



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

www.tuhed.org

ISSN: 2147-4516



Haseki Medresesi

Fall 2020, 9(2)



TUHED

Turkish History Education Journal

Sahibi ve Baş Editörü

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Editör

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

Yazı İşleri Sorumlusu

Ahmet ŞİMŞEK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU - Karadeniz Teknik Üniversitesi

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA - Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

Prof. Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Prof. Dr. Maria REPOUSSİ - Aristotle University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu Üniversitesi

Associate Prof. Dr. Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Doç. Dr. Namık ÇENCEN – Gazi Üniversitesi

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Sibel YALI – İstanbul Üniversitesi

Fall 2020 Sayı Hakemleri

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Bahri ATA MEB, Talim Terbiye Kurulu

Prof. Dr. Ali YILMAZ, Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Özgür YILDIZ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Doç. Dr. Ramazan KAYA, Erzurum Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Yasin DOĞAN, Pamukkale Üniversitesi

Doç. Dr. Betül BATIR (2), İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa

Doç. Dr. İbrahim TÜRK, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Adnan ALTUN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan IŞIK, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Doç. Dr. Refik TURAN, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Kerim SARIÇELİK, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Hülya ÇELİK, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. İlker DERE, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Ramazan ALABAŞ, Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Çağla Derya TAĞMAT, Ankara Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi İrem PAMUK, Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ, Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet VURGUN, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Mustafa İÇEN, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dergimizin Tarandığı İndeksler:





Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) on yedinci sayısıyla birlikteyiz. Dokuzuncu yılında olan dergimiz uluslararası, hakemli, akademik niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. Dergimiz EBSCO'nun Humanities Source Ultimate ve ULAKBİM'in TR İndeksinde taranmaktadır. Uluslararası bazı ciddi indekslere kabul alabilmek adına aldığımız karara göre 2021'den (Mayıs) itibaren her bir makale, tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce yayınlanacaktır. Yazarlar isterlerse makalelerini, Türkçe olarak sisteme yükleyerek süreci takip edebilecek, ancak yayına kabulü durumunda çalışmalarının tam metinlerini İngilizceye çevirmeleri istenecektir. Makaleler hem Türkçe hem de İngilizce tam metin yayınlanacağı için yayın kalıbımız da ivedilikle revize edilmektedir.

Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (ISHE) 2020 için Kastamonu Üniversitesi'nde karar kılınmıştı. Lakin araya "Kovid Salgını"nın girmesi dolayısıyla, şimdilik bir tarih belirlemeksizin sempozyumu beklemeye aldık. Umudumuz odur ki 2021 Baharında salgının seyrekleşmesi durumunda ISHE'yi yüzyüze toplantılarla yapmayı arzu ediyoruz.

TUHED'in bu sayısında 12 makale, 1 kritik yazısı, 1 eskiyazı çeviri çalışması 1 de ünlü bir tarih eğitimcisiyle yapılmış röportaj yer almaktadır. Bu sayımızdaki kritik yazısı 2020 yılında çıkan *Türk Tarihçiliğinde Tezler Teoriler* adlı editör kitabımızı konu almaktadır.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize çok teşekkür ediyoruz. Dergimize yazılarıyla destek veren yazarlara da ayrıca teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi ağırlıklı olmak üzere, tarihçilik ve eğitim tarihi Türkçe literatüre katkısı yapmaya sonraki sayılarda da devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2020, 9(2)

www.tuhed.org

ARAŞTIRMA – İNCELEME MAKALELERİ



Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Lise Tarih Öğretiminde İlkçağ Uygarlıklarının
Yeri Üzerine Bir İnceleme*

An Analysis on the Place of Ancient Civilizations in the Republican Era High
School History Teaching in Turkey

Refik TURAN

Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: refikturan06@gmail.com

[orcid.org/ 0000-0001-8369-800X](https://orcid.org/0000-0001-8369-800X)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	28.08.2020
Accepted	21.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.787057
Corresponding Author	Refik TURAN
Cite	Turan, R. (2020). Türkiye’de Cumhuriyet dönemi lise tarih öğretiminde ilkçağ uygarlıklarının yeri üzerine bir inceleme. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 383-406. DOI: 10.17497/tuhed.787057

* Bu araştırmanın sonuçları 23-24 Kasım 2019 tarihinde Ankara’da düzenlenen Uluslararası 24 Kasım Başöğretmen Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: Türkiye’de 1930’lu yılların başlarından günümüze lise tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerde meydana gelen değişimi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada “doküman incelemesi” yöntemi ve “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda 1976-1978 yılları arasındaki iki yıllık dönem hariç olmak üzere Türkiye’de 1931- 1983 yılları arasındaki dönemde lise tarih öğretiminde İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konuların önemli yer tuttuğu, aynı dönemde lise 1. sınıf tarih konularının tamamının İlkçağ uygarlıklarından oluştuğu anlaşılmıştır. Bu tarihten itibaren İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer azaltılmış; 1991-1992 öğretim yılından itibaren ise daha da azaltılarak Anadolu ve yakın çevresiyle sınırlandırılmıştır. Bu dönemde Ön Asya ve Eski Batı uygarlıklarına da sadece Anadolu uygarlıklarıyla ilişkileri boyutuyla yer verilmiştir. Lise tarih öğretiminde İlkçağ uygarlıklarına yönelik bu yaklaşım günümüze kadar değişmeden devam etmektedir. Araştırma sonunda öğrencilerin insanlık tarihinin gelişim evreleriyle ilgili olarak değişim ve sürekliliği doğru ve eksiksiz bir şekilde algılamalarını sağlamak için tarih dersi öğretim programlarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin artırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise Tarih Ders Kitapları, Tarih Eğitimi, İlkçağ Tarihi, Türk Tarih Tezi, Türk-İslam Sentezi

Abstract: In this research which aims to reveal the changes occurring in the parts of the high school textbooks allocated for Ancient civilizations from the 1930s till today in Turkey, the method of “document analysis” and “comment analysis” technique have been utilized. As a result of the research, it has been understood that the topics related to Ancient age civilizations in high school history teaching in the periods between 1931-1983 in Turkey are important except for the two years periods between 1976-1978 and also high school 1st class history topics all consist of Ancient civilizations. From this date on less space has been allocated for Ancient civilizations; from the academic year 1991-1992, it has been decreased more and has been limited to Anatolia and its close surroundings. In this period Asia, Minor, and Old Western civilizations have been focused with regards to Anatolian civilizations. This approach regarding Ancient civilizations in high school history teaching continues unchanged until today. At the end of the research, it has been proposed to increase the space allocated to Ancient civilizations in the history lesson curriculum to ensure that students perceive the change and continuity accurately and completely in relation to the development stages of human history.

Keywords: High School History Textbooks, History Education, Ancient Age, Turkish History Thesis, Turkish-Islamic Synthesis

Extended Summary

Purpose

The purpose of this research is to reveal the changes occurring in the high school history textbooks related to Ancient civilizations from the 1930s until today in the Republican era in Turkey.

Method

A document analysis method has been used in the study. The sample has been used from the textbooks considered to represent different phases of the history teaching system in

Turkey between the years 1931-2020 within the scope of the research. The data gained through the examination of the textbooks including the sample have been analyzed through content analysis which is a qualitative research data analysis.

Results and Discussion

The first high school history textbooks reflecting the Turkish History Thesis in the Republican era were published in four volumes in 1931. The first volume of this book is entirely devoted to prehistoric and Ancient history. In this volume, the Chinese, Indian, Mesopotamian, Egyptian, Anatolian, Phoenician, Hebrew, Greek, and Roman civilizations are included besides the Central Asian Turkish history and civilization. Although 6.9% of Central Asian Turkish history and civilization is included in the textbook, it is accepted that the Central Asian Turkish civilization is the basis of the Chinese, Indian, Mesopotamian, Egyptian, Anatolian, Greek, and Roman civilizations, so the effect of Turkish civilization in the textbook far beyond the page rate allotted. In the simplified and rewritten version of this book in 1939 by Şemsettin Günaltay, the space allocated to Roman civilization was reduced while the space allocated to all other civilizations was increased.

History textbooks forming the start of the humanism concept in history teaching in Turkey were published in four volumes in 1942. In the first volume of this textbook, while the intensity of Central Asian Turkish history and civilization has been reduced by almost half compared to the previous book, the emphasis on the Turkish History Thesis has also been weakened. The most prominent feature of this volume is that the total space allocated to the Aegean and Greek civilizations and Roman civilizations in the textbook reached a high rate of about 60%. Instead of these textbooks, the space reserved for Greek and Roman civilizations has been preserved in the history textbooks, which were written by Emin Oktay and Niyazi Akşit and started to be taught in 1953 and were constantly reprinted until the end of the 1980s with minor changes. In these textbooks, 4-6% space is reserved for Central Asian Turkish civilization, and 10-11% space is reserved for Anatolian civilizations.

The first-year high school history textbook written by İbrahim Kafesoğlu and Altan Deliorman and taught for two years between 1976-1978 is the first textbook that reflects the conception of Turkish-Islamic Synthesis. The most distinctive feature of this textbook is that it has a very high rate of 68.9% on Central Asian Turkish history and culture. While the space allocated to Anatolian civilizations in this textbook did not change much, the intensity of the Greek (Sea of Islands) civilization in the textbook was reduced to 7.5% and the intensity of Roman civilization was reduced to 6.3%.

Although the space allocated to the Ancient civilizations decreased a little in the high school history course curriculum, which started to be implemented in 1983, this change was not reflected in the textbooks for a long time. With the introduction of the Course and Credit System in high schools in the academic year of 1991-1992, the compulsory history courses were reduced from three years to two years; This situation led to the reduction of the subjects related to the Ancient civilizations in high school history teaching. In the history textbooks taught in this period, the subject of Ancient civilizations was studied based on Anatolian civilization, and the civilizations of Asia Minor and the Old West were included only in the

extent of their relations with Anatolian civilizations and in a very brief way. This situation has been preserved after the transition to the constructivist approach since the 2008-2009 academic year and it continues.

Certainly, reducing gradually the topics related to the ancient civilizations of Anatolia in high school history teaching and limiting it with almost Anatolia and its surrounding will adversely affect the students' levels of knowledge and consciousness negatively. In many studies on the subject, it is claimed that the reduction of the space allocated to Ancient civilizations in history course curricula and textbooks negatively affects the balance of nationality-universality of the program, and prevents students from fully perceiving the historical continuity of humanity regarding the historical development stages, and it is suggested to increase the space allocated to these subjects. Again, it is claimed that the reduction of the space allocated to the Ancient civilizations in history teaching has a negative role in the negligence of these issues in general, and also on the knowledge levels of teachers about these subjects. All these reasons reveal the fact that the space allocated to Ancient civilizations in high school history education should be increased.

Conclusion

As a result, the intensity of subjects related to prehistoric and Ancient history and civilization in high school history education, which has been taught for one year (1st grade of high school) since 1931, has gradually decreased since the early 1980s; Since the early 1990s, it has decreased even more and has become a detail in high school history education. In order to prevent the negative effects that this situation may cause in history teaching, it is considered that it would be beneficial to increase the space allocated to Ancient civilizations in high school history education.

Giriş

Okullarda tarih öğretimi ulus-devletlerin ortaya çıkma ve gelişmeleriyle paralel bir seyir izlediğinden bu derslerin içeriği daha en başından itibaren ulus-devletlerin ulus yaratma çabalarına hizmet edecek şekilde yapılandırılmıştır. Ulus-devletler bu çerçevede tarihe topluluğun şanlı zaferlerle dolu uzun bir tarihsel geçmişe sahip olduğunu göstermek ve yaratılacak “düşman ötekiler” üzerinden ulusal bütünleşmeye hizmet etmek, dolayısıyla ulusal bilinç yaratmaya katkı sunma misyonu yüklemiştir (Şimşek ve Alaslan, 2014: 3). Bu misyon, tarihin mistifiye edilmesine ve çoğu zaman gerçeklikten uzak bir tarih kurgulanmasına yol açarken, tarih dersi programlarının da “biz”-“öteki” eksenli gerilim yaratmaya hizmet edecek, görece yakın dönem askeri-siyasi konuların ağırlıklı yeri tutacak şekilde yapılandırılmasıyla sonuçlanmıştır.

Cumhuriyet Türkiye’inde tarih öğretimi ulus devletlerin yukarıda bahsedilen genel amaçlarıyla uyumluluk sergilemekle birlikte temelinde modernlik-muhafazakârlık geriliminin bulunduğu yansıma şekli ve dozu dönemselsel olarak farklılık gösteren kendine özgü siyasi

ideolojik etkenlerin de belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Türkiye’de İlkçağ (özellikle Batı) uygarlıklarına ayrılan yer ve yaklaşım İslamiyetten önceki Türk tarihi, İslam tarihi ve Osmanlı tarihi gibi konularla birlikte tarih öğretiminin önemli ve tartışmalı bir değişkeni olagelmıştır.

Hıristiyanlık ve Avrupa merkezli bir bakış açısıyla oluşturulan ve modernleşme yoluyla Avrupa dışına da yayılan (Alkan, 2014: 46) üçlü çağ taksimi sistemine dayanan ve günümüzde de genel kabul gören yaklaşıma göre, İlkçağ, yazının kullanılmaya başlanmasından (M.Ö. 3500) son Roma imparatoru olan Teodosius’un 395 yılında Gotlar tarafından öldürülmesine veya Batı Roma İmparatorluğu’nun yıkılmasına (476) kadar geçen tarihsel süreci kapsamaktadır. 19. yüzyıla kadar “İlkçağ” kavramı Eski Yunan ve Roma İmparatorluğu dönemleriyle sınırlı bir anlam taşıırken, bu yüzyılda Eski Doğu yazı ve dillerinin çözülmesi “İlkçağ” kavramının mekân ve zaman bakımından anlamca genişlemesine yol açmıştır. Günümüzde İlkçağ kavramı hem Anadolu, Mezopotamya, Mısır, Suriye-Filistin ve İran kültür alanlarını kapsayan Eski Doğu-Ön Asya, hem de Yunan ve Roma kültürlerinden oluşan Eski Batı kültür çevrelerini içerecek bir anlam taşımaktadır (Özçelik, 2002: 17-18).

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde özellikle de 1930’lu yılların başlarından itibaren Eskiçağ tarihi ile Antropoloji ve Arkeoloji çalışmalarına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır (Taşkın ve Şimşek, 2017: 17-18). Bu dönemde Türk Antropoloji Tetkikat Merkezi, Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti ile Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi gibi kurumların kurulması bu alandaki çalışmalara önemli bir ivme kazandırmıştır. İkinci Dünya Savaşı öncesinde ve savaş sürerken Avrupalı bazı bilim adamlarının Türkiye’ye gelerek Ankara ve İstanbul üniversitelerinde kürsüler ve bölümler kurmalarının yanı sıra 1939-1945 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı görevinde bulunan Hasan Âli Yücel’in Eski Yunanca ve Latince eserleri Türkçeye çevirterek yayınlaması, kazı çalışmalarını desteklemesi ve bu alanlarda öğrenci yetiştirilmesi için ciddi adımlar atması özellikle Eski Batı tarihçiliği alanında önemli mesafe alınmasını sağlamıştır (Demir ve Sarıkaya, 2019: 180).

İlkçağ, günümüz dünya uygarlığının hemen her alanda ilk temellerinin atıldığı bir tarihsel dönem olup, bu dönem ile ilgili konular öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasının önemli bir başlangıç basamağını oluşturmaktadır (Bektaş Öztaşkın ve Üngör, 2013: 3). Dolayısıyla öğrencilerde “Geçmişin yorumlanması, bugünün anlaşılması ve geleceğe ilişkin bir bakış açısı oluşturma” (Jeisman, 1979: 40-42) şeklinde tanımlanabilen tarihsel bilincin oluşabilmesi öğretim programları ve ders kitaplarında tüm tarihsel devirlere yeterli ve dengeli bir şekilde yer verilmesine bağlıdır. Öğretim programlarında İlkçağ tarihi ve uygarlıklarına yeterli yer ayrılması, öğrencilerin geçmiş ile günümüzü karşılaştırarak geçmişin günümüz üzerindeki etkilerini daha kolay fark ederek geçmiş ile bugün arasında daha anlamlı ilişkiler kurabilmelerine, kökenleri Antikçağa dayanan demokrasi, insan hakları, cumhuriyet, imparatorluk vb. kimi kavram ve olayları daha iyi anlayabilmelerine, öğrencilerin zihinlerinde tarihsel süreklilik çizgisinin eksiksiz bir şekilde oluşmasına ve geçmişten günümüze tarihsel süreç içerisinde değişim ve sürekliliği daha doğru ve eksiksiz bir şekilde algılamalarına katkı sağlar. Öğrencilerin İlkçağ kültür ve uygarlıklarını tanımaları, o dönemlerden günümüze kalan tarihi eserlerin insanlığın ortak tarihi ve kültürel mirası olduğunu konusunda farkındalık yaratarak tarihi eserlerin korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması hususunda duyarlılık kazandırır.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de tarih öğretiminde İlkçağ uygarlıklarının farklı boyutlarıyla birçok araştırmaya konu edildiği görülmektedir. Bu araştırmaların önemli bir kısmı ilkököl ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersi kapsamında İlkçağ uygarlıklarının yeri ve bu konuların öğretilme durumlarıyla ilgiliyken (Sönmez, 2011; Bektaş Öztaşkın ve Üngör, 2013; Ülker, 2015; Taşkın, 2016; Bozgöz, 2017; Mehanijk, 2018; Kara, 2018), orta öğretim boyutuyla ilgili araştırmaların daha sınırlı düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Kabapınar, 1991; Yurtsever, 1996; Aynur Yılmaz, 2010).

Bu araştırmanın amacı, Cumhuriyet döneminde ilk lise tarih ders kitaplarının yayınlandığı 1931 yılından günümüze lise tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer ile ilgili meydana gelen değişimi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türk Tarih Tezi döneminde okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ uygarlıklarının yer alma durumu nasıldır?
2. Hümanizma Döneminde okutulan Lise tarih Ders Kitaplarında İlkçağ uygarlıklarının yer alma durumu nasıldır?
3. Türk-İslam Sentezi Döneminde okutulan Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ uygarlıklarının yer alma durumu nasıldır?
4. Çok Perspektiflilik Döneminde okutulan Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ uygarlıklarının yer alma durumu nasıldır?

Türkiye’de 1931 yılından günümüze kadar olan süreçte lise tarih öğretiminde İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili konulara ayrılan yer ile bu konudaki değişim ve sürekliliğin bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın alanyazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 140).

Verilerin toplanması

Araştırma, Türkiye’de tarih öğretimin tüm dönemlerini temsil eden lise tarih ders kitaplarından oluşturulan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş olup, örnekleme dâhil ders kitapları kronolojik sıraya göre aşağıda gösterilmektedir.

1. TTTC (1931). *Tarih I: tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar*. İstanbul: Devlet.
2. Mansel, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942a). *İlkçağ tarihi, birinci sınıf*. İstanbul: Maarif.
3. Günaltay, Ş. (1939). *Lise tarih kitapları, tarih I*. İstanbul: Maarif.
4. Akşit, N. ve Oktay, E. (1953). *Tarih I, ilkçağ*. İstanbul: Remzi.
5. Akşit, N. ve Oktay, E. (1968). *Tarih I, ilkçağ*. İstanbul: Remzi.
6. Kafesoğlu, İ. ve Deliorman, A. (1976). *Tarih lise I*. İstanbul: Milli Eğitim.

7. Akşit, N. ve Oktay, E. (1980). *Tarih, lise I. sınıf*, İstanbul: Remzi.
8. Akşit, N. ve Oktay, E. (1989). *Tarih lise I.* İstanbul: Remzi.
9. Deliorman, A. (1994). *Tarih I*, İstanbul: Bayrak.
10. Okur, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M. ve Sever, A. (2008). *Ortaöğretim tarih 9.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
11. Yüksel, E., Kapan, M.A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L. Ardiç, M., Bağcı, Ö. ve Yıldız, S. (2018). *Ortaöğretim tarih 9.* İstanbul: Milli Eğitim.

Verilerin Analizi

Örnekleme dâhil ders kitaplarının incelenmesinden elde edilen veriler bir nitel araştırma veri analiz tekniği olan içerik analizi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2003: 162).

Ders kitapları ve öğretim programları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Türk Tarih Tezi Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıkları

Cumhuriyet döneminde tarih öğretiminde 1930’lu yılların başlarından 1942 yılına kadar olan dönem “Türk Tarih Tezi Dönemi” olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde okutulan tarih ders kitaplarının temel özelliği devletleşme süreciyle birlikte uluslaşma sürecinin pratik ihtiyaçlarının yanı sıra iç ve dış politik gelişmelerin etkisiyle oluşturulan ve şekillendirilen Türk Tarih Tezini esas almalarıdır. Dönemin kendine özgü koşulları altında geliştirilen Türk Tarih Tezi temel olarak Tarih Öncesi Devirlerden başlayarak Orta Asya’nın ve Türk milletinin dünya uygarlığının doğmasında ve yayılmasında oynadığı önemli role dayanmaktadır (Ersanlı, 2003; Copeaux, 2006; Demircioğlu, 2008; Köken, 2014; Şimşek ve Yazıcı, 2013).

Yeni devletin kurulmasından sonra ulus yaratma sürecinde tarihin yanı sıra antropolojiden de yararlanılmıştır (Maksudyan, 2007). Zira bu dönem 19. yüzyıldan devralınan pozitivist sosyolojiye uyarlanmasının bir sonucu olarak “ırk” kavramının ön planda olduğu bir dönemdir (Gültekin, 2015: 101). Bu dönemde uzun yıllardır süregelen yenilmişlik ve yılgınlıktan kurtarılacak özgüven kazandıracak parlak bir tarihin yaratılmasında tarihçi ve antropologlar birlikte görev üstlenmişlerdir. Söz konusu koşullarda ve paradigmaya uygun olarak oluşturulan Türk Tarih Tezinin temel varsayımı Türklerin en eski anayurtları olan Orta Asya’nın tarih öncesi devirlerde ileri bir medeniyet havzası olduğu ve buradan yapılan göçlerle bu ileri medeniyetin dünyanın diğer bölgelerine yayıldığı şeklindedir. Bu yaklaşıma göre dünyanın diğer bölgelerinde yaşayan insanlar ilkel bir hayat sürerken sahip olduğu elverişli iklim koşulları Orta Asya’da ileri bir medeniyetin doğmasına yol açmıştır. Nitekim dünyada tarım, ticaret, hayvanların evcilleştirilmesi, madenlerin keşfi ve işlenmesi, yazı vb. ilk defa Orta Asya’da brakisefal Türklerin ataları tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Orta Asya’da buzul

çağının sona ermesinden sonra oluşan iklim değişikliği büyük bir kuraklığa yol açmış, bölgeye hayat veren iç denizler ile büyük nehirlerin önemli bir kısmı kurumuştur. Bunun üzerine bölge sakinleri yaşamaya daha elverişli yerler bulabilmek amacıyla doğu, güney ve batıya doğru asırlarca sürecekt büyük bir göç hareketi başlatmışlardır. Orta Asya’dan göç eden Türkler Çin, Hindistan, İran, Anadolu, Mezopotamya, Suriye, Filistin, Mısır, Ege Adaları, Yunanistan ve Roma’ya, hatta Britanya Adasına kadar ilerlemişler, buraları medeni bakımdan geliştirerek Taş Devrinden Maden Devrine yükseltmişlerdir. Dolayısıyla bahsedilen bu yerlerde ortaya çıkan medeniyetlerin temelinde de Orta Asya uygarlığı ve brakisefal Türkler yer almaktadır (TTTC, 1931; Yazıcı, 2011; Şimşek, 2017; Turan, 2019: 47).

Türk Tarih Tezini yansıtan tarih ders kitapları Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından dört cilt halinde yazdırılarak 1931 yılında yayınlanmıştır. Bu kitapların ortaokullarda okutulacak daha sadeleştirilmiş bir örneği de 1933 yılında bastırılarak okullara gönderilmiştir (Ersanlı, 2003: 126). Dört ciltlik bu tarih kitabı çağlar esasına göre hazırlanmıştır. Buna göre kitabın birinci cildi Tarih Öncesi Dönem ve İlkçağ tarihi, ikinci cildi Ortaçağ tarihi, üçüncü cildi Yeni ve Yakınçağlar tarihi, dördüncü cildi ise Türkiye Cumhuriyeti tarihi konularını kapsamaktadır. Bu kitabın Tarih Öncesi Dönem ve İlkçağ uygarlıkları konularından oluşan birinci cildi liselerin birinci sınıflarında okutulmuştur.

Türk Tarih Tezinin yansıdığı bu ilk tarih kitabının Tarih Öncesi Dönem ve İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili konulardan oluşan birinci cildinde yer verilen uygarlıklar ile bu uygarlıklara ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1

Türk Tarih Tezi Döneminde Okutulan İlk Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (TTTC, 1931)

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Beşer Tarihine Giriş	24	6,9
2	Türk Tarihi ve Medeniyeti	38	6,9
3	Çin	10	2,9
4	Hint	13	3,8
5	Kalde, Elam, Asur (Mezopotamya)	15	4,3
6	Mısır	26	7,5
7	Anadolu (Eti, Frikya, Lidya)	20	5,8
8	Fenikeliler	8	2,3
9	İbraniler	9	2,6
10	İran	20	5,8
11	Ege Havzası (Yunan)	76	22,0
12	Eski İtalya ve Etrüksler (Roma)	87	25,1
Toplam		346	100

Bu ders kitabında Türk tarihinin dışında Çin, Hint, İran gibi Asya uygarlıkları ile Mezopotamya, Mısır, Anadolu, Fenike, İbrani, Yunan ve Roma uygarlıklarına yer verilmiştir. Bu uygarlıklar içerisinde en fazla yer Eski İtalya ve Etrüksler (Roma) uygarlığına ayrılırken (%25,1), bunu Ege Havzası (Yunan) Uygarlığı (%22,0) izlemektedir. Bu kitapta Eskiçağ Türk tarihi ve uygarlığının ağırlığı ise %6,9’dur.

Bu kitapların öğrencilerin anlama kapasitelerinin çok üzerinde olduğu ve ders kitabı formatında hazırlanmadığına dair eleştirilerin yaygınlık kazanması üzerine kitabın birinci cildi Şemsettin Günaltay tarafından sadeleştirilerek ve ders kitabı formatında yeniden yazılarak 1939 yılında yayınlanmıştır. Esasen özünde 1931 yılında yazılan kitaba sadık kalınan bu ders kitabında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 2

Türk Tarih Tezi Döneminde Okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Günaltay, 1939)

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Giriş	2	0,5
2	Türk Tarihi ve Medeniyeti (Prehistork Devirlerden İtabaren)	45	11,1
3	Çin	13	3,2
4	Hint	13	3,2
5	Elam ve Mezopotamya (Elam, Akad, Sümer ve Kalde)	32	7,9
6	Mısır	35	8,7
7	Anadolu (Hititler, Friky, Lidya, Hurriler, Mittaniler, Kargamış Devleti, Urartu Tarihi ve Medeniyeti)	37	9,1
8	Suriye ve Filistin (Kenaniler, Fenikeliler, Aramiler, İbraniler)	28	6,9
9	İran	21	5,2
10	Ege Havzası (Yunan)	90	22,2
11	Roma	89	22,0
Toplam		405	100

Türkiye’de tarih öğretiminde Türk Tarih Tezi Döneminin bu ikinci ders kitabında Orta Asya Türk, Çin, Mezopotamya, Mısır, Anadolu, Suriye ve Filistin uygarlıklarına ayrılan yer bir miktar artırılırken Hint, İran ve Roma uygarlıklarına ayrılan yer azaltılmıştır. Bu ders kitabında Mezopotamya ve Anadolu uygarlıklarına ayrılan yer artırılırken genel olarak İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili konuların kapsamı da genişletilmiştir. Bu çerçevede Mezopotamya uygarlığı konuları içerisine Akad ve Sümerler; Anadolu uygarlıkları içerisine ise Hurriler, Mittaniler, Katgamış ve Urartu tarihi ve medeniyeti dâhil edilmek suretiyle daha da ayrıntılı hale getirilmiştir. Yine 1931 tarihli kitapta Fenike ve İbrani uygarlıklarına ayrı başlıklar altında ele alınmışken, bu ders kitabında “Suriye ve Filistin uygarlığı” başlığı altında Kenanî ve Aramî uygarlıkları ile birlikte yer verilmiştir.

Sonuç olarak tarih eğitiminde Türk Tarih Tezi Dönemi olarak adlandırılan 1931-1942 yılları arasındaki dönemde liselerde üç yıl okutulan tarih dersinin birinci yıl konuları tamamen İlkçağ uygarlıklarından oluşmaktaydı. Bu ders kitaplarında Türk tarihine ilişkin varsayımlar önemli olmakla birlikte nicel bakımdan en fazla yeri Antik Yunan ve Roma uygarlıklarıyla ilgili konular tutmuştur.

Hümanizma Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıkları

Türkiye’de tarih öğretiminde Türk Tarih Tezi Dönemi, 1942 yılında liselerde Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından yazılan tarih ders kitaplarının okutulmaya başlanmasıyla yerini Hümanizma Dönemine bırakmıştır (Copeaux, 2006; Köken, 2014; Yıldırım, 2014). Böylece Cumhuriyet dönemi tarih öğretiminde 1942 yılında başladığı kabul edilen Hümanizma Dönemi 1976-1978 yılları arasındaki iki yıllık dönem hariç olmak üzere süreç

içerisinde bir miktar değişime uğrasa da 1980’li yılların ortalarına kadar sürmüştür. Bu dönemde tarih öğretiminde ve ders kitaplarında genel olarak Türklerin etnik geçmişi yerine Anadolu’nun etnik geçmişi temel alan ve Anadolu kültürünün kaynağını Grek ve Latin uygarlığında gören (Copeaux, 2006: 80) bir tür “vatan tarihi” anlayışı hâkim olmuştur. Batı uygarlığının kaynağını Anadolu topraklarında arayan bu anlayışla Türk tarihi Anadolu ve Avrupalılık eksenine yerleştirilerek dünya tarihi içindeki konumu ve Batı ile kültürel bağı güçlendirilmeye çalışılmıştır (Durgun, 2015: 13).

Hümanist bakış açısını yansıtan, Arif Müfit Mansel, Cavit Baysun ve Enver Ziya Karal tarafından yazılarak 1942 yılından itibaren liselerde okutulmaya başlanan dört ciltlik ders kitabı serisinde daha önceki ders kitaplarında olduğu gibi çağ esaslı bir sistematik takip edilmiştir. Buna göre kitabın birinci cildi İlkçağ, ikinci cildi Ortaçağ, üçüncü cildi Yeni ve Yakınçağ, dördüncü cildi ise Türkiye Cumhuriyeti Tarihi ile ilgili konuları kapsamaktadır (Mansel vd., 1942a; Mansel vd., 1942b; Mansel vd., 1942c; Karal, 1944). Bu ders kitabının İlkçağ uygarlıklarını kapsayan birinci cildinde yer verilen uygarlıklar ile bu uygarlıklara ayrılan sayfa miktarı aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 3

Hümanizma Döneminde Okutulan Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Mansel vd., 1942)

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Tarih Öncesi ve Tarih Devirleri	7	3,1
2	Türk Tarihi ve Medeniyeti (Türklerin Anayurdu ve Göçler; Göçlerden Sonra Anayurdun Durumu (İskitler, Hunlar)	10	4,5
3	Çin	7	3,2
4	Hint	3	1,4
5	Mezopotamya (Sümerler, Akad Krallığı, II. Ur Sülalesi, Babil Krallığı, Kasitler, II. Babil Krallığı, Asur Krallığı, Mezopotamya Medeniyeti)	19	8,6
6	Mısır	14	6,3
7	Anadolu (Anadolu’nun Tarih Öncesi, Hititler, Hurriler ve Mittani Krallığı, Urartu Krallığı, Frigya, Lidya)	20	9,0
8	Suriye ve Filistin (Fenikeliler, İbraniler)	5	2,3
9	İran	9	4,1
10	Ege ve Yunan Tarihi (Girit Medeniyeti ve Tarihten Önce Yunanistan, Yunan Tarihi)	65	29,4
11	Roma Tarihi	62	28,1
Toplam		221	100

Bu ders kitabının lise birinci sınıflarda okutulan ve İlkçağ uygarlıklarını kapsayan birinci cildinin sayfa sayısı bir önceki ders kitabına göre yaklaşık %50 oranında azaltılarak 202 sayfaya indirilmiştir. Bir önceki ders kitabıyla kıyaslandığında bu kitapta Orta Asya Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yerin %11,1’den %4,5’e indirildiği, bunun yanı sıra “Orta Asya’nın Tarih Öncesi Dönem ve İlkçağda dünyanın en ileri medeniyet havzası olduğu, bu ileri medeniyetin iklim koşullarının olumsuzluca dönmesi nedeniyle buradan göç etmek zorunda kalan Türkler aracılığıyla dünyanın diğer bölgelerine taşındığı” şeklinde özetlenebilecek “Tez”e yapılan vurgunun da azaldığı görülmektedir. Yine ders kitabında Hint, Mısır, Suriye ve Filistin (Fenikeliler ve İbraniler) ve İran uygarlıklarına ayrılan yerin azaltıldığı, Anadolu uygarlıklarına

ayrılan yerin aşağı yukarı korunduğu, Ege ve Yunan uygarlıkları ile Roma uygarlığına ayrılan yerin ise önemli oranda artırıldığı görülmektedir. Buna göre Ege ve Yunan tarihine ayrılan yer %22,5'ten %29,4'e; Roma uygarlığına ayrılan yer ise %22'den %28,1'e çıkarılmıştır.

Hümanizma döneminde okutulan tarih ders kitaplarının bir diğer özelliği ise Anadolu'nun geçmişine yapılan vurgunun artırılarak buranın ikinci bir anayurt olarak vurgulanmasıdır. Bu yaklaşımın bir yansıması olarak Anadolu uygarlıklarına ayrılan yerin oranı % 9,0'dan % 9,9'a çıkarılmıştır. Bu artış fazla yüksek olmasa da söylem olarak Anadolu'nun tarih öncesi ve tarihi geçmişine atfedilen önemde önemli bir artış olduğu söylenebilir.

Bu ders kitabının yerine 1953-1954 öğretim yılından itibaren Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından yazılan "Tarih I, İlkçağ" isimli ders kitabı okutulmaya başlanmıştır. Bir önceki ders kitabına oranla sayfa sayısı bir miktar daha azaltılan (202 sayfa) bu ders kitabında yer verilen İlkçağ uygarlıkları ve bu uygarlıklara ayrılan sayfa sayısı aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4

Hümanizma Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Akşit ve Oktay, 1953).

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Tarih ve Takvim	5	2,5
2	Tarih Öncesi Devirler, Irklar ve Dil Grupları	7	3,5
3	Türklerin Anayurdu ve Göçler (Göçlerden Sonra Anayurdun Durumu, Hunlar, İskitler)	12	5,9
4	Çin (Çin, Çin Medeniyeti)	4	2,0
5	Hint (Hint, Hint Medeniyeti)	5	2,5
6	Mezopotamya (Coğrafi Durum, Halk, Sümerler, Akadlar, Elam, Babil Krallıkları, Asur Krallığı, Mezopotamya Medeniyeti)	19	9,4
7	Anadolu (Coğrafi Durum ve Tarih Öncesi, Hititler, Frigya, Lidya)	20	9,9
8	Mısır	20	9,9
9	İran (Medler ve Persler, İran Med.)	5	2,5
10	Fenikeliler ve İbraniler	7	3,5
11	Girit ve Miken Medeniyetleri	6	3,0
12	Yunan Tarihi	44	21,7
13	Roma	48	23,7
Toplam		202	100

Tablo 4'te de görüldüğü gibi ders kitabında bir önceki ders kitabına kıyasla Orta Asya Türk tarihi ve uygarlığı ile ilgili konuların yanı sıra Hint, Mezopotamya, Anadolu, Mısır uygarlıklarına ayrılan yerde de bir miktar artış olmuştur. Buna karşılık İran uygarlığına ayrılan yer %4,1'den %2,5'e; Çin uygarlığına ayrılan yer ise %3,2'den %2,0'a indirilmiştir. Daha önceki ders kitaplarında "Suriye ve Filistin" başlığı altında ele alınan Fenike ve İbrani uygarlıklarına bu ders kitabında "Fenikeliler ve İbraniler" başlığı altında yer verilmiş, ayrıca bu uygarlıklara ayrılan yer de %2,3'ten %3,5'e çıkarılmıştır. Yine daha önceki ders kitaplarında "Ege Havzası" veya "Ege ve Yunan tarihi" başlıkları altında Yunan uygarlığı ile birlikte yer verilen Girit ve Miken uygarlıklarına bu ders kitabında "Girit ve Miken Medeniyetleri" şeklindeki ayrı bir başlık altında yer verilmiş ve %3,0'luk yer ayrılmıştır. Bu ders kitabında ayrıca Yunan ve Roma

uygarlıklarına ayrılan yer önemli ölçüde azaltılmış; Yunan uygarlığının ağırlığı %21,7’ye, Roma uygarlığının ağırlığı ise %23,7’ye indirilmiştir.

Akşit ve Oktay tarafından yazılan bu ders kitabı küçük birtakım değişikliklerle liselerde uzun süre okutulmuştur. Bu kitabın 1968 yılı baskısında sayfa sayısının bir miktar artırıldığı (219 sayfa), ayrıca konu dağılımında da bir takım değişikliklerin yapıldığı anlaşılmaktadır. Söz konusu kitapta yer verilen İlkçağ uygarlıkları ile bu uygarlıklara ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 5

Hümanizma Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Akşit ve Oktay, 1968).

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Tarihin Konusu, Tarihin Bölümlere Ayrılması, Takvime Başlangıç	6	2,7
2	Tarih Öncesi Devirler	5	2,3
3	Türklerin Anayurdu ve Göçler (Anayurdun Sınırları, Anayurtta İlk Uygarlıklar, Göçler, Göçlerden Sonra Anayurdun Durumu, Hunlar)	9	4,1
4	Çin Uygarlığı	4	1,8
5	Hint Uygarlığı	3	1,4
6	Mezopotamya (Coğrafi Durum, Halk, Sümerler ve Akadlar, Elam, Babil Krallıkları, Asur Krallığı, Mezopotamya Uygarlığı)	21	9,6
7	Anadolu (Coğrafi Durum, Tarih Öncesi, Hititler, Hitit Uygarlığı, Frigya, Lidya, İonlar)	25	11,4
8	Mısır	23	10,5
9	İran (Medler ve Persler, İran Uygarlığı)	6	2,7
10	Fenikeliler ve İbraniler (Fenikeliler, Fenike Uygarlığı, İbraniler, İbrani Uygarlığı, Ege Uygarlığına Toplu Bir Bakış)	9	4,1
11	Girit ve Miken Uygarlıkları (Girit Uygarlığı, Miken Uygarlığı)	6	2,7
12	Yunan Tarihi	47	21,5
13	Roma Tarihi	55	25,2
Toplam		219	100

Tablo 5’te görüldüğü gibi bu ders kitabında İlkçağ Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yer %5,9’dan %4,1’e düşürülürken, Hint uygarlığına ayrılan yer de %2,5’ten %1,4’e indirilmiştir. Buna karşılık Anadolu uygarlıklarına ayrılan yer %9,9’dan %11,4’e, Roma uygarlığına ayrılan yer ise %23,7’den %25,2’ye yükseltilmiştir. Diğer uygarlıklara ayrılan yerlerde de küçük oranlarda değişiklikler gerçekleşmiştir.

Bu ders kitabının 1980 yılında gerçekleştirilen baskısında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerlerde oransal birtakım değişiklikler yapıldığı, kitabın bu halinin 1989 yılında gerçekleştirilen son baskısında da hiç değişmeden korunduğu anlaşılmaktadır. Ders kitabının 1980 ve 1989 yılı baskılarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 6

Hümanist Dönem Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Akşit ve Oktay, 1980; Akşit ve Oktay, 1989)

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
---------	------------------	-------	----------

1	Tarihin Konusu, Tarihin Bölümlere Ayrılması, Takvime Başlangıç	11	4,6
2	Tarih Öncesi Devirler	6	2,5
3	Türklerin Anayurdu ve Göçler (Anayurdun Sınırları, Anayurtta Kurulan İlk Uygarlıklar, Göçler, Göçlerden Sonra İlk Uygarlıklar, Hunlar)	9	3,7
4	Çin Uygarlığı	4	1,7
5	Hint Uygarlığı	4	1,7
6	Mezopotamya (Mezopotamya'nın Coğrafi Durumu ve Orta Asyalı Kavimlerin Bu Bölgeye Yerleşmesi, Sümerler ve Akadlar, Elam, Babil Krallıkları, Asur Krallığı, Mezopotamya Uygarlığı)	22	9,1
7	Anadolu (Anadolu'nun Coğrafi Durumu ve Tarih Öncesi Uygarlıkları, Hititler, Hitit Uygarlığı, Frigya, Lidya, İoanlar)	25	10,4
8	Mısır	22	9,1
9	İran (Medler ve Persler, İran Uygarlığı)	6	2,5
10	Fenikeliler ve İbraniler	7	2,9
11	Girit ve Miken Uygarlıkları (Ege Uygarlığına Genel Bir Bakış, Girit Uygarlığı, Miken Uygarlığı)	8	3,3
12	Yunan Tarihi	49	20,3
13	Roma	68	28,2
Toplam		241	100

Tablo 6'da da görüldüğü gibi bu ders kitaplarında Orta Asya Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yer %4,1'den %3,7'ye, Mezopotamya uygarlığına ayrılan yer %9,6'dan %9,1'e, Anadolu uygarlıklarına ayrılan yer %11,4'ten %10,4'e, Fenike ve İbrani uygarlığına ayrılan yer %4,1'den %2,9'a, Yunan uygarlığına ayrılan yer %21,5'ten %20,3'e düşürülmüş; buna karşılık Girit ve Miken uygarlığına ayrılan yer %2,7'den %3,3'e, Roma tarihine ayrılan yer ise %25,2'den %28,2'ye yükseltilmiştir.

Sonuç olarak genel olarak Hümanist Dönemde okutulan tarih ders kitaplarında, bu dönemin ilk kitaplarına oranla bir miktar azalsa da en fazla yerin Roma ve Yunan uygarlıklarına ayrıldığı, bu uygarlıklara ayrılan toplam yerin dönemin başında (1942) %57,5 iken daha sonraki süreçte yaklaşık %48-52 aralığında seyrettiği, Anadolu uygarlıklarına ayrılan yerin ise dönemin ilk ders kitabına oranla bir miktar artarak %9'dan önce %10-11,5 düzeyine çıktığı görülmektedir. Bu dönemde 1942 yılında yayınlanan ders kitabında Orta Asya Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yer %4,5 iken daha sonra 1953 yılında %5,9'a çıktığı, daha sonraki dönemlerde ise %3,7'ye kadar indiği anlaşılmaktadır.

Türk-İslam Sentezi Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıkları

Türkiye'de 1940'lı yılların başlarından itibaren tarih öğretiminde Türk tarihinin bir ölçüde geri plana itilerek Grek ve Latin uygarlıklarının ön plana çıkarılmasına karşı Türkçü bir tepki olarak Türk-İslam Sentezi olarak adlandırılacak bir tarih anlayışı gelişmiştir (Copeaux, 2006; Köken, 2014; Bilgili, 2014). Türk-İslam Sentezi anlayışının Türkiye'deki tarih öğretim sistemine ilk yansımaları ise 1975-1977 yılları arasında işbaşında bulunan Milliyetçi Cephe (MC) Hükümetleri (39. ve 41. Cumhuriyet Hükümetleri) döneminde gerçekleşmiştir. Bu dönemde Türk-İslam Sentezi anlayışına göre hazırlanan yeni tarih dersi öğretim programları ve ders kitapları 1976-1977 öğretim yılından itibaren iki öğretim yılı uygulandıktan sonra 1978 yılı başında işbaşına gelen hükümet (42. Cumhuriyet Hükümeti) tarafından yürürlükten kaldırılmıştır.

Hümanist tarih anlayışına tepki olarak gelişen bu anlayışın yansıdığı ders kitaplarında Hümanizma Döneminde okutulan ders kitaplarının ilkçağ uygarlıklarına (özellikle Eski Batı uygarlıkları) ayrılan yer önemli ölçüde azaltılırken, Orta Asya Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yer o zamana kadarki en yüksek orana çıkarılmıştır. Liselerde 1976-1977 öğretim yılından itibaren okutulmaya başlanan ilkçağ uygarlıkları ile ilgili konuların yer aldığı Tarih, Lise I ders kitabında yer verilen uygarlıklar ile bu uygarlıklara ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 7

Türk-İslam Sentezi Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Kafesoğlu ve Deliorman, 1976)

Sıra No	İlkçağ Uygarlığı	Sayfa	Oran (%)
1	Tarihin Önemi, Tarih Öncesi ve Tarih Çağları Başlangıcı	8	3,4
2	Mısır (Tarih Öncesi, Tarih Devirlerinde Mısır, Mısır Medeniyeti)	6	2,5
3	Mezopotamya (Mezopotamya’nın Yeri ve Tarihi Önemi, Sümerler, Elam, Akkadlar, Asur, Babil, Mezopotamya’da Kültür ve Medeniyet)	11	4,6
4	Anadolu (Tarih Öncesi, Hititler, Frigler, Lidler)	9	3,8
5	İran (Medler, Persler, İran’da Kültür ve Medeniyet)	3	1,3
6	Adalar Denizi Medeniyeti (Minos ve Miken, Eski Yunan, İoanlar, Atina, Isparta, Yunan Kültür ve Medeniyeti, Helensitik Devir)	18	7,5
7	Roma	15	6,3
8	Musevilik ve Hıristiyanlık	4	1,7
9	Türk Tarihi ve Kültürü	164	68,9
Toplam		238	100

238 sayfadan ibaret olan bu ders kitabının 168 sayfası (%68,9) Orta Asya Türk tarihi ve kültürü ile ilgili konulara ayrılmıştır. Daha önceki ders kitaplarında ilkçağ uygarlıkları arasında yer verilen Çin, Hint, Fenike ve İbrani uygarlıklarına bu ders kitabında hiç yer verilmezken; Mezopotamya uygarlığına ayrılan yer %9,6’dan %4,6’ya, Anadolu uygarlıklarına ayrılan yer %11,4’ten %3,8’e, Mısır uygarlığına ayrılan yer % 10,5’ten %2,5’e, İran uygarlığına ayrılan yer ise %2,7’den %1,3’e düşürülmüştür. Daha önceki ders kitabında Anadolu uygarlıkları içerisinde gösterilen İoanlar ve ayrı başlıklar altında yer verilen Girit ve Miken uygarlıkları ile Yunan uygarlığı konuları bu ders kitabında birleştirilerek “Adalar Denizi Medeniyeti (Minos ve Miken, Eski Yunan, İoanlar, Atina, Isparta, Yunan Kültür ve Medeniyeti, Helensitik Devir)” başlığı altında ele alınmış ve toplam %7,5 oranında yer ayrılmıştır. Bu ders kitabında Roma uygarlığına ayrılan yer %25,2’den %6,3’e düşürülürken daha önceki ders kitaplarında yer verilmeyen “Musevilik ve Hıristiyanlık” başlıklı bir konuya da yer verilmiştir.

1978-1979 öğretim yılından itibaren bu ders kitabının okutulmasına son verilerek tekrar bu dönemden önce okutulan ders kitapları okutulmaya başlanmıştır. 12 Eylül Askeri Darbe Yönetimi tarafından 1983 yılında lise tarih dersi öğretim programları değiştirilmiştir. Yeni öğretim programına göre lise 1. sınıf konuları “Tarihe Giriş”, Türklerin Anayurdu ve Göçler”, “Asya ve Mısır’da Kurulan İlk Türk Medeniyetler”, “Ege ve Roma Medeniyetleri”, “İslamiyetten Önce Kurulan Türk Devletleri”, “İslamiyetten Önce Kurulan Türk Kültür ve Medeniyet” ve “İslam Tarihi” başlıklı yedi üniteden oluşmaktadır (MEB, 1983). “Asya ve

Mısır'da Kurulan İlk Medeniyetler" başlıklı ünite de Çin, Hint, İskit, Mezopotamya, Mısır, İran, Anadolu (Truva, Alışar, Alacahöyük ve Hititler, Frigler, Lidyalılar, Urartular, İyonlar) ve Fenike-İbrani; "Ege ve Roma Medeniyetleri" başlıklı ünite de ise Ege Medeniyeti (Girit, Miken, Yunan Medeniyetleri), Büyük İskender ve Helenistik Dönem Medeniyeti, Roma Medeniyeti başlıklı konulara yer verilmiştir. Bu program değişikliği ile o zamana kadar lise ikinci sınıf konuları içerisinde yer verilen İslam tarihi konularının birinci sınıf konularına aktarılması doğal olarak İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin bir miktar azalmasına yol açmıştır. Ancak 1990'lı yılların başlarına kadar bu programa uygun lise tarih ders kitapları yazılmamış; Milli Eğitim Bakanlığı'nın her yıl yayınladığı okutulacak ders kitapları listesinde tarih öğretmenlerinin bu derslerde yardımcı kaynaklardan yararlanmaları önerilmiştir. Niyazi Akşit ve Emin Oktay tarafından yazılan Tarih, Lise 1. Sınıf ders kitabının 1980'li yılların sonlarına kadar yeni baskılarının yapılması anılan dönemde tarih derslerinde bu ders kitaplarından yardımcı kaynak kitaplar olarak yararlanıldığını akıllara getirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1991-1992 öğretim yılından itibaren ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sistemini uygulamaya başlamış; bu değişiklik çerçevesinde liselerde tarih dersi Tarih I ve Tarih II isimleriyle iki yıl zorunlu ders olarak haftada iki saat olarak; Genel Türk Tarihi, Osmanlı Tarihi ve İslam Tarihi dersleri ise seçmeli dersler olarak okutulmaya başlanmıştır (Turan, 2012: 112; Turan, 2015: 145). Bu dersler içerisinde İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konulara (Türk tarihi ve uygarlığı hariç) sadece zorunlu ders niteliğinde liselerin birinci sınıflarında okutulmaya başlanan Tarih I derslerinin kapsamında yer verildiği görülmektedir. Bu ders kitapları tarih bilimi ile ilgili temel teorik bilgilerin verildiği konuyla başlayıp, Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılmasına kadar geçen tarihsel süreci kapsamaktaydı. Dolayısıyla çok geniş bir tarihsel süreci kapsayan bu ders kitabında İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili olarak sadece "Eskiçağlarda Türkiye ve çevresi" ve "Türklerin Tarih sahnesine çıkışları ve ilk Türk devletleri" başlıklı iki üniteye yer verilmiştir (Deliorman, 1994).

Aşağıda Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre hazırlanmış Tarih I ders kitabında yer alan üniteler ile bu ünitelere ayrılan yer tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 8

Türk İslam Sentezi Dönemi Tarih I Ders Kitabının Konu Dağılımı ve İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Deliorman, 1994)

Sıra No	Konular	Sayfa	Oran (%)
1	Tarih Bilimine Giriş (Tarih bilimi, zaman ve takvim)	17	6,4
2	Eski Çağlarda Türkiye ve Çevresi (Eski çağlarda Türkiye, Eski Çağlarda Türkiye'nin Çevresindeki Kültür ve Medeniyetler)	24	9,0
3	Türklerin Tarih Sahnesine Çıkışları ve İlk Türk Devletleri	50	18,9
4	İslam Tarihi ve Medeniyeti	43	16,2
5	Türk Dünyası I	41	15,5
6	Türk Dünyası II	33	12,5
7	Türkiye Tarihi	57	21,5
Toplam		265	100

Ders kitabında İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili iki konudan birisi olan "Eski Çağlarda Türkiye ve Çevresi" başlıklı ünitenin toplam 265 sayfa olan ders kitabı içerisindeki ağırlığı %9,0; diğer

ünite olan “Türklerin tarih sahnesine çıkışları ve ilk Türk devletleri” başlıklı ünitenin ağırlığı ise %18,9’dur. Ancak “Türklerin tarih sahnesine çıkışları ve ilk Türk devletleri” ünitesi İlkçağ ve Ortaçağ konularını kapsadığından bu ünite içerisinde İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili konulara ayrılan yer gerçekte 10 sayfa olup bunun da ders kitabı içindeki toplam ağırlığı yaklaşık %3,8’e karşılık gelmektedir.

“Eskiçağlarda Türkiye ve çevresi” başlıklı ünite Türkiye’nin tarih öncesini aydınlatan merkezler olarak Truva Alışar, Alacahöyük vb. merkezlerin yanı sıra Hititler, Frigyalılar, Lidyalılar, Urartular, İyonlar hakkında da birer paragraflık bilgilere yer verilmiştir. Ders kitabının bu bölümünde ayrıca anılan dönemde devlet yönetimi, hukuk, din ve inanış, sosyal ve iktisadi hayat, yazı dil ve edebiyat ve bilim ve sanat konularıyla ilgili kısa bilgilere de yer verilmiştir.

Ünite içerisinde yer alan “M.Ö. 6. yüzyıldan M.S. 11. yüzyıla kadar Türkiye” başlıklı konuda ayrı başlıklar altında Anadolu’da Pers hâkimiyeti, İskender ve Helensitik Çağ, Roma ve Bizans İmparatorluğu dönemleri ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. “Eskiçağlarda Türkiye’nin çevresinde kültür ve medeniyet” başlıklı konuda ise Mısır, Mezopotamya ve Doğu Akdeniz (Yunan) kültür ve medeniyetlerinde devlet yönetimi, din ve inanış, sosyal ve iktisadi hayat, yazı dil ve edebiyat, bilim ve sanat ile ilgili bilgilere yer verilmiştir (Deliorman, 1994).

“Türklerin tarih sahnesine çıkışları ve ilk Türk devletleri” başlıklı ünite “Türk adının anlamı” konusu ile başlamakta, Türklerin ilk anayurdu, Türklerin tarih boyunca yayıldıkları bölgeler (Göçler, nedenleri, Milattan önceki Türk göçleri, Milattan sonraki Türk Göçleri), İskitler (Sakalar), İlk Türk devletleri (Büyük Hun Devleti, Avrupa Hun Devleti, I. Göktürk Devleti, II. Göktürk Devleti) ve Diğer Türk devletleri ve toplulukları (Avarlar, Bulgarlar, Hazarlar, Macarlar, Peçenekler, Kıpçaklar, Uzlar, Başkurtlar, Sabarlar, Türgeşler, Kırgızlar, Karluklar, Kimekler) ve İlk Türk devletlerinde kültür ve medeniyet ve Türk kültürünün çevre kültürlerle münasebeti başlıklı konulara yer verilmektedir.

Bu ders kitabında çağ sistemini esas alan bir sistematik izlenmemiş ve genel olarak 9. yüzyıla kadar Türk tarihi ve uygarlığı ile ilgili konulara kronolojik sıra dahilinde yer verilmiştir. Yine kitapta Çin, Hint, Mısır, İran, Fenike, İbrani, Girit, Miken, Yunan ve Roma tarih ve uygarlıklarına bağımsız konular halinde değil; sadece Anadolu uygarlıkları ile ilgi ve ilişkileri boyutuyla ve çok kısa olarak yer verilmiştir. Dolayısıyla bu dönemde okutulan tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konulara ayrılan yerin en düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Ders Geçme ve Kredi Sisteminden 1995-1996 öğretim yılında vazgeçilmişse de bu sisteme uygun olarak hazırlanan Tarih I ve Tarih II ders kitaplarının liselerde okutulmasına 2007-2008 öğretim yılının sonuna kadar devam edilmiştir.

Çok Perspektiflilik Dönemi Lise Tarih Ders Kitaplarında İlkçağ Uygarlıkları

Milli Eğitim Bakanlığı 2005-2006 öğretim yılından itibaren eğitim sisteminde yapılandırmacı anlayışı esas alan köklü bir reform başlatmış ve bu çerçevede ilk ve ortaöğretim kurumlarının haftalık ders çizelgeleri yeniden düzenlenmiş, bu okullarda okutulan tüm derslerin öğretim programları ve ders kitaplarını yeni anlayışa göre yeniden hazırlamıştır. Yeni sistem 2005-2006 öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında, 2008-2009 öğretim yılından

itibaren ise liselerin 9. sınıflarından başlayarak kademeli bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Bu dönemde daha önceden olduğu gibi zorunlu tarih derslerinin 9. ve 10. sınıflarda okutulmasına devam edilirken, İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konular da yine 9. Sınıf tarih dersi konuları içerisinde yer almıştır. Bu dönemde 9. ve 10. sınıflarda okutulan Tarih, 11. sınıflarda okutulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin yanı sıra 12. sınıflarda okutulmak üzere Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi isimli yeni bir tarih dersinin de okutulmasına başlanmış, ayrıca 11. sınıfların sosyal alanlarında okutulan fakat öğretim programı bulunmayan Tarih 11 dersi için tamamen Türk kültür ve uygarlığı konularından oluşan bir program hazırlanmıştır

Bu dönemde okutulan ve örnekleme alınan 9. sınıf tarih ders kitabının konu dağılımı ile konulara ayrılan yer aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 9

Çok Perspektiflilik Dönemi 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının Konu Dağılımı Ve İlkçağ Uygarlıklarına Ayrılan Yer (Okur vd., 2008)

Sıra No	Konular	Sayfa	Oran (%)
1	Tarih Bilimi (Tarih Bilimine Giriş, Tarih Yazıcılığı, Tarihin Faydalandığı Bilim Dalları)	33	19,2
2	Uygarlığın Doğuşu ve İlk Uygarlıklar (Tarihi Çağlara Giriş, Tarih Öncesi Çağlar, Tarih Çağları)	3	1,7
3	İlkçağ Uygarlıkları	25	14,5
	Kültür ve Uygarlık	1	0,6
	Mezopotamya Uygarlığı (Sümerler, Akadlar, Elamlar, Babiller, Asurlular)	3	1,7
	Orta Asya Uygarlığı	2	1,2
	Mısır Uygarlığı	2	1,2
	İran Uygarlığı	1	0,6
	Hint Uygarlığı	1	0,6
	Çin Uygarlığı	1	0,6
	Doğu Akdeniz Uygarlığı (Fenikeliler ve İbraniler)	1	0,6
	Anadolu Uygarlığı (Hattiler, Hititler, İyonyalılar, Urartular, Frigyalılar, Lidyalılar)	5	2,9
	Ege ve Yunan Uygarlığı (Girit, Miken, Eski Yunan, İskender İmparatorluğu)	4	2,3
	Roma Uygarlığı	4	2,3
4	İlk Türk Devletleri	27	15,7
5	İslam Tarihi ve Uygarlığı (13. Yüzyıla Kadar)	28	16,3
6	Türk İslam Devletleri (10-13. Yüzyıla Kadar)	29	16,9
7	Türkiye Tarihi	27	15,7
Toplam		172	100

Tablo 9’da da görüldüğü gibi ders kitabında İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konular “İlkçağ uygarlıkları” başlıklı üniteye toplanmış olup, bu üniteye toplam 25 sayfa ayrılmıştır. Bu ünitenin ders kitabı içerisindeki ağırlığı yaklaşık %14,5’tir. Bu ünite içerisinde Mezopotamya uygarlığının ağırlığı %1,7, Orta Asya ve Mısır uygarlıklarının her birinin ağırlığı %1,2, İran, Hint, Çin ve Doğu Akdeniz (Fenikeliler ve İbraniler) uygarlıklarının ağırlıkları % 0,6, Anadolu uygarlığının ağırlığı %2,9, Ege ve Yunan uygarlığı ile Roma uygarlığının ağırlığı ise %2,3 oranındadır. Dolayısıyla bu ders kitabında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer bir önceki ders

kitabına kıyasla bir miktar artırılıp, bilgi bakımından daha da genişletilmişse de yine de 1990’lı yılların başlarına kadar okutulan tarih ders kitaplarının oldukça gerisindedir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2017 yılında ilkököl, ortaokul ve liselerde okutulan derslerin öğretim programlarının önemli bir kısmı yeniden hazırlamıştır. Yenilenen lise tarih dersi öğretim programları ve bu programlara uygun olarak hazırlanan ders kitapları 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bakanlık, 2018 yılında gerçekleştirdiği bir başka düzenlemeyle de o zamana kadar liselerde 9. ve 10. sınıflarda okutulan tarih derslerini 2018-2019 öğretim yılından itibaren 9., 10. ve 11. sınıflarda haftada ikişer saat olmak üzere üç yıla çıkarmıştır. Diğer tarih derslerinin okutulmasına ise önceden olduğu gibi devam edilmiştir. Bu durum tarih derslerine ayrılan toplam ders saati noktasında görece bir rahatlama sağlamışsa da İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konuların program içerisindeki ağırlığını pek değiştirmemiştir. Nitekim daha önceki programda 9. sınıf konuları yeni duruma uygun olarak gerçekleştirilen konu dağılımına göre 9. sınıf tarih programı “tarih ve zaman” ile ilgili genel nitelikli bilgilerle başlayıp, Büyük Selçuklu Devleti’nin yıkılması ve bu devletin kültür ve medeniyeti konularıyla sona ermektedir. Dolayısıyla İlkçağ uygarlıkları ile ilgili konular yine 9. sınıf tarih konuları içerisinde yer almaya devam etmiştir.

Aşağıda bu dönemde okutulan 9. sınıf tarih ders kitabının konu dağılımları tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 10

Çok Perspektiflilik Dönemi 9. Sınıf Tarih Ders Kitabının Konu Dağılımı ve İlkçağ Uygarlıkları (Yüksel vd., 2018)

Sıra No	Konular	Sayfa	Oran (%)
1	Tarih ve Zaman (İnsanlığın Hafızası Tarih, Neden Tarih?, Zamanın Taksimi)	11	6,7
2	İnsanlığın İlk Dönemi (İnsanlığın İlk İzleri, Yazının Gelişimi, İlkçağda Başlıca Medeniyet Havzaları, İnsan ve Göç, Kabileden Devlete, Kanunlar Doğuyor)	30	18,2
3	Ortaçağda Dünya	19	11,5
4	İlk ve Ortaçağlarda Türk Dünyası (Avrasya’da İlk Türk İzleri, Boylardan Devlete, Türklerde Coğrafya İle Oluşan Yaşam Tarzı, Kavimler Göçü, İlk Türk Devletleri ve Komşuları)	34	20,6
5	İslam Medeniyetinin Doğuşu	42	25,4
6	Türklerin İslamiyeti Kabulü ve İlk Türk İslam Devletleri (Son konu B. Selçuklu Devletinde Yönetim ve Toplum Yapısı)	29	17,6
Toplam		165	100

Tabloda da görüldüğü gibi ders kitabında “insanlığın ilk dönemi” başlıklı 2. ünite ile “İlk ve Ortaçağlarda Türk Dünyası” başlıklı 4. ünitenin bir bölümü İlkçağ uygarlıkları ile ilgilidir. “İnsanlığın ilk dönemleri” başlıklı ünite “insanlığın ilk izleri”, yazının gelişimi”, “İlkçağda başlıca medeniyet havzaları”, “insan ve göç”, “kabileden devlete” ve “kanunlar doğuyor” başlıklı konulardan oluşmaktadır. Tematik bir yöntemin izlendiği ders kitabında çeşitli temalarla ilgili olarak Anadolu ve çevresindeki uygarlıklar hakkında bilgilere yer verilmiştir. “İnsanlığın ilk izleri” başlıklı konuda Anadolu’nun önemli kültür merkezlerinden olan Çatalhöyük,

Göbeklitepe ve Çayönü hakkında bilgiler verilirken, “Yazının gelişimi” konusunda da Mezopotamya başta olmak üzere Anadolu ve çevresinde yazı, eğitim ve bilim alanlarındaki gelişmelerden bahsedilmektedir. “İlkçağda başlıca medeniyet havzaları” başlıklı konuda ayrı ayrı metin kutuları içinde İran, Hint, Çin, Mezopotamya, Yunan, Doğu Akdeniz (Fenikeliler ve İbraniler) hakkında ayrı ayrı metin kutuları içinde toplam iki sayfalık kısa bilgilere yer verilmiştir. Diğer konular kapsamında da farklı uygarlıklar bağlamında göç, yerleşme, ticaret, hukuk, sosyal ve ekonomik yaşam ile ilgili özet bilgiler verilmektedir.

“İlk ve Ortaçağlarda Türk Dünyası” başlıklı üniteye yer alan “Avrasya’da ilk Türk izleri” başlıklı konuda Orta Asya’daki en eski kültür merkezleri olan Anav, Afanesyevo, Andronova, Karasuk ve Tagar ile ilgili bilgiler verilmektedir. Diğer konular kapsamında ise Orta Asya Türklerinin sosyal yapıları, devletleşme süreci, Asya Hun Devleti, Göktürk ve Uygur devletleri hakkında bilgiler verilmektedir. Bu üniteye ayrıca İlk Türk devletlerinde töre, güç ve yönetim anlayışı, konar-göçer yaşam tarzı, Anayurttan yapılan Türk göçleri, Türklerde askeri kültür vb. konularla ilgili bilgilere de yer verilmiştir.

Sonuç

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde İlkçağ uygarlıkları tarih öğretiminin önemli bir unsuru olarak görülmüştür. 1931 yılında yayınlanan Cumhuriyet döneminin ilk tarih ders kitabı dört ciltlik “Tarih” kitabında Türk milletinin tarihsel geçmişi tarih öncesi dönemlere kadar gerilere götürülerek şanlı geçmişi ve dünya uygarlığına yapmış olduğu katkı vurgulanmış; aynı zamanda temelinde Orta Asya’daki ileri medeniyet havzasından göçler yoluyla yayılan Türk uygarlığının yattığı kabul edilen İlkçağ uygarlıklarına, bu çerçevede eski Yunan ve Roma uygarlıklarına da önemli yer ayrılmak suretiyle Batı uygarlığına verilen önem gösterilmiştir.

İkinci Dünya Savaşı devam ederken Hümanizma etkisi altındaki ders kitaplarının yayınlanması ile tarih öğretiminde Türk Tarih Tezinin etkisi azalmış, Eskiçağ Türk tarih ve uygarlığı konularına ayrılan yer de yarı yarıya azaltılmıştır. Bu ders kitabında Ege ve Yunan uygarlıkları ile Roma uygarlığına ayrılan yer artırılmış; Yunan uygarlığına ayrılan yaklaşık %22’lik yer %29,4’e, Roma uygarlığına ayrılan yer ise %22’den %28,1’e çıkarılmıştır. Bu ders kitaplarında Anadolu uygarlıklarına ayrılan yer de her ne kadar kayda değer bir oransal artış sağlanmamakla birlikte Anadolu’nun geçmişine yapılan vurgu ve verilen önem artmıştır. Bu ders kitabının yerine 1953 yılından itibaren Emin Oktay ve Niyazi Akşit tarafından yazılan Lise 1. Sınıf tarih ders kitabı 1976-1978 yılları arasındaki iki yıllık dönem hariç olmak üzere 1980’li yılların sonlarına kadar konu dağılımlarında bazı değişiklikler gerçekleştirilerek okutulmuştur. Bu kitabın 1989 yılında yapılan son baskısında Yunan tarihine %20,3, Roma tarihi konularına ise %28,2 oranında yer ayrılmıştır.

1942 yılından itibaren tarih ders kitaplarında Eskiçağ Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yerin azaltılarak özellikle Antik Yunan ve Roma uygarlıklarının ön plana çıkarılmasının yarattığı Türkçü tepki 1975-1977 yılları arasında işbaşında bulunan Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde yeni tarih ders kitaplarının yazdırılmasıyla sonuçlanmıştır. Yeni yazılan lise 1. sınıf ders kitabında Türk tarihi ve uygarlığına ayrılan yer %68,9’a çıkarılırken, diğer tüm İlkçağ

uygarlıklarına yaklaşık %28 oranında yer ayrılmıştır. İlkçağ uygarlıklarına genel olarak ayrılan yer ayrılırken Çin ve Hint uygarlıklarına yer verilmeyerek coğrafi açıdan da uygarlıkların alanı daraltılmıştır. Bu ders kitabında dikkat çeken bir başka husus da Hıristiyanlık ve Musevilik dinlerine ayrı başlıklar altında yer verilerek Doğu-Batı medeniyet farklılığının din boyutunun da altı çizilmiştir. 1978 yılında gerçekleşen hükümet değişikliği sonrasında bu ders kitaplarının okutulmasına 1978-1979 öğretim yılından itibaren son verilerek daha önce okutulan ders kitapları yeniden okutulmaya başlanmıştır.

Türkiye’de tarih öğretiminde Türk-İslam Sentezi döneminin ikinci devresinin 12 Eylül askeri yönetimi tarafından 1983 yılında tarih dersi öğretim programlarının değiştirilmesiyle başlamıştır. Bu programda daha önce lise 2. sınıf konuları arasında yer verilen İslam Tarihi konuları lise 1. sınıf konuları içerisine aktarılmış, bu da İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin bir miktar azalmasına yol açmıştır. Ancak bu değişiklik uzunca bir süre ders kitaplarına yansıtılmamıştır. 1991-1992 öğretim yılında liselerde Ders Geçme ve Kredi Sisteminin uygulanmaya başlanmasıyla zorunlu tarih dersleri üç yıldan iki yıla indirilmiş; bu durum lise tarih öğretiminde İlkçağ uygarlıklarıyla ilgili konuların azaltılmasına yol açmıştır. Bu dönemde okutulan tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıkları konusu Anadolu uygarlığı merkezli olarak ele alınmış, Ön Asya ve Eski Batı uygarlıklarına ise ancak Anadolu uygarlıklarıyla ilişkileri ölçüsünde ve çok özet bir şekilde yer verilmiştir. Bu uygulama 2008-2009 öğretim yılından itibaren okutulan yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan tarih ders kitaplarında da sürdürülerek Orta Asya, Mezopotamya, Mısır, İran, Hint, Çin, Doğu Akdeniz (Fenikeliler ve İbraniler), Anadolu, Ege ve Yunan ve Roma uygarlıkları ile ilgili konulara çok özet bir şekilde yer verilmiştir. 2018 yılında liselerde tarih derslerinin yeniden üç yıla çıkarılmasıyla genel tarih konularına ayrılan toplam ders saati miktarında önemli bir artış sağlanmışsa da bu artış ders kitaplarında İlkçağ uygarlığına ayrılan yeri genişletmemiş, bu konulara ancak “insanlığın ilk izleri” ve “İlk ve Ortaçağlarda Türk Dünyası” başlıklı iki ünite çerçevesinde ve sınırlı bir düzeyde yer verilmesine devam edilmiştir.

Türkiye’de lise tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer ile ilgili bu gelişim seyri aynı şekilde ilköğretim tarih ders kitaplarına da yansımıştır (Taşkın, 2016: 68-69). İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin bu şekilde azaltılmasının öğrencilerin tarihsel bilgi, bilinç ve becerileri üzerinde olumsuz etkide bulunacağı düşünülmektedir. Yurtsever (1996), insanlığın ortak mirası olan ve dolaylı bir şekilde günümüz uygarlıkları üzerindeki etkisini gösteren İlkçağ uygarlıklarına ders kitaplarında yeterli yer ayrılmamasının insanlık tarihinin gelişim seyrinin öğretimini olumsuz etkileyeceğini vurgulamaktadır. Yıldırım da (1995) öğrencilerin insanlık tarihinin gelişim evrelerini tam olarak algılayabilmeleri için ders kitaplarında bu konulara ayrılan yerin azaltılması değil, tam aksine Avrupa ve Asya’nın da dışına çıkılarak diğer kıtaları da kapsamı, bu çerçevede Amerika kıtasındaki uygarlıklar ile Afrika ve Avustralya’daki ilk yerleşmeleri kapsamı gerektiğini ileri sürmektedir.

Kabapınar (1995), tarih öğretimini ulusal değerlerin yanı sıra evrensel değerleri de kapsayacak şekilde yeniden ele alınarak temel insani değerler çerçevesinde birleştirici, bütünleştirici bir içerik kazandırılmasının bir zorunluluk haline geldiğinin altını çizmektedir.

Öte yandan tarih öğretiminde ilkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin sınırlandırılmasının genel olarak bu konulara karşı ilgiyi azalttığı ve önemsiz görülmesine yol açtığı da söylenebilir.

Nitekim Aynur Yılmaz (2010) araştırmasında tarih öğretmenlerinin eskiçağ ve eski Türk tarihi öğretimini gerekli görmeye beraber öğrenme-öğretme sürecinde bu konularla ilgili ayrıntı ve gereksiz olarak değerlendirdikleri konuları göz ardı ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmanın sonuçları tarih öğretmenlerinin sadece %27.98'lik bir bölümünün kendisini Eskiçağ tarihi konusunda "iyi" olduğunu düşündüğünü ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Türkiye’de lise tarih ders kitaplarında İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yer 1983 yılından günümüze gelinceye kadar giderek azalmış ve lise tarih eğitim sistemi içerisinde adeta Anadolu ve yakın çevresiyle sınırlı bir detay düzeyine indirilmiştir. Bu durumun tarih öğretiminde yol açabileceği olumsuz etkileri ortadan kaldırmak adına tarih dersi öğretim programlarının farklı tarihsel dönemler ile yerellik-ulusallık-evrensellik arasındaki dengelerin İlkçağ uygarlıklarına ayrılan yerin artırılmasını da içerecek şekilde yeniden tasarlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akşit, N. ve Oktay, E. (1953). *Tarih I, ilkçağ*. İstanbul: Remzi.
- Akşit, N. ve Oktay, E. (1968). *Tarih I, ilkçağ*. İstanbul: Remzi.
- Akşit, N. ve Oktay, E. (1980). *Tarih, lise I. sınıf*, İstanbul: Remzi.
- Akşit, N. ve Oktay, E. (1989). *Tarih lise I*. İstanbul: Remzi.
- Alkan, N. (2014). Tarihin çağlara ayrılmasında "üçlü sistem" ve Türk-İslâm tarihinin çağ taksimi meselesi. *TUHED, Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3 (2), s. 43-64.
- Aynur Yılmaz, A. (2010). *Tarih öğretmenlerinin eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve önerileri (Ankara ili orta öğretim kurumlarında)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. ve Üngör, İ. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihi konusu ve bilincinin bilimsel içerik bakımından değerlendirilmesi. *e-International Journal of Educational Research*, 4 (3), s. 1-26.
- Bilgili, A. S. (2014). Eğitim programlarımızda Türk-İslâm Sentezi meselesi (1980-2000 yılları arasındaki tartışmalara bir projeksiyon). *Kafkas Üniversitesi e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), s. 1-13.
- Bozgöz, A. (2017). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularından kadeş antlaşmasının barış eğitimi kapsamında ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Copeaux, E. (2006). *Tarih ders kitaplarında (1931-1993) Türk tarih tezinden Türk-İslam sentezine*. İstanbul: İletişim.
- Deliorman, A. (1994). *Tarih I*, İstanbul: Bayrak.

- Demir, M. ve Sarıkaya, H. (2019). Türkiye’de eski batı tarihçiliğinin sorunları üzerine değerlendirmeler. *OANNES Uluslararası Eskiçağ Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), s. 177-200.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih eğitiminin tarihi. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), s. 431-450.
- Durgun, Ş. (2015). Türkmerkezli yaklaşımdan Avrupamerkezli yaklaşıma geçişte hümanizma. *Akademik Hassasiyetler*, 2, s. 1-26.
- Ersanlı, B. (2003). *İktidar ve tarih, Türkiye’de resmi tarih tezinin oluşumu*. İstanbul: İletişim.
- Gültekin, A. K. (2015). Cumhuriyetin kuruluş dönemi açısından antropoloji ve ırkçılık tartışmaları hakkında görüşler. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 55 (1), s. 91-111.
- Günaltay, Ş. (1939). *Lise tarih kitapları, tarih I*. İstanbul: Maarif.
- Jeismann, K. E. (1979). Geschichtsbewußtsein. In K. Bergmann, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Eds.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1st ed., pp. 42–45). Düsseldorf: Pädagogischer.
- Kabapınar, Y. (1991). *Müfredat programı ve ders kitapları açısından orta öğretimde (lise) tarih öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kabapınar, Y. (1995). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu* (s. 212-227). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Kafesoğlu, İ. ve Deliorman, A. (1976). *Tarih lise I*. İstanbul: Milli Eğitim.
- Kara, R. M. (2018). *2005 ve 2017 sosyal bilgiler ders kitaplarındaki “eskiçağ” konusunun incelenmesi ve öğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karal, E. Z. (1944). *Türkiye Cumhuriyeti tarihi, 1918-1944*. İstanbul: Maarif.
- Köken, N. (2014). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Maksudyan, N. (2007). *Türklüğü ölçmek, bilim-kurgusal antropoloji ve Türk milliyetçiliğinin ırkçı çehresi 1925-1939*. İstanbul: Metis.
- Mansel, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942a). *İlkçağ tarihi, birinci sınıf*. İstanbul: Maarif.
- Mansel, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942b). *Ortaçağ tarihi, ikinci sınıf*. İstanbul: Maarif.
- Mansel, A. M., Baysun, C. ve Karal, E. Z. (1942c). *Yeni ve yakınçağlar tarihi*. İstanbul: Maarif.
- MEB (1983). Ortaöğretim kurumları tarih programı. *MEB Tebliğler Dergisi*, 2146 (29 Ağustos 1983), s. 338-342.

- Mehonijk, E. (2018). *Sosyal bilgiler 6. Sınıf ders kitabında yer alan eskiçağ tarihi konularının Makedonya'daki 6. Sınıf ders kitabı ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Okur, Y., Genç, İ., Özcan, T., Yurtbay, M. ve Sever, A. (2008). *Ortaöğretim tarih 9*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özçelik, N. (2012). *İlk çağ tarihi ve uygarlığı*. Ankara: Nobel.
- Sönmez, E. (2011). *İlköğretim II. kademe 6. sınıf sosyal bilgiler dersi eskiçağ tarihi konularının işlenmesinde müzelerin önemi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa ili merkezi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şimşek, A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye'de tarih öğretiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi*, 3 (8), s. 11-33.
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru Türkiye'de tarih ders kitapları, *Akademik Bakış Dergisi*, 40.
- Şimşek, A. (2017). Türk tarih tezi. A. Şimşek (ed.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi, Dönemler, Ders Kitapları, yazarlar, Akademisyenler, Algılar* (s. 105-131). Ankara: Pegem.
- Taşkın, A. (2016). *Cumhuriyet döneminde ilkokul tarih/sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretiminin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Taşkın, A. ve Şimşek, A. (2017). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih / sosyal bilgiler ders kitaplarında eskiçağ tarihinin öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), s. 1533-1548.
- TTTC (1931). *Tarih I: tarihten evvelki zamanlar ve eski zamanlar*. İstanbul: Devlet.
- Turan, R. (2012). Avni Akyol dönemi eğitim siyasetleri. *Milli Eğitim*, 194, s. 108-131.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3), s. 139-180.
- Turan, R. (2019). Tarih ders kitaplarında Orta Asya. A. Şimşek (Ed.), *Tarih Ders Kitaplarında İmajlar, Devletler, Halklar, Kişiler* (s. 35-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülker, D. (2015). *Ortaokul 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde ilkçağ tarihi konularında Hititler konusunun öğretilmesinde Hitit masallarının kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcı, F. (2011). Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında tarih yazımı. V. Engin-A. Şimşek (edt.) (s. 197-219). İstanbul: Yeditepe.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, E. E. (2014). *İnönü döneminde tarih ve eğitim: Tarih anlayışında süreklilik ve değişimler*. Ankara: ODTÜ.

- Yıldırım, R. (1995). Tarih ders kitaplarında Anadolu uygarlıkları. Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu (s. 161-166). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Yurtsever, M. (1996). *İlk-orta öğretim tarih programları ve ders kitaplarında tarih bilgisi ve ilkçağ tarihi üniteleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, E., Kapar, M.A., Bildik, F., Şahin, K., Şafak, L. Ardiç, M., Bağcı, Ö. ve Yıldız, S. (2018). *Ortaöğretim tarih 9*. İstanbul: Milli Eğitim.



Maârif Salnâmelerine Göre İdlib Kazasında Müslüman Okullarında Eğitim ve Öğretim Faaliyetleri (H.1316-1321/M.1898-1904)*

Education and Training Activities in Muslim Schools in Idlib District According to Education Yearbooks (A.D.1316-1321/C.E.1898-1904)

Büşra ELÇİÇEĞİ

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: belcicegi@gmail.com;

busra.elcicegi@marmara.edu.tr

orcid.org/0000-0002-1346-8185

Ali YILMAZ

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E-posta: ayilmaz@marmara.edu.tr

orcid.org/0000-0002-1810-943X

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	10.03.2020
Accepted	14.09.2020
DOI	10.17497/tuhed.701560
Corresponding Author	Büşra ELÇİÇEĞİ
Cite	Elçiçeği, B. ve Yılmaz, A. (2020). Maârif salnâmelerine göre İdlib kazasında müslüman okullarında eğitim ve öğretim faaliyetleri (H.1316-1321/M.1898-1904). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 407-424. DOI: 10.17497/tuhed.701560

* Bu çalışma, 26-28 Ekim 2019 tarihinde gerçekleştirilen, II. Uluslararası Eğitim’de Yeni Arayışlar Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

Öz: Türk eğitim sistemi kapsamında geçmişe yönelik yapılan eğitim araştırmalarında Maârif Salnâmeleri, devletin eğitim yapısını sistemli olarak göstermesi açısından önem taşımaktadır. İdlib kazasındaki eğitim kurumlarının araştırılma nedeni; dönemin üç büyük vilâyetinden biri olan Halep vilâyetine bağlı olması, bugün Suriye sınırları içerisinde yer alması ve gündemde olan bir bölge olmasıdır. Bu çalışmada Maârif Salnâmeleri'nde yer alan veriler ışığında İdlib kazasındaki Müslüman okullarında gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetleri incelenmiştir. Nitel araştırma desenine göre tasarlanan bu çalışmada tarihsel araştırma modeli kullanılmıştır. Belge incelemesi yolu ile ulaşılan veriler Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çevrilerek ilgili olduğu konuya göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu kapsamda H.1316-1321/M.1898-1904 tarihli salnâmeler incelenip kazadaki rüşdiye düzeyindeki Müslüman okulları, bu okullardaki idareciler, öğretmenler, okutulan dersler, öğrenci ve hademe sayıları incelenmiştir. Bunun yanı sıra rüşdiyelerde gerçekleştirilen eğitim ile günümüz sosyal bilgiler programında yer alan disiplinler arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca kazada bulunan Osmanlı klasik dönem eğitim kurumlarından olan medreseler hakkında bilgi verilmiştir. Bunlara ek olarak kazadaki kütüphaneler incelenerek kurucuları ve kaç adet kitaba sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, kazada 1 adet rüşdiye, 9 kütüphane, 6 medrese bulunmaktadır. Kütüphane içerisinde toplam 4.450 kitap mevcuttur. Rüşdiye okulunda yıllara göre öğrenci sayısında dalgalanma görülse de medreselerde toplam 90 öğrenci eğitim görmüştür.

Anahtar Kelimeler: İdlib, Rüşdiye, Kütüphane, Medrese, Sosyal Bilgiler

Abstract: In educational researches conducted for the past within the scope of the Turkish education system, Education yearbooks are important in terms of systematically showing the education structure of the state. The reason for the investigation of the educational institutions of Idlib district was that Idlib is associated with Aleppo, which is one of the three major provinces of the period, it is located in Syria borders today, and it is on the front burner. In this study, educational and training activities carried out in Muslim schools in Idlib district were discussed in the light of the data in Education Yearbooks. In this study designed according to the qualitative research pattern, a historical research model was used. The data obtained by document analysis were translated from Ottoman Turkish to today's Turkish and classified according to the subject. The obtained descriptive analysis method was evaluated. Within this scope, yearbooks dated A.D.1316-1321 / C.E.1898-1904 were examined and the number of Muslim schools at the level of rushdiye, administrators in these schools, teachers, the lesson taught, students, and janitors in these schools were discussed. In addition, a comparison was made between the education held in rushdiye and the disciplines in today's social studies program. Also, information was given about madrasas, which were located in the district and one of the educational institutions of the Ottoman classical period. In addition, libraries in the district were examined and their founders and how many books they had were determined. In this direction, there are 1 rushdiye, 9 libraries, and 6 madrasas in the accident. There are a total of 4450 books in the library. Although the number of students fluctuated in the rushdiye school, 90 students were educated in madrasas.

Keywords: İdlib, Rushdiye, Library, Madrasah, Social Studies

Extended Summary

Purpose

In the scope of the Turkish educational history research, the information in this study was obtained mainly from the Education Yearbooks data. In studies related to the history of education, education yearbook is the main data source for understanding the past and making comparisons between the past and the present. Education Yearbooks are important in terms of systematically showing the educational structure of the state. The reason for the investigation of educational institutions in Idlib was that it was an area on the agenda, as it was connected to the Aleppo province, one of the three major cities of the period, and was within the borders of Syria. In this study, education and training activities in Muslim schools in Idlib were examined. In this context, the educational institutions in the accident, the educators who teach in these institutions, the lessons taught, the number of students and caregivers by years, the locations of libraries in the accident, the dates of their founding, the number of books they have, the places of madrasas, the founders, the madrasa educators, the number of students. information is provided. Also, history, geography, and moral lessons were compared within the disciplines of the social studies curriculum in the past. Although it is not under the name of social studies for educating individuals who are compatible with the society and for the positive socialization of the young generations, it has been observed that there are courses that can correspond to the content of this course.

Method

The study was carried out in a qualitative research design in accordance with the historical research model. The historical research model is a method of researching an event in the past and its effect on current events. The data of this study were obtained by using the document analysis technique, which envisages the analysis of written materials about the targeted phenomenon or cases. The data obtained from the documents were translated from Ottoman Turkish to today's Turkish and classified according to the subject. In this context, the yearbooks of A.D. 1316-1321 / C.E. 1898-1904 were examined and the number of Muslim schools at the rushdiye level, the administrators, teachers, the courses taught, the number of students and caregivers were examined. The concepts and themes in the data obtained were analyzed with the descriptive analysis method. In addition, the disciplines of today's social studies lesson and the similarities and differences of the education and training activities carried out in the past centuries were discussed.

Results and Discussion

When the literature is examined, there are rare studies in the Idlib region. As an example, the Ph.D. dissertation of MiÇ (2019) in the field of Industrial Engineering, "Health facility location selection in the areas of conflict with multipurpose modeling: Syrian Idlib application" and the local administration established in the "Released areas of the Idlib region" of Laroya (2018) in the International Relations section. The effective functioning of councils". Independent research on the Idlib region is in the minority. Chabkoun (2015), "Avoiding Chaos Post-Liberation of Idlib City (avoiding the chaos after the liberation of Idlib

city)", Weiss (2015) 'Turkistan Islamic Party in Syria involved in new Idlib offensive (Turkistan in Syria Islam Party involved in new Idlib attack)", Slee (2018) 's Syria: Will the Russia / Turkey deal on Idlib hold? (Syria: Russia / Turkey Will there be a valid agreement regarding Idlib?) "And the Ciafardo's (1987)" Tell banners: the Insedimento Del Ferro di Nella Idlib region "are examples from studies. Studies on the educational structure of the region have been neglected.

Idlib is a school at the level of rushdiye and 40, 38, 53, 59, and 35 students were educated in this school between 1898-1904, respectively. A janitor met the school's servant needs. Hüsnühat lesson at the school was taught in French as a foreign language. Between 1898-1904, the administrators who served as the principal and vice-principal of the school changed. Although there are 9 libraries and 6 madrasas in the accident, there are 4450 books in the library. A total of 90 students received education in madrasahs. It is seen that the professors or library founders use titles that show their status and religious character in social life.

Conclusion

A comparative analysis of the values and skills included in the 2018 Social Studies program was carried out as the education of the disciplines included in the scope of the Social Studies course with Tanzimat was carried out at the dreams first. The students can be taught the importance of the concepts of social solidarity and responsibility by starting with madrasahs and libraries. To improve students' sensitivity to cultural heritage value and ability to perceive time-continuity-chronology, it may be useful to compare past education systems with today's education systems. Such studies can be encouraged in order to learn the quality and quantity of the education that affected the social structure of that period and in terms of preserving and preserving the documents by converting them into today's Turkish due to the destruction of the documents over time. The proliferation of research on the history of education can be beneficial in terms of enabling us to see the future healthier by shedding light on the past. As a continuation of culture, we can see what the generations before us have done in the field of education and transfer it to new generations without breaking our cultural and historical connection.

Giriş

XIX. yüzyıl sonlarına doğru (1897-1898) yapılan düzenlemeler ile Osmanlı Devleti'nin üç büyük eyaletinden biri olan Halep vilâyeti, Halep, Maraş, Urfa olmak üzere üç sancak ve onlara bağlı 23 kaza, 64 nahiye ve 4.541 köyden teşekkül etmekteydi (Bayraktar, 2004; Cevdet Paşa, 1991). Halep'in güney kesiminde yer alan İdlibü's-Suğrâ yani İdlib, Halep'e bağlı kazalardan biriydi (Çakar, 2003; Çakar, 2006). Lazkiye, İskenderun, Payas limanları ile Hatay'ın Samandağı ilçesinde bulunan Süveyde iskelesine yakın olması nedeniyle kaza, Akdeniz'e açılma imkânına sahip olarak ticarete elverişli bir konumda olmuştu (Çakar, 2006; Göyünç,

1975; Heyd, 2000; Sedillot, 2005). Kasaba niteliğinde kaza merkezi olan İdlib, Halep'in güneybatısında ve Asî nehrinin sağ tarafında 2 km doğusunda yer almaktaydı (Kılıç, 2016; Sami, 1306).

Günümüzde İdlib, Suriye'nin 14 idari bölgesinden biri olup kuzeybatısında yer alan bir şehir merkezidir. Halep'in 60 km batısında yer alan İdlib 6.100 km² bir araziye sahiptir. Türkiye sınırına yakın olan şehir El-Bab hava limanına 30 km uzaklıktadır. İdlib ili, Türkiye ve Suriye için çok önemli stratejik geçiş yoludur. Kuzey ve doğu bölgelerinde kıyı bağlantıları bulunmaktadır. Eski bir yerleşim yeri olmasından dolayı kentte bulunan Ebla antik kenti önemli bir merkezdir. İdlib'in ekonomisi tarıma dayanmaktadır. Suriye'nin önemli tarım merkezlerinden biridir. Nüfusun yaklaşık %65'i kırsal alanlarda İdlib'in önemli bir tarım ürünü olan zeytin üretimi ile uğraşmaktadır. İstatistiklere göre, yaklaşık 3 milyon verimli toprağı olması ve uygun iklimi nedeniyle İdlib zeytin ağaçları yetiştirilmesi açısından elverişlidir. 160'dan fazla zeytin ve zeytin yağı işleyen imalat merkezi bulunmaktadır. İdlib eyaleti incir yetiştiriciliği ile de ünlü olup kuru incir üretiminde Suriye'nin bir numaralı üretim merkezidir. Ayrıca pamuk, buğday, meyve (özellikle kiraz), badem, susam ve domates üretimi yapılmaktadır. İdlib aynı zamanda ayakkabı üretimi ile de tanınmaktadır. Tahin, helva, sabun ve pekmez imalatı ile uğraşan pek çok sanayi işletmesi mevcuttur (Bassem, 2012; Laroya, 2019: 25).

Astana süreci ortakları (Türkiye, Rusya, İran) diplomasi trafiğinin merkezinde olan İdlib'in kuzeybatısında Hatay; doğusunda Halep, kuzeydoğusunda Afrin; güneyinde Hama ve kuzeybatısında Lazkiye bulunmaktadır ("İdlib nerede? İdlib nüfusu ve harita üzerindeki konumu", 2018). 2011'den önce, İdlib vilayeti Suriye siyasetinin şartlarına bağlıydı. Kırsal, fakir ve muhafazakar Sünni Arap topluluğundan oluşuyordu (Lund, 2016: 1). Suriye'nin yönetimine kısaca göz atacak olursak ülkede Baas Partisi 1963'te askeri darbe ile göreve gelmiştir. Beşar Esad'ın babası olan Hafız Esad 13 Kasım 1970'te darbe ile dava arkadaşı Salah Cedit'i devirerek yönetimi ele geçirmiştir. Mart 1971'de tek aday olarak girdiği devlet başkanlığı seçiminden oyların %99,2'sini alarak başa gelen Hafız Esad ölene kadar (2000) görevini sürdürmüştür. Bu tarihten sonra yerine oğlu Beşar Esad geçmiştir. Suriye halkı %70 Sünni olmasına rağmen yönetimde Esad hükümetinin başını çektiği Şiiiler görev almıştır. Esad hükümeti yönetimi döneminde Suriye siyasi açıdan çalkantılı bir görünüm sergilemiştir ("Suriye'yi kana bulayan sürecin başlangıç noktası: Hafız Esad", 2018). İdlib Yerel İdari Konseylerin oluşumu, Suriye sivil savaşı ve bölünmüş muhalefetinin merkezi olma konumu ile "Suriye muhalefetinin kalbi" olarak nitelendirilmektedir. Rejime karşı alternatif hükümet kurmak isteyenler ve Suriye vatandaşlarını koruma konusunda İdlib önemli bir konumdadır. İdlib'i fethetmek, Suriye kalp atışlarını yönetmek ile eşdeğer görülmektedir (Heller, 2016: 1). Benzer şekilde Sherlock (2015: 1)'te Suriye iç savaşında, İdlib'in merkezi konumda olduğunu belirtmiştir.

Suriye ihtilafının ilk döneminde İdlib şehri demokrasi yanlısı protestoların kalesi olmuş ve ABD'nin Özgür Suriye Ordusu (ÖSO)'nu desteklemiştir. ÖSO'nun Mayıs 2014'te Humus'tan ayrılmasının ardından İdlib, Suriye'nin birçok bölgesindeki mücadelenin lojistik kaynağı olmuştur (Ghanem, 2015: 1). 2014 yılında Washington Üniversitesi, Elliot Uluslararası İlişkiler Okulu'nun Orta Doğu Çalışmaları raporuna göre; İdlib ilinde geçici olarak yerel konseyler hızlı bir şekilde oluşturulmuştur. Alternatif bir yönetim organı olarak, bu yerel konseylerin oluşumu kabul görmüş; silahlı gruplar, yerel halk ve Suriye Ulusal Konseyi tarafından tanınmıştır.

Yaklaşık 144 yerel konsey ve 30 şehir konseyi İdlib ilinde kurulmuştur. Bu konseyler 2012 yılından beri uluslararası kuruluşlar ve yatırım projeleri tarafından mali desteğe sahiptirler (Suliman, 2016: 1).

İdlib kentinde 95 bin kişilik muhalif ve silahlı grup bölgenin kontrolünü üstlenmiş durumdadır. İdlib'te Esad rejiminin kontrolünü kaybetmesinin ve Rusya'nın Ekim 2015'te iç savaşa müdahil olmasının ardından İdlib Suriye iç savaşında en büyük şiddet dalgasının yaşandığı bölgelerden biri olmuştur. Kent, Türkiye'ye sınır komşusu olması nedeniyle iç savaş boyunca yoğun bir şekilde göç almıştır. Yerel sivil idare kayıtlarına göre kentte yaklaşık olarak 2 milyon 400 bin yerli nüfus ile birlikte göçlerle gelen 1,3 milyon insan bulunmaktadır. İdlib'ten geçen M5 otoyolunun Türkiye, Suriye ve Ürdün'ü birbirine bağlaması, Akdeniz'e açılması, Rusya'ya ait Humeymim Üssü'nün de bulunduğu Esad rejiminin "kalbi/kalesi" Lazkiye'ye komşu olması, Hama ve Halep'e sınırı olması nedeniyle günümüzde de stratejik önemini korumakla beraber iç savaşın kilit noktasıdır. Ayrıca İdlib'deki Babül hava sınır kapısı Suriye'nin en büyük insani yardım girişinin yapıldığı merkeze ev sahipliği yapması da önemini arttıran bir etkidir. Bölgede sahip olduğu coğrafi konumu nedeniyle İdlib, 4-5 Mayıs 2017'de Astana toplantısında Türkiye, Rusya ve İran tarafından çatışmaların yoğun olduğu belirlenen dört noktada Gerginliği Azaltma Bölgeleri'nden (GAB) biri olarak seçilmiştir. Bu anlaşma kapsamında Türkiye, Ekim 2017'de İdlib'de 12 ateşkes gözlem noktası oluşturmuştur. İdlib, Türkiye sınırınının 130 kilometresini paylaşması, 3 buçuk milyondan fazla Suriyeli göçmen barındıran Türkiye'nin çatışma durumunda Hatay sınırında yeni bir göç dalgasıyla karşılaşma ihtimali nedeni ile Türkiye'yi en fazla endişelendiren konular içerisinde yer almaktadır (<https://www.hurriyet.com.tr/idlib>). Alan yazına bakıldığında İdlib'in genel olarak siyasi açıdan ele alındığı eğitim tarihine yönelik çalışmaların ihmal edildiği gözlenmiştir.

Alan yazın incelendiğinde İdlib bölgesi ile ilgili ender çalışma bulunmaktadır. Buna örnek olarak Endüstri Mühendisliği alanında MiÇ (2019)'in "Çok amaçlı modelleme ile çatışma alanlarında sağlık tesisi yeri seçimi: Suriye İdlib uygulaması" adlı doktora tezi ve Uluslararası İlişkiler bölümünde Laroya (2018)'nin "İdlib bölgesinin özgür bırakılmış alanlarında kurulan yerel yönetim konseylerinin etkin işleyişi" adlı yüksek lisans çalışması verilebilir. İdlib bölgesini konu olan müstakil araştırmalar azınlıktadır. Chabkoun (2015)'in, "Avoiding Chaos Post-Liberation of Idlib City (İdlib şehrinin kurtuluş sonrası kaostan kaçınmak)" adlı rapor, Weiss (2015)'in "Turkistan Islamic Party in Syria involved in new Idlib offensive (Suriye'deki Türkistan İslam Partisi yeni İdlib saldırısına katılması)", Slee (2018)'in "Syria: Will the Russia/Turkey deal on Idlib hold? (Suriye: Rusya / Türkiye İdlib ile ilgili anlaşma geçerli olacak mı?)" ve Ciafardoni (1987)'in "Tell Afis: Un Insedimento Del Ferro Nella Regione dı Idlib" adlı çalışmalar örnek verilebilir. Suriye ile ilgili olarak da ülkemizde son yıllarda gelen mülteciler ile ilgili ağırlıklı olarak yüksek lisans derecesinde pek çok çalışma yürütülmüştür. Bunlara örnek olarak Gezer (2019)'in "Suriyeli sığınmacı sekizinci sınıf öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi", Bayram (2019)'in "Suriyeli ailelerin eğitim hakkı algıları: Fatih-Karagümrük örneği", Utaş (2019)'in "Suriyeli sığınmacı 7. sınıf öğrencilerinin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi", Şanlı (2019)'in "Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ve sosyal bilgiler dersine entegrasyonları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri" adlı çalışmaları gösterilebilir. Anlaşılacağı üzere İdlib özelinde çok fazla çalışma yapılmamış olup gerçekleştirilmiş çalışmalarda ülkemizde yaşayan Suriyeli göçmenlerin eğitim,

algı ve entegrasyonlarına yöneliktir. Bolat (2006)'ın "MF.MGM-7/39-40 numaralı defterlerin transkripsiyonu ve Suriye'de faaliyet gösteren yabancı okullar" adlı tezi ise bölgedeki yabancı okulların eğitim faaliyetleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ülkemizde İdlib'teki Müslüman okulların geçmiş ve günümüzdeki eğitimine yönelik bir çalışma bulunmamaktadır. Yayınlanmış makaleler ise çoğunlukla Suriye ve İdlib'in siyasi durumuna yöneliktir. Bölgenin eğitim yapısı ile ilgili çalışmalar ihmal edilmiştir. Bu nedenle akademik çalışmalar teşvik edilmelidir.

Eğitim tarihi çalışmaları başta olmak üzere pek çok tarihi araştırmada kullanılmaya başlayan salnâmelerin günümüz karşılığı yıllıktır. Bu kavram Osmanlı Devleti'ne Tanzimat'tan sonra girmiştir. Bu vesikalarda bölgenin tarihi, coğrafyası, idari, askeri, hukuki teşkilatları, nüfusu, ekonomisi, eğitim yapısı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Maârif Nezareti tarafından neşredilen ilk salnâme H.1316/M.1898 yılında, 1.257 sayfadan oluşmakta olup nezarete bağlı son salnâme H.1321/M.1903-04 yılında yayınlamıştır. II. Abdülhamit döneminde yayınlanmaya başlayan Maârif Salnâmeleri'nin içeriğinde, nezâretin tarihçesi, nazırları, memurları, ülkedeki medreseler, müderrisler, Müslüman, Gayrimüslim ve ecnebi okulların isimleri, öğrenci sayıları, kuruluş ve ruhsat tarihleri, kütüphaneler, kitap sayıları, kurucuları, gazete ve matbaalar hakkında önemli bilgiler mevcuttur (Akyüz, 2019; Pakalın, 1983; Palalı, 2010).

Türk eğitim tarihine yönelik yapılan bu çalışmadaki bilgiler temel olarak Maârif Salnâmeleri verilerinden elde edilmiştir. Çünkü eğitim-öğretim yıllıkları olarak geçen salnâmeler eğitim tarihi ile ilgili araştırmalarda geçmişin anlaşılması, geçmiş ile bugün arasında karşılaştırma yapılması konusunda temel ve önemli bir veri kaynağıdır. İdlib kazasındaki Müslümanlara ait eğitim kurumlarının araştırılmasının nedeni, dönemin üç büyük ilinden biri olan Halep eyaletine bağlı ve Suriye sınırları içinde olması ile birlikte gündemde olan bir bölge olması etkili olmuştur. Bu bağlamda, kazada bulunan eğitim kurumları, bu kurumlarda ders veren eğitimciler, öğretilen dersler, yıllara göre öğrenci ve hademe sayıları, kazadaki kütüphanelerin yerleri, kuruluş tarihleri, kurucuları, sahip oldukları kitap sayısı, medreselerin bulunduğu yerler, kurucuları, medrese eğitimcileri, öğrenci sayıları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca geçmişte sosyal bilgiler öğretim programında yer alan disiplinler kapsamında tarih, coğrafya ve ahlak dersleri karşılaştırılmıştır. Her ne kadar topluma uyumlu bireyleri yetiştirmek ve genç nesillerin olumlu sosyalleşmesi için sosyal bilgiler adı altında olmasa da bu dersin içeriğine karşılık gelebilecek dersler olduğu gözlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

H.1316-1321/M.1898-1908 yılları arasında yayınlanan Maârif salnamelerindeki veriler ışığında İdlib'te bulunan Müslüman eğitim-öğretim kurumları ile ilgili bölümlerin taranması ve ulaşılan verilerin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışmada nitel araştırma desenlerinden tarihsel araştırma modeli kullanılmıştır. Tarihsel araştırma modelinde önceki dönemlerdeki bir olayın araştırılması ve şimdiki olaylara etkisi incelenmektedir. Tarihsel araştırma yönteminde olanları raporlamak için uygun kişiler yaşamıyorsa araştırmacı birincil ve ikincil kaynaklara, kültürel ve fiziksel eserlere

başvurmaktadır. Tarihsel araştırmalarda izlenecek yaklaşım tarihsel olarak incelenen olgunun niteliğine bağlıdır. Çok eski tarihlerde yaşanan olaylara ilişkin bir araştırma yapılıyorsa veri toplama yöntemi de daha çok belge inceleme şeklinde olacaktır. Ancak işlenen konu yakın tarihli olursa görüşme de yapılabilir. Bu araştırmanı konusu gereği görüşme yapmak mümkün olmayıp veri toplama şekli olarak belge incelemesi tercih edilmiştir (Şimşek, 2016; Merriam, 2009).

Bu araştırma arşiv belgeleri ve ilgili literatür üzerinden yürütülmesi gerekçesi ile etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Yöntemi ve Veri Analizi

Veriler nitel araştırma veri toplama araçlarından belge incelemesi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Belge incelemesi istenen konu hakkında bilgi içeren yazılı görsel ya da sözel materyallerin çözümlenmesine dayanmaktadır. Bu yöntem gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda tek başına kullanıldığı gibi, gözlem ve görüşmeyi destekleyici olarak da kullanılmaktadır (Şimşek, 2016; Turan, 2015). Belge incelemesi tekniği hedeflenen olgu ya da olgular hakkında yazılı materyallerin analizinin yapılmasını öngören bir tekniktir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Çalışmada Halep Vilâyeti'ne bağlı İdlîb kazasında 1898-1908 yılları arasında faaliyet gösteren Müslümanlara ait eğitim-öğretim kurumlarının genel yapısının incelenmesi amacı doğrultusunda II. Abdülhamit döneminde yayınlanmaya başlayan Maârif Salnâmelerindeki bilgilerden yararlanılmıştır. Bu amaçla H.1316-1321/M.18981903 tarihli Salnâmeler İSAM'dan elde edilerek Osmanlı Türkçesinden günümüz Türkçesine tercüme edilmiş ve ilgili literatür çerçevesinde analiz edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada doğrudan eğitim-öğretim faaliyetleri ele alındığı için Vilâyet ve devlet salnamelerinden yararlanılmamıştır. Çalışma 1898-1904 tarihli Maârif Salnâmeleri ve kaynakçada adı geçen kitap, ansiklopedi, makale, tez vb. akademik yayınlar ile sınırlandırılmıştır.

Ulaşılan verilerdeki kavram ve temalar betimsel analizi yöntemi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Betimsel analiz, gözlem, görüşme, doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan konu ve temaların analizini içerir. İncelenmek istenen konuya ilişkin veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapılarak analiz edilmesine olanak verir. Birincil analiz olarak da ele alınan bu yöntem bir konunun doğrudan resmedilmesi ya da açıklanmasını sağlar (Ekiz, 2013).

Bulgular

Rüşdiye Okulları (Ortaöğretim)

Rüştiyeler, sıbyan (iptidai) okullarından mezun olan öğrencilerin devam ettiği ikinci kademedeki eğitim-öğretim faaliyetlerini üstlenen orta dereceli okullardır. Sultan II. Mahmud döneminde açılan Mekteb-i Maârif-i Adliye ve Mekteb-i Ulûm-ı Edebiye (1839) okulları sivil alandaki ilk modern eğitim kurumları olmakla birlikte bu iki okul daha sonra açılacak olan rüşdiye mekteplerinin ilk örnekleridir. 1847 yılında ilk rüşdiye mektebi olan Davut Paşa açılmıştır. Bu kurumların idaresi ile ilgilenmesi için Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti (1847)

oluşturulmuştur. 1858 yılında kız öğrencilere ortaöğretim düzeyinde Sultanahmet'te Cevrî Kalfa İnâs Rüşdiyesi açılmıştır (Demirel, 2002: 44; Ergin, 1994: 442; Gündüz, 2020: 87; Pakalın, 1983: 65-68; Öztürk, 2008: 300-303). 1867 yılından itibaren devlete ait rüşdiye okullarına halk arasında eşitlik olduğunu göstermek amacıyla Gayrimüslim öğrencilerin alınması da prensip olarak kararlaştırılmıştır (Kodaman, 1980: 150-151). Maârif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) yürürlüğe girdiği dönemde vilâyetlerde 87 rüşdiye bulunmaktadır. Bu nizamname doğrultusunda: nüfusu 500 haneden çok olan kasabalar da bir rüşdiye açılacağı, öğrenci sayısına göre öğretmen, hademe atanacağı, öğretim süresinin 4 yıl olacağı, tüm rüşdiyelerin 1-23 Ağustos arasında tatil olacağı, bu okulları bitirenlerin sınavla idadilere gidebileceği gibi kararlar yer almıştır. 1846 yılına kadar rüşdiyelerin programı Kur'ân, akaid, Arapça, Yazı derslerinde oluşmakta iken 1848 yılında Maârif Nazırı Kemal Efendi hendese, Farsça, coğrafya derslerini eklemiştir (Akyüz, 2019; Cevad, 1338: 43-44; Maârif-i Umumiye Nizamnamesi, madde.18-26).

Nizamnamede rüşdiyelerin ders programları şu şekilde belirtilmiştir: mebadi-i ulûm-i diniye, lisan-ı Osmanî kavaidi, imlâ ve inşa, tertib-i cedid üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye, tersim-i hudut, ilm-i hesap, defter tutmak usulü, mebadi-i hendese, tarih-i umumi ve tarih-i Osmanî, coğrafya, jimnastik, rüşdiyenin bulunduğu yörede kullanılan ikinci dil, ticaret merkezlerinde zeki öğrencilerden isteyenlere Fransızca dersi yer alırken kız rüşdiyelerinde, müntehabat-i edebiye, tedbir-i menzil, hesap ve defter tutmak usulü, nakşa kadar olacak derecede resim, ameliyat-ı hayatiye, zorunlu olmayan musik-i dersi gibi daha çok sosyal hayat, ev idaresi ve ekonomisine yönelik dersler ile kısa Osmanlı tarih ve coğrafyası okutulmuştur (Cevad, 1338: 474; Ergin, 1994: 442; Kodaman, 1980: 114).

1870 yılından sonra hızla çoğalan rüşdiyelerin 1874-1875 yılında sayısı 400'ü bulmuş olup öğretmen kadrosu ile yeterli düzeyde olduğu bilinmektedir. H.1293/M.1876-77 ¹tarihli devlet salnâmesine göre Arap topraklarında 1.340; Anadolu'da 7.033 öğrenci olmak üzere devlet genelinde 423 rüşdiye okulunda 19.330 öğrenci bulunmaktadır (Akyüz, 2019; Kodaman, 1980). Osman Ergin (1994), H.1319/M.1903 tarihli Maârif Salnâmesi verilerine göre dönem sonunda devlet genelinde 619 rüşdiye olduğunu, bu okullarda 40.000'e yakın öğrenci olduğunu belirtmektedir. 1896 Maârif-i Umumiye Nizamnamesine göre Maârif Düzeni incelendiğinde 4 yıl olan rüşdiyelerin; İslam, Hıristiyan ve kız rüşdiyeleri olmak üzere 3 gruba tasnif olduğu görülmektedir (Tonguç, 2004; Hayta, 1995). 1879 yılında Sadrazam Said Paşa, bu okulların programına daha önce seçmeli bir ders olan ve ticaret merkezlerinde çalışmak isteyen öğrencilere okutulan Fransızca dersini eklemiştir. Program 1892'de yeniden düzenlenerek Türkçe dersinin saati arttırılmış ve ilm-i eşya dersi kaldırılmıştır. Maârif-i Umumiye nizamnamesine göre öğrenim süresi 4 yıl olarak belirlenen rüşdiyelere devam süreci 1892'de 3 yıla indirilmiştir (Kodaman, 1980). İdlîb kazasında mevcut olan rüşdiye okulu ve kadrosu Tablo 1'de gösterilmektedir.

¹ Bu bilgi devlet salnâmesi verisi olup doğrudan salnameden alınmamış olup Yahya Akyüz'ün Türk Eğitim Tarihi adlı kitabından alınarak yazara atıf yapılmıştır.

Tablo 1

İdlib Mektep Rüştîyesi'nin Yıllara göre İdari ve Öğretmen Kadrosu (S.N.M.U, 1316: 1010; 1317: 1111; 1318: 1252; 1319: 530; 1321: 459)

Memuriyet	H.1316/ M.1898-99	H.1317/ M.1899-1900	H.1318/ M.1900-01	H.1319/ M.1901-02	H.1321/ M.1903-04
Muallim-i Evvel	-	Mehmed Cemal Efendi	Mustafa Sabri Efendi	Hasan Remzi Efendi	Hasan Remzi Efendi
Muallimi Sani- (Muallim-i Evvel Vekili)	Salih Efendi	Avni Efendi	Mehmed Nuri Efendi	Mehmed Nuri Efendi	Kâmil Efendi
Rika/ Hüsnuhat Muallimi	Mehmed Bereket Efendi	Mehmed Bereket Efendi	Mehmed Bereket Efendi	Mehmed Bereket Efendi	Mehmed Bereket Efendi
Muallimi Salis Fransızca Muallimi	-	Sabit Efendi Saim Efendi	-	-	-

1898-99 yılında okulda muallim-i evvel bulunmayıp vekili olarak Salih Efendi vardır. 1899-1900 yılında muallim-i evvel Mehmet Cemal Efendi; muallim-i sani Avni Efendi; muallim-i salis Sabit Efendi'dir. Muallim-i salis vazifesinde yalnız bu yılda hoca bulunmaktadır. 1900-1901'de muallim-i evvel Mustafa Sabri Efendi, 1901-1902'de Hasan Remzi Efendi'dir. Bu yıllarda muallim-i sani Mehmed Nuri Efendi'dir. 1903-1904'te ise okulun müdürü değişmemiş olup Hasan Remzi Efendi görevine devam ederken muallim-i sani vazifesine Kâmil Efendi getirilmiştir. 5 yıllık süreçte sadece 1899-1900 yılında Fransızca mualliminin adı Saim Efendi olarak zikredilmiştir. Bu durumda diğer yıllarda ya öğretmen sıkıntısı yaşanmış ya da kâtiplerin yazmamış olma sonucu ortaya çıkmaktadır. 1898-1904 yılları arasında okulun hüsnuhat muallimi Mehmet Bereket Efendi'dir.

Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketlerinin bir ürünü olarak ilk olarak 1839 yılında ortaya çıkan rüşdiyelerin müfredatında sosyal bilgiler eğitimi içeriği ile bağlantılı olan ahlak dersi bulunmaktadır. Bu ders hem rüşdiyelerde hem de idadîlerde değer öğretimin verildiği en önemli derstir. Dersin kapsamında öğrencilere yaşama yönelik içerikler sunularak anlatılan, okutulan yazılı ve sözlü edebi ürünlerden olan hikâyeler aracılığıyla kendileri için dersler çıkarmaları sağlanmıştır. Tarih-i Osmani, coğrafya, muhtasar tarih-i Osmani dersleri aracılığıyla öğrencilerde vatan, millet duygularını pekiştirerek içinde yaşadığı ve mensubu olduğu ülkenin dünü, bugünü ve geleceği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin zaman-süreklilik ve kronolojiyi, mekânı algılama, konum analizi, empati becerilerinin geliştirmeye katkı sağlaması bakımından sosyal bilgiler programı içeriğine uygun eğitim-öğretim gerçekleştirilmiştir. Ahlak dersi ile çocuğun kendisi, yakın çevresi, diğer canlı varlıklar hakkında bilgi edinmesinin yanı sıra en önemli sosyal bilgiler değerlerinden olan saygı kültürü yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu ders kapsamında öğrencilerin aile birliğinin önemini kavraması, kültürel mirasına karşı duyarlı olması değerleri aşılansmıştır. Garp menbalarına göre eski Türk ve seciye ahlakı eseri olsun, Philips (1984), Washburn (1909) ve daha birçok yabancı düşünür ya da yazarların görüşüne

göre Osmanlı Devleti'nin devrin tüm medeniyetlerinden ileri bir düzeyde olduğu, özellikle kadın, çocuk ve hayvanlara karşı davranışları, devletin hâkim olduğu tüm coğrafyada başka hiçbir ülkede rastlamadıkları konuşma özgürlüğü, saygı ve hoşgörü ile karşılaştıklarını beyan etmeleri bu konuda verilen eğitimin başarısını kanıtlar niteliktedir. Bu durum eğitimin sadece teorik düzeyde kalmadığını, uygulamaya ve yaşantı haline getirildiğinin göstergesidir. Sosyal bilgilerin temel amacı bireyi topluma uyumlu hale getirmek olduğuna göre Osmanlı'nın verdiği eğitim doğrudan bu amaca hizmet eden niteliği yüksek bir sosyalleştirme süreci olduğu söylenebilir. Malumat-ı nafia dersinde öğrencilere hayatlarında lazım olacak bilim ve teknikle ilgili bilgiler öğretilmiştir. Bu ders sosyal bilgiler öğrenme alanlarından bilim, teknoloji ve toplum konu alanına tekabül etmekte olup öğrencilerde değişim, yenilikçilik, araştırma becerisi ve bilimsellik ile doğal çevreye duyarlılık değerlerinin gelişmesi açısından önemlidir (Turan-Ulusoy, 2010; Öztürk, 2005). İdlib rüştiyesinin öğrenci ve hademe sayısı tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2

İdlib Mektep Rüştiyesi'nin Öğrenci ve Hademe Sayısı (S.N.M.U, 1316: 1010; 1317: 1111; 1318: 1252; 1319: 530; 1321: 459)

Yıllar	H.1316/ M.1898-99	H.1317/ M.1899-1900	H.1318/ M.1900-01	H.1319/ M.1901-02	H.1321/ M.1903-04
Öğrenci Sayısı	40	38	53	59	35
Hademe	1	1	1	1	1

İdlib kazasındaki rüşdiye okulunda 1898-1899 yılında 40; 1899-1900'de 38; 1900-1901'de 53; 1901-1902'de 59; 1903-1904 yılında 35 öğrenci eğitim görmüştür. Öğrenci sayısı istikrarlı bir şekilde artma ya da azalma yönünde bir seyir izlememiş olup kimi dönem artmış kimi dönem azalmıştır. En fazla öğrenci 1900-1901 yılında, en az öğrenci 1903-1904 yılında mevcuttur. Tüm yıllarda okulda tek bir hademe bulunmaktadır.

Tablo 3

Padişah Tarafından H.1316-1321/M.1898-1903 Sene Zarfında İnşa Ettirilen Okullar (S.N.M.U, 1316: 1120-1121; 1317: 1146-1147; 1318: 1284-1285; 1319: 550-551; 1321: 470).

Liva	Kaza	Mektebin Derecesi	Mektebin Bulunduğu Mevki	Tarihi Tesis	Miktar Masraf	Mülahazat
Halep	İdlib	Rüşdi	Merkez	H.1305/ M. 1887- 1888	-	Bina Eskidir

Halep'e bağlı İdlib kazasında merkezde H.1305/M.1887-88 tarihinde padişah tarafından rüşdi düzeyde yaptırılan bir adet okul mevcuttur. Yapım masrafı belirtilmemiş olmakla beraber binanın eski olduğuna dair açıklama vardır. Bu durum İdlib'te bulunan tek rüşdiye okulunun vakıflar, yardımseverler veya halk tarafından değil padişah tarafından inşa edildiğini göstermektedir.

Kütüphane

Kütüphaneler, genelde vakıf eserlerdir. Başta padişahlar olmak üzere özel kişiler, âlimler, tarikatlar tarafından özel araştırmalar yapılması amacıyla inşa edilen kamuya açık kuruluşlardır. Eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten Hafız-ı kütüp adındaki kütüphane görevlilerinin ilimle ilgilenen ve eğitimle ülfeti olan liyakâtli kişilerden seçilmesine özen gösterilmiştir. İstanbul başta olmak üzere II. Abdülhamit döneminde devlet bünyesindeki kütüphaneler düzenlenerek büyük bir kısmının kataloğu bastırılmıştır (Baltacı, 2002: 456; Krenkow, 1993: 1126-1127; Şişman, 2015: 112). Osmanlı klasik dönem eğitim-öğretim kurumları arasında önemli bir yer teşkil eden kütüphanelerin İdlib kazasındaki mevcudiyeti aşağıda verilen tabloda gösterildiği gibidir.

Tablo 4

İdlib Kazası'nda Bulunan Kütüphaneler (S.N.M.U, 1316: 1018-1019; 1317: 1124-1125; 1318: 1280-1281; 1319: 548-549; 1321: 468).

Kütüphanenin Adı	Kütüphanenin Bulunduğu Yer	Kurucusu	Kitap Sayısı	Kuruluş Tarihi
Kayalızade	Kayalı Mahallesinde	Kayalızade	350	Kadim
Martinizade	Martini Mahallesinde	Martinizade	350	Kadim
Müfti Efendi	Fetvahanede	Ayaşzade	600	Kadim
Fenerizade	Fenerizade Mahallesinde	Yusuf Efendi	1.200	Kadim
Cevherizade	Cevheri Medresesinde	Cevherizade	300	Kadim
Şeyh Abdülfettah	Cahazade Mahallesinde	Şeyh Abdülfettah	300	Kadim
Hamidiyazade	Şerefiye Mahallesinde	Hamidanizade	350	Kadim
Şeyh Dibzade	Ariha Nahiyesinde	Şeyh Dibzade	650	Kadim
Abdulkerimzade	Ariha Nahiyesinde	Hacı Ahmed Ağa	350	Kadim

İdlib kazasında 9 adet kütüphane mevcuttur. Kayalızade, Martinizade, Fenerizade, Cevherizade kütüphaneleri kendileri ile aynı adı taşıyan mevkilerde bulunmaktadır. Müfti Efendi kütüphanesi Fetvahanede, Şeyh Abdülfettah kütüphanesi Cahazadede, Hamidiyazade kütüphanesi Şerefiye mahallesinde, Şey Dibzade ve Abdülkerimzade kütüphaneleri Arih nahiyesinde bulunmaktadır. Kayalızade, Martinizade, Cevherizade, Şeyh Abdülfettah, Hamidiyazade, Şeyh Dibzade kütüphanelerinin kurucularının kütüphane ile aynı adı taşıdığı görülürken Müfti Efendi kütüphanesinin kurucusu Ayaşzade, Fenerizade kütüphanesinin Yusuf Efendi, Abdülkerimzade kütüphanesinin kurucusu ise Hacı Ahmed Ağa'dır. Muhtemeldir ki kurucuları ile aynı adı taşıyan kütüphaneler o kişiler tarafından bizzat yaptırılmış vakıf eserler olup diğerleri vasiyetname ile kurulmuş kütüphanelerdir. Kayalızade, Martinizade, Hamidiyazade ve Abdülkerimzade kütüphanelerinde 350 kitap; Şeyh Abdülfettah ve Cevherizade kütüphanelerinde 300 kitap; Müfti Efendi kütüphanesinde 600 kitap; Fenerizade kütüphanesinde 1.200 kitap; Şeyh Dibzade kütüphanesinde ise 650 kitap bulunmaktadır. 9 kütüphane içinde 1.200 kitap ile en fazla kitap barından Fenerizade kütüphanesidir. 9 kütüphanede toplam 4.450 eser mevcuttur. Kütüphanelerin hepsinin kuruluş tarihi meçhul olup eskilere dayanmaktadır.

Medreselerde Eğitim

Medrese, Arapça «ders» kökünden gelmekte ve ders okutulan yer anlamındadır. Burada ders okutana müderris denilir. Bu kurumlarda ilköğretim üstü eğitim verilmektedir. Medreseler Türklerin yerleşik hayata geçmeleri ile ortaya çıkan planlı eğitim kurumlarıdır (Gündüz, 2020: 25-40; Güven, 2013; İpşirli, 2003: 227-233; Sami, 1998: 1313-1314). Selçuklular ve Anadolu beylikleri döneminde medreseler gerek okutulan ilimler, gerek teşkilat ve personel yapısı bakımından büyük ilerleme kaydetmiştir. Selçuklu medreseleri kendinden sonraki dönemlerde yapılan medreselere kaynaklık etmiş olup Osmanlı medreseleri Selçukluların takipçisi olmuştur (Uzunçarşılı, 2014). Osmanlılar döneminde fiziki, mimari, program ve temsil ettiği zihniyet açısından önemli ölçüde gelişen medreseler; sıbyan mektebini bitiren öğrencilerin devam ettiği orta, lise, yüksek okul ve üniversite eğitimine denk gelen ve sadece Müslüman öğrencilerin eğitim gördüğü kurumlardır (İpşirli, 2003: 227-233). Fatih ve Kanuni Dönemi'nde yaptırılan medreseler ile birlikte Osmanlı medreselerinde eğitim Sahn-ı Seman ve Süleymaniye olarak sınıflandırılmıştır (Güven, 2013; Uzunçarşılı, 2014). Medrese kadrosu Selçuklarda olduğu gibi benzer özellikler taşımakta olup bu kadro medreselerin ilmiye sınıfını oluşturmaktadır (Ergin, 1994).

Çoğunlukla tek katlı olarak inşa edilmişlerdir. Genelde bir avlu etrafında dersane, müderris ve öğrenci odaları bulunan kurumlardır. Medreselerin eğitim faaliyetlerini sürdürmesinde burada bulunan vakıf kütüphanelerinin önemi büyüktür (Sami, 1998, s.1313; İpşirli, 2003: 227-233). Halep Vilâyeti'ne bağlı İdlib kazasında mevcut olan medreseler tablo 5'te verildiği gibidir.

Tablo 5

İdlib Kazasında Mevcut olan Medreseler (S.N.M.U, 1317: 1128-1129; 1318: 1272-1273; 1319: 540-541; 1321: 463).

Medresenin Adı	Medresenin Mahallesi	Müderris	Öğrenci Sayısı	Kurucusu
İsiye	Kibleye Mahallesi	Şeyh Tahir Efendi	34	Düpdarzade Hacı İsa Ağa
Haşimiye	Garbiye Mahallesi	Şeyh Haşim Efendi	9	Martinizade Haşim Efendi
Muallimzade	Şarkiye Mahallesi	Şeyh Mehmed Efendi	16	Mualimzade Vahid Ağa
Hakimiye	Garbiye Mahallesi	Şeyh Mehmed Efendi	7	Şeyh Ahmed Efendi Hâkim
Kerimiye	Garbiye Mahallesi	Şeyh Haşim Efendi	14	Abdülkerimzade Hacı Ahmed Ağa
Şeyh Dib	Kibleye Mahallesi	Hacı Mehmed Nuri Efendi	10	Müftüzade Hacı Mehmed Nuri Efendi

İdlib kazasında İsiye, Haşimiye, Muallimzade, Hakimiye, Kerimiye ve Şeyh Dib olmak üzere 6 adet medrese bulunmaktadır. Bu medreselerin buldukları mevkiiler Kibleye, Garbiye ve Şarkiye mahallesindedir. İsiye medresesinde Şeyh Tahir; Haşimiye ve Kerimiye

medresesinde Şeyh Haşim; Muallimzade ve Hakimiye medresesinde Şeyh Mehmet; Şeyh Dib medresesinde Hacı Mehmet Nuri Efendi müderrislik vazifesinde bulunmuştur.

Müderrislerin çoğunlukla Şeyh, Efendi unvanı ile beraber Hacı ve Ağa unvanını da kullandığı görülmektedir. Hacı unvanı hacca gidenler için belirtmekle beraber ticaret ile uğraşan insanlar içinde kullanılmaktadır. Şeyh ise kişilerin sosyal statüdeki dini karakterini ifade etmek için kullanılan bir unvandır. Kalemîye ve İlmiye sınıfını temsil amacıyla Osmanlı Devleti'nde kullanılan Efendi unvanı saygı değer, nüfuzlu, itibarlı kimseleri tanımlamaktadır. Ağa'da daha çok aile büyüğü ve Efendi manalarına gelecek şekilde kullanılmıştır (Bozkurt, 2018).

En fazla öğrencisi bulunan medrese İsiye, en az öğrencisi bulunan ise Hakimiye medreseleridir. 6 medresede toplam 90 öğrenci öğrenim görmüştür. Sırasıyla medreselerin kurucuları Düpdarzade Hacı İsa Ağa, Martinizade Haşim Efendi, Muallimzade Vahid Ağa, Şeyh Ahmed Efendi Hâkim, Abdülkerimzade Hacı Ahmed Ağa ve Müftüzade Hacı Mehmed Nuri Efendi'dir.

Medreselerdeki öğrenciler kendi ihtiyaçlarını kendileri karşılama becerisini edinmeleri dolayısıyla bu kurumlar talebelerine sosyal bilgilerin temel amaçlarından yaşam becerisi kazandırması açısından önemlidir. Ayrıca Osmanlı çeşitli milletleri bir arada barındırdığı için birlik ve bütünlüğün korunması, Osmanlılık fikrinin aşılması bakımından medreseler öğrencilerine değer öğretimi misyonunu da üstlenmiştir. Medreselerdeki öğretim kutsallıkla ilişkilendirilerek şeriata bağlılık ve tasavvûf ahlakı çerçevesinde değer öğretimi bütünleştirilmiştir (Akyüz, 2019; Özsoy, 2009; Turan-Ulusoy, 2010).

Sonuç

1898-1904 tarihli Maârif Salnâmeleri'nde İdlib kazasında bulunan sıbyan mektepleri ile ilgili bir açıklamaya rastlanmamıştır. İdadilerin açılması için Maârif-i Umumiye Nizamnamesinde şart koşulan nüfusu 1.000 haneli olan bölgeler kapsamında İdlib'in kaza olarak girmemesi nedeniyle bölgede idadi düzeyinde okul bulunmamaktadır. İdadi düzeyindeki okullar Halep, Urfa ve Maraş gibi sancak merkezlerinde açılmış olduğu gözlenmiştir. İdlib kazasında rüşdiye düzeyinde bir okul olup bu okulda 1898-1904 yılları arasında sırasıyla 40, 38, 53, 59, 35 öğrenci öğrenim görmüştür. Bu okulun padişah tarafından H.1305/M. 1887-1888 yılında yaptırıldığı bilinmektedir. Bir hademe okulun hizmetli ihtiyacını karşılamıştır. Okulda hüsnühat dersi, yabancı dil olarak Fransızca eğitimi verilmiştir. 1898-1904 yılları arasında okulun muallim-i evvel, muallim-i sani, muallim-i salis görevinde bulunan idarecileri değişiklik göstermiştir.

Rüşdiyelerin müfredatında yer alan ahlak, tarih-i Osmani, coğrafya, muhtasar tarih-i Osmani derslerinin içeriğinin sosyal bilgiler programı ile uyumlu olduğu görülmektedir. Ahlak dersi değer öğretimin gerçekleştirildiği bir ders olmakla birlikte tarih ve coğrafya dersleri de öğrencilerde vatan, millet duygularının pekiştirildiği bir ders olması nedeniyle önemlidir. Sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı ve gelişimi yakın geçmişe sahip olmakla birlikte bu dersin

kapsamına giren disiplinlerin ulus devletlerin ortaya çıktığı andan itibaren yurttaşlara öğretilmeye başlandığı anlaşılmaktadır.

Kazada 9 kütüphane, 6 medrese bulunmakla birlikte kütüphane içerisinde toplam 4.450 kitap mevcuttur. Fenerizade, Kayalızade, Cevherizade, Martinizade kütüphaneleri kendileri ile aynı adı taşıyan mevkilerde konumlanmıştır. Şeyh Dibzade ve Abdülkerimzade kütüphaneleri ise Ariha nahiyesinde olduğu bilgisi mevcuttur. Müfti Efendi, Fenerizade, Abdülkerimzade kütüphaneleri haricinde diğer kütüphanelerin kurucuları kütüphane adıyla özdeşleşen kişilerdir. 1.200 kitapla en fazla kitaba sahip olan kütüphane Fenerizade kütüphanesidir. Medreselerde ise toplam 90 öğrenci eğitim görmüştür. 34 öğrenciye eğitim vermekle en fazla öğrencisi olan medrese İsiye iken 7 öğrenci ile en az öğrencisi bulunan Hakimiye medresesidir. Medreseler Kibleye, Garbiye ve Şarkiye mevkilerinde bulunmaktadır. Şeyh Dibzade medresesinin kurucusu ve müderrisi Hacı Mehmed Nuri Efendi olarak kurucusu ile müderrisi aynı olan tek medresedir. Müderrislerin ve kütüphane kurucularının sosyal hayattaki statü ve dini karakterlerini gösteren Şeyh, Hacı, Efendi, Ağa gibi unvanlar kullandıkları görülmektedir.

Türk eğitim tarihimizi anlayabilmek için klasik dönem ve modern dönem Osmanlı eğitim kurumları hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. Bu konuda özellikle Maârif Salnâmeleri kıymetli bilgiler teşkil etmektedir. Belgelerin günümüz Türkçesine çevrilerek korunup saklanması açısından ve o dönemin sosyal yapısını etkileyen eğitimin nitelik ve niceliğini öğrenmek adına bu tarz çalışmalar teşvik edilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (M.Ö. 1000- M.S. 2018) (30.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltacı, C. (2002). *Osmanlı devletinde eğitim ve öğretim, Türkler*. Ankara: Yeni Türkiye.
- Bayraktar, H. (2004). XIX. yüzyılda Halep eyaletinin iktisadi vaziyeti. Elâzığ Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Araştırmaları Merkezi No.8, Tarih Şubesi, No.7.
- Bayram, R. (2019). *Suriyeli ailelerin eğitim hakkı algıları: Fatih-Karagömrük örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bassem. M. (2012). Syrian forces capture rebel stronghold near Turkey. The Salt Lake Tribune: Associated Press.
- Bolat, G. (2006). *MF.MGM-7/39-40 numaralı defterlerin transkripsiyonu ve Suriye'de faaliyet gösteren yabancı okullar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Bozkurt, N. (2018). *Kütahya (1842-1843) Müslüman nüfus ve sosyal yapı*. Ankara: MRK.
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cevad, M. (1338). *Maârif-i umumiye nezaret-i tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. İstanbul.
- Paşa, C. (1991). *Tezâkir 21-39* (III) (C. Baysun Çev.). (3.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ciafardoni, P. (1987). Tell Afis: un Insedimento del ferro nella regione di Idlib. Egitto e Vicino Oriente, Vol. 10, No. 2, pp. 5-23. Pisa University: Press S.R.L. <https://www.jstor.org/stable/24232642>.
- Chabkoun, M. (2015). Avoiding chaos post-liberation of Idlib city. *Al Jazeera Center for Studies, El Cezire Araştırma Merkezi*, s.2-10.
- Çakar, E. (2003). *XVI. yüzyıl da Halep sancağı* (1516/1566). Elâzığ Fırat Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Merkezi.
- Çakar, E. (2006). *XVII. yüzyılda Halep eyaleti ve Türkmenleri*. Elâzığ Fırat Üniversitesi, Orta Doğu Araştırmaları Merkezi, No.13, Tarih Şubesi, No.11.
- Danişmend, İ. (1982). *Eski Türk seciye ve ahlakı*. İstanbul: İstanbul Kitabevi.
- Demirel, M. (2002). Türk eğitiminin modernleşmesinde rüşdiye mektepleri, *Türkler Ansiklopedisi*, C.15. Ankara: Yeni Türkiye.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (yaklaşım, yöntem ve teknikler)* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Ergin, O. (1994). *Türkiye Maârif Tarihi* (II. Basım) C.1-2. İstanbul: Eser.
- Göyünç, N. (1975). XVI. yüzyılda güneydoğu Anadolu'nun ekonomik durumu (Kanuni ve II. Selim devirleri). *Türkiye İktisat Tarihi Semineri, Metinler Tartışmalar*, Ankara: 8-10 Haziran 1973.
- Gündüz, M. (2020). *Kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi* (3 Baskı). İstanbul: İdeal Kültür.
- Güven, İ. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Edirne: Akademi.
- Hayta, S. (1995). *1869 Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitimine katkıları* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Heyd W. (2000). *Yakın-doğu ticaret tarihi* (E. Z. Karal Çev). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Heller, S. (2016). Keeping the lights in Idlib. The Century Foundation. <https://tcf.org/content/report/keeping-lights-rebel-idlib/>. (29.11.2016).
- İdlib nerede? İdlib nüfusu ve harita üzerindeki konumu. (2018). Erişim (28.03.2020): <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/idlib-nerede-idlib-nufusu-ve-harita-uzerindeki-konumu-40948028>.
- İpşirli, M. (2003). TDV İslam ansiklopedisi "Medrese" C. 28. İstanbul: TDV.
- Joseph, M. (2014). The development of governance in rebel-controlled Syria. The Institute for Middle East Study. George Washington University, pp:5-50.
- Kılıç, R. (2016). XIX. Yüzyılda Halep vilâyeti idaresi. *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, C.39, 14-19.

- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. İstanbul: Ötüken.
- Krenkow, F. (1993). "Kütüphâne". C. 6, İstanbul: Milli Eğitim.
- Laroya, A. V. (2018). *Efficient functioning of the local administrative councils in the liberated areas in the province of İdlib* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Merriam, S.B. (2009). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (S. TURAN, 2015 Çev.). İstanbul: Nobel Akademik, No: 20779.
- Miç, P. (2019). *Çok amaçlı modelleme ile çatışma alanlarında sağlık tesisi yeri seçimi: Suriye İdlib uygulaması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- MUN (1286). *Maârif-i Umumiye Nizamnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Pakalın, M. (1983). Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü "Kütüphane". C. II. İstanbul: Milli Eğitim.
- Pakalın, M.Z. (1983). Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü "Rüşdiye". C. III. İstanbul: Milli Eğitim.
- Philips, T. (1984). The fahri family and the changing position of the Jews in Syria (1750–1860). *Middle Eastern Studies*, 20 (4), 37–52.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye H.1316 (M.1898), Sene 1316, Def'a 1, İstanbul Matbaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye H.1317 (M.1899), Sene 1317, Def'a 2, İstanbul Matbaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye H.1318 (M.1900), Sene 1318, Def'a 3, İstanbul Matbaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye H.1319 (M.1901), Sene 1319, Def'a 4, İstanbul Matbaa-i Âmire.
- Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye H.1321 (M.1904), Sene 1321, Def'a 6, İstanbul Asır Matbaası.
- Sami, Ş. (1306). *Kâmûsu'l-âlâm*. İstanbul.
- Sami, Ş., (1998). *Kamus-u Türk-i, "Medrese"*. İstanbul: Alfa.
- Sêdillot, R. (2005). *Dünya ticaret tarihi* (E. N. Erendor Çev.). Ankara: Dost Kitabevi.
- Sherlock, R. (2015). Thousands flee Syrian city Idlib after rebel capture. *Telegraph*.<https://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/middleeast/syria/11502899/Thousands-flee-Syrian-city-Idlib-after-rebel-capture.html>. (18.06.2017).
- Şanlı, B. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime ve sosyal bilgiler dersine entegrasyonları hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi No: 2653, Açıköğretim Fakültesi No: 1619.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim tarihi*. Eskişehir: T.C. Anadolu üniversitesi No: 3087, Açıköğretim Fakültesi No: 2011.
- Tonguç, İ. H. (2004). *İlköğretim kavramı*. Ankara: Piramit.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2010). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Olam/Gezer, Z. (2019). *Suriyeli sığınmacı sekizinci sınıf öğrencilerin demokrasiye yönelik bazı temel kavramlara ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Özsoy, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: Pegem A.
- Öztürk, C. (2008). TDV İslam ansiklopedisi. "Rüşdiye". C.35. İstanbul: TDV.
- Utaş, İ. (2019). *Suriyeli sığınmacı 7. sınıf öğrencilerinin göç konusuna ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Uzunçarşılı, İ.H. (2014). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: TTK.
- Suliman, N. M. (2016). Two challenges facing the local councils in Idlib. Homepage:<https://www.rozana.fm/en/home/investigations/21/advancecontents/17949/two-challenges-facing-the-local-councils-in-idlib>. (21.02.2016).
- Suriye'yi kana bulayan sürecin başlangıç noktası: Hafız Esad. (2018). Erişim (28.03.2020):<https://www.fikriyat.com/galeri/dunya/suriyeyi-kana-bulayan-surecin-baslangic-noktasi-hafiz-esad/16>.
- Washburn, G. (1909). *Fifty yerars in constantinople and recollections of Robert college*. Boston and New York: The Riberside Press Cambridge.



Ziya Gökalp'in Türkçülük Düşüncesinin Milli Tarih Ders Kitaplarına Yansıması

Turkism Thought of Ziya Gokalp Reflections on National History Course Books

İrem NAMLI ALTINTAŞ

Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: iremaltintas@sdu.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-3398-5366](https://orcid.org/0000-0002-3398-5366)

Zafer GÖLEN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: zgolen@mehmetakif.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0003-3162-6076](https://orcid.org/0000-0003-3162-6076)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	15.06.2020
Accepted	15.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.753343
Corresponding Author	İrem NAMLI ALTINTAŞ
Cite	Namlı Altıntaş, İ., ve Gölen, Z. (2020). Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin milli tarih ders kitaplarına yansıması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 425-443. DOI: 10.17497/tuhed.753343

Öz: Çalışmada Türk tarih tezine fikirleriyle destek olan Ziya Gökalp ve onun Türkçülük düşüncesinin millî tarih ders kitaplarına etkisi incelenmiştir. 1985-1986 öğretim yılından itibaren ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersi yerine Millî Tarih dersleri okutulmaya başlanmıştır. Söz konusu ders kitapları, Türk tarih tezi ve Türk İslam sentezinin izlerini taşımaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile 1985-1997 arasında okutulan 7 ders kitabı incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen kitapların ilk basımlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. İncelenen ders kitaplarında konu olarak Eski Türk devletleri ve Türk İslam devletleri ele alınarak araştırmanın kapsamı belirlenmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş köklü medeniyet, yaşayış tarzı, kahramanlık, dil, din olmak üzere 5 kategori bulunmuştur. Kategoriler, 1985-1998 yılları arasındaki ortaokul millî tarih ders kitaplarının, millî birliği güçlendirici öğeleri kapsadığını ortaya çıkarmıştır. Bu bakımdan kategoriler Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesiyle paraleldir.

Anahtar Kelimeler: Türkçülük, Ziya Gökalp, Milli Tarih, Ders Kitabı, Doküman İncelemesi

Abstract: In this study, Ziya Gökalp, who supported the Turkish history thesis with his ideas, and his influence on Turkish history textbooks were examined. Starting from the 1985-1986 academic year, National History lessons were started to be taught instead of social studies lessons at the secondary school level. The textbooks in question bear the traces of the Turkish history thesis and the Turkish-Islamic synthesis. In the study, 7 textbooks that were taught between 1985-1997 were examined with the document review, one of the qualitative research methods. It was tried to reach the first editions of the books examined within the scope of the research. In the textbooks examined, the limitation of the research was determined by considering the Old Turkish states and Turkish Islamic states. The data were analyzed with the content analysis method, and there were 5 categories: deep-rooted civilization, lifestyle, heroism, language, religion. The categories revealed that the secondary school national history textbooks between 1985-1998 contain elements that strengthen national unity. In this respect, the categories are parallel to Ziya Gökalp's thought of Turkism.

Keywords: Turkism, Ziya Gökalp, National History, Textbook, Document Analysis

Extended Summary

Purpose

This research aims to reveal the reflections of Ziya Gökalp's idea of Turkism in the national history textbooks taught in secondary schools between 1985-1997. Since 1933, the theme of 'Turkism' has taken its place in history textbooks.

National history textbooks examined in the study took their place among the textbooks that highlighted the Turkish element between 1985 and 1997 (Yıldırım, 2016). The textbooks aim to convey the historical and social values of Turkish culture to primary school students. Studies on this subject are important in terms of revealing the importance of textbooks. For example, Osmanoğlu (2019) found that the "patriotism" movement, which embraces the love of the Turkish nation, affects social studies textbooks.

The history textbooks must reflect the national consciousness tolerance, the unity of the country, and the nation (Hali, 2014). Especially considering that the students at the middle

school level have a direct connection with the textbooks, the importance of the study becomes obvious. Ziya Gökalp was chosen because the study is that the impact of the intellectual foundation of the Republic of Turkey. However, it is known that Atatürk does not reduce the nation to a single element, he thinks in the same way as Gökalp in evaluating it as a cultural community (Turan, 2010: 19). Atatürk's ideas of my father, which he described Gökalp, the Republic of Turkey based on who we are with the idea of Turkism the answer to the question "are Turks" has said. This answer is thought to be reflected in secondary school national history textbooks.

Method

In the study, document review, one of the qualitative research methods, was used. Document review is a method that covers the analysis of written material containing information about the targeted case and is used in areas where observation and interview are not required (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189). The stages of the document review technique are determined as accessing the document, checking its authenticity, understanding the documents, analyzing the data, and using the data (Yıldırım & Şimşek, 2016: 194). In the document review technique, criteria such as socio-economic status and ethnic status are used as the analysis unit: "word", "theme", "character or person", "sentence or paragraph" and "content" can be determined as "character and person" analysis unit. (Yıldırım & Şimşek, 2016: 198). In this study, documents constitute a single data set. Therefore, the analysis unit obtained was also with words, sentences, and paragraphs. The literature used is based on the works of Ziya Gökalp and national history textbooks. Considering the accessibility of the resources, a resource scan was made. The topics researched in the textbooks examined are determining the scope of the study. In particular, the themes that1 Gökalp determined as "Principles of Turkism" were directly selected as the title.

Result and Discussion

Studies on the subject state that national history remains current. Because the official understanding of history tries to create a national identity in citizens by revealing their heroes and achievements (Behar, 1996). This perception of identity is presented through textbooks. Textbooks are a very important resource for teachers. With this in mind, the goals of education are presented to students through history textbooks.

The studies revealed that reflect the ideology of the national education history textbooks in Turkey. For example, the words that praise national heroes in textbooks inform students about their national history (Vurgun, 2017). Not only national history, but the History of the Republic of Turkey's national history lessons also give tips (Ticketless to Sahin and Sukur, 2014).

Within the scope of this study, reflections of Ziya Gökalp's idea of Turkism in terms of religion and language in Turkish history textbooks were seen. Ziya Gökalp's idea of Turkism; It is based on the idea of revealing the Turkish history, spiritual values that hold the Turkish nation together, Turkish history. From Turkism, it is possible to say that almost all of the national history books are affected by this idea.

The establishment of the state by the Turks refutes the claims made directly about the Turks. The lifestyles of the states, the heroes mentioned in the books, their language, and religious life show that the Turkish history thesis and the idea of Turkism in another sense are reflected in the textbooks.

In the national history textbooks, the Turks were defined as the nomadic nomads in their way of living and were described as the most civilized society in their lifetime. This thought supports the Turkish history thesis and is therefore parallel to Ziya Gökalp's idea of Turkism. When examined from Turkism in the sense of glorifying the Turkish element, almost all of the National History textbooks are of the same quality.

The language category was not seen in all the textbooks examined. Although the subject is handled from different angles, it has been studied extensively in recent books only. The importance given to Turkish led to the thought that language should be sought in the past as in other textbooks. The declaration of Turkish as the official language in the old Turkish states has been closely related to the historical infrastructure of the newly established Turkish state's importance to Turkish. The language category is in line with the thoughts of Ziya Gökalp.

In the National History textbooks, the idea that the religious beliefs of the ancient Turks overlapped with Islam, therefore the Turks accepted Islam. Religion item linked with secularism Why ancient Turks accepted Islam and the superiority of Turkish-Islamic civilizations. In the textbooks analyzed, parallel to Ziya Gökalp's idea of Turkism, Turkish culture is held superior to Islamic elements. When the reason why the Turks accept Islam is close to the cultures, the situation becomes clearer.

As a result, national history textbooks have become an effective material in describing the official ideology through the eyes of Ziya Gökalp. The textbooks mentioned are important proof that the ideology of education has been passed on to younger generations.

Conclusion

The results of this study can be summarized as follows: The effects of the Turkish History thesis and the Turkish Islamic synthesis are seen in all the books of the national history course taught instead of the social studies course between 1985-1997. The language, religion, and civilization elements of Ziya Gökalp's idea of Turkism were reflected in national history textbooks in this respect.

Giriş

XIX. yüzyılda ulusçuluk düşüncesinin ortaya çıkmasıyla devletler kendilerine bağlı bir vatandaş zümresi yaratmak için eğitimi kullanmışlardır. Devletlerin ulusçuluk hedeflerine hizmet eden özenle hazırlanmış müfredatlar II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar eğitime damgasını vurmuştur. Ancak çok uluslu imparatorluklar için durum çok basit değildi. Çok uluslu

devletlerde her millet kendi geleceğini tayin hakkını kullanmak istiyor, bunu gerçekleştirmek için de “şanlı tarihlerine” atıfta bulunuyorlardı. Tabii olarak bu düşünce hemen hemen çok uluslu devletlerin tamamında kimlik bunalımının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Kimlik algısının bir sorun olarak ortaya çıkması eğitimle ilgili çelişkileri de beraberinde getirmiştir. Çünkü bu “ayrılıkçı-ulusçu” toplulukların tamamı eğitime, özelden edebiyat, tarih, coğrafya, felsefe gibi alanlar aracılığıyla “meşru haklarını” savunuyordu. Osmanlı idarecileri ulusçuluk akımını dünya gündemine oturtan Fransız İhtilâlî'nin hemen ardından ihtilâlin çıkaracağı problemlerin farkına varmıştır. Mesela 1797'de Osmanlı Reisülküttabı olan Mehmed Raşid Efendi tehlikeleri ayrıntılı bir biçimde ortaya koymuştur (Gölen, 2000). Ne var ki ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve siyasî yapı ulusçuluk akımına karşı gerekli tedbirlerin alınmasına engel olmuştur. Osmanlıların ihtilalin yaydığı “ayrılıkçı” düşünceye ilk tepkisi askeri olmuş, çıkan isyanlar silah zoru ile bastırılmıştır. Kısa süre sonra askerî tedbirlerin yeterli olmadığını gören Osmanlı idarecileri eğitim yoluyla ulusçu düşüncelerle mücadele etmeyi denemiştir. Mücadelenin temeli bir Osmanlı tebaası yaratmaktır. Özellikle II. Mahmud Osmanlılık düşüncesi etrafında kendi politikalarını yürütmüştür. Bu maksatla onun zamanında ilkökul eğitimi zorunlu tutulmuş, *Tıphane-i Âmire'den Mızıka-i Hümayûn Mektebi'ne* kadar birçok okul açılmıştır. Gösterilen samimi çabalara rağmen eğitim alanında yapılan çabalar da istenilen sonucu vermemiştir. Çünkü gerek tarih yazımı gerekse Osmanlı Devleti'nin sosyal örgütlenmesini oluşturan millet sistemi buna engel teşkil etmiştir. Örneğin ünlü yazar ve devlet adamı Ahmet Vefik Paşa tarafından kaleme alınan 1869-1885 yılları arasında 15 baskısı yapılan ders kitabı *Fezleke-i Tarih-i Osmanî* klasik bir vaka anlatımından başka bir şey olmadığı gibi bilimsel bir yanı da yoktur (Ahmet Vefik Paşa, 2011). Millet sisteminde ise Müslüman-Gayrimüslim olarak örgütlenen toplumda, Müslümanlar İslâm kültür ve dünya görüşü etrafında birleşirken, gayrimüslimler Ortodoks, Katolik, Yahudi ve daha sonra Evanjelikler olmak üzere birçok farklı grup altında örgütlenmişlerdi. Her grup neredeyse tam bir özerklik içinde kendi çocuklarına kendi dünya görüşleri doğrultusunda eğitim veriyordu. Bu yapıya bir de XIX. yüzyılda çoğalan ve kanser gibi devletin en ücra köşelerine kadar yayılan yabancı okullar eklendiğinde durum iyice işin içinden çıkılmaz bir hal almıştır. Üstelik bizatihi devlet de geleneksel dinî eğitimle yetinen klasik medreseler ve XIX. yüzyılda sürekli yenileri eklenen modern eğitim kurumları arasında sıkışmış durumdaydı. Medrese ve modern okullardan mezun olan kişiler çok farklı dünya algı ve düşüncesine sahipti.

17 Mart 1857'de kabineye dâhil bir nazırın başında bulunacağı “*Maârif-i Umumiye Nezareti*” kurulması dahi bu problemleri çözememiş taraflar arasındaki kırılma ve uçurum gittikçe derinleşmiştir.

1869'da yürürlüğe giren “*Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi*” Osmanlı eğitimindeki karmaşayı bir nebze olsun gidermiştir. Yeni düzenleme ile Osmanlı eğitim sistemi Fransız sistemine göre yeniden yapılandırılmıştır. Vilâyetlerde, İstanbul'da kurulan “*Meclis-i Kebir-i Maârif'in*” şubesi ve icra aracı olmak üzere bir “*Meclis-i Maârif*” kurulmuştur. Maârif Meclisinin görevleri vilâyetlerdeki eğitim kalitesini teftiş etmek ve eğitimin sorunsuz yürütmesine yardımcı olmaktır. Osmanlı devlet ve vilayet salnameleri incelendiğinde Meclis-i Maariflerin devletin her yerinde kurulduğu ve işlediğini göstermektedir. Lakin gerek maddi yetersizlikler gerekse yabancı okullar yüzünden istenen birlik bir türlü sağlanamamıştır. (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001).

23 Aralık 1876'da kabul edilen Kanun-i Esasi'de maarife dair hükümlerin yer alması oldukça önemlidir. Kanun-i Esasi'nin 15-16 ve 114. maddeleri eğitimle ilgilidir. Bu hükümlere göre, eğitim mevcut kanunlara uymak şartıyla serbest bırakılmış, ilköğretim zorunlu tutulmuş, her okul devlet kontrolüne alınmıştır. Fakat II. Abdülhamid'in Meclisi kapatmasıyla anayasa hükümlerinin sahada uygulanması mümkün olmamıştır. Buna karşı Abdülhamit ülkedeki kötü gidişatın ancak eğitilmiş insanlar aracılığıyla düzeleceğini çok iyi anlamış ve taşra da dâhil olmak üzere birçok okul açılmıştır. Özellikle 1877-78 Osmanlı Rus Harbi sonrasında toplanan Berlin Kongresi ile devletin özellikle Balkanlar'da yaşayan Hristiyan tebaasının çoğunun ülkeden koparılması ile Abdülhamit pratik gerekçelerle İslamcılık politikasını benimsemiştir. Bu düşünceye göre ülke, kendini Osmanlı ülkesine bağlı hissedenden insanların omuzları üzerinde yükselecekti. Ancak imparatorlukta çok uluslu yapı içerisinde yaratmaya çalıştığı Osmanlı ve İslamcı yapının pratikte karşılaştığı zorluklar yüzünden Abdülhamit kendi açtığı okullardan mezun olan insanlarla dahi çoğu zaman çatışma içine girmiştir. Ne yazık ki Abdülhamit'in tüm çabasına karşı Makedon, Bulgar ve Ermenilerin hatta Arnavutların bağımsızlık yanlısı mücadeleleri sebebiyle Osmanlıcılığın uygulanamayacağı kısa sürede ortaya çıkmıştır. Yine de tamamen gündemden çıkmayan Osmanlıcılık düşüncesi ve Osmanlı eğitim sistemi Vasa Paşa ya da Burdurlu Yorgaki Effimiadis gibi insanları yetiştirebilmiştir (Kerimoğlu, 2019). Osmanlıcılığın yerine ikame edilen İslamcılık daha uzun ömürlü olmasına karşın Arabistan Yarımadası'ndaki Vehhabi tehlikesi, Lübnan, Suriye ve Arnavut milliyetçiliği İslamcılığın da sahada uygulanmasını çok güçleştirmiştir.

1908'den sonra İttihat ve Terakki yönetiminin daha mikro bir politika izlediği anlaşılmaktadır. Osmanlıcılık ve İslamcılığın çıkmaza girmesi çoğu eğitimlerini Abdülhamit dönemi açılan okullarda tamamlamış, 1870 ve 80 doğumlular kurtuluşu Türkçülükte görmüşlerdir. Dönemin Türkçülerini çok etkilemiş olan Mustafa Celâlettin Paşa'nın *Eski ve Modern Türkler* kitabı Fransızca olarak 1870 gibi geç bir tarihte yayınlanmıştır. Kaldı ki yazarın kendisi 1848 ihtilalleri sonucu Polonya'dan Türkiye'ye sığınmış Konstanty Borzecki'den başkası değildi (Mustafa Celâlettin Paşa, 2014). 1870'lerde Türkler için "vatan" demek dahi sıkıntılı bir durumdu. Mesela Namık Kemal'in "Vatan yahut Silistre" adlı tiyatro eserinde vatan ve millet kavramlarına vurgu yapması ciddi kaygıya yol açmıştır. Eser, 1 Nisan 1873'de sahnelenmiş ve halk arasında çok beğenilmiştir. Halkın yoğun tezahüratı iktidarı ürkütmüş ve 5 Nisan'da Namık Kemal'in çalıştığı "İbret Gazetesi" kapatılarak Namık Kemal Magosa'ya sürgüne gönderilmiştir. Bu yüzden Türkçülük ancak XIX. yüzyılın sonlarına doğru Türk aydınları arasında popüler olmuştur (Kafadar, 2017). Buna rağmen, XX. yüzyıl başlarında Türk halkının çoğu kendini milliyetinden önce hâlâ diniyle tanımlamaktaydı (Tanpınar, 2001). Falih Rıfkı Atay, 1915 senesinde icra edilen Kanal Harekatı'nı anlattığı "Zeytin Dağı" adlı hatıratında Türklerin milliyetçiliğe karşı tutumlarını oldukça ironik bir biçimde anlatır:

... Biz Kudüs'te kirada oturuyoruz. Halep'ten bu tarafa geçmeyen şey, yalnız Türk Kâğıdı değil, ne Türkçe ne de Türk geçiyor. Floransa ne kadar bizden değilse, Kudüs de o kadar bizim değildi. Sokaklarda turist gibi dolaşılıyor... Bütün bu kıtalarda ticaret, kültür, çiftlik, endüstri, binalar her şey Arapların veya başka devletlerin. Yalnız jandarma bizim idi; jandarma bile değil, jandarmanın esvabı... Türkleşmiş hiçbir Arap görmedikten başka, Araplaşmamış Türk'e az rast geliyorum. Arap milliyetçiliği güden Şamlı Azimzadeler, Konya'dan gelme Kemik Hüseyin torunları idi. Halep'in esas familyalarının

asılları Türklerdi. Osmanlı imparatorluğunda itibar, azınlığın imtiyazı olduğu için herhangi bir Müslüman azınlığın çocuğu olmak, Türk olmaktan daha faydalı idi. Suriye, Filistin ve Hicaz'da:-Türk müsünüz? Sorusunun birçok defalar cevabı: -Estağfurullah! İdi. Bu kıtaları ne sömürgeleştirilmiş, ne de vatanlaştırmıştık (s.42).

Benzer düşünceleri Zeki Mesud Alsan'da teyit eder. O XX. yüzyıl başlarında Aydın'da geçen çocukluk anılarını anlattığı *Mustafa'nın Romalı'nda* arkadaşı Rum Platon'un "*Bizim bayrağımızın rengi mavidir*" dediğini buna karşı kendisinin "*Sen hangi bayraktan bahsediyorsun?*" diye sorduğunda, "*Yunan bayrağı*" cevabını aldığını ve bu duruma çok üzülüğünü anlatır (Alsan, 2002).

Bir taraftan millete millik bilinci vermeye çalışan Meşrutiyet aydınları, bu şuurun nasıl verileceğine de kafa yoruyor ve neredeyse tamamı çözümü eğitim de görüyorlardı. Bu düşünürlerin önde gelenlerinden biri de Ziya Gökalp gelir. O Milli Eğitim'in sorunlarını sistemli olarak işlemiş ve çözüm üretmeye çalışmıştır. Düşüncelerini "*millî terbiye ve asrî talim*" olarak formüle etmiş ve bu teori etrafında şekillendirmiştir. Terbiye bir toplumun kültür ve medeniyetini temsil ettiği için millî olması lazım gelirken, talim yani öğretim maddi unsurları ve tekniği kapsandığından evrensel olmalıdır. Ona göre Osmanlı Devleti'ndeki çoklu eğitim devletin çöküşündeki en büyük amildir. Buna dair 1916 İttihat ve Terakki Kongresi'ne sunduğu raporunda acilen tek merkezli ve millî bir eğitim sisteminin önemini vurgulamıştır. Onun düşünceleri Mustafa Kemal'i de derinden etkilemiştir.

Mustafa Kemal de tıpkı Ziya Gökalp gibi millî bir eğitimden yanadır. Ona göre, eğitim sorununu çözememiş bir milletin ilerleme şansı yoktur. Bu yüzden Milli Mücadele döneminin en sıkıntılı günlerinde 15 Temmuz 1921'de, millet Sakarya'da ölüm kalım savaşı verirken 15 Temmuz 1921'de bir Maarif Kongresi toplamıştır. 250'den fazla kadın ve erkek öğretmenin katıldığı kongrede Mustafa Kemal açış konuşması yaptığı gibi her öğretmenin elini teker teker sıkıştır. Öğretmenleri, "*gelecekteki kurtuluşumuzun saygıdeğer öncüleri*" olarak selamlayan Mustafa Kemal, konuşmasında millî tekil bir eğitiminin öneminden, uygulanan eğitim yöntemlerinin ülkenin gerilemesindeki en büyük etken olduğundan bahsetmiş ve her türlü hurafeden arınmış millî ve tarihî özelliklerimize uygun, tüm etkilerden uzak bir eğitim modeli inşa etmenin önemini vurgulamıştır (Akyüz, 2010).

Milli Mücadele'den sonra önce Lozan Antlaşması ile ülkedeki yabancı okul enflasyonun önüne geçilmiş, ardından 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Atatürk ve Ziya Gökalp'in aklından geçen tekil ve millî eğitim için çok önemli bir adım atılmıştır. Tüm okulların Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, devlet eğitimi kendi denetimine almıştır. Tevhid-i Tedrisat'ın getirdiği en önemli yeniliklerden biri de medreselerin faaliyetine son vererek ülkenin kendi eğitim sistemindeki ikiliği sona erdirmesi olmuştur. Böylece dünyevi ilkeleri önemsemeyen insan tipi yerine, çağdaş laik düzene ayak uydurmuş insan modeli yetiştirilmek istenmiştir. Bu düşüncenin yerleşmesi için özellikle tarih dersi ön plana çıkartılmıştır. 1931 yılında Türk Tarih Kurumu'nun kurulması ise tam bir milattir.

Türkçülük düşüncesi bu kurumun çalışmaları arasında yer alan Türk Tarih Tezi'ne kaynaklık etmiştir (Kodaman, 2005). Böylece "Avrupa merkezci" tarih anlayışının önüne

geçilerek millî bir tarih düşüncesi ortaya çıkacak, Türk Kültür ve Uygarlıklarını ortaya çıkarılacaktı ("Tarih IV", 1932).

Tarih derslerinin Türk tarih tezi ile yapılandırılması başka bir deyişle Türklerin tarihte çok eski ve köklü bir medeniyete sahip oldukları düşüncesi bireylerin yeni işler yapmak için kendilerinde bir özgüven oluşmasına katkı sağlaması amaçlanmıştır. Tarih derslerinin yapılandırılmasını ve Türk Tarih Tezinin izlerini 1930'lu yıllardaki öğretim programlarında ve tarih ders kitaplarında görmek mümkündür.

Türk kültür ve medeniyetini merkeze alan bir tarih anlayışı çalışmaya konu olan Ziya Gökalp'in de Türkçülük düşüncesi ile yakından ilgilidir. "*Türkçülük Türk milletini yükseltmek demektir*". Bu düşünce (Gökalp, 1976b:12) diyen Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesi Türkiye Cumhuriyetine kendi kimliğini bulma, tarihini keşfetme çabaları olarak yansımıştır. Gökalp'in düşüncesindeki Türk; Cumhuriyet düşüncesinde "Türk milletini kuran Türk halkı" olarak tanımlanmıştır (İnan, 1930:18).

Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin ikinci boyutunu ise medeniyet anlayışı oluşturmaktadır. Türklerin medeniyeti, Garp medeniyetinden farklıdır ve eski bir tarihe sahiptir. Türkler, kültür (hars) olarak da ileridirler ve bu kültürel özellikleri saklamalıdır. Gökalp'in Türklük anlayışının bu çalışmada ele alınan son boyutu olan din Gökalp'in görüşlerinde 'Dinî Türkçülük' olarak yer almaktadır. Gökalp'in din alanında Türkçülük fikirleri Türk inancının İslam inancından üstün olduğu düşüncesine dayanır (Gökalp, 1976a). Burada Gökalp'in Arap milliyetçiliği karşısında Türk milliyetçiliğini savunması önemli bir konu olarak karşımıza çıkar. Gökalp gerçek din adamlarının milliyetperver olması gerektiğini düşünür (Metehan, 1977).

Çalışmada 'Türkçülük' akımının temsilcilerinden Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin milli tarih ders kitaplarına yansıması araştırılmıştır. Tarih ders kitaplarının milli bilinci, hoşgörüyü, ülke ve millet bütünlüğünü yansıtması önemlidir (Hali, 2014). Özellikle ortaokul kademesindeki öğrencilerin ders kitaplarıyla doğrudan bağlantı kurduğu düşünüldüğünde çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Çalışmada Ziya Gökalp'in seçilme nedeni, Türkiye Cumhuriyetinin fikrî temellerine etkisi olmasıdır. Bununla birlikte Atatürk'ün milleti tek bir ögeye indirmeme, onu kültürel bir topluluk olarak değerlendirmede Gökalp ile aynı şekilde düşündüğü bilinmektedir (Turan, 2010:19). Atatürk'ün fikirlerimin babası diye nitelendirdiği Gökalp, Türkiye Cumhuriyetinin temelinde biz kimiz sorusunun cevabını Türkçülük düşüncesi ile "Türkü" şeklinde vermiştir. Bu cevabın da ortaokul millî tarih ders kitaplarına yansıdığı düşünülmüştür.

Araştırmanın amacı 1985-1997 yılları arasında Ortaokullarda okutulan millî tarih ders kitaplarında Ziya Gökalp'in Türkçülük fikrinin yansımalarını ortaya koymaktır. Çalışmada incelenen Millî tarih ders kitapları 1985 ile 1997 yılları arasında Türk unsurunu ön plana çıkaran ders kitapları içindeki yerini almıştır (Yıldırım, 2016). Ders kitaplarıyla ortaya konmak istenen amaç Türk kültürünün tarihi ve toplumsal değerlerini ortaokul düzeyindeki öğrencilere aktarmaktır.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsayan, gözlem ve görüşmeye gerek duyulmadığı alanlarda kullanılan bir yöntemdir. Doküman incelemesi tekniğinin aşamaları: dokümana ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi tekniğinde analiz birimi olarak: “sözcük”, “tema”, “karakter veya kişi”, “cümle veya paragraf” ve “içerik” saptanabilir “Karakter ve kişi” analiz birimi olarak belirlendiğinde sosyo-ekonomik statü, etnik statü gibi ölçütler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 198). Çalışmada dokümanlar, tek veri setini oluşturmaktadır. Dolayısıyla elde edilen analiz birimi de sözcükler, cümleler ve paragrafla olmuştur. Kullanılan literatür Ziya Gökalp’in eserleri ve millî tarih ders kitaplarına dayalıdır. Kaynakların ulaşılabilirliği göz önüne alınarak kaynak taraması yapılmıştır. İncelenen ders kitaplarında araştırılan konular çalışmanın kapsamını belirleyici niteliktedir. Özellikle Gökalp’in “Türkçülüğün Esasları” olarak belirlediği temalar doğrudan başlık olarak seçilmiştir.

Evren ve Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 1985-1997 yılları arasında okutulan Milli Tarih ders kitapları oluşturmaktadır. Ancak araştırma kapsamında tüm milli tarih ders kitaplarına ulaşamadığından kullanılan dokümanlar içinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle 6 ders kitabı seçilmiştir. Çalışmada kullanılan kitaplar ve yazarları Tablo 1’de belirtilmiştir. Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Tablo 1

Çalışmada Kullanılan Millî Tarih Ders Kitapları

Kitap adı	Yazar	İlk Basım Yılı	Çalışmada Kullanılan Baskı
<i>Milli Tarih Ortaokul I</i>	Niyazi Akşit	1985	1987
Milli Tarih I	Niyazi Akşit	1996	1996
İlköğretim Milli Tarih 6	Altan Deliorman	1994	1996
İlköğretim Milli Tarih 6	Nevin Ergezer	1993	1997
İlköğretim Milli Tarih 6	Şenol Kalaycı, Eylem Can, Ayşe Gül	1993	1993
Milli Tarih Ortaokul I	Kemal Kara	1992	1993
İlköğretim Milli Tarih 6	Gülser Karlı ve Ercan Karlı	1995	1996

Çalışmada 7 ders kitabı kaynak kullanılmıştır (Tablo 1). Bu kitapların en eskisi 1985, en yenisi ise 1997 basımdır. Milli tarih ders kitaplarının 1998 yılına kadar okutulduğu düşünüldüğünde, çalışmada kullanılan ders kitaplarının dönemin tarih anlayışını yansıtacağı söylenebilir. İlk basımlarına ulaşılmaya çalışılan kitapların sonraki yıllarda basımları arasında ciddi bir farklılık yoktur.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Arıkan, 2013). Ders kitaplarında toplanan sözcükler, cümleler ve paragraflar, Türkçülük formunun temelleri ile karşılaştırılmış ve kategorilere ayrılmıştır.

Bulgular

İncelenen milli tarih ders kitaplarında *köklü medeniyet, yaşayış tarzı, kahramanlık, dil, din* olmak üzere toplam 5 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler, ders kitaplarının ilk basımlarının kronolojik sıralaması ile bulgularda açıklanmıştır. Açıklamalarla birlikte kitaplardan alıntılar da yapılmıştır. Daha sonra Ziya Gökalp'in düşünceleri de kategoriler ile aynı doğrultuda açıklanmıştır.

Köklü Medeniyet

İncelenen millî tarih ders kitaplarında Türklerin eski bir medeniyete sahip oldukları ve bu yüzden çok fazla devlet kurdukları anlatılmıştır. Bu söylemler *köklü medeniyet* olarak kategorize edilmiştir:

Başka yerlerdeki insanlar, Eski Taş Çağını yaşarlarken Orta Asyalılar, medeniyette hızla ilerlediler, rahat ve iyi bir hayat yaşadılar (Akşit, 1987:25)... Türkler, düşmanları olduğu için, en çok askerliğe önem vermişlerdir. Çocuklarına daha küçük yaşta iken ata binmeyi, avcılık yapmayı ve silah kullanmayı öğretirlerdi (Akşit, 1987:36).

Gülser ve Ercan Karlı (1995)'nin *Milli Tarih 6 kitabında* Türklerin eski bir medeniyete sahip oldukları dışında diğer kitaplardan farklı bir bilgi verilmemiştir. Niyazi Akşit'in 1996 yılında okutulmaya başlanan "*Ortaokullar İçin Milli Tarih I*" kitabında Türklerin yaşadığı bölgenin iklim koşullarının uygun olmasından dolayı taş ve maden çağlarına ulaşmış olduklarını belirtilmiştir (Akşit, 1996:9). Kemal Kara'nın ders kitabında "*Türk medeniyetinin büyüklüğünü ve binlerce yıl öncesine kadar uzandığını anlayabilmek için, Orta Asya'da ele geçen tarihi kalıntıları incelemek gerekir*" cümlesi geçmektedir (Kara, 1992:14). Bu bilginin devamında Türklerin Orta Asya'dan itibaren tüm Avrupa'ya hatta dünyaya yayıldıkları bilgisi verilmiştir "*Türkçülük*" düşüncesi "*Tarih öncesi devirlerde görülen medeniyetlerden hiçbiri bu kadar geniş bir coğrafi alana yayılmamıştır*" cümlesi ile paraleldir (Kara, 1992:14).

1993'teki ders kitabı incelendiğinde bir önceki yılda olmayan tanımlarla karşılaşılmaktadır. Örneğin hiçbir kitapta yer almayan bir cümle bu kitapta dikkat çekmektedir; "*Türk kelimesinin anlamı, uzun süre Türk dili ve tarihi üzerinde çalışanlar tarafından araştırılmıştır. Türk kelimesi, bugünkü söyleniş şekliyle ilk olarak Orhun kitabelerinde geçmektedir. Kelimenin anlamı ise güç, kuvvet (sıfat haliyle; güçlü, kuvvetli) demektir*" (Ergezer, 1997:10). Türklerin eski ve köklü bir medeniyet olduğu bilgisine dair 1994'teki ders kitabında M.Ö 4500 yıllarına ait buluntular (değirmen taşı gibi) örnek olarak verilmiştir. Aynı dönemde taş devrini yaşayan diğer medeniyetlere göre bu kalıntılara bakarak, Orta Asya

medeniyetinin ileri bir düzeyde olduğu bilgisi verilmektedir (Kalaycı, Can ve Gül, 1995:11). 1994'te Altan Deliorman'ın hazırladığı ders kitabında Türkler, “Orta Asya’daki ana yurtlarında eski ve büyük medeniyetler kurmuşlardır” denilerek Türklerin çeşitli araçları, toprak ve bakır kapları kullandıklarını ayrıca demiri ilk kez işledikleri ifade edilmiştir (Deliorman,1996:11). 1995 yılında okutulan ders kitabında Kalaycı vd.nin kitabına benzer şekilde Türk medeniyetine ait buluntulardan yola çıkarak Türk kültürünün çok eskiye ait olduğu tespit edilmiştir (Karlı,1996:4).

Türk kültürünü ortaya çıkarma çabaları Türklerin geçmişte sahip oldukları değerler ile oluşturdukları destanlar ve kitabeler aktararak ortaya çıkarılmıştır. “Oğuz Destanı” ve “Orhun Kitabeleri” millî tarih ders kitaplarında genellikle örnek olarak verilen okuma parçalarıdır. 1992'deki ders kitabında verilen “Orhun Abideleri” ve “Oğuz Destanı” isimli okuma parçaları doğrudan Türk gücünü ve Türk tarihinin eskiliğini göstermesi bakımından önemlidir (Kara, 1992:31-33).

Türk devletlerinin kuruluşunun eskiye dayandığı bilgisinin ortaya çıkan kalıntılarla desteklenmesi Türk Tarih tezine gönderme yapıldığını göstermektedir. Bu düşünce de Ziya Gökalp'in düşünceleriyle paraleldir. Ayrıca incelenen ders kitaplarının tamamında Türk kelimesinin anlamı ve köken olarak eskiye dayanması Orhun kitabeleri ve Türeyiş Destanı gibi destanlarla ortaya çıktığı bilgisine yer verilmiştir. Bu bilgi de Gökalp'in Türkçülük düşüncesiyle paraleldir. Zira Gökalp de Türklerin çok eski bir medeniyete sahip olduğunu ve destanların da bunun kanıtı olduğunu öne sürmektedir. Böylece Türklerin kendine özgü bir medeniyet dairesinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Örneğin Gökalp'in *Altın Işık* adlı eserinde geçen Keloğlan, Deli Dumrul, Nar Tanesi hikayeleri Türk masallarıdır (Gökalp, 2007). Bu masallar Türklerin sanat anlayışları olacak kadar eski bir medeniyete sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşayış Tarzı

İncelenen millî tarih ders kitaplarında Türklerin medeniyetlerinin hangi seviyede olduğu ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu bilgiler çalışmada *yaşayış tarzı* olarak kategorize edilmiştir:

- “Türkler, Orta Asya'nın batı bölgesinde iklim yaşamaya ve ilerlemeye elverişli olduğu için çoğaldılar. Yeni Taş çağı ve Maden Çağı medeniyetlerine ulaştılar” (Akşit, 1987:25).
- 1992'deki ders kitabında Türklerin göçlerden sonra büyük devletler ve İmparatorluklar kurdukları bilgisine yer verilmektedir (Kara, 1992:12).

1993'teki ders kitabında Türklerin at sayesinde savaşlarda üstünlük sağladığı bu yüzden de Türk medeniyetine “Atlı Göçebe Medeniyeti” denildiği ifade edilmiştir. Aynı ders kitabında güçlü Türk devletlerinin medeniyet kurduklarına dair ifadeler yer almaktadır; “Milattan sonraki göçlerle Türkler, Avrupa'ya da ulaştılar. Avrupa Hun Devleti başta olmak üzere burada da devlet kurdular. Birçok siyasi olayı sebep ve sonuç itibarıyla etkilediler” (Ergezer, 1997:9). Aynı ders kitabında, diğer milli tarih ders kitaplarında bulunmayan kültür ve medeniyet tanımları bulunmaktadır: “Kültür, bir toplumun sahip olduğu dil, din, gelenek, sanat ve yaşam şekli gibi unsurların bütünüdür. Bir başka deyişle, bir milletin meydana getirdiği maddi ve manevi değerlerin bütünüdür. Medeniyet ise, gelişmiş kültürlerin büyümesinden doğar evrenseldir” (Ergezer, 1997:19).

1994'te Altan Deliorman ders kitabında Türklerin Avrupalılara ve Çinlilere hukuk ve devlet yapısını öğretecek düzeyde medeniyete sahip oldukları bilgisini vermiştir (Deliorman, 1996:12). Ayrıca giyim konusunda da Avrupa'yı etkiledikleri öne sürülmüştür; *"Hun sanatı ve giyimi Avrupa'da etkili oldu. Romalılar, ordularını, Hunları örnek alarak düzenlediler. Ok ve yayı en önemli silah olarak benimsediler. Romalılar gömlek, ceket, pantolon giymesini Hunlardan öğrendiler. Bu giyim şekli sonra da Avrupa'ya yayıldı"* (Deliorman, 1996:28). Gülser ve Ercan Karlı ise Eski Türk yaşantısını *"atlı göçebe"* olarak nitelemiştir (Karlı ve Karlı, 1996:2). 1996 yılında okutulan ders kitabında Eski Türklerin yaşantısının kendisinin çağdaşı olan diğer milletlere göre *'Medeniyet'* açısından ileride olduğu belirtilmiştir; *"Başka yerlerdeki insanlar Taş Çağını yaşarlarken Orta Asyalılar medeniyette hızla ilerlediler"* (Akşit, 1996:11).

İncelenen ders kitaplarında Türklerin medeniyet anlamında diğer medeniyetlerden üstün oldukları ile ilgili ifadelere yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte 1994 yılında basılan iki kitap arasında bu kategori ile ilgili farklılık bulunmaktadır. Öyle ki Kalaycı vd.'nin ders kitabında Türklerin yüksek medeniyete sahip olduğu bilgisi yer almamaktadır. Gökalp, Türkler'in Çinlilerden kültür anlamında daha üstün olduklarını savunur. Yemekleri Çin yemeklerinden daha lezzetlidir, kıyafetleri ve konakladıkları yerleri Çinlilere örnek olacak şekildedir (Gökalp, 1987). Türklerin medeniyet anlamında diğer milletlerden üstün olduğu düşüncesi, Gökalp'in Türkçülük düşüncesinde Türk medeniyeti fikriyle paraleldir.

Kahramanlık

Eski bir kültür ve medeniyete sahip Türk devletlerinin ordu komutanlarının başarılarıyla tarihe geçtiğini ortaokul milli tarih ders kitaplarında görmek mümkündür. Bu çalışmada incelenen ders kitaplarında komutanların anlatılması Türkçülük düşüncesi içerisinde *kahramanlık* olarak verilmiştir. Örneğin; *"Attila iyiliksever ve adildi. Başka toplumlarda olanlara da iyi davranırdı. ... Attila Avrupalıların uzun süre unutamadıkları bir hükümdar olmuştur"* (Akşit, 1987:44). 1992'deki ders kitabında Attila'nın seferleri anlatılmıştır. Doğu ve Batı Roma İmparatorluklarını egemenliği altına almak için çalışan Attila Türk devletinin başarısını göstermek açısından 1992'deki ders kitabında örnek teşkil etmektedir (Kara, 1992:36). Alp Arslan ise 1992'de Mustafa Kemal ile özdeşleştirilmiştir;

26 Ağustos 1071 Malazgirt Zaferiyle Anadolu'yu kendilerine yurt yapan Türk milleti, yüzyıllar sonra 26 Ağustos 1922'de Büyük Taarruz ve 30 Ağustos 1922'de Başkomutanlık Meydan Muharebesi ile Anadolu'nun ebedi Türk yurdu olmasını sağlamıştır. Bu büyük zaferlerin ünlü komutanları Sultan Alp Arslan ile Mustafa Kemal Atatürk'ün tarihimizde önemli yerleri bulunmaktadır (Kara, 1992:96-97).

1993'teki ders kitabı Attila'yı *"sadelığı sever, gösterişten hoşlanmazdı"* şeklinde tarif etmiştir (Ergezer, 1997:29). Aynı ders kitabında Alp Arslan'ın Malazgirt Savaşı öncesinde yaptığı konuşma, okuma parçası olarak verilmiştir; *"Biz ne kadar az olursak olalım, onlar ne kadar çok olurlarsa olsunlar, bütün Müslümanların minberlerinde bizler için dua ettikleri şu saatte kendimi onlar üzerinde atmak istiyorum. Ya muzaffer oluruz ya da şehit olarak cennete gideriz"* (Ergezer, 1997:81).

Attila, 1995'teki ders kitabında okuma parçası olarak verilmiştir. *"Büyük Türk Hükümdarı Attila"* isimli okuma parçası *"Tasvirilere göre Attila azametle yürüdü. Vücudunun*

kuvvetini mağrur hareketleriyle belirtmek için gözlerini sağa sola çevirirdi” cümlesiyle başlayıp Attila’yı öven sıfatlarla devam etmektedir (Kalaycı vd., 1995:33). Ders kitabında örnek gösterilen bir başka hükümdar da Alparslan’dır. *“Büyük Türk hükümdarı Alparslan”* parçasında geçen; *“Affetme, büyüklük gösterme onun en belirgin özelliğidir. Alparslan yüce komutan, mert ve iyi huylu bir insandı. Türk tarihinin yetiştirdiği en büyük kahramanlardan biridir”* cümleleri ve Alparslan’ın Malazgirt zaferiyle Türk milletinin yeni bir vatana kavuşmasında savaşın galibiyetinin Alparslan’ın başarısı olarak görülmesi ve bu yüzden Türk tarihinde Alparslan’ın üstün bir yere sahip olmasından bahsedilmiştir (Kalaycı vd., 1995:73).

Deliorman, ders kitabında Attila’dan Avrupa ülkelerinin yüzyıllarca unutamadığı hükümdar olarak bahsetmiştir ve *“Attila, büyük bir asker ve devlet adamıydı. Sade bir hayat yaşardı. Konukları altın tabaklarda yemek yerken, kendisi tahta kap kullanırdı. Herkese karşı adaletle davranırdı. Hunlar ona büyük bir sevgi ve saygı ile bağlıydılar”* cümleleri 1994’te de bir Türk hükümdarın mit olarak okutulmasının sağlandığını göstermektedir (Deliorman, 1996:28). Altan Deliorman önceki yıllarda okutulan milli tarih ders kitaplarının aksine bir Türk-İslam devleti hükümdarını, Tuğrul Bey ve Melikşah’ı okuma parçasında anlatmıştır. Parçada her iki hükümdarın da İslam medeniyetine katkıları olduğu ile doğu ve batının hükümdarı olarak seçildiği anlatılmıştır (Deliorman, 1996:73). Deliorman da okuma parçası olarak *“Orhun Yazıtları”* nı vermiştir (Deliorman, 1996:32). Gülser ve Ercan Karlı’nın (1995) ders kitaplarında önceki yıllarda yüceltilen Türk kahramanlarından farklı bir tanımlama yoktur.

1996’da Akşit’in ders kitabı Alparslan’ı okuma parçası olarak almıştır. *“Alparslan’ın Kişiliği”* isimli okuma parçası ile Alparslan *“iyi yürekli, yardım sever, hoşgörülü”* olarak tanıtılmış ve Alparslan’ın *“Cihan Sultanı, Adil Sultan, Fetihler Babası”* unvanlarına yer verilmiştir (Akşit, 1996:69). Akşit ayrıca I. Kılıçarslan ile ilgili okuma parçasına da yer vermiştir. Kılıçarslan’ın ölümü, bir mit olarak yansıtılmıştır (Akşit, 1996:92). Attila da *“kısa gövdeli, geniş göğüslü, sağlam vücutlu, büyük başlı, basık burunlu ve esmer tenli”* olarak tanıtılmış, *“kahraman sıfatı ile Avrupalıların uzun süre unutamadıkları bir Türk hükümdarı”* olarak geçmektedir (Akşit, 1996:30). *Kahramanlık* kategorisi incelenen ders kitaplarının hepsinde yer almaktadır.

Türk komutanları, savaşlarda gösterdikleri başarılar ve kişisel özellikleri yönünden kahramanlık unsurları ön plana çıkarılarak verilmiştir. Bu düşünce Ziya Gökalp’in Türk kahramanlarıyla ilgili düşünceleriyle de uyumludur. O, Türk çocuklarına Türk tarihinden Türkçe masallar olarak niteleyebileceğimiz *Altın Işık* kitabında gerek sıradan insan olsun gerekse idareci olsun Türklerin kahramanlıklarını gündeme getirmiştir. Altın Işık’ta hem manzum hem mensur birçok kahramanlık destanı vardır (Gökalp, 2007). Milli tarih yazarları Atatürk’ün, *“Türk çocuğu ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır”* sözünde ifade ettiği gibi, bu konuda Gökalp-Atatürk çizgisinde bir yol izlemişlerdir.

Dil

İncelenen ders kitaplarında Türk dilinin öneminin belirtildiği söylemler, bu çalışmada *dil* olarak kategorize edilmiştir. 1992 yılındaki ders kitabında Türkçenin resmî dil olarak kabul edilmesi ve Türk unsurunun İslam ile birlikte yok olmadığı belirtilmiştir (Kara,1992:82-89). Anadolu’da konuşma dili Türkçeyi. Edebiyatta Farsça, bilim alanında Arapça kullanılıyordu. Ancak, zamanla, buna karşı tepkiler arttı. Karamanoğlu Mehmet Beyi Türkçeyi resmi dil ilan

etti. Yüzyılımızda sadeleşmeye başlayan Türkçemiz için bir dönüm noktası olan bu karar, günümüzde Dil Bayramı olarak kutlanmaktadır. Beylikler döneminde Türkçe tamamen resmi dil oldu (Deliorman, 1996:101). Türkçe ile ilgili Gökalp'in söylediklerine paralel olarak Niyazi Akşit Türk-İslam Kültür ve Medeniyet konusu anlatılırken Selçuklu Devrinde Türkçe eserlerin yazıldığına yer verilmiştir (Akşit, 1996:71).

1992 ve 1996 yılındaki ders kitaplarında dil kategorisi ortaya çıkmış diğer kitaplarda dil kategorisine ait ifadeler rastlanmamıştır. Dil kategorisi, ders kitaplarında resmi dilin kullanılması, Türkçenin resmî dil olarak kullanılmasının tarihsel olarak eskilere (beylik dönemine kadar) dayandığının belirtilmesi, Gökalp'in dilde Türkçülük düşüncesiyle paraleldir. Gökalp dili millet olmanın kaidelerinden biri olarak görür. Ona göre, Türklerin kendilerine ait bir lisanları vardır. Ancak bu lisan Türk kavmi gibi İslam medeniyetine girdikten sonra harf ve istilâhça İslâmî bir şekil almıştır. O da dilde Türkçe kullanmak ve dilin sadeleştirilmek suretiyle tüm Türklerin anlayacağı bir hale sokulmasında taraftardır. Düşüncelerine *"Türkçede bütün kelimeler mümkünse Türkçe olmalı yahut Türkçeleşmiş bulunmalı. Arapça, acemce terkipler, cemiler, edatlar, sigalar lisanımızdan çıkarılmadır"* sözleriyle açıklık getirir (Gökalp, 1976a:10-11, 18).

Din

Din kategorisi bu çalışmada incelenen ders kitaplarında Türklerin dinî yaşayışları ile ilgili söylemler dikkate alınarak verilmiştir. *"İslam kültür ve medeniyeti eserlerinin önemli bir bölümünü Türkler meydana getirmişlerdir. ... en büyük hadi bilgini bir Türk olan İmam Buharidir"* (Akşit, 1987:73). 1992'deki ders kitabında İslamiyet'i kabul eden Türklerin millî özelliklerini kaybetmedikleri belirtilmiştir (Kara, 1993:26). 1993'teki ders kitabında *"Arapların yanında Türklerin ve İranlıların katkılarıyla İslam medeniyeti ortaya çıktı"* cümlesi hem Gökalp'in medeniyet sınıflamasına uymaktadır hem de İslamiyet'in Türk kültürüyle ilişkisini ortaya çıkarmaktadır (Ergezer, 1997:49). 1994 yılında okutulan Altan Deliorman'ın *"Milli Tarih 6"* ders kitabına göre; İslamiyet'in çeşitli kültürleri birbirine eklemesiyle bir İslam medeniyetinin oluşması söz konusu olmuştur. Bu medeniyetler; Arap, İran ve Türk Medeniyetleridir. Türklerin İslamiyet'i kabulü İslam medeniyeti açısından önemli kabul edilmektedir (Deliorman, 1996:50). 1996 yılında Niyazi Akşit'in hazırladığı ders kitabında diğer yıllarda olduğu gibi Türk, İran ve Arap unsurlarının bir arada olması hususuna yer verilmektedir (Akşit, 1996:54).

Özetle Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesindeki din konusu; millî tarih ders kitaplarına Türklerin İslamiyet'i kabulü, Türklerin İslamiyet'i yaşamaları ve İslamiyet'e etkileri alanında yansımıştır. Din kategorisi, çalışmada incelenen 1993 ve 1996 yılındaki kitaplar haricindeki tüm ders kitaplarında ortaya çıkmıştır. Gökalp *"Türkçülerin millet mefkûresi Türklükse, ümmet mefkûresi de İslamlıktır. Bence Türkçülerin ayrıca bir ümmet programları olmalı"* diyerek bir eylem planı önerir. Bu eylem planının temelini diğer İslam milletleri ile oluşturdukları ortak medeniyet fikri oluşturur. Yapılması gereken ortak bir terbiye, iletişim dili ve haberleşme ağı kurmaktır. Milli tarih kitap yazarlarının da sürekli İslam medeniyeti fikrini işlemeleri onları Gökalp'le aynı çizgiye getirmiştir (Gökalp, 1976a:53-55).

Sonuç

Tarih eğitimi ile bireylerin yalnızca içinde yaşadıkları toplumun/devletin bir mensubu olmalarının ötesinde çeşitli hak ve görevlerin bilincinde birer yurttaş olmaları istenmiştir. Hedeflenen milliyetçi bakış açısı ders kitaplarıyla somut hale gelir. Ders kitapları ulus-devletin yarattığı resmi ideolojiyi aktarıp yeniden oluşturmaya çabalar (Yıldırım,2016). Esasen bu anlayış, milli tarihin ürünüdür. Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yapılandırılan Türk tarih tezinin uzantısı milli tarih anlayışında bu bilince sahip düşünürlerin payı vardır. Çalışmaya konu olan Ziya Gökalp Türk Tarih tezinde Türklerin tarih sahnesinde ilk çağlardan beri var olduğunu eserlerinde ispatlamaya çalışır. Türklerin sanatta, sosyal yaşamda, dini yaşantılarında diğer medeniyetlerden üstün oldukları ve başta destan ve efsaneler olmak üzere günümüze değin birçok kültürel miras bıraktıklarını savunur (Gökalp, 1987). Yapılan çalışmalar Ziya Gökalp’in Türk kimliğini bulma çabasını eserlerinde gösterdiğini işaret etmiştir (Demir, 2018; Karakuş ve Ökten, 2018; Zavotçu, 2012; Türk, 2017).). Türkçülük düşüncesi olarak Gökalp’in ölümünden sonra da desteklenen bu akım milli tarihe ve milli tarih ders kitaplarına ilham olmuştur. Alaca (2017) çalışmasında milli tarih ders kitaplarının siyasi bir argüman olarak kullanıldığını bildirmiştir. Geniş bir çerçeveden bakıldığında tarih dersinin bireyler üzerinde politik kimlik oluşturma çabaları olduğu söylenebilir. Egemen olan kültür ortak bir geçmiş inşa eder. Bu ortak geçmiş eğer alt kültür gruplarını kapsayıcı şekilde değilse bir aidiyet duygusu oluşmaz ve artık resmi tarih anlayışı oluşur (Pamuk, 2017:147). Türkçülük açısından bakıldığında millî tarih ders kitaplarının neredeyse tamamının bu düşünceden etkilendiğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada Ziya Gökalp’in Türkçülük düşüncesinin Türk kimliğinin yaşayış, din ve dil yönünden tanımlama konusunda milli tarih ders kitaplarında yansımaları ortaya çıkmıştır. İncelenen ders kitaplarına Türk Tarih Tezi ve Türk İslam Sentezi büyük oranda katkıda bulunmuş ve bu kitaplar, Gökalp’in yeni kurulan devlette *Türkleşmek* felsefesini bir sonraki kuşağa taşıma görevini üstlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan kategoriler; Gökalp’in Türkçülük düşüncesinin ürünüdür.

Milli tarih ders kitaplarında, Türklerin yaşayış tarzı *atlı göçebe* olarak tanımlanmış, yaşadıkları dönemde en medeni toplum olarak nitelendirilmişlerdir. Bu düşünce Türk tarih tezini destekler nitelikte ve dolayısıyla Ziya Gökalp’in Türkçülük düşüncesine de paraleldir. Gökalp’in Türklerin yaşayış tarzı olarak açıkladığı giyimkuşam, yeme içme sosyal yaşantı diğer milletlerle kıyaslandığında Türklerin bu milletlerden daha üstün olduğu düşüncesi ön plandadır. Türkler özgün bir medeniyet kuracak kadar eski bir tarihe sahip ve bu medeniyet ürünlerini günümüze taşıyacak kadar da tarihlerine sahip çıkmaktadırlar (Gökalp, 1987; Gökalp, 1976c) .

İncelenen konular içinde en çok göze çarpan unsur, yetişen nesle örnek olabilecek bir figür oluşturma çabasıdır. Şahin (2019) Ziya Gökalp’in masallarında Mustafa Kemal’i Milli Mücadelenin kahramanı olarak seçtiğini belirtmiştir. Aynı şekilde milli tarih ders kitapları da Mustafa Kemal Atatürk’ü Attila ve Alparslan ile birlikte kahraman olarak seçmiştir. Behar (1996) bu figürlerin milli tarihin oluşumunun önemli bir göstergesi olduğunu savunmuştur. Bu da doğrudan doğruya geçmişteki Türk düşüncesinin günümüzle bağlantı kurulduğunun açık

göstergesidir. Türkçülük düşüncesi yönünden incelendiğinde Milli Tarih ders kitaplarının neredeyse tamamı aynı niteliktedir. Türk kültürünü, yaşam tarzı, askeri disiplin ve ordu-devlet anlayışı, kazanılan askeri zaferler ve kahraman ordu komutanları Türk unsurunu yüceltmek amacıyla kullanılmıştır. Bu konuda zaman zaman abartıya kaçılmış olduğu söylene de Gökalp'in sözünü ettiği toplumun dâhileri sınıfına giren Türk ordu komutanlarının yine Gökalp'in düşünceleri doğrultusunda topluma örnek olması istenmiştir. Yapılan çalışmalar Ziya Gökalp'in hikâyelerindeki bazı kahramanların çocuklara yönelik hikâyelerdeki kahramanlara uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alageyik, Ülker ile Aydın hikâyelerindeki kahramanlar örnek gösterilebilir (Tekşan ve Çelenk, 2018). Bu hikâyelerdeki kahramanların cesaret örneği göstermeleri milli tarih ders kitaplarında yer verilen kahramanlara atfedilen cesaret özelliği ile uyumludur. Ders kitaplarında milli kahramanları öven sözlerin yer alması öğrencileri milli tarihleri konusunda bilgilendirmektedir (Vurgun, 2017). Çalışmada dil ve din kategorilerinin 1985-1988 yılları arasındaki tüm kitaplarda görülmediği ortaya çıkmıştır. Örneğin dil kategorisi, farklı açılardan ele alınsa da, 1992 ve 1996 yıllarındaki ders kitaplarında görülmüştür. Bu kategori bizi Türkçe'ye verilen önem dil konusunu ders kitaplarında diğer öğelerde olduğu gibi geçmişte aranması gerektiği düşüncesine götürmüştür. Ziya Gökalp'in bakış açısından bu durum Türkçe'nin doğal bir dil olması ve yapaylığı reddetmesinden kaynaklanmaktadır (Tokluoğlu,2013). Dil kategorisi bu yönüyle Ziya Gökalp'in düşünceleriyle paraleldir.

Dil ile milli kimlik arasındaki bağlantı alanyazında da yerini almıştır. Anderson, bir ulusun oluşmasında önceliği dile verir. Kültürel tasarım olarak adlandırdığı bu örüntü 16. yy. itibarıyla Avrupa'da ulusları yeniden oluşturmak için kuruldu. Yazar, dillerin en önemli özelliğinin hayali bir cemaat oluşturarak tikel dayanışma grupları inşa edebilme yetenekleri olduğunu savunur (Anderson, 2011:151). Kymlicka'ya göre dil toplumsallık kültürünü arttırmanın bir aracıdır. Ona göre uluslar içindeki kültürler sosyal ve ekonomik yaşantılarını dil aracılığıyla sağlamlaştırırlar (Kymlicka, 1998). Bu düşüncelere paralel olarak cumhuriyetin ilk yıllarında dil, Türk milletini oluşturan önemli unsurlar arasında görülmüştür. Öyle ki millet tanımında açıkça; *siyasi varlıkta birlik, dil birliği, yurt birliği, ırk ve menşe birliği, tarihi karabet, ahlaki karabet* unsurları şart koşulmuştur (İnan, 1930: 26).

Din kategorisi çalışmada incelenen 1993 ve 1996 yıllarında basılan kitaplarda ortaya çıkmamıştır. Milli Tarih ders kitaplarında genellikle eski Türklerin dini inancının İslamiyet'le örtüştüğü bu nedenle de Türklerin İslamiyet'i kabul ettiği düşüncesi hâkimdir. Sosyoloji bilimini din ekseninde yorumlayan Gökalp Acem ve Arap kültürlerinin İslam'a baskısını azaltma yoluna gitmiştir (Bircan, 2019:39). Ayrıca Ziya Gökalp'in Türkçülük düşüncesine paralel olarak Türk kültürü İslami unsurlardan daha üstün tutulmaktadır. Gökalp, din olgusu konusunda kültürel öğeleri de vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında değerlendiren dini öğelere paralel olarak Karakuş ve Ökten (2018) çalışmalarında Ziya Gökalp'in Altın Işık adlı eserinde Türk mit ve efsanelerindeki kalıplara uygun olarak gökten inen bir ışık motifinin kullanılmasının tesadüf olmadığını belirtmişlerdir.

Ders kitaplarında bu iki kategorinin istikrarsız bir şekilde yer almasının sebebi Türkiye'nin siyasi durumu olarak belirtilebilir. 1980'li yılların ortalarında milli kimliğin daha fazla ön plana çıkması milli tarih ders kitaplarının da bundan etkilenmesi anlamında önemli bulunmuştur. 1990'lı yılların sonlarında ise demokratikleşme hareketleri ışığında vatandaşlık

anlayışının daha liberal karşılanması dil ve din öğelerinin birleştirici unsur olmasına izin vermemiştir (Gürses, 2011). Genel olarak incelendiğinde milli tarih şuurunun geçmişten günümüze geçerliğini koruduğu ortaya çıkmaktadır. Bilgili (2017) günümüz tarih anlayışının küreselleşme ile birlikte ele alındığını ancak mutlaka milli bir destek ile aktarılması gerektiğini ön görmektedir. Sonuç olarak milli tarih ders kitapları resmi ideolojiyi Ziya Gökalp gözüyle anlatmada etkili bir materyal haline gelmiştir. Sözü edilen ders kitapları eğitim ideolojisinin genç nesillere aktarıldığının önemli bir kanıtıdır.

Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı gibi Ziya Gökalp'in teorik düşünceleri ile ders kitapları arasında bir paralellik vardır. Bu yüzden milli tarih dersinin günümüz karşılığı olan sosyal bilgiler derslerinde yer alan okuma parçaları özellikle onun Altın Işık kitabındaki masal, şiir ve destanlarla zenginleştirilebilir. Yine Türklerin medeniyete katkısını ispat için Pazırık Halısı gibi görsel materyallere ders kitaplarında daha çok yer verilerek, öğrencilerin zihnindeki medeniyet algısının somutlaşması sağlanabilir. Benzer biçimde Türkler tarafından kaleme alınan Atabetül hakayık gibi eserlerin belli bölümleri sadeleştirme ve basitleştirme yoluyla ders kitaplarına konularak öğrencilerdeki Türkçe algısının pekişmesi sağlanabilir. Hem Gökalp hem de ders kitapları yazarlarının ifade ettiği Türklerin İslamiyet'e hizmetleri yapılan maddi ve yazılı eserlerden örnek gösterilmek suretiyle pekiştirilebilir.

Kaynakça

- Ahmet Vefik Paşa. (2011). *Fezleke-i tarih-i osmanî*. (Ş. Babacan, Yay. Haz.), İstanbul: Boğaziçi.
- Akşit, N. (1987). *Milli tarih ortaokul 1*. İstanbul: Milli.
- Akşit, N. (1996). *Milli tarih I*, İstanbul: Milli Eğitim.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi M.Ö 1000- M.S 2010*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alaca, E.(2017). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Tarih Ders Kitapları Üzerine Bir Değerlendirme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(4), s.49-65.
- Alsan, Z. M. (2002). *Mustafa'nın romanı. memleket çocuğu*. Ankara: Vadi.
- Anderson, B. (2011). *Hayali cemaatler: milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması* (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel
- Atay, F. R. (2003). *Zeytindağı*. İstanbul: Bateş Atatürk Dizisi.
- Behar, E. B. (1996). *İktidar ve tarih*. İstanbul: Afa.
- Bilgili, A. S. (2017). Küreselleşme sürecinde millî tarih eğitimi meselesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), s.21-32.
- Bircan, U. Ziya Gökalp'in "felsefe dersleri" üzerine. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (14), 37-53.
- Deliorman, A. (1996). *İlköğretim milli tarih 6*. İstanbul: Bayrak.

- Demir, A. (2018). Ziya Gökalp'in küçük mecmua'daki şiirlerinde milli mücadele. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, (13), s.1-26
- Ergezer, N. (1997). *İlköğretim milli tarih 6*. Ankara: Ocak.
- Gökalp, Z. (1976a). *Türkleşmek, İslamlaşmak, muasırlaşmak*. (Haz. İbrahim Kutluk). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gökalp, Z. (1976b). *Türkçülüğün esasları* (Haz. Müjgan Cunbur). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Gökalp, Z. (1976c). *Türk medeniyet tarihi*. (Haz. İsmail Aka, Kazım Yaşar Koprıman). İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Gökalp, Z. (1987). *Türk töresi*. İstanbul: Toker.
- Gökalp, Z. (2007), *Altın ışık*, Denizli: Sembol.
- Gölen, Z. (2000). Reisülküttap Raşid Efendi'ye göre ihtilal sonrasında Fransa'nın politik yaklaşımları. *Toplumsal Tarih*, (83), s.12-15.
- Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş*. Ankara: Ütopya.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), s.158-166.
- İnan, A. (1930). *Medeni bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. İstanbul: Maarif Vekaleti Müdürlüğü.
- İnan, A. (1998). *Türkiye cumhuriyeti ve Türk devrimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kafadar, C. (2017). *Kendine ait bir roma*. İstanbul: Metis.
- Kalaycı, Ş. Can, E. ve Gül, A., (1993). *İlköğretim milli tarih 6*. İstanbul: Başarı.
- Kara, K. (1993). *Milli tarih ortaokul 1*. İstanbul: Serhat.
- Karakuş, N. ve Ökten, C. (2018). Söylem geliştirme: Türk çocuğunun kitabı Altın Işık. *Tarih Okulu Dergisi*, 37(2), s. 681-703.
- Karlı, G., ve Karlı, E. (1995). *İlköğretim milli tarih 6*. İstanbul: Salan.
- Karpat, K. (2009). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji*. Ankara: Timaş.
- Kerimoğlu, H. T. (2019). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e bir Rum aydını: Yorgaki Effimianidis ve eserleri. *Belgi*. (18), s.1545-1562.
- Kodaman, B. (2005). *Cumhuriyet'in tarihi ve fikri temelleri*. Ankara: Alter
- Kymlicka, W. (1998). *Çokkültürlü yurttaşlık azınlıkların liberal teorisi*. (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Mahmud Cevad İbnü's Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i umûmiye nezâreti târihçe-i teşkilât ve icrââtı- XIX. asır osmanlı maârif tarihi* (T Kayaoğlu, Haz.). Ankara: Yeni Türkiye.
- Metehan, O. (1977). Ziya Gökalp ve din. İstanbul: Dede Korkut.
- Mustafa Celâlettin Paşa. (2014). Eski ve modern Türkler.(Güven Beker, Çev) İstanbul: Kaynak.

- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve tarih: Kimliğin inşasında tarihin kullanımı*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Şahin, H. (2019). Ziya Gökalp masallarında “kolsuz kız” motifi bağlamında oğuz ve turan ülküsünden Mustafa Kemal’e... *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, 21(21), s.177-197.
- Tanpınar, A. H., (2001). *19 uncu asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan.
- “Tarih IV”. (1932). *Tarih IV: Türkiye Cumhuriyeti (1931-1941)*. İstanbul: Devlet.
- Tekşan, K., ve Çelenk, B. (2018). Altun Işık ve Kızılelma kitaplarındaki masalların çocuk edebiyatı açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), s.327-338.
- Tokluoğlu, C., (2013). *Ziya Gökalp ve Türkçülük*. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 3(68), s. 113-139.
- Turan, Ş. (2010). *Atatürk’ün düşünce yapısını etkileyen olaylar, düşüncüler, kitaplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Türk, H. (2017). Ziya Gökalp ve yeni hayat. *Electronic Turkish Studies*, 12(30), s.463-474
- Vurgun, A. (2017). Tarihçilerin ve tarih eğitimcilerinin bakışıyla milli tarihin öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33), s.523-536
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2016). *Tarih ders kitaplarında kimlik söylemi*. İstanbul:Yeni İnsan
- Zavotçu, G. (2012). Ziya Gökalp'in manzûmeleri ve ala geyik hakkında. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), s.601-609.



Maarif Risalesinde Toplum Bilgiyle Tanıştırabilme Kaygısı ve Eğitime Yaklaşım
(1891-1896)

The Concern of Introducing the Society to Knowledge and Approach to
Education in the Maarif Risalesi (Sciences Journal) (1891-1896)

Ümüt AKAGÜNDÜZ

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: umutakagunduz1@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1785-1122

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	21.09.2020
Accepted	15.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.797887
Corresponding Author	Ümüt AKAGÜNDÜZ
Cite	Akagündüz, Ü. (2020). Maarif risalesinde toplumu bilgiyle tanıştırmak kaygısı ve eğitime yaklaşım (1891-1896). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 444-466. DOI: 10.17497/tuhed.797887

Öz: Bu araştırma okuma kültürü ile bilgiyi yaygınlaştırma çabalarının Son Dönem Osmanlı tarihindeki seyrini somutlaştırmayı amaçlamaktadır. II. Abdülhamit yıllarında yayımlanan dergiler, gazeteler, risaleler bu seyrin izlenmesine yardımcı olmaktadır. 1891-1896 yılları arasında 238 sayı yayımlanan Maarif risalesi araştırmacılara değerlendirebilecekleri olanaklar sunmaktadır. Antropoloji, arkeoloji, botanik, coğrafya, edebiyat, eğitim, tarih, teknoloji, tıp ve zooloji gibi farklı disiplinlerden yazılara sahip olan Maarif, gelişkin görsel kullanımıyla da ön plandadır. Teknik yeniliklerden, canlılardan, bilimsel ve edebi anlatımlardan oluşan güçlü okuma ağıyla Maarif, bilginin dönüşen karakterini aydınlatma, öğrencilere ve bürokratlara tanıtmıştır. Eğitimde gelişim evrelerinin, kişisel özelliklerin ve yeteneğin önemini ön planda tutan yazılar da risalede yer almıştır. Özellikle Ayşe Sıdika Hanım'ın pedagoji üzerine yayımladığı makaleleri okuyuculara çağdaş eğitim yöntemlerini yansıtmaktadır. Derginin edebi kimliğinden ziyade pozitivist bilgiyi okuma kültürüyle yayma çabalarına odaklanan bu araştırma, tarama modeli ve doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilimsel okuma kültürü ile bilginin popülerleşmesi işlendikten sonra eğitime yaklaşım analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda Maarif risalesinden hareketle Osmanlı Devleti'nin son yıllarında popüler bilginin ve okuma kültürünün önemli dönüşümler geçirdiği açığa çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Eğitim, Pedagoji, Popüler Bilgi, Dergicilik

Abstract: This research aims to embody the course of reading culture and efforts to disseminate knowledge in the last period of Ottoman history. Magazines, newspapers, and journals published during the reign of Abdülhamid II are in a unique position in following this course. The Maarif Risalesi, published in 238 issues between 1891-1896, provides many opportunities for researchers to evaluate this matter. The Maarif Risalesi was at the forefront with its visual use ahead of its time with articles from different disciplines such as anthropology, archeology, botany, geography, literature, education, history, technology, medicine, and zoology. It had a wide range of topics including tea, mineral water, animals such as parrots, whales; diseases such as influenza, cholera, malaria, etc. Furthermore, it introduced the transforming character of knowledge to intellectuals, students, and bureaucrats with its sophisticated and diverse reading network ranging from hair loss to the benefits of electricity. Articles evaluating the importance of development stages, personal characteristics, and abilities in education were also available in the Maarif. In particular, the articles published by Ayşe Sıdika on pedagogy introduce readers to the first reflections of contemporary educational methods in Turkey. This study, which focuses on the journal's efforts to spread positivist information through a reading culture rather than its literary identity, was conducted using the survey model and document analysis, which are qualitative research methods. In this research, the approach to education was analyzed after the scientific reading culture and popularization of knowledge were discussed. As a result, this research was revealed that popular knowledge and reading culture underwent significant transformations in the last years of the Ottoman Empire, based on the Maarif.

Keywords: Education, Journalism, Pedagogy, Popular Knowledge, Reading

Extended Summary

Purpose

The purpose of this study is to embody the kind of contributions an original example made in the contexts of spreading knowledge, increasing reading culture, and transforming

education in Ottoman society. Published between 1891 and 1896, the Maarif Journal also illuminates how knowledge and reading are transformed by positivist principles with its goals, visuals, and rich content.

Method

This study, which is qualitative research, evaluates the themes of reading culture, dissemination of knowledge, and education, based on the Maarif Journal. Qualitative research analyzes the details and depth of the examined subject and the problem instead of its universal dimension. The Maarif Journal, which was published between 1891 and 1896, is one of the richest periodic publications of the world of thought during the reign of Abdulhamit II. In the analysis of the Maarif Journal, which had many articles including reading culture, dissemination of knowledge, and transformation of education, a survey model was used.

Results and Discussion

Maarif did not leave an open door only to literary texts when spreading knowledge. Aiming to develop the culture of reading with scientific, interesting, and popular topics, the journal has integrated its target audience with values unique to this world. What is interesting here is Maarif's effort and capacity to make knowledge ordinary. While the introduction of animals, introduction of the information that facilitates everyday life, the creation of a simplified stack of scientific knowledge, even though it is heavy in places, and the visualization of techniques in Maarif Journal, support the education received at school, it has also created a cluster of knowledge that indirectly criticizes this education. At this point, during the years of Abdulhamid II, when political debate was under control, Maarif discussed politics in different ways. The dissemination of individualized and secular knowledge through simplified cause-and-effect relationships was creating an alternative order alongside the old order.

One of the other topics discussed in Maarif is education. The debate on child education, which increased in intensity during the Second Constitutional Era, essentially became prominent during the reign of Abdulhamit II. Ayşe Sıdika Hanım's articles in the Maarif and her work named "Lessons of Education and Training Methods" are among the reflections of the process. In the second part of the article, the early structuring of child education, that is pedagogy, will be concretized with the articles in Maarif. At this point, the point that should not be overlooked is that the child begins to appear in the Ottoman world of thought as a being and an individual. The reason for Maarif's concern about increasing the mass of information and the culture of reading is to ensure that the child can be cultured in its domestic existence. Ayşe Sıdika Hanım has authored two series of articles titled "With Nurture" and "Nurture" in Maarif. In these articles, published in 10 issues between the 183 and 197th issues of the journal, the author evaluates modern educational methods. Believing that ignorant mothers lead to unnecessary population losses, the author wanted simple everyday information to be disseminated to solve this problem.

Conclusion

While entering the 19th century, the changing reading dynamics and information dissemination channels of the changing Europe created public opinion. For the Ottoman Empire, the qualified human potential was an urgent need. It was clear that this human

potential could be cultivated through steps to be taken in reading culture and in the channels of disseminating knowledge. From the smallest animal to the largest plant, from how the radio works to how the flu germ lived, there is so much data that needs to be learned that it is up to magazines, intellectuals, and books to make people understand them. Maarif, which follows a strong publishing policy that covers all the main areas of information, shows how hungry intellectuals and bureaucrats are for new information. The pages of the Journal, which contain many articles, have created important mental transformations by ensuring that the world-indexed information is processed with positivist principles. Meanwhile, reactions to the dissemination of positivist and earthly knowledge can also be viewed in Maarif. The change in the main title of Maarif, which makes the unity of science and technology visible, the decrease in the frequency of the photographs towards the last issues, and the fact that literary subjects are completely dominant in the journal since the 166th issue, indicate that the process of disseminating the positivist knowledge has not happened smoothly.

Giriş

Okumanın ve bilginin yaşadığı niceliksel ve niteliksel dönüşüm insanlık tarihine yön vermiştir. Okudukça değişen, değiştikçe daha fazla okuyan insan; yarattığı bilgiler ve değerlerle kaderini değiştirdiği gibi çevresini de biçimlendirmiştir. Bugün, okumanın olmadığı bir dünyada uluslararası sistemlerin, kapitalizmin, bürokratik kurumların ve modern insani değerlerin işleyemeyeceği açıktır. Manguel'in (2002: 24) de belirttiği üzere, kendimizi ve çevremizi tanıırken okumak nefes almak gibidir. Okumayı sembollerle hafızaya toplanan bilginin yeniden inşası olarak tanımlayan Fischer (2003: 12-13); "üretim", "aktarım", "tepki", "biriktirme" ve "tekrarlama" oluşan beş evre sayesinde "iz sürme", "dokumacılık", "alet yapımı", "toplayıcılık" ve "yüz tanımanın" erken dönemlerden itibaren okuma ve bilgi edinme süreçlerini yönlendirdiklerini belirtmiştir. Elbette ki bu süreç yazısız anlaşılabilir. Fischer (2003: 15), yazıyı konuşmanın ve düşüncenin yeniden üretiminde ardışık sembollerden, karakterlerden ve işaretlerden yararlanmak olarak tanımlamakta. Düşüncenin yazıyla yeniden üretilme süreci ilginç şekilde bilginin dinamikleşmesinin ya da durağanlaşmasının da kaynağıydı. Polastron'un (2015) da anlattığı gibi okumanın ve yazmanın temel aracı olan kitap ve benzeri araçlar uygarlığın gelişimiyle iç içedir. Fortna'ya (2013: 19) göre, örgütlü bürokratik ve dinsel yapılarca kontrol edilen okumanın özgürleşmesi modern insana kapı aralamıştır. Kurumsal-dinsel ilişkilerin sınırlarından kurtulan okuma, kitleyi bilginin değişen doğasıyla tanıştırmıştır. Dudley'in (1997) belirttiği gibi uygarlığın gelişiminde savaş kadar kalem de etkilidir. Açıkçası, devrimsel dönüşümlerin kökeninde düşüncede, sanatta ve edebiyatta yaşanan keskin atılımların yer alması kalemlerle alakalıdır. Örneğin, alfabe ile demir teknolojisinin kaynaşmasının sınıfsal farklılıkları azalttığını aktaran McNeill (2007: 94-95) okumayla demokratikleşmeyi aynı kefeye koyar. Kuşkusuz ki bu süreç kapitalist yayıncılığın gelişimiyle yani okumanın ticarileşmesiyle de alakalıydı. Anderson'a göre (1995: 55-57) Reform, matbaanın ve okumanın dönüşümüyle yani kapitalist yayıncılığın ticarileşmesiyle

anlaşılabilir. Sadeleştirilmiş ucuz metinlerle kâr elde eden kapitalist yayıncılar, hemen hemen her kesimden okur kamuoyları yaratmışlardır. Örneğin Darnton (2017), Devrim Öncesi Fransa'sında, karınlarını doyuramadıklarında tepki göstermekten, kamuoyu oluşturmaktan çekinmeyen huzursuz matbaa loncalarına işaret etmekte. Okuma kültürünün resimlerle iç içe geçmesinin katkılarını odaklanan Twyman'a (2009: 117) göre ise çocuk kitapları, doğa ve gezi kitapları, okul kitapları, teknik risaleler, rehber kitaplar, magazinler, bilimsel dergiler ve ansiklopediler zengin resimleriyle herkesi somut dünyayı çekmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde okuma ile bilgi üretiminin seyrini yönlendiren modernleşme dürtüsü olmuştur. Kuşkusuz ki Osmanlı toplumu İslami gelenekten gelen belirgin bir okuma kültürüne sahiptir. Ancak değişen, dönüşen dünyanın yeni koşullarında eski yöntemler ister istemez yetersiz kalmıştır. Tekeli ve İlkin'e (1999: 196) göre, XIX. yüzyıl sömürgeciliği karşısında siyasi bağımsızlığın korunabilmesi Osmanlı Devleti'ni özgün bir modernleşme süreciyle iç içe kılmıştır. Dikkatlice incelendiğinde Osmanlı Devleti'nin bilginin yaratıcı karakterinden ziyade lojistik karakterini önemsediği görülebilir. Açıkçası burjuvazinin yokluğunda bize özgü bilgi üretim ve okuma alışkanlıkları şekillenmiştir. Bürokratik öncelikler nedeniyle eğitimde yenileşmenin ilköğretim ya da yükseköğretimden önce orta öğretimde yoğunlaşması, salgınların tıp eğitimini zorlaması, icadından hemen sonra telgrafın kullanılması hep lojistik modernleşmenin okuma merkezli örnekleridir. Bütün bunlarla beraber Adıvar'ın (1982: 214) da değindiği gibi çağdaş bilim ülkeyle tanıştırılırken ulemanın eski bilgi üretim yöntemlerini sürdürmesi düalizmi beslemiştir. Bilginin sürdürülebilirliğiyle okuma alışkanlıklarına yayılan bu düalizm ister istemez pragmatik, lojistik modernleşme dinamiklerini yönlendirmiştir.

Okumanın Türkiye'deki seyrini analiz edenler içine Benjamin Fortna ayrı bir yerdedir. Fortna (2013: 35) dini bilginin yanında faydalı bilginin görünürleşmesinin etkilerine işaret eder. Ona göre, somut dünyanın önemsenmesi pratik faydayı gündelik yaşamla bütünleştirmiştir. Açıkçası, çağını yakalamaya çalışan Osmanlı düzenini sadece siyasetle, hukukla anlatmak yeterli değildir. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, Kanun-u Esasi gibi belgeler devleti yeniden organize etseler de önemli olan bu belgelerin toplum tarafından anlaşılmasıydı. Oktay'ın (1993: 18) da belirttiği üzere okuma-bilgi bütünlüğü orta karmaşıklıkta, bilinen bir kaynağa ve yöneticiye sahip, kültürel değerleri yeni formüllerle irdeleyen, oldukça ucuza mal edilebilir popüler kültür metaları yaratıyordu. İşte, bu kültürel metalarla Fortna'nın pratik faydası belirleyicidir. Çünkü son dönem Osmanlısında edebi ve siyasi araçlar kadar okuma araçlarını basitleştirerek bilginin kabul edilebilirliğini arttıran yani pratik faydaya odaklanan dergiler, kitaplar ve gazeteler de vardı.

Lojistik Osmanlı modernleşmesinin teoriye odaklanamaması da bilginin üretilme ve tüketilme biçimlerini yönlendirmiştir. Örneğin, Karpas (2006: 585-586) sosyal bilim kuramlarının Osmanlı toplumunun gerçeklikleriyle bütünleştirilmemelerini eleştirmiştir. II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemleri dergilerinin içeriklerine bakıldığında teorinin yüzeyselliği karşısında kültürel aktarıma odaklanan pratiğin yoğunluğu dikkat çekmektedir. Mardin'e (2008: 225-227) göre, kültürel sorunlar çözümlenmeden siyasi sorunların sonlandırılmayacağına inananlar; pozitivist, rasyonel düşünceden yararlanan öğretici bir tavır sergilemişlerdir. Bu arada Fortna (2013: 83-84), bir resmî kurumlar ve araçlar birliği yaratan Osmanlı eğitiminin ev içine müdahale edemediğini de hatırlatıyor. Büyük kentlerde yaşayan

öğrenciler, resmî kurumlarda verilen bilgi yığınına farklılaştırabilecek gelişkin kültürel ve toplumsal fırsatlara sahiptirler. Tahmin edilebileceği üzere Cumhuriyet ile birlikte okumanın seyrinin yönlendiren bu fırsatlar artacaktır. Örneğin, Ertan ve Tağmat'ın (2019) Hakimiyet-i Milliye'nin altıncı sayfasındaki genel bilgilere odaklanan çalışmaları pratik faydanın çerçevesini somutlaştırmaktadır.

Arşiv dillerini yerel ve yabancı dillerle bütünleştirebilen tarihçiler, okumanın ve bilgilenmenin kültürel boyutlarını rahatlıkla analiz edebilirler. Ancak Dartnon'un (2020: 280) değindiği gibi okumanın tarihi sanıldığından daha karmaşıktır. Okumanın tarihinin makro niteliğini anlamlandırabilmek ya da mikro karakterini zenginleştirebilmek teorik altyapıyla olasıdır. Sonuç olarak okunan metnin değişmesinden ziyade "değişen okuluğun şekil değiştiren metinleri nasıl yorumladığı?" önemlidir. Bu nedenle okumanın ve bilginin tarihi tek yönlü çalışmalardan ziyade okuma uğraşısının karmaşasında var olan çok yönlülükle desteklenmelidir. Diğer yandan, eğitim tarihinin bu tartışmada merkezi bir konumda olduğu söylenebilir. Ders kitaplarından dergilere uzanan geniş bir ağ, okuma ile bilgilenmenin dinamiklerini yönlendirdiğinden rahatlıkla bütünsel sonuçlara ulaşılabilir. Bu düzlemde çalışma, Osmanlı toplumunda bilginin yayılması, okuma kültürünün artırılması ve eğitimin dönüştürülmesi bağlamlarında özgün bir örneğin tarihsel katkılarını belirginleştirmeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde yöntem araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Maarif dergisinden hareketle okuma kültürü, bilginin yayılması ve eğitim temalarını değerlendiren bu çalışma nitel bir araştırmadır. Ölçüm ve gözlemleri kesinlik taşımayan nitel araştırmaların konusu insan davranışlarıdır. Genellikle tümevarım yöntemi kullanılan nitel araştırmalarda hedefe ulaşabilmek için derinlemesine gözlemler gerçekleştirilir. Bu araştırma türüyle irdelenen konunun özellikleri, sembolleri ve betimlemeleri açıklanır. (Arıkan, 2013; Berg & Lune, 2015). Nitel araştırmalar olay ve olguların gerçekleşme karakterine göre bağlamlarından koparılmayan derin analizler ve betimlemeler içerebilirler. Yani araştırmacıdan olay ve olguları kendi bağlamında değerlendirmesi beklenir (Miles & Huberman, 1994). Nitel araştırmada incelenen konu ve belirlenen problemin evrensel boyutundan ziyade detayları ve derinliği analiz edilir (Şimşek & Yıldırım, 2009).

Maarif adlı 1891-1896 yılları arasında yayımlanan dergi, II. Abdülhamit dönemi düşünce dünyasının zengin süreli yayınlarından birisidir. Okuma kültürü, bilginin yayılması ve eğitimin dönüşümünü içeren makalelere sahip olan Maarif'in analizinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli belirli bir durumun süreç içindeki dönüşümlerini ve yapısını ortaya çıkartmayı hedefler (Christensen, Turner, & Johnson, 2015).

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken literatür taraması ile dönemsel belge taraması yapılmıştır. Okuma kültürü ve bilginin yayılımını açığa çıkartan günümüz yerli ve yabancı metinleri kütüphaneler dışında “EBSCOhost”, “ULAKBİM”, “SOBİAD”, “Ulusal Tez Merkezi”, “Dergipark” ve “Scholar Google” tarama ve indeksleme motorlarından elde edilmiştir. Literatürün belirginleştirilmesi sonrasında araştırmanın problem durumuna seslenen orijinal belgelere başvurulmuştur. Derginin sayılarına ulaşabilmek için “Hakkı Tarık Us Koleksiyonu” ile “Mili Kütüphane Süreli Yayınlar Koleksiyonundan” yararlanılmıştır. Bu bağlamda makalenin amacı için gereksinim duyulan metinler, derginin çeşitli sayılarından temin edilmiştir. Veriler toplanırken öncelikle bilgiyi yayan ve pratikleştiren makalelere daha sonraysa eğitimin dönüşümünü somutlaştıran makalelere odaklanılmıştır. Doğrudan insanlar hakkında veriler toplanmadığından bu araştırma “Etik Kurul Onayı” gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde metin analizi kullanılmıştır. İncelenen olay ve olgularla ilgili yazılı bilgilerin detaylandırılarak taranması ve yeniden bütünleştirilmesi anlamına gelen metin analizinde veriler önem sırasına göre tasnif edilerek dönüştürülür (Creswell, 2011). Çalışmada ilk olarak literatür taramasından hareketle okumanın ve bilginin dönüşümü değerlendirilmiştir. 1891-1896 yılları arasında 238 sayı çıkan Maarif ise iki başlıkta sentezlenmiştir. Öncelikle araştırmanın amacına uygun olan Osmanlıca belgeler tasnif edilerek bugünkü dile aktarılmıştır. Maarif’in edebi makaleleri üzerine yapılmış çeviriler olmakla beraber pratik fayda, popüler bilgi çevirileri oldukça sınırlıdır. Makalede yararlanılan metinlerin tamamı tarafımızca çevrilmiştir. Bütün bu değerlendirmeler ve tasnifler sonrasında ilk olarak derginin biçimsel karakteri ile içeriği açığa çıkartılmıştır. Ayrıca bu başlıkta Erdoğan Erbay’ın tezindeki makale-yazar-tarih yoğunluğu göz önünde bulundurularak doğrudan alıntılarla desteklenen değerlendirmeler yapılmıştır. İkinci başlıktaysa derginin eğitime ve çocuğa yaklaşımı, özellikle Ayşe Sıdika Hanım’ın makaleleriyle irdelenmiştir. Bu kısımda eğitimde neler yapılması gerektiğine dair anlatılan pratik çıkarımlar sentezlenmiştir. Maarif’in görsellere verdiği önemi belirginleştirebilmek için resimler ve fotoğraflardan da yararlanılmıştır. Maarif, Servet-i Fünun ile yoğunlaşan halkı bilgiyle, bilimle ve okuma kültürüyle tanıştırmak kaygısının uzantılarından birisidir. Makalemizin hedefleri bağlamında süreli yayında önemli bir yekûn tutan edebi konular değerlendirilmemiştir. Maarif’in edebi katkılarını sentezlemek isteyen araştırmacılar Erdoğan Erbay’ın “Maarif Mecmuası Tafsili Fihrist ve Bütün Şiirler” adlı emek-yoğun, kapsayıcı çalışmasına bakabilirler (Erbay, 1991).

