

D E Ğ İ Ş E N D E R S

K İ T A P L A R I N D A

S E K Ü L E R İ Z M V E

T O P L U M S A L

C İ N S İ Y E T

E Ş İ T L İ Ğ İ

A R A Ş T I R M A S I

SONUÇ RAPORU

Dr. Canan Aratemur Çimen

Dr. Sezen Bayhan

D E Ğ İ Ő E N D E R S
K İ T A P L A R I N D A
S E K Ü L E R İ Z M V E
T O P L U M S A L
C İ N S İ Y E T
E Ő İ T L İ Ğ İ
A R A Ő T İ R M A S I

Dr. Canan Aratemur Çimen
Dr. Sezen Bayhan

Künye

Yayın Adı

Değişen Ders Kitaplarında
Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması

Yayına Hazırlayan

Soner Şimşek

Tasarım

DENK / www.denkdesign.net

Son Okuma

Ozan Çetin

Eylül, 2018



Karşılaştırmalı
Eğitim Derneği

Karşılaştırmalı Eğitim Derneği

www.ked.info.tr

ked@ked.info.tr

Friedrich Naumann
STIFTUNG **FÜR DIE FREIHEIT**

**Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması,
Özgürlük için Friedrich Naumann Vakfı Türkiye Ofisi'nin desteğiyle
Karşılaştırmalı Eğitim Derneği tarafından yürütülmüştür.*

Burada yer alan görüşler destekleyici kurumun görüşlerini yansıtmayabilir.

İçindekiler

Önsöz	6
Giriş	7
Projenin Kapsamı ve Yöntemi	9
Genel Bulgular	9
Araştırma Bulguları	10
Sekülerizm	10
Yönetme Yetkisini Tanrıdan Alan Hükümdar Vurgusu	11
Pozitivist Bilim Anlayışından ve Evrensel Değerlerden Uzaklaşma	14
Toplumsal Hayatın Düzenleyicisi Olarak Din ve Kur'an	20
Dinin Gündelik Hayata Uygulanması Gerekliği	21
Seküler Yaşam Anlayışını Yok Sayan Ön Aktiviteler	24
Toplumsal Cinsiyet	24
Kadınların Görünürlüğünün Azalması	27
<i>Tarih yazıcılığında kadınların rolü üzerine olan bölümlerin kaldırılması</i>	27
<i>Kadınları siyasi otorite ve güç sahibi pozisyonlarda temsil eden bölümlerin çıkarılması</i>	28
<i>Kadın-erkek eşitliğine ve kadın haklarına dair ifadelerin çıkarılması</i>	30
<i>Namus kelimesinin geri dönüşü</i>	31
Aile İçi İşbölümünde Cinsiyet Ayrımcılığı	31
Çalışma Hayatı ve Mesleklerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı	37
Örtük Söylemlerde Cinsiyet Ayrımcılığı	38
İnsan Hakları	40
Yeni Bir Milli Kimlik İnşasına Doğru	44
Sonuç	46

Önsöz

Eğitim süreci genel olarak ve eğitim sistemi kamusal bir sorumluluk alanı olarak toplumsal yaşamın en karmaşık bir o kadar da en dinamik yapısı olup, toplumsal güç dengelerinin yeniden üretildiği alanların en başında gelir (Gök, 1999). Bu durum doğal olarak eğitim sürecini uzun erimli (policy) olduğu kadar gündelik politika (politics) perspektiflerinin ve toplumu yönlendiren güç ilişkileri ağının birinci derece ilgi odağı haline getirir. Kapitalist üretim ve bölüşüm sisteminin hakim olduğu toplumsal yapıda toplumun hakim sınıf ve katmanları verili güç dengelerini yeniden üretmek için, eğitim alanını kendi ideolojik-politik ve sosyal-ekonomik perspektifleri doğrultusunda tasarlayıp düzenlemek için uğraşırlar. Kapitalizmin eşitsiz sınıfsal ve baskıcı yapısının bireyler ve toplum için ne denli tahrip edici olduğundan hareketle bu yapıyı değiştirmek ve dönüştürmek için uğraşanlar için ise eleştirel ve demokratik eğitimin özgür düşünen, yaratıcı bireyler yetiştirmek için önemi tartışılmazdır. Görüldüğü üzere eğitim süreci ve bu sürecin hayat bulduğu eğitim yapısı böylesine uzlaşmaz çelişkiler ağının ortasında bulunmaktadır. Bireylerin gelişme-yetişme ve toplumsal gelişme-dönüşme hedefleri de eğitim alanı içinde birleşir.

Yukarıda işaret edilen durumdan da anlaşılacağı gibi eğitimin tasarlanan ve tanımlanan amaçlarını gerçekleştirmek için müfredatın hayati bir önemi vardır. Bu durum içerikle ilgili olduğu kadar eğitim bilimi ve pedagoji ile ilgilidir. Müfredatın tasarlanması ve içeriğinin saptanması eğitim politikasının nasıl bir birey, toplum ve dünya anlayışıyla ele alındığını gösterir. Bundan dolaydır ki toplumda sosyo-ekonomik ve sosyo-politik değişim gerçekleştirmek ve bunlara alan açan ideolojik ve kültürel yapıyı şekillendirmek için müfredat değişikliği yapılır. Denilebilir ki, müfredat değişikliklerini analitik olarak çözümleyebiliyorsak ve tarihsel olarak anlayabiliyorsak söz konusu toplumu ve toplumsal değişim, dönüşüm hamlelerini ve bunların hangi amaçla, ne yönde ve hangi perspektifle yapıldığını anlamamız kolaylaşır.

Müfredatın eğitim ortamında hayata geçirilmesinin araçlarından en önemli olanı ise ders kitaplarıdır. Eğitim sisteminin ana bileşeni olan öğretmen için ders kitapları müfredatın takip edilmesi için temel bir kaynaktır. Daha da önemlisi ders kitapları, özellikle ilk ve orta öğretimde arzulanan toplum ve insan biçimlenmesi için gerekli bilgi ve değerleri aktarmanın doğrudan aracıdır.

Karşılaştırmalı bir analize odaklanan Değişen Ders Kitaplarında Sekülerizm ve Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Araştırması, yukarıda söz konusu edilen yönlerden dolayı hayati bir önemdedir. Eğitim bilimciler olarak bizler, gerçeği arama ve yaygınlaştırma göreviyle yükümlüyük. Böylece eğitimin içeriği ve pedagojik olarak bilimsel bilgi ve özgür düşüncüyü yeni nesillere tattırabiliriz. Elinizdeki çalışmanın bu yolda atılmış önemli bir adım olduğunu düşünüyorum.

Bu çalışmaya emek veren genç bilim insanlarına ve çalışmaya destek veren Özgürlük için Friederich Naumann Vakfı'na teşekkür ederim.

Prof. Dr. Fatma Gök

Karşılaştırmalı Eğitim Derneği
Yönetim Kurulu Başkanı

Giriş

Türkiye eğitim sisteminde 2000’li yıllarda önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliklerden biri, kapsamlı bir reform ile 2004-2005 eğitim öğretim yılındaki pilot çalışma sonrası 2005-2006 eğitim öğretim yılında benimsenen ilköğretimde yapılandırmacı yaklaşımı temel alan müfredata geçiştir. 1968 yılından itibaren yürürlükte olan davranışçı müfredat ezberci ve mekanik olmakla eleştirilmiş (bkz: Çelik, 2004), yapılandırmacı müfredat olarak tanımlanan yeni müfredatın öğrenci merkezli olup öğretmeni rehber konumunda tasarladığı (Altınyelken, 2013), öğrenciyi yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine aktif biçimde katacağı (Önal ve Kaya, 2006) öne sürülmüştür. Aynı zamanda, Milli Eğitim Bakanlığı OECD tarafından uygulanan ve PISA olarak bilinen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda Türkiye’nin elde ettiği düşük başarının nedenlerinden biri olarak gördüğü eski müfredatın değiştirilmesi gerektiğini savunmuştur (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012). Buna ek olarak bakanlık tarafından bilim ve teknolojideki gelişmelerin, küreselleşmenin ve Avrupa Birliği’ne uyum sürecinin de yapılandırmacı müfredata geçmeyi gerekli kıldığı iddia edilmiştir (Altınyelken, 2010; İnal, 2006).

1968 sonrası dönemde ders kitaplarının içeriği pek çok kez değiştirilmiş olsa da (örneğin 1983, 1989, 1993, 1998 yıllarında) (Altınyelken, 2010), 2004 yılına kadar kapsamlı bir müfredat değişikliğine gidilmemiştir (Akkaymak, 2015). Yeni müfredata geçiş ile birlikte öğretim programlarının öğrenci merkezli olacağı, öğretmeni rehber olarak konumlayacağı (Altınyelken, 2013) ve öğrenciyi yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katacağı (Önal ve Kaya, 2006) iddia edilmiştir.

Yeni müfredatın işlevini yerine getirebilmesi için gerektiği gibi uygulanmadığı tartışmaları sürerken (Altınyelken, 2011), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren öncelikle 1. 5. ve 9. sınıflarda uygulanmak üzere hızlı bir şekilde müfredat değişikliğine gidilmiş ve yeni müfredata göre ders kitapları da yenilenmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıflarda ve tüm derslerde yeni müfredatın uygulanacağı açıklanmıştır.

Değer odaklı müfredat olarak adlandırılan bu müfredata geçişte, bir önceki değişiklik sürecinden farklı olarak mevcut müfredatın “skandallaştırılması” veya “diskredite edilmesi” (Gür, Çelik ve Özoğlu, 2012) söz konusu olmamış ve eksik kaldığı yönler açık bir şekilde gerekçelendirilmemiştir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından konu ile ilgili yapılan basın açıklamasında müfredat değişikliği gerekçesi şöyle ifade edilmiştir (2017):

Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünü ve nitelik dokusunu da değiştirmiştir. İçerisinde bulunduğumuz çağda, öğrencilerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkları da önem arz etmektedir. Ayrıca kazanılmış olan özelliklerin hayatın farklı alanlarında kullanılabilmesi için iyi bir donanım ve altyapıya sahip olunması da bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu durum, ülkemizin bugününden yarınlarına kendilerine büyük umutlar bağlanan gelecek nesillerinin daha donanımlı bir şekilde yetişmesi için müfredatların yenilenmesi ihtiyacını doğurmuştur. (s.4)

Bu ifadelerde, hem yeni müfredatın mevcut müfredattan nasıl ayrıştığına dair bir söylem, hem de yapılandırmacı yaklaşımın değişim ihtiyacına dair herhangi bir gerekçe bulunmamaktadır. Diğer yandan, aynı basın açıklamasında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı "önceki müfredatlardan farklı olarak yenilenen müfredatlarda değerler ve değer eğitimi müfredatların ana odağını oluşturmuştur" (s.7) ifadesi ile aslında iki müfredatın farklılaştığı temel noktayı dile getirmiştir. 2017 öncesi yapılan bazı araştırmalar hali hazırda Türk-İslam sentezi doğrultusunda hazırlanmış müfredatların eğitim sistemine hâkim olduğunu (Çayır, 2015; İnce, 2013) ve 2003 yılından itibaren eğitimde İslamleşme çizgisi yönünde tek tipçi bir politika izlendiğini (Kandiyoti ve Emanet, 2017) öne sürerken, yeni müfredat ile eğitim sisteminde artan oranda evrensellikten, bilimsellikten ve laiklikten uzaklaşıldığına dair görüşler ortaya konmuştur (Eğitim-Sen, 2017).

Yeni müfredat toplumda pek çok kesimin tepkisine yol açmış, konuyla ilgili görsel ve yazılı basında pek çok haber yer almış, ders kitaplarının içeriğinden örnekler verilerek öğrencilere yeni bir vatandaşlık bilinci ve değerler sistemi aşılarmaya çalışıldığı ileri sürülmüştür.¹ Her ne kadar okul süreci ve müfredat için olarak belirli değerlerin, alışkanlıkların, bilgi tiplerinin ve becerilerin yeniden üretilme ve önceliklendirilme alanları (Apple, 1990) olsa da, yeni müfredatta özellikle "değer" vurgusu yapılması, üzerinde durulması gereken bir konudur ve iddiaların ciddiyetini artırmaktadır. Basil Bernstein'a (2000) göre, farklı müfredatların farklı reform anlayışına dayanan odakları ve yargıları vardır ve bu farklı anlayışa dayanan reformlar farklı pedagojik kimlikler inşa ederler. Bu açıdan düşünüldüğünde müfredat reformu, çıkar gruplarının kendi yargılarını devlet politikası ve pratiği haline getirmek için verdikleri mücadelenin bir sonucudur (Bernstein, 2000). 2017 Müfredatının hedefi ve ders kitaplarının içeriği konusunda yapılan yorumlar, müfredatın oluşma sürecinin güç ilişkileri ile yakından ilintili olduğu teorileri (Bkz. Whitty, 1987) göz önünde bulundurularak ciddiye alınmalıdır. Ancak, gerek yeni müfredatı gerekse de yeni ders kitaplarını derinlemesine analiz eden henüz bir araştırma bulunmaması nedeniyle bu yorumlar sonuca varmak için yetersiz kalmaktadır. Bernstein'in tezinden yola çıktığımızda, yeni müfredat ile devlet politikası ve pratiği olarak ne öngörülmektedir sorusu kendi içinde araştırılmaya değer bir konu olmakla beraber yeni ders kitapları üzerinde yaşanan tartışmalar göz önünde bulundurulunca, bu konuda araştırma yapma gerekliliği kamusal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma yeni müfredata göre hazırlanmış bir dizi ders kitabını inceleyerek bu eksiklikten doğan ihtiyacı gidermeyi hedeflemektedir.

1 Bkz: "Yeni Eğitim ve Öğretim Yılı Hangi Başlıklarla Tartışılıyor", <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-41278321>; "Kadınlardan Yeni Müfredata Tepki: Cinsiyetçi Eğitim İstemiyoruz", <https://www.birgun.net/haber-detay/kadnlardan-yeni-mufredata-tepki-cinsiyetci-egitim-istemiyoruz-179739.html>; "Yeni Eğitim Müfredatı İçin Son Dönemeç", <http://www.egitimreformugirisimi.org/yeni-egitim-mufredati-icin-son-donemeç/>; "Türkiye'de Okullar Açılırken Gündem Yine Müfredat", <https://www.dw.com/tr/t%C3%BCrkiyede-okullar-a%C3%A7%C4%B1%C4%B1rken-g%C3%BCndem-yine-m%C3%BCfredat/a-40530541>

Projenin Kapsamı ve Yöntemi

Bu proje, 2017-2018 eğitim öğretim yılında yenilenen müfredat doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ile bir önceki eğitim öğretim yılında (2016-2017) kullanılan ders kitapları arasında genelde liberal değerler, özelde ise liberal bir değer olarak sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farklılıklar olup olmadığını, varsa bu farklılıkların neler olduğunu anlamayı amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, 2016 ve 2017 yıllarında basılan kitaplardan analiz edilmek üzere ilkökul için 4 kitap, ortaokul için 6 kitap ve lise için 6 kitap olmak üzere toplam 16 ders kitabı seçilmiştir: 1. Sınıf Türkçe, 1. Sınıf Hayat Bilgisi, 5. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler, 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı, 9. Sınıf Tarih, 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.

Ders kitapları, karşılaştırmalı olarak Eleştirel Söylem Analizi yönteminin kavramsal araçları kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yöntem toplum ve iktidar teorilerinden, sosyal bilinç teorilerinden, mikro-sosyolojik perspektiflerden ve post-yapısalcı teorilerden alınan araçları ve kavramları içeren çok disiplinli bir yaklaşımdır. Yöntemin karakteristik özelliklerinden biri söylemlerin tarihsel bağlamlarda ortaya çıktığı ve bu nedenle söylemleri anlamak için bağlamlarına bakmak gerektiği düşüncesidir (Chouliarakı ve Fairclough 1999; Blommaert ve Bulcaen 2000; Scollon 2001, Wodak ve Weiss 2007). Bu nedenle kültür, ideoloji, toplum gibi dilin ötesine geçen faktörler Eleştirel Söylem Analizi için önemlidir.

Eleştirel Söylem Analizi'nde araçların seçileceği belirli bir havuz bulunmamaktadır (Fairclough, 1999). Araştırmacı, araştırma sorularına göre araçlar arasından seçim yapmaktadır (Van Dijk, 2001; Meyer, 2001). Metinsel analiz kaçınılmaz olarak seçici bir süreçtir. Araştırmacı, sosyal süreçler ile ilgili belirli soruları sormayı tercih ederken bazılarını ise sormayabilir. Sorulan sorular, araştırmacının neyi açığa çıkarmak istediği ile ilgili olabilir (Robertson, 2007).

Bu araştırmanın temel sorusu da sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında basılan ders kitapları ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitapları arasında farklılıklar olup olmadığı ve varsa bu farklılıkların neler olduğudur. Raporda sunulan bulgular, tekil farklılıklara değil, sürekli tekrar eden temalardan çıkarılan örüntülere odaklanmakta ve rapor boyunca bu örüntüler, kitaplardan alınan örnek metinler ve görseller aracılığıyla sunulmaktadır.

Genel Bulgular

2016 ve 2017 yılı ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi, sekülerizm konusunda 9. Sınıf Tarih ve 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında, toplumsal cinsiyet konusunda ise 1. Sınıf Türkçe, 5. Sınıf Türkçe ve 9. Sınıf Tarih kitaplarında önemli değişikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu kavramların ele alınışı ile ilgili farklılıklar, 2017 yılı kitaplarında gerek sekülerizm, gerekse toplumsal cinsiyet eşitliği kavramları ile ilgili çok daha sorunlu içerikler olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular, 2016 yılı kitaplarının bu kavramlara dair tamamen olumlu örnekleri içerdiğini iddia etmemekle birlikte, yeni kitapların eğitimde daha ayrımcı ve eşitsizlikleri artırıcı bir söylem kullandığına işaret etmektedir.

2016 ve 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitaplarının her ikisinde de Türk-İslam sentezi perspektifi belirgin olmakla birlikte, kitaplar araştırma sorusu ışığında incelendiğinde yeni kitaptan, belirgin bir şekilde toplumsal cinsiyet eşitliğine dair içeriğin neredeyse tamamen ve seküler öğelerin büyük oranda çıkarıldığı görülmektedir.

Türkmen'in 1995 ve 2007-2008 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları üzerine yaptığı karşılaştırmalı içerik analizi çalışması, 2007-2008 öğretim programının Cumhuriyetin dinsel-millî

ahlak öğretisini sürdürmekle birlikte, 90'lardan itibaren kamusal alandaki yeniden-İslamleşmenin somutlaştığı bir program olarak 1995 öğretim programında ayrıştığını ve programda Sünni mezhebin temel odak haline geldiğini iddia etmektedir (2009). Bu çalışmada ise 2016 ve 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarının her ikisinde de Sünni mezhep odaklı bir dini anlatı kurulmakla birlikte, 2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında dinin, yani Sünni mezhebin hayatın her alanında etkin olması gereken bir öğreti olarak işlendiği ve bu açıdan 2017 kitabının 2016 kitabından farklılaştığı iddia edilmektedir.

9. Sınıf Tarih kitabında toplumsal cinsiyet eşitliğine dair içeriğin neredeyse tamamen çıkarılmış olmasının yanı sıra, toplumsal cinsiyete dair en önemli farklılıkların 1. Sınıf ve 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu görülmüş, metinler ve görsellerin daha cinsiyetçi bir yaklaşımla hazırlanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma Bulguları

Araştırma bulguları bundan sonraki bölümde iki temel başlık altında sunulmaktadır. İlk olarak ders kitaplarında sekülerizm karşılaştırılması yapılmakta, devamında ise toplumsal cinsiyet konusundaki farklılıklar paylaşılmaktadır. Son olarak da bu konu başlıklarının iç içe tartışıldığı bulgular sunulmaktadır.

Sekülerizm

Türkiye’de sekülerizm konusundaki anlaşmazlığın en görünür olduğu alanın eğitim sistemi olmasına (Kaplan, 2002) ve Türkiye eğitim sisteminin yapılandırılmasında Cumhuriyet tarihi boyunca en tartışmalı konulardan birinin dinin eğitim sistemindeki rolü olmasına rağmen ders kitaplarında sekülerizm² araştırmaları oldukça sınırlıdır. Tek tek belirli derslere odaklanan çalışmalar (Arı, 2013; Kaplan, 2005; Türkmen, 2009) bulunmakla birlikte genel olarak belli bir dönemin eğitim programlarına ve ders kitaplarına bu konu üzerinden eğilen karşılaştırmalı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Ayrıca, 1980 darbesi sonrası Türk-İslam sentezinin bir devlet politikası olarak eğitim sisteminde belirleyici ideoloji olarak benimsenmesi üzerinde fikir birliği sağlanmış olsa da (Kaplan, 2002, 2005, 2006; Kurt, 2010; Okçabol, 2013; Yavuz, 1997), bu konuyu ele alan ders kitabı çalışmaları hem sınırlıdır hem de tekil dersler üzerine yoğunlaşmaktadır. 2002 sonrası eğitim sisteminde İslamlaşma son dönemlerde sıkça dile getirilen bir konudur (Yanaracak, 2016; Kandiyoti ve Emanet, 2017). Ancak, bu dönemin ders kitaplarını program değerlendirme perspektifinden inceleyen çalışmalar çok sayıda olmasına rağmen sekülerizm ve İslamlaşma konuları üzerine eğilen ders kitabı araştırmaları sınırlıdır.

Dönemler arası sekülerizm veya İslamlaşma eğilimlerindeki farklılıklara odaklanan karşılaştırmalı ders kitabı çalışmaları sınırlı olmakla birlikte, bu çalışmalar önemli bulgular ortaya koymaktadır. Arı (2013), 1931-41 ve 1942-50 arası Tarih ders kitaplarını incelediği çalışmasında 1931’de basılıp 1942’ye kadar kullanılan kitaplarda insanlık tarihi anlatılırken pozitivist bir anlatı olduğunu,

2 Burada sekülerizm ve laiklik kavramlarına açıklık getirmek faydalı olacaktır. Davison’a (2003) göre kısıtlı anlamda da olsa sekülerizm ve laiklik kavramları birbirlerinin yerine geçecek şekilde kullanılabilmelerine rağmen etimolojik ve kurumsal geçmişleri ve teorik imaları farklı olan kavramlardır (Ayrıca bkz: Parla ve Davison, 2008). Seküler kelimesi “erken dönem Hristiyanlıktaki dini ve dünyevi meseleler arasındaki mesafe, kesişmeme” anlamında kullanılırken laiklik kelimesi kilisenin halka mensup ahalisi ve ruhban sınıfı arasındaki farka odaklanan bir kavram olarak dini iması daha fazla olan bir kelimedir (Davison, 2003, s. 334). Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucuları devlet ve İslam arasındaki ilişkiyi Fransızca “laïcisme” kelimesinden esinlenerek “laiklik” olarak tanınamışlardır ve bu doğru bir seçim olmuştur (Parla ve Davison, 2008). Bu çalışmada kavramsal karmaşadan kaçınmak amacı ile sekülerizm ve laiklik kelimeleri birbirlerinin yerine geçebilecek şekilde, aynı anlamda kullanılacaktır.

dinin ortaya çıkışının psikolojik sebeplere bağlandığını ve Türklerin İslamiyete geçişinin ruhani sebeplerle değil, katliamdan kurtulmak ve vergi vermemek gibi ekonomik ve politik sebeplerle açıklandığını belirtmektedir. Ancak Arı'ya göre, İslami doktrin Tarih ders kitaplarına girişinde kritik tarih 1942 yılı, tek partili dönemdir ve bunda dönemin Türk Tarih Kurumu Başkanı Şemsettin Günaltay ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in fikirleri etkili olmuştur (2013, s.374). Kaplan (2005) ise kitap karşılaştırması yapmamakla birlikte, literatürden faydalanarak karşılaştırmalı bir çalışma yapmış, 1987 yılında kullanılan 7. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitabını detaylı bir söylem analizine tabi tutarak dönemin müfredatının hangi şekillerde içinde bulunan dönemin politikasını yansıttığını, siyasal İslamcıların ders kitaplarına kendi politik ve sosyal ideallerini nasıl entegre ettiklerini ve bu durumun ülkedeki politik kültürdeki ideolojik değişime ne şekillerde ışık tuttuğunu göstermiştir. 1995 ve 2007-2008 eğitim öğretim yıllarında okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında Türkmen (2009), din dersi kitaplarında yeniden-İslamlaşmanın yansımalarının gözlemlendiğini ve Sünni mezhebin din derslerinin temel odağı haline geldiğini belirtmiştir. Birebir ders kitabı karşılaştırmamakla birlikte UNESCO standartlarına dayanarak karşılaştırmalı bir perspektif sunan şu ana kadarki en kapsamlı görünen çalışma, 2002-2015 arası okutulan 117 kitabı inceleyen ve ağırlıklı olarak 2013-2015 dönemine odaklanan IMPACT-Se Raporu'dur (Bkz: Yanarocak, 2016). 20 derse ait kitabın incelendiği bu çalışma, müfredatta Anayasa'nın 66. maddesinde ifade edilen "Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türktür" kavramına sadık kalınmakla birlikte milli kimliğin bir unsuru olarak İslama vurgu yapıldığını ifade etmektedir (s.75). Yanarocak'a göre, 1980'ler ile birlikte getirilen Atatürkçülük ideolojisi, İslami alan ve politik alanı birbirinden ayrı tutan geleneksel seküler milliyetçilikten, diğer bir ifadeyle Kemalizm'den bir kopuşa işaret ederken, yakın dönem (2013-2015) ders kitaplarının analizi, Atatürk sekülerizmi yerine demokrasiyi, ılımlılığı ve geçmiş zaferleri İslam ile harmanlayan daha organik bir Türk-İslam kimliğini getirmeye yönelik bir müfredatın varlığını ortaya koymaktadır.

