

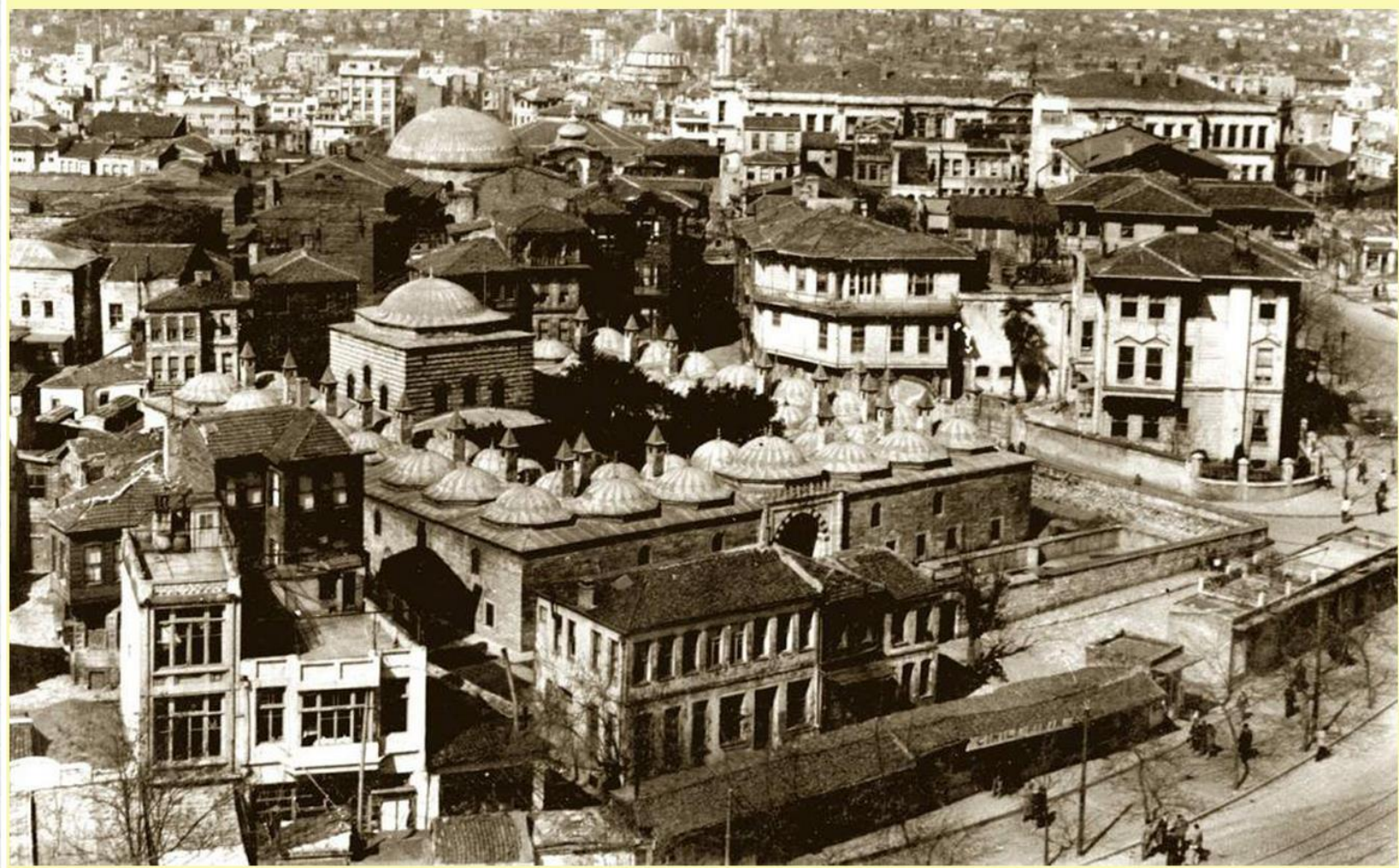


TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

www.tuhed.org

e-ISSN: 2147-4516



Bayezid Medresesi

May 2021, 10(1)



From the Editor...

We are proudly publishing the eighteenth (May 2021) issue of the Turkish History Education Journal (TUHED). In its 10th year, TUHED continues to publish without compromising its academic, international, peer-reviewed qualifications. TUHED is indexed in EBSCO's "Humanities Source Ultimate" and ULAKBİM's TR Index.

The editor of this issue is our editorial board member Prof. Dr. Selahattin Kaymakçı, from Kastamonu University. We thank him for his efforts and diligence.

As previously announced starting from the May 2021 issue our journal will apply a full-text English publication. This policy requires manuscripts in the Turkish language to also contain full-text English versions as well. Since the Dergipark system does not allow publishing in two languages we had to publish the Turkish and English versions of each article in a single pdf file. On the other hand, the peer-review process for manuscripts submitted in English was carried out in English and these articles were published in a single language form. A proofreading document was requested from the authors to ensure the clarity and comprehensibility of the English translations. We aim to have TUHED more recognized in the international academic community and have it indexed in Scopus, ESCI and ERIC, etc.

This issue of TUHED included 8 research & review articles and 2 translations. Studies in the field of educational history have made up the weight of the articles in this issue.

We would like to thank our referees and our supporting authors for contributing to the development of articles on a voluntary basis. Our journal will continue to be published in the fields of history education, historiography, and educational history.

Best regards,

On Behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek



TUHED

Turkish History Education Journal

Owner and Editor-in-Chief

Prof. Dr. Ahmet SIMŞEK
Istanbul University-Cerrahpasa

Issue Editor

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI
Kastamonu University

Editorial Board

Prof. Dr. İsmail Haki DemİrCİOĞLU - Karadeniz Technical University

Prof. Dr. Yucel KABAPINAR – Marmara University

Prof. Dr. Bahri ATA - MNE, Board of Education

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 University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Associate Professor Namik ÇENCEN – Gazi University

Dr Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Sibel YALI – Istanbul University

May 2021 Issue Referees

Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi University

Prof. Dr. Zeynep DÖRTOK ABACI, Uludağ University

Associate Professor Adnan ALTUN Abant İzzet Baysal University

Associate Professor Ahmet CANDAN, Karabük University

Associate Professor Dr. Bahadır KILCAN, Gazi University

Associate Professor Banu ÇULHA ÖZBAŞ, Dokuz Eylül University

Associate Professor Betül BATIR, Istanbul University Cerrahpasa

Associate Professor Cemil Cahit YESİLBURSA, Gazi University

Associate Professor Ersin TOPÇU, Amasya University

Associate Professor Fahri KILIÇ, Bolu Abant İzzet Baysal University

Associate Professor Filiz MEŞECİ GIORGETTI, Istanbul University Cerrahpasa

Associate Professor İbrahim Caner TÜRK, Erzincan Binali Yıldırım University

Associate Professor Muhammet Ahmet TOKDEMİR, State Archives Directorate

Associate Professor Ramazan ALABAŞ, Kastamonu University (2)

Assistant Professor Ahmet VURGUN, Marmara University

Assistant Professor Akif PAMUK, Marmara University

Assistant Professor Fırat YAŞA, Düzce University

Assistant Professor Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik University

Indexing:

Turkish History Education Journal (TUHED) is indexed in:






Turkish History Education Journal

May 2021, volume 10, issue 1

www.tuhed.org

Research & Theoretical


An analysis of the cognitive patterns of the eighth-grade students about the treaties that ended the Ottoman Empire through the WAT

Sibel YAZICI 

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, E-mail: syazici@aku.edu.tr

İlhan KULACA 

Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, E-mail: ilhan.kulaca@gmail.com


Abdurrahman ERTÜRK 

Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, E-mail: aertürk46@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	24.11.2020
Accepted	02.04.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.830434
Cite	Yazıcı, S., Kulaca, İ. ve Ertürk, A. (2021). An analysis of the cognitive patterns of the eighth-grade students about the treaties that ended the Ottoman Empire through the WAT. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 1-15. https://doi.org/10.17497/tuhed.830434
Ethics Declaration	During the research and writing process of the study, necessary scientific, ethical and rules were followed. The necessary ethical permission was obtained from Afyon Kocatepe University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee (12.10.2020-170).
Acknowledge	The study was presented as an oral presentation at IPCEDU 2020 International Pegem Conference on Education held on September 16-19, 2020.


An analysis of the cognitive patterns of the eighth-grade students about the treaties that ended the Ottoman Empire through the WAT

Sibel YAZICI 

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, E-mail: syazici@aku.edu.tr

İlhan KULACA 

Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, E-mail: ilhan.kulaca@gmail.com

Abdurrahman ERTÜRK 

Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, E-mail: aertürk46@gmail.com

Abstract

The course History of Revolution and Kemalism is significant in understanding the conditions when the Republic of Turkey was established. This study has attempted to reveal the cognitive patterns of the eighth-grade students concerning the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres which ended the Ottoman State. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participants were selected using the criterion sampling technique. They were 116 eighth-grade students. The data were collected through the word association test (WAT). Additionally, the participants were also asked to write a statement about their perceptions of these two treaties. The data obtained were examined using content analysis. The findings from the WAT indicate that the students produced the statements about the Armistice of Mudros of which 85% are valid. It is 76% for the Treaty of Sèvres. Therefore, it can be stated that the participants have much more active perceptions about the Armistice of Mudros in contrast to the Treaty of Sèvres. The WAT data also reveal that the participants have a common cognitive understanding about these treaties which are categorized into five groups: the situation following the treaties, the reasons for the treaties, reactions in regard to these treaties, psychological situations about them, and a group of entities in regard to the treaties such as space, time, figures and countries involved. The analysis of the key terms produced by the participants indicates that 70% of them are scientific terms, 26% of them superficial terms, and 4% misconceptions. Therefore, it is possible to state that the students who participated in the study have a sufficient cognitive understanding of these two treaties. The study is one of the attempts to reveal the cognitive understanding of the students about historical events in social studies courses.

Keywords: history of revolution and Kemalism, the armistice of Mudros, treaty of Sèvres, word association test

Introduction

One of the major goals of the social studies course is to produce active citizens. The social studies courses contain history, and the course at the eighth grade is delivered through the History of Revolution and Kemalism courses. The ultimate goal of the course is to produce students who like their country and nation, know and use their rights, perform their responsibilities, have a national awareness, and adopt the national, spiritual, and universal values (MONE, 2018). To this end, the course covers many distinct political, military, and social events that occurred in the past 150 years in Turkey. The course has a significant role to play in the transmission of citizenship understanding. The teaching method of the course is not a traditional lecturing method that involves the direct transmission of these events. Instead, it relies on a teaching method that aims at permanent learning and at interpreting the current events depending on the past events through indirect transmission (Barr, Barth and Shermis, 2013).

Two of the topics discussed in the course are the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres Mondros which led to the dissolution of the Ottoman Empire. Following the defeat of the Empire in World War I, Kazım Karabekir Pasha (1992) stated, "If the defeated side wants peace, the victorious side will bind him to his order with the conditions of the armistice that he will make him accept first". The agreements resulted in the countries becoming open to occupation and drifting towards fragmentation. In the face of the emerging events, people started to show signs of resistance from time to time. In particular, the British intervened in Ottoman politics to make the conditions suitable for them, causing tiredness, despair, and pessimism in the country (Türkmen, 2000: 616). These negative events caused the emergence of the national struggle and ultimately the establishment of a new state.

Both the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres are among the topics of the eighth grade. History of Revolution and Kemalism course (2018). The related learning outcomes are expressed in the educational program of the course as follows: RHK.8.2.3. "Students analyze the attitudes of the Ottoman government, Mustafa Kemal, and the people concerning the signing and implementation of the Armistice of Mudros". RHK.8.2.8 "Students analyze the reactions of Mustafa Kemal and the people in relation to the signing of the Treaty of Sèvres". These statements require students to be aware of the events following these two treaties and to evaluate the resulting events. Students need to have creative thinking which accompanies original and evaluative thinking. For this reason, traditional teaching methods should be eliminated to support the creative ideas of students (Kaya, 2014).

Alternative assessment and evaluation tools reveal students' creative and critical thinking levels and determine to what extent they learn together with their views on learning environments. One of these tools is Word Association Test (WAT). Developed to determine the relationship between the concepts formed in the cognitive structure and the adequacy of the level of this relationship, WAT is one of the widely used measurement tools (Bahar, Johstone and Sutcliffe, 1999; Bahar and Özatlı, 2003; Özatlı and Bahar, 2010). This tool is also used in determining students' readiness levels, measuring the quality of teaching after the lesson, and correcting student misconceptions if any. For this reason, WAT has recently been used widely in educational research. The tool has been used in the following

fields of educational science: science education (Bahar and Özatlı, 2003; Nakiboğlu, 2008; Ercan, Taşdere and Ercan, 2010, Özata Yücel and Özkan, 2010; Özatlı and Bahar, 2010; Köseoğlu and Bayır, 2011; Polat, 2013; Kurt and Ekici, 2013; Akpınar, 2016; Ayaz, Karakaş and Sarıkaya., 2016; Önel and Yüce, 2016), educational sciences (Çiftçi, 2009; Eren, 2012; Ekici, Gökmen and Kurt, 2014, Altıntaş, Gökçen Kabaran and Kabaran 2018), and social studies education (Deveci, Köse and Gürdoğan, 2014, Aydemir, 2014; Keskin and Örgün, 2015; İnel and Akar Üztemur, 2016; Keskin, Örgün and Akbulut, 2017; Tokcan and Yiter, 2017; İnel and Ünal, 2018, Doğan, Yücel Güngör and Güngör, 2018; Özdemir, 2018; Tuna, 2018, Kaya and Bozyiğit, 2019; Yazıcı, Yazıcı, Kulaca and Ertürk, 2019, Gürkan, Aksoy and Erbağcı 2020).

However, this tool has been rarely used to reveal the students' cognitive patterns in relation to the topics covered in the course History of Revolution and Kemalism (Bahar and Kılıç, 2001; Köçer and Demir, 2009; Işıklı, Taşdere, and Göz, 2011). Therefore, this study will contribute to the previous findings related to the students' cognitive patterns concerning the topics covered in the social studies courses focusing on historical events. In the study which aimed at uncovering the eighth-grade students' cognitive patterns in relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres which caused the dissolution of the Ottoman Empire through the administration of WAT, the following research questions were developed:

- What are the eighth-grade students' cognitive patterns about the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres?
- How can the eighth-grade students' cognitive patterns be grouped in relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sevres?

Method

Model of the Study

As a qualitative research, the study observed? the facts and situations in their natural environment and tried? to understand what meanings the participants attribute to these phenomena and events (Merriam, 2015). The aim of the studies with qualitative designs is to present a descriptive result on the study topic (Yıldırım and Şimşek, 2016; Karasar, 2014). Phenomenology which is part of the qualitative research methods was used in the study aiming at uncovering the eighth-grade students' cognitive patterns in relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres which caused the dissolution of the Ottoman Empire.

Phenomenology is a research method that is commonly used in studies that aim to investigate phenomena such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts, and situations in the world we live in (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Participants

The participants of the study were 116 eighth-grade students attending two different secondary schools in the Köşk district of Aydın during the school year of 2019-2020. The participants were chosen using the criterion sampling technique which is part of the purposeful sampling. In the criterion sampling technique, some criteria are identified and

the participants who can present the necessary data about the study topic are chosen based on these criteria (Marshall, 1996). The criteria used in the study were two outcome statements in the educational program of the History of Revolution and Kemalism which are given below: "Students analyze the attitudes of the Ottoman government, Mustafa Kemal and the people in relation to the signing and implementation of the Armistice of Mudros" and "Students analyze the reactions of Mustafa Kemal and the people in relation to the signing of the Treaty of Sèvres".

The necessary ethical permission was obtained from Afyon Kocatepe University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee (12.10.2020-170).

Data Collection Tool

Before the collection of the data, ethical permission dated 12.10.2020 and numbered 170 was taken from Afyon Kocatepe University Scientific Research and Publication Ethics Committee in Social Science and Humanities. The data of the study which aims at uncovering the eighth-grade students' cognitive patterns in relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres which caused the dissolution of the Ottoman Empire were gathered through the administration of WAT. It was found appropriate to use five keywords by taking the opinions of academicians who are experts in social sciences and history. The data collection process was carried out under the supervision of one of the authors during the class hours following the teaching of the topics in the History of Revolution and Kemalism related to the Armistice of Mudros and Treaty of Sèvres. Before the data collection process, the students were informed about the function of the measurement tool by providing examples of different subjects related to WAT. The students were given 30 seconds for each word. The duration was determined based on the previous findings (Bahar and Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere and Ercan, 2010; Polat, 2013; Keskin and Örgün, 2015). Additionally, additional time was given to the participants for the writing of the sentences regarding the treaties.

Figure 1

Sample Student Answer Sheet Belongs to S30

Mondros Ateşkes Antlaşması	işgal	Sevr Barış Antlaşması	Paris
Mondros Ateşkes Antlaşması	zuvay-ı Milliye	Sevr Barış Antlaşması	565 dogmak
Mondros Ateşkes Antlaşması	Fiilen yokolmak	Sevr Barış Antlaşması	işgal
Mondros Ateşkes Antlaşması	ordunun terhisı	Sevr Barış Antlaşması	Damat Ferit
Mondros Ateşkes Antlaşması	24. mabelle	Sevr Barış Antlaşması	istanbul hükümeti
Antlaşmalarla ilgili Bir Cümle	Bu antlaşmalar Anadolu'da işgale sebep oldu.		

