden burjuva sınıfına karşı

Proletarya, yani amele sınıfının egemenliği kuruldu. Bu yeni idare tarzında Rusya, iç idarede zâhiren müstakil olmakla beraber müşterek bir dış siyaset takip eden bir birleşik devlet sistemi kurmuştur. Ukrayna, Beyaz Rusya, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Ermenistan, Gürcistan gibi devletler hep bu sistemin birer parçasıdır. Asıl teşriî kuvvet senede bir kere toplanan Sovyet kongresinde ise de, bunun icra organı merkez komitesindedir. Bakanlar karşılığı olan hükûmet komiserliğini dahi bu komite seçer. Görünüşte devletin bir başkanı varsa da hakikatte bütün iktidar komünist partisinin başkanı olan parti genel sekreterindedir ve memleket bu diktatörlük rejimi ile idare edilmektedir. Sosyal emniyet ve müsavat kisvesi altında fert hürriyeti çiğnenmekte, 200 milyonluk kitle bir diktatörün etrafındaki bir iki milyon insanın arzusunun göre çok ağır şartlar altında çalıştırılmaktadır” (Atsız ve Oran, 1973: 232-233).

Günümüzdeki Rusya'nın Sosyalist ve Komünist fikirlerinden etkilenebilecek genç dimağlara bu cümlelerle ‘ne kadar büyük bir tehlike karşısında bulunduğu’ hatırlatılmaya çalışılmaktadır.

Darbecilerin etkisiyle ABD ve İngiltere zor zamanlarda Türkiye'nin yardımına koşan iki dost ülke olarak gösterilmektedir.

Kitaplarda ABD'den sonra İngilizleri koruyan bir söylem belirgin bir şekilde dikkat çeker. Oktay, İngiltereye ‘Avrupa'nın en kuvvetli devleti’ ünvanını verir.

“İngiltere: XIX. ve XX. Yüzyıllarda İngiltere Avrupa'nın en kuvvetli bir devleti olmuştur” (Oktay, 1971: 271).

Akşit ise Rusya aleyhindeki söylemi sürekli tırmandırırken İngiltere'ye ‘Osmanlı Devletine yardımcı olan dost ülke payesini verir.

“Bu bakımdan Rusya, Osmanlı Devletine karşı harekete geçmek için kendisini yeter derecede kuvvetli hissediyordu. Yalnız, Osmanlı İmparatorluğunun toprak bütünlüğüne taraftar olan İngiltere'nin karşı koyması ihtimali vardı” (Akşit, 1971: 213).

Böylece ‘Osmanlı İmparatorluğunun toprak bütünlüğüne taraftar olan İngiltere’ denilerek İngiltere lehinde bir dost ve hami ülke’ imajı uyandırılmaktadır.

“Rusların bir Türk donanmasını Sinop'ta batırmaları üzerine daha önce Boğazları korumak amacıyla İstanbul önlerine gönderilen İngiliz ve Fransız donanmaları Türk gemileriyle birlikte Anadolu ve Rumeli kıyılarını korumaya memur oldular.

İngiltere ve Fransa, Rusya'ya bir ultiatom göndererek derhal askerlerini Osmanlı İmparatorluğu topraklarından çekmesini ve Ortodoks tebaa üzerinde hak iddia etmekten vaz geçmesini bildirdiler” (Akşit, 1971: 215).

“1854 yılında Kırım'a 30 bin Fransız, 21 bin İngiliz ve 6 bin Türk'ten meydana gelen kuvvetli bir ordu çıkarıldı” (Akşit, 1971: 15).

İngilizler Osmanlı Devletine karşı yapılacak bir savaşa mani olan bir dost ülke olarak kitaplardaki yerini alır.

“İngiltere savaşa engel olmak için İstanbul'da bir konferans toplanmasına çalıştı ve bunu da sağladı” (Akşit, 1971: 218).

‘Hasta adam’ imajına karşı çıkan İngiliz Büyükelçisinin sözü İngiliz dostluğunu anlatan zirve bir örnek olarak kayıtlara geçer. “İngiliz elçisi şu cevabı verdi: Niçin hastayı tedavi etmeyi düşünmüyorsunuz?” (Akşit, 1971:13).

Darbeciler tarafından yazdırılan ders kitaplarında düşman olarak nitelenen milletlerden biri de Araplardır. Yıllardır hafızalardan çıkmayan ‘Araplar bizi arkadan vurdu’ söyleminin kaynağı burasıdır.

“İngilizler bundan sonra Arapları ayaklanmaya kışkırttılar. Mekke Emiri Şerif Hüseyin ayaklanmanın elebaşısı oldu. Hicaz elden çıktı. Yemen bağımsızlığını ilân etti. Arapların düşmanla birlik olup Osmanlıları arkadan vurmaları bu cephedeki savaşları aleyhimize çevirdi” (Akşit, 1971: 229).

Döneme ait kitaplarda Osmanlı Devleti'nin yönetim biçimi aleyhinde söylem, belirgin bir şekilde dikkat çeker.

Bu kategorik söylem ders kitaplarına aynen etki etmiştir. Klasik kötuleme temalarından biri olan ‘kardeş katli’ dönemi anlatan bölümlerin ilk başlarında yere alır. ‘Osmanlı Padişahları kardeşlerini katleden kötü insanlardır.’

“2. Murad'ın ölümü üzerine Manisa'da vali bulunan Fatih, İkinci Mehmed adı ile Osmanlı tahtına oturdu (1451) İlk işi ileride kendisine rakib olur korkusuyla kardeşi Şehzade Ahmed'i öldürtmek oldu” (Oktay, 1971: 59).

Osmanlı padişahları ayrıca yenilik taraftarı olmayan geri kafalı insanlardır.

“I. Mahmut’tan sonra padişah olan III. Osman yenilik taraftarı olmadı. Geri kafalı ve mutaassıptı” (Akşit, 1971: 167).

Hiç bir seviye tanımadan Osmanlı padişahlarını niteleyen bu yaklaşımlar dönemin tarih ders kitaplarının seviyesiyle ilgili önemli bir ipucu teşkil eder.

Bir başka padişah olan ‘3.Mustafa, hasistir ve sarayı sihirbazlarla doldurmuştur.’ “III. Mustafa, çok hasis bir hükümdardı. İyi müneccimler sayesinde uğurlu günleri belli etmek ve iyi komutan seçmek mümkün olacağına inanıyordu. Sarayda Mısır, Fas, Hindistan ve Arabistan’dan gelen birçok sihirbaz ve müneccim vardı” (Akşit, 1971: 168).

Sultan 3.Mustafa ve Sadrazam Damat İbrahim Paşa ile ilgili itibarsızlaştırıcı söylem, Oktay’da kendini şu cümlelerle gösterir: “Osmanlılar Lâle Devri’ne gelinceye kadar her işlerinde yalnız dinî bir siyaset gütmüşler, bu dünyadan ziyade ahiret için çalışmışlar ve hazırlanmışlardır. Lâle Devrinde ise gerek baştakiler ve gerek halk uzun süren harblerin ve acı mağlûbiyetlerin verdiği huzursuzluktan kurtulmak, biraz da bu dünya nimetlerinden istifade ederek zevkli ve eğlenceli bir hayat yaşamak istemişlerdir.

Nitekim Lâle Devrinin meşhur şairi Nedim bir gazelinde: “Gülelim oynyalım kâm alalım dünyadan” mısraı ile bu devrin genel karakterini gayet açık bir şekilde belirtmiştir” (Oktay, 1971: 174).

“Lâle Devrinde başta padişah ve Nevşehirli İbrahim Paşa olmak üzere devletin diğer ileri gelen büyük memurları ve İstanbul’un zengin ve kibar halkı yazın Sâdâbat bahçelerinde saz ve söz âlemleri ve Boğaziçi’nde mehtap ve Çırağan safaları, kışın da saraylarda ve konaklarda helva sohbetleri, saz ve içki âlemleri yaparak vakit geçiriyorlardı” (Oktay, 1971: 175).

“İbrahim Paşa muharebe adamı değildi. Vakit kazanmak için oyalanıyor, bir türlü yola çıkamıyordu.III. Mustafa, hasis olduğu için maliyeye çok önem verdi. Lüzumsuz masrafları keserek hazineyi doldurdu. III. Mustafa yıldızların insanlar ve hükümetlerin hayatları üzerine büyük bir etkisi olduğuna inanırdı. Bundan dolayı yapacağı işlerde daima uğurlu zamanı ve eşraf saati hesab ederdi. Zamanında saray Mısırdan, Fastan, Arabistan ve Hindistandan gelen sihirbazlar ve müneccimlerle dolmuştu. Padişah bunların sözlerine inanır, işlerini ona göre yürütürdü” (Oktay, 1971: 177).

Bir yandan padişahları ‘yenilik düşmanı’ olmakla suçlayan yazar, bir kaç sahife sonra Osmanlı Devleti’nin en önemli yeniliklerinin yapıldığı dönemi ‘eğlence dönemi’ olmakla suçlamak tuzağına düşer.

Halbuki objektif kaynaklara göre Lale Devri; tam bir ıslahat ve yenilenme devridir. “Lale Devri’nde yapılan ıslahat hareketleri batılılaşma hareketinin başlangıcı kabul edilmiş ve Lale Devrinde yapılan ıslahat hareketlerine yer verilmiştir.” (Aktaş, 2005: 211).

Oktaç’a göre ‘sefahate ve içki alemlerine dalan devlet adamlarının darbe ile devrilmeleri meşru bir olaydır.’ Bu söylem bilinçaltına yerleştirilir ve Patrona Halil’in yaptığı kalkışma adeta meşrulaştırılır.

Akşit’in kitaplarında ise bu söylem şöyle yer alır: “Devletin başına yine yetersizlik ve yeteneksiz padişahlar ve vezirler geçti.Padişah II. Mustafa’nın av peşinde dolaşması, kızları için Edirne’de saraylar yaptırması, devlet memurluklarına getirdiği kimselerin hırs ve entrikaları yüzünden İstanbul’da bir ayaklanma çıktı” (Akşit, 1971: 151).

Akşit’e göre padişah av peşinde koşan, saraylar yaptıran bir adamdır.Öyleyse O da darbeye devrilmeyi hak etmektedir.

Damat İbrahim Paşa’yla ilgili itibarsızlaştırıcı söylem, Akşit’de de kendini şu cümlelerle gösterir: “Sadrazam Nevşehirli İbrahim Paşa, kendi mevkiini kuvvetlendirmek amacıyla savaşa karar verdi” (1722) (Akşit, 1971: 155).

“III. Ahmet ve Sadrazam Nevşehirli Damat İbrahim paşa olmak üzere devrin ileri gelen devlet adamları ve İstanbul’un zengin ve kibar halkı yazın Sa’dâbât bahçelerinde ve Boğaziçi mesirelerinde saz ve söz eğlenceleri, çırağan ve mehtap sefaları, kışın da saraylarda ve konaklarda helva sohbetleri ile zevkli ve neşeli bir hayat yaşamaya başlamışlardır” (Akşit, 1971: 163).

Edirne Olayı ve 3.Ahmet’in Padişah olması bölümünde basit seviyede bir üslupla dönem anlatılır.

Bu kez bir başka devlet adamı, Şeyhülislam Feyzullah Efendi yazar tarafından itibarsızlaştırılır. “Bu yüzden hocanın düşmanları çoğalmıştı” ifadesiyle onun da cezayı ne kadar çok hak ettiği anlatılır.

“XVIII, Yüzyılın Başlarında padişah bulunan II.Mustafa,Karlofça Antlaşmasından sonra Edirne’ye çekilmiş, orada av ve eğlenceyle vakit geçirmeye başlamıştı.Devlet ve memleket Padişahın hocası Olan Şeyhulislam Feyzullah Efendinin elinde kalmıştı. Onun padişah üzerindeki nüfuzunu kötüye kullanması bir çok dedikodulara yol açıyordu. Feyzullah Efendi bütün hısım ve akrabalarını damatlarını yüksek memuriyetlere tayin ettirmişti. Bu yüzden hocanın düşmanları artmıştı” (Oktay, 1971: 157).

Bu basit uslub başka kılıklarla kitapta karşımıza çıkmaya devam eder:

“Cahil ve mutaassıp halk ise her devirde olduğu gibi, yapılan ıslahata “Gâvur icadı” diyor, taraftarlarına kâfir gözüyle bakıyordu” (Oktay, 1971: 221).

“Bu sırada batıdan ilerleyen bir Türk ordusu, Edirne’ye giren Rus ordusunun arkasını sarmak üzereydi” (Oktay, 1971: 228).

“III. Selim düşmana iyi bir dayak atılmasına taraftardı” (Oktay, 1971: 170).

Bu basit uslub dönemin tarih ders kitaplarının sadece disiplin dışına değil seviye dışına çıktığını da gösterir.

Kitaplarda ‘meşru yönetime karşı girişilen darbeleri makul gösterme, darbecilerden yana tavır koyma, iktidardakilerin bunu hakettiğini gösterme’ şeklinde bir söylem belirgin bir şekilde dikkat çeker.

Kitap yazarları Osmanlı Devletine ve padişahlara karşı girişilen darbeleri adeta meşrulaştırıcı söylemler kullanmışlardır.Oktay kitaplarında bu söylem şöyle yer alır:

“Pasarofça Antlaşmasından sonra Osmanlı Devleti’nde Lâle Devri başladı. Biz Lâle Devrini yaşarken İran’da da Safevîlerle Sünnî Müslümanlar arasında bir mezhep kavgası çıkmıştı” (Oktay, 1971: 161).

“Nevşehirli muharebe adamı değildi. İşi oyalamaya, vakit kazanmaya çalıştı. Onun bu gevşek hareketi kendisini çekemiyenlerin ayaklanmalarına ve meşhur Patrona Halil İhtilâlinin çıkmasına sebep oldu.İbrahim Paşa ve taraftarları öldürüldü. III. Ahmet tahttan indirilerek yerine I. Mahmut padişah oldu (1730)” (Oktay, 1971: 162).

Akşit de darbeleri meşrulaştıran bir söylem kullanır. Sadrazamın öldürülmesi ve padişahın devrilmesi meşru olaylardır.

Akşit kitaplarında bu söylem şöyle yer alır:”Bu sırada İstanbul’da Patrona Halil ayaklanması çıktı. Sadrazam öldürüldü. Padişah III. Ahmet hal’edildi” (Akşit, 1971: 155).

Yazara göre Osmanlı Devleti o günlerde ‘kura ile sadrazam’ belirleyen bir ülke konumundadır.Bu söylemden şu bilinçaltı mesajı çıkmaktadır:Öyleyse yapılacak her türlü muameleye layıktır.

“Bu ağır yenilgiler karşısında hiç kimse sadrazamlığı kabul etmek istemiyordu. Nihayet devlet adamları arasında kura ile sadrazam seçildi. Memleket tam bir kargaşalık içinde bulunuyordu” (Akşit, 1971:160).

“Lale Devri’nin Sonu (Patrona Halil Ayaklanması): İbrahim Paşa’nın açtığı bu zevk ve eğlence devri uzun sürmedi. Fazla israf yapılması mutaassıp ve fakir halk arasında hoşnutsuzluk uyandırdı. İbrahim Paşa’nın yakınlarını büyük mevkilere getirmesi ve ticaret vergisi yüzünden hakkında dedikodular yapılmaya başlandı.

Damat İbrahim Paşa vakit kazanmak için oyalanıyor, bir türlü yola çıkamıyordu. Bütün bunlar İstanbul’da bir ayaklanma çıkmasına sebep oldu” (Akşit, 1971: 166).

‘Lale devrinin devlet adamları zevk ve safa sürdüler’ söylemiyle hazırlanan zihinler Padişahın devrilmesini, sadrazamın öldürülmesini artık makul, makbul ve meşru kabul eder hale gelmişlerdir.