Bu arka plan bilgisi ile bundan sonraki bölümde 2017 yılındaki müfredat değişikliği sonrası yeni basılan kitapların değişiklik öncesi basılmış kitaplarla karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucu sekülerizme dair ortaya çıkan bulguların paylaşılması hedeflenmiştir.

Yönetme Yetkisini Tanrıdan Alan Hükümdar Vurgusu

2016 ve 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitaplarının karşılaştırılması sonucu pek çok farklılık ve benzerlik olduğu görülmüş, en belirgin farklardan birisinin 2017 kitabının hükümdar-tanrı-yönetme yetkisi arasında kurduğu sıkı bağ olduğu ortaya çıkmıştır.

Tüm kitap boyunca tekrarlanan yönetim meşruiyetini tanrıdan alan hükümdar teması, "Kadim Dünyada İnsan" adlı ünitenin baskın temasıdır. Aynı ünite, 2016 kitabında "Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar" olarak isimlendirilmiştir. 2016 kitabı daha ilerleyici bir tarih anlayışı ile tarih öncesi çağlar, ilk çağ ve daha sonra coğrafi temelli olarak milattan önceki medeniyetleri tanıtırken, 2017 kitabı "insanlığın ilk izleri", "kabileden devlete", "ilk ve orta çağda ordu", "tarımdan ticarete ekonomi" ve benzeri tematik başlıklar altında "hükümdar yönetme meşruiyetini tanrıdan alırdı", "krallar güçlerini dinden almaktaydı" (s.55) mesajını ana mesaj olarak işlemektedir. Bu ünite "İlk Devletlerde Gücün Meşruiyet Kaynağı" adlı bir bölüm bulunmakta ve ilk devletlerde teokratik yönetim olduğu vurgulanmaktadır. Bu bölümün ortasındaki "Cevaplayalım" adlı kutucukla ayrılmış etkinlik kısmında ise "Teokratik Yönetim Nedir?" sorusu bulunmaktadır. Aşağıdaki alıntılar, söz konusu bölümde sürekli tekrar edilen temaya sadece bir kaç örnek olarak verilebilir. Bütünlüğü bozmamak ve kitabın ısrarcı vurgusunu yansıtabilmek amacı ile örneklere aşağıdaki uzun alıntıyı kesintisiz vererek başlamak yerinde olacaktır:

...Asur ve Babillerde ise kral, büyük tanrıların yeryüzündeki temsilcisi olup onlar adına ülkeyi yöneten rahip krallardı. Kralın kutsal kişiliği tanrılara ve tapınaklara yaptığı hizmetlerle değerlendirilirdi. Ancak ünlü Babil Kralı Hammurabi, bu anlayıştan farklı olarak kendisini adaletin kralı olarak ifade etmiştir. Coğrafi olarak Mezopotamya'ya yakın olmakla beraber, İran uygarlığı olarak da ifade edilen Elamlar, krallarını ve prenslerini hem yönetici hem de din adamı kabul ederlerdi. Ayrıca krallarına tanrının vekili gözüyle bakarlardı. Bir diğer İran medeniyeti olan Pers İmparatorluğu'nda, hükümdar gücünün kaynağını tanrılardan alırdı. Örneğin Pers Kralı Kiros, Babil'i fethettiği zaman kendisini Babil'in Tanrısı Marduk'un varisi ilan ederek halkın saygısını ve bağlılığını kazanmaya çalışmıştı. Zerdüştlüğün hâkim olduğu dönemlerde ise krallar kendilerini Tanrı Ahuramazda'nın yeryüzündeki vekilleri olduklarını belirtir ve hükümdarlıklarına kutsal bir meşruiyet kazandırırlardı. (2017, s.54).

2017 kitabının aksine 2016 kitabında teokratik yönetim vurgusu bulunmamaktadır. Teokrasi kelimesi sadece bir defa ve teokratik yönetimin kaldırıldığını aktaran bir bağlamda geçmektedir. Benzer şekilde, tanrının yeryüzündeki vekilinin hükümdar olduğu bilgisi de Urartular kısmı haricinde bulunmamaktadır. Sadece Urartu medeniyeti bölümünde tanrı kral anlayışından bahsedilirken, "Geniş yetkileri olan Urartu kralları da ülkeyi tanrı Haldi adına yönetmişlerdir. Ülkeyi tanrı adına yönetmek üzere tanrı tarafından görevlendirildiği kabul edilen, kendisinde güçler olduğuna inanılan bu krallara tanrı kral adı verilmiştir" (2016, s.71) ifadeleri bulunmaktadır.

Bu önemli farka ek olarak, 2017 kitabında bazı bilgilerin muğlaklaştırılması yoluyla içerik olarak birbiriyle çelişen kısımların ortaya çıktığı görülmektedir. İlk örnek yukarıdaki (2017, s.54) alıntıya bakarak verilebilir. Örneğin 2016 kitabında "Babil Kralı Hammurabi rahiplerin egemenliğini sınırlayan ve toplumsal yaşayışı düzenleyen reformlar yaparak teokratik devlet yapısını değiştirmiştir" (s.60) bilgisi bulunmakta iken, 2017 kitabı yukarıdaki alıntıda açıkça görüldüğü gibi bu bilgiyi içermemektedir. "Ancak ünlü Babil Kralı Hammurabi, bu anlayıştan farklı olarak kendisini adaletin kralı olarak ifade etmiştir" gibi muğlak bir cümlenin teokratik yönetimin kaldırılması bilgisinin yerine konulması öne çıkan bir farktır. Babillilerdeki sistemsel değişiklik yerine kral üzerine verilen bu bilgi ve Babillilerin teokratik yönetimde olduğu bilgisi 2017 kitabındaki anlatıda sürekli kılınmaktadır. Bir ders kitabının temel prensiplerinden biri en açık ve anlaşılması kolay şekilde bilgiyi aktarması gerekliliğidir; ancak burada pedagojik bir tercih olarak teokratik yönetimin kaldırılması bilgisinin muğlaklaştırılması söz konusudur. Van Dijk'e göre, politik veya sosyal gerçeklerin üzerini örtme, anlambilimsel (semantik) bir manevra olan belli bilgileri muğlaklaştırma veya üstü örtük bırakma yolu ile yapılabilir (1998).

Konuyla ilgili ikinci örnek, yukarıda 2016 kitabından alıntılanan Urartulardaki "tanrı kral" inanışına (s.71) dair bilginin aksine 2017 kitabının aşağıdaki bilgiyi içermesidir:

Anadolu'da MÖ 1700'lerde kurulan Hititlerde kralların, gücünü tanrıdan aldığına inanılır ve emirleri tanrının emriymiş gibi görülürdü (...). Fakat krallar kendilerini tanrı olarak görmezlerdi. Bu yüzden Hititlerin yönetimi dine dayalı bir krallık veya teokratik bir monarşi olarak ifade edilebilir. Bir diğer Anadolu medeniyeti Urartularda krallar yaptıkları işleri tanrıları "Haldi" adına yaparlardı. Yani krallar tanrı değildi ama onun yerine hükmederlerdi. Bu yönüyle Urartular, Hititlerle benzerlik gösterir. (s.53)

Görüldüğü gibi, 2016 kitabındaki "kendisinde güçler olduğuna inanılan" tanrı kral tanımlama biçiminin aksine, 2017 kitabında tanrı ve kral arasında bir çizgi oluşturulup, krallar tanrı değildi vurgusu yapılarak "tanrı yerine hükmederlerdi" bilgisi verilmektedir. Ayrıca, 2016 ders kitabında tarih öncesi medeniyetlere olduğu gibi Hititlere dair de teokratik yönetim vurgusu bulunmamaktadır. 2016

kitabı Hititleri teokratik bir devlet olarak tanımlamaktadır. Yalnızca, "Hititlerde kral, hem başkomutan hem başrahip hem de başyargıç görevini yürütürdü." (s.68) ifadesi bulunmaktadır.

Diğer önemli bir nokta, 2016 ders kitabının bu medeniyetlerin çok tanrılı olduğunu vurgulaması, 2017 kitabının ise bu bilgiyi içermemesi ve tüm kitapta "çok tanrılı» ifadesinin sadece bir kere geçmesidir (s.63). Kitap, "İbranilere kadar çok tanrılı din inancı yaygınken İbraniler tek tanrılı semavi din inancını benimsemiş ve bunun sonucunda ilahi kökenli hukuk kuralları bu dönemde görülmeye başlanmıştır" (s.63) diyerek yine dini bir yönetim vurgusu yapmaktadır. Kitapta farklı medeniyetler hakkında çeşitli bilgiler verilirken, bu medeniyetlerin çok tanrılı olması gibi önemli bir bilginin içerilmemesi göze çarpmaktadır. 2016 ders kitabında ise tam tersine tarih öncesi medeniyetler anlatımında vurgulanan bilgilerden biri, bu medeniyetlerin çok tanrılı olduğudur. Yine aynı kitapta bu medeniyetlerin teokratik yönetimle yönetildiği bilgisi bulunmazken, teokrasi/teokratik kelimesi sadece bir kez geçmektedir.

Her iki kitabın sözlük kısımlarındaki teokrasi tanımlaması da farklılaşmaktadır. 2016 ders kitabı teokrasiyi "din yasaları ile yönetilme durumu" olarak tanımlarken 2017 ders kitabı "siyasi iktidarın, Tanrı'nın temsilcileri olduklarına inanılan din adamlarının elinde bulunduğu toplumsal, siyasi düzen" (s.209) olarak tanımlamaktadır.

2017 ders kitabında İlkçağ medeniyetleri için verilen "tanrının yeryüzündeki temsilcisi hükümdardır" söylemi ilk Türk devletleri konusunun işlendiği ünite de devam etmekte ve 2016 kitabında da benzer ifadeler yer almasına rağmen yönetimin dine dayalı olmadığı açıkça ifade edilmektedir. Bu nedenle, iki kitap arasında çelişen bir durum oluşmaktadır. Ayrıca, kendi içinde de bir bakıma çelişen 2016 ders kitabında aşağıdaki ifadeler bulunmaktadır:

Devleti yönetme yetkisinin hakana tanrı tarafından verildiği kabul edilirdi. Bu yetkiye Kut denilirdi. (2016, s.92)

Eski Türklerde siyasal yapı dine dayalı değildi. Hükümdarın dinsel başkanlık görevi yoktu. Hakana devlet işlerinde yardımcı olan yılda bir iki kez toplanan toy ya da kurultay adı verilen bir meclis vardı. (...) Bazen hakanın isteği dışında da kararlar alınırdı. Örneğin Kök Türk Hakanı Bilge Kağan, kentlerin surlarla çevrilmesi, Budizm ve Taoizm'in tanıtılması konularını kurultaya getirmişti ancak bu görüşler reddedilmişti. (2016, s.92)

Eski Türk kavimlerinin dinsel inançlarına göre Gök Tanrı tek yaratıcıdır. Bu inanca göre yıldız, ay, ve güneş önemli dinsel sembollerdir. Hükümdar en büyük Tanrı sayılan Gök Tanrı tarafından görevlendirilir, dünyayı idare eder ve halkın refahı için çalışırdı. (2016, s.94)

Avrupalılar Attila'ya Tanrı'nın kılıcı adını vermişler, onu 'Tanrı tarafından kendilerini cezalandırmak için gönderilen kişi' olarak görmüşlerdir. (2016, s.100)

2016 kitabı, bir yandan siyasal yapının dine dayalı olmadığını açıkça ifade ederken diğer yandan hakanın yönetme yetkisini Tanrı'dan aldığını ifade etmesi nedeniyle kendi içinde çelişmektedir. Ancak, söz konusu dönem oldukça eski bir zaman dilimi olduğu için yukarıdaki alıntıda yer alan kurultay anlatısına ve kadınların siyasetteki rolüne değinmesi açısından 2016 kitabının görece demokratik bir sistem anlatısı kurmaya çalıştığı söylenebilir.

2017 kitabında çok daha yoğun ve kesin bir anlatı ile yönetimin dinselliği çok farklı şekillerde, bazen sık sık açık olarak tekrarlanmakta, bazen de sorularla pekiştirilmektedir. 2016 kitabında bulunan "siyasal yapı dine dayalı değildi" (s.92) ifadesi 2017 kitabından çıkarılmıştır. İki kitap arasında

14

birçok ortak nokta olduğu için ve ortak bazı kısımlar genişletilerek işlendiği için bunun pedagojik bir tercih olduğu iddia edilebilir. Örneğin "Tanrı'nın kırbacı" (2016, s.100) tamlaması tanrı-hükümdar bağlantısı kurularak tekrarlanırken, okuma metninde ve onu izleyen sorularda detaylandırılarak "tanrının yetkilendirdiği hükümdar" mesajının altı çizilmektedir (2017, s.139). "Yazıtlarda ilk Türk devletlerindeki egemenlik anlayışının ilahi kaynaklı olduğu görülmektedir" (s.119), "yazıtlara göre dünya hakimiyeti, Tanrı tarafından Türk kağanlarına bir görev olarak verilmiştir" (s.119) gibi cümleler ile verilmek istenen mesaj tekrarlanmaktadır. Ardından, "Türk yazıtlarına göre Türk devletlerinde kağanlar gücünü nereden almaktadır?" (2017, s.119) gibi bir soru ile egemenlik anlayışının ilahi kaynaklı olduğu pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Yine yukarıda bahsedilen kut anlayışı da daha detaylı ele alınarak "Türklerde cihan hâkimiyeti anlayışının ortaya çıkmasında kut inancının etkisi nedir?" (2017, s.130) sorusu ile Tanrı'dan yetki alan hükümdar fikri hatırlatılmaktadır. Bu soru, dini siyasallaştıran bir soru olup, lise 1. sınıf öğrencisi için oldukça muğlak ve çelişkili bir sorudur. Bunlara ek olarak, 2017 kitabı tanrı tarafından yetkilendirilen hükümdar fikrini çok daha kesin gramatik ifadelerle vermektedir. "Türk kağanını kut yani siyasi iktidar ile donatan Gök Tanrı, ona iktisadi güç anlamına gelen 'ülüş' bağışlamıştır", "Tanrı, 'ülüş' bağışı ile Türk ülkesinde bolluk ve bereketi artırmıştır" cümleleri 2016 kitabındaki "Eski Türk kavimlerinin inanışlarına göre Gök Tanrı tek yaratıcıdır." (2016, s.94) cümlesi ile başlayan alıntıya göre çok daha kesinlik içermektedir ve bunu aktarma cümlesi ile değil, birinci ağızdan aktarmaktadır. Kullanılan fiilin zamanı da ifadeye kesinlik katmaktadır. 2017 kitabındaki anlatı aynı zamanda, 2016 kitabının eski Türklerde "siyasal yapının dine dayalı" olmadığı (s.92) savı ile de ters düşmekte ve din-yönetim-ekonomi alanlarını birbirine sıkıca ilişkilendirerek siyasal İslamcı bir anlatı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özetlemek gerekirse, 2016 kitabının aksine 2017 kitabında verilen temel mesajlardan biri, eski çağlarda hükümdarın yönetme meşruiyetini tanrıdan aldığı ve onun yeryüzündeki vekili olduğudur. Bu yönetim biçimi ise teokrasi olarak ifade edilmektedir. Anlatı örüntüsü teokrasi yönetimine dair olumlu veya olumsuz ifadeler içermemekle birlikte hükümdarın gücünün devlet için önemli olduğu mesajı verilmekte, devletin ise olumlandığı görülmektedir.

Pozitivist Bilim Anlayışından ve Evrensel Değerlerden Uzaklaşma

2017 yılı 9. Sınıf Tarih ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının 2016 kitaplarına göre pozitivist bilim anlayışına ve evrensel değerlere daha mesafeli söylemler kullandığı görülmektedir.

2016 Tarih ders kitabı, tarih disiplininin amacını ve yöntemini pozitivist bir yaklaşımla açıklarken 2017 kitabı bu disipline daha dogmatik bir tarih anlayışı ile yaklaşmaktadır. 2016 kitabı konuyu "Tarih Biliminin Yöntemi", 2017 kitabı ise "Tarih Biliminin Bakışı" başlığı altında açıklamıştır. 2016 kitabı "Bir sonuca ulaşmak için bilim ve mantığa uygun biçimde yapılan araştırma şekline yöntem denir" (s.15) cümlesi ile yaklaşımının bilimsel olduğunu vurgulamaktadır. Her ne kadar tarih disiplininin amaçlarından birinin ortak bir kimlik oluşturmak olduğu vurgulansa da, geçmişten ders almak ve gelecek için bundan faydalanmak gibi araçsal bir tarih öğrenme amacından da bahsedilmektedir. Bu açıdan 2016 ve 2017 kitabı aşağıdaki örneklerden anlaşılacağı üzere birbirine zıt ifadeler içermektedir. 2016 ders kitabında şu ifadeler bulunmaktadır:

Cicero'ya göre tarih "Yüzyılların tanığı, gerçeğin ışığı, yaşamın efendisi ve geçmişin habercisidir." (2016, s.12)

Goethe "3000 yıllık geçmişinin hesabını yapamayan insan, gününbirlik yaşayan insandır." diyordu. Biz gerçekten biliyor muyuz tarihimizi? Gelecek için planlar yapıyoruz. İlerlemek,

kendimizi geliştirmek, ailemize ve çocuklarımıza iyi bir gelecek vermek için, toplumumuz için, ülkemiz için çalışıyoruz. Ama geleceğe yön verebilmek için geçmişi bilmek gerekmez mi? Ağacın köküne su dökmeden meyve almak mümkün değilse, tarihi bilmeden geleceğe adım atmak da mümkün değildir. (2016, s.12)

İslam tarihçisi ve sosyoloğu İbni Haldun'un "Geçmişler geleceğe, suyun suya benzemesinden daha çok benzer."(3) sözü, geçmiş ve gelecek arasındaki ilişkinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. (2016, s.12)

Tarihin milletlerin hafızasını oluşturduğu, herkesin kabul ettiği bir gerçektir. Milleti millet yapan, benliğini dokuyan unsurların başında tarih gelmektedir. Hafızasını ve kimliğini kaybeden milletlerin varlığını devam ettirmesi imkânsızdır. Tarih, hem bugün yaşadığımız dünya ile ilgilidir hem de geleceğe hazırlanırken bize yardımcı olmaktadır. (2016, s.24)

Aşağıdaki alıntılardan açıkça görüldüğü üzere, 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabı ana tartışmasında tarihi geçmişe değer verme amaçlı öğrenilmesi gereken bir disiplin olarak tanımlayıp yol gösterme amacının olmadığını açıkça belirtirken, başka bir paragrafta tarihin geleceğe ışık tutan yönünden bahsederek kendisi ile de gelişmektedir.

Beşeri bilimlerin temelindeki ilke, pratik yol gösterici sonuçlar çıkarmak değil, insanlığın düşündükleri ve yaptıklarının değerli kabul edilerek, tanınması ve korunmasıdır. Geçmişteki olayların yeniden inşa edilmesi dikkate değer bir çabadır. Tarihçi; edebiyatçı, sanat tarihçisi, halk bilimci vb. gibi kültürel mirasın aktarıcısıdır. (2017, s.15)

Milletlerin ortak hafızası olan tarih, millî ve toplumsal kimliğin inşasında önemli rol oynar. Toplum, kendisini oluşturan bireylerin bir kimlik altında toplanması sayesinde ortaya çıkar. Bireylerin birlikteliği genellikle tarihî bir niteliğe sahiptir. Toplum, zaman ve mekân içinde ortak bir kimlik ile süreklilik kazanır. Kimlik olmadan bir toplumun devamlılık sağlayabilmesi söz konusu olmayacaktır. Toplumsal kimlik, zaman içerisinde oluşan ahlaki ve tarihî değerlerin etkisiyle belirli bir zaman ve mekânda bireylerle toplumun bütünleşmesidir. Aynı zamanda bireylerin ve toplumun kendini bir kimlik altında (Türk kimliği gibi) tanımlaması, toplumsal birliktelikle gerçekleşir (...). Ayrıca tarih bireylere yaşadığı toplumun geçmişini öğreterek kişinin kendi milletine aidiyet duygusuyla bağlanmasını sağlar. (2017, s.19)

İnsan; mensubu olduğu toplumu, ülkeyi ve içinde yaşadığı dünyayı anlamak için geçmişini bilmek zorundadır. Geçmişini bilmeyen bir toplum, hafızasını yitirmiş, akıntıya kapılmış gibidir. Tarih; geçmişin ışığında bugünün ve yarının aydınlatmasını sağlar. Böylelikle geçmişteki hataları tekrar etmeyen toplumlar, gelecekle ilgili doğru planlama ve analizlerle daha iyi bir yaşam düzeyine ulaşır. (2017, s.20)

2016 ve 2017 Tarih dersi kitapları dinin rolünü ele alış bakımından da birbirleri ile farklılaşmaktadırlar. 2016 kitabı bilimsel anlayıştan uzak olmak ile çatışma ortamı arasında bir ilişki kurarken 2017 kitabı dini, milli ve toplumsal kimliğin oluşmasında önemli bir etken olarak görmektedir:

Eğer tarihi bilimsellikten uzak, olayları ve olguları olduğu gibi değil de geçmişini yerme ya da övme biçiminde öğreterek bireyler ve toplum içinde bulunduğu koşulların bilincine varamaz;

ekonomik, siyasal, dinsel ve etnik kavgalarla geçmişte pek çok örneği görülen bir kargaşa ortamına sürüklenir. (2016, s.27)

Millî ve toplumsal kimliğin oluşmasında dil ana etkindir. Bunun yanında tarih birliği, dinî inanışlar, devlet yapıları, coğrafi birliktelik, musiki ve ülkü birliği de bu şuurun oluşmasında önemlidir. (2017, s.19)

Pozitivist bilim anlayışından ve evrensel değerlerden uzaklaşma, 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi kitabında da görülmektedir. 2016 ve 2017 kitapları arasında önemli bir fark, 2017 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabının bilimi dinin bir alt kategorisi olarak, dinden türeyen bir sistem olarak işlemesidir. Her türlü bilimsel düşüncenin Allah'ın varlığından geldiği fikri hâkim bir anlatı olarak göze çarpmaktadır. 2016 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında din-bilim arasındaki gerginlikten uzak durma çabası, yer yer de (örneğin ateizmin çürütülmeye çalışıldığı kısımlarda) ikircikli bir yaklaşım gözlenmektedir. Daha çok, "Allah harika nimetler vermiştir, doğada bunu görebiliriz" mesajı veren görseller ile şükür kavramı pekiştirilmeye çalışılmaktadır (s.26). Örneğin, 2017 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında ateizm konusu aşağıdaki etkinlik ile başlamaktadır:

Güneş etrafındaki bir yörüngede, gezegenler ve Güneş Sistemi cisimlerinin dolanabilmesi, kuş türlerinin uçabilmesi, arıların bal yapabilmesi, bazı ağaçların meyve verebilmesi sizce tesadüfen olabilir mi? (2017, s.20)

Bu soruya öğrencilerden beklenen cevap, bunların bir tesadüf eseri olmadığı, yaratıcının eseri olduğudur. Oysa ki, bu karmaşık süreçlerin meydana gelişi hakkında bilimsel açıklamalar bulunmaktadır. Ortaya çıkışları, agnostik ve ateist bilim insanları tarafından tesadüfi olarak adlandırılmaktadır (Shah, 1991). Bu nedenle, din temelli düşünce biçimi sık sık bu konulara girerek metafiziği ortaya koymaktadır (Shah, 1991). Yani, 2017 yılı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında hiç gerekli olmadığı halde böylesi bir sorunun yöneltilmesi pozitivist bilimsel anlayış ile diyaloga girip onu zorlama çabasına giren bir yaklaşım sergilendiğini göstermektedir. 2016 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında tesadüfilik sık sık işlenen bir mesele değildir. Ateizm konusundaki etkinlikte, "tabiat olaylarının tesadüfen meydana gelmesi mümkün müdür, tartışınız" (s.18) kısmında fazla detaya girilmeden evrenin mükemmel düzeninin yaratıcı tarafından kurulduğu cevabı elde edilmeye çalışılmaktadır. "Niçin İbadet Edilir" (s.28) başlığı altında ise 2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında konunun akışı ile çok alakasız bir şekilde yine bilimsel açıklaması olan konulara dini açıklama getirilmektedir. Konu sonunda, evrenin mükemmelliğine dair bir mesaj verme amacı ile aşağıdaki soru yöneltilmektedir:

Yerçekimi olmasaydı, dünya güneşe daha yakın olsaydı, dünyanın eksenini eğik olmasaydı, dünyanın dönüş hızı daha yavaş olsaydı, atmosferin kalınlığı daha ince olsaydı ne gibi problemler olurdu? (s.29)

Bu soru ile elde edilmek istenen cevap yaratıcının mükemmel bir denge ile dünyayı yarattığıdır. Doğanın sistematik olarak incelenmesi ve çalışılması pozitivist paradigmadaki bilim olarak, teolojik paradigmadaki ise "Tanrı'nın eseri" olarak adlandırılmaktadır (Shah, 1991, s.2). Yani, dünyadaki mükemmel uyumu gösteren pek çok kanıt Tanrı'nın varlığına ve Kuran'ın doğruluğuna işaret ederken, din ve bilimin ayrı tutulması, Tanrı'nın eserinden uzak durmak demektir ve inanan Müslümanlar için bu mümkün değildir (Shah, 1991). Bakar'ın İslam bilimi olarak adlandırdığı düşünme sistematigi üzerine yazdıkları, Shah'ın tespitleri ile uyum içerisindedir:

Kuran bir bilim kitabı değildir. Fakat o, bilimin ilkelerinin bilgisini sağlar ki bunu da her zaman

metafizik ve manevi bilgiye bağlayarak yapar. Kuran'ın 'Yaratan Rabbinin adıyla oku' emrine tüm Müslüman nesiller sadakatle riayet etmişlerdir. Bu emir, bilimsel bilgi de dâhil olmak üzere, bilgi ediniminin Allah'ın gerçekliğinin bilgisi temeli üzerine oturtulması gerektiğini şeklinde anlaşılmıştır. Aslında İslam, bir bilimi yalnızca ma'ridetullahla ve ruh âlemiyle ilişkilendirildiği zaman meşru kabul etmektedir. Sonuç olarak İslam bilimi, dini ve manevi bir karakter taşımaktadır. (2012, s.75)

Aşağıdaki örnek 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabının bilim anlayışına örnek olarak verilebilir:

Din; evrenin var oluşu, canlıların doğumu, ölümü ve ölümden sonraki süreçleri ile ilgili pek çok soruya cevap vermektedir. (2017, s.16)

Canlıların doğumuna ve ölümüne dair sistematik açıklamalar bulunmaktayken, dinin bu konuyla ilgili cevaplar ürettiği savı bilimsel değildir.

"Kur'an'ın Okunması ile İlgili Kavramlar" (s.71) başlığı altında, yine konu bilim meselesine girmeyi hiç gerektirmediği ve 2016 kitabında bu başlıkta bilimden hiç bahsedilmediği halde (s.63), 2017 kitabında "Kur'an inanç, ibadet, ilim ve ahlak gibi alanlardaki pek çok hakikati içine almaktadır." (s.71) ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade, Hoodbhoy'un (1991) belirttiği gibi, sorgulamaya ket vuran Ortodoks İslami anlayışın "tüm bilim zaten Kur'an'da var", "bunların hepsi Kur'an'da" geçiyor anlayışı ile örtüşmektedir. Hoodbhoy'a göre Müslümanların bilim konusunda çok parlak olmayan durumlarını iyileştirebilmeleri için bilimsel yöntemin ilkelerini kabul etmekten başka bir yolları yoktur. Halsted (2004) de yine benzer bir şekilde, İslami anlayışta makbul bilginin dini kaynaklı olduğunu ifade etmektedir.

2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı "Kur'an'ın Anlaşılması ve Yorumlanmasıyla İlgili Kavramlar" (s.64) başlığında Kur'an'ı tefsir ederken bilimsel gelişmelerin dikkate alınması gerektiğini ifade ederken, 2017 kitabında bilim konusuna girilmemekte, Kur'an'ı yakın anlamlarla çevirme ve hayata tatbik etme konusu vurgulanmaktadır. Yani 2016 kitabındaki şu ifadede bilimin dinin bir alt kategorisi olması, Kur'an'ın bilimi içermesi söz konusu değildir:

Kur'an'ı tefsir etmek, onun ayetlerini bilimsel gelişmeleri de dikkate alarak çağın gereklerine uygun şekilde yorumlamak demektir. Bu nedenle müfessir kültürlü ve birikimli olmalıdır. (2016, s.64)

Tam tersi, yukarıda geçen Kur'an'ın bilime ve çağın gereklerine göre yorumlanması düşüncesi, bilimi ve çağı şekillendirici olarak kurmaktadır. Elbette "çağın gerekleri" veya "bilimsel gelişmeler" ile çok farklı şey anlaşılabilir. Fakat bu, her durumda 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabının aksine, Ortodoks İslamcı anlayıştan uzak bir ifadedir. Bir diğer farklılık olarak, 2016 kitabında Kur'an'ı "çağın gereklerine uygun şekilde yorumlamak" ifadesi kullanılırken, 2017 kitabında Kur'an tefsiri bağlamında "çağa ışık tutacak" ifadesi ile tam tersi bir yöne işaret edilmektedir. Böylece, çağı Kur'an'a uydurma ilişkisi kurulmakta ve bunun gerekçesi Kur'an'ın evrensel olması şeklinde verilmektedir:

Tefsir ilminin amacı ayetlerden genel ilkeler çıkararak yaşanan çağa ışık tutacak yeni bakış açıları geliştirmektir. Kur'an-ı Kerim'in, çağlar üstü mesajını günümüz insanıyla yeniden ve doğru bir şekilde buluşturmak amacıyla her çağda yeni tefsirlere ihtiyaç duyulmaktadır. (s.74)

Bir yandan Kur'an'ın mesajının çağlar üstü olduğu iddia edilirken diğer yandan yeni tefsirlere

ihtiyaç duyulduğu iddiası çelişkilidir. Bir önceki cümlede Müslümanların “Kur’an’ı anlama ve yaşama sürecinde her çağda tefsir çalışmaları yap” tıkları (s.74) yazıldığı için yeni tefsirlerin karşılaşılan yeni durumlarda Kur’an’ın nasıl uygulanacağına dair olduğu anlamı çıkmaktadır.

2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında aynı zamanda bilimden değer bir alt unsur olarak aşağıdaki şekilde bahsedilmektedir:

Değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel unsurlarını kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünüdür. Bu tanımdan hareketle değerler, maddi ve manevi değerler olarak sınıflandırılabilir. Maddi değerler, bir toplumun kültürel, tarihi ve bilimsel ürünlerini içerir. (s.88)

Bilim, evrensel ilkelere dayanan bir sistem olduğu halde “ulusun sahip olduğu bilimsel unsurlar” ifadesi ve bunun değer tarafından kapsandığı iddiası oldukça çelişkilidir.

Hem bilime paralellik kurulan hem de dinin sosyal hayatı düzenleyici rolünü vurgulayan önemli bir bölüm ise “Din Bireyi Esas Alır” bölümüdür. Bu bölüm, “Laiklik” ünitesinin ilk başlığıdır. 2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında, verilen başlığın aksine içerikte dinin bireyi hedef alması ana tema olarak işlenmemektedir. Akıl üzerinde durulmakta ve Allah’ın verdiği akıl ile insanın yaptıklarından bahsedilmektedir. Burada kültür ve toplum belirtilmektedir:

İnsanın tarih boyunca ortaya koyduğu ürünlere baktığımızda, içgüdüsel sınırların ötesine geçemeyen diğer canlılardan farklı olarak çeşitli kültür ve medeniyetler ürettiği görülmektedir. Diğer canlılar, çevresiyle olan ilişkilerinde kendi türü için kodlanmış programın dışına çıkamazken insan, akıyla doğadaki işleyişin kendi yararına sunulduğunu fark eder. Yüce Allah Kur’an-ı Kerim’de bu konuyu ‘Geceyi ve gündüzü, Güneşi ve Ayı, O sizin hizmetinize verdi. Yıldızlar da Onun emriyle size hizmetkârdır. Akıl eden bir topluluk için bunda ayetler vardır.’ buyurarak dile getirir. Bunun yanında insan alet yapma yeteneğini kullanarak gücünün çok üstündeki işleri gerçekleştirir. Sosyal hayatı kolaylaştıran çözümler üretir. (s.102)

Yukarıdaki anlatıya göre Allah doğadaki işleyişi insanın yararına sunmaktadır. Burada hem dinin bireyselliğinden çok toplumsallığına vurgu, hem de bilime bir paralellik ve bilimi bir reddediş vardır.

2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında “Din Bireyi Esas Alır” (s.92) adlı bölüme Allah’ın yaratıcılığından bahsederek başlanmıştır. Bu konunun, “Laiklik ve Din” ünitesinin ilk bölümü olduğu göz önüne alındığında böylesi bir konuya bu şekilde başlamak 2016 kitabının da tekçi Sünni yaklaşımını göstermektedir. Fakat 2016 kitabının içeriği, 2017 kitabına göre konunun başlığı ile daha ilişkilidir; dinin bireyi nasıl esas aldığından bahsedilmektedir. “Yüce Allah insanı üstün özelliklere sahip bir varlık olarak yaratmıştır. Ona akıl, düşünce yeteneği, özgür irade vermiştir” ve “Herkesin kazandığı (hayır) kendine, yapacağı (şer) de kendisinedir” (s.92) ifadeleri buna örnek olarak gösterilmektedir. Burada, dinin insana Allah’ı tanımak, ibadet etmek, iyi davranışlarda bulunmak ve benzeri İslami ve evrensel bazı sorumluluklar yüklediği de ifade edilmektedir.

Aynı başlıkta 2017 kitabında felsefi bir bölüm de bulunmakla birlikte, bu hemen bir sonraki paragrafta dini bir anlama bağlanmaktadır. İnsanın varlığını onun yeryüzündeki halifelik görevi anlamlı kılar denmektedir:

Kendi varlığının bilincinde olan insan, etrafını kuşatan varlık alanını fark ettikçe kendi varoluşunun anlamı, amacı ve değeri hakkında düşünmeye başlar. Kâinatın içindeki konumunu araştırma ihtiyacı hisseder. Sonuçta insan bütün bunları, genel olarak varlığa, özel olarak ise kendi varoluşuna anlam kazandırmak için yapar. (s.102)

Yüce Allah (c.c.) insanın yeryüzündeki varlığını anlamlı kılan görevini ...“Meleklerle, ‘Ben yeryüzünde bir halife yaratacağım’” diyerek hatırlatmıştır. (s.102)

Aklın amacı Allah’a karşı sorumluluğu yerine getirmek olarak işlenmektedir ve bunu yerine getirmeyenler uyarılmaktadır:

Bu anlayışa sahip olan insan, yaşadığı çevreyi olumlu yönde değiştirecektir. Ancak sahip olduğu akıl ve iradeyi Allah’a karşı sorumluluk bilinci içinde kullanmayıp ihmalkâr bir tavır takınırsa kendi kötü akıbetini de hazırlıyor demektir. (s.103)

2017 yılı 9. Sınıf Din Kültür ve Ahlak Bilgisi ders kitabında, aklın bir işlevinin Allah’ın varlığına ulaşmak olduğu ifade edilmektedir. Kitaba göre, “İnsan aklı sayesinde elde ettiği düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve yaşadığı olaylardan çıkarım yapma gibi becerileriyle hayatın anlamını sorgulayabilir, yüce yaratıcının varlığına ulaşabilir.” (2017, s.13). Bu anlayış Halsted’in ortaya koyduğu, İslamda bilginin kullanılma amacı ile örtüşmektedir (2004, s.520). Halsted (2004), “Müslüman bakış açısına göre bilginin yerinde kullanımı insanlara Allah’ın varlığını tanımlarında, İslami kanunlara göre yaşamalarında ve Allah tarafından yaratılma amacını gerçekleştirmelerinde yardımcı olmaktadır” demektir (s.520).

2017 kitabında aynı zamanda evrensel değerlerden uzaklaşıldığı görülmektedir. Kitapta, evrensel olarak kabul gören kimi değerler dini bir amaçla yapılırsa değerli hale gelir mesajı açık bir biçimde verilmektedir. Örneğin, aşağıdaki alıntıda iyilik yapmaktan ancak iman edilirse sevap kazanılacağı ifade edilmektedir:

Fakat ibadetler sadece bunlarla sınırlı değildir. Allah’ın (c.c.) rızasını kazanma niyetiyle yapılan her güzel iş ve davranış da ibadet olarak kabul edilir. Örneğin Allah’ın (c.c.) hoşnutluğunu kazanmak amacıyla kişinin anne babasına iyilik etmesi, otobüste oturmaya ihtiyacı olan bir kimseye yer vermesi, öğrendiği ilmî ve güzel bilgileri arkadaşlarıyla paylaşması, yaptığı işi en güzel şekilde yapmaya çalışması, güler yüzlü olması, yaşadığı yeri temiz tutması gibi davranışlar da ibadet değeri taşımaktadır (....) İbadetlerden sevap kazanmak için iman etmek gerekir. Bu yüzden önce Allah’a (c.c.) iman edilmeli, daha sonra da ibadet niyeti ile güzel davranışlarda bulunulmalıdır. (2017, s.26)

Yukarıdaki ifadede, iyiliğin İslam dinince değerli kabul edilmesi için Allah’a inanmak ön koşul olarak ifade edilmektedir. Yani evrensel iyilik bir erdem olarak ortaya konmamaktadır.

2017 kitabında değerler konusu işlenirken ahlak ve din ayrımı yapılmakta, evrensel iması olan iyi ve kötü kavramlarının yanında dini olarak helal ve haram kavramları kurulmaktadır. Aşağıdaki örnekte bu durum görülmektedir:

Maddi ve manevi değer sınıflamasının yanı sıra değerler, konusuna göre ahlaki, dini, sanatsal değer olarak sınıflandırılabilir. Bir duygu, düşünce ve davranışın değeri ifade edilirken ahlaki, sanatsal ve dini açıdan farklı kavramlar kullanılır. Değer ahlaki açıdan iyi ve kötü, sanatsal açıdan güzel ve çirkin, dini açıdan helal ve haram kavramlarıyla tanımlanır. (....)Bireyde değer oluşumu ilk olarak ailede başlar. Değer anlayışını etkileyen diğer unsurlar ise, kişinin yaşadığı sosyal çevre, toplum, karakter özellikleri ve aldığı eğitimidir. Değerlerin oluşumunda en önemli unsur ise kişinin benimsediği dindir. (s.88)

Yukarıda yer alan “Değerlerin oluşumunda en önemli unsur ise kişinin benimsediği dindir” cümlesi ile evrensel olmayan, yani partiküler bir değer anlayışı kurulmaktadır.

Toplumsal Hayatın Düzenleyicisi Olarak Din ve Kur'an

2016 ve 2017 yılları 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında en belirgin farklardan biri, yeni kitapta dine toplumsal hayatın bir düzenleyicisi olarak merkezi bir rol atfedilmesidir. 2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında dinin toplumsal olmaktan çok spiritüel ve bireysel bir mesele olduğu özellikle vurgulanmamakla beraber, toplumsal düzenleyiciliğinden çok spiritüel rolüne dair daha baskın bir anlatım vardır.

Dinin toplumsal hayatın düzenleyicisi olma işlevinin 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında vurgulandığına dair pek çok karşılaştırmalı örnek vermek mümkündür. 2016 kitabında "Dinin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi" (s.12) konusunda bir dine inanmak manevi bir ihtiyaç olarak tanımlanmakta; bireysel mutluluğa ve huzurlu bir yaşama bu şekilde erişmenin mümkün olduğu fikri aktarılmaktadır. Dinin dürüstlük, yardımseverlik, saygılı olmak vb. gibi iyi erdemler kazandırmasının yanı sıra insana kendini güçsüz hissettiği zamanlarda, ölüm, afet, vb. durumlarda bir "güç ve güven ver"diği (s.13) düşüncesi ifade edilmektedir. Yani din, toplumsal hayatı düzenlemekten çok, bireysel bir güçlenme aracı olarak işlenmektedir. Bu bölümün son cümlesinde "[din] her şeyin Allah'ın takdiri ve ilmi çerçevesinde meydana geldiğini belirtir" ifadesi ile din, bilimsellikten uzak, hayatın içinden bir olgu şeklinde işlenmiş olsa da, sonrasında "[Allah] kendisine el açıp dua edenleri boş çevirme[z]" ifadesi ile yine bireysel bir bağlama oturtulmaktadır. Etkinlik kısmında ise bireyselleştirme yapılarak "Dinin sizin için önemi ve hayatınızdaki yeri nedir?" (s.13) sorusuna yer verilmiştir. Bu soruya, öğrencilerin "önemi yok" deme şansı pek fazla olmamakla birlikte, 2017 kitabına göre yine de çok daha bireysel bir din teması vardır. 2017 kitabında ise, yine "Dinin İnsan Hayatındaki Yeri ve Önemi" başlıklı kısımda aşağıdaki örnekler bulunmaktadır:

Din, insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanın inanma ihtiyacını karşılayarak fitratına uygun yaşamasını sağlayan din, getirdiği kurullarla da sosyal hayatı düzenler. (2017, s.16)

Din; evrenin var oluşu, canlıların doğumu, ölümü ve ölümden sonraki süreçleri ile ilgili pek çok soruya cevap vermektedir (...). Bu açıdan dinin sosyal yaşamda bireylerin hedeflerini doğru seçmesinde ve sosyal düzenin oluşmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. (2017, s.16)

Dine insan hayatının ve toplumsal düzenin merkezi olarak atfedilen bu rol hem sekülerizm hem de evrensel değerler ile taban tabana zıttır.

2016 kitabında ahlak görece bireysel bir kavram olarak, "insanın başkalarıyla ilişkilerinde uyması gereken kurulları konu alan bir değer alanı" olarak tanımlanmakta ve "Kur'an'da insanlar arası ilişkilere yönelik pek çok öğüt, uyarı ve ilke yer alır." ifadesi bulunmaktadır (s.70). Burada toplum veya toplumsal düzen bahsi geçmezken, 2017 kitabı her ne kadar konuya bireysel ahlaki özelliklerden başlasa da, konu sonunda yine toplumsal düzen ve Kur'an'daki ahlaki ilkelerin amacının toplumsal huzuru sağlamak olduğu mesajı yer almaktadır. Aşağıda görülebileceği gibi toplumsal olana vurgu açık bir şekilde göze çarpmaktadır:

Kur'an'da emredilen ve öğütlenen ahlaki ilkeler; toplumsal huzuru sağlamayı ve birlik, beraberlik, dayanışma gibi toplumu birbirine bağlayan değerleri yaşatmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Kur'an, her türlü iyiliğin teşvik edilmesi; doğruluk, dürüstlük, yardımlaşma ve cömertlik gibi değerlerin yüceltilmesi; emaneti koruma, verilen sözde durma, kazancı helal yollarla elde etme gibi ahlaki davranışları öğütler. Bu ahlaki ilkelere uyan toplumlarda huzur, barış ve güven ortamı oluşur. Böyle bir toplumda da iyilik ve güzelliklerin yaygınlaşması kolaylaşır. (s.80)

Konuyla ilgili bir başka örnek, "İnsan Doğası ve Din" (2016, s.11; 2017, s.13) başlığından verilebilir. Aşağıdaki alıntılarda görüldüğü gibi, 2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında din bireysel bir ihtiyaç olarak işlenirken 2017 kitabında insanın inanmasının şart olduğu ifade edilmekte ve dinin toplumsal hayatı düzenleme işlevine değinilmektedir:

İnanıp ibadet etmek insanın doğasında var olan bir ihtiyaçtır. (...) Her doğan fitrat üzere, inanmaya meyilli olarak dünyaya gelir. Din insanın doğasında var olan bu ihtiyacı karşılar. (2016, s.11)

İnsanları dine yönlendiren etkenlerin başında fitrat, hakikati bulma isteği, zihinsel arayışlar, bireysel ve sosyal ihtiyaçlar gelir. İnsan doğası yüce bir varlığa sığınmak ister. Bunun yanında insanın zihinsel arayışları da onu bir yaratıcıya ve hayatını düzenleyecek kurallara yönlendirir. İnsanı inanmaya yönlendiren daha birçok etken vardır. (2017, s.13)

Bu açıdan dinin sosyal yaşamda bireylerin hedeflerini doğru seçmesinde ve sosyal düzenin oluşmasında önemli bir rolü bulunmaktadır. (2017, s.16)

Buradaki İslam dini anlatısı, Karaman'ın (2013) İslamcılık olarak adlandırdığı, "yaşamın tüm yönlerini (ekonomik, hukuki, politik, özel yaşam) Sünni İslam kuralları doğrultusunda şekillendirmeyi amaçlayan ahlaki-politik rasyonalite" tanımını (s.3) ile örtüşmektedir.

Kur'an'ın toplumsal hayatı düzenleyiciliğine dair 2017 kitabındaki diğer bir örnek aşağıdaki gibidir:

Kur'an-ı Kerim, hayatımızın dinî, toplumsal ve kültürel alanlarında önemli bir yere sahiptir. Kur'an aynı zamanda kültürümüzü zenginleştiren en önemli kaynaklardan biri olmuştur. (...) Kur'an düşüncesinden ilham alanların birleştirici ve uzlaştırıcı kişilikleri, toplumsal barışa kendi dönemlerinde olduğu gibi günümüzde de katkılar sağlamaktadır. (s.81-82).

Kitapta toplumsal barış ile neyin kastedildiğine açıklık getirilmemekle beraber pek çok kez konu edilmektedir.

Özet olarak, 2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabının aksine, 2017 kitabında dine toplumsal hayatın düzenleyicisi olarak merkezi bir rol atfedilmektedir. 2016 kitabında ise din daha bireysel bir bağlamda işlenmektedir.