Bulgular

Maarif Risalesi ile İlgili Genel Bilgiler ve Toplum Bilgiyle Tanıştırabilme Çabası

26 Muharrem 1309 (1 Eylül 1891)-22 Recep 1314 (31 Aralık 1896) tarihleri arasında 238 sayı çıkan Maarif, son dönem Osmanlı basın ve eğitim tarihinin önemli yayınlarından birisidir. İlk sayısında sade bir başlıkla çıkan dergi, her sayının 20 para, İstanbul aboneliğinin 20 kuruş,

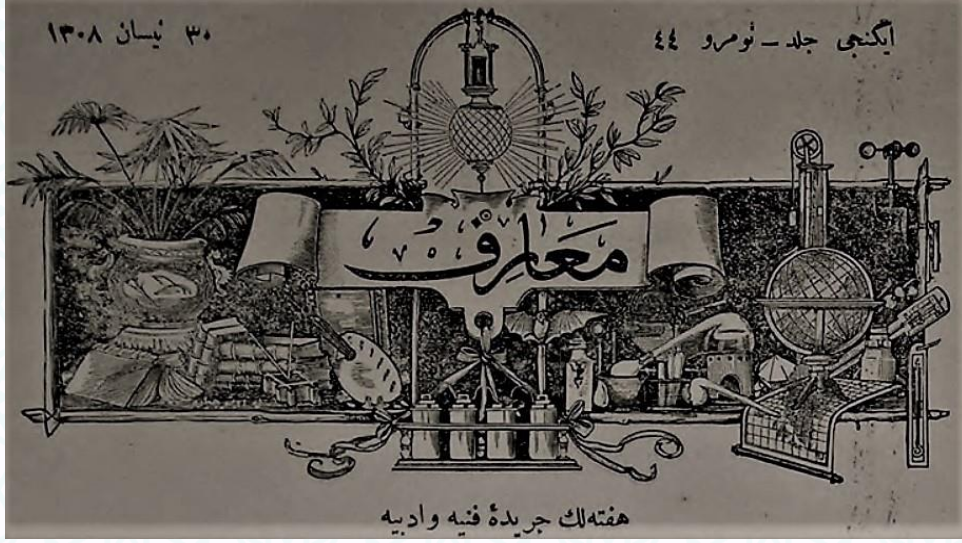
İstanbul dışı aboneliğince 30 kuruş olduğunu aktarmakta. Perşembe günleri yayımlanan derginin idarehanesi “Kaspar Matbaasıdır”. Alt başlığında dergi şunları belirtmiştir: “Siyâsetten mâ’ada her şeyden bahseder. Derc olunmayan evrâk i’âde olunmaz” (Maarif, 1891a: 1). 11 Eylül 1891 tarihli 3. sayıdan itibaren dergiye “Mündericât” yani içindikiler eklenmiştir (Maarif, 1891b: 1). 15 Ocak 1892 tarihli 21. sayısında birinci sayfadaki tasarımını değiştiren yayın, alt başlıkları kaldırarak içindikileri son sayfaya taşımıştır. (Maarif, 1892a: 341). 26 Şubat 1892 tarihli 27. sayısında ikinci cilde geçen Maarif, derginin içeriğini yansıtan özgün bir başlık kullanmaya başlamıştır. “Haftalık ceride-i fennîyye ve edebîyye” alt başlığını ana başlığın altına yerleştiren derginin ücret, abonelik ve basım yerleri aynıdır. Ancak “Mündericât” ilk sayfadan kaldırılarak “Muhteviyât” adıyla son sayfaya yerleştirilmiştir. Önceki sayılardan farklı olarak “Muhteviyât”, “Resimler” başlığıyla da desteklenmiştir (Maarif, 1892b: 1).

14 Temmuz 1892 tarihli 53. sayıda önemli değişiklikler yapılmıştır. Önceki alt başlıklar daha kısayken hedeflerini somutlaştıran Maarif, oldukça uzun bir alt başlık kullanmıştır: “Siyâsetten mâ’ada her şeyden bahseder. Haftalık ceride-i fennîyye ve edebîyye. Terakkîyât-ı fennîyye ve medenîyyeyi vakt ve zamânıyla bildirir. Menâf’î’-i ‘umûmîyyeye müte’allik makâlât-ı edebîyye ve fennîyyeyi ma’a’l-memnûnîyye kabûl ve derç eder. Derc olunmayan evrâk i’âde edilmez.” Ayrıca son sayfada bulunan muhteviyat ve resimler kısmı bu sayıdan itibaren tekrar ilk sayfaya alınmıştır (Maarif, 1892c: 1). 27 Temmuz 1893 tarihli 105. sayıdan itibaren 27. sayıdan beridir kullanılan başlık kaldırılarak, sade bir “Maarif” yazısıyla yetinilmiştir. Alt başlıktaysa matbu yerine rika yazı tipi kullanılmıştır. Yalnız bu sayıdaki ciddi değişiklik gazete tanımlamasının yapılmasıdır. Başlığın hemen altına “Perşembe günleri neşr olunur fennî edebî musavver gazete” notu düşülmüştür. İçindikileri temsil eden “Muhteviyât” ise 2. sayfaya taşınmıştır (Maarif, 1893: 1). 31 Ocak 1894 tarihli 131. sayıda ise 27. sayı ile 105. sayı arasında kullanılan özgün başlık tasarımı yeniden gelmiş “Muhteviyât” ise ilk sayfaya taşınmıştır (Maarif, 1894a: 1). 21 Mayıs 1894 tarihli 138. sayıdan itibaren derginin ilk yıllarından beridir önemsedığı görsellerden yararlanma politikası azalmaya başlamıştır. (Maarif, 1894b: 89). 15 Kasım 1894 tarihli 157. sayıda özgün başlık tasarımı yerini yeniden sade bir “Maarif” yazısına bırakırken bu yazının hemen yanında bulunan 1309 tarihi 1307 tarihiyle değiştirilmiştir. Ayrıca görsel kullanımındaki bilimsellik ve faydalı bilgi kaygıları yerini güzellik ölçüsüne bırakmıştır (Maarif, 1894c: 1). 18 Ocak 1895 tarihli 166. sayıdan itibaren dergide görsel kullanımı sona ererken fenni anlatımların ağırlığı edebi anlatımlara kayar.

13 Aralık 1895’te yeni koleksiyonunun 1. sayısını yayımlayan dergi, 31 Aralık 1896’da son sayısını çıkartmıştır. Bu ikinci koleksiyonda da edebi metinler yoğunudur (Maarif, 1895: 1). Erbay’ın aktardığında göre derginin birinci koleksiyonu büyük boy saman kâğıdına, ikinci koleksiyonuysa küçük boy saman kâğıdına basılmıştır. Çoğunlukla 16 sayfa yayımlanan dergi, yer yer 12 yer yer de 8 sayfa çıkmıştır. Kaspar Efendi, İsmail Safa Bey, Halid Safa Bey ve İbn-i Rif’at Samih Bey belli aralılarla derginin sorumlu müdürlüğünü yapmışlardır. Özellikle Kaspar Efendi’nin emek verdiği sayılarda pratik bilgi ön plandadır. Kaspar Efendi’nin vefatı sonrasında derginin edebi karakteri belirginleşir. Derginin başyazarlığını Nuri Bey yaparken edebiyat kısmıyla Mehmet Celal Bey, askeri, fenni, sınaî kısmıyla Tayfur ve Osman Beyler ilgilenir. (Erbay, 1991: 6-7). Yayımlanan fotoğraflar ve resimlerse süreli yayını daha çekici kılmakta. Dergide antropolojiden tarihe, coğrafyadan biyolojiye ve sanata kadar uzanan çok farklı

alanlarda pek çok fotoğraf ve resim bulunmaktadır. Ek olarak dergide fotoğraf tekniğini ve mesleğini tanıtan yazılar da vardır. (Erbay, 1991: 12).

Şekil 1. Haftalık Ceride-i Fenniyye ve Edebiyye İkinci Cilt, Numara 44, 30 Nisan 1308¹



Derginin Toplum Bilgi ve Okuma Kültürüyle Tanıştırma Kaygısı

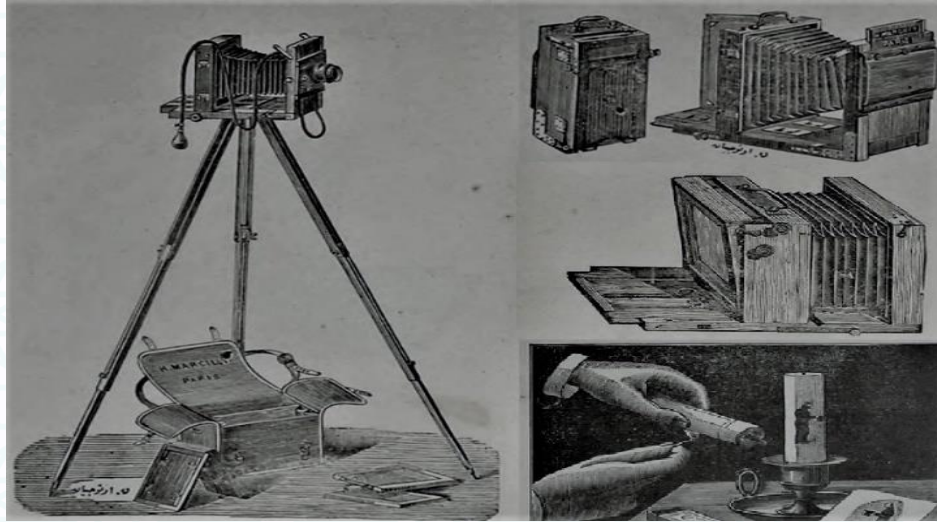
Son dönem Osmanlı tarihinin önemli eğitimcilerinden olan Ali Nazima, hayvanları ve doğayı tanıtan metinler yayımlamıştır. Kaplan, güvercin, deve kuşu, bülbül, kartal, sülün, zürafa, karınca, keklik, kırlangıç, karga, papağan, gergedan, yarası, sincap, deve, köstebek, balina, jeko gibi onlarca hayvanı Maarif'in ilk 70 sayısında tanıtan yazar, anlattıklarının resimlerini de vermiştir. Örneğin yazar, çayı şu şekilde tanıtır: “Çay dâimâ yeşil türer bir ağaç olup bir mikdâr mersin ağacına müşâbeheti(benzerliği) vardır ve kamelya ağacı fasîlâsındandır (aralığındadır). Bu ağaç kendi hâline bırakıldık da sekiz metreden on metre irtifâ'a (yüksekliğe) kadar vâsıl olur (ulaşır) ise de iktitâfı (toplanması) neşv ü nemâsını (gelişmesini) meneder” (Ali Nazima, 1891: 13). Çay ağacının boyuyla ilgili bunları belirten yazar telli turnayı da anlatıyor: “Bu kuşlar sulak yerlerde nehâr kenârlarında ta'ayyüş eder (yaşar). Her ne kadar balık avlamakla meş'gûl olursa da suda yaşayan diğer kuşlar gibi şikârını (avını) ta'kîb etmezler ve suyun dibinden onu yakalamak için aslâ suya dalmazlar” (Ali Nazima, 1892: 44). Jekonun özellikleriyse şöyle: “Bu hayvânın başı büyük ve müselesülşekl (üçgen şeklinde), kulakları gâyet aşikâr, iri gözleri göz kapağından mahrum (yoksun) ve kuyruğu orta büyüklüktedir. Ayakları birbirlerinden gâyet açık beş parmak ile nihâyet bulur” (Ali Nazima, 1893: 284). Ali Nusret ise 39 ile 134. sayılar arasında teknolojiye, coğrafyaya, elektriğe, zoolojiye ve botaniğe odaklanan yazılar kaleme almıştır. Yazar, “Alât-ı rasadiye ve rasathâneler, Pekin Rasathânesi, balon kazaları, Etna Volkanının indifâ'ı, şark halıları, deniz sularının şeffâfiyeti, debâgatü'l elektrikiye, hava ve teneffüs, odaların ısıtılması, bir maden kömürü parçasında neler var?, çiçek üzerine, hakkü'l-elektiriki, kan ağlayan kertenkele” gibi metinler yayımlamıştır. Ali Nusret (1893) odaların ısıtılması konusunda şu önerileri getiriyor:

¹ Telifsiz

Odaların ısıtılması için kullanılan alât ale'l-umûm (genellikle) ocak ve şömineden (cheminée) 'ibâret olmak üzer iki nevi'den mürekkebirdir (meydana gelir). En ziyâde isti'mâl olunan (kullanılan) ocaklar "Açık Ocaklar ve sobalardan ibâret olmak üzere başlıca iki başlıca iki numuneye taksîm edilebilir (ayrılabilir)... Çünkü sobalar cidârları (çeperleri) ile madde-i mahrûkenin (yanıcı maddenin) neşrettiği (dağıttı) harâratın (ısının) bir kısm-ı azîmini cezbederek bâ'de(sonra) bu harâreti gerek harâret-i münteşire (yayılmış sıcaklık) sûtetinde gerek etrâflarında mütemadiyen (durmadan) teceddüd etmekte (yenilenmekte) bulunan havayı bil-temâs tashîh (düzeltmek) sûtetiyile odaya terk ederler (s. 88).

Doktor Andriyadis ise şekerin zararlarından ve şeker hastalığına iyi gelen yiyeceklerden bahsediyor. (Doktor Andriyadis, 1891: 90). "Leke çıkartma usûlü, benekli çiçekler, 'acîb bir çiçek, tutkal, altın hâsılâtı" gibi gündelik hayattan okumalar sağlayan Mehmet Bahaeddin ise yağ, mürekkep, meyve, pas ve şarap lekelerinin nasıl çıkartılabileceklerini örneklemekte. Yazar, şarap lekesi için şu yöntemi öneriyor: "Beyâz yahûd renkli bir kumâştan kırmızı şarap lekesini çıkarmak için kumâşın yıkanacağı hengâmede (zamanda) lekeli mahale birâz yağ mumu sürmeli ve bâ'de (sonra) yıkamalıdır ki bu yıkama zamanında lekeler kâmilin (tamamen) zâ'il olur (ortadan kalmış olur)" (Mehmet Bahaeddin, 1891: 62). Faik Rüştü ise 195 ile 202 numaralı sayılar arasında "Gençlik Hıfzıssıhhası" adlı bir makale dizisi yayımlamıştır. İlk olarak ergenliği anlatan yazar daha sonra beden, düşünce ve ahlak eğitimlerini irdeliyor: "Tütün gençlere katı'yyen memnû'dur (yasaktır). Nikotin nâmında gâyet müessir (etkileyen) bir zehire şamildir (sahiptir) ki tütün isti'mâli (kullanmak) âdet-i menhûsesinde (uğursuz alışkanlık) bulunan gençlere en muzırr (zararlı) ve mühlik (öldürücü) tesîrâtı (etkiye) icrâ eder." (Faik Rüştü, 1897: 387). Diğer yandan "Maymunlar ve kediler, tiyatro eğlenceleri, kuyruksuz kediler" gibi makaleler hazırlayan Hasan Sabri ise 97. sayıda yayımladığı "Buz Üzerinde Bir Şimendifer Hattı" adlı yazısında şunları aktarıyor: "İstikrânın aralıkları rayın boğazına kadar sahk edilmiş (dövülmüş) buz parçalarıyla doldurulmuş ve vida delikleri buzun içerisinde kalacak vechle küşâde olunmuş (açılmış) bâ'de yolun üzerine bol bir su serpilmiştir" (Hasan Sabri, 1893: 195). "Buhâr makinesinin son ıslâhı, yağmur ve dolu tanelerinin sür'at-i sukûtu, Kongo, havâ-yı mahsûrun vücûda olan te'sîri" başlıklı coğrafi ve teknik makaleler hazırlayan Hüseyin Sabri, "Akvâm-ı Kadîmede Islık" adlı antropolojik metnin de şunları aktarıyor. "Tedricen(yavaş yavaş) 'alem-i insâniyyetin ve lisânın terakkîsi (gelişmesi) ıslığı isti'mâlden iskât etmiş (kullanımdan çıkartmış) fakat insanla beraber köpekte uc terakkîye doğru su'ud etmediğinden (yükselmediğinden) insânlar köpeğe karşı ibtidâ alışmış olduğu (başlattıkları) ıslığı muhâfazâ eylemişlerdir" (Hüseyin Sabri, 1893: 38).

Şekil 2. Modern Fotoğraf Aletlerine İlişkin Örnekler²



Lutfipaşalı İsmail Ali de basitleştirilmiş popüler bilgiyi yaygınlaştırmaya çalışmıştır. “Havada seyâhat, zekâ-yı hayvanât, tuzlu suda yumurta, sıcak suyun balıklara tesîri, ateşsiz yürüyen vapurlar” yazarın metinlerinin bir kısmıdır. Denizaltıların gelişimini Fransa ve İtalya’dan hareketle anlatan yazar şu soruyu sormakta: “Denizaltının dahâ bilmediğimiz görmediğimiz pek çok yerlerini ebâtını, ebâtı değil de bile bu yolda bulunan erbâb-ı fûnûnun bir müddet sonra onları tamamiyle bize irâ’e etmeyeceklerini (göstermeyeceklerini) kim tem’în edebiliyor?” (İsmail Ali, 1894: 397). Dergide kadın sorunu hakkında fazla makale bulunmamakta. Osmanlı kadınından ziyade dünya kadınlarını tanıtan metinleriyse Kadri hazırlamıştır. “Alman Kadınları, Kore’de Kadınlar, Japonya’da Kadınlar ve Çin Kadınları” Kadri’nin (1894) makaleleridir.

Kore’de kadınlar serlevhasıyla (başlığıyla) nazarımız bir bendî esâs tutarak bizde bu havâli-yi nîsvânî (bölge kadını) hakkında bâ’zı ma’lûmât (bilgi) vermek istiyoruz. Elyevm (bugün) umûmun nazar-ı dikkatini celb eden (çeken) Kore’ye münhasır (ait) değil herhangi bir kavmin ‘âdât ve etvârı (adet ve tavırları) ve nîsvânı (kadını) terbiye-i etfâl (pedagoji) hakkında, ‘îtâ edilen ma’lûmât-ı fâ’ideden halli değildir (s. 51).

Derginin yayın kurulu da bilgilendirici makaleler yayımlamıştır. “Kuşların lokomotifler tarafından tahrîbi, enflüenza mikrobi, Avusturalyalılar, terbiyeli fareler, satranç, kürre-i ‘arz üzerindeki karalarla denizler, sütü nasıl içmeli?, fotoğrafya, kraolin koleraya karşı istî’mâl olunabilir mi?, Kristof Kolomb sakallı mı idi, sakalsız mı?, sıcak su çeşmeleri, kar çiçekleri, elmas ‘îmâli, Ural ve Altay lisânları, yıldırımdan nasıl tevakkî olunmalıdır?, iklimin urûk-ı beşere tesîri, alüminyum ile kâğıdın münâsebeti, tütün dumanlarının bakterilere tesîri, 2000 senelik bir telefon, bazı meyvelerin menşe’leri, Japonya memâlikine dâ’ir bâzı ma’lûmât-ı müfîde, kısa boylular, sönmeyen mum” bu makalelerden bazılarıdır. Ek olarak Maarif 76 ile 136. sayılar arasında belli aralıkla “Şuûnât-ı fenniyye ve medeniyye-i ma’lûmât-ı mütenevvî’ başlıklı bir seri de yayımlamıştır. Örneğin “Dünyanın En Büyük Buharlı Gemisi” başlıklı makalede şunlar anlatılıyor: “Ahiren Londra’da bahra tenzîl kılınan (indirilen) bir gemi buhârlı sefinelerin en

² Telifsiz

büyüğüdür. Bu gemi on beş bin tona nakliyâtında bulunup Liverpool ile Filedelfiya meyânında amed ü şed edecektir (gidip gelecektir)” (Maarif, 1894e: 416). Maarif’in (1892d) bilgilendirdiği konulardan bir tanesi de griptir.

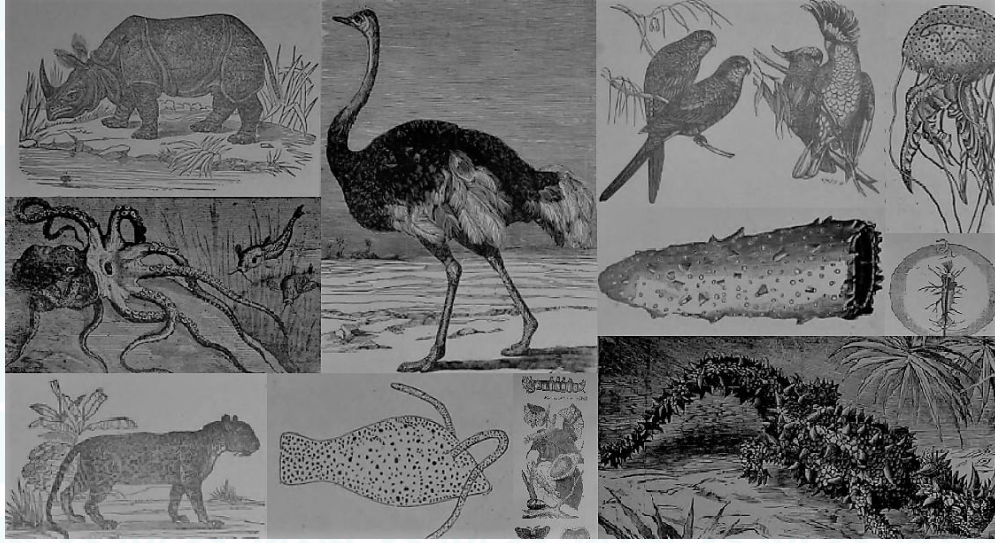
Kürre-i Arz (Dünya) üzerinde yakın zamanlarda ‘umûmîyyetle enflüenza istilâsından bâhisler olunduğu gibi bu sene zarfında yeniden maraz-ı mezkûr (adı geçen hastalık) istilâsına mûsâbîyyet (bir hastalığa tutulmak) cihetiyle mikrop ile mütevaggil (ilgilenen) ‘ulemâ cânibinden (bilim adamlarından) bu husûsâta teşmîr-i sâk ihtimâm olunarak (büyük bir çaba harcanarak) maraz-ı mezkûrun husûsî mikrobunun keşfine gâyret ediliyordu. Netice-i mübâhese (İlmi sonuç) ve mu’âraza-i maraz-ı mezkûrun (adı geçen hastalığı tartışanlar) süratle sâri intâni müthiş ‘umûmî bir maraz olduğu karârgir olmuştur (süratle insandan insana geçen bir mikrop olduğuna karar verdiler) (s. 22).

Ali Nazima gibi popüler ve gündelik konuları yoğunca ele alan bir başka yazarsa Avanzade Mehmet Süleyman’dır. Yazar, 11 ile 97. sayılar arasında “Mesele-i hesâbîye, fırında buz i’ mâli, faydalı ilaçlar, kayarak hareket eden şimendifer, sıçrayan para, sakallı kadınlar, dumandan istifâde, sütlaç, bir kâğıt nasıl ikiye ayrılır?, yeni icâtlar: limon sıkın, yeni bir oyuncak, üflemele suyu kaynatmak, eylül yahût sivrisinek avı, kuşlar terennümü nasıl öğrenir?, saçların dökülmesine karşı çare, Komor Adaları ve ahâlî-i mahallîyesi” gibi yazılar yayımlamıştır. Avanzade Mehmet Süleyman (1893), saç dökülmesi üzerine şunları söylüyor:

Bazı insânların saçları dökülür. Bu hâl ihtiyârlara mahsus (özü) değildir. Gençlerde bile vâki’ olur (meydana gelir). Bir tâkım usûller beyân edilirse de bir fâideye intâc edemez(sonuçlanmaz). Fransalı doktor âtîdeki iki tertîbi tavsiye ediyor. Diyor ki tertîbâtın sıhhati hakkında bizzât tavsiye ettiğim zâtlardan aldığım mektûplarda ve gerek şifahen (sözle) vukû’ bulan mükâlememizde cümlesi de netâyîc-i hüsniyye muvaffak olduklarını (başarılı olduklarını) beyân ediyorlar (s. 287).

Bilgiyi popülerleştiren bir başka isimse Nusret Hilmi’dir. “Hârikulâde cüsseli insânlar, kahve, kürre-i kamer’de niçin hava yok?, sinekler, yirmi iki parmaklı adam, bir beyaz kırlangıç, fergon yılanları, Romalılar zamânında Karadağ” yazılarından birkaçıdır. “İnsânlara Müşâbih Kayalar” başlıklı makalesinde Nusret Hilmi şunları aktarıyor: “Galiçya’da vâki’ Krakovya’dan idârehâne-yi mezkûreye (adı geçen idareye) gönderilen bir mektûba nazaran Kosyalika denilen vadinin civârında tabîiyâtın kemâl-i mahâretiyle (ustalığıyla) tıraş eylemiş olduğu büyük bir baykuş bulunduğu anlaşılıyor” (Nusret Hilmi, 1893: 300).

Şekil 3. Maarif'te Biyolojik Çeşitliliği Yansıtan Resimlerden³



“Kürre-i ‘Arzın maden kömürlerince serveti, istikbâlin filiz-i madenisi olan alüminyum, balıklarda zehir, sefineye benzer büyük bir balon, bakteriya yani tufeylâtın ehemmiyeti, deniz suyunda altın ve gümüş, kafatasının fethi ‘ameliyyât-ı cerrâhîsinden sonra kuvâ-yi zihnîyyenin silahpezir olması” gibi metinler hazırlayan Nüzhet (1892) ise bakterileri şu şekilde değerlendiriyor:

Tufeylîyâtı (küçük canlıları) büsbütün fenâ tanınamalıyız. Çünkü hayvânât-ı mezkûre gerçi esbâb-ı felâket, müvelledâtımız (zarar vermek içim doğmuş olsalar da) ise de câlib-i menfa‘at oldukları (faydalı oldukları) da inkâr olunamaz. Bunlar düşmanlarımız olmakla beraber en samîmî dostlarımızdır. Fî‘l-hakîka (gerçekte) tufeylât olmasa çiçek, difteryâ, kızıl hastalık ve sâ‘ir emrâz-ı sârîyyeden (bulaşıcı hastalıklardan) hiçbirini görülmezdi. Fakat dâ‘imâ başlıca gıdamızı teşkil eden birçok şeylerin istihzârı (hazırlanması) da mümkün olmazdı (s. 78).

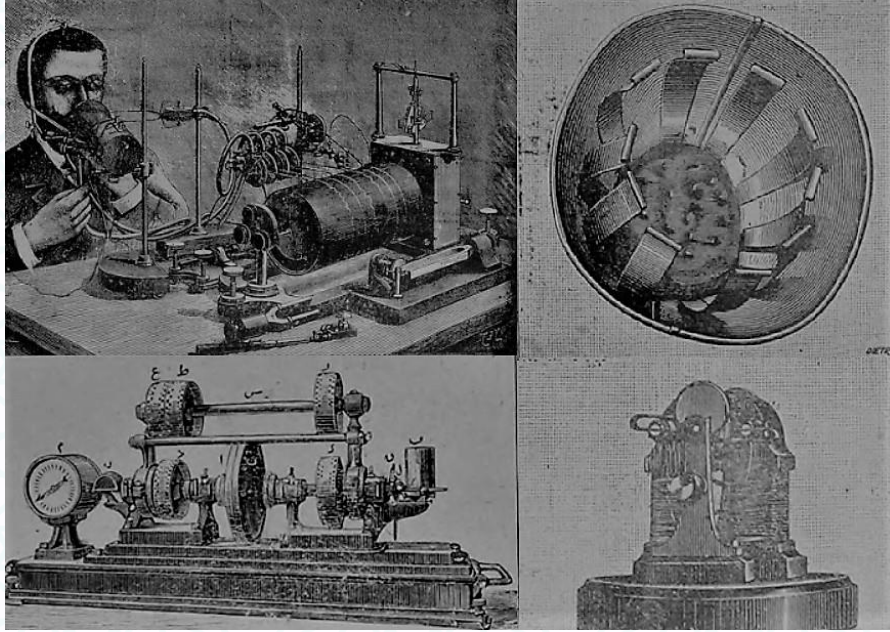
8 ile 136. sayılar arasında sağlıkla ilgili bilgiler veren Doktor Şükrü Kamil; “Diş çıkarma, verem hakkında yeni bir usûl-i tedâvi, terkakkiyât-ı tıbbîyye, lokanta ve lokantacılar, mikrop istilâsına karşı tedâbir-i sıhhiyye, ruşeym ve cenin, kolera hakkında tedâbir-i sıhhiyye, emrâz-ı asabiyye tedâvîsinde yeni bir usûl, kekemelik, çikolata, İngiltere’de çiçek aşısı, kalb mi dimâğ mı? gibi metinler yayımlamıştır. Yazar, kolera hakkında geçmişi şu şekilde anlatıyor: “Nihâyet Koch’un yedinci ve son raporu Kalkûta’dan dört martta yazılmış olup bundan kolera mikroplarının sına‘î teşkil edilen (oluşturulan) göllerin sularında mevcûdiyeti tahakkuk ettirilmiş (gerçekleştirmiş) ve işbu göllerin kenârları kolera istilâsının en şiddetli görüldüğü yerlerden bulunmuş olduğu sarîh (açık) idi.” (Şükrü Kamil, 1893b: 290).

Görüleceği üzere Maarif, bilgiyi yayarken sadece edebi metinlerden yararlanmamıştır. Okuma kültürünü bilimsel, ilgi çeken, popüler konularla geliştirmeyi amaçlayan dergi; hedef kitlesini bu dünyaya özgü değerlerle bütünleştirmiştir. Burada ilginç olan, Maarif’in bilgiyi sıradanlaştırılma uğraşısı ve kapasitesidir. Maarif’te hayvanların tanıtılması, gündelik yaşamı

³ Telifsiz

kolaylaştıran bilgilerin verilmesi, yer yer ağır olsa da basitleştirilmiş bir bilimsel bilgi yığını oluşturulması, tekniğin görselleştirilmesi okulda alınan eğitimi desteklerken dolaylı yollardan bu eğitimi eleştiren bir bilgi kümelenmesi de yaratmıştır. Tam bu noktada siyasi tartışmaların kontrol altında tutulduğu II. Abdülhamit yıllarında Maarif'in yaptığı farklı yöntemlerle siyaseti konuşmaktı.

Şekil 4. Maarifte Yayımlanan Makine Görsellerinden⁴



Maarif Risalesinde Eğitime ve Çocuğa Yaklaşım

Maarif'te tartışılan konulardan bir tanesi de eğitimidir. İleriki yılların çocuk eğitimi tartışması, özünde II. Abdülhamit döneminde belirginleşmiştir. Ayşe Sıdika Hanım'ın Maarif'te yazdığı makaleler ile "Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri" adlı eseri sürecin yansımalarındandır. İşte makalenin ikinci kısmında, çocuk eğitiminin yani pedagojinin erken dönem yapılışını somutlaştırılacaktır. Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken husus; bir varlık, bir birey olarak Osmanlı düşün dünyasında çocuğun görünmeye başlamasıdır. Maarif'in bilgi yığını ve okuma kültürünü arttırabilme kaygısının nedeni birazda aile içi varoluşa ulaşan çocuğu kültürlendirebilmektir. Açıkçası annenin, babanın kültürlendiği ortamda kültürlenmenin sınırları artık çocuklara da ulaşıyordu.

Ayşe Sıdika, Maarif'te "Terbiyeden" ve "Terbiye" başlıklı iki makale serisi yayımlatmıştır. 183 ile 197. sayılar arasında 10 sayı yayımlanan bu makalelerde yazar, modern eğitim yöntemlerini değerlendirmekte. Açıkçası, Ayşe Sıdika'nın Maarif'teki metinleri "Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri" adlı eseriyle bütünleştirildiğinde çağdaş eğitim yansımaları somutlaşmaktadır. Bir ülkenin varlığını sağlıklı askerlere, tüccarlara ve çiftçilere bağlayan yazar, sağlıklı bireyi eğitilmiş anneye bütünleştiriyordu. Ayşe Sıdika'ya göre (1895a: 216), zihni ve bedeni eğitim doğumla başladığından neslin sürekliliği kadın ile içe içedir. Çocuk yaşta ölümün cahil annelerden kaynaklandığına inanan yazar, çözümü basit, gündelik, pratik

⁴ Telifsiz

faydanın yaygınlaştırılmasında görmüştür. Açıkçası o, Osmanlı düşün dünyasında yer edinen kadın ile gelişmişlik arasındaki bağı ilk kez gündeme getirenlerdendir. Ancak burada kaçırılmaması gereken husus, anneliğin üzerinden çocuğun bireyselleştirilmesidir. Ona göre, eğitimde çağdaşlaşmanın ilk adımı çocuğa has özgün gelişim evrelerinin kabul edilmesidir. Pestalozzi'yi örnekleyen Ayşe Sıdika (1895a); konu hakkında şunları söylüyor:

Acaba süt ile tagaddiye (beslenmeye) mecbûr olan bir çocuğa gâyet batî (ağır) bir gıdâ verilse hazmedebilir mi? Henüz kemikleri tekemmül etmemiş (olgunlaşmamış) bir sabîye gâyet ağır bir şey kaldırmaması emr edilir ve kaldıramadığı halde cebren (zorla) kaldırılacak olursa bir tarafı kırılacağına şüphe edilir mi? Zavallı çocuk bu yükü kaldıramayınca bunun için dayak veya falakaya müstehakk (haketmiş) olur mu? Elbette olmaz hele bir çocuğu boyundan büyük bir şeyi ta'akkul edemediği (akıl yürütemediği), zihni almadığı için dövmek adetâ pek genç veya pek ihtiyâr veyâhût pek dermânsız bir adamı kuvvetli bir adam kadar yük kaldıramadığı için dövmek kadar insânîyetsiz bir haksızlıktır (s. 217).

Şekil 5. Dersaadet Reji İdarehanesinde İşçiler Kadınlar Tarafı (S.65, s. 201)⁵

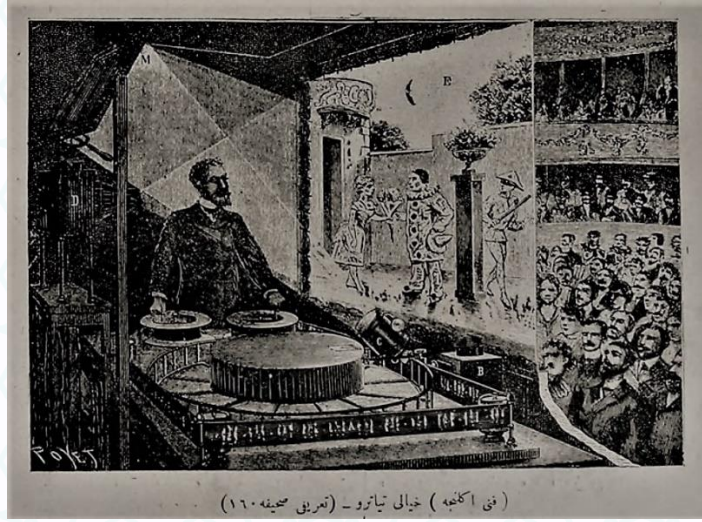


Ayşe Sıdika, dayak ve ezberin olumsuz etkilerini somut bir şekilde eleştirmekte. Meraka, sorulara ve bilgiye dayanan yeni eğitim yöntemlerini önemseyen yazar, ezber ile özdeşleşen klasik eğitim yöntemlerini savunmamakta. Ona göre, birbirlerini besleyen dayak ve ezber başarılı bireylerin önünü kesmektedir. Doktorların ve dâhilerin ilgi ve dikkat merkezli eğitim yöntemleriyle yetiştirildiklerini anlatan Ayşe Sıdika, “Bir balonun nasıl uçtuğunu?” ya da “Bir trenin düdüğünün nasıl öttüğünü?” soran çocuklara basit, açık bilgiler verilmesini önermekte. Yani basit, açık, bilgi kategorileri; şiddet ve ezber olmaksızın çocuğa öğretilmelidir. Ona göre yaratıcı düşünceyle bilimsel kanunları basitleştirerek bütünleştiren oyuncaklar yeni eğitim-öğretim yöntemlerinin somut örnekleridir (Ayşe Sıdika, 1895a: 217-218). Benzer şekilde Hukuk-u Etfal adlı yazı da çocukların korkutulmadan meraklarının beslenmesini istemekte (Maarif, 1894d: 393). Şükrü Kamil'e (1891a: 244) göre ise bir çocuk ne korkutulmalı ne de naza alıştırılmalıdır.

⁵ Telifsiz

Ayşe Sıdka, kişilik tartışmasına da değiniyor. Ona göre, yanlış yöntemlerin olumsuz etkileri çocuklar arasındaki kişisel farklılıkların tanınabilmesiyle çözümlenebilirdi. Diğer yandan çocuklara erken yaşlarda soyut veriler yüklenmesini eleştiren Ayşe Sıdka, akli dışardaki çiçekte, kuşta, böcekte olan çocuğa Arapçanın değil basit bilgilerle, etkinliklere çocuğun zihnini canlandıran somut dünyanın öğretilmesini istiyor (Ayşe Sıdka, 1895b: 225). Halid Safa (1896: 393) ise gelişim evrelerine özgü izlenen farklı metotların eğitimi yönlendirdiğini hatırlatıyor. Kısacası; daha karada, denizde, havada yaşayan canlıları kategorileştiremeyen bir çocuğa zorla mantık öğretilmemeliydi (Ayşe Sıdka, 1895c: 238).

Şekil 6. Fenni Eğlence Hayali Tiyatro Tarifi (Sayı 62, s. 152)⁶



Yazarların soyuttan-somuta yayılan bu eleştirileri öte dünyadan-bu dünyaya uzanan etkiler bağlamında da değerlendirilebilir. Maarif ve benzeri dergilerin görsellerle, bilimsel verilerle, ansiklopedik verilerle yaptıkları aslında okuyarak dünyayı somutlaştırmaktı. Ayşe Sıdka, erken yaşlarda başlayan soyut bilgi baskısını somut bilgiyle dengelerken hem bu dünyaya işaret ediyor hem de bireyselleşen çocuğun merakına sesleniyordu. (Ayşe Sıdka, 1895c: 239). Ona göre, bir ülkeye verilen zararlar sadece siyasette ya da ekonomide aranmamalıdır. Çocuğunun “Denizler sularla nasıl doldu?” sorusunu kızarak hatta şiddet uygulayarak geçiştiren bir babanın verdiği zarar ona göre çok daha büyüktür. Tam bu noktada hazırbulunuşlukta tartışmaya dahil olmaktadır. Çocuğun kaliteli bir eğitim sürecinden geçmesi sadece formel eğitim ile değil informel eğitimle de alakalıdır. Bu çerçevede informel eğitimin en büyük ayağı ebeveynler olduğuna göre ebeveynler de basit, açık okuma birikimlerine sahip olmalıydı. Yani, öğretmenler kadar ebeveynlerde çocuk eğitiminin temel noktalarını uygulayabilmelidirler. Çocukların bütün sorularına bilimsel yanıtlar verilemeyeceğinin bilincinde olan Ayşe Sıdka (1895b) meraklarının nasıl sıcak tutulabileceklerini ise şöyle örnekliyor:

Bir gün tramvayda validesiyle beraber beş yaşlarında gâyet zekî bir çocuğa tesâdüf etmiştim. Biletçi bileti küçük eline verdi. Küçük bileti dikkatle süzdükten sonra vâlidesine hitâben: “Anne bu ne? Buna niçin para verdik? Ben bunu ne yapayım? Yere

⁶ Telifsiz

atayım mı? Pencereden bıraksam ne olur?” gibi küçük küçük kesik kesik ve birbirine müte’akîb (sıra sıra) sû’âller sordukça zaten çok yürümüş olmak sebebiyle yorgun olan vâlidesi: “Aman çocuk ne gevezesin sen! Ay’ hiç dilin durmuyor. Dili tutulasıca sus!!” diye haksız ve tekdîr (azarlama) ile zavallıyı sorduğuna da soracağına da pişmân etti. Şimdi böyle şeyler soran bir çocuğa verilecek cevap böyle midir? Vâkı’a vâlidesinin meselâ: İlm-i servet-i fûnûna göre bileti tarîf ederek küçüğe bu babda bir fikir vermesi pek uzak ve henüz imkân dâ’iresinin hârîcinde bir şey ise de hiç olmazsa: “Tramvay bizi rahat rahat götürüyor hıdmet ediyor. Bargirler (beygirler) zahmet çekiyorlar bu hıdmet bu zahmet bedava olur mu? Sonra o bargirlere hangi para ile yem yedirilir.... Bu kâğıdı bize veriyorlar ki para verenler ile vermeyenler belli olsun, hem de nereye kadar gideceğimiz anlaşılın” gibi yavrucağın anlayacağı tarzda sade, vâzıh (açık) bir doğru cevâb verilmek lâzım gelirdi (s. 226).

Ayşe Sıdika, ebeveynlerden tutarlı olmalarını da istiyor. Ona göre, ufacık bir yalan söylediğinde çocuklarına kızanlar, kendileri yalan söylediklerinde izlendiklerini unutmaktadırlar. Anlaşılacağı üzere dürüst anne-baba niyetin değil uygulamanın göstergesidir. (Ayşe Sıdika, 1895d: 253). Bu arada aynı tutarlılık özellikle ilköğretim öğretmenleri için de geçerlidir. Ayşe Sıdika’ya göre, sağlıktan bahsederken sigara içen öğretmen etik davranmamaktadır. (Ayşe Sıdika, 1895i: 381-382). Diğer yandan Ayşe Sıdika, Herbert Spencer’dan hareketle bilinçli-bilinçsiz baba karşılaştırması da yapıyor. Spencer’a göre, babasının soğuk bakışından kurtulamayan çocuk evden kaçmanın yollarını ararken babasıyla iletişim kurabilen çocuk daha başarılı olmaktadır. “Yazık şu çocuğa pederi bu kadar emek verdi, para sarf etti lakîn fenâ çıktı. Pederi gâyret ettikçe o inadına yaramaz oldu, ahlâksız oldu” kanaatini eleştiren Ayşe Sıdika; bu gibi söylemleri eleştirmiştir. (Ayşe Sıdika, 1895d: 253-254). Dayak üzerinden tartışmaya katılan Ahmet Fuat (1891) ise şunları aktarıyor:

Her ne kadar (tekdîr ile uslanmayanın hakkı kötek) ise de bu kâ’ide burada carî olmaz. Zirâ dayağa mecbûriyet hâsıl olması (meydana gelmesi) çocuğun layığıyla terbiye olmamasından ileri gelir. Halbuki ta’rif olunan usûle tatbiken (uygunca) terbiye edilmiş olanların dayakla terbiyesine ihtiyâç kalmaz. Zaten küçükten terbiye olmamış bir insânın dayakla terbiyesi pek güç ve belki de gayr-i kabîldir (mümkün değildir). Çünkü ağaç yaş ve ince iken kolay kesilir. Lâkin büyür de kalınlaşırsa onu balta ile devirmek müşekkel olur (yerinde olur) (s. 196).

Ayşe Sıdika, cani insanın cezalandırılmasından önce onu canileştiren ortamın sonlandırılmasının önemini hümanizmadan hareketle şu şekilde irdeliyor: “En ziyâde insânların ve binâenaleyh (bundan dolayı) insâniyetin bekâ-i sa’âdet ve terakkîyyesi (mutluluğunun ve gelişiminin sürekliliği) için en ziyâde elverişli bir usûl-i terbiye tesîsi oluncaya (eğitim yöntemleri oluşturuluncaya) kadar en güzel hat-ı hareket terbiyede hüsn-i mu’âmele (güzel davranmak) etmektir. Binâenaleyh evlâdımıza mümkün olduğu kadar iyi mu’âmele etmeliyiz ki insânlara karşı (bazı serseriler gibi) kalplerinde bir hüsn-i nefret hâsıl olmasın (nefret hissi uyanmasın) (Ayşe Sıdika, 1895e: 264)”. Yazar, huy kavramını da anlatıyor. Ona göre, ileride sorun yaratabilecek arsız çocukların huyları izlenerek erken yaşlarda kontrol altına alınmalıdır. Bu çocuklara karşı uygulanabilecek en doğru yöntemse dayağa başvurmaksızın meraklarını, kusurlarını ve yeteneklerini işleyebilmektir. (Ayşe Sıdika, 1895e: 264).

Şekil 7. Petrol ile Müharrir Bir Araba (S.12, s. 185)⁷

Ayşe Sıdka, yazılarında eğitimcilerin nasıl seçilebileceğini de unutmamıştır. Dadılara, dayelere, yabancı eğitimcilere para harcamakla ebeveynliğin sona ermediğini anlatan yazar, kaliteli eğitimin anahtarını parada değil nitelikte görüyor. Örneğin Ayşe Sıdka, kahvede rahatça oturabilmek için çocukların eline kâğıt helva ve erik tutuşturan, hastalıklı bir çeşmeden su içerken onları fark etmeyen lalaları eleştiriyor (Ayşe Sıdka, 1895f: 287-289). Ayşe Sıdka'ya göre, iyi bir eğitimci bilgili olduğu kadar ilgili de olmalıdır. Örneğin bir dadı ya da lala mutlaka temel sağlık eğitimi almalıydı. Bütün bunlarla beraber çocuk eğitiminin kurallarının hemen özümsemeyeceği akılcı bir tavırla hatırlatan Ayşe Sıdka (1895f) şunları da aktarıyor:

Bundan otuz kırk sene evvel mikroplardan bahseden fen-i mahsûs henüz teşkil etmemiş olduğu (oluşmadığından) için otuz kırk sene evvel ahâlînin hem de belki en malûmâtlı (bilgili) olan kısmının sularla bazı hastalıkların intikâl etmediğine dâ'ir hiç malûmâtları yokmuş. Şimdi ise terakkiyât-ı fennîyye (bilimsel gelişmeler) sayesinde ve bazı ilel-i sârîyyenin vukû' (bulaşıcı hastalıkların ortaya çıkması) sebebiyle mikrop sözü o kadar ta'ammüm etti ki (yaygınlaştı ki) herkesin ağzında dolaşıyor hem yalnız malûmâtlı adamlardan değil zerre kadar okumak bilmeyenlerden bile "Durgun suları içmemeli imiş içinde mikrop varmış. Ademe ondan hastalık gelirmiş" gibi sözler çok defâlar iştiliyor bu ise terakkiyât-ı fennîyye ile malûmât-ı müfidenin (yararlı bilginin) havasından avâma intikâl ettiğini isbât ediyor (s. 288).

Ayşe Sıdka'dan farklı olarak Mehmet Mesut ise fiziki koşullara odaklanıyor. Örneğin yazar, çocuğun sıkı kundaklanmamasını, 24 saate bir kundağını değiştirilmesini; yün, pamuk ya da ipekten yapılmış elbiselerin tercih edilmesini, yatakların doğru konumlandırılmasını öneriyor (Mehmet Mesut, 1895: 92). Şükrü Kamil ise bebeklerin vaktinden önce yürütölmelerinin bacakta çarpıklığa yol açabileceği ailelere hatırlatıyor (1891a: 245).

Ayşe Sıdka toplumun belli bir kesimine sirayet etmiş olan yabancı hayranlığını da tartışıyor. Ona göre, özellikle zengin ailelerin eğlence merakı dadıların eline bırakılan çocukları

⁷ Telifsiz

harap etmekte. Ülkelerinde tutunamayan, nitelsiz Avrupalı eğitimcilerin Osmanlı Devleti'ne geldiklerini hatırlatan Ayşe Sıdika; kültürsüz, bilgisiz yabancı eğitimcilerin eksikliklerini nezaket eğitimiyle kapattıkları noktasında aileleri uyarıyor (Ayşe Sıdika, 1895g: 315). Ona göre, yaşamın gerçeklikleriyle aldıkları eğitimi uzlaştıramayan çocuklar kültürel uyumsuzluk çekebileceklerinden nezaket eğitimine değil hayat bilgisine odaklanılmalıdır (Ayşe Sıdika, 1895h: 336-337). Diğer yandan, hayat eğitiminin şehirleşmeyle değişen boyutları da yer yer irdelenmiştir. Örneğin, Hukuk-ı Etfal adlı makale eğitim meselesine sanayileşme ve şehirleşme yaklaşarak köyü yüceltmekte. Sanayileşen dünyada Avrupalı anne ve babaların çocuklarıyla ilgilenebilecek zaman bulamadıklarını savunan yazıya göre; temiz havada, çiçekler arasında büyüyen köy çocukları şehirli çocuklardan daha şanslıdır (Maarif, 1894d: 392).

Ayşe Sıdika yabancıların Türkçe üzerindeki etkilerine de sıcak bakmıyor. Ulusal bilincini algılamaya başlayan bir toplumun dilini önemsemesi gerektiğine inanan yazar (1895ğ), Türklere Fransızcanın değil Türkçesinin öğretilmesi gerektiğini şu cümlelerle aktarıyor:

Alehusûs (özellikle) ecnebi mürebbiyelerden hiç birisinin bir çocuğa ıslâhât-ı fennîyyeden (bilimsel yeniliklerden) bir şey öğrettiğini hiçbir defâ görmedik. En evvel öğretilen cümle (s'il vous plait!), (merci bien), (pardon, de grace), (puis-je avoir l'honneur de savoir a qui jai le bonjour s'etre presente?) gibi ancak merâsim-i zâ'ideyye (gereksiz gösterişe) 'ait laflardır. Fakat hiçbir zamân fennî bir ıstılâh (kelime, tabir) öğretmezler hattâ almış oldukları terbiye iktizâsı olarak (gereğince) kendilerini hiç o ıslâhâta bilmezler. Fennî bir mutâla'a beyân etmek için bir lisân bilmek başka. Herkesin ağzında dolaşan ve teşrîfât-ı adîyyeye (sıradan protokole) müte'allik (alakalı) olan bir iki cümle taklît ve telaffuz ile söyleyebilmek için bir lisân bilmek de başkadır (s. 323).

Şekil 8. Maarif'te Yayınlanan İnsan Görsellerinden Bazıları⁸



⁸ Telifsiz

Sonuç

Okumanın ve bilgiyi yaymanın geçmişi disiplinlerarası tarih çalışmalarının ilgi çeken konularından birisidir. Uygarlığın bugün aldığı interaktif şekil okuma, yazma yöntemleri ve araçları olmaksızın anlaşılabilir. Öyle ki günden güne zenginleşen bilimlerin, güçlerini koruyan dinlerin ve yaşamı anlamlandıran sanatların hepsi okuma ve yazma deneyimleriyle çevrelenmiştir. Bu sürecin geçmişini ve bugünü dergilerden gazetelerden, romanlardan, ders kitaplarından ve masallardan hareketle analiz etmek okuma-yazma deneyimlerinin kolektif niteliğinin belirginleştirecektir. Diğer yandan okumanın ve bilgilenmenin Osmanlı toplumuna yansıma şekilleri de ilginç çıkarımlara açıktır. Avrupa'nın formel eğitim süreci kapitalizmle desteklenen güçlü okuma dinamikleri ve araçlarına sahipken Osmanlı eğitim deneyimi bu dinamik ve araçlardan uzaktı. Açıkçası kaybedilen topraklar olmasaydı devlet, kültürel iç tutarlılığını zedeleyecek adımlara sıcak bakmayabilirdi. Osmanlı Devleti'nin geniş kitlelere yönelik yeterli kapsayıcılıkta formel eğitim politikaları sunmaması ise kırsalı, İslami geleneğin kurum ve yöntemleriyle tanımlamıştır. Yüzlerce yıllık sosyo-kültürel iç tutarlılığın etki alanında İslami kurum ve yöntemlerin merkezileşmesi olağan olmakla beraber farklılaşan koşullar yeni politikaları mecburi kılmıştır.

Maarif, Osmanlı Devleti'nin son yıllarında okuma kültüründe, basım-yayım faaliyetlerinde ve eğitimde belirginleşen dönüşümün özgün örneklerinden birisidir. Edebiyat, bilim, teknik, sağlık, sanat, tarih gibi pek çok alanı güçlü yayın politikasıyla kümeleyen Maarif, özellikle aydınlar ve bürokratlar arasındaki somut bilgiye duyulan merakı belirginleştirmiştir. Hayat bilgisinden popüler kültüre uzanan makalelere yer veren süreli yayın, bu dünya endekli bilgileri, pozitivist kaidelerle işlemiştir. Elbette ki bu bilgilerin teorik altyapısı güçlü, hedefleri belirgin bir kompozisyona seslenebildikleri söylenemez. Burada olan lojistik modernleşmenin ihtiyaçları bağlamında bireyi basitleştirilmiş, pratik faydaya yönelik ansiklopedik veri yığınlarıyla tanıştırmaktır. Aslında değişen Avrupa'nın değişen okuma dinamikleri sıradan insanla bağ kurmayı, yani kamuoyu bilincini gerekli kılmaktaydı. En küçük hayvandan en büyük bitkiye, telsizin nasıl çalıştığından grip mikrobunun nasıl yaşadığına öğrenilmesi gereken o kadar çok bilgi vardır ki dergilere, aydınlara, kitaplara düşen bunları kavratmaktır. İlginç bir şekilde Rönesans sanatçılarının tabloları Anadolu köylüsünü etkileyemese de basit bir ziraat kitabındaki basit alet çizimleri ya da üretimin nasıl arttırılabileceğini anlatan pratik bilgiler köylüyü iyi kötü etkilemiştir. Bu arada pozitivist, bu dünyacı bilginin yaygınlaşmasına gösterilen tepkiler de Maarif'te izlenebilir. Maarif'in bilim-teknik birlikteliğini görünürleştiren ana başlığının yer yer değişmesi, fotoğrafların sıklığının son sayılara doğru giderek azalması ve 166. sayıdan itibaren edebi konuların dergiye tamamen hâkim olması pozitivist, pratik faydacı okuma kültürünün dikensiz bir arenada mücadele etmediğini göstermekte. Maarif'in eğitim ile kurduğu ilişkiyi özgün kılan ise Ayşe Sıdika'dır. Çağdaş eğitim yöntemlerinin ülkemizdeki ilk temsilcilerinden olan Ayşe Sıdika, klasik eğitimin hatalarını cesurca makalelerinde göstermiştir. Çocuğun bireyselleştirilmesini isteyen yazar; dayak, ezber, yabancı öğretmenler ve eğitimli anne-babalar gibi konulara çağdaş dokunuşlar getirmiştir. Yer yer tekrarlara düşse de döneminin oldukça ilerisinde olan Ayşe Sıdika, yabancı dil eğitimi ve yabancı öğretmenler üzerine sunduğu fikirleriyle milliyetçiliğin genişleyen izlerini de belirginleştirmiştir.

Sonuç olarak okumanın ve bilgiyi yaymanın basitleştirilmiş dinamikleri modernleşme süreciyle doğrudan bağlantılıdır. Kamusal dönüşüm ile kapitalizmin seyri Maarif gibi yayınların pozitivist, seküler tavra kapı aralamalarını sağlamıştır. Açıkçası Maarif'in temel politikaları ile Ayşe Sıdika'nın yöntemsel anlatımı bütünleştirildiğinde bu tavrın çocuklardan yetişkinlere uzanan kolları somutlaşmaktadır.

Kaynakça

- Adivar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde ilim*. İstanbul: Remzi.
- Ahmet Fuad. (1891, Kasım 20). Terbiye-i Etfal. *Maarif* (13), s. 195-196.
- Ali Nazima. (1891, Eylül 1). Çay. *Maarif* (1), s. 13.
- Ali Nazima. (1892, Mart 12). Telli Turna. *Maarif* (29), s. 44.
- Ali Nazima. (1893, Mayıs 15). Jeko. *Maarif* (44), s. 284-285.
- Ali Nusret. (1893, Mart 4). Odaların ısıtılması. *Maarif* (84), s. 88-90.
- Anderson, B. (1995). *Hayali cemaatler: milliyetçiliğin kökenleri ve yayılması*. (S. Dolanoğlu, Çev.) İstanbul: Metis.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Avanzade Mehmed Süleyman. (1893, Mayıs 24). Saçların dökülmesine karşı çare. *Maarif* (96), s. 287-288.
- Ayşe Sıdika. (1895a, Mayıs 25). Terbiyeden-I. *Maarif* (183), s. 216-218.
- Ayşe Sıdika. (1895b, Haziran 1). Terbiyeden-II. *Maarif* (184), s. 225-226.
- Ayşe Sıdika. (1895c, Haziran 8). Terbiyeden-III. *Maarif* (185), s. 238-239.
- Ayşe Sıdika. (1895d, Haziran 22). Terbiyeden-IV. *Maarif* (186), s.252-254.
- Ayşe Sıdika. (1895e, Haziran 29). Terbiyeden-V. *Maarif* (187), s. 263-264.
- Ayşe Sıdika. (1895f, Temmuz 13). Terbiye-I. *Maarif* (189), s. 286-289.
- Ayşe Sıdika. (1895g, Temmuz 27). Terbiye-II. *Maarif* (191), s. 315-316.
- Ayşe Sıdika. (1895ğ, Ağustos 3). Terbiye-III. *Maarif* (192), s. 321-323.
- Ayşe Sıdika. (1895h, Ağustos 19). Terbiye-IV. *Maarif* (193), s. 336-337.
- Ayşe Sıdika. (1895ı, Eylül 13). Terbiye-V. *Maarif* (197), s. 381-382.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.) Konya: Eğitim.
- Christensen, L. B., Turner, L. A., ve Johnson, R. B. (2015). *Araştırma yöntemleri: desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı.

- Creswell, J. M. (2011). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative*. London: Pearson.
- Darnton, R. (2017). *Büyük kedi katliamı*. (M. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Kç.
- Darnton, R. (2020). Okumanın tarihi. P. Burke (Edt), *Tarih Yazıcılığında Yeni Bakışlar* (T. Sivrikaya, vd., Çev., s.243-289). İstanbul: İslı.
- Doktor Andriyadis. (1891, Ekim 2). Şeker illeti. *Maarif* (6), s. 90-91.
- Dudley, L. M. (1997). *Kalem ve kılıç*. (M. Günay, Çev.) Ankara: Dost.
- Erbay, E. (1991). *Maarif mecmuası tafsili fihrist ve bütün şiirler (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Ertan, T.F. ve Tağmat Ç.D. *Hayata dair genel bilgiler: Hakimiyet-i Milliye'de altıncı sayfa yazıları*. İstanbul: Libra.
- Faik Rüştü. (1897, Eylül 13). Gençlik hıfzısıhhası. *Maarif* (197), s. 384-388.
- Fischer, S. R. (2003). *A history of reading*. London: Reaktion Books.
- Fortna, B. C. (2013). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet dönemlerinde okumayı öğrenmek*. (M. Beşikçi, Çev.) İstanbul: Koç.
- Halid Safa. (1896, Haziran 24). Terbiye hakkındaki fikirler. *Maarif* (25), s. 390-393.
- Hasan Sabri. (1893, Mayıs 31). Buz üzerinde bir şimendifer hattı. *Maarif* (97), s. 195.
- Hüseyin Sabri. (1893, Nisan 14). Akvâm-ı kadîmede ıslık. *Maarif* (35), s. 135-138.
- İsmail Ali. (1894, Ocak 10). Tahtelbahr yeni gemiler. *Maarif* (129), s. 396-397.
- Kadri. (1893, Aralık 28). Kore'de kadınlar. *Maarif* (163), s. 51-54.
- Karpat, K. (2006). *Osmanlı'da değişim, modernleşme ve uluslaşma*. Ankara: İmge.
- Maarif. (1891a, Eylül 1). Birinci sayfa. *Maarif* (1), s. 1.
- Maarif. (1891b, Eylül 11). Birinci sayfa. *Maarif* (3), s. 1.
- Maarif. (1892a, Ocak 15). Birinci sayfa. *Maarif* (21), s. 341.
- Maarif. (1892b, Şubat 26). Birinci sayfa. *Maarif* (27), s. 1.
- Maarif. (1892c, Temmuz 14). Birinci sayfa. *Maarif* (53), s.1.
- Maarif. (1892d, Mart 5). Enflüenza mikrobu. *Maarif* (28), s. 22-23.
- Maarif. (1893, Temmuz 27). Birinci sayfa. *Maarif* (105), s. 1.
- Maarif. (1894, Ocak 18). Birinci sayfa. *Maarif* (166), s. 73.
- Maarif. (1894a, Ocak 31). Birinci sayfa. *Maarif* (131), s. 1.
- Maarif. (1894b, Mayıs 21). Birinci sayfa. *Maarif* (138), s. 89.
- Maarif. (1894c, Kasım 15). Birinci sayfa. *Maarif* (157), s. 1.
- Maarif. (1894d, Ocak 10). Hukuk-u etfal. *Maarif* (129), s. 390-393.

- Maarif. (1894e, Ocak 24). Şuûnât-ı fenniye ve medeniyye-i ma'lûmât-ı mütenevvi. *Maarif* (130), s.415-416.
- Maarif. (1895, Ocak 18). Birinci Sayfa. *Maarif* (166), s. 1.
- Manguel, A. (2002). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Mardin, Ş. (2008). *Jön Türklerin siyasi fikirleri (1895-1908)*. İstanbul: İletişim.
- McNeill, W. H. (2007). *Dünya tarihi*. (A. Şenel, Çev.) Ankara: İmge.
- Mehmet Bahaeddin. (1891, Eylül 18). Leke çıkarmak usulü. *Maarif* (4), s. 61-62.
- Mehmet Mesut. (1895, Şubat 8). Çocuklara elbise giydirmenin sıhhata olan tesirâtı. *Maarif* (168), s. 92.
- Miles, M. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Nusret Hilmi. (1893, Aralık 1). İnsanlara müşabih kayalar. *Maarif* (123), s. 300.
- Nüzhet. (1892, Aralık 10). Bakteriye yani tufeylatın ehemmiyeti. *Maarif* (57), s. 78.
- Oktay, A. (1993). *Türkiye'de popüler kültür*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Polastron, L. X. (2015). *Kitap yakmanın tarihi*. (A. U. Kılıç, Çev.) İstanbul: Everest.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Şükrü Kamil. (1891a, Aralık 11). Talim ve terbiye-i etfal. *Maarif* (16), s. 244-245.
- Şükrü Kamil. (1893b, Aralık 1). Kolera mikropları. *Maarif* (123), s. 290-290.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşum ve dönüşümü*. Ankara: TTK.
- Twyman, M. (2009). The illustration revolution. D. Mckitterick (Ed.), *History Of The Book İn Britain (1830-1914)* (s. 117-144). Cambridge: Cambridge University.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Uygulama Becerilerini
Geliştirmeye Yönelik Bir Uygulama*

An Application of Improving the Oral History Implementation Skills of Social
Studies Preservice Teachers

Hülya GÖLGESİZ GEDİKLER

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: hulya.golgesiz.gedikler@ege.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0003-0843-7883](https://orcid.org/0000-0003-0843-7883)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	12.08.2020
Accepted	21.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.779671
Corresponding Author	Hülya GÖLGESİZ GEDİKLER
Cite	Gölgesiz Gedikler, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih uygulama becerilerini geliştirmeye yönelik bir uygulama. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 467-491. DOI: 10.17497/tuhed.779671

* Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 28.11.2019 tarih ve 453 nolu protokol ile gerekli etik kurul onayı alınmıştır.

Öz: Bu araştırmanın amacı lisans programına yeni girmiş olan “sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel kanıt, yerel ve sözlü tarih” dersi kapsamında gerçekleştirilen bir sözlü tarih uygulamasında öğretmen adaylarının performanslarını değerlendirmek ve uygulamaya ilişkin algılarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması desenine göre şekillendirilmiştir. Araştırmanın verileri bir devlet üniversitesinin ikinci sınıfında okuyan 18 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yapılan uygulamadan elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların çalışmaları rubrik ile değerlendirilmiş, veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın bulguları iyi bir rehberlik yapılması ve çalışmadan beklentilerin net ölçütlerle ifade edilmesi durumunda öğretmen adaylarının böyle bir çalışmayı başarılı bir biçimde gerçekleştirebileceklerini ortaya koymaktadır. Bulgular sözlü tarihin zorlu ve çok emek gerektiren bir çalışma olmasına karşın öğretmen adayları için keyifli, heyecan verici ve öğretici bir deneyim olarak algılandığını da göstermektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak lisans eğitiminde sözlü tarih çalışmalarına önem verilmesi, öğretmenlerin bu tür çalışmalarda gerekli rehberliği sağlayabilecek hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi ve sözlü tarihe ilişkin uygulamalı çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü Tarih, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar

Abstract: The present study aims at evaluating the quality of the work of prospective teachers and examining their perceptions about the study by conducting an oral history application in the “historical evidence, local and oral history in social studies education” course that has recently entered the social studies teaching program. This research was shaped according to the action research design, one of the qualitative research designs. The data of the study were obtained from an application made with 18 social studies teacher candidates studying in the second grade of a state university. The studies of the participants were evaluated with a rubric, and the data were subjected to content analysis and descriptive analysis. The findings of the research suggest that teacher candidates may perform such a study successfully provided that adequate guidance was made available and the expectations from the study were expressed with clear criteria. Findings also showed that oral history was perceived as an enjoyable, exciting, and instructive experience for prospective teachers, although it was a challenging and demanding study. Based on the results of the research, it is recommended to give importance to oral history studies in undergraduate education, to ensure that teachers receive the training that can provide the necessary guidance in such studies, and to increase the number of practical studies on oral history.

Keywords: Oral History, Social Studies Education, New Approaches in Teacher Education

Extended Summary

Purpose

Scientific studies on the benefits of oral history in education are gradually on the rise, but its use in courses could not have achieved the expected popularity, mostly due to the lack of knowledge of educators regarding process management. The present study aims at evaluating the quality of the work of prospective teachers and examining their perceptions about the study by conducting a sample oral history application in the “historical evidence, local and oral history in social studies education” course that has recently entered the

undergraduate program of educational faculties in Turkey. It is expected that the present research will contribute to educators and literature.

Method

An action research design, a qualitative research design, was used in this present study, which aims to reveal the oral history practice competencies of a group of social studies teacher candidates and the study experiences and views about the study in in-depth and multidimensional terms. An easily accessible sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The study group was composed of 18 volunteered teacher candidates of 11 women and 5 men, who took the "historical evidence, local and oral history in social studies education" elective course at the Department of Social Studies Teaching, Ege University Faculty of Education. The application and data collection process of the study was planned as 8 weeks, and within the scope of the research, prospective teachers were asked to work in groups of three and conduct a project about student life at Ege University in the 1970s. Within the scope of this project, each group was required to prepare for the subject, reach at least 4 people, who studied at Ege University in the 1970s, interviewing resource persons, transcript the interview records, collect historical materials (photographs, etc.) from the source people, tag and archive the oral history records, and present their works as a report. An oral history study guide based on Crocco (1998), Doğan (2005b), Richtie (2015), Oral History Association (2014) and History Foundation (2016), and a rubric adapted from the studies of Fonsino (1980), Crocco (1998) Dere (2018) to determine the evaluation criteria of projects were shared with the participants before the study. In this study, the products that the teacher candidates presented during the study process (research results, questions they prepared, interview records, interview notes, consent forms, interview photographs, historical materials they collected, project reports), diaries held during the study, and a semi-structured interview form developed for focus group discussions held after the study were used for the purpose of data collection. The studies of the participants were evaluated with a rubric, and the data were subjected to content analysis and descriptive analysis.

Results, Discussion, and Conclusion

All of the teacher candidates achieved a high success as a result of their efforts in the oral history projects they carried out in groups of three, trying to meet the criteria for applying and evaluating the oral history study guide. This result is fully consistent with similar studies in the literature. Upon review of the oral history study experiences of prospective teachers, it was seen that the most challenging moments were finding the sources and deciphering the interviews. The controversies experienced at those stages caused the candidate teachers to occasionally experience anxiety for not being able to meet the deadline, tension, and unwillingness to work. The interview phase was the most enjoyable and influential part of the study, except for a few teacher candidates, who experienced communication difficulties. Candidate teachers' state of excitement and anxiety mostly occurred during the first interviews and was overcome in the later interviews. The report writing phase was the second most enjoyable part of the study, and this phase gave some of the candidate teachers the happiness for achievement and success. Upon review of the candidate teachers' views on oral

history studies, it was seen a general idea was that they learned a lot and had a different and pleasant experience even though they had experienced a very challenging and exhaustive process. Their work has led them to a challenging yet enjoyable, instructive, and exciting process. The results of the study suggest the fact that if more educators and candidate educators have an oral history experience, this would have a positive impact on the field. At this point, it is important that the institutions training teachers prepare their students well on this issue and transfer their knowledge to the teachers in cooperation with the national education directorates. In addition, applied studies that consider oral history together with local history and evidence-based learning are seen as an important requirement.

Giriş

Sözlü tarih, tarihsel öneme sahip olan konulara ilişkin görüşmeler yoluyla kaynak kişilerin anılarını derlemeye ve kaydetmeye dayalı bir araştırma yöntemidir (Busby, 2011; Kyvig ve Marty, 2000; Öztürkmen, 2002; Richtie, 2015; Somersan, 1998; Stradling, 2003; Welton ve Mallan, 1988). Sözlü tarihte kişisel anılar birincil kaynak niteliğindedir. Bu kaynaklar hem tarihçilerin kullandıkları belgeleri tamamlayıcı hem de alternatif bir tarih oluşturucu niteliktedir (Caunce, 2017:8). Sözlü anlatımların kullanımı ile araştırmacılar, o tarihsel olay veya dönemin kurgusunu farklı açılardan oluşturabilirler (Jenks, 2010).

Sözlü tarih, tarihçiler için geçmişe ilişkin bir veri toplama yöntemi olmanın yanı sıra son dönemlerde tarih ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak önem kazanmış ve pek çok devletin öğretim programlarında yerini almıştır. Richtie'ye göre (2015) sözlü tarih, ilkokuldan lisansüstüne kadar eğitimin her kademesinde kullanılabilir ve görüşme teknikleri her seviyedeki öğrenciye öğretebilir. Bunun yanı sıra üstün yetenekli öğrencileri onurlandırma, öğrenme gücünü çekenleri motive etme özelliğinden dolayı eğitimde bireysel farklılıklar açısından da uygun bir çalışmadır. Crocco (1998) sözlü tarih çalışmasının yalnızca okumaya odaklanmayıp sözlü ve etkileşimli becerileri gerektirecek öğrenme yöntemlerini içermesi nedeniyle öğrencilerin farklı öğrenme stillerinin karşılanmasına olanak sağladığını ifade etmektedir. Bir sözlü tarih projesi yürütme sürecinde arka plan araştırması yapma, görüşme soruları geliştirme, görüşmeler yapma ve öğrenilenleri sentezleme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmede rol oynar. Öğrenci sözlü tarih çalışmasında öğrendiklerini ders kaynakları ile karşılaştırarak sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrenciyi etkin hale getirir ve öğrenmeye daha istekli olmasını sağlar (Dutt-Donera, Allenb ve Campanaroa, 2016). Sözlü tarih projesinin, programa uyarlanma konusunda esnek oluşu, pek çok beceriyi desteklemesi ve çoklu zekâyâ uygunluğu onu tüm dersler için kullanışlı bir çalışma haline getirmektedir. Aynı zamanda bu tür çalışmalar öğrencinin bir tarihçinin sahip olduğu kapsamlı birincil ve ikincil kaynak araştırması ve değerlendirmesi; görüşme; yazma ve yeniden yazma; tarihsel yorumlama ve analiz gibi birçok beceriyi kullanmasını gerektirmektedir (Whitman, 2000).

Türkiye’de sözlü tarih yaklaşımı 2005- 2006 eğitim öğretim yılından itibaren yapılandırmacı eğitim yaklaşımının bir getirisi olarak sosyal bilgiler öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (MEB, 2005). Güncel öğretim programında sözlü tarihe ilk olarak 4. sınıfta *Kültür ve Miras* öğrenme alanı içinde “Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” kazanımı ile ilişkili olarak yer verilmiştir. Diğer yandan program uygulama önerilerinde “Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.” açıklaması bulunmaktadır (MEB, 2018:10). Sözlü tarih çalışmalarının sosyal bilgiler öğretimi kapsamında yer alan araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, empati, eleştirel düşünme, gözlem, iletişim, işbirliği, kanıt kullanma, karar verme, problem çözme, zaman ve kronolojiyi algılama gibi pek çok beceriyi geliştirdiği çeşitli araştırmalarla (Dere, 2017; Dere ve Alkaya, 2017; Dere ve Dinç, 2018; Dutt-Donera, Allenb ve Campanaroa, 2016; Sarı, 2007; Lattimer ve Kelly, 2013; Kabapınar, 2018; Kabapınar ve İncegöl, 2016; Yazıcı ve Mert, 2017) ortaya konulmuştur. Ancak derslerde öğrencilere nitelikli sözlü tarih çalışması yaptırılması ders öğretmenin bilgi birikimi, deneyim sahibi olması ve bu konudaki istekliliğiyle yakından ilişkilidir. Amerikalı eğitimci Busby (2011) öğretmen adaylarının çok azının öğretmen eğitimi ya da önceki eğitim geçmişlerinde sözlü tarihi deneyimlediklerini ifade etmektedir. Bu konuda Türkiye’de yapılmış birkaç araştırmadan örnek verecek olursak Beldağ ve Balcı’nın (2017) sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapmış oldukları bir çalışmada, sözlü tarihin öğretmenler tarafından tanındığı ancak uygulanması yönünde sorunların olduğu belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının sözlü tarih yöntemini tanıma ve uygulama fırsatına sahip olmalarının sözlü tarih yöntemine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği Akbaba ve Kılcan’ın (2014) çeşitli üniversitelerin lisans programlarında öğrenim gören 585 sosyal bilgiler öğretmeni adayı ile yapmış oldukları çalışmada ortaya konulmuştur.

Türkiye’de son dönemlerde bazı lisans programlarında sözlü tarih derslerinin bulunduğu bilinmektedir. Ancak Dere’nin (2018) belirttiğine göre programında sözlü tarih adı altında dersler barındıran fakültelerin bir kaç öğretmeni yetiştiren kurumlardır. Bunun dışında Demircioğlu (2016) gibi eğitim fakültelerinde özel öğretim yöntemleri derslerinde özellikle de tarih öğretmenliği ana bilim dalı ve mesleki formasyon programlarında sözlü tarih çalışmaları yaptırıldığı bilinmektedir. Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adayları ile yapılmış çeşitli çalışmalar (Akbaba ve Kılcan 2014; Aktın ve Tekir, 2018; Çelik, 2018; Dere, 2018, Doğan, 2015b; Dünder, 2017; Sarı ve Türküresin, 2018, Tangulu, 2014) bulunmaktadır. Araştırmalar sözlü tarihin uygulamalarına yönelik daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu göstermektedir. Doğan (2015a), öğretmenlerin deneyimlerini öğrencilerine aktarabilme yeterliliğine sahip olmaları için uzun süreli projelerde yer almalarına fırsat sağlanmasını önermekte ve bu konuda lisans eğitimi ile hizmet içi eğitimlere dikkat çekmektedir. Dere ve Dinç (2018), sözlü tarih çalışmalarında derslere nasıl entegre edileceği, rehberlik sürecinin nasıl olması gerektiği ve öğrencilerin nasıl çalışması gerektiğine ilişkin ayrıntılı bir kılavuza yer verilememesinin ortak bir eksiklik olduğunu savunmaktadır. Metin ve Öz (2019)’ün çalışmasında ise sınıflarda sözlü tarih uygulamalarını içeren ve üniversite öğrencilerinin, sözlü tarih yaklaşımı hakkında bilgi düzeylerini ve görüşlerini ölçen araştırmaların yapılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Çelik (2018) öğretmen eğitiminde sözlü tarihle ilgili ders, seminer ve proje sayısının artırılmasını önermektedir.

Güncel Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında (2018) alan eğitimi seçmeli dersleri arasında “sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel kanıt, yerel ve sözlü tarih” adlı bir ders yer almıştır. Bu ders, öğretmen adaylarının daha uzun süreli ve kapsamlı sözlü tarih projeleri gerçekleştirebilmeleri, bilgi ve becerilerini artırmaları açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde böyle bir çalışmayı deneyimlemelerinin çalışmanın organizasyonunu, zorluklarını, keyifli yanlarını ve kazanımlarını tanıma konusunda onlar için geliştirici olacağı gibi öğretmenlik yaşamlarında bu tür çalışmalar yapmaları için de teşvik edici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı lisans programına yeni girmiş olan “sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel kanıt, yerel ve sözlü tarih” dersi kapsamında gerçekleştirilen örnek bir sözlü tarih uygulamasıyla sosyal bilgiler öğretmen adaylarının performanslarını ve uygulamaya ilişkin algılarını incelemektir. Belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri sözlü tarih çalışmasının niteliği nasıldır?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasıyla ilgili deneyimleri ve çalışmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Eylem araştırması desenine göre şekillendirilen bu nitel araştırmada “özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda amaç uygulayıcıya yeni bilgiler, beceriler ve deneyimler kazandırmak ve kendi uygulamalarına eleştirel bakabilmeyi sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda araştırmada yeni bir ders kapsamında gerçekleştirilen uygulama sürecinde öğretmen adaylarının belirlenen ölçütleri karşılama konusundaki yeterlilikleri ve uygulamaya yönelik düşünceleri incelenerek ders içeriğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunun oluşturulmasında “amaçlı örnekleme” yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir örnekleme” kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma grubunu Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda 2019 -2020 öğretim yılında araştırmacı tarafından okutulan “sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel kanıt, yerel ve sözlü tarih” seçmeli dersini alan, 11’i kadın ve 5’i erkek olmak üzere toplam 18 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar daha önce sözlü tarihle ilgili bir ders almamıştır. Sadece 1 katılımcı öğrenim hayatında sözlü tarihle ilgili olmayan ancak görüşme yapmayı gerektiren bir projede yer almış, diğer katılımcılar daha önce böyle bir çalışmada bulunmamışlardır. Öğretmen adayları çalışma başlamadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Ders kapsamında gerçekleştirecekleri sözlü tarih çalışmasının verilerinin bilimsel amaçlı bir araştırmada kullanılmasını kabul eden öğretmen adayları, çalışma sürecindeki deneyim ve

görüşlerini içeren günlük tutma ve odak grup görüşmelerine katılma konusunda da gönüllü olmuşlar ve yazılı onay vermişlerdir. Ayrıca araştırma için Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 28.11.2019 tarih ve 453 nolu protokol ile gerekli araştırma onayı alınmıştır. Araştırma etiği gereğince öğretmen adaylarının adları kullanılmayarak her biri Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde numaralarla ifade edilmiştir.

Uygulama Süreci

Araştırma kapsamında ilgili derste öğretmen adaylarının 1970’li Ege Üniversitesi’nde öğrencilik yaşamıyla ilgili bir proje yürütmeleri planlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması sözlü tarih yaklaşımı ile ilgili teorik bölümü de içine alan 8 haftalık bir süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. Konu seçiminde öğretmen adaylarının ilgisini çekebilecek özellikleri taşıyan bir tarihsel döneme odaklanılmış ve öğretmen adaylarının kaynak kişilerden edindikleri bilgileri, farklı kaynaklar ve tarihsel dönemle ilişkilendirerek yorumlayabilmeleri amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerinin oluşturacakları üçer kişilik gruplar halinde çalışarak her grubun 1970’li yıllarda Ege Üniversitesi’nde okumuş en az 4 kişi ile sözlü tarih görüşmesi yapmaları istenmiştir. Bu proje kapsamında katılımcılardan beklenenler; konu hakkında hazırlık yapmaları, kaynak kişilere ulaşarak görüşmeleri, görüşmeleri kaydetmeleri, kayıtları deşifre etmeleri, kaynak kişilerden tarihsel materyaller (fotoğraf, eşya, vb.) toplamaları, sözlü tarih kayıtlarını etiketlemeleri ve çalışmalarını rapor halinde sunmalarıdır. Öğretmen adaylarına yol gösterici olması açısından Crocco (1998), Doğan (2005b), Richtie (2015), Oral History Association/OHA (2014) ve Tarih Vakfı (2016) yayınlarından yararlanılarak hazırlanmış bir sözlü tarih uygulama rehberi paylaşılmıştır. Gruplar sözlü tarih görüşmelerine başlamadan önce proje konusu hakkında ön araştırma yapmışlar ve kaynak kişiye yönelmek üzere sorularını hazırlamışlardır. Uygulamanın üçüncü haftasında katıldıkları derste araştırma sonuçlarını ve hazırladıkları soruları paylaşmışlardır. Grupların hazırladıkları sorular tartışılarak her grubun görüşmede kullanacağı ortak bir soru çerçevesi oluşturulmuştur. Grup proje raporlarında sözlü tarih çalışmasını tanımlamaları, çalışma sürecini açıklamaları, proje sürecindeki deneyimlerini aktarmaları, kaynak kişilerin anlatımlarından ve diğer kaynaklardan edindikleri bilgilerden yararlanarak 1970’li yıllardaki üniversite yaşamını tanımlamaları ve günümüzle karşılaştırmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırlayacağı dokümanlara ilişkin bir rubrik (derecelendirme ölçeği) paylaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından proje sürecindeki deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını kendilerine verilen defterlere günlük tarzında kaydetmeleri istenmiştir. Proje sürecinde öğretmen adayları zaman zaman kaynak kişilere nasıl ulaşabilecekleri, kaynak kişilerin araştırma ile ilgili soruları, grup arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunlar ve rapor yazma konusunda nelere dikkat edecekleri gibi konularda dersin öğretim elemanının rehberliğine gereksinim duymuşlardır. Projeler tamamlandığında öğrencilerle 9’ar kişilik iki grup halinde biri 1 saat 36 dakika, diğeri 1 saat 48 dakika süren odak grup görüşmeleri yapılmış ve görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşme gruplarına projede oluşturulan gruplarda yer alan katılımcılar karışık olarak yerleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada veri toplama amacıyla öğretmen adaylarının projede ortaya koydukları ürünler, çalışma sürecinde tuttıkları günlükler ve odak grup görüşmelerinde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda “gerçekleştirdiğiniz sözlü

tarih çalışmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “Gerçekleştirdiğiniz sözlü tarih çalışmasının zorlukları nelerdir”, Gerçekleştirdiğiniz sözlü tarih çalışmasının keyifli yanları nelerdir?” gibi sorular yer almıştır.

Araştırmanın birinci sorusu olan öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri sözlü tarih çalışmasının niteliği (hazırlık çalışmaları, görüşme kayıtları, transkriptler, proje raporları ve tarihsel materyaller) araştırmacının Fonsino (1980), Crocco (1998) ve Dere'nin (2018) çalışmalarından uyarladığı üçlü bir rubrik ile değerlendirilmiş (Ek-1) ve veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu olan katılımcıların sözlü tarih çalışmasına ilişkin deneyimleri ve çalışmaya ilişkin görüşlerini incelemek için günlükler; grup raporlarındaki “proje uygulama süreci” ile ilgili bölümler ve görüşme kayıtları incelenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanmasında içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde çözümlenme yapılırken ulaşılan kodlar belirli temalar altında verilmiştir. Kodlar ve tekrarlanma sayısı tablolar halinde sunulmuş ve veri kaynaklarından doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Bu çalışmada veri çeşitlemesi stratejisi kullanılarak araştırmanın geçerliğinin yükseltilmesi ve sonuçların anlamlılığının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Veri çeşitlemesi farklı veri toplama yöntemlerine başvurulmuş ve gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının proje raporları, günlükleri ile görüşme kayıtları birbirlerini teyit etmek amacıyla kullanılmıştır.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Gerçekleştirdikleri Sözlü Tarih Çalışmasının Niteliği Nasıldır?

Öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarının niteliği hazırlık çalışmaları, görüşme ve transkripsiyon ile rapor hazırlama olmak üzere üç bölümde değerlendirilmiştir. Grupların tamamı çalışmalarını proje değerlendirme ölçütleri doğrultusunda başarılı bir şekilde tamamlamıştır. Sözlü tarih görüşmeleri öncesinde araştırma konusu ve içeriği ile ilgili dikkatli bir araştırma yaparak görüşmeye hazırlanmak gerekmektedir. Nitelikli bir ön araştırma, görüşme yapan kişinin anlatıcıyla uyumlu bir ilişki kurulabilmesini ve anlatıcıya ilham veren sorular hazırlanabilmesini sağlar (OHA, 2014). Diğer yandan ön araştırma, anlatıcının unuttuğu bilgileri anımsamasına yardımcı olmak açısından da önemlidir (Richtie, 2015). Kaynak kişinin görüşme öncesinde konu hakkında düşünmesini sağlamak için görüşmeci tarafından yeterince bilgilendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca konu ile ilişkili tarihsel materyaller sunma olanağı ile bu konuda başka kişilerle bağlantı kurmaya yardımcı olup olamayacağı üzerine de konuşulmalıdır (Crocco, 1998). Grupların sözlü tarih projesi hazırlık çalışmalarının değerlendirmesi Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Projesi Hazırlık Çalışmalarının Niteliğine İlişkin Değerlendirme

Ölçütler	1. Grup (Ö3, Ö4, Ö7)	2. Grup (Ö2, Ö10, Ö18)	3. Grup (Ö1, Ö5, Ö6)	4. Grup (Ö14, Ö16, Ö17)	5. Grup (Ö8, Ö9, Ö15)	6. Grup (Ö11, Ö12, Ö13)
Araştırma yapma	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Soru hazırlama	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Görüşme hazırlıkları	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli

Bütün gruplar ön araştırma yapmış ve sorularını hazırlamıştır. Ancak 2. grubun üyeleri bir araya gelememeleri nedeniyle bu çalışmalar grubun bir üyesi tarafından gerçekleştirilebilmiş ve bu durum puanlamaya yansımıştır. Her grup, uygulamanın ikinci haftasından itibaren kaynak kişi bulmaya yönelmiş ve kaynak kişi bulma süreci altıncı haftaya kadar devam etmiştir. Bütün gruplar en az dört kaynak kişi bularak görüşmesini gerçekleştirebilmiştir. Öğretmen adaylarının proje raporlarındaki açıklamalarından anlaşıldığı üzere kaynak kişilere ulaşma konusunda sosyal medya araması; mezunlar derneği, çeşitli meslek odaları ve kitle örgütlerinin aracılığı; eczacıların ve fakültelerin dolaşılması; aracı olabilecek tanıdık kişilerle görüşme gibi yollar izlenmiştir. Şekil 1’de grupların araştırma, soru hazırlama ve kaynak kişi bulma sürecine ilişkin örnek açıklamalara yer verilmiştir.

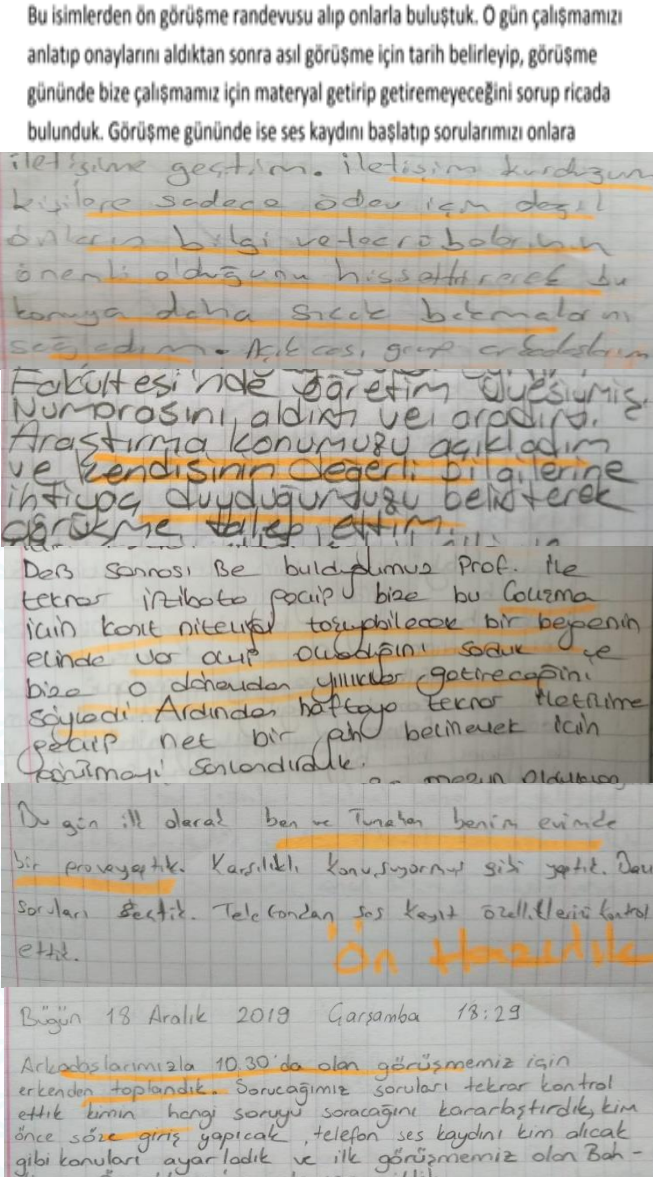
Şekil 1. Proje Raporu (4. Grup, s.1); Proje Raporu (3 Grup, s.3)

Proje Uygulama Süreci

Öncelikle sözlü tarih kapsamında araştırmalar yaparak çalışmamıza başladık. 70’li yıllarda Türkiye’nin genel portresinden başlayarak İzmir’i, daha sonrasında ise okuduğumuz üniversite olan Ege Üniversitesi’ni araştırıp çeşitli bilgiler edindik. Röportaj yapacağımız kişilerden almak istediğimiz bilgiler doğrultusunda soracağımız soruları hazırladık. Elimizdeki verileri toparlayıp temize çektikten

Projede görevli öğrenciler yakın çevrelerindeki Ege Üniversitesi mezunlarıyla iletişime geçip 1970-1980 dönemi arası mezunlara ulaşabilecekleri tanıdık kişileri değerlendirdiler. (Örneğin; mezun oldukları liselerdeki öğretmenlerle görüşmeler, komşular, farklı bölümde okuyan arkadaşlar vb.) Görüşme yaptıkları kişiler de başka kişilere ulaşmalarına vesile olmuştur. Proje de görevli öğrenciler, İzmir Tabipler Odası, Ege Üniversitesi Mezunlar Derneği ve çeşitli semtlerdeki eczacılarla görüşmeler gerçekleştirdiler. Proje için görüşmeyi kabul eden kişilerle röportaj gerçekleştirildi. Görüşme esnasında ses kaydı ,video kaydı alındı ve notlar tutuldu. O döneme ait kanıt niteliğinde belgeler fotoğraflandı. Ses kayıtları transkript şeklinde yazıya geçirildi.

Şekil 2. Öğretmen Adaylarının Hazırlık Çalışmaları Hakkında Bilgi Veren Örnekler



(6. grup, Proje Raporu, s.2);

"İletişim kurduğum kişilere sadece ödev için değil onların bilgi ve tecrübelerinin önemli olduğunu hissettirerek bu konuya daha sıcak bakmalarını sağladım." (Ö10, Günlük, s.3);

"Numarasını aldım ve aradım. Araştırma konumuzu açıkladım ve kendisinin değerli bilgilerine ihtiyaç duyduğumuzu belirterek görüşme talep ettim." (Ö14, Günlük, s.6);

"... ile tekrar irtibata geçip bize bu çalışma için kanıt niteliği taşıyabilecek bir belgenin elinde var olup olmadığını sorduk ve bize o dönemden yıllıklar getireceğini söyledi." (Ö8, Günlük, s.2);

"Bugün ilk olarak ben ve ... benim evimde bir prova yaptık. Bazı soruları seçtik. Telefonun ses kayıt özelliklerini kontrol ettik." (Ö3, Günlük, s.1);

"Arkadaşlarımızla 10.30 da olan görüşmemiz için erkenden toplandık. Soracağımız soruları tekrardan kontrol ettik. Kimin hangi soruyu soracağını kararlaştırdık. Kim önce söze giriş yapacak? Telefon ses kaydını kim alacak? gibi konuları ayarladık..." (Ö13, Günlük, s.4).

Şekil 2 'de 6 grubunun raporundan sunulan bir kesit ile günlüklerden alınan açıklamalar öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasının hazırlık aşamasında kaynak kişiyle kurulan iletişimde "görüşme hakkında bilgi verme", "kanıt talep etme" ve "proje için değerli olduğunu hissettirme"; "teknik hazırlıkları gözden geçirme"; "görüşme provası yapma"; "görev dağılımı yapma" gibi konularda sözlü tarih rehberini özenle uygulamaya çalıştıklarını göstermektedir.

Tarihsel kanıt niteliği taşıyan sözlü tarih görüşme kayıtlarının arşivlenmesi ve saklanması önemlidir. Bu kayıtlar görüntü ve ses kaydı şeklinde olabilmektedir. Ancak görüntü kaydı daha gelişmiş bir donanım gerektirdiği için bu projede ses kaydı tercih edilmiş ve kayıt için hemen her grupta mevcut olan cep telefonları kullanılmıştır. Öğretmen adayları görüşme kayıtlarının kurumla ilgili bilimsel çalışmalarda değerlendirilmek üzere arşivleneceği konusunda bilgilendirilmiştir. Sözlü Tarih Derneği ilkelerine göre organize bir arşiv endeksi oluşturmak için görüşmenin etiketlenmesi gerekmektedir. Görüşme kaydının etiketlenmesine

yönelik açıklamada görüşmenin adı, tarihi, saati, yeri ve konusu hakkında bilgi verilmelidir (OHA, 2014). Richtie'ye (2015) göre görüşme yapılan kişiyle ilişkiyi tehlikeye sokmamak için bu açıklamalar görüşmeden önce de yapılabilir. Sözlü Tarih Derneği ölçütlerine göre, görüşme ortamının sessiz olması, ortamda dikkat dağıtıcı öğelerin bulunmaması net bir kayıt alınması açısından önemlidir. Diğer yandan nitelikli bir görüşmede açık uçlu soruların sorulması ve daha çok ayrıntı almaya çalışılması; etkili bir dinlemenin yapılması; anlatıcının rahat edeceği konuşma ortamının oluşturulması; görüşmecinin anlatıcılığı istediği şekilde yönlendirmemesi, yargılayıcı olmaması gerekmektedir. Görüşme sırasında not alınması, pek çok açıdan yararlıdır. Anlatıcının verdiği bilgilerin yayınlanması durumuna karşı telif hakkı bulunmaktadır. Bu nedenle görüşmecinin bu konuda kaynak kişiyi bilgilendirerek gerekli yasal izni alması gerekmektedir (OHA, 2014; Tarih Vakfı, 2016). Kaynak kişilerin anlattığı bilgilerle ilişkili kanıtlar sunması istenebilir. Bu hem anlatılan bilgilerin güvenilirliğini artırır. Hem de anlatıcının konuyla ilgili daha çok şey hatırlamasını sağlar (Doğan, 2015a).

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Görüşmeleri ve Transkriptlerinin Niteliklerine İlişkin Değerlendirme

Ölçütler	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup	6. Grup
Ses/görüntü kaydının niteliği	Kısmen Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Uygun bir görüşme yerinin belirlenmesi	Geliştirilmeli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Görüşme hakkında ön bilgiler (etiketleme)	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli
Kaynak kişinin onayını alma	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Grup üyelerinin görüşmelere katılımı	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Görüşme sırasında not alma	Geliştirilmeli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Kısmen yeterli
Görüşmenin kapsamı ve odağının, çalışmanın amacına uygun olması	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli
Görüşmede yönlendirici/yargı bildiren sorular ve yorumlardan kaçınma	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Daha fazla ayrıntı almaya yönelik ek sorular sorabilme	Kısmen yeterli	Kısmen yeterli	Kısmen Yeterli	Geliştirilmeli	Kısmen yeterli	Yeterli
İlgisiz yanıtlar ve odaktan uzaklaşmalarla baş edebilme	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli
Etkili bir dinleme yapabilme	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli
Görüşme fotoğrafının çekilmesi	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Tarihsel materyal sağlama	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli

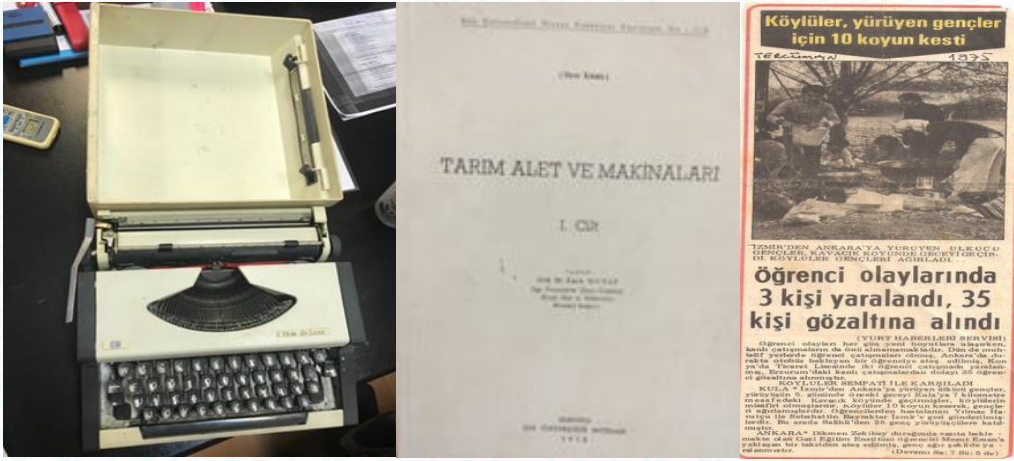
Kayıtların tamamının aslına uygun olarak deşifre edilmesi	Kismen yeterli	Yeterli	Kismen Yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Kismen yeterli
Transkripsiyonda jest, mimik ve dış sesler	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Yeterli

Tablo 2, projedeki grupların görüşme kayıtları ve transkriptlerine ilişkin değerlendirmeyi göstermektedir. Ses kaydının niteliği ve uygun bir görüşme yerinin seçilmesi konusunda sadece 1. grup gerçekleştirdiği görüşmenin ikisinde sesli ortamları (dış kliniği ve kafeterya) tercih etmiş bu durum kaydın niteliğini de olumsuz etkilemiştir. Görüşme kaydının başlangıcında gerekli açıklamaların yapılması konusunda 3. ve 4. grupta eksikler bulunmaktadır. Kaynak kişiye onam formu imzalatılması, görüşme fotoğrafının çekilmesi ve yargı bildiren sorular ve yorumlardan kaçınma konusunda gruplar gerekli özeni göstermiştir. Projede kaynak kişiler için kurum etik kurulu tarafından da onaylanmış standart bir onam formu kullanılmıştır. Grup üyelerinin görüşmeye katılımı konusunda 2. grup dışındaki bütün grupların üyeleri proje gereğine uygun olarak en az bir görüşmeye katılmış ve görüşmeyi yönetmiştir. Görüşme sırasında not alma konusunda iki grubun eksikleri bulunmaktadır. Görüşmelerde grupların çoğunun kısmen başarı gösterdikleri konu daha fazla ayrıntı almaya yönelik sorular sormaktır. Genellikle elindeki soruları sormakla yetinip daha fazla bilgi alma çabasını göstermemişler ve bu durumda görüşmelerin derinliği, çoğunlukla anlatıcıların yönlendirmesine bağlı kalmıştır. Özellikle 4. grup bu konuda yeterli olamamış, buna bağlı olarak görüşmenin kapsamı ve odağı da etkilenmiştir. Görüşmede araştırma konusundan uzaklaşılması konusunda 3. ve 6. grubun bir görüşmelerini iyi yönetemedikleri görülmektedir. Görüşülen kişilerin öğretim elemanları olması nedeniyle uzun uzun nasihatlerde bulunmak ve günümüz eleştirisi yapmak istemeleri de bu görüşmelerin uzamasında etkili olmuştur. Etkili dinleme konusunda 2. grubun bazı görüşmelerinde anlatıcının bilgilendirme yaptığı konuları tekrar sorma ve sözünü kesme gibi sorunlar yaşandığı görülmüştür. 6. grubun aynı şekilde verilen bilgileri tekrar sormaları etkili bir dinleme konusunda eksikleri olduğunu göstermektedir. Yine 4. grubun eksikliği kaynak kişilere görüşme öncesinde bu taleplerini iletmemiş olmalarıyla ilişkilidir. Kaynak kişiler öğretmen adaylarına tarihsel kanıt olarak öğrencilik fotoğraflarını, diplomalarını, öğrencilikte kullandıkları eşyaları, öğrenci kimlik kartlarını, yıllıkları, ders kitaplarını ve gazete haberleri göstererek fotoğraflamalarına izin vermişlerdir. Şekil 3'te 1970'li yıllara ait öğrenci fotoğrafları, Şekil 4'te ise 1970'li yıllarda kullanılmış bir daktilo, bir ders kitabı ve döneme ait bir gazete haberinin fotoğrafları yer almaktadır.

Şekil 3. Öğretmen Adaylarının Kaynak Kişilerden Sağladığı Fotoğraflar



Şekil 4. Öğretmen Adaylarının Kaynak Kişilerden Sağladığı Tarihsel Materyal Örnekleri



“Ses veya hareketli görüntü kaydında geçen konuşmaların yerel ağız ve konuşma dili özellikleriyle birlikte bire bir metne aktarılması işlemine deşifre ya da transkripsiyon” denir (Tarih Vakfı, 2016). Kayıtların deşifresi zor ve zaman alan bir iştir. Ancak kayıtların bozulma riski, araştırmacıların kayıtlar yerine yazılı metinleri daha çok tercih etmesi ve daha kolay kopyalanabilme özellikleri transkripsiyonu önemli hale getirmektedir. Transkript oluşturma öğrencileri hem sözlü hem de yazılı ifadeyi yeniden incelemeye zorlar ve yazma becerilerinin gelişmesini sağlar. Transkriptte anlatıcının jest ve mimiklerinin, dış seslerin parantez içinde aktarılması metni okuyan araştırmacının konuşmayı daha iyi anlaması ve yanlış anlamlar çıkarmaması açısından gereklidir (Richtie, 2015). Küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda transkripsiyon konusu gözden geçirilmesi gereken bir konudur.

Grupların tamamı gerçekleştirdikleri görüşmeleri deşifre etmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi gruplardan dördü, bazı görüşme kayıtlarını aslına uygun deşifre etmemeleri, görüşmelerin bazı bölümlerini atlamaları ve özetleme yapmaları gibi nedenlerle kısmen yeterli olmuştur. Görüşülen kişinin jest ve mimiklerinin, ortamdaki dış sesler ve hareketliliğin transkripsiyona yansıtılması konusuna genellikle bütün gruplar özen göstermiştir. Bu konudaki hassasiyet bir öğretmen adayının günlüğünde de “Arada gülüşmeler, kapı çalması gibi olan olayları da hocamızın istediği gibi yazıya döktüm.” (Ö13) ifadesiyle dile getirilmiştir. Sadece 5. grup bazı görüşmelerinde bunu uygulamamıştır. Kaynak kişilerin ses kaydı ve transkriptinin bir

kopyasını alma hakkına sahip oldukları kendilerine görüşmeciler tarafından bildirilmiş ve onam formunda da bu açıklamaya yer verilmiştir. Bazı kaynak kişiler görüşmelerin kopyalarını edinmek istemiştir.

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma basamaklarını tanımlayabilmeleri, kaynak kişilerden sağladıkları bilgileri tarihsel bağlama oturtarak analiz edebilmeleri, çıkarım yapabilmeleri ve günümüzle karşılaştırma yapabilmeleri açısından her grubun çalışmalarını rapor halinde sunmaları istenmiştir. Raporda kapak sayfası, içindekiler, giriş, ana bölüm ve kaynakça bölümünün olması; metnin TDK dil bilgisi kurallarına uygun olması, yararlanılan kaynakların metin içinde kurallara uygun olarak referans gösterilmesi istenmiştir. Grup proje raporunun giriş bölümünde sözlü tarih yaklaşımının tanımlanması ve çalışmanın amacı, yöntemi ve süreci hakkında bilgilendirme; ana bölümde kaynak kişilerin anlatımları ve diğer kaynaklardan edinilen bilgilerin sentezlenmesiyle alt başlıklar halinde araştırma konusunun açıklanması istenmiştir. Sonuç bölümünde ise çıkarım yapmaları, geçmiş ile günümüzü karşılaştırmaları, proje deneyimleri ve kazanımları hakkında bilgi vermeleri beklenmiştir. Öğretmen adaylarının grup raporlarının değerlendirilmesi Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Hazırladıkları Grup Raporlarının Niteliğine İlişkin Değerlendirme

Ölçütler	1. Grup	2. Grup	3. Grup	4. Grup	5. Grup	6. Grup
Raporunun kapağı	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Raporunun sayfa düzeni	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Geliştirilmeli	Kısmen yeterli	Kısmen yeterli
Metnin yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli
Raporda içindekiler bölümüne yer verilmesi	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Giriş: Sözlü tarih yönteminin açıklanması	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Giriş: Projenin amacı	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Giriş: Çalışma planı ve proje uygulama süreci	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Araştırma konusu ile ilgili alt başlıklar (bölümler) oluşturulması	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Geliştirilmeli	Yeterli
Araştırma konusu hakkında yeterince bilgi verilmesi	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Bilgilerin sentezlenmesi	Kısmen yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Yeterli	Kısmen yeterli	Geliştirilmeli

Metin içinde referans gösterme	Kismen yeterli	Kismen yeterli	Kismen yeterli	Kismen yeterli	Yeterli	Yeterli
Görsel materyal kullanımı	Yeterli	Yeterli	Yeterli	Geliştirilmeli	Yeterli	Yeterli
Sonuç: Araştırma konusu ile ilgili çıkarımlar	Yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Sonuç: Geçmişle günümüzün karşılaştırması	Yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Geliştirilmeli	Yeterli	Yeterli
Sonuç: Deneyimler, uygulama sürecine ilişkin düşünceler ve kazanımlar	Yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Yeterli	Yeterli	Yeterli
Kaynakça	Kismen yeterli	Yeterli	Kismen yeterli	Kismen yeterli	Yeterli	Kismen yeterli

Gruplarının raporları kapak, içindekiler sayfası, giriş bölümü ve araştırma konusu hakkında yeterince bilgi verilmesi ölçütlerinde yeterli düzeydedir. Sayfa düzeni konusunda 3, 4. ve 5. grupların raporları metni iki yana yaslama, paragraf girintileri oluşturma, metinde standart bir punto kullanma konularında eksiktir. Raporların dil bilgisi kurallarına uygunluğu konusunda 2. ve 6. grubun raporlarında az sayıda anlatım bozukluğu ile yazım ve noktalama hataları görülmüştür. Metnin ana bölümünde araştırma konusu ile ilgili alt başlıklar oluşturmada bir grup konuyu tek başlıkta verirken diğer bütün gruplar araştırma sorularından yola çıkarak alt başlıklarını oluşturmuştur (Şekil 5).

Şekil 5. Proje Raporlarında İçindekiler Bölümü Örnekleri (2. Grup; 3. Grup)

İÇİNDEKİLER	
GİRİŞ	.....
1. 1970'LERDE ÜNİVERSİTEYE GİREBİLME KOŞULLARI	.....
2. 1970'Lİ YILLARDA EGE ÜNİVERSİTESİ KAMPÜSÜ	.....
3. 1970'LERDE ÖĞRENCİLERİN TEMEL İHTİYAÇLARI	.....
4. 1970'LERDE EGELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİ	.....
5. 1970'LERDE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL ETKİNLİKLERİ?	.....
6. 1970'LERDE MODA ETKİNLİKLERİ	.....
7. 1970'Lİ YILLARDA KADIN- ERKEK İLİŞKİLERİ	.....
8. 1970'LERDE DÖNEMİN SİYASİ OLAYLARI	.....
9. 1970'Lİ YILLARDA KADINLARIN ÜNİVERSİTE ÖĞRENİM HAYATINDAKİ YERİ	.....
10. 1970'Lİ YILLARDA EGE ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ANILARI	.....
11. 1970'Lİ YILLARDA İLETİŞİM ARAÇLARI	.....
12. 1970'LERDE EGE ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN İŞ HAYATINA ATILMASI VE ÖĞRETMENLERLE İLİŞKİLERİ	.....
SONUÇ	.....
KAYNAKÇA	.....

İçindekiler	
İçindekiler Tablosu	
Sıfır Tarih Nedir?	1
Proje Amacı	2
Proje Uygulama Süresi	3
Çalışmanın Bölümleri	3
Yüz Dağılımı	3
Kullanılan ve Bilgi Dağılımı	3
Üniversite'ye Giriş Sınavı	3
Öğrencilerin Okuma-Okunma Yöntemleri	4
1970'lerde Kampüsün Durumu	4
Temel İhtiyaçların Karşılama	4
Yeni'ye Giriş Süreci	4
Biz Zamanın Değişimlerini	5
Dönemin Moda İhtiyaçları	5
1970'lerde Kadın Erkek İlişkileri	5
Dönemin Siyasal Olayların Yanması	6
Dönemin Anlatıcıları İhtiyaçları	7
1970 Yılında Kadınların Üniversite Hayatındaki Yeri	7
Gelecek Kaygıları	7
1970 Yılında Ege Üniversitesinde Bulunanların Yaşadıkları	8
SONUÇ	8
Kaynakça	10

Birincil ve ikincil kaynakları kullanarak sentez yapma konusunda 1., 3. ve 5. grubun raporunda sadece dört kaynak kişinin verdiği bilgilerden hareketle bir sentezleme yapılmış ikincil kaynaklar kullanılmamıştır. 6. grup ise kaynak kişilerin konularla ilgili ifadelerini alt bölümlere doğrudan yerleştirmiştir. Referans gösterme konusunda hemen bütün raporlarda eksikler bulunmaktadır. 4. grup raporunda hiç görsel kullanmamıştır. 4. grubun kaynakçası

ölçütlerle uygunluk göstermezken 1., 3, ve 4, grubun kaynakçaları ikincil kaynaklar açısından yetersiz kalmıştır.

Şekil 6. Proje Raporlarının Sonuç Bölümünden Kesitler (5. Grup, s.11; 1. Grup, s.11)

Bu dönemlerde yaşanan sağ-sol çatışmaları ikili ilişkileri, giyim kuşama ve sosyal hayatı etkilemekte birlikte eğitimi de etkilemiştir. Bu etkileme ile ilgili kimi öğrenciler derse girmeyip boykotlara, mitinglere katılmıştır (Bilgen, 2019). Bazen de bu siyasi olaylar sebebiyle dersler ve sınavlar iptal edilmiştir (Kantarci,2019). Bu artış günümüze yaklaştıkça azaldı. Günümüzde yaşanan siyasi olaylar eğitim yaşantısını doğrudan etkilememektedir.

Şu an Ege Üniversitesinde okuyan gençler olarak iş bulma konusunda yaşadığımız kaygıyı 70-80 dönemi arasında okuyan öğrenciler yaşamamıştır. Çünkü devletin onlara verdiği burs karşılığında mecburi hizmet görevini yapmakla yükümlüdürler bu sebeple mezun olur olmaz işe başlamışlardır.

1970'li yıllarda Ege Üniversitesindeki yaşantıyı genel olarak değerlendirdiğimizde; öğrenciler zor şartlar altında okumalarına rağmen güzel bir öğrencilik hayatı geçirmişlerdir. Bunun yanı sıra birbirlerine saygılarını yitirmeden, yardımlaşma ve dayanışma ruhu içinde, kaliteli eğitim almışlardır. 1970'li yıllardaki Ege Üniversitesi yaşantısını ve günümüze karşılaştıracak olursak; Ulaşım, teknoloji, barınma, yeme-içme, moda ve kampüsü yerleşimi anlamında iyi gelişmeler olmuştur. Kötü olan gelişmeler ise arkadaşlık ilişkilerinin eskisi kadar iyi olmamasını verebiliriz. Hiç değişmeyen gelişmeler ise verilen kredi bursunun verilmiş şeklidir.

Uygulama Sürecine İlişkin Düşünceler: Bu projenin bize kazandırdığı en önemli şey; bir sözlü tarih çalışmasının nasıl yapılması gerektiğini, uygulanması gereken prosedürleri, uygulama aşamalarının nasıl yapılacağına dair bilgi sahibi olmamızı sağladı. Yine bu proje sayesinde dönemin yaşantısı ve üniversitemiz hakkında güzel bilgiler edindik. Çok zorlandığımız, çok emek verdiğimiz bir proje oldu ama bu süreçten fazlasıyla keyif aldık.

70lerden günümüze:

Günümüz ile 70'leri karşılaştırsak; günümüzde ulaşım daha rahat, teknolojik gelişmelerle bilgiye ulaşmak daha rahat, sosyal medya ile telefon ile internet ile iletişim çok rahat, siyasi olarak bölünme olmadığı için insan ilişkileri daha rahat, yolculuklar daha rahat, barınma daha rahat, yemek içmek daha rahat, kıscacı üniversite hayatı daha rahat. 70'lerdeki insanlar arasındaki samimiyet yok, güven yok, bilginin değerini bilen yok, kitap okuyan insan sayısı az, yaşamdaki rahatlığın değerini bilen yok, idealist insanlar daha az, 70'lerde insana duyulan saygı günümüzde yok.

Projenin bize kattıkları:

Proje başladığımızda 70'li yıllarda Ege Üniversitesi'nde öğrenim görmüş bir insanlara ulaşmak sizi oldukça zorladı. Fakülteleri gezdik, eczaneleri gezdik, çevremizdeki insanlardan yardım istedik, internette araştırmalar yaptık. Zor da olsa 4 kişiye ulaştık ve röportajlarımızı yaptık. Üçümüzün de daha önce röportaj deneyimi olmamıştı, o yüzden ne soracağımızı, nasıl soracağımızı, nasıl yürüteceğimizi pek bilmiyorduk. Artık biliyoruz. Kaynak kişi ararken çeşit çeşit insanla karşılaştık ve insanların davranışlarını, tepkilerini gözlemledik. 70'li yıllarda günümüze kıyaslayarak ders çıkardık. Elimizdekilerin kıymetini anladık. İletişim becerileriniz gelişti. İkn kabiliyetimiz gelişti. Ses kayıtlarını yazıya dökerken zorlandık. Her şeye rağmen görüştüğümüz insanların tecrübelerini bize aktardılar. Onların karakterini ve kişiliğini inceleyerek kendimizle kıyasladık. Onların bazı yönlerini örnek aldık. Proje daha erken başlamış olsaydık yaptığımız her şeyi daha iyi değerlendire bilirdik. Daha güzel sonuçlara ulaşma şansımız olurdu. Bu tarz çalışmalar sürekli yapılmalı ve öğrenciler birçok farklı alanda deneyim kazanarak kendini geliştirmeli.