Data Analysis

The content analysis was employed to examine the data collected. The goal in using the content analysis is to reach the concepts and connections which account for the data obtained (Yıldırım and Şimşek, 2016). The data were all coded, and several categories were generated from them. In the analysis, keywords, the number of words, and the number of related statements were found, and tables were generated to show them. The scoring of the keywords was as follows: 1 for related ones and 0 for unrelated ones. The number of

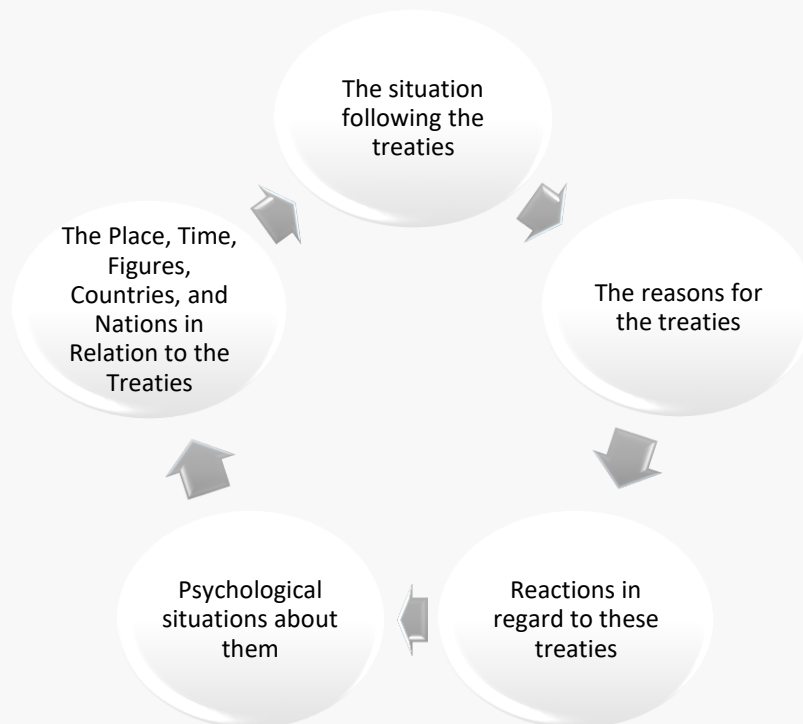
irrelevant words and no answer for the Armistice of Mudros was 95 and, they were 141 for the Treaty of Sèvres. The number of the relevant words for the Armistice of Mudros was found to be 505 (85%); and, for the Treaty of Sèvres, it was 454 (76%). The categories were generated for the number of these relevant words for each treaty. The words associated with the categories and their frequencies were calculated and tabulated. In order to establish reliability, the views of each author were compared during the determination of key (relevant) words, coding, the generation of categories, and the analysis of sentences. The reliability coefficient was found using the formula $[\text{Number of agreements} / (\text{Number of agreements} + \text{Disagreement}) \times 100]$. The reliability coefficient was found to be 92%. It is reported that the reliability coefficient that is higher than 70% refers to reliable data analysis (Miles and Huberman, 1994).

Findings

This section includes the findings obtained from the data collected in the study and Tables showing the results obtained in line with these findings. The sentences related to the categories, words, word numbers, and frequencies obtained from the WAT are presented in Tables. Figure 2 below shows the categories generated from the analysis of the words produced by the participants regarding the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres.

Figure 2

Students' Cognitive Patterns in Relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres



As can be seen in the participants produce a total of 119 concepts regarding the Armistice of Mudros ($f=505$) and 99 concepts ($f=454$) for the Treaty of Sèvres. Figure 2 presents the students' cognitive patterns in relation to the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres. The categories that emerged are as follows: the situation following the treaties, the reasons for the treaties, reactions towards the treaties, their psychological

effects, and space, time period, figures, countries, and nations related to the treaties. The categories of the situation following the treaties are given in Table 1.

Table 1

Categories of the Situation Following the Treaties

Category	Concepts	
	Armistice of Mudros (f)	Treaty of Sèvres (f)
The Situation following the Treaties	Occupation (30), to perish (26), to be defenseless (14), to be tied up (12), to dissolve the army (10), to be captured (9), to be torn apart (9), to be occupied 24/7 (9), to disappear (8), loss (8), death warrant (7), confiscation (6), Straits (6), discharge (5), six vilayets (provinces) (5), Vebdes (4), communication (4), shattered (4), swamp (4), the control of the Allied powers (4), Mosul invasion (3), harmful societies (3), starting from scratch (3), In favor of the Entente States (3), Mosul invasion (3), the beginning of the murder (3), unprotected (2), oil (2), invasion of Anatolia (2), against us (2), dried tree (2), restriction (2), harmful (2), mandatory (2), occupation (2), occupation plan (2), open to occupation (2), Ottoman army (2), railways (1), ship (1), loss of independence (1), territorial integrity (1), media (1), the nature of the treaty, not the cease-fire (1), coal (1), mandate (1), foreign countries (1), shroud (1), exception (1), by default (1), lightning armies demobilization (1), strategic point (1), the end (1), communication will be cut off (1), being unable to do anything (1), justification for the occupation (1), Anatolia is now vulnerable (1), beginning of the occupation (1)	Death warrant (16), shattered (11), capitulations (10), capitulation (10), surrender (9), Hejaz-Yemen separated (6), the heaviest treaty (5), loss (5), Straits (5), end (4), against independence (4), ruthlessness (3), game over (3), Marmara shores (2), homeland borders (2), Kirkuk to the British (2), delayed treaty (2), against the Ottomans (2), military service is not obligatory (2), pulling our pin (2), restricting (2), cage (2), commission (1), Straits Commission (1), split (1), ignoring the national will (1), only 50 thousand soldiers (1), last and heavy (1), bomb (1), Mudros like (1), mandate and patronage (1), Treaty of Moscow (1), bloody treaty (1)
Total number of words	59	33
Total frequency	246	120

As can be seen in Table 1, several categories are generated concerning the situations following the treaties. The participants produced 59 categories for the Armistice of Mudros (f=246) and 33 categories for the Treaty of Sèvres (f=120). Those for the former are much higher than those for the latter. It may be stated that cognitive patterns for the Armistice of Mudros are much more intense. The commonplace categories and their frequency for the Armistice of Mudros are as follows: Occupation (30), to perish (26), to be defenseless (14), to be tied up (12), to dissolve the army (10), to be captured (9), to be torn apart (9), to be occupied 24/7 (9), to disappear (8), loss (8), death warrant (7), confiscation (6), Straits (6), discharge (5), six vilayets (province) (5), Vebdes (4), communication (4), shattered (4), swamp (4), and the control of the Allied powers (4). The common categories and their frequency for the Treaty of Sèvres are as follows: Death warrant (16), shattered (11), capitulations (10), capitulation (10), surrender (9), Hejaz-Yemen separated (6), the heaviest treaty (5), loss (5), Straits (5), end (4), and against independence (4). All of these categories are negative indicating the participants' negative attitudes towards these treaties. It is reported that the Mudros Armistice caused the occupation and de facto disintegration while

the Treaty of Sèvres led to the dissolution which is called a death warrant. The categories concerning the reasons for the treaties are presented in Table 2.

Table 2

Categories Concerning the Reasons for the Treaties

Category	Concepts	
	Armistice of Mudros (f)	Treaty of Sèvres (f)
The Reasons for the Treaties	Article 7 (29), Article 24 (25), dissolution of the army (10), submissive attitude (2), unresponsive İstanbul Government (1), Fourteen points (1), World War I (1), Sick man of Europe (1), foreign countries (1), cowardice (1)	Occupation plan (26), İstanbul Government (16), World War I (6), Ottoman cake (5), Parliament (5), Entente States (central powers) (3), parliament (1)
Total number of words	11	7
Total frequency	73	62

Table 2 presents the categories concerning the reasons for these treaties. The participants produced 11 categories for the Armistice of Mudros (f=73) and seven categories for the Treaty of Sèvres (f=50). Although the concepts for the Armistice of Mudros are higher than those for the Treaty of Sèvres, their frequency is similar. The common categories and their frequency for the Armistice of Mudros are as follows: Article 7 (29), Article 24 (25), dissolution of the army (10), and submissive attitude (2). The dense categories and their frequency for the Treaty of Sèvres are as follows: Occupation plan (26), İstanbul Government (16), World War I (6), Ottoman cake (5), Parliament (5), and Entente States (central powers) (3). Concerning the Armistice of Mudros, the participants emphasized articles 7 and 24 as well as the dissolution of the Ottoman army and the submissive approach of the İstanbul Government. For the participants, the Treaty of Sèvres was an occupation plan and occurred as a result of the inefficient approach of the İstanbul Government and World War I. The categories regarding the reactions of the related parties towards the treaties are given in Table 3.

Table 3

Categories Regarding the Reactions of the Related Parties Towards the Treaties

Category	Concepts	
	Armistice of Mudros (f)	Treaty of Sèvres (f)
Reactions of the Related Parties towards the Treaties	Kuvay-ı Milliye (16), National struggle (10), War of Independence (7), traitor (7), starting from scratch (3), Parliament (2), public reaction (2), beneficial societies (2), Turkish power (1), a new war (1), Anatolian people (1), societies (1), country integrity (1), press release (1), new regime (1), rebirth (1), sunrise after death (1), breathing (1), new regime (1), joint decision (1)	Stillborn (43), traitor (18), The War of Independence(11), determination and determination (7), to invalidate (7), to ignore (7), the revolt of the nation (3), the map we torn (2), determination (2), rejection (2), BMM (2), perseverance (2), public reaction (2), cannot end like this (1), cannot be divided like this (1), war (1), objection (1), impossible (1), reaction (1), new wars (1), National Pact (1), opposition (1), Soviet Russia did not recognize (1), Treaty of Alexandropol (1)
Total number of words	20	24
Total frequency	61	118

As can be seen in Table 3, several categories regarding the reactions towards the treaties are developed. The participants produce 20 categories for the Armistice of Mudros (f=61) and 24 categories for the Treaty of Sèvres (f=118). Although the number of the categories are similar, the frequency of the categories concerning the Treaty of Sèvres is much higher. Therefore, it can be stated that the reactions towards the latter are much more frequent. The common categories and their frequency for the Armistice of Mudros are as follows: Kuvay-ı Milliye (16), National struggle (10), War of Independence (7), traitor (7), starting from scratch (3), Parliament (2), public reaction (2), and beneficial societies (2). The dense categories and their frequency for the Treaty of Sèvres are as follows: Stillborn (43), traitor (18), The War of Independence (11), determination and determination (7), to invalidate (7), to ignore (7), the revolt of the nation (3), the map we torn (2), determination (2), rejection (2), BMM (2), perseverance (2), and public reaction (2). The students think that both agreements are unacceptable and led to the start of the War of Independence. Expressions are stating that the National Forces or Kuva-yı Milliye was established, and the national struggle was started against the invasions following the Mondros Armistice Treaty. It is also implied that the Treaty of Sèvres was stillborn and unacceptable and that the conditions would change with determination and decisiveness. The categories about the psychological atmosphere following the treaties are given in table 4.

Table 4

Categories About the Psychological Atmosphere Following the Treaties

Category	Concepts	
	Armistice of Mudros (f)	Treaty of Sèvres (f)
Psychological Atmosphere following the Treaties	Despair (9), ending (4), negativity (3), hopelessness (2), anxiety (1), open helplessness (1), breathing (1), faces not smile (1)	Exhausted (10), tears (10), pain (5), running out (5), unacceptable (5), grief (4), old eyes (4), crying (2), difficulty (2), difficult situation (1), the people are mourning (1), the hands are tied up (1)
Total number of words	8	12
Total frequency	22	50

Table 4 shows the categories of the psychological atmosphere following the treaties. The participants produce eight categories for the Armistice of Mudros (f=22) and 12 categories for the Treaty of Sèvres (f=50). Although the number of categories is similar for both treaties, the frequency of these categories suggests that the Treaty of Sèvres (f=118) has a much more intense perception among the participants. The categories and their frequency for the Armistice of Mudros are as follows: despair (9), ending (4), negativity (3), hopeless eyes (2), anxiety (1), open helplessness (1), breathing (1), and faces not smile (1). The categories and their frequency for the Treaty of Sèvres are as follows: exhausted (10), tears (10), pain (5), running out (5), unacceptable (5), grief (4), old eyes (4), crying (2), difficulty (2), difficult situation (1), the people are mourning (1), and the hands are tied up (1). The participants imply that both treaties caused a negative psychological atmosphere. Despair is identified with the Armistice of Mudros whereas the Treaty of Sèvres produces exhaustion, desperation, tears, and pain. The categories about the place, time, figures, countries, and nations regarding the treaties are given in Table 5.

Table 5

Categories about the Place, Time, Figures, Countries, and Nations Regarding the Treaties

Category	Concepts	
	Armistice of Mudros (f)	Treaty of Sèvres (f)
The Place, Time, Figures, Countries, and Nations Regarding the Treaties	Rauf Orbay (7), Vilayet-i sitte (5), Admiral Calthrope (4), İstanbul (3), Mustafa Kemal (3), Atatürk (2), Minister of the Navy (2), Bursa (1), İsmet Pasha (1), Urfa (1), Antep (1), 30 October 1918 (19), Lemnos island (18), Moudros port (4), port (1), name of the port (1), British (13), Greeks (10), Bulgarians (3), Armenian state (2), minorities (2)	Damat Ferit (14), Mustafa Kemal (5), sultan (5), Rıza Tevfik Pasha (2), Mosul Kirkuk (2), Mosul (2), Sanremo (2), Lebanon (1), the great leader (1), Thrace (1), Kazım Karabekir (1), Paris (19), 10 August 1920 (13), Sèvres town (2), 29 October 1923 (1), Greeks (12), British (12), Armenian state (9), Ottoman state (2), Greek cavuru (1), Iran (1), Palestine (1), Araps (1),
Total number of words	21	23
Total frequency	103	104

Table 5 indicates the categories produced by the participants regarding the places, periods, figures, countries, and nations concerning the treaties. The participants produced 21 categories for the Armistice of Mudros (f=103) and 23 categories for the Treaty of Sèvres (f=104). Both the number of the categories and the frequency of these categories are the same for the treaties. The categories and their frequency for the Armistice of Mudros are as follows: 30 October 1918 (19), Lemnos island (18), British (13), Greeks (10), Rauf Orbay (7), Vilayet-i sitte (5), and Admiral Calthrope (4). The dense categories and their frequency for the Treaty of Sèvres are as follows: Paris (19), Damat Ferit (14), 10 August 1920 (13), Greeks (12), British (12), Armenian state (9), Mustafa Kemal (5), and sultan (5). The places, dates, nations, and signatories regarding the signing of two treaties are frequently expressed categories. Table 6 presents the characteristics of the statements by the participants concerning two treaties.

Table 6

Characteristics of the Statements by the Participants Concerning the Armistice of Mudros and the Treaty of Sèvres

Characteristics of the statements	Sample statements	f	%
Statements with superficial information (SSI)	S4 "Do not be afraid to speak the truth."	30	26
	S17 "Who said it has died? Now let them say that the king is back."		
	S23 "Don't forget the blue sky is always there, even though sometimes it is covered by the clouds."		
	S28 "Everyone was alive, but there was no life at all. Everyone was both alive and dead."		
	S39 "Turkish land was unhappy."		
S53 "No matter how much we agreed, we do not agree."			

Statements including scientific knowledge (SSK)	S7 "Either independence or death"		
	S19 "With these treaties, they wanted to shatter and destroy us."		
	S33 "These treaties ignored our nation."		
	S45 "These treaties caused the occupation."	81	70
	S56 "The goal was to end the Ottoman Empire."		
	S62 "Both treaties were in favor of the Allied Powers."		
Misconceptions	S65 "The occupiers tried to impose treaties, ignoring our country's integrity."		
	S9 "The Treaty of Sèvres was made with Armenians."		
	S110 "The Armistice of Mudros was signed in 1922, and the Treaty of Sèvres was signed on 24 October 1923."	5	4

As can be seen in Table 6, the statements of the participants regarding two treaties are categorized under three sub-categories: statements containing scientific knowledge (SSK), statements containing superficial information (SSI), and statements containing misconceptions (SM). It is found that the rate of SSK is 70%, the rate of SSI is 26%, and the rate of SM is 4%. Given that, it can be argued that the participants acquired a sufficient level of knowledge concerning these treaties. The content of SSK is mostly about the situation that occurred following the treaties. Some examples of these statements are as follows: "Either independence or death" (S7) and "With these treaties, they wanted to shatter and destroy us." (S19). The content of SSI is found to convey mostly emotional remarks such as "Who said it has died? Now let them say that the king is back." (S17) and "Don't forget the blue sky is always there, even though sometimes it is covered by the clouds." (S23). Although the rate of the statements containing misconceptions is low (4%), there are serious misconceptions about the countries involved and historical periods regarding the treaties. Some examples of such statements are as follows: the report by S9 "The Treaty of Sèvres was made with Armenians." Another participant, S110, produced the following statement in which there are misconceptions about the date of the treaties: "The Armistice of Mudros was signed in 1922, and the Treaty of Sèvres was signed on 24 October 1923."

Conclusion

It was found that the participants produced meaningful categories regarding the Armistice of Mudros with the rate of 85% and regarding the Treaty of Sèvres with the rate of 76%. Therefore, it could be stated that the participants have acquired the learning outcomes for the eighth grade of the History of Revolution and Kemalism course (2018) concerning the treaties at hand. However, in terms of the rate of the categories, it was found that the cognitive perception of the participants regarding the Mudros Armistice was higher than that related to the Treaty of Sèvres. This shows that the former was perceived more effectively by the participants. The topic of the Armistice of Mudros was contained in the unit entitled National Awakening: Steps Toward Independence in the educational program of the eighth-grade History of Revolution and Kemalism (2018). The class hour for this unit (18

class hours) was longer than the others which may positively contribute to the students' understanding of it.

The participants managed to relate two treaties and produce five common categories: the situation that occurred following the treaties, the reasons for the treaties, reactions towards the treaties, the psychological atmosphere that occurred following the treaties and places, time periods, figures and countries, and nations in relation to two treaties. Of these categories, the participants seem to have much more active cognitive patterns for the situations that occurred following the treaties. Concerning this category, the participants produced more categories for the Armistice of Mudros (number of categories=59 and f=246) in contrast to those for the Treaty of Sèvres (number of categories=33 and f=120).