Dinin Gündelik Hayata Uygulanması Gerekliliği

2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı, dinin toplumsal düzenleyiciliğine yaptığı vurguyla bağlantılı olarak aynı zamanda dinin gündelik hayatta birey tarafından uygulanması gerekliliğinin altını belirgin bir biçimde çizmektedir. Dolayısıyla, 2016 kitabına göre yeni kitapta çok daha "hayatın içinde bir İslam anlayışı" empoze edilmeye çalışılmaktadır. Bu konuda verilebilecek en belirgin örneklerden biri, aşağıdaki ateizm tanımında görülmektedir:

Ateizm, tanrının var olmadığı inancına dayanan felsefi akımdır. Ateizmde tanrı inancına dair farklı yaklaşımlar vardır. "tanrı fikrine sahip olmamak", "tanrının varlığını bilinçli biçimde reddetmek", "tanrıyı yaşama sokmamak" bu yaklaşımlardan bazılarıdır. (2017, s.20)

"Tanrıyı yaşama sokmamak" pratiği ateizm olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, hem toplumsal düzene hem de gündelik yaşama dair imaları içermektedir. 2016 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı

2017 gibi ateizm başlığında ateizmi açıklamaktan çok çürütmeye odaklanmış olsa da böylesi iddialı bir tanım içermemektedir. Ateizmi "felsefi düşünce ekolü" olarak nitelendirmekte, "inanç biçiminden çok inançsızlık temeline dayalı bir anlayış" olarak tanımlamakta ve ateistlerin neler düşündüklerinden örnekler ve alıntılar içerilmektedir. Bu şekilde görece, Fairclough'un (2003) deyiimi ile daha diyaloglu bir ateizm konusu işlenmektedir. 2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında ise bu tarz bir alıntılama bulunmamaktadır. Her iki kitapta da ateizm başlığının altında yersiz bir şekilde satanizm konusu işlenmekte, ateizm ve satanizm arasında alakasız bir bağ kurulmaktadır. Bu durum, kitapların farklı dini, felsefi ve düşüncevi anlayışları tamamen reddeden ve maddi hatalar içeren dogmatik yaklaşımlarını göstermektedir. Konunun sonunda 2016 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı kısa bir ölçme ve değerlendirme içerip öz değerlendirme içermezken, 2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı daha detaylı bir değerlendirme bölümü ve dinin gündelik hayatta uygulanmasına dair öz değerlendirme formu içermektedir. Bu formda, "Vahye dayanmayan inanç türlerinin sosyal hayattaki yansımalarını biliyorum.", "Dinin kendi hayatımdaki yerini sorgulayabilirim", "Dinin insan hayatındaki yeri ve önemi ile ilgili hayattan örnekler verebilirim." (s.24) gibi değerlendirme maddeleri vardır.

2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında dini gündelik hayata dâhil etme yolları üzerine öğrencileri düşündürmeyi amaçlayan grup çalışması etkinliğinde, kitabın bu konuyla ilgili genel tavrını yansıtan bir örneği görmek mümkündür: "Camilerin ve mescitlerin toplum tarafından daha etkin kullanılabilmesi için neler yapardınız? Bu konuda grubunuzla bir proje yapınız ve sınıfınızda sununuz." (2017, s.53)

"Kur'an'ın Anlaşılması ve Yorumlanmasıyla İlgili Kavramlar" (2017, s.73-75) bölümünde, Kur'an'ı anlamak onu uygulamanın önkoşulu olarak görülmekte ve Kur'an'ın hayata uygulanması üzerine ifadeler içerilmektedir. 2017 kitabının aksine 2016 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı Kur'an'ı anlamak odaklıdır. Kitapta, "Müslüman okumakla, öğrenmekle yükümlüdür", "[Kur'an'ın] ilkelerini, emir ve öğütlerini anlamaya önem verelim" (s.65) gibi Kur'an'ı öğrenmeye ve anlamaya dair öğütler verilmekte ancak uygulama kısmına dair net bir ifade bulunmamaktadır. 2017 kitabı ise Kur'an'ın anlaşılması ile yaşanmasını iç içe ele alarak gündelik hayatta uygulanmasının önemini aşağıdaki alıntıda ifade etmektedir:

Kur'an-ı Kerim, bütün insanlığa hitap eden evrensel bir kitaptır. Dünya üzerindeki her Müslüman, Kur'an'daki emir ve yasakları öğrenir, hayatını bu esaslara uygun bir şekilde bir şekilde yaşamaya çalışır. Kur'an'ı okumak başlı başına bir ibadettir fakat asıl amaç Kur'an'ı okumakla birlikte onu anlamak olmalıdır. Kur'an'ın bir hidayet rehberi olarak işlevini yerine getirebilmesi için öncelikle doğru anlaşılması gerekir. Vahyin ilk anından itibaren onu anlamak, öğrenmek ve yaşamak konusunda istekli ve gayretli olan Müslümanlar, Hz. Peygamber'in (s.a.v.) vefatından sonra da onu doğru anlama konusunda gayret etmişlerdir. (s.74)

Yukarıdaki örnekte olduğu gibi kimi zaman ders kitaplarında aktarılmak istenen mesaj açık söylemlerle dile getirilirken, kimi zaman da örtük söylemler kullanılarak din ve gündelik hayat ilişkisi belirli bir şekilde çerçevelenmektedir. Örneğin, 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında farklı gündelik yaşam pratikleri yok sayılarak, Sünni İslamın pratikleri tüm topluma mal edilmekte ve gündelik hayattan pek çok örnek verilerek toplumdaki herkes tarafından uygulanan evrensel pratiklermişçesine aşağıdaki gibi aktarılmaktadır:

Kur'an'ın hayatımızda ayrı bir yeri vardır. Örf ve adetlerimizde de Kur'an'ın etkisi görülür. Hastalara, yoksullara, yetimlere, yolda kalmışlara yardım etmek; büyüklere saygı, küçüklere sevgi göstermek; ana-babaya hürmet göstermek Kur'an'ın öğütleri arasındadır. Doğum, cenaze, asker uğurlaması, nikâh, düğün veya sünnet gibi merasimlerde genellikle Kur'an

okunur. Evlerde Kur'an bulundurulması, evlenecek kimselerin çeyizine Kur'an konulması, cami, ev, iş yeri gibi pek çok mekânın Kur'an ayetlerinin yazılı olduğu hat örnekleriyle süslenmesi kültürümüzde Kur'an'a verilen değer in göstergelerindendir. (s.83)

Benzer bir örnek 2017 yılı 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabından verilebilir. Kitaptaki bayramlarımız konu anlatımı, tamamen Sünni-İslam pratiklerini uygulayan kültürü temel almakta ve bu pratikleri uygulamayan kültürleri ve insanları yok sayan bir içerikten oluşmaktadır. Aşağıdaki alıntıda bu durum somut bir şekilde görülebilir:

Dinî bayramlarımız, Kurban Bayramı ve Ramazan Bayramı'dır. Ramazan ayı boyunca oruç tuttuktan sonra Ramazan Bayramı'nı kutlarız. Belli bir süre sonra da Kurban Bayramı'nı kutlarız. Bayramlardan önce çeşitli hazırlıklar yapar, bayram ziyaretine gelecek misafirler için ikramlıklar hazırlarız. Çocuklar için bayramlık kıyafet alırız. Dinî bayramlarda yardımlaşma ve paylaşma çok fazladır. (2017, s.168)

2016 yılı 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında ise aşağıda görüldüğü gibi, dini ritüellere yönelik bir vurgu bulunmamakta, bayram toplumun daha geniş kesimlerinin pratiklerini içerecek şekilde çerçeveselendirilmektedir:

Milli bayramlar dışında kutladığımız bayramlar da vardır. Bunlar, Ramazan Bayramı (Şeker Bayramı) ve Kurban Bayramı'dır. Bu bayramlara dini bayramlar denir. Dini bayramlarda en yeni giysiler giyilir. Evlerde özel yemekler hazırlanır. Bayram şekerleri alınır, tatlılar yapılır. Bayramlaşmaya gelenlere ikramlarda bulunulur. Akrabalara ve komşulara ziyarete gidilir. Herkes birbiri ile bayramlaşır. Çocuklara hediye ve harçlık verilir. (2016, s.125)

Konuyla ilgili göze çarpan bir diğer örnek 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkmaktadır. 2016 kitabında bayramlar ve düğünler yukarıdaki örnekte olduğu gibi toplumun daha geniş kesimlerinin pratiklerini içerecek şekilde işlenmiştir. Ancak 2017 kitabında, bu pratikler dini ritüeller ile bağdaştırılmıştır. İki kitap arasındaki farkı, bayram konusuna başlarken tercih edilen aşağıdaki giriş etkinliklerinde görmek mümkündür. 2016 kitabı "sizce insanların bayram, şenlik gibi etkinliklerde buluşmasının önemi nedir?" (s.40) sorusunu yönelterek konuya başlarken, 2017 kitabı aşağıdaki internet haberi sonrası çocuklara bayram pratiklerine dair bireysel sorular sormaktadır:

Ankara Kızılcahamam'da çocuklar bayram namazı öncesi veya sonrası bir araya gelir. Çocuklar kendi aralarında bir ebe belirler. Ebe eşliğindeki çocuklar, mahalledeki tüm evlerin kapılarını çalar ve hep bir ağızdan "Ebebiş" ebebiş, vermeyen çürük diş." Tekerlemesini söyler. Ev sahipleri çocuklara "ebebiş" yani harçlık veya tekerleme verir. İnternet haberi, 6 Temmuz 2016 (s.50)

Sizin kutlamalarınızla benzer veya farklı yönleri nelerdir?

Siz dini bayramlarda neler yapıyorsunuz?

Yine 2017 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki "Kültürel Özelliklerimiz" başlığı altındaki bir diğer örnekte düğünler ortak kültürel bir değer olarak sunulurken, düğün sürecinde dini ritüellere düzenleyici bir öge olarak yer verildiği görülmektedir. Örnek olarak Kırıkkale'de yapılan düğünleri anlatmak üzere kirikkale.gov.tr adresinden alındığı belirtilen metinde hem dini öğelere hem de gelenek adı altında cinsiyetçi öğelere yer verilmektedir:

...Düğünler genellikle Cuma günü namazdan sonra başlar, Cuma namazından çıkanlar, yanlarında imamla düğün evine gelirler. (s.52)

...Pazar günü gelini almaya gelenlere babası kızını teslim eder. Gelin eğer varsa bir erkek kardeşinin koluna girmiş olarak evden çıkar. (s.52)

Aynı konuyu işleyen 2016 kitabı incelendiğinde düğün süreciyle ilgili olarak dini herhangi bir vurgunun olmadığı, ancak "kız isteme", "gelinin baba evindeki son gecesi" gibi cinsiyetçi ifadeler yer verildiği görülmektedir.

Dinin gündelik hayata uygulanması gerekliliği ile ilgili olarak 2017 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabında öne çıkan bir diğer konu, Kur'an ve sünnet çizgisinden ayrılmama mesajıdır. Kitabın başında İslam dininin birinci temel kaynağının Kur'an'ı Kerim, ikincisinin ise sünnet olduğu belirtilmektedir. Kitabın sonunda, Türk-İslam âlimleri konusu işlenirken âlimlerin Kur'an ve sünnetten ayrılmadıkları, karşılaştıkları problemleri bu iki kaynağa başvurarak çözdükleri sık sık tekrarlanmaktadır. Örnek vermek gerekirse, "Kur'an ve sünnet çizgisinden ayrılmayan bu kişiler bazen tasavvuf önderleri olarak Türkleri ahlaki yönden etkilemiş, bazen de ilmî çalışmaları ile dini sorulara çözüm üretmişlerdir." (s.113) ifadesi bulunmaktadır ve pek çok âlimin hayatı anlatılırken bu mesaj tekrarlanmaktadır. İsveç'te Müslüman öğrencilere okutulan din dersi kitapları üzerine yaptığı araştırmada kitaplarda benzer bir söylem ile karşılaşan Otterbeck (2005), incelediği kitapların tamamında Müslümanların bugün İslam'ın nasıl yaşanması gerektiğini anlamak için ilk kaynaklara gitmeleri gerektiği öğüdünün yer aldığını ifade etmektedir. Otterbeck (2005), bu anlayışın entelektüel kökeninin Hanbeli mezhebi, Sudi Arabistan'daki Wahabi mezhebi ve Müslüman Kardeşler gibi 20. yüzyılın yeniden dirilen hareketlerine dayandığını belirtmektedir.

Seküler Yaşam Anlayışını Yok Sayan Ön Aktiviteler

2017 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitabı konu başlarında sık sık çocukların halihazırdaki dini bilgilerine dair çok özel veya bilinmesi zor sorular içermekte ve bu durum söz konusu bilgilere aşına olmayan çocuklar için çok büyük bir pedagojik dezavantaj olmakla kalmayıp bu öğrencilerin bireysel ailevi değerlerini hiçe saymaktadır. Bu sorulara verilebilecek bazı örnekler şunlardır:

- Çevrenizden üç kişiye "İnsan neden bir dine inanır?" sorusunu yöneltip aldığınız cevapları not ediniz (s.11)
- Ramazan ayında çevrenizde Kur'an okumayla ilgili farklı bir uygulama gözlemlediniz mi? (s.71)
- Kur'an-ı Kerim'i baştan sona kaç günde okursunuz? (s.71)
- Toplumumuzda Kur'an-ı Kerim'e verilen değerle ilgili gözlemleriniz nelerdir? (s.81)
- Ailenizde en fazla önem verilen prensipler nelerdir? (s.88)
- İnanıcınızın sahip olduğunuz değerlere katkısı nedir? (s.89)
- İmam Maturidî ve onun görüşleri ile ilgili daha önce neler duydunuz? (s.115)
- Eş'arîlik hakkında neler biliyorsunuz? (s.117)

Toplumsal Cinsiyet

Devlet tarafından merkezi olarak hazırlanan ders kitapları, milli bir kimlik ve vatandaşlık inşa etme sürecinde toplumsal cinsiyete dair kurguların da aktarıldığı en önemli araçlardan biri olmuştur (Gümüšoğlu, 2008; Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, 1994, Kancı, 2007; Kancı ve Altınay, 2011).

Müfredat değişikliklerine bağlı olarak yenilenen ders kitapları, yazıldıkları dönemin ekonomik, politik, sosyal ve kültürel özelliklerine göre açık veya örtük söylemler aracılığıyla ideal kadınlık ve ideal erkeklik kurguları temelinde toplumsal cinsiyet normlarını yaratmaya ve yeniden üretmeye katkıda bulunmuşlardır. Buna karşılık, Cumhuriyet döneminden günümüze olan dönemi kapsayarak ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunu analiz eden çalışma sayısı oldukça azdır ve bu çalışmalar çoğunlukla ilköğretim ders kitaplarına odaklanmışlardır. 1928-1994 yılları arasındaki ilkokul ve ortaokul ders kitaplarını inceleyen Helvacıoğlu-Gümüšoğlu (1994), 1928-2000 yıllarındaki ilköğretim ders kitaplarını inceleyen Kancı (2007) ve 1928-1994 arasındaki çalışmasını 2008 yılına kadar genişleterek ilköğretim ders kitaplarını inceleyen Gümüšoğlu (2008) tarafından yürütülen araştırmalar konuyla ilgili en kapsamlı çalışmalardır. Bu çalışmalarda toplumsal cinsiyete dair bulguların ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimler göz önünde bulundurularak dönemsel bir analiz olarak paylaşıldığı görülmektedir. Oldukça az sayıdaki bu uzun dönemli çalışmaların yanı sıra, Ders Kitaplarında İnsan Hakları projesi kapsamında konuyu belirli yıllara ve kitaplara odaklanarak inceleyen birbirinin devamı niteliğindeki çalışmalar da mevcuttur (Çayır, 2014; Güvenli ve Tanrıöver 2009; Tanrıöver, 2003). Bu çalışmalarda, ders kitaplarının içeriklerinde yıllar boyunca hem süreklilik gösteren hem de değişen toplumsal cinsiyet kurgularının bulunduğunu, ideal kadınlık ve ideal erkeklik tanımı konusunda varılan ortak sonuçlar olmakla birlikte kimi noktalarda da farklılıklar olduğunu görmek mümkündür.

Cumhuriyet döneminden itibaren kadınlar özellikle 1950'li yıllara kadar modernleşen Türkiye'nin simgesi olarak görülmüşlerdir. Kancı'ya (2007) göre bu dönemde, Batılılaşma çabaları ile birlikte ders kitaplarında ideal kadın ve ideal erkek kurgusu orta sınıf normları ile ilişkilendirilirken kadınlar daha çok anne ve onun doğal bir unsuru olarak da ev kadını olarak tanımlanmıştır. Helvacıoğlu-Gümüšoğlu (1994) ise, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1945 yılına kadar ders kitaplarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin çok daha eşitlikçi bir tablo olduğunu öne sürmüş, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki ders kitaplarında kadınların büyük çoğunluğunun kısa zamanda meslek sahibi olamayacağı ve kamusal alanda çalışamayacağı fikriyle genel olarak ev kadını olarak temsil edildiklerini ifade etmiştir. Bu dönem ders kitaplarındaki kadınlar çoğunlukla modern giyimli, şık, bakımlı ve eğitilidir (Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, 1994; Kancı, 2007). Kancı'nın öne sürdüğü gibi, moda uygun kıyafeti, uzun topuklu ayakkabıları ve makyajı ile görselleştirilen kadın, modernliğin simgesidir. Bu bağlamda Cumhuriyetin ideal kadınları hem görüntüleriyle medeniliğin simgesidirler, hem de medenileştirme misyonunu yüklenmiş olmaları nedeniyle bilimsel yöntemlerle çocuk yetiştirmek ve çocuklarına ahlaki eğitim vermekle görevlendirilmişlerdir (Kancı, 2007). Meslekler ve iş hayatı daha çok erkeklerle ilişkilendirilirken, kadınlar modernleşme misyonuna paralel olarak genellikle öğretmenlik mesleğinde temsil edilmişlerdir. Diğer yandan, Kancı'ya göre bu dönemde erkeklik, eğitilmiş ve profesyonel meslek sahibi bir aile babası olarak tanımlanan hegemonik orta sınıf erkeklik vurgusu ile ön plana çıkmıştır. Ayrıca, sadece kadınların değil, erkeklerin de dış görünümü ideal erkeklik tanımında Batılı ve medeni bir imaj yaratmak için son derece önemli olduğu için erkekler de çoğunlukla takım elbise, kravat ve şapka gibi kıyafetler ile ön plana çıkarılmışlardır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında modern Türkiye'nin yaratılmasında önemli misyonlar yüklenen kadınlık ve erkeklik kurgularının genel olarak 1940'lı yılların ortalarından itibaren değişmeye başladığı ifade edilmektedir. Helvacıoğlu-Gümüšoğlu (1994), 1945-1950 yılları arasındaki ders kitaplarında cinsiyetçi işbölümü örneklerinin bir önceki döneme göre arttığını öne sürmekte; bu dönemden sonra ailenin akşam saatlerinde bir araya gelerek kadınların mutfakta, erkeklerin ise gazete okurken görselleştirildiği örneklerin ders kitapları için vazgeçilmez hale geldiğini vurgulamaktadır. 1945'e kadar ders kitaplarında kadınlara, çocuklarına ve yeni kuşağa uygarlığı öğretme görevi yüklenirken, bu dönemden sonra ailenin hizmetçisi olarak gösterildiği dile getirilmektedir. Helvacıoğlu-

Gümüšođlu, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde toplumda ve aile içinde dayanışma vurgusunun ön plana çıkarıldığını, kadın ve erkeğin birbiriyle dayanışma ve yardımlaşma içinde olduklarını ve bu dayanışmanın niteliğinin 1945 yılından sonra değişmeye başladığını, aile içi işbölümünde kadın işi ve erkek işi ayrımının çok daha fazla vurgulandığını ifade etmektedir. Kancı (2007) ise bu dönemle ilgili olarak önemli bir farklılığın altını çizmektedir; Cumhuriyetin ilk döneminde yeni ideal kadının yeni ideal erkekle ortaklık içinde ancak ona tabi olarak kurgulandığını, ev kadınlığının doğallaştırılması sonucunda cinsiyetçi toplumsal işbölümüne hizmet eden bir tablo oluştuğunu ve bu şekilde erkek egemenliğinin de sorunsuzlaştırıldığını öne sürmektedir. Bu çalışmaya göre, 1948-1968 yılları arasında kullanılan ders kitaplarında da bir önceki döneme göre kadınlık ve erkeklik kurgularında çok önemli değişimler yoktur. Kadın ve erkeğin dış görünüşleri, görevleri ve aile içi rolleri orta sınıf değerlerine uygun olarak resmedilmeye devam etmektedir. Çalışan kadınlar daha çok eşleri olmayan ve paraya ihtiyacı nedeniyle çalışmak zorunda kalan kadınlar olarak gösterilmektedirler.

Kancı (2007) tarafından dile getirildiği üzere, 1970'li yıllarda ders kitaplarında norm olmamakla birlikte kadınlar öğretmenlik dışında doktorluk, hemşirelik ve hosteslik gibi mesleklerde de gösterilmeye başlamış, ancak kadının temel görevleri olan annelik ve ev kadınlığı rolleri ile orta sınıf değerleriyle örtüşen eğitimli ve aydın erkeklik kurgusunda yine büyük bir değişiklik olmadığı görülmüştür. 1981-2000 dönemine gelindiğinde ise, ders kitaplarında artık ideal aydın orta sınıf bir erkeklik kurgusunun olmadığı görülmekte; köylü/çiftçi, işçi, memur, tüccar gibi mesleklerin ön plana çıktığı ifade edilmektedir (Kancı, 2007). Buna göre, erkeğin aile reisi olarak babalık rolüne yapılan vurgu ve kadınların öncelikle anne ve ev kadını olmasına ilişkin bir değişim ise söz konusu değildir. Ancak ailede artık başörtüsü takan büyükanneler ve büyükbabalar da yer alırken, erkeklerde modern bir görünümün simgesi olan takım elbise, kravat ve şapka gibi kıyafetlerden, kadınlarda da şık ve modern giyimden vazgeçilmeye ve kadınlarda başörtüsü artmaya başlamıştır. Kadınlar öğretmen, doktor, hemşire, polis, hâkim ve memur gibi mesleklerde gösterilirken kadının ev dışında çalışır olması yine de "destek" olarak ifade edilmiştir. Gümüšođlu (2008) da, son dönem ders kitaplarında kadınların daha çok kendilerine uygun görülen mesleklerde gösterilmeleri nedeniyle yine de mesleklerden dışlandıkları sonucuna varmıştır.

Uzun dönemli çalışmalara ek olarak, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında, ilköğretim ve lise ders kitaplarındaki cinsiyet ayrımcılığı konusunu inceleyen çalışmasında Tanrıöver (2003), açık ve örtük söyleme göre cinsiyet ayrımcılığının en fazla yoğunlaştığı alanların "aile içi işbölümü" ve "meslek/etkinlik ayrımı" olduğunu göstermiştir. Projenin devamı niteliğinde olan İnsan Hakları Projesi II çalışmasında, ilköğretimde en fazla görülen ayrımcılığın "eşitsiz, cinsiyetçi bir rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi", "cinsiyetçi dil kullanımı" ve "ataerkil aile kavrayışı, erkek egemen aile tasvirinin" olduğu; ortaöğretimde ise "dildeki cinsiyetçilik" alanının ön plana çıktığı belirlenmiştir (Güvenli ve Tanrıöver, 2009). Karşılaştırmalı olarak varılan en önemli sonuç ise 2002-2004 yılları arasında gerçekleştirilen ilk projede incelenen kitaplarla, 2004 yılı müfredat reformu sonrası incelenen kitaplar arasında toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda çok büyük bir farkın olmadığıdır.

Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi III kapsamında, 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarının incelenmesiyle ortaya çıkan tablo, bu döneme gelinceye kadar cinsiyet ayrımcılığını içermeyen daha fazla sayıda iyi örneğin yer aldığı ilköğretim ve ortaöğretim ders kitaplarını görmeyen mümkün olmadığıdır (Çayır, 2014). Bu ders yılı ile birlikte kitaplarda, toplumsal cinsiyet rollerine dair farklı görsellere ve toplumsal cinsiyet eşitliğini vurgulayan ifadelere çok daha fazla yer verildiği görülmektedir. Meslek temsilleri açısından da kadınların doktor, mühendis, polis, okul müdürü gibi farklı mesleklerde resmedildiği pek çok örneğin olduğu dile getirilmektedir. Diğer yandan, çalışmada ifade edildiği gibi, iyi örneklerin daha fazla olmasıyla birlikte eşitsiz rol dağılımı

temsilinin ve cinsiyetçi mesajların tamamen ortadan kalktığını söylemek mümkün değildir.