TEŞEKKÜR:

Öğretmen adaylarının projelerinin sonuç bölümünde geçmişle günümüzün karşılaştırılması 4. grubun raporunda bulunmamaktadır. 3. grubun raporunda sonuç bölümü genel olarak birkaç cümlelik açıklamalar şeklindedir. Şekil 6'da iki grubun sonuç bölümlerinden kesitler sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının projelerinin sonuç bölümünde geçmişle günümüzün karşılaştırılması 4. grubun raporunda bulunmamaktadır. 3. grubun raporunda sonuç bölümü genel olarak birkaç cümlelik açıklamalar şeklindedir. Şekil 6'da iki grubun sonuç bölümlerinden kesitler sunulmuştur.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışması Deneyimleri ve Çalışmaya İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Bu bölümde proje raporları, öğretmen adaylarının günlükleri ve odak grup görüşmesi verileri değerlendirilerek öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışması ile ilgili deneyimleri ve görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışması ve çalışmanın aşamalarına ilişkin düşünceleri ve bu konudaki duygularına yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Sözlü Tarih Çalışması ve Çalışmanın Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının görüşleri (N=18)	(f)
Hazırlık Çalışmaları	30
Kaynak kişi bulma sürecinde zorluklarla karşılaşma	9
Kaynak kişi bulma sürecinde kaba davranışlarla karşılaşma	8
Başlangıçta kaynak kişi bulamama endişesi yaşama sonra sürecin kolaylaşması	6
Kaynak kişi bulma sürecinin kolay olması	4
Kaynak kişinin yazılı onayını almada zorluk yaşama	3
Görüşme Yapmak	23
Çok keyifli ve güzel	10
Görüşmeler öncesinde gergin olma/kaygı yaşama	5
Heyecan verici	4
Etkileyici	4
Transkript Yazmak	21
Çok zor ve zaman alıcı	14
Görüşme sırasındaki hataları görmeyi sağlıyor	4
Sinir bozucu	3

Rapor Hazırlamak	13
Raporu yazarken eğlenme, keyif alma	6
Çıkarım yapmaktan hoşlanma	2
Enerjinin tükenmesi, yorgunluk hissetme	2
Rapor yazarken zorluk yaşamama	2
Başarma hissi/mutluluk duyma	1
Sözlü Tarih Çalışması	59
Güzel/keyifli/eğlenceli	12
Çalışma sürecinde zaman zaman moral bozukluğu, gerginlik, umutsuzluk ve isteksizlik yaşama	11
Daha çok zamana ihtiyaç duyma	10
Zor ve yoğun çaba gerektiren bir çalışma	8
Böyle çalışmalar daha çok yapılmalı	4
Çok öğretici	4
Heyecan verici	3
Üniversiteli olduğumu hissetmemi sağladı	3
Görüşme yapmak için 4 kişi fazla	2
Grup çalışması yerine bireysel çalışma olmalıydı	2
Toplam	146

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının kaynak kişi bulma aşamasında oldukça zorlandıkları anlaşılmaktadır. 9 öğretmen adayı kaynak kişi bulma sürecinin çok zor geçtiğini ifade etmiştir. Projede yer alan grupların raporları ve grup üyelerinin günlükleri incelendiğinde kaynak kişi bulma sürecinde en çok 1., 3. ve 5. grup üyelerinin zorlandığı anlaşılmaktadır. Günlüklerde yer alan “Proje başladı bir iki hafta oldu. Herkes görüşmek için birilerini buldu ama biz hala bulamadık.” (Ö3), “...Eczaneleri dolaştık. Biliyorum yaptığımız şey samanlıkta iğne aramak gibi bir şeydi ama süremiz git gide daralıyordu.” (Ö4, “Bu durum hem fiziksel hem duygusal açıdan çok yordu. Elimizde tek görüşme vardı ve zaman daralıyordu.” (Ö15) gibi açıklamalar çok emek harcadıkları ve en çok da çalışmanın ilk aşaması olduğu için projeyi zamanında tamamlayamama kaygısı duyduklarını ortaya koymaktadır. Genellikle hiç tanımadıkları kişilerle iletişime geçmek durumunda kalmaları ve kendilerini ifade etme çabasına girmeleri zaman zaman talihsiz durumlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. 8 öğretmen adayı görüşmelerde ve günlüklerde bazı kişilerin kaba davranışlarından yakınmıştır. Bu olumsuzlukları görüşmelerde şu ifadelerle anlatmışlardır: “Bazı kişilerin sorumsuz davranmaları, bizi çok aksattı. ...odasından kovulduğumuz oldu bazı kişilerin.”(Ö6). “İki gün boyunca orada sabahladık ... Toplantısı varmış. Sonra bekledik. “Benim işim var” dedi. Yani hem bize randevu verdi. Hem işinin çıktığını söylemedi ve gelmedi.” (Ö1). 6 öğretmen adayı kaynak kişi bulma konusunda başlangıçta kaygı duyduklarını fakat sonradan sürecin kolaylaştığını ifade ederken 4 öğretmen adayı bu sürecin zor olmadığını belirtmiştir. Grup raporları 4. ve 6. grup üyelerinin diğerlerine göre daha az zorluk yaşadığını göstermektedir. Bu durumu 6. grubun üyesi olan Ö12 şöyle ifade etmiştir: “Kişi bulmada biz çok sorun yaşamadık. Çok küçük bir araştırma sonunda ulaştık aslında.” 2. grubun da görüşme yapacakları kişilere tanıdıklar aracılığıyla ulaştığı ve çok fazla olumsuzlukla karşılaşmadığı anlaşılmaktadır. 3 öğretmen adayı kaynak kişilerin yazılı onaylarını alma konusunda zorluk yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmen adaylarının çalışmada en çok zorlandıkları aşamalardan biri de transkripsiyon aşaması olmuştur. 14 öğretmen adayı transkripsiyonun çok zor ve zaman alan bir süreç olduğunu belirtirken, 3’ü bu süreci sinir bozucu olarak tanımlamıştır. Daha önce böyle

bir çalışma yapmamış olan Ö13 yaşadıklarını günlüğünde şöyle açıklamıştır: “Bu kadar zor bir şey hayatımda hiç görmemiştim. Çok sabır isteyen bir iş, saniye saniye durdur yaz, tekrar dinle yaz. İnanılmaz zor bir süreçti, benim için”. Ö18 ise görüşme sırasında bu konuya ilişkin düşüncesini şöyle açıklamıştır: “Transkriptler hocam iki üç saatte bitiririm diye işten izin aldım. 8-9 saatimi aldı. Tek tek dinlemek yazmak çok zor, durdurman gerekiyor, başa dönmek gerekiyor.” Bu konu hakkında Ö3’ün “Bu yazma konusunda ben de baya üşendim. Kaçamak yollar ararken Google Drive’i keşfettim. Gruba da attım arkadaşlar için.” açıklamasını yapması bazı öğretmen adayların görüşme kayıtlarının yazıya geçirilmesi aşamasında çeşitli yazılımları keşfederek kullandıklarını göstermektedir. 4 öğretmen adayı ise transkripsiyonun zor bir iş olduğunu ifade etmekle birlikte görüşme sırasındaki hatalarını bu aşamada fark ettiğini belirtmiştir. Buna ilişkin bazı örnekler şöyledir: “Transkript yaparken şunu fark ettim. Röportaj yaparken mesela biz kişiye soruyu sormuşuz. Aslında karşıdaki o soruyu üç soru önce cevaplamış, biz üstüne aynı soruyu bir daha sormuşuz. Böyle sorunlar oldu bizde.” (Ö2). “Röportaj yaparken anlatanın sözünü çok kesmişim. Bunu transkript yazarken fark ettim.” (Ö16).

Bulgulara göre öğretmen adaylarının projede en çok keyif aldıkları ve birkaç istisna dışında olumsuzluk yaşamadıkları kısım kaynak kişiyle görüşme aşamasıdır. 10 öğretmen adayı görüşme sürecini keyifli ve güzel olarak tanımlarken 4’ü etkileyici, 4’ü de heyecan verici bir süreç olarak tanımlamıştır. Bazıları bu duygularını günlüklerinde şu ifadelerle açıklamıştır: “Dinlerken hiç sıkılmadım. Aksine bir insandan o yıllara dair birebir yaşadığı şeyleri dinlemek çok etkileyici” (Ö6), “... Bey ile röportajımız çok keyifliydi. Hiç bitmesin istedim.” (Ö14). 5 öğretmen adayı günlüklerinde özellikle de ilk görüşme öncesinde heyecanlandığını, tedirgin olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda yapılan açıklamalardan bazıları şöyledir: “İlk görüşmemizi gerçekleştireceğiz. Gerçekten çok heyecanlıyım” (Ö14), “Bu röportaj ilk röportajımız olduğu için üçümüz de çok heyecanlandık. Fakat birimizin takıldığı yerde birimiz yardım ederek röportajımızı gerçekleştirdik.” (Ö16). Projenin en son aşaması olan rapor hazırlama kısmının yoğun bir çalışma süreci geçiren öğretmen adayları için artık enerjinin tükendiği bir an olması beklenmektedir. Günlüklerde de bu şekilde ifadelerle rastlanmıştır. “Proje bitti. Rapor bitti. Ama ben de bittim.” (Ö3). Ancak görüşmeler sırasında sadece 2 öğretmen adayı çeşitli nedenlerle bu aşamadan keyif alamadığını belirtmiştir. 2 öğretmen adayı rapor yazmanın zor olmadığını ifade ederken 6 öğretmen adayı eğlenceli, keyifli bir süreç olarak tanımlamış, 2’si çıkarım yapmaktan çok hoşlandığını 1’i başarı ve mutluluk hissi yaşadığını belirtmiştir. Keyifli bir süreç olduğunu ve çok eğlendiklerini belirten öğretmen adayları hem günlüklerinde hem de görüşmelerde iki grubun aynı evde toplandığını hem tartıştıklarını hem de yazdıklarını açıklamışlardır. Buna ilişkin bazı açıklamalar şöyledir: “Proje hakkındaki düşüncelerimizi tartıştık, bize ne kazandırdı? Nasıl bir süreç geçirdik diye.” (Ö7). “Rapor yazarken çok eğlendik biz. Yaklaşık 10 saatimizi aldı ama değdi.” (Ö5). “Rapor konusunda şey oldu. En sonunda elimizde hepsinin karışımı bir şey görmek, bir şey yapmışız hissi verdi bize, başarmıştık.” (Ö6). Rapor yazma sürecinde bir araya gelen gruplardan birinde yer almayan Ö9 ise “Onun dışında rapor konusunda ben de katılıyorum. Sonuç bölümünde bu dönemle o dönemi karşılaştırma çok keyifli oldu bizim için” demiştir.

Öğretmen adaylarının genel olarak sözlü tarih çalışmasına ilişkin görüşleri Tablo 4’te görüldüğü gibi olumludur. 12 öğretmen adayı çalışmayı keyifli, eğlenceli ve güzel bulurken,

yine çoğunlukla aynı kişileri kapsayan 8 öğretmen adayı çalışmayı aynı zamanda yorucu ve yoğun emek gerektiren bir çalışma olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmaya emek vermiş olmaktan mutluluk duyduğunu ifade eden öğretmen adaylarının 4'ü bu tür çalışmaların her zaman yapılması gerektiğini, 4'ü öğretici olduğunu, 3'ü heyecan verici olduğunu ve 3'ü de bu çalışma sayesinde üniversiteli olduğunu hissettiğini belirtmiştir. Sözlü tarih çalışmasına ilişkin olumlu görüşlerden bazıları şöyledir: “Bu proje beni açıkçası ilk günden beri çok heyecanlandırdı... Ben çok keyif aldım en başından beri. Zorlandığımız kısımlar oldu tabi. Ama günün sonunda en azından bir şey yaptık ki zorlanmışım dedim. Benim için keyifli bir projeydi... Üniversiteli olduğumu hissettim” (Ö9). “Her gün böyle rutine bağladık. Derse gel, slayta bak. Açıkçası benim üniversiteden beklediğim böyle biraz koşuşturma, araştırma, iletişime geçme.” (Ö6). “Genel olarak bence eğlenceliydi. Yorucu ve eğlenceliydi aslında. Yazarken çok eğlendik. Koşturduk bir yandan. Koşturuyoruz ama güzel bir koşturmacaydı.” (Ö7). “Çok zorlandığımız, çok emek verdiğimiz bir proje oldu ama bu süreçten fazlasıyla keyif aldık.” (5. Grup). “Aslında yorucuydu ama işin sonunda çok güzeldi, çok keyif aldım. O yılları öğrendim. Empati kurarak o yılları beğendim yani güzel yıllarmış.” (Ö18).

Öğretmen adayları her ne kadar sözlü tarih çalışmasını keyifli bulduklarını ifade etmiş olsalar da özellikle günlüklerden elde edilen veriler 11 öğretmen adayının çalışma sürecinde zaman zaman gerginlik, umutsuzluk, isteksizlik gibi duygulara kapıldıklarını göstermektedir. Sözlü tarih çalışması sürecinde bu duyguların en yoğun yaşandığı aşamalar yukarıdaki bazı örnek açıklamalardan da anlaşıldığı gibi öncelikle kaynak bulma sürecidir. 8 öğretmen adayı bu süreçte yaşadığı olumsuz duygularını dile getirmiştir. Bu süreçte çok zorlanan Ö6'nın açıklaması şöyledir: “Gerçekten çok üzülmüştük. Bir an önce şu ödev bitse de artık kurtulsak diye düşündük. Baştaki heyecanımız azalmıştı.” İsteksizlik yaratan diğer aşamanın ise transkripsiyon süreci olduğu anlaşılmaktadır. Ö12 bu süreçte yaşadıklarını şöyle ifade etmiştir: “...ağlayarak transkript yazacaktım artık. O derecedeydim. Gerçekten geri alıyorum olmuyor, yavaşlatıyorum olmuyor.” Ayrıca görüşülen kişinin aşırı titiz olması ve grup arkadaşları arasında yaşanan sorunlar da zaman zaman bu tür anların yaşanmasına neden olmuştur. Ö11, görüştüğü kişinin görüşmeyi tekrarlatması ve ses kaydını tekrar tekrar kontrol etmek isteyerek zaman kaybı yaşatması üzerine duygularını şöyle ifade etmiştir: “... beni çok zorladı. Bu çalışma benim sabrımı sınamadı yani.” Sözlü tarih çalışmasının olumsuzluklarına ilişkin en çok dile getirilen görüşlerden biri de zamanın yeterli olmadığına ilişkindir. Zamanın yeterli olmadığı konusu görüşmelerin dışında proje raporlarında da özellikle vurgulanmıştır. Zaman kaybının en çok kaynak bulma sürecinde yaşandığı ve projenin diğer kısımları için yeterli zaman kalmadığı anlaşılmaktadır. Bu konuya ilişkin bazı örnek açıklamalar şöyledir: “Projeye daha erken başlamış olsaydık yaptığımız her şeyi daha iyi değerlendirebilirdik. Daha güzel sonuçlara ulaşma şansımız olurdu.” (1.grup). “Biraz zamanımız daha geniş olsaydı. Bazen derslere giremedik aksilikler olunca.” (Ö6). “Bir de grup çalışması olduğu için zaten süre sorununu o yaşıyor. Uyum sağlamak, bir araya gelmek.” (Ö10). 2 öğretmen adayı görüşme yapılan kişi sayısının fazla olduğunu ifade ederken 2 öğretmen adayı da bu çalışmanın bireysel bir çalışma olması durumunda daha verimli olabileceğini belirtmiştir. Görüşmeler ve günlüklerden elde edilen veriler grup üyeleri arasında anlaşmazlık ve herkesin projeye eşit katkı sunmaması gibi sorunların yaşandığını göstermektedir. Ö10, en başından beri grupla çalışma konusunda isteksiz davranmış günlüğünde ve projeyi değerlendirmek üzere yapılan görüşmede grup

arkadaşlarından gerekli desteği göremediğini ifade etmiştir. Bu sorunu şöyle açıklamıştır: “Projenin grup çalışması olarak yapılması öğrencilerin motivasyonunu ve projeye yansımaları olumsuz yönde etkilemiştir...Bu yüzden bireysel bir çalışmaya dönüştürdüğünde daha kaliteli bir proje ortaya çıkacaktır.” Grup üyelerinin yeterince sorumlu davranmadığını düşünen diğer bir öğretmen adayı ise Ö14’tür. Günlüğünde bu durumdan sıklıkla yakınmış ve şöyle bir açıklama yapmıştır: “Araştırma süreci benim için aman aman yorucu geçti diyemem. Aldığım keyif, edindiğim bilgiler, deneyimler, kazandığım insan ilişkileri yaşadığım bütün olumsuzlukları gölgeledi diyebilirim. Sadece tek hoşnutsuzluğum grup çalışmasıydı.” Bireysel bir çalışma olmasını tercih eden Ö10 ve Ö14 aynı zamanda grup üyelerinin aynı puanı alacak olmasının da adil olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun dışında 1. grupta özellikle bir kişinin yeterli katkı sunmamasından kaynaklı zaman zaman anlaşmazlık yaşanmış ve bu durumu diğer iki kişi de günlüklerine yazmıştır. Ö7’nin bu konudaki açıklaması şöyledir: “Aramızda küçük çaplı tartışmalar oldu. Grup olarak çok iyi anlaşamadık bazı konularda Bu yüzden biraz fazla gerginim.” Özellikle üç grubun çok uyumlu bir çalışma sürdürdüğü anlaşılmaktadır. Grup çalışmasında sorun yaşamadıklarını dile getiren çok sayıda öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu konuda bazı örnekler şöyledir: “Biz zaten bütün çalışmalarımıza birlikte gittik. Raporu da birlikte yazdık... Beraberlik olsun istedik.” (Ö9). “İyi olduğumuz yönler grup çalışması yaptığımız için ilk daha grup belli olur olmaz herkesin görevlerini belirledik. Ne yapacağımız az çok belliydi. Onun dışında grup çalışmasında bir sıkıntı yaşamadık. Herkes görevlerini yerine getirdi.” (Ö6).

Sonuç

Bu araştırmada örnek bir uygulama ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasının niteliği, süreçteki deneyimleri, çalışmaya ilişkin düşünceleri incelenmiştir. Araştırmanın birinci sorusu öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri sözlü tarih çalışmasının niteliğine ilişkindir. Bu amaçla sözlü tarih çalışmasına ilişkin öğretmen adaylarının ortaya koymuş oldukları ürünler, hazırlık, görüşme- transkripsiyon ve rapor hazırlama aşaması olarak üç başlık altında değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı üçerli gruplar halinde yürüttükleri sözlü tarih projelerinde, sözlü tarih çalışma rehberini uygulama ve değerlendirme ölçütlerini karşılama konusunda gayret göstermiş ve çalışma sonucunda yüksek bir başarı elde etmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasındaki performanslarına ilişkin sonuçlar benzer diğer araştırmaların (Aktın ve Tekir, 2018; Çelik, 2018; Dere, 2018; Doğan, 2015b) sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Araştırma aynı zamanda çalışma öncesinde öğretmen adaylarıyla sözlü tarih çalışma rehberi ve proje değerlendirme rubriğinin paylaşılmış olmasının bu başarıda etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, Dere ve Dinç’in (2018) bir sözlü tarih rehberi yardımıyla yürütülen çalışmada daha verimli bir sonuç alınacağı ile Whitman (2000) ve Fonsino’nun (1980) değerlendirme ölçütlerini gösteren rubriğin öğrencilerle çalışma öncesinde paylaşılmasının gerekliliği hakkındaki görüşlerini desteklemektedir.

Sözlü tarih projesinin hazırlık aşamasında önemli bir eksiklik görülmezken, görüşme aşamasında bazı grupların birkaç görüşmesinde yer seçimi, görüşmenin başlangıcında

açıklayıcı bilgileri verme, not alma, ilgisiz yanıtlar ve konu odağından uzaklaşmalarla baş edebilme, etkili dinleme yapabilme ve yeterli tarihsel materyal sağlama konularında eksikler olduğu görülmüştür. Görüşmeleri derinleştirmeye yönelik sorular sorma bu aşamada en çok eksiklerin olduğu kısımdır. Görüşmelerin tamamı deşifre edilmiş olsa da transkriptler, aslına birebir uygun olması konusunda eksikler içermektedir. Transkriptlere dış sesler ile anlatıcının mimik ve jestleri hakkında bilgilendirmeye yönelik notlar düşülmesi öğretmen adaylarının genel olarak özen gösterdiği bir konu olmuştur. Proje raporlarının bazılarında sayfa düzeni ile yazım ve noktalama kurallarına uygunluk açısından eksikler görülmüştür. Kaynakların sentezlenmesi, metin içinde referans gösterme ve kaynakça konularında öğretmen adaylarının eksiklerinin fazla olması, bu konuda verilen ön bilgilerin yeterince anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Sadece bir grupta üyelerin projeye eşit derecede katkı sunan bir performans sergilemedikleri görülmüştür. Bu çalışmada öğretmen adaylarında görülen bazı eksikler Dere'nin (2018) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunlar sorgulayıcı bir tavırla takip eden sorular sorma konusunda özensiz davranılması; ortaya konulan yazılı materyallerde sayfa düzeni ve dil bilgisi kurallarına ilişkin bazı eksiklerin görülmesi; grupla çalışma konusunda avantajların yanı sıra uyumsuzluk ve bazı kişilerin gruba yeterli katkıyı sunmaması durumlarıdır.

Araştırmanın ikinci sorusu öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışması sürecindeki deneyimlerini incelemeye yönelik olmuş ve öğretmen adaylarının çalışmanın zorlukları ve keyifli yanlarına ilişkin düşüncelerinin yanı sıra çalışma sürecindeki duygu durumları da incelenmiştir. Öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmasında en çok zorlandıkları anların kaynak bulma ve transkripsiyon aşamaları olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adayları sözlü tarih çalışmasında en çok bu aşamalarda yetiştirememe kaygısı, gerginlik ve çalışmaya karşı isteksizlik sergilemişlerdir. Hazırlık aşamasında yapılan ön görüşmelerde bazı kişilerin davranışları öğretmen adaylarını rahatsız etmiştir. Bu durum Doğan'ın (2015a) kaynak kişiyi belirlemenin daha önce bu süreci yaşamamış kişiler için oldukça zor bir aşama olduğunu ilişkin görüşünü desteklemektedir. Diğer yandan öğretmen adaylarının kaynak kişi bulma sürecinde karşılaştıkları zorluklar, Dere ve Dinç'in (2018) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği sözlü tarih çalışmasının sonucuyla uyumludur. Benzer şekilde her iki çalışmada da katılımcılar uygun kaynak kişi bulmakta zorlanmışlar ve iletişim kurdukları kişilerin yardım etmemeleri, kendilerine zaman ayırmamaları, randevularına sadık kalmamaları gibi davranışlarından olumsuz etkilenmişlerdir. Kaynak kişi bulma zorluğu Çelik (2018) ve Dündar'ın (2017) çalışmalarında da görülmektedir. Öğretmen adaylarının transkripsiyon aşamasında zorlanması ve bundan hoşlanmamaları Dere ve Alkaya'nın (2017) ortaokul öğrencilerine yönelik araştırmasında da ulaşılan bir sonuçtur. Çalışma raporunun hazırlanması sürecine ilişkin öğretmen adayları her hangi bir zorluk yaşadığını belirtmemişlerdir. Aksine bu süreç keyif alınan, eğlenceli ve hoşlanılan bir süreç olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel olarak sözlü tarih çalışmasına bakışları değerlendirildiğinde genel düşünce çok zorlu ve yorucu bir süreç yaşamalarına karşın sonuçta çok şey öğrendikleri, farklı ve hoş bir deneyim yaşadıkları yönündedir. Rutin öğrencilik yaşamının dışına çıkmaktan ve bu proje sayesinde koşuşturmadan keyif aldıkları anlaşılmakta ve bu bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla Lattimer ve Kelly, 2013; Kabapınar, 2018; Kabapınar ve İncegöl, 2016; Yazıcı ve Mert, 2017) örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası sözlü tarih çalışmasının süresini kısa

bulmuştur. Kaynak kişi bulma aşaması projede en çok zaman kaybettiren süreç olmuştur. Bu durum hem sözlü tarih projelerinde kaynak kişi bulma konusunda katılımcılara daha çok destek olunması hem de çalışmanın daha uzun bir sürece yayılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu araştırmanın bulguları, eğitimciler ve eğitimci adayları ile yapılan çalışmalarda transkripsiyon yaptırılmasının gerekli olduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları görüşme sürecine ilişkin bazı eksiklerini bu yolla fark etmişlerdir. Dolayısıyla zorluğu nedeniyle transkripsiyondan vaz geçmek yerine katılımcıları daha fazla güdülemek yararlı bir yol olarak düşünülmelidir. Çalışmada bazı grup üyeleri arasında işbirliği konusunda sorunlar yaşanmış ve bu durum bazı öğretmen adaylarının çalışmadaki performansını olumsuz etkilemiştir. Grup uyumsuzluklarının projeyi aksatmaması açısından Dere'nin (2018) araştırmasında olduğu gibi katılımcılara grup çalışması ve bireysel çalışma tercihlerinin sunulmasının yararlı bir uygulama olabileceği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak böyle bir çalışmayı ilk kez deneyimleyen öğretmen adayları gerçekleştirdikleri sözlü tarih çalışmasıyla alışılmıştın dışında bir deneyim yaşamışlar ve çalışma sürecinde gösterilen çaba ve yaşanan zorluklar da onlar için aynı şekilde alışılmıştın dışında olmuştur. Süreçte zorlandıkları, olumsuz duygular yaşadıkları zamanlar olsa da çalışmadan kopmamışlar ve sonuna kadar götürerek başarılı bir sözlü tarih performansı sergilemişlerdir. Gerçekleştirdikleri çalışma onlara zorlu ama bir o kadar da keyifli, öğretici, heyecan verici bir süreç yaşatmıştır¹. Araştırma sonuçlarından hareketle daha fazla eğitimci ve eğitimci adayının sözlü tarih deneyimi yaşamasının sahaya olumlu bir yansımalarının olacağı düşünülmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumların hem kendi öğrencilerini bu konuda iyi hazırlamaları hem de milli eğitim müdürlükleri ile işbirliği yaparak birikimlerini öğretmenlere aktarmaları önemlidir. Ayrıca sözlü tarih çalışmalarını yerel tarih ve kanıt temelli öğrenme yaklaşımlarıyla birlikte ele alan uygulamalı çalışmalar da önemli bir gereklilik olarak görülmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 13(3), s. 746-758.
- Aktın, K. ve Sağlam-Tekir H. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarih yapmakla ilgili deneyimleri, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (2), s. 295-310. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.02.020>
- Beldağ, A. ve Balcı, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin kullanımı: nitel bir çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, s. 176 -189.

¹ Bu uygulama sözlü tarih çalışmasının öğretmen adaylarına katkıları açısından da oldukça önemli veriler sunmaktadır. Ancak araştırmanın çerçevesi uygulama sürecinin değerlendirilmesi ve süreçte yaşanan deneyimler olarak belirlendiği için diğer veriler araştırmaya dâhil edilmemiştir.

- Busby, R. S. (2011). Learning through doing: preservice teacher training in historical inquiry through oral history projects. *The Oral History Review*, s.1-10. <http://dx.doi.org/10.1093/ohr/ohr048>
- Caunce, S. (2017). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi* (B.C. Bilmez, A. Yalçınkaya, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Crocco, M. S. (1998). Putting actors back on stage: oral history in the secondary school classroom. *The Social Studies* 8 (1), s. 19–24. DOI: 10.1080/00377999809599817
- Demircioğlu, E. (2016). Teacher candidates' attitudes to using oral history in history education, *Journal of Education and Training Studies*, 4 (6), s. 184 -191.
- Dere, İ ve Alkaya, S. (2017). *Sosyal bilgiler derslerinde tıp tarihi konularının sözlü tarihle öğretimi: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (6), s.504-522.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler lisans eğitiminde sözlü tarih: örnek bir uygulama, *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), s. 243-262
- Dere, İ. ve Dinç, E. (2018). Yapılandırmacı bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerine entegrasyonu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), s.115-127. DOI: 10.17679/inuefd.335686
- Doğan, Y. (2015a). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. A. Şimşek ve S. Kaymakçı S. (Edt.). *Okul Dışı Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.113-142). Ankara: Pegem.
- Doğan, Y. (2015b). How should an efficient oral history interview process be conducted according to the views of pre-service teachers, *Academic Journals*, 10 (8), s. 1097-1108. DOI: 10.5897//ERR2014.1926
- Dutt-Doner, K. M., Allen, S. ve Campanaro, K. (2016). Understanding the Impact of using oral histories in the classroom, *The Social Studies*, 107(6), s. 257–265.
- Dündar, Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1621-1643 DOI: 10.17051/ilkonline.2017.342981
- Fonsino, F.J. (1980). Criteria for evaluating oral history interview, *The History Teacher*, 13 (2), s. 239-243.
- Kabapınar, Y. (2018). “Gençler Üsküdar’ın tarihini yazıyor, belgeselini çekiyor”: Tüm süreçleriyle bir yerel ve sözlü tarih projesi, *Turkish History Education Journal*, 7 (2), s. 532-554.
- Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncuğa bakmak: bir sözlü tarih çalışması, *Turkish History Education Journal*, 5 (1), s. 74-96.
- Kyvig, D. E. ve Marty, M. A. (2000). *Yanıbaşımızdaki Tarih*. (N. Özsoy, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Lattimer, H. ve Kelly, M. (2013). Engaging Kenyan secondary students in an oral history project: education as emancipation, *International Journal of Educational Development*, 33, s. 476-486.

- MEB (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (4-5. Sınıflar) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: TC. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim (23.07. 2020): <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Metin, B. ve Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), s. 1-20.
- OHA (2014). Principles and best practices for oral history education (4-12) classroom guide. Erişim (03.11.2018): https://www.oralhistory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013-1411_Oral_History_ClassroomGuide_Update_V2.pdf.
- Öztürkmen, Arzu. (2002). Sözlü tarih: yeni bir disiplinin cazibesi, *Toplum ve Bilim*, 91, s.115 - 121.
- Ritchie, D. A. (2015). *Doing oral history*. New York: Oxford University.
- Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi, (Yayımlanmamış doktora tezi,) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Somersan, S. (1998). Sözlü tarih, araştırmacılık ve tarih yazımına katılım, S. Özbaran, (Edt.). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.381-392). İzmir: Dokuz Eylül.
- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı (2018). Erişim (30.01.2020): https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sosyal_Bilgileri_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf.
- Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğreilmeli*. (A. Ünal, Çev.). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Tangulu, Z. (2014). Analysis on oral history attitudes of pre-service teachers, *Anthropologist*, 18(3), s. 959-968.
- Tarih Vakfı (2016). Sözlü tarih ilkeleri. Tarih Vakfı Web Sayfası. Erişim (11.11.2018): <https://tarihvakfi.org.tr/proje/sozlu-tarih-ilkeleri/47/sozlu-tarih-ilkeleri/78>
- Welton, D. ve Mallan, T. (1988). *Children and their world: strategies for teaching social studies*, Boston: Houghton Mifflin.
- Whitman, G. (2000). Teaching students how to be historians: an oral history project for the secondary school classroom, *The History Teacher*, 33 (4), s. 469-481.
- Yazıcı, F. Ve Mert, G. (2017). Sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği, *Turkish History Education Journal*, 6(2), s. 324-342.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Ek -1 Sözlü Tarih Projeleri Değerlendirme Rubriği

Aşamalar	Değerlendirme Ölçütleri	Yeterli (3)	Kısmen Yeterli (2)	Geliştirilmeli (1)
Hazırlık Çalışmaları	Konunun araştırılması			
	Görüşme sorularının hazırlanması			
Görüşme – Transkripsiyon	Görüşme hazırlıkları (kaynak kişi bulma, bilgi verme, teknik hazırlıklar)			
	Ses/görüntü kaydının niteliği			
	Uygun bir görüşme yerinin belirlenmesi			
	Görüşme başlangıcında (isim, yer, tarih, konu vb.) tanıtıcı bilgilerinin kaydedilmesi			
	Kaynak kişinin onayının alınması			
	Grup üyelerinin görüşmelere katılımı			
	Görüşme sırasında not alınması			
	Görüşmenin kapsamı ve odağının, çalışmanın amacına uygun olması			
	Görüşmede yönlendirici/ yargı bildiren sorular ve yorumlardan kaçınılması			
	Kaynak kişiye daha fazla ayrıntı almaya yönelik sorular sorulması			
	Görüşmecinin ilgisiz yanıtlar ve odaktan uzaklaşmalarla baş edebilmesi			
	Görüşmecinin etkili bir dinleme yapabilmesi (anlatıcının sözünü kesmeme, anlatılanları tekrar sormama, ilgiyle dinleme)			
	Görüşme fotoğrafının çekilmesi			
	Tarihsel materyal sağlanması			
	Kayıtların tamamının aslına uygun olarak deşifre edilmesi (transkripsiyon)			
	Transkripsiyonda dış sesler, anlatıcının duygusunu, jest ve mimiklerini ifade eden sembol ya da ifadelere yer verilmesi			
	PROJE RAPORU	Bicim - Dil	Raporunun kapağı	
Raporunun sayfa düzeni				
Metnin yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu				
Raporda içindekiler bölümüne yer verilmesi				
Giriş		Sözlü tarih yaklaşımının açıklanması		
		Projenin amacının açıklanması		
Ana Metin		Çalışma planı ve proje uygulama sürecinin açıklanması		
		Araştırma konusu ile ilgili alt başlıklar (bölümler) oluşturulması		
		Araştırma konusu hakkında yeterince bilgi verilmesi		
		Kaynak kişilerden elde edilen bilgilerle, diğer kaynaklardan edinilen bilgilerinin sentezlenebilmesi		
		Metin içinde referans gösterme		
Sonuç		Görsel materyal kullanımı (fotoğraflar)		
		Araştırma konusu ile ilgili çıkarımlar		
		Geçmişle günümüzün karşılaştırılması		
	Deneyimler, uygulama sürecine ilişkin düşünceler ve kazanımlar			
Kaynakça				
Değerlendirme	Toplam Puan			

Etik Kurul Onayı: Öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışma Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan 28.11.2019 tarih ve 453 protokol nolu etik kurul onayı kapsamında yürütülmüştür.



II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikalarına Bakış*

The Education Policies of the II. Constitutional Era

Emine AŞÇI

B. A. İzzet Baysal Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, E-posta: asci_e@ibu.edu.trorcid.org/0000-0002-7113-751x

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	18.01.2020
Accepted	14.09.2020
DOI	10.17497/tuhed.676873
Corresponding Author	Emine AŞÇI
Cite	Aşçı, E. (2020). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikalarına bakış. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 492-509. DOI: 10.17497/tuhed.676873

* Bu makale yazarın İttihat ve Terakki'nin Fikri Yapısı ve Siyasi Yansımaları isimli doktora tezinin içindeki küçük bir alt başlığın genişletilmiş şeklidir.

Öz: II. Meşrutiyet dönemi her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni ve önemli gelişmelerin kaydedildiği bir süreçtir. Özellikle Batı tarzı eğitim modellerinin çokça tartışıldığı bu süreçte yönetim İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin elindedir. Memleketin bütün sorunlarının çözülmesi hedefi ile yola çıkmış olan İttihat ve Terakki'nin en fazla önem verdiği konu başlıklarından biri eğitimidir. Bu süreçte eğitim dilinin ne olması gerektiği, okulların denetlenmesi, medreselerin ıslahı, Batı tarzı okulların açılması gibi konular çokça tartışılmıştır. Osmanlıca bir yaklaşımla bütün bu konu başlıklarında birtakım hedefleri olan İttihat ve Terakki programlarındaki eğitim başlığı altındaki maddelere dayanarak bu hedefleri yerine getirmeye çalışmıştır. Bu çerçevede iş başına getirdiği bazı eğitimciler vasıtasıyla eğitimde başarılı dönüşümler yapmak istemiştir. Fakat Osmanlı Devleti'nin kozmopolit yapısı, keskin bir muhalefetin varlığı ve ekonomik yetersizlikler sebebiyle bu çalışmalar tam manasıyla başarıya ulaşamayacaktır.

Anahtar Kelimeler: II. Meşrutiyet, İttihat ve Terakki, Eğitim Tarihi, Eğitim Politikaları

Abstract: The Period of II. Constitutional Monarchy is a process in which new and important developments are recorded in the field of education as well as in all fields. Management is in the hands of The Committee of Union and Progress (CUP), especially in this process where Western-style educational models are widely discussed. Education is one of the topics of the importance of the CUP that has been set out with the goal of solving all the problems of the country. In this process, topics such as what the language of education should be, supervising schools, reclamation of religious schools, the opening of Western-style schools have been widely discussed. With an Ottoman approach, the CUP tried to fulfill these goals based on the articles under the title of education in the CUP Programs, which had some goals in all these topics. Within this framework, the CUP wanted to make successful transformations in education through some of the educators' CUP brought to work. However, due to the cosmopolitan structure of the Ottoman Empire, the sharp opposition in the face of it, and the economic inadequacies, these works will not be successful.

Keywords: II. Constitutional Monarchy, The Committee of Union and Progress (CUP), The History of Education, The Policy of Education

Extended Summary

Purpose

Many ideas were put forward to save the Ottoman state during the II. Constitutional Era. In this context, education is an issue that all opinion men and politicians think about. In this study, thoughts and practices in the field of education in this period, including developments that will shed light on Republican Turkey, were tried to be explained.

Method

In this study, efforts have been made to conduct a resource analysis within a very broad framework. The process in question in this article has been analyzed by exploiting many sources, especially some research books, archival documents, and the press of the period.

Conclusion

II. Constitutional period political, social, cultural, military etc. in all areas, it is an important breaking point for the Ottoman state as well as for Turkish history. During this period, many political movements were discussed, and some were implemented in practice. While the social structure has undergone changes and transformation, the cultural structure has also been affected by this change. In all these changes, the opinion men of the era and the politicians who came out of these opinion men had an influence.

During the II. Constitutional period, these people of ideas and politicians who tried to save the country tried to think about all kinds of ideas and political alternatives or try these alternatives. Almost all of the intellectual men and politicians of the II. The constitutional period was very well educated, had the opportunity to get acquainted with books, even if they could not travel to Western countries in person, and was aiming to reach the high technical level reached by European states. For this reason, even if they did not have sinking ideas, they aimed to adapt the Ottoman state to innovations, remove outdated practices and move to modern systems.

II. Constitutional period was not just a constitutional process for the Ottoman Empire, but because of the libertarian environment it created, many ideas became debatable. Within the framework of these ideas put forward for the recovery of the country, one of the issues that have been considered most has been the subject of Education. The basis, principles, and objectives of education are the main topics in this respect. In addition, it was considered to reform and modernize all levels of education starting from primary education until reaching higher education. During this period, there are two prominent names in the field of education, Emrullah Efendi and Sati Bey. They both came up with various ideas for the complete regulation of the Ottoman education system and had the opportunity to implement them. Emrullah Efendi was more interested in Darülfünün, whereas Sati Bey was interested in the arrangement of Darülmualim and Darülmualimat.

The political guide of the II. constitutional period is the Union and Progress. In Congress, regulations, and programs in the early days of the Union and progress, the subject of education was considered as a separate topic and outlined major goals. In this context, it was decided that primary education should be free of charge by the state. The steps taken by the Union and progress in relation to education have been largely incomplete due to fierce opposition within and outside the country, insufficient physical space and material, and material, lack of qualified teachers, and wars. However, during this period, private schools were tried to be put under state control and madrasas and Alphabet were tried to be reformed. Although the reformation of the madrasah to train enlightened-minded clergy results in good results, I. With the entry into World War II, these activities remained current. As for writing, the Enveri writing system that Enver Pasha found, though not long-term, will carry the rule of writing words as they are read.

Although the educational activities during The II. Constitutional Period did not reach their full purpose for the reasons mentioned above, they will form the basis of the

revolutionary movements that Mustafa Kemal Atatürk will carry out in the field of education after the establishment of the Republic of Turkey.

Mustafa Kemal Atatürk will completely eliminate foreign influence in education with his regulations related to foreign schools. Turkish, history, geography, such as lessons will be taught by Turkish teachers, these rules will close schools that do not accept. When converting the writing language to the Latin alphabet, it will create a new Turkish alphabet by adding other letters to this alphabet that correspond to the phonetics of the Turkish language. In order to start an education move, it will ensure that the people who will establish National Schools will be literate in a short time. For this great educational move to be successful, he will establish a Turkish language institution and a Turkish historical institution. In this way, Mustafa Kemal Atatürk will have implemented what İttihat and Terakki can and cannot do.

Giriş

II. Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı tarihinde eğitim üzerinde en çok yazının yazıldığı ve tartışıldığı ve eğitim sorunları üzerine kafa yorulduğu, deneyim kazanıldığı bir evre oldu. Sistemsiz de olsa bütün çağdaş düşünceler bu dönemde Osmanlı Devleti'ne aktarılmaya çalışıldı. Eğitim düşüncesi alanında hem Batı'dan gelen süreli yayınlar hem de Avrupa'ya giden yabancı öğrenciler ve araştırmacıların eser ve makaleleri, Bulgarcadan çevrilen eserler vs. pedagoji ismiyle anılan eğitimi Osmanlı'ya taşıdı (Ergün, 1996, s. 41). II. Meşrutiyet Döneminin şekillendiricisi de İttihat ve Terakki olduğundan bu cemiyet en başından beri tıpkı II. Abdülhamit'in yaptığı gibi eğitim meselesini her zaman ciddiye alarak bu hususa kıymet verdi (Kodaman, 1991; Karpat, 2005; Doğan, 1994, Fortna, 2005). Ahmet Rıza'nın belki de en çok önemseydiği konu toplumun eğitilmesi fikridir (Çavdar, 1999, s. 58-59). Bu çerçevede Jön Türkler, toplumu dönüştürmede entelektüel bir elitin rolünün önemli olduğuna inanıyor, bu yönüyle halkı eğitime misyonunu ellerine alıyorlardı. Toplumun seviyesinin yükseltilebilmesi için düzenli reform yapan ve dayanışma içinde bir toplum öngören İttihatçılar bu konuda bilime ve eğitime başat bir rol verdiler. İttihat ve Terakki de birlik ve bütünlüğü sağlamak için var gücüyle devleti maddi yönden geliştirmeye çalışıp, eğitime daha fazla önem vererek, bütün unsurları bir çıkar ortaklığı çerçevesinde birleştirmeye uğraştı (Ahmad, 2010, s. 49,111).

Yöntem

Nitel yaklaşımla yürütülen bu çalışmada gerekli olan veriler doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmada çok geniş bir çerçeve içinde bir kaynak analizi yapmak için çaba sarf edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikaları; Başbakanlık Osmanlı Arşivi Belgeleri, Mebusan Meclisi Zabıt Cerideleri, Osmanlıca makaleler, nizamname ve programlar ve dönemin basını olmak üzere birçok birinci elden kaynağın yanı sıra pek çok telif-tetkik eser ve makale incelenerek ortaya konulmaya

çalışılmıştır. Çalışmanın Osmanlıca kaynakları içerisinde yer alan Osmanlıca makale, nizamname ve programlar grubu kaynakları daha ziyade İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne aittir. Böylece hem cemiyetin hem de II. Meşrutiyet döneminin zihniyeti anlaşılmaya çalışılmış ve bu zihniyetin çerçevesi çizilirken konunun eğitim meseleleri ve uygulamalarına yansımaları örneklendirilmeye gayret edilmiştir. Kaynak grubu ve çalışma alanı itibarıyla doğrudan insanlar üzerinde bir veri toplanmadığı için bu çalışma etik kurul kararı onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular "İttihat ve Terakki'nin Yayınlarında Eğitimle Alakalı Düşünceler", "II. Meşrutiyet Döneminde Toplum Kesimlerinde Osmanlı Eğitimin Genel Görünüşü", "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Alanındaki Çalışmalar", "Ortak eğitim dili oluşturulması", "Okullarla alakalı düzenlemeler", "Medreselerin ıslahı meselesi", "Harflerle alakalı düzenlemeler ve önemi" başlıkları altında incelenmiştir.

İttihat ve Terakki'nin Yayınlarında Eğitimle Alakalı Düşünceler

Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Nizamname-i esasi'nin ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci maddelerinde cemiyetin maksatları şöyle izah ediliyordu: "Her hususta sebeb-i muvaffakiyet olan ahlak-ı hasene-i milliyeyi takviye, ulum ve maarif ve terakkiyat-ı medeniyeyi hazırayı, adet-ı kavmiye ve ihtiyacat-ı mevkiyemize tatbikan Memalik-i Osmaniye'de neşir ve tamime çalışmak..." (Aydoğan, Eyyüboğlu, 2004, s. 24).

Aynı zamanda Osmanlıcılığın tesisi için eğitimi önemli bir vasıta olarak gören İttihatçılar siyasi programları ve nizamnamelerinde bu konuyu sık sık dile getirmekteydi. Örneğin İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1908 yılı siyasal programındaki maddelerde her Osmanlının devletin denetiminde olmak kaydıyla özel mektep açabileceği ve ilköğretim eğitiminin ücretsiz ve Türkçe olacağı belirtiliyordu (Tunaya, 1988, s. 67; Hüseyin Cahit, 1908, s. 1). Bununla beraber İttihat ve Terakki, mahalli dillerin öğretiminin seçmeli olması da istiyordu. Yine İttihat ve Terakki Cemiyeti 1911 yılı Nizamnamesinin 56. Maddesinde cemiyetin kulüpleriyle alakalı olarak şöyle denilmektedir:

... ve kulüplerindeki efradı sanat ve meslek ve derece-i ihtisaslarına göre maarif, sanayi, ticaret, ziraat ve ittihad-ı anasırı temin için uhuvvet-i Osmaniye ve terbiye-i milliyemizi ikmale saygı için hayat-ı fikriye ve hıfzıssıhha-i umumiye ve emsali encümenler teşkil ederler ("Osmanlı İttihat ve Terakki", 1327, s. 18-19).

Cemiyetin 31 Ekim-13 Kasım 1910 tarihleri arasında Selanik'te yaptığı yıllık kongrede de en önemli sorunlar eğitim konusunda ortaya çıkmıştı. Cemiyet, gece derslerine ve yeni okullar kurmaya devam etme kararı almış, bu arada öğretmen yokluğu da söz konusu edilmiş, Selanik ve İzmir'deki "İttihat ve Terakki Mektepleri"nin öğretmen okulu haline çevrilmesi kararlaştırılmıştı. Bu toplantıda ayrıca şimdiye kadar açılmış olan okulların varlıklarını devam ettirebilmeleri için "maarif onluğu" adı altında bir "Millî Yardım Sandığı"nın kurulması da kararlaştırılmıştı (Ergün, 1996, s. 266). Bu bağlamda öğretmen yetiştirmek meselesi önemle ele alındı. Örneğin "Maarifte Islahat" başlıklı makalesinde, "Muallim Mecmuası", mevcut

Darümuallimin ve Darümuallimatlarla ilgili Doktor Nazım Bey'in Maarif Nezâretine geldikten sonra komisyonlar teşkil ederek maarifte yapılması icap eden ciddi ıslahatlara büyük ehemmiyet verildiğini belirtmiştir (Karagöz, Duman, Aralık 2014, s. 584). Bu okullarda ıslahat faaliyetleri gerçekleştiren bir diğer isim Satı Bey'dir. Satı Bey, Eylül 1908'de Dârümuallimin-i İbtidâiyye, Kasım'da Dârümuallimin-i Âliye müdürlüğüne tayin edildi. İttihat ve Terakki dönemi boyunca çeşitli yurt dışı gezileri yaparak eğitimle alakalı veriler toplayan Satı Bey'e göre toplumların geri kalması veya ilerlemesinin din ve milliyetle ilgisi yoktu. Geri kalmanın en önemli sebebi taassup ve bilgisizlik idi (Buzpınar, 2009, s. 176-178).

Cemiyetin 1913'teki siyasi programında eğitim görüşleri şöyleydi:

- İlköğretim programı, ibtidâî ve rüşdî okullar birleştirilecek, okul programlarına her yörenin özelliklerini içeren ziraat, ticaret ve sanat dersleri konacaktır.
- İstanbul'da bir "Dârümuallimîn-i Âli" kurulacak, vilâyetlerdeki öğretmen okulları ve idadilerin sayısı da arttırılacaktır.
- Bu okullarda dinî ve bedenî eğitime özel bir önem verilecektir.
- İlk ve ortaöğretimde "meslekî muallimin" kurulacak; öğretmenlerin atanma, görevden alma ve ilerleme biçimleri hakkında bir yasa tasarısı hazırlanacaktır.
- Bir "Encümen-i Dâniş" kurulacak, ayrıca bir telif ve tercüme eserleri komisyonu oluşturulacak, okul kitaplarının hazırlattırılmasına çalışılacaktır.
- İstanbul'da bir "Kütüphane-i Milli" kurulmasına çalışılacaktır.
- Medreseler düzeltilecek; köylerdeki özel ve cami okullarının idaresi için Evkaf Nezareti'nde bir "Maarif Şubesi" kurulması önerilecektir.
- Orta ve yükseköğretimde yabancı uzmanlardan yararlanılacaktır.

Maarif Nazırlığı yapanların çoğu bu cemiyetin aktif üyeleri olduklarından, hatta cemiyetin programlarındaki eğitim kısımlarını kendileri yazdıklarından, görev başında oldukları zaman bu faaliyetleri özellikle gerçekleştirmeye çalışmışlardır (Ergün, 1996, s. 266-267). Örneğin öğretmen yetiştirmekle alakalı olarak 1916 Kongresi Program ve nizamnamesinin "kısım-ı maarif" bölümünün sondan ikinci maddesi bu hususa yönelikti ("Osmanlı İttihat ve Terakki", 1332, s. 10-11).

II. Meşrutiyet Döneminde Toplum Kesimlerinde Osmanlı Eğitimin Genel Görünüşü

Eğitim meselesini bir anda çözebilmek o kadar kolay değildi. Tanzimat'tan beri süregelen bir çok başlılığın olduğu eğitim sisteminde yerli okullar, Batı tarzı mektepler ve medreseler olarak ikiye ayrılırken gayrimüslimlerin ve yabancıların da ayrı ayrı okulları bulunmaktaydı ve bunlardan son ikisi zaman içerisinde devletin dahi denetleyemediği oluşumlar haline gelmişti. Osmanlıcılığın tesisi için okulların, dolayısıyla okullardan yetişen tüm öğrencilerin Osmanlıcı fikirlerle donatılmış olması gençlerin dimağında ve kalbinde Osmanlılık fikrinin perçinlenmesi gerekmekteydi. Örneğin II. Meşrutiyetin ilanından sonra Kanun-i Esasi'ye aykırı olarak ve Osmanlı halkları arasına ayrılık sokacak nitelikte faaliyet gösteren mektepler açılmış veya genişletilmişti. Osmanlı yönetimi bu mekteplerin olduğu kadar askeri mahiyetteki kimi hususi mektepler, cemiyetler, kulüpler ve izcilik teşkilatlarının kapatılmasına çalıştı (BOA. TFR.I.SL; 199/19814, 1326 L 13; BOA. MF.MKT; 1121/31, 1327 R 29; BOA. DH. HMŞ; 9/33, 1328 Ş 24; BOA. DH.EUM.LVZ; 22/32, 1332 Ş 08; BOA. MF.MKT; 1209/53, 1333 B 20). Yine cemaat mekteplerinin kimileri yabancı ülkelerdeki uzantılarıyla birleşmek

yönünde faaliyetler göstermekteydi. Örneğin Yanya'daki Musevi mekteplerinin, merkezi Paris'te bulunan Alyans İsrailiyet Cemaati'ne bağlanarak Alyans İsrailiyet Mektebi adını alması ve bu mekteplerin yabancı tebaadan müdür ve idareciler tarafından idare edilmesine dair alınan bilgi üzerine hükümet bunu kararlarına aykırı bularak müsaade etmediğini bildirdi (BOA. MF.MKT; 1112/35, 1327 Ra 08.) Ancak daha önce de değinildiği üzere kuruluşundan itibaren olduğu gibi II. Meşrutiyetin ilanından Balkan Savaşları'nın sonuna kadar İttihat ve Terakki'nin gayrimüslimlere olan tutumu liberal bir eğilim göstermekteydi. Bunun en güzel örneklerinden birini eğitim teşkil ediyordu. İttihat ve Terakki'nin yukarıda değindiğimiz 1908 tarihli programındaki eğitim maddesi ile 1910 tarihli beyannamesi bu liberal anlayışın en belirgin örneği idi. Fakat yurt dışında bu konunun yansıması aynı şekilde olmamıştır. Örneğin The Times Gazetesi 26 Ağustos 1908'de bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Genç Türklerin eğitim programının Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Hıristiyanlar tarafından şiddetli bir tepkiyle karşılanacağı açıktır. Eğer bu eğitim politikasına ısrarla devam edilirse Hıristiyan unsurlar arasında bir yakınlaşmaya sebep olabilir. Bu unsurlardan hiçbiri, özellikle de Rumlar geçmişte gözlerinden sakınarak korudukları eğitim alanındaki ayrıcalıklarından vazgeçmeyeceklerdir (akt., İleri, 25 Mart 2015, s. 215-216).

Esasen İttihatçılar, Rumların eğitim alanındaki ayrıcalıklarına dokunmuyorlardı ve dokunmayacaklardı. Gazete "Türkçenin bütün ortaokul ve liselerde eğitim dili olarak zorla kabul ettirilmeye çalışılmasının ciddi sorunlara sebep olacağından" bahsederek Selanik'teki Genç Türk Komitesi'ne sunulan, her biri bir diğerinden ağır Rum isteklerini şöyle sıralamıştı:

Patrikliğin ayrıcalıklarının korunması, şimdiye kadar verilmiş olan eğitim haklarının devam etmesi, yönetim bölgelerinin yeniden düzenlenmesi, bölge meclislerinin ve seçim meclislerinin yeniden organizasyonu, resmî belgelerde ve mahkemelerde nüfusun çoğunluğunun konuştuğu dilin kullanılması, çeşitli bölgelerde yerel milis kuvvetlerinin oluşturulması, para toplamak için muhtelif dinî cemiyetlere hak tanınması. Gazete bu isteklerin çoğunun, Bulgarların istekleri gibi Genç Türklerin programıyla çelişeceğini belirterek yazıyı sonlandırmıştı (İleri, 25 Mart 2015 s. 215-216).

İttihat ve Terakki ise gayrimüslimlerin mektepleri (Taşdemirci, 2001, s. 13-30) hususunda daha önceden kazandıkları ve Osmanlıcılığı zedeleyen haklarına mani olmadığı gibi ilk zamanlar kendisine bağlı mekteplerin oluşumunda onların mekteplerini örnek aldı. İttihat ve Terakki, cemiyete bağlı olarak açılan bu mekteplerin Maarifin müdahalesi olmaksızın cemiyetin idare edeceği, mekteplerin programının cemiyetin merkezince yapılacağı ve idaresi için de "maarif onluğu" adı altında cemiyete mensup fertlerden bir vergi alınacağı bir sistem kurma yoluna gitti. Hatta o zamana kadar açılmış ve ileride açılacak olan mekteplere muallim yetiştirmek üzere Selanik'te bir de Hususi Muallim Mektebi açılmasını kararlaştırdı. Dolayısıyla bu devirde bütün gayrimüslimler gibi İttihat ve Terakki Cemiyeti de Maarif Nezâretini bir tarafta bırakarak "Tefriki Tedrisat" yolunu tuttu (Ergin, 1977, s. 1280). Öte yandan İttihat ve Terakki'nin II. Meşrutiyetin ilk zamanlarında uyguladığı geniş özgürlük çerçevesinde şekillenen Osmanlıcı kanaatleri ve uygulamaları sebebiyle gayrimüslimler çok rahat hareket etme imkânı da bulmuşlardı. Örneğin bu ilk aylarda İttihat ve Terakki ile Taşnakların yakın münasebeti

olduğundan, bir iddiaya göre Taşnaklar Van'daki Ermeni ruhani önderinin konutunu, hem cismani hem de dini danışma kurulunu, bu kurulların yürüttüğü kültür ve eğitim heyetini ellerine geçirmiş, bunun sonucunda okulları teftiş görevini de devralmıştı (Avaryan ve Minassian, 2005, s. 39). Cemiyetin bu esnek politikayı uygulaması, cemiyetin ilk zamanlarındaki programsızlığı kadar bir zorunluluk gibi de görünmektedir. Zira II. Meşrutiyetin ilk yıllarında Türk olmayan mebusların, patrikhanelerin, siyasî fırkaların, matbuatın ve nihayet yabancı hükümetlerin gösterdikleri zorluklar yüzünden hiçbir şey yapılamamış, Maarif işlerinde Nisan 1909 tarihine kadar yedi maarif nazarı değişmiştir (Koçer, 1974, s. 169).

Mebusan Meclisi'nde gayrimüslim vekillerin tefrik-i tedrisat ile alakalı keskin görüşleri İttihatçıları derinden etkileyecektir. Örneğin Selanik mebusu Yorgaki Artas Efendi "Milletin istikbali mekteplerdedir (MMZC, 15 Mayıs 1325 Cumartesi, s. 40)" derken benimsediği cemaatin milli geleceğini düşünmektedir. Bu çerçevede İttihat ve Terakki bu konuda kanuni düzenleme yapma ihtiyacı hissedecektir. Nitekim Meşrutî idare ilan edildiğine göre kanunun nüfuz edemeyeceği hiçbir mesele kalmaması gerekir. Dolayısıyla mekteplerini istedikleri gibi tesis ve idare eden istedikleri efkâr ve hissiyatı neşr ve telkine muvaffak olan bazı cemaatler, İttihat ve Terakki'ye göre bundan sonra milletin istikbali doğrultusunda düzenlenen kanunlara uymak mecburiyetindedirler. Örneğin İpek mebusu Hafız İbrahim Efendi o devirde umulan bu ülkü ortaklığına işaret etmektedir:

Biz ırk itibariyle, unsur itibariyle adam aramayacağız. İnsan olmak itibariyle vatana hizmet itibariyle arayacağız. Ordumuza, vatana en güzel bir hizmet yapar da, amma ecdadı bilmem ne imiş, ne olursa olsun, biz ne mekteplerimizde, ne ordularımızda, ne bahriyemizde hiçbir hizmeti ayırmayacağız. Hiçbir sınıfın, hiçbirisinin başına, künyesine işaret koymayacağız, Osmanlıdır diyeceğiz (MMZC, 23 Mayıs 1325, s. 124).

II. Meşrutiyet Döneminde iki kez Maarif Nazırlığı yapmış olan Emrullah Efendi (Ülken, 1979, s. 200) 1910 yılında Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu hazırladı. Bu kanun ilköğretim sistemini düzenliyor ve çocukların yaşlarına uygun bir eğitim alması hedefleniyordu. Ancak önemli bir kısmıyla Cumhuriyet Türkiye'sinde de etkinliği devam edecek olan bu kanunun yasalaşması 1913'ü bulacaktır. Zira İttihat ve Terakki'nin eğitim politikasında Balkan Savaşları bir kırılma noktası olacaktır. Temmuz 1912'de Gazi Ahmed Muhtar Paşa'nın sadrazamlığında kurulan ve düzenlediği İdare-i Hususiye-yi Vilayat Kanun-u Muvakkati yasa tasarısıyla merkezî değil aksine âdem-i merkezî bir yapı tahayyül eden "Büyük Kabine" bu yönüyle eğitimin tüm vilayetlerde kurulacak özel idarelerce yönetilmesini (Ergin, 1977, s. 1297-1299) öngörüyordu. Fakat Balkan Savaşları bu hükümetin sonunu getirdi. Ayrıca bu savaşlar sonunda Osmanlı Devleti, Balkanlardaki gayrimüslim unsurlardan Sırp ve Bulgarların tamamını, Rumların ise önemli bir kısmını, kaybettiği topraklarla birlikte sınırlarının dışında bıraktı. Öte yandan 23 Ocak 1913'de Enver Paşa ve beraberindekilerce gerçekleştirilen Babıali Baskını sonrasında İttihat ve Terakki, yönetimde daha ziyade askeri bir sistem kurdu ve I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam edecek bu yönetim şekli dâhilinde daha önceki çoğulculuğa pek yer verilmedi. Fransızların kendi aralarındaki bir yazışmada Beyrut'taki Suriye Fransa Konsolosu Mösyö Couget'e gönderilen bir beyannamede, Balkan Savaşları bir Haçlı Seferine benzetiliyor ve bu konuda gayrimüslimlerle bağlantı kuruluyordu:

Balkan Harbi İslamlarca dini bir harp, bir Haçlı Seferi telakki edilmektedir. Bu harpte Hilale karşı, Haç birleşmiş; Hıristiyanlık, İslam'a karşı vaziyet almıştır. Bu noktadan hareket eden Müslümanlar için, Türkiye'nin çökmesi ve felaketleri, Hıristiyanların Osmanlı İmparatorluğunda mevcudiyetine bağlan(acaktır). İslam telakkisine nazaran Devletin uğradığı felaketlerin başlıca müsebbipleri, Osmanlıcılığın anadan doğma düşmanı olan Osmanlı Hristiyanlardır (Cemal Paşa, 2012, s. 303-304).

Bu hususun İttihat ve Terakki tarafından da aynı haliyle telakki edilmesinden mütevellit özellikle 1914'den itibaren eğitim politikasında değişiklikler yapıldı. Yönetim yeniden cemaat mekteplerinden program talep edip özellikle Rum öğretmenler hakkında askerlik işlemlerinin yapılması kararını alacaktı (Kerimoğlu, 2007, s. 22). Ağustos 1915'te de Mekatib-i Hususiye Talimatnamesi çıkarılarak gayrimüslim okullarıyla alakalı yeni düzenlemeler yapılacaktı. Dikkate şayan bir durum olarak "azınlık" terimine yer verilmeyen, gayrimüslimlerden "Türkiyeli cemaatler" diye bahseden bu talimatnamedeki düzenlemeleri kısaca özetleyecek olursak: bu okulların hangi okullar olduğu tanımlanmış (madde 1), ihtiyacın üzerinde bir büyüklükte olmaması istenen bu okulların sadece o cemaate ait nüfusun bulunduğu mahallerde açılabilmesi belirtilmişti (madde 3). Bu okullarda Türkiye tarih ve coğrafyası dersleri zorunlu olarak Türkçe ve Türk öğretmenler tarafından verilecekti (madde 6). Maarif Vekâletinden ruhsat alınmadıkça bu okullarda ecnebi görevli istihdamı yasaklanmıştı (madde 8). Bu okullar bölgelerinin en büyük mülki memurları tarafından denetlenecekti (madde 10). Aynı denetleme özellikle müfettişlerce rahatça yapılabilecekti ve bu müfettişler okulların fiziki şartları, talimata ne kadar uyulduğu, öğretmenlerin izin belgelerinin olup olmadığı, okulun belirtilen programa ne kadar uyduğu ile alakalı inceleme yapabilecek gerekirse okul yönetimini uyararak resmi makamlar için rapor tutabilecekti. Bu müfettişler özellikle bu okulların öğrencilerine aşılacağı fikirleri –düşmanlık, ayrımcılık yapılması gibi- dini propaganda yapıp yapılmadığı gibi hususları da yakından inceleyecekti (madde 35-36) (Unat, 1927, s. 311-318). Aynı yıl bütün ecnebi müesseselerde Türkçenin kullanılmasını mecburi sayan ilk kanun çıkarıldı. Hatta bu durum üzerine Anadolu Osmanlı Demiryolları Şirketi, memurlarına Türkçe öğretmek için üç sınıflı bir dil dershanesi açtı. Türk mekteplerinde edebiyat programları da değiştirilerek milli edebiyata daha geniş yer verildi. Bu dönem milliyetçiliğin yükseldiği ve bütün gazetelerin milli mefkûreden bahsettikleri bir dönemdi (Safa, 1999, s. 76-77). Daha önceki tartışmaların bir neticesi olduğu fark edilen bu son talimatname, eğitim hususunda İttihat ve Terakki'nin geldiği en son noktayı göstermektedir. Öte yandan 1913 sonrasında eğitimde daha ziyade Türk unsuruna ağırlık verilmeye başlandığının (Uyanık, Haziran 2009, s. 75-84) da bir kanıtıdır. Bu bağlamda eğitim konusundaki İttihat ve Terakki görüşleri bir risalede şöyle geçmektedir: İttihat ve Terakki bunlara (Gayrimüslimlere):

Artık (Osmanlı'dan ayrılmayı uman) bu eski hayâlleri unutunuz. ...Osmanlı olunuz, ...Eğer zabıt olmak, memur olmak istiyorsanız Türkçe öğreniniz. Çünkü devletin lisanı Türkçedir. Memleketimizde her millete göre ayrı ayrı lisanlarla ayrı ayrı icrâ-yı hükûmet kabil değildir" diyor. ... Bir devlet için yalnız bir resmî lisan olur. Şimdi resmî lisanının Türkçe olmasını istemek hükûmetin dini din-i İslam olmasını arzu etmek haklı değil midir? (Bu) diğer bütün milletlerin hakkını almak, dinlerine, lisanlarına itibar etmemek, onları Türkleştirmeye çalışmak mıdır? (...) Bulgaristan'da yedi yüz bin Türk Müslüman bulunuyor. Bulgaristan hükûmeti Türklerin kalabalık bulunduğu yerlerde hükûmet

lisanının Türkçe ve hükûmet dininin İslam olmasına izin verir mi? Yunanistan Teselya'daki Türklere bu imtiyazatı bağışlar mı (Hatibzade Ayetullah, 1328, s. 13-14)?

Bu ifadelerin örneği 1915 tarihli Mekatib-i Hususiye Talimatnamesidir ki bu talimatnamede belirtilen özel okullarda Türkçe'nin kullanımı ile bu okulların devlet denetimine tabi olması gibi hususlar Atatürk döneminde yabancı okulların düzenlenmesinde de temel alınacaktır.

II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Alanındaki Çalışmalar

Ortak eğitim dili oluşturulması

Osmanlı Devleti'nin ilk ve tek yazılı anayasası olan Kanun-i Esasi, resmi dil olarak sadece Türkçe vurgusu yapmıştı. Anayasa, 18. maddesinde: "Tebaa-i Osmaniye'nin hidemat-ı devlette istihdam olunmak için devletin lisan-ı resmisi olan Türkçeyi bilmeleri şarttır" ve madde 68'de: "...Türkçe bilmeyenlerin (...) Heyeti Mebusan için azalığa intihabı caiz olm (az)", "Dört seneden sonra icra olunacak intihaplarda mebus olmak için Türkçe okumak ve mümkün mertebe yazmak dahi şart olacaktır" ("Kanun-i Esasi", 7 Zilhicce 1293/23 Aralık 1876, s. 1-40). denilmekteydi. 1908 sonrası Osmanlılık politikasının bir tezahürü olarak sık sık "Osmanlıca" ifadesinin geçtiği bol miktarda arşiv belgesi bulunmaktadır. Mesela II. Meşrutiyetin ilanından birkaç ay sonra Kosova Vilayetine gönderilen bir yazıda gayrimüslim mekteplerinde Osmanlıca'nın eğitim ve öğretimine önem verilmesinden (BOA. TFR.I.KV.; 209/20833, 1327 08 20 leaf 3) bahsedilmektedir. 1909 tarihli bir arşiv belgesinde de Meclis-i Mebusan'a takdim edilmekte olan arzuhallerden bazıları farklı lisanlarda olduğu görüldüğünden devletin resmi dili de Osmanlıca olduğundan bundan böyle Osmanlıcadan başka lisanlarla yazılı evrakın kabul edilmeyeceği ilan edilirken (BOA. DH.MKT; 2903/17, 1327 07 30) Türkçe değil Osmanlıca vurgusunun yapılması önemlidir. Esasen "Osmanlıca" "Türkçe"nin yazı diline verilen bir isimdir. Ancak bu ufak ayrımda mümkün mertebe etnik bir vurgu yapılmaması resmi zihniyeti gösteren güzel bir örnektir. İttihat ve Terakki, Osmanlıcı düşünceleri sebebiyle ittihat-ı anasır için ilk evvel ortak eğitim lisanının Osmanlıca olmasını kabul ettirmek maksadıyla çaba göstermiştir. Aynı amaçla ortaya attığı "idadi tahsilin ortak olması" teklifinden ise vazgeçmek zorunda kalacaktır. Bu konuyla alakalı Yeni Gazete'de Sofya'dan Times'a yazılan "Mektepler meselesi" isimli bir haberde şunlar geçmektedir:

Jön Türklük bütün Hristiyanlarca memnuniyeti mucip olan idadi tahsilin müşterek olması teklifinden feragat etmişlerdir. Hristiyan jimnazları baki kalacaktır. Şu kadar var ki tedrisat-ı aliye Türkçe olacağı için bütün Hristiyanlar Türkçe tahsiline mecbur olacaklardır. Hristiyan mekteplerinde Türkçe tedrisi için muvafık kitaplar olmadığından bu gibi kitapların telifine başlanacaktır. Bununla beraber her tarafta müşterek Milli Osmanlı Mektepleri de bulunacak ve Hristiyan talebe Hristiyan mekteplerine veya bu mekteplere devam hususunda serbest bırakılacaktır (Mektepler Meselesi, 19 Eylül 1908, s. 1).

Bu bağlamda ileriki sayfalarda üzerinde geniş bir şekilde durulan Mektepler Meselesi 1909 yılında yeniden alevlenecektir. Zira bu yıl İttihat ve Terakki, bütün mekteplerin öğrencilere hangi fikirleri aşıladığını görebilmek için bu mektepleri denetlemek istemekteydi. Osmanlı kimliğinin sağlanması için de ortaöğretimin resmi dil olan Osmanlıca ile yapılmasının

yanında mahalli dillerin de öğretilmesini savunmuştu. Bu konu ile alakalı Hayyalel-Felah Risalesinde şöyle denilmekteydi:

Osmanlıcaı öğrenen Arap, Kürt, Türk, Ermeni, Bulgar, Rum (ilh.) hepsine maksadını kolayca bildirebilir. İşte bu kavimlerin asıl dilleri başka olmakla beraber resmî lisanları birdir. O da Osmanlıcadır. Yalnız din ve mezhep ihtilâfı bir millet teşkiline mani olabilir mi? Hayır. Millet teşkiline mani olamaz. Zira din ve mezhep meselesi en ziyade ahirete ait bir meseledir. Hâlbuki dünya işlerinde insanlar menfaatlerini unutamazlar. Ve menfaatleri bir olanların ittihat etmeleri lazımdır”. Aynı risalede Osmanlıcılıkla alakalı şunlar söylenmektedir: “Osmanlı milletini vücuda getiren İslam ve Hıristiyan kavimler birbirinden ayrılabilir mi?... Osmanlılığı vücuda getiren kavimler mümkünü yok birbirinden ayrılmazlar. Zira bu ayrılık kendi menfaatlerine muzırdır o derecedeki bunlardan birisi ayrılır ayrılmaz mahv ve helak uçurumuna kendi kendini atmış olur. Memalik-i Osmaniye, Avusturya, Rusya, İngiltere gibi büyük Avrupa devletleriyle sarılmıştır. Osmanlılıktan ayrılan parça tıpkı bir lokma gibi kendini bu kuvvetli devletlerin hırs ve tamah dişleri arasında ezilmiş bulur (Hayyale’l-Felâh. (1326, s. 4-7).

Mahalli diller serbestisi II. Meşrutiyet’in ilk yıllarında İttihat ve Terakki’nin Türkçü değil Osmanlıcı bir yaklaşımda olduğunun deliliydi. Nitekim mahalli dillerin öğretilmesine imkân sağlanması eğitimde merkezîyetçi değil aksine adem-i merkezîyetçi bir tutumun sergilendiğini göstermekteydi. Buna mukabil konu, ilk evvel mecliste ciddi tartışmaların çıkmasına sebep oldu.

Okullarla alakalı düzenlemeler

Müslümanlar Meşrutiyet’in ikinci kez ilanından birkaç yıl önce okul öncesi eğitimi veren kurumlar açmaya başladılar. Ancak bu dönemde Osmanlı Devletinde Yahudiler ve Ermenilerin okul öncesi öğretmenliği kurumları olduğundan bu okullarda Yahudi ve Ermeni öğretmenler görev yapmıştır. Bu öğretmenler, Avrupa’da terk edilmiş ve zararları anlaşılmış yöntemleri uygulamışlardır. Satı Bey bu dönemde bir çocuk yuvası açmıştır. Yukarıda bahsedilen Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu ile zorunlu kılınan ilköğretimin ilk kez devlet okullarında parasız olduğu hükme bağlandı. Bu kanunla, ilköğretim müfredatındaki akli ve nakli bilimlerin yanı sıra beden eğitimi ile erkek öğrenciler için askerlik kız öğrenciler için de dikiş dersleri konuldu. Daha önceki sıbyan mektepleri zaman içerisinde kapandı. 1913 kanunu ile rüştiyeler ilköğretimle birleştirip orta öğretimden ayrıldı ve idadilerin adı sultaniye çevrilerek elliden fazla sultani açıldı. Yükseköğretimde ise tuba ağacı nazariyesi çerçevesinde 1912’de yapılan bir düzenleme ile Darülfünun beş ayrı fakülteye ayrıldı. Dışarıdan Alman ve Macar profesörler getirildi. Bu dönemde Darülfünundan başka Orman Mekteb-i Âlisi (1909), Dişçi Mektebi (1909), Kadastro Mekteb-i Âlisi (1911), ve İnas Darülfünunu (1915) kuruldu. Çok sayıda mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar açıldı. Öğretmen yetiştirme noktasında da Satı Bey köklü yenilikler yaptı. 1909’da Darülmualimin müdürü olan Satı Bey, okuldaki dokuz yüz öğrenciye bir sınav yaparak başarılı olan yüz ellisi ile eğitim-öğretime devam etti. İkinci bir işi olan öğretmenleri okuldan uzaklaştırdı. Görsel eğitim modeline geçerek dönemin ileri gelenlerine okulda konferanslar verdirdi. Ancak yine de bu dönemde öğretmenlik kıymet görmediğinden nitelikli öğretmen yetiştirmek ve bunlarla memleket sathında geniş bir eğitim hamlesi yapmak pek mümkün

olamadı (Ergün, 1996, s. 273-409; Akyüz, (2013, s. 267-284; Ergin, 1977, s. 1273-1317; Koçer, 1974, s, 193-217).

Medreselerin ıslahı meselesi

Dönemin yayınlarından İctihat dergisinde verilen rakamlara göre 1914'te yalnız İstanbul'da 178 medrese vardı. Bunlarda 7.000 öğrenci yaşıyordu. Buna karşılık Darülfünun'un İlahiyat ve Edebiyat fakültelerinde 348, Fen fakültesinde 200, Hukuk fakültesinde 2.119 öğrenci vardı. Üniversitenin bu en önemli üç fakültesindeki öğrenci sayısı, medrese öğrencilerinin sayısının yarısı kadar bile değildi. Medrese öğrencilerinin çoğunluğunun ortalama yaşı 35'ti. 40-45 yaşları arasında olan çok sayıda öğrenci vardı. Medreseler büyük bir işsiz ve asker kaçağı yuvası olmuşlardı. Medreseleri bu durumdan çıkarmak, öğretim programlarına modern bilimleri sokmak gerekliydi. Ayrıca, aydın kafalı din adamları yetiştirilmeliydi. Bunlar İslam'ın sanat, ticaret ve dünya kazançlarını teşvik eden akıl yanlarını öğrencilerine öğretmeliydiler (Berkes, 2011, s. 439).

Kılıçzade Hakkı Bey medreselerin programlarından bahsederken “falan imamın vaz ettiği kavaide göre” şekillendiğini ve “Çünkü ulema-i etrakın muharrici Fatih ve Süleymaniye medreseleri olup, hâlbuki fûnun-ı müsbete ve nazariyat-ı cedide-i hukukiye bu medreselerin henüz kapılarından bile duhule cüreytab olamamıştır (Kılıçzade Hakkı, 1332, s. 20)” diye yazmıştır. Böylece medreselerin ilmi anlamda içler acısı bir halde olduğunu belirtmiştir.

Dönemin eğitimcilerinden Satı Bey'e göre Tanzimatçıların en çok üzerinde durdukları mesele mektep-medrese ikiliğidir. O, Tanzimatçılar medreselerin ıslah edilmediğinden şikâyetçidirler demiştir. Ardından bu ıslah işinin lüzumuna katılmış, fakat eskiden bunu yapmak fırsatının daha çok olduğunu söylemiş, “Tanzimat mektep açacak ve ikilik yaratacak yerde, medreseleri ıslah etmeliydi” fikrini ele almıştır. Bunun için Batı bilgilerini okutan okulların açılış tarihlerini inceleyerek, bu okullardan hiçbirinden vazgeçilemezdi; onların yerine medreselere “Bazı fen dersleri koyarak” mesele halledilemezdi sonucuna varmıştır. Tanzimat'ın doğurduğu ikiliğin zaruri ve tabii olduğunu, kanunlar ve mahkemelerdeki ikiliğin de aynı suretle bir zaruret olduğunu söylemiştir. Nitekim Emrullah Efendi Fransız de maarif sisteminden mülhem bir maarif planını (Esbab-ı mucibe mazbatası) kurmuştur ki bu Tanzimat'tan beri gelen zihniyete uymuştur (Ülken, 1979, s. 200-202). Medreselerde yapılan ıslahatı da yakından takip eden ve 1910'daki ilk ıslahat hareketinde önemli rolü bulunan Emrullah Efendi düzenlenen törende yaptığı konuşmada gerek bakanlık gerekse hükümet olarak bu gibi müspet faaliyetleri samimiyetle destekleyeceklerini, böyle bir ıslahatın ulema tarafından gerçekleştirilmesini takdirle karşıladıklarını belirtmiştir (Kazıcı, 1995, s. 165-166).

Eski Osmanlı geleneğinde medrese bir din kurumu değil, bir devlet kurumuydu ve başlıca fonksiyonu hukuk eğitimi vermektir. II. Mahmut döneminden itibaren mektep-medrese ikiliğinin oluşması ile medrese dinî kesimin temeli olarak görülmeye başlandı. Bu, Avrupa'daki din-devlet ayırımına benzer bir ayırımdı. Bu ayırım ileriki yıllarda artarak devam etti. II. Meşrutiyet Döneminde mektep lehine bir modernleşme olmasıyla da daha karışık bir hal aldı. Bu dönemde Batıcıların istekleri netti. Kılıçzade Hakkı Bey bir makalesinde “Ne istiyoruz?” diye sorup cevabı da yine kendisi vermişti: “İstediğimiz basit olduğu kadar hakkımızdır. Biz dünya ve ahiret işlerinin birbirinden ayrıldığını istiyoruz (Kılıçzade Hakkı,

(1332), s. 19).” Bu örneklerin haricinde eğitim mevzuunda kanaatlerini geniş bir şekilde çeşitli risalelerle anlatan Şeyhülislam Musa Kazım’ın özellikle medreselerde dil meselesi ile alakalı sözlerine de dikkat çekmek gerekir. Nitekim medreselerin ıslahı çerçevesinde Musa Kazım Efendi, Müslümanların yabancı dilleri öğrenmeleri gerektiğinden hatta bu dillerin medreselerde öğretilmesi gerektiğinden bahsetmiştir:

.... İşte Türkçe ne ise Fransızca da, İngilizce de odur. O da Arapçanın gayrı bir lisanıdır. Türkçe caiz oluyor da İngilizce neden caiz olmasın. Kezalik camide Türkçe lisanla ders okunuyor. Günah oluyor mu? Hayır. Peki, Fransızca söylesek ne olur? Arapçaya nispetle Türkçe ne ise, Fransızca da odur. Fransızca da başka bir şey mi? Şu hâlde, neden medresede ecnebi bir lisan tahsil edilmesin (Musa Kazım, Eylül 1325, s. 23)?

Bütün bu yorumların da desteğiyle II. Meşrutiyet Dönemindeki dini aydınlanma çerçevesinde İslam’ın bir akıl ve tabiat dini olarak değerlendirilmesiyle birlikte medrese eğitiminin içerisine modern bilimlerin konulmasıyla bu kurumlar gerici ve gelenekçi olmaktan çıkabilecekti. Farklı düşüncelerden gelen bu ortak görüşün etkisi altında 1909’dan başlayarak medreseleri modernleştirme işine girildi. Bu çerçevede Medaris-i İlmiye Nizamnamesi (“Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, 16 Safer 1328 / 13 Şubat 1325, s. 127-138) yayınlandı. Medrese talebeliği on iki yıl ile sınırlandırıldı. Ayrıca Harbiye Nezâreti asker kaçaklarının peşine düşerek medreseleri bunlardan ayıklamaya çalıştı.

II. Meşrutiyet Döneminde medreselerde yapılan en önemli değişiklik, kuşkusuz medreselerin temizlenmesi, bir düzen ve disiplin altına alınmasıydı. Bunu da ancak -asker kaçaklarını bu kurumlardan temizlemek suretiyle- ordu yapmıştı (Ergün, 1982, S. 59-89). Pilot bölge olarak, en eski medreselerden olan Fatih Medresesi seçildi. Bundan sonra medresede fizik, kimya, astronomi, hendese, coğrafya okutulacağı, modern medresenin ilerleme yolunu açacağı belirtildi. İctihad Dergisi bile, medreselerin ıslah edilemeyeceği yollu kampanyasını bir süre durdurdu. Meşihat dairesinin ileri gelen üyelerinden biri medreseleri daha yüksek eğitim kurumları, bir çeşit üniversite yapacak bir proje bile hazırlamıştı. Bu “Medrese üniversitesinde” dört fakülte bulunacaktı:

1. Şer’î Bilimler Fakültesi: Bunda tefsir, hadis, kelâm, fıkıh ve ahlâk bölümleri bulunacaktı.
2. Hikmet Fakültesi: Bunda felsefe, matematik ve tabiat bilimleri bölümleri bulunacaktı.
3. Tarih Fakültesi: Bunda genel ve İslam tarihleri ve siyer okutulacaktı.
4. Dış Fakültesi: Bunda Arapça, Farsça ve Türkçe okutulacaktı.

Tıp fakültesi müstesna, bu Medrese Üniversitesi, Maarif Bakanlığı’na bağlı olan Darülfünun karşılığı olarak Şeyhülislamlığa bağlı bir İslam üniversitesi oluyordu. İçinde hukuk, Roma hukuku gibi konular olmamak üzere, vaktiyle kurulması düşünülen ve Şeyhülislamlığın yıkmayı başardığı Tanzimat Darülfünununun İslamlaştırılmış bir türü oluyordu. Herkese umut verici gözüken bu girişim, gerçekte güçlenmiş olan Şeyhülislamlığın yetkesini eğitim sisteminin hiç değilse bir bölgesine genişletmesi demektir. Şeyhülislamlık, II. Mahmut, Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemlerinde bile sahip olmadığı bir yetki kazanmaktaydı. Yalnız eylem alanında değil, düşün alanında da yeni yetkilerle donanmış üstün bir otorite olmaya başlamıştı. (Berkes, 2011, S. 456-457). Öte yandan yukarıda bahsedilen nizamname önceleri ödenek yetersizliğinden sonraları ise kimi öğrencilerin savaşa kimilerinin memleketlerine gitmesi

sebebiyle Balkan Savaşları'nın başlamasıyla uygulanamaz oldu. Yeterince öğrenci kalmaması ıslahat çalışmalarını da durdurdu. Ödenek yetersizliği I. Dünya Savaşı sırasında da etkili olmaya devam etti. Yine de hükümet bu aralıkta yeni medreseler açmış ve 1 Ekim 1914'te de İstanbul Medreseleri için İslah-ı Medaris Nizamnamesi adıyla bir tasarı yayınlamıştır (Ergün, 1996, s. 469).

Harflerle alakalı düzenlemeler ve önemi

Harf meselesi, Osmanlı Devleti zamanında eğitim başlığı çerçevesinde tartışılan bir diğer konudur. Arap alfabesi ile Türkçenin sayıları itibarıyla sesli harf konusundaki uyumsuzluk başlıca tartışma konusudur. Bu durum yazı dilini de sıkıntıya sokmaktadır. Bu sebeple Osmanlı alfabesinin ıslahı ya da tamamen değiştirilerek yeni harflere geçilmesi konusu tartışılacaktır. Arap harflerinin Türkçe yazımdaki yetersizliğini ilk vurgulayan kişi, XVII. yüzyılda Kâtip Çelebi olmuştur (Arıkan, 1990, s. 2). 1869'da aynı yetersizliği vurgulayan Mustafa Celalettin Paşa Latin harflerine geçilmesini savunmuştur (Mustafa Celalettin Paşa, 2014, s. 30). Paşa'nın bu eserini dikkatle okuyacak isimlerden birisi gelecekte Harf İnkılabını gerçekleştirecek olan Mustafa Kemal Atatürk olacaktır. II. Meşrutiyet Döneminde ise bu konuda ilk yazıp çizen isimlerden olan Celal Nuri şunları söyler:

Hurufatımız berbattır. Bu harflerle bir işimizi göremeyiz. Bunlar nâkâfidir. Harflerimizin noksanından, bir işe yaramadığından, gayr-ı amelî bulunduğundan burada bahsetmeyeceğiz. Yalnız şurasını söyleyeceğiz ki bu harfleri ve bunlarla yazılmış ibarâtı avam suhuletle öğrenemiyor. Bunlar gayr-ı tabii şeylerdir. Bu hal terakkiyata mâni oluyor. Ahalide tahsil ve tenevvür hahişini söndürüyor. Anın için hurûfu ıslâh gibi boş, vâhi tedabire müracaat edeceğimize bir saat evvel, kemal-i cesaretle Latin harflerini kabul etmeliyiz (Bayur, 1991, s. 453)

Bu konu Batıcılar arasında da yoğun tartışmalara sebep olmuştur. Örneğin Japonya'nın harflerini değiştirmeden de gelişme gösterebildiğini düşünen Satı Bey harflerin değiştirilmesinin karşısındadır. Satı Bey bu konuda şunları söyler:

Filhakika elifbamızın pek zor ve kusurlu olduğu inkâr kabul etmez hakikatlerdendir. Fakat acaba elifbamızın bu zorluğu adem-i terakkimizin esbabı arasında hakikaten ehemmiyetli bir mevki sahibi midir? Bizim gibi uzun bir mazi-yi edebiyeye malik bir milletin birden bire yeni bir alfabe kabul etmesi mümkün ve caiz midir? Nihayet elifbamızı ıslah ederek kolaylaştırmak kabil değil midir (Satı, 11 Nisan 1329, s. 1327-1329)?

Konuya İttihat ve Terakki açısından bakılırsa Arnavutlar, Kürtler gibi etnik grupların Latin alfabesine geçişi yönetimin en sert şekilde karşı çıktığı düşüncelerden birisi idi. Ancak gerek II. Meşrutiyet öncesi verdikleri sözler ve gerekse İmparatorluk unsurları üzerinde baskı yapmadıklarını göstermek için yönetim Latin alfabesine bu unsurların geçişini teşvik eden yayınlara izin veriyor ancak hiçbir unsuru Latin harflerini kullanmaya zorlamadığını bildirdiyordu. Nitekim Enver Paşa'nın bu konuda açıklamaları bulunmaktadır (Hanioglu, 1981, s. 318). Latin harflerine geçilmesi gerektiği ile alakalı yazarlardan bir diğeri Kılıçzade Hakkı'dır. II. Meşrutiyet Döneminde keskin bir dille bu geçişi savunmuştur. Fakat konu, Talat Paşa ile aralarında küçük bir münakaşa geçmesine sebep olmuştur. Yıllar sonra Kılıçzade bu anısını

yazmıştır. Buna göre Paşa Kılıçzade için, kendisinin cesur biri olduğunu ancak harfler konusuna daha önce tembih ettiği gibi artık girmemesi gerektiğini “softaları başıma üşüştürüyorsun” diye çıkışarak ifade etmiştir. Kılıçzade onlarla ilmi bir tartışma ortamı talep edince de bu sorunla uğraşmak istemediğini, kendisinin bu konuda yazmaya ısrar etmesi halinde dergiyi kapacağını söylemiştir (Kılıçzade, 1 Temmuz 1923, s. 3196). Bu konuşma hükümetin zaten bulanık olan ortamda daha fazla sorun istemediğinin göstergesidir. Kimi düşünürler ise Osmanlıca alfabenin ıslah edilmesi konusunda hemfikirdirler. Bu konuda en çok Sebilürreşat’ta çeşitli yazılar kaleme alınmıştır. Bu yazıları yazarlardan Milaslı İsmail Hakkı yeni bir alfabe usulü ortaya çıkarmıştır. Buna göre kelimelerin içine her gerektiğinde vüayel/sesli harf konulmaktadır. Buna benzer bir yazı usulü 1914-1918 Genel Savaşı sırasında Enver Paşa tarafından ortaya atılacak ve orduda kullanılmasına teşebbüs edilecektir (Bayur, 1991, s. 454-455). Bu yazı sistemi harflerin bitişik olmak yerine ayrı ayrı yazılması esasına dayanan “huruf-ı munfasıla” sistemidir. I. Dünya Savaşı öncesinde kullanılmaya başlanan bu sistem “Ordu Elifbası”, “Hatt-ı Cedid”, “Enver Paşa Yazısı”, “Enverî Yazı” isimleriyle de anılır. Fakat bu sistem, yazımda Arap harf sistematığına uymadığından dolayı okunmasında zorluklar yaşanmış ve haberleşmeyi zora sokmuş olmasından ötürü bir müddet sonra kullanılmamaya başlanmıştır (Ülkütaşır, 2000; Canbolat, 1991). İmla kurallarını bizzat Enver Paşa’nın icat ettiği ve imlanın haricinde sesli harfler de ilave edilen bu ıslahat, harf inkılabının on dört sene öncesinde bugün kullandığımız Latin Alfabesinde uygulanan “kelimelerin okunduğu gibi yazılmaları” kuralının temelini teşkil edecektir (Bardakçı, 07 Aralık 2014).

Sonuç

II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı Devleti açısından sadece anayasal bir süreç olmamış yarattığı özgürlükçü ortam sebebiyle pek çok fikir tartışılır hale gelmiştir. Memleketin kurtarılması için ortaya atılan bu fikirler çerçevesinde üzerinde en çok kafa yorulan meselelerden birisi eğitim konusu olmuştur. Eğitimin temeli, ilkeleri ve hedefleri hususları bu yönüyle temel konu başlıklarıdır. Yanı sıra ilköğretimden başlamak üzere yükseköğretime varıncaya kadar tüm eğitim basamaklarının ıslahı ve modernize edilmesi düşünülmüştür. Bu dönemde eğitim hususunda öne çıkan iki isim vardır ki bunlar Emrullah Efendi ve Satı Bey’dir. Her ikisi de Osmanlı eğitim sisteminin baştan aşağı düzenlenmesi için çeşitli görüşler ortaya atmış ve bunları uygulama fırsatı bulabilmişlerdir. Emrullah Efendi daha ziyade Darülfünun ile ilgilenirken Satı Bey Darülmualimin ve Darülmualimatın düzenlenmesi ile ilgilenmiştir.

II. Meşrutiyet döneminin siyasal yönlendiricisi İttihat ve Terakki’dir. İttihat ve Terakki daha ilk zamanlarındaki kongre, nizamname ve programlarında eğitim konusunu ayrı bir başlık olarak ele alarak belli başlı hedefler sıralamıştır. Bu çerçevede Osmanlıcanın temel eğitim dili olması ilköğretimin devlet tarafından ve ücretsiz olacağı karara bağlanmıştır. İttihat ve Terakki’nin eğitimle alakalı attığı adımlar ülke içi ve dışında şiddetli bir muhalefetin olması hem fiziki mekân ve materyal hem de maddi yetersizlikler, nitelikli öğretmen kitlesinin eksikliği ve savaşlar sebebiyle büyük oranda yarım kalmıştır. Yine de bu dönemde özellikle özel okullar devlet denetimine sokulmaya çalışılmış, medreselerin ve alfabenin ıslahına çalışılmıştır. Aydın

fikirli din adamları yetiştirmek için yapılan medrese ıslahı çalışmaları güzel sonuçlar verse de I. Dünya savaşına girilmesiyle bu faaliyetler akim kalmıştır. Yazı konusunda ise Türkiye Türkiye'nin bulunduğu Enverî yazı sistemi uzun soluklu olamasa da kelimelerin okunduğu gibi yazılmaları kuralını gündeme taşıyacaktır.

II. Meşrutiyet dönemindeki eğitim faaliyetleri yukarıda bahsettiğimiz sebeplerden tam manasıyla amacına ulaşamasa da Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu sonrası Atatürk'ün eğitim alanında gerçekleştireceği inkılap hareketlerinin temelini teşkil edecektir.

Kaynakça

- Ahmad, F. (2010). *İttihat ve Terakki (1908-1914)*. İstanbul: Kaynak.
- Akyüz, Y. (2013). Türk eğitim tarihi MÖ. 1000-MS. 2013. Ankara: Pegem.
- Arkan, Z. (1990). Latin harfleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. 2 (5), 2.
- Avagyan, A., Minassian, G. F. (2005). *Ermeniler İttihat ve Terakki işbirliğinden çatışmaya*. İstanbul: Aras.
- Aydoğan E., Eyyüboğlu. İ. (2004). *Bahaeddin Şakir bey'in bıraktığı vesikalara göre İttihat ve Terakki*, Ankara: Alternatif.
- Bardakçı, M. (07 Aralık 2014). Harf Devrimi'nden 14 sene önce yapılan imlâ devrimi girişimi: Enver Paşa yazısı. *HaberTürk*.
- Bayur, Y. H. (1991). *Türk İnkılâbı tarihi*, (C. 2-K.4). Ankara: TTK.
- Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- BOA. DH.EUM.LVZ; 22/32.
- BOA. DH.HMŞ; 9/33.
- BOA. DH.MKT; 2903/17.
- BOA. MF.MKT; 1112/35.
- BOA. MF.MKT; 1121/31.
- BOA. MF.MKT; 1209/53.
- BOA. TFR.I.KV; 209/20833.
- BOA. TFR.I.SL; 199/19814.
- Buzpınar, Ş. T. (2009). Satı el-Husri. *TDVİA*, (C.36). İstanbul, 176-178.
- Canbolat, M. (1991). Arap yazılı Türk alfabesinin gelişmesi. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu*. Ankara: TTK.
- Canbolat, M. (1991). Tartışmalar ve açıklamalar. *Harf Devrimi'nin 50. Yılı Sempozyumu*, Ankara: TTK.
- Cemal Paşa, (2012). *Hatıralar*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Çavdar, T. (1999). *Türkiye'nin demokrasi tarihi 1839-1950*. Ankara: İmge.

- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme (1876-1918)*. İstanbul: Bağlam.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk maarif tarihi*, (C. III-IV). İstanbul: Eser.
- Ergün, M. (1982). II. Meşrutiyet döneminde medreselerin durumu ve ıslah çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30 (1-2), 59-89.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet döneminde eğitim hareketleri, 1908 –1914*. Ankara, Ocak.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun, Osmanlı İmparatorluğunun son döneminde İslâm, devlet ve eğitim*, (çev. P. Sıral). İstanbul: İletişim.
- Hanioğlu, Ş. (1981). *Bir siyasal düşünür olarak Doktor Abdullah Cevdet ve dönemi*. İstanbul: Üçdal.
- Hatibzade Ayetullah, (1328). *Kime rey verelim? İttihad ve Terakki-Hürriyet ve İtilaf hangisi iyi*. İstanbul: Matbaa-i Hayriye ve Şürekası, 13-14.
- Hayyale'l-Felâh*. (1326). Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin kardaşlarına hediyesidir. Selanik, 4-7.
- İleri, İ. (2005). Batı gözüyle II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı hükümetlerinin dil ve eğitim politikalarına karşı tepkiler. *OTAM*, ss.213-220.
- Kanun-i Esasi. (7 Zilhicce 1293/23 Aralık 1876). *Düstur*. 1. Tertip, (C.4). 1-40.
- Karpat, K. H. (2005). *İslam'ın siyasallaşması, Osmanlı Devleti'nin son döneminde devlet, kimlik, inanç ve cemaatin yeniden yapılandırılması*, (çev. Ş. Yalçın). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kerimoğlu, H. T. (2007). II. Meşrutiyetin ilk yıllarında İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin eğitim politikası ve Rumlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 133-143.
- Kılıçzade Hakkı (1 Temmuz 1923). İzmir İktisat Kongresinde harfler meselesi II. *İçtihad*, (155), 3196.
- Kılıçzade Hakkı, (1332). Ne istiyoruz? *İtikadat-ı Batılaya ilan-ı harb*. (İkinci Tabı). Dersaadet: Matbaa-i Şems.
- Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.
- Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi (16 Safer 1328 / 13 Şubat 1325). *Düstur*. (1330). Tertîb-i Sâni. (C.2). Dersaadet: Matbaa-i Osmaniye.
- Mektepler Meselesi. (19 Eylül 1908). *Yeni Gazete*.
- MMZC*, (15 Mayıs 1325 Cumartesi). Devre: 1, Cilt: 2, İçtima Senesi: 1, 82. İnikad, 40.
- MMZC*, (23 Mayıs 1325 Cumartesi). Devre: 1, Cilt: 1, İçtima Senesi: 1, 86. İnikad, 124.
- Musa Kazım. (Eylül 1325). Kütüb-ü kelâmiyenin ihtiyâcât-ı asra göre ıslah ve te'lifi, beyne'l-müslimin mezahib-i muhtelifenin tevhidi, medreselerde tedrisatın ıslahı 2. *Sırat-ı müstakim*, 3 (54). 23.
- Mustafa Celalettin Paşa, (2014). *Eski ve modern Türkler*. İstanbul: Kaynak.
- Osmanlı İttihad ve Terakki Cemiyeti Nizamnamesi*. (1327). 1327 senesi Umumi Kongresince tanzim olunmuştur. Selanik: Rumeli.

- Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti Program ve Nizamnamesidir.* (1332). 1332 senesi umumi Kongresi'nde tadil ve kabul olunmuştur. İstanbul: Tanin.
- Safa, P. (1999). *Türk inkılabına bakışlar*. İstanbul: Ötüken.
- Satı (Bey). (11 Nisan 1329). Elifba meselesi. *İçtihad*, (61), 1327-1329.
- Taşdemirci, E. (2001). Türk eğitim tarihinde azınlık okulları ve yabancı okullar. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 13-30.
- Tunaya, T. Z. (1988). *Türkiye'de siyasal partiler* (C.1). İstanbul: İletişim.
- Unat, F. R. (Toplayan ve Tertip Eden). (1927). *Maarif düsturu*. (C.1/2). Ankara: Maarif Vekaleti.
- Uyanık, E. (Haziran 2009). II. Meşrutiyet döneminde toplumsal bir mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin eğitim politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi*, 42 (2), 71-84.
- Ülken, H. Z. (1979). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Ülkütaşır, M. Ş. (2000). *Atatürk ve Harf Devrimi*. Ankara: TDK.
- Yalçın, H. C. (12 Eylül 1324-1908). Siyaset: Dâhili: Osmanlı Terakki ve İttihad Cemiyetinin siyasi programı. *Tanin Gazetesi*. 1.
- Yalçın, H. C. (4 Haziran 1325/17 Haziran 1909). Siyaset: Mektepler meselesi nasıl çıktı? *Tanin Gazetesi*. 1.



Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet Dönemine Miras Kalan Bir İlköğretim Meselesi;
Muallim Muavinleri

A Primary School Issue that Was Inherited from the Ottoman Empire to the
Early Republican Period; Assistant Teachers

Ayşe YANARDAĞ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, E-posta: yanardag2006@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5636-3500

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	25.11.2019
Accepted	14.09.2020
DOI	10.17497/tuhed.650805
Corresponding Author	Ayşe YANARDAĞ
Cite	Yanardağ, A. (2020). Osmanlı'dan erken cumhuriyet dönemine miras kalan bir ilköğretim meselesi; Muallim muavinleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 510-531. DOI: 10.17497/tuhed.650805

Öz: 19. yüzyılda dağılma sürecine giren Osmanlı Devleti kötü gidişi engellemek adına ıslahatlar yapmaya başlamıştır. Bu bağlamda yapılan ıslahatlar arasında eğitim alanında yapılanlar oldukça dikkat çekicidir. Askeri ve siyasi bakımdan işlerin kötü gittiği bir dönemde kurtuluşun ancak iyi eğitilmiş, çağdaş bilgi ve becerilerle donanmış bir toplum ile sağlanabileceği düşünülmüştür. Medrese sistemi ve anlayışı dışında yeni mektepler rüştiyeler açılmıştır. Ancak sıbyandan rüştiyelere gelen öğrencilerin yetersiz oldukları, okuma yazmayı dahi beceremedikleri görülmüştür. Okuryazarlığı arttırmak, yeni açılan rüştiyelere daha donanımlı öğrenci almak için sıbyan seviyesinde usûl-ı cedit (yeni usul) arayış veya hareketi başlamıştır. Bu şekilde yeni açılan mektepler ibtidai adını alırken bu yeni usulü okullarda uygulayabilecek donanımlı muallim (öğretmen) ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Devletin medrese sistemi dışında çağdaş anlayışta öğretmen yetiştirmek için açtığı darümuallimler (Öğretmen Okulu) Türk tarihinde modern anlamda öğretmen yetiştirmenin başlangıcını teşkil etmiştir. Ancak açılan Darümuallimin-i sıbyan mezunları yeterli gelmediği için mevcut öğretmenleri yeni usul üzere eğitmek veya başka okul mezunlarından atama yapmak yöntemine başvurulmuştur. Bunlara Öğretmen Okulu mezunlarının aldığı diploma demek olan şahadetname değil ehliyetname verilmiştir. Bu durumda Öğretmen Okulu mezunları ile mevcut öğretmenler ve farklı kaynaklardan gelen öğretmenler arasında hukuki ve özlük hakları bakımından farklılık ortaya çıkmıştır. Farklı okul mezunları da Öğretmen Okulu mezunlarının sahip olduğu haklara sahip olmak istemişlerdir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin gelişimi ile ilgili bir mesele olup Cumhuriyet Dönemi'ne intikal etmiş ve 1927 yılında çözüme kavuşmuştur. Bu nedenle araştırma muallim muavinleri meselesinin çözüldüğü 1927 yılıyla sınırlandırılmıştır. Çalışmada meselenin geçirdiği aşamalar arşiv belgeleri, basın, maarif salnameleri ve başka kaynaklardan yararlanılarak süreç ortaya konmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, İlköğretim, Muallim, Muallim Muavini, Ehliyetname

Abstract: The Ottoman Empire, which was in the process of dissolution in the 19th century, began to make reforms in order to prevent deterioration. In this context, of all the reforms, the ones carried out in the field of education are quite remarkable. It was thought that salvation would only be saved by a well-trained society equipped with modern knowledge and skills, at a time when things were going badly in military and political terms. In addition to the madrasah system and understanding, new schools were opened. However, it was seen that the students coming from the primary level schools (Sıbyan Mektebi) to the secondary schools were not able to read or write poorly. In order to increase literacy, to recruit more equipped students to newly opened secondary schools, the search for a new procedure or movement started. In this way, while the newly opened elementary schools take the name of primary school, the need for well-equipped teachers who can apply this new method in schools is revealed. The Teachers' Schools opened to train teachers in modern understanding, apart from the madrasah system and understanding of the state, constituted the beginning of teacher training in the modern sense in Turkish history. However, since the graduates of the Primary Teacher's Colleges were not sufficient, the method was applied to train existing teachers in a new way or to appoint other school graduates. These are not the certificate of diploma received by the graduates of the teacher's school, but the certificate of authority. In this case, there has been a difference between the graduates of the Teacher's Colleges and current teachers and teachers from different sources in terms of legal and personal rights. The graduates of different schools also wanted to have the same rights as the graduates of the Teacher's College. This situation is an issue related to the development of the teaching profession and it was transferred to the Republican Era and was resolved in 1927. For this reason, the study was limited to the year 1927, when the issue of assistant teachers was resolved. In this study, the stages of the issue have been tried to be put forward and evaluated by using archive documents, press, education declarations, and other sources.

Keywords: Education, Primary Education, Teacher, Teacher Assistant, Certificate

Extended Summary

Purpose

This study aims to examine the issue of teacher training in elementary education, which is a part of the reforms made in the field of primary education in the Ottoman Empire, and the concept of teacher assistant which emerged in this process. In this context, the following questions were tried to be answered.

1. In the history of Turkish education, when and for what reasons were the teachers with a modern understanding of education started to be trained for elementary?
2. What is the issue of assistant teacher which emerged while training teachers in a modern sense and how did it arise?
3. What is the difference between an assistant teacher and a teacher?
4. How did the issue of Assistant Teachers get resolved?

Method

This article is a study of history, and archival documents, yearbooks, newspapers, and copyrighted works have been used. The historical information and documents obtained were examined and analyzed and evaluated in consideration of their own historical circumstances. The information and documents were evaluated in accordance with the historical methodology and a historical phenomenon was attempted to be explained in the relation of cause and effect.

Results and Discussion

The issue of teacher assistants in primary education emerged as an issue related to the change in traditional Ottoman education understanding and system. This new understanding, which some intellectuals who realized the importance of education in their quest to save the state in the Ottoman Empire tried to develop spontaneously, was called the new method. The primary schools, in which the education was given according to the new method were called elementary schools. In order to spread the new method in the country, Teacher's Colleges were opened first in the capital and then in Rumelia, Anatolia, and other places. However, the number of graduates from these schools was insufficient to meet the country's teacher needs. Thus, the State made two important applications. The first is to assign graduates of other schools other than the teacher's school after taking exams from the teacher's school courses. The second is to give education to the current primary school teachers on the Teacher's College courses and to provide some kind of in-service training. Although it is essential to be a graduate of the Teacher's School to be assigned to primary education, these two practices that were applied due to the need raised some problems. The distinction was made over time between the teachers' school graduates and other school graduates and existing teachers in terms of the documents they received and in June. Graduates of the teachers' school were given a certificate of qualification while others were given a certificate (diploma). Teachers with a certificate of qualification are given the title of the teacher, while teachers with

certificates were given the name of the teacher's assistant. This application is not regular and systematic at the beginning. For this reason, there were various problems in issuing the certificate.

Finally, it was made more systematic with the arrangement of the Public Primary School Teacher and assistant teacher exams issued in accordance with the Provisional Primary Education Act in 1913 and the courses to be given during the holidays. Now there are two types of teachers, teacher, and assistant teacher. It became clear that teachers were the ones who graduated from the Teacher's Colleges and the assistant teachers were the ones with certificates of qualification coming from different sources. Assistant teachers with a certificate of qualification did not have the same rights as teachers in terms of personal rights, salaries, etc. The struggle they made with the teacher professional organizations that they established in the last period of the Ottoman empire to obtain these rights was inherited by the Republican period. This issue was discussed in the Turkish Grand National Assembly and the Congress of the Association of teachers. The difference, resulting from the needs of the country, between assistant teachers from different sources and teachers who were Teacher's College graduates was removed by the regulations made in 1927. Thus, the distinction between the teacher and the assistant teacher was eliminated. As a result, it is not easy to train teachers in a new understanding and to change the country's education system in a short time. If the 1851 Regulation of the Teacher's School was taken as the starting point for this change, the issue of the deputies of the council went through various stages and was eliminated in 1927 after 76 years. The reason for this problem is due to the fact that it has to evaluate the human resources and classify the teachers while renewing the Ottoman system. As well as the struggle of former teachers or the ones from other sources to be equal with the graduates of Teacher's College in terms of legal aspects, discussions of teaching ethics and tradition emerged and it leads led to the recognition of teaching as an area of expertise. It is not wrong to see this debate coming from the Ottoman empire as the root of the question of what a teacher should be like which is asked in the teaching courses taught in the faculties of education today. It is possible to compare the distinction between teachers with a certificate of qualification and certificates in part to the controversy that arose today due to the appointment of teachers by taking pedagogical formation courses of other faculty graduates outside the faculties of education.

Giriş

Medreselerde ders veren müderrisler çağının öğretmenleri olarak değerlendirildiğinde, Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk düzenlemenin Fatih Sultan Mehmet tarafından yapıldığını söylemek mümkündür. Fatih, sıbyan mekteplerinde öğretmenlik yapacak olan medrese öğrencilerinin diğer öğrencilerden farklı olarak içinde tedris usulü adında bir dersin de bulunduğu ayrı bir müfredat takip etmelerini istemiştir. Ayrıca bunlar için fıkıh derslerini gerekli görmemiştir. Daha sonra bu program ortadan kalkmıştır

(Akyüz, 2012: 93; Öztürk, 1996: 1; Duman, 1988: 14). Devletin duraklama ve gerileme dönemlerinde müderrislerin atamalarında kurallara uyulmadığına ve medreselerin bozulduğuna dair şikâyetler artmıştır (Danışman, 1993: 22; Balcı, 2012: 155-191; Şeyh Alizade, 1314: 15-19; Binbaşıoğlu, 2014:214-219).

Osmanlı'da sıbyan mektepleri hocalarını da dönemin öğretmenleri olarak değerlendirmek mümkündür. Sıbyan mekteplerinde medrese dışından da okuma yazma bilenler görevlendirilmiş ya da caminin imamı, müezzini buralarda öğretmenlik yapmışlardır. Bazen kız ve erkek çocukların ayrı oldukları yerlerde hafız ve okumuş kadınlar bu işi yapmışlardır (Akyüz, 1978: 41-43). Sıbyan mekteplerinin belli bir yönetmeliği, programı yoktur. Ezbere dayalı bir eğitim verilmekte olup eğitimin amacı dinidir (Unat, 1964: 7). Bu durum 19. yüzyılda usûl-ı cedid (yeni usul) üzere okuma-yazma öğreten muallimlerin yetiştirilmesi ve bu usul üzere eğitim veren yeni okulların açılmasıyla eskilerin sayısı azalmış ve Cumhuriyet döneminde tamamen ortadan kaldırılmıştır (Demirtaş, 2007: 173-183). Çalışmanın konusu tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Sıbyan mekteplerine muallim yetiştirilmesi sürecinde ortaya çıkan muallim muavinliği kavramı ve uygulamasının nasıl ortaya çıktığı, sorun haline gelişi, uygulamadaki sıkıntılar, geçirdiği aşamalar ele alınmıştır. Bu sorun Cumhuriyet Dönemi'ne miras kalmış, Muallimler Birliği meseleyi kongresinde tartışmış, çözülmesi için girişimlerde bulunmuştur. Nitekim bu sorun erken Cumhuriyet döneminde 1927 yılında çözüme kavuşmuştur. Çalışmada arşiv belgeleri, salnameler, TBMM Zabıtları, Muallimler Birliği Zabıtları, çeşitli telif eserler, basın kaynakları kullanılmış olup mesele sebep sonuç ilişkisi içinde ele alınmaya tarihi süreç ortaya konmaya çalışılmıştır. Muallim muavinleri meselesi ilköğretime muallim yetiştirme meselesiyle ilişkili olduğu için önce Osmanlı'da sıbyan mekteplerinde modern anlamda muallimlik mesleğinin ortaya çıkışı hakkında genel bilgi verilmesi uygun görülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, olayları olguları, insanı kendi doğası içinde, bir bütün olarak anlamaya çalışan nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 37-41). Bu bağlamda çalışmada Osmanlı Devleti'nde yapılan ıslahatlar neticesinde ilköğretimde ortaya çıkan muallim ve muallim muavinliği meselesinin ortaya çıkışı, konu ile ilgili düzenlemeleri ve erken Cumhuriyet döneminde meselenin nasıl çözüldüğü belgelere dayalı olarak incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

19. yüzyılda dağılmaya başlayan Osmanlı Devleti dağılmayı engellemek için çeşitli alanlarda ıslahatlar yapmaya başlamıştır. Eğitim alanında yapılan ıslahatlar da bu amaca hizmet etmek için yapılmıştır. Bu yüzyılda ortaya çıkan milli devlet anlayışının bir sonucu olarak devletler milli eğitim politikası oluştururken ilköğretime özel bir önem vermişlerdir. Dönemin gelişmelerinden etkilenen Osmanlı, geleneksel sıbyan mekteplerini modern anlayışta eğitim

veren ibtidai mekteplere dönüştürmeye başlamıştır. Bu ibtidai mekteplerde usûl-ı cedit üzere yeni anlayışta eğitim verilmeye çalışılmıştır. İbtidailerde usûl-ı cedit üzere eğitim verebilecek öğretmen yetiştirmek için medrese sistemi ve anlayışı dışında Öğretmen Okulu açılmıştır. Başlangıçta bu okulların ve mezun ettiği öğretmenlerin sayısı ülke ihtiyacını karşılayamamıştır. Osmanlı öğretmen ihtiyacını karşılamak için iki uygulama yapmıştır. Birincisi mevcut sıbyan mektebi hocalarını çeşitli kurs ve eğitimlerden geçirip modern bir öğretmene dönüştürmek. İkincisi farklı mekteplerden mezunlara öğretmenlik ile ilgili kurslar vererek öğretmen olarak atamak. Mevcut hocaları ve farklı mektep mezunlarını öğretmen olarak atarken öğretmen olarak atanmada önceliğe sahip olanlar Öğretmen Okulları mezunu olduğu için bunlar arasında hukuki ve özlük hakları bakımından ayırım yapılması gerekmiştir. Öğretmen Okulu mezunlarına diploma anlamına gelen şahadetname verilirken diğerlerine ehliyetname verilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın evrenini Osmanlı Devleti'nde ilköğretime modern anlayışta öğretmen yetiştirme meselesi oluşturmaktadır. Modern anlamda öğretmen yetiştirirken şahadetnameli Öğretmen Okulu mezunlarına muallim unvanı verilmiştir. Diğer kaynaklardan gelen ehliyetnameli öğretmenlere ise muallim muavini unvanı verilmiştir. Çalışmada muallim muavini meselesinin ortaya çıkışı, gelişmesi ve erken Cumhuriyet döneminde ortadan kaldırılması incelenmiştir. Bu kapsamda, konu ile ilgili kanunlar, talimatnameler, uygulama ile ilgili arşiv belgeleri, gazete haberleri, TBMM ve Muallimler Birliği tartışmaları oluşturmaktadır.