Regarding the reasons for the treaties, the students produced much more category for the Armistice of Mudros (11) in contrast to that for the Treaty of Sèvres (7). Concerning the Armistice of Mudros, the most frequent categories were founded to be articles 7. and 24. Given that these two articles initiated the dissolution process for the Ottoman Empire, it could be argued that the participants were aware of the significance of them. The most frequent category concerning the Treaty of Sèvres was found to be the plan of occupation (26). The students appear to develop cause and effect connections between these treaties. Because the Armistice of Mudros created the proper setting for the Treaty of Sèvres, being able to develop a cause-and-effect relationship and to consider the underlying reasons refers to having comprehensive knowledge about historical events (Uzun, 2006). It might also be an indication of having historical literacy among the participants (Ata and Keçe, 2014). Therefore, students were able to create skills related to history literacy.

The number of categories regarding the reactions towards the treaties was found to be similar, 20 for the Armistice of Mudros and 24 for the Treaty of Sèvres. However, the frequency of these categories was much higher for the Treaty of Sèvres (118) in contrast to that for the Armistice of Mudros (61). The Treaty of Sèvres was described through the categories of stillborn (43) and traitor (18). It seems that the participants perceived the Armistice of Mudros as a trigger of the national struggle which was reflected through the categories of Kuvay-ı Milliye (16), national struggle (10), and the war of independence (7).

The categories related to the psychological state that emerged following the treaties show that the negativity of the conditions could be perceived by the participants. The frequent categories include despair (f = 9), running out (f = 4), and exhaustion (f = 10). Andraess (1939, pp. 10-15, cited in Öztaş, 2018) argues that there were certain periods for children in terms of historical narration: the ages 3-8 tale period, the ages 9-10 the Robinson period in which more realistic topics were narrated, and the ages 12-13 the period of recognition of the truth. Given that the participants have a perception about the psychological situation followed by the treaties, it could be stated that the reality can be noticed by them, and even empathy can be established about the conditions of the period among the participants. The ability to empathize was considered to be an indicator of the emergence of historical learning (Lee & Ashby, 2001; Yeager & Foster, 2001 cited in Kabapınar, 2007).

The students' perception about the time period of the treaties was found to be higher in contrast to the categories of place, figures, country, and nations related to the treaties. The signing date of the Armistice of Mudros, namely 30 October 1918, and the

signing date of the Sevres Peace Treaty, namely 10 August 1920, were frequently expressed concepts. De Groot-Reuvekamp, Van Boxtel, Rox, and Harnett (2014), argue that the early historical perception among children emerges at the grades of sixth and eight (ages 9-12). Therefore, the eighth grade was the proper period to learn the historical time periods. As a result, the signing dates were highly remembered by the participants. In a similar line, Pala and Şimşek (2016), concluded that the rate of knowing the historical periods of significant events such as World War I, the Armistice of Mudros, and the Treaty of Sèvres was very high among the students.

Concerning the statements produced by the participants, it was found that of total of 116 statements, 70% include scientific knowledge, 26% contain superficial information, and 4% were misconceptions. In the studies by F. Ercan, Taşdere and N. Ercan (2010) and Işıklı, Taşdere and Göz (2011), it was reported that the fact that no meaningful sentence containing key concepts from WAT couldn't be produced suggests that students couldn't learn these concepts meaningfully at a conceptual level. The rate of sentences containing scientific information produced by the participants indicates that meaningful learning about the subject occurred and the level of learning outcomes was evaluated. Additionally, the rate of the sentences containing misconceptions also supports this situation.

Based on the findings of the study the following suggestions are developed:

- WAT can be used as a measuring tool to evaluate the student learning about the eighth-grade level topics of History of Revolution and Kemalism courses.
- WAT can be used as a measuring tool to reveal the student misconceptions about the eighth-grade level topics of History of Revolution and Kemalism courses.
- WAT can support the student learning about the eighth-grade level topics of History of Revolution and Kemalism courses.
- The WAT can be employed to analyze the historical topics as contained in the social studies courses.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to the design and implementation of the research, to the analysis of the results, and the writing of the manuscript.

Conflict of Interest Statement: The authors declare that there is no conflict of interest.

References

- Akpınar, A. (2016). Factors influencing the use of urban greenways: a case study of Aydın, Turkey. *Urban Frostery & Urban Greening*, 16, 123- 131.
- Altıntaş, S., Kabaran, G., & Kabaran, H. (2018). Determining preservice teachers' cognitive structures on the concept of curriculums via the word-association test. *Turkish Studies*, 13(4), 1397-1411.
- Ata, B. & Keçe, M. (2014). The elements affecting students' historical literacy levels: a qualitative research based on teachers' opinions. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 3 (2), 1-23.


- Ayaz, E., Karakaş, H. & Sarıkaya, R. (2016). Class teacher candidates' opinions on the concept of nuclear power: the sample of independent word association test. *Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)*, 37, 42-54.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33 (3), 134-141.
- Bahar, M., & Kılıç, F. (2001). Kelime iletişim testi yöntemi ile Atatürk İlkeleri arasındaki kavramsal bağların araştırılması. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bahar, M. & Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim testi yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Journal of Balıkesir University Institute of Science and Technology*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel- tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez; translate). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S. (2009). An essay about basic qualities of word associations that points out gender variable. *Turkish Studies*, Volume 4/3, 633-654.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Rox, A. & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, Volume: 46, 487–514.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., van Boxtel C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227-242.
- Deveci, H., Çengelci Köse, T., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Investigation of pre-service teachers' cognitive structures on the concepts of social sciences and social studies through word association tests. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 7(16), 101–124.
- Doğan, S., Güngör, M., & Güngör, O. (2018). Turizm meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlenmesi. *Tourism Academic Journal*, 5(1), 166-176.
- Ekici, G., Gökmen, A., & Kurt, H. (2014). Determining student teachers' cognitive structure on the concept of "computer". *GEFAD/GUJGEF*, 34(3): 357-401.
- Er Tuna, Y. (2018). Determination of history and social studies teacher candidates' cognitive structures on Atatürk principles via word association. *Turkish History Education Journal*, 7 (1), 43-68.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7 (2), 136-154.
- Eren, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Necmettin Erbakan University Institute of Education Science, Konya.

- Güneş, H., & Gözüm, A.İ.C. (2013). Using the word association method or detection of the effect of ecology knowledge learned in primary education on readiness of 10th grade students. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 252-264.
- Gürkan, B., Aksoy, N. & Erbağcı, N. (2020). Evaluation of elementary school students' cognitive structures regarding interdisciplinary concepts. *Marmara University Atatürk Education Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 52, 617-643.
- Işıklı, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Investigation teacher candidates' cognitive structure about principles of ataturk through word association test. *Uşak University Journal of Social Science*, 4(1), 50-72.
- İnel, Y., Akar, C., & Üztemur, S. (2016). 8th students' perceptions towards administration types: revealing their cognitive structures via word association test. *Journal of History School (JOHS)*, 9(28), 523-540.
- İnel, Y. & Ünal, A.İ. (2018). Middle school students' cognitive structures of "the State", and "the Government". *Journal of Anatolian Cultural Research*, 2(2), 1-13.
- Kabapınar, Y. (2007). *The images of "others" and tolerance in Turkish History and social studies textbooks: "not us", "the other is to blame"*. In Kaymakcan, R. and Leirvik, O. (Eds), Teaching for tolerance in Muslim Majority societies (pp. 33-49). İstanbul, DEM Publishing.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kaya, B. (2014). *Sosyal bilgiler ve düşünme becerileri*. In Turan, R., Sünbül, A. M. and Akdağ, H. (Eds), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar- 1 (pp. 147-163). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Kaya, B. & Bozyiğit, R. (2019). Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of geography. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69.
- Karabekir, K. (1992). *Paşaların Hesaplaşması, İstiklal Harbine Neden Girdik, Nasıl Girdik, Nasıl İdare Ettik?*, Edt. İsmet Bozdağ, İstanbul: Emre.
- Keskin, E. & Örgün, E. (2015). Conceptual analysis of sustainable tourism phenomenon by means of word association test: Ürgüp sample. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(1), 30-40.
- Keskin, E., Örgün, E., & Akbulut, B. A. (2017). Analysis of gastronomy concept through the word association test. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(3), 255-267.
- Köçer, M., & Demir, S. B. (2009). Validity and reliability of attitude scale developed for the Atatürk's principles and revolutions. *GEFAD*, 29(3), 877-887.
- Köseoğlu, F., & Bayır, E. (2011). Examining cognitive structures of chemistry teacher candidates about gravimetric analysis through word association test method. *Trakya University Faculty of Educational Journal*, 1(1), 107-125.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Determining biology student teachers' cognitive structure on the concept of "osmosis" through the free word-association test and the drawing writing technique. *Turkish Studies*, 8(12), 809-829.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.

- MONE (2018). *History of revolution and Kemalism course curriculum (Middle school 8th grade)*. Ankara: MONE.
- Merriam, S.B. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309-322.
- Önel, A. & Yüce, Z. (2016). Determining the cognitive structures of science teacher candidates on "evolution" through word association test. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 23-33.
- Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2010). Determining the environmental perceptions of pre-service science teachers through word association. *E-İnternational Journal of Educational Research*, 5(4). 41-56.
- Özatlı, N. S. & Bahar, M. (2010). Revealing students' cognitive structures regarding excretory system by new techniques. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 9-29.
- Özdemir, M.A. (2018). Examining tourism students' cognitive structures towards leisure time and recreation concepts through word association test. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 4(1), 219-236.
- Öztaş, S. (2018). An instructional material in history courses: literary works. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, No:11, 27-41.
- Pala, F. & Şimşek, A. (2016). Teaching dates in social studies. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 5(1), 136-156.
- Polat, G. (2013). Determination of the cognitive structures of grade 9 students through word association test techniques. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 97-120.
- Tokcan, İ. H., Yiter, E. (2017). Examining the 5th grade students' perceptions about natural disaster through the word association tests. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (JKEF)*, 18(1), 115-129.
- Türkmen, Z. (2000). 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Ateşkes Antlaşması'na göre Türk ordusunun kuruluş ve kadrosuna bir bakış. *Journal of The Center for Ottoman Studies Ankara University (OTAM)*, No: 11, 615-632.
- Uzun, H. (2006). Science of history and causality in history. *Gazi University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 7(1), 1-13.
- Yazıcı, H., Yazıcı, S., Kulaca, İ. & Ertürk, A. (2019). Examining the 5th grade students' perceptions about natural disaster through. *Muğla Sıtkı Koçman University 2 nd International Elementary Education Congress (full text book in; 215-217)*, Muğla.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

This page left blank...


8. Sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti'ni sona erdiren anlaşmalara yönelik bilişsel yapılarının KİT aracılığı ile incelenmesi

Sibel YAZICI 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: syazici@aku.edu.tr

İlhan KULACA 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: ilhan.kulaca@gmail.com


Abdurrahman ERTÜRK 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: aerturk46@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	24.11.2020
Kabul Tarihi	02.04.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.830434
Kaynak Göster	Yazıcı, S., Kulaca, İ. ve Ertürk, A. (2021). 8. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti'ni sona erdiren anlaşmalara yönelik bilişsel yapılarının KİT aracılığı ile incelenmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 1-15. https://doi.org/10.17497/tuhed.830434
Etik Beyannamesi	Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan 12.10.2020 tarih ve 170 karar numaralı Etik Kurul Onayı çerçevesinde yürütülmüştür.
Bilgi Notu	Çalışma 16-19 Eylül 2020 tarihinde düzenlenen IPCEDU 2020 International Pegem Conference on Education'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.


8. Sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti'ni sona erdiren anlaşmalara yönelik bilişsel yapılarının KİT aracılığı ile incelenmesi

Sibel YAZICI 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: syazici@aku.edu.tr

İlhan KULACA 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: ilhan.kulaca@gmail.com

Abdurrahman ERTÜRK 

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: aerturk46@gmail.com

Öz

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Türkiye Cumhuriyeti'nin hangi koşullarda kurulduğunun anlaşılması açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle çalışma, 8. sınıf öğrencilerinin Birinci Dünya Savaşı sonrası Osmanlı Devleti'ni sona erdiren Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Antlaşmalarına yönelik bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Katılımcı grup, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Antlaşmaların bilişsel açıdan oluşturduğu yapıyı ölçmek amacıyla 116 8. Sınıf öğrencisine Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) uygulanmış; ayrıca antlaşmaların oluşturduğu algıya yönelik bir cümle yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. KİT verilerine göre öğrenciler, Mondros Ateşkes Antlaşmasıyla ilgili % 85, Sevr Antlaşmasıyla ilgili % 76 geçerli kelime üretebilmiştir. Bu durum bilişsel açıdan Mondros Ateşkes Anlaşması'nın Sevr Anlaşmasına oranla daha etkin olarak algılandığını göstermektedir. KİT analiz edildiğinde anlaşmalarla ilgili ortak bir bilişsel algının oluşabildiği görülmüş, kavramlar beş kategori altında toplanmıştır. Bunlar; Anlaşmalar sonucu ortaya çıkan durum, Duruma neden olan etkenler, Antlaşmalara karşı tepkiler, Anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum, Antlaşmalarla ilişkili; mekân, zaman, kişi ve milletler kategorileridir. Anahtar cümleler değerlendirildiğinde %70 bilimsel bilgi içeren, %26 yüzeysel bilgi içeren ve %4 kavram yanılgısı içeren cümle ortaya çıkmıştır. Bu durum öğrencilerin bilişsel açıdan anlaşmalarla ilgili yeterli bilgi seviyesine ulaşabildiklerini göstermektedir. Çalışmanın sosyal bilgiler eğitimi tarih alanındaki bilişsel algıyı ortaya çıkarma çalışmalarına örnek oluşturabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, Mondros ateşkes anlaşması, Sevr barış anlaşması, kelime ilişkilendirme testi

Giriş

Sosyal Bilgilerin temel amaçlarından birisi, etkin vatandaşlık aktarımıdır. Bu noktada sosyal bilgilerin önemli disiplinlerinden biri tarih olup 8.sınıf Sosyal Bilgiler programı T.C.

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile yürütülmektedir. Ders, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak; öğrencilerin vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip, milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetiştirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bunun sağlanması için Türkiye'nin son 150 yılını kapsayan siyasi, askeri, sosyal pek çok olay, ders kazanımları ile öğrencilere verilmeye çalışılmaktadır. Vatandaşlık aktarımında önemli yeri olan ders, geçmişte yaşanmış olayları gelenekçi bir yöntemle (doğrudan aktarım) öğrencilere aktarmaktan ziyade öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamayı ve bugünün olaylarını dünün bilgilerini kullanarak yorumlamayı, doğru değerleri, doğru, özgün bir şekilde yorumlayarak keşfedebilmeyi (dolaylı aktarım) amaçlamaktadır (Barr, Barth ve Shermis, 2013).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders konuları arasında yer alan ve çalışmaya konu olan Mondros ve Sevr Barış Anlaşmaları Osmanlı Devleti'nin sona ermesine neden olan anlaşmalardır. Birinci Dünya Savaşı'ndan Osmanlı'nın yenik ayrılması Kazım Karabekir Paşa'nın (1992) belirttiği gibi "Mağlup sulh isterse galip onu önce kabul ettireceği mütareke şartları ile emrine bağlar" durumunu ortaya çıkarmıştır. Anlaşmalar ülkenin işgale açık bir hale gelmesine ve parçalanmaya doğru sürüklenmesine neden olmuştur. Ortaya çıkan tablo karşısında halk yer yer direniş emareleri göstermeye başlamış özellikle İngilizler mütareke şartlarını kendilerine uygun hale getirmek üzere Osmanlı siyasetine müdahale ederek ülkede bezginlik, ümitsizlik ve karamsarlık oluşmasına neden olmuşlardır (Türkmen, 2000; 616). Yaşanan olumsuzluklar milli mücadelenin doğmasına ve yeni bir devletin kurulma sürecinin başlatılmasına neden olmuştur.

Bu noktada Türk tarihinin dönüm noktasını oluşturan her iki anlaşma 8. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı (2018) kazanımları arasında yer almaktadır. Bu noktada İTA.8.2.3.'de "Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması ve uygulanması karşısında, Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal'in ve halkın tutumunu analiz eder." ve İTA.8.2.8'de "Mustafa Kemal ve Türk Milleti'nin Sevr Antlaşması'na karşı tepkilerini değerlendirir" şeklindeki kazanımlar programda ifade edilmektedir. Kazanımlar, anlaşmaların ortaya çıkardığı durumun farkına varılarak gelişmelerin değerlendirilebilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun elde edilebilmesi için özgün, ayrıştırıcı ve çözümleyici düşünmeye kısaca yaratıcı düşünmeye ihtiyaç vardır. Bu noktada öğrencilerin yaratıcı fikirlerinin desteklenmesi için geleneksel öğretim yöntemlerinin törpülenip ortadan kaldırılması gerekmektedir (Kaya, 2014).

Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini ortaya çıkarmada, öğrenme ortamlarına farklı bir bakış açısı geliştirmelerinde, öğrenilenlerin ne düzeyde olduğunun belirlenmesinde alternatif ölçme değerlendirme araçları önemli bir işleve sahiptir. Bu araçlardan biri Kelime İlişkilendirme Testleridir (KİT). Bilişsel yapıda oluşan kavramlar arasındaki ilişkiyi ve ilişki düzeyinin yeterliliğini belirlemek amacıyla ortaya çıkan KİT, yaygın kullanımlı ölçme araçları arasındadır (Bahar, Johstone and Sutcliffe, 1999; Bahar ve Özatlı, 2003; Özatlı ve Bahar, 2010). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine, ders sonrası öğretim kalitesinin ölçülmesine ve varsa oluşan kavram yanılgılarının düzeltilmesine destek vermektedir. Bu nedenle eğitim araştırmalarında son dönem itibarıyla yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. KİT, Fen Bilimleri (Bahar ve Özatlı, 2003; Nakiboğlu, 2008; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010, Özata Yücel ve Özkan, 2010; Özatlı ve Bahar, 2010; Köseoğlu ve Bayır, 2011; Polat, 2013; Kurt ve Ekici, 2013; Akpınar, 2016; Ayaz, Karakaş ve Sarıkaya, 2016; Önel ve Yüce, 2016), Eğitim Bilimleri alanında (Çiftçi, 2009; Eren, 2012; Ekici, Gökmen ve Kurt, 2014, Altıntaş, Gökçen Kabaran ve Kabaran 2018) ve Sosyal Bilimler alanında (Deveci, Köse ve

Gürdoğan, 2014, Aydemir, 2014; Keskin ve Örgün, 2015; İnel, Akar Üztemur, 2016; Keskin, Örgün ve Akbulut, 2017; Tokcan ve Yiter, 2017; İnel ve Ünal, (2018), Doğan, Yücel Güngör ve Güngör, 2018; Özdemir, 2018; Tuna, 2018, Kaya ve Bozyiğit, 2019; H.Yazıcı, S.Yazıcı, Kulaca ve Ertürk, 2019, Gürkan, Aksoy ve Erbağcı 2020) çalışmalarında kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülükle ilgili bilişsel yapıyı ortaya çıkarmada yaygın bir kullanıma sahip olmadığı çalışma sayıları dikkate alındığında görülmektedir (Bahar ve Kılıç, 2001; Köçer ve Demir, 2009; Işıklı, Taşdere ve Göz, 2011). Araştırmanın sosyal bilgiler eğitimi tarih alanında bilişsel yapıyı ortaya çıkarma çalışmalarına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. 8. sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti’ni sona erdiren Mondros Ateşkes Antlaşması ve Sevr Barış Antlaşması’na yönelik bilişsel yapılarını KİT aracılığı ile ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 8. Sınıf öğrencilerinin Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Anlaşmalarına yönelik bilişsel algıları nelerdir?
- 8. Sınıf öğrencilerinin Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Anlaşmalarına yönelik bilişsel algıları hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel bir araştırma olarak olgu ve durumları doğal ve kendi ortamında gözlemlemekte; insanların bu olgu ve olaylara ne anlamlar yüklediğini anlamaya çalışmaktadır (Merriam, 2015). Nitel desenli araştırmalarda amaç, konu ile ilgili betimsel ve gerçek bir sonuç ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2014). Bu noktalardan hareketle 8. Sınıf öğrencilerinin Osmanlı Devleti’ni sona erdiren anlaşmalarla ilgili bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji yaşadığımız dünyadaki olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Katılımcı Grup

Çalışmanın katılımcı grubunu, 2019-2020 öğretim yılı Aydın ili, Köşk ilçesinde iki farklı ortaokulda öğrenim gören 116 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcı grubun belirlenmesinde amaçlı örneklemeyle ilgili ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olması beklenmektedir (Marshall, 1996). Bu noktada 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders programı içerisinde yer alan “Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalanması ve uygulanması karşısında, Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumunu analiz eder” ve “Mustafa Kemal’in ve Türk Milleti’nin Sevr Antlaşması’na karşı tepkilerini değerlendirir” kazanımları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan alınan 12.10.2020 tarih ve 170 karar numaralı Etik Kurul Onayı çerçevesinde yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Mondros Ateşkes Antlaşması ve Sevr Barış Antlaşmasına yönelik 8.sınıf öğrencilerinin bilişsel yapılarını belirlemeye yönelik çalışmanın verileri Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan (12.10.2020-170) izin kapsamında toplanmıştır. Çalışmanın veri toplama aracı KİT'tir. Anlaşmalarla ilgili öğrencilerin sınıf seviyelerine bağlı olarak üretilebilecekleri kelime sayılarının belirlenebilmesi için sosyal bilimler ve tarih alanında uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Buna göre her kavram için beş anahtar kelime ifade edilmesi uygun bulunmuştur. Veriler, Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Antlaşmalarıyla ilgili T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim program kazanımlarının tamamlanmasından sonra ilgili ders saatleri içerisinde araştırmacılardan birinin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılmadan önce öğrencilere KİT ile ilgili farklı konularda örnekler sunularak ölçme aracının işlevi hakkında bilgi verilmiştir. Daha önceki KİT ile ilgili çalışmalar (Bahar ve Özatlı, 2003; Ercan, Taşdere ve Ercan, 2010; Polat, 2013; Keskin ve Örgün, 2015) dikkate alınarak her kelime için öğrencilere 30 saniyelik süre verilmiştir. Ayrıca anlaşmalarla ilgili ortak cümle yazmaları için ek süre verilmiş ve çalışma 15-20 dakika aralığında tamamlanabilmektedir. Aşağıda Şekil 1'de Ö30'a ait örnek cevap kâğıdı görülmektedir.

Şekil 1

Öğrenci Ö30'a Ait Örnek Cevap Kâğıdı

Mondros Ateşkes Antlaşması	işgal	Sevr Barış Antlaşması	Paris
Mondros Ateşkes Antlaşması	Zuvay-ı Milliye	Sevr Barış Antlaşması	516 doğmak
Mondros Ateşkes Antlaşması	Fiilen yokolmak	Sevr Barış Antlaşması	işgal
Mondros Ateşkes Antlaşması	ordunun terhis	Sevr Barış Antlaşması	Damat Ferit
Mondros Ateşkes Antlaşması	24. madde	Sevr Barış Antlaşması	istanbul hükümeti
Antlaşmalarla ilgili Bir Cümle	Bu antlaşmalar Anadolu'da işgale sebep oldu.		

Veri analizi

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin kullanılmasındaki amaç, elde edilen verileri açıklayacak kavramlara ve bağlantılara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın geçerliliği açısından veriler kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. KİT'ten elde edilen verilerin kodlanması ve kategorilerin belirlenmesi için önce cevap kelime frekansları excele aktarılarak tespit edilmiştir. Analizlerde anahtar kelimelerin konuyla ilgili olanlarına 1, ilgisiz olanlarına 0 verilmiştir. Buna göre boş bırakılan veya ilişkili bulunmayan kelime sayısı; Mondros Ateşkes Antlaşması için 95, Sevr Barış Antlaşması için 141 olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak 116 öğrenci, Mondros Ateşkes Antlaşması'yla ilgili 505 (%85), Sevr Barış Antlaşması'yla ilgili 454 (%76) kelime üretebilmiştir. Her bir anlaşmanın geçerli kelimeleri kategori oluşturmak ve cümleleri analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmacılar arasındaki uyum [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmış ve ortalama güvenilirlik katsayısı %92 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma açısından güvenilir olarak değerlendirilmektedir (Miles and Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerden elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçları ifade eden tablolar yer almaktadır. KİT'ten elde edilen kategoriler, kelimeler, kelime sayıları ve frekansları ile ilişkili cümleler tablolar halinde sunulmuştur.

Aşağıda Şekil 2 'de Mondros Ateşkes Antlaşması ve Sevr Barış Antlaşması için üretilen kelimelerin analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler yer almaktadır.

Şekil 2

Öğrencilerin Mondros ve Sevr Anlaşmalarına İlişkin Bilişsel Yapılarına Ait Kategoriler



Öğrenciler Mondros Ateşkes Antlaşması için toplam 119 kelime (f=505), Sevr Barış Antlaşması için 99 kelime (f=454) üretebilmişlerdir. Şekil 2'de de KİT verilerinin değerlendirmesi sonucu anlaşmalarla ilgili ortaya çıkan kategoriler yer almaktadır. Bunlar; Anlaşmalar sonucu ortaya çıkan durum, Duruma neden olan etkenler, Anlaşmalara karşı tepkiler, Anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum, Anlaşmalarla bağlantılı mekân, zaman, kişi, ülke ve millet kategorileridir. Tablo 1'de Anlaşmaların ortaya çıkardığı durum kategorisine ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 1

Anlaşmaların Ortaya Çıkardığı Durum Kategorisine Ait Bulgular

Anlaşmaların Ortaya Çıkardığı Durum	Kategori	
	Mondros Ateşkes Antlaşması (f)	Sevr Barış Antlaşması (f)
	İşgal (30), fiilen yok olmak (26), savunmasız (14), eli kolu bağlanmak (12), ordunun dağıtılması (10)	Ölüm fermanı (16), parçalanmak (11), kapütilyonlar (10), esir olmak (10), teslimiyet (9), Hicaz-

olmak (9), parçalanmak (9), 7/24 işgal altında (9), yok olmak (8), kayıp (8), ölüm fermanı (7), silahlara el koymak (6), Boğazlar (6), terhis (5), vilayet-i sitte (5), Vebdes (4), haberleşme (4), paramparça (4), bataklık (4), İtilaf Devletleri denetimi (4), Musul işgali (3), zararlı cemiyetler (3), sıfırdan başlamak (3), İtilaf Devletleri lehine (3), Musul işgali (3), cinayetin başlangıcı (3), korunmasız (2), yağ (2), Anadolu'nun işgali (2), aleyhimize (2), kurumuş ağaç (2), kısıtlama (2), zararlı (2), mandaterizm (2), Yunanlıların İzmir'i işgali (2), işgal planı (2), işgale açık (2), Osmanlı ordusu (2), demiryolları (1), gemi (1), bağımsızlığı kaybettik (1), ülke bütünlüğü (1), basın yayın (1), ateşkes değil antlaşma niteliği (1), kömür (1), manda (1), dünya devletleri (1), kefen (1), istisna (1), hükmen yenik (1), yıldırım orduları terhis (1), stratejik nokta (1), sona ermek (1), iletişim kesilecek (1), hiçbir şey yapamamak (1), işgale gerekçe (1), Anadolu artık savunmasız (1), işgalin başlangıcı (1)	Yemen ayrıldı (6), en ağır antlaşma (5), kayıp (5), Boğazlar (5), sona ermek (4), bağımsızlığa aykırı (4), insafsızlık (3), game over (3), Marmara kıyıları (2), vatan sınırları (2), Kerkük İngilizlere (2), gecikmiş antlaşma (2), Osmanlı aleyhine (2), askeri hizmet mecbur değil (2), pimizizi çekmek (2), kısıtlamak (2), kafes (2), komisyon (1), Boğazlar Komisyonu (1), bölünmek (1), milli iradeyi yok saymak (1), sadece 50 bin asker (1), son ve şartları ağır (1), bomba (1), Mondros benzeri (1), manda ve himaye (1), Moskova Antlaşması (1), kanlı antlaşma (1)	
Toplam Kelime sayısı	59	33
Toplam Frekans	246	120

Tablo 1'de Anlaşmaların ortaya çıkardığı durum kategorisine ait bulgular yer almaktadır. Öğrenciler Mondros Ateşkes Antlaşması için 59 kelime (f=246), Sevr Barış Antlaşması için 33 kelime (f=120) türetmişlerdir. Mondros Ateşkes antlaşması için kullanılan kelime sayısı ve frekansı Sevr Barış Antlaşması'nın iki katına yakındır. Dolayısıyla Mondros Ateşkes Anlaşmasıyla ilgili bilişsel algının daha yüksek olduğu görülmektedir. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın ortaya çıkardığı durum kategorisinde, kullanılan kelimeler ve frekansları: İşgal (30), fiilen yok olmak (26), savunmasız (14), eli kolu bağlanmak (12), ordunun dağıtılması (10), esir olmak (9), parçalanmak (9), 7/24 işgal altında (9), yok olmak (8), kayıp (8), ölüm fermanı (7), silahlara el koymak (6), Boğazlar (6), terhis (5), vilayet-i sitte (5), Vebdes (4), haberleşme (4), paramparça (4), bataklık (4), İtilaf Devletleri denetimi (4) dir. Sevr Barış Antlaşması'nın ortaya çıkardığı durum kategorisinin kelimeleri ve frekansları; ölüm fermanı (16), parçalanmak (11), kapitülasyonlar (10), esir olmak (10), teslimiyet (9), Hicaz-Yemen ayrıldı (6), en ağır antlaşma (5), kayıp (5), Boğazlar (5), sona ermek (4), bağımsızlığa aykırı (4) şeklindedir. Öğrenciler kullandıkları kelimelerle her iki anlaşmanın ülke için olumsuz bir durum ortaya çıkardığı görüşünde birleşmektedirler. Mondros Ateşkes Anlaşması'nın işgale ve fiilen parçalanmaya neden olduğu Sevr Barış Antlaşması'nın ise ölüm fermanı olarak yok olmaya yol açacağı belirtilmektedir. Tablo 2'de Duruma neden olan etkenler kategorisine ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 2

Duruma Neden Olan Etkenler Kategorisine Ait Bulgular

Kategori	Kavramlar	
	Mondros Ateşkes Anlaşması (f)	Sevr Barış Anlaşması (f)
Duruma Neden Olan Etkenler	7. madde (29), 24. madde (25), ordunun dağıtılması (10), teslimiyetçi tutum (2), İstanbul Hükümeti tepkisiz (1), Wilson İlkeleri (1), korkaklık (1), 1. Dünya Savaşı (1), Osmanlı'nın hasta olması (1), dünya devletleri (1), korkaklık (1)	İşgal planı (26), İstanbul Hükümeti (16), 1. Dünya Savaşı (6), Osmanlı pastası (5), Mebusan Meclisi (5), İtilaf Devletleri (3), parlamento (1)
Toplam Kelime sayısı	11	7
Toplam Frekans	73	62

Tablo 2’de Duruma neden olan etkenler kategorisine ait bulgular yer almaktadır. Öğrenciler Mondros Ateşkes Anlaşması’nın etken unsurlarını 11 kelime (f=73) ile Sevr Barış Anlaşması’nın etken unsurlarını 7 kelime (f=50) ile ifade edebilmişlerdir. Mondros Ateşkes Anlaşmasıyla ilgili üretilen kelime sayısı Sevr Barış Anlaşması’ndan fazla olmakla birlikte frekanslar birbirine yakındır. Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili sıklıkla kullanılan kelimeler; 7. madde (29), 24. madde (25), ordunun dağıtılması (10), teslimiyetçi tutum (2)dur. Sevr Barış Antlaşması ile ilgili; işgal planı (26), İstanbul Hükümeti (16), 1. Dünya Savaşı (6), Osmanlı pastası (5), Mebusan Meclisi (5), İtilaf Devletleri (3) sıklıkla kullanılan kelimelerdir. Öğrenciler Mondros Ateşkes Anlaşması’nın etken unsurları olarak 7. Madde ve 24. Madde’yi güçlü bir şekilde vurgulamakta ateşkes sonucunda orduların dağıtılması ve İstanbul Hükümeti’nin teslimiyetçi tutumu etken durum olarak ifade edilmektedir. Sevr Barış Antlaşması’nın işgal planı olduğu ve İstanbul Hükümeti’nin anlaşmalar karşısındaki tutumu daha da önemlisi tüm bunlara I. Dünya Savaşı’nın neden olduğu, kullanılan kelimelerde belirtilmektedir. Tablo 3’te Anlaşmaların ortaya çıkardığı duruma karşı tepkiler kategorisine ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 3

Anlaşmaların Ortaya Çıkardığı Duruma Karşı Tepkiler Kategorisine Ait Bulgular

Kategori	Kavramlar	
	Mondros Ateşkes Anlaşması (f)	Sevr Barış Anlaşması (f)
Antlaşmalara Karşı Tepkiler	Kuvay-ı Milliye (16), Milli Mücadele (10), Kurtuluş Savaşı (7), vatan haini (7), sıfırdan başlamak (3), Mebusan Meclisi (2), halkın tepkisi (2), yararlı cemiyetler (2), Türk’ün gücü (1), yeni bir savaş (1), Anadolu insanı (1), cemiyetler (1), ülke bütünlüğü (1), basın yayın (1), yeni rejim (1), yeniden doğuş (1), ölümden sonra güneşin doğması (1), nefes almak (1), yeni rejim (1), ortak karar (1)	Ölü doğmak (43), vatan haini (18), Kurtuluş Savaşı (11), azim ve kararlılık (7), geçersiz saymak (7), yok saymak (7), milletin isyanı (3), yırtıp attığımız harita (2), kararlılık (2), reddedilme (2), BMM (2), azim (2), halkın tepkisi (2), böyle bitemez (1), böyle bölünemez (1), savaş (1), itiraz (1), imkânsız (1), tepki (1), yeni savaşlar (1), Misak-ı Milli (1), karşı koymak (1), Sovyet Rusya tanımadı (1), Gümrü Antlaşması (1)
Toplam Kelime sayısı	20	24
Toplam Frekans	61	118

Tablo 3'te antlaşmaya karşı tepkiler kategorisine ait bulgular yer almaktadır. Öğrenciler Mondros Ateşkes Antlaşması için 20 kelime (f=61), Sevr Barış Antlaşmasıyla ilgili 24 kelime (f=118) üretmişlerdir. Her iki anlaşmanın kelime sayıları birbirine yakın olmakla birlikte kelime frekansları açısından Sevr Barış Antlaşması Mondros Ateşkes Antlaşması'nın iki katı kadardır. Dolayısıyla Sevr Barış Antlaşması daha fazla tepki oluşturan bir anlaşma olarak algılanmaktadır. Mondros Ateşkes Antlaşması'yla ilgili kelimeler ve frekansları; Kuvay-ı Milliye (16), Millî Mücadele (10), Kurtuluş Savaşı (7), vatan haini (7), sıfırdan başlamak (3), Mebusan Meclisi (2), halkın tepkisi (2), yararlı cemiyetler (2), Türk'ün gücüdür. Sevr Barış Antlaşması'yla ilgili kelimeler ve frekansları; ölü doğmak (43), vatan haini (18), Kurtuluş Savaşı (11), azim ve kararlılık (7), geçersiz saymak (7), yok saymak (7), milletin isyanı (3), yırtıp attığımız harita (2), kararlılık (2), reddedilme (2), BMM (2), azim (2), halkın tepkisi (2) şeklindedir. Öğrenciler her iki anlaşmanın kabul edilemez olduğu ve Kurtuluş Savaşı'nı başlattığı görüşündedirler. Nitekim Mondros Ateşkes Antlaşması sonrası işgallere karşı Kuvay-ı Milliye'nin kurularak Millî mücadelenin başladığı Sevr Barış Antlaşmasının ölü doğmuş ve kabul edilemez olduğu, şartların azim ve kararlılıkla değişeceği kullanılan kelimelerde belirtilmektedir. Tablo 4'te Anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum kategorisine ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 4