“Ayaklanmayı Patrona Halil ve Manav Muslu adında birkaç cahil yönetti. Asiler saraya hücum ederek İbrahim Paşa ile damatlarının ve şeyhülislâmın başlarını istediler. Padişah, şeyhülislâmı sürdü. Çok sevdiği İbrahim Paşa ile damatlarını idam ettirip cesetlerini asilere teslim etti. İbrahim paşanın cesedi parça parça edildi. Ayaklananlar bununla da kalmayarak III. Ahmet’i hal’ettiler” (Akşit, 1971: 166).

Yazar aynı söylem ve bilinçaltı mühendisliği çalışmasını sonraki dönemlere de uygular.Bu kez hedefinde bir başka padişah vardır.Sultan Abdülaziz.

Bu bölümde; ‘padişahları ön adıyla anan,sadrazam ve şeyhülislâmın değiştirilmesi lazımdı’ diye ahkam kesen bir söylem karşımıza çıkmaktadır.

“İstanbul bu zamanda karışıklıklar içinde bulunuyordu. Medresede okuyan softalar ayaklanmış, sadrazamla şeyhülislâmı değiştirmek lâzım gelmişti.

Bunun arkasından Mithat ve Avni Paşaların çalışmalarıyla Abdülaziz hal'edildi. Yerine V. Murat padişah oldu. V. Murat, üç ay kadar saltanat sürdükten sonra, o da tahtından indirilerek yerine II. Abdülhamit getirildi” (Akşit, 1971: 218).

“Abdülmecit’in ve ondan sonra padişah olan Abdülaziz’in fazla para harcamaları genel bir hoşnutsuzluk uyandırmıştı” (Akşit, 1971: 239)

Akşit’in kitabında yer alan şu cümle bir darbecilik şaheseri olarak kayıtlara geçer. Yazar, ders kitabı müellifi kimliğinden sıyrılmakta dünyaya şekil ve intizam vermeye çalışmaktadır.

“Meşrutiyetin ilân edilebilmesi için Abdülaziz’in hal’edilmesi gerekiyordu. Çünkü bu padişaha kanun-u Esasîyi kabul ettirmek imkânsızdı” (Akşit, 1971: 239).

“Şeyhülislâmdan alınan fetva üzerine, bir gece Dolmabahçe Sarayı’nın etrafı denizden donanma, karadan askerle sarılarak Abdülaziz hal’edildi (1876)” (Akşit, 1971: 240).

Lise tarih ders kitabı yazarı Akşit’in hedefinde son olarak Sultan 2. Abdülhamit yer alır. ‘O da suçludur ve suçunun cezasını bir darbeyle devrilerek çekmelidir.’

“II. Abdülhamit’in bu müstebit ve başarısız yönetimine karşı her tarafta şiddetle bir muhalefet uyandı. Nihayet Makedonya’da hazırlanan askeri bir hareket, İkinci Meşrutiyetin ilânına sebep oldu” (Akşit, 1971: 241).

Akşit, aynı söylemle Sultan II. Abdülhamit’i de itibarsız hale getirip ötekileştirir. “II. Abdülhamit’in sıkıcı yönetimine son vermek ve İmparatorluğu yuvarlanmakta olduğu uçurumdan kurtarabilmek için çareler aranmaya başlandı” (Akşit, 1971: 241).

Akşit aynı söylemle devam eder. Darbe yapmak üzere dağa çıkan subaylar Akşit’e göre vatanseverdir. “Burada Yıldız’ın hafiyeleri pek fazla faaliyette bulunamadıklarından, memleket işleri daha serbest olarak görüşülebiliyordu. Makedonya’nın elimizden çıkmak üzere olduğunu ve imparatorluğun tehlikede bulunduğunu gören vatanseverler, örgütlenmek lüzumunu duydular ve İttihat ve Terakki Cemiyetine girmeye başladılar” (Akşit, 1971: 242).

‘Hürriyet ilan edeceğim’ diye dağa çıkan, subayları vatansever olarak ilan etmek izahı kabil olmayan bir yaklaşım tipidir. Ne varki bu yaklaşım ders kitaplarından bilinçaltına yerleşmiş Türkiye, vatan adına sürekli darbeler yapan subaylar ülkesi olmuştur.

Padişahın tahtından devrilmesi ve darbe geleneği burada da son derece makul bir şekilde okuyucuya anlatılmaktadır.“Cemiyete bağlı subaylar arasında ilk ihtilâl hareketleri başladı. 1908 yılında kolağası Niyazi Bey adında genç bir subay Manastır çevresinde taburu ile dağa çıktı. Bir beyanname ile amacının II. Abdülhamit’in müstebit yönetimine son vermek olduğunu ilân etti. Binbaşı Enver Bey (Enver Paşa) adında bir diğer subay da Selanik tarafında ayaklandı. İttihat ve Terakki Cemiyeti Selanik Hükümet Konağını işgal etti. Bunun üzerine II. Abdülhamit, Kanun-u Esasî’nin uygulanacağını ilân etmek zorunda kaldı (1908). Meclis-i Mebusan toplandı. Böylece ikinci meşrutiyet devri başladı.Fakat çok geçmeden İstanbul’da bu yeni yönetim şekline karşı mutaassıplar ayaklandılar. Genç subaylar ve hürriyet taraftarları öldürüldü (1909). 31 Mart Olayı denilen bu kanlı ayaklanma üzerine, Selanik’te büyük bir heyecan hâsıl oldu. Hareket Ordusu adı verilen bir kuvvet İstanbul’a gelerek ayaklanmayı bastırdı. II. Abdülhamit hal’edildi” (Akşit, 1971: 242).

Aynı geleneksel söylem Atsız ve Oran’da başka ifadelerle kendini gösterir:Darbeye maruz kalacak padişah ve sadrazam özenle itibarsızlaştırılır.

“III. Ahmed, babası Avcı Mehmed gibi eğlence ve safasına düşkün olmakla beraber yenileşme ihtiyacını kavramış bir hükümdardı. Pasarofça antlaşması sıralarında (1718) sadarete geçen Nevşehirli Damat İbrahim Paşa uzun savaşlarla yorulan Osmanlı Devleti’nin artık barışa kavuşarak dinlenmesi ve her alanda kendisine çekidüzen vermesi gerektiği fikrinde idi.Sadrazamlığından evvel de aynı fikirleri taşıması dolayısıyla padişahı bu yolda iknaya çalışmıştı. Fakat sadrazamlığında dış siyasette aynı yolu takip etti ise de zayıf komşularına karşı harbe girmekten ve bu suretle kolay kazanılacak zannettiği zaferlerle devrini süslemeğe kalkmaktan da çekinmedi” (Atsız ve Oran, 1973: 136).

Öteden beri Darbe dönemlerinin hedefi olan parlamenter sistem aleyhinde bir yaklaşım, Fransa hakkında bilgi verilirken ustaca bilinçaltına yerleştirilir. Kitaba göre; Parlamenterler haydut(!) diye anılan şahıslardır.Böylece siyaset yapan kişiler itibarsızlaştırılır.“Parlamentoda iki parti Kuruldu. Bunlardan biri Muhafazakar, diğeri Hürriyetperver idi. Hürriyetperverler, Muhafazakarlara Turi (İrlanda haydutlarının ismi), Muhafazakarlar da ötekilere vig (İskoçya Haydutları)derlerdi” (Oktay, 1971: 150).

Fransız ihtilali anlatılırken ‘kötü yönetime karşı ayaklanma’ hakkına yer verilir ve böylece 27 Mayıs Darbesi’nin söylemi meşrulaştırılmış olur. Ders kitabına göre; ‘kötü yönetime karşı ayaklanma insanın tabii hakkıdır.’

“İngiltere’de filozof Lok’un formüleştirdiği ve Amerikalıların da kabul ettikleri insan hakları Fransa İhtilâli ile pratik alana sokulmuştur. İnsan hakları şunlardır: “İnsanlar hangi ırktan olurlarsa olsunlar, değişmeyen genel haklara maliktirler. Hür doğarlar, hür yaşarlar, kanun önünde eşittirler. Hürriyet, mülkiyet, güvenlik ve fena yönetime karşı ayaklanma tabii haklarıdır” (Akşit, 1971: 198).

Nitekim 27 Mayıs 1960’dan itibaren Türkiye’de subaylar, yönetimi ‘fena’ olarak görerek darbeye yönetime el koymuşlardır.

Yukarıda örnekleri verilen tarih ders kitaplarında darbeleri meşrulaştıran söylemlerle yetişen yeni nesiller de darbelere ve darbecilere canı gönülden destek vermişlerdir.

Dönemin Lise Tarih Ders Kitaplarının metinleri toplu olarak analiz edildiğinde; Darbecilerin Türk Tarih Tezini sahiplendikleri, kitaplarda henüz adı konulmamış ‘Türk İslam Tezi’nin tesirlerinin olduğu, Rusya, Fransa ve Arap Düşmanlığı, ABD ve İngiltere dostluğu açısından yönlendirme yaparak vatandaş yetiştirmeyi esas aldıkları, Osmanlı Devlet adamlarını ve yönetimini itibarsızlaştırıp, darbeleri ve darbeciliği meşrulaştırdıkları görülür.

Bu hedefler metinlerde çokça yer aldığından aşağıda her birinden birkaç sembolik örnek seçilmekle iktifa edilmiştir.

4.6.3.4. Türk Tarih Tezi

“Doğu, Güney ve Batı yönlerinde göç edenler gittikleri yerde medeniyet meşalesini kıvılcımlamışlar ve böylece oralarda insan zekasının uyanmasını ve daha çabuk gelişmesini sağlamışlardır. Bir çok ülkelerde bu sürekli göçler sayesinde ki gerekli normal tekamül beklenmeyerek yontma taş devrinden birden bire maden devrine atlanmış, yani cilalı taş devri beklenmemiştir. İnsanlığın medeni yükselmesi bakımından bu nokta çok önemlidir. Demek ki anayurdu Orta Asya Olan Türkler, göçler dolayısıyla dünya uygarlığının bir an önce gelişme- sinde büyük bir rol oynamış bulunmaktadır” (Atsız ve Oran, 1960: 17).

4.6.3.5. ‘Türk İslam Tezi’nin Tesirleri

“Haçlı Seferleri Papaların teşvikleri ve davetleri sonucunda başlayan dini bir hareketti. Bu Seferler sırasında kilise, hristiyanları Müslümanlar aleyhine kışkırttı. Müslümanlarla döğüşmek için çeşitli tarikatlar kuruldu. Halbuki Haçlı Seferleri esnasında Hristiyanlar Doğu da kilisenin kendilerine söylediği barbar insanlar yerine kendilerinden daha medeni ve ileri, güzel ahlaklı, merd, cesur, faziletli, misafirseven, zayıflara ve kimsesizlere kadınlara ve çocuklara el kaldırmayan bilakis -hangi dinden olursa olsun bu gibileri koruyan ve gözeten Türkleri görünce onların kahramanlık ve mertliklerine hayran oldular” (Oktay, 1962: 150).

4.6.3.6. Rusya Düşmanlığı:

“Ruslar, 9 yüzyılın sonlarına kadar müstakil bir devlet kuramamışlardır. Rus devletini kuranlar İskandinavyalılardır. Rivayete göre Novgorod İslavları ve diğer kavimler İskandinavyalıları çağırılmışlar ve bunların reislerine "Memleketimiz büyüktür. Burada her şey boldur. Fakat nizam ve adalet yoktur. Geliniz bu memleketi alınız ve bizi idare ediniz demişler. İskandinavyalılardan Rurik ile kardeşi Rusya'ya gelmişler ve merkezi Novgorod olan bir devlet kurmuşlardır. Bu gelenler Rus adını taşıdıkları için kendilerine bağlananlara da bu ad verilmiştir. Bu suretle en büyük İslav kavminin adı Rus olmuştur” (Akşit, 1961: 115).

“Rusya Osmanlı İmparatorluğu için tehlikeli bir düşman haline gelmişti” (Akşit, 1971: 150).

“Belgrad antlaşmasından sonra başlayan barış, 1768 yılına kadar sürdü. Aslen bir Alman olan II. Katerina, çar olan kocasını öldürterek Rus tahtına geçti. Haris bir kadındı. I. Petro'nun izinden yürüyordu. Osmanlı İmparatorluğu'ndan Kırım'ı, Kafkasya'yı almak, Karadeniz'de bir Rus donanması meydana getirmek, boğazlardan geçit serbestliği elde etmek istiyordu. Diğer taraftan Tuna'ya kadar olan Osmanlı topraklarını almak, Eflak ve Boğdan'ı kendi nüfuzu altına sokmak ve Balkanlarda Rusya'ya taraftar devletler kurmak emelinde idi. Bu amaçların gerçekleşmesi için Ruslar, Bosnalılar ve Karadağlıları Osmanlılar aleyhine ayaklanmaya kışkırttılar (1765)” (Akşit, 1971: 157).

“Birinci Dünya savaşının sonlarına doğru Rusya’da ihtilâl çıktı. Çarlık devrilerek yerine Bolşevizm kuruldu (Sovyet Sosyalist Şûralar Cumhuriyeti). Lenin o zamana kadar nazariyatta kalan komünizmin tamamen uygulanmasına çalıştı. Bu rejim, işçi sınıfına dayanmaktadır. Kişi mülkiyeti yerine müşterek mülkiyet esası kabul edilmiştir. Komünizmin Rusya dışına da yayılmasına çalışılmıştır” (Akşit, 1971: 261).

“1917 yılında patlak veren ihtilâl sonunda, Rusya’da Çarlık devrildi. Bir süre sonra Bolşevikler ikinci bir ihtilâl çıkararak iktidara geçtiler. Bu ihtilâli yöneten Lenin adlı bir Bolşevik şefi idi” (Oktay, 1971: 294).

4.6.3.7. Fransa Düşmanlığı:

“Koyu bir katolik devlet olan ve kendi memleketinde bulunan Protestanları ezen Fransa, sırf siyasi maksat ve emellerle Alman Protestanlarını himaye ederek Katolik olan İsveç’e harb açtı” (Oktay, 1971: 147).

“Fransa’nın Avrupa’da üstünlük kurmak için giriştiği harbler senelerce sürdü. Sonunda Fransa, Avrupa Devletlerinin rekabeti ve ittifakları karşısında kaldığından istediği hegemonyayı kuramadı” (Oktay, 1971: 150).

4.6.3.8. Arap Düşmanlığı:

Mekke Emiri Şerif Hüseyin ayaklanmanın elebaşısı oldu. Hicaz elden çıktı. Yemen bağımsızlığını ilân etti. Arapların düşmanla birlik olup Osmanlıları arkadan vurmaları bu cephedeki savaşları aleyhimize çevirdi” (Akşit, 1971: 229).

4.6.3.9. ABD Dostluğu:

“Bugün Amerika Birleşik Devletleri dünyanın bütün siyasi, sosyal ve ekonomik meseleleriyle uğraşmakta ve demokrasi dünyasının, Komünizme karşı müdafaasını üzerine almış bulunmaktadır” (Oktay, 1971: 306).

4.6.3.10. İngiltere Dostluğu:

“a) İngiltere: XIX. ve XX. Yüzyıllarda İngiltere Avrupa’nın en kuvvetli bir devleti olmuştur” (Oktay, 1971: 271).

“İngiliz elçisi şu cevabı verdi: Niçin hastayı tedavi etmeyi düşünmüyorsunuz?” (Akşit, 1971: 13)

“İngiltere savaşa engel olmak için İstanbul’da bir konferans toplanmasına çalıştı ve bunu da sağladı” (Akşit, 1971: 218).

4.6.3.11. Osmanlı Devlet Adamlarını İtibarsızlaştırma:

“I. Mahmut’tan sonra padişah olan III. Osman yenilik taraftarı olmadı. Geri kafalı ve mutaassıptı” (Akşit, 1971: 167).

“III. Mustafa, çok hasis bir hükümdardı. İyi müneccimler sayesinde uğurlu günleri belli etmek ve iyi komutan seçmek mümkün olacağına inanıyordu.

