

# İLK VE ORTA ÖĞRETİM TÜRKÇE VE EDEBİYAT DERS KİTAPLARINDA İNSAN HAKLARI İHLALLERİ VE SORUNLAR

*Deniz Tarba Ceylan*<sup>1</sup>

Türkiye’de Türkçe eğitiminin ilköğretim, ortaöğretim ve hatta üniversite lisans düzeyinde zorunlu derslerle sürdürüldüğü eğitim sisteminde dil ve edebiyat eğitimi politikalarına ve ilgili derslerde kullanılacak eğitsel malzeme ve kitaplara verilmesi gereken önem açıktır. Bilindiği gibi Türkçe ve edebiyat derslerinde yalnız “Türkçe” değil, okuma-yazma, anlama, kendini yazılı ve sözlü ifade etme, çözümleme, bireşim ve çıkarsama yapma becerilerinin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimde Türkçe, ortaöğretim yıllarında ise edebiyat derslerinde izlenecek eğitim politikalarının ve kullanılacak kitapların özenle hazırlanması, sözel beceri gereğini öne çıkaran tarih, sosyoloji, felsefe gibi sosyal ve beşeri bilimler alan derslerinde de öğrencinin beceri ve gelişimine büyük katkı sağlayacaktır. İlköğretim 1–7. sınıf “Türkçe,” ortaöğretim 9–11. sınıf “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” kitaplarının ele alındığı bu yazıda, ilk Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-I) projesinin bitiminden bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve orta öğretim müfredat ve ders kitaplarında yapılan değişiklikler kapsamında, adı geçen kitaplarda eski ile yeni arasında görülen farklılık ve benzerlikler irdelenmeye çalışılacaktır.

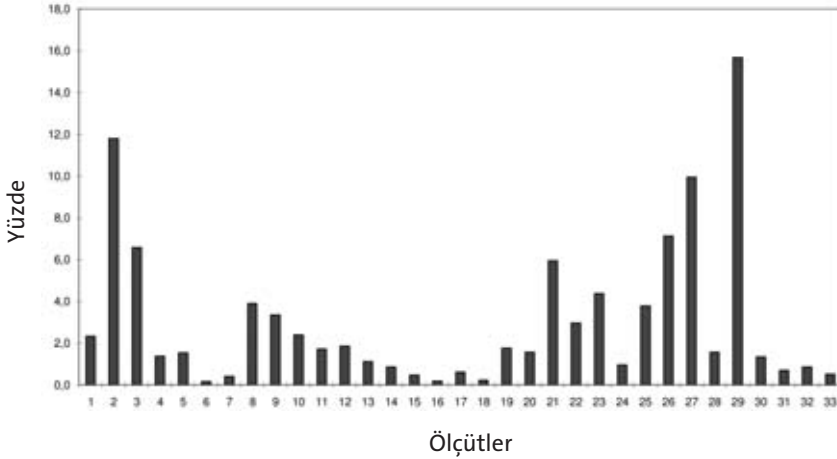
Tarih Vakfı koordinatörlüğünde ve TÜBA şemsiyesi altında, Türkiye İnsan Hakları Vakfı’yla işbirliği içinde, Avrupa Birliği Komisyonu ve Açık Toplum Enstitüsü’nün mali desteğiyle yürütülen DKİH-I projesi 2004 yılında sonuçlanmıştı. Bu projenin tamamlanmasından yaklaşık üç yıl sonra ikinci Ders Kitaplarında İnsan Hakları (DKİH-II) projesinde toplam 139 ders kitabı, çoğu

<sup>1</sup>- Sabancı Üniversitesi.

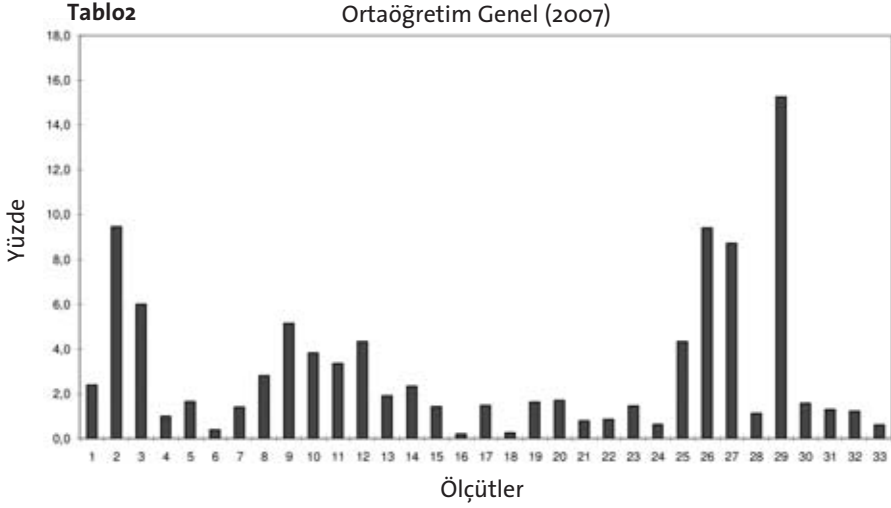
üniversite öğrencisi ve öğretmen olan 74 gönüllü tarafından, bir önceki projede geliştirilen *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* kullanılarak taranmıştır. Elde edilen bulguları, müfredatta yapılan değişiklikler doğrultusunda yeni geliştirilen veya artık ilk ya da orta öğretim programlarında yer almayan dersler nedeniyle, DKİH-I bulgularıyla bire bir karşılaştırmak mümkün olmayabilir. Ayrıca, çözümleme ölçütleri aynı kalmakla birlikte, iki projede taramayı yapan kişiler farklılaştığı için, ölçütlere aykırılığı değerlendirmede farklı duyarlıklar söz konusu olabilir. Bu olası öznel değerlendirme farklılıkları, iki projenin bulgularını mutlak sayısal verileri kullanarak karşılaştırmayı güçleştiren bir başka etkendir. Gene de ana derslerin değişmediği göz önüne alınır ve tarayıcı duyarlıklarının fazla farklılaşmadığı varsayılırsa, ilk projeden bu yana ders kitaplarında görülen değişiklikleri değerlendirmek anlamlı olacaktır.

Gönül isterdi ki DKİH-II'de yeni ve olumlu verilerle buluşsun... Görülen o ki, geçen yıllarda kitapların ve müfredatın geçirdiği değişikliklere karşın, sorunlar belki bazı alanlarda ve derslerde azalmışsa da, kitaplarda hâlâ çeşitli insan hakları ihlalleri gözlemlenmektedir. 20007-2008 eğitim yılında ilköğretim okullarında kullanılmış ve proje kapsamında taranmış ders kitaplarına bakıldığında *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* (bkz., Ek 1) temel alınarak oluşturulan ve insan hakları ihlalleri açısından dikkate alınan hemen tüm başlıklarda sorunlu metin ve veriler saptandığı görülmektedir.