Yapılan çalışmalar, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze ders kitaplarında toplumsal cinsiyet konusunun özellikle aile içi işbölümü, kadın ve erkeğin dış görünümüne yapılan vurgu, meslekler ve etkinlikler ile bağlantılı olarak konu edilip görselleştirildiğini göstermektedir. Genel olarak kitaplarda, toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik olumlu örneklerin az sayıda ve yetersiz içerikte olduğu görülmektedir. Bu durum, ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığının yaygın ve genel olduğuna (Tanrıöver, 2003) işaret etmektedir. Bundan sonraki bölümde bu arka plan bilgisi ile 2017 yılındaki müfredat değişikliği sonrası yeni basılan ders kitaplarının müfredat değişikliği öncesi basılmış kitaplarla karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucu toplumsal cinsiyete dair ortaya çıkan bulguların paylaşılması hedeflenmiştir.

Kadınların Görünürlüğünün Azalması

2016 ve 2017 ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde kadın görünürlüğüne dair en belirgin değişikliğin 9. Sınıf Tarih ders kitaplarında olduğu görülmektedir. 2017 kitabından kadın-erkek eşitliğini teşvik eden içeriğin neredeyse tamamen çıkarılmış olduğu gözlemlenmiştir. Örneklere geçmeden önce belirtmek gerekir ki her iki kitapta da tarih, erkeklerin gözünden anlatılmaktadır ve kadınlar büyük oranda yok sayılmaktadır. Fakat 2016 kitabı, kadın-erkek eşitliğini teşvik edici öğeleri buldurmaktayken, 2017 kitabında böyle bir çaba görülmemektedir. Söz konusu farklılığa dair pek çok örnek olduğu için temsil edici örnekleri belirli temalar altında toplama gereği duyulmuştur.

Tarih yazıcılığında kadınların rolü üzerine olan bölümlerin kaldırılması

2016 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabı "Türklerde Tarih Yazıcılığı" (s.36) başlığı altında kadınların tarih yazıcılığındaki rolü üzerine iki paragraf içermekteyken, 2017 kitabında böylesi bir tartışma bulunmamaktadır. 2016 kitabında çelişkili ifadeler ve "kadınlarımız" gibi cinsiyetçi kelimeler kullanılsa da kadınların tarih yazımından dışlandığı kabul edilerek "kadın tarihçiliğinin" önünün açılması için aşılması gereken en önemli engelin geleneksel tarih yazıcılığı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, feminist bir akademisyenden uzun bir alıntı yapılarak görece diyalogsal bir yaklaşım sergilenmiştir. Alıntıda, akademisyen Serpil Çakır "kadın hareketi geleneğinin oluşturulması" (s.38) gerekliliğinden ve Türkiye'deki kadınların kendi tarihlerini yazmalarının öneminden bahsetmiştir.

2017 kitabında tarih yazımı konusuna üç sayfa gibi oldukça uzun bir yer ayrılmasına rağmen kadınların tarih yazımındaki rolüne dair hiç bir ifade bulunmamaktadır. Ayrıca, bu bölümde bulunan başlıklardaki isim değişikliği de 2017 kitabındaki değişime dair ipuçları vermektedir. 2016 kitabındaki Osmanlı İmparatorluğu'ndan başlayan bir dönemselleştirme yapan "Türklerde Tarih Yazıcılığı" (s.36) bölümü, 2017 kitabında bulunmazken "İslam Dünyasında Tarih Yazıcılığı" adlı bir kısım bulunmaktadır. 2017 kitabında 2016 kitabına göre çok farklı bir içerik akışı izlenerek farklı başlık isimleri kullanılmakla birlikte, "İslam Dünyasında Tarih Yazıcılığı" başlığının bulundurulması 2016 kitabındakine oldukça benzer bir düşünce sistematığı olduğunu göstermektedir. Buradaki tek fark, Türk kelimesinin yerine "İslam Dünyası"nın kullanılmış olmasıdır. Ayrıca, tarih yazımına ayrılmış bölümde 2016 kitabındaki beş görselden üçünde kadın figürlerine yer verilirken (ss.37-38), 2017 ders kitabındaki altı görsel tamamen erkek figürleri içermektedir (ss.31-35). Kadın görseline ise hiç yer verilmemiştir.

Kadınları siyasi otorite ve güç sahibi pozisyonlarda temsil eden bölümlerin çıkarılması

2016 Tarih ders kitabında kadınları otorite ve siyasi güç sahibi olarak temsil eden içerikler bulunmaktayken, 2017 ders kitabından bu içeriğin büyük bir bölümünün çıkarıldığı görülmektedir. Örnek olarak, Hitit medeniyetinin anlatıldığı bölüm verilebilir:

Hititlerde kral, hem başkomutan, hem başrahip, hem de başyargıç görevi yürütürdü. Kraldan sonra en yetkili kişi ise Kraliçe (Tavananna)ydı. Tavananna dini törenlere başkanlık eder, kral bir sefere ve savaşa gittiğinde yerine bakardı. (2016, s.68)

Kölelerle evlenen kadınlar özgürlüklerini kaybetmezdi. Kraliçenin yetkileri de krala yakındı. Aile resmi sözleşme ile kurulurdu. Tek eşle evlilik yaygındı. Kadın haklarına önem veren Hititler boşanma ve miras haklarını kadınlara da tanımışlardır. MÖ 1280 yılında imzalanan Kadeş Antlaşması metninde hem kralın hem de kraliçenin imzasına rastlanmıştır. (2016, s.69)

Hititlerde kralın yanında Pankuş adında bir meclis vardı. Kral, alacağı kararlarda bu meclise danışırdı. Tavananna denilen kraliçe de yönetimde söz sahibiydi. (2017, s. 57)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşıldığı gibi, Hititler’de kraliçenin yüksek statüsüne ve gelişmiş kadın haklarına dair görece uzun bu bölümün aksine, 2017 kitabında Hititler’de kadının varlığına dair iki zayıf ve muğlak cümle bulunmaktadır. Aslında 2017 kitabında Hititlere dair içerikte 2016 kitabına göre belirgin bir azalma bulunmamaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadınların haklarının anlatıldığı cümleler yerine özel mülkiyetin ve krala itaatın önemini vurgulayacak şekilde Hitit Kanunları’ndan ve de detaylı bir biçimde Kadeş Antlaşması’ndan bahseden içeriğe yer verilmiştir (s.59, 62). Bu durum, yeni kitaptan kadınların siyasi otorite ve güç sahibi pozisyonlarda temsil edildiği içeriğin çıkarılmasının bir tercih olduğunu göstermektedir.

2016 kitabında kadınların siyasi otorite olarak temsil edildiği bölümlerden en önemlisi “Türk Toplumunda Kadının Yeri” (s.105) bölümüdür ve bu bölüm kitapta kadınlara özel ayrılmış tek başlıktır. 2017 kitabında böyle bir başlık bulunmamaktadır ve söz konusu başlıktaki içeriğin neredeyse tamamı 2017 kitabından çıkarılmıştır. Hem bu başlık altından, hem de kitabın genelinden Türk devletleri konusu ile bağlantılı olarak kadınlara dair çıkarılan bilgiler aşağıdaki gibidir:

Eski Türk toplumunda sosyal yaşamın en önemli ögesi aile idi. Tek eşle evlilik geleneği vardı ve kadın erkek eşit haklara sahipti. Kadınların büyük bir serbestliği vardı. Özel bir görev üstlendiklerinde erkeklerin yaptığı her işi yapabilirlerdi. Ata binebilir, avlanabilir, dövüşebilir ve dinî ayinler düzenleyebilirlerdi. Kadınların devlet yönetiminde önemli göreve geldikleri dönemler görülürdü. (2016, s.93)

İlk Türk devletlerinde kadının toplum ve devlet hayatında çok önemli bir yeri vardı. Kağanın eşi olan hatun (katun) kurultaya katılır, ülkeye gelen elçileri kabul ederdi. Aynı zamanda tören ve şöenlerde hatun, hakanın yanında yer alırdı. Kağanın olmadığı durumlarda devlet işlerini yürütürdü. Bu durum yandaki fotoğrafta görüldüğü gibi paralara dahi yansımıştır. Bununla ilgili olarak Orhun Yazıtları’nda şöyle bir ifade geçer: “Ondan sonra oğul babaya, kardeş kardeşe benzemediği için bilgisiz kağanlar devletin başına geçmiş. Kağanların yardımcıları da bilgisiz kişilermiş. Türk halkı da Çin’in tatlı sözüne, ipeğine kandığı için Çin hakimiyetine girmiş. Gök Tanrı, Türk milleti yok olmasın diye babam İleriş Kağan ile annem Bilge Hatun’u tahta

çıkarmış." (2016, s.105)

Eski Türk inancına göre "han" ile "hatun" gök ve yerin evlatlarıdır. Kadının yeri yedinci kat göktür. Arap gezgini İbn-i Batuta şöyle der: "Burada tuhaf bir duruma şahit oldum ki o da Türklerin kadınlara gösterdiği hürmetti. Burada kadınların kıymeti ve derecesi erkeklerden daha üstündür." Yine Türk destanlarında kadının önemi sık sık vurgulanmıştır. Yaradılış Destanı'nda Yaradan'a ilham veren "Ak Ana" adındaki kadındır. (2016, s.105)

Eski Türklerde yönetim dine dayalı değildi. Hükümdarın dinsel başkanlık görevi yoktu. (...) Eski Türklerde Hakan'ın eşi katun (hatun) da devlet işlerinin görüşülmesinde Kağan'a yardımcı olur, kurultaya katılır, ülkeye gelen elçileri kabul ederdi. Hatunun ayrı sarayı ve askerleri vardı. Buyruklarına hakanın buyruğu gibi uyulmasına özen gösterilirdi. Hakanın ölümünden sonra yerine geçecek olanın da hatunun oğlu olması koşulu vardı. (2016, s.92)

Aşağıdaki alıntılarda da açıkça görüleceği gibi, 2017 ders kitabında kadınları güç sahibi olarak temsil eden ve bunu olumlayan kısımların içerilmemesi tercih edilmiş, muğlak birkaç cümle ile kadın kelimesi kullanılmadan kadınlardan bahsedilmiştir:

Kağan, hanedan üyeleri, hatun, aygucu, ve boy beylerinden oluşan kurultay, genellikle yılda üç kez toplanarak devlet işlerini görüşürdü. (2017, s.114)

Türk devletlerinde hatunlar söz sahibiydi. Aralarında, devlet siyasetine yön verenler ve naip olarak devlet idare edenler vardı. Ayrı sarayları ve buyrukları olan hatunlar, bazen elçileri de kabul ederlerdi. (2017, s.114)

Yukarıda "hatun" kelimesinden bahsedilmekle birlikte hatunun kadın olduğu veya hükümdarın eşi olduğu bilgisi verilmemiştir. Sadece sayfa 119'da, eski Türklerde yönetimin ilahi kaynaklı olduğu bilgisini vermek amaçlı kullanılan bir doğrudan alıntıda "hatun"un anne olduğu bilgisi bulunmaktadır. Öğrenciler sayfa 114'te kendi kelime bilgileri ile başbaşa bırakılmakta; yani, ancak hatunun kadın olduğu bilgisine sahiplerse kadınların siyasi güç sahibi olabildiklerine dair bir fikir edinebilirler. Veya, sayfa 119'da aşağıdaki şekilde geçen bilgi ile daha önce sayfa 114'te gördükleri arasında bir bağ kurabilirlerse kadınların siyasi güç sahibi oldukları ile ilgili bir çıkarım yapabileceklerdir:

Yazıtlarda ilk Türk devletlerindeki egemenlik anlayışının ilahi kaynaklı olduğu görülmektedir. Tanrı gibi gökte olmuş Türk Bilge Kağan'ı, bu zamanda oturdum." ve "Türk milletinin adı sanı yok olmasın diye babam kağanı, annem hatunu yükseltmiş olan Tanrı, il veren Tanrı" ifadeleri bu duruma örnek olarak gösterilebilir. (2017, s.119)

Hatun kelimesi açıklanmazken, aynı sayfada tekrarlanan "aygucu" kelimesinin parantez içinde aşağıdaki cümlede gibi açıklanması kadınların temsiline dair seçici bir durum olduğu iddiasını kuvvetlendirmektedir:

Kağan, kurultayın doğal başkanıydı ve kağanın olmadığı zamanlarda aygucu (başbakan) kurultaya başkanlık ederdi. (2017, s.114)

Hatun kelimesinin açıklanmamasına ek olarak, hatuna atfedilen siyasi otorite de 2016 kitabına kıyasla muğlak ve zayıf bir biçimde açıklanmaktadır. 2016 kitabında mutlak olarak hakanın eşi olmasından dolayı bazı görevleri gerçekleştirdiği söylenirken, 2017 kitabında "aralarında" kelimesi

kullanılarak söz konusu otorite pozisyonu, mutlaklıktan tesadüfilik anlamına gelecek şekilde bir muğlaklığa indirgenmektedir.

Kadın-erkek eşitliğine ve kadın haklarına dair ifadelerin çıkarılması

2016 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabında başta eski Türk devletleri konusu olmak üzere bazı medeniyetler anlatılırken kadınıla erkeğin eşit kabul edildiğine, tek eşli evliliğin yaygın olduğuna ve kadınların erkeklerin yaptığı bir çok işi yaptığına dair ifadeler bulunmaktadır:

- Eğer bir kadın kocasının evinde kalmak istemezse babasının evinden getirdiği çeyizi tanzim edebilir ve kadın gidebilir. (s.60) (Hammurabi Kanunları'ndan)
- [Hititlerde] Tek eşle evlilik yaygındı. (s.69)
- Kadın ve erkek eli silah tutabilen herkes asker sayılmıştır. (s.90)
- Eski Türk toplumunda sosyal yaşamın en önemli ögesi aile idi. Tek eşle evlilik geleneği vardı ve kadın erkek eşit haklara sahipti. (s.93)
- Türklerde savaş ve av hemen hemen eş anlamlıydı. Varlıklı ya da yoksul, kadın ya da erkek ayrımı yapılmadan bir arada yemek yenir, müzik eşliğinde dans edilir ve şarkılar söylenirdi. (s.95)
- Kurbandan sonra topluca eğlenceye geçilmekteydi. Özellikle kızlar ayak topu (tepük=futbol) oynamaktaydı. Herkes kırmız içer ve şarkılar söylerdi. (s.95)
- Kırgız kadınları erkekler gibi her işle uğraşırlar. (s.115)
- İlme, sanata ve ahlaka son derece önem verilen ahilikte, kadınların da sosyal ve ekonomik hayatta önemli bir yeri olmuştur. (s.207)

2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabında aynı veya benzer konular içerilmekle beraber yukarıdaki bilgileri içeren benzer ifadeler bulunmamakta ve "kadın-erkek eşitliği" ifadesi kullanılmamaktadır. Örneğin, Hammurabi Kanunları'na 2017 kitabında biraz daha fazla yer verilmekle birlikte kadınlara dair olan bilginin 2017 kitabında olmaması seçici bir yok sayma yönündeki iddiamızı kuvvetlendirmektedir. Oysa 2017 kitabında "Boyların Yaylaya Göçü" adlı bir metinden alıntı yapılarak kadınlardan geleneksel rollerine atıf yapılarak bahsedilmiştir:

Göç, çift hörgüçlü develer (yüklet) veya dört tekerlekli, üstü kapalı ve öküzlerle çekilen arabalarla (kağrı) yapılmaktaydı. Bu arabalar, kadınların içinde yün eğirdikleri, dikiş diktikleri, doğum yaptıkları ve çocuklarını emzirdikleri âdeta gerçek bir konut gibi idi. (Koca 2002, s.16-17'den düzenlenmiştir) (2017, s.125)

Eski Türk devletleri ile ilgili olan ünite de kadın kelimesi üç kez geçmekte ve bu kelimelerden biri yukarıdaki gibi geleneksel rolleri açıklamak için kullanılmaktadır. Diğer iki kelime ise "Kadınlar başlarına bir çeşit şapka giyer" (2017, s.113) cümlesinde Uygur kültürünün anlatıldığı bölümde ve "Sürekli olan Türk ordusunda kadın-erkek, genç-yaşlı her an savaşabilecek durumdaydı." (s.134) cümlesinde geçmektedir.

Namus kelimesinin geri dönüşü

2016 yılı 9. Sınıf Tarih ile 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında bulunmayan kadının namusunun korunması gerekliliği mesajı 2017 ders kitaplarında içerilmiştir. 2017 Tarih ders kitabında diğer ünitelerde neredeyse görünmez olan kadınlardan en çok bahsedilen bölüm "İslam Medeniyeti'nin Doğuşu" adlı ünite (s.140-175). Bunun olası nedenlerinden rapor sonunda bahsedilmiştir. Üniteye kadınlara dair söylem, kadınların İslam öncesi Arap dünyasında ikinci sınıf oldukları ve birçok insani haklarından mahrum bırakıldıkları üzerine odaklanmaktadır. 2016 kitabı bu üniteye kadın konusuna 2017 kitabına göre çok daha az yer vermektedir. Ancak, 2016 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabında sansürlenmiş veya içerilmemiş olan kadın namusu ile ilgili bir bölüm 2017 kitabında tekrardan yerini bulmuştur. Aynı fark 2016 ve 2017 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları için de geçerlidir. 2016 Tarih ders kitabında aşağıdaki alıntı ile Hz. Muhammed'in kadın haklarına önem verdiği mesajı verilmeye çalışılmaktadır:

İnsanlar! Kadınların haklarını gözetmenizi ve bu hususta Allah'tan korkmanızı tavsiye ederim. Siz, kadınları tanrının emaneti olarak aldınız. Sizin kadınlar üzerine hakkınız, onların da sizin üzerinizde hakları vardır. (2016, s.132)

Aynı fikirler, 2017 kitabında aşağıdaki şekilde alıntılanmıştır:

Ey insanlar! Kadınların haklarını gözetmenizi ve bu hususta Allah'tan korkmanızı tavsiye ederim. Siz, kadınları tanrının emaneti olarak aldınız ve onların namusunu Allah'ın emri ile helal kıldınız. Sizin kadınlar üzerine hakkınız, onların da sizin üzerinizde hakkı vardır. (2017, s.153)

Yukarıdaki karşılaştırmadan anlaşılacağı üzere 2016 ders kitabı namus ile ilgili olan kısmı alıntılanamayı tercih ederken, 2017 ders kitabı içermeyi tercih etmiştir. Bu fark 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 2016 ve 2017 ders kitapları arasında da bulunmaktadır. Türkiye toplumunda namus kelimesinin kadın bedeni üzerindeki kontrol anlamına geldiği bilgisinden yola çıkılırsa, 2017 ders kitaplarının ayrımcı bir mesaj verdiği açıkça görülmektedir.

Şunu hatırlatmakta fayda var ki, 2016 Tarih ders kitabı cinsiyet eşitliğini temel alan bir kitap değildir ve yer yer oldukça cinsiyetçi ifadeler bulundurmaktadır. Bununla birlikte, 2016 kitabı ile yapılan karşılaştırma sonucunda 2017 kitabında çok açık bir biçimde kadınları yok sayma yönünde bir değişim göze çarpmakta ve kadın temsiline toplumsal cinsiyet ayrımcılığının arttığı görülmektedir.

Aile İçi İşbölümünde Cinsiyet Ayrımcılığı

Aile içi işbölümü konusu, kitaplarda cinsiyet ayrımcı mesajların en fazla yoğunlaştığı alanlardan biridir (Tanrıöver, 2003). Konuyla ilgili ders kitaplarında kullanılan metinler ve görseller karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, yenilenen 1. Sınıf Türkçe ders kitabındaki içeriklerde hem bir önceki kitaba, hem de diğer ders kitaplarına göre daha fazla cinsiyet ayrımcılığı içeren öğelerin yer aldığını söylemek mümkündür. Bu duruma ilk örnek olarak, 2017 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabında başlangıç metni olan "Odam Lokanta" (s.15) hikayesi ile ilk sayfalardan itibaren vurgulanan cinsiyete dayalı geleneksel rol dağılımı gösterilebilir. Görsel 1'de yer alan metinde aktarılan konu, çalıştığına dair herhangi bir veri olmadığı için ev kadını olduğu izlenimi veren, başörtüsü ve yere kadar uzanan eteği ile tesettüre uygun bir kıyafet kullanılarak görselleştirilen anne ile oğlu arasında geçmektedir.

Bu görselde, anne kızgın bir şekilde oğlunun odasının dağınıklığından şikâyet ederken, çocuk annesinden korktuğunu gösteren bir yüz ifadesi ile görülmektedir. Diyalogdaki cinsiyetçi söylemler annenin evin temizliğinden ve düzeninden tek sorumlu kişiymiş gibi gösterirken, annenin tek işinin

temizlik ve düzen olduğu mesajını vermektedir. Annenin ev içindeki sorumluluklarının özetini sunan şu ifadeler, aile içinde cinsiyete dayalı işbölümünü bir ayrımcılık alanı olarak açık bir söylemle ortaya koymaktadır:



Görsel 1: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017), s.15.



Görsel 2: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı 1. Kitap (2016), s.55.

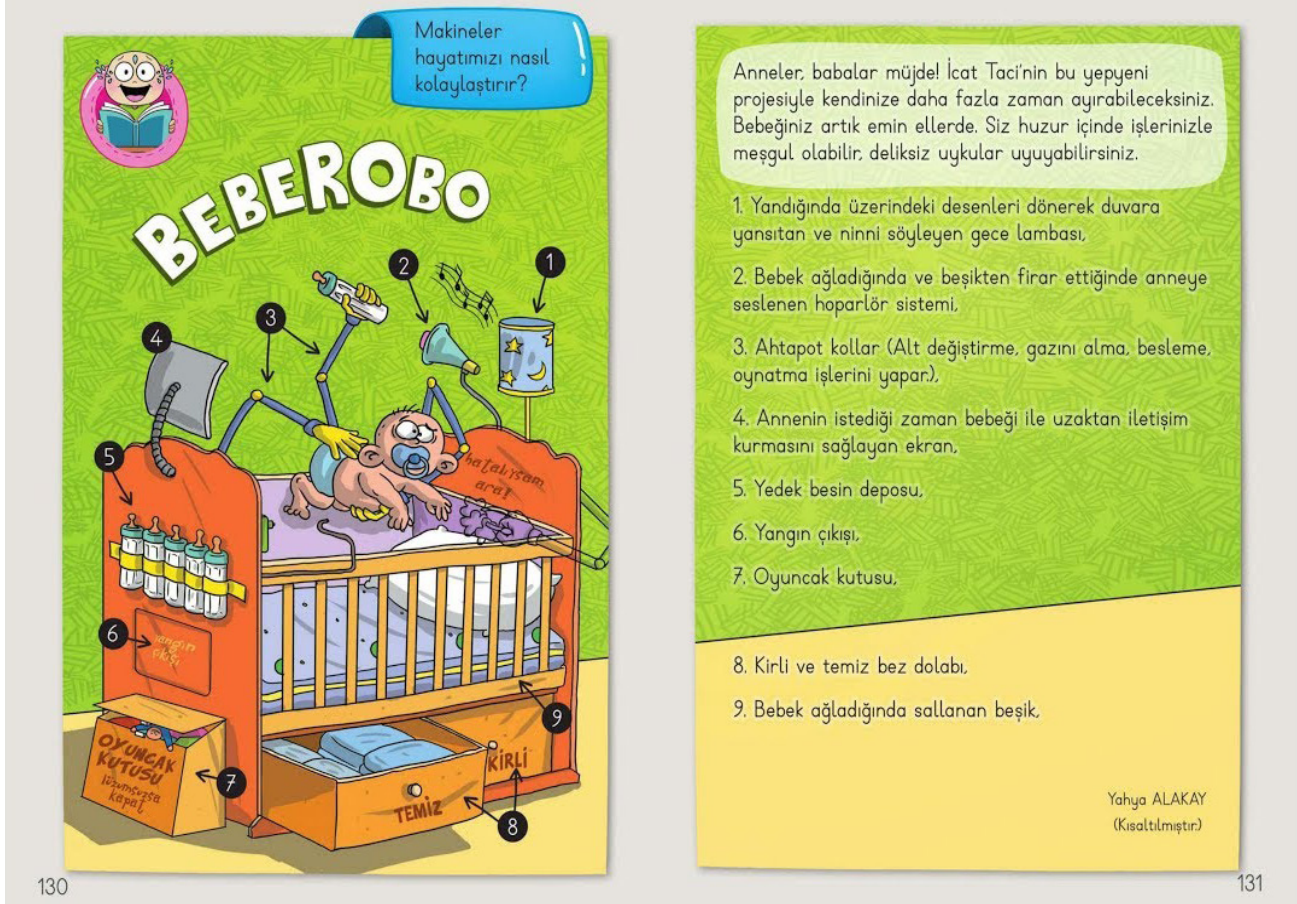
...Tam terliklerimi giyiyordum, annem salona geçti. Ah belim, ah sırtım, diye söyleniyordu. Tüm gün çalışır. Tozları kovalamadan, yerleri parlatmadan, yemekleri pişirmeden asla yatmaz. Arkasından baktım, bir yandan belini tutuyor, bir yandan minderleri dövüyordu. Kıyamam anneciğime. (s.16)

Bu örnekte olduğu gibi, bir yandan kadınlar için ev kadınlığı ve annelik verili roller olarak kabul edilirken, diğer yandan da özellikle anneye yardım etmek iyi bir davranış örneği olarak çocukların sorumlulukları arasında gösterilmektedir. Etkinlik çalışmalarındaki "Hangi işlerde annene yardım ediyorsun?" (s.22), "Zeynep annesi ile pazara gitti." (s.23) ve "Anneme yardım etmeye bayılıyorum." (s.23) gibi ifadelerde gördüğümüz bu durum, ailede ev işlerinden sorumlu olan kişinin anne olduğu ön kabulüne dayanmaktadır. Örnek soru ve ifadelerde çocuklar için biyolojik cinsiyet genelde belirgin olarak ifade edilmemiş olsa da, annesi ile pazara giden çocuğun bir kız çocuğu olması yine de dikkat çekicidir. 2016 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabının ev işlerine yardım ile ilgili bölümleri incelendiğinde, bulaşıkları kuruyan bir erkek çocuğuna yer verilmiş olduğu görülmekte, ancak 2017 yılı kitabındaki örneklerin aksine çocuğun anneye yardım ettiği vurgulanmamaktadır (Görsel 2).