Çalışmanın konusunu oluşturan ilköğretimde muallim ve muallim muavini kavramının ilk ortaya çıkışı modern anlamda öğretmen yetiştirme çalışmaları ile başlamış olduğu için öncelikle öğretmenlik mesleği ile ilgili kanuni düzenlemeler elde edilmiştir. Devletin konu ile ilgili resmi yayınları düstur, maarif salnameleri, resmi gazete dışında, kitapçık olarak yayınlanmış olan Osmanlıca birincil kaynaklar kullanılmıştır. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi ve Cumhuriyet Arşivi'nden elde edilen belgelerden faydalanılarak meselenin gelişimi hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca TBMM Zabıt Cerideleri, Muallimler Birliği kongre zabıtları, gazeteler ve çeşitli telif eserlerden yararlanılmıştır. Arşiv belgeleri, kanunlar, talimatnameler, gazete haberleri, TBMM Zabıt Cerideleri ve çeşitli telif eserler kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma ulaşılan birincil kaynaklar, arşiv belgeleri, maarif salnameleri, kanunlar, TBMM Zabıt Cerideleri, Muallimler Birliği kongre zabıtları, gazeteler ve çeşitli telif eserler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilerek muallim muavinleri meselesinin geçirdiği aşamalara dair süreç değerlendirilmiştir.

Bulgular

19. Yüzyılda İlk Mekteplerde Muallimlik/Öğretmenlik Mesleğinin Mesleki ve Hukuki Gelişmesi

Usûl-ı cedit üzere eğitim vermek ve bu usulde eğitim verecek öğretmen yetiştirmek ihtiyacı Osmanlı'nın dağılma sürecine girmesiyle ilgilidir. II. Mahmut döneminde sıbyan

mekteplerinin ıslahı istenmiş, fakat 1860'a kadar herhangi bir gelişme sağlanamamıştır. Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili doğrudan ifade olmasa da devletin geri kalışının sebepleri halkın eğitimsizliğinde görülmüştür. Osmanlı'nın eğitim sisteminin temelini oluşturan medreselerin eğitim ve öğretim anlayışlarının dışında yeni eğitim sistemi arayışı ve uygulamaları başlamıştır (Karal, 1997: 181-182; Shaw, 2000: 77-78; Öztürk, 1996: 4-30). 6 Şubat 1839 tarihli "Meclis-i Umur-ı Nafia" Layihasında eğitimin halk için mutluluk kaynağı olduğu, yoksul ve cahil halk yığınlarının kurtuluşunun eğitimden geçtiği, pratik becerilerle sanayinin ilerleyemeyeceği, devletin temel amacının okuma yazmayı yaygınlaştırma siyaseti olması gerektiği vurgulanmıştır (Koçer, 1992: 41-42; Demirtaş, 2007).

Medrese etkisinden uzak ve çağdaş anlayışta eğitim vermek amacıyla kurulan rüştiyeler 1847'de çıkarılan "Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatib-i Haceleri Efendilerine İta Olunacak Talimat" ile bir orta öğretim kurumu değil ilköğretimin üst seviyesi olarak görülmüştür. Talimat geleneksel sıbyan mekteplerinin programlarına, ders araç gereçlerine ve öğretim yöntemlerine yenilikler getirmiştir. Ancak tembel ve suçlu çocuğa hafif şekilde dayak atılması gibi maddelerin bulunması eski anlayışın hemen kalkmadığını göstermektedir (Akyüz, 1994: 1-47). Bununla birlikte yeni bir anlayış içeren talimatı uygulayabilecek muallimler (öğretmenler) yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki talimatnameden kısa bir süre sonra yeni anlayışta muallim yetiştirmek için Darülmualimin açılmıştır. Maarif-i Umumiye'nin 25 Temmuz 1847 tarihli mazbatasına göre, Darülmualimin'in açılma gerekçesi mevcut eğitim sistemi ve medreselerin bozulmuş olmasıdır. Sıbyan mekteplerindeki hocaların, kendilerine verilen talimat gereğince bu kurumların derslerini okutabildikleri ancak rüştiye mekteplerinin derslerini, özellikle matematik ve öteki yeni dersleri okutamadıkları vurgulanmıştır. Yeni bilimleri kolaylıkla öğrenip öğretecek ve mektepleri düzene sokacak yeni yöntemleri bilen öğretmen yetiştirmek için Darülmualimin açılmıştır (Akyüz, 2007: 1-49). Benzer şekilde Takvim-i Vekayi'de mekteplerde derslerin ve bilimlerin kolay ve hızlı öğretilmesi zorunluluğuna değinilmiş ve Darülmualimin'in bu yöntemi bulup öğretecek bir yer olacağı vurgulanmıştır (Ergin, 1977: 571; Akyüz, 2007: 1-49). Darülmualimin rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için açılmış, Osmanlı'da ilk kez çağdaş eğitim anlayışına sahip öğretmen yetiştirmeye başlamakla öğretmenlik mesleği gelişme sürecine girmiştir. Darülmualimin'in 1851'de Ahmet Cevdet Paşa tarafından hazırlanan nizamnamesi yeni usul ve anlayışta öğretmen yetiştirmek amacını yansıtmıştır (Akyüz, 1990: 3-20). Bu yıllarda yeni açılan rüştiyelerde başlayan eğitim ve öğretimde ders kitapları, araç gereçlerinde denenen yeniliklere usûl-ı cedid denmiştir. Bu denemeler olumlu sonuçlar verince sıbyan mekteplerinde de uygulanmaya başlamıştır.

Yukarıda adı geçen 1847 tarihli talimat'ta sıbyan mektepleri için bazı yenilikler varsa da usûl-ı cedidin ilköğretime girmeye başlaması 20 yıl kadar sonradır (Akyüz, 2012:209; Öztürk, 1996: 8). Talimat'ta ifade edilen yazma dersleri konusunda başarısız olduğu için 1862'den itibaren İstanbul'da 36 sıbyan mektebinde yeni bir harf öğretme biçimi denenmeye başlanmış, bu okullara parasız taş tahtalar, taş kalemler ve divitler dağıtılmış, öğretmenlerine maaş bağlanmış, ardından aynı amaçla numune (örnek) mektepleri kurulmuş, bu okullara atanacak muallimler sınav yoluyla seçilmiştir. Bunlara ibtidai mektep denilmiştir (Ergin, 1977: 465;

Ergün, 2000:735-753; Akyüz, 2012: 209). Böylece rüştiyeden sonra sıbyan seviyesinde modern anlayışta muallim yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmış ve 1868’de İstanbul’da Darümuallimin-i sıbyan kurulmuştur (Koçer, 1992: 79). Darümuallimin-i sıbyan’dan diğer illerde açılması düşünülen öğretmen okullarına öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmış ve ilkokul öğretmenlerine kısa zamanda yeni yöntemleri öğretme görevi verilmiştir (Akyüz, 2012: 181; Öztürk, 1996: 9). Darümuallimin-i sıbyan öğrencilerinin usûl-ı cedide üzere tecrübe kazanmalarını sağlamak üzere Nuri Osmaniyede numune mektebi açılmıştır (Ergin, 1977: 468). İstanbul’da zamanla sayıları artan ibtidai mektepler için “Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi İçin Talimat-ı Mahsusa” çıkarılmıştır (“Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi”, 1316: 326-338).

Yeni usulde taşrada ilk mektep öğretmeni yetiştirmeye 1875’lerden itibaren önce Bosna, Girit, Konya’da başlanmış, 1882-1890’da Sivas, Bursa, Amasya, Kastamonu, Kudüs, Trabzon, Edirne’de daha sonra Selanik, Kosova, Manastır, Aydın, Halep, Elazığ, Erzurum, Musul, Van, Bolu’da okullar açılmıştır. Taşrada açılan okullar yetersiz olduğundan kurslar açılarak köy ve kazalardan gelen imam ve öğretmenlere eğitim verilmiştir (Akyüz, 2012: 250-251). Taşrada yaygınlaştırılmaya çalışılan Öğretmen Okulları için “Bazı Vilâyâтта Ba-irade-i Seniyye Küşad Olunmuş Olan Darümuallimin-i Sıbyan Şu’belerine Dair Ta’lîmât” çıkarılmıştır. Talimat İstanbul dışında kurulan, iki yıllık olan Darümualliminler ile ilgilidir (“Bazı Vilâyâтта Ba-irade-i”, 1316: 357;1317: 398-402;1318: 255). Görüldüğü üzere ilk açılan Darümuallimin-i sıbyan ile taşrada açılanlar arasında en az 8 yıl var. Devlet gelebilecek tepkileri engellemek için yeni usulde açtığı ibtidaiileri ve darümuallimleri ülkede yavaş yavaş yaygınlaştırmaya çalışmıştır (Kodaman, 1991: 68). II. Abdülhamit devrinin sonlarına doğru taşrada Darümuallimin-i sıbyan sayısı otuzu geçmiştir (Öztürk, 1996: 33).

Bir yandan yeni Öğretmen Okulları açılırken diğer yandan öğretmenlerin hukuki durumlarını düzenlemek gerekmiştir. Bu nedenle 1851 tarihli Darümuallimin Nizamnamesini hem yeni usulde öğretmen yetiştirmek bakımından hem de öğretmenlik mesleğinin hak ve görevlerinin belirlenmesi açısından ilk adım olarak görmek gerekir (Ergin, 1977: 578-579; Akyüz, 2012: 186). Medrese hariç hemen bütün eğitim sistemini düzenleyen 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi’nde darümuallimin ve darümuallimatlar yüksekokullar arasında sayılmış, bu okulların şubeleri, süreleri, okullara kabul şartları, verilecek dersler, muallim ve diğer görevlilerin ataması, maaş durumları düzenlenmiştir. Mezunların en az beş sene görev yapmaları, yapmayanların aldıkları bursları geri ödemesi zorunluluğu getirilmiş, öğretmen olma hakları ellerinden alınmıştır. Böylece ilköğretim öğretmenlerinin de içinde olduğu öğretmenlik mesleği daha profesyonel hale getirilmiştir (“Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”, 1289: 184-219). Ancak ileride anlatılacağı üzere ihtiyaç sebebiyle bu okul mezunları dışından öğretmen atama uygulaması da aynı tarihlerde başlamıştır. Daha sonra çıkarılan “Muallimlikte Meslekî İhtisâs Te’sîsine Dair Ta’lîmât” ile muallimlik mesleğine giriş şartları belirlenmiştir (“Muallimlikte Meslekî İhtisâs”, 1318: 517-520).

Aynı süreçte yeni kurulan ibtidailerin ve bunların eğitim kadrosunun medresenin bağlı olduğu Şeyhülislamlık dışında bir yere bağlanması ve teşkilatlandırılması gerekmiştir. 1857’de Maarif Nezareti’nin kuruluş gerekçesinde padişahın ilim ve maarifi geliştirmek çabaları, harbiye, bahriye, hendese, tıp okullarına alınan öğrencilerin son derece yetersiz, okuma yazmayı bile beceremedikleri, bunun çocuklara tahsis edilmiş ufak mekteplerde karışıklık ve

usulsüzlükten kaynaklandığının görüldüğü ifade edilmiştir. Muallimlerin bildikleri gibi okutmalarının zararları açıklanmıştır. Mevcut mektep hocalarının hal ve bilgi derecelerinin teftiş edilmesi, bunlardan çocuk terbiyesine kabiliyetli ve dirayetli olanların istihdam edilmesi, öğrencilerin ayrı sınıflar şeklinde taksim edilerek her sınıfta ayrı dersler okutulması istenmiştir ("Maarif Nezareti'nin Tarihçesi", 1316: 17-37). Devlet, ilköğretimi yavaş yavaş denetimi altına almaya çalışmıştır.

Bu süreçte nizamnamelerde vurgulanan mesleğe atanma, maaş konuları dışında öğretmenlerin nasıl yetiştirileceğiyle meşgul olan öğretim usulü üzerine düşünen, medrese usulü dışında metotlar arayan kişiler yetişmiştir (Koçer, 1992: 114; Akyüz, 2012: 199-207; Binbaşıoğlu, 2014: 233-266). Mesleğin çağdaş eğitim ve öğretim usulleriyle yapılabilmesi için öğretmen yetiştiren okulların ders programlarının medrese etkisinden uzak olarak düzenlenmesi gerekmiştir. 1851 ve 1869 tarihli nizamnamelerde öğretmen okullarında verilecek ders programları da düzenlenmiştir. Kolay ve etkili öğretim yöntemlerinin öğretildiği dersler okulun programına eklenmiştir (Akyüz, 2012: 179-181).

Böylece Devlet, yeni açtığı ibtidailer için Öğretmen Okullarını yaygınlaştırırken aynı zamanda okulların dersleri, nasıl yönetileceği, görevlileri, maaş, disiplin, vs. birçok konularını içeren düzenlemeleri birlikte yapmıştır. Yukarıda adı geçen düzenlemelerle zamanla öğretmenlik mesleği ayrıntılı hale getirilmiş ve bir meslek ahlakı oluşturmaya çalışılmıştır. 1913 tarihli "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu Muvakkatı" konu hakkında Osmanlı'da yapılan son düzenleme olmuş (Özalp, 1982: 83-102), 1961 İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar birçok değişikliklerle Cumhuriyet Dönemi'nde kullanılmaya devam etmiştir.

Ancak Osmanlı'da modern anlayışta öğretmen yetiştirilirken mevcut okul mezunları ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayamamış, ülkenin insan kaynağı iki şekilde değerlendirilmiştir. Birincisi mevcut sıbyan hocaları bir tür hizmet içi eğitimden geçirilmiş, modern bir anlayış kazandırılmak istenmiştir. İkincisi başka okul mezunlarından sınav yaparak atama yapılmıştır. Bu nedenle Öğretmen Okulu mezunları ile eski mevcut öğretmenler ve başka okul mezunu öğretmenler arasında hukuki ve özlük hakları bakımından ayırım yapılmıştır. Bu ayrımı ifade etmek üzere Öğretmen Okulu mezunlarına şahadetname verilirken diğerlerine ehliyetname, itimatname gibi belgeler verilmiş ve muallim, muallim muavini, muallim-i evvel, muallim-i sani gibi isimlendirmeler yapılmıştır. Aşağıda bu sorunun ortaya çıkışı ve gelişmesi anlatılmıştır.

Muallim ve Muallim Muavinleri

Osmanlı'da Darümuallimin açıldıktan sonra Ahmet Cevdet Bey tarafından 1851 yılında hazırlanmış nizamnamesine göre mezun olanlara şahadetname verilecektir (Akyüz, 2006: 17-58). Şahadetenin bugünkü karşılığı Öğretmen Okulu mezunu olduğunu ispatlayan diplomadır. 1869'da çıkarılan nizamnamede şahadetname kelimesi yine aynı anlamda kullanılmıştır ("Maarif-i Umumiye Nizamnamesi", 1292:184-201).

Öğretmenlik mesleği bir yandan yeni açılan okullarla ve düzenlemelerle geliştirilirken diğer yandan öğretmen açığını kapatmak için farklı okul mezunlarından sınavla öğretmen ataması yapılmıştır. 1861 yılında Öğretmen Okulu öğrencileri şikâyetçi olarak başka okul mezunlarını atamanın kanunlara aykırı olduğunu, öğretmenlik mesleğinin sadece Öğretmen

Okulu mezunlarına ait olduğunu, “öğretmenlik mesleğinin saygınlığını” vurgulamışlardır. Şikâyetçiler 1851 tarihli nizamnamenin uygulanmasını istemişlerdir (Akyüz, 2006: 17-58).

Bu nizamnameye göre Öğretmen Okulu’nda üç yıl eğitimden sonra yapılacak sınavlarda başarılı olanlara rüştiye mektebine tayin olmak üzere diploma verilecektir. Akyüz’ün belirttiği gibi söz konusu nizamnamede rüştiyelere Öğretmen Okulu mezunu haricinde başka okul mezunlarından öğretmen atanabileceğine dair bir ifade yoktur. Ancak başka okul mezunlarından rüştiyelere öğretmen atanamayacağına dair bir ifade de yoktur (Akyüz, 2006: 17-58). Neticede rüştiyeler ve darümualliminler yeni açıldığı ve yeterli mezun olmadığı için başka okul mezunlarından atama yapılması normaldir. Nizamnameye göre Darümuallimin’de 3 yıl eğitim görüp sınav neticesinde diploma almak gerekir. Hâlbuki şikâyet eden öğrenciler henüz mezun olmadıkları gibi önce şikâyet ettiklerini inkâr edip sonra kabul etmişlerdir. Belgelere göre Devlet yaygınlaştırdığı rüştiyelere öğretmen atamak istediğinde Darümuallimin öğrencilerini sınav yapmış, bunlardan “kalburüstü” olanlarını rüştiyelere atamış, ancak geri kalanlar sınavlarda “hocalığa kesb-i liyakat” etmedikleri yani öğretmen olacak derecede olmadıkları için atanamamışlardır (OA, 18 Şaban 1277). Yani Öğretmen Okulu’nda okumakla birlikte yapılan sınavlarda başarılı olamayıp atanamayan şikâyetçi öğrenciler de henüz öğretmen değillerdir. Bununla birlikte kısa bir süre sonra şikâyet konusu olan kanuni boşluk Darümuallimin Nizamnamesi’ne yapılan ekle doldurulmuştur. Buna göre “Bundan böyle Darümuallimin talebesinden hoca yetiştirilinceye kadar açılacak hocalıklara evvelemlerde nizamı vecihle talebe-i mumaileyhin muvazzaf olanlarından ve bunlardan ehil bulunmadığı halde mülazımlardan ve mülazımlarında dahi erbab görülemediği takdirde haricden münâsiblerin tayin olunması” fıkrası eklenmiştir (Akyüz, 2006: 17-58). Bu eke göre öğretmen olarak atanmak için öncelikle Darümuallimin’de okuyup sınavlardan başarılı olup mezun olmak gerekir. İhtiyaç halinde mülazımlar –ki yukarıda adı geçen 1851 nizamnamesinde bunların okula devam zorunluluğu olmadığı halde- yapılacak sınavda başarılı oldukları takdirde atamaları yapılacaktır. Hala ihtiyaç varsa Öğretmen Okulu mezunu olmayanlar arasından da sınav yapılarak öğretmen ataması yapılacaktır.

İhtiyaç sebebiyle Öğretmen Okulu mezunu olmayanlar arasından yapılacak atamalarda veya mevcut öğretmenler ile Öğretmen Okulu mezunu olanlar arasında zaman içinde ayrıma gidilerek muallim, muallim muavini, muallim-i sani, muallim-i evvel gibi isimler verilmiştir. Bu kavramlardan muallim muavinliği esasen Hindistan ve Roma’da icat edilmiş, Fransa ve Amerika’ya yayılmış, Osmanlı’da da uygulanmıştır (Musa, 1313: 53).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nde muavin kavramı idadiler için geçerken, ilköğretim için geçmemiştir. Muallim-i evvel, muallim-i sani kavramları ise hem ilk hem de orta öğrenimde kullanılmıştır. Bu tarihlerdeki arşiv belgelerinde çok sayıda muallim muavinliği kavramına rastlanmıştır. Ancak bu belgelerdeki muallim muavinliği ifadesi ilköğretimin alt basamağı sıbyan ile ilgili olmayıp daha üst seviyedeki mektepler ile ilgilidir. Hatta bunlar arasında maaş ve kıdem ayrılığı söz konusu olmuş, 1872 (OA, 2 Rebiyülahir 1289), 1873 (OA, 18 Şevval 1290) ve 1874 (OA, 14 Zilkade 1291) tarihli bazı belgelerde görüldüğü üzere ilgili nizamname gereğince muallim-i saniler, Maarif Nizamnamesi’nde geçen Öğretmen Okulu derslerinden sınav yapıp ehliyetname verilerek muallim-i evvel olmalarının yolu açılmıştır. Darümuallimlerden mezunlara şahadetname verilirken farklı okul mezunlarına ise sınav

yapılarak ehliyetname verilmiştir. Fakat bu ayırım rüştiyeler için olup sıbyan için henüz böyle bir düzenleme yapılmamıştır.

Bu konuda ilk düzenleme 1875 tarihli “Dersaadet ve Bilad-ı Selasede Bulunan Mekâtib-i Sıbyâniyenin İdâresi İçin Ahalice İntihâb Olunacak A'zâdan Mürekkeb Olmak Üzere Teşkil Olunacak Mecâlis-i Tedrisiye ve Şu'belerinin Suret-i Teşkili ile Vazifeleri Hakkında Talimat”ın dokuzuncu maddesinde yapılmıştır. Ehliyetnamesi bulunmayan muallimlerin imtihanlarının yapılması ve yeterli olmayanların Darümuallimin-i sıbyan'a devam ettirilerek eksiklerinin tamamlanması işi Mecalis-i Tedrisiye'nin görevleri arasında sayılmıştır (Özalp, 1982: 673). Bu talimatname ile önce İstanbul ile Bursa ve Edirne'de teşkilatlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca mevcut öğretmenlerin Darümuallim'de bir tür hizmet içi eğitimden geçtikten sonra sınavla ehliyetname almaları zorunlu hale getirilmiştir.

1875 tarihli sadece İstanbul, Edirne ve Bursa'ya ilgilendiren yukarıdaki kanundan sonra 1881'de “Rumeli-i Şarki Vilayeti'nin Mebâdi-i Tadrîs Hakkında Kanun” çıkarılmıştır. Kanun Rumeli'deki hem Müslüman hem de gayrimüslimlere ait ilk mektepleri düzenlemek için çıkarılmıştır. Kanunda konu açısından önemli olan üçüncü fasıl olup ilk mektep muallimleri hakkında düzenlemeler içermektedir. Otuzuncu madde ile muallimlik şahadetnamesi için mekatib-i ibtidaiyede tedris olunan ilmi konuların nazariyatını ve muallimlik ameliyatını tetkik etmek üzere özel olarak kurulan bir komisyon imtihan yapacaktır. İmtihanların programı ve ayrıntıları Maarif Müdüriyeti kararnamesi ile tayin edilecektir. Otuz birinci madde ile mevcut muallimlerin kanunnamenin neşrinden itibaren dört sene içinde hocalığa kabiliyeti olduğunu içeren bir şahadetname edinmeleri zorunludur. Mevcut öğretmenler yeni anlayışa göre Darümuallimin derslerini içeren bir tür hizmet içi eğitimden geçirilerek diploma verilmek istenmiştir. Bununla da kalınmamış, kırk altıncı madde ile mevcut muallimleri mektep müfettişlerinin düzenlediği muallimin encümeninde ve maarif müdürü tarafından düzenlenen muallimliğe mensup derslerde hazır bulunmaya mecbur tutmuşlardır. Otuz ikinci madde ile bir muallimin elliden fazla öğrencisi olamaz, elliden fazla ise muavinler ilave edilir. Otuz üçüncü madde ile bir mekatib-i ibtidaiyede birden fazla muallim gerekirse birisi yahut ikisi mekatib-i ibtidaiye mevadd-ı ilmiyesini tekmilen tahsil etmiş olanlardan muavin olabilir. Yani muallim olmak için Öğretmen Okulu mezunu olmak veya bu okulun derslerinden sınava girip diploma almak gerekirken muallim muavini olmak için ise ilkokulu bitirenler arasından muavinler seçilebilecektir (Nizamoglu, 2013: 197-228; Özdemir, 2012: 115-148; Özalp, 1982: 7-31).

Devlet, muallim muavinlerini, asıl öğretmenler yanında eğitim işinde bir tür yardımcı olarak görmüştür. Rumeli-i Şarki Vilayeti'nin Mebâdi-i Tadrîs Hakkında Kanun'un otuz beşinci maddesi ile kanunlara uygun şekilde muallim ve muavin atanması, bu kurala uyulmadığı takdirde yapılacaklar düzenlenmiştir. Diğer maddelerle muallimlerin hak ve görevleri, maaşları, atamaları, cezaları, ödülleri, buldukları yerlerdeki nüfusa göre dereceleri belirlendiği gibi muallim muavinlerinin de maaşları tespit edilmiş olup muallim maaşlarının yüzde 65'i nispetinde hesaplanır denmiştir. Bu şekilde muallimleri derecelere ayırmıştır (Özalp, 1982: 10-14).

Bu nizamname Rumeli için geçerli olup Anadolu ve taşra için muallim ve muallim muavini yetiştirme, ehliyetname veya şahadetname verme meselesi Anadolu'da darümualliminler açıldıktan sonra ortaya çıkmıştır. Trabzon vilayeti idare meclisi 17 Kasım

1890 tarihinde Trabzon'da açılacak ibtidailerde usûl-ı cedid üzere eğitim vermek için köy ve kasabalardan gelen 350 kişinin Darülmualimin'de ders görüp şahadetname aldıklarını bildirmiştir (Mahmut, 1338:263-264). Ancak Mayıs 1893 tarihli bir belgede ise Sinop'ta ibtidai mektebi muallim-i evveli Hafız Mehmet Emin Muhlis Efendi'nin ehliyetname almak isteğine verilen cevapta, taşra muallimlerine ehliyetname verilmesine dair bir usul olmadığı için Hafız Efendi'nin bu işi yapmaya iktidarı var ise yapması yönünde cevap verilmiştir (OA, 18 Şevval 1310). Yani üç yıl sonraki bir yazışmaya göre henüz taşrada ehliyetname verme usulü yoktur ifadesi soru işaret oluşturmaktadır. Hâlbuki 1894 yılı Mayıs-Temmuz ayındaki Trabzon ile yazışmalarda ehliyetname verildiği ifade edilmiştir. Trabzon Darülmualimin muallimi Abdullah Efendi maarif müdüriyetine özetle şöyle yazmıştır: 1307 (1889/1890) senesinden beri Darülmualimin kurulmuş olup kendisi burada o tarihten beri muallimlik yapmıştır. Devlet kuvvetiyle iki yüzden fazla kaza ve köy muallimleri usûl-ı cedide üzere eğitilmiştir. Bunlardan 129 kişi ehliyetlerini ispatlayıp ehliyetname almıştır. Geri kalanı adlarını bile yazamadıkları, namazda okunacak kadar ayet bilmedikleri, iktidarsız oldukları halde mahallerinde halk bunu bilmediği için bunları cüzi ücretle ibtidailerde görevlendirmiştir. Abdullah Efendi bu durumun din ve eğitim bakımından zararlarını ve mahalli hükümetin bu gibileri teftiş etmesi gerektiğini ifade etmiştir (OA, 17 Muharrem 1312). Abdullah Efendi ehliyetnamelilerin de maarif idaresi tarafından kendilerine verilen program ve talimatnameye uygun hareket etmediklerini, program harici ders okuttuklarını bu nedenle daha tehlikeli durumlar ortaya çıktığı uyarısında bulunmuştur. Bu gibiler meslek değiştirdikleri veya öldükleri zaman ehliyetnamelerini cahil kimseler ele geçirmişlerdir. Hatta bazı köy hocaları vilayet merkezine celb edildikleri zaman yerlerine iktidarlıca birini rızasız olarak gönderdiklerinden bu kişiler ehliyetnameye o suretle nail olmuşlardır. Böylece köy imametini ve muallimliğini ele geçirip halka zarar vermişlerdir. Bunu engellemek için vilayet ve mülhakatındaki ibtidai mekteplerin teftiş edilmesini tavsiye etmiştir. Nezaret, ayrı bir müfettiş tayini masraf gerektireceğini bu nedenle mevcut öğretmenleri tanıyan Trabzon Darülmualimin muallimi Abdullah Efendi'nin, tatillerde harcırah verilerek teftiş işini yapması emrini vermiştir (OA, 17 Muharrem 1312).

1897 tarihli bir başka belgeye göre imtihana girip başarılı olanlara verilen ehliyetnameler şahadetname derecesindedir (OA, 17 Şaban 1314). Ehliyetnamelerin hangi derecede okullarda ders verecek öğretmenler için olduğuna dair açık bir ifade yoktur. Mevcut öğretmenlere ve başka okul mezunlarına ehliyetname verilirken ehliyetnamelerin şahadetname derecesinde olduğunun vurgulanması ehliyetname ve şahadetname ayrılığının henüz tam olarak netleşmediğini düşündürmektedir.

Sonraki yıllarda taşrada yaygınlaştırılmaya çalışılan yukarıda geçen Darülmualimler için çıkarılan "Bazı Vilâyâtda Ba-irâde-i Seniyye Küşad Olunmuş Olan Darülmualimin-i Sıbyan Şu'belerine Dair Talimat"ta mevcut muallimlerin nöbetleşe olarak yeterli görülebilecek bir sürede derslere devam etmeleri mecburi görülmüş, süre sonunda itimatname verileceği belirtilmiştir. Mevcut öğretmenler ile Darülmualim mezunu öğretmenler arasında itimatnameli öğretmen durumu ortaya çıkmıştır. Ancak itimatnameli öğretmenin iki yıl devam zorunluluğu olmadığı gibi herhangi bir sınavdan geçeceğine dair herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir ("Bazı Vilâyâtda Ba-irâde-i", 1316: 357; 1317: 398-402; 1318:255). Dolayısıyla itimatname ne ehliyetname ne de şahadetname derecesindedir.

Zaman içerisinde söz konusu nizamnamelerde öngörülmeven bazı durumlar ortaya çıkmıştır. 1901'de rüştiye ve idadilerden şahadetname alarak mezun olmuş bazı öğrenciler Darümuallimin'in ibtidai sınıfına ait "fenleri" yani öğretmenlik mesleğini ve pedagojiyi ilgilendirmeyen diğer dersleri gördüklerini ifade eden dilekçeleriyle Diyarbakır Darümuallimin'e başvurmuşlardır. Diyarbakır Darümuallimin'ine kayıt edilen öğrenciler diğer dersleri gördükleri için sadece öğretmenlik mesleğini ve pedagojiyi ilgilendiren derslerden imtihan edilmiş ve başarılı olmuşlardır. Bu gibiler Darümuallimin'in zorunlu süresini tamamlamadan mezun olabilmışlerdir. Ancak bu tür mezunlara şahadetname mi yoksa ehliyetname mi verileceği sorunu ortaya çıkmıştır. Bu durumdakilere şahadetname yoksa ehliyetname verileceğine dair Darümuallimin Talimatnamesi'nde açık bir ifade olmadığı için ne yapılacağı ilgili devlet birimlerine sorulmuştur. Nezaret bu durumda olanlara mevcut öğretmenler gibi ehliyetname verilmesi gerektiği cevabını vermiştir (OA, 15 Muharrem 1319). Buna rağmen 1902'de mülkiye mezunu Halil Efendi'nin Darümuallimin'in ibtidai şubesine iki sene devam etmeksizin girdiği sınavdan sonra verilen şahadetnamenin tamimlere aykırı olduğu bu gibilere ancak ehliyetname verileceği bildirilmiş, yapılan yanlış düzeltilerek şahadetname ve ehliyetname ayrılığı ilköğretimde netleşmiştir (OA, 29 Cemaziyelahir 1320). Böylece şahadetname Öğretmen Okulu'nun zorunlu süresini ve derslerini tamamlayanlara verilirken bunun dışındakilere ehliyetname verilmiştir.

Ehliyetnamelerin kimlere verileceği zamanla netleşmekle birlikte ehliyetnamelerin verilişinde başka bazı usulsüzlükler arşiv belgelerine yansımıştır. 1902'de Beyrut maarif müdürü tarafından yapılan bir incelemeye göre, 1316/1898'de maariften habersiz, nüfuzlu zengin kişilerden oluşturulan maarif komisyonu tarafından ilköğretim programına uygun olmamasına rağmen ehliyetname sınavı yapılmıştır. Bu ehliyetnameler askerlikten kaçmak için verilmiştir. Müdür başkentteki darümualliminin taşra için yeteri kadar öğretmen yetiştiremediğini, bunun için mevcut iptidai mektep muallimlerinin bir müddet vilayetlerdeki idadilerde bazı dersleri gördükten sonra kendi başkanlığındaki bir komisyon tarafından imtihan yapılması ve ehliyetname verilmesini önermiştir. Nezaret, müdürün önerilerini kabul etmiştir (OA, 28 Zilkade 1319). Ehliyetname ve şahadetnamelerin usulüne göre verilmesine dikkat edilmesi 1908 tarihli yazışmalarda da görülmüştür (OA, 21 Zilhicce 1326). Yani bu konudaki usulsüzlükler devam etmiştir.

Benzer bir durum 1913'te Büyükçekmece'ye bağlı bir köyde muallimlik yapan ve bir ay kadar idadi mektebinde usûl-ı cedid üzere eğitim gördükten sonra ehliyetname sınavına girmek isteyen Hüseyin Efendi hakkındaki yazışmalarda da görülmüştür. Öğretmen Okulu mezunu olmayan hariçten bir hayli muallimin imtihana girmek için müracaat ettiği ve haklarında ne yapılacağı sorulmuş, bazen Öğretmen Okulu mezunu olmayan askerlikten kurtulmak isteyenlerin ehliyetname edinmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Bu konuda talipler hakkındaki nizamnamelere ve hüviyet varakalarındaki yaşlarına dikkat edilmesi istenmiştir (OA, 27 Muharrem 1321). Ehliyetname imtihanlarına girecekler için olabildiği kadar özenli davranılmış, kimlik bilgileri, daha önce memuriyetleri olup olmadığı gibi bilgilerini eksiksiz doldurmaları için form örnekleri gönderilerek uyarılar yapılmıştır (OA, 28 Safer 1325).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra konuyla ilgili yeni düzenlemeler yapılmıştır. 1913 tarihli Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatının kırk ikinci maddesine göre, bilumum mekatib-

i ibtidaiye muallimleri iki sınıftır (Özalp, 1982: 83-102). Muallim muavini ve muallim. Muallim muavini olabilmek için tedris salahiyetini müşir muvakkat bir ehliyetnameyi haiz olmak lazımdır. Muallim olmak için Darülmualimin-i ibtidaiyeden mezun olmak şarttır. Artık muallim-i evvel, sani gibi tasnif ortadan kalkmıştır. Kırk üçüncü maddeye göre, Darülmualimin mezunları kifayet etmeyen yerlerde vilayet tedrisat-ı ibtidaiye meclisleri münhal muallimlikler veya muallim muavinlikleri için her sene eyyam-ı tatiliyede bir ehliyetname imtihanı küşad ve talipleri talimatına tevfikan imtihan ederek muvaffak olanlara muvakkat ehliyetname ita eyler.

Kırk dört, kırk beş, doksan yedinci maddelere göre öğretmen olmak için Öğretmen Okulu mezunu olmak şartı getirilmekle birlikte kırk üçüncü madde ile mezunların yeterli olmadığı yerlerde öğretmen atamak için başka okul mezunlarını sınav yapıp 3 yıllık geçici ehliyetname almak şartı getirilmiştir (Özalp, 1982: 83-102). Ehliyetnameler Öğretmen Okulu mezunlarının aldığı şahadetnameyle aynı hukuki haklara sahip değildir. Geçici ehliyetnameye sahip olanlar üç yıl sonra Öğretmen Okulu derslerinden sınava girerek başarılı olup şahadetname almak zorundadırlar. Böylece şahadetname Öğretmen Okulu mezunlarına verilen diploma iken ehliyetname ise Öğretmen Okulu mezunu olmayanlara verilen eğitim işinde bulunabilme yeterliliğine sahip olduğunu gösteren belge anlamı net hale gelmiştir. Bu nedenle hukuki ve özlük hakları birbirinden farklıdır. Ehliyetname sahipleri daha sonra Öğretmen Okulu derslerinden sınava girerek şahadetname alma hakkına sahiptirler. Kanunu uygulamak üzere bir süre sonra talimatname çıkarılmıştır (“Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik”, 1332).

Muallim ve Muallim Muavini İmtihanları

1913 Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı gereğince “Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik ve Muallim Muâvinliği İmtihânlarına ve Eyyâm-ı Ta’tîliyede Güşâd Edilecek Derslere Dair Ta’lîmât-nâme” çıkarılmıştır. İlk faslı Muallim Muâvinlerinin Tedrîsi ve Muallimlik İmtihânlarının Suret-i İcrası başlığıyla yirmi sekiz maddeden ibarettir. İkinci fasıl Ehliyetname İmtihanına Dair olup yirmi dokuzdan elli birinci maddeye kadardır. Üçüncü fasıl Hususi Dersler başlığı altında düzenlenmiş bunlar kadınlarla ilgili görülen nakış dikiş dersleri ve bunların imtihanlarına dair olup elli ikinci maddeden elli altıncı maddeye kadardır. Dördüncü ve beşinci fasıl Numune Dersleri başlığı altında elli yedi ve elli sekizinci maddelerden ibarettir. Altıncı fasılda Uygulama Dersleri Hakkında İzahat başlığıyla açıklamalar elli dokuzuncu maddede yapılmıştır. Altmışınca madde numune dersleriyle ilgili iken altmış birinci madde tecrübe dersleri ve musahebe dersleri düzenlenmiştir (“Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik”, 1332).

Bu talimatnamede en dikkat çekici husus azledilmiş veya hizmete devam eden muallim muavinlerinin bütün derslere katılması zorunlu iken sultaniye ve 7 senelik idadiye mezunları, sultaniyenin 12. sınıfı talebesi sadece meslek derslerine ve tatbikata katılmak zorundadır. Devlet, eski mevcut muallim muavinlerini genellikle Öğretmen Okulu dışından farklı kaynaklardan geldikleri için Öğretmen Okulu mezunlarından ayrı tutmuştur. Bu nedenle eski mevcut öğretmenlere ehliyetname vermek için Darülmualimin’in bütün derslerini almak zorunluluğu getirmiştir. Ancak Devletin yeni açtığı sultani, idadi gibi okullarından mezun olanlar ehliyetname almak istediğinde ise bunlara sadece öğretmenlik ile ilgili dersleri zorunlu tutmuştur. Yani Öğretmen Okulu mezunu olmayan ama diğer yeni okullardan mezun olanlar ile mevcut eski öğretmenler ehliyetname almak istediklerinde görecekları dersler bakımından

ayırma tabi tutulmuşlardır. Bu anlaşılabilir bir şeydir, çünkü yeni okullardan mezun olanlar hesap, hendese, kimya, cebir, hikmet, tebabet, ziraat gibi birçok dersleri aldıkları için bu dersler onlar için zorunlu görülmemiş, fenn-i terbiye ve usul-ı tedris gibi öğretmenlik mesleği ile ilgili dersler ve uygulamalar yeterli görülmüştür. Yeni mekteplerden mezun olmayanlar için ise bütün dersleri zorunlu görmüştür (“Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik”, 1332).

Talimatname hem başka kaynaklardan gelen öğretmen adayları hem de Darümuallimlerdeki öğretmen adayları için geçerli olup ufak değişikliklerle 1923 yılına kadar kullanılmıştır. Bu talimatnamenin bu günkü karşılığı eğitim fakültelerinde verilen pedagojik formasyon dersleri hakkında yönetmelik denilebilir.

Millî Mücadele’de Muallimler, Muallim Muavinleri ve Ehliyetname Meselesi

II. Meşrutiyet’te bu tür düzenlemeler yapılırken Avrupa’da olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin gelişmesini sağlayacak mesleki cemiyet ve dernekler ortaya çıkmaya başlamıştır (“Bulgaristan Muallimin-i İslamiye”, 1322; Akyüz, 2007; 1-49; Sarıhan, 2013: 204; Akyüz, 1970: 109-119; Göldaş, 1981: 14). Bilindiği üzere Osmanlı Birinci Dünya Savaşı neticesinde yenilmiş ve Anadolu işgal edilmiştir. Millî Mücadele yıllarında TBMM’de ve basında eğitime dair tartışmalar bitmemiştir. Mevcut durumun sebeplerinin eğitimsizlik olduğu sıklıkla vurgulanmıştır (Yanardağ, 2018: 263-280). Eğitim meseleleri, öğretmenlerin durumlarıyla ilgili çeşitli meseleler gündeme gelmiştir.

Anadolu Tedrisat Mecmuası’nda Kazım Nami imzalı “Muallimlik Mesleğine Dair” başlıklı makalede (Kazım, 1922) öğretmenlik mesleği, örgütlenmesi, toplumdaki önemi hakkında özetle şu görüşler ortaya konulmuştur; Meslek kavramı toplumsal bir vazife olup Avrupa’da eski esnaf cemiyetlerinin yerine bugün sendikalar ortaya çıkmıştır. Osmanlı’da ise eski meslek ocakları kaldırılıp yerine bir şey konulmamış, infiradi bir hayata sebep olarak topluma zarar vermiştir. Herhangi bir mesleğin bir ferdinin yaptığı yanlış mesleğe ve cemiyete zarar verebilir. Avrupa’da öğretmen cemiyetlerinde ve sendikalarında öğretmenler birbirine bağlı kuvvetli ve meslek haline gelmiştir. Osmanlı’da ise meslek haline gelememiştir. Meşrutiyet’e kadar meslek cemiyetleri kurulamamış, Meşrutiyet’ten sonra kurulmaya başlamıştır. Ancak bu cemiyetler başarılı olamamıştır. Bazılarına göre bunun sebebi iktisadidir. Yazara göre, toplumsal hayatta iktisadi sebepler dışında dini, ahlaki, lisani, bedii, hukuki hadiseler bulunmaktadır. Bu sebeple toplumsal bir zümrenin meslek olarak bulunabilmesi için iktisadi sebeplerden başka ahlaki gayelerin bulunması gerekir. II Abdülhamit devrinde toplumsal kabiliyetler körelmiş, kurulan cemiyetler yaşayamamıştır. Bu nedenle muallimlik mesleği yoktur. Bu yokluktan hem birey zarar görmüş hem de memleketin beklediği hizmet yapılamamıştır. Halkın irfan ihtiyacını tatmin edecek ehil adam olmadığı için oradan buradan hoca temin edilmeye çalışılmıştır. Her önüne gelen hoca olup çıkmış, eline iltimasla ehliyetname alarak mekteplere yerleşmiştir. Mesleğin manevi kıymeti azalmış, ehil olanlar ise boğulmuş, ehil olmayanların yaptıkları hatalardan dolayı diğer muallimler itibara mazhar olamamış, maddi manevi işkence görmüşlerdir. Yazar muallimliği iman, vicdan, millet yapıcı olarak görmüş, muallimliğin kıymetsiz görülmesinden rahatsız olmuştur. Öğretmenliğin bir meslek ahlakı kurduğu zaman meslekleşeceğini savunmuş, her eline bir ehliyetname alanın muallim olmasına karşı çıkmış, bu gibilerin meziyetsizliklerinin, iktidarsızlıklarının, ferdi ahlaksızlıklarının bütün öğretmenlere genelleştirildiğini belirtmiştir.

Millî Mücadele'ye kadar muallimliğin bir meslek olarak gelişmesinde adımlar atılmış olmasına rağmen yukarıda anlatıldığı üzere yazar Kazım Nami mesleğin yeteri kadar gelişemediğini savunmuştur. Avrupa'da geleneksel bilim anlayışının dışında ortaya çıkan bilimsel gelişmeler neticesinde kurulan çeşitli cemiyet ve akademik teşkilatlar, bilim ile hükümet arasında bağlantı kurarak sanayi devrimini etkilemiş, toplum ile bilim ilişkilerini kurmuşlardır. Bu tür cemiyetler Avrupa'da tüzel kişilik kavramının ve mesleki cemiyetlerin kuruluşuna dair yasal düzenlemelerin gelişmesini sağladıkları gibi meslek ahlak ve geleneğinin gelişmesini sağlamışlardır (Hatemi, 1987: 75-84; İhsanoğlu, 1987: 1-31). Nitekim yazar Kazım Nami mesleğin gelişiminde hukuki düzenlemelerden ziyade bilimsel ahlak ve geleneğinin yeteri kadar gelişmemesine dikkat çekmiştir. Çalışma açısından önemli olan ehliyetnamelerin haksız ve usulsüz elde edilebildiğini vurgulamıştır.

Muallim muavinleri ile ilgili sorunlardan birisi de bunların farklı kaynaklardan gelmeleri sebebiyle Öğretmen Okulu mezunlarıyla hukuken eşit durumda olmamalarıdır. Muallim muavinleri maarif teşkilatının bir parçası olan maarif meclislerine seçme ve seçilme hakkına sahip değillerdir. Bu hakka sahip olmaları için Darümuallimin ve Darümuallimat Mezunları Cemiyeti mücadele etmiştir (Nurdoğan, 2005: 107).

Millî Mücadele yıllarında işgalin sebebi eğitimsizlikte görülmüş, yoğun şekilde hem genel eğitim sorunları hem de öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinden, özlük ve hukuki haklarına kadar birçok mesele TBMM'de ilk günlerden itibaren tartışılmıştır. Öyle ki işgalin en zor zamanlarında eğitim işlerini görüşmek üzere maarif kongresi toplanmıştır. Kongrenin açılış konuşmasını yapan Mustafa Kemal Paşa, milli bir eğitim sistemi kurulmasını isterken bunu alanın uzmanlarına yani öğretmenlere bıraktığını söyleyerek (Hâkimiyet-i Milliye, 17 Temmuz 1921), mesleğe verdiği önemi vurgulamıştır. Nitekim sadece Mustafa Kemal Paşa değil TBMM'nde de eğitime dair her tartışmada öğretmenlik mesleğinin önemi vurgulanmıştır (Yanardağ, 2018: 263-280). Neticede milli bir eğitim sistemi kurmak öğretmensiz gerçekleşemez. Millî Mücadele yıllarında öğretmenler gerek okullarda gerek TBMM'de, gerekse de cephede hizmet vermişlerdir (Sarıhan, 2013: 187-203; "Anadolu ve Rumeli'de Gerçekleştirilen", 1993: 35-36, 58). Az da olsa Millî Mücadeleye karşı olanlar çıkmıştır (Akyüz, 1978: 212). Savaş yılları olması sebebiyle eğitim işleri aksadığı gibi öğretmenlerin hukuki, mali ve mesleki gelişmelerinde fazla bir şey yapılamamıştır.

Erken Cumhuriyet Döneminde Muallim ve Muallim Muavinleri Meselesi

Osmanlı'dan devralınan bu konudaki nizamname ve düzenlemeler bir süre devam ederken zamanla bir kısmında değişiklik yapılmış veya ilga edilmiştir. Bu nedenle farklı kaynaklardan öğretmen atama uygulaması Cumhuriyet'in ilk kurulduğu yıllarda devam etmiştir. Mesela Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra kapatılan medreselerin bir kısmında gerekli şartları taşıyan hocalar ilköğretimin uygun sınıflarına öğretmen olarak yerleştirilmişlerdir (DA, 13 Mart 1924). Ülkenin ihtiyacı sebebiyle milli eğitim bütçeleri mecliste hararetli tartışmalara sebep olmuş, öğretmenlerin sayı, kalite yetersizlikleri, hukuki durumları gündeme gelmiştir (Yanardağ, 2018). Çalışmada açıklanmaya çalışılan ilköğretimde muallim muavini meselesi de Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalmıştır. Bu mesele bir yönüyle ilköğretime öğretmen yetiştirme, öğretmenlerin özlük hakları, mesleğin hukuki ve mesleki gelişimi meseleleridir. 1924 yılında TBMM'de Tedrisat-ı İbtidaiye Kararnamesinin tadili ile ilgili

görüşmelerde muallim muavinlerinin maaşları söz konusu olmuştur. Bazı milletvekilleri bunların ihtiyaç sebebiyle atanmış yetersiz muallimler olduklarını söylemişlerdir. Bazıları da karşı çıkararak bunların maaş gibi özlük haklarının yetersiz olduğuna vurgu yapmışlardır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1340: 254-264) .

Öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için Millî Mücadele yıllarından beri çabalayan Muallimler Birliği'nin kongresinde de muallim muavinleri meselesi tartışılmıştır. Muallim muavinlerinin muallim olarak atanmasına dair bazı talepler kongrenin 4 Mayıs 1925 günkü toplantısında ele alınmıştır (Türkiye Cumhuriyeti Muallimler Birliği Umumi Kongresi Zabıtları 1341: 54-61). Öğretmen Okulu mezunu olmayanların sınavsız ehliyetname veya şahadetname almalarına karşı çıkanlar ve destekleyenler hararetle meseleyi tartışmışlardır. Müzakereler neticesinde Başkan meselenin mevcut kanunla tespit edildiğini belirtmiştir. Ancak senelerdir muallimlik yapan kıymetli ve ehliyetli kimselerin muallim unvanı alması için girişimde bulunulmak üzere Birlik genel merkezine meselenin havale edilmesine karar verilmiştir.

Maarif Vekâleti daha sonra muallim muavinlerinin mesleğe girişi noktasında çeşitlilikler ile geçici ehliyetname imtihanlarının neticelerini gösteren cetvellerin incelenmesi ve bazı maarif idarelerince bu konuya yönelik kanun, talimatname, tebliğat-ı umumiye hükümlerinin tatbikinde tashihe muhtaç birtakım uygulamalar ortaya çıktığı için kanun, talimatname, tebliğat-ı umumiyelere tek tek atıf yaparak bir tamim yayınlamıştır (Resmi Ceride, 30 Teşrin-i Sani 1341). Tamim 5 madde olup kimlerin muallim ve muallim muavini olacağına, Öğretmen Okulu dışından öğretmen olabilmek için ne gibi şartlar gerektiğine tedrisat-ı iptidaiye kanununa, bütçe kanunlarına, tatil dersleri talimatnamesinin ilgili maddelerine vurgu yapılmıştır. Tamimin gerekçesinde muallim ve muallim muavini atama uygulamasında sıkıntılar yaşandığı için tamim yayımlandığı ifade edilmiştir.

Bu mesele, Urfa mebusu Refet Bey tarafından 26 Nisan 1926 günü TBMM'ne getirilmiştir. Teklif layiha encümenine gönderildikten (TBMM Zabıt Ceridesi, 1926: 214) sonra "İlk Mektep Muallim ve Muallim Muavinleri Hakkında Kanun" teklifi olarak 17 Mayıs 1926'da gündeme alınmıştır (TBMM Zabıt Tutanakları, 1926: 195). 20 Mayıs 1926'da her madde tek tek okunarak oylanmış, herhangi bir tartışma olmadan 842 numaralı kanun olarak kabul edilmiştir (TBMM Zabıt Tutanakları, 1926: 345-346; Faik Reşit, 1927: 95-96; Düstur, 2 Haziran 1926); Kanun ile muallim muavini olup en az beş senelik idadiye denk tâlî ve âlî mektep tahsili görenler ile tahsil görmeyen ama beş sene muallim muavini olanlar, Darülmuallimat mezunları, idadi ve orta mektep ile âlî mektep mezunları Darülmuallimin mektebinde görmedikleri derslerden imtihan vermek şartıyla muallim olabileceklerdir. Bunun dışında orta ve yüksek tahsil görenler imtihansız muallim muavini atanabileceklerdir. Muallim olacaklar için yapılacak imtihanlar talimatname ile tayin edilecektir.

Bu kanuna "İlk Mektep Muallim ve Muavinlerine ait 20 Mayıs 1926 Tarihli Kanunun İkinci Maddesine Bir Fıkra İlavesi Hakkında Kanun" ile ilave yapılmıştır. Buna göre her ne suretle olursa olsun hizmeti beş seneye ulaşmayan muallim muavinlerinden meslek dersleri imtihanında muvaffak olanlar dahi muallim addedilir maddesi eklenmiştir (Resmi Ceride, 11 Temmuz 1927) . Böylece daha önceki düzenlemelerde yapılan süre koşulu ortadan kaldırılmış, meslek derslerinden başarılı olan bütün muallim muavinleri öğretmen hukukunu elde etmiştir. Kanun çıktıktan sonra "İlk Mektep Muallimleri İçin Açılacak Meslek Kursları Talimatnamesi"

(Faik Reşit, 1927: 550-554) çıkarılarak kanunun uygulanması sağlanmıştır. Bu talimatname ile yukarıda adı geçen Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik ve Muallim Muâvinliği İmtihânlarına ve Eyyâm-ı Ta'tîliyede Güşâd Edilecek Derslere Dair Ta'lîmât-nâmenin yeni talimatnameyle ters düşen hükümleri kaldırılmıştır. Böylece muallim muavinleri muallim hukukunu elde ederek mesele çözülmüştür. Muallim ile muallim muavini ayrımı ortadan kalkmıştır.

Sonuç

İlköğretimde muallim muavinlerinin kullanılması düşüncesi geleneksel Osmanlı eğitim anlayışı ve sisteminin değişmesiyle ortaya çıkmış bir konudur. Osmanlı'da devleti kurtarma arayışlarında eğitimin önemini fark eden bazı aydınların kendiliğinden denedikleri ve geliştirmeye çalıştıkları bu yeni anlayışa usûl-ı cedid denilmiştir. Usûl-ı cedid Devlet tarafından önemsenmiş ve desteklenmiştir. Usûl-ı cedid üzere eğitim verilen sıbyan mekteplerine ibtidai mektep adı verilmiştir. Usûl-ı cedidi ülkede yaygınlaştırmak için önce başkentte daha sonra Rumeli'de, Anadolu ve diğer yerlerde darümuallimler açılmıştır. Bu okullardan mezun olanların sayısı ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır. Bunun üzerine Devlet iki önemli uygulama yapmıştır. Birincisi Darümuallim dışında başka okul mezunlarını Darümuallim derslerinden sınav yaptıktan sonra atamak. İkincisi mevcut sıbyan mektebi hocalarını Darümuallim mektebi derslerinden eğitim verip bir tür hizmet içi eğitimden geçirmek. İlköğretime atanmak için esas olan Darümuallim mezunu olmakla birlikte ihtiyaç nedeniyle yapılan bu iki uygulama bazı sorunlar ortaya çıkarmıştır. Darümuallim mezunları ile başka okul mezunları ve mevcut öğretmenler arasında aldıkları belgeler ve hukuki bakımından zamanla ayırım yapılmıştır. Darümuallim mezunlarına şahadetname verilirken diğerlerine ehliyetname verilmiştir. Şahadetnameli öğretmenlere muallim unvanı verilirken ehliyetnameli öğretmenlere muallim muavini unvanı verilmiştir. Bu uygulama başlangıçta düzenli ve sistematik değildir. Bu nedenle ehliyetname verilisinde çeşitli sıkıntılar çıkmıştır. Nihayet 1913'te Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-ı Muvakkatı gereğince çıkarılan Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik ve Muallim Muâvinliği İmtihânlarına ve Eyyâm-ı Ta'tîliyede Güşâd Edilecek Derslere Dair Ta'lîmât-nâme ile daha sistematik hale getirilmiştir. Artık iki tür öğretmen vardır; muallim ve muallim muavini. Muallimler Darümuallimden mezun olup şahadetnameye sahip olan öğretmenler iken muallim muavini ise genellikle farklı kaynaklardan gelen ehliyetnameye sahip olan öğretmenler anlamı netleşmiştir. Ehliyetnameli muallim muavinleri özlük, maaş vs. hakları bakımından muallimlerle aynı haklara sahip olamamışlardır. Bu hakları edinmek için Osmanlı'nın son döneminde kurdukları öğretmen meslek örgütleriyle yaptıkları mücadele Cumhuriyet dönemine miras kalmıştır. Bu konu TBMM'de ve Muallimler Birliği kongresinde tartışılmıştır. Ülkenin öğretmen ihtiyacı sebebiyle farklı kaynaklardan gelen muallim muavinleri ile Öğretmen Okulu mezunları arasındaki fark 1927 yılında yapılan düzenlemelerle kaldırılmıştır. Böylece muallim ve muallim muavini ayrımı ortadan kalkmıştır.

Sonuç olarak yeni anlayışta öğretmen yetiştirmek ve ülkenin eğitim sistemini kısa zamanda değiştirmek kolay olmamıştır. Darümuallimin'in 1851 tarihli nizamnamesi bu değişme için başlangıç noktası alınırsa muallim muavinleri meselesi çeşitli aşamalardan

geçtikten sonra 1927'de 76 yıl sonra ortadan kaldırılmıştır. Bu sorunun nedeni şüphesiz Osmanlı sistemini yenilerken elindeki insan kaynaklarını değerlendirmek ve öğretmenleri sınıflamak zorunda olmasından kaynaklanmıştır. Eski öğretmenler veya başka kaynaklardan gelenlerin hukuki bakımdan Darülmualim mezunlarıyla eşit olma mücadelesinin yanı sıra öğretmenlik meslek ahlakı ve geleneği tartışmaları ortaya çıkmış, öğretmenliğin bir uzmanlık alanı olarak görülmesine yol açmıştır. Osmanlı'dan beri gelen bu tartışmayı günümüzde eğitim fakültelerinde verilen öğretmenlik derslerinde bir öğretmenin nasıl olması gerektiğine dair sorunun Türk eğitim tarihindeki kökleri olarak görmek yanlış değildir. Ehliyetnameli ve şahadetnameli öğretmen ayrımını günümüzde eğitim fakülteleri dışındaki diğer fakülte mezunlarının pedagojik formasyon dersleri olarak öğretmen atanması dolayısıyla ortaya çıkan tartışmalara kısmen benzetmek mümkündür.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1970). Türkiye'de ilk öğretmen kuruluşları hakkında orijinal bir belge ile unutulmuş bir kaynak. Erişim (6 Şubat 2020): <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/487/5711.pdf>
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişmedeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1990). Darülmualimin ilk nizamnamesi (1851), önemi ve Ahmet Cevdet paşa. *Milli Eğitim*, S. 95, s. 3-20.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 Talimatı, *OTAM*, S. 5, s. 2-47.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında darülmualimin'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış, *OTAM*, S. 20, s. 17-58.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On yılına Bakışlar (1908-1918). *OTAM*, S. 22, s.1-49.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000-2012*, Ankara: Pegem Akademi.
- Anadolu ve Rumeli'de Gerçekleştirilen Ulusal ve Yerel Kongreler ve Kongre Kentleri Bibliyografyası, Cilt 1. (1993). Ankara: TBMM.
- Balcı, R. (2012). Medreselerin ıslahı konusunda sultan II. Abdülhamid'in hazırlattığı bir layihanın tahlili. Erişim (6 Şubat 2020): http://www.iohschool.com/Makaleler/31513723_15.%20Ramazan%20Balc%C4%B1.pdf
- Bazı Vilâyâtta Ba-irade-i Seniyye Küşad Olunmuş Olan Darülmualimin-i Sıbyan Şu'belerine Dair Ta'lîmât. (1316; 1317;1318). Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, s. 357; 398-402; 255. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Binbaşıoğlu, C. (2014), *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı.
- Bulgaristan Muallimin-i İslamiye Cemiyeti Nizamname-i Esâsisi. (1322/1906). Rusçuk: Tuna.
- DA, (13 Mart 1924). Başbakanlık Devlet Arşivleri, Cumhuriyet Arşivi, Milli Eğitim Bakanlığı (Genel 1920-28)/76-376.
- Danışman, Z. (1993). *Koçi bey risalesi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. Erişim (5 Şubat 2020): <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt17/sayi1/173-183.pdf>
- Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi İçin Talimat-ı Mahsusa. (1316/1898-1899). Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, s. 326-338. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Duman, T. (1988). Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme problemi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi I-IV*. İstanbul: Eser.
- Ergün, M. (2000). Medreseden mektebe Osmanlı eğitim sistemindeki değişme, *Yeni Türkiye*, S. 32, s. 735-753.
- Evvelki Gün Maarif Kongresi Açıldı. (1921, 17 Temmuz). *Hâkimiyet-i Milliye*, S. 237.
- Faik Reşit, (1927). *Maarif düsturu*, Birinci Cilt, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Göldaş, İ. (1981). *Milli kurtuluş savaşında öğretmenler I*. İstanbul: Öğretmen Dünyası.
- Hatemi, H. (1987). Bilim derneklerinin hukuki çerçevesi (dernek tüzel kişiliği). E. İhsanoğlu (Edt.), *Osmanlı İlmî ve Mesleki Cemiyetleri 1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, s. 75-84.
- İhsanoğlu, E. (1987). Modernleşme süreci içinde Osmanlı devleti'nde ilmi ve mesleki cemiyetleşme hareketlerine genel bir bakış. E. İhsanoğlu (Edt.), *Osmanlı İlmî ve Mesleki Cemiyetleri 1. Milli Türk Bilim Tarihi Sempozyumu*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, s. 1-31.
- İlk Mektep Muallim ve Muallim Muavinleri Hakkında Kanun. (1926, 2 Haziran). *Düstur*, S. 388.
- Karal, E. Z. (1997). *Büyük Osmanlı tarihi*. Cilt I. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Kazım Nami. (1922, 31 Mayıs). Muallimlik mesleğine dair. *Anadolu Tedrisat Mecmuası*, S. 6.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). *Düstur*, Cilt 2, s. 184-201. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Mahmut Cevad. (1338/1922). *Maarif-i umumiye nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. İstanbul: Matbaa-i amire.
- Mekâtib-i İbtidaiye Muallimlik ve Muallim Muâvinliği İmtihânlarına ve Eyyâm-ı Ta'tîliyede Güşâd Edilecek Derslere Dair Ta'lîmât-nâme, (1332/1916). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Musa Kazım. (1313/1897). *Taşra maarif memurlarına mahsus rehber-i tedris ve terbiye* cilt II. İstanbul: Kasbar Matbaası.
- Nizamoğlu, Y. (2013). Yanya vilayetinin durumuna dair hazırlanan layihalar ve sonuçları. Erişim (6 Şubat 2020): <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1859/19550.pdf>
- OA, (18 Şaban 1277). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, İrade Meclis-i Vala/444-19767.
- OA, (27 Muharrem 1321). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/699-23.
- OA, (2 Rebiyülahir 1289). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/1-21.
- OA, (18 Şevval 1290). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/15-68.

- OA, (14 Zilkade 1291). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/23-18.
- OA, (18 Şevval 1310). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/168-74.
- OA, (17 Muharrem 1312). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/213-22.
- OA, (29 Cemaziyelahir 1320). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/665-45.
- OA, (17 Şaban 1314). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/347-57.
- OA, (15 Muharrem 1319). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/556-29.
- OA, (21 Zilhicce 1326). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/1093-11.
- OA, (28 Zilkade 1319). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/613-32.
- OA, (28 Safer 1325). Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri, Osmanlı Arşivi, Maarif Nezareti Mektubi Kalemi/990- 21.
- Özdemir, H. (2012). Osmanlı idaresinin ermeni okullarına yaklaşımı (1878-1900). Erişim (6 Şubat 2020): http://www.johschool.com/files/tarih_okulu/1732010419_13%20-%20Hakan%20%C3%96zdemir.pdf.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Nurdoğan, A. M. (2005). Osmanlı modernleşme sürecinde ilköğretim (1869-1922). (Basılmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, R. (1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tamimler Maarif Vekâlet-i Celilesinden. (1341, 30 Teşrin-i sani). Resmi Ceride, S. 32.
- İlk Mektep Muallim ve Muavinlerine ait 20 Mayıs 1926 Tarihli Kanunun İkinci Maddesine Bir Fıkra İlavesi Hakkında Kanun. (1927, 11 Temmuz). Resmi Ceride, S. 630.
- Maarif Nezareti'nin Tarihçesi. (1316). Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, s. 17-37. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Muallimlikte Meslekî İhtisâs Te'sîsine Dair Ta'lîmât. (1318). Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, s. 517-520. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Sarıhan, Z. (1993). *Milli mücadelede maarif ordusu*. İstanbul: Tarihçi.
- Shaw, S. J.; Shaw, E. K. (2000). *Osmanlı imparatorluğu ve modern Türkiye*. Cilt 2. İstanbul: E.
- Şeyh Alizade Havace Muhyiddin. (1314, 26 Şaban). Medreselerin ıslahı, No K/3372.
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, (27. 12. 1340). 2. Devre, 11. Cilt, 27. İçtima.
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, (17 Mayıs 1926). 25. Cilt, 101. İçtima.
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, (26 Nisan 1926). 24. Cilt, 91. İçtima.
- TBMM, Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi, (20 Mayıs 1926). 2. Devre, 25. Cilt, 104. İçtima.
- Türkiye Cumhuriyeti Muallimler Birliği Umumi Kongresi Zabıtları. (1341). İstanbul: Yeni.

- Unat, F. R. (1964). *Türkiye’de eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Yanardağ, A. (2018). Milli Mücadelede Milli Eğitim Sistemi Kurma Tartışmaları ve Tevhid-i Tedrisat’a Gidiş. Erişim (13 Kasım 2019): <http://www.e-dusbed.com/Dusbed/ArchiveIssues/PDF/2feb6a21-a538-e811-80f7-005056b0673e>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Understanding Our History: Local and Oral History in Social Studies Courses *

Tarihimizi Anlıyoruz: Sosyal Bilgiler Derslerinde Yerel Tarih ve Sözlü Tarih

Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, E-posta: nur.utkur@istanbul.edu.trorcid.org/0000-0003-2062-5430

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	31.08.2020
Accepted	15.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.788446
Corresponding Author	Nur ÜTKÜR GÜLLÜHAN
Cite	Ütkür Güllühan, N. (2020). Understanding our history: Local and oral history in social studies courses. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 532-548. DOI: 10.17497/tuhed.788446

* The necessary ethical permission was obtained from Istanbul University Cerrahpasa Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee (13.10.2020-135135).

Abstract: The main aim of this study was to elicit the views of prospective classroom teachers (PCT) about their work on local history and oral history after the education given in the social studies course and to determine the properties of their related work. The study group consisted of 63 PCTs attending the third grade at the Department of Classroom Education of a public university in Istanbul, Turkey. In this study, which has the characteristics of action research, document analysis as a qualitative research patterns and an open-ended survey were used as data collection tools. In the study, the PCTs received education on the use of local history and oral history in social studies courses. Then, they were asked to present their work on local history and oral history in a classroom setting. The results obtained show that the education they had been given was effective in the PCTs' learning of how to use these methods in the social studies course. The PCTs successfully utilized local history and oral history in the social studies course and were able to present their related work. In addition, when the results related to the views of the PCTs were examined, it was determined that they had positive thoughts and gains, which is consistent with the literature.

Keywords: Social Studies, Local History, Oral History, Change and Continuity

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının (SÖA) sosyal bilgiler dersinde verilen eğitim sonrasında yerel tarih ve sözlü tarihle ilgili yaptıkları çalışmalara yönelik görüşlerinin alınması ve çalışmaların özelliklerinin belirlenmesidir. Çalışma grubunu İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 63 SÖA oluşturmaktadır. Nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması özelliği taşımakta olan bu çalışmada elde edilen verilerin toplanmasında doküman inceleme ve açık uçlu anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada SÖA'lara yerel tarih ve sözlü tarihi sosyal bilgiler derslerinde kullanmalarına yönelik bir eğitim verilmiştir. Ardından SÖA'ların yerel tarih ve sözlü tarihe yönelik çalışmalarına sınıf ortamında sergilemeleri istenmiştir. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, yerel tarih ve sözlü tarihin sosyal bilgiler dersinde yöntem olarak kullanılmasına yönelik verilen eğitim, SÖA'ların bu yöntemleri öğrenmeleri hususunda etkili olmuştur. SÖA'lar öğretilen bu yöntemleri sosyal bilgiler derslerinde kullanma ve bunlara yönelik çalışmalar yapabilme konusunda başarılı olmuşlardır. Ayrıca SÖA'ların çalışmalara yönelik görüşlerine bakıldığında, genelde literatürdekine paralel şekilde olumlu düşünceleri ve kazanımları olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Yerel Tarih, Sözlü Tarih, Değişim ve Süreklilik

Introduction

Today, there is a rapid change and development in every field, which also manifests itself significantly in social studies, as well as in other areas. In addition to changes in the social field, continuity is also observed because it is known that some elements have existed for many years while others have lost their importance and function over time (Dere, 2018; Thompson, 1978; Marino, 2012). One of the areas in which change, and continuity are prominent is oral history.

Oral history is based on the understanding that human beings will definitely exist and they cannot be separated from history. Allan Nevins' development of the first modern methodology in oral history in 1948 can be considered as a symbolic beginning of the emergence of oral history (Thompson, 1978). Considering the development of oral history, it

is seen that it is used in various fields. It quickly gained popularity among people, as it included ordinary, excluded, lagging, and shadowed people as well as academia. Thus, it has been used in various fields of education (Dere, 2019b, p.410).

The oral history method with many important pedagogical contributions has been extensively used both in the research of academic disciplines and in educational practices since the middle of the 20th century in various countries, such as the USA, England, Canada, Australia, and New Zealand; however, in Turkey, oral history dates back to the 1990s for academic research and the 2000s for education practices (Dere, 2018). The educational reform movement in social studies focuses on constructivist and inquiry-related approaches in social studies and history teaching. In 2005, after the curriculum were prepared according to the constructivist learning theory, it started to be used in life sciences, social studies and history lessons as a learning and teaching method (Dere, 2019a; 2019b). It has taken its place in the literature as a method that can be used in the teaching of history subjects to attract students' attention, ensure their active participation, and make social studies lessons alive.

When looking at local history studies, students are presented with a concept of historical thinking, which offers spatial awareness, a sense of chronology, and the capacity to put their lives in a historical context. Local history is a type of history that includes the reflections of people, places, social, economic, and political developments at the local level, which are not considered worthy of being included in the general historical narrative. (Avci-Akçalı, 2013). Local history is considered to help students think historically by providing them with evidence that can be interpreted and deduced (Marino, 2012). Within the scope of out-of-school history teaching, the importance of historical places is emphasized. The local history method can be applied at all levels of the education system from primary school to higher education, but it is especially appropriate for primary school students who need concrete learning (Öner, 2015).

Considering the development of education programs in Turkey, with the constructive approach adopted in the 2005 Social Studies Curriculum, there has been a transition to active teaching and learning [Ministry of National Education (MoNE), 2005]. Among the methods that facilitate student learning of history, this curriculum contains the local history method, which provides a sense of belonging and sense of space, and the oral history method that addresses change and continuity. These methods are also included in the learning domain of 'culture and heritage' in the most recent social studies course curriculum published in 2018. Local and oral history methods are mentioned in the first achievement of this learning domain, namely "creates family history utilizing verbal, written and visual resources and objects", as well as in the explanation given for the second achievement, "Oral history or local history studies are undertaken through the visit of a historical place, such as a museum, mosque, tomb, bridge, madrasa and caravanserai in the immediate vicinity of the school" (MoNE, 2018, p. 14).

Local and oral history methods, which are explicitly included in the social studies curriculum, come to the fore by bringing the issues of socio-economic and cultural history to the agenda within a narrower spatial scope and from the perspective of ordinary people. In this sense, oral and local history studies have been positioned as a research and project

activity under the concept of out-of-school learning together with other approaches (Doğan, 2015). According to Öner (2015), oral history, as an element of out-of-school history teaching, is a method of recording the memories of living people's own experiences through verbal interviews and transferring them to future generations. Jenks (2010) described oral history as a process that combined historical research with ethnographic skills, in which a researcher investigates historical events by asking questions and talking to people who can remember their past living experiences. Oral historians usually collect audio or video recordings and then prepare written transcripts of the interviews. Using such information, researchers can create the narrative of that historical event or period from different perspectives.

Local history studies include data on the history of historical artifacts, their physical condition, the feelings and thoughts evoked by these artifacts in students, and the feelings and thoughts of the local community that has been familiar with such artifacts for a long time. In oral history, the preparation stage involves examining the first- and second-hand sources, selecting the person(s) to be interviewed, and determining the interview questions. The second (application) stage consists of asking the predetermined questions, recording the responses, and analyzing the recorded data; the third (reporting) stage involves arranging the data and writing a report using first- and second-hand sources; and finally, in the presentation stage in the classroom, the work that has been undertaken is shared with other students, parents, and all history enthusiasts through a presentation (Kabapınar, 2014). In oral history studies, students should adopt historians' working styles in their research of the historical context. This process involves conducting interviews, copying, analyzing and interpreting data, and presenting the results.

In oral history studies, working like a historian is considered to engage and inspire students and increase their interest in history (Bertram, Wagner & Trautwein, 2017; Boyd, Fernheimer & Dixon, 2015; Kabapınar, 2014; Lanman, 1987; Lee & Nasstrom, 1998). In addition, through oral history studies, students learn to conduct research and record real events from the lives of people in society (Boyd, Fernheimer & Dixon, 2015; Goald & Gradowski, 2014; Kabapınar, 2014). Furthermore, oral history studies are considered as a concrete learning area suitable for the new education concept of the 21st century comprising social responsibility and student-centered, active, and lifelong learning by living (Anderson & Hamilton, 2016).

The literature contains studies in which local methods and oral history are addressed separately (Ablak, Dikmenli & Çetin, 2014; Akbaba & Kılcan, 2012; Aktın & Tekir, 2018; Avcı-Akçalı, 2012; Avcı-Akçalı & Aslan, 2016; Boyd, Fernheimer & Dixon, 2015; Crocco & Marino, 2017; Dere, 2018; Dere & Kızılay, 2017; Dere & Kalender, 2019; Dere & Uysal, 2019; Dilek, 2016; Goald & Gradowski, 2014; Harshman, 2017; Jenks, 2010; Kabapınar, 2014; 2015; 2018; Kabapınar & İncegöl, 2016; Sağlam & Sayımlı, 2018; Shopes, 2015; Stefaniak, Bilewicz ve Lewicka, 2017). There are also studies conducted with prospective teachers that will use oral history in their class as a classroom teacher in the future (Aktın & Tekir, 2018; Dere, 2018; Dündar, 2017; Tural, 2017). However, there is no research focusing simultaneously on local and oral history studies undertaken with prospective teachers. This aspect of the current study

is considered to fill a gap in the literature because it is important to address the local history and oral history methods together to promote student activity in social studies courses.

This research aimed to elicit the views of prospective classroom teachers (PCTs) concerning local and oral history studies they were engaged in after the related education given in the social studies course and to determine the properties of their outputs. To this end, the answers to the following research questions were sought:

- 1) What are the properties of the work undertaken by PCTs in relation to local history?
- 2) What are the PCTs views of the work they undertook in relation to local history?
- 3) What are the properties of the work undertaken by PCTs in relation to oral history?
- 4) What are the PCTs views of the work they undertook in relation to oral history?

Method

Research model

This study used action research, one of the qualitative research methods. Action research first emerged as a result of the work conducted by the social psychologist Kurt Lewin in the mid-1900s. Lewin's action research model is based on a positivist paradigm that clearly distinguishes the researcher and the researched and has a cycle of discovery, intervention, and evaluation (Kemmis, 1980; cited in. Elliott, 1991).

Action research focuses on recognizing the educational problems faced by teachers and finding solutions for them. Applied action researches are researches designed by teachers to find a solution to a problem they encounter in their classroom, to improve the learning level of their students in any subject, and to increase their own professional performance (Creswel, 2005). Therefore, it is a type of research used in practical rather than theoretical studies (Elliott, 1991); therefore, action research was considered to be appropriate for the nature of the current study since it was carried out with prospective teachers.

Working group

For this research, the study group consisted of 63 PCTs, 35 female and 28 male, attending the third grade at the Classroom Education Department of a public university in Istanbul, Turkey. Purposeful sampling focuses on information-rich situations whose answers will shed light on the questions sought (Patton, 2014, s.230). Since the social studies teaching course is taught in the third year, this group was chosen as the study group.

The age range of the PCTs was 19-22 years. The PCTs were asked to form nine groups of seven members to conduct the work related to local and oral history. The PCTs formed their own groups based on who they wanted to work with. The necessary ethical permission was obtained from Istanbul University Cerrahpasa (13.10.2020-135135) to conduct the work with the PCTs.

Data collection tools

Document analysis

In this study, the reports prepared by the PCTs related to the work they undertook on local history and oral history were analyzed using the document analysis method. After determining the types of work conducted by the PCTs, the categories were identified, and their products were analyzed according to the criterion of whether they conformed to the characteristics of the education given.

Open-ended survey

An open-ended survey was administered to the PCTs to determine their views of local and oral history studies. After analyzing the obtained data, codes and categories were created in line with the purpose of the study and analyzed by content analysis. The questions in the survey aimed to elicit the feelings and thoughts of the PCTs while they were conducting local and oral history activities and the achievements they acquired through these activities.

While determining the criteria to be considered in document analysis and open-ended survey questions, the opinions of expert lecturers and social studies and classroom teachers were received to ensure validity. Thus, the final version of the questions and criteria was obtained. The opinions of a total of eight experts were subjected to the Lawshe content validity test (cited in, Yurdugül, 2005). The content validity index of the items was calculated, ensuring that they served their purpose in relation to the constructs that were measured. The content validity index was found to be 0.92 for the document analysis and 0.90 for the open-ended survey. According to the Lawshe test, when there are eight experts, the accepted value is 0.78; thus, it was concluded that the data collection tools used in this study were valid.

Procedure and Process

The PCTs were given education about the use of local and oral history methods during the social studies course over 15 class hours (45 minutes each). The stages of this education are briefly explained below.

- Preparation stage:
 - Activity 1. The PCTs were familiarized with local history and oral history and understand the role and importance of these methods in social studies.
 - Activity 2. Each stage of local and oral history studies was discussed in detail.
 - Activity 3. Case studies were undertaken to raise the PCTs' awareness of the possible activities that could be conducted using these methods.
- Application stage:
 - Activity 1. The concepts of place attachment, change and continuity were discussed and their relationships with local history and oral history were examined.
 - Activity 2. The PCTs were given examples of the topics related to local history and oral history and explained how they could associate these topics and related activities with the social studies course. In this process, preliminary preparations such as the preparation of interview questions, determination of historical places and people to

be interviewed were made using drama, case study and brainstorming methods. Thus, examples were created for the preparations that the teacher candidates would make.

- Evaluation and feedback stage:

Activity 1. Sample activities were evaluated, and the PCTs were engaged in discussions regarding the characteristics of local history and oral history.

Activity 2. What the PCTs should pay attention to in the classroom environment when performing local history and oral history activities was summarized by taking their opinions.

The opinions of eight field experts were obtained concerning the stages of the education program. The Lawshe (1975) technique was used to determine the content validity of the stages of the education program prepared by the researcher (cited in. Yurdugül, 2005). Three of the experts were academicians from the departments of classroom education or social studies education while the remaining five were classroom or social studies teachers. According to the expert opinions, the necessary modifications (addition and/or deletion) were made to the education program, and the final version was obtained. The content validity index of the final version was found to be 0.92 according to the Lawshe test. Since there were eight experts in this test, the validity index should be minimum 0.78, and therefore the stages in the education program were determined to be valid for the purpose.

After providing the PCTs with the necessary education on how to use local history and oral history as teaching methods in the social studies course, the PCTs were asked to form nine groups of seven members each. Each group chose topics and subjects about which they would conduct local and oral history activities. Then, each group carried out local and oral history studies/activities on the subject based on the determined topic.

In their local history studies, the PCTs visited the historical place/artifact they selected and collected data on its history and physical condition. In addition, they expressed their own feelings and thoughts during their visit. They also interviewed the local people and asked them to describe their feelings and thoughts about the historical place/artifact. In their oral history studies, the PCTs investigated how the subject they chose had changed over and how it showed continuity from the past to the present. To demonstrate this concretely, they conducted interviews with relatives or people around them (preferably over 80 years of age), who had past and present experience and good knowledge about the selected historical place. After writing up reports on these activities, the PCTs presented them in the class environment. The presentations were evaluated by the other PCT groups and the lecturer, and feedback was provided.

Data analysis

The data obtained using the data collection tools were analyzed using content analysis. The main purpose of content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013). While citing the views of the PCTs, codes, such as PCT1, PCT2, and PCT3 were used to maintain confidentiality. A classroom teacher with a PhD degree assisted in the data coding of the open-ended survey. The codes of the researcher and expert were compared, and the inter-coder reliability was calculated using the Miles and Huberman formula (1994): "reliability = number of agreements/number of agreements +

disagreements". When this value is above 0.80, the analysis is considered reliable. The reliability coefficient between the researcher and expert in the analysis of the data obtained was 0.88 for the document analysis and 0.94 for the open-ended survey. Accordingly, the analysis was considered to be reliable.

Findings

Properties of the work undertaken by the PCTs in relation to local history

Table 1 presents the topics related to the work undertaken by the PCTs in relation to local history as revealed by document analysis. The number of groups is given according to the topic selected topic.

Table 1

Topics Addressed by Pcts in Their Work Related to Local History

Topic	Number of groups (f)
Basilica cistern	3
Hagia Sophia Museum	2
Millet Library	1
Suleymaniye Mosque	1
Beyazit/Second-Hand Book Bazaar	1
Istanbul University	1
Total	9

When the local history topics chosen by the PCTs were examined (Table 1), it was seen all groups focused their work on historical places in Istanbul. Three of the groups conducted local history studies on the Basilica Cistern and two selected the Hagia Sophia Museum. The remaining groups chose different places of historical value in Istanbul. It has been observed that the PCTs generally chose the university and the historical places around it. Table 2 presents the data on whether the work prepared by the PCTs included the stages of local history studies.

Table 2

Stages of local history studies conducted by the prospective teachers

Stages	Number of groups (f)
Data concerning the history of the historical building	9
Data concerning the physical condition of the historical building	7
Data concerning the feelings and thoughts of the PCTs	7
Data concerning the feelings and thoughts of the local people	5

When the properties of the local history studies undertaken by the PCTs were examined (Table 2), it was seen that the PCTs in all groups (n=9) included the data related to the history of the historical building. In addition, seven of the groups referred to data on the physical condition of the historical building. Similarly, there were seven groups that collected

data on the PCTs' feelings and thoughts in relation to the historical building. Lastly, five groups included data on the feelings and thoughts of local people that have been familiar with the historical building for a long time. As can be understood from Table 3, the PCTs mostly included the expected stages in their studies on local history.

PCTs' views of the local history studies they undertook

According to the data obtained from the open-ended survey, Table 3 presents the views of the PCTs concerning the local history studies they conducted.

Table 3

Prospective teachers' views of the local history studies they conducted

Main theme	Subtheme	Number of views (f)
Feelings/Thoughts	Feeling like a historian	21
	Both having difficulty and enjoying conducting interviews	15
	Enjoying learning about the history and physical condition of the historical building	14
	Enjoying obtaining information about and examining the historical building	11
	Regretting not previously attempting to learn about the historical building	7
	Enjoying learning about people's feelings and thoughts	5
Achievements	Developing the skill to inquire about the immediate vicinity	20
	Developing an attachment to a place and a language	11
	Developing the skill to research and ask questions	10
	Learning that historical buildings appeal to large communities	5
Total		119

Examining the data in Table 3, it is seen that the PCTs' views of the studies they engaged in about local history fell into two main themes as 'feelings and thoughts' and 'achievements'. There were a total of 108 views, of which the most was the PCTs feeling like a historian (n=21) in the first theme and 'developing the skill to inquire about the immediate vicinity' (n=20) in the second theme. As an example of these views, PCT13 stated, "I felt like a true historian in all our work on local history. I can't wait to use this method in my class when I become a teacher". PCT50 commented, "I have seen that this method is very compatible with principle of from close to far. We always try to teach children what is far. However, if we can offer them opportunity to experience what is nearby, it will be much more appropriate. I learned this better through these studies".

Among the views presented least frequently were 'enjoying learning about people's feelings and thoughts' (n=5) for the first theme and 'learning that historical buildings appeal to large communities' (n=5) for the second theme. In this regard, PCT17 said, "It was very nice

for me to listen to people's feelings and thoughts and work on them during interviews" while PCT3 explained, "I did not know that historical monuments appealed to such a wide part of the society. A museum that I pass by every day has never been this important to me".

Most of the local history studies conducted by the PCTs revealed that their outputs complied with the qualities of the education provided. In addition, the PCTs achieved positive gains from the related activities. It was observed that the PCTs internalized these studies and started to better understand the history surrounding them. It has been determined that by seeing themselves as historians, they began to understand and feel what was nearby.

Properties of the work undertaken by the PCTs in relation to oral history

Table 4 shows the results of the document analysis of the topics related to the work undertaken by the PCTs in relation to oral history. The number of groups is given according to the topic selected.

Table 4

Topics chosen by the prospective teachers for their oral history studies

Topic	Number of groups (f)
Games and toys from past to present	2
Technology from past to present	2
Communication tools from past to present	1
Festive celebrations from past to present	1
Cartoons from past to present	1
Films from past to present	1
Junk food from past to present	1
Total	9

It was determined that a total of seven different topics were chosen by the nine PCT groups. Two PCT groups focused on games and toys from past to present and a further two addressed technology from past to present. The remaining topics chosen by one group each were communication tools, festive celebrations, cartoons, films and junk food from past to present. It is seen that the topics chosen are generally topics that vary between "past, present and future". The data on which stages were included in the PCTs oral history studies are given in Table 5.

Table 5

Stages of oral history studies undertaken by the prospective teachers

Stage	Number of groups (f)
Preparation	9
Application	9
Reporting	8
Classroom presentation	8

The examination of the properties of the work undertaken by the PCTs (Table 5) revealed that they mostly followed the stages of oral history studies. While all nine groups included the preparation and application stages in their work, eight reported and presented the data they collected in the classroom. It was observed that only one group had problems

in reporting the results and making a presentation in the classroom. In general, it is seen that all groups performed in accordance with all stages of oral history studies. The reason for this can be shown that the education given is effective.

PCTs' views of the oral history studies they undertook

According to the data obtained from the open-ended survey, Table 6 presents the views of the PCTs concerning the oral history studies they conducted.

Table 6

Prospective teachers' views of the oral history studies they conducted

Main Theme	Subtheme	Number of views (f)
Feelings/Thoughts	Feeling the change and continuity of the topics	31
	Feeling like a historian	14
	Enjoying interviewing people	14
	Feeling excited about using oral history in the social studies course	10
Achievements	Recognizing the presence of longing for the past in people	20
	Seeing that the past continues to be relevant	11
	Developing the skill to research and inquiry and ask questions	9
	Learning to screen the literature for a given topic	5
Total		114

According to the data obtained, the PCTs' views concerning the oral history studies they were engaged in were grouped under the two main themes of 'feelings/thoughts' and 'achievements'. The PCTs conveyed a total of 114 views, of which the most expressed was 'feeling the change and continuity of the topics' (n=31) in the first theme and 'recognizing the presence of longing for past in people' (n=20) in the second theme. Below are some examples from these views:

"I knew there was change and continuity in the content of oral history. However, I did not expect that it was to this extent. Indeed, it was great to feel the change in the ongoing/continuing elements from past to present" (PCT12). "In our interviews, we saw that people around us were longing for their past lives. A man we interviewed had tears in his eyes while expressing his thoughts about how religious holidays used to be" (PCT30).

The least expressed views of the PCTs in the first and second themes concerned 'feeling excited about using oral history in the social studies course' (n=10) and 'learning to screen the literature for a given topic' (n=5), respectively. Regarding these themes, the PCTs provided the following explanations: "I am very excited about using the oral history method in social studies lessons. I think it is a very appropriate method in the education of young children" (PCT7). "I learned to search the literature because we worked like researchers when conducting oral history studies. This was very useful for me." (PCT1).

In this study, it was determined that the PCTs were able to conduct oral history studies in accordance with the qualities provided in the education program. In addition, the PCTs acquired positive gains regarding oral history through the activities they conducted, and they expressed positive emotions and feelings. It can be said that the PCTs started to understand the history of themselves and their surroundings, as they stated that they felt like historians and realized the change and continuity in the subjects. As a result of local history and oral history studies, it is seen that PCTs started to explore their "history" by working like historians and they enjoyed it. Therefore, it can be stated that when they become teachers, they will help their students "to understand their history".

Conclusion

This study aimed to elicit the PCTs' views of local history and oral history studies they engaged in during their social studies course and to examine the properties of the studies. When the data obtained from the outputs of the PCTs were examined, it was found that the historical places of Istanbul were the most addressed topics in local history studies while the subjects that were considered to demonstrate the change and continuity from past to present were most appealing to the PCTs for their oral history studies.

The PCTs mostly complied with the stages of local history in their studies. The work undertaken by all groups included data concerning the history of the historical building examined. In addition, it was determined that the majority of the PCTs collected data related to the physical condition of the historical building, as well as about their own feelings and thoughts. Some of the groups also referred to the feelings and thoughts of the local people that have long been familiar with the historical building chosen.

When the PCTs' views of their local history studies were analyzed, it was observed that the skills they acquired included being able to conduct research and inquiry and ask questions. A conclusion supporting this finding was also reached in a study by Crocco and Marino (2017), in which many prospective social studies teachers pointed out that special attention should be paid to local and oral history in teacher preparation programs since they had only a little experience with such approaches in their schools. It is suggested that one way to achieve this is local history research. The authors concluded that local history could be an effective tool to encourage prospective teachers' attention and provide their deeper understanding of inquiry-oriented teaching.

In the current study, as a result of the local history studies, the PCTs gained the ability to be connected to a place and a language. The development of students' interest in history, place attachment, and civic engagement, confirmed that young people who gained knowledge about local history had increased interest, acquired a higher level of place attachment, and exhibited civil engagement and general social trust. In another study conducted by Harshman (2017) prospective teachers were provided with ways to think about how people and places studied as part of local history were shaped over time and the importance of moving the local geography to the classroom. In the study conducted by Avcı-Akçalı (2012), it was revealed that

the local history project enabled participant students to become conscious, to take pride in their own society and to be connected to the place. Another work by Ivygina, Pupysheva and Mukhametshina (2018) discussed ways to use texts about local history during Russian language lessons and concluded that the Russian language could be used as a basis to incorporate local history materials into the teaching process. This also supports the finding of the current study that indicates the presence of a relationship between local history and language.

Among the PCTs' views of local history studies, the importance of being able to experience what is nearby was emphasized by one of the PCTs as, "... if we can offer them [students] the opportunity to experience what is nearby, it will be much more appropriate." Similarly, Harshman (2017) observed that the prospective teachers used experiential learning in their local history practices. This way, the prospective teachers developed a critical understanding of how they could relate the place they examined to the people in the study area.

Concerning the results related to oral history in the current study, among the topics chosen by the PCTs were games and toys, technology, communication tools and festival celebrations from past to present, which are also included in the social studies curriculum and they also addressed interesting topics, such as cartoons, films and junk food from past to present. When asked to elaborate the reason for their choice of topics during their presentations, the PCTs explained that they wanted to choose topics related to their daily lives. In addition, it was seen that the PCTs prepared their work in accordance with the stages of oral history studies in general. While all the groups included the preparation and application stages in their work, eight of the nine groups also followed the stages of reporting and presentation in the classroom.

The PCTs views of the oral history studies they undertook revealed that the majority recognized the change and continuity. One of the PCTs who focused on games and toys from past to present commented, "...it was great to feel the change in the ongoing/continuing elements from past to present". In parallel to these findings, in a study by Dere and Kalender (2019), one of the students mentioned that the majority of the past games (e.g., hide and seek, nine stones, and jumping rope) continued to exist with small differences, but children now played more computer games. This indicates that the student in the study of Dere and Kalender (2019) accurately expressed the change and continuity in the field of games and toys. It also supports other studies reporting the positive effect of oral history on the perception of change and continuity (Doğan, 2015; Kabapınar, 2014; 2015; Kabapınar & İncegöl, 2016; Kabapınar, 2018; Dere, 2019a; 2019b; Dere & Kalender, 2019).

Some of the PCTs stated that they felt like a historian when conducting oral history studies, which is consistent with the finding reported by Bertram, Wagner and Trautwein (2017). The authors in that study showed that oral history improved the historical thinking skills of the prospective teachers. The PCTs in the current study feeling like a history researcher can also be shown as evidence that oral history studies improve their historical thinking skills.

The PCTs in this study also commented on how, in general, they enjoyed the interviews despite the difficulties they sometimes experienced. While making their presentations, the PCTs expressed that they enjoyed local history studies more than oral history activities. This may be because they probably had less difficulty in interviewing people they had chosen, rather than talking to the local people. Likewise, in a study by Kabapınar (2018), it was observed that young historians enjoyed the interviews very much, although it was difficult for them to persuade local people to conduct street interviews.

The findings and results obtained show that the education given in relation to the use of local history and oral history as a method in the social studies course was effective in the PCTs' learning of these methods. The PCTs successfully utilized these methods in social studies lessons and were able to produce learning outputs in related subjects. In addition, when the PCTs' views were examined, it is seen that they generally had positive feelings and gains, which is consistent with the literature. The recommendation for future research is given below.

- Similar studies can be conducted at other education levels considering that local history and oral history studies can be utilized at all levels from primary school to higher education.
- Especially for primary school students, oral history studies can be undertaken through interviews with their grandparents and local history studies can be provided in relation to the places in their immediate vicinity. Using these methods, it can be ensured that knowledge acquired by rote learning in life sciences and social studies lessons can be put into the real-life context to a large extent.
- It would be appropriate to organize in-service trainings and various seminars to ensure that in-service and pre-service teachers can grasp the importance of local and oral history methods.
- Various research methodologies can be used to develop prospective teachers' awareness of history and perception of change and continuity.
- Interdisciplinary research can be undertaken by combining oral history and local history studies in different disciplines at various levels of education.

References

- Ablak, S., Dikmenli, Y., & Çetin, T. (2014). The awareness levels of the university students about the historical and touristic values of Kırşehir. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(2), 171-186.
- Akbaba, B., & Kılcan, B. (2012). Development of an attitude scale toward oral history: a validity and reliability study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2(1), 1-10.

- Avcı-Akçalı, A. (2012). An alternative method on improvement of history teaching: oral history. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 669-688.
- Avcı-Akçalı, A., & Aslan, E. (2016). Effect of using local history in history teaching on academic achievement and historical thinking skills. *Gazi University Gazi Journal of Education Faculty*, 36(2), 375-397.
- Aktın, K., & Tekir, H. S. (2018). Social studies teacher candidates' experiences about doing oral history. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 295-310.
- Bertram, C., Wagner, W., & Trautwein, U. (2017). Learning historical thinking with oral history interviews: a cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal*, 54(3), 444-484. doi: 10.3102/0002831217694833.
- Boyd, D. A., Fernheimer, J. W., & Dixon, R. (2015). Indexing as engaging oral history research: using OHMS to 'compose history' in the writing classroom. *Oral History Review*, 42(2), 352-367. doi:10.1093/ohr/ohv053
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Crocco, M. S., & Marino, M. P. (2017). Promoting inquiry-oriented teacher preparation in social studies through the use of local history. *The Journal of Social Studies Research*, 41(1), 1-10.
- Dere, İ. (2018). Oral history in social studies undergraduate education: a sample implementation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(3), 243-262.
- Dere, İ. (2019a). Looking at oral history in the context of its relation to evidence-based learning. Y. Kabapınar (Ed.), *in Evidence-based learning in lessons that identify identity* (pp. 293-312). Ankara: Pegem.
- Dere, İ. (2019b). Oral history in social studies. T. Çelikkaya, Ç. Öztürk Demirbaş, T. Yıldırım, & H. Yakar (Eds.), *in According to the new program and course contents social studies teaching II* (pp. 407-429). Ankara: Pegem.
- Dere, İ., & Kalender, M. (2019). 'I have a history!' Life sciences teaching with oral history activities. *Education and Science*, 44(200), 153-173.
- Dere, İ., & Kızılay, N. (2017). Usage of oral history in the inquiry of family history: experiences of primary school students. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 294-323.
- Dere, İ., & Uysal, A. H. (2019). Recognizing the land stepped on: the local history project of high school students. *Turkish History Education Journal*, 8(2), 450-475.
- Dilek, G. (2016). A study of oral and local history on sportswomen with 5th grade students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 89-114. doi: 10.14689/ejer.2016.63.6
- Doğan, Y. (2015). Oral history in social studies teaching outside school. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), *in Out-of-school social studies teaching* (pp.113-142). Ankara: Pegem.

- Dündar, Ş. (2017). Preservice elementary school teachers' opinions related to oral history as a teaching method in social studies. *Elementary Education Online*, 16(4), 1621-1643. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342981
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University.
- Goald, J. G., & Gradowski, G. (2014). Using online video oral histories to engage students in authentic research. *Oral History Review*, 41(2), 341–350. doi:10.1093/ohr/ohu031
- Harshman, J. (2017). Rethinking place, boundaries, and local history in social studies teacher education. *Social studies research and practice*, 12(3), 341-353.
- Ivygina, A., Pupysheva, E., & Mukhametshina, D. (2018). The role of local history texts in implementing the culturological approach to teaching the Russian language: the basic general education level. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 160-171.
- Jenks, C. E. (2010). Using oral history in the elementary school classroom. *Social Studies and the Young Learner*, 23(1), 31-32.
- Kabapınar, Y. (2014). *Teaching social studies from theory to practice*. Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y. (2015). Looking at “out-of-school learning” in social studies curriculum: 'Everywhere class for us, everywhere for us learning environment. A. Şimşek & S. Kaymakçı (Eds.), in *Out-of-school social studies teaching* (pp.113-142). Ankara: Pegem.
- Kabapınar, Y. ve İncegöl, S. (2016). Child games and toys within the framework of change and continuity: an oral history study. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- Kabapınar, Y. (2018). Young historians write history of Üsküdar, taking documentary: a summary of a local and oral history project. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 532-554.
- Lanman, B. A. (1987). Oral history as an educational tool for teaching immigration and black history in American high schools: findings and queries. *International Journal of Oral History*, 8, 122–135.
- Lee, C. R., & Nasstrom, K. L. (1998). Practice and pedagogy: oral history in the classroom. *Oral History Review*, 25(1/2), 1–7. doi:10.1093/ohr/25.1.1
- Marino, P. M. (2012). Urban space as a primary source: local history and historical thinking in New York city. *The Social Studies*, 103(3), 107-116.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage.
- Ministry of National Education (MoNE) (2005). *Elementary social studies course curriculum and guide (4th and 5th grades)*. Ankara: Ministry of National Education.
- Ministry of National Education (MoNE) (2018). *Social studies course curriculum (Primary and Secondary School 4th, 5th, 6th and 7th grades)*. Ankara: Ministry of National Education.
- Öner, G. (2015). Examination of the opinions of social studies teachers about outdoor history teaching. *Turkish History Education Journal*, 4(1), 89-121.

- Sağlam, H. İ., & Sayımlı, S. (2018). Investigation of the attitudes of primary school students towards oral history in terms of various variabilities. *National Education, 219*, 90-103.
- Shopes, L. (2015). After the interview ends: moving oral history out of the archives and into publication. *Oral History Review, 42*(2), 300–310. doi:10.1093/ohr/ohv037.
- Stefaniak, A., Bilewicz, M., & Lewicka, M. (2017). The merits of teaching local history: increased place attachment enhances civic engagement and social trust. *Journal of Environmental Psychology, 51*, 217-225.
- Sliwa, M. (2013). Learning to listen: an organizational researcher's reflections on 'doing oral history'. *Management & Organizational History, 8*(2), 185-196. doi: 10.1080/17449359.2013.778448.
- Thompson, P. (1978). *The voice of the past: oral history*. Oxford, UK: Oxford University.
- Tural, A. (2017). Prospective social studies teachers' attitude towards oral history studies. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 6*(3), 1409-1419.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin.
- Yurdugül, H. (2005). Proceeding from XIV. National Educational Sciences Congress: *Use of scope validity indexes for scope validity in scale development studies*. Denizli: Pamukkale University, Turkey.

Ethics Committee Approval: The necessary ethical permission was obtained from Istanbul University Cerrahpaşa Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee on 13.10.2020, issue number: 135135.



Ortaöğretim Öğrencilerinin Osmanlı Arşivinde Bulunan Hazine-i Evrak Daimi
Sergi Alanına İlişkin Görüşleri

High School Students' Opinions on Hazine-i Evrak Exhibition Hall in the
Ottoman Archive

Muhammet Ahmet TOKDEMİR

Devlet Arşivleri Başkanlığı, E mail: m.ahmettokdemir@gmail.com

orcid.org/0000-0002-7812-4770

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	04.052020
Accepted	28.09.2020
DOI	10.17497/tuhed.731736
Corresponding Author	Muhammet Ahmet TOKDEMİR
Cite	Tokdemir, M. A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Arşivinde bulunan Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanına ilişkin görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 549-569. DOI: 10.17497/tuhed.731736

Öz: Arşivlerin belgelerin muhafazası ve araştırmacılara ulaştırılmasının yanı sıra eğitim işlevleri de vardır. Ülkemizde Devlet Arşivleri Başkanlığı bünyesinde kurulmuş olan ve tarihi müze işlevi gören Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı arşivlerin hem kültürel hem de eğitsel işlevlerinin bir arada yürütüldüğü mekânlardan biridir. Bu çalışmada kuruluşundan beri 30 bine yakın öğrencinin ziyaret ettiği sergi alanından kısaca bahsedilecek ardından Daimi Sergi Alanını ziyaret eden öğrencilerin Sergi Alanına ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve grup görüşmesi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin sergi alanını beğendiği, sergi alanındaki görsellerden etkilendiği, tarih derslerinde işlenen konular hakkındaki belgelere daha çok ilgi gösterdiği ve tarih derslerinde belge kullanılmasını istediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arşiv, Tarih Öğretimi, Müze Gezisi, Öğrenci Görüşleri

Abstract: Archives have educational roles as well as their main roles in storing, preserving, and presenting archival materials. The Hazine-i Evrak Exhibition Hall, which is functioning as a historical museum established under the Presidency of the State Archives in the Republic of Turkey, is one of the places where both cultural and educational functions of the archives are carried out together. In this study, the exhibition hall, which has been visited by nearly thirty thousand students since its foundation, will be briefly mentioned and opinions of the students visiting the exhibition hall will be presented. This study is a qualitative study that semi-structured interview form and group interviews were used as data collection tools. As a result of this study, it was found that students were satisfied with the exhibition hall, influenced by the visuals, showed more interest in the documents about the subjects covered in history lessons, and wanted to use such documents in history classes.

Keywords: Archive, History Teaching, Museum Visit, Student Views

Extended Summary

Purpose

Archives have educational roles as well as their main roles in storing, preserving, and presenting archival materials. The Hazine-i Evrak Exhibition Hall, established in Ottomans Archive Campus in Istanbul, under the Presidency of the State Archives in the Republic of Turkey, is one of the places where educational functions of the archives are carried out together. It is possible to examine the educational functions of the Ottoman Archives under a few titles. Application-based activities for undergraduate and graduate students are a branch of instructional content. The materials sent to schools within the scope of history corner mostly address the secondary and a high school is another branch. Publications on various subjects, national and international exhibitions also have educational aspects. The main subject of this research Hazine-i Evrak Exhibition Hall and the guidance services provided here also have a structure that can be used for educational purposes at all levels. The exhibition hall, which has been visited by nearly thirty thousand students since its foundation, will be

briefly mentioned and opinions of the students visiting the exhibition hall will be presented in this study.

Method

This study aims to determine high school students' views on the Hazine-i Evrak Exhibition Hall in the Ottoman Archive. The research was designed as a qualitative study with a holistic single case study. Semi-structured interview form and group interviews were used as a data collection tool. The case study method is defined as investigating the factors related to a situation with a holistic approach. An individual, an institution, or a setting may be appearing as a situation to work with. The method offers the possibility to examine in more detail the case in detail via time, place, and users. The lack of studies in the literature on student visits to the Hazine-i Evrak Exhibition Hall in our country and the fact that the educational functions of the archives in Turkey are not discussed in detail at the theoretical and conceptual level are the factors affecting the choice of the method.

The interview form prepared as a data collection tool of the research was reviewed by two field experts and then piloted. The questions in the interview form were also used in the group interview and the questions were found to be suitable for the group interview. The easy access method was preferred in the selection of participating students. Accordingly, the interview form was distributed to the groups who stated that they could participate in the study and they were asked to fill out.

The study group of the research consists of 122 high school students attending various schools visiting the Hazine-i Evrak Exhibition Hall. Ten of these students (8.2%) were 12th grade, sixty-four (52.4%) were 11th grade and forty-eight (39.3%) were 10th-grade students. 9th-grade students in these groups were excluded from the category because they had not yet seen the Ottoman History Course and were not included in the total number. Group interviews were conducted with 18 students in two different sessions. The first group meeting was held with 6 students and the second with 12 students.

Results and Discussion

The visit to the exhibition hall contributed to the development of the students' archiving skills and increased their knowledge and tendency of Ottoman history. Students stated that they were pleased with the visit to the exhibition area. They remembered their ancestors and increased their knowledge about various subjects they saw in history classes via this visit. Therefore, it can be said that the visit contributes to the students in terms of cognitive and affective development. Considering the sections and subjects that the students show interest in the exhibition hall, it is seen that visual and aesthetic aspects come into prominence along with the subjects that the students have knowledge about. Remarkably, the participant students found the first-period Ottoman document samples insufficient. Similarly, the students' suggestions that new sections can be created in certain themes, and the determinations that edict and berat (charter) examples can be used limitedly in history lessons show their historical awareness. It was revealed that the students preferred to use primary sources in history lessons and they wanted to see many of the exhibited materials in their classes. In this context, possible changes in the exhibition hall should be arranged in line with

the subjects included in the history curriculum. This will increase the contribution to history teaching.

As a result of the study, the following suggestions were developed in order to improve the exhibition hall in terms of history education and to make the archivists aware of their educational functions:

- Documents and visual elements in the exhibition hall should be diversified and the contents related to school history should be increased.
- Diversified workshops should be carried out in the classroom area at the entrance of the exhibition hall. These workshops and practices should be supportive of history lessons seen in schools.
- A story should be created for each document and objects in accordance with the visitor student profile, and each material in the hall should be introduced to the students through these stories.
- Student groups should be composed of a maximum of 15 people during the visits to the exhibition hall.
- Archivists who provide guidance to students in the exhibition area should be trained in museum education. This will increase the quality of the service provided to students.

Conclusion

In this study, the views of high school students about the Hazine-i Evrak Exhibition Hall were tried to be determined. According to the results obtained from the interview form and group interviews, students were generally affected by the examples and their visit increased the sensitivity to history. The visit also reinforced students' historical knowledge. With the study, it was seen that the exhibition hall has a structure that supports out-of-school history teaching and give opportunities as a place where workshop applications can be made. Although the current material and content are found sufficient by the students, there are some expectations that are about expanding materials and enriching the content in the hall. Fulfillment of the expectations expressed in the group interviews will increase the contribution to out-of-school history teaching.

Visits to the exhibition hall in the Ottoman archive provide an opportunity to increase the cooperation between archivists and educators. Increasing this interaction also will lead archivists to enrich their educational content and teachers to enrich their teaching methods. In this context, it would be beneficial to increase student visits to the Hazine-i Evrak Exhibition Hall in the Ottoman Archive Campus.

Giriş

Tarihsel bilginin temeli ve en önemli kaynaklarından olan arşivler tarihçilerin, diplomatların ve sosyal bilimcilerin ilgi alanına girmektedir (Ferro, 2003). Kamu arşivleri devlet

kurumları tarafından üretilen ve cari olarak kullanımdan kalkan belge ve bilgiyi ihtiva ederler ve idari faaliyetin nihai ürünü olarak araştırmacıların kaynağı olurlar. Arşivler tarafından araştırmacıya sunulan bu belgelerin gerçeklik ve tarafsızlık olarak adlandırılan iki temel özelliği bulunmaktadır (Kecskemeti, 2003). Arşivler, önceleri belgeler, katalog defterleri ve yazmalardan oluşurken gelişen iletişim teknolojisi ile fotoğraf, ses ve görüntü arşivleri ortaya çıkmıştır.

Arşivler başta tarihçiler olmak üzere geçmişe ilgi duyan araştırmacılara hizmet vermektedirler. Temel görevleri tarihsel malzemenin muhafazası ve araştırmacılara ulaştırılması olan arşivlerin 20. yüzyıldan itibaren işlevleri genişlemiş ve arşivcilerin eğitsel görevlerinden bahsedilmeye başlanmıştır (Spencer, 1983; Osborne, 1986; Cook, 1997). Arşivlerde kurulan müzeler ve eğitsel amaçlı sergilerle başlayan arşivlerin eğitsel işlevleri zamanla genişlemiştir. Günümüzde arşivcilerle eğitimciler arasındaki işbirliğinin oldukça genişlediği ve arşivcilerin birçok konuda eğitsel çalışmalara katıldığı görülmektedir (Carini, 2009; Clearly ve Neumann, 2009; Cox, Alcalá ve Bowler, 2002; Hendry, 2007). Gelişmiş ülke arşivlerine bakıldığında bünyelerinde eğitim departmanları buldukları, birçok eğitim uzmanı ile birlikte çalışarak tarih öğretimine katkı sağladıkları görülmektedir. Bu çalışmaların arşivlerin eğitsel işlevlerini pekiştirerek eğitimcilerle arşivciler arasındaki ilişkileri arttırdıkları görülmektedir.

Okul ve arşivler arasındaki işbirliğinin artırılmasının tarih öğretimine katkı sağlayacağına vurgu yapan Osborne (1986), arşiv ziyaretleri ve eğitsel sergileri bu işbirliğini artıracak alanlar arasında saymaktadır. Ülkemizde tarih öğretim programı ve öğretmen yeterliliklerine bakıldığında tarih öğretiminde birincil kaynakların kullanımı ve okul dışı tarih öğretimi bağlamında okul ve arşiv arasındaki eğitsel işbirliğini güçlendirecek bir yaklaşım bulunduğu ifade edilebilir (MEB, 2018; MEB, 2011). Tarih Öğretim Programında konuların öğretiminde tarihi mekân ve müze ziyaretlerinin yapılmasına vurgu yapılarak okul dışı tarih öğretimi teşvik edilmiştir. Ayrıca programda kaynakların analiz edilmesi ve yorumlanması, kaynaklarda yer alan kanıtların tespit edilmesi ve tarihsel düşünme becerileri kapsamında birincil kaynaklara ve bu kaynakların kanıt olarak değerlendirilmesine de değinilmiştir (MEB, 2018). Tarih öğretimine ilişkin alan yazına bakıldığında, kanıta dayalı tarih öğretimi, birincil kaynakların kullanımı, tarihi alanlar ve müze gezileri gibi hususlara öğrencilerin tarihsel bilgi ve becerilerini geliştiren yaklaşımlar bağlamında sıklıkla değinildiği görülmektedir (Yılmaz, Filiz ve Yılmaz, 2013; Jarosz ve Kutay, 2017; Sandwell, 2008; Işık, 2008; Doğan, 2007; Barton, 2005; Ata, 2002; Fines, 1994).

Devlet Arşivleri Başkanlığı bünyesinde bulunan Osmanlı Devleti'ne ait tarihi belgelerin yer aldığı Osmanlı Arşivi'nin eğitsel işlevlerini birkaç başlık altında ele almak mümkündür. Araştırma salonunda uygulamaya dayalı etkinlikler ve İstanbul'da bulunan iki üniversite bünyesinde açılan "Arşiv uygulamaları" dersi kapsamında yapılan faaliyetler lisans ve lisansüstü öğrenciler için yürütülen temel eğitsel etkinlikler olarak görülmektedir. Tarih köşesi kapsamında okullara gönderilen materyaller ise daha çok ortaöğretim düzeyine hitap eden eğitsel içerikleri oluşturmaktadır. Çeşitli konulardaki yayınlar, ulusal ve uluslararası düzeydeki sergiler ve Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı ve burada verilen rehberlik hizmetleri ise her kademedede eğitsel amaçla kullanılabilir bir yapıya sahiptir.

Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı

Devlet Arşivleri Başkanlığına bağlı bir birim olan ve Osmanlı Devletinden bakiye tarihi belge fonlarından oluşan Osmanlı Arşivi, İstanbul'da bulunmaktadır. Osmanlı arşivleri olarak bilinen bu evrak grubu 2013 yılında Kâğıthane ilçesindeki yeni kompleksine taşınmış ve Osmanlı Arşivi Külliyesi olarak araştırmacılara hizmet etmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin merkez ve taşra teşkilatının ürettiği yaklaşık 90 milyon belge ve 400 bin defter Osmanlı Arşivinde bulunmaktadır (DAGM, 2017, s.3). Daha önce dağınık bir halde bulunan depo ve çalışma mahallerinin bir araya getirildiği kompleks, birçok birimin yanı sıra 'Hazine-i Evrak' adı verilen bir Daimî Sergi Alanı'na da ev sahipliği yapmaktadır. Butik bir müze halinde oluşturulan sergi alanı arşiv tarihi ve Osmanlı dönemine ilişkin çeşitli malzemelerin bulunduğu toplam dokuz bölümden oluşmaktadır (DAGM, 2013). Sergi alanında bulunan bölümler şunlardır:

- Arşiv tarihi
- Ferman ve beratlar
- Padişahlar ve kızlarına ait el yazıları
- Osmanlı yönetim anlayışı
- Osmanlı modernleşmesi
- Vakfiyeler
- Madalyalar ve paralar
- Muahedeler ve mektuplar
- Osmanlı Hariciye Nezareti (DAGM, 2013).

Bu bölümlerde Osmanlı tarihi ve arşiv tarihine ilişkin farklı sayılarda obje ve belge (imitasyon) bulunmaktadır. Ayrıca Osmanlı Devleti döneminde 'kağıt', 'kalem ve mürekkep', 'toplumsal yaşam', 'Osmanlı milletleri' ve 'diplomatika' başlıklarına sahip beş multimedya içeriği alanda bulunan ekranlarda ziyaretçilere gösterilmektedir.¹

Sergi alanında bulunan bölümlerden biri arşiv tarihine ilişkin olup bu bölümde geçmişte arşivcilik bünyesinde kullanılan malzemeler ile arşiv tarihine ilişkin belgelerden (imitasyon) örnekler sergilenmektedir. Daimi Sergi Alanı'nda bulunan diğer bölümler Osmanlı tarihi ile ilgilidir. Osmanlı tarihine ilişkin önemli belgelerin imitasyonunun bulunduğu bu bölümlerde sergilenen unsurların bir kısmı şunlardır: Kanuni Esasi Sureti, Islahat Fermanı, Gülhane Hattı Hümayunu, Yeniçeri Ocağının kaldırılarak yerine Asakiri Mansure-i Muhammediyye ordusunun kurulduğuna dair emir, Berlin Antlaşması, Küçük Kaynarca Antlaşması, Boğaz Köprüsü Planı.