Anlaşmaların Oluşturduğu Psikolojik Durum Kategorisine Ait Bulgular

Kategori	Kavramlar	
	Mondros Ateşkes Antlaşması (f)	Sevr Barış Antlaşması (f)
Anlaşmaların Oluşturduğu Psikolojik Durum	Umutsuzluk (9), bitmek (4), olumsuz (3), umutsuz gözler (2), kaygı (1), açık çaresizlik (1), nefes almak (1), gülmeyen yüzler (1),	Tükenmek (10), gözyaşı (10), acı (5), bitmek (5), kabul edilemez (5), keder (4), yaşlı gözler (4), ağlamak (2), zorluk (2), zor durum (1), halk yasta (1), eli kolu bağlanmak (1),
Toplam Kelime sayısı	8	12
Toplam frekans	22	50

Tablo 4'te anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum kategorisine ait bulgular yer almaktadır. Öğrenciler Mondros Ateşkes Antlaşması için 8 kelime (f=22), Sevr Barış Antlaşmasıyla ilgili 12 kelime (f=50) üretmişlerdir. Her iki anlaşma için kelime sayıları birbirine yakın olmakla birlikte kelime frekansları açısından Sevr Barış Antlaşması daha etkin algılanmaktadır. Mondros Ateşkes Antlaşması'yla ilgili kelimeler ve frekansları şu şekildedir: Umutsuzluk (9), bitmek (4), olumsuz (3), umutsuz gözler (2), kaygı (1), açık çaresizlik (1), nefes almak (1), gülmeyen yüzler (1)dir. Sevr Barış Antlaşması ile ilgili tükenmek (10), gözyaşı (10), acı (5), bitmek (5), kabul edilemez (5), keder (4), yaşlı gözler (4), ağlamak (2), zorluk (2), zor durum (1), halk yasta (1), eli kolu bağlanmak (1) kullanılan kelimelerdir. Öğrenciler her iki anlaşmanın olumsuz bir psikolojik duruma yol açtığı görüşündedirler. Mondros Ateşkes Antlaşması insanları daha çok umutsuzluğa, Sevr Barış Antlaşması tükenmeye ve eli kolu bağlanmaya sürüklediği, gözyaşı ve acı hissettirdiği belirtilmektedir. Tablo 5'te Anlaşmalarla ilişkili; mekân, zaman, kişi, ülke ve milletler kategorisine ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 5

Anlaşmalarla ilişkili; Mekân, Zaman, Kişi, Ülke ve Milletler Kategorisine Ait Bulgular

Kategori	Kavramlar	
	Mondros Ateşkes Anlaşması (f)	Sevr Barış Anlaşması (f)
Anlaşmalarla ilişkili; Mekân, Zaman, Kişi, Ülke ve Milletler	Rauf Orbay (7), Vilayet-i sitte (5), Amiral Calthrope (4), İstanbul (3), Mustafa Kemal (3), Atatürk (2), Bahriye Nazırı (2), Bursa (1), İsmet Paşa (1), Urfa (1), Antep (1), 30 Ekim 1918 (19), Limni Adası (18), Mondros Limanı (4), liman (1), liman adı (1), İngilizler (13), Yunanlılar (10), Bulgarlar (3), Ermeni Devleti (2), azınlıklar (2)	Damat Ferit (14), Mustafa Kemal (5), padişah (5), Rıza Tevfik Paşa (2), Musul Kerkük (2), Musul (2), San Remo (2), Lübnan (1), Ulu Önder (1), Trakya (1), Kazım Karabekir (1), Paris (19), 10 Ağustos 1920 (13), Sevr Kasabası (2), 29 Ekim 1923 (1), Yunanlılar (12), İngilizler (12), Ermeni Devleti (9), Osmanlı Devleti (2), Yunan cavuru (1), İran (1), Filistin (1), Araplar (1),
Toplam Kelime sayısı	21	23
Toplam frekans	103	104

Tablo 5’te Antlaşmalarla ilişkili; mekân, zaman, kişi, ülke ve milletler kategorisine ait bulgular yer almaktadır. Öğrenciler Mondros Ateşkes Antlaşması için 21 kelime (f=103), Sevr Barış Antlaşması için 23 kelime (f=104) üretmişlerdir. Her iki anlaşma için üretilen kelime sayısı ve frekansları birbirine yakındır. Mondros Ateşkes Antlaşması ile ilgili sıklıkla üretilen kelimeler; 30 Ekim 1918 (19), Limni Adası (18), İngilizler (13), Yunanlılar (10), Rauf Orbay (7), Vilayet-i sitte (5), Amiral Calthrope (4) iken Sevr Barış Antlaşması için; Paris (19), Damat Ferit (14), 10 Ağustos 1920 (13), Yunanlılar (12), İngilizler (12), Ermeni Devleti (9), Mustafa Kemal (5), padişah (5)tır. Her iki anlaşmanın imza edildiği yerler, tarihler, milletler ve imza eden isimler sıklıkla ifade edilen kelimelerdir. Tablo 6’da Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Anlaşmaları ile ilgili yazılan cümlelere ait bulgular sunulmuştur.

Tablo 6

Mondros Ateşkes ve Sevr Barış Anlaşmaları ile İlgili Yazılan Cümlelere Ait Bulgular

Antlaşmalarla İlgili Cümle Özellikleri	Cümle örnekleri	f	%
Yüzeysel Bilgi İçeren (YBİ)	Ö4” Hakikati konuşmaktan korkmayınız.”		
	Ö17 “Kim demiş ki öldü; şimdi desinler ki kral geri döndü.”		
	Ö23 “Bazen bulutlar kapalı da olsa, unutma mavi gökyüzü hep orada.”	30	26
	Ö28 “Herkes yaşıyordu ama hiç de ortada can yoktu. Herkes yaşayan ölüydü.”		
	Ö39 “Türk yurdu mutsuzdur”		
Bilimsel Bilgi İçeren (BBİ)	Ö53 “Ne kadar anlaşsak da anlaşamadık gitti”		
	Ö7 “Ya istiklal ya ölüm”		
	Ö19” Bu antlaşmalarla bizi parçalamak, yok etmek istemişlerdir.”	81	70
	Ö33 “Bu antlaşmalar milletimizi yok saymıştır.”		

	Ö45 "İşgale neden olan antlaşmalardır."		
	Ö56 "Amaç Osmanlı Devleti'ni bitirmektir."		
	Ö62 "İki antlaşma da Osmanlı İtilaf Devletleri'ne çalışacak."		
	Ö65 "İşgalciler ülke bütünlüğümüzü yok sayarak, antlaşmaları kabul ettirmeye çalıştılar"		
Kavram yanlışları (KY)	Ö9 "Sevr Antlaşması Ermenilerle oldu." Ö110 "1922'de Mudanya, 24 Ekim 1923'te Sevr Barış Antlaşması imzalandı."	5	4
Toplam		116	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin anlaşmalarla ilgili yazdıkları cümleler üç kategoride incelenmiştir. Bunlar; bilimsel bilgi içeren (BBİ), yüzeysel bilgi içeren (YBİ), kavram yanlışlığı içeren (KYİ) cümleler şeklindedir. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda BBİ cümle oranı %70, YBİ cümle oranı %26, KYİ cümle oranı %4'tür. BBİ cümle oranının daha yüksek olması anlaşmalarla ilgili yeterli bilgi düzeyine ulaşıldığını göstermektedir. Bilimsel bilgi içeren cümleler incelendiğinde daha çok anlaşmaların ortaya çıkardığı durumu ifade etmektedir. Millî Mücadelenin parolası olan "Ya istiklal ya ölüm" Ö7 tarafından ifade edilirken, Ö19 "Bu antlaşmalarla bizi parçalamak, yok etmek istemişlerdir." şeklinde içinde bulunan durumu ifade etmiştir. Yüzeysel bilgi içeren cümleler incelendiğinde daha çok duygusal ifadeler içerdiği görülmektedir. Ö17 "Kim demiş ki öldü; şimdi desinler ki kral geri döndü." Ö23 "Bazen bulutlar kapalı da olsa, unutma mavi gökyüzü hep orada" şeklindedir. Cümleler arasında kavram yanlışlığı içerenlerin oranı düşük (%4) olmakla birlikte anlaşmaların yapıldığı ülke ve tarihlerle ilgili bilişsel yanlışlıklar söz konusudur. Ö9 "Sevr Antlaşması Ermenilerle oldu." derken Ö110 "1922'de Mudanya, 24 Ekim 1923'te Sevr Barış Antlaşması imzalandı" cümlesini kurmuşlardır.

Sonuç

KİT'ne verilen cevaplar değerlendirildiğinde, Mondros Ateşkes Anlaşmasıyla ilişkili %85, Sevr Barış Anlaşmasıyla ilişkili %76 oranında geçerli kelime üretilebildiği görülmektedir. Çıkan sonuç; 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük programında (2018) yer alan anlaşmalarla ilgili kazanımların elde edilebildiği şeklinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte kelime oranlarına bakıldığında Mondros Ateşkes Anlaşması'na ait bilişsel algının Sevr Barış Anlaşması'ndan daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla Mondros Ateşkes Anlaşması öğrenciler tarafından daha etkin bir şekilde algılanabilmektedir. Bu durumun Mondros Ateşkes Anlaşması konusunun içinde bulunduğu 8. Sınıf T. C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı (2018) Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünite ders saatinin (18 ders saati) diğerlerinden daha yüksek olmasıyla ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

Kelimelerin analizi sonucu, anlaşmaların birbiriyle ilişkilendirilebildiği ve bilişsel olarak beş ortak kategori altında toplanabildiği görülmektedir. Bunlar; Anlaşmalar sonucu ortaya çıkan durum, Duruma neden olan etkenler, Anlaşmalara karşı tepkiler, Anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum, Anlaşmalarla ilişkili; mekân, zaman, kişi, ülke ve milletler kategorileridir. Kategorilerin kelime sayıları ve frekansları değerlendirildiğinde bilişsel açıdan Anlaşmaların ortaya çıkardığı durumun daha etkin bir biçimde algılanabildiği görülmektedir.

Mondros Ateşkes Antlaşması'nın ortaya çıkardığı durum (kelime sayısı, 59; f, 246) Sevr Antlaşması'na (kelime sayısı 33; f, 120) oranla daha yüksek bir şekilde algılanabilmektedir.

Duruma neden olan etkenler kategorisinde Mondros Ateşkes Antlaşması için üretilen kelime sayısı (11) Sevr Barış Antlaşması'na (7) oranla fazladır. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın "7. ve 24. Maddeleri" sıklıkla tekrarlanan kelimelerdir. Bu durum maddelerin Osmanlı Devleti'nin parçalanma sürecine girmesinde etki eden unsurlar olarak kabul edilebildiğini göstermektedir. Diğer taraftan Sevr Barış Antlaşması ile ilgili "işgal planı" (26) sıklıkla ifade edilen kelimedir. Bu noktada her iki anlaşmayla ilgili öğrencilerin neden sonuç ilişkisi kurabildikleri, Mondros Ateşkes Antlaşması uygulamalarının Sevr Barış Antlaşmasına ortam yarattığının fark edilebildiği görülmektedir. Uzun (2006), anlaşmalarla ilgili neden, nasıl ilişkisinin kurulabilmesinin yüzeysel tarih bilgisinin daha kapsamlı bir boyuta ulaşılabilmesini sağladığını belirtmektedir. Ata ve Keçe (2014), bu ilişkinin kurulabilmesinin tarih okuryazarlığı beceri oluşumuna etki edebildiğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler ilgili konularda tarih okuryazarlık becerisini oluşturabilmişlerdir.

Anlaşmalara karşı tepkiler kategorisinde üretilen kelime sayıları Mondros Ateşkes (20) ve Sevr Barış Antlaşmaları (24) açısından birbirlerine yakın bir seviyededir. Bununla birlikte frekans değerleri açısından Sevr Barış Antlaşması (118) Mondros Ateşkes Antlaşması'na (61) oranla daha yüksektir. Dolayısıyla öğrenciler nihai bir anlaşma olarak Sevr'e karşı daha büyük bir tepkinin oluştuğu görüşündedirler. Sevr'e kabul edilemez bir anlaşma olarak tepki gösterildiği; ölü doğmak (43), vatan haini (18) kelimeleri değerlendirildiğinde görülmektedir. Diğer taraftan Millî Mücadelenin Mondros Ateşkes Antlaşması'na karşı tepkinin ortaya çıkardığı bir durum olarak algılanabildiği; Kuvay-ı Milliye (16), Millî Mücadele (10), Kurtuluş Savaşı (7) kelimeleri değerlendirildiğinde ortaya çıkmaktadır.

Anlaşmaların oluşturduğu psikolojik durum kategorisinde yer alan kelimeler şartların olumsuzluğunun algılanabildiğini göstermektedir. Bu noktada umutsuzluk (f=9), bitmek (f=4), tükenmek (f=10) sıklıkla kullanılan kelimelerdir. Andraess (1939,10-15; akt. Öztaş, 2018) tarihin çocuklar için; 3-8 yaş arası masal yaşı, 9-10 yaş arası daha gerçekçi konuların ifade edildiği Robinson yaşı ve 12-13 yaş arasını hakikati fark etme yaşı olduğunu belirtmektedir. Anlaşmaların yarattığı psikolojik durumun algılanabilmesi gerçekliğin fark edilebildiğini hatta dönemin şartlarıyla ilgili empati kurulabildiğini göstermektedir. Empati kurulabilmesi tarihsel öğrenmenin meydana gelebildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Lee & Ashby, 2001; Yeager & Foster (2001), akt. Kabapınar, 2007).

Anlaşmalarla ilişkili; mekân, zaman, kişi, ülke ve milletler kategorisinde öğrencilerin zaman algısı diğer öğelere oranla daha yüksektir. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanma tarihi olan 30 Ekim 1918 ve Sevr Barış Antlaşması'nın imzalanma tarihi olan 10 Ağustos 1920 sıklıkla ifade edilen kavramlardır. De Groot-Reuvekamp, Van Bostel, Rox ve Harnett (2014), çocuklarda ilk tarihsel zaman algısının 6. ve 8. Sınıf düzeyinde (9/12 yaş) ortaya çıkmaya başladığını belirtmektedirler. Dolayısıyla ilgili sınıf düzeyi, tarihsel zaman algısının öğrenilebilmesi açısından uygun bir dönemdir. Diğer taraftan anlaşmaların zamansal anlamda hatırdaki kalıcılığının yüksek olduğu Pala ve Şimşek (2016)'in yaptıkları çalışmada da görülmektedir. Birinci Dünya Savaşı, Mondros Ateşkes Antlaşması, Sevr Barış Antlaşması gibi yakın döneme ait tarihi olayların zamansal açıdan bilinme düzeyleri daha yüksektir.

Anlaşmalarla ilgili yazılan 116 cümle analiz edildiğinde bilimsel bilgi içeren cümle oranının %70 yüzeysel bilgi içeren cümle oranının %26 ve kavram yanılgısı içeren cümle oranının %4 olduğu tespit edilmiştir. F. Ercan, Taşdere ve N. Ercan (2010) ile Işıklı, Taşdere ve

Göz (2011), KİT'nde anahtar kavramları içeren anlamlı bir cümle kurulamaması durumunun öğrencilerin bu kavramları anlamlı olarak ve kavramsal düzeyde öğrenemediği sonucunu ortaya çıkardığını belirtmektedirler. Dolayısıyla bilimsel bilgi içeren cümle oranı, konuyla ilgili anlamlı bir öğrenmenin ve KİT'in uygulama nedenlerinden biri olan öğretimde çıktının ne düzeyde olduğuyla ilgili ölçme eyleminin gerçekleşebildiğini göstermektedir. Nitekim kavram yanılıgısı ifade eden cümlelerin sayısal oranı bu durumu desteklemektedir.

Çalışmadan çıkan sonuçlara bağlı olarak şu öneriler getirilebilir;

- KİT, 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile ilgili öğrencilerin öğrenme düzeylerinin değerlendirilmesi ve belirlenmesinde ölçme aracı olarak kullanılabilir.
- KİT, 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile ilgili kavram yanılıgılarının belirlenmesi amacıyla kullanılabilir.
- KİT, 8. sınıf öğrencilerinin nitelikli liselere girmek için çalıştığı bir ortamda, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının kavramsal açıdan öğrenilmesine olumlu katkı yapabilir.
- KİT, sosyal bilgiler disiplinlerinden biri olan tarih konularını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar; araştırmanın tasarlanma, uygulanma, verilerin analiz ve değerlendirilme aşamalarına eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar yaptıkları çalışmayla ilgili bir çıkar çatışmalarının olmadığını beyan etmektedirler.

References


- Akpınar, A. (2016). Factors influencing the use of urban greenways: a case study of Aydın, Turkey. *Urban Frostery & Urban Greening*, 16, 123- 131.
- Altıntaş, S., Kabaran, G., & Kabaran, H. (2018). Determining preservice teachers' cognitive structures on the concept of curriculums via the word-association test. *Turkish Studies*, 13(4), 1397-1411.
- Ata, B. & Keçe, M. (2014). The elements affecting students' historical literacy levels: a qualitative research based on teachers' opinions. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 3 (2), 1-23.
- Ayaz, E., Karakaş, H. & Sarıkaya, R. (2016). Class teacher candidates' opinions on the concept of nuclear power: the sample of independent word associaton test. *Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)*, 37, 42-54.
- Bahar, M., Johnstone, A.H. & Sutcliffe, R.G. (1999). Investigation of Students cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33 (3), 134-141.