2017 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabında aile içindeki cinsiyetçi işbölümünü vurgulayan bir diğer metin, makinelerin hayatımızı kolaylaştırdığını anlatmayı amaçlayan "Beberobo"dur (Görsel 3).

Her ne kadar metinde bebek bakımının çok daha kolay olacağına dair müjde annelere ve babalara birlikte verilmiş olsa da, robotun sağladığı kolaylıklar sadece annelere yönelik olarak sunulmuştur. Metinde, "bebek ağladığında ve beşikten firar ettiğinde anneye seslenen hoparlör sistemi" ve "annenin istediği zaman bebeği ile uzaktan iletişim kurmasını sağlayan

ekran" (s.131) gibi özellikleri sıralanan Beberobo'nun, babaya sağladığı kolaylıklara yönelik herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.



Görsel 3: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017), s.131.

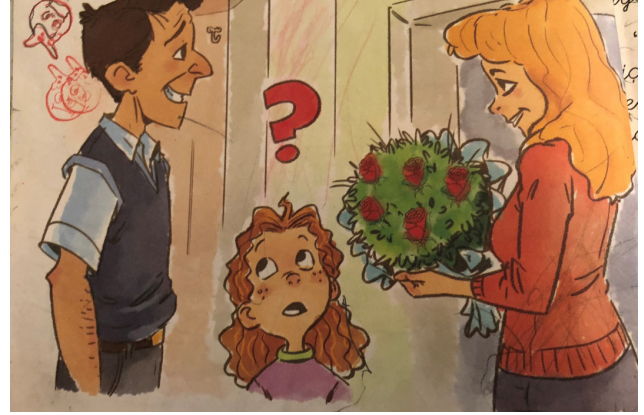
Metnin devamındaki etkinlik çalışmasında bu kez çocuklara cevaplamaları için "anne bebeğiyle nasıl iletişim kuruyor?", "bebek firar ederse annenin nasıl haberi oluyor?" (s.133) sorularının sorulması ile "ahtapot kolların yaptığı işleri işaretleyelim" çalışmasındaki seçeneklerden birinin "anneye sesleniyor" (s.136) olması, cinsiyetçi bakış açısının yer aldığı diğer ifadelerdir. Bebek bakımının daha çok annenin işi olduğunu vurgulayan bu ifadeler, aile içi işbölümünde cinsiyet ayrımcılığının altını çizmekte ve toplumsal cinsiyet eşitliği açısından oldukça sorunlu görünmektedir.

"Odam Lokanta" ve "Beberobo" örneklerinde görüldüğü gibi ideal kadınlık kurgusunda özellikle anneliğin ve onun doğal uzantısı olarak kabul edilen ev kadınlığının ön plana çıkarıldığını söylemek mümkündür. Diğer yandan Tanrıöver'in (2003) ifade ettiği gibi, anne ve çocuk örneklerinin bu şekilde yoğun kullanımı ailenin ders kitaplarında "en doğal toplumsal ortam olarak" (s.107) sunulması yönünde de yaygın bir uygulamadır. Bu bağlamda 2017 kitabında, ailenin anlatımın merkezinde yer alarak ev içi cinsiyetçi işbölümünün vurgulandığı metin ve görsellerin daha fazla olduğunu görmek mümkündür. Bu durumun bir diğer örneği, "Çöpler Çöp Kutusuna" (s.81) başlıklı okuma metnidir. Metinde bu kez hem annelik hem de babalık rollerinin geleneksel işbölümüne odaklanılarak görselleştirildiği görülmektedir; baba araba kullanmakta, anne ise piknik sepeti hazırlamaktadır (Görsel 4). Metinde, çocuğun "anne susadım" diyerek fiziksel ihtiyaçları için annesinden talepte bulunması ve arabadan çöp atan arkadaşın "Can'ın yaptığına bakar mısın baba?" sorusu ile bir otorite figürü olarak görüldüğü anlaşılan babaya şikâyet edilmesi, kitapta aile içi işbölümünde geleneksel cinsiyetçi kalıplara örnek teşkil eden diğer öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

2016 yılı ders kitabı ile karşılaştırıldığında ailenin konunun merkezinde yer aldığı görsellerin sayısının 2017 yılı kitabına göre çok daha az olduğu görülmektedir. Kitapta çekirdek ailenin temel alındığı metinler yer alsa bile, kadınlık kurgularına yönelik önemli farklılıklar olduğunu söylemek mümkündür. "Odam Lokanta" metninde, ev kadını olduğunu düşündüğümüz anne ile "Nil Soru Soruyor" metninde sarı saçları ve modern kıyafeti ile ev kadını olduğu izlenimini vermeyen anne birbirinden farklı iki kadınlık kurgusudur (Görsel 5).



Görsel 4: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017), s.81



Görsel 5: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı 2. Kitap (2016), s.72.

2017 kitabında "Odam Lokanta" örneğinde çocuğuyla iletişim kurarken kızgın ve bağırarak bir anne söz konusudur; 2016 kitabında ise "Nil Soru Soruyor" başlığı ile verilen metinde anne ve baba birlikte rol alırken, görselde de çok daha farklı bir ev ve ilişki ortamı resmedilmiştir. Anne ve baba, kızlarının varoluşsal sorularına yanıt vermeye çalışırken, çocuklarının eğitiminden birlikte sorumlu oldukları izlenimini yaratmaktadırlar:

Bir gün Nil'in babası eve güllerle geldi. Annesi sevindi. "Ne güzel kokuyor bu güller!" Üzüldü Nil. "Neden çiçek değilim ben?" diye sordu annesine.

"Miniğim! Bunu sorabilir miydin, eğer çiçek olsaydın?" dedi annesi. Az sonra babası kediyi sevdi, okşadı. "Minnoşum. Tüylerin yumuşacık. Sıcacık mı sıcak." Nil kediyi bakıştı. Babasına çıkıştı.

Neden tüylerim yok baba? Keşke kedi olsaydım!

"Benim minik bebeğim! Eğer kedi olsaydın hiç soru soramazdın." dedi babası. Kedi birden pencereye koştu. Minik bir kuş pırrr diye uçup kaçtı." (2016, 2. Kitap, ss. 72-73)

Buradaki kadınlık kurgusu, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki kitaplarda yer alan modern, bakımlı, eğitilmiş ve çocuklarının eğitimine önem veren annelik tanımı ile çok daha fazla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan, bu örneğe bakarak 2016 yılı kitabında kullanılan metin ve görsellerin tamamının toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik iyi örnekler içerdiğini söylemek mümkün değildir. Bu bağlamda ailenin temel alınarak görselleştirildiği iki etkinlik sayfasında, herhangi bir metinle

desteklenmemiş olsa da ev içi işbölümünde cinsiyet ayrımcılığını vurgulayan görsellerin kullanıldığı görülmektedir. İlk örnekte anne yemek yaparken baba uyumakta (Görsel 6), ikinci örnekte ise anne kapıyı açarken baba gazete okumaktadır (Görsel 7).



Görsel 6: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı 1. Kitap (2016), s.64.



Görsel 7: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı 2. Kitap (2016), s.94.

Aile içi işbölümü konusu, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarında daha az yer alırken ve 2016 ile 2017 basımlarında 1. Sınıf Türkçe kitapları arasındaki kadar göze çarpan bir fark olmamakla birlikte, 2017 Sosyal Bilgiler Ders kitabında aile içi işbölümüne dair eşitlik mesajı veren bir metnin olmaması yine de bir farka işaret etmektedir. 2017 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında aile içi cinsiyete dayalı işbölümüne dair herhangi bir konunun işlendiği görülmezken, "Haklarımı Öğreniyorum" ünitesiyle başlayan 2016 yılı kitabında ailenin yine merkezi bir konumda konu anlatımında yer aldığı görülmektedir. Bu ünite, "Haklarım ve Sorumluluklarım" başlığı altındaki metinde, anne ve babanın çalıştığı bir aile yapısından bahsedilirken ev işlerinin sorumluluğunun ana yüklenicisi hem anne hem de baba olarak gösterilmektedir:

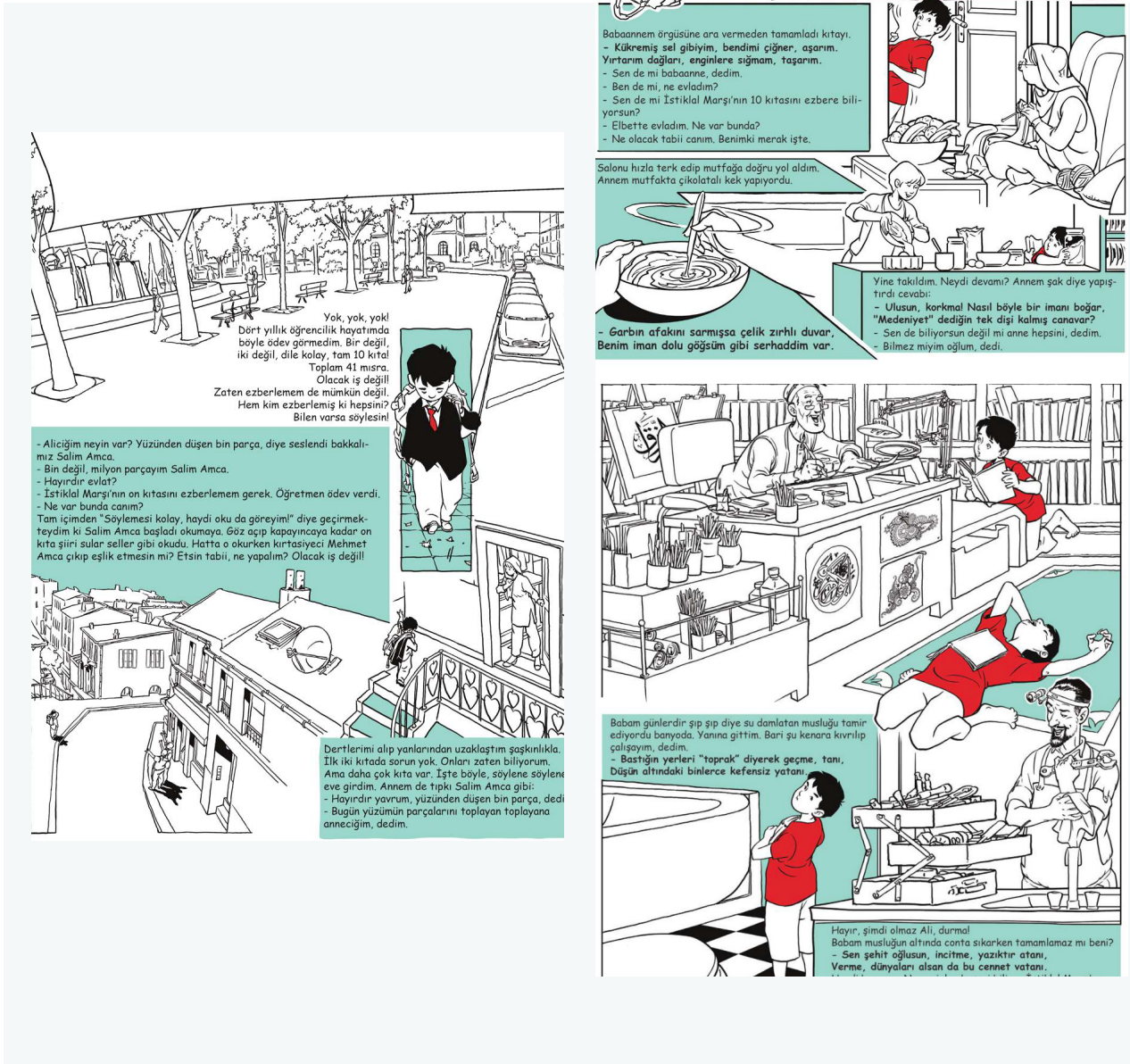
Ailemizde işbölümü ve dayanışma vardır. Herkes üzerine düşen sorumluluğu yerine getirir. Annem ve babam yemek hazırlamakla uğraşırken, ben de kardeşimle beraber sofrayı kurarım. Eve ekmek almak ve küçük alışverişini yapmak benim sorumluluğumdur. Bunun yanında temizlik işlerinde de anneme ve babama yardımcı olurum. (s. 20)

Ders kitaplarında, çoğunlukla çekirdek aile temel alınarak hikâyeleştirilen metinler dışında, geniş aile aracılığıyla da cinsiyetçi işbölümünün vurgulandığı görülmektedir. 2016 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabında geniş aileye konu olarak yer verilmezken, 2017 yılı kitabında kentli çekirdek bir ailenin büyüklerini ziyaretini konu alan "Ekranza" adlı metnin etkinlik bölümünde geniş aile görseli kullanılmıştır. Büyükannenin süt sağarken, büyükbabanın ise bağdaş kurup oturmuş bir şekilde aktarıldığı bu görsel, geleneksel ailede ataerkil yapının doğalmış gibi sunulmasına bir örnektir (Görsel 8).



Görsel 8: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017), s.127.

Geniş ailenin ev içi işbölümünü vurgulayacak şekilde konu anlatımında kullanıldığı bir diğer kitap, 2017 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabıdır. "Bilmeyen Var Mı?" adlı dört sayfalık metinde aile büyükleriyle birlikte yaşayan üç çocuklu bir ailenin temel alındığı, özellikle kullanılan görseller aracılığıyla ev içi cinsiyetçi işbölümüne yönelik örtük mesajlar verildiği görülmektedir. Hem modern, hem de vatansever müslüman geniş bir aile portresinin çizildiği bu hikayede, İstiklal Marşı'nı ezberleme ödevinin zorluğundan şikâyet ederek okuldan dönen Ali, tesettürlü kıyafetiyle annesi tarafından karşılanmakta (anne kapıda başını örterken ev içinde açmıştır), örgü ören babaannesi ile konuyla ilgili sohbet ederken görülmekte, devamında mutfakta kek yapan annesi, hat sanatı ile uğraşan ve atölye benzeri odasında çalışmakta olan dedesi, musluğu tamir eden babası ve ablası ile ezber yapmaya çalışmakta ve ezberlediği marşı ertesi gün okulda okumaktadır (Görsel 9).



Görsel 9: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), ss.40-43

Aynı kitapta bu kez "Anlamak" başlıklı etkinlik sayfasında geniş aile görseline başvurulduğu, diğer görselden farklı olarak ev işi yapılan bir ortam yerine birlikte kitap okuyan anne ve baba figürünün tercih edildiği görülmektedir. Bu görsel, kitapta toplumsal cinsiyet eşitliğine dair tek olumlu örnektir (Görsel 10).



Görsel 10: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), s.30



Görsel 11: İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı (2017), s.127.

gösterilirken, olumlu olarak erkek hemşire görselinin de kullanıldığı görülmektedir. 2017 kitabında ise erkekleri bir meslekte çalışırken gösteren hiçbir görsel kullanılmamıştır. Kısacası, 2017 yılı 1. Sınıf Türkçe kitabında çalışma hayatı yerine çoğunlukla ev ve aile hayatını vurgulayan metinler ve görseller tercih edilmiştir diyebiliriz.

2016 ve 2017 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitapları arasında yapılan karşılaştırmada ise mesleklerin tanıtıldığı bölümlerin farklılaştığını, yeni kitapta kadınların bir meslek sahibi olarak gösterildiği görsellerin azaltıldığını söylemek mümkündür. 2016 yılı ders kitabında kadınlar ziraat mühendisi, veteriner, gıda mühendisi, aşçı, resepsiyonist, orman mühendisi, elektrik mühendisi, işçi gibi çok farklı meslek alanlarında görselleştirilirken, 2017 kitabında meslek tanıtımı bölümünde herhangi bir kadın görseline yer verilmemiştir. Diğer yandan kitap genelinde kadınların belediye başkanı, diş hekimi ve beyaz yakalı çalışan, daha geleneksel olarak da halı dokurken görselleştirildiği örnekler mevcuttur. Arslanköy Kadınlar Tiyatro topluluğunun tanıtılması ise, 2017 kitabında konuyla ilgili en olumlu örnektir.

2016 yılı 1. Sınıf Hayat Bilgisi kitabında okula dair ünitelerde okul müdürü kadın ve müdür

Yeni kitaptan farklı olarak 2016 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında aile büyüklerinin olduğu metinlere yer verilmiş olsa da bu metinlerde veya kullanılan görsellerde özellikle ev içi işbölümünün vurgulandığı görülmemektedir.

Çalışma Hayatı ve Mesleklerde Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı

Aile içi işbölümünde cinsiyet ayrımcılığına ek olarak, ders kitaplarında çalışma hayatı ve mesleklerde kadın temsiline yönelik ayrımcı mesajların verildiğini görmek mümkündür.

2016 ve 2017 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarında kadınların çalışma yaşamında gösterildiği görsellerin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir. 2017 kitabında sadece iki kadın öğretmen görseli varken, 2016 kitabında dış hekimi, öğretmen ve beyaz yakalı bir çalışan olduğu tahmin edilen toplam dört kadın bulunmaktadır. Her ne kadar mesleklerdeki kadın sayısında kitaplar arasında bir fark bulunmasa da, 2017 kitabındaki kadın öğretmenlerden birinin uzun kazağı, topuklarına inen eteği ve spor ayakkabıları ile Cumhuriyetin ideal öğretmen kurgusundan oldukça farklı bir şekilde resmedildiği görülmektedir (Görsel 11).

1.Sınıf Türkçe ders kitaplarında erkekler ve meslekler arasındaki ilişkiye bakıldığında, 2016 yılı kitabında erkeklerin çok farklı mesleklerde (reklamcı, hemşire, sporcu, beyaz yakalı, doktor, güvenlik görevlisi, öğretmen, astronot, postacı)

yardımcısı erkek iken, 2017 kitabında rollerin değişmiş olduğu görülmektedir. Okul müdürü erkek, müdür yardımcısı ise kadın olarak görselleştirilmiştir.

Mesleklerin yanı sıra, ders kitaplarında genellikle bilim insanlarının tanıtıldığı metin ve görseller bulunmaktadır. Genel eğilim bu tanıtımlarda erkeklere daha fazla yer verilmesidir. Örneğin 2016 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabında bilim insanı olarak tanıtılan beş erkek, bir kadın; 2017 kitabında sekiz erkek, iki kadın vardır. 2016 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bilim insanları ile ilgili herhangi bir isme yer verilmemiştir, 2017 yılı kitabı ise bu konuda daha olumlu bir örnek oluşturmaktadır. Kitapta bilime hizmet eden örnek isimler arasında beş erkek, üç kadın bilim insanına yer verilmiştir. 2017 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabında Aziz Sancar tanıtılırken, 2016 kitabında bilim insanı ismi yer almamıştır. Konuyla bağlantılı olarak altı çizilmesi gereken önemli bir nokta da kitaplardaki bilim insanı ve bilim adamı ifadelerinin kullanımına bağlı olarak dildeki cinsiyetçiliğin görünür olmasıdır. İlginç bir diğer bulgu, 2016 yılı 9. Sınıf Tarih kitabında 41 kez bilim insanı, 28 kez bilgin, altı kez alim ve iki kez bilim adamı ifadesinin kullanıldığı görülürken, 2017 ders kitabında 17 kez alim, beş kez bilim insanı, beş kez bilgin, üç kez bilim adamı ve iki kez fikir adamı ifadesinin kullanılmasıdır. Dolayısıyla 2016 kitabında, cinsiyetçi bir terim olmayan bilim insanı ifadesini özellikle kullanma çabası olduğu görülmektedir. 2016 ve 2017 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitaplarında ise sayısı az olmakla birlikte bilim insanı ve bilim adamı ifadeleri birlikte kullanılmaktadır.

Bu bağlamda tartışılabilir bir diğer konu, 2016 ve 2017 yılı 9. Sınıf Edebiyat kitaplarında alıntılanan yazarlar arasında kadınların sayısının yok denecek kadar az olmasıdır. Her iki kitapta da edebiyat tarihinin oluşumunda kadın yazarların katkısı yokmuş gibidir. 2016 yılı ders kitabının kapak sayfasında tamamen erkek yazarların fotoğraflarına ve eserlerine yer verilmesi de cinsiyet ayrımcılığı konusunda dikkat çekici bir diğer unsurdur.

Örtük Söylemlerde Cinsiyet Ayrımcılığı



Görsel 12: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), s.194.

Cinsiyet ayrımcılığında açık bir söylem olabileceği gibi, örtük söylem de vardır (Tanrıöver, 2003). Bu durum, 2016 ve 2017 yılı ders kitaplarının çoğunda olmakla birlikte yeni kitaplarda bazı ünitelerde örtük söylem aracılığıyla yapılan cinsiyet ayrımcılığının daha baskın olduğu görülmektedir.