Yöntem

Bu çalışmanın amacı Devlet Arşivleri Başkanlığına bağlı bir birim olan Osmanlı Arşivi'nde yer alan Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanına ilişkin ortaöğretim öğrencilerinin

¹ Sergilenen malzemeye ilişkin 2017 yılında bir katalog basılmıştır (DAGM, 2017). Daimi Sergi Alanına ilişkin görseller için bkz: <https://www.devletarsivleri.gov.tr/Sayfalar/Yayinlar/Galeri.aspx?gid=3>

görüşlerini tespit etmektir. Bütüncül tek durum (açıklayıcı) çalışması desenli olarak olarak tasarlanmış olan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve grup görüşmesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005 s. 291; Kaleli Yılmaz, 2014 s. 269). Durum çalışması literatürde bir duruma ilişkin etmenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması olarak tanımlanmaktadır. Bir birey, bir kurum ya da ortam çalışılabilecek bir durum olarak karşımıza çıkabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005 s. 77). Ülkemizde Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı'na yapılan öğrenci ziyaretlerine ilişkin literatürde çalışma bulunmaması ve arşivlerin eğitim işlevlerinin kuramsal/kavramsal düzeyde ayrıntılı şekilde ele alınarak öğrencilerin arşivcilik ve birincil kaynak kullanma becerilerine dair standartların belirlenmemiş olması bu yöntemin seçilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmanın veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formu iki alan uzmanı tarafından gözden geçirildikten sonra pilot çalışma ile denenmiştir. Pilot çalışma, üç farklı orta öğretim okulundan 12'si kadın; 18'i erkek toplam 30 öğrenci ile yapılmıştır. Bu öğrencilerin Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı'na ilişkin görüşleri hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile alınmış; öğrencilerin hazırlanan bütün sorulara anlamlı cevaplar verebildiği görülmüştür. Görüşme formunda yer alan sorular 10 öğrenci ile yapılan grup görüşmesinde de kullanılmış ve soruların grup görüşmesi için uygun olduğu görülmüştür.² Pilot çalışmada rehberlik hizmetine ilişkin 4. soruya verilen cevaplardaki ana fikirlerin sergi alanının genel değerlendirilmesine ilişkin birinci soruya verilen cevaplarda da yer aldığı tespit edildiğinden dördüncü sorunun formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Böylece görüşme formu altı açık uçlu soru ile son halini almıştır. Aynı sorular yapılan grup görüşmelerinde de öğrencilere sorulmuş; gerekli durumlarda sondaj sorular kullanılarak derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışmaya ilişkin veriler 2019 yılında toplanmıştır. Gönüllülük esaslı çalışmada öğrenci çeşitliliğini sağlamak amacıyla veri toplama süreci uzun tutulmuş; 2019 yılı bahar, yaz ve güz dönemlerinde sergi alanını ziyaret eden öğrenci grupları çalışmaya dahil olmuştur.³ Araştırmanın çalışma grubunu Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı'nı ziyaret eden çeşitli okullarda okuyan ortaöğretim öğrencisi toplam 122 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 10'u (%8,2) 12. sınıf, 64'ü (%52,4) 11. sınıf ve 48'i (%39,3) 10. sınıf ve öğrencisidir. Katılımcıların 70'i (%57,3) okullarınca yapılan arşiv ziyareti kapsamında Sergi Alanı'na gelmişken 52'si (%42,6) vakıf ya da dernek organizasyonu aracılığı ile Sergi Alanı'nı ziyarete gelen ve farklı ortaöğretim kurumlarında okumakta olan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu grupta yer alan öğrencilerden 9. Sınıf öğrencisi olanlar henüz Osmanlı Tarihi Dersini görmediklerinden kategori dışı bırakılmış ve toplam sayıya dâhil edilmemiştir. Katılımcı öğrencilerin seçiminde kolay ulaşılabilirlik (Yıldırım ve Şimşek, 2011) tercih edilmiş çalışmaya katılabileceklerini ifade eden gruplara görüşme formu dağıtılmış ve doldurulması istenmiştir. Katılımcılara okudukları okul ve sınıf seviyeleri dışında demografik veri elde edilebilecek herhangi bir soru sorulmamıştır.

² Pilot çalışmada elde edilen bilgiler araştırmacı tarafından "Ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Arşivi'nde bulunan Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanı'na ilişkin görüşleri" başlığı altında 5. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda (10-12 Mart 2018/ İstanbul) bildiri olarak sunulmuştur.

³ Araştırmada veriler 2019 yılında toplandığından çalışma için bir etik kurul onayı alınmamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerden 18'i ile iki farklı oturumda grup görüşmesi yapılmıştır. Araştırmacının odasında ve rehber öğretmenlerin eşliğinde yapılan görüşmelerden birincisi 6; ikincisi 12 öğrenci ile yapılmıştır. Grup görüşmesine katılan öğrencilerin 14'ü erkek 4'ü kadındır. Bu görüşmelerde görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra sorulan sondaj sorularla verilen cevaplar detaylandırılmıştır. Araştırmaya katılan gruplara ilişkin bilgiler tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Gruplara İlişkin Bilgiler

Okul/Grup Adı	Çalışma Türü	Ö. Sayı
Avcılar Fatih Sultan Mehmet AL	Görüşme formu	20
Altınbaşak Eğitim Derneği (Sultanbeyli)	Görüşme formu	40
Ali Akkanat AL (Sarıyer)	Görüşme formu	20
Recep Tayyip Erdoğan AİHL (Fatih)	Görüşme formu + 6 kişi grup görüşmesi	28
Hayrat Vakfı (Şişli)	Görüşme formu + 12 kişi grup görüşmesi	14

Öğrencilerin Hazine-i Evrak Daimi Sergi Alanına İlişkin Görüşleri

Arşivlerin temel görevi, belgelerin tasnifini yapmak, indeks ve özet bilgilerini oluşturarak bunları araştırmacının hizmetine sunmak olsa da, eğitim ve öğretime katkı sağlamak da temel görevleri arasındadır (Güvenbaş, 2013, s.1-11). Devlet Arşivleri Başkanlığı ve ona bağlı bir birim olan Osmanlı Arşivi'nin günümüzde örgün eğitime katkı anlamındaki en önemli faaliyeti daimi sergi alanına yapılan öğrenci gezilerinde öğrencilere rehberlik yapmak ve öğrencilerin tarihe karşı ilgi ve sevgisini artırarak arşiv ve Osmanlı Devleti hakkında öğrencileri bilgilendirmektir (Tokdemir, 2018).

Açıldığından beri 30 binin üzerinde öğrencinin sergi alanını ziyaret ettiği ve bu öğrencilerin çoğunluğunun ortaöğretim düzeyinde olduğu kuruma bağlı ilgili şubenin tuttuğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. Yapılan ziyaretlerin önemli bir kısmının Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul Büyükşehir Belediyesi ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ortak çalışması ile "Lise Öğrencilerine İstanbul Gezileri" projesi kapsamında gerçekleştirilmiş olduğu görülmektedir.

Düzenlenen bu ziyaretlerle öğrenciler, arşiv tarihi ve Osmanlı Devleti tarihine ilişkin belge ve objeleri görme imkânı bulmaktadırlar. Bu çalışmada, Osmanlı Arşivi'nde yer alan Hazine-i Evrak daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretlerine katılan 122 öğrencinin sergi alanına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan görüşme formlarından elde edilen veriler ve grup görüşmelerinde elde edilen bilgiler aşağıda verilmiştir.

Sergi alanını nasıl buldunuz? Osmanlı Arşivi'ndeki sergi alanına yapığınız ziyareti kısaca değerlendiriniz.

Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplarda olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevapların bir kısmı 'aliyyül âla', 'zevкли bir ziyaret oldu', 'harika', 'güzeldi', 'geldiğim için şanslıyım', 'iyi vakit geçirdik', 'farklı şeyler gördük ve öğrendik', 'herkesin gelmesini tavsiye ederim' gibi ifadelerden oluşmuştur. Bazı öğrenciler ise daha uzun ifadelerle yaptıkları ziyareti değerlendirmiştir. Öğrenciler, verdikleri cevaplarda

duygulandıklarını, geçmişe (Osmanlı'ya) ilişkin duyarlılıklarının arttığını, görsellerin ilgi çekici olduğunu vurgulamışlardır. Genellikle kısa cümlelerle beğenilerini ve memnuniyetlerini ifade eden katılımcılar Sergi alanına yaptıkları ziyaretin Osmanlı Tarihi derslerinde öğrendikleri konuları pekiştirmenin yanı sıra yeni bilgiler kazandırdığını da ifade etmişlerdir. Bu öğrencilerin kullandıkları ifadelerden örnekler şu şekildedir:

- “Gerçekten çok duygulandım, ecdadın kendi elleriyle yazdıklarını, yaptıkları antlaşmaların aslını görmek beni gururlandırdı. Belgelerin sanatsal bir güzelliği var. Bu beni çok etkiledi.”
- “Beklentimin üzerinde, ilginç ve etkileyici bilgiler edindim. Osmanlı dönemine karşı merakım arttı, çok hoşuma gitti.”
- “Orijinal eserler var, birçok şeyi bilmediğimi fark ettim. Bütün öğrencilerin gelmelerinin iyi olacağını düşünüyorum. Bence tarihimizi öğrenmemiz açısından güzel bir yer.”
- “Gayet bilgilendiriciydi. Rehberimiz eşliğinde tarih bilgimize bilgi kattık. Düzen, intizam ve estetik açıdan iyi. Verimli ve güzel oldu.”

Yapılan grup görüşmelerinde de öğrenciler tarafından benzer vurguların yapıldığı görülmüştür. Tüm öğrenciler sergi alanına ilişkin olumlu ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler, sergi alanını gezmenin tarih farkındalığını artırmak ve okulda öğrendikleri bilgileri pekiştirmek açısından faydalı olduğunu vurgulamışlardır. “Divan toplantılarına padişahın katılmamasını” örnek olarak veren öğrenciler “bunu tarih derslerinde öğrendik ancak tam olarak nasıl olduğunu anlayamıyorduk. Buradaki görsel ve rehberin anlatımı ile bunu tam olarak kavramış olduk...” şeklinde ifade etmişlerdir.

Grup görüşmesine katılan öğrencilere ziyaret öncesinde kendilerinin sergi alanı hakkında bilgilendirilip bilgilendirilmedikleri de sorulmuştur. Her iki grup katılımcıları da sadece Osmanlı Arşivine gidecekleri konusunda bilgilendirildiklerini ancak sergi alanının kapsamı ve içeriği hakkında kendilerine bilgi verilmediğini ifade etmiştir. Bu ifadeler öğrencilerin öğretmenleri tarafından da teyit edilmiştir. Grup görüşmelerinde katılımcı öğrencilere ziyaret süresinin yeterli olup olmadığı da sorulmuştur. Katılımcı öğrenciler yaklaşık 50- 60 dakika süren ziyaretin yeterli olduğunu ancak rehberin ziyaretçilere objeleri incelemek, fotoğraf çekmek vb. durumlar için fırsat vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Grup görüşmelerinde katılımcı öğrencilerden kendilerine eşlik eden rehberi de değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler kendilerine eşlik eden rehberlerden memnuniyetlerini ifade etmiş ve rehberin anlatımının canlılığı ve ilgi çekici hususlara değinmesinin ziyareti daha keyifli hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bir öğrencinin “Rehberden memnun kaldık. Sade ve güzel bir dil kullandı. Soruları detaylı bir şekilde cevaplandırdı ve bize sorduğu sorularla da anlatımını renklendirdi. Bence iyi bir tarih öğretmeni olur...” şeklindeki ifadesi verilen rehberlik hizmetinden memnun kalındığını göstermektedir. Grup görüşmesine katılan öğrencilerin görüşlerine göre rehberler, anlattıkları konuya hâkim ve öğrencilerden gelebilecek sorulara hazırlıklı bir yaklaşıma sahiptir. Öğrenciler ayrıca rehberleri güler yüzlü ve yardımsever olarak tanımlamışlardır. Yapılan ikinci grup görüşmesinde öğrencilere eşlik eden rehberin diksiyon ve iletişim becerisine özellikle vurgu yapılmıştır. Öğrenciler bu rehberin sergi alanındaki bölüm ve objelerin tanıtımını tiyatral bir eda ile gerçekleştirdiğini ve rehberi çok

başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci bu rehberle ilgili olarak “Rehberin İstanbul’u anlatışı çok canlıydı. Hayal etmemizi ve şehri gözümüzde canlandırmamızı sağladı” ifadesini kullanırken bir başka öğrenci “Arşiv tarihi bölümünü anlatırken II. Abdülhamit’in marangozluğuna, fermanları anlatırken padişahların sanat ve edebiyatseverliğine vurgu yaptı. Sorduğu sorularla derslerde gördüğümüz konuları hatırlattı ve yeni şeyler öğrenmemizi sağladı. Osmanlı’nın büyüklüğünü iyi yansıttığını düşünüyorum.” ifadeleri ile rehberin anlatımındaki canlılığa dikkat çekmiştir.

Grup görüşmesine katılan öğrencilerin rehberlik hizmetine ilişkin tek eleştirileri grubun kalabalık oluşudur. 28 kişilik bir grup halinde tek rehberle sergi alanı ziyaretini gerçekleştirdiklerini ifade eden öğrenciler bu sayının 15 veya altında olması halinde daha keyifli ve verimli bir çalışma yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğrenciler sergi alanının ışıklandırmasının iyileştirilebileceğini, mevcut hali ile sergi alanındaki ışığın yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sergi alanında en çok dikkatinizi çeken bölümler hangileri idi? Neden?

Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme formunda öğrencilere sorulan ikinci soru en çok dikkatlerini çeken bölüme ilişkindir. Verilen cevaplarda bazı öğrencilerin direkt bölüm isimlerini kullandıkları bazı öğrencilerin ise bölümlerde bulunan objeler üzerinden bölümlere işaret ettiği görülmüştür. “Giyotinin olduğu bölüm”, ya da “Kraliçenin hediye ettiği armanın olduğu yer” gibi dolaylı cevaplar ilgili bölüme dâhil edilerek sergi alanında bulunan bölümler üzerinden bir kategorizasyon yapılmıştır.

Verilen cevaplara bakıldığında görsel görünüşleri nedeni ile ferman ve beratların bulunduğu bölümün en çok dikkat çeken bölüm olduğu görülmüştür. Giyotin ve arşiv masası gibi malzemelerin bulunduğu arşiv tarihi bölümü de öğrencilerin ilgi ve dikkatini çeken diğer bir bölüm olmuştur. Bunu ortaöğretim tarih derslerinde yer alan Tanzimat Fermanı, Islahat fermanı vb. unsurların bulunduğu Osmanlı modernleşmesi bölümü takip etmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre en çok dikkat çeken bölümler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Daimi Sergi Alanında Öğrencilerin İlgisini Çeken Bölümler

İlgi Çeken Bölüm	f	%
Ferman ve beratlar	96	78,7
Arşiv tarihi	86	70,5
Osmanlı modernleşmesi	82	67,2
Muahedeler ve mektuplar	67	54,9
Padişahlar ve kızlarına ait el yazıları	52	42,6
Madalyalar ve paralar	44	36,1
Osmanlı yönetim anlayışı	28	22,9
Osmanlı Hariciye Nezareti	24	19,7
Vakfiyeler	18	14,8

Yapılan grup görüşmesinde de öğrencilerin ferman ve beratların bulunduğu bölümü öncelikle gördükleridir. Bunun temel nedeni olarak estetik ve görsel yönleri, kronolojik olarak daha eski döneme ait olmaları ve öğrencilerin Osmanlı’nın ihtişamı ile bu belgeleri

özdeşleştirmeleri gibi hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Örneğin bir öğrenci, grup görüşmesinde “Kadınların konu edinildiği ferman ve beratlardaki incelik Osmanlı Medeniyetinin yansıması gibiydi. Nasıl yazıldıkları ile ilgili rehberle bir sürü soru sorduk” ifadesi ile bölümün görsel ve estetik açıdan dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir.

Grup görüşmelerinde ilgi çekicilik açısından ferman ve beratların olduğu bölümü Osmanlı modernleşmesi ile muahede ve mektuplar bölümleri takip etmiştir. Öğrenciler bu bölümlerde de görselliğin ön plana çıktığını, bunun yanı sıra bu bölümlerin okulda işledikleri konularla ilgili belgeleri içerdiğini ve bu nedenle daha çok dikkatlerini çektiğini ve rehberle bu bölümlerde daha çok sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Grup görüşmelerinde rehberin anlatısının öğrencilerin ilgisini etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilmiştir. Katılımcı öğrenciler bazı obje ve belgelerin rehber tarafından daha detaylı anlatıldığını ve çeşitli hikâyelerle renklendirildiğini; bu tür bir anlatının da ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir. Ferman ve beratlarla ilişkin anlatılar, II. Abdülhamit döneminden kalma masa, Ayasofya Cami minaresinden İstanbul çizimi gibi unsurlar buna örnek olarak verilmiştir.

Sergi alanında en çok ilginizi çeken unsurlar (obje/konu) nelerdi?

Yapılan çalışmada katılımcı öğrencilere sorulan üçüncü soru, en çok dikkatlerini çeken unsurların ne olduğuna ilişkindir. Bazı öğrenciler ferman ve beratlar, anlaşmalar, paralar, mektuplar gibi genel ifadeler kullanırken bazıları giyotin, halı, ilk kâğıt para, İstanbul görseli gibi tekil unsurları ya da ‘Yeniçeri Ocağının kaldırılmasıyla ilgili belge’, ‘Abdülhamit’in Theodor Herzl’a cevabı’ gibi çok daha spesifik ifadeler kullanmıştır. Görüşme formları aracılığı ile öğrencilerin verdikleri cevaplarda dikkatlerini çeken unsurlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Daimi Sergi Alanında Öğrencilerin İlgisini Çeken Unsurlar

İlgi Çeken Sergi Malzemesi	f	%	İlgi Çeken Sergi Malzemesi	f	%
Ferman ve beratlar	88	73,3	Osmanlı paraları	48	39,3
Anlaşmalar	43	35,2	İstanbul görseli	39	32
Görseller	35	28,7	Madalyalar	34	27,9
Arşiv tarihi (masa, sandık vs.)	29	23,8	Haritalar	28	23
Tanzimat Fermanı	28	23	Mondros Ateşkes Ant.	27	22,1
Giyotin	27	22,1	Padişahların yazıları	22	18
Divan toplantısı görseli	22	18	Fatih’in portresi	22	18
Mühürler	22	18	Osmanlı Arması	21	17,2
İrlanda’nın teşekkür mektubu	21	17,2	Mektuplar	19	15,6
Islahat Fermanı	15	12,3	Girişteki halı	9	7,4
Senedi İttifak belgesi	8	6,6	Çiniler	8	6,6
Köprü planları	8	6,6	Mucibince amel oluna yazısı	6	4,9
İran Şahının mektubu	4	3,3	Küçük Kaynarca ant.	3	2,5
Theodor Herzl’a cevap	3	2,5	Kâtiplerin çalışma görseli	2	1,6
Bayramlaşma merasimi	2	1,6	Kanuni’nin mektubu	2	1,6
Cevapsız	5	4,1	Hepsi	16	13,1

Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilere bakıldığında öğrencilerin ilgisinin en çok ferman ve beratların çektiği anlaşılmaktadır. Bunu Osmanlı paraları, anlaşmalar, Fossati Albümü’nde yer alan ve Ayasofya’nın minaresinden bakılarak çizilen İstanbul görseli, görseller, madalyalar ve arşiv tarihine ilişkin materyaller ve diğer cevaplar izlemektedir. Katılımcı öğrencilerden 5 tanesi soruyu cevaplamamışken 16 öğrenci ise her şey ya da hepsi gibi ifadelerle sergi alanında yer alan bütün unsurların dikkat çekici olduğunu ifade etmiştir.

Grup görüşmesine katılan öğrenciler ziyaretin başında karşılaştıkları (sergi alanının girişindeki) çiniler ve “mucibince amel oluna” yazısı ile motifli halı görselini ilk dikkat çeken unsurlar olarak tanımlamışlardır. Ancak alanda ilerledikçe farklı unsurların ön plana çıktığını ve ferman ve beratlarla görsellerin ilgi çekme ve hatırlanma bakımından ilk sırada olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan grup görüşmelerinde ferman beratların boyutları, süslemeleri, altın varaklı olmaları sanatsal bir değere sahip olmaları gibi unsurlar bu bölümün en çok ilgi çeken bölüm olmasının temel gerekçeleri arasında ifade edilmiştir. Grup görüşmelerine katılan bir öğrencinin bu konudaki ifadesi şu şekildedir: “Rehber ferman ve berat arasındaki temel farkı anlattı bu bizim yeni öğrendiğimiz bir şey. Süslemeler, kullanılan sanat ilgi çekici. Bu kadar büyük olacaklarını da düşünmemiştik. İlk kez görüyoruz tabii. Hepimiz selfi çektik.” Görüşmeye katılan başka bir öğrenci de ferman ve beratlardaki yazı stiline ve satırların sonunun kılıca benzetildiğine dair rehber anlatısının da ferman ve beratlarla ilgiyi arttırdığını ifade etmiştir.

Grup görüşmesine katılan öğrenciler giyotinin kağıt kesme işlevini bilmediklerini bu sebeple ilgi çekici olduğunu; arşiv tarihi ile ilgili bölümde yer alan masa ve dolapta yer alan gizli bölmeler ile bu malzemelerin II. Abdülhamit döneminden kalma oluşunu dikkate değer bulduklarını ifade etmişlerdir. Sergi alanında yer alan minyatürler ve diğer görseller de farklı yönleri ile öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Öğrenciler Kanuni’nin el yazısı ile yazdığı “virülsün” emrini de oldukça dikkat çekici ve kolay kolay unutulmayacak bir anı olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler bunlar dışında kağıt paraların iskambil kağıtlarına benzetilmesi ve kolay kopyalanabilir olarak düşünülmesini, derslerde gördükleri Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı, Senedi İttifak ve anlaşmalar gibi metinlerle karşılaşmalarını da dikkat çekici unsurlar olarak ifade etmişlerdir.

Sergi alanında olmasını istediğiniz ama olmayan şeyler var mıydı? Varsa nelerdir?

Katılımcı öğrencilere sorulan bir diğer soru sergi alanında görmek istedikleri ancak bulamadıkları unsurlara ilişkindir. Soruyu cevaplayan öğrencilerin önemli bir kısmı sergi alanında yer alan belge ve objelerin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin sergi alanından olmasını istedikleri unsurlara bakıldığında kılıç, ok, yay vb. silah ve savaş malzemeleri, padişahların balmumu heykelleri ve padişahlara ilişkin görsellerin ön plana çıktığı görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin soruya verdikleri cevaplara ilişkin veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Sergi Alanında Olmasını İstediği Unsurlar

Verilen Cevap	f	%
Her şey iyiydi, eksik yoktu.	69	56,6
Savaş aletleri (kılıç, ok, yay vb.), padişahların silahları vs.	6	4,9
Padişahların balmumu heykelleri	5	4,1
Görseller arttırılabilir	4	3,3
Padişahların tabloları	4	3,3
İlk dönem belge örneklerinin daha fazla olmasını isterdim	4	3,3
Lozan antlaşması	2	1,6
Padişahların kıyafetleri ve şahsi eşyalarından örnekler	2	1,6
Savaş ilanına ilişkin kararlar	1	0,8
Tıp tarihine ilişkin örnek belgeler	1	0,8
Padişahlar ve dönemlerine ilişkin kısa bilgi notları	1	0,8
Her padişah dönemine ilişkin örnek belge	1	0,8
Farklı devletlere ilişkin örnekler arttırılabilir (Amerika vb ülkeler yok)	1	0,8
Belge dışı objeler arttırılmalı	1	0,8
Abdülhamit'in marangozluk eserlerinden örnekler	1	0,8
Haritalar arttırılabilir	1	0,8
Osmanlıdan ayrılan devletlere ilişkin örnekler konulabilir	1	0,8
Bölümler arttırılabilir	1	0,8
Cevapsız	14	11,5

Grup görüşmesine katılan öğrenciler de sergi alanı ve örnek belgelerin yeterli olduğunu ancak çeşitliliğin artırılabilceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden biri “Rehberimize en eski belgenin hangi dönemden kaldığını sorduğumuzda bize 1300’lü yıllardan kalma bir vakıf evrakının olduğunu söyledi ancak bu belgeyi sergi alanında göremedik. En eski belge ve Osmanlı Devleti’nin ilk dönemlerine ait belgeleri daha fazla görmek isterdik.” ifadesi belge çeşitliliğinin nasıl olması gerektiğine dair görüşünü açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise “Osmanlı topraklarında kurulan birçok devlet var. Rehber de bunu ifade etti ancak her devlete ilişkin belge yok. Ayrıca günümüzdeki önemli birçok devlete ilişkin belge de yok” ifadeleri ile verilen cevaba katkı sağlamıştır. Sergi alanında defter olmaması, ilk dönem padişahlarına ilişkin belgelerin kısıtlı oluşu gibi hususlar da belge çeşitliliğinin artırılmasına ilişkin ifade edilen görüşler arasında yer almıştır.

Yapılan görüşmelerde vurgulanan bir diğer husus da sergi alanındaki görsellerin artırılmasına ilişkindir. Görüşülen öğrenciler sergi alanında yer alan görsellerin dikkatleri daha çok çektiğini ifade etmişlerdir. Görüşmelerde görsellere ilişkin hikâyelerin rehber tarafından daha canlı anlatıldığı ve görseller hakkında öğrencilere sorulan soruların ilgiyi arttırdığı ifade

edilmiştir. Öğrenciler padişahlara ait görsellerin sergi alanında yer almasının faydalı olacağını, harita, plan gibi unsurların da artırılabilirliğini ifade etmişlerdir.

Görüşmelerde öğrencilerin dile getirdiği bir başka önemli husus da öğrencilerin daha aktif olabilecekleri bir ortam talep etmeleri olmuştur. Katılımcı öğrenciler belge örneklerinin yanı sıra örnek uygulama ve atölye çalışması yapılabilecek bir ortamın hazırlanmasının kendileri için yararlı olacağını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci buna ilişkin görüşünü “Belgeler tamam ama biraz da etkinlik yapabilseniz iyi olurdu. Mesela Osmanlıca kendi adımızı yazsak ya da ferman ve beratlardaki gibi yazıların nasıl yazıldığını görebilsek iyi olurdu.” ifadesi ile dile getirmiştir. Bir başka öğrenci de konuyla ilgili olarak “Tuğra nasıl çekilirdi rehber bize biraz anlattı ama bunu yaparak gösterseydi daha etkili olurdu.” ifadesi ile etkinliklerin faydalı olacağını belirtmiştir.

Öğrenciler bunların yanı sıra bölüm ve objelerin artırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Eğitim tarihi ile ilgili bir bölümün dikkat çekici olabileceğini ifade eden bir katılımcı divit, hokka vb. yazı malzemeleri gibi kâtiplerin kullandıkları belge dışı malzemelerin de sergi alanında olması gerektiğini ifade etmiştir. Görüşmeye katılan bir başka öğrenci de kendisinin tıp tarihine ilgi duyduğunu ve tıp tarihine ilişkin belge örneklerinin sergi alanında olmasının iyi olacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

Hangi belge/ objelerin ilgili konular anlatılırken tarih derslerinde kullanılmasını isterdiniz?

Katılımcı öğrencilere sorulan bir diğer soru sergi alanında gördükleri unsurlardan hangilerini sınıfta, tarih derslerinde görmek istediklerine ilişkindir. Görüşme formlarından elde edilen verilere bakıldığında katılımcı öğrencilerin 37’sinin (%30,3) tüm obje ve belgelerin tarih derslerinde kullanılmasını istedikleri belirlenmiştir. Bu genelleyici ifadenin dışında öğrencilerin önemli bir kısmı anlaşmalar, ferman ve berat örnekleri, görseller, haritalar vb. ifadelerle soruyu cevaplandırmışlardır. Diğer taraftan öğrencilerin 35’inin (%28,7) soruyu cevapsız bıraktığı ve iki öğrencinin (%1,6) ise ‘hiçbirini’ ifadesini kullandığı görülmektedir. Katılımcıların cevaplarına ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Görüşme formlarının yazılı olarak doldurulması ile elde edilen verilere bakıldığında anlaşmalar, ferman ve beratlardan örnekler, görseller ve Tanzimat Fermanı’nın diğer unsurlara nazaran ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı öğrenciler verdikleri cevaplarda tekil anlaşma ve tekil görsel isimlerini (Mondros ant., İstanbul görseli, Fatih görseli gibi) kullanmış olsalar da katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun cevaplarında daha çok genel adları (ferman ve beratlar, anlaşmalar gibi) kullanıldığı görülmektedir. Öğrenci cevapları bu anlamda bir ayıklama yapılmaksızın tabloya yansıtılmıştır.

Verilen cevaplar ele alındığında ‘hepsi’ ifadesini kullanan öğrencilerin kolaycı bir anlayışla soruyu cevapladıkları düşünülebilir. Diğer soruların aksine bu sorudaki cevapsız oranının yüksek olması bunu destekler mahiyettedir. İki öğrencinin ‘hiçbirini görmek istemezdim’ şeklindeki cevapları da ilgi çekicidir. Bu cevabı veren öğrencilerden biri “Hiçbirine gerek yok. Ben tarih derslerini sevmem, derste bir sürü şey görüyoruz zaten. Şimdiki kitap bile kalın. Burada görmemiz daha iyi.” ifadesi ile gerekçesini de belirtmiştir.

Tablo 5

Hangi Belge/Objelerin Tarih Derslerinde Kullanılmasını İsterdiniz?

Belge/Obje	f	%
Hepsi	37	30,3
Antlaşmalar	33	27
Ferman ve beratlardan örnekler	29	23,8
Görseller	16	13,1
Tanzimat Fermanı	11	9
Padişahlara ait yazı ve belgeler	8	6,6
Paralar	8	6,6
Mektuplardan örnekler	7	5,7
Haritalardan örnekler	5	4,1
İstanbul görseli	4	3,3
İslahat Fermanı	3	2,5
Mondros Ateşkes antlaşması	3	2,5
İrlanda'ya yardım belgesi	2	1,6
Abdülhamit'e ait belgeler	2	1,6
Mühürler	2	1,6
Madalyalar	2	1,6
Divan-ı hümayun kararlarından örnekler	2	1,6
Londra antlaşması	1	0,8
Fatih'in görseli	1	0,8
Köprü planı	1	0,8
Divan toplantısı görseli	1	0,8
Hiçbirini görmek istemezdim	2	1,6
Cevapsız	35	28,7

Yapılan grup görüşmelerinde de katılımcı öğrenciler antlaşma örnekleri, Tanzimat ve İslahat Fermanları ile Senedi İttifak gibi Osmanlı Modernleşmesi bölümünde yer alan belgeleri tarih derslerinde ilgili konuları işlerken kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Grup görüşmelerinde öğrenciler Sergi Alanı'nda yer alan ferman ve berat örneklerinin sanat ve estetik açıdan önemli olduğunu tarih derslerinde de bu bağlamda kültür ve sanat anlayışı ile Osmanlı Devlet Teşkilatı konularında ele alınabileceğini; ancak içerikleri itibarıyla sınırlı bir kullanım alanı olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerden birinin konu hakkındaki ifadesi şöyledir: "Ferman ve beratların içerikleri bizim gördüğümüz konuların dışında şeyler. Bir maden imtiyazı, kadına verilen tahsisat vb. Böyle konulardan tarih derslerinde bahsetmiyoruz. Ama nişancıyı anlatırken padişahın tuğrasını çekerdi diye öğreniyoruz. Mesela o zaman bir ferman gösterilip tuğra nedir? Nasıl bir şeydir? Nişancının işi nasıl inceliklidir görmek mümkün olur. Ya da Osmanlıda sanat gibi bir konuda örnek olarak gösterilebilirler." Bir başka öğrenci ise öğretmenlerin ders kitabında olmayan konulara da girebildiğini bu bağlamda ferman ve beratlardan örnekleri derslerde kullanabileceklerini ancak önemli olanın 'rehberin anlattığı gibi hikâyemsi ve ilgi çekici bir anlatım' olduğunu ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin çoğunluğu sergi alanındaki unsurların daha çok 11. Sınıf tarih derslerinde kullanılabilir unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, modernleşmeye ilişkin belgelerin transkribesi ile derslerde gösterilmesinin konuya ilgiyi

çekmek için iyi olacağını; benzer durumun antlaşmalar için de geçerli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci “Tanzimat ve Islahat fermanlarını hep duyduk, sınavlarda sorular çıktı ama ben hiç böyle düz metin gibi hayal etmemiştim onları. Diğer fermanlar gibi daha gösterişli olurlar diye düşünürdüm. Demek ki bunları derslerde kullanmak iyi olur.” İfadesi ile görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğrenci ise konuyla ilgili olarak belge örneklerinin yanı sıra obje ve görsellerin hikayelerinin dikkat çekici olduğunu, bundan dolayı belge ve görsellerin yanı sıra onlara ilişkin anlatının da sınıfa taşınması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: “Padişahın divan toplantısına katılmamasını hep duyduk ama burada onu minyatür üzerinde gördük. Rehberin resmi anlatışı da önemli elbette. Yani sadece minyatürü görsek anlayamayız. Resimdeki veziri padişah sandık. Rehber hikâyeyi anlatınca jeton düştü. Padişah kafesin arkasında yukardaymış. Resmin okulda tarih derslerinde gösterilmesi ve anlatılmasını isterdim. Aynı şey İstanbul resmi ya da paralar için de söylenebilir.”

Yapılan görüşmelerde haritalar, planlar ve mektupların da tarih derslerinde kullanılabilir yapıda oldukları ifade edilmiştir. Katılımcı öğrenciler özellikle padişahların el yazıları ve emirlerinin olduğu belge örnekleriyle Divan-ı Hümayun kararlarından örneklerin derslerde kullanılmasının faydalı olacağı konusunda hemfikir olmuşlardır. Öğrencilere göre merkez teşkilatı ve divan-ı hümayun konuları anlatılırken örnek bazı kararların öğrencilere gösterilmesi faydalı olacaktır.

Sizce sergi alanında değiştirilmesi/ geliştirilmesi gereken unsurlar nelerdir?

Araştırma kapsamında öğrencilere sorulan son soru sergi alanında eksik buldukları ya da geliştirilmesini istedikleri unsurlara ilişkindir. Katılımcıların 62’si (%50,8) soruya değiştirilecek, geliştirilecek bir unsur olmadığı yönünde cevaplar vermişlerdir. Bu tür cevap veren katılımcıların ‘yeterli’, ‘geliştirilecek bir şey yok’, ‘her şey iyiydi’ gibi kısa ifadelerle soruyu cevapladıkları görülmüştür. Katılımcılardan 26’sı (% 21,3) ise ilgili soruya hiç cevap vermemiştir. Bunların yanı sıra belge ve objelerin arttırılması, yeni objelerin konulmasına ilişkin cevapların da verildiği görülmektedir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Verilen cevaplara bakıldığında görüşme formunu dolduran öğrencilerin büyük çoğunluğunun sergi alanından memnun kaldığı ve değişikliği bir ihtiyaç olarak görmediği anlaşılmaktadır. Diğer cevaplara bakıldığında öğrencilerin daha çok sergi malzemelerine ilişkin öneriler ileri sürdüğü görülmektedir. Bu öğrencilerden ikisi, Cumhuriyet dönemi antlaşması olan ve Osmanlı Arşivi’nde bulunmayan Lozan Antlaşması’nı sergi alanında görmek istediklerini belirtmişlerdir. 11. sınıf öğrencisi olan bu öğrencilerin derste işledikleri konudan bu antlaşmanın önemli bir antlaşma olduğunu kavradıkları ancak bir anakronizm hatası ile bu antlaşmanın dönemi itibarıyla sergi alanının kapsamı dışında kaldığını fark edemedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 6

Sergi Alanında Geliştirilmesi/Değiştirilmesi İstenen Unsurlar

Geliştirilmesi/Değiştirilmesi İstenen Unsurlar	f	%
Değişmesini /geliştirilmesini istediğim bir şey yok/gerek yok	62	50,8
Padişahların resimleri ve padişahlara ilişkin kısa bilgiler olabilir	12	9,8
İlk dönem belge örnekleri arttırılmalı	8	6,6
Daha çok fotoğraf ve resim kullanılabilir	6	4,9
Daha aydınlık olmalı	6	4,9
Konu çeşitliliği ve bölümler arttırılabilir	4	3,3
Haritalar arttırılabilir	3	2,5
Savaş malzemeleri görmek isterdim	2	1,6
Lozan Antlaşması	2	1,6
Gruplar daha az sayıda olmalı	1	0,8
Daha çok belge olabilir	1	0,8
Padişah kıyafetleri ve şahsi eşyaları olsun isterdim	1	0,8
Padişahların balmumu heykelleri olsun isterdim	1	0,8
Savaş ilanı ve savaş kararlarına ilişkin belge örneği olmalı	1	0,8
Objelerin arttırılmasını isterdim	1	0,8
Bazı defterler ya da kitaplar konulabilir	1	0,8
Her padişah döneminden örnek belge olmalı	1	0,8
Cevap yok	26	21,3

Verilen cevaplara bakıldığında görüşme formunu dolduran öğrencilerin büyük çoğunluğunun sergi alanından memnun kaldığı ve değişikliği bir ihtiyaç olarak görmediği anlaşılmaktadır. Diğer cevaplara bakıldığında öğrencilerin daha çok sergi malzemelerine ilişkin öneriler ileri sürdüğü görülmektedir. Bu öğrencilerden ikisi, Cumhuriyet dönemi antlaşması olan ve Osmanlı Arşivi'nde bulunmayan Lozan Antlaşması'nı sergi alanında görmek istediklerini belirtmişlerdir. 11. sınıf öğrencisi olan bu öğrencilerin derste işledikleri konudan bu antlaşmanın önemli bir antlaşma olduğunu kavradıkları ancak bir anakronizm hatası ile bu antlaşmanın dönemi itibarıyla sergi alanının kapsamı dışında kaldığını fark edemedikleri anlaşılmaktadır.

Yapılan grup görüşmesine katılan öğrencilerin verdikleri cevapları genel öneriler ve belge çeşitliliğinin arttırılmasına ilişkin öneriler olarak iki temel başlıkta ele almak mümkündür. Genel öneriler bağlamında sergi alanının ışığının artırılması, grup sayısının 15 kişinin altında olması, uygulamaya dönük içerik oluşturulması ve belge dışı materyallerin artırılması ön plana çıkmaktadır. Belge çeşitliliğinin artmasına dair önerilerin başında ise başta padişah görselleri olmak üzere görsellerin (harita, resim, fotoğraf, minyatür gibi) artırılması, bölümlerin çeşitlendirilmesi ve ilk dönem belge örneklerinin arttırılması ön plana çıkmıştır.

Grup görüşmesine katılan öğrenciler sergi alanının ışığının yetersiz olduğu konusunda hemfikir olmuştur. Sergilenen malzemenin orijinal olmaması nedeniyle ışığın arttırılmasının bir sakıncasının olmayacağı, aksine ziyaretçiler için avantaj olacağı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerin vurguladıkları diğer bir husus ise 15 kişi üzerindeki gruplarda rehberle iletişimin zorlaştığıdır. Katılımcı öğrenciler küçük gruplar halinde sergi alanının gezilmesinin daha verimli olacağını bunu sağlamak için rehber sayısının arttırılması gerektiğini ifade

etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerinden biri konuyla ilgili olarak “Bizim grup kalabalıktı; ikiye bölünse ilk gruptan 5 dakika sonra ikinci grup bir başka rehberle başlasa çok daha verimli olur. Herkes rehberi duyabilir, soru sorabilir ve sorduğu soruya cevap alabilirdi.” İfadesini kullanmıştır. Grup görüşmelerine katılan öğrenciler başta Osmanlı Türkçesi yazma ve okuma olmak üzere atölye çalışmaları yapılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. “Bir şeylere dokunmak istedim. Belgelere bakıp hikâyelerini dinlemek iyi ama küçük uygulamalar, etkinlikler olsa iyi olurdu. Tuğra çekmeye çalışsak, süslü yazıları yazmaya çalışsak iyi olurdu...” şeklindeki ifade bu konuda öğrencilerin görüşlerini yansıtan ifadelerden biridir. Grup görüşmesine katılan öğrenciler mühürler, paralar, madalyalar ve arşiv tarihi bölümündeki belge dışı objelerin arttırılabileceğini belirtmişlerdir. Sergi alanının en çok ilgi çeken unsurlarından birinin ‘giyotin’ olduğunu belirten öğrenciler bunun gibi balmumu padişah heykelleri, saray hayatına ilişkin kıyafet gibi çeşitli malzemelerin ilgi çekici olacağını da dile getirmişlerdir.

Grup görüşmesine katılan öğrenciler mevcut hali ile yeterli olsa da bölüm ve belge çeşitliliğinin arttırılabileceğini, görsellerin ilgi çekici olduğunu dikkate alarak daha çok görsel malzeme kullanılabileceğini, eğitim, tıp vb. konu temelli yeni bölümler oluşturulabileceğini ve sergilenen malzemenin belli aralıklarla değiştirilerek sergi alanının daha cazip hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç

Birincil tarih kaynağı durumundaki arşiv malzemesinin tarih öğretiminde kullanılması öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme başta olmak üzere çeşitli üst düzey düşünme becerilerini geliştir ve tarihçi bakış açısı edinerek metodolojiyi öğrenmesine imkân sağlar (Castle, 2002; Cook, 1997: 107). Osmanlı Arşivi’nde bulunan sergi alanı bu tür çalışmaların yapılabileceği bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada Devlet Arşivleri Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Osmanlı Arşivi Külliyesinde yer alan Hazine-i Evrak Daimi Sergi alanına ilişkin ziyaretçi öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme formu ve grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre sergi alanını ziyaret eden öğrenciler genel olarak sergi alanında yer alan örneklerden etkilenmiş ve sergi alanı ziyareti bu öğrencilerin tarih bilgilerini pekiştirmenin yanı sıra tarih dersine karşı duyarlılıklarını arttırmıştır. Sergi alanının öğrencilerin merak duygusunu arttırması ve öğrenmenin bilişsel duyuşsal ve psikomotor boyutlarda gelişmesi Filiz (2010) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminde müzelerin kullanımına yönelik çalışma ile örtüşmektedir.

Çalışma ile sergi alanının okul dışı tarih öğretimini destekleyici bir yapıda olduğu ve tarih öğretim atölyesi olarak kullanılabilecek bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Elverişli bir mekâna sahip olan sergi alanında malzeme ve içeriğin değiştirilme ve genişletilebilme imkânı olması ve içeriğin uygulamalarla zenginleştirilmesi tarih öğretimine katkıyı arttıracak temel unsurlar olarak tespit edilmiştir. Mevcut malzeme ve içerik öğrenciler tarafından beğeniliyor olsa da yapılan grup görüşmelerinde ifade edilen beklentilerin yerine getirilmesi hem okul dışı tarih öğretimine katkı bağlamında hem de Theimer (2011) tarafından belirtilen modern arşiv

standartlarına yaklaşma bağlamında olumlu adımlar olacaktır. Arşivcilerin tarih öğretimi bağlamında eğitimci rollerinin geliştirilmesi ile ilgili diğer bir adım, arşivi kullanma ve arşivcilik becerileri ile ilgili standartları oluşturmaları ve bu standartların öğretimine ilişkin atölye çalışmaları yapmalarıdır (Morris, Myktiuk ve Weiner, 2014).

Sergi alanına yapılan ziyaretlerle arşivcilik ve Osmanlı tarihi açısından öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal anlamda desteklendiği anlaşılmaktadır. Zira öğrenciler çeşitli sorulara verdikleri cevaplarda sergi alanı ziyaretinden memnun kaldıklarını, bu ziyaretler ile atalarını hatırladıklarını, derslerde gördükleri çeşitli konuları pekiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sergi alanında ilgi gösterdikleri bölümler ve konular dikkate alındığında tarih derslerinde işlenen konuların pekiştirildiği, öğrencilerin hakkında bilgi sahibi olduğu konularla beraber görsel ve estetik açıdan dikkat çeken unsurların ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin ilk dönem belge örneklerinin yetersiz olduğuna dair tespitleri dikkat çekicidir. Benzer şekilde öğrencilerin belirli temalarda yeni bölümler oluşturulabileceğine ilişkin önerileri ile ferman ve berat örneklerinin konuları itibarı ile tarih derslerinde sınırlı kullanılabilmesine ilişkin tespitleri de tarihsel farkındalıklarını göstermektedir. Katılımcıların sergilenen malzemenin tarih derslerinde kullanılmasına ilişkin soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilerin tarih derslerinde birincil kaynak kullanımını tercih ettikleri ve sergilenen birçok malzemeyi derslerinde görmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sergi alanında yapılacak olası değişikliklerde tarih öğretim programında yer alan konular doğrultusunda tarih öğretimini destekleyici mahiyette düzenlemeler yapılmasının faydalı olacağı ortaya çıkmaktadır.

Arşivde bulunan daimi sergi alanına yapılan ziyaretler okul dışı tarih öğretimi bağlamında öğrencilerin tarih derslerine karşı ilgisini arttırmanın yanı sıra Osborne (1986) tarafından belirtilen arşivcilerle eğitimciler arasındaki işbirliğini de arttırmaktadır. Etkileşimin artması bu çalışmanın sonuçlarında ortaya çıktığı gibi bir yandan arşivcilerin eğitim içeriklerini zenginleştirmelerine diğer yandan da öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini zenginleştirmelerine neden olacaktır. Bu bağlamda Osmanlı Arşivi Külliyesinde bulunan daimi sergi alanına yapılan öğrenci ziyaretlerinin artırılması faydalı olacaktır.

Yapılan çalışmanın sonucunda sergi alanının tarih eğitimi bakımından iyileştirilmesi ve arşivcilerin eğitim işlevlerinin farkında olması bakımından aşağıdaki öneriler ortaya çıkmıştır:

- 1- Sergi alanındaki belgeler ve görsel unsurlar çeşitlendirilmeli, tarih öğretimiyle ilişkilendirilebilir içerik arttırılmalıdır.
- 2- Sergi alanında bulunan sınıf alanında çeşitlendirilmiş atölye çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar okullarda görülen tarih derslerini destekleyici olmalıdır.
- 3- Sergi alanındaki her belge ve objenin ziyaretçi öğrenci profiline uygun olarak hikâyesi oluşturulmalı ve malzeme bu hikâyelerle öğrencilere tanıtılmalıdır.
- 4- Sergi alanındaki öğrenci ziyaretlerinde gruplar azami 15 öğrenciden oluşturulmalıdır.
- 5- Sergi alanında öğrencilere rehberlik yapan arşivcilerin müze eğitimi hakkında eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu öğrencilere verilen hizmetin niteliğini arttıracaktır.
- 6- Arşivcilerle tarih öğretmenleri arasındaki etkileşim arttırılmalı, sergi alanının geliştirilmesine ilişkin tarih öğretmenlerinin fikri alınmalıdır.

Kaynakça

- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarih öğretimi: Tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barton, K.C. (2005). Primary sources in history: Breaking through the myths, *Phi Delta Kappan* 86:10 745-753.
- DAGM, (2017). *Başbakanlık Osmanlı Arşivi rehberi*. İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- DAGM, (2013). *Osmanlı arşivi galerisi*. İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Carini, Peter. (2009) 'Archivists as Educators: Integrating Primary Sources into the Curriculum', *Journal of Archival Organization*, 7: 1, 41- 50.
- Castle M.C. (2002). Teaching history in museums. *Ontario History*, Vol. XCIV, Number 1.
- Cleary, P. ve Neumann, D. (2009) The Challenges of primary sources, collaboration, and the K–16 Elizabeth Murray Project. *The History Teacher* Vol. 43, 67-86.
- Cook A. S. (1997). Connecting archives and the classroom. *Archivaria* 44, 102-117.
- Cox, R. J, Alcalá, J.C. ve Bowler, L. (2002). Archival document packets: A teaching module in advocacy training using the papers of Governor Dick Thornburgh. *The American Archivist* Vol. 75, pp. 371-392.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ferro, M. (2003). Açılış konuşması: *Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru*, (Sempozyum Raporu), s. 1-14, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Filiz N. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde müze kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fines, J. (1994). Evidence the basis of the discipline? In H. Bourdillon (Ed.) *Teaching History*, pp. 121-125, London: Routledge.
- Güvenbaş, M. (2003). Tarih öğretiminde arşiv belgeleriyle hazırlanan internet destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hendry, J. (2007). Primary sources in K-12 education: Opportunities for archives, *The American Archivist*, vol.70, pp: 114-129.
- Işık, H. (2008). Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin başarılarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt 16, No 2, s. 389-402.

- Jarosz, E. E. ve Kutay, S. (2017). Guided resource inquiries: integrating archives into learning and information literacy objectives, *Communications in Information Literacy*, Vol. 11. No 1, pp. 204- 220.
- Kaleli Yılmaz, G. (2014). Durum Çalışması, M. Metin (Editör) *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 261-285). Ankara: PegemA.
- Kecskemeti, C. (2003). Arşivler ve ortak bir Avrupa mirası, *Tarih öğretiminde çoğulcu ve hoşgörülü bir yaklaşıma doğru*, (Sempozyum Raporu), s. 35-45, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- MEB (2018). Ortaöğretim Tarih Dersi (9, 10 ve11. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden 20.12.2019 tarihinde indirilmiştir.
- MEB. (2011). Tarih öğretmenliği özel alan yeterlilikleri. [http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709 TARYH.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13160709_TARYH.pdf). adresinden 20.12.2020 tarihinde indirilmiştir.
- Morris, S. M., Myktiuk L. J. ve Weiner S. A. (2014). Archival literacy for history students: Identifying faculty expectations of archival research skills, *The American Archivist*, vol. 77, No. 2, pp. 394-424.
- Osborne, K. (1986). Archives in the classroom. *Archivaria*, No: 23, ss. 16-40.
- Sandwell, R. M. (2008). Using primary documents ind social studies and history. In R. Case and P. Clark (Eds.) *Issues and Strategies for Secondary Teachers (The Anthology of Social Studies Vol:2)*. Pp. 295- 307, Vancouver: Pacific Educational.
- Spencer, T., T. (1983). The archivist as historian: towards a broader definition. *Archivaria*, No: 17, pp. 296- 300.
- Theimer, K. (2011). What is the meaning of archives 2.0? *The American Archivist*, vol.74, pp. 58-68.
- Tokdemir, M. A. (2018). History teaching facilities in Ottoman archive: Archivists' opinions about students visits, *International Journal of Progressive Education*, 14 (3), 32-46. doi: 10.29329/ijpe.2018.146.3
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Filiz N. ve Yılmaz A. (2013). Learning social studies via objects in museums: Investigation into Turkish elementary scholl students' lived experiencies, *British Educational Research Journal*, Vol. 39 no. 6 pp. 979-1001.



Türkiye’de Selçuklu Tarihi Öğretiminin Tarih Dersi Programı, Tarih Dersi Kitabı ve Orta Öğretim Tarih Öğretmenleri Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi*

Examination of the Seljuk History Teaching within the Framework of the History Curriculum, History Course book and the Opinions of the Secondary Education History Teachers

Mehmet Suat BAL

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, suatbal@hotmail.com

0000-0002-1426-9452

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	26.08.2020
Accepted	15.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.785963
Corresponding Author	Mehmet Suat BAL
Cite	Bal, M. (2020). Türkiye’de Selçuklu tarihi öğretiminin tarih dersi programı, tarih dersi kitabı ve orta öğretim tarih öğretmenleri görüşleri çerçevesinde incelenmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 570-585. DOI: 10.17497/tuhed.785963

* Bu makale 2013 yılında İstanbul’da düzenlenen Avrasya’da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Uluslararası Sempozyumunda sunulan ve basılan ‘Türkiye’de Selçuklu Tarihi Öğretimi’,adlı bildirinin geliştirilmesi ve genişletilmesiyle oluşturulmuştur.

Öz: Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Selçuklu Tarihi öğretimini tarih dersi programı, tarih dersi kitabı ve orta öğretim tarih öğretmenleri görüşleri çerçevesinde incelemektir. Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretim programları ve ders kitapları konusunda “doküman incelemesi” ve “literatür incelemesi” yöntemlerinden yararlanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin incelenmesi konusunda nitel bir yöntem olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilmiştir. Kahramanmaraş ilinde ortaöğretim tarih derslerine giren 12 tarih öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşme formu doldurulmuştur. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Selçuklu Tarihi konularının: Osmanlı Devleti’nin son devrinde İslam Tarihi, Genel Tarih veya Osmanlı Tarihi derslerinin içinde birer konu olarak ele alındığı görülmüştür. Cumhuriyet devrinde ise Selçuklu Tarih konuları Türk Tarihinin Ana Hatları ve Tarih II (Orta Zamanlar) kitapları içinde diğer Türk devletleri ile birlikte okutulmuştur. Bu devirde Dünya Tarihine ve ilkçağ medeniyetlerine ağırlık verilmesine rağmen Selçuklu Tarihi konularına daha az yer ayrılmıştır. Günümüzde ise Selçuklu Tarihi Dersine ilköğretim 6. sınıfta bir ünite ayrılmıştır. Ortaöğretim de ise 9. sınıfta bir üniteye Büyük Selçuklu Devleti Tarihi, 10. sınıfta bir üniteye Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi anlatılmaktadır. Araştırma kapsamında görüşme yapılan tarih öğretmenleri de Selçuklu tarihi konularının ve bu konular için programda ayrılan ders saatlerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri ayrıca sınavlarda sorulan soruların azlığı ve yazılı ve görsel materyal eksikliği nedeniyle öğrencilerin bu konuya daha az ilgi gösterdiğini belirtmişlerdir. Sonuçta Türk İslam Tarihinin en mühim evrelerinden biri olan Selçuklu Tarihinin Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullarda ve üniversitelerde daha geniş ve orijinal yönleri ile ele alınması, konu işlenirken yerel tarih araştırması gibi farklı metodolojilerin kullanılması, öğrencilerin düşünme becerilerini artıracak stratejiler geliştirilmesi, alan gezilerine yer verilmesi ve ilgi çekici materyallerin kullanılması gerekli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tarihi Öğretimi, Selçuklu Tarihi Öğretimi, Türkiye’de Selçuklu Tarihi Öğretimi, Tarih Dersi Öğretim Programı, Tarih Ders Kitabı

Abstract: The goal of this study is to examine the Seljuk History Teaching within the framework of the history curriculum, history coursebook, and the opinions of the secondary education history teachers. The survey method was employed in this study. The methods of "document analysis" and "literature review" were used for curricula and textbooks. The interview method, which is a qualitative method, was used to examine teachers' opinions. The interview was carried out through the semi-structured interview form prepared by the researcher. 12 history teachers who attended the secondary education history lessons in Kahramanmaraş province were interviewed and the interview form was filled. The data obtained from the interview form were analyzed using the descriptive analysis technique. As a result of the research, it was seen that the Seljuk history courses were taught as a subject within the courses of Islamic History, General History, or Ottoman history in the last period of the Ottoman Empire. In the Republican era, Seljuk History subjects were taught together with the history of other Turkish states in the books titled Outline of Turkish History and History II (Middle Ages). Although the emphasis was placed on world history and ancient civilizations in this period, Seljuk history subjects were less frequently mentioned. Today, the Seljuk History Lesson is taught as a unit in the 6th grade of primary school. In secondary education, the history of the Great Seljuk Empire is taught in 9th grade as a unit, and the history of the Anatolian Seljuk Sultanate is taught in 10th grade as a unit. As a result of the study, history teachers stated that the Seljuk history subjects and the course hours allocated for these subjects within the program are insufficient. History teachers further stated that students are less interested in this subject due to the few questions asked in the exams and the lack of written and visual material. In conclusion, it is deemed necessary to examine the Seljuk History, which is one of the most important stages of Turkish-Islamic history, with its broader and original aspects in National Education institutions and

universities, to use different methodologies such as local history study, to develop strategies to increase thinking skills of the students, to include field trips and to use interesting materials while teaching the subject.

Keywords: History Teaching, Seljuk History Teaching, History Lesson Curriculum, History Coursebook

Extended Summary

Purpose

The goal of this study is to examine the Seljuk History Teaching within the framework of the history curriculum, history coursebook, and the opinions of the secondary education history teachers.

Method

The survey method was employed in this study. The methods of "document analysis" and "literature review" were used for curricula and textbooks. The interview method, which is a qualitative method, was used to examine teachers' opinions. The interview was carried out through the semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the interview form were analyzed using the descriptive analysis technique.

An open-ended interview form consisting of three questions was used to fulfill the goal. The data of the interview form was examined with the descriptive analysis method. 12 history teachers who attended the secondary education history lessons in Kahramanmaraş province were interviewed and the interview form was filled.

Results and Discussion

It was observed that the Seljuk history courses were taught as a subject within the courses of Islamic History, General History, or Ottoman history in the last period of the Ottoman Empire. In the Republican era, Seljuk History subjects were taught together with the history of other Turkish states in the books titled Outline of Turkish History and History II (Middle Ages). Although the emphasis was placed on world history and ancient civilizations in this period, Seljuk history subjects were less frequently mentioned.

Today, the Seljuk History Lesson is taught as a unit in the 6th grade of primary school. In secondary education, the history of the Great Seljuk Empire is taught in 9th grade as a unit, and the history of the Anatolian Seljuk Sultanate is taught in 10th grade as a unit. In our universities, the Seljuk History course is taught between 4-12 hours.

History course books have gained a new face within the framework of the student-centered constructivist approach aimed by the Ministry of National Education with new educational programs after 2007. The presentation of Seljuk history subjects in the new history textbooks is supported by maps, pictures, tables, reading passages, chronology charts, and authentic assessment and evaluation arguments. History programs and books have transformed into a form that adopts student-centered and constructivist approaches with this change. It is observed that pedagogical approaches have gradually become prevalent in coursebooks ever since the first years of the Republic. Our findings are

similar to the studies carried out on this subject. Furthermore, studies are revealing that new coursebooks have deficiencies in developing high-level thinking skills.

In universities, the history of Great Seljuks and Anatolian Seljuks is generally taught between four and twelve hours in total in two semesters in the second year. In some universities, limiting this course to four hours may cause history students to gain insufficient knowledge. In order for historians to have a better understanding of Ottoman Empire history, they must understand the political and social environment in which the Seljuks lived and the legacy that they left to the Ottoman Empire.

As a result of the interviews, history teachers stated that the Seljuk history subjects, and the course hours allocated for these subjects within the program are insufficient. The opinion about the insufficiency of the course hours is similar to the studies conducted on this subject. Teaching Seljuk history subjects at the end of the academic year in the 9th grade was also stated as a problem. The decrease in the motivation of the students and incompleteness of the curriculum within the planned period is a common problem encountered at the end of the academic year. The recommendations of some teachers on moving the subject to the beginning of the academic year are thought-provoking. History teachers further stated that students are less interested in this subject due to the few questions asked in the exams and the lack of written and visual material. The scarcity of visual materials in history lessons depends on the technological and pedagogical knowledge of the teachers. Despite the negative opinions of the teachers about the lack of material, it is also necessary to take into account the fact that they have insufficiencies in accessing the necessary materials and using them in the lessons. The same situation is encountered in social studies teachers. It was revealed that social studies teachers consider themselves highly competent in pedagogical knowledge, but less competent in technological knowledge.

According to the opinions of the history teachers, the prevalence of political history subjects in the current curriculum is an excessive information load for the students. The subjects of Anatolian Seljuk Sultanate history are also suitable for field studies of local history. Architectural monuments of the Seljuk Turks that have almost spread across the entire Anatolia enable students to carry out local history studies. It is clear that the historical thinking skills of the students will increase since the teaching of Seljuk history subjects has the basis of local history and field studies. The opinions of the teachers on this subject are also similar to our study.

Conclusion

History teachers offer recommendations such as increasing the course hours, providing the opportunity to use more visual materials in courses, emphasizing the important activities of the Seljuk rulers (their heroism), the prominent characteristics of the Seljuks, insurance application, the food system, and the introduction of Seljuk art.

In conclusion, it is deemed necessary to examine the Seljuk History, which is one of the most important stages of Turkish-Islamic history, with its broader and original aspects in National Education institutions and universities, to use different methodologies such as local history study, to develop strategies to increase thinking skills of the students, to include field trips and to use interesting materials while teaching the subject.

Giriş

Selçuklu tarihi, Türk tarihinin en mühim devirlerinden biridir. Büyük Selçuklu Devleti (1040-1157) Cent şehrinde kurulmuş, Horasan ve Maverâünnehir merkezli yaşamış sınırlarını kuzeyde Kafkaslara, doğuda Çin’e güneyde Arap yarımadasına ve batıda Anadolu’ya kadar genişletmiştir. Büyük Selçuklu devletinin devamı mahiyetinde olan Türkiye Selçuklu Devleti (1075-1308) İznik’te kurulmuş ve Anadolu’da hüküm sürmüştür. Türklerin İslamiyet’i kabulünde, Anadolu’nun Türk yurdu oluşunda, Bizanslılara ve Haçlılara karşı Türk İslam âleminin korunmasında ve Anadolu’da Türk medeniyetinin yeşermesinde Selçukluların büyük rolü olmuştur (Turan, 1996: 407). Gelecek nesillerin zihninde inşa edeceğimiz Türk tarihinin şanlı evreleri içinde en önemli yerlerden birini Selçuklu tarihi almalıdır. Bu amaç doğrultusunda Osmanlıdan günümüze Selçuklu tarihi öğretiminin nasıl gerçekleştiğini ortaya koymak büyük önem taşımaktadır.

Türk tarihinin bir bütün olarak ele alınıp öğretilmesi geçmişten günümüze siyasi ve kültürel tarihin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Türk İslam kültürünün oluşmasında ve günümüze aktarılmasında çok büyük yeri olan Selçukluların iyi bir şekilde öğretilmesi bu açıdan önemlidir.

Tarihimizi gelecek nesillere aktarmanın en yaygın ve etkin yolu ilköğretimden üniversiteye kadar devam eden örgün eğitim kurumlarıdır. Selçuklu tarihi gibi önemli konuların ilköğretim kademesinden başlayarak yükseköğretime kadar nasıl öğretildiğini incelemek ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirme yapmak önemlidir.

Osmanlı Devletinden Günümüze Selçuklu Tarihi Öğretimi

Tanzimat aydınları, Tanzimat döneminde yapılan yeniliklerin devamlılığı için tarih bilincinin lüzumlu olduğunu görmüşlerdi. Tanzimat aydınlarının yetiştiği Tercüme Odası’nda dahi tarih dersinin (Umumi Tarih) verildiği bilinmektedir (Türk, 2006: 36). Yine bu dönemde hükümete memur yetiştiren okullarda da Umumi Tarih dersi zorunlu kılınmıştır (Yücel, 1994: 5-6). Çeşitli amaçlarla açılan okullarda da (Orman ve Maadin Mektebi, Mekteb-i Tibbiye-i Mülkiye, Kız Sanayi Mektebi) Tarih-i Osmani, Tarih-i Umumi dersleri bulunmaktadır (Unat, 1964: 80; Ergin, 1977). Rüştüye mekteplerinin dört yıl olduğu Tanzimat döneminin ders programlarında birinci sınıftan itibaren tarih dersine yer verilmiştir. Bu dört yıl boyunca Osmanlı Devleti Tarihi okutulmuştur. Bu durum bizlere Tanzimat döneminde Osmanlı tarihine verilen önemi göstermektedir.

Tanzimat döneminde ders kitaplarının bir kısmı yabancı tarih kitaplarının etkisi altında yazılmış ve bu kitaplarda Türk tarihine pek önem verilmemiştir. Bu durumdan rahatsız olan milliyetçi aydınlar, milli tarihi ön planda tutan eserler yazmaya başlamışlardır (Köken, 2002: 26-27). Bunların başında da Süleyman Hüsnü Paşa ve yazdığı Tarih-i Âlem kitabı gelmektedir. Tanzimat döneminde mekteplerde Selçuklu Tarihiyle ilgili bağımsız derslere yer verilmemiş; haftada iki saat okutulan Umumi Tarih dersleri ve daha sonra okutulmaya başlanacak olan İslam Tarihi dersleri kapsamında kısaca da olsa Selçuklu tarihi konularına yer verilmiştir.

Maarif Nizamnamesi'nden (1869) sonra tarih derslerinde sadece tarih bilgisi vermekle kalınmamış, aynı zamanda vatandaşlık bilinci de kazandırılmak istenmiş, bunun için Osmanlı Tarihi derslerinin haftalık ders saatleri arttırılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Sıbyan mekteplerinde Muhtasar Osmanlı Tarihi, rüştiyelerde Tarih-i Umumi, Tarih-i Osmani, İdadilerde Umumi Tarih, Sultanilerde Tarih-i Umumi ve Osmanlı Tarihi, Darümuallimin ve Darümuallimatda Muhtasar Osmanlı Tarihi, Umumi Tarih, Darülfünunda ise İlm-i Tarih, Umumi Tarih, İlm-i Asar-ı Atika ve İlm-i Meskukat dersleri okutulmuştur (Cevad, 1338: 135). Buradan da anlaşılıyor ki Nizamnamede Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu tarihi ile ilgili konulara önem verilmemiş; bu konular Umumi Tarih dersleri içerisinde sıkıştırılmıştır.

Özellikle rüştiye mekteplerinde 19. yüzyılın son yıllarında İslam Tarihi dersi ikinci ve üçüncü sene ikiye saat verilmiştir. Selçuklu tarihi konu başlıkları ise şöyledir: "Selçuklu Devleti, Kirman Selçukluları, Rum Selçukluları-Anadolu Selçuklu Devleti". 1892 yılında 5 yıllık sancak idadiler gündüzcü, 7 yıllık vilayet idadiler yatılı hale getirilmişti. 5 senelik olan idadilerde okutulan Tarih-i İslam dersinde "Al-i Selçuk" anlatılırken; 7 senelik olan idadilerde ikinci senesinde haftada 2 saat Tarih-i İslam dersiyle "Selçukiler Tarihi, Kirman Selçukileri, Rum Selçukileri" anlatılmıştır (Aytekin, 1991: 64). Bu bilgiler bizlere Tanzimat yıllarından sonra İslam Tarihi dersi ile gerek Büyük Selçuklu gerek Anadolu Selçuklu tarihi ile ilgili bilgilerin az da olsa artarak verildiğini göstermektedir.

II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde okullar yaygınlaştırılmış, ders programları yenilenmiş, ilk kez siyasi içerikli dersler konulmuş, ezberci eğitim metodundan kurtularak gözlem ve deneye önem verilmiştir. Türkçülük akımının tarih derslerine yansımaları başlamıştır. Bu dönemde tarih dersi birinci sınıf hariç tüm sınıflarda ders olarak okutulmuştur. Tarih dersleri; Tarih, Muhtasar Tarih-i Osmani, Muhtasar Tarih-i Medeniyet olarak değişmiştir (Aytekin, 1991: 66-67). Her ne kadar derslerin içerikleri hakkında bir bilgi olmasa da muhtemelen Genel tarih derslerinde Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devleti ile ilgili bilgilere kısaca değinilmiştir olmalıdır.

1911-1912 yılında yapılan değişiklikler ile Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan önceki Türk tarihine önem verilerek; Türkistan ve Türkler, Hunlar, İslamiyet, Cengizhan, Kıpçak Timur, Kayı Hanlığı, Ertuğrul Gazi'nin Selçuklu padişahı ile münasebetleri ve Osmanlı Devleti konuları müfredata dâhil edilmişti (Türk, 2006: 142-143). Fakat yine de ne Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun iyi anlaşılmasını sağlayacak olan Anadolu Selçuklu Devleti Tarihi ne de hâkim olduğu coğrafya ile Büyük Selçuklu Devleti Tarihine yeterli düzeyde yer verildiği söylenemez. Sonuç olarak II. Meşrutiyet Dönemi'nde de Selçuklu tarihi ile ilgili konulara ne tarih dersi öğretim programlarında ne de ders kitaplarında yeterli yer ayrılmamıştır.

Cumhuriyetin ilanı ve yeni milli eğitim politikası doğrultusunda Selçuklu tarihi ile ilgili konulara daha fazla önem vermeye başlanmıştır. Atatürk, Türk tarihini bir bütün olarak ele aldığından dolayı İslam öncesi Türk tarihine ve Selçuklu tarihine büyük ilgi duymuştur. Bu konuların araştırılması için Afet İnan önderliğinde "Türk Tarihinin Ana Hatları" gibi özel çalışmalar yaptıran Atatürk, bir bütün olarak Türk tarihinin öğretimine de büyük önem vermiştir (İnan, 1930). Cumhuriyetin ilk yıllarında Selçuklu tarih konularına Türk Tarihinin Ana Hatları ve Tarih II (Orta Zamanlar) kitapları içinde diğer Türk devletleri ile birlikte

okutulmaktaydı (Akdağ, 2005: 49). Liselerde üç yıl okutulan tarih dersi konuları içerisinde Selçuklu tarihi konularına yeterli yer verilmediğini söylemek mümkündür.

Bu araştırmada Türkiye’de Selçuklu Tarihi öğretiminin mevcut durumunun tarih dersi programı, tarih dersi kitabı ve orta öğretim tarih öğretmenleri görüşleri çerçevesinde incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Türkiye’de Selçuklu tarihi öğretimini var olduğu haliyle betimlemek için bu model seçilmiştir (Karasar, 2009: 79). Tarama modellerinde amaçlar genellikle, soru cümleleriyle ifade edilir. Bunlar; “Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir? gibi sorulardır (Büyüköztürk, 2016: 178).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın hali hazırda öğretim programları ve ders kitaplarında Selçuklu tarihi ile ilgili konuların yer alma oranı ve ele alınış şeklini ortaya koymayı amaçlayan birinci bölümünde doküman incelemesi ve literatür incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İlköğretim düzeyinde iki ders programı ve üç ders kitabı incelenmiştir. Ortaöğretim düzeyinde de ise iki ders programı ve üç ders kitabı incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken 2007 yılı ve günümüz esas alınmıştır. 2007 yılının esas alınmasının sebebi ise bu yıl ve sonrasında yapılan ders programlarında yapılandırmacı yaklaşımın esas alınmasıdır. Üniversitelerde ise rastgele seçilen beş üniversitenin fen edebiyat fakültesi tarih bölümü ders programı ve Yök’ün eğitim fakülteleri için hazırladığı ders programı incelenmiştir.

Türkiye’de Selçuklu tarihi öğretimi konusunda orta öğretim tarih öğretmenleri görüşlerini incelemek için üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşlerine göre hazırlanmıştır. Soruların, kolay anlaşılabilen, odaklı ve yönlendirmeden uzak olmasına dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 128-131). Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bilgi toplanmasının sebebi; Selçuklu tarihi öğretiminin durumunu belirlemede net kesin konu başlıklarının olmamasıdır.

Tarih öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Öğretmenler araştırma konuları ile ilgili derslerde yaşadıkları tecrübeleri birebir değerlendirerek görüşlerini yazılı olarak belirtmişlerdir. Bu yolla bilinmeyen ve sınıflandırılmayan durumların da belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmadaki verilerin toplanması 2017 yılında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formu verileri betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yapılmasının amacı araştırmada elde edilen verilerin araştırma problemine ilişkin neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğunu ön plana çıkarmaktır. Betimsel analiz yapılarak Selçuklu tarihi öğretim durumunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu yöntemde tematik çerçeve oluşturularak veriler işlenir. Görüşme sonucu, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler ders süresi, dersin işlendiği dönem, ders konuları, ders kitabı,

kavramlar, materyaller ve öneriler gibi temalar etrafında değerlendirilmiştir. Betimsel analiz yönteminde temel amaç, bilgilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde ortaöğretim tarih derslerine giren 12 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Özelliklerin normal dağıldığı varsayılan durumlarda “seçkisiz (random) örnekleme” ile seçilen grubun evreni temsil ettiği varsayılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 102). Bu sebepten öğretmenler farklı ortaöğretim kurumlarından rastgele seçilmişlerdir. Kahramanmaraş ilinde ortaöğretim tarih derslerine giren 12 tarih öğretmeni ile yüz yüze görüşülmüş ve görüşme esnasında görüşme formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem Yılı	Eğitim Düzeyi
Ö1	K	0-10	Lisans
Ö2	E	10-20	Lisans
Ö3	E	10-20	Lisans
Ö4	K	10-20	Lisans
Ö5	E	0-10	Yüksek Lisans
Ö6	E	20-30	Lisans
Ö7	E	10-20	Lisans
Ö8	E	10-20	Lisans
Ö9	E	20-30	Lisans
Ö10	E	20-30	Lisans
Ö11	E	20-30	Lisans
Ö12	E	10-20	Lisans

Bulgular

İlköğretim Düzeyinde Selçuklu Tarihi Öğretimi

İlköğretimde, yapılandırmacı yaklaşıma geçişten sonra, Selçuklu Tarihi konuları 2008 yılında 6. ve 7. sınıfta Sosyal Bilgiler dersleri içinde okutulmuştur. İlköğretimde 6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içinde Büyük Selçuklular, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı içinde ise Türkiye Selçukluları konuları kısa bir şekilde sunulmuştur (MEB, 2008a; MEB, 2008b).

2018 yılında güncellenen 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programına göre hazırlanan ders kitabının ikinci ünitesinde 80-94. sayfalar arasında Büyük Selçuklu Tarihi, Türklerin Anadolu'ya Gelişi, Anadolu Beylikleri ve Türkiye (Anadolu) Selçuklu tarihi konuları ele alınmıştır. Toplam 276 sayfadan ibaret olan ders kitabında Selçuklu tarihi ile ilgili konulara sadece 14 sayfa ayrılmıştır (MEB, 2019a: 80-94). 2018 yılı Sosyal bilgiler dersi öğretim

programında Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu tarihi konularının bir sınıf ve bir üniteye birleştirilmesinin konu ve kronoloji bütünlüğü sağlama bakımından daha iyi olduğu söylenebilir (MEB, 2018: 20).

6. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında diğer kitaplarda rastlanmayan bir detay bulunmaktadır. Öğrenciler ders kitaplarında ve literatürde Türkiye Selçukluları ve Anadolu Selçukluları ismini ayrı ayrı duymaktadır. Maalesef zaman içinde aynı devlet için kullanılan bu iki isim karışıklığa neden olmakta, öğrenciler bu ki devleti farklı devletler olarak algılamaktadır. Bu kavram yanlışlığına engel olmak için ders kitabında “Türkiye (Anadolu) Selçuklu Tarihi” şeklinde iki ismin bir arada kullanıldığı görülmüştür (MEB, 2019a: 80). Bu durumun kavram yanlışlığına engel olacağı düşünülmektedir.

Orta öğretim düzeyinde Selçuklu Tarihi Öğretimi

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda Selçuklu tarihi konularının en geniş şekilde ele alındığı sınıf düzeyi 9-10. sınıflardır (lise 1-2). Bu nedenle liselerde okutulan tarih ders kitaplarından (2009 ve 2019 yıllarında basılmış) üç örnek incelenmiştir.

İnceleme sonucunda Lise tarih ders kitaplarının Büyük Selçuklular konularını Türk İslam Tarihi ünitelerinin içinde; Türkiye Selçukluları konularını da Türkiye Tarihi ünitelerinin içinde ele aldıkları görülmüştür. Bu ders kitaplarının Selçuklu tarihi konularına ayırdıkları sayfa sayıları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Lise Tarih Ders Kitaplarında Selçuklu Tarihi Konularının Sayfa Sayılar

Kitap /Sınıf	Toplam Sayfa	Büyük Selçuklar	Türkiye Selçukluları
Tarih 9 ders Kitabı Ortaöğretim, (2009),	220 sayfa	9 sayfa	22 Sayfa
Tarih 9 Ders Kitabı Ortaöğretim, (2019)	222 sayfa	12 sayfa	---
Tarih 10 Ders Kitabı Ortaöğretim, (2019).	224 sayfa	---	19 sayfa

Yukarıdaki sayfa dağılımından anlaşılacağı üzere Selçuklu tarihi konuları 2009 ders kitabında (MEB, 2009b) 31 sayfadır ve 2019 da (MEB, 2019b). 31 sayfa ve olarak devam etmiştir. Önceki ders kitaplarına nazaran güncel ders kitabında Selçuklu tarihi konuları daha fazla yer tutmaktadır. 2007 yılında hazırlanan müfredatta konu yoğunluğu artırılmış ders saati de 6. Ünite için (Türkiye Tarihi) 14 saate çıkarılmıştır (MEB, 2007). Günümüze gelindiğinde ise Tarih 10. sınıf 1. Ünite “Yerleşme Sürecinde Selçuklu Türkiye’si”, ders süresi 14 den 12 saate indirilmiştir (MEB, 2019d: 43).

Milli Eğitim Bakanlığı’nın, 2007 yılı sonrası, yeni eğitim programları ile hedeflediği öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde tarih ders kitaplarının yeni bir çehreye kavuştuğu da görülmüştür. Yeni tarih ders kitaplarının diğer konularında olduğu gibi Selçuklu tarihi konularının da sunumu daha iyi olmuştur. Haritalar, resimler, tablolar, okuma parçaları,

kronoloji cetvelleri ve otantik ölçme değerlendirme argümanları ile yeni ders kitabı Selçuklu tarihi öğretiminde de etkin bir konuma gelmiştir.

Tarih ders kitaplarında siyasi konuların ağırlığı 2007 yılı sonrası yeni hazırlanan kitaplarda azaltılmıştır. Bunun yanında yeni kitaplarda kültür ve medeniyet konularının ağırlığı artırılmıştır.

Tarih 10 ders kitabında (MEB, 2019c: 22) Türkiye Selçuklu Devleti Siyasi Tarihi ayrı bir başlık olarak ele almamış, “Anadolu’da Selçuklu Bizans Mücadelesi” başlığı altında incelenmiştir. Öğrencilerin kavram yanılgısı yaşamaması için bu önemli Türk devletinin ayrı başlık olarak ele alınıp incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Üniversite Düzeyinde Selçuklu Tarihi Öğretimi

YÖK tarafından hazırlanan ve eğitim fakültelerinde tarih öğretmenliği bölümünde uygulanan programa göre; 2. Sınıf 1. dönemde Büyük Selçuklu Tarihi 2 saat, 2. Sınıf 2. dönemde Türkiye Selçuklu Tarihi 2 saat olmak üzere, toplamda 4 saat Selçuklu Tarihi dersi bulunmaktadır (YÖK, 2020: 2).

Üniversitelerimizde fen edebiyat fakültelerinde genellikle 2. sınıfta iki dönem olarak toplamda dört saat ile on iki saat arasında Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçuklu Tarihi dersi verilmektedir. Bu konuda ülkemizde bulunan beş üniversite örnek olarak incelenmiştir (Tablo-3). Selçuklu Tarihi dersinin ortalama 4 saat gibi kısa bir sürede verilmesinin ne kadar güç olduğu ortadadır. Selçuklu kültür ve medeniyeti dersi ise genellikle ayrı tutulmamış ve belirtilen ders saatleri içine sıkıştırılmıştır.

Üniversitelerde Selçuklu Tarihi derslerinde genellikle Osman Turan, Mehmet Altay Köymen, Salim Koca, Ali Sevim, Erdoğan Merçil ve Refik Turan’ın eserleri kaynak eser olarak okutulmaktadır.

Tablo 3

Üniversitelerin Web Sitelerinde İlan Ettikleri Fen Edebiyat Fakültelerinde Selçuklu Tarihi Ders Saatleri

Dersin Adı, Dönemi	Üniversite	Dönemi ve Saati	Toplam Saat
Selçuklu Tarihi	Ankara Üniversitesi	I. Sınıf II. Dönem/4	12
Büyük Selçuklular (Seçmeli)	Ankara Üniversitesi	II. Sınıf I. Dönem/4	
Anadolu Selçuklu Müesseseleri Tarihi	Ankara Üniversitesi	II. Sınıf II. Dönem/4	
Selçuklular	Ege Üniversitesi	II. Sınıf I. Dönem/2	4
Selçuklular II.	Ege Üniversitesi	II. Sınıf II. Dönem/2	
Büyük Selçuklu Devleti Tarihi	KTÜ	II. Sınıf I. Dönem/4	12
Selçuklu Medeniyeti Tarihi	KTÜ	II. Sınıf II. Dönem/4	
Türkiye Selçuklu Devleti Tarihi	KTÜ	II. Sınıf II. Dönem/4	
Büyük Selçuklular I.	Gazi Üniversitesi	II. Sınıf I. Dönem/2	8
Büyük Selçuklular I.	Gazi Üniversitesi	II. Sınıf II. Dönem/2	
Türkiye Selçuklu Tarihi	Gazi Üniversitesi	III. Sınıf I. Dönem/2	

Türkiye Selçuklu Tarihi	Gazi Üniversitesi	IV. Sınıf II. Dönem/2	
Selçuklu Tarihi I.	Adnan Menderes Ü	II. Sınıf I. Dönem/2	4
Selçuklu Tarihi	Adnan Menderes Ü	II. Sınıf I. Dönem/2	

Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Selçuklu Tarihi Öğretimi Konusundaki Düşünceleri

Katılımcıların Liselerde Selçuklu Tarihi Öğretiminin Yeterliliği Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlere ilk olarak liselerde verilen Selçuklu tarihi eğitiminin yeterli olup olmadığı sorulmuş ve bu soruyu ders saati, müfredat ve kitap içeriği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar verilerek bulgular sunulmuştur:

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden biri konuların fazla olduğu ve ders saatinin yetişmediği düşüncesidir. Örneğin bu görüşte olan öğretmen A1 “Lise 1 de konular çok fazla yetişmiyor. Tarih konuları zincirlemedir. Lise 2 ve Lise 3 tarih konularını da anlamıyorlar” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Aynı görüşte olan diğer öğretmenler ise şu şekilde görüş açıklamışlardır: öğretmen A4 “Ders süresi yetersiz.”, öğretmen A2 “Selçuklu Tarihi dersi 9. Sınıf tarih 1 dersinde birkaç hafta ile sınırlı. Bu nedenle yeterli değil.” Öğretmen A7 ise “Ders saati yeterli değildir. Müfredat ve kitap çok soyut kalıyor. Yer adları kişi adları o kadar çok ki. Bu durum öğrenci için çekici bir hal değildir.” şeklinde bir açıklama yaparak konu yoğunluğu ve ders süresi azlığının öğrencileri sıkacak bir yoğunluk oluşturduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri de siyasi konuların ağırlığının fazla olduğu düşüncesidir. Örneğin bu görüşte olan öğretmen A5 “Türkiye Selçuklu tarihi siyasi olaylarına çok fazla yer verilmiş. Sistematik bir şekilde anlatılmamış. Öğrenci açısından fazla bilgi yükü olmuş.” şeklinde görüş açıklamıştır. Öğretmen A12 ise “Hep isimler kavramlarla öğrencilerin kafası karışıyor. Bilgiler ezber niteliğinde.” şeklinde görüş açıklayarak bu denli isim ve kavram yoğunluğunun ezber eğitime sebep olduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri de müfredat ve kitapların yeterli olmadığı düşüncesidir. Örneğin bu görüşte olan öğretmen A10 “Müfredat ve kitaplar yeterli değil yüzeysel.” şeklinde görüş açıklamıştır.

Selçuklu tarihi konularının ders programında yılsonuna gelmesi ve müfredatın yetişmemesi konusu da öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer görüştür. Bu konuda öğretmen A9 “Konunun yıl sonuna gelmesi motivasyon açısından sıkıntı veriyor.” öğretmen A11 “Yılsonu olduğu için öğretmenler müfredatı yetiştiremiyor.” şeklinde görüş açıklamıştır.

Tarih öğretmenleri Selçuklu tarihi eğitiminin yeterliliğini, ders saati, müfredat ve kitap içeriği açısından değerlendirmişlerdir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin konuların fazla olduğu, siyasi konuların ağırlığının fazla olduğu, program ve kitabın yeterli olmadığı, ders süresinin yetersiz olduğu, yer, kişi adlarının fazla olduğu ve derslerin ilgi çekici olmadığı konusunda görüş belirtmişlerdir.

Selçuklu tarihi derslerinin yılsonuna gelmesi, bundan dolayı öğrencilerin motivasyonunun düşmesi ve müfredatın yetişmemesi ise pratikte karşılaşılan genel bir sorundur.

Katılımcıların Liselerde Selçuklu Tarihi Öğretiminin Sorunları Konusundaki Görüşleri

Öğretmenlere ikinci olarak liselerde Selçuklu tarihi eğitimi verilirken karşılaşılan sorunların neler olduğu sorulmuştur. Elde edilen bulgular aşağıda öğretmenlerden alıntılarla sunulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden biri kavramların fazla olmasını, siyasi konuların detaylı olması, düşüncesidir. Bu görüşte olan öğretmen A1 “Kavramların çok fazla olması, ders saatinin yetersiz olması.” öğretmen A5 de “Türkiye Selçuklu tarihinin fazla ayrıntılı olması öğrencilerin ilgisini dağıtıyor ve zaman içinde derse ilgi azalıyor.” şeklinde görüş açıklamıştır.

Bilgi yoğunluğu dolayısı ile öğrencilerin en temel konuları dahi karıştırdığı görüşünü ise A12 şöyle ifade eder: “Öğrenciler Selçuk tarihi konusundaki en temel bilgileri bile karıştırıyor.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri materyal eksikliği (harita, film, belgesel) düşüncesidir. Bu konuda belirtilen görüşler şu şekildedir: öğretmen A2 “Pek çok okulda konu ile ilgili harita yok.” öğretmen A6 “Ders ile ilgili görseller az.” öğretmen A7 “Görsel materyaller yönünden fakir.” öğretmen A11 “Harita kullanılmalı. Film ve belgesel az.” öğretmen A12 “Bu ders ile ilgili kitaplarda görseller yeterli değil.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri Selçuklu tarihinin Osmanlı tarihi gölgesinde kalması düşüncesidir. Bu konuda öğretmen A3 “Selçuklu tarihi Osmanlının gölgesinde kalmakta. Sınavlarda soru gelmeyince ilgi de azalıyor” şeklinde görüş açıklamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması düşüncesidir. Bu konuda öğretmen A4 “Öğrenciler ortaokuldan ilköğretimden bilgi eksikliği ile geldiği için 9. sınıf kitabındaki bilgiler fazla ağır geliyor.” şeklinde görüş açıklamıştır.

Tarih öğretmenleri Selçuklu tarihi eğitimi verilirken karşılaşılan sorunları değerlendirmişlerdir. Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğretmenler kavramların fazla olmasını, siyasi konuların detaylı olmasını, Selçuklu tarihinin Osmanlı tarihi gölgesinde kalmasını, materyal eksikliğini (harita, film, belgesel), öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olmasını sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bütün derslere ilginin az olmasını ise genel bir sorun olarak belirtilmiştir.

Katılımcıların Liselerde Selçuklu Tarihi Öğretiminin Daha İyi Olabilmesi İçin Önerileri

Katılımcılara son olarak liselerde Selçuklu Tarihi eğitiminin daha iyi olabilmesi için önerileri sorulmuştur. Elde edilen bulgular öğretmenlerden alıntılarla birlikte sunulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden biri Selçuklu hükümdarlarının kahramanlıklarının ön plana çıkarılması, Selçukluların başarılı uygulamaları olan ikta, ticari sigorta ve atabey kurumlarının ön plana çıkarılması düşüncesidir. Bu konuda öğretmen A1 “Selçuklu hükümdarlarının başarıları ön plana çıkarılmalı. Tarihin sevdirmesi adına önemli.” öğretmen A3 “Selçukluların günümüzdeki değerli eserleri kitaplarda daha fazla yer alabilir. Selçuklu Osmanlı ilişkisi daha çok vurgulanmalı. Ikta, atabey ve sigorta konuları ön plana çıkarılmalı.” şeklinde görüş açıklamıştır. Bu konuda öğretmenler şu görüşleri belirtmişlerdir: öğretmen A7 “Kitap, müfredat daha somut hale getirilmelidir. Çevre yerlerdeki Selçuklu eserlerine gezi yapılmalıdır.” öğretmen A8 “Akıllı tahtalar daha yoğun kullanılmalı. Bu

konu ile ilgili kitaplar romanlar okutmalı.” öğretmen A9 “Selçuklu ile ilgili görseller filmler yeni materyaller kullanılmalı.” öğretmen A12 “Kitaplarda görseller ve haritalar bulunmalı. Konular ezber mantığı ile verilmemeli. Çocukların zihinlerinde genel bir bilgi birikimi oluşturacak şekilde konuların sunulması.”

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda dile getirdiği görüşlerden bir diğeri ders programının sistematik olması ve kitapların bilgileri daha net ve somut vermesi, düşüncesidir. Bu konuda öğretmenler şu şekilde görüş belirtmişlerdir: öğretmen A4 “Yoğun bilgiden çok kısa ve net bilgi verilmelidir.” öğretmen A5 “Konular daha sistematik anlatılmalı.” öğretmen A12 “Konular ezber mantığı ile verilmemeli. Çocukların zihinlerinde genel bir bilgi birikimi oluşturacak şekilde konuların sunulması.”

Tarih öğretmenleri Selçuklu tarihi eğitiminin daha iyi olabilmesi için önerilerini şöyle belirtmişlerdir: Selçuklu hükümdarlarının kahramanlıklarının ön plana çıkarılması, Selçukluların başarılı uygulamaları olan ikta, ticari sigorta ve atabey kurumlarının ön plana çıkarılması, Selçukluların günümüze ulaşan eserlerine geziler yapılması, yerel tarih araştırması yapılması, derslerde yeni ve ilgi çekici materyaller kullanılması, ders programının sistematik olması ve kitapların bilgileri daha net ve somut vermesi.

Sonuç

Tanzimat devrinde modern eğitim kurumları ders programları içerisinde Selçuklu Tarihi, ayrı bir ders olarak okutulmamış ancak Umumi Tarih ve İslam Tarihi derslerinde kısaca anlatılmıştır. II. Abdülhamid döneminde ise İslam Tarihi derslerinin ağırlık kazanmasıyla bu ders içerisinde yer alan Selçuklu Tarihi dersleri daha geniş anlatılmaya başlanmıştır.

Cumhuriyet devrinde ise Selçuklu tarih konuları Türk Tarihinin Ana Hatları ve Tarih II (Orta Zamanlar) kitapları içinde diğer Türk devletleri ile birlikte okutulmaktaydı. Bu devirde Dünya Tarihine ve ilkçağ medeniyetlerine ağırlık verilmesine rağmen Selçuklu Tarihi konularına daha az değinilmiştir.

İlköğretimde Selçuklu tarihi konuları 2008 yılı ders kitaplarında 6. sınıf ve 7. sınıf ders kitabı içinde birer konu olarak verilmekteydi. Yeni (2019a) 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders programına göre hazırlanan ders kitabında ise 2. Ünite “Tarihe Yolculuk” içinde Büyük Selçuklu tarihi, Türklerin Anadolu’ya gelişi, Anadolu Beylikleri ve Türkiye (Anadolu) Selçuklu tarihi konuları, sadece bir ünite ve bir sınıfta ele alınmıştır.

Ortaöğretimde Selçuklu tarihi konuları, 2009 ders kitaplarında 31 sayfadır ve 2019 da 31 sayfa olarak devam etmiştir. Günümüzde orta öğretimde Selçuklu tarihi konuları 9. Sınıf Tarih Ders Kitabında (MEB, 2019b) Büyük Selçuklular, 10. Sınıf Tarih Ders Kitabında (MEB, 2019c), Türkiye Selçukları şeklinde iki yılda iki ayrı ünite şeklinde ele alınmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2007 sonrası yeni eğitim programları ile hedeflediği öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde tarih ders kitapları, yeni bir çehreye kavuşmuştur. Yeni Tarih ders kitaplarında Selçuklu tarihi konularının sunumu haritalar, resimler, tablolar, okuma parçaları, kronoloji cetvelleri ve otantik ölçme değerlendirme

argümanları ile desteklenmiştir. Tarih ders kitaplarında siyasi konuların ağırlığı azaltılmıştır. Bunun yanında yeni kitaplarda kültür ve medeniyet konularının ağırlığı artırılmıştır. Bu bulgular literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulgularla (Çinkırdaklı, 2013: 94) benzerlik göstermektedir.

Tarih programları ve kitapları bu değişim ile öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımları benimseyen şekle dönüşmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ders kitaplarında pedagojik yaklaşımların giderek ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgular literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (Şimşek ve Çakmakçı, 2019: 190; Çinkırdaklı, 2013: 94). Bununla birlikte yeni ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi konusunda eksikliklerinin olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Aslan, Okumuş ve Koçoğlu, 2015: 698).

Üniversitelerde ise genellikle 2. sınıfta iki dönem toplamda dört saat ile on iki saat arasında Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Tarihi dersi verilmektedir. Bazı üniversitelerde bu dersin dört saat ile sınırlandırılması tarih bölümü öğrencilerinin yetersiz bilgi edinmelerine sebep olabilir. Bir tarihinin Osmanlı tarihini daha iyi anlayabilmesi için Selçukluların hangi siyasi ve sosyal ortamda hüküm sürdüğünü ve Osmanlıya bıraktığı mirası anlaması gerekir. YÖK tarafından hazırlanan ve eğitim fakültelerinde tarih öğretmenliği bölümünde uygulanan programda; Büyük Selçuklu Tarihi 2 saat, Türkiye Selçuklu Tarihi 2 saat olmak üzere, toplamda 4 saat Selçuklu Tarihi dersi bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda tarih öğretmenleri; Selçuklu tarihi konularının programda yetersiz olduğunu, ders saatinin ise az olduğunu belirtmektedirler. Ders saatlerinin yetersizliği konusundaki görüş, bu konuda yapılan araştırmalara (bkz. Şimşek ve Güler 2013: 569; Kaya ve Perihan, 2017: 994; Turan, 2015: 173) benzerlik göstermektedir.

Selçuklu tarihi konularının 9. Sınıf müfredatında dönem sonuna gelmesi de bir sorun olarak belirtilmiştir. Yılsonunda öğrencilerin motivasyonunun düşmesi ve müfredatın yetişmemesi pratikte karşılaşılan genel bir sorundur (Şimşek ve Güler 2013: 569). Bazı öğretmenlerin konunun dönem başına alınması konusundaki önerileri düşündürücüdür.

Tarih öğretmenleri ayrıca öğrencilerin gerek sınavlarda az soru çıkması gerekse bu konuda yeterli yazılı ve görsel materyal olmaması nedeniyle derse az ilgi duyduklarını ifade etmektedirler. Tarih derslerinde görsel materyallerin az bulunması ve az kullanılması öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerine bağlıdır. Öğretmenlerin materyal eksikliği konusunda fazlaca olumsuz görüş bildirmelerine karşın bu konuda gerekli materyallere ulaşma ve derste kullanma konusunda eksikliklerinin olduğu gerçeğini de dikkate almak gerekmektedir (Bal ve Karademir, 2013: 27).

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre mevcut konularda siyasi tarih konularının ağırlıkta olması ve kavramların yoğun olması ise öğrenciler için fazla bilgi yükü olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (Kolcu, Avaroğulları ve Demir, 2016: 73).

Tarih öğretmenlerinin görüşlerine göre Selçukluların günümüze ulaşan mimari eserlerine geziler yapılması gerekli görülmüştür. Türkiye Selçuklu tarihinin konuları, aynı zamanda yerel tarih alan çalışmaları için de çok uygundur. Türkiye Selçuklularının Anadolu'nun

nerdeyse bütününe yayılan mimari eserleri öğrencilerin yerel tarih araştırmalarına imkân vermektedir. Selçuklu tarihi konularının öğretimi yerel tarih ve alan araştırmaları zeminine sahip olduğu için öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini artıracak da açıktır. Bu bulgular literatürdeki çalışmalardan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir (Kaya ve Perihan, 2017: 996).

Tarih öğretmenleri, ders saatlerinin arttırılması, derslerde daha fazla görsel materyal kullanma imkânı sunulması, Selçuklu hükümdarlarının kahramanlık gibi önemli faaliyetlerinin ön plana çıkarılması, Selçukluların öne çıkan özelliklerinin (sigorta uygulaması, ıktâ sistemi ve Selçuklu sanatı) tanıtılması gibi öneriler sunmaktadırlar. Bu çerçevede Osmanlı tarihinin önemli hükümdarları olan Fatih, Yavuz ve Kanuni gibi Selçuklu tarihinin önemli hükümdarları olan Alparslan, Tuğrul Bey, Melik Şah, Süleyman Şah ve Alaaddin Keykubat isimlerinin önemli yönleri ile daha çok vurgulanması önerilebilir.

Sonuçta Türk İslam tarihinin en mühim evrelerinden biri olan Selçuklu tarihinin Milli Eğitim kurumlarında ve üniversitelerde daha geniş ve orijinal yönleri ile ele alınması, konu işlenirken yerel tarih araştırması gibi farklı metodolojilerin kullanılması, öğrencilerin düşünme becerilerini artıracak stratejiler geliştirilmesi, alan gezilerine yer verilmesi ve ilgi çekici materyallerin kullanılması gerekli görülmektedir.

Kaynakça

- Akdağ, H. (2005). *Tek Parti ve Demokrat Parti dönemi lise tarih ders kitaplarının muhtevası*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). SÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Aslan, B., Okumuş, O. & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), s. 689-699.
- Aytekin, H. (1991). *İttihat Terakki dönemi eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bal, M. S., Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (II), s. 15-32.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara, Pegem Akademi.
- Çinkırdaklı, T. (2013). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Ve Tarih Öğretiminde Selçuklu Tarihi’nin Yeri ve Önemi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergin, O. (1977). *Maarif tarihi I-III*. İstanbul: Eser Kültür.
- İnan, A. (1930). *Türk tarihinin ana hatları*. Ankara: Devlet Matbaası.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, K., Perihan, M. (2017). Öğretmenlerin ve öğrencilerin 9. sınıf tarih müfredatı ve ders kitabı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) s. 966-1002.

- Kolcu, N., Avaroğulları, M., Demir, A. (2016). Ortaöğretim tarih dersi taslak programında yer alan bazı kavramlarla ilgili tarih öğretmenlerinin görüşleri: 11. sınıf taslak programı örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi (Adeder)*. 1 (1), s. 59-74.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi (1923 -1960)* (Yayımlanmamış doktora tezi). SDÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Mahmud Cevad, (1338). *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. Matbaa-i Amire.
- MEB, (2007). *Ortaöğretim 9. Sınıf Tarih Dersi programı*.
- MEB, (2008a). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İlköğretim 6*. MEB Devlet Kitapları.
- MEB, (2008b). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İlköğretim 7*, MEB Devlet Kitapları.
- MEB, (2009a). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 6.-7. Sınıflar*.
- MEB, (2009b). *Tarih 9 Ders Kitabı Ortaöğretim*, MEB Devlet Kitapları.
- MEB, (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 4,5,6 ve 7. sınıflar*.
- MEB, (2019a). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İlköğretim 6*, MEB Devlet Kitapları.
- MEB, (2019b). *Tarih 9 Ders Kitabı Ortaöğretim*, MEB Devlet Kitapları.
- MEB, (2019c). *Tarih 10 Ders Kitabı Ortaöğretim*, MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2019d). *Ortaöğretim Tarih Dersi 9,10 ve 11. Sınıflar Öğretim Programı*.
- Şimşek, A., Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilköğretim tarih ders kitaplarında millî mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (Güz 30), 189-226.
- Şimşek, A. Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (14), s. 543-575.
- Turan, O. (1996). *Selçuklular târihi ve Türk İslâm Medeniyeti*. İstanbul: Boğaziçi.
- Turan, R. (2015). Tarih öğretmenlerinin lise tarih derslerinin genel amaçlarının öğrencilere kazandırılma düzeylerine ilişkin görüşleri (Ankara İli Örneği). *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3), s. 139-180.
- Türk, İ. C. (2006). *Osmanlı Devleti'nde tarih eğitimi 1839-1922* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye'de eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK, (2020). *Tarih öğretmenliği lisans programı*. Erişim (25.09.2020): https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Tarih_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı.



Tarih Ders Kitaplarında Değerler ve Değer Aktarım Yaklaşımları *

Values and Value Transfer Approaches in History Textbooks

Köksal MUÇ

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E- Posta: koksal.muc@gmail.com

orcid.org/0000-0002-9016-3051

Akif PAMUK

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, E- Posta: akifpamuk@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-8147-611X

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	11.09.2020
Accepted	15.10.2020
DOI	10.17497/tuhed.793708
Corresponding Author	Köksal MUÇ
Cite	Muç, K., Pamuk, A. (2020). Tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), ss. 586-603. DOI: 10.17497/tuhed.793708

* Bu çalışma ortaöğretim tarih ders kitaplarında değer aktarım yaklaşımları nelerdir? başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz: Değer, bireyin amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda olguya yüklediği belirli nitelik ve anlamlar ile belirlenen tavır ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Değer, bireyin davranışlarına kaynaklık etmesinin yanında davranışları yargılamayı sağlayacak anlayışları da içerisinde barındırmaktadır. Değerlerin eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması ise değer eğitimine özel bir anlam yüklemiştir. Bireylerde öğretim programları vasıtasıyla davranış değişikliği öngören eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan tarih dersleri, sadece geçmişin bilgisini öğretmekle kalmayıp değer aktarımını da içerisinde barındırmaktadır. Tarih dersleri, öğrencilere belli değerleri kazandırmakta ya da bu değerlerin sorgulanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkiye’de 2018 yılında gerçekleşen müfredat değişikliğinin ardından yenilenen ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan değerlerin ve bu kitaplardaki değer aktarım yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada 9, 10, 11. sınıf tarih ders kitapları ile 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Ders kitaplarındaki değerler ve değer aktarım yaklaşımlarının neler olduğu ve ifade etmiş olduğu anlamlar betimsel analiz ve içerik analizi yapılarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarında yer alan kök değerlerin, evrensel ve geleneksel anlayış odaklı karakter eğitiminde yer alan değerlerden meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Mevcut değerlerin aktarımında sıklıkla tercih edilen yöntemin, birçok değer doğrudan öğrenciye aktarıldığı değerleri telkin etmek veya aşlamak olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, Değerler Eğitimi, Değer Aktarımı, Tarih, Tarih Eğitimi

Abstract: The value can be defined as the attitudes and behaviors determined by the specific qualities and meanings that the individual attributes to the phenomenon in line with the goals and needs of the individual. In addition to be a source of an individual's behaviors, value also includes understandings that will enable to judge behaviors. The transfer of values to new generations through education has given a special meaning to value education. History lessons, which are among educational activities that envision a behavioral change in individuals through education programs, not only teach the knowledge of the past but also include value transfer. History lessons bring certain values to students or enable them to be questioned. In this context, the purpose of the study reveals that after the renewed curriculum changes take place in Turkey in 2018 the value of secondary school history textbooks located and the value transfer approach in this book. In the research, 9th, 10th, 11th-grade history textbooks and 12th grade T.C. textbooks of Revolution History and Kemalism were examined. Values and value transfer approaches in textbooks and the meanings they expressed were determined by making descriptive analysis and content analysis. As a result, it is revealed that the root values in the textbooks are composed of the values included in the universal and traditional understanding-oriented character education. It has been determined that the method preferred frequently in the transfer of existing values is to suggest or instill values in which many values are directly transferred to the student.

Keywords: Value, Values Education, Value Transfer, History, History Education

Extended Summary

Purpose

This study aims to determine the values which can be considered as influential in the making of characteristics of individuals and societies, through high school history textbooks.

Secondly, the article seeks to explore which value transfer approaches are used in conveying the values determined in the study. That said, in relation to the aims stated, the research also intends to identify how the compatibility/rapport between the curriculum and textbooks in relation to values has been materialized.

Method

In this study, qualitative methodology is used. The research design of the article is a case study that determined the values and the value transfer approaches used in transmitting these values. In this respect, data is collected through document analysis, and the Ministry of National Education's high school history textbooks are chosen as samples. The data analysis methods; descriptive analysis and content analysis are used to classify/sort and interpret the findings.

The sample of the research is the Ministry of National Education, which was renewed after the curriculum change in 2018 and prepared in accordance with the secondary education history course curriculum, 9- 10-11. class secondary education history textbooks and 12th-grade T.C. It is a textbook of Revolution History and Kemalism.

Results and Discussion

In this study, the values and the value transfer approaches used in transmitting these values and the meanings conveyed in the history textbooks are determined. Within this context, the frequencies of values in the textbooks illustrated that only "justice" in the 9th-grade history textbook, values of "justice" and "self-control" in the 10th-grade history textbook, values of "justice" and "patriotism" in the 11th-grade history textbook, and values of "altruism" and "patriotism" in the 12th-grade history textbook were evident. "Equality" is the other value with a higher frequency that is connected to core values [kök değer] that is stated in the curriculum.

It is seen that these values transferred in history textbooks vary based on textbooks and units and are not included in the curriculum as stated. This result coincides with the results of studies focusing on the relationship between history textbooks and values (Keskin, 2015; Yıldırım, 2017; Erkan & Çoban, 2018). In addition, Erkan and Çoban (2018) found that the value of justice took first place in their research on the frequency of values in the 9th, 10th, and 11th-grade textbooks. In this study, the fact that the value that is widely used in textbooks is the value of justice shows that there is a parallelism between the two studies.

In the transfer of values, it has been determined that the most common approach in history textbooks is to suggest or instill values, and it is among the results of the study that the value analysis approach is rarely included. Trying to teach many of the values by using the method of inculcating or infusing values shows that certain values that are the goals of this method are expected to be internalized and accepted by the student without questioning (Akbaş, 2004). The fact that these values are given mostly through historical and literary stories shows the application example of traditional understanding-oriented character education (Ekşi & Katılmış, 2011).

Conclusion

According to Akbaş (2008), one of the duties assigned to educational institutions is to ensure that values are internalized by students with formal or implicit programs. In addition, considering that education aims to discipline students and contribute positively to their moral development, the values determined in the research and the preferred approaches support this situation.

In the relationship between values and history education, Dilek (2002) associated the social goals of history education with individual and social values. Demircioğlu (2014) stated that one of the objectives of traditional history education is to raise people who adopt the values and culture of the society. In the results of this study, the determination that many values are directly transferred in history textbooks taught at different levels supports the findings of both researchers. In addition, the view (Pamuk, 2009: 90) that values are used as a tool in a union that is tried to be formed within the framework of common national consciousness and common values through history education is similar to the results of this study.

Based on the results of the study, attention should be paid to the fact that the values are included in the textbooks as emphasized in the curriculum. In addition to values such as justice, sacrifice, and friendship, which are included in the units and subjects in the textbooks, values such as freedom and happiness (Bacanlı and Dombaycı, 2012) included in the value list of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) can also be included in the textbooks.

Giriş

Sosyal bilim, en geniş anlamıyla, toplum ve insanların davranış biçimleri ile çevremizdeki dünyanın bu davranış biçimlerinden nasıl etkilendiği üzerine yapılan çalışmaları içermektedir (Brewer, 2013: 21). Söz konusu davranış biçimlerinin anlamlandırılmasında ise toplumsal ve bireysel değerlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Toplumsal yapının en temel bileşeni olan bireyler içinse değer, benlik algısının oluşmasının yanında dış dünyayı anlamlandırmada önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim değer kavramının kişisel ve sosyal yaşamın anlaşılmasında ve ahlaka uygun olarak adlandırılacak şeyleri ifade ettiği konusunda bir fikir birliği olduğu (Kitwood, 1977) yapılan araştırmaların sonuçları arasındadır.

Toplumsal düzeni meydana getiren yapının bileşeni olarak değerlere bakıldığında ise, kültürel farklılıkların temel hareket noktasını oluşturmaktadır. Mevcut kültürel yapının özelliklerini bireye aktararak devamlılığını ve sürdürülebilirliğini sağlamak için toplumlar, değerlerin aktarılmasını zorunlu görmektedir. Aktarımı yapılan değerler ve normlar makbul vatandaşı şekillendirmekte ve onu topluma uyumlu hale getirmektedir.

Bahsi geçen makbul vatandaşın inşasında saygı, sorumluluk, dürüstlük gibi anahtar değerlere odaklanıldığı görülür. Aynı zamanda değer aktarım pratiği formal ve örtük olarak

okulun her alanına yayılmış durumdadır. Özellikle belirli değerlerin öğrenme sürecinde öğrencilerin karakterlerini oluşturmak için aktarıldığı (Leenders ve Veugelers, 2006) dikkati çekmektedir.

Öğrenme süreçlerindeki farklılıklar, değer aktarım yaklaşımlarının çeşitlenmesini de beraberinde getirmiştir. Değer aktarım yaklaşımları öğrencilere değer kazandırmada kullanılan yöntemleri içermektedir. Temelde bu yaklaşımlar; telkin etme veya aşılama, değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme (ahlaki ikilem) olarak adlandırılmaktadır (Yel ve Aladağ, 2009; Gültekin, 2014). Bu yaklaşımlar değer aktarımında farklı yollar izlese de temelde öznenin etken veya edilgen bir role sahip olmasıyla yakından ilgilidir. Bu bağlamda öznenin toplumsallaşmasında yaygın olarak kullanılan yaklaşım, toplumun belirlediği değer ve normların doğrudan aktarıldığı ve bireyin daha çok edilgen bir konumda yer aldığı değerleri telkin etme veya aşılama yaklaşımı olmaktadır. Buna ek olarak temelde öğrenciyi edilgen halden etken hale getiren değer analizi, değer açıklama ve ahlaki muhakeme yaklaşımları değer aktarımında kullanılan yaklaşımlar arasındadır (Muç, 2019).

Uygulama pratiklerinde çeşitlilik, makro boyutta bireyin uygun ve/ veya uyumlu hale getirilmesi, temelde eğitim ile değerleri ilişkili hale getirmektedir. Bireylerde istenilen yönde davranış değişikliğinden başlayarak toplumun varlığı ve mevcut kültürün devamlılığı için hayati bir önem atfedilen eğitim, değer aktarımında ve yeni nesillere değer kazandırmada temel bir aygıt olma görevini üstlenmiştir. Bunun yanında kaliteli bir eğitim içinde değerler eğitimi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını gözeterek tüm pedagojinin merkezinde olmalıdır (Lovant ve Clement, 2008).

Pedagojik uygulamaların önemli bir bileşeni olan değerler aynı zamanda egemen söylemin makbul vatandaş tanımının özelliklerini de ifade etmektedir. Fakat bu özelliklerin eğitim yapısında dünyada meydana gelen devrimsel nitelikteki gelişmelerden etkilendiği söylenebilir. Özellikle sanayi devrimi sonrası ortaya çıkan, ampirist ve genellemeci bir yapıda olan pozitivist paradigmada, bireyden egemen toplum yapısında yer alan değer ve normları içselleştirmesi beklenmiştir. Buna karşın yorumlayıcı paradigmada ise bireylerin kendi değerlerini keşfetmesi öngörülmüştür (Altınbaş, 2012). Bu durum ise yeni bir çelişki alanını meydana getirmiştir.

Sözü edilen bu çelişkili durum hiç kuşkusuz Türk eğitim sistemi içinde de karşılık bulmuş, özellikle toplumsal değişim ve dönüşümün hızlı yaşandığı monarşik düzenden demokratik düzene geçişte, hangi değerlerin aktarılması gerektiğine dair tartışmalar gündeme gelmiştir. Bu bağlamda Cumhuriyet döneminde ilk olarak ders kitaplarından eski yönetim sistemine dair düşünce ve değerler çıkarılarak, yerine cumhuriyet rejiminin öğretileri ve değerleri yerleştirilmiş ve eğitimin temel amacı ulusal bilinci aşılama haline gelmiştir (Aktekin, 2009). Bu durum işlevsel bir alan olan değerler, eğitimin diğer tüm alanlarıyla bir bütün olarak yapılandırıldığını göstermektedir.

Kolektif bir kimlik yaratmak ve daha çok makbul vatandaş yetiştirme şeklinde karşımıza çıkan değerler, Türk eğitim sistemi içerisinde kendine yer edinmiştir. Bu konuda en büyük pay kuşkusuz tarih derslerine ve tarih ders kitaplarına aittir. Tarih, insanlığın ortak hafızası, toplumların gelenek, görenek, örf ve adetlerinin sözlü ve yazılı olarak nesiller arası

aktarılmasını sağlayan önemli bir disiplin olarak görülmektedir (Tokdemir, 2007). Bu bağlamda tarih ders kitapları sistem içerisinde gelenek, görenek, örf ve adetlerin yanı sıra değer aktarımı yapılması için tercih edilen önemli bir araç olmuştur.

Ayrıca tarih ders kitaplarında Türk milli eğitiminin amaç ve hedefleri doğrultusunda inşa edilen bilgi ve beceri temelli yapıda değerlere de yer verilmesi gereklilik olarak görülmekte (Erkan ve Çoban, 2018) bu bağlamda değerler ile tarih ders kitapları arasındaki bütünleşmiş ilişkiye dair vurgular söz konusudur.