**Tablo 1** İlköğretim Genel (2007)



Benzer bir durum ortaöğretimde halen kullanımda olan ders kitaplarında da gözlemlenmektedir (Tablo 2):



Her iki tabloda da niteliksel çözümleme ölçütlerinin bazılarında yoğunlaşan ihlaller olduğu görülmektedir.<sup>2</sup> Örneğin 2. (“Ayrımcılık”) ve 3. (“Barış hakkının ihlali ve şiddet kullanımının doğallaştırılması, özendirilmesi”) ölçütler kapsamında hem ilköğretim hem ortaöğretim ders kitaplarında çok sayıda sorunlu metin olduğu görülmektedir. Gene 8. (“Yurttaşlığın, yurtseverlik/milliyetçilik ve milli değerlerin, evrensel/genel bağlamda değil, etnik olarak Türklük ve dinsel olarak İslamiyet bağlamında tanımlanıp açıklanması”), 9. (“Ulusal kimliğin dışlama, tehdit ve düşmanlık üzerinden tanımlanması; yabancı düşmanlığı”), 26. (“Normatif önermelerin bilgi önermesi [Pozitif Önermeler] olarak sunulması; olgular/bilgiler ile yorumlar/görüşlerin/dileklerin birbirine karışması”), 27. (“Yazılanları doğrulamak için, bilimsel akıl yürütme ve kanıtlama yöntemlerine başvurmak yerine, herhangi bir Otorite’nin sorgulanamaz yetkesine gönderme yapılması; herhangi bir Otorite’nin kutsallaştırıldığı izlenimi veren ibareler”) ve 29. (“Abes ifadeler, totolojiler, kendi içinde çelişen anlatımlar, yanlış tanım, bilgi ve ifadeler, yanlış örneklemeler, tutarsız, ilgisiz bağlantılar... Alakasız görsel malzeme... Kurulmayan nedensellik ilişkileri...”) ölçütler de taramayı yapan gönüllüler tarafından ders kitaplarında gözlemledikleri sorunlara açıklama olarak gösterilmiştir.

Buna karşılık, ilk ve orta öğretim kitaplarında farklılaşan sorunlar da görülmektedir. Taramacılar “Cinsiyet Ayrımcılığı; Kadına Biçilen Toplumsal

2- Kuşkusuz her niceliksel veritabanında belli bir hata payına yer bırakmak gerekir. Ancak buradaki değerlendirmede, taramayı gerçekleştiren gönüllülerin beraber eğitildikleri ve sürekli fikir alışverişi yapılan ara toplantılar ve e-iletişim yoluyla ölçütlerin yorumlanmasında belli bir standarda ulaşıldığı kabul edilmektedir.

Rol” ana başlığında toplanan 21–24 sayılı ölçütlere ilişkin sorunlu ifade, resim ve metinleri ilköğretim kitaplarında daha çok gözlemlenmişler, buna karşılık 10. (“Bazı değerlerin sadece “bize ait” addedilmesi; olumlu sıfatların “bir tek bize ait” olduğu izlenimi yaratan ve bu yolla başkalarının hor görülmesine yol açabilecek öğeler; “milli”nin dışındakine, “öteki”ne karşı herhangi bir ilginin ve empatinin özendirilmemesi; izolasyoncu bir dünya görüşünün yurtseverlik olarak sunulması”), 11. (“Çeşitliliğin-farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması; Türkiye’nin ve dünyanın kültürel çeşitliliğinin bir sorun olarak ele alınması, farklı olanın, azınlıkta olanın dışlanması, yok sayılması ya da bir tehdit olarak algılanması”) ve 12. (“İnsanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali; “üstün kültürlerin”, “üstün dinlerin” mevcut olduğu varsayımı”) ölçütlerle özetlenen ihlallere ortaöğretim kitaplarında daha çok rastlanmıştır.

Bu noktada, değişen kitaplara karşı ihlallerin azalmamasının nedenlerine bakmakta yarar var. Görülen o ki, Milli Eğitim Bakanlığı’na yapılan müfredat değişikliği ve ders kitaplarının yenilenmesi, çeşitlendirilmesi, pek çok ders ve seviyede ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabı olarak birden çok kitap hazırlanması süreci, insan hakları ihlalleri açısından sorunlu yaklaşım ve metinleri kitaplardan çıkarmak yönünde yeterince değerlendirilememiştir. Bunun yanı sıra pedagojik açıdan özünde olumlu bir gelişme olan, öğrenci ve öğretmene kolaylık getirmesi beklenen üç kitap uygulamasının aceleyle getirilmesi de özensiz, kolay önlenebilir basım, yazım vb. hatalarla dolu kitapların piyasaya sürülmesiyle sonuçlanmıştır. Bu nedenle kitapları irdelemeye öncelikle şekilsel özelliklerinden başlayıp, daha sonra insan hakları ihlalleri bağlamında içeriğe ve yöntemlere ilişkin sorunlara ve onların çözümüne yönelik saptamalarla devam edeceğim.

İlköğretim dördüncü sınıflarda öğretmenin kullanımı için hazırlanan *Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*’nda yer alan ve özellikle bu kitap için Songül Özakut tarafından yazıldığı belirtilen “Nasıl arkadaş ediniz?” başlıklı yazıdan bir bölümle başlamak istiyorum:

Peki arkadaşımız mı bizi hep üzümüştür. Yoksa biz de farkına varmadan arkadaşımızı üzüyor muyuz. Tabi ki arkadaşımızın hoşumuza giden davranışı da vardır. Hoşumuza gitmeyen davranışı da...

Aynı şekilde bizim de arkadaşımızın hoşuna giden ve gitmeyen davranışımız vardır. Bunu nasıl öğrenebiliriz? Öğrenmemiz çok kolay. Örneğin davranışlarımızı kontrol edebiliriz. Kontrol de şöyle olabilir;... (Çanakçı vd., 2006: 57)

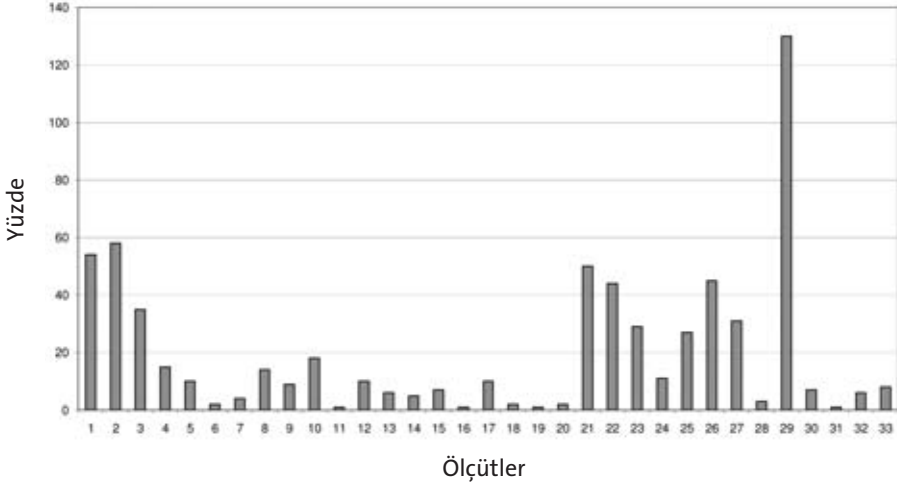
Görüldüğü gibi yazıda noktalama işaretleri kullanımında ciddi tutarsızlıklar var. Alıntıda ilk paragrafta soru işaretlerinin eksikliği görülmektedir ve ikinci paragrafın sonunda kullanılan noktalı virgülün kul-