- Bahar, M., & Kılıç, F. (2001). Kelime iletişim testi yöntemi ile Atatürk İlkeleri arasındaki kavramsal bağların araştırılması. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bahar, M. & Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *Journal of Balıkesir University Institute of Science and Technology*, 5(2), 75-85.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. & Bıçak, B. (2014). *Geleneksel- tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Barr, R., Barth, J. L., & Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (C. Dönmez; translate). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, S. (2009). An essay about basic qualities of word associations that points out gender variable. *Turkish Studies*, Volume 4/3, 633-654.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Røx, A. & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, Volume: 46, 487–514.
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., van Boxtel C. & Oort, F. (2017). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45(2), 227-242.
- Deveci, H., Çengelci Köse, T., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2014). Investigation of pre-service teachers' cognitive structures on the concepts of social sciences and social studies through word association tests. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, 7(16), 101–124.
- Doğan, S., Güngör, M., & Güngör, O. (2018). Turizm meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik bilişsel yapılarının kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla belirlenmesi. *Tourism Academic Journal*, 5(1), 166-176.
- Ekici, G., Gökmen, A., & Kurt, H. (2014). Determining student teachers' cognitive structure on the concept of "computer". *GEFAD/GUJGEF*, 34(3): 357-401.
- Er Tuna, Y. (2018). Determination of history and social studies teacher candidates' cognitive structures on Atatürk principles via word association. *Turkish History Education Journal*, 7 (1), 43-68.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 7 (2), 136-154.
- Eren, F. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin bilişim teknolojileri algılarının kelime ilişkilendirme testi kullanılarak incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Necmettin Erbakan University Institute of Education Science, Konya.
- Güneş, H., & Gözüm, A.İ.C. (2013). Using the word association method or detection of the effect of ecology knowledge learned in primary education on readiness of 10th grade students. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(3), 252-264.
- Gürkan, B., Aksoy, N. & Erbağcı, N. (2020). Evaluation of elementary school students' cognitive structures regarding interdisciplinary concepts. *Marmara University Atatürk Education Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 52, 617-643.

- Işıkli, M., Taşdere, A., & Göz, N. L. (2011). Investigation teacher candidates' cognitive structure about principles of ataturk through word association test. *Uşak University Journal of Social Science*, 4(1), 50-72.
- İnel, Y., Akar, C., & Üztemur, S. (2016). 8th students' perceptions towards administration types: revealing their cognitive structures via word association test. *Journal of History School (JOHS)*, 9(28), 523-540.
- İnel, Y. & Ünal, A.İ. (2018). Middle school students' cognitive structures of "the State", and "the Government". *Journal of Anatolian Cultural Research*, 2(2), 1-13.
- Kabapınar, Y. (2007). *The images of "others" and tolerance in Turkish History and social studies textbooks: "not us", "the other is to blame"*. In Kaymakcan, R. and Leirvik, O. (Eds), Teaching for tolerance in Muslim Majority societies (pp. 33-49). İstanbul, DEM Publishing.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kaya, B. (2014). *Sosyal bilgiler ve düşünme becerileri*. In Turan, R., Sünbül, A. M. and Akdağ, H. (Eds), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar- 1 (pp. 147-163). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Kaya, B. & Bozyiğit, R. (2019). Considerations of pre-service geography teachers related to the concept of geography. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 55-69.
- Karabekir, K. (1992). *Paşaların Hesaplaşması, İstiklal Harbine Neden Girdik, Nasıl Girdik, Nasıl İdare Ettik?*, Edt. İsmet Bozdağ, İstanbul: Emre.
- Keskin, E. & Örgün, E. (2015). Conceptual analysis of sustainable tourism phenomenon by means of word association test: Ürgüp sample. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 3(1), 30-40.
- Keskin, E., Örgün, E., & Akbulut, B. A. (2017). Analysis of gastronomy concept through the word association test. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(3), 255-267.
- Köçer, M., & Demir, S. B. (2009). Validity and reliability of attitude scale developed for the Atatürk's principles and revolutions. *GEFAD*, 29(3), 877-887.
- Köseoğlu, F., & Bayır, E. (2011). Examining cognitive structures of chemistry teacher candidates about gravimetric analysis through word association test method. *Trakya University Faculty of Educational Journal*, 1(1), 107-125.
- Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Determining biology student teachers' cognitive structure on the concept of "osmosis" through the free word-association test and the drawing writing technique. *Turkish Studies*, 8(12), 809-829.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- MONE (2018). *History of revolution and Kemalism course curriculum (Middle school 8th grade)*. Ankara: MONE.
- Merriam, S.B. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation* (Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Publishing.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.

- Nakiboğlu, C. (2008). Using word associations for assessing nonmajor science students' knowledge structure before and after general chemistry instruction: the case of atomic structure. *Chemistry Education Research and Practice*, 9, 309-322.
- Önel, A. & Yüce, Z. (2016). Determining the cognitive structures of science teacher candidates on "evolution" through word association test. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 23-33.
- Özata Yücel, E. & Özkan, M. (2010). Determining the environmental perceptions of pre-service science teachers through word association. *E-International Journal of Educational Research*, 5(4). 41-56.
- Özatlı, N. S. & Bahar, M. (2010). Revealing students' cognitive structures regarding excretory system by new techniques. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 9-29.
- Özdemir, M.A. (2018). Examining tourism students' cognitive structures towards leisure time and recreation concepts through word association test. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 4(1), 219-236.
- Öztaş, S. (2018). An instructional material in history courses: literary works. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, No:11, 27-41.
- Pala, F. & Şimşek, A. (2016). Teaching dates in social studies. *Turkish History Education Journal (TUHED)*, 5(1), 136-156.
- Polat, G. (2013). Determination of the cognitive structures of grade 9 students through word association test techniques. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 7(1), 97-120.
- Tokcan, İ. H., Yiter, E. (2017). Examining the 5th grade students' perceptions about natural disaster through the word association tests. *Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty (JKEF)*, 18(1), 115-129.
- Türkmen, Z. (2000). 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Ateşkes Antlaşması'na göre Türk ordusunun kuruluş ve kadrosuna bir bakış. *Journal of The Center for Ottoman Studies Ankara University (OTAM)*, No: 11, 615-632.
- Uzun, H. (2006). Science of history and causality in history. *Gazi University Journal of Kırşehir Education Faculty*, 7(1), 1-13.
- Yazıcı, H., Yazıcı, S., Kulaca, İ. & Ertürk, A. (2019). Examining the 5th grade students' perceptions about natural disaster through. *Muğla Sıtkı Koçman University 2 nd International Elementary Education Congress (full text book in; 215-217)*, Muğla.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Examination of the teachers' board meeting decisions: Trabzon High School sample between 1934-1971

Mehmet AKPINAR 


Trabzon University, Fatih Education Faculty, E-mail: makpinar66@yahoo.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	06.03.2021
Accepted	01.05.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.891788
Cite	Akpinar, M. (2021). Examination of the teachers' board meeting decisions: Trabzon High School sample between 1934-1971. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 16-37. https://doi.org/10.17497/tuhed.891788
Ethics Declaration	During the research and writing process of the study, necessary scientific and ethical rules were followed. The necessary ethical permission was obtained from Trabzon University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee (06.04.2021- E-81614018-000-345). In addition, a permit was obtained From Ortahisar District Governorship District National Education Directorate Trabzon Merkez Science High School (19.01.2021 E-81551074-622.01-19357268).

Acknowledge

Examination of the teachers' board meeting decisions: Trabzon High School sample between 1934-1971

Mehmet AKPINAR 

Trabzon University, Fatih Education Faculty, E-mail: makpinar66@yahoo.com

Abstract

The purpose of the present research is to reveal in which areas decisions were taken in the teachers' board meetings in Trabzon High School between 1934-1971 years and to examine and evaluate the decisions. The research was prepared in accordance with the document analysis method, one of the qualitative research designs. In the study, the minutes of the teachers' board meetings held between 1934-1971 years of Trabzon High School, which was established in 1885 and is one of the oldest high schools in our country, was discussed. The research was limited between the years 1934-1971, as the minutes of the teachers' board meetings after 1971 could not be reached regularly. The data obtained from the research were analyzed by content analysis technique. These data were brought together within the framework of certain concepts and themes, organized in an understandable way, and interpreted in tables. As a result of the research, problems related to teachers, out-of-school education, discipline problems, training of teachers, educational tools, general education problems, how to conduct exams, and physical facilities of the school were determined in the meeting minutes of the teachers' board.

Keywords: Trabzon high school, teachers' board, meeting decisions, history of education

Introduction

Educational activities have continued until today by serving different purposes and in different ways according to the changing conditions of the time since the existence of humanity (Ülken, 2002). The main purpose of these educational activities is to meet the quality of manpower that societies need (Karagözoğlu, 2003). Fulfilling this goal is possible with qualified teachers who are the source of educational institutions and implement the curriculum. The quality of education and achievement of a school is directly related to the quality of its teachers. Teachers, who build the future of a nation, have the most important responsibility in raising future generations as qualified (Gürsoy, 2003). A good teacher, in addition to having sufficient subject area knowledge, s/he should have the qualifications to keep the psychological level in the classroom at the best level, to take into account individual differences by knowing students well in every aspect, to create a collaborative atmosphere by coordinating students and families in the right direction, to provide diversity in teaching activities by being aware of the needs and abilities of students (Yeşilyurt, 2006).

When these characteristics of teachers are taken into consideration, it is clearly seen that they have the greatest responsibility for the success of education and training activities applied in schools.

Sharing these responsibilities by teachers working in the same school by collaborating and helping each other is one of the most important conditions for increasing efficiency in education and achieving success (Güler, Altun and Türkdoğan, 2015). In this context, there is a need for commissions and meetings held by all teachers and relevant persons in order to obtain the opinions of teachers regarding the activities held at the school, to determine the principles of implementation of the decisions by ensuring their participation in the decisions to be made and to solve the problems regarding the functioning of the school. The meetings held by these commissions are the most basic coordination tool that ensures the effective functioning of all processes in educational institutions as in every institution (Şencan, 2008). One of these commissions in the school is the teachers' board.

The teachers' board is where school policy is set. It is the planning and evaluation body of education and training studies. The main purpose of the teachers' board is to take the opinions of both teachers and administrators on issues related to the development of activities to be held at the school. One of the most important commissions where solutions are offered for the problems of the school, suggestions to take the school further, and previous implementations are evaluated, is the teachers' board (Güneş and Kara, 2016). In the board meetings, negotiations are held on issues determined by the school principal and reported by the ministry together with the subjects that are believed to be beneficial for the development of the school as well as the subjects such as the educational activities of the students, the school-environment relations, the order and discipline activities that are tried to be established in the school, the establishment of a division of labor among the stakeholders of the school, the conduct of the teaching affairs and the evaluation of the studies done from time to time (Ünal, Dündar and Şentürk, 2011).

Teachers' board consists of vice-principals and teachers under the chairmanship of the school principal. The Board meets before the beginning of the academic year, at the beginning of the second semester, and at the end of the academic year (MoNE 2014). In the meeting held before the beginning of the school year, the selection of teachers to various commissions and boards related to the school, and guard duty activities, unitized annual plans and lesson plans, exams, club studies, and guidance studies are discussed. In addition, circulars from the ministry, the Directorate of National Education or other institutions, the decisions to be implemented, the new laws and regulations are read. At the meeting held at the beginning of the second term, the studies are reviewed and evaluated, and the measures to be taken to eliminate the deficiencies and malfunctions are discussed and decided. At the meeting held at the end of the academic year, the success and absenteeism status of the students are reviewed, and the issues given by the school administration and higher authorities are discussed and decided (Şişman, 2019: 272). The evaluation of the teachers' board meetings held at least three times in each academic year is expected to provide important data in order to determine the efficiency of the education process of the relevant institution (Özdaş, Ekinci and Öter, 2018).

When the literature is examined, it is seen that there is a limited number of studies to examine the boards (Teachers' board, group board, branch board) included in the regulation. When the studies conducted in this field are examined, it is possible to come across studies

that have been done on more likely that teachers' views on the effectiveness of teachers' board meetings (Küçük, Ayvaci and Altuntaş, 2004; Demirtaş, Üstüner, Özer and Cömert, 2008; Güneş and Kara, 2016; Şahin, Maden and Gedik, 2011; Abakay, 2019), the realization level of the teachers' board meetings (Gökyer, 2011) and the effect of the teachers' board meetings on teachers' professional lives (Albez, Sezer, Akan and Ada, 2014; Eroğlu and Özbek, 2018; Özdaş, Ekinci and Öter, 2018). In the literature, the only study examining the decisions of the teachers' board in the historical process was carried out by Akyüz (1993). Akyüz (1993), in his paper titled "Education, Schools and Teachers in Ayaş in the Ottoman Education System and Today"; examined the subjects discussed in the group meetings of the teachers in the schools of Ayaş district of Ankara by comparing them between the past and the present.

Due to the importance of the teachers' board meetings and the limited number of studies on the teachers' board meetings, it is thought that a study to be conducted in this area will contribute to the field. In particular, in order to reveal the approaches of school stakeholders to educational problems, handling the minutes of teachers' board meetings in the historical process will contribute to the deficiency in the field of education history. Trabzon High School, which was established in 1887 to serve the region, has an important place in terms of education history in the Ottoman and Republic Era. Atatürk visited Trabzon High School on 16 September 1924 and wrote the laconic saying "The body training should go with academic training" in the honor book. When history teacher Rifat Bey, said to Atatürk, who also attended the meeting of the teachers' board, " My Pasha, Turkish history is not included enough in the curriculum"; Atatürk replied: "Muallim Efendi (Mr. Teacher), I was very touched by these words. From now on, the Turkish child will read his own history. You can be sure of this" (Albayrak, 1997: 159-194). All these data reveal the importance of Trabzon High School in terms of Turkish education history. The purpose of the study conducted in this context is to reveal in which areas decisions were taken in the teachers' board meetings in Trabzon High School between 1934-1971 years and to examine and evaluate the decisions.

In the research, the question "What kind of topics and discussions have been reflected in the decisions of the teachers' board in the historical process?" in the meeting of the teachers' board in Trabzon High School between 1934-1971, constitutes the main problem of the research, and the answers to the following research questions have been sought.

- What are the issues related to teachers reflected in the Teachers' Board meetings?
- What are the issues related to exams and passing classes reflected in the Teachers' Board meetings?
- What are the disciplinary issues reflected in the Teachers' Board meetings?
- What are the issues related to educational activities, sports, and cultural activities reflected in the Teachers' Board meetings?
- What are the extracurricular issues reflected in the Teachers' Board meetings?

Method

Research Pattern

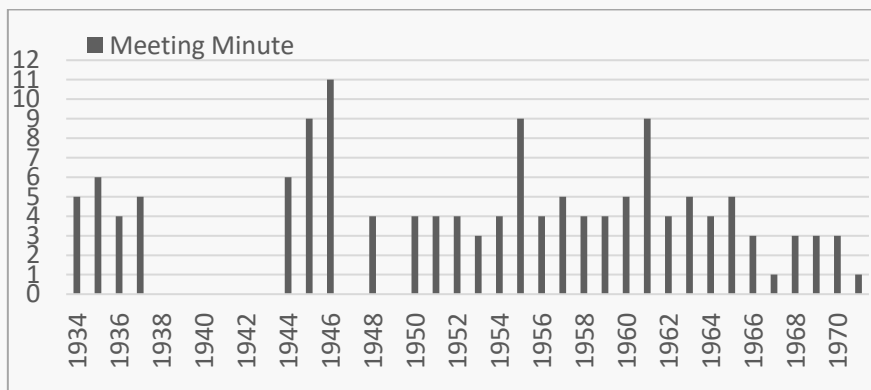
This research has been prepared based on the qualitative research method. Qualitative research is defined as “research in which qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment” (Yıldırım and Şimşek, 2011: 39). According to Karasar (1999), there are two basic research models, the general and the relational research model, in order to collect and analyze the data economically and in accordance with the research purpose and to regulate the necessary conditions. Considering the purpose of the research, this research was designed in a general survey model. The general survey model is the surveying model used to make a general judgment about the universe or the sample that can represent the universe (Karasar, 1999: 79). Since Trabzon High School Teachers’ Board meeting decisions were examined in the study, document review was used as a data collection tool. Document review is based on the process of accessing documents related to the research subject, examining these documents, and collecting data (Yıldırım and Şimşek, 2011). The findings of the research were reached by analyzing the collected data through content analysis.

Data Collection Tools and Data Collection

The research documents are consisting of the decisions of the Trabzon High School Teachers’ Board meeting between 1934-1971 years. First of all, for this study carried out through the archive, permission was obtained from the Trabzon Province Ortahisar District National Education Directorate for the use of the teachers’ board decisions in the research (19.01.2021 - E-81551074-622.01-19357268). Later, ethics committee permission was obtained from Trabzon University, Social Sciences and Humanities Research and Publication Ethics Board (19.02.2021 - E-81614018-000-156). In the archive research, two notebooks containing the decisions of the teachers’ board realized in Trabzon High School between 1934-1971 years were found. In the first notebook, the decisions of the teachers’ board realized between 1934-1953 years are included. In the second book, the decisions of the board made between 1953-1971 years are recorded. A sample photo from the examined notebooks is presented at the end of the study as Appendix-1. The minutes of the Trabzon High School Teachers’ Board meeting held between 1934-1971 years are shown in Figure 1.

Figure 1

Trabzon High School Teachers’ Board Meeting Minutes Between 1934-1971



The decisions in the notebooks were written in handwriting until 1967, and on a typewriter in the following years. A total of 143 meeting minutes were reached between 1934-1971 years. In the archive, no minutes of a meeting could be found for the period between 1938-1943 years, coinciding with the World War II period.