Sarayda Mısır, Fas, Hindistan ve Arabistan’dan gelen birçok sihirbaz ve müneccim vardı” (Akşit, 1971: 168).

Padişah II. Mustafa’nın av peşinde dolaşması, kızları için Edirne’de saraylar yaptırması, devlet memurluklarına getirdiği kimselerin hırs ve entrikaları yüzünden İstanbul’da bir ayaklanma çıktı” (Akşit, 1971: 151).

“Sadrazam Nevşehirli İbrahim Paşa, kendi mevkiini kuvvetlendirmek amacıyla savaşa karar verdi” (1722) (Akşit, 1971: 155).

4.6.3.12. Osmanlı Yönetimini İtibarsızlaştırma:

“Devletin başına yine yetersizlik ve yeteneksiz padişahlar ve vezirler geçti. Devlet memurluklarına getirdiği kimselerin hırs ve entrikaları yüzünden İstanbul’da bir ayaklanma çıktı” (Akşit, 1971: 151).

“Nevşehirli Damat İbrahim Paşa başta olmak üzere devrin ileri gelen devlet adamları ve İstanbul’un zengin ve kibar halkı yazın Sa’dâbât bahçelerinde ve Boğaziçi mesirelerinde saz ve söz eğlenceleri, çırağan ve mehtap sefaları, kışın da saraylarda ve konaklarda helva sohbetleri ile zevkli ve neşeli bir hayat yaşamaya başlamışlardır” (Akşit, 1971: 163).

“Lâle Devrinde başta padişah ve Nevşehirli İbrahim Paşa olmak üzere devletin diğer ileri gelen büyük memurları ve İstanbul’un zengin ve kibar halkı yazın Sâdâbat bahçelerinde saz ve söz âlemleri ve Boğaziçi’nde mehtap ve Çırağan safaları, kışın da saraylarda ve konaklarda helva sohbetleri, saz ve içki âlemleri yaparak vakit geçiriyorlardı.” (Oktay, 1971: 175).

“Bu ağır yenilgiler karşısında hiç kimse sadrazamlığı kabul etmek istemiyordu. Nihayet devlet adamları arasında kura ile sadrazam seçildi. Memleket tam bir kargaşalık içinde bulunuyordu” (Akşit, 1971: 160).

4.6.3.13. Darbeleri Meşrulaştırma:

“Lale Devri’nin Sonu (Patrona Halil Ayaklanması): İbrahim Paşa’nın açtığı bu zevk ve eğlence devri uzun sürmedi. Fazla israf yapılması mutaassıp ve fakir halk arasında hoşnutsuzluk uyandırdı. İbrahim Paşa’nın yakınlarını büyük mevkilere getirmesi ve ticaret vergisi yüzünden hakkında dedikodular yapılmaya başlandı.

Damat İbrahim Paşa vakit kazanmak için oyalanıyor, bir türlü yola çıkamıyordu. Bütün bunlar İstanbul’da bir ayaklanma çıkmasına sebep oldu” (Akşit, 1971: 166).

“Devletin başına yine yetersizlik ve yeteneksiz padişahlar ve vezirler geçti.Padişah II. Mustafa’nın av peşinde dolaşması, kızları için Edirne’de saraylar yaptırması, devlet memurluklarına getirdiği kimselerin hırs ve entrikaları yüzünden İstanbul’da bir ayaklanma çıktı” (Akşit, 1971: 151).

4.6.3.14. Darbeciliği Meşrulaştırma

“Abdülmecit’in ve ondan sonra padişah olan Abdülaziz’in fazla para harcamaları genel bir hoşnutsuzluk uyandırmıştı” (Akşit, 1971: 239)

“Meşrutiyetin ilân edilebilmesi için Abdülaziz’in hal’edilmesi gerekiyordu. Çünkü bu padişaha kanun-u Esasîyi kabul ettirmek imkânsızdı” (Akşit, 1971: 239).

“II. Abdülhamit’in bu müstebit ve başarısız yönetimine karşı her tarafta şiddetle bir muhalefet uyandı. Nihayet Makedonya’da hazırlanan askeri bir hareket, İkinci Meşrutiyetin ilânına sebep oldu” (Akşit, 1971: 241).

“II. Abdülhamit’in sıkıcı yönetimine son vermek ve İmparatorluğu yuvarlanmakta olduğu uçurumdan kurtarabilmek için çareler aranmaya başlandı” (Akşit, 1971: 241).

Darbeciler tarafından kurdurulan hükümetler döneminde yazdırılan lise tarih ders kitaplarının öğrenciyi belirli açılardan yönlendirmeye çalıştığı,vatandaş yetiştirmeyi esas aldığı ve bu amaçla tarih derslerini disiplin dışına taşıyarak araçsallaştırdığı dikkat çekmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1.Yargı

Eğitim, günümüze değin çeşitli yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanagelmiştir. Bu tanımlardaki ortak nokta eğitimin ‘bir değiştirme süreci’ olmasıdır.

“1900'lü yıllarda J. Dewey, eğitimin yaşantıyı yeniden inşa etme yoluyla yetiştirme olduğunu vurgulamış ve eğitimi uzak hedefin bir yansıması olmaktan kurtararak, Tyler'ın belirtmiş olduğu gibi, ‘bir değiştirme süreci’ olduğu görüşünü ortaya atmıştır” (Ertürk, 1975: 12).

İşte bu ‘değiştirme süreci’ yönünden dolayı eğitimde akademik tartışma konularından biri bazı bilim dallarının disiplin dışı amaçlarla kullanılmasıdır. Tarih, doğası gereği en çok disiplin dışına çekilen bilim dallarının başında gelmektedir.

Tarih eğitimin amaçları bu disiplinin en çok tartışılan konularından biridir.Okul öncesinden yükseköğretime dek uzanan süreçte yer alan temel kültür derslerinin en önemlilerinden birini belki de en önemlisini oluşturan tarih dersleriyle hangi amaçlara erişilmek istendiği konusunda her müellif farklı görüşler ileri sürmektedir.

Yaygın kanaate göre Tarih eğitimi vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görülmektedir.Özellikle ilk dönem tarihçilerinin tamamı tarih eğitimini milli ve vatani görevin bir parçası olarak görürler.Ülkemizde II.Meşrutiyet bu anlamda bir milat kabul edilir.

Yeni yüzyılda ulus devletler ile birlikte tarih eğitimi vatandaşına kimlik giydirme hedefinin bir parçası olarak belirgin bir şekilde kullanılmaya başlanılmıştır.

Türkiye’de de yeni devlet kurulduktan sonra geriye kalan en önemli sorun, yeni rejimin getirmiş olduğu siyasal ve toplumsal düzenin halka benimsetilmesiydi.

Tarih eğitimcilerinin ortak kanaatine göre: ‘Yeni bir toplum yaratma çalışması’ Cumhuriyet Döneminde de devam etmiştir.

Cumhuriyetin kuruluşunun ardından Yeni İktidarın tercih ettiği ‘tarih tezi’ kısa bir süre sonra okullarda tarih dersi olarak yerini almıştır.

Cumhuriyet'in ilk yılları ulus-devlet kimliğinin ve ulus egemenliği düşüncesinin yeni Türk devletine hâkim olduğu bir dönemdir. Bilimsel akıl, laiklik ve çağdaşlık bu düşünsel iklimi besleyen, yönlendiren unsurlar olmuş ve yeni eğitim sistemi de bu doğrultuda kurgulanmıştır.

Tarih eğitiminin, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de iktidarın meşruiyet araçlarından biri olarak tanımlandığı görülmüştür. Bu durum devrin iktidarına hâkim olanların sahip oldukları ideolojinin tarih eğitimine yansımından kaynaklanmıştır.

Tarih yazımında yapılan uzun teorik tartışmalar göstermiştir ki mevcut tarihi malzemeden herkes kendi zihin kodlarına göre başka bir tarih çıkarmakta ya da yeniden kurgulamaktadır.

Türkiye'de tarih, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde oluşturulmuş ve sonrasında da ön planda tutulmuş olan resmî tarih tezi yardımıyla yazılmaktadır. Bu tarih yazım metoduyla biz ve öteki ayrımı yapılmaktadır.

Bu ulusal bilinç verme dürtüsü, dönemin yöneticileri tarafından sembollere indirgenerek propagandalar haline getirilmiştir.

Bu yüzden ülkemizde iktidara gelen çeşitli siyasal partilerin milli eğitim programları 'resmi iradenin halk için beğenip doğru olarak ilan ettiği' tarih paradigmasının dışına hiçbir zaman çıkamamıştır.

Esasında Türkiye'de tarih müfredatlarında zaman zaman değişikliklere gidilmekle birlikte, bu değişiklikler genellikle 'Türk Tarih Tezi'nin nasıl daha iyi anlatılabileceğine dair görüş ayrılıklarının programlara yansıtılmasından ibaret olmuştur.

Ders kitaplarıyla ilgilenen kesimler ders kitaplarında sunulmaya çalışılan değerlerin zaman içindeki değişimini takip ederek bu süreçte siyasal ideolojilerin yetiştirmek istediği insan modelini oluşturmaya çalışmaktadırlar.

Bazı tarihçiler tarih derslerinin böylesine araç olarak kullanılmasına karşı çıkarken bazı tarihçiler resmi iradenin vatandaşları üzerinde böyle bir doğal hakkının olduğu kanaatine sahiptirler.

Neumann da bu bakışla “Öyleyse, tarih ders kitaplarında sunulan tarih anlayışı, görevini gerçekten yerine getiriyor mu? Okullarda yetişen gençler hakikaten istenilen Atatürkçü, vatansever ve faziletkâr yapıya sahip oluyorlar mı? Bu sorulara kim şartsız “evet” diye cevap verebilir?” sorusunu sorar (Neumann,1995:104).

Esasen bu sorunun ‘bir tık ötesi’zaten iktidarların tarih dersini araç olarak kullanmaya başladıkları an olmuştur. İktidarlar da bu dürtünün bir yansıması olarak tarih öğretimine el atmışlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış eğitim programlarının ideolojik propaganda amacı güttüğü konusunda herkes hemfikirdir.Devletleri yönetenler eğitimin ne anlama geldiğini iyi bilmektedirler.

Tarih ders kitapları, 20. Yüzyılın devletlerinin tarih eğitimini siyasal yaklaşımlarına göre biçimlendirmelerini görmemizi sağlayan en önemli materyaller olmuştur.

Zira her toplum ve devlet bu yüzyılın başında yaşadığı uluslaşma sürecinde tarihi araçsal olarak kurgulayıp, kendi ‘şanlı geçmişi’ne geniş yer verirken, düşman olarak belirlediği bazı millet ve toplulukları da çeşitli tarihsel gerekçelerle ‘öteki’ şeklinde mahkum etmiştir.

Atatürk’ten sonra Cumhurbaşkanı seçilen İsmet İnönü’nün devlet politikasında etkili bir şahıs olarak ön plâna çıktığı ve daha çok “Millî şef” dönemi olarak bilinen bir devir başlamıştır. İnönü döneminde Atatürk döneminin temel ilkelerinden olan milliyetçilik ve Türk Tarih Tezi terk edilerek yerine eski Greko-Romen kültürü ikame edilmeye çalışılmıştır.

Sonraki Dönemde İnönü iktidarındaki ‘hümanist’ akıma tepki gösteren ideologlar, seçkinlerin Batıcılığını eleştirmişler ve Türk tarihinin Asyalı ve Müslüman özelliklerine dayanarak hümanizm merkezli tarih politikalarına karşı, alternatif olarak Türk-İslam sentezi olarak nitelenen akımı oluşturmuşlardır.

Darbecilerin yönetime el koyduğu dönemlerde tarih dersleri aracılığı ile toplumu dizayn etme anlayışı zirve yapmıştır.

‘İşlerin iyi gitmediğine inanan’ ve bu kanaatle darbe yapan darbeci subaylar, bir ideoloji aktarma ve vatandaş yetiştirme yöntemi olarak eğitimi araç olarak kullanmışlar. Bu anlamda lise tarih ders kitaplarına tesir etmişlerdir.

1960 Darbecileri, önce seçilmiş sivil iktidarı devirmiş daha sonra ordu, basın, üniversite, eğitim gibi bütün alanlara el atmışlardır.

27 Mayıs 1960'ta Askeri Müdahale ile iktidarı ele geçirenler, en kısa zamanda tarih kitaplarındaki bütün bölümleri çıkarmışlar, sınavlara dahil etmemişlerdir.

27 Mayıs 1960 sonrası yayınlanan kitaplara, '27 Mayıs İnkılâbı' başlığını taşıyan bir konu eklenmiş, 27 Mayıs Darbesinin anlam ve önemi belirtilmiş, siyaset, ekonomi, hukuk ve eğitim alanlarında yapılmış olan düzenlemeler üzerinde geniş bir biçimde durulmuştur.

1960'lı yıllar eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde, hükümetler değişse de milliyetçilik anlayışının pek değişmediği görülmektedir. Eğitim hayatında temel teşkil eden genel amaç, ideal bir Türk vatandaşı tipinin yetiştirilmesidir.

Tıpkı 27 Mayıs Darbecileri gibi 12 Mart 1971 Darbecileri de aynı yoldan yürümeyi tercih etmişlerdir.

Yaklaşık 10 yıl sonra gelişen 12 Eylül 1980 Darbesinin de ilk ele aldığı kurumların başında Milli Eğitim gelmiştir. 1981 ve 1982'de ise askerî bir dönemin, toplumsal değişmelerde ve olaylarda yine eğitimi ve öğretmeni en etkin unsurlar olarak gördüğü yıllardır.

Darbe dönemlerinde tümden gelimci bir mantıkla tarih dersi tam bir araç olarak kullanılmıştır. Ülkemiz halkı için en doğru(!) dünya görüşünü tesbit etmiş darbeciler, fertleri bu ideoloji etrafında yetiştirmek için en kestirme yol olarak tarih derslerini görmüşlerdir. Bu yöntem için Milli Eğitim Bakanlığı ve tarih derslerinin kullanılmasından daha doğal bir yöntem gözükmemektedir.

Milliyetçi, etnik, ideolojik önkabuller ve yoğun olarak devletçi refleksler akademik bir disiplin olarak bu alanın gelişimine ciddi engeller oluşturmaktadır. Bu yüzden Türkiye'de cumhuriyet tarihi yazıcılığı bir sorunlar yumağıdır.

Bir kişiyi, kurumu, kavramı veya devleti düşman ilan etme şeklinde gerçekleşen 'Ötekileştirme' sorunu ulus devlet kitaplarının ayrılmaz parçası olmuştur.

Tarih yazımında yüksek bir millet, şanlı bir geçmiş ve askeri başarı üzerine kurulmuş bir devlet söylemi yaratılmaya çalışıldığı ve tablo böyle servis edildiği için, ötekini ve düşmanı oluşturmak zor olmamıştır. Osmanlı geçmişi ötelenmiş, reddedilmiş; azınlıklar ötekileştirilmiş, düşmanlaştırılmış; diğer devletler de ‘biz’e karşı olarak sunulmuştur.

Tarih araştırmacıları tarih eğitiminin araçsallaştırılmasına bir yandan tepki gösterirken diğer yandan olması gerekeni de önermişlerdir.

Görüldüğü gibi bu gün tartıştığımız sorunların geriye doğru yaklaşık 150 yıllık izdüşümleri mevcuttur. Tarihi disiplin dışı bir araç olarak kullanma anlayışı İttihat ve Terakki’den Cumhuriyete intikal etmiş, mevcut rejimlerin kurguladığı sorunları tartışmak bölümü de aydınlara ve tarihçilere düşmüştür.