lanımı sorunludur. “Peki” sözcüğünden sonra virgül konulmamıştır. Benzer tümceler için ikinci paragrafta soru işareti kullanılmış, ama birinci paragrafta tümce sonuna nokta konulmuştur. Ayrıca birinci paragraf sonunda yer alan iki tümcenin ayrı tümceler değil, virgül ile birleştirilmiş tek bir tümce olarak yazılması da gerekmektedir. Aynı şekilde ikinci paragrafta “örneğin davranışlarımızı...” diye başlayan tümcenin bir önceki tümceyle noktalı virgül ya da üst üste iki nokta işaretiyle birleştirilmesi anlamı sürdürmek bakımından yazıya katkıda bulunacaktır.

Bunun yanı sıra özellikle ilköğretim kitaplarında bolca kullanılması gerekli ve olumlu bir uygulama olan görsel malzeme hazırlanmasında da gereken özenin gösterilmediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Görsellerin içeriği bir yana, gerek çizimlerin gerek seçilen fotoğrafların kalitesi kuşkusuz artırılabilir. Birkaç örnek vermek gerekirse, 2. sınıf Türkçe ders kitabını (Coşkun vd., 2006) tarayan H. Karakaş “70. sayfada yer alan görsel öğelerin ... çirkinliği, anlamsızlığı, saçmalığı abestir ve eğitim hakkına saldırıdır” diyerek bu malzemeyi çözümlene ölçütlerinin 1. ve 29. maddeleri kapsamında değerlendirmektedir. Gene 4. sınıf Türkçe ders kitabını (Çanakçı vd., 2007) okuyan taramacı 93. sayfadaki görselleri yazının içeriğiyle ilgisiz ve gereğinden sık kullanılmış olarak değerlendirmektedir. 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabını (Altan vd., 2007b) tarayan M. Karagöz de sayfa 11’de kullanılan görsel malzemede 29. madde ihlali gözlemleyerek, “Resimlerden bir anlam çıkarılması çok zor. Bence konuyla tutarlılığı yok” yorumunu yapmıştır. Küçük ayrıntılar gibi gözükse de bu tür eksiklik ya da hataların ders kitaplarında yer alması doğru değildir. Bu tür hayli basit hataları olsa olsa yeni kuşak ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının hızla hazırlanıp, gerekli düzeltme ve denetim süreçlerinden geçmemiş olmalarıyla açıklamak mümkün olabilir. Bu açıdan, özünde olumlu bir girişim olan üç kitap uygulamasının, sağlanması olası yararlarından ödün verilerek sonuçlandığı kanısındayım.

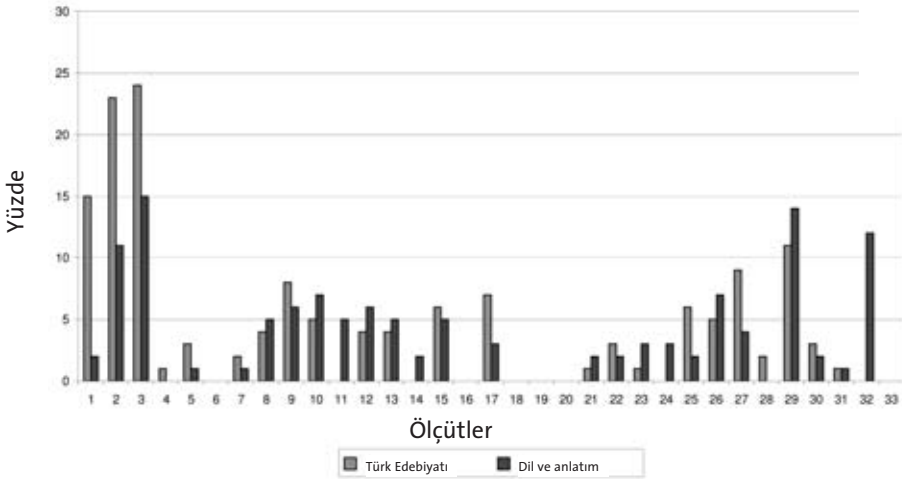
Ama daha önce de belirttiğim gibi şekilsel denebilecek bu eksikliklerden daha önemli ve düşündürücü olan, içeriğe ilişkin sakıncalı metin ve görsel malzemenin bazı iyileştirmelerle de olsa hâlâ görülmesidir. Bu açıdan ilköğretim Türkçe kitaplarında gözlemlenen insan hakları ihlallerinin genel dağılımına bakarak işe başlamak istiyorum. Tablo 3’te de görüleceği gibi ilk üç ölçütle (ki bunlar “Doğrudan İnsan Haklarına Aykırı Öğeler; Temel İnsan Hakları Kavramlarında Yanlışlar, Kasti Saptırmalar, Görmezden Gelmeler” genel başlığıyla tanımlanan ve uluslararası belgelerle saptanmış insan haklarıyla doğrudan çelişen öğelerdir) ilgili ihlaller özellikle göze çarpar niteliktedir.

Tablo3 İlköğretim Türkçe 1-7



Aynı şekilde ortaöğretimde Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım kitaplarında da ilk üç ölçüte ilişkin pek çok sorun saptandığı Tablo 4'ten anlaşılmaktadır.

Tablo4 Türk Edebiyatı &amp; Dil ve anlatım



Sorun(lu) olarak tanımlanan metin ya da çalışmaların neden ya da nasıl insan haklarını ihlal ettiğini değerlendirirken dikkate alınması gereken bir konunun da ihlalin “saydamlığı” ya da “görünürlüğü” olduğu düşünülebilir. Bazı metin ya da çalışmalar bazen doğrudan ayrımcılık veya insan haklarına saldırı ifadeleri içermekte, bazen de öğrenciyi düşünsel ve eğitimsel biçimlenme ve bilgi-deneyim birikimi itibarıyla henüz hazır olmadığı soru ve sorunlarla yüz

yüze getirerek eğitim hakkına dolaylı saldırı niteliği taşımaktadır. Özellikle ikinci olarak değindiğim ve “dolaylı” veya “örtük” olarak da nitelenebilecek insan hakları ihlallerinin görünürlüğünün az olması onların daha az “sakıncalı” olduğu anlamına hiç gelmemektedir; hatta tersine, algılanma ve kitapların bu tür ihlallerden arındırılması yönünde zorluk çıkardıklarından, daha köklü bir sorun oluşturdukları söylenebilir. DKİH-I’den bu yana bu tür ihlallere yol açan eğitimsel yöntemler açısından da az yol alındığı kanısındayım. Bu nedenle öncelikle bu tip bir öğrenci çalışmasıyla söze başlamak istiyorum.