Data Analysis

Board decisions gathered through document review were analyzed using the content analysis technique. Content analysis is the analysis technique performed to reach the concepts and relationships that will explain the data collected about the research subject (Strauss and Corbin, 1999). Content analysis, which is an analysis technique frequently used in educational research, is based on revealing the concepts underlying complex data with an inductive approach. The ability to digitize and interpret the data in this analysis technique provides a better understanding of the research findings by the reader and results that can be expressed more clearly (Yıldırım and Şimşek, 2011). Content analysis was carried out in the following four stages (Strauss and Corbin, 1999). First, the archive records were examined one by one and the data to be used in the research, that is, the sample, was selected. Later, codes were extracted from the analysis of the data. These codes have been categorized by determining the common aspects between them. It was determined which issues were frequently brought up in the decisions of the Board. Finally, the resulting data has been gathered under themes and digitized in a way that the reader can understand. The resulting findings were digitized and presented as a graph. Later, the findings were interpreted by supporting with direct quotations from archive records.

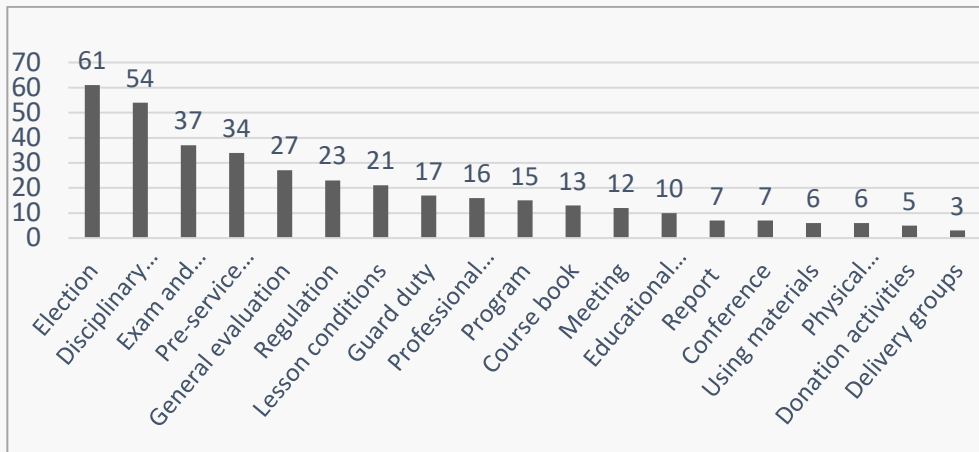
Findings

In this part of the research, the findings revealed by analyzing the data are presented in order of each sub-problem.

It is useful to include the findings regarding the importance and function of the teachers' boards together with the following explanation in one of the notebooks where the decisions are written before the findings regarding the board decisions. With the expression, "Teachers' boards are like a national assembly. Here, everything that concerns us should be discussed openly. Every friend, whether s/he is a teacher or an administrator, can warn and criticize each other. Problems that are spoken with sincerity and intention can be resolved together" (Teachers' Board Decision Book [TBDB], 7.1.1953), the purpose and function of the teachers' boards were revealed. At the same time, the teachers' board meetings give us information on matters like the number of teachers and who they are, the school principals, the priority issues related to education, the language used, the professional duties of the teachers, exams, and passing classes, discipline issues, educational branches, out-of-school activities, etc. For example, the concepts used in the early years in addressing school principals such as the mister principal and director left their place to the concept of principal after 1936. The frequency of the topics discussed in the boards is given in Figure 2, and the topics discussed in the sub-problems were tried to be detailed by example decisions in the sub-problems.

Figure 2

Decisions Taken at the Meeting of the Teachers' Board (1934-1971)



When the decisions of the Trabzon High School teachers' board between 1934-1971 years are examined, it is seen that most decisions were made in the board on elections, disciplinary decisions, the status of pre-service teachers, and exams. The least mentioned subjects are the issues related to donation activities and delivery groups.

Decisions Regarding Issues Related to Teachers Reflected in Teachers' Board Meetings

When the subjects related to teachers reflected in the teachers' board meetings were examined, the status of the pre-service teachers, the regular meetings of the teachers among themselves, the timely delivery of the teachers' reports about their lessons, the guard duties, the teacher needs, and the observance to shift were the main subjects. Sample conversations on the subject are presented below.

Examples of the situation of pre-service teachers and decisions to approval as a regular teacher. A meeting was held about whether the teachers whose internships ended could be appointed as teachers or not, and there was no problem in the transition of pre-service teachers to regular teachers (TBDB, 11.02.1935).

Mr. Principal: "It is seen that, after graduating from the Village Institute, the pre-service teacher Hasan Tuna continued to the Gazi Art Department, he probably had been trained freely (without discipline) that he has not been able to adapt to secondary schools yet, and that his relations with the students are very relaxed, he has been called to the directorate several times, however, in this academic year these conditions are unacceptable, since he is still in the training phase, if the recommendations and warnings give a good result, he will not be prevented from transition to regular teaching." (TDBD, 2.10.1956)

Considering the information contained in the minutes of the teachers' board meeting held in 1935 and 1971 years, it is understood that the decisions of the board are very important in the transition of pre-service teachers to the regular teaching positions. When we look at the examples reflected in the teachers' board meetings; especially in the meeting in 1956, the opinion of the Mr. Principal about pre-service teacher Hasan Tuna, it is seen that the administration is sensitive about the pre-service teachers' compliance with the school rules. It is seen that the pre-service teachers are not bestowed privilege; on the contrary, teachers are warned to act in accordance with the school culture.

Examples of decisions for teachers to hold regular meetings among themselves. "He stated that it was found in the sentence of ministerial orders to continue the group meetings

as usual. Due to the big size of our high school and the number of administrative tasks, it was decided that the friends would meet each other every month and every month in the company of the principal every three months." (TDBD, 16.10.1945).

This decision shows that the ministry of the period attaches great importance to the regular meeting of the teachers' board and the continuation of the school management administration in regular consultation with all stakeholders of the school.

Examples of decisions for timely submission of reports on teachers' lessons. "It was stated that the experimental science teachers should attach importance to the reports they give to the administration and we should show unity and solidarity in these works." (TDBD, 16.10.1945).

"It was accepted by paying attention that the written examinations were finished 15 days before the end of the term." (TDBD, 20.12.1946).

Principles: "He also read the last sentence of paragraph a, article 1 of the law numbered 6837. It was written here that if the teachers are not fulfilled from any of the duties they are obliged to accept, they will be deemed to have resigned from the main duty." (TDBD, 22.09.1956).

Considering the relevant decisions, it is understood that the importance of the branch teachers acting together was emphasized in the meeting. In addition, it is observed that the school administration pays attention to teachers' duties to act in accordance with the law and to fulfill their duties on time.

Examples of decisions for the guard duty and late entrance to the lesson. "... teachers on guard prevent students from wandering around the corridors, wandering between students... Teachers taking care of students' situation outside..." (TDBD, 21.11.1936).

"It is seen that the friends on guard go out whenever they want and come to their duties late. These delays are the same for other days. There were friends who came 30 minutes late. It was understood from the controls that my friends were not present in the guard area. I ask them not to do this and to come to their guards on time." (TDBD, 4.11.1955).

As can be seen from these two minutes examples in the notebooks, it is understood that some of the teachers are undisciplined in time management. It is seen that this problem, which is reflected in the minutes of the teachers' board, disturbs other teachers, especially about the guard issue. Expressing the issue at the meeting shows that the high school teachers' board is based on transparency and open-mindedness and that it is a communication environment where teachers can solve their problems in the meeting. In addition, the minute of 1936 indicates that students are kept under strict discipline even during breaks. This situation shows the importance of conducting the education process depending on diligence and work discipline.

Examples of decisions for teacher needs, equipment, and lesson materials. "Teachers are asked to subscribe to translated magazines..." (TDBD, 17.1.1944).

"Course allocation schedule, places where foreign language lessons will be held, determination of laboratory hours, use of the epidiascope by geography teachers ..." (TDBD, 10.10.1944).

“Each teacher prepares a table showing the books related to his lesson, investigates whether they are in our library and then reports the situation to the administration with a report...” (ÖKKD, 10.10.1944).

“How to conduct a lesson, how to prepare it, to give an actual example to the student in this regard.” (TDBD, 26.3.1948).

Mr. Principal stated that: “At the beginning of the school year, a list of needs was requested from friends, our friends gave them, but among the administrative occupation it was not possible to get all the contents of the list from the market by asking them, so it would be more practical for the branch teachers to buy their needs from the market by themselves and send the bills to the school administration.” (TDBD, 02.10.1956).

Considering the decision examples regarding the lesson materials shows that the school administration is sensitive and constructive in this regard, but the responsibility should be taken by the teachers. This may be that education practitioners can better determine what kind of material they need and the administration aims to reduce the workload in cooperation with teachers. Considering the statement of the Mr.Principal in 1956, it shows that addressing the needs in many different items poses a problem in terms of the execution of the works, and it is understood that the management found the solution for teachers to take responsibility for this issue.

Decisions Regarding Passing Exams and Class Reflected in the Teachers’ Board Meetings

In this section, examples of decisions regarding the formation of exam commissions, graduation exams, the arrangement and implementation of the exam, and passing a class are presented.

Examples of graduation exams and board decisions regarding their implementation.

“While the process is clear for the student that academically weak twice in the last year, this issue is not clear in the middle (classes) section. In addition, the moral education lesson was included in the graduation exam set. All of these issues have been decided to be notified to the ministry” (TDBD, 08.01.1936).

“The passing status of the first and second-grade schools has been examined. The grade passing status of first and second-grade schools was examined. It was decided that (15) out of (59) students in the first grade would pass directly, (44) would be directed to the oral exam, (10) out of (41) students in the second grade A branch would be passed, and (31) students would be directed to oral exams.” (TDBD, 27.05 .1937).

It is understood that the decision of the teachers’ board, included in the minutes of 1936, also drew attention to the problems of the general education system apart from high school and even attempted to contact the ministry on this issue. In addition, it is important to express the concepts of moral education lessons and graduation exams, which are not included in our education system today, in the board in terms of showing the practices of the period. The decision of 1937 shows that the students who will be subject to the oral examination were decided by the teachers’ board. These decisions are important in terms of showing how effective the teachers’ board is in terms of passing the status of students.

Examples of board decisions regarding whether or not to announce the exam dates in advance. The following examples of decisions were taken that can reflect general decisions regarding this situation, which is frequently expressed at the beginning of each

semester's meetings. F. Caner: "Conducting multiple written exams to the student, M. Talaslıoğlu: benefits of informing students about oral exam one week in advance, S. Bibilgi: giving importance to conducting oral exam frequently.... In the second semester, at least two written exams will be made, the academically weak students will definitely be subjected to oral exam and the exam grades are requested to be notified to the student within 15 days at the latest." (TDBD, 19.12.1944).

"The written exam days are not given to the students in any way and to ensure that the student studies continuously." (TDBD, 07.02.1945).

As understood from the board decisions regarding the exam dates, it is important that students should not be victimized. However, it is understood that there is no consensus on whether the exam times are notified in advance or not. It can be said that the main purpose of the decision in 1945 was for the student to study as if there would be an exam at any moment.

Examples of the board's decision regarding informing the parents of the students and the number of exams and their application. "This year it was found appropriate to abandon the notification issue since there was a delay from time to time, which was made to ensure the attention and interest of the parents upon the situation of those who received broken grades in more than three lessons" (09.04.1946).

"Measures to be taken in order to ensure that oral and written exam grades given to students by teachers and classroom performance grades are adjusted on the same scale. Assigning the grades with at least three grades, one of which is oral, and paying attention to the oral exam of academically weak students, ensuring that the same class is not subjected to more than two written exams in a day, Giving importance to preparing the questions given in written exams in a way that can be answered within one lesson period. (TDBD, 24.12.1948).

Mr.Principal: "He said that the students should not be taken out at the end of the exam. Students should be told how to study. It was brought to the agenda that students are taught in empty classes during free lesson hours. Hayri Gür "Let's gather the senior classes in the library or an empty classroom and make them study during the free lesson hours." this idea was accepted. (TDBD, 03.02.1955).

Mr. Principal: "It is not right to attend the exams as a guest. I request that no more than two students be admitted to the exam room. In addition, in the circular sent by the ministry, a report is requested from the examination commission about the general issues of the students after the examination and the reasons and responsibilities for their failure. A scale is provided inside it. I kindly ask them to fill it." (TDBD, 27.05.1955).

Mr. Principal: "As you know, friends, there are two types of graduation exams, written and oral ... The principles that must be taken into consideration by the commission conducting these exams are summarized on cardboards and put in each exam room... Nobody can enter the examination rooms except the members of the examination commission, school administrators, and those who come to the school for inspection (governor, ministry inspectors). More than two students should not be admitted to the examination rooms. Because it is essential to listen to the students as a commission, and the commission will give the grade, not the individual. The student cannot take questions, the method of drawing questions has been removed. The student's word is not interrupted

during the division. During the exam, the student is not angry and shouted. Nobody other than the members of the examination commission can interfere with the presentation of the grades. The grade is given jointly by the examination commission members. If the members of the commission cannot agree, they are graded separately, and their averages are taken. While giving the grades of the student, the grades of the previous years are not taken into account. For this reason, during the exam, teachers cannot keep the grade book with them. Duration of the exam is 20 minutes for middle school students and 30 minutes for high school students.” Principle: There must be two observers in the examination rooms. Observers and members cannot leave without permission from the directorate. It should be practiced that the students write the papers with a pencil.” (TDBD, 02.05.1956).

“Preparation and arrangement of written exams; Principal: The commission members are present at the school at 7.30, the questions are prepared in a way to check whether the intellectual ability and development of the students..., the questions should not be confined to one or two parts of the book, they should be clear, the commission members reach a common opinion on the questions and answers, refutation should be kept, preparing the answers to the questions in advance, considering the following two points regarding the oral exams (giving a grade as soon as the student leaves the exam and the students are not interrupted during the exam, and not looking for a question in question questions).... ” (TDBD, 03.04.1958).

One of the most striking points in the decisions about the application of the exams is that students behave sensitively about the exam in all cases. The decisions that students should not be victimized in all exams and after exams show that they are very sensitive in the application of the exams. Since the exams are a part of the teaching process, their planned implementation by determining the rules in advance shows that it is very important in terms of exam objectivity. In addition, it is understood that teacher-parent cooperation is also important in order to increase student success.

Decisions Regarding Disciplinary Issues Reflected in the Teachers’ Board Meetings

In this section, examples of board decisions for students to obey the school rules, bad habits, appearance-dress and inspect them out-of-school are given.

“Abolishing of students from wandering in the corridors in good weather, the situation of the students outside should also be considered, and the harms of smoking should be explained to the students in cafes and streets. Students sticking names and numbers under their hats...”(TDBD, 20.11.1936).

An article titled “An incident in Trabzon” was read and talked about at the first teachers’ board in the Journal of Notifications numbered 297. It was claimed by the principal that the incident concerns Trabzon High School rather than every school. The information and speeches of the friends who attended a speech by our esteemed deputy with Trabzon teachers were listened to. Those who took the floor from other teachers stated that the incident was of very sad content. Thereupon, it was decided that Yener teacher would write a letter to the Journal of Notifications to be published in the same columns, and if he did not write such a letter, Principal Dranaz would also write a letter stating the feelings and thoughts of his friends on the subject and submit this letter to the teachers before being sent to the deputy. ” (TDBD, 03.11.1944).

Adil Teoman: "I have seen these problems since the day I came to school. I saw that the students were uniformed and tacky, with rings on their fingers, some of them with biotin in their hair, and cigarettes in their mouths and waving chains in their hands, I heard the children swearing at each other and even swearing at other friends from upstairs even though their teacher was with him. I looked for someone who did this but could not find it. Vildan Öztop: "I want smokers to be prevented. Principle: "It is necessary to follow the going out of the classes. It is necessary to doubt the character, conscience, and nature (of the person) who does this. If there is such a friend among us, I would like this friend to give up on this issue. The tacky nature of the clothes is a matter of poverty. I was dwelling on the boy without the jacket. He cried saying that his jacket was ready, but his father could not be able to bought it yet. With the help of the school-parent association and the Red Crescent, we were able to fix this child's clothes. The Ministry abolished the issue of wearing a cap. As for the hair issue, the ministry ordered it not to be touched either. Only cut the hair that is not related to the studentship." (TBDB, 04.11.1955).

"Since those who do not come to the classes or come to the school or who insist on not working are not punished, other students also take them as bad examples, those who only come to school and say that they do not study when they are asked in the class should be punished; in as much as it was stated that such students were warned by the administration, but the case was out of the warning phase and that the hat would be worn while the dress code was described, and there were students without a hat.. " (TBDB, 12.02.1957).

Kayhan Keskinok: "They wanted to find a solution for the stolen items such as topcoats and hats in the hallway. Schoolgirls do not dress properly. He stated that in classrooms where there are no teachers found were at the final limit of indulgence, in one hand there was a silence while waiting for a teacher in one lesson, there was raising hell in other lessons, this difference led to various tolerance, as a precaution all teachers should show the same sensitivity, children should be punished, girls should be punished." At the end of the board, it was asked to deal with the fight against smoking within 15 days, untimely raids on cafes, the improvement of the clothes of the girls, a strict struggle in the senior years, and dealing with the issue of coming late on 15th day of each month." (TBDB, 04.01.1961).

Another problem that is subject to disciplinary issues consisted of political issues. "Between a student's book, another student finds a photo of Adnan Menderes. While trying to take the picture out, other children warn him to tear it. He wants to hang the picture on the board in a what-if manner. The class representative also puts the photo in a book to prevent this, and the issue closes between them. 5-10 days after the incident, a photo belongs to Kennedy that person is wanted to be hung by the students on the blackboard about the murder of him and they are asked to stand in silence. In the meantime, it is blown by a student or an intentional parent as the photo of Menderes is wanted to be hanged, and the incident is interpreted and explained. Publications follow each other. Meanwhile, a teacher from our school goes up to the president of the CHP (Republican People's Party) and conveys the situation to the people there. President Rıza Kulaç notifies me of this incident via the phone. Continued, the manager said I immediately took action. I asked the students that neither the pictures of Menderes from a week ago nor a picture of Kennedy a week later was hunged on the blackboard, and it is concluded that there was nothing even imagination. The principal continued his words and stated that, upon the newspaper's

publications on this topic, the governor asked them about the situation and said that the incident was investigated. We expanded the incident. However, the publication of the newspaper does not end despite the convictions, and he stated that the school's spiritual personality is violated, and the prosecutor's office is also investigated because of the law of precautions, according to this situation, teachers can also be asked questions. Stating that the incident was explained, the school was incriminated, he said, I ask my friends if they know about it, please explain us." (TDBD, 04.12.1963).