Türkiye’de Tarihsel Olarak Tarih Öğretimindeki Temel Eğilimler

Türk Eğitim Sistemi içerisinde, Cumhuriyet rejimine geçişten itibaren tarihe ve tarih derslerine ve dolayısıyla ders kitaplarına özel bir anlam yüklenmiştir. Tarih ders kitapları rejimin ilk yıllarında Türk Tarih Tezi ekseninde ortaya atılan tezleri savunan içerikle karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte ulusal bilinci oluşturmak için pozitivist bilim algısının gücünden yararlanıldığı görülmüştür (Şimşek ve Yazıcı, 2013).

Tarih ders kitaplarında Türk Tarih Tezi ve etkileri uzun yıllar etkisini sürdürmüştür. Ancak 1940-50 ve 60’lı yıllar arasında tarih öğretimi hümanizm ve antik çağ konularının etkisi ile ders kitaplarında bu çağın değerlerine dikkat çekilmiştir. 1980’li yıllarda ortaya çıkan Türk-İslam sentezi düşünce yapısı ise, Türk milli kültürü ile İslamiyet arasında yeni bir birey tipolojisi tasavvurunda bulunmuştur. Bir yanıla tarih yazımında milli değerler ön plana çıkartılırken, bir yanıla da İslam dininin değerlerinin aktarılması öngörülmüştür. Bu bağlamda makbul vatandaşa milli ve İslami değerleri bünyesinde barındıran yeni bir kimlik tanımlanmıştır (Şimşek ve Yazıcı, 2013; Örnek, 2020; Pamuk, 2009). Bu yeni kimlik tanımında da değerler önemini devam ettirmiştir.

1980’li yıllardan 2000’li yıllara gelindiğinde ise Türk eğitim sisteminin dayanmış olduğu pozitivist felsefenin kaynaklık ettiği davranışçı yaklaşım, 2007 yılından itibaren ortaöğretimde yerini postmodern ilkelere dayanan yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Davranışçı yaklaşımın sonuç odaklılığının aksine, süreç ve beceri temelli olan yapılandırmacı yaklaşım prensiplerince ders kitapları yenilenmiştir (Şimşek ve Yazıcı, 2013). Bu bağlamda tarih ders kitaplarında “adalet, insan haklarına saygı, yardımseverlik, dayanışma, eşitlik, dürüstlük vb.” değerlere vurgu yapılmıştır (Ulusoy, 2010). Böylelikle yeniden yapılanma sürecinde değerlerin de yeniden yapılandırıldığı göze çarpmaktadır.

Değerler eğitimi ile tarih dersleri arasında görülen bu ilişki, kendisini uygulanmakta olan öğretim programında da göstermiştir. Nitekim 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan ve yürürlüğe konulan “Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı”nda değerler konusuna yer verilmiştir (MEB, 2018). Değerlerin sahip olduğu öneme ve uygulama yöntemlerine dair vurgular yapılmıştır.

2018 yılında hazırlanan 9, 10, 11. sınıf tarih ders kitapları ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için hazırlanan öğretim programında değerlere yapılan vurgu şöyledir; “öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır” (MEB, 2018: 4). Bu ifade ile öğretim programının temel hedefleri tanımlanırken, değerlerin programın temel yapı taşlarından birini oluşturduğu dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda öğretim programı

tanımlanırken değerler, beceri ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programı oluşturulduğu aktarılmaktadır.

Yine bu ekseninde programda değerler “toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarmıza aktaracağımız öz mirasımızdır” (MEB, 2018: 5) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretim programında yer alan “kök değerler” olarak tabir edilen değerlerin ise “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” değerleri olduğu görülmektedir (MEB, 2018: 6). Ayrıca bu kök değerlerin, süreçte tek başına verilebileceği gibi birlikte de verilebileceği aynı zamanda ilişkili olduğu düşünülen alt değerlerle beraber yer alacağı belirtilmektedir.

Öğretim materyalleri içerisinde değer yüklü olan tarih ders kitapları ile değerler arasındaki ilişkinin geçmişten bugüne değin varlığını koruduğu görülmektedir. Nitekim uygulanmakta olan 2018 tarihli ortaöğretim tarih dersi öğretim programında (MEB, 2018) değerlere ilişkin ifadeler bu ilişkinin niteliğine dair veriler sunmaktadır. Bu veriler ışığında ders kitaplarında hem değerlere hem de daha önce araştırma konusu yapılamayan değer aktarım yaklaşımlarına açıklık getirmek önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma tarih öğretim programında tanımlanan değerlerin ders kitaplarına ne şekilde yansıtıldığını ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın amacı Türkiye’de 2018 yılında gerçekleşen müfredat değişikliğinin ardından yenilenen ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan değerlerin ve değer aktarım yaklaşımlarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel araştırma, yorumlayıcı materyal uygulamalarından oluşur. Bu uygulamalar dünyayı; alan notları, mülakatlar, konuşmalar, fotoğraflar, kayıtlar ve kendinize yazdığınız notları içeren bir temsiller serisine dönüştürür (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda özellikle sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda sıklıkla tercih edilen bir araştırma deseni ise durum çalışmasıdır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2015). Ayrıca yine durum çalışmasını bir durumun, fenomenin veya sosyal birimin yoğun, bütünsel bir tanımı ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Akt. Glennon, 2006: 35). Bu tanımlardan hareketle sınırlı sistem olarak nitelenen ders kitaplarında bir fenomen olan değerler, ders kitaplarında durum çalışması ile bütüncül olarak incelenerek veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler doküman analizi yapılarak elde edilmiştir. İstenen konu hakkında araştırmacıya bilgi temin eden yazılı materyallere doküman adı verilmektedir (Balci, 2013). Bu doğrultuda 2018 yılında gerçekleşen müfredat değişikliğinin ardından yenilenen ortaöğretim tarih dersi öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ve MEB tarafından

yayımlanmış 9, 10, 11. sınıf ortaöğretim tarih ders kitapları ile 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarından veriler toplanmıştır. Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurulu onayı gerektirmemektedir.

Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Betimsel analiz, elde edilen verilerin araştırmacı tarafından tespit edilen temalara göre kısa özetler halinde yorumlanması ve değerlendirilmesini içeren bir veri analizi türüdür. Bu kapsamda betimsel analiz yoluyla ders kitaplarında değerler ve aktarım yaklaşımlarının neler olduğu tespit edilmiş ve kullanım sıklıklarına dair frekanslar elde edilmiştir. İçerik analizinde ise mevcut veri parçalanarak etkenden etkiye gitme yolu takip edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmada betimsel analizle tespit edilen değerlerin ve tercih edilen aktarım yaklaşımlarının hangi konularda, nasıl sunulduğu, hangi bağlamları içerdiğine dair içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca araştırmacının geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman incelemesi yapılmıştır. Araştırma verileri, iki alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş ve analiz kategorileri oluşturulmuştur. Araştırmacıların ve uzmanların oluşturduğu analiz kategorileri karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlanmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Böylelikle tarih ders kitapları ile değerlerin ve aktarım yaklaşımlarının arasındaki ilişkiye dair çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde doküman incelemesi ile elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında değerler ve değer aktarım yaklaşımları olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler

Temelde geçmişin bilgisini sağlayan ve yeni nesillerin milli kimliğini ve aidiyetin inşasında rol oynayan önemli unsurların başında gelen tarih dersleri, içerisinde bireylerin karakterini oluşturacak değerleri barındırmaktadır. Tarih ders kitapları ise değer aktarımında önemli bir araç olma özelliği taşımaktadır. Bu bağlamda 2018 yılında yayımlanan tarih dersi öğretim programında belirtilen değerlerin tarih ders kitaplarında dağılımına ve kullanım sıklığına dair betimsel analiz tabloları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

9. Sınıf Tarih Ders Kitabında Değerler ve Frekansları

Kök Değerler	Frekans	Diğer Değerler	Frekans
Adalet	8	Eşitlik	3
Vatanseverlik	3	Milli ve Toplumsal Kimlik	2
Dayanışma	2	Kültürel Miras	1
		Milli Birlik ve Beraberlik	1
		Millet Sevgisi	1
		Cömertlik	1
		Cesaret	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi 9. sınıf tarih ders kitabında adalet kök değeri en fazla sıklıkta yer alırken, diğer değerlerden eşitlik ve milli ve toplumsal kimlik değerleri sıklıkla yer alan değerler olmuştur. Ancak değerlerin dağılımı ve konular içerisinde yer almasına dair öğretim programında yapılan vurgu tam anlamıyla karşılık bulmadığı, ancak bazı değerlerin diğer değerlerden daha çok yer aktarıldığı görülmektedir. Dağılım gösteren değerlerin ise daha çok ilk uygarlıklar ve ilk Müslüman Türk Devletleri konuları içerisinde yer bulduğu gözlenmiştir.

Değer dağılımına ilişkin yine 2018 yılında yayınlanan tarih dersi öğretim programında belirtilen değerlerin 10. sınıf tarih ders kitabındaki dağılımına ve kullanım sıklığına ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

10. Sınıf Tarih Ders Kitabında Değerler ve Frekansları

Kök Değerler	Frekans	Diğer Değerler	Frekans
Adalet	11	Eşitlik	4
Öz Denetim	9	Barış	2
Sevgi	7	Cömertlik	2
Yardımselverlik	4	Cesaret	2
Dürüstlük	4	Evrensellik	2
Dayanışma	3	Milli ve Toplumsal Kimlik	1
Fedakârlık	2	Özgürlük	1
Sorumluluk	2	Alçak Gönüllülük	1
Dostluk	1	Sadakat	1
Vatanseverlik	1	Özveri	1
Saygı	1	Temizlik	1
		Merhamet	1
		İyilik	1
		Hoşgörü	1
		Çalışkanlık	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi 10. sınıf tarih ders kitabında öğretim programda yer alan “değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir” (MEB, 2018: 6) ifadeye uygun olarak bir önceki ders kitabına göre, birçok değere yer verildiği görülmektedir. Bu ders kitabında ağırlıklı olarak Osmanlı Devleti’nde yönetim anlayışından izlediği politikalara kadar ayrıntılı bilgilerin yer aldığı, bu bakımdan birçok değer yüklü ifadelerin yer aldığı gözlemlenmiştir.

10. sınıf tarih ders kitabında değerlerin ünite ve konular içinde dağılımına ve sıklığına ilişkin durum böyle iken 11. sınıf ders kitabındaki durum ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Değerler ve Frekansları

Kök Değerler	Frekans	Diğer Değerler	Frekans
Adalet	4	Eşitlik	4
Vatanseverlik	4	Cesaret	1
Saygı	2	Çalışkanlık	1
Dayanışma	1		
Fedakârlık	1		

Tablo 3'te görüldüğü üzere 11. sınıf ders kitabında daha az değere yer verildiği görülmektedir. Bu ders kitabında ise dünyada meydana gelen Sanayi Devrimi, Fransız İhtilali gibi olaylar ve bu olayların Osmanlı Devleti'ne etkilerinin ele alındığı görülmektedir. Bu bağlamda 9. sınıf tarih ders kitabıyla benzer bir şekilde bu ders kitabında da değerlere yapılan vurgunun yeterli seviyede olmadığı görülmüştür.

11. sınıf tarih ders kitabında değerler ve frekanslarına dair yapılan incelemelerin ardından 12. sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında değerler ve kullanım sıklıkları tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

12. Sınıf T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında Değerler ve Frekansları

Kök Değerler	Frekans	Diğer Değerler	Frekans
Fedakârlık	12	Milli Birlik ve Beraberlik	3
Vatanseverlik	12	Eşitlik	2
Sevgi	4	Milli Kimlik	2
Adalet	3	Milli Bilinç	1
Dostluk	3	Yenilikçilik	1
Öz Denetim	3	Açık Görüşlülük	1
Yardımseverlik	3	Kahramanlık	1
Dayanışma	2	Özveri	1
Sabır	1		
Sorumluluk	1		

Tablo 4'te ise incelenen ders kitaplarına göre değerlerin çeşitlilik gösterdiği özellikle fedakârlık ve vatanseverlik değerlerinin yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Bu dersin konularında milli mücadele ve Cumhuriyet rejimine geçiş ağırlıklıdır. Bu bağlamda özellikle milli mücadele konularında değerlere vurgu yapıldığı gözlenmiştir.

Yukarıdaki tablolarda her bir ders kitabında verilmek istenen değerleri, bu değerlerin dağılımını ve frekansları görmek mümkündür. Bu bağlamda ortaöğretim tarih dersi öğretim programında belirtilen kök değerlerin "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" tümü ders kitaplarında dağılım farklılıkları gösterse de geneli itibarıyla yer almıştır. Bu değerlerden en yüksek frekansı gösteren değerlerin başında "adalet, fedakârlık, vatanseverlik, öz denetim" in geldiği görülmektedir. Tablolarda "diğer değerler" olarak ifade edilen değerlerin ise yine öğretim programında kök değerler ile bağlantılı "diğer değerler" olarak tanımlanan değerler olduğu görülmektedir. Frekansları en yüksek bağlantılı diğer değerlerin; "eşitlik, milli birlik ve beraberlik, cömertlik, cesaret, kültürel miras" değerleri olduğu tespit edilmiştir. Değerlerin öğretim programıyla uyumlu olarak ayrı bir konu ve ünite olarak değil, konularla bağlantılı olarak, konuların içerisinde aktarılmaya çalışıldığı da gözlenmiştir.

Betimsel analiz tablolarının geneline bakıldığında ise tüm ders kitaplarında en yaygın kullanılan kök değerinin adalet değeri olduğu görülmektedir. 9. sınıf tarih ders kitabında; (MEB, 2018: 104) "Törenin en önemli değeri olan adalet de bu yüzden mülkün yani devletin temeli kabul edilmiştir. Devlet teşkilatlanmasında düzenleyici bir role sahip olan töre, kağanın hem

keyfi hareket etmesini engellemiş hem de halkına adil davranması için bir kontrol mekanizması olmuştur.” ifadelerinde adalet değerinin tek bir kök değer olarak verildiği örneğine de rastlanılmaktadır. Buradaki kullanımından hareketle adalet değerlerinin hem kültürel hem de idari yapıdaki işlevlerinin belirtildiği gözlenmektedir.

Kök değerler olarak seçilen değerler, makbul bir vatandaşın sahip olması istenilen temel değerleri de ifade eder. Fakat bu durum genel olarak örnek gösterme şeklinde veya dikkat çekme yoluyla da gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda adalet değeri kullanımının bir başka örneğine 10. sınıf tarih ders kitabında şu cümlelere rastlanılmaktadır (MEB, 2018: 177): “Siyasetnamelere göre devlet idaresinde adalet anlayışı en başta gelen erdemdir. Osmanlı Devleti’nde adaleti sağlamak padişahın yerine getirmesi gereken en önemli görevdir. Adaletle korunan reaya sayesinde güçlü devletler ortaya çıkmıştır.” Metinde görüldüğü gibi doğrudan adalet değerine ve onun idari bir görev olduğuna vurgu yapılmıştır.

Makbul vatandaş yetiştirme, değerler ve değer aktarımı konusuyla yakından ilgili olmakla beraber, ders kitapları bu konuyu aktarmada bir araç olarak kullanıma müsait bir yapıdadır. Egemen söylemin içinde bir araç olarak var olan tarih ders kitapları ise bu durumun örneklerini görmemiz açısından önemli bir yer tutar. 11. sınıf tarih ders kitabında (MEB, 2018: 154) yer alan: “Osmanlı Devleti yönetim anlayışının temelinde savunma, güvenlik ve adalet vardır.” cümlesinde verilmek istenen ve en sık kullanılan adalet değeri iken, yine aynı ders kitabında “Devletler eğitim sistemleri ve askerî teşkilatları sayesinde aynı üniformayı giyen, aynı marşı söyleyen, aynı dili konuşan, disiplinli, vatansever, üretken ve devletine sadık vatandaşlar yetiştirdiler.” örneğinde aktarılan değer vatanseverlik olduğu görülmektedir.

Değer aktarımı yapılması bir tarafıyla makbul vatandaşın özelliklerini görmemize de imkân sağlamaktadır. Aktarılan değerlere yapılan vurgu ders kitapları arasında farklılıklar göstermiştir. Bu bağlamda 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında diğer ders kitaplarından farklı olarak en sık kullanılan değerlerin fedakârlık ve vatanseverlik olduğu görülmektedir. Bu durumun ders kitabında Kurtuluş Savaşı konularının ağırlıklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB, 2018: 59) yer alan Kara Fatma-Fatma Seher Erden (1888-1955) adlı biyografi bu duruma örnek niteliği taşımakta olup ders kitabındaki bazı cümleler şu şekildedir:

Erzurum’da doğdu. Subay Derviş Bey’le evlenip Balkan Savaşı’na katıldı. Dünya Savaşı’nda 9-10 kadınla Kafkas Cephesi’ne gitti. Eşleri Ermenilerce şehit edilmiş kadınlarla Ermenilere karşı çarpıştı. Millî Mücadele döneminde oğlu, kızı ve kardeşleriyle beraber Bursa ve İzmit’in düşman işgalinden kurtarılması için çalıştı. 300 kişiyi aşkın müfrezesiyle Sakarya ve Başkomutan Meydan Muharebeleri’ ne katıldı. Üsteğmen rütbesiyle emekli oldu. Emekli 1954’te TBMM’ce kendisine tekrar aylık bağlandı. Ertesi yıl Erzurum’da öldü.

Örnekte görüldüğü gibi kişi biyografisi üzerinden fedakârlık ve vatanseverlik değerlerine dikkat çekildiği görülmektedir. Bu durum 1980’li yıllarda tarih derslerinin amaçları tanımlanırken ifade edilen bazı şahsiyetlerin özelliklerinin ve değerlerinin ön planı çıkarılması anlayışının devamı niteliğindedir.

Tarih Ders Kitaplarında Değer Aktarım Yaklaşımları

Araştırma bulgularından hareketle ortaöğretim tarih ders kitaplarının birçok değer barındırdığı görülmektedir. Bu kapsamda tarih derslerinin ve ders kitaplarının değerler ile yakından ilişkisini görmek mümkün olmuştur. Ancak bu değerlerin hangi değer aktarım yaklaşımları kullanılarak aktarıldığı yine değerler kadar önem taşımaktadır. Nitekim değer aktarım yaklaşımlarındaki değer kazanımında önemli bir role sahiptir. Bu bağlamda 9, 10, 11 ve 12. sınıf tarih ders kitaplarından değer aktarım yaklaşımlarına dair elde edilen betimsel analiz tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Tarih Ders Kitaplarında Değer Aktarım Yaklaşımları ve Frekansları

Yaklaşımlar	9. Sınıf- Frekans	10. Sınıf- Frekans	11. Sınıf- Frekans	12. Sınıf- Frekans
Değerleri Telkin Etmek / Aşlamak	14	34	17	32
Değer Analizi	4	3	-	3
Değer Açıklama	-	-	-	-
Ahlaki Muhakeme	-	-	-	-

Tablo 5'te 9, 10, 11 ve 12. sınıf tarih ders kitaplarında tercih edilen değer aktarım yaklaşımları ve frekansları gösterilmiştir. Tablodan anlaşılacağı üzere tüm sınıflarda en çok tercih edilen değerleri telkin etmek/aşlamak yaklaşımıdır. Bu durumun başlıca nedeni, değerleri telkin etmek veya aşlamak yönteminin, geleneksel değer eğitimi yaklaşımlarında, değeri öğretmen tarafından sunuş yoluyla sunmanın kolaylığıdır. Nitekim telkin yoluyla ders kitabında bulunan değerler doğrudan öğretmen vasıtasıyla öğrencilere aktarılmaktadır. Bu durumda davranışa dönüştürmesi beklenen değer/ değerler üzerine vurgu yapılır. Dolayısıyla MEB'in 2018 yılında yayımladığı ortaöğretim tarih dersi öğretim programında belirtilen birçok değer, bu yaklaşımla aktarılmıştır. Ders kitaplarında kullanımına rastlanan diğer yaklaşım ise değer analizi yaklaşımıdır. Değer analizi ise değerini öğrenci tarafından keşfine yönelik uygulanan, daha bilişsel süreçleri içeren bir yaklaşımdır. Tarih ders kitaplarında bu iki yaklaşımın örnekleri görülmüştür.

Ders kitaplarında en fazla tercih edilen yaklaşım olan Telkin etme veya aşlamak yaklaşımı, formal olarak belirlenmiş değerini aktarılmasıyla, bir konunun açıklamasında, önem ve işlevinde yer bulmaktadır. Nitekim 9. sınıf tarih ders kitabında (MEB, 2018: 104) yer alan: "Törenin oluşumunda; kut anlayışı ile kağanlar tarafından konulan kurallar, kurultaylarda alınan kararlar ve kağanın iradesiyle toplum içinde yavaş yavaş oluşan gelenekler etkili olmuştur. Getirilen kuralların adalete uygun olmasına dikkat edilmiştir. Kağanlar da dâhil olmak üzere bu töreye herkesin uyması zorunludur." metninde görüldüğü üzere adalet değerine telkin edici bir yöntemle vurgu yapılmaktadır. Öyle ki değerini yönetim erkinin yanı sıra toplumsal düzenleyicilik rolü üzerinde etkisine dikkat çekilmiştir.

Değerlerini doğrudan aktarımını amaçlayan telkin etme veya aşlamak yaklaşımının, ders kitaplarında konularla bağlantılı anı, biyografi ve şiir türleri içinde yer aldığı

görülmektedir. Nitekim 10. sınıf tarih ders kitabında (MEB, 2018: 177) yer alan aşağıdaki şiirle adalet değerinin doğrudan aktarıldığını görmek mümkündür:

“Uzun ömür ve adalet ikiz kardeşirler,
Akıl sahipleri böyle haber verdiler.
Ebedilik adalet ve hakla olur,
Zulüm ile şahlık, rüzgâr ile lamba gibidir. “

Telkin etmek veya aşlamak yaklaşımının tercih edilmesinde önemli pragmatik amaçlar bulunmaktadır. Daha çok pozitivist yaklaşımla ilişkili olan bu yaklaşım, özellikle siyasi tarih konularının yoğunluk gösterdiği ders kitaplarında sık kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda 11. sınıf tarih ders kitabında (MEB, 2018: 163) sadece bu yaklaşımın kullanılması bu duruma örnek oluşturmaktadır. Örnek vermek gerekirse: “Osmanlılık fikri anlatılırken, eşitlik değeri; “Osmanlı Devleti sınırlarında yaşayan Müslim, gayrimüslim halka yeni haklar vererek aralarında eşitlik sağlamak amacıyla Osmanlılık fikri benimsenmişti. Din, dil, ırk ayrımı yapmadan büyük bir Osmanlı milleti oluşturmak temel amaçtı.” metninde görüldüğü gibi değer doğrudan içselleştirme amacıyla telkin yoluyla verildiği göze çarpmaktadır.

Telkin etmek veya aşlamak yaklaşımı değerlerin aynı metin içinde sayıca birden fazla şekilde verilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle ders kitaplarında kullanım sıklığının bir sebebi olarak bu da görülebilir. Bu duruma örnek oluşturacak nitelikte 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB, 2018: 130) yer alan:

Atatürkçü düşünce, egemenliğin millete ait olduğunu savunur. Türk milletinin vatan ve millet sevgisi etrafında şekillenmesini öngörür. Bu bağlamda millî tarihin ve Türk dilinin millet bilinci oluşturmadaki önemini önceleyerek yapılan inkılaplarla Türk millî kültürünün unsurlarını geliştirmeyi hedefler. Böylece kendi millî kimliğinin farkında olan Türk milletinin dünya milletleri arasında bağımsız ve özgür yaşama idealini gerçekleştirmeye çalışır. Bunun yanında kendi millî kültürüne sahip çıkacak olan Türk insanından çağdaş dünyanın değerlerini takip etme ve millî kültürünü çağdaş değerlerle kaynaştırma hedefini de gösterir. Devletin yapısını ve sosyal hayatı çağdaşlaştırmaya yönelik inkılaplarla Türk milletini medeni dünyanın bir parçası hâline getirmeyi hedefler. Böylece Türkiye, çağdaş ve millî değerler doğrultusunda millî birlik ve beraberliğini ülke bütünlüğü çerçevesinde gerçekçi şartlarda hayata geçirme imkanına kavuşmuş olacaktır.

Metinde görüldüğü gibi vatansızlık değerinin yanında milli bilinç, milli birlik ve beraberlik değerleri doğrudan telkin etme yaklaşımına uygun bir şekilde verilmiştir. Böylelikle frekans tablosunda dikkati çeken değerlerin birçoğu bu yaklaşımla öğrencinin değerleri görerek önemine dair vurguyu anlaması üzerine şekillenmiştir.

Değerleri telkin etmek veya aşlamak yaklaşımının yanı sıra tablo 5’te görüldüğü gibi değer analizi yaklaşımı ders kitaplarında tercih edilen diğer bir diğer yaklaşım olmuştur. Değer analizi, telkin etmek veya aşlamak yaklaşımına göre daha çok değer keşfine yönelik olarak bireysel bir süreci ifade eder. Bu bakımdan değerlerin açıkça verilmesinden ziyade öğrencinin değeri keşfetmesi sağlanmaktadır. Bu duruma örnek olarak 9. sınıf tarih ders kitabındaki (MEB,

2018: 32) tartışalım bölümünde; İbrahim Kafesoğlu'nun "Medeniyet, milletlerarası ortak değerler seviyesine yükselen anlayış, davranış ve yaşama vasıtalarının bütünüdür. Bu ortak değerlerin kaynağı kültürlerdir." sözüyle medeniyet kavramının tanımı üzerinden, "Medeniyet tanımında yer alan milletlerarası ortak değerler neler olabilir?" sorusuyla öğrencilere konu tartışılarak olası değerlerin keşfettirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Değer analizi yaklaşımında; öğrencinin, öğretmenin müdahalesine maruz kalmadan ilgili kanıtı göre kendi zihinsel süreçlerini kullanarak değerleri keşfetmesi, yaklaşımın temelini oluşturmaktadır. Bir başka değer analizi örneğini 10. sınıf tarih ders kitabında (MEB, 2018: 155) yer alan; "İspanyada'ki Müslüman ve Yahudilere Yardım Edilmesi" metninde net olarak ifade edilmeden birçok değere yer verildiği ve metnin sonunda sorulan "İspanya'daki Müslüman ve Yahudilere yardım edilmesi, Osmanlı Devleti'nin hangi özelliğini ortaya koymaktadır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu soru ile öğrencilerin olası değerleri bulması amaçlanmaktadır.

Değerleri öğrencinin keşfetmesi için ders kitaplarında özel bölümler hazırlandığı görülmektedir. Özellikle "Değerlendirelim, Tartışalım ve Oku- Yorum" gibi bölümlerde değer analizi yaklaşımına yer verildiği görülmektedir. Bu durumun bir örneğini 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB, 2018: 208) yer alan "Küçük Rum Kız" yer alan:

Kıbrıs Barış Harekâtı'nda görev alan Zeynep hemşire Türk askerinin yaralarının sarılmasında en ön cephelerde yer aldı. Bir gün Türk askeri kendisine bir Rum kızının bulunduğunu kendisinin ilgilenmesini istedi. Zeynep Süngü 5 yaşındaki Rum çocuğa annelik yaptı. O günleri anlatan Zeynep hemşire: "Çocuk feryat figan ağlıyordu. Düşünsenize savaşın ortasında tek başına kalmış anne baba yok ortada. Onu kucağıma aldım sevdim. Bir müddet sonra kızı BM askerine verdik. Kız ağladı askerine gitmek istemedi. Askerin kucağında bana ellerini açtı.

Metinde değerlerin keşfedilmesi için öğrencilere sorulan; "Kore Savaşı'ndaki Koreli küçük kız Ayla olayını ve Kıbrıs Barış Harekâtı'nda Zeynep hemşirenin başından geçen küçük Rum kız olayını karşılaştırarak Türklerin savaşta bile yaşattığı insani değerleri yorumlayınız." sorusuyla öğrencilerden değerleri keşfetmeleri beklendiği anlaşılmaktadır.

Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre en yaygın kullanılan kök değerler; 9. sınıf tarih ders kitabında sadece adalet, 10. sınıf tarih ders kitabında en yaygın değer adalet olmasının yanı sıra öz denetim değeri, 11. sınıf tarih ders kitabında ise yine adalet değeri ve beraberinde vatanseverlik değeri, 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük tarih ders kitabında fedakârlık, vatanseverlik değerlerinin yaygın kullanımı tespit edilmiştir. Kök değerlerin yanında öğretim programında belirtildiği gibi kök değerler ile bağlantılı diğer değerlerden en yüksek frekansa sahip değer eşitlik değeri olmuştur.

Tarih ders kitaplarında aktarımı yapılan bu değerlerin, ders kitapları ve üniteler bazında değişiklik gösterdiği ve öğretim programında belirtildiği şekliyle yer almadığı görülmektedir. Bu sonuç tarih ders kitapları ve değerler arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda (Keskin,

2015; Yıldırım, 2017; Erkan ve Çoban, 2018) ders kitaplarında değer dağılımının sağlıklı şekilde yansıtılmadığı sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca yine Erkan ve Çoban (2018) 9, 10 ve 11. sınıf ders kitaplarında değerlerin ne sıklıkla yer aldığı üzerine yapmış olduğu araştırmada ilk sırada adalet değerinin yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmada da ders kitaplarında yaygın kullanıma sahip olan değer adalet değeri olması iki araştırma arasında paralellik olduğunu göstermektedir.

Değerler söz konusu olduğunda Mills'in (2000, akt. Pamuk, 2007: 2) ifade ettiği "sosyal bilimler içerisinde yer alan değerler batı toplumlarında yaratılmış değerler arasından seçilmiş değerlerdir" sözü akıllara gelmektedir. Ders kitaplarında aktarılan değerlerin daha çok evrensel değerler olması (adalet, dostluk, dürüstlük vb.) bu duruma destekler niteliktedir. Üstel'in (2016) makbul bir vatandaş olmak için gerekli özellikleri değerlerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarında tespit edilen kök değerler ve ilişkili diğer değerler vasıtasıyla makbul vatandaşın sahip olması gereken özelliklerinin ve niteliklerinin belirlendiği görülmektedir.

Değerlerin aktarımında ise tarih ders kitaplarında en yaygın kullanılan yaklaşımın değerleri telkin etmek veya aşılacak olduğu tespit edilmiş ve bunun haricinde nadir de olsa değer analizi yaklaşımına yer verildiği araştırmanın sonuçları arasındadır. Değerlerin birçoğunun, değerleri telkin etmek veya aşılacak yöntemi kullanılarak öğretilmeye çalışılması, bu yöntemin amaçlarında olan belirli değerlerin içselleştirilmesi ve öğrenci tarafından sorgulanmadan (Akbaş, 2004) kabul edilmesinin beklendiğini göstermektedir. Bu değerlerin daha çok tarihi ve edebi hikâyeler üzerinden veriliyor olması geleneksel anlayış odaklı karakter eğitiminin de (Ekşi ve Katılmış, 2011) uygulama örneğini göstermektedir. Bu durum, makbul vatandaşın inşasını mümkün kılan bir yapıyı da ifade etmektedir.

Değer analizi yaklaşımının daha çok değeri keşfettirmeye yönelik ve sorgulama amaçlı bir yaklaşım olduğu düşünüldüğünde, ders kitaplarında belirli metinlere veya görsellere sorular sorularak bu yaklaşımın kullanıldığı görülmüştür. Bu durum öğrencinin metinlerde veya görsellerde değerlerin neler olabileceğine dair zihinsel süreçleri işin içine katması ile gerçekleşmektedir. Bu yaklaşımla ortak değerlerden ziyade bireysel değerler ön plana çıkmaktadır.

Eğitim kurumlarına yüklenen görevlerden biri Akbaş'a (2008) göre formal veya örtük programlar ile değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca eğitimin, öğrencileri disipline etmek ve ahlaki gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamak amacı olduğu düşünüldüğünde, araştırmada tespit edilen değerler ve tercih edilen yaklaşımlar bu durumu destekler niteliktedir.

Demircioğlu ve Tokdemir (2008) eğitim faaliyetleri içerisinde yer alan tarih eğitimi vatandaşlık ve değer eğitimi destekleyebilecek önemli bir alan olduğu ifade etmekte, nitekim ders kitaplarında vatanseverlik, milli birlik ve beraberlik, milli bilinç, milli irade gibi değerlerin doğrudan ders kitaplarında yer alması bu durumu desteklemektedir.

Değerler ile tarih eğitimi arasındaki ilişkide Dilek (2002), tarih eğitiminin sosyal amaçlarını bireysel ve toplumsal değerlerle ilişkilendirmiştir. Demircioğlu (2014) ise geleneksel tarih eğitimi amaçlarından birinin toplumun değerlerini ve kültürünü benimseyen kişilerin

yetiştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarında farklı kademelerde okutulan tarih ders kitaplarında birçok değer doğrudan aktarıldığının tespit edilmesi her iki araştırmacının tespitlerini destekler niteliktedir. Ayrıca değerlerin tarih eğitimi aracılığıyla ortak ulus bilinci ve ortak değerler çerçevesinde oluşturulmaya çalışılan bir birliktelikte araç olarak kullanıldığı görüşü (Pamuk, 2009: 90) bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarında hareketle değerlerin öğretim programında vurgulandığı şekliyle ders kitaplarında yer almasına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarında ünite ve konular içerisinde yer alan adalet, fedakârlık, dostluk gibi değerlerin yanında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) değer listesinde yer alan özgürlük, mutluluk (Bacanlı ve Dombaycı, 2012) gibi değerlere de ders kitaplarında yer verilebilir.

Değer aktarım yaklaşımlarında değerleri telkin etmek veya aşlamak ile değer analizinden farklı olarak ahlaki muhakeme ve değer açıklama yaklaşımları için ders kitaplarına çeşitli materyaller eklenmesi ve tarih öğretmenlerine veya öğretmen adaylarına ders kitaplarındaki değerlerin nasıl aktarılabilceğine yönelik eğitimlerin verilmesi değer öğretimini daha etkili bir hale getirebilir.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2004). *Türk Milli Eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), s.9-27.
- Aktekin, S. (2009). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Edt.), *Çok Kültürlü Bir Avrupa İçin Tarih ve Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s. 27-43) Ankara: Harf Eğitim.
- Altınbaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(24), s.31- 54
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M. A. (2012). Değer boyutlandırma yaklaşımı. *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu’nda* sunulan bildiri. İstanbul. 20.05.2020 tarihinde <https://docplayer.biz.tr/18619260-Deger-egitiminde-deger-boyutlandırma-yaklasimi.html> adresinden alınmıştır.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brewer, J.D. (2013). *The public value of the social sciences an interpretative essay*. Bloomsbury Academic, DOI: 10.5040/9781472545121
- Creswel, John W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desenleri* (Bütün M. ve Demir S.B, Çev.). Ankara: Siyasal.

- Demircioğlu, İ.H. ve Tokdemir, M.A. (2008). Değerlerin oluşturulması sürecinde tarih eğitimi; Amaç, işlev ve içerik, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s.69-88.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkan S. ve Çoban, A. (2018). Değerler Açısından Tarih Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının İncelenmesi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(21), s.771- 789.
- Ekşi, H. ve Katılmış, A. (2011). *Karakter eğitimi el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Glennon, D. S. (2006). *A case study analysis of a character education program*, Published doctoral thesis, Capella University, ProQuest Dissertations Publishing, United States
- Gültekin, F. (2014). Tarih öğretiminde değerler. M. Safran (Edt.) *Tarih Nasıl Öğretilir?* (s. 152-159) İstanbul: Yeni İnsan.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. *TurkishStudies*, 10(7), s. 659-674. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234>
- Kitwood, T. (1977) What does 'having values' mean? *Journal of Moral Education*, 6(2), s.81-89, Doi: 10.1080/0305724770060202
- Leenders, H. Veugeliers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21(2), s. 5–20. DOI:10.7459/ct/21.2.02
- Lovat T. ve Clement N.(2008) Quality teaching and values education: coalescing for effective learning, *Journal of Moral Education*, 37(1), s.1-16 DOI: 10.1080/03057240701803643
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Ortaöğretim tarih 9 ders kitabı*, Ankara.
- MEB (2018). *Ortaöğretim tarih 10 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Ortaöğretim tarih 11 ders kitabı*. Ankara: MEB.
- MEB (2018). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 12 ders kitabı*, Ankara.
- MEB (2018). Ortaöğretim tarih dersi (9, 10, 11. Sınıflar) öğretim programı <http://mufredat.meb.gov.tr> (10.05.2020).
- Merriam, B. S. (2015) *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Muç, K. (2019). *Ortaöğretim tarih ders kitaplarında değer aktarım yaklaşımları nelerdir?* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Örnek, C. (2020). Soğuk savaş dönemi tarihçiliği ve Türk- İslam sentezi perspektifi. A. Şimşek (Edt.). *Türk Tarihçiliğinde Tezler/ Teoriler* (s.91- 117). İstanbul: Yeni İnsan.
- Pamuk, A. (2007). Karakter eğitimi ve sosyal bilgiler öğretimi, *1. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan bildiri*, Hacettepe Üniversitesi. Ankara, 25.05.2020 tarihinde https://www.academia.edu/541549/Karakter_Eğitimi_ve_Sosyal_Bilgiler_Öğretimi adresinden alınmıştır.

- Pamuk, A. (2009). *Vatandaş yetiştirme aracı olarak tarih öğretimi: Orta öğretim düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri (Trabzon-Tunceli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Şimşek A. ve Yazıcı, F. (2013). Türkiye’de tarih eğitiminin dünü, bugünü. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(8), s.11-33
- Tokdemir, M.A. (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Ulusoy, K. (2010). Değer eğitimi; davranışçı ve yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan tarih programlarında değer aktarımı, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), s.32-51.
- Üstel, F. (2016). *Makbul vatandaşın peşinde: II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2009). Sosyal bilgilerde değerlerin öğretimi. M. Safran (Edt.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (s.117-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım. A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve kitaplarında değerler eğitimi, *TurkishStudies*,12 (33),557-572. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12533>



Tarih Eğitiminin Tarihinden Bir Kesit: 20. Yüzyılın Başlarında (1898-1904)

Osmanlı Devlet Okullarında Tarih Dersinin Yeri

A Section From the History of History Education: the Place of History Course in
the Ottoman State Schools in Beginnig of the 20th Century (1898-1904)

Ahmet VURGUN

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ahmetvurgun43@gmail.com

[orcid.org/ 0000-0002-9148-7285](https://orcid.org/0000-0002-9148-7285)

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	12.04.2020
Accepted	14.09.2020
DOI	10.17497/tuhed.718819
Corresponding Author	Ahmet VURGUN
Cite	Vurgun, A. (2020). Tarih eğitiminin tarihinden bir kesit: 20. Yüzyılın başlarında (1898-1904) Osmanlı devlet okullarında tarih dersinin yeri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), s. 604-627. DOI: 10.17497/tuhed.718819

Öz: 19. yüzyılın ikinci yarısında tarih derslerinin okul müfredatlarına girmeye başlamasıyla birlikte tarih eğitiminin tarihi gelişim süreci başlamıştır. Böylece tarih, tüm topluma hitap eden bir alan haline gelmiştir. Akabinde ders kitaplarının da hazırlanmasıyla birlikte tarih öğretimi sistemli bir hale getirilmeye çalışılmıştır. Dönemin şartları ve yapısı, tüm eğitim sistemi gibi tarih eğitimini de etkilemiş, dersin içeriği ve ders kitapları buna göre oluşturulmuştur. Tarih eğitiminin tarihi konusunda araştırma yapılırken dönemin ders kitaplarının yanı sıra, hatıralar, mecmua ve gazeteler, arşiv vesikaları temel kaynakları oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra eğitim tarihinin kaynakları olan Maarif Salnameleri, tarih eğitiminin tarihi çalışmaları için de önemli bir kaynak niteliğinde olup okul müfredatları içerisinde yer alan tarih dersi hakkında ayrıntılı bilgiler içermektedir. Bu çalışmada, II. Abdülhamid döneminde Maarif Nezareti tarafından hazırlanan Maarif Salnamelerinden hareketle, 20. yüzyılın başlarında (1898-1904) Osmanlı devlet okulları ve müfredatındaki tarih dersinin yerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda salnamelerdeki veriler esas alınarak tarih dersinin, ilköğretimden yükseköğretime kadar hangi okullarda ve ders programlarında yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca derslerin içerikleri hakkında da bilgi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Tarih Eğitimi, Okul, II. Abdülhamid, Maarif Salnamesi

Abstract: With the introduction of history classes into the school curriculum in the second half of the 19th century, the historical development process of history education began. Thus, history has become an area that appeals to the whole society. Subsequently, with the preparation of textbooks, history teaching was tried to be systematized. The conditions and structure of the period influenced the history education as well as the entire education system, the content of the course and the textbooks were created accordingly. While researching the history of history education, besides the textbooks of the period, memories, magazines, and newspapers, archive documents are the main sources. In addition to these, the Maarif Salnameleri, which are the sources of educational history, is also an important source for the historical studies of history education and contains detailed information about the history course in the school curriculum. This study, it is aimed to reveal the place of a history lesson in Ottoman public schools and curriculum at the beginning of the 20th century (1898-1904), starting from the Maarif Salnameleri prepared by Maarif Nezareti during the reign of Abdulhamid II. In this context, based on the data in the salname, it has been tried to be determined in which schools and curriculum the history course is from primary to higher education. In addition, information was given about the content of the lessons.

Keywords: History, History Education, School, Abdülhamid II, Maarif Salnamesi

Extended Summary

Purpose

This study, it is aimed to reveal the place of a history lesson in Ottoman public schools and curriculum at the beginning of the 20th century (1898-1904), starting from the Maarif Salnameleri. In this context, based on the data in the salname, it has been tried to be determined in which schools and curriculum the history course is from primary to higher education. Thus, it will be re-evaluated about the status of history teaching in the period of Abdülhamid II and contributed to the professional development of history teachers in the context of the history of history education.

Method

This study, it is aimed to reveal the status of a history lesson in schools and curriculum through Maarif Salnameleri (1898-1904). In this regard, the study is a descriptive study. Qualitative research is the most appropriate research method to achieve this goal. The data of this study was obtained through document analysis, one of the methods frequently used by historical research. In the process of collecting the study data, a literature review was conducted on the subject first. The basic information that constitutes the subject of the research was obtained from the Maarif Salnameleri, which are the education yearbooks of the period. These works written in Ottoman Turkish were read and transcribed into today's Turkish.

Results and Discussion

In Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, which is one of the higher education institutions of the period, it is seen that the history course spanned all three years and the course was limited to the Ottoman history. Ottoman history and Islamic history were studied in Mekteb-i Sultani, one of the other schools. In Darümuallimin, it is seen that the history course continues in all years and all history courses are taught. Considering the feature of Darümuallimin as an institution, it is noteworthy that there is a general history lesson besides Islamic history and Ottoman history. It was observed that the history lesson was taught in some schools according to the quality of the school. For example, it is stated in the programs as "History of the Arts" in the Arts School and "Trade History" in the Trade School. Again, talking about how to teach history lessons in some schools is quite meaningful in terms of the special teaching method. Except for the first year, the history lesson was included in the program in the rüşdiye and idadi schools, and information was given about the history of Ottoman and Islamic history and the history of the early, middle and late history. Again, it is seen that the history lesson is taught every year in Darümuallimat, which trains teachers for girls' schools. Accordingly, history lessons took place in the curriculum of the school as one hour per week in the first, second, and third years. In this period, teacher schools named Darümuallimin-i Sıbyan, with a two-year education period were opened in some provinces to raise teachers in towns and villages. It is seen that the history lesson is also included in these schools' programs. In addition, there is also a history lesson in the Tribal school curriculum, which was opened in line with the policies of the period. There is no history course in the first two years of the school curriculum, which has a 5-year education period. The history lesson was also included in the girls' rüşdiye curriculum. There was no history lesson in the first four years of the girls' industrial schools with a 7-year education period, In the fifth and sixth years, it is specified as 2 lessons per week, and the seventh year as 1 lesson per week. In the ibtidai schools, which were the primary schools of the period, the history lesson was only in the last year. Ottoman history was taught as a history lesson in the ibtidai curriculum. In Darüşşafaka, history and Ottoman history were studied mainly for 5 years. History course was included in the program in two branches of Darüfünun, the peak of higher education institutions of the period.

Conclusion

It is possible to determine the place of a history lesson in-school programs in the context of the history of history education in Maarif Salnameleri (1316-1321 / M.1898-1904), which constitutes the main sources for educational research of the period. As stated in the findings section, it has been observed that history lessons are included in the programs at all school levels from primary to higher education. The history lesson in the programs was composed of Ottoman and Islamic History, while the general history was included in a small number of school programs. In this study, it was pointed out not only in terms of the quantity of the history course in schools but also the content and details of the textbooks of the period, given the course contents given for some schools. In addition, it was tried to draw attention to the content of the course of Islamic history and the history course in vocational education and higher education institutions apart from primary and secondary education. In this regard, the study gives an idea about the understanding of history and education affecting a generation based on the education-history relationship.

Giriş

Türkiye’de tarih eğitiminin tarihi gündeme geldiğinde, öncelikle Osmanlı Devleti’nden Cumhuriyet’e tarih dersinin gelişim sürecine bakmak gerekir. 19. yüzyılda Osmanlı Devleti’nde meydana gelen iç ve dış gelişmeler, dönemin tarih anlayışını doğrudan etkilemiştir. Tarihe yönelik romantik ve pragmatik yaklaşımlar, dönemin aydınları ve tarihçileri üzerinde de etkisini göstermiş, halkın genelinin daha çok informal yollarla öğrendiği tarih, artık okulların programlarında ayrı bir ders olarak ele alınarak, tarih kitapları daha geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Gelişen bu sürecin dönüm noktasını 1869’da hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi oluşturmuştur (Vurgun, 2016: 43, 44; Ersanlı, 2003: 59; Demircioğlu, 2012: 120). 1869’da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle, eğitim-öğretim faaliyetlerinin bütün yönleri bir sistem dahilinde hukuki bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. Nizamnameye göre okullar, ilköğretimden yükseköğretime kadar “Sıbyan, Rüşdiye, İdadi, Sultani, Darulmuallimin, Darülmualimat ve Darülfünun”u kapsayacak şekilde tasnif edilmiştir. Bu arada kız sıbyan mektepleri ve kız rüşdiyeleri de bu tasnifin içerisinde yer almıştır (Vurgun, 2018: 26; BOA., Y. EE., 112/6, 24 C 1286/1 Ekim 1869). Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin tarih eğitimine etkisine bakılacak olursa, Türkiye’de tarih eğitiminin kurumsallaşması ve ders boyutunda okullarda yer almaya başlamasının bu nizamname ile olduğunu belirtmek gerekir (Şimşek, 2013: 225).

Tablo 1

Okul Türlerine Göre Okutulan Tarih Dersleri (BOA., Y. EE., 112/6, 24 C 1286/1 Ekim 1869)

Okul Türü	Tarih Dersi
Sıbyan Mektebi	Muhtasar Tarih-i Osmani
Rüşdiye	Tarih-i Umumi ve Tarih-i Osmani

Kız Rüşdiyesi	Muhtasar Tarih ve Coğrafya
İdadi	Tarih-i Umumi
Sultani (Edebiyat Şubesi)	Tarih
Darümuallimin (Rüşdiye Şubesi)	Tarih-i Umumi
Darümuallimin (Sıbyan Şubesi)	Tarih-i Osmani ve Coğrafya
Darümuallimat (Rüşdiye Şubesi)	Tarih ve Coğrafya
Darülfünun (Hikmet ve Edebiyat Şubesi)	İlm-i Tarih ve Tarih-i Umumi
Darülfünun (Ulum-ı Tabiiye ve Riyaziye Şubesi)	Tarih-i Ulum-ı Tabiiye

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde “Muhtasar Tarih-i Osmani” dersinin programda yer almasıyla birlikte tarih öğretimi temelden yani ilköğretimden itibaren okullarda yer almaya başlayarak, tarih dersinin eğitimin tüm kademelerindeki öğrencilere öğretilmesi öngörülmüştür. Bu bağlamda 19. yüzyılın ikinci yarısında meydana gelen gelişmeler halkın geneline tarih öğretiminin yaygınlaştırılması bakımından da bir dönüm noktasını oluşturmuştur (Demircioğlu, 2012: 120). Nizamnameden hareketle tarih programlarının esasını dönemin hâkim politikası olan Osmanlılık akımı doğrultusunda hazırlanan Osmanlı Tarihi teşkil etmiştir (Safran, 2006: 176). Hanedan merkezli tarihin esas olduğu bu dönemde tarihin, ortak bir “Osmanlı kimliği” meydana getirme amacıyla araçsallaştırıldığı görülür. Nitekim bu dönemin sonlarına doğru meydana gelen gelişmeler, yazılan eserler ve dönemin aydınlarının çalışmaları, yeni bir tarih anlayışı ve eğitiminin nüvesini oluşturacaktır (Vurgun, 2016: 44).

Nizamnamenin yayınlanmasından sonra okullardaki okutulacak ders kitapları için yarışma düzenlenmiş ve bunun içinde tarih dersi de yer almıştır. Ayrıca yarışma için hazırlanacak kitaplar için bir şartname hazırlanmış ve tarih dersi kapsamında hazırlanacak kitabın içeriği hakkında bilgi verilmiştir: “Osmanlı Devleti’nin zuhuruna ve o zaman Anadolu’da bulunan devlet ve milletlere ait bir mukaddime. Osmanlı Devleti’nin teşkilinden o zamana kadar geçen mühim vakalar. Bircümle selatin-i Osmaniye’nin tarihi veladet ve cülus ve vefatlarını mübeyyin bir cetvel. İşbu tarihte münderiç vukuat-ı mühimmenin vukularını mübeyyin bir cetvel. Osmanlı Devleti’ni gösteren bir harita” (Baymur, 1941: 13).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi sonrası eğitim sistemi ve tarih eğitiminin durumu söz konusu olduğunda karşımıza Selim Sabit Efendi çıkmaktadır. Türkiye’nin ilk çağdaş eğitim bilimcisi olarak kabul edilen ve Türkiye’de modern eğitimin gelişmesine öncülük eden Selim Sabit Efendi’nin, Maarif Nezaretine sunduğu rapor, 1870’te Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlere Kılavuz) olarak yayınlanmıştır. Yeni öğretim yöntemlerini uygulayacak öğretmenlere kılavuz niteliğinde olan bu eserde tarih dersinin öğretim yönteminden de bahsedilmiştir (Öztürk, 2009: 429; Ata, 2009: 379). Rehnüma-yı Muallimin, döneminin tarih öğretimi hakkında en somut bilgileri sunması bakımından oldukça önemli bir eser olarak yerini almıştır (Safran, 2009: 9). Bu arada, Maarif Nezaretinin ders kitapları için düzenlediği yarışmayı Selim Sabit Efendi’nin hazırladığı “Muhtasar Tarih-i Osmani” adlı kitabın kazandığı anlaşılmaktadır. İlk olarak 1875 yılında basılan ve 38 sayfadan oluşan kitabın 1883 yılında 4. baskısı yapılmıştır. Kitapta Osman Gazi’den II. Abdülhamid’e kadar Osmanlı padişahlarının dönemleri ana hatlarıyla anlatılmıştır (Ata, 2009: 384).

II. Abdülhamid dönemi tarih eğitiminde, önceki dönemin etkisi devam etmekle birlikte, bazı değişiklikler yaşanmıştır. II. Abdülhamid dönemine kadar yaşanan iç ve dış sorunların

toplumda meydana getirdiği sosyal, iktisadi, kültürel, ideolojik etkiler ve tartışmalar, II. Abdülhamid döneminde devletin sürekliliği ve devamının yani bekasının öncelikle toplumsal bir bütünleşme ile sağlanacağı ve buna dayalı bir siyasetin izlenmesi gerektiği gerçeğini ortaya koymuştur (Nurdoğan, 2011: 41). Burada da tarih dersi önemli bir araç halini almıştır. Keza bu dönemde tarih eğitimi, İslam ve Osmanlı tarihi ağırlıklı olarak gerçekleştirilmiştir (Türk, 2013: 167). Bu dönemde okulların müfredatları için çeşitli çalışmalar yapılmış ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde, Maarif Nezareti tarafından belirlenen ders kitapları kullanılmıştır. Devletin okullardaki ders içeriklerini kontrol etme endişesi, ders kitabı basımı işini hızlandırıcı bir faktör olmuştur (Nurdoğan, 2014: 89). Özellikle 1880’den sonra hazırlanan tarih ders kitaplarında hem okulların seviyelerine göre hem de konu itibarıyla giderek artan bir ihtisaslaşma yaşanmıştır (Somel, 2010: 245).

II. Abdülhamid dönemindeki tarih anlayışının, tarih eğitime doğrudan yansımalarının olduğu görülmektedir. Burada da dönemde idareyi şahsen ele alan Sultan Hamid’in etkisini gözden kaçırmamak gerekir. Keza II. Abdülhamid, devletin kurucu ve temel unsuru olan Türkler ve Türklük bilincinin canlandırılması ile ilgili pek çok faaliyette bulunmuş ve yapılan bu faaliyetler eğitimde tarih dersleri ve ders kitapları ile yansıtılmaya çalışılmıştır. Örneğin, bir Türk Devleti olarak Osmanlı Devleti’nin nasıl kurulduğu konusunda araştırma yapılmasını ve kendine rapor haline sunulmasını istemiştir. Kendisine sunulan raporda, Osmanlıların Oğuzlara mensup olmaları, Anadolu’ya nasıl geldikleri gibi konularda bilgiler verilmiştir (Engin ve Vurgun, 2014: 188.) Bu raporun ders kitaplarına doğrudan yansımış olduğu görülmektedir. Özellikle ibtidai ve rüşdiyelerdeki tarih ders kitaplarında Osmanlı Devleti’ni kuranların atalarının Orta Asya’daki Türk boylarından olduğu ve Oğuz Han vurgusu işlenmiştir: “Osmanlıların ecdadı Türklerdir. Türkler şecaat cihetiyle diğer kavimler arasında şöhret almışlardır. Türklerin şan ve şöhret almaya başladıkları zaman Oğuz Han zamanıdır” (Ahmed Rasim, 1306: 8). Dönemin ilköğretim tarih ders kitaplarını hazırlayan Ali Nazima, Reşad ve Ali Cevad’ın eserlerinde devlet ve padişah merkezli bir anlatım gerçekleştirilmiş ve kitaplar, kronolojik olarak Osmanlı soyunun kökeninden itibaren başlatılmıştır. Bu kitaplarda, Türklerin ve Orta Asya’daki Kayı boyunun, Horasan’dan önce Arapların yaşadığı bölgelere, oradan da Anadolu veya “Diyâr-ı Rûm”a geldikleri yazılmıştır. Dönemin ders kitaplarındaki Türklük vurgusunun en güçlü olduğu eser ise rüşdiyeler için hazırlanan Selanikli Tevfik’in “Osmanlı Tarihi”dir. Bu kitapta, Türklerin büyüklüğünün ve özelliklerinin altı şöyle çizilmiştir: “Sevgili büyük pâdişâhımızın cedd-i âlâları ve pâdişâhın bizim gibi kulu olanların büyük babaları “Türk” nâmı verilen bir şanlı kavme mensûbdurlar. Bu Türk kavmi Asya kıtasının orta cihetlerinde (Altay) Altun dağları civarında zuhûr etmişler. Türk kavmi diğer kavimler arasında yiğitlik, güzel huyluluk, güzellik ile şöhret almışdır; meşhûr Oğuz Han bu kavmin en meşhûr hükümdâridir. Oğuz Han zamânından i’tibâren Türk kavminin nâmı etrâfa yayılmağa başladı” (Nurdoğan, 2014: 96-99).

Dönemin anlayış ve siyasetinin eğitime ve doğal olarak tarih eğitime olan diğer bir yansımaları İslam tarihi dersleri ve ders kitapları olmuştur. Bu dönemde müfredatta İslam tarihi derslerinin önemini, Abdurrahman Şeref Bey’in yazmış olduğu ders kitabı üzerinden görebilmek mümkündür. Dönemin gözde eğitim kurumlarından Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Sultani’de idarecilik ve hocalık yapan Abdurrahman Şeref Bey, Mekteb-i Sultani’de Türkçe İslam tarihi ve Osmanlı tarihi derslerini de vermiştir. Bu bağlamda Mekteb-i Sultani öğrencileri

için “Fezleke-i Tarih-i Düvel İslamiyye” adlı eseri yazmıştır. Yazma gerekçesi olarak da okuldaki genel tarih dersinin Fransızca okutulduğunu, Fransız tarihçilerinin İslam tarihi ile o kadar ünsiyet kuramadıklarını, ayrıca İslam tarihi derslerinin Türkçe okutulmasının padişah iradesiyle kendisine verildiğini belirtmiştir (Safran, 2006: 146; Demiryürek, 2017: 29-33; Alaca, 2017:1). İslam ve Osmanlı tarihlerinin okutulması diğer tarih derslerinin okullarda okutulmadığı anlamına gelmemelidir. Keza diğer okullarda çeşitli tarih dersleri okutulmuş olup araştırmamızın bulgular kısmında değinilecektir.¹

19. yüzyıldan 20. yüzyıla, okul ders kitapları, dönemin tarihçi, eğitimci ya da ders kitabı yazarları, dönemin mecmua ve gazeteleri, çocuk dergileri, hatıralar, arşiv vesikaları ve müfredat programlarının, tarih eğitiminin tarihi çalışmalarının kaynaklarını oluşturduğu görülmektedir (Ata, 2017). Bahsedilen kaynaklar, aynı zamanda yakın dönem tarih ve özellikle eğitim tarihi araştırmalarında da kullanılmaktadır. Bu nedenle dönemin eğitim tarihi araştırmalarının temel kaynaklarından biri olan Maarif Salnameleri de tarih eğitiminin tarihi çalışmaları için önemli bir kaynak niteliğindedir.

Bir sene içerisinde meydana gelen gelişmeleri göstermek için hazırlanan ve yıllık anlamına gelen eserlere “salname” denilmekte olup, merkezi yönetim, çeşitli nezaretler, askeri kurum ve vilayetler ile özel kurum ve kişiler tarafından çıkarılan bilgilendirme amaçlı yayınlar olarak kabul edilmektedir (Pakalın, 1993: 105-106; Aydın, 2009: 51-53). II. Abdülhamid zamanında çıkarılan Maarif Salnameleri, Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından 1316-1321 (M. 1898-1904) yılları arasında altı defa neşredilmekle beraber 1320 (M. 1902-1903) yılına ait defter bulunmamıştır. İçerik olarak oldukça zengin olan Maarif Salnameleri; Maarif Nezaretinin tarihçesi, Maarif Nazırları, İstanbul ve vilayetlerdeki ilk, orta ve yükseköğrenimi içeren bütün okulların sayısı, gayrimüslim ve yabancı okullarla ders programları, nizamnameler, vilayet maarif idareleri, müze-i hümayun, matbaa-i amire gibi kuruluşlar, gazeteler, kütüphaneler hakkında ayrıntılı bilgiler içermektedir (Birbudak, 2007: 304; Alkan, 2008: 41). Dönemin eğitim-öğretim faaliyetleriyle ilgili temel kaynaklardan birini teşkil eden Maarif Salnamelerinde, okul müfredatları içerisinde yer alan tarih dersi hakkında da ayrıntılı bilgiler yer almıştır.

Bu çalışmada, dönemin kaynaklarından olan Maarif Salnamelerinden hareketle, 20. yüzyılın başlarında (1898-1904) Osmanlı devlet okullarında ve müfredat programlarında tarih dersinin yerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bağlamda salnamelerdeki veriler esas alınarak tarih dersinin, ilköğretimden yükseköğretime kadar hangi okullarda ve müfredatta yer aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece II. Abdülhamid dönemindeki tarih öğretiminin

¹ Çalışmanın bulgularını II. Abdülhamid döneminde belirli yıl aralığındaki (1898-1904) tarih dersinin okul programlarındaki yeri oluşturduğu için, dönemin okullarındaki tarih dersinin tarihi gelişim süreci ayrıntılı olarak verilmemiş, dönemin tarih anlayışı ve eğitimi hakkında Osmanlı tarihi ve İslam tarihi üzerinden çerçeve sunulmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle, II. Abdülhamid dönemi tarih eğitiminin, dönemin arşiv belgeleri ve literatürde yer alan çalışmalarla yeniden, bütüncül ve ayrıntılı olarak çalışılması gerektiğine dikkat çekmek gerekir. Ata'nın da belirttiği gibi “*Bu dönemde pek çok kaynakta ifadesini bulan II. Abdülhamid döneminde tarihçilik alanında önemli gerilemeler yaşandı türünden genellemelere daha dikkatli yaklaşılmalıdır.*” Ayrıca dönemin tarih eğitimi politikaları açısından da kendi içinde dönüm noktalarına dikkat edilerek alt dönemlere ayırmak, dönemin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır (Ata, 2017:19).

durumu hakkında tekrar değerlendirmelerde bulunulacağı gibi tarih eğitiminin tarihi bağlamında tarih öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine de katkıda bulunulmuş olacaktır. Nitekim MEB, tarih öğretmen adaylarından dünyada ve Türkiye’deki tarih eğitiminin gelişim sürecini bilmesini beklemektedir. Tarih dersinin gelişim süreciyle ilgili bilgiler, tarih öğretmeninin mesleği kimliğinin inşasında ciddi bir rol oynayabilir. Keza “Bir tarih öğretmeni, ana hatlarıyla dünya ve Türk eğitim tarihini bildiği kadar, tarih eğitiminin tarihini de bilmelidir. Ancak bu şekilde bir öğretmen olarak uygulamalarını geğmiş, şimdi ve gelecek bağlamına yerleştirebilir” (Ata, 2012: 74; Ata, 2017: 2).

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Maarif Salnameleri (1898-1904) üzerinden tarih dersinin okullardaki ve müfredat programındaki durumunun ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu bakımdan çalışma, betimsel bir çalışmadır. Bu amaca ulaşabilmek için en uygun araştırma yöntemi nitel araştırmadır. Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçeği ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklidir. Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve şimşek, 2011: 39). Bu bağlamda çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden tarihsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tarihsel araştırma, geğmişte meydana gelmiş eylemleri ve olayları tanımlamak, açıklamak ve böylelikle anlayabilmek için verilerin sistemli olarak toplanması ve değerlendirilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011: 534). Yani var olan, betimlenerek tespit edilmeye çalışılmıştır. 1898-1904 yılları arasında yayınlanan ve dönemin eğitim yıllıkları olan Maarif Salnameleri üzerinden yürütölen bu çalışma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri, tarihsel araştırmanın sıklıkla kullandığı yöntemlerden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesidir. Nitekim tarihçiler, elde ettikleri belgeleri belirli bir formatta birbirleri ile ilişkilendirerek ilgili kültür ve medeniyete ilişkin bütüncül bir görüntü elde etmek için uğraşırlar (Yıldırım ve şimşek, 2011: 187). Dokümanlar, nitel araştırmalarda veri toplama kaynağı olarak toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popöler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle sanat eserleri olarak nitelendirilir. Her tür doküman, problem sorusuna bağlı olarak anlamın ortaya çıkmasına, belirsizliklerin ortadan kalkmasına ve problem sorusunun keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur ve fırsatlar sunar (Merriam, 2013: 155).

Çalışma verilerinin toplanması sürecinde ilk olarak konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan temel bilgiler, dönemin eğitim yıllıkları olan

Maarif Salnamelerinden elde edilmiştir. Osmanlı Türkçesiyle yazılı olan bu eserler okunarak günümüz Türkçesine transkripte edilmiştir.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile elde edilen betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde önce, elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir. Daha sonra, yapılan bu betimlemeler yorumlanır; varsa neden sonuç ilişkileri incelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması işlemleri de araştırmacının yapacağı yorumlar arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Salnameler, istatistik konusu kapsamında yer aldığı tarih dersinin işlendiği okullar ve müfredat programları ile ilgili gerekli olan yerlerde frekanslar verilerek elde edilen bilgilerin daha rahat anlaşılması için tablolar oluşturulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde, Maarif Salnamelerinden elde edilen ilgili veriler, tarih dersinin hangi devlet okullarında yer aldığı ve okulların müfredat programlarında belirtilen tarih dersinin içeriği olmak üzere aşağıdan itibaren sunulmuştur.

Mekteb-i Mülkiye-i Şahane

Dönemin yükseköğretim kurumlarından Mekteb-i Mülkiye-i Şahane’de tarih dersinin programdaki yıllara göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur (Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (S.N.M.U.), 1316, 75-76; Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (S.N.M.U.), 1317, 77-78; Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (S.N.M.U.), 1318, 75-77; Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (S.N.M.U.), 1319; 69-70; Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye (S.N.M.U.), 1321, 68-69).

Tablo 2

Mekteb-i Mülkiye-i Şahane’de Tarih Dersinin Programdaki Yıllara Göre Dağılımı

Sene	Dersin Adı	Haftalık Ders Saati
Birinci Sene	Tarih-i Osmani	1
İkinci Sene	Tarih-i Osmani	1
Üçüncü Sene	Tarih-i Osmani	1

Okulun üç yıllık öğrenim süresi boyunca tarih dersinin her üç yıla da yayıldığı ve dersin Osmanlı tarihi ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Mekteb-i Mülkiye-i Şahanenin bünyesinde bulunan idadi kısmında da 1318 (1900-1901) tarihli maarif salnamesinde bilgi verilmiştir. Buna göre Mülkiye Mektebinin 4 yıllık idadi kısmında tarih dersinin dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur (S.N.M.U., 1318, 78-81).

Tablo 3

Mülkiye Mektebinin 4 Yıllık İdadi Kısımında Tarih Dersinin Dağılımı

Sene	Dersin Adı	Haftalık Ders Saati
Birinci Sene	Tarih	2
İkinci Sene	Tarih	2
Üçüncü Sene	Tarih-i Osmani	1
Dördüncü Sene	Tarih-i Osmani	1

Okulun dört yıllık idadi kısmında tarih dersinin bütün yıllara yayıldığı ve Osmanlı tarihinin yanında ilk iki yılın tarih dersinin genel tarih adı altında işlendiği anlaşılmaktadır.

Mekteb-i Sultani

Bu dönemde Mekteb-i Sultani'deki eğitim-öğretim faaliyetleri ibtidai (ilk), tâli (orta) ve âli (yüksek) olmak üzere üç derece halinde, Türkçe ve Fransızca olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir (Engin, 2016: 65). Tarih dersi de müfredattaki yerini bu sisteme göre almıştır (S.N.M.U., 1316: 117-126; S.N.M.U., 1317: 119-128; S.N.M.U., 1318:123-132; S.N.M.U., 1319:106-113; S.N.M.U., 1321:110-114).

Tablo 4

Mekteb-i Sultani'de Türkçe Verilen Tarih Dersleri

Âli (Yüksek) Sınıflar	Dersin Adı	İçeriği
Dördüncü Sene	Tarih-i Osmani	Tarih-i enbiya muhtasaran talim edilip bade ibtida zuhurundan bin tarihine kadar Devlet-i Aliyye-i Osmaniye tarihi okutturulur.
Beşinci Sene	Tarih-i Osmani	Bin tarihinden Paris muahedesine kadar okutturulur.
Altıncı Sene	Tarih-i İslam	Düvel-i İslamiye tarihi gösterilir.

20. yüzyılın başlarında Mekteb-i Sultani'de Türkçe eğitimin yapıldığı yüksek kısımda işlendiği görülmektedir. Burada da ağırlıklı olarak Osmanlı tarihi ve İslam tarihi işlenmiştir. Dördüncü senedeki Osmanlı tarihinin içeriğini, peygamberler tarihinin kısaca öğretilmesi ve ardından Osmanlı tarihinin başlangıcından bin tarihine (M. 1591 ya da 1592) kadar Osmanlı tarihi oluşturmuştur. Son sene ise İslam devletleri tarihi işlenmiştir.

Tablo 5

Mekteb-i Sultani'de Fransızca Verilen Tarih Dersleri

Tâli (Orta) Sınıflar	Dersin Adı	İçeriği
İkinci Sene	Tarih	Akvam-ı kadime-i şarkiyenin tarihi
Üçüncü Sene	Tarih	Tarih-i kurun-ı ula'nın itmamı (ilkçağ)
Âli (Yüksek) Sınıflar		
Dördüncü Sene	Tarih	Kurun-ı vusta tarihi
Beşinci Sene	Tarih-i Umumi	Tarih-i kurun-ı ahire
Altıncı Sene	Tarih-i Umumi	Ders-i sabıkanın mabadi

Okulun Fransızca eğitimin yapıldığı orta kısımdaki içerikleri ise, ikinci sene genel tarih dersi adı altında kadim doğu kavimlerinin tarihi, üçüncü sene de yine genel tarih altında ilkçağın tamamı oluşturmuştur. Fransızca eğitimin yapıldığı orta kısımdaki içerikleri de dördüncü sene ortaçağ tarihi, beşinci sene son asırlar yani yakınçağ tarihi konuları, altıncı sene de bir önceki senenin devamı oluşturmuştur.

Darülmuallimin

İbtidai, rüşdiye ve âliye olmak üzere üç kısımdan oluşan Darülmuallimin müfredatındaki tarih derslerinde, maarif salnamelerinin yayınlandığı yıllara bağlı olarak bazı farklılıklar olduğu görülmüştür (S.N.M.U., 1316: 127-129; S.N.M.U., 1317: 129-131; S.N.M.U., 1318: 133-135; S.N.M.U., 1319: 119-121; S.N.M.U., 1321: 122-124).

Tablo 6

Maarif Salnamelerinin Yayınlandığı Yıllara Göre Tarih Derslerindeki Değişim

Yıl	İbtidai Şubesi	Rüşdiye Şubesi	Aliye Şubesi
1316 (M. 1898-1899)	Tarih-i İslam Birinci sene: haftada 2 İkinci sene haftada: 1	Tarih Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 2	Tarih-i Umumi ve Osmani Birinci sene: haftada 1 İkinci sene: haftada 1 Üçüncü sene: haftada 1
1317 (M. 1899-1900)	Tarih-i İslam Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih-i Umumi ve Osmani Birinci sene: haftada 1 İkinci sene: haftada 1 Üçüncü sene: haftada 1
1318 (M. 1900-1901)	Tarih-i İslam Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih-i Umumi ve Osmani Birinci sene: haftada 1 İkinci sene: haftada 1 Üçüncü sene: haftada 1
1319 (M.1901-1902)	Tarih-i İslam Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 2	Edebiyat Şubesi Tarih-i Umumi ve Osmani Birinci sene: haftada 1 İkinci sene: haftada 2
1321 (M.1903-1904)	Tarih-i İslam Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 1	Tarih Birinci sene: haftada 2 İkinci sene: haftada 2	Edebiyat Şubesi Tarih Birinci sene: haftada 1 İkinci sene: haftada 2

Darülmuallimin ibtidai şubesinde tarih dersinin bütün yıllar aynı kaldığı görülmektedir. Rüşdiye şubesinde de dersin adı aynı kalmakla beraber ders saatlerinin 1317 (M. 1899-1900)-1318 (M. 1900-1901) yıllarında diğer yıllara göre değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Âliye şubesinde ise ilk üç yıl dersin adı ve saatleri aynı kalmış, daha sonra şubesinin iki kısma bölünmesi üzerine tarih dersi edebiyat şubesi içinde yer almıştır. 1319 (M. 1901-1902) ders

yılında, edebiyat şubesindeki dersin adı önceki yıllarla aynı olmakla beraber 1321 (M. 1903-1904) ders yılında dersin adı değişmiştir. Bunların yanı sıra Darümualliminde tarih dersinin şubelerdeki müfredatın tüm yıllarında devam ettiği ve bütün tarih derslerinin işlendiği görülmektedir. Darümualliminin kurum olarak özelliği dikkate alındığında, İslam tarihi ve Osmanlı tarihinin yanı sıra genel tarih dersinin bulunması dikkati çekmektedir.

Sanayi-i Nefise Mektebi

Sanayi-i Nefise Mektebinin teorik dersleri içerisindeki tarih dersi, meslek bilgisi bağlamında “Sanayi-i Nefise Tarihi” adıyla müfredatta yer almıştır. Yayınlanan ilk dört maarif salnamesinde bu dersin salı günü 5 ila 7. dersler arasında (S.N.M.U., 1316: 106; S.N.M.U., 1317: 108; S.N.M.U., 1318: 112; S.N.M.U., 1319: 96), son salnamede ise çarşamba günü işlendiği belirtilmiştir. Ayrıca son yayınlanan maarif salnamesinde tarih dersinin okuldaki tüm öğrenciler için zorunlu derslerden biri olduğu vurgulanmıştır (S.N.M.U., 1321: 100,101).

Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi

Dönemin yüksekokullarından olan Ticaret Mektebinin ders programında doğrudan tarih dersi olmayıp, meslek bilgisi bağlamında okulun birinci senesinde “Tarih-i Ticaret” adlı bir ders yer almıştır. Bu dersi, yayınlanan ilk dört maarif salnamesinde görebilmek mümkündür (S.N.M.U., 1316: 135; S.N.M.U., 1317: 137; S.N.M.U., 1318:141; S.N.M.U., 1319: 99).

Rüşdiye ve İdadi Mektepleri

Dönemin ilköğretim kurumlarından olan rüşdiyeler ile ortaöğretim kurumlarından olan idadiler ders programında, tarih dersinin durumu ve yıllara göre dağılımı ile içerikleri hakkında ayrıntılı bilgiler maarif salnamelerinde yer almıştır. Buradaki rüşdiyeler içerisinde kız rüşdiyeleri dahil değildir. Rüşdiye ve idadi programında 2, 3, 4 ve 5. Senelerde haftada 2 saat, 6 ve 7. Senelerde ise haftada 1 saat tarih dersi yer almaktaydı. Bu tarih derslerinin içeriği hakkında 1316 (M. 1898-1899) ve 1317 (M. 1899-1900)’nin tamamı ile 1318 (M. 1900-1901)’in ilk üç senesi hakkında bilgi verilmiş olup 1319 (M. 1901-1902) tarihli maarif salnamesinde ilgili derslerin içeriği hakkında bilgi verilmemiştir. 1321 (M. 1903-1904) ders yılından ise bölümün bitişinde ayrıca bahsedilecektir (S.N.M.U., 1316: 191, 262-276; S.N.M.U., 1317: 230, 294-307; S.N.M.U., 1318: 358, 426-429; S.N.M.U., 1319: 138). Rüşdiye ve idadi programında yer alan tarih derslerinin tekmil yedi senesi vilayetlerdeki yatılı idadilerin tamamını, ilk beş senesi vilayetlerdeki gündüzlü idadileri, dördüncü seneden yedinci seneye kadar dört senesi mekteb-i mülkiye-i şahanedeki idadi sınıfıyla İstanbul ve Üsküdar nehari idadilerini, birinciden üçüncü seneye kadar olan ilk üç senesi de İstanbul ve vilayetlerdeki rüşdiyeleri kapsamaktadır.

Rüşdiye ve İdadilerde Okutulan Tarih Derslerinin İçeriği

İkinci Sene: Haftada 2 Saat

- Tarih-i İslam - Tarih-i enbiya aleyhisselam, Hazret-i Havva, Hazret-i Âdem ve Havva’nın cennetten hurucu, zürriyet-i beni Âdem. Hazret-i Şit, Hazret-i İdris, Hazret-i Nuh aleyhisselam, Hazret-i Nuh’un oğulları, Ham, Sam, Yafes, Tufan-ı Nuh, Hazret-i İbrahim aleyhisselam, Hazret-i İsmail, Hazret-i İshak aleyhisselam, Hazret-i Eyüp, Hazret-i Yakub aleyhisselam, Hazret-i Yusuf, Hazret-i Musa aleyhisselam,

Hazret-i Harun, Hazret-i Yuşa, Hazret-i İsmail, Hazret-i Davud aleyhimesselem. Hazret-i Zekeriya, Hazret-i Yahya aleyhimesselem, Hazret-i İsa aleyhimesselem.

- Zuhur-ı İslam - İslam'dan evvel düvel-i mevcudenin ahvali, Arabistan'ın coğrafya-yı kadimi. Hatemü'l Enbiya Resul-i Mücteba Muhammed'ül Mustafa aleyhi ekmelü't tehayya Efendimiz Hazretlerinin bi'seti, din-i mübin-i İslamın kibel-i- şâri'den suret-i vaz u tesisi ve intişarı.
- Hulefa-yı Raşidin, Devlet-i Beni Ümeyye, Devlet-i Abbasiye, Harun Reşid asrı, hicretten iki asır sonra memalik-i Arab'ın azameti, Endülüs Devlet-i Emeviyesi, Beni Ağleb Hükümeti, Fatimiyyün Devleti, Devlet-i Eyyubiye, Selahaddin Eyyubi, Ehl-i Salib Muharebeleri.
- Al-i Büveyh Devleti, Beni Tahir Devleti, Beni Leys Hükümeti, Al-i Saman, Al-i Sebüktekin, Selçuklar Devleti, Kirman Selçukileri, Rum Selçukileri, Atabeyler, Harezmi Devleti, Tatar İstilası, Cengiz.
- Medeniyet-i İslamiye - ulum ve maarif ve sanayi-i İslamiye.

Üçüncü Sene: Haftada 2 Saat

Muhtasar Tarih-i Osmani - Devlet-i Aliyye-i Osmaniye'nin suret-i zuhuru, Devlet-i Aliyye'nin zuhuru sırada mevcut olan devletler, Anadolu kıtasının ahvali, Osman Gazi Devri, Devlet-i Aliyye'nin tesisi, Orhan Gazi Devri, usul-i askeriye tesisi. Osmanlıların Avrupa kıtasına müruru, Hüdevandigar Birinci Sultan Murad Devri, Rumeli fütuhâtı. Kosova Muharebesi ve Yıldırım Bayezid Han Devri, fütuhât, Timurlenk gâilesi ve netayici, Çelebi Sultan Mehmet Han Devri, Sultan Murad-ı Sani Devri, Varna Muharebesi, Fatih İkinci Sultan Mehmet Han Devri, İskender Bey, fütuhât-ı saire, İkinci Sultan Bayezid Han Devri, Yavuz Sultan Selim Devri, Çaldıran Muharebesi, Sultan Selim'in fütuhâtı, hilafet-i mukaddese-i İslamiye'nin padişahan-ı Al-i Osman hazeratına intikali, Kanuni Sultan Süleyman Devri, muharebat, Viyana'nın muhasarası, Barbaros Hayreddin Paşa, Sokullu Mehmet Paşa, İkinci Sultan Selim ve Üçüncü Sultan Murad devirleri, fütuhât, Üçüncü Sultan Mehmet ve Birinci Sultan Ahmet devirleri, Birinci Sultan Mustafa ve İkinci Sultan Osman devirleri, Dördüncü Sultan Murad Han, Bağdat'ın fethi, Sultan İbrahim ve Dördüncü Sultan Mehmet Han devirleri, Köprülü Mehmet ve Ahmet Paşaların hidematı, ikinci Sultan Süleyman ve Sultan Ahmet devirleri, İkinci Sultan Mustafa Han Devri, Karlofça Muahedesi, Üçüncü Sultan Ahmet Han Devri, Baltacı Mehmet Paşa, Büyük Petro, Birinci Sultan Mahmud Han, Üçüncü Sultan Osman Han ve Üçüncü Sultan Mustafa Han ve Birinci Sultan Abdülhamid Han devirleri, Üçüncü Sultan Selim Han Devri, İslahata teşebbüs, Bonapart'ın Mısır ve Suriye seferi, Dördüncü Sultan Mustafa Devri, İkinci Sultan Mahmud Han-ı Adli Hazretleri, İslahat-ı dahiliye, yeniçerilerin ilgası, Nizam-ı Cedid'in tesisi.

Dördüncü Sene: Haftada 2 Saat: Kurun-Ülâ ve Vustâ Tarihi

- Mukaddime, malumat-ı ibtidaiye, hilkat, tufan, insan-ı beşer, kurun-ı kadime, Şarki Asya (Çin, Hint ve Türkistan'ın ahval-i kadimesi hakkında gayet muhtasar malumat).
- Mısır - Nil ile memleket hakkında coğrafya malumatı, ilk hükümdar sülalesi, Hiksoslar, on sekizinci sülale, Habeş istilasası, Mısırda ilk defa olarak Yunanlıların yerleşmesi, Mısırın İranlılar tarafından zabtı, Mısırlıların mezhep ve itikadına, usul ve adatına dair ve asar ve yazıları hakkında malumat-ı muhtasara.

- Keldanistan ve Asurya - Coğrafya malumatı, ahali-i kadime, Ninos ve Ninova, Semiramis ve Babil, Sargon, Senaharib, Asurya Devletinin zevali, Babilin ikbali, baht-ı nasr, Babilin İran idaresine nakli, Asuryaların mezhep ve itikadı, asar, yazı, sanayi.
- Beni İsrail - Enbiya-yı Beni İsrail hakkında malumat-ı muhtasara, Beni İsrail'in Mısırdan hurucu, berr-i mevuda duhül, Hazret-i Davud, Hazret-i Süleyman aleyhimesselem, Yahudiyye ve İsrailiyye hükümetleri, Beni İsrail'in Roma'ya mağlubiyeti ve zevali, İsraililerin ahval ve adatı.
- Fenike ve Fenikeliler- Fenikelilerin ticareti, Fenikelilerin cemiyet-i beşere hizmeti.
- Medya ve Lidya- Müluk-ı Pişdadiyan ve Kiyanyan (Fars müverrihlerinin naklince) Aliyat, Keyhüsrev, Krezus, Keyhüsrev'in fütuhâtı (mücmelen) Keykavus ve Mısır Seferi, Dara ve Seferleri, memalik-i İraniyenin İskender tarafından zabtı, İran medeniyeti hakkında malumat-ı muhtasara.
- Yunanistan- Coğrafya malumatı. Ahval-i kadime. Kahramanlar devri. Isparta. Likorg ve kavanini. Mesina Muharebeleri, Atina, Solon ve kavanini. Medya Muharebeleri. Pelopones Muharebeleri. Ahval-i ahire. Medeniyet-i Yunaniye'ye dair malumat.
- Makedonya - Filib ve Yunan umurine müdahalesi. İskender ve fütuhâtı. Tebdil-i ahlak ve vefatı. İskender memalikinin zabtı ve bunların Roma idaresine nakli (mücmelen).
- Roma- İtalya'nın coğrafyası. İlk sekenesi. Krallar Devri. Eski Romalıların ahval ve ahlakı ve usul ve adatı (mücmelen) konsolosluk idaresinin tesisi. Ahalinin sunufa taksimi ile ihtilaflar, Decemvir İdaresi. 12 levha kanunları. Kamil. İtalya fethi muharebatının hülasası. Kartaca hakkında malumat. Pön muharebeleri. Regolos. İkinci muharebe. Anibal. (Zama). Kartaca'nın akıbeti. İmparatorluk devrine kadar olan vekayinin muhtasaran hülasası. İmparatorluğun tesisi ve Ogüstüs ve hanedanı. Büyük Konstantin. Roma devletinin ikiye taksimi. Muhaceret-i umumiye devri. Garbi Roma İmparatorluğunun zevali. Konsolosluk ve imparatorluk zamanlarında Romanın usul-i idaresi. Fesad-ı ahlakın esbabı (mücmelen). Roma medeniyeti hakkında malumat-ı muhtasara.
- Kurun-ı Vustâ- Arabistan - Coğrafya malumatı. Zaman-ı cahiliyede Arablar, din-i İslam'ın zuhuru ve tesisi ve takriri. Hulefa-yı Raşidin, Emeviler, Abbasiler, Endülüs Emevileri, Memalik-i Abbasiyenin inkısamı, medeniyet-i İslamiye.
- Franklar ve Ostrogotlar, Merove Hanedanı, Karloving Sülalesi ve Şarlman, Norman Muhaceratı, Fransa, İngiltere, Almanya, İtalya, feodalite, Anustitor Münazaatı.
- Ehl-i Salib - Şark ve Garb ehl-i salibi ve netayici, 13. asr-ı miladiye kadar medeniyet, Fransa ve İngiltere beyninde rekabet, rekabetin ilk devri, İngiltere müessesat-ı siyasiyesinin terakkisi.
- Yüz sene muharebesi, 15. asr-ı miladi evasıtına kadar Avrupa devletlerinin başlıca vekayi ve Avrupa medeniyeti.
- Fatimiyye, Eyyübiye ve Selçukiye Devletleri, Tevaif-i Mülük, Cengiz, Tatar istilaları, Devlet-i Osmaniyenin ibtida-yı zuhuru, Osmanlıların Rumeli'ye müruru ve Rumeli'de tevsi fütuhât, İstanbul'un fethi ve Şark İmparatorluğunun zevali.

Beşinci Sene: Haftada 1 Saat: Kurun-I Ahire Tarihi

- Kurun-ı selaseyi yekdiğerinden tefrik eden ahval, kurun-ı ûlâ ve vustâ'da medeniyetin suret-i intişarı ile hükümetlerin teşkilat-ı esasıyesi, ihtiraat ve keşfiyat, kurun-ı cedide

ibtidasında Avrupa'nın ahval-i esasiyesi, muharebat-ı düveliye'nin netayici. İtalya Muharebeleri, Habsburg Hanedanının ikbali, İngiltere'de İki Gül Muharebesinin netayici, İmparator Maksimilyan Devri. Fatih Sultan Mehmet, Bayezid-i Sani, Sultan Selim-i Evvel devirleri, ahval-i maliye ve ticariye, (keşfiyat-ı bahriye) terakkiyat-ı ilmiye ve edebiye, sanat-ı tab'ın icadı, intibah-ı ulum ve maarif, ahval-i diniyye, Protestanlığın zuhur ve intişarı.

- İtalya muharebatının bakiyesi - Fransa'da XII. Lui ve I. Fransuva devirleri, Fransuva ve Şarlken - Sultan Süleyman-ı Kanuni ahdi.
- Katolik kilisesinin iade-i kudreti için teşebbüsâtı - (Engizisyon ve Jezvitler) Trent İçtimalı, muharebat-ı mezhebiye - İspanya ve Felemenk - İngiltere'de Elizabet ve Mary Estuart devirleri, - İspanyada İkinci Filib - büyük armada, mezhep münazaatının Fransa'ya sirayeti, İspanya'nın zaafı, İngiltere ile Felemenkin ikbali - Fransa'da IV. Henry - Sultan Selim-i Sani, Sultan Murad-ı Salis, Mehmet-i Salis ve Sultan Ahmet-i Evvel zamanları.
- Fransa'nın ikbali - XIV. Lui ve Mary, Otuz Sene Muharebesi, (Vestfelya Muahedesi) Sultan Mustafa-yı Evvel, Osman-ı Sani, Murad-ı Rabi ve Sultan İbrahim devirleri. İngiltere'de Estuartlar idaresi, I. Jak ve I. Şarl.
- Fransa'da XIV. Lui'nin sabaveti ve saltanatının ilk hengamı, Kardinal mazaren, XIV. Lui Devri, Nant fermanının nakzi - Sultan Mehmet Han-ı Rabi ahdi, Köprülüler idaresi, Macaristan, Lehistan ve Girid seferleri.
- İngiltere ahvali, II. Şarl ve II. Jak, İspanya ve Rajni Muharebeleri ve Utreht Muahedesi, 17. asr-ı miladiye kadar medeniyet.
- İngiltere, Prusya ve Rusya'nın ikbali - Sultan Süleyman Han-ı Sani, Sultan Ahmed-i Sani, Sultan Mustafa Han-ı Sani ahidleri, Karlofça Muahedesi.
- 17. asr-ı miladi evahirinde Rusya'nın mevki, İsveç Devleti, Büyük Petro ve Rusya'nın terakkiyatı ve XII. Şarl, Poltava Muharebesi ve Prut Muahedesi - Fransa'da XV. Lui Devri - Dük Filib zaman-ı niyabeti - Prusya devletinin suret-i zuhuru.
- İran'da Devlet-i Safeviyye'nin inkırazı - Avusturya'da VI. Şarl Devri - Sultan Ahmed-i Salis ahdi, Pasarofça Muahedesi, Avusturya ve Rajni muharebeleri ve Yedi Sene Muharebesi, İngiltere'nin kuvve-i bahriyesi, Hindistan kumpanyası - Amerika hükümet-ı müctemiasının teşkili - Sultan Abdülhamid Han-ı Evvel ahdi - Küçük Kaynarca Muahedesi.
- Lehistan'ın Rusya, Avusturya, Prusya tarafından zabtı - Sultan Selim Han-ı Salis Devri, Yaş Muahedesi, 18 asr-ı miladi medeniyeti - Fransa'da XVI. Lui, Napolyon Bonapart - Devlet-i aliyye'de ıslahat, nizam-ı cedid tertibi, Sultan Mustafa Han-ı Rabi ahdi, Sultan Mahmud Han-ı Adli, Alemdar Mustafa Paşa, (1204) sene-i hicriyesi seferi ve Bükreş Muahedesi - Napolyon'un Moskova Seferi, Fonteneblu, Elba Adası, Vaterlo Muharebesi, Viyana Kongresi, Fransa'da XVIII. Lui ve X. Şarl zamanları - Tepedelenli Ali Paşa ve Mora ahvali, Vaka-yı Hayriye, (1244) sene-i hicriyesi seferi, Edirne Muahedesi, Mısır'da Mehmet Ali Paşa - Fransa'da Lui Filib idaresi - (1848) tarih-i miladisine kadar Avrupa devletlerinin ahval-i umumiyesi - Kırım Muharebesi, Paris Muahedesi, 19. asrın nisf-i evveli nihayetine kadar Avrupa medeniyeti.

Altıncı Sene: Haftada 1 Saat

- Mufassal Tarih-i Osmani - Tesis-i saltanat-ı Osman Han Gazi, saltanat-ı Orhan Han Gazi, cülus-ı Orhan Gazi, Anadolu'nun ahvali, fütuh ve gazavat, kavanin ve nizam, Osmanlıların Rumeli'ye müruru, mukaddeme-i fütuh, irtihal-i Süleyman ve Sultan Orhan Gazi.
- Saltanat-ı Hüdavendigâr Gazi - feth-i Ankara, Rumeli fütuhat-ı Kütahya mülhakatıyla Hamid ilinin nısfının Osmanlılar eline geçmesi, Konya Muharebesi, Bulgaristan'ın fethi, Kosova Vakası, Hüdavendigâr gazinin şehadeti, tesisat ve nizam.
- Yıldırım Bayezid Han - Bayezid Han'ın cülusu, Alaşehir'in fethi, tevaif-i müluk ilgalarının istilası, Rumlarla muharebe ve İstanbul'un ikinci fethi, Yıldırım Bayezid Han'ın fütuhat-ı ahiresi.
- Timurlengin zuhuru ve esbab-ı muharebe, Ankara muharebe-i meşhuresi. Ankara muharebesinin netayici.
- İntibah ve Teyit - Çelebi Sultan Mehmet Han-ı Evvel, Karamanoğullarının harekâtı, Eflak ve Macar Seferi, Tosya ve Kangırı'nın fethi, Samsun ve Canik'in fethi. Şeyh Bedreddin Simavi, irtihal-i Mehmet Han-ı Evvel.
- Sultan Murad Han-ı Sani - Düzme Mustafa, İstanbul'un dördüncü muhasarası, Anadolu fütuhatı ve islahat, Selanik'in fethi ve istirdadı, Rumeli serhadlarıyla Karaman havalisi vukuatı, Sırbistan ve Macaristan Seferi, Jan Honyadın Rumeli seferi, Varna Muharebesi, Mora'nın taht-ı tabiiyete idhali, İskender Bey, İkinci Kosova Muharebesi, irtihal-i Murad Han-ı Sani.
- Sultan Fatih Mehmet Han-ı Sani - Karamanoğlunun ifsadatı. İstanbul'un fethi, fütuh, Fatih hazretlerinin irtihali, tesisat ve nizam.
- Sultan Bayezid Han-ı Sani - Şah İsmail Safevi, Şah İsmail'in Dulkadriye Seferi ve devlet-i aliyye ile münasebatı.
- Şükûh ve İkbâl Devri - Ahd-ı Yavuz Sultan Selim Han-ı Evvel, İran sefer-i kebirî.
- Çaldıran Muharebesi - İslahat-ı askeriye, Mısır Seferi, hilafet-i mukaddese-i İslamiye'nin padişahan-ı al-i Osman hazeratına intikali.
- Sultan Süleyman Kanuni - Belgrad ve Rodos'un fethi, Mısır vukuatı Mohaç Muharebesi, Anadolu'da Celaliler, Viyana'nın ilk muhasarası, Nemçe musalahası, İrakeyn Seferi ve Tebriz ile Bağdad'ın fethi, Korfu muhasarası, Hayreddin Paşa'nın Akdeniz seferi, Preveze Muharebesi, Hadim Süleyman Paşa'nın Hind Seferi, Venedik musalahası, Macaristan vukuatı, Macaristan'ın teshiri, Barbaros Hayreddin Paşa'nın gazavat-ı ahiresi ve irtihali.
- Şarlken ve Ferdinand ile musalaha, İran Seferi, Macaristan vukuatı, Malta'nın muhasarası.
- Sokullu Mehmet Paşanın sadareti, Sigetvar Seferi.
- Sultan Selim Han-ı Sani – Sakız'ın fethi ve Nemçe ile musalaha, Yemen'in fethi, Venediklilerle ilan harb, Kıbrıs'ın fethi, İnebahtı Muharebesi, Tunus'un fethi.
- Sultan Murad-ı Salis - Vadiüssebil Vakası, İran Seferi, Avusturya Seferi.
- Teşkilat ve nizam-ı kadime, derece-i maarif ve sanayi, 11. asr-ı hicriye kadar medeniyet-i Osmaniye.

Yedinci Sene: Haftada 1 Saat

- Sultan Mehmet Han-ı Salis - Nemçe, Eğri ve Kaniye vakayı, Anadolu'da Celaliler, İran ile muharebe.
- Sultan Ahmet Han-ı Evvel - Nemçe vakayinin bakiyesi, Zitvetoruk musalahası, İran Seferi, Anadolu'da Celaliler, Şah Abbas ile musalaha, İkinci İran muharebesi.
- Sultan Mustafa Han-ı Evvel – Bağdad'ın Şah Abbas tarafından istilası.
- Sultan Murad Han-ı Rabi - İran gavaili, padişah hazretlerinin icraatı, Revan ve Bağdat sefer-i hümayunları.
- Sultan İbrahim Han - Girid cenginin bidayeti.
- Sultan Mehmet Han-ı Rabi - ocaklılar, boğazın seddi.
- Köprülülerin devr-i vezareti - Köprülü Mehmet Paşa'nın sadareti, icraat ve muvaffakiyatı, Erdel seferi, Abaza Hasan Paşa vakası, şimal hududunda vakayı, Köprülü Mehmet Paşa'nın mesleği ve hidematı, Köprülüzade Fazıl Ahmed Paşa'nın sadareti, Avusturya Seferi, Girid'in itmam teshiri, Lehistan Seferi, Bucaş Muahedesi, Cehrin Seferi - Avusturya Seferi, Viyana'nın ikinci muhasarası, düşmanın ittifakı.
- Sultan Süleyman Han-ı Sani - Köprülüzade Fazıl Mustafa Paşa'nın sadareti.
- Sultan Ahmet Han-ı Sani - Salankamen muharebesi.
- Sultan Mustafa Han-ı Sani - Logos muharebesi, Zanta muharebesi, Karlofça Muahedesi, ıslahat-ı dahiliye.
- Sultan Ahmet Han-ı Salis - Koca Petro, XII. Şarl, Baltacı Mehmet Paşa, Prut muzafferiyeti, XII. Şarl'ın avdeti ve Rusya ile tayin-i hudut, Vidin ve Mora vukuatı, Nemçe Seferi, Pasarofça Muahedesi. İran vakayı.
- Sultan Mahmut Han-ı Evvel - İran vakayı, Rusya ile 1148 sene-i hicriyesi seferi, Avusturya'nın tavassutu ve harbe müşareketi, muzafferiyat, Belgrad Muahedesi. İran ahvali.
- Sultan Osman Han-ı Salis.
- Sultan Mustafa Han-ı Salis - Koca Ragıp Paşa'nın sadareti, Rusya Seferi.
- Sultan Abdülhamid Han-ı Evvel - muharebenin devamı ve Küçük Kaynarca Muahedesi, tanzim-i umur-ı dahiliye, İran muharebesi, Rusya ve Avusturya seferi, muzafferiyat.
- Sultan Selim Han-ı Salis - Zıstovi ve Yaş Muahedeleri. 13. asr-ı hicri ibtidasına kadar idare-i devlet ve medeniyet-i Osmaniye.
- Islahat ve tanzimat - nizam-ı cedit teşkili, Mısır vakayı, Rusya ile muharebe, Mehmet Ali Paşa'nın Mısır valiliği.
- Sultan Mustafa Han-ı Rabi.
- Sultan Mahmud Han-ı Sani - Rusya (1224) Seferi ve Bükreş Muahedesi, Vahhabi vukuatı, Tepedelenli Ali Paşa, Mora vakası, vaka-yı hayriye, Akkerman mukavalesi, Yunan vakayı, Navarin muharebesi, Rusya (1244) Seferi ve Edirne Muahedesi, Irak hittası ahvali, Garb Ocaklarının ahvali, Mısır vakayı.
- Sultan Abdülmecid Han - Tanzimat-ı Hayriye ve Gülhane Hattı Hümayunu, Devlet-i Aliyye'nin terakkiyat-ı maddiye ve maneviyesi, Rusya'ya ilan-ı harp, Avrupa'ca tesirat-ı siyasiye, Fransa ve İngiltere'nin Devlet-i Aliyye ile ittifakı, Paris Muahedesi.
- Teşkilat ve tensikat-ı ahire.

1318 (M. 1900-1901) tarihli maarif salnamesinde dördüncü seneden başlayarak son dört senedeki tarih dersini mufassal tarih-i Osmani dersi oluşturmuş ancak içeriklerinden bahsedilmemiştir (S.N.M.U., 1318: 429). Bundan başka, incelenen maarif salnameleri içerisinde idadilerde okutulan tarih ders kitapları hakkında da bilgi verilmiştir (S.N.M.U., 1318: 496-201).

Tablo 7

İdadilerde Okutulan Tarih Ders Kitapları

Kitabın Okutulduğu Sene	Kitabın Adı	Yazarı
İkinci Sene	Tarih-i İslam	Mahmud Esad Efendi
Üçüncü Sene	Fezleke-i Tarih-i Devlet-i Osmani	Abdurrahman Efendi
Dördüncü Sene	Tarih-i İslam	Mahmud Esad Efendi
Beşinci Sene	Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye	Abdurrahman Efendi
Altıncı Sene	Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye (birinci cild)	Abdurrahman Efendi
Yedinci Sene	Tarih-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniye (ikinci cild)	Abdurrahman Efendi

1321 (M. 1903-1904) ders yılına ait maarif salnamesinde ise önceki yıllara nazaran farklılık görülmektedir. En başta, idadilerin öğrenim süresi sekiz seneye çıkmış, dördüncü seneye haftalık iki ders tarih eklenmiş, altıncı senenin tarih dersi de bir saat artırılmıştır (S.N.M.U., 1321: 141). 1321 Maarif salnamesi ile Rüşdiye ve İdadilerin 2, 3, 5 ve 6. Senelerinde haftada 2 saat, 7 ve 8. Sene ise haftada 1 saat tarih dersi yer almaktaydı. Bu dersler; tek mil sekiz senesi vilayetlerdeki yatılı idadilerin tamamını, ilk altı senesi vilayetler ve sancaklardaki gündüzlü idadileri, dördüncü seneden sekizinci seneye kadar beş senesi İstanbul'daki idadilerle Numune-i Terakki Mektebinin idadi kısmına, birinciden üçüncü seneye kadar olan üç senesi Dersaadet ve vilayetlerdeki rüşdiyelere mahsustur. Programda yer alan tarih dersinin içeriği hakkında ise herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Darülmuallimat

Tarih dersinin kız mektepleri için öğretmen yetiştiren Darülmuallimat'ta her yıl okutulduğu görülmektedir. Buna göre tarih dersi birinci, ikinci ve üçüncü senelerde haftada bir ders saati olarak okulun ders programında yerini almıştır (S.N.M.U., 1316: 453; S.N.M.U., 1317: 488; S.N.M.U., 1318: 311; S.N.M.U., 1319: 129; S.N.M.U., 1321: 131). Ayrıca ilk üç maarif salnamesinde okulun programında bulunan tarih dersinin öğretim yönteminden bahsedilmiştir: “İnas rüşdiyelerinde okutturulan tarih dersleri darülmuallimatda daha ziyade tafsil ve izah ile tedris olunacak ve bilhassa bu ilmin suret-i talimi irae edilecektir” (S.N.M.U., 1316:478; S.N.M.U., 1317: 511; S.N.M.U., 1318: 355). Bu ifade, Darülmuallimat'taki ders içeriğinin, kız rüşdiyelerindeki tarih dersinin içeriğiyle aynı olduğunu gösterdiği gibi, tarih dersinin özel öğretim yöntemi bakımından değerlendirildiğinde oldukça önemlidir.

Vilayetlerdeki Öğretmen Okulları

Bu dönemde kasaba ve köylerdeki sıbyan mekteplerine muallim yetiştirmek için bazı vilayetlerde, öğrenim süresi iki yıl olan Darülmuallimin-i Sıbyan adlı öğretmen okulları açılmıştır. Tarih dersinin bu okullar programında da bulunduğu görülmektedir. Buna göre birinci yıl haftada iki saatlik tarih dersinde “seyr-i enbiya-yı azam ve tarih-i hulefa-yı islam” gösterilecektir. İkinci yılın programındaki iki saatlik tarih dersinde de “tarih-i Osmani” özet

halinde öğretilcektir (S.N.M.U., 1316: 353-354; S.N.M.U., 1317: 398-399; S.N.M.U., 1318: 252-253).

Aşiret Mektebi

Dönemin politikaları doğrultusunda açılan Aşiret Mektebi ders programında tarih dersi de bulunmaktadır. 5 yıllık bir öğrenim süresi olan okul müfredatının ilk iki yılında tarih dersi yer almamıştır. Aşiret Mektebindeki tarih dersinin üçüncü yıl “kıyas-ı enbiya” ile başladığı görülmektedir. Son yayınlanan maarif salnamesine kadar (1321) okulun ders programında üçüncü yıl kıyas-ı enbiya, dördüncü yıl tarih-i İslam, beşinci yıl tarih-i Osmani dersi bulunmaktadır. 1321 (M. 1903-1904) ders yılında ise üçüncü yılın programında bulunan kıyas-ı enbiya dersi tarih-i İslam olarak değişmiş, dördüncü senedeki tarih-i İslam dersinin yerini de tarih-i Osmani dersi almış, son yılki tarih-i Osmani dersi ise yine devam etmiştir (S.N.M.U., 1316: 296; S.N.M.U., 1317: 346; S.N.M.U., 1318: 194-195; S.N.M.U., 1319: 148; S.N.M.U., 1321: 152). Böylece Aşiret Mektebi programında genel tarih dersinin bulunmayıp, İslam ve ağırlıklı olarak Osmanlı tarihinin öğretildiği anlaşılmaktadır.

Kız Rüşdiyeleri

Tarih dersi, kızların eğitimi için açılan ve ibtidai kısmını da içinde barındıran kız rüşdiyeleri müfredatında da yer almıştır. 6 yıllık bir öğrenim süresine sahip olan kız rüşdiyelerinde tarih dersi, dördüncü sene haftada 2 saat, beşinci sene haftada 2 saat ve altıncı sene haftada 1 saat olmak üzere son üç yıl işlendiği görülmektedir. Bu okulların programındaki tarih dersinin içeriği hakkında da maarif salnamelerinde bilgi verilmiştir (S.N.M.U., 1316: 393, 430-433; S.N.M.U., 1317: 433-467-470; S.N.M.U., 1318: 290-293; S.N.M.U., 1319: 160; S.N.M.U., 1321:164). Derslerin konu başlıkları numara halinde sunulurken konunun sonunda tarih dersinin öğretim yöntemiyle ilgili de ihtarda bulunulmuştur.

Tablo 8

Kız Rüşdiyelerinde Okutulan Tarih Derslerinin İçerikleri

Dördüncü sene: haftada 2 ders: Tarih-i Enbiya 1-Hazret-i Âdem aleyhisselam 2-Tufan-ı Hazret-i Nuh aleyhisselam 3- Hazret-i İbrahim aleyhisselam ve emcadı 4-Hazret-i Musa aleyhisselam ve enbiya-beni İsrail 5-Hazret-i İsa aleyhisselam 6-Peygamberimiz fahr-i âlem Hazret-i Muhammed sallallahü aleyhi ve sellem	Altıncı sene: haftada 1 ders: Tarih-i Devlet-i Osmaniye 20-Tesis-i Devlet-i Osmaniye 21-Sultan Osman Gazi'den Sultan Hüdavendigâr Gazi'nin cüluslarına kadar olan vaka-yı meşhure. Murad Hüdavendigâr ve Yıldırım Bayezid devirleri. 22-Çelebi Sultan Mehmet devrinde iade-i satvet ve şevket 23-Sultan Murad-ı Sani ve Fatih Sultan Mehmet devirleri. İstanbul'un fethi. Sultan Bayezid-i Sani devri. 24-Mısır ve Şam'ın fethi. 25-Avrupa ve hitta-i İraniye'de muharebat ve galebat-ı meşhure 26-Tebriz ve Bağdat muzafferiyatı 27-Sultan Bayezid Sani'den Sultan Mustafa Han-ı Evvel devrine kadar vukuatın icmalî. 28-Sultan Mustafa Han'dan Sultan Mehmed-i Rabi zamanına kadar vukuatın icmalî. Sultan Mehmed-i Rabi'den İkinci Sultan Mustafa devrine kadar vukuatın
Beşinci Sene: haftada 2 ders: Tarih-i Düvel-i İslamiye 7-Hulefa-yı Raşidin (rıdvanallühü teala aleyhim) 8-Devlet-i Emeviyye 9-Devlet-i Abbasiye 10-Beni Ağleb	

11-Al-i Saman 12-Fatımiyye 13-Al-i Büveyh 14-Eyyubiye 15-Al-i Sebüktekin 16-Al-i Selçuk 17-Havarzimler 18-Al-i Cengiz 19-Al-i Timur	icmalı. Sultan Ahmed-i Salis ve Mahmud Han-ı Evvel asırlarındaki islahat ve muahedat. 29-Kırım muahede-i meşhuresi. 30- Avusturya ve Rusya muharebeleri 31-Mısırın istirdadı. 32-Yeniçeri vaka-ı meşhuresi 33-Sivastopol muzafferiyeti. 34-Padişahan al-i Osman hazeratının ulum ve maarif ve sanayie olan hidemat-ı mebrureleri.
---	---

İhtar

Tarih dersi hiçbir vakit ezber usulüyle talim ve taallüm olunamayacağına binaen muallime talebatın anlayacağı surette takrir ve tefhim ve talebata tekrar ettirecek ve onlardan dahi o suretle cevap alarak mebahisi talebatın zihinlerinde yerleştirmeye itina edecektir.

Kız Sanayi Mektepleri

İbtidai ve rüşdiye sınıflarından oluşan ve 7 yıllık bir öğrenim süresi olan kız sanayi mekteplerinin programında ilk dört yılında tarih dersi yer almamış, beşinci senede haftada 2, altıncı sene haftada 2, yedinci sene ise haftada 1 ders olarak belirtilmiştir. Sunulan tarih derslerinin içeriğini ise kız rüşdiyelerinin dördüncü, beşinci ve altıncı yıllarında gösterilen konuların oluşturduğu ifade edilmiştir (S.N.M.U., 1316 : 435, 445; S.N.M.U., 1317: 472, 480; S.N.M.U., 1318: 295, 303; S.N.M.U., 1319 : 161; S.N.M.U., 1321: 165).

İstanbul ve Kasabalardaki İbtidai Mektepler

Dönemin ilkokulları olan ve 3 yıllık bir öğrenim süresi bulunan ibtidai mektepler müfredatında tarih dersi sadece son sınıfta yer almıştır. İbtidai mekteplerdeki tarih dersiyle ilgili son üç maarif salnamesinde (S.N.M.U., 1318: 220, 230-231; S.N.M.U., 1319: 170; S.N.M.U., 1321: 172). İbtidailer müfredatında tarih dersi olarak belirtilen “Mülahas Tarih-i Osmani” haftada 2 ders işlenmiş olup, içeriği aşağıda sunulmuştur:

Mülahas Tarih-i Osmani nam kitaptan: Ecdad-ı izamımızın mensup oldukları kabile, evelden ikamet eyledikleri mahal. Ertuğrul Bey ve mahal-i hicretleri. Gazi Sultan Osman Han Hazretleri, Gazi Orhan Hazretleri. Sultan Murad Hüdavendigâr Hazretleri. Sultan Yıldırım Bayezid Han Hazretleri. Çelebi Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Sani Hazretleri. Fatih Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Bayezid Han-ı Sani Hazretleri. Yavuz Sultan Selim Han Hazretleri. Kanuni Sultan Süleyman Han Hazretleri. Sultan Selim Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mehmet Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Rabi Hazretleri. Sultan İbrahim Han Hazretleri. Avcı Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Süleyman Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mahmud Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Abdülhamid Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Selim Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Rabi Hazretleri. Gazi Sultan Mahmud Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Abdülmecid Han Hazretleri. Sultan Abdülaziz Han Hazretleri.

Köy İbtidai Mektepleri

Köylerdeki ibtidai mektepler müfredatında tarih dersi müstakil olarak programda bulunmamakta, kıraat dersi kapsamında son sınıfta (dördüncü sene) bulunan 5 dersten biri olarak işlenmektedir (S.N.M.U, 1318: 245-246). Buradan tarih dersinin kıraat kapsamında haftada 1 ders okutulduğu anlaşılmaktadır. Yayınlanan son iki maarif salnamesinde köy mekteplerinde kıraat dersi bulunmakla birlikte derslerin içeriği hakkında bilgi verilmemiştir.

Tarih-i Osmani: Ecdad-ı izamımızın mensup oldukları kabile, evvelden ikamet eyledikleri mahal. Ertuğrul Bey ve mahal-i hicretleri. Gazi Sultan Osman Han Hazretleri, Gazi Orhan Hazretleri. Sultan Murad Hüdavendigâr Hazretleri. Sultan Yıldırım Bayezid Han Hazretleri. Çelebi Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Sani Hazretleri. Fatih Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Bayezid Han-ı Sani Hazretleri. Yavuz Sultan Selim Han Hazretleri. Kanuni Sultan Süleyman Han Hazretleri. Sultan Selim Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mehmet Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Murad Han-ı Rabi Hazretleri. Sultan İbrahim Han Hazretleri. Avcı Sultan Mehmet Han Hazretleri. Sultan Süleyman Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Ahmet Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mahmud Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Abdülhamid Han-ı Evvel Hazretleri. Sultan Selim Han-ı Salis Hazretleri. Sultan Mustafa Han-ı Rabi Hazretleri. Gazi Sultan Mahmud Han-ı Sani Hazretleri. Sultan Abdülmecid Han Hazretleri. Sultan Abdülaziz Han Hazretleri.

Köylerdeki tarih dersinin içeriği İstanbul ve kasabalardakilerle aynı olup, ders içeriğinde farklı olarak şu bilgilerin verildiği görülmektedir: “Padişahımız velinimetimiz binimetimiz şevketlü Gazi Sultan Abdülhamid Han-ı Sani Efendimiz Hazretlerinin taht-ı alibaht-ı Osmaniye tarih-i cülusları. Mektepler, şimendiferler, şose yollar, ziraat bankaları ve diğer müessir-i celile-i hazret-i hilafetpenahi. Vezaif-i ubudiyet” (S.N.M.U., 1318: 246).

Darüşşafaka

Öksüz ve yetim Müslüman çocukların eğitim görmesi için 1873'te İstanbul'da açılan Darüşşafaka, ibtidai, rüşdi ve idadi programlarını içine alan 8 yıllık bir programa sahip olmuştur (Ayhan ve Maviş, 1994: 7-8). Maarif salnamelerinde Darüşşafaka, padişahın himayesindeki bir okul olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 9

Darüşşafaka Müfredatında Tarih Dersinin Yeri (S.N.M.U., 1319: 133-134; S.N.M.U., 1321: 137)

Tarih	Dördüncü Sene	Beşinci Sene	Altıncı Sene	Yedinci Sene	Sekizinci Sene
1319 (M. 1901- 1902)	Muhtasar Tarih-i İslam	Tarih-i İslam, Tarih-i tabii	Tarih-i İslam	Tarih-i Osmani	Mufassal Tarih-i Osmani
1321 (M. 1903- 1904)	Muhtasar Tarih-i İslam	Tarih-i İslam	Tarih-i İslam	Mufassal Tarih-i Osmani	Mufassal Tarih-i Osmani

Darülfünun-ı Şahane

20. yüzyılın başında açılan en üst düzeydeki yükseköğretim kurumu olan Darülfünun-ı Şahane'ye bağlı şubelerdeki müfredatta tarih dersi de yer almıştır. Tablo 10'da Darülfünun-ı Şahane bünyesindeki ulum-ı diniye ve edebiyat şubelerinde bulunan tarih dersi ve yıllara göre haftalık ders saati sunulmuştur (S.N.M.U., 1319: 65, 66; S.N.M.U., 1321: 66-67).