2. sınıf Türkçe ders kitabının (Coşkun vd., 2006) ikinci temasında “Atatürk” konu başlığı altında öğrencilere iki düzyazı, iki şiir örneği sunulmaktadır. İlk şiir “Atatürk Çocuk Olmuş” başlıklı, Atatürk’ün salıncakta sallanan bir fotoğrafıyla desteklenmiş, 10 dizelik ve akılda kolayca kalan Aziz Sivaslıoğlu imzalı bir şiirdir. Gerek yapısı, gerek içeriği çocuklara böylesine önemli bir devlet adamının da kendileri gibi yaşamış, eğlenmeyi sevmiş ve tüm yaşamını kaplayan çok önemli ve “ciddi” eylemlerinin yanı sıra kişiliğinde “çocuksu” bir yan da barındırmaya devam etmiş olduğunu aktardığından iyi bir seçim olduğu kanısındayım. Diğer şiir ise “Atatürk’ü Sevmek” başlığını taşıyan ve bir ilköğretim öğrencisi tarafından yazılmış, dört dizeli üç dörtlükten oluşan bir metindir. Dili ve yazanın da “kendilerinden” biri olması öğrenciye şiiri sevdirecek niteliktedir. Düzyazı parçalarından ilki Atatürk’ün kısa bir yaşam öyküsü, diğeri ise “Atatürk Hasta Bebeğime Doktor Getirmişti” başlıklı, A. İlhan Gülek kaynaklı bir çocukluk anısıdır. Özellikle ikinci metin Atatürk’ün çocuklarla ilişkisini yansıtan, sıcak bir öyküdür. Her iki metin de ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin anlayabileceği bir dile sadeleştirilmiş ve bol fotoğrafla desteklenmiştir. Yaşam öyküsü ise çok kısa (19 tümce) ve Mustafa Kemal Atatürk’ün ailesi ve devam ettiği okullar ile askeri ve siyasi yaşamını özetleyen bir yazı olarak öğrencinin anlaması kolay bir metindir.

Bütün bu olumlulukların yanı sıra yaşam öyküsünde yer alan iki cümleye dikkat çekmek istiyorum: “Türkiye Cumhuriyeti’ni kurdu. Ülkemizin gelişmesini sağlayacak yenilikleri gerçekleştirdi.” (agy, s. 27) Kuşkusuz gerek Kurtuluş Savaşı’nda, gerek Cumhuriyet’in kuruluşu ve izleyen süreçte gerçekleştirilen yenilik ve değişikliklerde Atatürk’ün yerinin ve katkısının vurgulanması doğaldır. Ama çok katmanlı ve aşamalı, uzun bir zamana yayılan, pek çok kişi ve kurumun payının bulunduğu bu sürecin Atatürk tarafından “tek başına” gerçekleştirildiği izlenimi veren bu yüklemelerin ikinci sınıf öğrencisi tarafından doğru bir bakış açısıyla değerlendirilebileceğinden kuşkuluyum. Üstelik küçük bir çocuğun Atatürk’ü ve yaptıklarını sağlıklı değerlendirmek için gereken bilgi ve deneyime sahip olmadığını, bu temada yer alan diğer okuma parçasında İlhan Gülek de dolaylı olarak dile getirmektedir: “Bizler onun büyüklüğünü

kavrayacak kadar büyük değildik. Atatürk'ten bizimle oyun oynamasını, oyuncak fincanlarımızdan çay içmesini istedik.” (agy, s. 30)

Ama bu metinlerin içeriklerinden bağımsız olarak, temanın sunulduğu giriş sayfasında yer alan sorular bence daha da düşündürücüdür. Okunacak metinler liste olarak verilmiş ve “Neler Düşünüyorsunuz?” başlığıyla öğrenciye beş soru yöneltilmiştir.

1. Atatürk hakkında neler biliyorsunuz?
2. Büyüklerinizin çocuksu davranışlarda bulunduğunu gördünüz mü? Bir örnek veriniz.
3. Atatürk çocuklarla zaman zaman oyun oynardı. Bu konuda neler düşünüyorsunuz?
4. Atatürk'ü neden çok seviyorsunuz?
5. Atatürk olmasaydı neler olurdu? (agy, s. 24)

Bu sorulardan ilk dördü okuma parçalarının içeriğiyle doğrudan bağlantılıdır. Birinci soru öğrencinin Atatürk'e ilişkin genel bilgisini anımsamasına yönelik, ikincisi doğrudan kendi yaşamından gözlemlerini aktarmasını amaçlayan ve temaya giriş olarak yararlı sorulardır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci soruların okuma parçalarına hazırlık niteliğinden çok, doğrudan öğrenciyi çözümlene yapmaya yönlendireceği düşünülmüş olmalı. Özellikle üçüncü soru bu açıdan işlevseldir. Ama dördüncü soru “Atatürk'ü neden **çok** seviyorsunuz?” (vurgu benim), özcü bir önermeyle başlayıp öğrenciyi belki de dile getirmeye hazır olmadığı bir duyguyu yapay, yapmacık ya da doğru olmayan sözcüklerle ifadeye yönlendirmektedir. Soru “Sizce insanlar Atatürk'ü neden sever?” olarak sorulmuş olsa öğrenci bilgi ve gözlemlerini “hata” ya da “eksiklik” duygusuna kapılmaksızın, bir olasılık, akılcı bir tahmin düzeyinde dile getirmekte özgür kalır, dilerse yanıtını kişiselleştirebilirdi. Ama bizzat kendi duygularına yönelik ve mutlaka tek tip bir duygunun (“çok sevmek”) kaynağını bulması ya da anlaması pek kolay olmasa gerek. Dolayısıyla bu yönerge fazlaca “yönlendirici” ve öğrencinin klişelere sığınmasına yol açacak niteliktedir.

Beşinci soru ise büsbütün zordur: Bir ilköğretim ikinci sınıf öğrencisine “Atatürk olmasaydı neler olurdu?” gibi bir soru sorulması yersiz ve gereksizdir. Nitekim kitabı tarayan H. Karakaş, “Bu sorunun bilimsel bir yanıtı değil çocukta, öğretmende de yoktur... Tarihe mal olmuş bir kişilik ve onun içinde yer aldığı olaylar dizisinin sağlıklı bilimsel bilgisinin eğitimi yerine... beyin yıkama faaliyeti[dir]” yorumunu yapmıştır. Bu soru belli bir bilgi birimine ek olarak değerlendirme, çok yönlü düşünme ve çözümlene gerektirdiğinden ilköğretim ikinci sınıf öğrencisinden beklenemeyecek kadar karmaşık bir süreç içerir. Dolayısıyla da yedi-sekiz yaşlarındaki bir öğrencinin böyle bir soruya vereceği cevap yüzeysel ve ezberlenmiş bazı kalıplardan oluşacaktır. Bu da öğrencide “düşünme” yerine “ezberleme” alışkanlığını besler bir uygulamadır



ki, eğitim hakkının kısıtlanması ve uzun vadeli bir davranış bozukluğunun üretilmesi anlamına gelir.