5.2. Tartışma

Tarih ders kitaplarındaki ‘Türk İslam Sentezi’ fikriyatı ülkemizde iktidarların tarih derslerini ideolojik bir araç olarak görme yaklaşımının son noktasıdır. Dönemin yöneticileri sadece tarih ders kitaplarını değil vatandaşa ulaştıkları her zemini kendilerine yararlı vatandaşlar yetiştirmek için hiçbir ilkeye aldirmeden suistimal etmişlerdir.

Darbeciler, mevcut iktidarı dini istismar etmekle suçlayarak devirmelerinin ardından yazdırdıkları ders kitaplarında ‘devlet için ölmenin ne kadar kutsal bir olgu olduğunu’ anlatırlar.

“Vatan uğrunda harbe giderek kahramanca çarpışarak ölenlere Şehit, kalanlara Gazi denir. Kur’anı Kerim’de; şehitlik için şöyle denilmektedir: Allah yolunda öldürülenler için ölü demeyiniz. Onlar ölü değil diridirler. Fakat siz (O yüksek hayatın) farkında değilsiniz. Şehidin yeri cennet, gazinin yeri en büyük rütbe ve en yüksek unvandır” (Ulubay, 1962: 84).

İnal, bu söylemlerle ortaya çıkan durumu şöyle tesbit eder: “1970’li yıllara gelindiğinde önceki yıllarda ders kitaplarında yapılan değişiklikler sonucu bu dönemde içerik büyük ölçüde tutucu değerlerle doldurulmuştu” (İnal, 1996: 22).

İşte bu yüzden Tarih derslerinin Türk İslam Sentezi yaklaşımıyla disiplin dışına çıktığını söylerken 1925’den 1975’e atlamak yani 50 yıllık uygulamayı görmemek eksik bir yaklaşımdır.

İttihat ve Terakki Döneminde ‘vatan sevgisini’, Erken Cumhuriyet Döneminde ‘Türk Tarih Tezini’ sonraki dönemde ‘Hümanist Tarih Tezini’ bir sonraki Dönemde ‘Türk İslam Sentezini’ topluma enjekte etmeyi ‘mili bir vazife’ addeden anlayış bütüncül olarak sorgulanmadan sorunun çözümü mümkün gözükmemektedir. ‘İttihat ve Terakki dönemindeki anlayış uygundu, erken cumhuriyet döneminde bir ihtiyaçtı, Hümanist dönem makuldü, ancak tarih dersleri şimdi disiplin dışına çıkmıştır’ şeklindeki söylem akademik tutarlılıkla bağdaşmaz.

Kabapınar’ın ifade ettiği gibi “Bir takım yetkin kişilerin doğrunun ve yanlışın ne olduğuna ilişkin yaklaşımlarının bir bütün olarak başka bireylerin zihnine akıtılarak nakledilmesi söz konusu ise burada bir bilinç oluşumundan değil bir bakışın bir başkasına empoze edilmesinden söz edilebilir” (Kabapınar, 2012: 80).

Literatürde tartışılması gereken bir başka konu da Türk Tarih Tezi’ne yaklaşım biçimleridir.

Konuyu inceleyen bütün müellifler (Kabapınar, 1992:229, Köken, 2002:332, Şimşek A, 2012:90, Güngör, 2005:49). ‘Türk Tarih tezinin bir dönem ürünü olduğunu bu dönemin koşulları altında değerlendirilmesi gerektiği’ şeklinde subjektif bir himaye altına almaktadırlar.

Esasen her dönemin tarih yazımı o dönemin ürünü olmakla birlikte acımasızca eleştirilebilmektedir. Kanaatimizce Türk Tarih Tezi henüz objektif bir analize tabi tutulmamış olup, bilimsel dokunulmazlığını sürdürüyor gözükmektedir.

Türk Tarih Teziyle yazılmış bir kitapta yer alan aşağıdaki söylem tartışılmadan sonraki dönemleri tartışmaya geçmek akademik bir kolaylıktan başka bir şey değildir.

“Avrupa kültür ve medeniyeti anlatılırken; Köylülerin hali pek fena idi. Ekserisi alçak tavanlı penceresiz bacasız kulübelerde sefil bir surette yaşarlardı. Koyun gibi ot yiyorlar, sinek gibi açlıktan geberiyorlardı. Bu vaziyetteki halktan vergi toplanıyordu. (Ali, 1930:189)” (Aktaran Güngör, 2005: 386).

Dolayısıyla Özbaran’ın “Tarih emir komuta zincirinde Bakanlık güdümünde yapılmaz yazılmaz anlatılamaz” (...) Devlet tarihi güdülemekten ve ısmarlamaktan vazgeçmeli (2003:78)” (Aktaran, Güngör, 2005: 71) talepleri doğrultusunda dönem atlamaksızın Türk Tarih Tezi yeniden incelenmelidir.

Literatürde tartışılması gereken bir başka sorun da tarih derslerinin disiplin dışına çıktığını söyleyen aydınların, eleştirdikleri dönem itibarıyla muhalefette kalmış olmalarıdır. Muhalif partilerin fikriyatına sahip akademisyenlerin iktidar partisi tarafından uygulanan tarih dersi anlayışını eleştirmesi kolay bir uygulamadır.

Zor olan uygulama, iktidarın fikriyatına sahip aydınların iktidar tarafından yürürlüğe konulmuş tarih dersi uygulamasını eleştirebilmesidir.

İlkesel olan; İttihatçı aydınının vatan sevgisi söylemini, Kurucu irade taraftarı aydınının Türk Tarih Tezi Söylemini, İnönü'cü aydınının Hümanist söylemi, Milliyetçi aydınının Türk İslam Sentezi söylemini, dindar aydınının son dönem ortaya konulan tarih anlayışını disiplin ilkesiyle değerlendirip eleştirebilmesidir. Bu anlayış ortaya çıkınca sorun çözülmüş olacaktır.

Literatürde tartışılması gereken konulardan biri de dönemlerle ilgili yapılan tanımlamalardır. Ali Güler, Cumhuriyet Devri Eğitim Politikasını dönemler halinde incelemiş ve dönemleri şöyle tanımlamıştır:

- “• Millileştirme devri (29 Ekim 1923-1938).
- Hümanistleştirme Devri (1938-1950).
- Amerikalaştırma Devri (1950-1960).
- Plânlaştırma Devri (1960-1980).
- Neoliberalizm Devri (1980 ve sonrası)(Güler, 2004, s. 78-115)” (Aktaran, Hesapçıoğlu, 2009: 122).

Kemal Koçak ise Cumhuriyetten Günümüze Tarih Anlayışında Meydana Gelen Gelişmeleri incelerken bu dört dönemi şöyle tanımlar: Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışını, programlara ve ders kitaplarına yansımalarını gerçekleştirme durumuna göre başlıca dört zaman sürecinde inceleyebiliriz :

- “1. Türk Tarih Tezinin Etkisinde Millileştirme Dönemi (1923-1938)
2. Kültürde Hümanizma Akımının Etkili Olduğu Dönem (1938-1950)
3. Çok Partili Hayat-Demokratikleşme Dönemi (1950-1980)
4. Türk – İslâm Sentezi Anlayışının Etkili Olduğu Dönem (1980-....)”(Koçak,2013:55).

Bu dönemle ilgili yapılan Türk-İslam Sentezi tanımlamasına farklı yaklaşımlar getiren müellifler de mevcuttur.” (Parla, 2002 : 2007)

Güven’e göre “Bu milliyetçilik anlayışı özde nasyonal milliyetçilik anlayışla paralellikler gütmektedir. Bu etkiler Fransız kaynaklı milliyetçilik olmaktan çok Alman kaynaklıdır” (Güven, 2000: 142).

Copeaux, “Kafesoğlu’nun iki kitabında da ‘Türkçü’ bir söylemin öne çıktığına dikkat çeker” (Aktaran, Güngör, 2005: 55).

Hümanist Dönemin yazarları Oktay-Akşit Kitabı ile Türk-İslam sentezi Döneminin yazarları Deliorman-Kafesoğlu Kitapları Arasında Benzerlikler Farklılıklar şunlardır:

“Benzerlikler: İki kitap da geleneksel tarih öğretimi kalıbı içerisinde yazılmıştır.

İki kitapta da Türk tarih tezinin sonuçlarını görmek mümkündür.

İki kitabın da başlıca ana teması Milliyetçi söylem üzerine kurulmuştur.

İki kitap da pedagojik açıdan yetersiz görünmektedir” (Sarı, 2005: 76).

Kanaatimizce yaygın olan tanımlamalar gerçeği yeterince yansıtmamaktadır. Türk Tarih Tezi olarak tanımlanan dönemde Irkçılığa kadar ilerleyen bir Türkçülük anlayışı temayüz ettiğinden, ‘öne çıkan anlayış ve coğrafyadan hareketle’ bu döneme, ‘Türkçü-Orta Asyacı Dönem’ demek daha yerinde gözükmektedir.

Öte yandan ‘hümanizm’ kelimesi insancılığı akla getirdiğinden bu dönemi hiçbir şekilde ifade etmemektedir. Bu dönemde Grek ve Romen tarihleri öne çıkartılıp yüceltildiği için bu döneme de ‘öne çıkan anlayış ve coğrafyadan hareketle’ Greko-Romen Dönem’ Demek daha anlamlı olacaktır.

Türk İslam Sentezi olarak tanımlanan Dönemde de yukarıda da işaret edildiği gibi (Parla, Güven, Sarı, Copeaux) Milliyetçilik hakim olduğundan bu dönemi de ‘Milliyetçi Dönem’ olarak tanımlamak mümkündür.

“Bridges’in (1986:26) de dediği gibi; bir kanıtı veya bir fikre referans verilmeksizin hiçbir şekilde doğruluğu kanıtlanmamış bir şeyi doğru imiş gibi sunmak basit bir sahtekârlıktan öteye gitmez. Yine herhangi bir inancı, gerçekte başkaları tarafından saygı duyulan diğer birçok inanç varken, öğretilmeye değer biricik inançmış gibi göstermek de aynı derecede sahtekârlıktır” (Aktaran, Dilek, 2007: 37).

5.3.Öneriler

- ✓ Ders programları bir bütün olarak yeniden ele alınmalı, çağdaş tarihi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmelidir.
- ✓ Türk tarih öğretimi ve yazımı dünyanın vardığı olgunluk noktasının hikmetlerinden yararlanmalıdır.
- ✓ Tarih öğretimi siyasi tarih alanından uygarlık ve kültür tarihine kaydırılmalıdır
- ✓ Öğrenciye bilgi yükleme yerine eğitim faaliyeti yapılmalı, öğrenci ulaştığı bilgiyle geçmişi yeniden sorgulayabilmelidir.
- ✓ Türkiye’de tarih öğretiminde esaslı bir içerik yenilenmesine ihtiyaç vardır.
- ✓ Sosyal ve kültürel tarihin öne çıktığı, başka ulusları aşağılamayan veya onlara karşı düşmanlık tohumları ekmeyen, çağdaş tarih öğretimi yapılmalıdır.
- ✓ Tarih eğitiminin amaçlarına ulaşmasını sağlamak için öğrenci derse aktif bir şekilde dahil edilmelidir. Derslerde öğrenciler anlatılan dönemin şartlarına götürülmeli, onlara bu his verilmelidir.
- ✓ Tarih öğretimimizin ezberci yaklaşımdan uzaklaştırılması gerekmektedir.
- ✓ Türk tarihi değerlendirilirken dünya tarihi içinde yerine vurgu yapılmalı, Türklerin dışındaki insanlar ötekileştirilmemelidir.
- ✓ Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’ni sanki birbirinin zıddı gibi değerlendiren tarihçilik anlayışı terkedilmeli,devamlılık esas olmalıdır.
- ✓ Ders kitapları tüm boyutlarıyla değerlendirilmeli ve bu değerlendirmeler ışığında yeniden oluşturulmalıdır.
- ✓ Tarih ders kitapları içerik yönünden bilimsel bilgiler içermeli, ideolojik yaklaşımlardan arındırılmış olmalı, konular mantıksal bütünlük ve neden-sonuç ilişkisi içinde, ezbere yönelik ayrıntı sayılabilecek tarih bilgisinden çok, önemli tarihi olayları ve olguları kapsayacak biçimde oluşturulmalıdır. Öğrencilerin en önemli yardımcısı olan ders kitaplarının tüm yönleriyle nitelikli bir şekilde oluşturulmaları gerekmektedir.
- ✓ Öğretmenler eğitim yöntem teknikleri konusundaki yeni metotları yakından takip etmeli ve tarih eğitiminin sorunlarının çözümlerini bu yönde aramaya çalışmalıdırlar.
- ✓

KAYNAKLAR

- Abromowitz, M. (2001). *Türkiye'nin Dönüşümü ve Amerikan Politikası*, İstanbul: Liberte Yay.
- Abacı, N. (2011). “Bir Tarih Metni Nasıl İnşa Edilir?” *Tarih Nasıl Yazılır?* s. 259-279, İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Adem, M. (1982). *Kalkınma Planlarında Eğitimimizin Hedefleri ve Finansmanı*, Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Fak.Yay.
- Akbaba, B. (2013). “Lise Tarih Ders Kitaplarını Değerlendirme Formunun Geliştirilmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 11(1), s.26-41.
- Akbaba, B. (2014). ”Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Lise Tarih Ders Kitaplarında Türk-Arap İlişkilerinin Sunumu ve Arap İmajı,”*GEFAD / GÜJGEF* 34(3): s.337-356.
- Akbayrak, H.(2009). *Milletin Tarihinden Ulusun Tarihine İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Kurumsal Tarih Çalışmaları*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Akça, İ. (2010). ”Ordu, Devlet ve Sınıflar: 27 Mayıs 1960 Darbesi Örneği Üzerinden Alternatif Bir Okuma Denemesi”,*Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Akdağ, H. (2005). *Tek Parti ve Demokrat Parti Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarının Muhtevası*, Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Akıncı, A. (2013). “Türkiye’de Askeri Vesayetinin Tesisi ve Demokratikleşmeye Olan Etkisi”, *Akademik İncelemeler Dergisi*, Cilt. 8, s. 93-105.
- Akman, Ş. T. (2011). “Türk Tarih Tezi Bağlamında Erken Cumhuriyet Dönemi Resmî Tarih Yazımının İdeolojik ve Politik Karakteri”, *Hacettepe Hukuk Fak. Dergisi*, 1(1) s. 80–109.
- Aksoy, M.ve Kıcırcı, K. (2004). “Kültürel Kimliğin Oluşmasında Tarih Bilinci ve Tarih Öğretimi”, Gazi Üniv.XII.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt:4, s. 2431-2450.
- Aksoy, M. (2013). *Bilimin Mabedinde Yöntem Meselesi*, İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Akşin, S. (1995). ”Tarih Öğretimimizde Temel Paradigma Sorunu”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s.62-68, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Aktaş, D. (2005). *1950-1970 Dönemi Tarih Müfredat Programları ve Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.