Tablo 10

Darülfünun-ı Şahane'de Şubelere Göre Tarih Dersi

Şube	Dersin Adı	Birinci sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene	Dördüncü Sene
Ulum-i Diniye	Tarih-i Din-i İslam	2	1	1	1
Edebiyat	Tarih-i Osmani ve Tarih-i Düvel	2	2		

Sonuç

Türkiye'de tarih eğitiminin temelleri 19. yüzyılın ikinci yarısında atılmış, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretimden itibaren tüm derecedeki okulların ders programlarına girmiştir. İçinde bulunulan dönemin siyasi, sosyal ve kültürel, ideolojik vb etmenleri, hayatın her alanına olduğu gibi doğal olarak eğitim sistemi ve tarih eğitimine de yansımıştır. Bu bağlamda tarih eğitimi, döneminin hakim anlayışından etkilenmiş, programlar, içerikler ve ders kitapları bu anlayış doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu durum, eğitimin ülke sathında yaygınlaşarak kitlesel hale geldiği ve modernleşmenin hız kazandığı II. Abdülhamid döneminde net olarak görülebilir. Bunun için de dönemin ana kaynaklarını incelemek ve tekrar gözden geçirmek gerekir. İşte bu çalışmada, Türkiye'de tarih eğitiminin tarihinden bir kesit olarak, tarih dersinin 20. yüzyılın başlarında devlet okullarındaki yeri incelenmiştir.

Dönemin eğitim araştırmaları için temel kaynaklardan başlıcasını oluşturan Maarif Salnamelerinde (1316-1321/M.1898-1904) tarih eğitiminin tarihi bağlamında tarih dersinin okul programlarındaki yerini tespit edebilmek mümkündür. Bulgular kısmında belirtildiği gibi ilköğretimden yükseköğretime değin bütün okul düzeylerinde tarih dersinin programlarda yer aldığı görülmüştür. Programdaki tarih dersini ise büyük oranda Osmanlı ve İslam Tarihi oluşturmuş, genel tarih ise az sayıdaki okul programında yer almıştır. Osmanlı Tarihi, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Sultani, Rüşdiyeler, İdadiler, Darülmuallimin'in Âliye şubesi, Vilayet Öğretmen Okulları, Aşiret Mektebi, Darülmuallimat, Kız Rüşdiyeleri, Kız Sanayi Mektepleri, İbtidailer, Darüşşafaka ve Darülfünun-ı Şahane'nin ders programında bulunmaktadır. İslam Tarihi de, ibtidailer ve Mekteb-i Mülkiye-i Şahane dışında tüm okulların programı arasında yer almıştır. Genel tarih dersinin de "umumi tarih" olarak Darülmuallimin'in Âliye şubesinde ve Mekteb-i Sultani'nin Fransızca derslerinin yapıldığı kısmında bulunduğu, diğer okullarda ise örneğin Darülfünun-ı Şahane'de "tarih-i düvel", İdadiler'de "kurun-ı ulâ, vustâ ve ahire" başlığı altında, Darülmuallimin'in Rüşdiye şubesinde de "tarih" başlığı altında gösterildiği anlaşılmaktadır. Tarih dersinin bazı okullarda da okulun niteliğine göre işlendiği görülmüştür. Örneğin Sanayi-i Nefise Mektebinde "Sanayi-i Nefise Tarihi" ve Ticaret

Mektebinde de “Tarih-i Ticaret” olarak programlarda belirtilmiştir. Yine bazı okullarda tarih dersinin nasıl işleneceğinden bahsedilmesi, özel öğretim yöntemi açısından oldukça anlamlıdır.

Bu çalışmada, sadece okullarda bulunan tarih dersinin niceliği bakımından değil, aynı zamanda bazı okullar için verilen ders içerikleri göz önüne alındığında, dönemin ders kitaplarının hangi içerik ve ayrıntıları barındırdığı net olarak görülmektedir. Ayrıca ilk ve ortaöğretim dışında mesleki eğitim ve yükseköğretim kurumlarındaki tarih dersinin durumu hakkında bilgi edinilebilmektedir. Bundan başka, eğitim-tarih ilişkisinden hareketle bir kuşağı etkileyen tarih eğitiminin durumuna içerden bakılabilmesine kapı aralanmıştır. Belki de en önemlisi, çokça tartışılan, II. Abdülhamid dönemindeki tarih anlayışı ve eğitiminin yeniden değerlendirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kaynakça

- Ahmet Rasim. (1306). *Küçük tarih-i Osmani*. İstanbul.
- Alaca, E. (2017). *Tarih eğitime giriş*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı imparatorluğunda modernleşme ve eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C. 6, s. 9-84.
- Ata, B. (2009). Selim Sabit Efendi'nin okul tarihi inşası. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 7, s. 377-392.
- Ata, B. (2012). Öğrenci anılarında tarih öğretmenleri ve uygulamaları (1882-1957). *TUHED*, 1 (1), s. 73-98.
- Ata, B. (2017). Tarih öğretiminin tarihi (1869-1922 dönemi). İ. H. Demircioğlu ve E. Demircioğlu (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi Araştırmaları El Kitabı* (s.1-28). Ankara: Pegem.
- Aydın, B. (2009). Salname, Türkiye *Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 36, s. 51-54.
- Ayhan H. ve Maviş H. (1994). Darüşşafaka. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 9, s. 51-53.
- BOA., Y. EE., 112/6, 24 C 1286/1 Ekim 1869.
- Baymur, F. (1941). *Tarih öğretimi*. Ankara: Recep Ulusoglu.
- Birbudak, T. S. (2007). Salnamelere göre sivas vilayetinde eğitim-öğretim (1898-1903), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, S. 15/1, s. 303-316.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı devletinde tarih yazımının tarih öğretimi üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, Sayı 193, s. 115-125.
- Demiryürek, M. (2017). Son vakanüvis abdurrahman şeref. A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarih Eğitimi* (s. 29-36). Ankara: Pegem.

- Engin, V. ve Vurgun, A. (2014). 19. yüzyıldan 20. yüzyıla Osmanlılık-Türkçülük algısı ve 19. yüzyılın başlarında modernleşme çabası. *TÜRKLER Uzun Bir Serüvenden Kısa Notlar* (s. 178-215). İstanbul: Arvana.
- Engin, V. (2016). *Mekteb-i sultani*. İstanbul: Yeditepe.
- Ersanlı, B. (2003). *İktidar ve tarih*. İstanbul: İletişim.
- Fraenkel, J., Wallen N.ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*, New York: Connect Learn Succeed.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Selahattin Turan Çev. Edt.), Ankara: Nobel.
- Nurdoğan, A. (2011). II. Abdülhamit döneminde devletin kosova'da açtığı okullar. *Türk Kültürü İncelemeleri*, S. 25, s. 35-76.
- Nurdoğan, A. (2014). II. Abdülhamid döneminde ilköğretim okullarındaki ders kitapları ve tarih öğretimi. *TUHED*, 3 (2), s. 82-111.
- Öztürk, C. (2009). Selim sâbit efendi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 36, s. 429-430.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*, C.3. İstanbul: MEB.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi, Makale ve Bildiriler*. Ankara: Gazi.
- Safran, M. (2009). Türkiye'de tarih öğretimi ve meseleleri. M. Demirel ve İ. Turan (Edt.), *Tarih Öğretim Yöntemleri* (s. 7-25). Ankara: Nobel.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1316, İstanbul.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1317, İstanbul.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1318, İstanbul.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1319, İstanbul.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, 1321, İstanbul.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim.
- Şimşek, A. (2013). Geçen yüzyılda türkiye'de tarih dersleri. C. Bayram, K. Özçetin ve A. Vurgun (Edt.), *Avrasya'da Türk Dili ve Tarihi Eğitimi Sempozyum Bildiriler* (s. 224-234). İstanbul: Türk Ocakları İstanbul Şubesi.
- Türk, İ. C. (2013). *Osmanlı devletinde tarih eğitimi*. İstanbul: Arı Sanat.
- Vurgun, A. (2016). *Milli tarih nedir?* İstanbul: Yeni İnsan.
- Vurgun, A. (2018). *II. Abdülhamid döneminde Bursa'da eğitim-öğretim faaliyetleri*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2020, 9(2)

www.tuhed.org

KRİTİK TEMELLİ ÇALIŞMALAR



Yayın Kriği:

Türk Tariçiliğinde Tezler/Teoriler

Editör: Ahmet Şimşek

Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 2020, 304 Sayfa

Cahide KAYIŞ

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: cahide89@windowslive.com

orcid.org/0000-0002-3016-8707

Article Info

Article Type	Book Review
Received	10.10.2020
Accepted	21.10.2020
DOI	
Corresponding Author	Cahide KAYIŞ
Cite	Kayış, C. (2020). [Yayın kriği: Türk tariçiliğinde tezler/teoriler, A. Şimşek (Edt.)]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), ss. 628-637.

Öz: Tarih tezlerinin/teorilerinin temelinde tarihin disiplin dışı amaçları bağlamında yüklenen misyonlar yer almaktadır. Bu bağlamda yer verilmiş olan tezlerde gelen hatlarıyla Batı merkezci tarihyazımı üzerinden 'biz' tanımlanmaya/açıklanmaya veya varlığı meşrulaştırmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda biz'in tarihyazımında üzerinde yaşanan coğrafyaya dair bir aidiyet oluşturmak ve mevcut hissiyatı muhafaza ederek geliştirme amacı güdülmüştür. Bu bağlamda bakıldığında Türk Tarih Tezi'nin ilk olması sebebiyle diğer tezler için bir mihenk taşı görevi görmüş olması kaçınılmazdır. Disiplinler arası bir muhtevaya sahip olan tez diğer tezler için de bir başlangıç sayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Tarihçiliği, Tarihte Tezler, Tarihte Teoriler, Tarih Şuuru

Abstract: Based on historical theses/theories, some missions are loaded in the context of non-disciplinary purposes of history. In the theses, given in this context, it has been tried to define/explain 'we' or to legitimize the existence through the Western-centric historiography. At the same time, the aim was to create a sense of belonging to the geography we lived on in the historiography and to develop it by preserving the existing feeling. In this context, the Turkish History Thesis has served as a touchstone for other theses in this region. Having interdisciplinary content, the thesis is regarded as a beginning for other theses.

Keywords: Turkish Historiography, Theses in History, Theories in History, Historical Consciousness

Giriş

Aydınlanma Dönemi'nin akli kutsayan ve akli her şeyin üzerinde tutan bilim anlayışı 19. yüzyıl Avrupa'sında daha kuramsal hale gelen pozitivizmin kapısını aralamış ve pozitivizm sadece Avrupa'da değil dünyanın genelinde hemen her alanda etkili bir bilimsel görüş haline gelmiştir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde sadece Avrupa'da değil tüm dünyada evrensel yasaları keşfetmeye çalışan pozitivistler, gözlemlenemeyen her şeyi bilim dışı ve metafizik olarak adlandırmış doğa bilimlerinde kullandıkları yöntemlerle toplumları da biçimlendirip dönüştürebileceğine inanarak sosyal bilimlerini de pozitivist bakış açısıyla ele almıştır. Modern bilimin gerekliliklerini taşıyan pozitivizm diğer bilimler gibi sosyal bilimlerini özelde de tarihi, pozitivist temelde inşa etmeye başlamıştır. Her ne kadar 19. yüzyıl Alman tarihçilerinden Ranke doğa bilimlerinin yönteminin tarihe uyarlanması konusuna karşı çıkmış olsa da diğer yandan tarihçilerin her türlü değer, amaç, görüşlerden sıyrılarak tarihin gerçekliğini olduğu gibi ortaya koyması gerektiğini savunduğundan pozitivistlerle aynı görüşü paylaşmaktaydı (Yazıcı, 2015). "Bilimi ve pozitif akli esas alan Batı düşüncesi, doğa bilimlerinde kaydedilen düzen kurucu ilkeleri, insanın toplumsal hayatını anlamak noktasında da uygulamaya koymuş, kendi toplumuna dair vardığı sonuçları bütün bir insanlık adına vazetmiştir. Böylece kendini merkezde konumlandıran, kendinden olmayanı ise ötekileştiren bir söylemle evrensellik iddiasında bulunan Avrupa-merkezci bir sosyal bilimler anlayışı geliştirilmiştir" (Kaya, 2017: 1988). Diğer yandan Avrupa merkezci anlayışın gelişmesine daha genel çerçeveden bakacak olursak; 15. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar olan süreçte Avrupa'nın siyasal, sosyal ve ekonomik açıdan yükselişe geçmesi Avrupa merkezci düşünce anlayışının tezahürüdür. Coğrafi keşiflerle beraber yükselişe geçen Avrupa, Rönesans, Reform, Aydınlanma ve Sanayileşme ile beraber

bilim ve düşünce dünyasında ilerleme kaydetmiş üretim tarzında değişimler olmuştur. İşte bu değişimlerle birlikte “Avrupa merkezli tarih anlayışı, sanayileşmiş Batı Avrupa’nın üstünlüğünü, ekonomik başarıları ve uygarlığı hakkındaki örtük kalıplaşmış bakış üzerine kurulmuştur” (Beritan ve Şimşek, 2011). Başka bir deyişle Said’e (1998:10) göre; “Rönesans’tan itibaren Avrupa’nın kazandığı teknik ve bilimsel alanlarda kazandığı görece üstünlük, Avrupa ile diğer toplumlar arasında asimetrik bir güç ilişkisinin zeminini oluşturmuş ve Avrupa’nın diğer toplumlardan üstün olduğu düşüncesinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu üstünlük fikri de Avrupa’nın hegemonyacılığını motive eden unsur olmuştur” (akt. Kurt).

Avrupa merkezci tarih anlayışı kendini merkezde konumlandırılan ve ilerlemeci bir tarih anlayışına sahiptir. Bu ilerlemeci anlayışa göre her toplum Batı’nın kendi deneyimleri üzerinden bir sıralama ile ilerleme kaydedecektir. Hatta daha çarpıcı bir şekilde İslamoğlu (1997)’na göre; “Doğu yokluklar alanı olarak Avrupa’nın üstünlüğünü kanıtlamak için sahnelenmiş oyunda bir figürandır” (Beritan ve Şimşek, 2011:306). Dolayısıyla kendisini merkezde konumlandırılan Batı kendisi dışındakileri öne sürdüğü ilerleme çizgisi üzerinden ele alır. Buna göre toplumlar ileri- geri, gelişmiş-geri kalmış, Doğu-Batı veya üçüncü dünya şeklinde sınıflandırılır. Bütün toplumların Avrupa ile aynı ilerleme çizgisinden ilerleyeceğinin düşünülmesi sosyal bilimlere dair bir evrensellik iddiasını da öne sürer. Dolayısıyla tarihte tek bir ilerleme söz konusudur ve bütün toplumların tarihi bu ilerlemeye göre yazılır.

Bu bağlamda bakıldığında Avrupa merkezci tarih yazımına karşı Türk tarihinin kendi özgün tarihini sistemli bir şekilde yazma girişimi ilk olarak Türk Tarih Tezi ile beraber gerçekleşmiştir. Dönemin Avrupa merkezci tarih anlayışının karşısında en eski, en köklü ve en şanlı tarihini yazarak kendi varlığını meşrulaştırmış ve varlığını muhafaza eden bir tarih tezi ortaya çıkmıştır. Tüm bu tezler/teoriler dönemin konjonktüründen ve Avrupa merkezci tarih yazımından bağımsız değildir dolayısıyla nesnel tarih iddiasının yanı sıra her toplumun kendi özneliği ve biricikliğinin tezlerle/teorilerle açıklanması açısından bu kitap Türk tarih tezlerinin varlığı açısından azımsanmayacak derece çok teze/teoriye yer vermiş olması bakımından önem arz etmektedir.

Prof. Dr. Ahmet Şimşek’in editörlüğünü üstlendiği “Türk Tarihçiliğinde Tezler / Teoriler” ismiyle Şubat 2020’de çıkan kitap, Türk tarihçilerine ve tarihyazımına yön vermiş birçok tez ve teoriyi derinlemesine incelenmiştir. Kronolojik dizge göz önünde bulundurularak 11 bölümden oluşan kitapta genel Türk tarihi tezlerinden bahsedildikten sonra Osmanlı Tarihi ile ilgili tezlere de ayrıca yer vermesi çalışmaya derinlik katmıştır.

Kitabın birinci bölümünde “Arkeolojiden Antropolojiye Türk Tarih Tezi” başlığıyla Milli Tarih Tezi olarak da isimlendirilen Türk Tarih Tezi’ne yer verilmiştir. Sivrioğlu (2020), tezin neliğine, oluşum sebebine- koşullarına, tezin yerli/ yabancı kaynaklarına, resmiyet kazandığı sürece dair bilgi verdikten sonra tezin bilimsel dayanaklarını okuyucuyla buluşturmuş ve tezi bugünün bilimsel gerçekleriyle karşılaştırarak geçmişe ışık tutmuştur. Teze dair yapılan eleştirileri tezin tamamına dair herhangi bir eleştiri süzgecinden geçirilmeden sahiplenenler ve tezi romantik olarak etiketleyenler olmak üzere sınıflandırmıştır. Her iki düşüncenin arkasında duranlar da tezin hem yazıldığı dönemde hem de günümüz şartlarındaki bilimsel gerçekliğini tartışmamış olmasını eleştirdiğinden dolayı yazar tezin bilimsel gerçekliği üzerinde durmuştur.

Sivrioğlu (2020), tezin yazılma sebebini iki şekilde açıklamıştır: Birincisi, 20. yüzyılda ulusların var olma mücadelesinde ve varlığını muhafaza etmesinde tarih teorilerinin diplomasi ile iç içe geçmesidir. Buna gerekçe olarak yazar Anadolu'nun tarihsel olarak Yunan toprağı kabul edilmesi gibi diplomatik meselelerin yalnızca siyasal zeminde değil bilimsel bir cevap olarak da tarihsel kökene dayandırma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda tezi yazıldığı dönemin dünya düşüncesi/ ruhu ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir. İkincisi, tez Osmanlı/Batı tarih yazıcılığına verilmiş tepkinin sonucudur. Dolayısıyla yazar diplomatik meselelerin tek başına etkili olmadığını vurgulamıştır. Türklerin Avrupa merkezli tarihyazıcılığında "Roma'nın yıkılmasına sebep olan Hunlardan başlayarak Osmanlı akınlarıyla devam eden medeniyet yıkıcı atlılar" ve diğer yandan Osmanlı tarihçilerine göre de "...göçebelik sebebiyle medeniyet kuramayan, çapulcu ve kural tanımayan bir topluluk" olarak tanımlanması tezin yazılmasının gereklerindedir. Osmanlı tarihçiliğı açısından bakıldığında tez aynı zamanda kendisinden önceki dönemden radikal bir kopuşu da temsil etmektedir. Türk Tarih Tezi medeniyetin beşiğı olan Orta Asya'yı anavatan olarak kabul etmekte fakat misakı milli sınırlarının pekişmesini desteklemektedir. Dolayısıyla Batı merkezli tarihyazımında medeniyet yıkan ya da kuramayan Türkler, yerini medeniyet yapıcı milllete bırakmıştır. Tüm bu tartışmalar tarih, arkeoloji, antropoloji ve dil bilimi gibi tarihe yardımcı bilimler vasıtasıyla disiplinler arası bir metotla yeni bir ulus devletinin inşa edilmesine katkı sağlamıştır. Yazarın sunduğı bilimsel dayanaklar incelendiğinde ise çoğı zaman Batı'ya karşı Batılı kaynaklar kullanılmış olduğı ve bazı çalışmaların orijinallerinin de tahrif edildiğı ifade edilebilir. Tez günümüzdeki geçerliliğini yitirse de tezin üzerine harcanan mesainin İslam Öncesi ve Eski Anadolu Medeniyetleri'ne ilgi duyan kuşağın yetişmesine büyük katkılar sağladığı üzerinde durulmuştur. Tezin teorileriyle ilgili örneklerine çokça yer vermesi özellikle birbiriyle çelişen konulara yoğunlaşması tez üzerine yapılan tartışmalar adına açıklayıcıdır.

İkinci bölümde ise "Teritoryal Tarih Yazımı Bağlamında Anadolu Tarih Tezleri"ne yer verilmiştir. Hacısalioğlu'na (2020) göre; Anadolu tarih yazımı toprak ile ulusun beraber kutsanması üzerine inşa edilmiştir. Anadoluçulara göre vatan sadece üzerinde yaşanan toprak parçası değil uğruna mücadeleler verilen kolektif bir geçmişin ortak paydasıdır. Vatan kavramını anlamlı kılan şey ona yüklenen tarihi, kültürel mazidir. Vatan kavramına dair ortak bir dilin oluşturulması bağlamında tarihi şuur kazandırılmalıdır. Anadoluçuların vatan kavramına dair ortak bir anlam oluşturma çabası tarihsel kader birliğı üzerinden meşru hale getirilmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra Anadoluçuların zihninde farklı yorumlamalara karşılık gelen Anadoluçuluk; Milliyetçi Anadoluçuluk, İslamcı Anadoluçuluk, Hümanist Anadoluçuluk olmak üzere üç farklı şekilde tanımlanmıştır. Milliyetçi Anadoluçular için Malazgirt Savaşı ile beraber başlatılan ortak tarih İslamcı Anadoluçular da yerini İslamiyete geçiş dönemine bırakmıştır. Türklerin İslamiyetten sonra ancak kendi benliklerinin olgunluğa eriştiğini ve medeniyet kurduklarını öne sürmüşlerdir. Hümanist Anadoluçular için ise ırk ya da dinsel birlik yerine Anadolu insanını merkeze alan bir Anadoluçuluk düşüncesi eğilimindedirler. Anadoluçuluk, Türk Tarih Tezi'nden Türk İslam Sentezi'ne geçişte bir köprü vazifesi görmüştür. Anadolu görüşlerin temelde dayanak noktaları Anadolu coğrafyası olmasına rağmen milli, islami ve insani vurgu Anadoluçuluk üzerine farklı yorumları beraberinde getirmiştir. Türk Tarih Tezi ile birlikte İslamiyet öncesi dönemden başlatılan Türk tarihi tüm medeniyetlerin oluşmasına/kurulmasına katkı sağlayan mekân veya zaman üstü öğeleri içeren bir zemine

sahiptir fakat Anadoluocular da ortak paydasını yalnızca Anadolu coğrafyası oluşturmaktadır. Anadolu coğrafyasında yaşayan insanlar temel alındığında heterojen bir nüfus yapısına sahip olan Anadolu coğrafyası Anadolu tezlerle birlikte homojen hale getirilmiş ve Türk milleti bir ırkı sembolize etmekten ziyade aynı coğrafyada yaşayan insanların ortak ismi olmuştur.

Üçüncü bölümde “Türkçü Tarih Görüşü ve Atsız’ın Türk Tarih Tezi” ile Hüseyin Nihal Atsız’ın Türkçü tarih anlayışına yer verilmiştir. Atsız tarihi disiplin dışı bir amaçla ele aldığı için tarih “milli hafızayı uyaran, kolektif bir geçmiş ve milli hatıralar” toplamıdır. Bu kolektif geçmiş aynı zamanda vatan ve millet sevgisini aşılayabilmelidir. Başka bir deyişle geçmiş kendisinden ilham ve örnek alınandır. Atsız’a göre Türk tarihi ve Türk birliği tarih vasıtasıyla idealize edilmeli aynı zamanda birliktelik ve kolektif geçmiş tarihi devamlılık üzerine inşa edilmelidir. Bundandır ki Atsız’ın Türkçü Tarih Tezi’ne göre Türkler yalnızca iki devlet kurmuşlardır: “Tarihin karanlıklarından itibaren başlayarak son çağa kadar gelen ve kaybedilen, yani Türkistan’daki, asıl yurttaki ve ikincisi de XI. yüzyılda kurulup günümüze kadar gelen Önasyadaki” devlettir.

Çalen (2020)’e göre Türkçü tarih anlayışı;

Türk tarihini, Osmanlı tarihi dışındaki zaman ve mekânlarıyla birlikte bir bütün olarak kuşatmak; devlet, hanedan, rejim, din, mezhep, coğrafya gibi herhangi bir değişkenden hareketle Türk tarihinin bölünmesine rıza göstermemek, Türk tarihindeki devamlılığı tutkulu bir şekilde işlemek Türkçü tarih anlayışının hareket üssüdür. Zaman ve mekân planında genişlemenin tabii bir neticesi olarak tarihin kadrosu da genişler. Klasik Osmanlı tarih yazıcılığında birer öteki gibi telakki edilen Cengiz Han, Timurlenk, Şah İsmail gibi isimler böylece birer milli kahramana dönüşür; İran, Türkistan, Hindistan gibi Osmanlı tarihçilerinin pek ünsiyet kurmadıkları coğrafyalar milli tarihin birer kutsal mekânı haline gelir (s.74).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde Türk tarihi zamansal ve mekânsal olarak genişlemiştir. Başka bir deyişle aidiyet kurulan kimlikler ve coğrafyalar değişmiştir.

Atsız’ın tarih tezi hem geçmişi idealize eder hem de mevcut düzenin muhafaza edilmesine katkıda bulunur. Bu açıdan bakıldığında “Türkler devlet kurma konusunda istikrarsız değillerdir, değişen devletler değil hanedanlardır.” Türkiye Cumhuriyeti’nde ise değişen hanedan ve rejimdir. Buna ek olarak temelde Türkçü dünya görüşüne sahip iki kuram olan Anadolu Tarih Tezi ile Atsız’ın tarih tezi arasındaki benzerlik ve farklılıklara da dikkat çeken Çalen (2020), tarihte devamlılık hususunda ortak noktalara sahip olsalar da Anadoluocular Türk Tarihi’ni Anadolu coğrafyasından ibaret sayarak 1071’i, Atsız ise 1040 tarihini temel alır. Buna ek olarak her iki tezin de romantik öğelere sahip içeriği ortak noktaları olarak ifade edilebilir. Türk Tarih Tezi kendisinden önceki dönemden bir kopuşu ifade ederken Atsız’ın tezine göre ise tarihsel bir devamlılık söz konusudur.

Dördüncü bölümde “Soğuk Savaş Dönemi Tarihçiliği ve Türk-İslam Sentezi Perspektifi” ile Türk Tarih Tezi’nden sonraki süreci kapsayan yıllarda yaşanan ayrımlardan biri olan Eski Türklerin İslamiyet’i kabulünü ele alan ve Türk İslam Sentezi’ne evrilen süreçtir. Sovyet Rusya’ya karşı milliyetçi ve İslamcı cephele komünizmle mücadele etmek gibi ortak bir paydada buluştuğundan her iki cephenin birbirine yaklaştığı ifade edilebilir. Soğuk Savaş koşullarında komünizmin dinsizlik tehlikesi oluşturacağını düşünen milliyetçi muhafazakar

kesimler, komünizmin yayılan ideolojisinin yerini doldurabilecek tek motivasyonun tarih şuurunu olduğunu düşünmekteydiler. Bundan dolayı tarih siyasi bir misyon olarak kullanılmıştır. Genel olarak sentezci görüşün kapsamına bakıldığında Türklerin İslamiyeti kabul ettikleri sürece daha fazla vurgu yapılmıştır. Türk Tarih Tezi'ndeki İslamiyet öncesi Türklere yapılan vurgu Türk İslam Sentezi ile birlikte Türklerin İslamiyeti kabul ettiği sürece doğru evrilmiştir. Anadolu medeniyetlerinin Türklükle bağını kuran anlayışın dışında İslamiyeti kabul eden ilk Müslüman Türk imparatorluğu olan Büyük Selçuklu, sentezci görüşün temel ilgi alanıdır. Buna ek olarak da Selçukluların devamı olan Osmanlıları Cumhuriyet ve Kemalist devrimlerinin temellerinin atıldığı tarihsel bir miras olarak kabul etmektedir. Örnek (2020), İslamiyet ve milliyetçiliği aynı zeminde eriten, İslamiyet'in kabul edilmesiyle beraber diğer Müslüman devletlerden daha farklı bir statüde olduğu düşüncesini taşıyan tarihyazımına dair örnekler vermiştir. Buna ek olarak Türk İslam Sentezi'nin tarih ders kitaplarındaki değişim ve sürekliliğine de dikkat çekerek yalnızca teoride kalmadığını pratikte de ders kitaplarında yerini aldığına dair örnekler mevcuttur. Bu örneklerden en çarpıcı olanlarından bir tanesi ise tarih ders kitaplarındaki İlk Müslüman Devletleri başlığının Türk Müslüman Devleti olarak değiştirilmesidir. Böylece İslamiyet ve Türklük bağdaştırılarak ders kitaplarında da yerini almıştır.

Beşinci bölümde "İ'lâ-yı Kelimetullah , Nizam'ı Alem, Kızıl Elma ve Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi" başlığıyla, İ'lâ-yı Kelimetullah, Nizam'ı Alem, Kızıl Elma ve Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi kavramlarını ele alan Alican(2020) her birinin "Türklerin tarihlerinin ilk dönemlerinden beri dünyaya hakim olma idealine sahip oldukları" görüşüne dayandığını ve bu siyasi görüşe dayanarak Türklerin geçmişte birçok imparatorluk kurduğunu ifade eder. Her kavram Türk tarihinin farklı dönemlerine atıfta bulunur. Kut anlayışı ile Tanrı'nın yeryüzündeki temsilcisi olma, İslamiyet'in kabulüyle Allah'ın dinini yücelterek onu yaygınlaştırma, Osmanlı ile beraber bu düşüncenin Nizam-ı alem'e evrilmesinden ve Türk İslam fetihlerinin sınırsızlığını içeren hayal edilen ülkenin fethi düşüncesiyle de Kızıl Elma'dan bahseder. Yine Osman Turan ile özdeşleşmiş olan Türk cihan hâkimiyeti mefkuresi'nin de yayılma ve dünyaya nizam verme düşüncesiyle bağdaştığını ifade etmiştir. İçerik olarak farklılıkları barındırmasına rağmen yazar aslında hepsinin dayanak noktasının dünyaya hâkim olma/yayılma olduğunu ve bu düşüncenin tarihsel süreç içinde kesintisiz devam ettiğini vurgulamıştır.

Altıncı bölümde "Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT) ve Türk Tarihçiliğine Yansımaları" başlığında ATÜT'ün genel bir tanımlaması yapılmış ve muhtevası belirtilmiştir. Özcan'ın (2020) özetlemesinden yola çıkarak ATÜT "Asya'da kendine özgü bir üretim sistemi ve mülkiyet ilişkisi olduğunu ve dolayısıyla Asya'da Batı Avrupa'da gerçekleşen iktisadi gelişimi sağlayan etkenlerden farklı dinamikler olduğu iddiasına dayanır." Marksist literatür içinde yer alan ATÜT Batı dışında kalan toplumların geçmişi ve bugünü arasında bağlantı kuran bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Bu bölümde ATÜT'E karşı geliştirilen karşı tezlerden feodalizme ve tartışmalarına da yer verilmiştir. Genel itibarıyla Marks'ın toplumların iktisadi ve üretim yapılarına dayanan ATÜT Doğu toplumları ile Batı toplumlarını karşılaştırması üzerine kuruludur. Temelde Batı toplumlarının üretim yapıları üzerinden oluşturulan literatürde Doğu toplumlarının kıyaslama sonucu Asya Tipi Üretim Tarzlarına sahip oldukları ve Batı'ya kıyasla geri kalmış ya da az gelişmiş oldukları vurgulanır. Buna göre Asya toplumlarının farklı bir tarihsel ilerlemesi söz konusudur fakat bu farklılık çeşitlilik olarak değil de geri kalmışlığın göstergesi olarak olumsuzlanmıştır. Tüm bu tartışmalar, Asya toplumlarında özelde Osmanlı-

Türk toplumunda iktisadi faaliyetlerin Batı'dan farklı olmasının altında yatan temellere yönelmiştir. Bu bağlamda bakıldığında Behice Boran, ATÜT karşısında geliştirilen feodalizm ile ilgili Osmanlı'da feodal bir yapıdan bahsedilemeyeceği kendisine özgü bir toplum yapısı olduğu için feodal olarak değil merkezi feodal olarak tanımlanmasını uygun görmüştür.

Marks'ın Doğu toplumlarına dair aşırı genellemeler yapması Osmanlı- Türkiye toplumlarının da bu genellemelere dahil olması sonucunu beraberinde getirmiştir. Burada Osmanlı ve Türkiye'nin birbirinin devamı olarak toplum yapılarında sürekliliği barındırması açısından benzerlik kurulmuştur. Baykan Sezer' e göre her toplumun deneyimleri birbirinden farklı ve kendisine hastır. Aynı zamanda bir toplumla ilgili herhangi bir yargıya varabilmek için o toplumun çağdaşlarıyla olan etkileşiminin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Sezen, toplumlara dair yapılan genellemeleri karşı eleştirel bir tutum sergilemiştir. 1960'lı yılların konjonktürüyle beraber bu tartışmaların ortaya çıkması dönemin sosyologlar ve iktisatçıları tarafından ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Baykan Sezer'in mevcut tartışmalarla ilgili açıklaması durumu daha doğru izah etmektedir:

1960'larda sürdürülen tartışmalara katılımımızda iki amaç bulunuyordu. Bir yanda Türk toplumu olarak kişiliğimizi, özgünlüğümüzü savunmak, öte yanda ise kişiliğimize yöneltilecek suçlamaları yanıtlamak, çürütmek çabasındaydık. Kendi özgünlüğümüzü kanıtlayarak dünya gelişmelerinde kendimize ait sözümüzün olduğunu savunuyor, özellikle kendi toplumumuzu, kendi ülkemizi ilgilendiren konularda söz sahibi olmak istiyorduk (Özcan,2020, s.151).

Sezen'in açıklamalarından yola çıkarak söylenebilir ki 1960 ve 1970 yıllarda Osmanlı-Türk toplumu ile ilgili az gelişmişlik, 3. Dünya ülkeleri, ATÜT gibi tartışmaların Avrupa merkezci bir yaklaşımla ele alındığını vurgular. Tarihsel süreklilik bağlamında Osmanlı- Türk toplum yapısı ile ilgili tartışmalarda toplumların kendine özgü yapıları dikkate alınmaksızın ele alınmış olması bu konu karşısında bir savunma içgüdüsünü de beraberinde getirmiştir.

Yedinci bölümde "Barbarların Sosyalizmi, Az Gelişmişlik ve Kapitalizm: Doğan Avcioğlu ve Hikmet Kıvılcımlı'nın Tarih Tezleri" başlığı ile ele alınan bölümde Doğan Avcioğlu ve Hikmet Kıvılcımlı'nın görüşlerine dayanan tarih tezleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda her ikisinin de sol düşünce içinde tarihe veya tarihyazımını yeniden değerlendirmeleri açısından önem atfedilmiştir. II. Dünya Savaşı sonrasında Soğuk Savaş'la beraber ABD'nin kapitalizmi karşısında Sovyet Rusya'nın sosyalizmi var olma/ yayılma mücadelesi içinde olmuştur. Anti emperyalist yaklaşımlar sosyalizme yaklaştırmıştır. Ülkelerin sosyo-ekonomik kökenlerinin ancak tarihte aranması gerektiğine dair bazı yaklaşımlar öne süren Kıvılcımlı ile Avcioğlu'nun tarih tezleri ele alınmıştır.

Hikmet Kıvılcımlı Tarih Tezi'nde medeniyetlerin kuruluş ve yıkılış yasalarını araştırmaktadır. Barbarlık ve medeniyet üzerinden konuyu ele alan Kıvılcımlı tarihsel dönemlendirmeleri bu iki kavram üzerinde yapmıştır. Ona göre tarihsel süreçler medeniyet çerçevesinde ele alındığı için medeniyet öncesi dönemin tarihe yaptığı katkısı üzerinde durulmamıştır.

Avcioğlu'nun tarihe yaklaşımı kalkınma sorunu üzerinden belirlediğini ifade eden yazar Avcioğlu'nun sosyalizmi benimseme nedeninin az gelişmiş ülkeler için en uygun yol olduğunu

düşündüğü içindir. Avcıoğlu 1960'larda tartışma konusu olarak gündeme gelen Asya Tipi Üretim Tarzı veya Feodal Üretim Tarzı (FÜT)'nin Osmanlı'nın üretim tarzını tanımlamasında eksik kalacağı düşüncesini savunmuştur. Avcıoğlu'na göre Osmanlı, 19. yüzyıldan önceki süreçte Batı'dan geri kalmıştır. Buna ek olarak Osmanlı'nın kapitalistleşme sürecinin yarı sömürgeci bir hal aldığını belirtmiştir. Kıvılcımlı'nın tezinde barbarlık ve medeniyet üzerinden süren tartışmaların yerini Avcıoğlu'nda gelişmişlik ve kalkınma sorunu almıştır. Temelde yer alan düşünce ise; her ikisinin de Avrupa merkezci yaklaşımlara alternatif yaklaşımlar bulmaya çalıştığı olarak ifade edilebilir.

Sekizinci bölümde "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşuna Dair Tezler" bölümünde ise yazar Öz; Gibbons, Köprülü, Wittek ve Halil İnalıcık'ın Osmanlı kuruluşuna dair tezlerini ele alarak bu yazarların kuruluşla ilgili teorilerinin eleştirilerine yer vermiştir. Bu bağlamda Gibbons'un Osmanlıların Yunan ve Balkanlı Slav mühtedilerle Türklerden bir araya gelen yeni bir ırk olduğunu -bu karışımındaki en önemli unsur Hristiyanlık- bu karışım sayesinde Bizans idari geleneklerinin varisi olarak varlığını devam ettirebildiği teorisine yer vermiş ve İslamiyetin Osmanlılar tarafından sonradan kabul edildiğini ifade etmiştir. Bu açıdan Gibbons Osmanlı'nın kuruluşunda Avrupa etkisini ön plana çıkarmıştır. Yine itici güç olarak gazayı ele alan Paul Wittek'in tezine yer verilmiştir. Köprülü ve İnalıcık'ın Osmanlı kuruluşuna dair tezlerine de yer veren yazar kuruluşuna dair tezlerin farklı disiplin alanlarında yararlanarak devam ettiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda kuruluşu dair teoriler bazen birbirinin devamı ya da eleştirisi olarak yer almıştır. Bu bölümde kuruluşu dair tezlerin karşısında geliştirilen diğer tezler de ele alınmıştır.

Dokuzuncu bölümde "Osmanlı Gerileme Paradigması Üzerine Eleştirel Bir Analiz" başlığıyla oluşturulan yazıda gerileme paradigması üzerinde durulmuş ve çizgisel tarih perspektifine dikkat çekilmiştir. Modernleşmenin ölçülebilir olduğu iddiası Batı'nın yaşama pratikleri üzerinden değerlendirildiğinde ikilikleri (az gelişmiş-gelişmiş/ modern- geleneksel) ve Batı'yı merkeze aldığı için kıyaslamaları meydana getirir.

Yazar gerileme paradigmasını modernleşme teorisi ve nasihatnameler bağlamında ele almıştır. "Modernleşme teorisi, Batı medeniyetinin üstünlüğünü açık ya da örtük olarak merkeze alan bir tarih okumasının ürünüdür. Bu açıdan, modernleşme teorisi, çizgisel-ilerlemeci bir tarih okumasını öngörür." Başka bir deyişle Batı'nın deneyimleri üzerinden kurgulanan, kıyaslanan gerilemiş, bozulmuş bir devletin varlığına dair bir bakış açısı söz konusudur. Bunun yanı sıra yazar tek başına modernleşme teorisiyle gerileme paradigmasının açıklanamayacağını öne sürerek nasihatnamelerin ve ahlak risalelerinin de bu anlamda etkili olduğunu açıklar. Nasihatname müelliflerinin de İbn Haldun'un Mukaddimesi'nden etkilendiğini dolayısıyla altında yatan düşüncenin de devletin gençlik, olgunluk ve yaşlılık dönemlerinin sırasıyla yaşanacağıdır. Yaşlanma sürecinin mümkün mertebede sağlıklı geçirmesi ya da ömrünün uzatılması gerekmektedir. Genel olarak Kanuni dönemi ideal olan dönemdir yani devletin altın çağını yaşadığı dönemdir. Bu dönemden kopma ya da uzaklaşma yaşandıkça altın çağ sona emiş ve nizam bozulmuştur. Bu bağlamda yazara göre gaza ideolojisini merkeze alan imparatorluğun askeri gücüne odaklanması olumlu gelişmelerin gölgede kalmasına sebep olmuştur. Yazar devletin tüm alanlarında eş zamanlı gerilemenin

gerçekleşemeyeceğinin mümkün olmadığını belirterek Avrupa merkezci bu bakış açısını eleştirir ve aşırı genellemelerden kaçınılması gerektiğini ifade eder.

Onuncu bölümde “Türk Modernleşmesinin Tarihyazımında Devamlılık, Kopuş ve Eleştiri Vurguları” başlığı Osmanlı modernleşmesi ve cumhuriyet modernleşmesi kavramlarını süreklilik bağlamında ele almıştır. Buna ek olarak modernleşmeye dair yapılan eleştirileri de üç başlık altında toplamıştır. Bu açıdan eleştirilerin temalaştırılması konunun anlaşılması açısından açıklayıcı olmuştur. Bunların ilki Türk modernleşmesini ayırım yapmadan bir devamlılık olarak algılayanlar, ikincisi kültürel yabancılaşma açısından modernleşmeyi eleştiren milliyetçi muhafazakâr düşüncedir. Modernleşmeyi Batı’nın bütün değerlerinin benimsenmesi yanlışlığı üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre modernleşme yanlış anlaşılmalıdır asıl olması gereken Batı’nın yalnızca tekniğinin alınması gerektiğidir. Üçüncü eleştiriler ise modernleşmeyi ayırmayarak Osmanlı ve Cumhuriyet için Batı’ya bağımlılığı geliştirdiğini öne sürenlerdir. Yazar ise tüm eleştiri ve düşüncelere yer verdikten sonra sonuç kısmında Cumhuriyet modernleşmesinde Osmanlı’nın birikiminin olduğunu ancak kendi içinde de belli açılardan da -milli egemenlik, uluslaşma ve laikliği içinde barındırması bakımından- Osmanlı modernleşmesinden ciddi bir kopuş olarak değerlendirmiştir.

On birinci bölümde “Osmanlı- Türk Tarihyazımında Garbiyatçı Yaklaşım” başlığıyla ele alınan bölümde ise İslamcılık, Türkçülük ve muhafazakâr ideolojilerinden beslenen Garbiyatçı söylemin örneklerine yer verilmiştir. Reyhan ve Aksoy (2020)’a göre; “19. yüzyılda Avrupa’nın iktidar gücüyle merkez konumuna gelmesi, doğal olarak başka merkezlerin oluşturulmasını sağlamıştır. Şarkiyatçılığın kavram karşıtı olarak Garbiyatçılık, Avrupa’nın ötekisi olma konumunu ve bu konumunun içeriğini oluşturan tanımları kabul etmektedir. Bu anlamda, Garbiyatçılık, Şarkiyatçılığın ben’den ötekine yönelen bir savunma psikolojisidir.” (s.301). Buna mukabil maddeci Batı karşısında maneviyatı yüksek Doğu, bilimsel açıdan üstün olan Batı karşısında kültür ve ahlaki açıdan üstün Doğu anlayışını kapsayan görüşler bu bölümde yer alan temel düşüncelerin içeriğini oluşturur.

Aydınlanma çağının akli kutsaması Doğu ile Batı arasındaki ayrımını netleştirir. Garbiyatçılar, akli kutsayan pozitivist bakışın karşısına anti-pozitivist ve salt aklın yetersizliğini vurgulayan düşünceye yönelir. Başka bir deyişle Şarkiyatçılar ve Garbiyatçılar kendi varlıklarının üstünlüklerini biz’in karşısında ‘öteki’yi konumlandırarak/kıyaslayarak tanımlamaya çalışmışlardır. Şarkiyatçıların akıl ve maddeci bakış açısı yerine akli ikinci planda tutan ve manevi değerleri yükselten bir bakış açısı yerini alır. Buna ek olarak İslamcılık, Türkçülük, Muhafazakarlık bağlamında Garbiyatçılık ele alınmıştır. Garbiyatçı yaklaşımların tarihyazımına dair beslendiği bu üç ideolojinin içeriği şöyledir; İslamcılara göre Doğu’nun Batı karşısındaki geri kalmışlığı ahlaki açıdan Doğu’nun üstünlüğü üzerinden aşılmaya çalışılmıştır. Doğu’nun İslami özünden hareketle Batı’nın yalnızca teknik ilerlemişlik kısmından istifade edilmesi gerektiği düşüncesi savunulmuştur. Türkçülük ideolojisinde İslamcılarla ve Muhafazakarlıkla ortak paydada birleşmiş ve Batı’nın “öteki” konumu ise aynı şekilde ahlaki açıdan geride kalmış fakat teknik olarak ilerlemiş olmasıdır. Üç görüşte de baskın olan düşünce Doğu’nun özünde iyi olanı, ideal olanı barındırdığı, ahlaki açıdan üstünlüğü Batı’nın bu özden etkilendiği üzerinde durularak öze dönüşün önemli olduğunun altı çizilmiştir. Hatta pozitivistin akli ön plana alması aklın tek başına yeterli olamayacağı görüşünden hareketle

Batı'nın akıl üstünlüğü hafifletilmeye çalışılmıştır. Yazar bölümün tamamında Tanzimat dönemiyle başlayan modernleşme hareketlerinin içten gelen bir irade ile olmadığı düşüncesinden hareketle ele almıştır.

Kitap şekil açısından değerlendirildiğinde; her bir bölümün içerisinde teori/tezin mimarı kabul edeceğimiz bahsi geçen yazarlara ve yazarların eserlerine ait görsellere yer verilmiş olması okuyucunun yazar ve eserlere dair görsel hafızasına katkı sağlamıştır. Her bir bölümün sonunda okuma önerileri okuyucunun konu ile ilgili bilgisini derinleştirmesine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Alican, M. (2020). İ'lâ-yı Kelimetullah, Nizam'ı Alem, Kızıl Elma ve Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.117-135). İstanbul: Yeni İnsan.
- Beritan, F. ve Şimşek, A. Tarihyazımında Avrupamerkezciliğin izleri. V.Engin ve A. Şimşek (Edt.), *Türkiye'de Tarihyazımı* (s.301-314). İstanbul: Yeditepe.
- Çalen, M. K. (2020). Türkçü tarih görüşü ve Atsız'ın Türk Tarih Tezi. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.73-91). İstanbul: Yeni İnsan.
- Gencer, S. (2020). Barbarların sosyalizmi, az gelişmişlik ve kapitalizm: Doğan Avcıoğlu ve Hikmet Kıvılcımlı'nın tarih tezleri. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s. 159-197). İstanbul: Yeni İnsan.
- Hacısalihoğlu, F. (2020). Teritoryal tarih yazımı bağlamında Anadolu tarih tezleri. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.43-73). İstanbul: Yeni İnsan.
- Kaya, İ. (2017). Sosyolojik düşüncede Avrupa-merkezcilik, ötekileştirme ve oryantalist söylem üzerine post-kolonyal bir okuma ve eleştirisi *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 21 (3): 1973-2008.
- Kurt, V. (2012). Siyaset odaklı bir sosyal bilim yaklaşımı: Avrupamerkezcilik. *İSZU Sosyal Bilimler Dergisi*, cilt.1 (1), ss.6-19.
- Örnek, C. (2020). Soğuk savaş dönemi tarihçiliği ve Türk-İslam Sentezi perspektifi, A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.91-117). İstanbul: Yeni İnsan.
- Öz, M. (2020). Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna dair tezler. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.199- 227). İstanbul: Yeni İnsan.
- Özcan, U. (2020). Asya tipi üretim tarzı (ATÜT) ve Türk Tarihçiliğine yansımaları. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.135- 159). İstanbul: Yeni İnsan.
- Reyhan, C. ve Aksoy, C. (2020). Osmanlı-Türk tarihyazımında garbiyatçı yaklaşım. A. Şimşek (Edt.), *Türk Tarihçiliğinde Tezler/Teoriler* (s.277- 304). İstanbul: Yeni İnsan.



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2020, 9(2)

www.tuhed.org

RÖPORTAJ



Röportaj:

Jonathan Even-Zohar İle Röportaj

Sibel YALI

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü E-posta: ataman_si@yahoo.com[orcid.org/ 0000-0002-1435-3726](https://orcid.org/0000-0002-1435-3726)

Jonathan Even-Zohar (1982), tarih, kültürel miras, sivil toplum ve demokrasi alanında çalışan bir tarihçidir. Lisansüstü eğitimini Leiden Üniversitesi'nde tamamlamıştır. EUROCLIO - Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği'nde Direktör olarak görev yapmıştır. Bu süreçte Avrupa Birliği tarafından finanse edilen çok sayıda kıtalararası yüksek kaliteli işbirliği projelerini yürütmüş ve bu projelerde tarih eğitimcisi olarak görev almıştır.

Article Info

Article Type	Interview
Received	11.10.2020
Accepted	23.10.2020
Corresponding Author	Sibel YALI
Cite	Yalı, S. (2020). [Röportaj: Jonathan Even-Zohar ile röportaj]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), ss. 638-646.

1. Leiden Üniversitesi'nde Tarih eğitimi almışsınız. Profesyonel kariyerinizle ilgili sorulardan önce, okuyucularımız için kısaca kendinizden bahsedebilir misiniz?

1982'de Tel Aviv'de Hollandalı bir annenin ve Yahudi (ama dindar olmayan) bir babanın oğlu olarak dünyaya geldim ve Hollanda'nın Scheveningen şehrinde büyüdüm. Scheveningen, büyük Lahey kentindeki küçük bir balıkçı köyüdür. İlkokulu, bir Christian Gymnasium'da okudum. Bu okula gidebilen birkaç çocuktan sadece biriydim. Bu dönemde bilgisayar ve müziğe merak duydum ve bu alanlarda öğrenmeye çalıştım.

2. İlk soruyla ilgili olarak, tarihçi olmaya nasıl karar verdiğinizi bize anlatmak ister misiniz? Bununla ilgili faktörler nelerdi?

En başta açıkça bir karar verdiğimi söyleyemem. Ortaokulda bir dönem tarih derslerinden iyi notlar almaya başladım. Notlarım genellikle çok kötüydü, bu nedenle tarih derslerinden iyi notlar alabilmem benim için olağanüstü bir durum olarak görüldü. Bu durum, bu yolda devam etmek için doğru bir adım olacaktı. Şimdi geriye dönüp baktığımda, tarih öğrenme isteğimin nedenini kendi kimlik anlayışımla bağlantılı görüyorum ki bu başkaları tarafından şekillenmemiş ve aşikar olmayan bir kimlik diye tariflemek mümkün.

3. Avrupa Tarih Eğitimcileri Derneği'nde (EUROCLIO) yöneticilik deneyiminiz var. Özgeçmişinizde belirttiğiniz gibi, "Jonathan'ın Euroclio'daki Yaşamı" na merak lense ile bakabilir miyiz?

EUROCLIO'da çalıştığım dönemde çok şey öğrendim. Dernek, 1990'lı yılların sonunda örgütü de kurmuş olan Joke van der Leeuw-Roord tarafından yönetiliyordu. Tutkusu ve heyecanı bulaşıcıydı ve özünde, tarihin tanıtımı fikri her zaman vardı. Aynı zamanda, Avrupa seviyesinde, özellikle de Güney Doğu Avrupa'da süreçleri, insanları ve projeleri yönetmeyi de öğrendim. Öğrendiklerimden biri de küçük bir profesyonel temeli olsa bile, bir STK'nın, misyonu, hükümetlerarası desteği ve üyelerinin profilleri ile neler başarabildiğiydi. Bunu görebilmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum.

4. LinkedIn'deki profilinizde kendinizi Tarih düşünürü, Sosyal yenilikçi ve Topluluk oluşturucu olarak tanımlıyorsunuz. Bu ünvanlar ile ne anlatmak istediğini açıklayabilir misiniz?

LinkedIn (sosyal medya alanı olarak) bir tür kamu özgeçmişini olarak görülebilir, bu yüzden ben hangi mesleği yapmam gerektiğini değil, daha çok hangi tür faaliyetlerin beni yönlendirdiğini anlatmak istedim. Tarihle ilgili olarak insanlarla birlikte düşünmekten keyif alıyorum, çünkü tarihin aynı zamanda sosyal gelişimi sağlamak ve toplulukları geliştirmek gibi bir rolünün de olduğunu düşünüyorum.

5. Önceki soru ile bağlantılı olarak tarihsel düşünmeyi nasıl tanımlarsınız? Tarihsel düşünme sizin için neden önemli ve pratik hayatta bundan nasıl faydalanılabilir?

“Benden önce birşey oldu” ve “benden önce birçok insan yaşadı” temel zihniyetinin benim için önemli olduğunu düşünüyorum çünkü bu benim yaşama anlam verişime yardımcı oluyor. Ben dindar biri değilim, ama tarihin seyrine teslim oluyorum. Alçakgönüllülük ve doğanın ihtişamı gibi kavramları bu alandan deneyimleyebiliyorum. Pratik olarak, insanların günlük yaşamlarını bir dereceye kadar tarihsel anlayışla geçirmelerinin iyi bir şey olduğunu düşünüyorum. Süreçler değişiyor, şehirler ve imparatorluklar yükselip ve düşüyor. Bugünün insanı hem sosyo politiğin gücünü hem de büyük süreçleri etkileyen sınırlı kapasiteyi ancak bu yolla anlayabilir.

6. Birçok toplumda tarih, bazı önemli tarih ve olayların okullarda ezberletilmesi olarak görülmektedir. Oysa sizin bu konudaki bakış açınız farklı. Yanlış anlamadıysam, siz tarihin evrimselliğine inanıyorsunuz. Bu fikir nedir ve tarih nasıl gelişir?

Temel olarak evet. Tarih, insanların (bireysel ve / veya kolektif) davranışlarını anlamamıza yardımcı olan materyallerin veri tabanı olarak görülürse, tıpkı bu gezegendeki tüm canlıların zaman içinde evrimleştiği gibi, tarihin de evrim geçirdiği söylenebilir. İhtiyaç duyulan enerji miktarında kolektif eylemin (işbirliğinin) artan karmaşıklığına bakan birkaç ilginç teori vardır. İnsanlık tarihinin (değişen) çevre şartları eksenindeki gelişimi konusunda örneğin İbn Khaldun’un Asabiyya çalışmasında olduğu gibi insan toplulukları arasındaki mücadele mekanizmaların olanaklarını daha fazla anlamayı ve bu konuda daha fazla bilgi sahibi olabilmeyi isterdim.

7. 2013 tarihli konuşmalarınızdan birinde, “küresel bir geleceği şekillendirmenin yolunun kimlik ötesi bir tarih eğitimiyle mümkün olacağını” söylüyorsunuz. Bu düşünce, müfredatlardaki resmi tarih yapısını nasıl aşabilir?

Yeryüzündeki her insan, iki bireyin ürünüdür. Bu iki insan, homo sapiens'in en başına varana kadar genetik olarak devam ediyor. Ulus-devletler, diller, dinler ve kültürler inşa edilerek ortaya çıkmış ve bireyleri kolektif olarak örgütleme kapasiteleri için kullanılmıştır. Bu perspektifle bakarsak insanların tarihteki yerlerini kolaylıkla görebiliriz. Öyleyse, insanların, olayların göreceli ve karmaşık olabileceğini anlamalarına yardımcı olabilecek bilimsel bir anlayışın antropolojik bir görüş ekseninde konuşulmasının önemli olduğunu söyleyebiliriz. Bunu tarih eğitiminde gerçekleştirebilmek mümkün. Kolektif ve çoğu zaman ideolojik forma sahip bellek, benim düşünceme göre, eğitimde daha az önemli bir yere sahip.

- 8. Bilindiği gibi çoğu ülkede tarih eğitimi ulusal anlatıma dayanmaktadır. Bazıları 21. yüzyılın taleplerine göre programlarını gözden geçirmeye çalışıyor. Avrupa Konseyi'ndeki deneyiminiz sırasında, “Çeşitlilik ve Demokrasi için Eğitim” ve 21. Yüzyıl için Kaliteli Tarih Eğitimi gibi projeleri yürüttünüz. Bu projeler hakkında bize kısaca bilgi verir misiniz? Nitelikli tarih eğitimi için kriterler sizce neler?**

Proje henüz sonuçlandırılmadı ancak konunun esas olarak, Avrupa Konseyi Üye Devletleri'nin eğitim müfredatlarında yer alan yeterlilik ve STEM odağında olduğunu söyleyebilirim. Bu projeler, tarih derslerinin bu odak içindeki eşsiz yerini anlatabilmeyi hedefliyordu. Ve bu çalışmalar aynı zamanda farklı toplumları bir arada barışçı bir şekilde yeniden nasıl inşa edebiliriz sorusuna cevap arıyor. Esasında bu durum, Avrupa'da so dönemde yükselişte olan milliyetçilik ve partilerarası kutuplaşma eğiliminde olan Avrupa Birliği ve Dünya ikilemi ile doğrudan bağlantılıdır. Kaliteli tarih eğitimi konusuna gelince bu konuda kesin kriterlerin 2018'de yayınlanması bekleniyor. Ancak genel çerçeve için EUROCLIO Manifestosu ve Avrupa Konseyi'nin önceki tavsiyelerinde halihazırda mevcut olan temel prensipler referans alınabilir.

- 9. Bir önceki soru ile ilgili olarak, Avrupa'da milliyetçilik ve ırkçılık yükselişine rağmen böyle bir eğitimin mümkün olduğunu düşünüyor musunuz?**

Böyle bir eğitim bir realite. Kaliteli tarih eğitiminin gerçekleşmesinde hükümetlerarası projelerin rolü var. Bu konudaki ilginç çalışmalara örneğin sadece kaç tane Erasmus + projesi olduğuna bakmanız yeterli olacaktır. Böylece sorunun sadece politik olduğunu görebilirsiniz. Ancak Milliyetçilik ve ırkçılıkla mücadelenin ölçülmesi zordur, çünkü medyadaki kutuplaştırıcı başlıklar gündemi sürekli sıcak tutmaktadır.

- 10. Euroclio'nun Türkiye ile birlikte yürüttüğü projelerden bildiğiniz üzere, Türkiye'de ulusal tarih müfredatı takip edilmektedir. Bu müfredatın uluslararası seviyeye yükseltilebilmesi konusunda ne tür programlar önerirsiniz?**

Kaliteli tarih eğitimi için öğretmenlere özgür alanlar açılması gerektiğini düşünüyorum. Bu, merkezi sınavların ağırlığını azaltmak ve daha fazla müfredat gereksinimini ortadan kaldırmak ve aynı zamanda hizmet içi öğretmen eğitimine daha fazla yatırım yapılması anlamına geliyor. Bu çalışmalar uzun vadeli bir süreç gerektirir ve sadece tüm paydaşlar ile yapılabilir. Tarihin ulusal düzeyin ötesine taşınması açısından, özellikle sınır bölgelerinde, sınır ötesi tarihine bakmanın, aynı zamanda küresel tarihin perspektifi olarak yerel tarihler ile daha fazla çalışmanın önemli olduğunu düşünüyorum.

- 11. Bir tarihçi olmasaydınız, hangi alanda ilerlemek isterdiniz?**

Bir dönem endüstriyel tasarım alanında çalışmak istedim, bu merak beni yaratıcı yazı yazma konusuna yöneltti. Yaratıcı yazının, tarihinin en önemli araçlarından biri olduğunu düşünüyorum. İlgi çekici ve yaratıcı bir hikaye anlatmak dinleyiciyi hayal gücünün içine çeker. Bu tarihsel empatiye geçmeye de yardımcı olur.

12. Bu arada tarih alanında eğitim gören öğrenciler için varsa tavsiyeleriniz öğrenebilir miyiz?

Diğer alanlardakine benzer şekilde tarih alanında da çok meraklı ve geniş bir bakış açısına sahip olmaya çalışın. Bu konuda H-ağını¹örnek vermek isterim. H-Net, birçok farklı tarih araştırma alanından tarihçilerin tartışmalara dahil olduğu bir platformdur. Farklı alanlarda neler olup bittiğini öğrenmek için harika bir yoldur. Tarih alanında çalışan herkesi bu kaynağa göz atmasını tavsiye ederim ve buradaki farklı sesleri duymalarını öneririm.

13. Son olarak, disiplinin geleceği, hakkındaki fikirlerinizi sormak istiyorum.

Gelecekte tarihçilerin tarihi anlamak için hangi verileri okumaları gerekeceği (veya herhangi bir şeyi) konusunu merak ediyorum. Algoritmalar, büyük veri, geleceğin arşivleri. Tarihçiler bu becerileri öğreniyor mu?

14. Büyük veri hakkında tarihçilerin yetenekleri ile ne demek istediniz?

Bilginin son 10-15 yılda nasıl üretildiği ve dünyadaki daha fazla kararın algoritmalara göre nasıl alındığı, geleceğin tarihçilerinin artık arşivlerde çalış(a)mayacağı anlamına gelir, ancak dahası Büyük Veri olarak da adlandırılan muazzam miktarda veriyi okuma konusunda uzmanlaşmak gerekiyor.

Sevgili Jonathan Even Zohar, zamanınız ve değerli paylaşımlarınız için teşekkür ederim.

Rica ederim! Katkı sağlamasını umarım.

¹ <https://www.h-net.org/>

An Interview with Jonathan Even-Zohar



Jonathan Even-Zohar (1982) is a trained historian ([MA Leiden University](#)) with a broad view on history and heritage education and the ways in which civil society and political actors (ab)use the past for promoting both democratic and non-democratic values. As former Executive Director of [EUROCLIO – European Association of History Educators](#) he has been able to work with thousands of history educators across the continent and beyond to initiate, lead and deliver high quality collaboration projects, funded by the European Union, as well as through private foundations.

- 1. You are a trained historian, having MA from Leiden University. Before talking about your professional career may we start with your giving us some brief biographical information?**

I was born in Tel Aviv to a Dutch mother and Jewish (but non religious) father in 1982 and grew up in Scheveningen, The Netherlands. Scheveningen is a small fisherman's village which has been eaten by the big city of The Hague. From my public primary school, I was only one of a few kids who was able to attend a Christian Gymnasium. I spent too much teenage time learning to work with PCs, but also develop a taste for heavy and soulful music.

- 2. Related to the first question, would you like to tell us about how you decided to be a historian? What were the factors involved in that?**

I did not really make a clear decision. At some point during secondary school I started to get good marks for history. Usually I got really bad marks, so this was exceptional. It made me realise that this might be the right subject to go ahead with. I guess, looking back to it now, it is also the issue of having a non-straight-forward identity which made me more curious to learn history.

- 3. You have an executive experience in EUROCLIO, European Association of History Educators. As you state in your resume may we look "a Jonathan's life at Euroclio through a variety of lenses"?**

I have been able to learn a lot by working at EUROCLIO. The secretariat of the association was lead by Joke van der Leeuw-Roord, who also founded the organisation in the early 1990s. Her passion and drive was infectious, and at the core the idea of promoting responsible history, was always there. At the same time, I learned how to manage processes, people and projects on the European level, but in particular in South East Europe. It is

important to understand that an NGO, even if it has a small professional basis, can achieve a lot by profiling its mission, intergovernmental support and members.

- 4. In LinkedIn you are defining yourself as a Historical thinker, a Social innovator and a Community builder. Could you explain us what you mean by these titles?**

LinkedIn is a kind of public CV, so I wanted to profile not 'which profession do I do', but more 'which kind of activities drive me'. I absolutely enjoy thinking with people about history, as I also do consider it's role to provide social development and enhance communities.

- 5. Related to the previous question how do you define historical thinking? Why is important for you and how can be benefited in practical life?**

I think that the basic mentality of "something happened before me" and "many people have lived before me" is important to me because it helps to give me meaning. I am not religious, but can experience humility and surrender to the grandeur of nature, and also the course of history. Practically, I think it is good for people to go through their everyday life with some degree of historical understanding - that processes have changed, that cities and empires have risen and fell - in order to see people today for both the power of agency that they have, as well as the limited capacity to influence big processes.

- 6. In many societies history is understood just as memorizing some important dates and event in the schools whereas your viewpoint is different. If I did not misunderstand you believe that history is evolving. What is this idea and how history evolves?**

Basically yes, it seems to me obvious that history, seen as the database of materials which help us understand people's (individual and/or collective) behaviour, is evolving, just as all living matter on this planet has been evolving over time. There are several interesting theories which look at the increasing complexity of collective action (cooperation) in the amount of energy which is needed. I have been always very curious to learn and understand more about the place of the (changing) environment in human history, as well as the possibilities of mechanisms in the history of struggles between human populations, such as the concept of Asabiyya in the work of Ibn Khaldoun.

- 7. One of your speeches dated 2013 you are saying that "shaping a global future is possible by teaching history beyond identity". How does this idea cover identities despite the formal histories, I mean national ideologies? Could you clarify this idea with the examples?**

Every person on earth is the product of two parents. Those two parents come from their parents, and so on until we go back to the beginning of homo sapiens. Nation-states, languages, religions and cultures have all come around and been used for their capacities to

organise individuals into collectives. This is not to judge them as wrong or whatever, but it's the only way in which I can see their historical place. It is then very important scientifically speaking to ensure that history teaching helps people understand relativity and complexity, to take a more anthropological view on history. Memory, in its collective, and often ideologised form, in my opinion has a less important place in education.

- 8. As it is well known history education in most countries does base on national narration. A few is trying to revise their programs according to the demands of 21st century. During your experience in Council of Europe, you have consulted the projects namely "Education for Diversity and Democracy" and Quality History Education for the 21st Century". Could you give us a brief information about these projects? What are the criteria for qualified history education?**

The project is not yet finalised, but essentially it was aiming to work with all governments of Council of Europe Member States to find out that in the changing educational landscape of competences and STEM, what is the unique contribution of history? And form that big question find out how this subject could help to build peaceful inclusive diverse societies. This is connected to the rise of anti-diversity political parties across Europe (and the world) which is increasingly problematic. The exact criteria will be published later in 2018, but it is important to acknowledge that they build on several core principles which are already present in the EUROCLIO Manifesto and earlier Council of Europe recommendations.

- 9. Related to the previous one do you think that such an education constructed in Europe is possible while it has still been struggling with the nationalism and racism?**

Such education is a reality. Just see how many interesting Erasmus+ projects are being done. The problem is political, and this is the role of such Intergovernmental projects. The struggle with nationalism and racism is difficult to measure, because it is also an increasing awareness as well as polarisation in media.

- 10. As you know from the projects by Euroclio Turkey is one of the countries following national history curricula. Do you have a suggestion for such programs for upgrading to international level.**

I think it is most interesting to open space for educators and schools to have more freedom to pursue their professional interest, which is teaching history. It means reducing the heaviness of central exams, and removing more curriculum requirements, as well as investing more in initial and in-service teacher training. It is a long term process and can only be done with all stakeholders on board. In terms of moving history beyond the national level, I think it is importa to look at cross-border history, in particular in borderlands, but also in working more with glocal history (local histories as perspective on global history).

11. I was just wondering if you had not been a historian, what you would have liked to have studied instead.

I wanted at one point in time to study industrial design, but right now I think I would have liked to study creative writing. - Creative writing is important because one of the most important instruments of the historian. To tell an engaging and imaginative story helps draw the listener into their imagination. This helps to move into historical empathy.

12. Meanwhile may I have your advices for the history major students?

Be very curious and keep a broad view on the many disciplinary niches that history has to offer, like on H-net. H.Net is a platform where many different history research fields engage in discussions and debate. It is a great way to find out what is happening in different areas, and I recommend every historian to browse this source and look for interesting things.

13. Finally I would like to ask about any thoughts on the future of the discipline, indeed of the profession.

I am very curious if the historians of the future understand enough (or anything) about how they will need to read data to understand the present. Algorithms, big data, the archives of the future. Do historians learn those skills as well?

14. Can you clarify what you mean by historians' skills about big data?

The way in which information has been produced in the last 10-15 years, and how more and more decisions in the world are taken on the basis of algorithms, means that historians of the future will no longer be working in archives, but moreover will need to specialise in reading massive amounts of data, also called Big Data.

Dear Jonathan Even Zohar, thank you for your time and sharings..

You are welcome! hope it is OK



TUHED

Turkish History Education Journal

Fall 2020, 9(2)

www.tuhed.org

ÇEVİRİ MAKALELER



Çeviri:

Tarihin Suret-İ Tedrisi

Sabri Cemil YALKUT*

Çeviriyazı: Sema Nur ERDURUCAN

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, E-posta: semanur.erdurucan@gmail.com

Article Info

Article Type	Translated Article
Received	09.10.2020
Accepted	21.10.2020
Corresponding Author	Sema Nur ERDURUCAN
Cite	Erdurucan, S. M. (2020). Tarihin suret-i tedrisi (S. N. Erdurucan, Çev.). <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(2), ss. 647-664.(Orijinal yayın tarihi 1910).

* Sabri Cemil Yalkut (1882-1957), Öğretmen ve yazar, İstanbul Darülfünun Edebiyat Fakültesini bitirmiştir. II. Meşrutiyet Döneminde Üsküp Orta Öğretmen Okul Müdürlüğü yapmıştır. Üsküp'te bir meslek dergisi yayınlamış ve Mütareke Döneminde İlköğretim Dairesi Müdürlüğü yapmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da mesleki dergilerde çeşitli yazılar yazmıştır. Üsküp'te Okul Müdürlüğü yaptığı sırada büyük bir gereksinimi karşılayacak olan "Ameli Fen-ni Tedris"(Pratik Pedagoji) adını taşıyan bir eser yazdı. 21 Ağustos 1326 (Miladi 3 Eylül 1910) yılında yazılan bu kitap, bir özel öğretim kitabı niteliği taşımaktadır. Fransız Gabriel Compaire'nin bir eserini esas alarak yazmıştır. Kitaptaki bütün konular 14 ders(bölüm) halinde toplamıştır. Bu çeviri yazıda ise "Ameli Fen-ni Tedris" kitabının 6. Bölümü olan Tarih Öğretimi kısmı çevrilmiştir. Bu bölümde; Tarih öğretiminin amaçları, Tarihin zihin gelişimine etkisi; bu öğretimin vasıfları ve hududu; yakın zamandan başlayarak eski zamanlara doğru gitme metodu ve mukayese; derebeylik hakkında bir ders; kitap, hülasalar ve nakiller, öğretmen ve öğrencilerin vazifeleri; Tarih ve medeni bilgiler; Tarih ve coğrafya konularından bahsetmiştir.

Tarihin Suret-i Tedrisi

Mündericât: Tarihin gaye tedrisi-Tarihin inkişaf zihni üzerine tesiri- Bu tedrisin evsâf ve hududu-Tarihin malumat-ı esasiyesi-nahiv irtika-i ve mukayese-takip olunacak nahiv-derebeylik hakkında bir ders-kitap-hülasalar, nakiller-muallim ve şakirdin vazifeleri-Tarih ve Malumat-ı medeniye-Tarih ve Coğrafya.

Tarihin gaye-i tedrisi.- Eski muharebelerimizi, eski adetlerimizi, eski babalarımızı en cahil adamlardan bile nakil etmekten, dinlemekten lezzetyab olurlar. Eskiliğe iptal bir misal fitridir ki hasen istimal edildiği halde bundan yenilik için fevâid iğtilaf olunabilir. İşte bu temayül tabii Tarih alemini vücuda getirmiştir. Küçük Osmanlılar Tarih tedrisinden maksad hissiyat ve duygularını inkişaf ettirmek kendilerinden fazıla-i medeniye husule getirmekten ibarettir.

Hakikat halde tarihe şayan hayret bir mektep hamittir. Onun sayesinde vatan bir hayal hâm olmaktan kurtulur: zinde ve hakiki bir mahluk olur ki çocuk onun mukadderatını silsile-i asâr arasında takip eder, muvaffakiyetiyle kesb-i sürur eyler. Alamiyle müteheyyiç ve rakterdar olur. Tarih melinin başlıca vukuatını öğrenmekle meşhur adamlarının ismiyle peyda insit etmekle çocuk -ne kadar iyi tanır o kadar izaz edecek-büyük bir aile içine girdiğini zannedecektir. Pederlerinin mirasını, ne gibi fedakarlıklara bedel istihsal ve muhafaza olduğunu öğrendiği zaman, müdafaa etmeyi kendine mükellef bilecektir. Mütevatirat-hakikiyeden biri muhilesini perverde eylediği vakit aba ü ve ecdadının âli ve necib numunelerini taklide hazır bulunacaktır.

Tarihin inkişaf zihni üzerine tesiri.-tarihin bundan başka faideleri vardır. Çocukların anlayabilecekleri muhtesar bir hale ircâ edilmekle beraber bunun aklın tekevvüne muhakemenin husulüne medarı vardır. Fikri vukuat hazra efganı geçmeyen cahil ve mahdud bir adamla kendi memleketi tarihini az çok öğrenmiş bir insan arasında ne kadar mesafe vardır! Bir takım mütaleat vardır ki, bunlar fikren zamidir denilebilir. İşte tarih- fûnûn ile beraber-birinci derecededir. Terki içtimainin batı bir surette arz didar ettiğini gösteren tarih sabrı olmayanlara sabır meyus bulanlara ümit verir. Bir taraftan muhileye cenah iğtila verir; diğer taraftan malumat tarihiye fikre muvâzenet, muhakemeye iğtidal bahşeyler.

Bu tedrisin evsaf ve hududu.- İbtidai Mektebinde tarih-i umumi tedris olunamaz; Osmanlı Tarihi yegane mevzu talim olmalıdır. Tarih-i umumi vakayı bizim memleketimizin tarihi münasebet sahihasıyla ve mukadderat osmaniyeyi izah ve tenvir dolayısıyla oraya idhal ve ilave edilebilir. Mübtedilere evvela hikayelerden, tercüme hallerden bahsetmek iyi ve hatta elzemdir. Fakat bilahare çocuğu vakay-ı tarihiyeyi zaman itibariyle ve ders sırasıyla takibe mecbur etmelidir. Tarih tedrisi faide nehş olmakla beraber muhtasarda olmalıdır. Bilhassa mektep ve iptadaiyede hem birçok yâbis esamı ve erkamdan hem de izahat ve esadan içtinab etmek iktizâ eder. Yorgunluktan ve düşüşten kurtulmak için vukuat-ı azimeye ehemmiyet vermelidir. Velhasıl esastan ayrılmamak suretiyle, ferasetli malum başkalarından ziyade nazarı dikkati celb etmeyi ve daha vası surette nakil ve izah edilmeye layık olan vakayı intihab etmeyi bilmelidir. Bu intihapta şu tarif ana rehberlik etmelidir: "hakiki Tarih: ahlak kavanin sanayi ve terkiyat-ı fikriyeyi beşeriye tarihidir".

Tarihin malumat-ı esasiyesi.-çocuğun alim-tercih girmekle malumat-ı esasiyeyi öğrenmekle dūçar olduğu meşgulat İngiliz mürebbiyelerini meşgul ediyor. Çocuk erkenden, etrafta tepeler, vadiler, sular, ovalar, köyler ve şehirler görüyor: Binâen aleyh coğrafya tahsile kolaycacak hazırlanmış demektir. Fakat cemiyet, hükümet, kawai umumiye, hattı mazi fikri: İşte aile veya mektep muhit-i ziyikinde kapalı olan ezhan etfale yerleşmeyen şeyler. Binâen aleyh İngiliz mürebbiyeleri şu fikirde bulunuyor ki: Tarih muallimi evvela mütemediyen kısa bir takım dersleri vermeli ve o derslerde tarihin basit ve esaslı bazı mebâdîyesini mesela: Bir hükümet, bir kavim bir hanedan, saltanat, bir hükümdar, kavanin mevzua, adalet, virkü... elhane demek olduğunu anlatmaya çalışmalıdır. Bu nahiv talim pek muvaffaktır.

Nahv-i irtikai ve mukayese.-bu tarz tedriste yalnız bir mahzur göze çarpar. O da küçük bir çocuğun fikren pek eski zamanlar da yaşatılmıştır. Bunun okunulmak için Almanya ve İngiltere’de tarih dersi (Nahvi irtikai) denilen bir tarik ile talim olunur. Oralarda çocuğun fikrine mülayim düşsün diye nihayetden, asr-ı hazırdan başlayarak edvar-ı kâdiye doğru irtika ediliyor. Coğrafyada kabil tatbik olan bu usulün tarihinde mümkün ül icra olmadığı meydandadır. Lakin bu teşebbüs garpten bir fikir-i tam ve ameli istihrâc etmek kabuldür: yani tarih tedrisinde ekseriya maziye hale takrîb vakay-ı kadimeyi ve vakayı hazıranın mukayesesıyla izah ve tenvir eylemek hususuna atf-ı ehemmiyet etmelidir. Denilebilir ki tedrisi iptidaiye de her tarih dersi evvelce kelimesiyle başlamalı, ve “bugün...” devam eylemelidir. Takip olunacak nahiv.- Takip olunacak tertip kabul itiraz değildir: O da zaman sırasıdır. Ya nahiv? Tarihin nahiv talimi muhtelif sınıf ve tedrisat için hep aynı olmamalıdır. En müterakkı şâkirdan için takibi kabul ve lazım olan bir nahiv mübtedilere tatbik edilemez. Tarih ezber edilmemelidir. Muallim a'sâr iptidaiye karanlıkları içine dalıp ta asr-ı hazırı sukût ile geçiştirmemelidir. Yalnız hanedan saltanatın, vakayı mütalaasına hasr-ı efkar etmemeli, ahlak ve adeti, terkiyat ilmiyeyi de mevzu bahseylemelidir. Dersi önce ihzâr eylemeli ve sık sık sualler iradına ehemmiyet verilmelidir. Metin kitaba hariçten bazı izahat ilave etmeli, ara sıra da tarihe ait birtakım tahriri vazifeler vermeli. Velhasıl her şeyi kitaptan beklememeli, muallim teşrihat ve izahat-ı şifahiye ile bu dersi canlandırmalıdır. Bunun içinde tarihi resimlerden (tahta da tersim veya duvara talik suretleriyle) istifade etmek kabuldür.

Hafıza tarihin en birinci muavini olmakla beraber yalnız hafızaya müracaat etmek caiz değildir. Kuvve-i muhakemeye müracaat eylemek, vakayı anlamak, onları mukayese ettirmek te icap eder. Teferruata varıncaya kadar bilmek haiz ehemmiyet değildir. bilhassa muhiyeyi tahrik etmek, çocuğun gözü önünde maziye ihya eylemek lazımdır. Kitabın nakli muallimin dersi oldukça kabartma ve renkli olmalı ki çocuk kendisine söylenen eşya ve eşhâsı görür gibi olsun. Menkulatınızı kutlu ve menus evza ile hayatdar ediniz. Bütün eşhasınızı söyletiniz: Şiddet tahyile malik olan çocuklar bunları gördüklerini ve işittiklerini sanacaktır. Filhakika eşhas tarihiye etfal için hakiki vezinde mevcut eden olmalıdır ki onları sevsin ve takdir etsin, veya onlardan nefret ve içtinap eylesin. Bu esnada kabul ise çocuğa tarihin eşhas-ı meşhuresini, büyük sahnelerini musavver resimler, levhalar göstererek gözlerin rü'yet hakikiyesini de ilave etmelidir. Renkli renksiz iyi yapılmış sekiz on resim şakird medeniyet-i kadim hakkında birçok sahayif-i tasviriyeden ziyade malumat verir. Bundan başka dîvârda muallak bulundurulacak bir takım levhalarda bi zati muallim tarafından yapılmak kabildir: ez cümle küçük sınıf için 10.12, büyük sınıf için 28.33. vak'a tarihiye esamiyesi erkâmisinin ile beraber çocukların gözleri

önünde her vakit bulundurabilir. Fakat bütün bunlar birer vasita lahikadır; Tedrisat-ı tarihiyeyi canlandırmak çocuğu alakadar menfaat eylemek bilhassa muallimin sanatına aittir.

Derebeylik hakkında bir ders.-muktedir bir muallimin tarih dersini, hattı müşkil bir mevzu hakkında nasıl canlandırmaya muvaffak cazibedar tasvirlerle tahtaya çizilen resimlerle bütün sınıfın nazar-ı dikkatini nasıl celb eylediğini, çocuğun tecrübe veya mukayesesini lâyenkatı¹ davet suretiyle maziye nasıl açık ve canlı kıldığını anlatmak için Paris'te sekiz yaşındaki çocuklara verilmiş olan bir dersi misal olarak nakledeyim: >>muallim bütün sınıfa sorar: "Derebeylikler zamanından kalma bir şato (kal'a) gören var mı?

Kimse cevap vermez. Muallim o zaman bir çocuğa tevcih hitap ile:

-Venisan kasabasına sen hiç gitmedin mi?

-Gittim efendim.

-Peki orada derebeylik zamanından kalma bir şato görmüşsündür".

İşte şimdi nokta-ı azimet bulundu:

-Bu şato nasıldır?

Birçok çocuklar defaten cevap verirler. Muallim birini alır, tahta başına götürür, bir resim yaptırır;>> İşte bu bir şatoyu gösterir<<der.

Büyük duvarda birtakım kavisler gösterir: Bu ne der! Kimse bilemez. Mazgalı tarif eder. >> bu neye yarardı? <<Bunun müdafaaya hizmet ettiğini buldurur.

-Ne ile muharebe edilirdi? Tüfeklerle mi? Ekseriyet:

-Hayır efendim!

-Ne ile ya?

Açık gözlü bir çocuk dershanenin bir ucundan bağıır:

-Oklarla.

-Ok nedir? On ses cevap verir:

-Efendim bu yaylı bir şeydir.

Muallim izahat verir. Sonra duvarları yüksek ve kalın böyle bir şatoyu oklarla ve hatta uzmanlık aletleriyle almanın ne kadar müşkil olduğunu söyler ve ilave eder;

-Siz amele, iyi amele olacağınız, iş için veya keyf için gezeceğiniz zaman birtakım şato harabelerine rast geleceksiniz. (Paris'in civarındaki bazı harabeleri sayar.) Bunların her birinde bir senyör(bey) var idi. Bütün şu beyler ne yapıyorlardı?

Tekmil sınıf cevap verir;

-Muharebe ediyorlardı.

¹ Lâyenkatı:kesitisiz, sürekli

O zaman muallim şövalyeleri gerilere bindirerek, üzerlerini silahlarla donatarak bu çocukların gözü önünde bir derebeyi cengi tecessüm ettirir.

Talebe muallimin bir sözünü bile kaçırmaz.

-Fakat bir şato zırhlarla, mızraklarla, zapt olunmaz. O halde muharebede bitmezdi. Muharebeden kimin canı yanardı? Şatosu olmayanların, köylülerin! Bunlar o zamanlar bey için çalışıyorlar. Komşu beye tabi olan köylülerin kulübeleri yakılırdı. Hücumu uğrayan bey:>>Ah! Sen benim kulübelerimi yakıyorsun derdi, ben de senin kulübelerini yakayım. <<Bunu gerçek yapardı; ve yalnız kulübeleri değil de ekinleri de yakardı. Ekinler yakılınca ne olur? Kıtık olur. Yemeden yaşanabilir mi?

Bütün sınıf: Hayır efendim.

-O halde buna bir çare aramak lazım geldi.

Muallim şimdi mütarekeden bahseder; sonra işrah eyler.

-Bu tuhaf bir konudur. Nasıl? Eşkiyaya derler ki cumartesi akşamından çarşamba sabahına kadar uslu oturunuz, fakat öbür günlerde çekinmeyiniz, çarpışınız, yakınınız, yağma idiniz, öldürünüz! Bu adamlar deli mi idi?

Bir ses: şüphesiz!

-fakat hayır, bunlar deli değillerdi. Beni iyice dinleyiniz: burada birtakım tenbeller vardır. Bütün hafta çalışsınlar diye elimden geleni yapıyorum. Lakin bunların çarşambaya kadar çalıştıklarını görsem yarı memnun olurum. Kilisede istemişti ki onlar hep çarpışmasınlar; fakat buna muvaffak olmadığından beyleri haftanın yarısında uslu bulundurmaya çalıştı. Bu kar idi. Fakat kilise muvaffak olamadı. Kuvvete karşı kuvvet lazım geliyordu ve hep bu adamlara hakkını veren krallar oldu.

O zaman muallim izah eder ki Beyler birbirine müsavi değildi, falan şato sahibi fevkinde başka bir şatoda sakin daha kuvvetli, daha zengin bir bey var idi. Muallim böylece derebeylik hakkında bir mukayese tam verir ve en yukarıda kralı gösterir. Sonra sorar:

-Adamlar birbiri ile dövüştüğü zaman onları kim tutar

-Polisler

-Peki; Kral da bir polis demek idi.

-Birbiri ile kavgalaşan, birbirini öldüren kimseler hakkında ne yapılır?

-Mahkeme olunur.

Pek ala, kral bir hakim idi. Zaptiyelerden ve hakimlerden var.

-Geçilebilir mi?

-Hayır efendim.

-Pek iyi, eski krallar Fransa'ya bu günkü zaptiyeler ve hakimler kadar faydeli idi. Onlar sonradan fenalık yaptılar; fakat iyilik yapmaktan başladılar. Bakınız niçin faydeli idiler: Çünkü o zaman bugünkünden fazla eşkiya vardı. Bu derebeyleri vahşi yırtıcı adamlar idi, değil mi?

Bütün Sınıf:- Evet efendim!

-Fakat hayır oğullarım, onlar işi kuşatınca ahali çığırından çıkıyordu. Bunlar da yağma ediyor, yakıyor, öldürüyorlardı; kadınları ve çocukları bile öldürüyorlardı. Düşününüz ki bunlar iyiyi kötüyü tanımayanlardı. Kendilerine okumak öğretilmiyordu.

Kitap.- Tarih kitabını mütemadiyen yüzünden okumak talebeye papağan gibi ezberletmek caiz değildir. Mebahis mühimme-i tarihiyeyi bilhassa muallim şifâhen² takrir etmelidir. Bunun için de küçük sınıflarda menus musahabe tarzında büyük sınıflarda ise teşrihat mütevelliyeye icra-i tedris iktiza eder. Mamafih tarihleri zapta medar olan kitabın büsbütün kaldırılması veya imla tarzında deftere yazılması muvaffak görülemez.

Hulâsalar, nakiller.- Bir iptidai tarih kitabı iki kısım esasiden merkep olmalıdır: bir taraftan hulâsalar, diğer taraftan nakiller.

Hulâsalar tam ve ayrı zamanda kısa olmalıdır. Şakird bunları ezbere öğrenecektir. Zira Tarihte de böyle harfiyen yapılacak ezberler vardır. Bu hulâsalar sıhhat-ı efkari temin maksadına mübtenidir. Bunlar çocuğun fikrinde tevâlî kat'iyi, tertib vakayı tesis edeceklerdir.

Menkulat ise bir ibtidai Tarih kitabında çok çok bulunamaz. Bunlar ezber edilmeli ve izahat-ı şifahiye ile, muallimin sualleri ile, talebenin cevaplarıyla canlandırılmış dikkatli bir kıraatten başka bir şeyi olmamalıdır. İşte bu nakillerle der ki çocuk bilhassa tarih mütalaasına alakadar olacaktır. Orada büyük adamların temsillerini, ahlak nişanelerini, güzel numunelerini edvar-i muhtelifeyi temiz eden bütün şeyleri bulacaktır.

Muallim ve şakirdin vazifeleri.- En iyi kitap muallimin sözüdür. Bunun için bilhassa Tarih tedrisinde muallim büyük bir vazife sahibidir. Muallim kitabı takrir ve teşrih etmeye mecburdur. Fakat kitaptan da geçmeli, bir vakayı, bir devr-i tarihiyeyi kendi kendine nakil ve tasvir etmeye çalışmalıdır.

Şakird de yalnız bir okuyucu veya dikkatle dinleyici sıfatında kalmaz. Onu söylemeyi, kitaptan ve havacesinden öğrendiğini bizzat nakil etmeye sevk eylemelidir. Suallerden, söz temrinatından faide yab olacak tarih kadar başka bir ders yoktur. Bundan başka şakird ders-i şifahiye telhis etmeye davet olunmalı ve derste mütalaa edilmiş olan mevzular hakkında kendisinden küçük ve zaif tahririye de istemelidir.

Tarih ve malumat-ı medeniye.- Tarih malumat-ı medeniye'nin mukaddeme-i tabiyesidir; yani çocuğun içinde yaşamaya hazırlandığı cemaatin teşkilat-ı hazırasına ait bir takım malumattır. Amerikalılar tarih-i terbiyeyi siyasiye noktayı nazarından okurlar. Hakikat halde bu iki şube marifet arasında bir münasebet vardır. Malumatı medeniye mütalat-ı tarihiyeyi tetvih etmelidir. Kendi memleketi tarihini bir tarafına nakil etmekle beraber muallim vehc-i tedrisini, çocuklara verilmesi münasip olan terbiyeyi siyasiye cihetine tevcih edebilir.

Tarih ve coğrafya.- Tarihin coğrafya ile daha samimi münasebeti vardır. Vakayı tarihiyenin nakli bu vukuatın cereyan ettiği yerin tasvirinden ayrılamaz. Muallim tarihimizin edvarı muhtelifesindeki Osmanlı evvel kişi haritasını siyah tahtaya bizzat çizecek ve çocuklar da

² Şifâhen: sözlü olarak

tahtaya ve kağıtları üzerine çizdirecektir. Kitaplarda bahsolunan memleketler şehirler ve mevki muhtelif haritalar üzerinde gösterilecektir.

Kaynakça

Yalkut, S. C. (1910): *Tarihin suret-i tedrisi, amelî fen-ni tedrisi*. Üsküp: Kosova Matbaası, 1326 (Miladi 1910).

55

و محاسن ادبیه ایله دهاصمیه مناسبتده بولندیر مقابله برابریازمغه آلیشدر مق
مزیتانی حائزدر . بوتون شوتمرینات احتیاطکارانه تطبیق اولمایدیر . شو
سوزی بالخاصه ادبیات تعلیمنده تخطر ایتمهلی :
« تدریس ابتدائیک غایهسی تماس ابتدیک بوتون مواد حقنده ، بیلمهسی
مکن اولان بوتون شیلری در آغوش ایتمک دکل ، فقط اونلرک برنده جاهل
قالمغه مساعده اولمایدیغنی ایجه آکلا تمقدر . »

آلتنجی درس

تاریخک صورت تدریسی

[مندرجات : تاریخک غایه تدریسی — تاریخک انکشاف ذهنی اوزرینه
تأثیری — بوتدریسک اوصاف وحدودی — تاریخک معلومات اساسیهسی —
نحو ارتقائی ومقایسه — تعقیب اوله جق نحو — دره بکک حقنده بردرس —
کتاب — خلاصه لر ، نقل لر — معلم وشاکردک وظیفه لر — تاریخ ومعلومات
مدنییه — تاریخ وجغرافیا .]

تاریخک غایه تدریسی . — اسکی محاربه لریمزی ، اسکی عادت لریمزی ،
اسکی بابا لریمزی اک جاهل آدم لر بینه نقل ایتمکدن ، دیکله مکدن لذتیاب
اولور لر . اسکیلکه ابتلا بر میل فطریدرکه حسن استعمال ایدلدیکی حالده
بوندن ییکلک ایچون بک چوق فوائد اقتطاف اولدیلیر . ایشته بوتمایل
طبیعی « تاریخ » علمنی وجوده کتیرمشدر . کوچوک عثمانلیلره تاریخ
تدریسندن مقصد حسیات وطنیه لرینی انکشاف ایتدیرمک ، کندیلرنده

56

فضائل مدنیہ حصولہ کثیر ممکن عبارت در . حقیقت خالدہ تاریخ شایان
حیرت بر مکتب حمیتدر . اونک سایہ سنده وطن بر خیال خام اولمقدن
قور تولور ؛ زنده و حقیقی بر مخلوق اولور که چو جوق اونک مقدراتی سلسله
اعصار اراسنده تعقیب ایدر ، موفقیتایه کسب سرور ایلر ، آلامیسه
مهیج و رقتدار اولور . تاریخ ملیتک باشلیجه وقوعاتی اوکره تمکله ، مشهور
آدملرینک اسمیسه پیدای انستیت ایتمکله چو جوق — نه قدر ای طانیسه
اوقدر اعزاز ایده جکی — بویوک برعائنه ایچنه کیردیکنی ظن ایده جکدر .
بدر لرینک میراثی ، نه کبی فدا کارلقله بدل استحصال و محافظه اولندیغنی
اوکره ندیکی زمان ، مدافعه ایتمکله کندنی مکلف بیله جکدر . متواترات حقیقیه دن
بری مخیه سنی پرورده ایلدیکی وقت آباء و اجدادینک عالی و نجیب نمونه لرینی
تقلیده حاضر بولنه جقدر .

تاریخک انکشاف ذهنی اوزرینه تأثیری . — تاریخک بوندن باشقه
فائده لری ده واردر . چو جوق لریک آ کلابه بیله جکلری مختصر بر حاله ارجاع
ایدلمکله برابر بونک عقلک تکوننه ، محاکمه نک حصولنه مدارای واردر .
فکری وقوعات حاضره افقنی کچمه من جاهل و محدود بر آدمه کندنی مملکتی
تاریخی از چوق اوکر نمش بر انسان اراسنده نه قدر مسافه واردر ؛ بر طاقم
مطالعات و ازدر که بونلر فکرک نظمی در دنیه بیلیر . ایشته تاریخ — فنون
ایله برابر — برنجی درجه ده در . ترقی اجتماعی نک بطی بر صورتده عرض
دیدار ایستدیکنی کویسترن تاریخ صبری اولمایانلره صبر ، مایوس بولسانلره
امید و یرز . بر طرفدن مخیه بیله جناح اعتلا و یرز ؛ دیگر طرفدن معلومات
تاریخیه نکره موازنت ، محاکمه بیله اعتدال بخش ایلر .

بو تدریسک اوصاف و حدودی . — ابتدائی مکتبده تاریخ عمومی
تدریس اولنه ماز ؛ عثمانلی تاریخی یکانه موضوع تعلیم اولمالیدر . تاریخ عمومی

57

- 57 -

وقایعی بزم مملکتتمزك تاريخى مناسبت صحیحه سیاه و مقدرات عثمانیه بی ایضاح و تویردو لایسییه اورایه ادخال و علاوه ایدیله بیلیر. مبتدیله اولاحکایه لردن، ترجمه حاللردن بحث ایتک ای وحتی الزمدر. فقط بالآخره چو جوغی وقایع تاریخیه بی زمان اعتباریله و درس صر سیاه تعقیبه مجبور ایتمه لیدر. تاریخ تدریسی فائده بخش اولقاه برابر مختصرده اولمالیدر. بالخاصه مکتب ابتدائیده هم برچوقو یابس اسامی وارقامدن، همده ایضاحات و اسعه دن اجتناب ایتک اقتضا ایدر. بورغو نلقدن و تشوشدن قور تولق ایچون و قورعات عظیمه یه اهمیت ویرمه لیدر. والحاصل اساسدن آیرلماق صورتیه، فراستلی معلم باشقه لردن زیاده نظر دقتی جلب ایتکه ودها و واسع صورته نقل و ایضاح ایدلکه لایق اولان وقایعی انتخاب ایتمه بی بیلمه لیدر. بو انتخابده شو تعریف اوکا ره برلك ایتمه لیدر: « حقیقی تاریخ: اخلاق، قوانین، صنایع و ترقیات فکریه بشریه تاریخیدر. »

تاریخک معلومات اساسیه سی. --- چو چو غک عالم تاریخه کیرمکه، معلومات اساسیه بی اوکره نمکه دوچار اولدیغی مشکلات انکلز مر بیلر بی مشغول ایدیور. چو جوق ارکندن، اطرافنده تپلر، وادیلر، صولر، اووالر، کویلر و شهرلر کور بیور: بناءً علیه جغرافیا تحصیلده قولایچه جق حاضر- لائش دیمکدر. فقط جمعیت، حکومت، قوای عمومیه، حتی ماضی فکری: ایشته عائله و یامکتب محیط ضیقنده قابالی اولان اذهان اطفاله یرله شمه یین شیلر. بناءً علیه انکلز مر بیلری شو فکرده بولنیورکه: تاریخ معلمی اولایه متادیا قیصه بر طاقم درس لر ویرمه لی و او درس لرده تاریخک بسیط و اساسلی بعض مبادیسی، مثلاً: بر حکومت، بر قوم، بر خاندان سلطنت، بر حکمدار، قوانین موضوعه، عدالت، ویرکو... الخ نه دیمک اولدیغی اکلایتمغه چالیشمالیدر. بونحو تعلیم پک موافقدر.

58



- 58 -

نحو ارتقائی و مقایسه . — بو طرز تدریسده یالکز بر محذور کوزه چار پار : اوده کوچوک بر چو جو غک فکر آپک اسکی زمانلرده یاشادلماسی در . بونک اوکنی المق ایچون آلمانیا وانکلترده تاریخ درسی (نحو ارتقائی) دینن بر طریق ایله تعلیم اولنور . اورالرده چو جو غک فکرینه ملامیم دوشسون دیه نهایتدن ، عصر حاضر دن باشلا یه رق ادوار قدیمیه طوغرو ارتقا ایدیلور . جغرافیا ده قابل تطبیق اولان بو اصولک تاریخده ممکن الاجرا اولمادینی میدانددر . لکن بوتشبت غربیدن بر فکر تام و عملی استخراج اتمک قابدر : یعنی تاریخ تدریسنده اکثریا ماضی بی حاله تقریب و وقایع قدیمه بی وقایع حاضر نک مقایسه سیله ایضاح و تنویر ایله مک خصوصه عطف اهمیت اتمه لیدر . دینه بیلیر که تدریس ابتدائیده هر تاریخ درسی « اولجه » کله سیله باشلامالی ، و « بوکون ... » کله سیله دوام ایله ملیدر .

تعقیب اولنه جق نحو . — تعقیب اولنه جق ترتیب قابل اعتراض دکلدر : اوده زمان صره سیدر . یا نحو؟ تاریخک نحو تعلیمی مختلف صنوف و تدریسات ایچون هپ عینی اولمالیدر . اک مترقی شاگردان ایچون تعقیبی قابل و لازم اولان بر نحو مبتدیله تطبیق ایدیله مز . تاریخ از بر ایدله ملیدر . معلم اعصار ابتدائیه قارا ککقلری ایچنه طالوبده عصر حاضر ی سکوت ایله کچشدر مه ملیدر . یالکز خاندان سلطنتک ، وقایع حربیه نک مطالعه سنه عصر افکار اتمه ملی ، اخلاق و عاداتی ، ترقیات علمیه بی ده موضوع بحث ایله ملیدر .

درسی اولجه احضار ایله ملی وصیت صیق سواللر ایرادینه اهمیت ویرمه لیدر . متن کتابه نارجدن بعض ایضاحات علاوه اتمه ملی ، آره صره ده تاریخه عائد بر طاقم تحریری وظیفه لر ویرمه لیدر . والحاصل هر شیئی کتابدن بکله مه ملی ، معلم تشریحات و ایضاحات شفا هیه ایله بودرسی جانلندر مالیدر . بونک ایچون ده تاریخی رسملردن (تخته ده ترسیم ویا دیواره تعلیق صورتلریله) استفاده

59

- 59 -

ایتمک قابلدور .

حافظه تاریخک الک برنجی معاونی اولمغله برابر یالکنز حافظهیه مراجعت
ایتمک جائز دکلدور. قوه محاکمهیه مراجعت ایله مک، وقایعی آکلامتیق، اونلری
مقایسه ایتدیرمک ده ایجاب ایدور. تفرعته وارنجیه قدر بیلیمک حائز اهمیت
دکلدور. بالخاصه مخیه بی تحریک ایتمک، چو جوغک کوزی اوکنده ماضی بی
احیا ایله مک لازمدر. کتابک نقلی، معلمک درسی اولدقچه قبارتمه وز نکلی
اولمالی که چو جوغ کندیسنه سویله ن اشیا واشخاصی کورور کبی اولسون.
«منقولاتکزی قوتلی ومانوس اوضاع ایله حیاتدار ایدیکز. بوتون اشخا-
صکزی سویله دیکز: شدت تخیه مالک اولان چو جوغلر بونلری کوردکلرینی
واشتدکلرینی صانه جقلردر. « فی الحقیقه اشخاص تاریخیه اطفال ایچون
حقیقی وزنده موجو اتدن اولمایدر که اونلری سوسون وتقدیر ایتسون،
ویا اونلردن نفرت واجتناب ایلسون. بوآناده قابل ایسه چو جوغه تاریخک
اشخاص مشهوره سنی، بیوک صحنه لرینی مصور رسملر، لوحه لر کوستره رک
کوزلرک رؤیت حقیقیه سنی ده علاوه ایتمیلدر. رنگلی . رنگسز اینی پالمش
سکز اون رسم شاگرد مدنیت قدیمه حقنده برچوق صحایف تصویر یه دن
زیاده معلومات ویرر. بوندن باشقه دیوارده مملق بواندیر یله جق برطاقم
لوحه لرده بالذات معلم طرفندن پایلق قابلدور: از جمله کوچوک صنف ایچون
۱۰-۱۲، بویوک صنف ایچون ۲۸-۳۰ وقعه ترییه اسامیسی ارقام
سنین ایله برابر چو جوغلرک کوزلری اوکنده هر وقت بولدیریله بیلیر.
فقط بوتون بونلر برر واسطه لاحقهدر؛ تدریسات تاریخیه بی جانلاندیرمق
وچو جوغنی علاقه دار منفعت ایله مک بالخاصه معلمک صنعتیه عائددر.
دره بکلک حقنده بر درس . - مقتدر بر معلمک تاریخ درسی، حتی
مشکل بز موضوع حقنده، ناصل جانلاندیرمغه موفق اولدیغنی، جاذبه دار

60

— ٦٠ —

تصویر لرله. تخته به چیریلن رسم لرله بوتون صنفك نظر دقتنی ناصل جلب ایله دیکنی. چو جو غك تجربه و یا مقایسه سنی لایق قطع دعوت صورتیه ماضی بی ناصل آچیق و جانلی قیایدیغنی آکلاتمق ایچسون پارسده سکز یا شنده کی چو جو قنره ویرلمش اولان بردرسی مثال اوله رق نقل ایده لم :

« ... معلم بوتون صنفه صوراز : — دزه بکلك زمانندن قالمه برشاتو (قلعه) کورن وارمی ؟

کیسه جواب ویرمز . معلم اوزمان برچو جو غه توجیه خطاب ایله :
— وه نسان قصبه سه سن هیچ کیتمدکی ؟
— کیندم اقدم .

— پکی اوراده دره بکلك زمانندن قالمه برشاتو کورم شکدر .
ایشته شمدی نقطه عزیمت بولندی :
— بو شاتو ناصلدر ؟

برچو ووق چو جو قنر دفعه جواب ویرز لر . معلم برینی آیر ، تخته باشنه کوروز ، بر رسم یادی رر ؛ « ایشته بو برشاتو بی کورسترر » دیر .
بویوک دیوارده بر طاقم قوسلر کورسترر : « بونه در ؟ » کیسه بیله مز .
مازغالی تعریف ایده ز . « بونه به یاراردی ؟ » بونک مدافعه به خدمت ایتدیکنی بولدی رر .

— نه ایله محاربه ایدیلیدی ؟ تفنکلر له می ؟ اکثریت :

— خایر اقدم !

— نه آناه یا ؟

آچیق کوزلو برچو جو قنر در سخانه ک بر او جندن باغیرر :
— او قنر له .

— اوق نه در ؟ اون سس جواب ویرر :

61

— افندم . بویایی بر شیدار .

معلم ایضاحات ویرر . صوکر ا دیوار لری یوکسک وقلین اولان بویله بر شاتوینی اوقلرله وحتی اوزمانک آلتلریله آلمنک نه قدر مشکل اولدیغنی سویلر و علاوه ایدر :

— سز عمده ، آنی عمده اوله جفکنز ، ایش ایچون ویا کیف ایچون کیزه جککنز زمان بر طاقم شاتو خرابه لرینه راست کله جککنز . (پارسک جوارنده کی بعض خراب شاتولری صایار .) بونلرک هر برنده بر سنیور (بک) وار ایدی . بوتون شو بکلر نه یاسیور لردی ؟ تکمیل صنف جواب ویرر :

— محاربه ایدیور لردی .

اوزمان معلم شوالیه لری ا کر لره بیدیر رک ، اوزر لرینی سلاح لرله دوندا تهرق بوچو جو قلرک کوزی اوکنده بر دره بسکی جنکی تجسم ایتدیرر . طلبه معلمک برسوزینی بیله قاچیرماز .

— فقط بر شاتو زرهلرله ، مزر اقلرله ضبط اولماز . او حالده محاربه ده بیتمزدی . محاربه دن کیمک جانی یاناددی ؟ شاتوسی اولمایانلرک ، کویلولرک ! بونلر اوزمانلر بک ایچون چالیشیور لردی . قومشو بکه تابع اولان کویلولرک قبولوبه لری یاقیلیردی . هجومه اوغرایان بک : « آه ! سن بنم قولوبه لیمی یاقیورسک ، دیردی ، بنده سنک قولوبه لریکی یاقهیم . » بونی کرچک یاپاردی ؛ ویالکنز قولوبه لری دکلده ا کینلری ده یاقاردی . ا کینلر یاقیلنجه نه اولور ؟ قیتلق اولور . یه دن یاشانه بیلیرمی ؟

بوتون صنف : خایر افندم .

— او حالده بوکا بر چاره آرامق لازم کلدی .

معلم شمدی متارکه دن بحث ایدر ؛ صوکر اشرح ایلر :

1562 — ۶۳ —

— بو تحف بر قانوندر . ناصل ؟ اشقیایه دیر لر که : جمعه ایرتدی ایشامندن
چهار شنبه صباحه قدر اوصلو او طور یکنز ، فقط او بر کونلرده چکنمه یکنز .
چار پیشکنز ، یا قکنز ، یغما ایدیکنز ، اولدیر یکنز ! بو آدم لر دلی می ایدی ؟
برسس : شهبه سز !

— فقط خایر ، بونلر دلی دکلردی . نی ایجه دیکله یکنز : بوراده بر طاقم
تبللر واردر . بوتون هفته چالیشسونلر دیه المدن کلنی یاییورم . لکن
بونلرک چهار شنبهیه قدر چالیشدقلر نی کورسه م یاری ممنون اولورم .
کلیساده ایسته مشدی که اونلر هپ چار پیشماسونلر ؛ فقط بوکا موفق اوله
مادیغندن بکلری هفته نک یاریسنده اوصلو بولدیرمغه چالیشدی . بوده
کار ایدی . فقط کلیسا موفق اوله مادی . قوته قارشى قوت لازم کلیوردی ؛
وهپ بو آدم لره حقنی ویرن قرال لر اولدی .»

اوزمان معلم ایضاح ایده رکه بکلر بر برینه مساوی دکلدی ، فلان شاتو
صاحبی فوقنده باشقه بر شاتوده ساکن دها قوتلی ، دها ز نکین بر بک وار
ایدی . معلم بویله جه دره بکلک حقنده بر مقیاس تام ویرر واک یوقاریده قرالی
کوسترر . صو کرا صورار :

— آدم لر بر بریله دو کوشدیکی زمان اونلری کیم طوتار ؟
— پولیس لر .

— یکی ؛ قرالده بر پولیس دیمک ایدی .

— بر بریله قاوغالاشان ، بر برینی اولدیرن کیمسه لر حقنده نه یاییار ؟
— محاکمه اولنور .

بک اعلا ، قرال بر حاکم ایدی . ضبطه لردن و حاکم لردن وار .
کچیه بیلمی ؟
— خایر اندم .

63

- ۶۳ -

— پک این ، اسکی قرالدر فرانسه یه بوکونکی ضبطیه لر و حاکم لر قدر فائده لی ایدی . اونلر صوکرادن فمالق یاپدیلر ؛ فقط ایسک یایمقدن باشلادیلر . یاقکز یچون فائده لی ایدیلر : چونکه اوزمان بوکونکندن فضله اشقیا وار ایدی . نودره بکلری وحتی ، بیرتیجی آدم لر ایدی ، دکلی ؟ بو تون صنف : — اوت افندم !

— فقط خایر اوغللرم ، اونلرایشی کوشه دنجه اهالی چیغرنندن چیقورودی . بونلرده یغما ایدیور ، یاقیور ، اولدیریورلردی ؛ قادینلری وچو جوقلری بیله اولدیریورلردی . دوشونکیزکه بونلر ای بی ، کوتوبی طانیورلردی . کندیلرینه او قومق اوکره دله نوردی »

کتاب . — تاریخ کتابی متدیاً یوزندن او قومتق ، طلبه یه پایاغان کبی از برله تمک جائز دکلدر . مباحث مهمه تاریخیه بی بالخاصه معلم شفاهاً تقریر ایتمه لیدر . بونک ایچونده کوچوک صنفلرده مانوس مصاحبه طرزنده ، بویوک صنفلرده ایسه تشریحات متوالیه صورتنده اجرای تدریس اقتضایده . مع مافیله تاریخلری ضنبطه مدار اولان کتابک بوسبو تون قالدیرماسی ویا املا طرزنده دفتر یازدیرماسی موافق کوروله من .

خلاصه لر ، نقل لر . — برابدائی تاریخ کتابی ایکی قسم اساسیدن مرکب اولمیلدر : بر طرفدن خلاصه لر ، دیگر طرفدن نقل لر .

خلاصه لر تام وعین زمانده قیسه اولمالیدر . شاگرد بونلری از بر اوکره نه جکدر . زیرا تاریخدهده بویله حرفیاً یایسله جق از بر لر واردر . بو خلاصه لر صحت افکاری تأمین مقصدینه مبتنی در . بونلر چو جوغک فکرنده توالی قطعی بی ، ترتیب وقایعی تأسیس ایده جکلدر . منقولات ایسه برابدائی تاریخ کتابنده چوق چوق بولنه ماز . بونلر

64

~~64~~

از بر ایندلمه‌لی و ایضا حات شفا هیه ایله . مه‌لیک سؤالدر یله . طلبه‌نک جو ایدر یله
 جانلاندیرلمش دقتلی برقرائندن باشقه برشی اولمالیدر . ایشته بونقلرله در که
 چوجوقی بالخاصه تاریخ مطالعه‌سنه علاقه‌دار اوله‌جقدر . اوراده بویوک
 آدمارک تمثالری ، اخلاق نشانه‌لری ، کوزل نمونه‌لری ، ادوار مختلفه‌نی
 تمیز ایدن بوتون شیلری بوله‌جقدر .

معلم وشاکردک وظیفه‌لری . — اک اینی کتاب معلمک سوزیدر . بونک
 ایچون ، بالخاصه تاریخ تدریسنده معلم بویوک بروظیفه صاحیبدر . معلم کتابی
 تقریر و شرح ایتکه مجبوردر ؛ فقط کتابدن ده کچمه‌لی ، بروقه‌نی ، بر دور
 تاریخی‌نی کندی کمدینه نقل و تصویر ایتکه چاله‌لیدر .

شاکردده یالکیز بر اوقویچی و یادقلته دیکله‌یچی صفتیه قالماز . اونی
 سوبله‌مکه ، کتابندن و خواه‌سندن اوکر ندیکنی بالذات نقل ایتکه سوق
 ایله‌م‌لیدر . سؤالردن ، سوز تمریناتندن فائده‌یاب اوله‌جق تاریخ قدر باشقه
 بر درس یوقدر . بوندن باشقه شاکرد درس شفا هیی تلخیص ایتکه دعوت
 اولمائی و درسده مطالعه ایدلمش اولان موضوعلر حقنده کندیسندن
 کوچوک وظائف تحریر یه‌ده ایسته‌م‌لیدر .

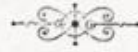
تاریخ و معلومات مدنیه . — تاریخ معلومات مدنیه‌نک بر مقدمه طبیعیه‌سیدر ؛
 یعنی چوجونک ، ایچنده باشامغه حاضر لاندینی جمعیتک تشکیلات حاضرده
 سنه عائد بر طاقم معلوماتدر . آمریقالیلر تاریخی تریبه سیاسییه نقطه نظرندن
 اوقورلر . حقیقت حالده بویکی شعبه معرفت آراسنده بر مناسبت واردر .
 معلومات مدنیه مطالعات تاریخی‌نی تتویج ایتله‌لیدر . کندی مملکتی تاریخی
 بیطرفانه نقل ایتکه برابر معلم ، وجهه تدریسی ، چوجوقله ویرلمسی
 مناسب اولان تریبه سیاسییه جهته توجیه ایده‌یلیر .

تاریخ و جغرافیا . — تاریخک جغرافیا ایله ده صمیمی مناسباتی وارد .

65

٦٥ -

وقایع تاریخیه نك نقلی بووقوعاتك جریان ابتدایی یرك تصویرندن آریله ماز. معلم تاریخمزك ادوار مختلفه سنده کی عثمانلی اولککسی خریطه سنی سیاه تخته به بالذات چیزه جك وچو جو قلمده تخته به وکاغذلی اوزرینه چیزدیره جکدر. کتابلرده بحث اولنان مملکتلر شهرلر و مواقع مختلفه خریطه لر اوزرنده کوستریله جکدر .



بدنجی درس

جغرافیانك صورت تدریسی

[مندرجات : جغرافیا - جغرافیانك فائده سی - جغرافیانك تقسیمی - بودرسه چون ایرکندن باشلانیر ؟ - نحو تعلیم - جغرافیای ملی - این نحو - حافظه به مترتب طیفه - خریطه لر - اطلسلر - دیوار خریطه لر - قاپارتمه خریطه لر - شاگردان لر فندن ترسیم اولنان خریطه لر - جغرافیا کتابلری .]

جغرافیا . -- جغرافیا سطح ارضك تصویریدر . کره مزك شکلنه ، عالم ضك حادثات خارجیه وسطحیه سنه عائد اولان هر شیئی مطالعه ایدر . جغرافیانك علوم سائره ایله صیتی برمناسبتی اولدیغندندرکه اکثریا بودرسی ته کیلرندن تفریق ایدن حدودی بعضیلری آشار . صولر ، نهرلر : مورلردن حاصل اولور فکرنی ایراد بهانه سیله بر جغرافیا معلمی حکمت بیعیه و علم احوال جودرسی ویرمکه قالمشمامالیدر . زیرا یرك تصویر اذینك طبیعتنی کوسترمکدن عبارتدر . مع مافیه جغرافیا مطالعه اولنورکن کا قریب وجوار اولان زمینلر اوزرنده ده جولان ایدیله بیلیر . ایستر ن اولنان حادثاتك اسبابانی سویله مک ، ایستر تدریسی نافع و مبذول