Bu tür örtülü ve dolaylı ihlalleri örneklerle çoğaltmak mümkün, ama insan haklarını daha doğrudan hiçe sayan ya da görmezden gelen bazı örnekler de görülmektedir. Çoğu zaman bu örneklerin “vatanseverlik” ve “iyi yurttaşlık” bağlamlarında sunulması da gerek genç okuyucunun algılarında ve düşünsel gelişiminde karışıklık ve koşullanmalara yol açacağından, gerek Türkçe ve edebiyat güzel yazı örneklerinin salt içeriği bu türden metinlere indirgenmesi nedeniyle, pek çok açıdan sakıncalıdır. Birkaç örnek vermek, 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Cumhuriyet” konu ve başlıklı şiirde, taramacı S. Çiçek’in de dikkat çektiği, “Hiç kimseye değil; Allah’a kuluz,” “Kalbimiz imanlı, güçlü kolumuz” gibi dizeler özgür bir ulus ve demokratik yönetimin koşullarını din ve inançla ilintilendirmektedir (Kapulu vd., 2007a: 29). 7. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitabını tarayan M. Karagöz, öğrencilerin elindeki ders kitabında da yer alan Rasim Köroğlu imzalı şiirdeki “Bayrağımız için al kanımızı,/Vermeyi öğretti bize Atatürk” (Altan vd., 2007c: 98) dizelerine dikkat çekmiştir. Şiirin bütününde bilim ve eğitimin önemi vurgulanmakla birlikte, yukarıda alıntılanan dizelerde yurda ya da ulusa katkıda bulunmanın “kanımızı vererek” yapılabileceği söylenmekte ve bu görüşü desteklemek için Atatürk’ün otoritesinden yararlanılmaktadır; dolayısıyla 27. ve 29. ölçütlerin ihlali söz konusudur. Gene adı geçen kitapta Atatürk’ün sanata olan ilgisi ile sanat ve sanatçılara verdiği önem ve değer vurgulandığı metinlerde bile sanatçı yanı sıra askerlikle ilintilendirilmektedir. Taramacı M. Karagöz, Yılmaz Aybar tarafından yazılan ve kitapta alıntılanan “Sanatçı Atatürk” başlıklı şiirde bile, “Sanatçı damarı sapasağlam bir asker,/Bir yaratıcı önderdi Atatürk./Yoksa kazanabilir miydi onca savaşı?/Cumhuriyeti yoktan nasıl var ederdi Atatürk?” (agy, s. 106) dizeleriyle de savaş ve sanat arasında kurulan bağlantının yanlış olduğunu belirtmiştir. Bu noktada, seçilen “şiir”lerin sanatsal/yazınsal değerlerini hiç değerlendirmeye katmaksızın söylemek isterim ki, şiirlerin pek çoğunun “vatanseverlik” temasıyla bezenmiş olması kuşkusuz bir rastlantı değildir. Ayrıca bu “duygu”nun çoğu kez “vatan uğruna ölümü göze alma” şeklinde ifade bulması, gerek genç okurda tek tip bir ulus ve vatan sevgisi geliştirmeye yönelik olması nedeniyle, gerek barış kültürüne ciddi bir engel oluşturduğu için sakıncalıdır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin yanı sıra bazıları kaynaklardan alınmış, bazıları söz konusu ders kitabı için özel yazılmış düzyazı örneklerinde de sorunlar gözlemlenmiştir. Şunu belirtmek gerekir ki, Türkçe ders kitaplarında insan hakları temalı daha çok metin olması DKİH-P’den bu yana gözlemlenen olumlu bir değişikliktir. Ama çoğu zaman konunun ele alınış

biçiminde sorunlara rastlanmakta. Örneğin taramacı S. Çiçek, *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*'ndaki "Atatürk ve İnsan Hakları" (Kapulu vd., 2007a: 39-40) başlıklı yazıyı değerlendirirken "Atatürk temalı üniteye insan hakları konusuna da yer verilmesi oldukça önemli bir gelişme olmakla beraber konunun yüzeysel ele alınışı, Atatürk'ün insan haklarıyla ilgili bakış açısının hamasi bir söylemle dile getirilişi, insan olarak zaten doğuştan sahip olunan hakların Atatürk tarafından bağışlanan haklar gibi anlatılması 4. maddenin ihlali anlamına gelmekte" demiştir. Gene S. Çiçek tarafından değerlendirilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri" başlıklı yazıda (Kapulu vd., 2007b: 30-31), taramacının da vurguladığı gibi, vatana hizmet anlayışının doğrudan kişinin canını vermesi ya da vermeye hazır olması şeklinde dile getirilişi (3. madde), evrensel belgelerle kabul edilen en temel hak ve özgürlük olan yaşam hakkının (1. madde) "gerekirse vatan için vazgeçilebilir" şeklinde sunulması sakıncalıdır. Üstelik bu görüşün M. Kemal Atatürk'ün sözleriyle desteklenerek verilmesi de 27. maddenin ihlalidir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında (Altan vd., 2007a) yer alan "Türk Dili" başlıklı yazı da ciddi kavramsal sakıncalarla doludur. Türkçeyi tanıtmak ya da önemini açıklamak için seçildiği anlaşılan bu metinden bir bölüme yer vererek sorunlara dikkat çekmek istiyorum:

Atatürkçülükte; milli kültür, bağımsızlık, milli bütünlük ve toplumsal barışın korunması, sürdürülmesi için milleti oluşturan kişiler arasında konuşulan dilin, birbirinden farklı olması, sade, anlaşılır ve zengin olması gereklidir. Türk milletini meydana getiren unsurların başında Türk dili vardır. Türk'üm diyen herkesin Türk dilini bilmesi ve kullanması şarttır... Türk dili her yönü ile milli olmalıdır. Millet kavramı için zorunlu olan kültür ve ülkü birliğinin, dil birliği olmaksızın gerçekleşebilmesi söz konusu değildir... Türk milletinin iki parçadan meydana gelmesi mümkün değildir. Bu temel esas her şeyden çok, dil için geçerlidir. Türk dili tektir ve bütün Türkler tarafından aynı şekilde bilinip kullanılmaktadır. (agy, s. 33)

Günümüzde uluslararası hukuk ve insan hakları bağlamında "ulus," "yurttaşlık," "millet," "milliyet" veya "dil birliği" gibi kavramların tartışıldığı değerler dizisinin bu metinde yansıtılma biçimi tartışmalıdır. Tek yönlü ve dolayısıyla taraflı bir bakış açısıyla ele alınan bu kavramlardan farklı siyasi ve düşünsel yaklaşımlar olabileceği ima bile edilmeksizin, tek bir görüşün kesin ve (tek) doğru olarak sunulması kuşkusuz siyasi bir tavidir. Devlet politikaları gereği öğrencilerin "siyaset"ten uzak durmaları beklenirken, bu tür metinler öğrenciyi tam da güncel siyasi ve kültürel tartışmalarda taraf haline getirerek doğrudan telkinde bulunmakta ve eğitimin esas amacı olan eleştirel, çözümleneci "birey" yerine, kendisine verileni belleyen "yurttaş" fikri beslenmektedir.