- Aktın, K. (2005). *1930-1950 Dönemi Orta Öğretim Tarih Ders Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İstanbul.
- Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: Kültür Koleji Yay.
- Alaslan,,F. ve Şimşek, A. (2013). “Tarihyazımı, Metodolojisi ve Felsefesiyle İlgili Türkçe Eserler Bibliyografyası”,*Turkish History Education Journal* 2 (2), s.129-191.
- Alkan, M .Ö. (2011). “II. Meşrutiyette Resmi İdeoloji, Resmi Tarih ve Eğitim”, *Türkiye’de Tarih Yazımı*, s.155-177,İstanbul: Yeditepe Yay.
- Altınay,A.ve Bora,,T. (2002). “Ordu, Militarizm ve Milliyetçilik”, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce*, Der. Tanıl Bora, Cilt. 4, s. 140-154.İstanbul: İletişimYay.
- Altınay,A. (2004). Eğitimin Militarizasyonu: Zorunlu Milli Güvenlik Dersi,*Bir Zümre, Bir Parti. Türkiye’de Ordu*,Der.İnsel, A.ve Bayramoğlu, A. s.188-197, İstanbul: Birikim Yay.
- Altunya,N. (1998),*Devrimci Cumhuriyetin Eğitim Politikaları*,İstanbul: Kaynak Yay.
- Alptekin, S., Harnett, P., Öztürk, M.ve Smart D.(2009). *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi*, Ankara: Harf Eğitim Yay.
- Arar, İ. (1968). *Hükümet Programları, (1920-1965)*, İstanbul: Burçak Yay.
- Arslan, M. (1999). “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*,Sayı,144 Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Askerin Ders Kitabı (1934). Ankara: Büyük Erkanı Harbiye Matbaası
- Aslan, E. (1995). ”Devrim Tarihi Ders Kitapları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.295-310.İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Aslan, E .(2006). “Neden Tarih Öğretiyoruz?” *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: s.162-173.
- Aslan, E. (2012). “Atatürk Döneminde Tarih Eğitimi- I: “Türk Tarih Tezi” Öncesi Dönem (1923-1931)” *Eğitim ve Bilim*, Cilt 37, Sayı,164.
- Ata, B. (2000). “İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve Tarih Öğretimi” ,*Türk Kültürü*, 38-2 450, Ekim s.590-602.
- Arıkan, Z. (1995). “Ders Kitaplarında Avrupa Tarihi”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.145-160,İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Arcayürek, C. (1998). *Darbeler ve Gizli Servisler*, Ankara: Bilgi Yay.

- Aybars, E. (1995). “Türk Devrim Tarihi Dersleri Üniversitelerde Nasıl Verilmelidir?” *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, 1994 Buca Sempozyumu*, s.285-294, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Aytuna, H. (1936). *Toplu Tedris ve Kompleks Sistem*, Bilecik: Halkevi Basımevi.
- Bal, M. S. (2011). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Yolları Konusunda Öğretmen Adayı ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 8, Sayı,15, s. 371-387.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Ankara: PegemYay.
- Black, L. (2003). “Tarih Öğretim ve Öğreniminde Yöntem Sorunları”, *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, s.28-33, İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları.
- Başgil, A. F. (1990). *Hatıralar*, İstanbul: Boğaziçi Yay
- Baykara, T.(1995). *Tarih Araştırma ve Yazma Metodu*, İzmir: İrfan Kültür ve Eğitim Derneği Yayını.
- Bayramoğlu, A. (2001). *28 Şubat Bir Müdahalenin Güncesi*, İstanbul: Birey Yay.
- Beşikçi, M.(2003). *Tarihin Kötüye Kullanımı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Beritan, F. ve Şimşek A.(2011). “Tarih yazımında Avrupa Merkeziliğin İzleri”, *Türkiye’de Tarih Yazımı*, s.301-314, İstanbul:Yeditepe Yay.
- Behar, B. E. (1992). *İktidar ve Tarih. Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu*, İstanbul: Afa Yayıncılık.
- Behar, B. E. (1995). “Tarih Öğretiminde Türk Dünyası”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s.196-211, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Berktaş, H.(1995). “Dünyada ve Türkiye’de Tarihçiliğin Durumu ve Dilinin Evrenselleşmesi Üzerine Düşünceler”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*,s.69-85, İstanbul:Tarih Vakfı Yay.
- Bigalı, B. (1967). *Lise ve Dengi Okullar İçin: Milli Güvenlik Bilgileri 1*, Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bilgin ,P. (2010). “Türkiye Coğrafyasında Yalnız Güçlü Devletler Ayakta Kalabilir”, *Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s. 453-474, Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Binbaşoğlu, C.(1999). “Cumhuriyet Döneminde İlkokul Programları”, *75 Yılda Eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Bolat, B. S. (2012). “Tanzimat’tan Demokrat Partiye Kültür Politikaları ve Tarih Anlayışları”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 Issue 8, p. 231-247, December.

Bozkurt, B. (2010). Türkiye’de Çok Partili Düzene Geçişte CHP ve Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1946-1950), *ÇTTAD*, IX/20-21, Bahar-Güz, s.213-231.

Bölügeray, N. (2009). *Geçmişten Geleceğe*, İstanbul: Tekin Yayınevi.

Carr, E. H. (1991). *Tarih Nedir?*, Çev. Misket Gizem Gürtürk, İstanbul: İletişim Yayınları.

Cem, İ. (1998). *Türkiye’de Geri Kalmışlığın Tarihi*, İstanbul: Cem Yayınları.

Chomsky, N. (2001). *Demokrasi Gerçek ve Hayal*, İstanbul: Pınar Yayınları.

Copeaux, E. (2000). *Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Copeaux E. (2003). ”Türkiye’de 1931-1993 Arasında Tarih Ders Kitapları”, Köymen, O. (ed.) *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, s. 107-113, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Cumhurbaşkanı, Başbakanlar ve Milli, Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri, (1946). Ankara: Türk Devrim Tarihi Enstitüsü Yayınları.

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, (2010). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

Çağlar, A. (2001). 21.Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin Bazı İyimser Görüşler, *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Oğuz O, Oktay, A, Ayhan H, İstanbul: SEDAR

Çavdar, T. (2004). *Türkiye’nin Demokrasi Tarihi*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

Çiçek, M. T. (2012). “Erken Cumhuriyet Dönemi Ders Kitapları Çerçevesinde Türk Ulus Kimliği İnşası ve “Arap İhaneti””, *Divan (Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi)*, 17 (32): s.169-188.

Çiçekoğlu, M. (1962). *Lise ve Dengi Okullar İçin: Milli Güvenlik Bilgileri 1*, İstanbul: Kanaat Yay.

Çiçekoğlu, M. (1972). *Lise ve Dengi Okullar İçin: Milli Güvenlik Bilgileri 1*, İstanbul: Kanaat Yay.

Çizakça, M.(1995). “Ortaöğretim Tarih Öğretiminde İçerik Yenilenmesi”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, 1994 Buca Sempozyumu*, s.228-232, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

Demir, Z. (1974). *Büyüyen Atatürkçülük ve Milli Eğitimde Reform*, İstanbul: Baha Matbaası.

Demircioğlu, İ. H. (2006). “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Genel Amaçlarının Karşılaştırmalı Bir Değerlendirilmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2 Elazığ.s.133-146.

Demircioğlu İ. H. (2008). “Türkiye’de Tarih Öğretimi Aktif Vatandaşlık Eğitimi Desteklemekte midir? Türk Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri”, Ed. Mustafa Safran, Dursun Dilek, İçinde, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, s. 86-87, İstanbul: Yeni İnsan Yay.

Demircioğlu, İ. H. (2010). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yay.

Demircioğlu, İ.H.(2011).“Tarih Öğretiminin Amaçları”, *Tarih Nasıl Öğretilir?* Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan Yay.

Demircioğlu İ. H. (2013). “Tarih Ders Kitabı Yazımında Yeni Yaklaşımlar”, *Karadeniz Araştırmaları*, Yaz, Sayı 38, s. 119-133

Dilek, D.(2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*, Ankara: Nobel Yayın.

Dinç, E. (2004). “Siyasal Düşünce ve Uygulamaların Tarih Öğretimine Etkisi: Türkiye ve İngiltere Ekseninde Bir Karşılaştırma Denemesi,” XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz.

Dinç, E. (2008). “Türkiye’yi Avrupa’ya Yakınlaştırmak İçin Tarih Bir Köprü Olabilir mi? Türk Tarih Öğretim Programlarının Bir Avrupa Boyutu Gözetilerek Geliştirilmesi Olasılığı”, Ed. Mustafa Safran, Dursun Dilek, *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, s. 86-87, İstanbul: Yeni İnsan Yay.

Dinç, E.(2011). “Tarih Bilinci Açısından Tarih Öğretiminin Amaçları”, *Tarih Nasıl Öğretilir?* Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan Yay.

Dinçer, Ö. (2015). *Türkiye’de Değişim Neden Bu Kadar Zor?*, İstanbul: Alfa Yay.

Duman, B.ve Kahraman, C.(2004) “Tarih Kuramlarının Türk Tarih Yazımına ve Öğretimine Etkisi”, Gazi Üniv.12.Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt:4, s.2451-2488.

Dursun, D. ve Yurttaş F.(2006). “Türkiye’de Demokrasiye Geçişlerde Askerin Elde Ettiği Çıkış Garantisi Olarak Milli Güvenlik Kurulu”, *Muhafazakâr Düşünce*, Yıl 3, Sayı 9-10, Yaz, s. 223-250.

Düren, A. (1984). “Anayasal Düzendeki Atatürk Devrimleri ve Ulusçuluk”, *Atatürk’ün Doğumunun 100. Yılı Dizisi Bildiriler ve Tartışmalar*, 17-22 Mayıs 1981, Uluslararası Atatürk Sempozyumu, Ankara: İş Bankası Kültür Yay.

Doğan, H. (1999). “Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarının Şekillenmesinde Etkili Olan Görüşler”, *75 Yılda Eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

- Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası'nın İncelemesine Sunulan Öneriler*, (1974), Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Dönmez, C. ve Oruç Ş.(2006). *2. Meşrutiyet Dönemi Tarih Öğretimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Dördüncü Maarif Şûrası, (1999). s.81-82, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Er, A. (1999). *Gündüz Gazetesi* /10 Kasım.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Erdoğan, M. (1997). *Silahlı Kuvvetler, Darbe ve Demokrasi*, Yeni Türkiye, Yıl 3, Sayı 17, Eylül-Ekim, s. 273-289.
- Erdoğan, M. (2000). *Demokrasi Laiklik Resmi İdeoloji*, Ankara: Liberte Yay.
- Erdoğan, M.(2004). *Anayasa Hukukuna Giriş*, Ankara: Adres Yayınları.
- Esen, B. N. (1971). *Türk Anayasa Hukuku*, İstanbul: Ayyıldız Matbaası.
- Ergin, M. (1988). *Türkiye'nin Bugünkü Meseleleri*, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yay.
- Erkanlı, O. (1972). *Anılar, Sorunlar, Sorumlular*, İstanbul: Baha Matb.
- Erker Ş. G. (1939). *Ordu Sosyolojisi Yolunda Bir Deneme*, Cilt: 1, İstanbul: Bürhanettin Matbaası.
- Erpulat D. E. (1995). "Tarih Ders Kitaplarında Tarih Bilinci: ABD Modeli", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.s.255-272
- Ertürk B. E. (1995). "Ortaokul 1.Sınıf Düzeyinde Tarih Öğretimi ve İlgili Kitapların Kıyaslamalı Eleştirisi", *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.233-254.İstanbul:Tarih Vakfı Yay.
- Engin V. ve Şimşek A. (2011). Ed. *Türkiye'de Tarihyazımı*, İstanbul:Yeditepe Yay.
- Ercan, Y. (2010). *Tarih Araştırmalarında Yöntem ve Teknik*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Evans, R. J. (1999). *Tarihin Savunusu*, Çev. Uygur Kocabaşoğlu, Ankara: İmge Kitabevi.
- Gencer, Ö. (2010). "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Ordusunda Prusya Etkisi", *Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s. 175-222,Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Gencer, Ö. (2010). "Türkiye'de Milli Güvenlik Kavramının Gelişimi", *Türkiye'de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s.307-350,İstanbul:Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Gök, F.(1999). *75 Yılda İnsan Yetiştirme, Eğitim ve Devlet*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

- Gökdemir, O. (2000). “Küreselleşme Bağlamında Türkiye’de Cumhuriyet Tarih Yazıcılığının Sorunları”, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Güler, M. (2013). Tek Parti Döneminde Tarih Eğitimi, Gelecek Geçmiş Tartışıyor Sempozyumu Bildirileri, 2-4 Mayıs, Isparta.
- Güler, A. (2004). *Türk Eğitim Politikasının Tarihsel Süreci*, Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- Güngör, B. A. (2005). *1980-2000 Dönemi Orta Öğretim Tarih Ders Kitapları ve Dönemin Tarihçilik Anlayışı*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürüz, K. (2008). *Yirmi birinci Yüzyılın Başında Türk Milli Eğitim Sistemi*, İstanbul: İş Bankası Yay.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de Devlet Eğitim ve İdeoloji*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Naturel Kitapevi.
- Güventürk, F. ve Olçaytu, T. (1972). *Lise ve Dengi Okullar İçin: Milli Güvenlik Bilgileri 1*, İstanbul: Okat Yay.
- Hale, W. (1996). *Türkiye’de Ordu ve Siyaset*, İstanbul: Hil Yayınları.
- Heper, M. (1998). “Türkiye’de Devlet, Demokrasi Geleneği ve Silahlı Kuvvetler”, Davut Dursun, Hamza Al (der.), *Türkiye’de Yönetim Geleneği*, s.209-233, İstanbul: İlke Yayıncılık.
- Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları, *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Oğuz O, Oktay, A., Ayhan, H. İstanbul: SEDAR
- Hesapçioğlu, M. (2009). “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı: 29, Sayfa: 121-138.
- Hesapçioğlu, M.(2010). “Türkiye’de Cumhuriyet Devri Eğitim Hareketlerinin Dayandığı Felsefi Temeller”, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu, 7-9 Aralık 2005, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Hükümet Programı (1971). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Iggers, G. G. (2000). *Yirminci Yüzyılda Tarih Yazımı*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- İlkokul Programı (1948). İstanbul: Milli Eğitim Matbaası.
- İlkokul Programı Taslağı (1965). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik Boyut*, Ankara: Doruk Yayınevi.

İnsel, A.ve Bayramoğlu, A. (2004). *Bir Zümre, Bir Parti. Türkiye’de Ordu*, İstanbul: Birikim Yay.

İğdemir, U.(1991). *Yılların İçinden Makaleler, Anılar, İncelemeler*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay.

Kab, İ.(2012). *Türkiye’deki Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Almanya’daki Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Eğitimi Ders kitaplarıyla Karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Kabapınar, Y. (1992). “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Lise Tarih Kitapları”, *I, II, III. Tarih ve Toplum*, Sayı, 106-107-108, İstanbul: İletişim Yay.

Kabapınar, Y. (1995). *Kredili Sistem ve Lise Tarih Kitapları*, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu, s.212,227,İstanbul:Tarih Vakfı Yay.

Kabapınar, Y. (2008).“Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimlerin/ Tarihin Metodolojisi ve Dersin Öğretim Amaçlarına İlişkin Görüşleri: Ötekiler Üzerinden Bizi Değerlendirmek”, Ed. Mustafa Safran, Dursun Dilek, ,21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, s. 86-87,İstanbul: Yeni İnsan Yay.

Kabapınar Y. (2012). “Üniversite Düzeyindeki İnkılap Tarihi Derslerine Farklı Bir Model ile Bakmak”, *Toplumsal Tarih*, 227, s.80-87.

Kaçmazoğlu, H.B. (1988) *Demokrat Parti Dönemi Toplumsal Tartışmaları*, İstanbul: Birey Yay

Kalaycıoğlu, E. ve Sarıbay, A Y. (1994). “*Takdim*”, Ersin Kalaycıoğlu; Ali Yaşar Sarıbay (der.), İçinde, *Türkiye’de Siyaset: Süreklilik ve Değişim* , s. 15-18,İstanbul: Der Yayınları,

Kalkınan Türkiye (1969). Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Planı, (1963). 1963 Yılı Programı, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Planı, (1966). 1963-1967 Birinci Beş Yıl, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Planı, (1966). 1966 Yılı Programı İcra Planı, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Planı, (1968). İkinci Beş Yıl,1968-1972, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

Kalkınma Planı, (1972). Üçüncü Beş Yıl,1973-1977, Ankara: Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı.