İlkokul ve ortaokul ders kitaplarında spor ve oyun gibi alanlara yönelik olarak çok fazla metin ve görsel kullanılmaktadır. 2017 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında "Sağlık, Spor" temasında özellikle sporla ilgili anlatımlar için hem seçilen metinlerde, hem de anlatımla bağlantılı olarak kullanılan görsellerde sadece erkek karakterlere

yer verilmekte, eril ve milliyetçi bir dil kullanılmakta ve böylece sporun erkeklere yönelik bir aktivite olduğu örtük bir söylemle ifade edilmektedir. Bunun ilk örneği, "Anadolu'nun Cirit Oyunları" metninde ve görselinde (Görsel 12) görülebilir:

Anadolu'nun geleneksel seyirlik oyunları arasında cirit oyunlarının yeri büyüktür. Cirit oyunları, bir eğlence, bir yiğitlik ve çeviklik gösterisi, aynı zamanda bir atlı spordur. Cirit oyunlarının tarihi çok eskilere gider. Türkler, bu sporu binlerce yıl önce Orta Asya'da başlatmışlar, yüzyıllar

boyunca bu geleneği sürdürerek Selçuklularla birlikte Anadolu'ya getirmişlerdir. Bu yüzden cirit oyununun Anadolu'da, en azından 900 yıllık bir tarihi vardır. Güreş gibi, cirit de millî ve geleneksel bir "ata sporu" sayılır. Güreş, bir zamanlar "Türk gibi kuvvetli" sözüyle Türk gücünü nasıl dünyaya yaymış ve tanıtmışsa cirit oyunu da Türk yiğitlerinin binicilikteki hünerinin, çevikliğinin, cesurluğunun sembolü olmuştur. (2017, s.194)

Konuyla ilgili ikinci örnek ise "Cazgır" şiiri için seçilen görselde görülebilir; bu görselde de yine sadece erkeklerden oluşan bir tablo çizilmiştir (Görsel 13):



Görsel 13: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), s.208.

2017 ders kitabından farklı olarak, 2016 yılı 5. Sınıf Türkçe kitabında "Sağlık, Spor ve Oyun" teması altında işlenen sporla ilgili konularda kadın görseline de yer verildiği görülmektedir.

Yine 2017 yılı 5. Sınıf kitabında "Millî Kültür" başlıklı temada tamamen erkek karakterlere yer verilmekte ve bu karakterlerin çoğu geçmişte yaşayan asker, kahraman ve padişah gibi eril kişiliklerden oluşmaktadır. Gerek konuyla ilgili metinler, gerekse de etkinlikler militarizmi ve erilliği yücelten bir dil kullanmaktadır. Bölüm içinde Ömer Seyfettin'e ait Forsa adlı hikayeden alınan aşağıdaki ifadeler, bu dile örnek olarak gösterilebilir:

İhtiyar, sevincinden bayılmıştı. Kendine gelince oğlu ona:

—Ben karaya cenk etmeye çıkıyorum. Sen gemide rahat et, dedi.

Eski kahraman kabul etmedi:

—Hayır, ben de beraber cenge çıkacağım!

—Çok ihtiyarsın baba.

—Fakat kalbim kuvvetlidir.

Oğlu:

—Vurulursun, vatana hasret gidersin, diyerek onu gemide bırakmak istedi.

Kara Memiş, o vakit gençleşmiş bir arslan gibi doğruldu. Duramıyordu.

Kılıç, kalkan istedi. Sonra, gemide sallanan sancağı göstererek:

— Şehit olursam bunu üzerime örtün! Vatan, al bayrağın dalgalandığı yer değil midir? dedi. (2017, s.140)

Metinle birlikte verilen görsellerden birinde bu karakter örnekleri görülebilir (Görsel 14):



Görsel 14: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), s.140.

Konuyla ilgili bir etkinlikte öğrencilerden önce kendilerini savaşa giden yaşlı kahramanın yerine koymaları istenmekte ve devamındaki etkinlikte yukarıdaki diyalog sonrası neler olmuş olabileceğini hayal etmeleri, hikayeyi tamamlamaları ve bir savaş senaryosu yazmaları beklenmektedir.

Bir başka kahramanlık hikayesinin aktarıldığı aynı ünite, Dede Korkut-Boğaç Han dinleme/ izleme metninin etkinlik kısmında öğrencilere “isim almak için nasıl bir kahramanlık yapardınız?” ve “bu kahramanlık sonucunda hangi ismi almak isterdiniz?” (s.156) soruları yöneltilmektedir.

Bu örneklerde görülebileceği gibi, milli kültür teması ağırlıklı olarak erkeklik ve kahramanlık ile çerçevelenmektedir. 2016 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabında aynı tema komşuluk, atasözleri, Nasreddin Hoca gibi konularla işlenmekte, görsellerde ise erkekler çoğunlukta olmakla birlikte kadın figürleri de bulunmaktadır.

İnsan Hakları

İnsan hakları, inanç özgürlüğü ve vatandaşlık konuları ile ilgili olarak 2016 ve 2017 ders kitapları arasında bir takım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar en belirgin şekliyle 9. Sınıf Tarih ve 9. Sınıf Din Kültürü Ahlak Bilgisi kitaplarında ortaya çıkmıştır.

2016 ve 2017 yılı ders kitapları arasında insan haklarının işlendiği konuların içeriğinde önemli bir değişim söz konusudur; 2016 ders kitaplarında evrensel insan hakları söylemi varken, 2017 kitaplarında insan hakları göreceli ve tekil bir kavram olarak inşa edilmektedir.

2016 yılı 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında insan haklarına saygı toplumu birleştiren temel değerlerden biri olarak sıralanırken, 2017 ders kitabında aynı konu altında insan haklarından bahsedilmemektedir. Tam tersine, göreceli bir toplumsal değer vurgusu yapılmaktadır:

Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan temel çıkarlarını sağlamak için işbirliği yapan insanların tümüne toplum denir. Her toplumun tarihi sürecine ve kültürel özelliklerine bağlı olarak oluşan kendine özgü değerleri mevcuttur. Bu değerler toplumu oluşturan fertleri birleştirir. (2017, s.93)

Her iki kitapta da bulunan “İnsan Haklarına Saygı” (2016, s.86; 2017, s.96) konusunda 2016 ders kitabı daha evrensel ve seküler bir insan hakları söylemi kullanmaktadır. İnsan haklarına saygı toplumu birleştiren temel değerlerden biri olarak nitelendirdikten sonra, İslam dininin insan haklarının korunmasına verdiği önemden bahsetmekte ve aşağıdaki alıntıda görülebileceği gibi düşünce ve inanç özgürlüğünün İslam’da saygı gösterilmesi gereken bir hak olduğunu belirtmektedir:

İnsan haklarına saygı toplumu birleştiren temel değerlerdendir. (...) İslam dini insan haklarının korunmasını ve toplumda bireylerin birbirlerinin haklarına saygılı olmalarını ister. Bunların başında yaşama hakkı gelir (...) İslam dini başkalarının düşüncesine ve inancına da saygı gösterilmesini

emreder. Hiç kimsenin bir başkasını inanmaya zorlayamayacağını bildirir. Bu husus bir ayette şöyle belirtilir: "Dinde zorlama yoktur...". Bir başka ayette ise şu ifade yer alır: "Hak Rabb'inizdendir. Öyleyse dileyen iman etsin, dileyen inkar etsin..." (2016, s.86).

Diğer yandan 2017 kitabındaki "İnsan Haklarına Saygı" konu başlığında düşünce ve inanç özgürlüğünün bahsi geçmemektedir ve daha din merkezli bir insan hakları söylemi kullanılmaktadır. Kitap, alışlageldik anlamda bir insan hakları tanımı yapılarak başlanmasına rağmen bölüm sonunda konu önce kültüre, daha sonra ise İslami değerlere bağlanmaktadır ve aşağıdaki gibi bir metin içerilmektedir:

Tarih boyunca birçok medeniyet ortaya çıkmıştır. Bu kültürel birikimlerin mimarı ise insandır. Urgakina Kanunları, Medine Sözleşmesi ve Magna Carta gibi farklı çağ ve coğrafyalara ait hukuk metinleri de insanın hak arayışının bir göstergesidir. İnsan neslinin devamı ancak temel hak ve özgürlüklerin kullanılmasıyla gerçekleşir. Ayrıca insanın var olan maddeleri kullanması, dönüştürmesi ve farklı ürünler ortaya koyması da yine insan haklarının kullanımıyla mümkündür. İslam dininde korunması gereken beş temel değer bulunmaktadır. İnsanın yaratılışına uygun bir şekilde hayatına devam etmesi için gereken bu değerler; can, mal, din, akıl ve nesildir. Can, tüm değerlerin önünde gelir. Can ve canlılık yok ise diğerlerine de gerek yok demektir. Mal ise insanın hayatını idame etmesi için gereklidir. Din, insanın yaratılışına en uygun bir şekilde yaşamını şekillendirmesi içindir. Akıl ise, insanı diğer tüm varlıklardan ayıran ve dine muhatap olmasına vesile olan özelliktir. Son olarak insan neslinin devamı için muhafaza edilmesi gereken değer ise nesildir. Nesil canlılığın devamı için gereklidir. Hz. Peygamber'in (s.a.v.) insanlara son seslenişi de yine insan olmanın gerektirdiği temel değerlerin korunmasını içermektedir. Bu konuşmasında Hz. Haklarınızı kullanırken karşınızdakilerin tutumunun nasıl olmasını istersiniz ve siz başkalarına karşı nasıl bir tutum içerisindeyiz? Peygamberimiz (s.a.v.), son kez insanlara kan davaları, faizle haksız kazanç elde edilmemesi gibi konularda uyarılarda bulunmuş ve kadın hakları, can güvenliği gibi hususlarda da öğütler vermiştir. (2017, s.96)

İnsan hakları konusuna evrensel yaklaşımın yerine göreceli yaklaşım odaklı bir söylem kullanılması, 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabında da açıkça görülmektedir. Kitapta kölelik ile ilgili olarak, "Günümüz evrensel insan hakları açısından düşünüldüğünde köleliğin insan onuruna yakışmadığı görülse de kölelik sistemini uygulayan toplumlar o günün değer yargıları ile değerlendirilmelidir." (2017, s.21) ifadesi geçmektedir. Bu ifadeden sonra alt alta sıralanan iki ayrı metinden birinde İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden üç madde sıralanırken, hemen devamında "Tarih Biliminde Anakronizm" başlıklı metin yer almaktadır. Bu üç madde, örnek metin olarak verilirken ikinci metinde "biliyor musunuz" sorusu ile uzun bir anakronizm tanımı yapılmaktadır (Görsel 15):

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

- Bütün insanlar özgür, onur ve haklar bakımından eşit doğarlar (Madde 1).
- Yaşamak, özgürlük ve kişi güvenliği herkesin hakkıdır (Madde 3).
- Herkes yasa önünde eşittir ve ayırım gözetilmeksizin yasanın korunmasından eşit olarak yararlanma hakkına sahiptir. (Madde 7).

ÖRNEK METİN

Tarih Biliminde Anakronizm

Türk Dil Kurumuna göre "tarihlendirmede yanlış içerisinded bulunma" demek olan anakronizm, bir olayın tarihi ve çağı üzerinde yanlışlık, tarih ve çağları birbirine karıştırma şeklinde tanımlanmaktadır. Anakronizm, bazen bir tarihî olgunun var olmadığı bir dönemde varmış gibi düşünülmesi ve yansıtılması şeklinde, bazen de tarihçilerin tarihî olguları açıklarken yaşadıkları zamanın yaklaşımlarına, kavramlarına ve değerlerine başvurularıyla ortaya çıkar. Tarihî eserlerin yanı sıra edebiyatta, görsel sanatlarda ve sinemada da "tarih yanlışlığı" hataları görülebilir. Örneğin Osmanlı Devleti'nin Yükselme Dönemi'ndeki toplumsal yapısını anlatan bir tarihçinin, Osmanlı Devleti'nde yaşayan milletler için "yurttaş" kelimesini kullanması bir anakronizmdir. Zira Osmanlı'da yurttaş kavramının, XIX. yüzyılda Namık Kemal gibi düşünürlerce kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Osmanlı devlet yöneticileri; devlet içinde yaşayanları yurttaş olarak değil, reaya ya da tebaa olarak görmüştür.

BİLİYOR MUSUNUZ?

Görsel 15: Lise Tarih Ders Kitabı (2017), s.21

Bu iki metin arasındaki bağlantıyı öğrencinin kurması beklenirken İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin göreceli olduğu fikri pekiştirilmeye çalışılmaktadır.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin diğer bazı maddeleri daha sonra, "Kanunlar Gelişiyor" (s.77) bölümünde bildirgeye dair kapsamlı bilgi verilmeden, erken dönem kanunları bağlamında verilmektedir. Kanunların gelişmesi ile İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi gibi evrensel bir sözleşmede fikir birliğine varılmış olduğu mesajı verilmesi beklenirken, yorumsuz ve kafa karıştırıcı bir anlatım bulunmaktadır. Bildirgenin bazı maddeleri "12 Levha Kanunları" (s.77) ve "Justinianus Kanunları"nın (s.78) kimi maddelerinden sonra sıralanmaktadır. Köleliğe dair yukarıdaki mesaja rağmen 12 Levha Kanunları'nın ardından İnsan Hakları Evrensel Beyanname'si'nin bazı maddelerinin sıralanması öğrencilere olumlu bir çıkarım yapma şansı verirken (Görsel 16), bu iki metnin neden yorumsuz bir şekilde alt alta verildiği anlaşılmamaktadır.

12 Levha Kanunları

- Bir kimse, kendisine borçlu olan kişiyi hâkim (majistra) önüne götürürse ve borçlu borcunu ödeyemezse muayyen şekillere riâyet ederek ona el koyar, evine götürür ve zincire vurur. Muayyen zaman içinde yine ödeyemezse öldürebilir veya köle olarak satabilir.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi

- Madde 4- Hiç kimse kölelik veya kulluk altında bulundurulamaz, kölelik ve köle ticareti her türlü biçimde yasaktır.
- Madde 5- Hiç kimseye işkence yapılamaz, zalimce, insanlık dışı veya onur kırıcı davranışlarda bulunulamaz ve ceza verilemez.

Görsel 16: Lise Tarih Ders Kitabı (2017), s.77

Justinianus Kanunları ile ilgili olarak evliliğin dini temele oturduğu bilgisinin verilmesi, bu kanundan bazı maddeler sıralanması ve sonrasında İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nden seçilen bir maddenin birlikte yorum yapılmadan verilmesi amacı anlaşılmayan bir içeriktir. Beyannameye dair bir tanım yapılmayan bir durumda dini evlilik gibi bir detayın İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi bağlamında yer bulması oldukça ilginçtir. "Justinianus'un hazırladığı kanunlarda toplumun en küçük birimi olan aile kurumu ve evlilik konusu dinî bir temele oturtulmuştur." (2017, s.78) cümlesinden sonra aşağıdaki görselde ifade edilen bilgiler verilmektedir:

Justinianus Kanunları'nda aile hukukuna dair örnekler

- Kişiler evli olduklarını önceden yapılmış drahoma adı verilen bir sözleşmeyle ya da kilise görevlisi ve tanıklar huzurunda evlenme iradelerini beyan ederek ispat eder.
- Çocuğun evlilik esnasında doğumu soyunun sıhhati için yeterli değildir. Babanın doğumdan sonra kendisine gösterilen çocuğu kabul etmesi gerekir. Baba kabul etmezse çocuk sahipsiz olur, evden atılabilir veya öldürülebilir.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi

- Madde 25- Ana ve çocuk özen ve yardım görme hakkına sahiptir. Bütün çocuklar evlilik içinde veya dışında doğsunlar aynı sosyal korunmadan faydalanırlar.

Görsel 17: Lise Tarih Ders Kitabı (2017), s.77

2016 Tarih kitabında İnsan Hakları Bildirgesi'nden söz edilmemekle birlikte insan hakları bağlamında geçen mesajlar çok daha açık ve anlaşılır biçimde verilmektedir. "Hititler'de İnsan Hakları" adlı etkinlik metninde insan hakları bağlamında verilen mesaj aşağıda görülebileceği gibi çok daha nettir ve insan hakları olarak bahsedilen hakların hepsi olmasa da çoğu günümüzdeki anlayışa yakın hakları içermektedir:

Hititler, insan yaşamına ve kişilik haklarına büyük önem verirdi. Onur kırıcı cezalar, Asur kanunlarında görülen acımasız yargılamalar Hititlerde görülmezdi. Krallık topraklarında herkes dininde ve dilinde serbestti. Aşağılayıcı ve acımasız cezalar uygulamazlardı. İşkence tasvirlerine hiç rastlanmamıştır. Ölüm cezaları, büyü yapanlarla krala karşı gelenlere verildi. Kralın ölüm cezasını kaldırma yetkisi vardı. Kölelerin bile hakları vardı. Özgür bir kadınla evlenebilirlerdi. Kölelerle evlenen kadınlar özgürlüklerini kaybetmezdi. Kraliçenin yetkileri de krala yakındı. Aile resmî sözleşme ile kurulurdu. Tek eşle evlilik yaygındı. Kadın haklarına önem veren Hititler boşanma ve miras hakkını kadınlara da tanımışlardır. MÖ1280 yılında imzalanan Kadeş Antlaşması metninde hem kralın hem de kraliçenin imzasına rastlanmıştır. (2016, s.69)

Özetle, 2016 ders kitapları tekil ve göreceli insan hakları kavramsallaştırması yaparken 2017 ders kitapları daha genel ve evrensel bir kavramsallaştırma yapmaktadır.

Yeni Bir Milli Kimlik İnşasına Doğru

15 Temmuz anlatısının, yeni bir ulus söylemi ve milli kimlik inşa etme aracı olarak 2017 yılı 5. Sınıf Türkçe ve 9. Sınıf Tarih kitaplarında kullanıldığı görülmektedir. Bu söylem, bir yandan etno-dinsel vurguya sahipken, diğer yandan militarist ve eril bir dil aracılığıyla aktarılmaktadır. Konuyla ilgili aşağıdaki ilk örnek metin ve görsel (Görsel 18), 9. Sınıf Tarih kitabındandır:



Görsel 18: Lise Tarih 9 Ders Kitabı (2017), s.190.

Vatan, Türk milleti için önemli bir kavramdır. Dinimiz İslam da vatan toprağına, hürriyete, birliğe, beraberliğe büyük önem vermekte ve bunları inancın yaşanmasında vazgeçilmez unsurlar olarak görmektedir. Milletimiz, tarihi boyunca hep bu değerler uğruna mücadele etmiş; vatanını ve özgürlüğünü hedef alan saldırılara

cansiperane bir şekilde karşı koymuştur (Görsel 5.12). Haçlı Seferleri'nden Moğol İstilasına, I. Dünya Savaşı'ndan Millî Mücadele'ye dek mesele, vatan müdafaası olduğunda milletimiz kanının son damlasına kadar mücadele etmeyi mukaddes bir görev bilmiştir. Ancak ülkemize yönelik saldırılar sadece sınırlarımız dışından gelmemiştir.(...) Millî iradeyi hiçe sayarak demokrasiyi ortadan kaldırmayı hedefleyen darbe girişimlerinin sonucusu ise 15 Temmuz 2016 tarihinde yaşanmıştır.(...) Milletimizin 15 Temmuz gecesinde ortaya koyduğu kahramanlık öyküsünün gelecek nesillere aktarılması çok önemlidir. O gece bizim için canlarını feda eden şehitlerimizi ve gazilerimizi hatırlamak ve hatırlatmak, verilen mücadeleyi yâd etmek, özgürlük ruhunu yaşatmak amacıyla 15 Temmuz, "Demokrasi ve Millî Birlik Günü" olarak ilan edilmiştir. (ss.189-190)

15 Temmuz anlatısında yer alan diğer örnek ise 5. Sınıf Türkçe kitabındandır (Görsel 19):



Görsel 19: Ortaokul Türkçe 5 Ders Kitabı (2017), s.59.

Kimimiz şehrin herhangi bir yerinde gençliğini bıraktı, kimimiz arkasında gözü yaşlı ama mağrur bir eş, bir baba ve bir çocuk... Kimimiz ise kardeşiyle birlikte şehadet şerbetini içti. Şairin dediği gibi "O gece ne çok öldük yaşamak için." (s.55)

Yukarıda örneklerde etno-dinsel militarist söylem yoluyla yeni bir ideal milli kimlik anlatısı kurulmaktadır. Tarihsel olarak militarizm ve erillik arasında birbirini besleyen bir ilişki

olduğu (Goldstein, 2001; Higate ve Hopton, 2004) göz önünde bulundurulunca ders kitaplarındaki etno-dinsel içerikli militarist dilin baskınlaşmasının toplumsal cinsiyet konusunda olumsuz yansımalarının olacağını söylemek mümkündür.

2016 ve 2017 yılı 1. Sınıf ve 5. Sınıf Türkçe kitapları karşılaştırıldığında, "Vatandaşlık Bilinci" adlı temanın 2017 kitaplarından kaldırılmış olması konuyla ilgili önemli bir diğer bulgudur. Bu temanın yerine "Çocuk Dünyası" teması konulmuştur.

2016 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitabında "Vatandaşlık Bilinci" temasının başlık görselinde engelli bir çocuk, erkek hemşire, bebek, yaşlı bir adam, genç kızlar ve oğlanlar, hayvanlar, vb. gibi karakterlerin kullanılmasıyla doğada ve toplumda farklılıklarıyla insanların ve hayvanların bir arada yaşamasının önemi vurgulanmaktadır. Kurallara ve yasalara uymak, bir arada barış içinde yaşamak, çevreyi korumak, saygılı olmak, paylaşmak, yardım etmek, trafik kurallarına uymak, sorumluluk almak, oy kullanmak, geri dönüşüme katkıda bulunmak, bilinçli tüketici olmak, hayvanları sevmek, vb. gibi mesajları içeren bu bölümün 2017 yılı kitabından tamamen çıkarılmış olması önemli bir eksiklik yaratmıştır. Benzer şekilde, "Vatandaşlık Bilinci" temasının 2016 yılı 5. Sınıf Türkçe ders kitabından çıkarılmasıyla özellikle görevlerinin ve haklarının bilincinde olmak, bilinçli tüketici olmak, hayvanları sevmek gibi mesajların yer aldığı içerik ortadan kaldırılmıştır.

Sonuç

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında değiştirilen müfredat doğrultusunda hazırlanan ders kitapları ile 2016-2017 eğitim öğretim yılında okutulan ders kitapları arasında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda farklılıklar olup olmadığını, varsa bu farklılıkların neler olduğunu anlamayı amaçlamıştır.

Araştırmadaki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen çoğu ders kitabında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet kavramlarının yer alışı ve işlenişi açısından büyük sorunlar bulunduğu belirlenmiştir. Ancak, bu sorunların 2017 müfredatı sonrasında yenilenen ders kitaplarında daha da ağırlaştığı görülmektedir. Bir yandan, düzenleyici bir söylem olarak dinin müfredattaki ağırlığı artarken, diğer yandan cinsiyetçi mesajlara ve temsillere açık ve örtük bir şekilde daha fazla yer verildiği anlaşılmaktadır.

Dinin eğitim sistemindeki rolü, Türkiye eğitim sisteminin yapılandırılmasında en tartışmalı konulardan biri olmuştur (Kaplan, 2002). Laikliği modernleşmenin bir önkoşulu olarak gören ulus devletin kurucuları, dini tamamen dışlamamakla birlikte (Bayar, 2009), pozitivizmin teşvik edildiği bir eğitim sistemi kurmuşlardır. Müfredatta, 1950'lerle birlikte İslamleşme eğilimi artarken (Güven, 2005), 1980 darbesi sonrasında Türk-İslam sentezi belirleyici ideoloji haline gelmiştir (Okçabol, 2013) ve müfredat yenilenerek milli kelimesinin dini bir anlamda kullanıldığı Milli Tarih ve Milli Coğrafya müfredatları hazırlanmıştır (Toprak'tan aktaran Yavuz, 2003). 2000'li yılların başları ise Avrupa Birliği uyum reformları ve küresel çağa ayak uydurma zorunluluğu ile gerekçelendirilen yapılandırmacı müfredat çalışmaları ile geçmiş, 1968 yılından itibaren uygulanan davranışçı müfredata son verilerek ilköğretim ders kitapları yapılandırmacı bir yaklaşım ile yeniden yazılmıştır. 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı müfredat, muhafazakârlaşma eğilimine ters düşen bir durum oluşturmamıştır (İnal, 2006). 2012 yılındaki eğitim reformu ile birlikte müfredatta İslamleşme daha da görünür hale gelirken (Kaya, 2016), ders kitapları içeriklerindeki temel değişikliklerin de bu dönemde olduğu iddia edilmiştir (Yanarocak, 2016). 2017 yılında değer odaklı olduğu söylenen yeni bir müfredat uygulamaya geçirilmiş ve ders kitapları yeniden yazılmıştır.