Ortaöğretim ders kitaplarına geçmeden önce ilköğretim kitaplarında bolca gözlemlenen ve *Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler*

kapsamında 21.-24. maddelerde “Cinsiyet Ayrımcılığı, Kadına Bıçılan Toplumsal Rol” olarak özetlenen ihlallere Türkçe ders kitaplarından da örnek vermek isti-yorum. Şunu belirtmek gerekir ki bu konuda Türkçe ders kitaplarında genel bir iyileşme olduğunu söylemek mümkün; ama bu konuda da ders kitaplarının duruş ve bakış açısının “yeterli” yerine “iyi” olması gerektiğinden eksikliklerin giderilmesi büyük önem taşımaktadır. Sorunlu metinlerin yanı sıra, ilköğretim ders kitaplarında öğrencinin yaşı ve bilgi birikimi açısından yararlı ve gerekli bir unsur olarak yaygın kullanılan görsellerde çok sıklıkla kadının “evde” ya da kamusal alanda gene kadına “uygun” yani eğitici ya da sağlık sektöründe meslek dalları içinde (öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk gibi) betimlendiğini görüyoruz. Örneğin “birey ve toplum” ve “telefon kuralları” konularının ele alındığı ilköğretim “okuma yazma öğreniyorum” kitabında (Aydın vd. 2007: 9, 31) iki kere kullanılmış olan ve ocaktaki yemeğini karıştırırken bir yandan da telefonla konuşan bir kadın figürü bulunmaktadır. Taramacı Z. Oğuz bu görsele ilişkin olarak, “bu resim [ile] kadının ev içindeki eşitsiz işbölümü yeniden doğallaştırılmış ve yeniden üretilmiş olurken, çevresindeki diğer resimler de cinsiyet rolleri arasındaki ‘karşıtlığı’ öğrencinin gözüne sokmak ister gibi” demektedir. Gerçekten de Oğuz’un altını çizdiği gibi, erkekler yazıhanede ve/ya da iş giysileri içinde telefonla resmedilmişken kadın figürünün ev işi yapar ve o sırada telefonla konuşur gösterilmesi özensizlikten öte belli toplumsal rolleri vurgular niteliktedir.

Görsellerden bağımsız olarak, kadınların toplumsal konumunu ve kadın haklarını ele alan metinlerde de sorunlar var. Doğrudan ihlallerin çoğu, insan haklarının diğer unsurları gibi kadın haklarının da doğuştan var olan değil, lütfedilerek “verilmiş” olarak sunulmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Kadın Ulusun Temelidir” başlıklı yazıda (Kapulu vd., 2007b: 32–34) Atatürk’ün kadınlar hakkında görüşleri ele alınmıştır. Atatürk ve çevresinin “asker kadınlar” konulu sohbetinde “Türk kadınının özellikleri ve üstünlüğü”nün vurgulandığı belirtilerek, daha sonra Atatürk’ün bir kız lisesini ziyaretinde gündeme gelen kadınların “seçme, seçilme hakları ve askerlik görevi” hakkında tartışmanın sürdüğü belirtilmektedir (agy, s. 32). Yazıda Atatürk genç kadın öğrencilere “Milletvekili olmak ister misiniz?” diye sorar ve onların olumlu yanıtından sonra şöyle devam eder:

Dünyada kadınlar... seçmek ve seçilmek hakkını büyük uğraşmalar, geri görüşlerle savaşmalar sonunda elde etmişlerdir. Tüm uğraşmalara karşın, pek çok ülkede ne yazık ki hâlâ elde edememişlerdir. Siz de hiç uğraşmadan elde edemezsiniz. Fakat analarınız böyle bir mücadeleyi, memleketimizde kadın hakları diye bir hakkın ve tüm hakların ağza bile alınamadığı zamanlarda dile getirebilmiş ve en önemlisi, savaş alanlarında tarih boyunca

görülmemiş kahramanlıklar yaratarak vermişlerdir. Siz, bu olağanüstü gayretlerin sonucunu yaşayacak, seçmek ve seçilmek hakkını alacaksınız... Milletvekili seçer ve seçilirsiniz, ancak asker de olacaksınız. (agy, s. 33-4)

Görüldüğü gibi Atatürk'ten aktarılan bu sözlerle kadın haklarının gene askerlik/savaş alanlarında “kahramanlık” ve “fedakârlık” ile kazanılmış haklar olduğu vurgulanmaktadır. Barış toplumunun en doğal unsurları olan seçme ve seçilmenin doğuştan ve kendiliğinden sahip olunan haklar değil, ancak bir otoritenin “vermesi” ile edinilmiş ve savaşmak koşuluyla hak edilebilecek oldukları görülmektedir. Bir başka 6. sınıf Türkçe ders kitabında, “Kadının Sosyal ve Siyasi Haklarını Kazanması” başlığıyla verilen ve kaynağı www.meb.gov.tr olan yazıda da gene Atatürk'ten naklen, “Bizim dinimiz hiçbir vakit kadınların erkeklerden geri kalmasını talep etmemiştir. Allah'ın emrettiği şey, erkek ve kadının beraber olarak ilim ve bilgiyi kazanmasıdır” (Erol vd., 2007: 41) denmektedir. Bu kez de kadının erkekle eşit haklara sahip oluşu askerlik becerisine değil, dinin gereğine bağlanmaktadır. Bunlar temel hak ve özgürlüklerin ancak dolaylı ve bazı otoritelerce verilmiş olduğu izlenimini uyandıran, bunu da gene Atatürk'ün kişiliğinden yararlanarak yapan ifadelerdir.

Bu tür ihlallere ek olarak, çoğu zaman kadın ozan ve yazarlardan çok az metnin örnek olarak seçilmesi ve/ya da kadınların yok sayılması kadın haklarının en yaygın ihlallerini oluşturmaktadır. Türkçe ve edebiyat kitaplarının kaynakçaları incelendiğinde gerek kaynak nitelikli yapıtların, gerek yaratıcı yazın örneklerinin çok ağırlıklı bir bölümünün erkek yazarlardan seçildiği gözlemleniyor. Cinsiyet ayrımcılığı DKİH-II kapsamında ayrı bir yazıda ele alınacağından, fazla ayrıntıya girmeksizin bir örnek vermek isterim: Taramacı S. Çiçek 6. sınıf Türkçe ders kitabında okuma kültürü başlıklı altıncı temada yer alan Halim Yağcıoğlu imzalı “Kitaplarımızın Cumhuriyeti” şiirinde (Kapulu vd., 2007b: 88-9) adı geçen 14 ozan ve yazar arasında tek bir kadın edebiyatçının bulunmamasına dikkat çekmiştir. Edebiyatı ve okumayı sevdirmek için seçilen bir metinde, bırakın metnin kadın bir ozandan alınmasını, tek bir kadının adının bile anılmadığı bir örnek seçilmiş olması düşündürücüdür. Kuşkusuz ders kitaplarında, özellikle edebiyat alanında nitelikli ve önemli erkek yazarlara yer verilmemesi söz konusu olamaz; ama kadının her alanda olduğu gibi sanat alanında da yerini özellikle vurgulamak gereklidir. DKİH-I sonrasında Hülya Uğur Tanrıöver'in dile getirdiği gibi,