- Kapan, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*, İstanbul: İletişim Yay.
- Karatepe, Ş. (2017). *Darbeler ve Anayasalar*, Ankara: a Kitap
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yay.
- Karpat, K. H. (2007). *Osmanlıdan Günümüze Elitler ve Din*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Keleş, H. ve Kiriş A. (2006). “Bir Osmanlı Tarihçisi Olan Ali Reşat’ın Hayatı, Eğitimi ve Tarih Öğretimi İle İlgili Görüşleri”, Cilt:14 No:2, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ekim s. 571-586.
- Koçak, K. (1998). *Cumhuriyet’ten Günümüze Tarih Anlayışı ve Ortaöğretim Kurumlarında Tarih Öğretimi (1923-1992)*, , G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Koçak, K. (2011). “Cumhuriyet Dönemi Hükümet Programlarının Tarih Eğitimine Yansımaları”, s,1-11
- Koloğlu, O. (1995). “Tarih Öğretiminde Bugüncülük Yanılsamalar ve Sonuçları”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.89-97, İstanbul:Tarih Vakfı Yay.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Tarih Anlayışları ve Tarih Eğitimi (1923-1960)*Yayınlanmamış Doktora Tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Kömür, E. (2013). “Tarih Eğitiminin Temel Esasları ve Satı Bey” ,*Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2 (2), s.212-227.
- Köremez, B. (2005). *Demokrat Parti Dönemi Liselerde Tarih Eğitimi Üzerine Bir Araştırma*. Selçuk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Köymen, O. (2003). *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Kütükoğlu, M. S. (1995). *Tarih Araştırmalarında Usûl*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Mardin Ş. (1990). *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Merey, Z. (2011). “Dünyada ve Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Tarih Nasıl Öğretilir?* Ed. Mustafa Safran,İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Meraç, H. (2006). “Lise Tarih Ders Kitaplarının İçerik ve Yöntem Açısından Analizleri”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Milli Eğitimin Temel İlkeleri (1952)*. İstanbul: Matbaacılık Okulu
- Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Orta Dereceli Okulların Disiplin Yönetmeliği*, (1972). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (1971). 19 Nisan, Cilt:34, Sayı 1653,,Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (1971). 31 Mayıs, Cilt:34, Sayı 1659, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, (1971), 7 Haziran, Cilt:34, Sayı 1660Ankara:Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Şura Özel Sayısı,(1974). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Reformu Stratejisi*,(1975). *Milli Eğitim Dergisi Yayınları*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim ve Atatürk'ün Milli Eğitim Politikası*,(1980). Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları, Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- Muslow, A. (2000). *Tarihin Yapısökümü*, İstanbul: AyrıntıYayınları.
- Neumann, C. (1995). “*Tarihin Yararı ve Zararı olarak Türk Kimliği: Bir Akademik Deneme*”,*Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.98-106,İstanbul:Tarih Vakfı Yay.
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*, Yay. Haz. Safran Mustafa, Londra.
- Ocak, G. Kısa,Y. Yazıcı, S. (2013). “Öğrenci Görüşlerine Göre Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış 11(1), s.82-100.
- Oppermann, S. (2006). *Postmodern Tarih Kuramı*, Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Oral, M. (2014). *Türkiye 'de Romantik Tarihçilik (1910-1940)*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Oral, M. (2015), *Türk Ulusunun İnşası*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2009). *Tarih Yazıcılık Üzerine*, Ankara: Cedit Neşriyat.
- Oruç, Ş. (2005). “Satı Bey ve Tarih Öğretimi,” *TSA*, Yıl:9, Nisan-Ağustos,
- Oktay, A. (2001). 21.Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim, *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Oğuz O,Oktay A, Ayhan H, İstanbul: SEDAR.
- Örs, B. (1996). *Türkiye 'de Askeri Müdahaleler*, İstanbul: Der Yayınları.
- Özacun, B. (2003). “Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları”, (Ed: O. Köymen), *Tarih Eğitimine Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul: Tarih Vakfı.s.137-141,

- Özalp, O. (2000). “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi.” *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaran, S. (1979). *Tarihçilik Üzerine Bazı Çağdaş Görüşler*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Özbaran, S. (1992). *Tarih ve Öğretimi*, İstanbul: Cem Yayınları.
- Özbaran, S. (1995). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s.1- 21, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Özbaran, S. (1995). “Neden ve Nasıl Tarih?” *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s. 25-33, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Özbaran, S.(1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum: Tarihin Çağrışımları, Doğası, Tarihçilik ve Tarih Öğretimi Üstüne Düşünceler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Özbaran, S. (1998). “Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları Üstüne Düşünceler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte ‘Öteki’ Sorunu*, s. 61–69. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü Tarih*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbaran, S. (2008). “Türkiye Perspektifinde Tarih Eğitimi,” *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Özbudun, E. (2003). *Çağdaş Türk Politikası*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Özdemir, M. (2011). *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1) Eskişehir
- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çabaları, 1923-1950*, Konya: Çizgi Kitapevi.
- Öztürk, C. (2001). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme, *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Oğuz O, Oktay A, Ayhan H, İstanbul: SEDAR.
- Öztürk, M. (2003). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Temel Sorunları”, (Ed: O. Köymen), *Tarih Eğitimi Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Öztürk, M. (2012). *27 Mayıs Devleti*, İstanbul: Ufuk Yay.
- Paker, B. E. (2010). “Dış Tehditten İç Tehdite: Türkiye’de Ulusal Güvenliğin Yeniden İnşası,” *Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s. 407-432, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Paker, B. E ve Akça İ. (2010). “Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti Üzerine Bir Değerlendirme,” *İçinde, Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s.1-32, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Pala, İ. (2010), *İki Darbe Arasında*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). *Tarih Eğitimi ve Vatandaşlık Algısı: Trabzon Örneği*,21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi, İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş Yetiştirme Aracı Olarak Tarih Öğretimi: Orta Öğretim Düzeyinde Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri (Trabzon- Tunceli Örneği)* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Pamuk A. (2013). *Bireysel ve Kollektif Kimliklerin İnşasında Tarih Algısının Rolü*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Parla, T. (1995). *Türkiye’de Siyasal Kültürün Resmî Kaynakları- C. 3 - Kemalist Tek-Parti İdeolojisi ve CHP’nin Altı Ok’u*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Perkins, J. (2009). *Bir Ekonomik Tetikçinin İtirafı – 1*, Ankara: April Yayıncılık.
- Perkins, J. (2009). *Bir Ekonomik Tetikçinin İtirafı – 2*, Ankara: April Yayıncılık.
- Poulton,H. (1999). *Silindir Şapka-Bozkurt ve Hilâl*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Rustow,D. A. (1984). Ulusal Bir Devletin Kuruluşu Atatürk’ün Tarihsel Başarısı, *Atatürk’ün Doğumunun 100. Yılı Dizisi Bildiriler ve Tartışmalar*,17-22 Mayıs 1981, Uluslararası Atatürk Sempozyumu, Ankara :İş Bankası Kültür Yay.
- Rustow, D. A. (1970). *Türkiye’de Ordu*, İstanbul: Harp Akademileri Basımevi.
- Safran, M. (1994). “Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları,” *Bellekten*, 220, s.827-842,
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi, Makaleler ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitapevi.
- Safran, M.ve Ata, B (2006). “Barışçı Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar: Türkiye’de Tarih Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri” *Tarih Eğitimi, Makaleler ve Bildiriler*, s.61-75,Ankara:Gazi Kitapevi.
- Safran, M. (2006). “Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri”,*Tarih Eğitimi Tarih Eğitimi, Makaleler ve Bildiriler, Tarih Eğitimi, Makaleler ve Bildiriler*
- Safran, M ve Dilek D. (2008). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Safran, M. (2009). “Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Meseleleri”, (Ed: M. Demirel, & İ. Turan), *Tarih Öğretim Yöntemleri*, s. 8-21, Ankara: Nobel Yayın.

- Safran, M. (2010) “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları ve Tarih Öğretimi”, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu,(2010) 7-9 Aralık 2005, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Safran, M. (2011). “Tarih Nerededir?” *Tarih Nasıl Öğretilir?* Ed. Mustafa Safran, İstanbul: Yeni İnsan Yay
- Safran, M. Şimşek A. (2011).“Anlatı Bağlamında Tarih Yazımının Sorunları, ” *Bilig*, Güz, Sayı 59, s.203-234
- Safran, M. (2011). “Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi”, *Tarih Nasıl Öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Sakal, F. (2011). “Tarih Yazımında Temel Kavramlar”, *Tarih Nasıl Yazılır?* s.67-92.İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Sakaoğlu, N. (1995). “İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları” ,*Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s.135-144, Tarih Vakfı Yay: İstanbul.
- Sakaoğlu, N.(2003). *Osmanlı’dan Günümüze Eğitim Tarihi*, İstanbul: Bilgi Üniv. Yay
- Sarı, A. T. (2005). *1970-1980 Dönemi Lise Tarih Kitaplarında Tarihçilik Anlayışı*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Sarioğlu, M. (2012). *Türk Eğitim Tarihinden Esintiler*, Kocaeli: Umuttepe Yayınları
- Selçuk, S. (2003). *Özlenen Demokratik Türkiye*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Sinanoglu, S. (1988). *Türk Hümanizmi*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Sözer, E. (2010). “Askeri Darbeler ve Toplumsal Etkileri: 1960, 1971 ve 1980 Darbeleri”, *Atılım Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 18,Yıl:5 Nisan.
- Sürbahan S. (1974). *Milli Eğitim Mevzuatı ve Rehberi*, Ankara: Kırallı Basımevi.
- Şen, S. (1996). *Cumhuriyet Kültürünün Oluşum Sürecinde Bir İdeolojik Aygıt Olarak Silahlı Kuvvetler ve Modernizm*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Şimşek, A.(2002). “İnkılap Tarihi Derslerinin Gerekçeli Tarihçesi”, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:3 Sayı:1,s.1-10.
- Şimşek, A. (2004). “Atatürk’ün Mirasının Aktarılmasında Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları Üzerine Bir Deneme”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:12 No:2 s.469-484.
- Şimşek, A.(2007). “Türkiye’de Tarih Eğitiminin Ulusallığı ve Avrupa Merkezilik”,10 *TSA / Yıl: 11, S: 1, Nisan*

- Şimşek, A. (2011). *Tarih Nasıl Yazılır?*, s.11-19,İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Şimşek, A.ve Yazıcı F.(2011). “Tarih Öğretiminde Nesnellik Sorunu”, *Tarih Okulu*, Eylül-Aralık Sayı XI, s. 13-32.
- Şimşek, A. (2011). “Herodotostan Bugüne Tarih Yazımına Kısa Bir Bakış”, Ed. Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek, *Türkiye’de Tarih Yazımı*, İstanbul: Yeditepe Yayınları,
- Şimşek, A.ve Pamuk A. (2011). “Tarih Yazıcılığının Dünü Bugünü ve Yarını Üzerine Kısa Bir Bakış”, Ed. Safran Mustafa, *Tarih Nasıl Öğretilir?* İstanbul: Yeni İnsan Yay.
- Şimşek, A. ve Satan, A. (2011). *Türkiye’de Milli Tarihin İnşası*, İstanbul: Tarihçi Yayınevi.
- Şimşek, A. (2011). Ed. Engin Vahdettin; Şimşek Ahmet, *Türkiye’de Tarih yazımı*, s. 387-428,İstanbul: Yeditepe Yay.
- Şimşek, A. (2012). “Türk Tarih Tezi” Üzerine Bir Değerlendirme”, *Türkiye Günlüğü*, (111)s.85-100.
- Şimşek, A.ve Yıldırım, T.(2012). “*Erken Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında Din Anlatısı*” II. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu, (14-16 Haziran), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi.
- Şimşek, A. (2012). “Türk Maarif (Eğitim) Şûralarında Tarih Eğitimi” ,*Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (2), s.189-225
- Şimşek, A. (2013). “*Birinci Dünya Savaşı’nda Araplar Türklere İhanet Etti*” Söyleminin Türk Tarih Tezi Çerçevesinde Epistemolojik Analizi, Amman: Ürdün Üniversitesi “Türk-Arap Müşterek Değerleri Sempozyumu,12-15 Haziran.
- Şimşek, A. (2013). *Geçen Yüzyılda Türkiye’de Tarih Dersleri*, “Avrasya Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyumu”, Ed. C. Bayram, K. Özçetin, A. Vurgun, İstanbul: 15-18 Mayıs
- Şimşek, A.ve Yazıcı, F. (2013). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Dünü, Bugünü”, *TYB Akademi, Dil, Tarih ve Sosyal Bilimler Dergisi*, Mayıs.
- Şimşek, H. (2009). “Tarih Araştırmalarında Yöntem Sorunu” ,*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl: Cilt: 42, Sayı: 1, S.33-51.
- Şimşek,U.,Küçük, B.,Topkaya Y. (2012). “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarının İdeolojik Temelleri”, *Turkish Studies*, Volume 7/4, Fall, P. 2809-2823, Ankara, Turkey.
- T.C Anayasası (2003), Ankara: TBMM Kanunlar ve Kararlar Müdürlüğü

- T.C Milli Eğitim Şûraları (1939-1993), (1995). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Yedinci Milli Eğitim Şûrası, 5-15 Şubat 1962. (1991). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Sekizinci Milli Eğitim Şûrası, 28 Eylül – 3 Ekim 1970. (1991). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası, 24 Haziran – 4 Temmuz 1974. (1991). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tekeli İ. (1995). *Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir? Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, Tarih Vakfı Yay, İstanbul, s.34-51.
- Tekeli İ. (1998). *Tarih Yazımı Üzerine Düşünmek*, Ankara: Dost Kitabevi,
- Tekeli,İ.(1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik: Karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye Araştırması*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli İ. (1998). “Tarih Yazıcılığı ve Öteki Kavramı Üzerine Düşünceler”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte ‘Öteki’ Sorunu*, s. 1–6, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2000). “Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması”, *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar, Atölye Çalışması*, s.1-10,İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Tekeli, İ. (2000). “İlköğretim Okulları ve Liselerde Tarih Eğitimi”, *Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması*,s. 8-40..
- Tekeli, İ. (2002). *Yaratıcı ve Çağdaş Bir Tarih Eğitimi İçin*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğrenilen Bir Tarihe Doğru*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Timuçin, A. (1995)“Doğru Bilinç Oluşturmakta Tarih Eğitimin Önemi”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları,1994 Buca Sempozyumu*, s.55-61,İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Thomson, D. (1983). *Tarihin Amacı*, Çev. Özbaran, S., İzmir: Ege Üniv. Ed. Fak. Yay.
- Togan, Z. V. (1985). *Tarihte Usul*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Tokay, G. (2010). “Osmanlı’da Modern Devlet, Güvenlik Siyaseti ve Ordunun Dönüşümüne Dair Bir Değerlendirme”, *Türkiye’de Ordu, Devlet ve Güvenlik Siyaseti*, s.35-46,İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Toker, M. (1992). *İsmet Paşalı Yıllar, 1961-1965*, Ankara: Bilgi Yay.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin Peşinde*, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.