Yeni müfredata göre değişen ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak inceleyen bu araştırma, sekülerizm bağlamında özellikle 9. Sınıf Tarih ve 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitaplarında Siyasal İslamcı söylemin ağırlığının arttığını iddia etmektedir.

2016 ve 2017 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitaplarının her ikisi de etnosentrik bir tarih anlayışı ve erkek gözüyle yazılmış olmakla birlikte, sekülerizm bağlamında iki kitap arasında belirgin farklar bulunmuştur. 2017 ders kitabında Tanrı'nın yetkilendirdiği hükümdar anlatısı hâkim anlatılardan biridir ve bazı ünitelerde ana mesaj olarak verilmektedir. 2016 ders kitabında ise böyle bir anlatı söz konusu değildir. Ayrıca, çok tanrılılık, tek eşlilik, dini yönetimin kaldırılması gibi bilgilere 2016 Tarih ders kitabında yer verilirken, bu bilgiler 2017 kitabından çıkarılmıştır.

2016 ve 2017 9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarının her ikisi de Sünni İslamı temel alarak ve farklı inanışları dışlayarak yazılmış kitaplar olmalarına rağmen, aralarında yine de belirgin farklar bulunmuştur. 2017 ders kitabı, İslamiyeti toplumsal ilişkileri düzenleyici bir inanç olarak vermekte, dinin gündelik hayatta uygulanması gerekliliğini belirtmekte, evrensel değerlere 2016 kitabına göre çok daha az yer vermekte ve İslami bir bilim anlayışı sunmaktadır. 2016 ders kitabı ise dini daha bireysel bir olgu olarak işlemekte ve din-bilim gerginliğinden daha uzak kalmayı tercih etmektedir. Bilgi ve bilime dair araştırma bulgusu, yani her türlü bilimsel düşüncenin Allah'ın varlığından geldiği anlatısı, Halstead'in İslam'da bilgiye bakış konusundaki iddiaları ile uyum içerisinde (2004). Halstead (2004), İslam'da bilgi meselesine iki büyük sınırlamanın içkin olduğunu

söylemektedir. Bunlardan ilki tüm bilginin Allah'tan geldiği fikri ve ikincisi dinle uyumsuzluk içinde olan bilginin cehalet olarak adlandırılmasıdır. Yani 2017 ders kitabında meşru bilginin sınırları dini bilginin lehine yeniden çizilmektedir.

9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitapları arasında bu belirgin farklar varken, 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi kitapları arasında böyle bir fark bulunmamıştır. Her iki kitap da benzer bir söylemle evrene ve yaşama açıklamalar getirmekte, farklı bireysel yaşam biçimleri olan öğrencileri yok sayan bireysel sorular yöneltmekte ve dini, toplumsal bir konu olarak işlemektedir. Bu durum, 5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabındaki Siyasal İslamcı içerik değişikliğinin 2017 müfredatı öncesi yapılmış olduğunu düşündürmektedir.

Sekülerizm bağlamında önemli bir diğer bulgu, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitapları ile ilgilidir. 2017 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabından "Çağdaşlaşan Türkiye" başlığı altında yer alan Atatürk İnkıpları bölümünün tamamen çıkarılmış olması nedeniyle Laiklik konusu da artık anlatılmamaktadır. Ayrıca, 2016 yılı 5. Sınıf Sosyal Bilgiler kitabında dini bayramlar ortak değerler ve milli kültürün unsurları olarak tanıtılırken, 2017 yılı kitabından farklı olarak Nevruz ve Hıdrellez gibi birlikte kutlanan diğer önemli günlerin olduğuna da vurgu yapılmaktadır. 2017 kitabında ise daha çoğulcu bir bakış açısının göstergesi olan bu içerik çıkarılmıştır.

Araştırma sonuçları sekülerizm konusunda olduğu gibi toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda da olumlu bir tablo ortaya koymamaktadır. Ders kitapları konusunda bugüne kadar yapılan araştırmalar, Cumhuriyet tarihinin hiçbir döneminde kitapların toplumsal cinsiyet eşitliği söylemini tam anlamıyla hayata geçirecek bir içerikte olmadığını göstermektedir. 1928 sonrası 1945'lere kadar olan dönemde ve 2012-2013 eğitim öğretim yılında kullanılan ders kitaplarının diğer dönemlere göre daha olumlu örnekler içerdiğine dair çalışmalar olsa da, genel olarak kitaplarda kalıplaşmış toplumsal cinsiyet normlarını pekiştiren örneklerin olumlu örneklerden çok daha fazla olduğu görülmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılı kitapları ile ilgili yapılan bir çalışmada temel sorunlar devam etmekle birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda kayda değer bir ilerleme olduğu belirtilmiştir (Çayır, 2014). Yakın tarihli bir çalışma olması nedeniyle ilgili çalışmanın ve bu raporda açıklanan çalışmanın bulguları karşılaştırıldığında ortaya çıkan sonuç, yalnızca beş yıl sonrasında konuyla ilgili önemli bir geriye gidişin olduğudur.

Toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında 2016 ve 2017 ders kitaplarını karşılaştıran bu çalışmada en belirgin fark, 9. Sınıf Tarih ders kitabında bulunmuştur. Kadın temsiline dair olumlu anlatımların 2017 ders kitabından çoğunlukla çıkarıldığı görülmüştür. 2016 Tarih ders kitabındaki kadınları siyasi güç ve otorite olarak temsil eden ifadeler, kadın-erkek eşitliğine dair vurgu, kadın haklarına dair ifadeler ve tanrıçalar ders kitabından çıkarılırken, kitapta yetkisini tanrıdan alan eril bir hükümdar vurgusu baskındır.

2016 ve 2017 yılı 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi sonucunda, yeni kitapta yer alan metin ve görsellerde toplumsal cinsiyet eşitliğine yönelik herhangi olumlu bir örneğin bulunmaması çarpıcı bir sonuçtur. Kitapta kurgulanan kadınlık, ev kadınlığı içeren bir anneliktir. Bu kurgu, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1960'lara kadar kullanılan ilköğretim ders kitaplarındaki kurgu ile karşılaştırıldığında benzerlik gösterse bile çok önemli bir noktada farklılaşmaktadır. Cumhuriyetin modernleşme simgesi olarak konumlandırılan modern giyimli, bakımlı ve eğitimli orta sınıf bir kadınlık kurgusu (Kancı, 2007) yerini muhafazakâr görünümlü bir anne ve ev kadınına bırakmıştır.

2016 yılı 9. Sınıf Tarih ders kitabındaki cinsiyet eşitliği ve kadının statüsü konularının ele alınışı Türkiye'de vatandaşlığın tarihsel olarak inşası ve evrimi ile ilgilidir. 2016 ders kitabı "İlk Türk Devletleri" ünitesinde ısrarla eski Türk devletlerinde kadınların sosyal statüsünün erkeklere çok yakın olduğunu ifade etmektedir ve kadın-erkek eşitliğinin Türk toplumunun önemli bir özelliği olduğunu

belirtmektedir. Ayrıca kadınların devlet yönetiminde söz sahibi olduğu vurgusu da vardır. Kadınların güçlü ve saygın oldukları, hâkim bir tema olarak kendini göstermektedir. Modern Türkiye’de ulusal aidiyet bilincinin oluşturulması kentlilik, ulus, cinsiyet (Gök, 2007) ve modernite gibi farklı unsurların etkileşimi ve yönlendirilmesi sayesinde olmuştur. Uluslaşma sürecinde Türkiye Cumhuriyeti’nin ideal yeni kadınları modern devletin, medeniliğin, ilerlemenin ve modern seküler devletin Osmanlı geçmişinden kopuşunun simgesi olarak görülmüştür (Durakbaşı, 2000; Kandiyoti, 1991). Bu dönemde kadınların ev içindeki rolleri eleştirel bir bakış açısı ile sorgulanmamakla birlikte (Acar ve Ayata, 2002; Durakbasa, 2000; Gök, 1999), Türkiye modernleşmesinin temel unsurlarından biri kadınların topluma katkısı ve sosyal yaşamda yer almaları olmuştur (Durakbasa, 2000; Göle, 1997). Kadın haklarının ilerlemesini savunanlar toplumsal cinsiyet alanında yapılan reformları İslamiyet öncesi dönemde Türk toplumunda ve kültüründe kadına verilen değeri gerekçe göstererek savunmuşlar ve İslamiyeti kadınların ezilmesinin sorumlusu olarak görmüşlerdir (Kandiyoti, 1991). Kadın haklarının Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bu yana milli kimlik inşa sürecinde ülkedeki egemen gruplar arasındaki en çekişmeli alanlardan birinin olduğu bilgisinden yola çıkılırsa, ders kitaplarında kadınlara dair modern devlet söyleminin ve temsilinin kaldırılmasının, aynı zamanda daha farklı bir milli kimlik inşasına işaret ettiği düşünülmektedir.

Seküler ve Toplumsal Cinsiyet Eşitlikçi Ders Kitapları için Öneriler

Araştırma bulguları ışığında, ders kitaplarının daha çoğulcu ve toplumsal cinsiyet eşitlikçi nitelikler taşıyabilmesi için aşağıdaki değişiklikler önerilmektedir:

- Zorunlu din dersi kitaplarının içeriği, düşünce ve inanç özgürlüğünü temel alarak her türlü din ve inanç gruplarına eşit mesafede olacak, bir dinin diğeri üzerindeki baskınlığını önleyecek ve her türlü hak ihlalini engellemeyi amaçlayacak şekilde düzenlenmelidir.
- Din, toplumsal hayatı düzenleyen bir olgu olarak değil, düşünce, inanç ve vicdan özgürlüğü bağlamında ele alınmalıdır.
- Ders kitaplarının içeriği, bilimsel ve evrensel değerleri temel almalıdır.
- Meşruyetini dinden alan siyasi otorite figürü vurgusu kaldırılmalı; iktidar ve yönetim biçimlerini ele alan konular, eleştirel düşünmeyi sağlayarak özgürlük ve demokrasi gibi değerleri pekiştirecek yönde aktarılmalıdır.
- Ders kitaplarından cinsiyete dayalı işbölümü mesajı veren görsel ve ifadelerin tümü çıkarılmalı, kitaplar kadınlarla özdeşleştirilen geleneksel rol kalıplarını kıran içeriklerden oluşmalıdır.
- Ders kitaplarında sadece çekirdek aile ve geniş aile temsillerine yer verilmemeli, anne veya babanın bekâr olabileceği düşünülerek farklı aile temsilleri de yer almalıdır.
- Ders kitaplarında aile merkezli konu anlatımının ağırlığı azaltılmalıdır.
- Ders kitaplarında sadece heteronormatif kabullerle kurulan birey karakterleri ve aile temsilleri yer almamalı, heteronormatiflik dışı alternatif kimliklerin varlığı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ders kitaplarından cinsiyetçi terimler tamamen çıkarılmalı, bunların yerine cinsiyetsiz kelimeler ve tamlamalar kullanılmalıdır.
- Ders kitaplarında kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rollerini meslekler üzerinden pekiştiren görseller kullanılmamalı, kadınlar ve erkekler bu kalıplaşmış rolleri kırmaya yönelik farklı mesleklerde temsil edilmelidir.
- Ders kitaplarından, özellikle askerlik, kahramanlık ve şehitlik gibi militarist özelliklerin erkeklige içkin olarak tanımlanması yoluyla erkeklige yücelten içerikler tamamen kaldırılmalıdır.
- İlköğretimin ilk yılından itibaren ders kitaplarına "Toplumsal Cinsiyet Eşitliği" başlığı altında toplumsal cinsiyet eşitliği bilincini aşılacak üniteler/temalar eklenmelidir.

Kaynakça

- Acar, F. ve Ayata, A. (2002). Discipline, success, and stability: The reproduction of gender and class in Turkish secondary education. D. Kandiyoti ve A. Saktanber (Ed.), *Fragments of culture: The everyday of modern Turkey* (ss.90-111). New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Akkaymak, G. (2015). Neoliberal ideology in primary school social studies textbooks in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 12(3), 282-308. erişim <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/01/12-3-11.pdf>
- Altınyelken, H. K. (2010). *Changing pedagogy: A comparative analysis of reform efforts in Uganda and Turkey* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Amsterdam Üniversitesi, Amsterdam. Erişim, <https://dare.uva.nl/search?identifier=2f8e412b-f6a3-4380-9c56-f02cfff45637>
- Altınyelken, H. K. (2011). Student centred pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160, Doi: 10.1080/02680939.2010.504886.
- Altınyelken, H. K. (2013). *Teachers' principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey*. A. Verger, H. K. Altınyelken, ve M. de Koning (Ed.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers* (ss.109-126). Brussels: Education International Research Institute.
- Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. New York: Routledge.
- Arı, B. (2013). Religion and nation-building in the Turkish Republic: Comparison of high school history textbooks of 1931-41 and of 1942-50. *Turkish Studies*, 14(2), 372-393, Doi: 10.1080/14683849.2013.805057
- Bakar, O. (2012). *İslam bilim tarihi ve felsefesi*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Bayar, Y. (2009). The dynamic nature of educational policies and Turkish nationbuilding: Where does religion fit in? *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29(3), 360-370.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers
- Blommaert, J. ve Bulcaen, (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-667.
- Goldstein, J. (2001). *War and gender*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Chouliaraki, L., Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Çayır, K. (2014). *Biz kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık ve haklar, ders kitaplarında İnsan Hakları III Projesi: Tarama sonuçları*, Erişim <http://secbir.org/images/haber/2014/06/DKIH-3-Tarama-Sonuclar%C4%B1-Raporu.pdf>
- Çayır, K. (2015). Citizenship, nationality and minorities in Turkey's textbooks: From politics of non-recognition to 'difference multiculturalism'. *Comparative Education*, 51(4), 519-536. Doi:10.1080/03050068.2015.1088210
- Çelik, H. (2004, 25 Mayıs). Öğrenci merkezli çağdaş müfredat. Erişim tarihi 25 Mayıs 2017, <https://www.yenisafak.com/gundem/ogrenci-merkezli-cagdas-mufredat-2683340>
- Chouliaraki, L., ve Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davison, A. (2003). Turkey, a 'secular' state? The challenge of description. *The South Atlantic Quarterly*,

Durakbaşı, A. (2000). Women as preservers of the past: Ziya Gökalp and women's reform. Z. Kabasakal-Arat (Ed.), *Deconstructing images of the Turkish woman* (ss.140-153). New York: Palgrave.

Eğitim-sen (2017). Müfredat değişikliği toplum mühendisliğinin son aşamasıdır [Basın açıklaması] <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2017/01/E%C4%9Fitim-Sen-m%C3%BCfredat-tasla%C4%9F%C4%B1-bas%C4%B1n-metni.pdf>

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Gök, F. (1999). Kız enstitüleri. F. Gök (Ed.), *75 Yılda Eğitim* (ss.39-72). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Gök, F. (2007). The Girls' Institutes in the Early Period of Turkish Republic. M. Carlson, A. Rabo, & F. Gök (Ed.) *Education in Multicultural Societies - Turkish and Swedish Perspectives* (ss. 95-107). London; New York: Swedish Research Institute in Istanbul. I. B. Tauris & Co Ltd.

Göle, N. (1997). Secularism and Islamism in Turkey: The making of elites and counter-elites. *Middle East Journal*, 51(1), 47-58. Erişim <http://www.jstor.org/stable/4329022>

Gümüšoğlu, F. (2008). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 39-50.

Güven, İ. (2005). The impact of political islam on education: "The revitalisation of Islamic education in the Turkish educational setting". *International Journal of Educational Development*, 25(3), 193-208.

Güvenli, G. ve Tanrıöver, H.U. (2009). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. G. Tüzün (Ed.), *Ders kitaplarında insan hakları II tarama sonuçları* (ss.97-114). İstanbul: Tarih Vakfı.

Gür, B., Çelik, Z. ve Özoğlu, M. (2012). Policy options for Turkey: A critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27(1), 1-21. Doi: 10.1080/02680939.2011.595509

Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517- 529.

Helvacıoğlu-Gümüšoğlu, F. (1994). *1928'den 1994'e ders kitaplarında cinsiyetçilik* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Higate, P.R., ve Hopton, J. (2004). *War, militarism, and masculinities*. M. S. Kimmel, J. Hearn, ve R. W. Connell (Ed.), *Handbook of studies on men and masculinities* (ss.432-441). London: Sage.

Hoodbhoy, P. (1991). *Islam and Science: Religious orthodoxy and the battle for rationality*. London: Zed Books.

İnal, K. (2006). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praxis*, 14, 265-287. Erişim <http://www.praxis.org/wp-content/uploads/2013/04/014-Inal.pdf>

İnce, B. (2012). *Citizenship and identity in Turkey: From Atatürk's republic to the present day*. London: I.B. Tauris.

Kancı, T. (2007). *Imagining the Turkish men and women: Nationalism, modernism and militarism in primary school textbooks, 1928-2000* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sabancı Üniversitesi, İstanbul.

Kancı, T. ve A. Altınay (2011) Küçük askerleri ve küçük Ayşeleri eğitmek: Ders kitaplarında askerleştirilmiş ve cinsiyetleştirilmiş vatandaşlık. M. Carlson, A. Rabo ve F. Gök (Ed.), *Çok kültürlü toplumlarda eğitim: Türkiye ve İsveç'ten örnekler* (ss.47-71), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kandiyoti, D. (1991). End of empire: Islam, nationalism and women in Turkey. D. Kandiyoti (Ed.), *Women, Islam, and the state* (22-47). London: Mcmillan.

Kandiyoti, D. ve Emanet. Z. (2017). Education as battleground: The capture of minds in Turkey. *Globalizations*, 14(6), 869-876. Doi: 10.1080/14747731.2017.1325170

Kaplan, S. (2002). Din-u devlet all over again? The politics of military secularism and religious militarism in Turkey following the 1980 coup. *International Journal of Middle East Studies*, 34, 113-127.

Kaplan, S. (2005). Religious nationalism: A textbook case from Turkey. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 25(3), 665-676.

Kaplan, S. 2006. The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey. Stanford, CA: Stanford University Press.

Karaman, O. (2013). Urban neoliberalism with Islamic characteristics. *Urban Studies*, 50, 1-16. Doi:10.1177/0042098013482505

Kaya, A. (2016). Ethno-religious narratives of citizenship in Turkey: Fabricating citizens through national education. *Research and Policy on Turkey*, 1(2), 119-131. Doi: Doi:10.1080/23760818.2016.1201243

Kurt, U. (2010). The Doctrine of "Turkish-Islamic synthesis" as official ideology of the September 12 and the "Intellectuals' Hearth –Aydınlar Ocagi" as the ideological apparatus of the state. *European Journal of Economic and Political Studies*, 3(2), 111-125. Erişim 1.07.2011 tarihinde <http://ejeps.fatih.edu.tr/docs/articles/112.pdf#page=117>

Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. R. Wodak & M. Meyer (Ed.) *Methods of Critical Discourse Analysis* (ss.14-31). London: Sage Publications

Okçabol, R. (2013). *AKP iktidarında eğitim: Eğitimin piyasalaşması ve gericileşmesi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Otterbeck, J. (2005). What is reasonable to demand in Islam. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(4), 795-812. Doi: 10.1080/13691830500110066

Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. sınıf) değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21-37. Erişim <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c9s16/makale/c9s16m2.pdf>

Parla, T. and Davison, A. (2008). Secularism and laicism in Turkey. J. R. Jakobsen ve A. (Ed.), *Secularisms* (ss.58-75). Durham: Duke University Press.

Robertson, S. L. (2008). *Approaching Critical Discourse Analysis (CDA) for education policy analysis: Theory and analytical categories*. Yayınlanmamış makale, Eğitim Politikası Analisi Çalıştayı (15-19 Mayıs 2008), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

Scollon, R. (2001). Action and text: towards an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, mediated discourse analysis and the problem of social action. R. Wodak ve M. Meyer (Ed.) *Methods of critical discourse analysis* (ss.139-183). London: Sage Publications.

Shah, Z. H. (1991). *Islam and Science: Religious orthodoxy and battle for rationality*. Erişim <https://www.alislam.org/library/articles/Islam-and-Science-Religious-orthodoxy-battle-rationality.pdf>

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine*. Ankara, 18 Temmuz 2017, Erişim https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf

Tanrıöver, H.U. (2003). Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı. B. Çotuksöken, A. Erzan ve O. Silier (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi* (ss.106-121). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Türkmen, B. (2009). A transformed Kemalist Islam or a new Islamic civic morality?: A study of

'religious culture and morality' textbooks in the Turkish high school curricula. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 29, 381-397. Retrieved from <http://muse.jhu.edu/journals/cst/summary/v029/29.3.turkmen.html>

Van Dijk, T. (1998). *Ideology: a multidisciplinary approach*, London; Thousand Oaks, Calif., New Delhi: Sage Publications.

Van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. R. Wodak ve M. Meyer (Ed.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (ss.95-120). London: Sage Publications.

Wodak, R., ve Weiss, G. (2007). Analysing European Union Discourses: theories and applications, R. Wodak ve P. Chilton (Ed.), *A new agenda in (Critical) Discourse Analysis: Theory, methodology, and interdisciplinarity* (s.121-135). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Whitty, G. (1987). Curriculum research and curricular politics. *British Journal of Sociology of Education*. 8(2), 109-117.

Yanarocak, H. E. C. (2016). *Turkey's curriculum under Erdoğan: The evolution of Turkish identity* (IMPACT-se Raporu). Erişim http://www.impact-se.org/wp-content/uploads/Turkey-Interim-Report_IMPACT-se.pdf

Yavuz, M. H. (1997). Political Islam and the Welfare (Refah) Party in Turkey. *Comparative Politics*, 30(1), 63-82.

Yavuz, M. H. (2003). *Islamic Political Identity in Turkey*. Oxford; New York: Oxford.

Ek: Karşılaştırmalı İncelenen Ders Kitapları

DERS KİTABI	BASIM YILI	YAYINEVİ	HAZIRLAYANLAR
1. Sınıf Türkçe 1. ve 2. Kitap	2016	MEB Devlet Kitapları	Sabri Sidekli Emine Balcı
1. Sınıf Türkçe	2017	MEB Devlet Kitapları	Davut Civelek Derya Yılmaz Gündüz Fatma Karafilik
1. Sınıf Hayat Bilgisi	2016	Koza Yayın Dağıtım	Sema Cebir Aliyar Karaca
1. Sınıf Hayat Bilgisi	2017	MEB Devlet Kitapları	Kamil Akgül Münteha Aydınbelge Seçkin Balcı Tuncer Tanyeri
5. Sınıf Türkçe	2016	MEB Devlet Kitapları	Nagihan Tetik Nevin Zorlu Hilal Türker Zeynep Polat
5. Sınıf Türkçe	2017	MEB Devlet Kitapları	Hülya Ağın Haykır Hüseyin Kaplan Ali Kıryar Rasim Tarakçı Ercan Üstün
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	2016	Berkay Yayıncılık	Ahmet Utku Özensoy Celal Aynacı
5. Sınıf Sosyal Bilgiler	2017	MEB Devlet Kitapları	Jülide Özkan Suna Öztürk Zuhal Özdural
5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2016	Netbil Yayıncılık	Nazım Genç
5. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2017	İlke Basım Yayım	Ayhan Baştürk Murat Özdemir
9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı	2016	MEB Devlet Kitapları	Yakup Çelik Mustafa Kurt Şükran Uçkaç Yargı Mehirban Uyar
9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı	2017	MEB Devlet Kitapları	İfakat Yücel Mahmut Türkyılmaz Selim Sağır
9. Sınıf Tarih	2016	Biryay Kitapçılık	Behçet Önder
9. Sınıf Tarih	2017	MEB Devlet Kitapları	Mehmet Ali Kapar Erol Yüksel Ferhat Bildik Kazım Şahin Leyla Şafak Murat Ardıç Özgür Bağcı Süleyman Yıldız
9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2016	Netbil	Nazım Genç
9. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2017	MEB Devlet Kitapları	Mustafa Yılmaz Firdevs Arı Veli Karataş Tuğba Kevser Uysal Ahmet Yasin Okudan Ayşe Macit Dilek Menküç Sabahattin Nayir Emine Öğülmüş Doğan Sümeyye Kırman Elif Koroğlu