[T]arama çalışmalarında karşımıza gelen 'ayrımcı' metinlerin bir bölümü, önemli yazar ya da şairlerin yapıtlarından alıntılardır. Bu durumda, yapıtların üzerinde oynama/düzeltilme yapılamayacağına göre, yazar ve yapıt seçiminde cinsiyet ayrımcılığı boyutunu göz önünde bulundurmak gerekir. Kaldı ki, bu da her zaman bir çözüm olmayabilir, çünkü eğer o yapıt edebi açıdan ... vazgeçilmezse, bu kez de belli bir alanda eksik bilgi aktarımı söz konusu ola-

bilir. Dolayısıyla, bu tür alanlarda cinsiyet ayrımcı ifade ve söylemlerle mücadele etmenin en iyi yolu, öğretmenlerin açıklama ve çözümlemelerinde bu boyutun da altını çizmeleri[dir]. (Tanrıöver, 2003: 118)

Ne var ki, metnin sınıfta tartışılması sırasında öğrenci ve öğretmene yol gösterildiği de tartışmalıdır. Bu şiire ilişkin öğrenci çalışma kitabında yer alan tüm çalışmalar sözcük çalışması niteliğindedir. Oysa hem öğretmene yol gösterecek, hem de öğrencinin elindeki çalışma kitabında yer alacak ek çalışmalar hazırlanarak cinsiyet ayrımcılığını engellemek mümkün olabilir. Örneğin öğrencinin şiirde adı geçen on dört erkek ozan/yazar yerine birer kadın edebiyatçı ismi koymasını istemek, erkek edebiyatçıların önemlerini azaltmaksızın öğrencinin bilgi dağarcığını ve bakış açısını zenginleştirecek bir çalışma olarak önerilebilir.

Ortaöğretim “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” kitaplarında görülen sorunlara geçmek için toplumsal cinsiyete ilişkin ihlaller iyi bir ortak payda oluşturmakta. Her ne kadar yazımın başında cinsiyet ayrımcılığına ilişkin ihlallere niceliksel olarak daha çok ilköğretim kitaplarında rastlandığını belirttimse de, 21.-24. madde ihlallerinin ortaöğretim edebiyat kitaplarında da ciddi bir sorun oluşturduğunu vurgulamakta yarar var. Örneğin taramacı M. Küçük, 9. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı (Kurt vd., 2007a) için yaptığı genel değerlendirmede kadın ozan ve yazarlara çok az yer verildiğini ve kitapta kullanılan tüm metin ya da alıntılarının sadece üçününün kadın yazarlardan seçildiğini, ayrıca “kitapta eserleri kullanılan ve resimler kaynakçasında yer alan” 23 çizerdenden sadece üçününün kadın olduğunu belirtmektedir. Küçük ayrıca, kitabın bütününe bakan biri tarafından, dördü kadın on dört yazar tarafından yazılmış bu ders kitabından adeta “Türk edebiyatında hemen hemen hiç kadın yazar ürün, haydi kayda değer ürün diyelim, vermemiştir” gibi bir tablo çıkarılabileceğini söyleyerek konunun ciddiyetini vurgulamaktadır.

Ortaöğretim ders kitaplarında toplumsal cinsiyete ilişkin sakıncalı yaklaşım ve metinlerin yanı sıra daha pek çok alanda insan hakkı ihlali bulunduğu altını çizmek gerekmektedir. Ortaöğretim edebiyat kitaplarını okuyan hemen tüm taramacılar, “çeşitliliğin/farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması”na, “insanlığın ortak kültür mirasına saygı ilkesinin ihlali”ne, seçilen metinlerdeki yoğun hamasi söyleme ve barış hakkının ihlali ile savaşın ve ölümün yüceltilmesine dikkat çekmekte. Üzücü olan, DKİH-I sonrasındaki tarama sonuçlarını değerlendirmek üzere yazmış olduğum makalede belirttiğim bu sakıncaların ve ihlallerin devam ediyor olmasıdır (Tarba Ceylan, 2003). Bu nedenle “İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrencinin Yeri” başlıklı o makalede de dile getirmiş olduğum bu sorunlara bir kez daha, ayrı ayrı bakmakta yarar görmekteyim.

9. sınıf Türk Edebiyatı kitabını (Kurt vd., 2007a) tarayan M. Küçük, kitabın genel değerlendirmesinde, gözlemlemiş olduğu çok önemli bir yaklaşım sorununa değinmektedir:

Türk Edebiyatı yerine, eğer yurttaşlık anadili Türkçe olmakla sınırlı değilse, bu ülkede yaşayan diğer dillerde üretilen edebiyat ürünlerine de yer veren bir Türkiye Edebiyatı daha uygun olur. Çeviriyle yine Türkçe verilsin, ama bu ülkenin yurttaşlarının ürettiği edebiyat olsun. Kitapta özellikle Türkiye dışında Orta Asya Türk edebiyatından ürünler yer almakta, bunun dışında özellikle Batı'dan çeviri metinlere, daha çok karşılaştırma yapılmasını sağlamak amacıyla, yer verilmekte. Bu da yurttaşlığın Türklük temelinde tanımlanması ve ayrımcılıktır.

Türkiye'de konuşulan ve yazılan, Türkçe dışındaki dillerde üretilmiş sanat eserlerine hiç yer verilmemiş olması, "Türkiye" değil "Türk" edebiyatı kitapları hazırlandığı gerekçesiyle açıklanmak istense bile, kitaplarda diğer ("dünya") diller(in)den - az sayıda da olsa - çeviri metinlerin yer aldığı düşünülürse bu gerekçe anlamını yitirmektedir. Gerek Türkiye'de gerek dünya ülkelerinde yazılmış ve başka dillerde üretilmiş yapıtlardan seçilecek örneklerle kitapların niteliksel anlamda zenginleşeceği, okunacak Türkçe edebiyat metinlerinin öğrenci açısından evrensel bir çerçeve ve bakış açısına oturmasında yararlı olacağı açıktır. 11. sınıf Türk Edebiyatı kitabını (Kurt vd., 2007b) tarayan S. Altınbaş, "kitapta Türk edebiyat akımlarının Batı'dan etkilendiğinden bahsedilmektedir. Ancak karşılaştırmalı bir yöntem benimsenmemiştir... Dolayısıyla bu etkinin neden ve nasıl gerçekleştiğine dair sorgulamaya hiç girilmemiştir" diyerek sorunun başka bir boyutuna dikkat çekmektedir. Dolayısıyla pek çok açıdan gerekli olan bu uygulamaya DKİH-I sonrasında hâlâ geçilmemiş olduğunu gözlemek üzücüdür.