- Tuğrul, N. (1937). *Askerin Nazari Bilgilerine ve Süel Terbiyelerine Ait Karşılıklı Sorgular*, Muğla: Halk Basımevi.
- Tunçay, M. (1977), “İlk ve Orta Öğretimde Tarih”, *Felsefe Kurumu Seminerleri*. s. 276-285. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tunçay, M. (1995). “Tarih Öğretiminin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları, 1994 Buca Sempozyumu*, s.52-54, İstanbul: Tarih Vakfı Yay.
- Tunçay, M. (2002). “Tarih Yazımın Bazı Sorunları Üstüne Düşünceler”, *Toplum ve Bilim*, S. 91, s. 280-284.
- Tunçay, M. (2006). *Eleştirel Tarih Yazıları*, Yay. Haz. H. Bahadır Türk, H. Emrah Beriş, Ankara: Liberte Yayınları.
- Türk Tarihinin Ana Hatları, (1999). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Türk, İ. C.(2011). “Osmanlı Son Dönem Tarihçi - Eğitimcisi Ahmed Refik (Altınay) ve Tarih Eğitimi”, *History Studies Volume 3/3* s.351-362.
- Türker, M. (2014). Ankara: MGK Sekreterliği Strateji Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti Maarifi 1923-1944* (1944). Ankara: Maarif Matbaası.
- Ulagay, O.(2008). *Ak Parti Gerçeği ve Laik Darbe Fiyaskosu*, İstanbul: Doğan Kitap.
- Usta, N. (2011). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunlarına Bir Örnek Kemal Kara’nın “İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” Ders Kitabında İç ve Dış Düşman Algısı”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 37, Ocak-Haziran, s.163-182
- Ulubay, N.(1945). *Askerin Bilgi Kitabı*, İstanbul: Genelkurmay Başkanlığı
- Ulubay, N. (1962). *Milli Güvenlik Bilgileri Lise:1*, İstanbul: Hüsnütabiat Matbaası.
- Ulubay, N. (1972). *Lise ve Dengi Okullar İçin: Milli Güvenlik Bilgileri 1*, İstanbul: İnkılap Aka
- Üstel, F.(2004). *Makbul Vatandaşın Peşinde, II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Üçyiğit, E. (1977). “Okullarımızda Tarih Öğretimi”, *Felsefe Kurumu Seminerleri: Türkiye’de Tarih Eğitimi*, s. 269-275, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Vassaf, G. (2007). *Tarihi Yargılıyorum*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yamaner, Ş. (1998). *Atatürkçü Düşüncede Ulusal Eğitim*, İstanbul: Harp Akademileri Yay.
- Yamak, K. (2006). *Gölgede Kalan İzler ve Gölgeleşen Bizler*, İstanbul: Doğan Kitap.

- Yazıcı, F. (2011), *ÇokKültürcülük ve Aidiyet Bağlamında Tarih Dersleri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Yazıcı, F. (2011). “Cumhuriyet Dönemi Tarih Ders Kitaplarında Tarih Yazımı”, *Türkiye’de Tarih Yazımı*,(ed.) Vahdettin Engin, Ahmet Şimşek, İstanbul: Yeditepe Yayınları,
- Yazıcı, S. (1997). *Türkiye’de Askeri Müdahalelerin Anayasal Etkileri*, Ankara: Yetkin Yay.
- Yedinci Milli Eğitim Şûrası’nın İncelemesine Sunulan Başlıca Konular* (1962). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yedinci Milli Eğitim Şûrası ile İlgili Anket Sonuçları*,(1962),Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Eğitim Araştırmaları ve Değerlendirme Merkezi, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Yeşil R, (2010). “Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11,Sayı 1,Ağustos, s. 119-137
- Yetkin, S,(1995). “Lise Kitaplarında İslam”, *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu*, s.167-195, İstanbul: Tarih Vakfı Yay:
- Yıldız, H. D.(1964). “Türk Tarihi ve Liselerimizde Tarih Öğretimi”, *Türk Kültürü*, S.18.
- Yıldız, Ö. (2003). “Türkiye’de Tarih Öğretiminin Sorunları ve Çağdaş Çözüm Önerileri”, *Sosyal Bilgiler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:15 Yıl:/2, s.181-190
- Yıldırım, A.ve Şimşek H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.
- Yıldırım, T. (2014). *Meşrutiyet’ten Günümüze Tarih Ders Kitaplarında Türk Kimliğinin İnşası*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Yiğit, A. A. (1992). *İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası (1938-1950)*, İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Yuvalı, A. (1990). Türkiye’de Tarih Öğretimi” “Fırat Üniversitesi Tarih Metodolojisi ve Türk Tarihinin Meseleleri Kollokyumu” 21-26 Mayıs 1984,Bildiriler, Elazığ.
- Zurcher, E. J.(1995). *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, İstanbul: İletişim Kitapevi.

İnternet Temelli Kaynaklar

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/surular/dosya/12>

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.211.pdf>

Sözer, E. (1996). “Türk Eğitim Sisteminde Ortaöğretim Programları ve Uygulamalar”Yıl 2, Sayı 1, Kış s.116-128<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/issue/view/5000005167>

Araştırma İçin İncelenen Tarih Ders Kitapları

LİSE 1 TARİH

Akşit, N. ve Oktay E. (1957). - Oktay E, *Tarih-Lise I,İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Atsız, B. ve Oran H.(1960). *Tarih-Lise I,İlkçağ*, İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Akşit, N. ve Oktay E.(1963). *Lise Kitapları, Tarih 1,İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Atsız, B. ve Oran H.(1963). *Tarih-Lise I,İlkçağ*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Akşit, N. ve Oktay E (1963). *Tarih-Lise I*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Akşit, N. ve Oktay E.(1971). *Lise Kitapları, Tarih 1,İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Akşit, N. ve Oktay E.(1972). *Lise Kitapları, Tarih 1,İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

Akşit, N. ve Oktay E.(1973). *Lise Kitapları, Tarih 1,İlkçağ*, İstanbul: Remzi Kitapevi

LİSE 2 TARİH

Oktay E.(1959). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1961). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1962). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1963). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1968). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1970). *Lise Kitapları, Tarih 2*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1971). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1972). *Lise Kitapları, Tarih 2,Ortaçağ*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1973). *Lise Kitapları, Tarih 2*, İstanbul: Atlas Yayınevi

LİSE 3 TARİH

Oktay E.(1958). *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1961). *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Oktay E.(1963). *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Atsız, B. ve Oran H.(1963). *Yeni Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: İnkılap ve Aka Kitapevleri.

Akşit, N.(1970). *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1970). *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1971). *Lise Kitapları, Tarih 3 , Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1971). *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

Akşit, N.(1972). *Tarih Lise III, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Akşit, N.(1973). *Tarih Lise III, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Remzi Kitapevi.

Oktay E.(1973). *Lise Kitapları, Tarih 3, Yeni ve Yakınçağlar*, İstanbul: Atlas Yayınevi

EKLER

I) Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarına Yön Veren Temel Yasalar bu konuda yapılacak çalışmaların olmazsa olmazıdır.

- “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” /430/29.4. 1340 (1924).
- “Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun” /1353/3.11.1928.
- “Maarif Teşkilâtına Dair Kanun” /789/3.4.1926.
- “Maarif Vekaleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun” /2287/22.6.1933.
- “İlkmektep Muallim ve Vazifeleri Hakkında Kanun” /842/2.6.1926.
- “Köy Öğretmenleri Kanunu” /3238/24.6.1937.123
- “Köy Enstitüleri Kanunu” /3803/22.4.1940.
- “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilât Kanunu” /4274/25.6.1942.
- “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” /5387/27.5.1949.
- “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” /439/7.4. 1340 (1924).
- “İstanbul Darülfünunu’nun İlgasına ve Maarif Vekaletince Yeni Bir Üniversite Kuruluşuna Dair Kanun” /2252/6.6.1933.
- “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” /222/5.1.1961.
- “Millî Eğitim Temel Kanunu” /1739/14.6.1973.
- “İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslekî Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun” /4306/18.8.1997
- “Yükseköğretim Kanunu” /2547/4.11.1981.

1.2. Cumhuriyet Dönemi Müfredat Programları ve Eğitime Yön Veren Temel Dokümanlar

(a) İlköğretim

- 1924 İlk Mektep Müfredat Programı.

- 1926 ilk Mektep Müfredat Programı.
- 1930 Köy Mektepleri Müfredat Programı.
- 1939/1940 Köy İlkokul Programı Projesi.
- 1948 İlkokul Programı.
- 1968 İlkokul Programı.
- 2005 İlköğretim Programı (A. Türkoğlu / M. Sarı, 2006, S. 328-366).

(b) Ortaöğretim

- 1924 Programı.
- 1931 Programı.
- 1934 Programı.
- 1938 Programı.
- 1949 Programı.
- 1952 Programı.
- 1956 Programı.
- 1970 Programı (H. Doğan, 1972:24).
- IX. Şûra Programı (24 Haziran - 4 temmuz 1974).
- 1991-1992 Programı / Ders Geçme ve Kredi Düzeni.
- 1995-1996 Programı / Sınıf Geçme Düzeni.
- 2005-2006 Programı
- “İlkmektepler Talimatnamesi” /1929 [tıpkı basım: 1938, Devlet Basımevi, İstanbul 1938].124
- “Lise ve Ortaokullar Yönetmeliği” (1976).
- “Maarif Misakı” ya da “Umumî Maarif ve Terbiye Programı” / 8.3.1923.

1.3. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikalarına temel Oluşturan önemli Toplantı ve Şûralar

- Birinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (15 Temmuz-15 Ağustos 1923),
- İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (23 Nisan 1924),
- Üçüncü Heyet-i İlmiye Toplantısı (26 Aralık 1925),
- I. Millî Eğitim Şûrası (17-29 Temmuz 1939),
- II. Millî Eğitim Şûrası (15-21 Şubat 1943),
- III. Millî Eğitim Şûrası (2-10 Aralık 1946),
- IV. Millî Eğitim Şûrası (22-31 Ağustos 1949),
- V. Millî Eğitim Şûrası (5-14 Şubat 1953),
- VI. Millî Eğitim Şûrası (18-23 Mart 1957),
- VII. Millî Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962),
- VIII. Millî Eğitim Şûrası (28 Eylül - 3 Ekim 1970),
- IX. Millî Eğitim Şûrası (24 Haziran - 4 Temmuz 1974),
- X. Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981),
- XI. Millî Eğitim Şûrası (8-11 Haziran 1982),
- XII. Millî Eğitim Şûrası (18-22 Temmuz 1988),
- XIII. Millî Eğitim Şûrası (15-19 Ocak 1990),
- XIV. Millî Eğitim Şûrası (27-29 Eylül 1993),
- XV. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Mayıs 1996),
- XVI. Millî Eğitim Şûrası (12-26 Şubat 1999),
- XVII. Millî Eğitim Şûrası (13-17 Kasım 2006)

1.4. Cumhuriyetin İlk Yıllarındaki Reform Hareketleri

- 20 Ocak 1921 / Teşkilât-ı Esasiye.
- 29 Ekim 1923 / Cumhuriyetin ilânı.

- Şer'îye Mahkemelerinin Kaldırılması / 8 Nisan 1924.
- 491 Sayılı Teşkilât-ı Esasiye Kanunu / 20 Nisan 1924.
- Şapka Giyilmesi Kanunu / 25 Kasım 1925.
- Tekke ve Zaviyelerle Türbelerin Kapatılması / 30 Kasım 1925.
- Avrupaî Takvim ve Saatin Kabulü / 26 Aralık 1925.
- Medeni Kanunun Kabulü / 12 Şubat 1926.
- Latin Rakamlarının Kabulü / 24 Mayıs 1928.
- Latin Alfabesinin Kabulü / 3 Kasım 1928.
- Millet Mektepleri / 1928.
- Halk okuma Odaları / 1930.
- Halk Evleri / 1932.
- Eğitim Kurşları / 1936.
- Köy Enstitüleri / 1940 (O.Kafadar 1997, S. 136-154). 125

1.5. Cumhuriyet Döneminde Plânlama Aşamasında Kalkınma Plânları

1963 yılından 2008 yılına kadar toplam 3 adet uzun vadeli (stratejik) plân ve 9 adet beş yıllık kalkınma plânı hazırlandı ve bu plânlar ile eğitim politikasına yön verildi”(Hesapçioğlu 2008:84-86).

II)Bu konuyla ilgili genelgeler de iktidarların olaya yaklaşımını gösteren sembolik vesikalardır.

8 Mart 1923'te İsmail Safa Özler tarafından yayınlanan ilk genelgede özetle şu görüşler yer almıştır:

- “1. Cahilliği ortadan kaldırarak, milli ve çağdaş eğitimi, yurdumuzun en uzak köşelerine kadar götürmek,
2. Yeni nesilleri geleceğin ihtiyaçlarına göre hazırlamak,
3. Gençleri fikren çok kuvvetli, bilim ve ahlak bakımından sarsılmaz bir karakter ile donatmak,

4. Ülkeyi ekonomik kölelikten kurtaracak dimağlar hazırlamak, bunun için gençliği çalışma fikri ve üretim etrafında sürekli motive etmek,
5. Milliyetçi, halkçı, inkılapçı ve laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek,
6. Orta dereceli okullar, orta insanlar yetiştiren birer gerçek hayat okuludur. Buradan çıkanların hayata güvenle bakabilmelerini sağlamak,
7. Her alanda kuvvetli ve azimli olmak. Korunacak haklarımız milli, uygar, insani ülkülerimiz var. Zayıflık, bütün kötülüklerin anasıdır. Bu nedenle kuvvetli, sorumluluk sahibi, kendisine güvenen ve haklarını korumayı bilen yurttaşlar yetiştirmek (Özodaşık,1999:67)

Bu genelge, Cumhuriyet eğitiminin temel çerçevelerini belirgin hale getirmiştir. Bu genelgelerde yer alan ilkeler, bundan sonraki yasa, yönetmelik ve programlardaki düşüncelere kaynaklık etmiştir.

III) Öğretimin ilkeleri de bu anlamda önemli ipuçlarıdır.

Bu ilkeler Cumhuriyetin ilk yıllarında Bakan Vasıf Çınar tarafından belirlenmiş ve eğitim kurumlarına gönderilmiştir. Bunlar kısa birer cümle ile şöylece özetlenebilir:

1. Milli varlığa ve bilince sahip olmak,
2. Ailevi ve toplumsal hayat uygarca yaşayabilmek için ciddiyete, görgü ve düzen kurallarına uymak,
3. Milletten doğan Cumhuriyetin kayıtsız şartsız egemenliğini sürdürmek, çocuklarımızın kalplerinde ve ruhlarında Cumhuriyet için fedakarlık ülküsü yaratmak,
- 4.Çocuklarımızda özgürlük ve sorumluluk duygular geliştirmek,
5. Eğitimde, bilgiyi bir araç haline getirmek, pratiğe önem vermek,
6. Çocuklarımıza ve gençlerimize bilim ve inceleme aşkı kazandırmak,
7. Öğrencilerin kendi işlerinin idaresinde görev almalarını sağlamak,
8. Çocuklarımıza sağlık kurallarını tanıtmak, bunları kendi hayatlarında uygulamak,
9. Beden ve düşünce eğitiminin birlikte yürütülmesine önem vermek, birbiri aleyhine bir gelişme göstermesini imkân bırakmamak,

10. Çocuğun eğitiminde okul aile işbirliğinden yararlanmak,

11. Maarif siyasetimizde ekonomik amaçlar izlemek,

12. Okulumuzda hür ve makul bir disiplin oluşturmak,

IV) Zaman zaman yayınlanmış okul programları da bu anlamda bakış açılarını gösterir.

1948 İlkokullar programı, giriş bölümde, her dersin ilkokuldaki eğitim ve öğretim ilkelerini saptar; tarih dersine ilişkin şunlar söylenir.

“Mesela Tarih dersinde öğretmenin vazifesi bir takım bilgileri sadece öğretmekten ibaret değil, tarihin en kısa zamanlarından beri Türk ulusunun üstün yaşadığını, başka milletlere kültürünü yayarak onlara hayatın her yönünde güzel örnekler verdiğini, onlara daha mesut ve daha rahat yaşama yollarını öğrettiğini, Türk ulusunun dünyanın dört tarafında kurduğu yüksek uygarlık hayatını vücuda getirmek için ne kadar fedakarlıklara göğüs gerdiğini canlı misalleriyle göstermektir. Öğrenci bu derste insanlığın geçirdiği ilerleme devrelerini anlamakla kalmıyarak bu ilerleme yolunda Türklerin oynadığı büyük rolü kavrayacak, böylece hem kendi ulusuna karşı bağlılığını artıracak, hem de Türk ulusunun insanlık topluluğuna karşı bugün de, yarın da ne gibi ödevler bulunduğunu daha iyi takdir etmeye alışacaktır.