*Niteliksel Çözümleme İçin Ölçütler* 11. madde ("çeşitliliğin/farklılığın bir zenginlik olarak değil bir problem olarak sunulması") ve 13. madde ("fikir ayrılıklarının, olumsuz-istenmeyen bir şey olarak; 'birlik beraberliğin' ise her zaman için en istendik şey olarak sunulması") çoğu zaman koşut giden sorunlar olarak gerek Türk Edebiyatı gerek Dil ve Anlatım kitaplarında karşımıza çıkmaktalar. 11. sınıf Dil ve Anlatım kitabında Prof. Dr. Şerif Aktaş'tan alınan metinde (Acar vd., 2007b: 55), Ömer Seyfettin'in yapıtlarında sınıfsal ve kültürel farklılıkları eleştirmesini, Aktaş'ın "bize has değerlerden uzaklaşmış aydınların yaşama biçimi" sözcükleriyle övmesi, taramacı S. Çiçek tarafından 13. madde ile beraber 26. maddenin de ihlali olarak saptanmıştır. 13. madde kapsamında bir başka ihlal 11. sınıf Türk Edebiyatı kitabında yer alan "Atatürk Milliyetçiliği" başlıklı metinde görülmektedir (Kurt vd., 2007b: 160). Taramacı A. Güvenç, "milli duygulardan yoksun bir Türk'ün yaşamını rahatça sürdürmeyeceği ileri sürülerek de bireyin tek başına varlığı yok sayılıyor" saptamasıyla

topluluğu sürekli bireyin önüne koyan yaklaşımı eleştirmektedir. Taramacı N. Direk, 9. sınıf dil ve anlatım kitabında (Acar vd., 2007a: 29) “milli birlik ve beraberliğin güçlenmesinde dilin rolünü araştırınız” yönergesi ile öğrenciden istenen 5. etkinlik kanalıyla milletin homojen bir kitle olarak sunulduğuna dikkat çekerek, “ana dili Kürtçe olan nasıl cevap verecek?” diye sormuştur.

Kuşkusuz örnekleri artırmak olası. Ama esas olarak, kitapların arkasında yatan ve tüm edebiyat kitaplarında hissedilen temel yaklaşımın sakıncalarını vurgulamak istiyorum. DKİH-I tarama sonuçlarında da belirttiğim gibi, Türkçe ve edebiyat kitaplarında öğrencinin edebiyatın bir sanat dalı ve kendini dile getirme yolu olarak ne denli zengin ve çeşitli olanaklar sunduğunu görmesine engel olacak bir şekilde, sürekli aynı tema ve konularda metinler seçilmektedir. Seçilen metinlerin ezici bir çoğunluğunda “vatanseverlik,” “kahramanlık,” “ülke ve millet için fedakârlık ve ölüm” temalarının işlenmesi, hemen her konu bağlamında Atatürk ya da Atatürkçülük üzerine metinler kullanılması, Türkçenin tüm iyi örneklerinin salt bu konular çerçevesinde mi yazıldığını sorduracak kadar dikkat çekicidir. “İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrencinin Yeri” başlıklı yazımdan aşağıda aktardığım saptama ne yazık ki DKİH-II çerçevesinde de güncelliğini korumaktadır:

Türkçe ve daha sonraki yıllarda edebiyat eğitiminin Türkçenin beslendiği ve konuşulduğu sosyal, siyasal ve coğrafi ortamdan soyutlanarak yapılması, Türkçe konuşan insanların ortak geçmişlerinden ve değerlerinden bağımsız olarak sürdürülmesi kuşkusuz olanaksızdır. Ancak Türkçenin beslendiği ortam ve Türkçe konuşan insanların ortak geçmişi sadece kahramanlık, ulus ve devlet savunması ve Atatürkçülükten ibaret değildir. Türkçe ve edebiyat müfredatının sürekli aynı konular çerçevesinde oluşturulması bir zorunluluk değil, belli bir politikanın zorlaması olarak düşünülebilir. Türkçe kitaplarında hemen her konuda seçilen metinlerin “ulus”, “cumhuriyet”, “devlet”, “Atatürkçülük” kavramları ile bağdaştırılarak sunulması tek yönlü düşünceyi besler, farklı görüşleri dışlar bir uygulamadır. (Tarba Ceylan, 2003: 315)

Bu nedenle DKİH-I'den bu yana görülen iyileşme çabalarının henüz yeterli olduğunu söylemek ne yazık ki mümkün değil. Özellikle ortaöğretim Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım kitaplarında mutlaka konu çeşitliliğine özen gösterilerek, daha çok yazarın çeviri veya özgün Türkçe yapıtlarına yer verilmesi gerekmektedir. Günümüz yazarlarının pek azının yapıtlarından alıntılar olduğu taramacılarca belirtilmekte ve bu konudaki eksikliğin giderilmesi gereği vurgulanmaktadır. Düşünen, eleştiren ve okuyan kuşaklar ancak anlayabilecekleri, sevecekleri ve kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunacak edebiyat kitapları okuyarak yetişecektir. Edebiyatı bir “ders” ve Türkçeyi sınavlarda başarılı olmak için “araç” olarak değil, kendi değerleriyle anlayıp tadına varacak

okurlar ve yazarlar yetişmesi için, öncelikle dilin en seçkin ve çeşitli örneklerinin genç okurlarla buluşması gerekir. Bu örneklerin aynı zamanda insan haklarını, farklı bakış, düşünce ve inançları, barış kültürünü, evrensel kültür değerlerini, çevreye saygıyı ve çeşitliğin zenginlik olduğunu vurgulayan yapıtlar olması, bu değerleri savunan bireyler kazanmak için de gereklidir.

## KAYNAKÇA

- ACAR, M. vd. (2007a). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 9*, İstanbul: MEB Yayınları.
- ACAR, M. vd. (2007b). *Ortaöğretim Dil ve Anlatım 11*, İstanbul: MEB Yayınları.
- ALTAN, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- ALTAN, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- ALTAN, A. vd. (2007c). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- AYDIN, E. vd. (2007). *İlköğretim Okuma Yazma Öğreniyorum 1*, İstanbul: Erdem Yayınevi.
- ÇANAKÇI, H. vd. (2006). *Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- ÇANAKÇI, H. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- COŞKUN, H. vd. (2006). *İlköğretim Türkçe 2 Ders Kitabı*, İstanbul: MEB Yayınları.
- ÇOTUKSÖKEN, B. vd. (der.) (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- EROL, A. vd. (2007). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: MEB Yayınları.
- KAPULU, A. vd. (2007a). *İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.
- KAPULU, A. vd. (2007b). *İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı*, Ankara: Koza Yayınları.
- KURT, A. vd. (2007a). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9*, Ankara: MEB Yayınları.
- KURT, A. vd. (2007b). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11*, Ankara: MEB Yayınları.
- TARBA CEYLAN, D. (2003). "İlköğretim Türkçe, Lise Türkçe ve Edebiyat Kitaplarında İnsan Hakları ve Öğrencinin Yeri," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 302–320.
- TANRIÖVER, H. U. (2003). "Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı," B. Çotuksöken vd. (der.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları* içinde, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 106–121.