Sonra, tarih öğretmenin hedefleri şu şekilde saptanır:

“1-Türk çocuklarını, Türk devriminin manası ve tarihi önemi üzerinde düşündürmek ve onların Devrim değerlerine bağlanmalarını sağlamak;

“2-Bugünkü kültürün uzun bir geçmişin eseri olduğunu onlara kavratmak ve bu kültürde Türk milletinin hizmetlerini ve payını belirtmek;

“3-Çocuklara, şerefli bir geçmişi olan büyük bir milletin evlatları olduklarını duyurarak, Türk ulusunun geleceğine olan güvenlerini arttırmak ve onları 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 ilişkiyi belirtmek ve insanların çevreleri üzerine nasıl tesir ettikleri çocuklara kavratmak;

“6-Çocukların bugünü daha iyi kavramaları için onlara geçmişi inceleyerek gelecek için önlerine ufuk açmak ve milletler ailesi içinde Türk ulusuna düşen insani ödevler bulunduğunu belirtip bunu onlara duyurmaktır.”

Yukarıdaki iki metnin işlevleri tamamen aynı değildir. Birincisi öğretmenin nasıl bir düşünceyle çalışması gerektiğini, ikincisi ise öğrenci yetiştirilirken ulaşılabilecek hedefleri tanımlamaktadır.

Ama her ikisinde de açık ölçütlere bağlanmıştır. Kültürün eksikliği, ulusun büyüklüğü, geleceğe güven, büyük adamların fedakârlıklarından örnekler ve ulusa karşı görevlerini yerine getirme gereği(askerlik hizmeti) üzerinde ne kadar ısrarla durulduğu dikkat çekmektedir. İlk metinde, öğretmen Türk Tarih Tezinin ana fikirlerini öğretmeye devam etmektedir: Türk yaşam biçiminin üstünlüğü, bu yaşam biçiminin yaygınlığı ve Türklerin “dünyanın her yanına” yaptıkları yararlı etki.”(Copeaux,2000:92-93).

V) Hümanist Dönem diye adlandırılan dönemin teorisyeni Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel bu vesileyle yakından tanınması gereken bir şahıs olarak dikkat çeker.

Niyazi Altunaya'nın anlatımıyla Hasan Âli Yücel şöyle kayıtlara geçer:“Hasan Âli Yücel, 1897-1961 yılları arasında yaşamış olan, eğitimci, düşünür, felsefeci, yazar, edebiyatçı ve kültür adamı; birçok özellikleriyle öğrenmemiz gereken bir değerli şahsiyet.

Hasan Âli Yücel'in Osmanlı döneminde eğitim gördüğüne dikkatinizi çekmek istiyorum. Ortaöğretimden sonra Çanakkale Savaşları dolayısıyla askere alınmış, savaştan sonra tekrar okula dönmüş. Önce Hukuk Fakültesi'ne kaydolmuş, ancak bir hocasıyla yaptığı tartışma sonucunda buradan ayrılmıştır.

Hocanın anlattığı konuyu anlamadığını söylediği için, hoca tarafından “Sen hukuk öğrencisi olamazsın” diye azarlanmış. O da “Sen hukuk hocası olamazsın” diye karşılık vermiş. Savaş yılları içerisinde o zamanın üniversitesi olan Darülfünun'un felsefe bölümünü bitirmiş ve en iyi dereceyle bitirdiği için, o zamanki rektör kendisinin istediği yerde göreve alınması için bir tavsiye yazısı yazmış.

İzmir Öğretmen Okulu'na öğretmen olarak atanmış; ancak bir yıl sonra İstanbul'a dönmüş. İstanbul'un çeşitli liselerinde öğretmenlik yapmış ve asgari yaş sınırını doldurduktan sonra da bakanlık müfettişliğine getirilmiş.

Bakanlık müfettişliğinin son yılını Fransa'da inceleme yapmakla geçirmiş ve Fransa'dan döndüğünde Türkiye'de, öğrendiği Fransızcası ile kocaman bir kitap yazmış; Fransa'da Kültür İşleri. Bu kitapta, Fransız eğitim sisteminin tarihi, felsefesi, örgütü bütün ayrıntılarıyla anlatılmıştır. Dönüşünde, bir süre, yönetimi düzenli gitmeyen Gazi Eğitim Enstitüsü'nde müdürlük yapıp orayı düzene koymuş ve arkasından da Ortaöğretim Genel Müdürü olmuş.

Bu arada, yeni kurulmakta olan Türk Dil Kurumu çalışmalarına da katılmıştır. Burada Atatürk'ün dikkatini çekmiş ve o aylarda yaptığı iki aylık uzun bir gezide Hasan Âli Yücel'i götürmüş, onu yakından tanımış. 1935 yılında milletvekili olmuş, 1938 yılında, Atatürk'ün ölümünden sonra kurulan hükümette de Milli Eğitim Bakanlığı'na getirilmiş. Yani, 41 yaşında bir bakan!..

Bakan oluncaya kadar, 16 tane kitap yazmış. Bunlar içerisinde bugün hâlâ çok yararlandığımız, Türkiye'de Ortaöğretim kitabını yazmış. Kitap, ortaöğretim kurumlarının tarihini anlatan bir eğitim tarihi kitabı. Bunun yanında felsefe ve mantık ders kitapları, edebiyatla ilgili incelemeler (Gothe üzerine yaptığı çalışmayla ödül de almış), Yakup Kadri Karaosmanoğlu ve benzeri yazarlar üzerine denemeleri, incelemeleri vardır. Şiirleri vardır; bugün ders kitaplarında kullandığımız çocuk şiirlerinin epeycesini Hasan Âli Yücel'e aittir.

Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı 7 sene, 7 ay, 7 gün sürmüştür. O zamanki Milli Eğitim Bakanlığının bugünkü birçok bakanlığı içine almış vaziyettedir. Özellikle, Kültür ve Spor Bakanlığı ve üniversiteler, güzel sanatlarla ilgili kuruluşlar -ki, bunların çoğunluğunu Yücel kurmuştur diyebiliriz-, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde. Hepsisi Hasan Âli Yücel'e bağlıdır.

Onun eğitimle ilgili çalışmaları, özellikle o dönemde köy enstitülerinin kurulmuş olması, çok bilinen bir örnektir. Daha doğrusu yasasının çıkıp köy enstitüsü adını alması ve sayılarının çoğalması onun zamanındadır.

Çünkü 1937’lerde Köy Öğretmen Okulu olarak başlatılan deneme, 1940’ta Köy Enstitüleri adını almıştır. Bunun yanında teknik öğretimin geliştirilmesi ve tam anlamıyla yoluna girmesinde büyük katkısı var.

1939 Mayıs’ında ilk Neşriyat Kongresi’ni toplamış. 1939 Temmuz’unda Birinci Maarif Şûrası’nı toplamış. 12 gün süren bu şûrada, bütün eğitim sorunları gözden geçirilmiş, planlama, programlama, yönetmeliklerine kadar uzun uzun incelenmiştir. Coğrafya Kongresi, Spor Kongresi... Hep birinci kongreler olarak kalmıştır bütün bunlar.

Kuşkusuz en önemli katkılarından bir tanesi Doğu ve Batı klasiklerinin çevrilmesidir. Bunların sayısı 500’ün üzerindedir. Ama bazıları var ki, 5-10 cilttir. Kendisi çok yönlü ilgili olan birisidir. Güzel sanatlara ilgisi vardır, son derece güzel bir sesi vardır. Mevlevi tekkesine bir süre devam etmiştir. Burada klasik müzik dersleri de almıştır. Klasik Türk müziği besteleri de vardır, ama onun kültürle, sanatla ilgili en önemli yanı, güçlü bir sentez yeteneği olmasıdır.

Hem tarihsel süreci gözden kaçırmamak, hem de geleceğe mutlaka dinamik bir adım atma gibi yeteneği vardır. II. Dünya Savaşı tüm dehşetiyle sürerken, konservatuvarın, operanın, balenin temellerini atmış. Bunların yasalarını çıkarmış; yabancı uzmanlar görevlendirmiş ve bu arada -kuşkusuz en önemli görevlerinden birisi olarak- üniversiteyi özerk hale getirmeye çalışmıştı.

1943 yılında, özellikle Ankara’da, Alman kökenli yurttaşımız E. Hirş danışmanlığında bir üniversite özerkliği yasası çıkarmış; kendi eliyle üniversite üzerindeki yetkilerini devretmiştir.

Tabii böylesine yetkin bir kişi, böylesine özel bir kurum karşısında, kendisinden sonraki bakanlar gibi ezilmemiş, onları ayak oyunları ile alt etmek istememiş, bütün kalbiyle desteklemiştir. Gerçekten, Yücel’in Türkiye’ye en büyük katkılarından biri üniversite özerkliğidir.

Yücel, birey olarak üstün yetenekli biriydi. Çok yönlü ilgisi olan birisi. Dünyanın hangi üniversitesinde olursa olsun, alanıyla ilgili ders verecek bilgiye sahipti. Yazılılarıyla, konuşmalarıyla bunu kanıtlamıştır.

1946’dan sonraki İnönü ve 1960’tan sonraki Askeri Yönetim dönemleri, umutlarını yıkmış ve 26 Şubat 1961’de kalp durmasından ölmüştür”(Altunaya,1998:16-18).

Çeşitli ülkelerin tarih öğretimine dair amaçları ülkemiz için faydalı örneklerin olabileceği bir kaynak teşkil eder.

Avusturya

- Avusturya tarihiyle bağlantılı olarak dünya ve Avrupa tarihi hakkında derin bilgi elde etme
- Tarihi bilgiyi arttırma, geliştirme ve sağlamlaştırma
- Metodolojik olarak eğitim ve tarihsel bilgiyi eleştirel olarak seçebilme
- Politika, hukuk, toplum, ekonomi ve kültür arasındaki ilişki hakkında derin bilgi elde etme
- Tarihe ve tarihsel konulara eleştirel ve problem çözme açısından seçenekler geliştirebilme
- Demokrasi kurumu ve hukuk kuralları hakkında derinlemesine bilgi elde etme
- Barış, özgürlük, adalet, iletişime açık olma, açık fikirlilik, tolerans ve insani değerler gibi değerleri anlama
- Önyargıları tespit edebilme ve bunları zamanla yenebilme
- Toplumun, Avusturya'nın, Avrupa ve Dünyanın sosyal problemleriyle ilgilenme, kaynakların yorumlanması ve seçiminde eleştirel olabilme (Edel ve Stotzka, 2003, s. 151). (Aktaran, Demircioğlu, 2006:141).

Fransa

- Günümüz problemlerinin farkında olma
- Kültür ve mirası aktarma
- Zihni geliştirme
- Vatandaşlık sorumlulukları fikrini geliştirme
- Öğrencilere tarih ve coğrafya bilgisi aktarmak ve bu bilginin öğrenilmesini sağlamak buna emin olma
- Çağdaş dünyayı anlayabilme
- Öğrencilere toplumda kendi yerlerini bulabilme becerisi kazandırma

- Zihinsel olgunluğu sağlamak ve geliştirmek için, analitik metotları elde etme (CarpentierveDessieux, 2003, s. 185-186). (Aktaran, Demircioğlu, 2006:142).

Hollanda

- Zaman içinde değişim ve farklı alanlarda düşünebilme yeteneği
- Evrensel, Avrupa, ulusal, bölgesel problemler ve eğilimleri anlama
- Güncel problemlerle ilgili olaylar, figürler ve tarihsel yapılarla ilgili beceri, bilgi, anlayış kazanma
- Hollanda'daki modern politik sistemin gelişimiyle ilgili bilgi, anlama, beceri, ve modern politik sistemin nasıl işlediği ve toplumla birbirini nasıl etkilediğini görme
- Hollanda politik sisteminin ve geçmişin ürünü olan konu ve olaylara öğrencinin kendi katılımıyla ilgili bir bakış açısı kazanma
- Sosyal problem ve konularla ilgili olarak kendinin ve diğerlerinin değerlerini tanıma ve değerlendirme
- Elde edilen bilgiler çerçevesinde çok basit bir araştırma yapabilme (Leeuw-RoordveVeldhuis-Meester 2003, s. 202). (Aktaran, Demircioğlu, 2006:142).

İngiltere

- Erken Ortaçağdan 20. Yüzyılın yarısına kadar Birleşik Krallığın ekonomik, toplumsal, kültürel ve politik yönünü öğrenme
- Avrupa ve Avrupa dışı tarihi öğrenme.
- Farklı periyot ve dönemlerde tarihsel olaylar ve değişimler arasında ilişki ve bağlantı kurma.
- Tarihsel bilgiyi, bilgi kaynaklarını değerlendirmek için kullanma
- Tarihsel olay ve gelişmeleri hikaye etme, betimleme ve açıklama.
- İngiliz tarihi hakkında, Avrupa ve Dünya ile bağlantılı olarak derinlemesine bilgilendirme
- Günümüzü geçmişin ışığı altında anlayabilme
- Geçmişe karşı ilgi uyandırma

- Öğrencilerin kimlik gelişimlerine yardım etme
- Ortak mirası ve kültürel geçmişin anlamaya yardım etme
- Modern dünyada diğer ülkeleri ve diğer kültürleri bilmesi ve anlamasına yardım etme
- Disiplinli çalışmayla zihni eğitme
- Tarihçilerin kullandığı metodolojiyi öğrenciye tanıtmaya
- Müfredatın diğer alanlarını zenginleştirme
- Öğrencileri yetişkin yaşama hazırlama (McLaughlin ve Sinclair, 2003, s. 237; Haydn, Arthur ve Hunt, 1997, s. 21-22). (Aktaran, Demircioğlu, 2006:143).

Çek Cumhuriyeti

- Maddi ve manevi kültürü derinlemesine anlama
- Kültürel, sosyal ve manevi konularla ilgili tarihsel değişim ve günlük tarih bilgisi
- Bağımsızlık ve vatandaşlık hakları için yapılan mücadelenin sonuçları bilgisi
- Dünya ve ulus tarihinde meşhur insanların mesaj ve yaptıklarını derinlemesine anlama
- Bölgesel tarih hakkında derin bilgi elde etme
- Ulusumuzun tarihini dünya tarihiyle bağlantılı olarak derinlemesine anlama
- Sosyal becerileri geliştirme (Homerova ve Patkova, 2003, s. 168). (Aktaran, Demircioğlu, 2006:144).

Estonya

- Tarihe karşı ilgi geliştirme
- Öğrencilerin yaşadıkları ana yurtları ve Estonya tarihi hakkında sistematik bilgi edinme.
- Dünya ve Avrupa tarihinin önemli dönemleri hakkında bilgi edinme
- Günümüzdeki olayları anlayabilme
- Tarihle ilgili değer ve değerlendirme elde edebilme
- Yorum ve fikir ile tarihsel gerçekler arasındaki farkı görebilme

- Tarihsel süreci anlayabilmek için temel kavramların önemini anlama, bu çerçevede, sebep, sonuç, benzerlik, farklılık, süreklilik ve kanıt gibi kavramları öğrenme (Oja ve Raudsepp,2003, s. 176-177). (Aktaran, Demircioğlu,2006:144).

Macaristan

- İnsani çalışmalar için beceri, tutum ve kişisel bilgi
- Bilginin elde edilip uygulanması
- Farklı kaynak ve belgelerden bilgi elde edebilme ve sonuca gidebilme
- Gerçek ve tartışma arasındaki fark, tek taraflılık ve ön yargının bilgiyi nasıl tahrip ettiğinin görme
- Sosyal ve tarihsel olayların, insan davranışlarının sebeplerini görebilme
- Süreklilik ve değişimin sosyo-tarihsel gelişmelerde, toplum ve tarihteki rolü görme
- Kurumların, olayların, durumların, tarihsel figürlerin değerlendirilmesi ve kendi değerlerini haklı çıkarma
- Sunuş becerilerini kazanma
- Zaman ve kronolojiyi anlama
- Tarihsel coğrafyayı anlama (Bartha ve Vass, 2003, s.194). (Aktaran, Demircioğlu,2006:145).