Considering the decisions about students' clothes, it was stated that their attires were tacky due to financial insufficiency. It is understood that this situation was reflected in the economic conditions of the period on student clothing and was also addressed in the decisions of the teachers' board. Despite this, the minute of the teachers' attempts to meet the needs of the students show the sacrifices of their teachers. The incident started in the minutes of 1963 shows that the intense political discussions of the period went down to the high school levels. Looking at the minutes, it is understood that smoking and abusive speech are among the most important disciplinary problems of high school students other than a dress. School administration and teachers are determined to fight in and out of school for the solution to these problems. In addition, students wearing hats, playing games in coffeehouses, and teachers raiding the coffeehouses are the highlights of the issues mentioned in the minutes of the board. In general, it is understood that the school administration and teachers try not to compromise on discipline and even take them seriously enough to punish them in order to ensure discipline.

Decisions Regarding Educational, Sports and Cultural Activities Reflected in the Teachers' Board Meetings

In this part of the research, examples of the subjects discussed in the decisions of the teachers' board for cultural activities, sports, and educational branch activities are given.

Example of decisions about cultural activities. Although there are many topics discussed in the meetings for cultural activities and ceremonies, examples of the most prominent board decisions (the preparations to be made to commemorate Atatürk, the cinema machine planned to be bought for the conference hall and the films to be shown in the school cinema) are given.

"... Studies for the preparations for the Republic Day, delivering 6 conferences assigning teachers for this purpose... ensuring that the national anthem and tenth-year anthem are sung properly on the Republic Day..." (TDBD, 18.10.1934).

It was discussed that the preparations to be made for the commemoration of Atatürk to be held on 10.11.1944, and that a commemoration ceremony with a rich program this year will be organized related to the great holiness. It was stated that not only the student but also the teacher should be on duty at the ceremony. Literature teacher Faruk Caner was assigned to give examples of foreign information and words of great men (TDBD, 03.11.1944).

My friends' thoughts were listened to about the cinema machine that was thought to be bought for our conference hall for a long time. Principle F. Dranaz mentioned the negotiations with a company in İstanbul on this matter and it is possible to bring a machine with a cost of 3000 liras (TDBD, 03.11.1944).

In the meeting dated 13.11.1958, Principal Mustafa Saricali: "As before, every inappropriate situation was asked to be prevented by intervening in a timely and appropriate way in places such as coffee and games... If the cinema of the school was working, it was asked to show proper films; if this was not possible it was asked to check the films and then to be shown. The decision was made to allow students to go to the movies on Sundays..." (TBDB, 13.11.1958).

Considering the decisions about cultural activities, it is seen that the high school administration and teachers attach great importance to important days and weeks, especially the commemoration ceremonies of Atatürk. It is understood that these celebration and commemoration ceremonies were prepared with an endeavor study for a long time. It is seen that the love of the Republic and Atatürk was experienced with enthusiasm especially in the early years in high school. In addition, it is important in terms of showing that very modern decisions are taken compared to the period, such as buying a cinema machine with which to struggle with harmful habits and trying to watch educational films.

Example of decisions for sports activities. Sports activities were frequently discussed in the meetings, some examples are as follows; "The principle explained the importance of sports affairs and the meticulousness of the ministry on this issue. He stated that the high school sports football team that won the Trabzon championship should participate in the group championships to be held in Samsun, but because we were in the final term period, he did not want to send the children who joined the team without talking to teachers about their lesson status." (TBDB, 07.05.1945).

Hayri Gür: "Students can work in sports clubs under certain conditions, that it was not allowed last year but this year it is allowed by the ministry, that this year there is no obstacle for a student by keeping his/her hard work and character in the first place, and that he would be busy with this issue. If anyone fails from 3 lessons or gets disciplinary punishment, h/she will be banned from sports." (TDBD, 06.09.1954).

Sports activities in Trabzon have been an important issue for all city people for years. Among these activities, especially football has an important position. Therefore, this orientation of the people is reflected in the high school. It is understood that the decision in 1945 was successful in football in the region and tournaments throughout the country. It is also seen that despite the students' success or wishes in sports activities, the school administration always prioritizes students' lessons.

Example of decisions for educational branches and their activities. It is seen that since 1945, educational branches were determined in the teachers' boards and started to carry out activities. The educational branches determined with different preferences in the teachers' board meetings are as follows; President was elected to etiquette (propriety) branch, Red Crescent-youth branch, school sports branch, cooperative branch (since the school canteen was given to the keeper from outside in the meeting in 1962, its activity was determined as controlling the canteen only), performance branch, culture and literature branch, excursion and exploration branch, library branch. The music branch was established in the meeting dated 13.1.1948 (TDBD, 13.01.1948). The Green Crescent branch on 2.11.1950, gardening branch on 26.9.1951, representation branch at the meeting dated 27.9.1952, horticultural and beautification the school garden branch (TDBD, 27.09.1952), the scouting branch was established. In 1954 etiquette (propriety) branch, in the board dated

28.10.1955 gardening and beautification of school garden branch, aviation branch (in 1956 this branch will be turned out to flight and glider branch), art lovers branch were established (TDBD, 27.09.1952), the scouting branch was established. Since 1959, the presidency of the student/pupil association has been established, and it has been decided to establish a garden branch and an animal protection branch. In the meeting dated 5.10.1960, the garden works and laboratory branch, protection school building, and the staff was added to these branches (TDBD, 05.10.1960). In 1965, the traffic branch, theater branch, village branch, and child protection branch, folklore branch, and antiquities recognition branch started to operate in the meeting dated 26.1.1968 (TDBD, 26.01.1968).

When we look at the example decisions regarding the Educational Branches and their activities, we see that the determination of the educational branches in 1945, 1948, 1954, 1955, 1956, and 1957, the purpose of the branch activities, and their working principles. Examples of this decision;

He explained that some of the student organizations have worked beneficially and successfully, and some of them have not shown any work. It was thought that several teachers were chosen for each branch, not one teacher for each branch. Thus, it was decided to make all organizations productive with the effort and cooperation of various teachers in one branch (TDBD, 16.10.1945).

The formation of the committees that should be established in accordance with the 88th article of the Ordinance was discussed. The Principle declared that these committees would only be beneficial if they operate in an actual and clear program, not just remain with their names. He did not find it appropriate to establish satiety, health, hygiene, and etiquette (propriety) branches. It was concluded that it would be more beneficial for every classroom teacher to struggle sincerely on this issue. The presidents of the Red Crescent Youth Association, sports, library branch, culture and literature branch, excursion branch, photography branch, and performance branch were elected. (Music branch was decided to operate under the performance branch at this meeting). (TDBD, 03.10.1948).

In the 3rd Board meeting held in 1954, the principal said, "It is necessary to establish that the educational branches are administered by students. Some branches are still active in order to fulfill the articles of regulation, but it is not enough. We cannot allow our students to work in these branches personally. All branches should be formed on student's demand. Let's leave this attempt to our students. It is necessary to elect its school-wide members and organize it in this way. The friends selected for the educational branches will select enough students to represent a class, and not exclusively to a few children. These will be invited to the meeting during the first academic term and will start afterward. These children will ask their friends to do a special treatment." (TDBD, 06.09.1954).

Principle: "Friends who take responsibility in these branches are working. In particular, I will ask them to work in a manner that will be explained by the regulation. The work done is conducted without being attached to a place. After these friends are selected, students who will work in these branches will be selected with the help of classroom teachers. These students are required to come together and form this guideline. After making this guideline, they will give a copy to the directorate and they will examine this judgment." (TDBD, 28.09.1955).

In the meeting dated 15.11.1956, Principal Kemal Ülker asked: "The issue will not end with the selection of educational branches at the beginning of the school year, the main issue is that the friends selected for these branches should act personally, it is essential that they form these branches among the students, and they divide the responsibilities between them and submit their activity reports to the administration on time." (TDBD, 15.11.1956).

It is seen that educational branches started to enter the agenda of the teachers' board after the 1940s. It is clearly understood from the speech of Principal Kemal Ülker in 1956 that the school administration seriously follows the work of the educational branches. Establishing legislations within educational branches by students and asking their teachers to work actively in these branches shows that high school has a great expectation from educational branches under the conditions of the period. Especially, educational branches that are not seen as spread in schools such as animal protection branch, aviation and glider branch, village branch, antiquities recognition branch draw attention and are important in terms of showing that the school is a well-established and pioneering educational institution.

Decisions Regarding Out-of-School Issues Reflected in the Teachers' Board Meetings

Examples of decisions to be notified to the central administration in the teachers' board meetings, successful students to be sent for university education at home and abroad, and the determination or approval of students who will become teachers or who will continue their education to educational institutes are as follows:

Examples of decisions that it would be appropriate to send to university education abroad. Director F. Dranaz stated that: "Mustafa Kemal Özer and Ahmet Selahattin Bilgin, who are graduates of the 1942-43 science branch, were accepted to the examination to be sent to England for electrical engineering education on behalf of the Ministry of Education." (TDBD, 14.02.1944).

"The situation of Turgut Balıkçı, Mahir Kuyukcu, A. Muzafer Damcı, Ali İpekçioğlu, Orhan Sungurlu, Ziyaettin Erçağ, who applied to go to foreign countries for radio engineering education for the General Directorate of Press and Broadcasting, and considering the provisions of the third article of the law numbered 1416, were examined separately by teacher's board and it was determined that these people could go to foreign countries in terms of intelligence, knowledge, and level" (TDBD, 22.11.1947).

Principal Mustafa Sarıcalı: "The graduates of our school are among the students who will be sent to Europe for education to train staff for Karadeniz University, the board is asked to determine whether they are of the quality and ability to be able to get education in Europe." (TDBD, 27.01.1959).

When the decisions are taken about the students who will go to university education abroad are examined; it is seen that the teachers' board is in a decisive position about the competencies of these students. The application of students for university education abroad in different years shows the quality of Trabzon High School's education and the effectiveness of the board decisions. The words of the Mr. Principal in the 1959 minutes indicate that the high school has an important role in training competent people, especially for Karadeniz Technical University.

Examples of decisions that it would be appropriate to send it to university education in the home country. "The situation of Osman N. Üçüncü, İsmail Gençaliolu, Ahmet Seymen, Hamza Akgül..., who graduated in different years from our school were examined in the

teachers' board gathered on 2 October 1947 and it was decided that they have the necessary qualifications for the teaching profession. (TDBD, 02.10.1947).

"The task of Affirmation of the forms of the students those who are going to be elected to free boarding, Gazi Education and Teacher Schools were left to the classroom teachers." (ÖKKD, 03.04.1958).

"The task of training good and qualified teachers; "Considering the main idea that good teachers raise good students, it has been concluded that it is necessary to deal with teacher training programs as soon as possible;

- Principal: It is a case in which intelligent and positive children who graduated from our school in recent years do not go to institutions that train teachers, and those who cannot enter any school choose this profession as a last resort. To make the profession attractive, first of all, some financial measures should be taken. Increasing the living level of teachers should be considered first.
- "Necessary measures should be taken immediately in order to train as many idealistic teachers as the country needs." (27.01.1959).

Considering the decisions regarding the students who will continue their university education in the country, it is understood that the Teachers' board is the competent authority in determining the qualifications of the students. Another point that draws attention to the decisions is teacher training. In the teachers' board, it is seen that students who choose to go to teacher training schools are seen as students who see teaching as a last resort. The discussion of this situation in the Teachers' Board and the expression of an opinion on the solution of the problem shows that the board takes decisions by considering the education of the country outside of high school.

Examples of decisions for auditing out-of-school activities and expressing the school's opinion in central government meetings. In accordance with the decisions taken by the Provincial Advisory Board made in 9.11.1952, "The issue of organizing the out-of-school situation should be handled by the teachers' board... Our out-of-school situations will be meticulously emphasized by all teachers from now on as it has been up to now, and all attitudes and actions, speeches, treatment of adults and children are strictly controlled by their teachers on the streets and in public places, in the transportation vehicles and the school area during the arrival and departure of the students, It was pointed out that the necessary warnings should be done on time and in a pedagogical way. (TDBD, 07.01.1953).

The first point that draws attention to this decision is that the job description of the teachers has been moved beyond the four walls. When we look at the decisions of the board, it shows that students are expected to demonstrate the necessity of their theoretical education in social life. In addition, it is very important to ask students to pay attention to pedagogical rules during the follow-up and stimulation process.

The decisions were taken regarding the negotiation and determination of the general meeting to be held in Ankara at the end of the semester break for the implementation of the VIII. Council decisions.

- Removing the senior disciplinary board and granting this right to school teachers
- The student who committed a crime is not admitted to the class according to the nature of the crime by the disciplinary board
- Application of the level system in terms of foreign languages in high schools

- The teacher has no problem in giving private lessons to a student who is not in his / her class.
- Not allow students to pass the class with more than three failed lessons.
- Abolishment of passing the class with debt
- Conducting excuse exams with the medical report of the health board
- Getting a certain fee from those who object to their written exam papers
- Getting 250 lira from students who want to study in the same class and study again in the second year
- Allocating a certain area for those who will take the high school graduation exam from outside the school, so that they are kept away from the influence of the regions they are located.
- Conducting two written exams in classes where the class size is 50 and above
- Increasing the amount of salary when the class size increases and giving the teachers the depreciation share
- Removing the hour difference in course fees
- Re-introduction of graduation exams
- Sending questions in high school graduation exams from the ministry
- Not opening of science branches in high schools where teachers are incompetent
- Not correcting grades for more than three lessons in the teachers' board at the end of the year
- Establishment of the transport zone system
- Transferring teachers to other cities whose children get university education instead of transferring teachers who are in metropolitan cities and whose children are not studying at the university.
- The decision that to send free boarding students to education faculties where teachers will be trained, and to getting back the money spent after the students to the agenda" (TDBD, 09.01.1963).

Considering the decisions, it is seen that the discipline issue and teacher competence are mentioned in the first place. It is understood that the graduation exams, which were very important in previous years, were abolished in these years. However, the request of the board to bring these exams again can be attributed to the negative consequences of the abolition of the exam. The fee request from the students to object to the exam right indicates that there are important problems regarding student rights in the educational conditions of the period. In response to this situation, the demands of the board for providing convenience for students who will take the exams from outside of the city show that the board cares about their students. In addition, when the decisions to be suggested here are examined, it is understood that the education issues of high school not only for the city and the region, but also at the national level, and that contributes to national education policies.

Conclusion

As a result of the research on issues related to teachers reflected in the teachers' board meetings; it is seen that the situation of the pre-service teachers was discussed in detail by the board and after the approval of the board, it was decided whether they could

be a regular teacher or not. This situation shows that the important duty and authority of pre-service teachers such as the process of gaining professional experience and approval for the transition to the regular teacher is the teachers' board.

Apart from the teachers' board, it is understood that the education process is planned and implemented together by gathering the group teachers once a month and every three months under the chairmanship of the principal. It is understood from the fact that teachers' most important extra-curricular duties are the guard duty, that they frequently come to the agenda during the meetings, and they make detailed speeches about them, and they are frequently warned by the principal on this issue that they disrupt their duties such as entering the classes late during the guard duty, leaving the place of the guard and not supervising the students adequately. Considering that Günay and Özbilen (2014) in their "An Assessment of Primary School Teachers' School Guard Duties" study and Güneş and Kara (2016)'s research on the problems of primary schools based on the decisions of the teachers' board found similar complaints, we can say that this problem has been continuing from the past to the present in our education history.

One of the topics discussed in the boards is the physical space and resource needs of teachers, tools, and equipment. Although it is stated that teachers have a lack of equipment, physical space, and resource needs, it is important in terms of showing that they have quite modern educational technology opportunities such as epidiascopes.

As a result, it is understood that the pre-service teacher practice that came to the agenda in the boards, the approval of the transition to the regular teacher, the problems of guard duty, and the deficiencies in the lesson materials are continuous.

Considering the research results on the subjects related to exams and passing classes, which are reflected in the teachers' board meetings, discussions, and decisions regarding passing exams and classes are among the most frequently discussed topics in teachers' boards. It is seen that decisions regarding the issues like the establishment of exam commissions, rules to be applied in the exam, what kind of exam to measure student success, and how many exams will be held are taken. When looking at the meeting records, it is understood that student success was tried to be measured with at least two written and one oral grade. We see the existence of a practice where students who achieve high success in written exams are considered successful without taking oral exams, and students are rewarded. It can be said that this practice also increases the importance of written exams. It is understood from the discussions that there is no consensus on this issue, although there are applications and teacher requests for the students to be ready as if the exam dates will be made at any time without notifying the student in advance. Decisions to share the situation of unsuccessful students with parents are important in terms of demonstrating the importance of school-family cooperation. Özdaş, Ekinci, and Öter (2018) also emphasized the importance of school-parent collaboration in their study. According to the decisions of the teachers' board, it is understood that the teachers' board is authorized in the admission of students from middle school to high school. To graduate from high school, we see that there is a requirement to be successful in the graduation exam, which means that is not enough to be successful in all lessons. In the graduation exams, it was emphasized that the students were responsible for all the lessons they took up to that time, as well as the moral education subjects. Graduation exams were conducted both in writing and orally, and exams were prepared and administered by the commissions. To be successful, not only success in the

written exam was considered enough, but also there had to be a success in the oral exam. In addition, the exam rules, how to apply, what the pedagogical rules to be followed during the application process, how to make the assessment, and what to do if there is a difference of opinion among the teachers were written in detail. When all these data are evaluated, it has been understood that only written and oral exams are used in determining student achievement, and other types of assessment and evaluation that are suggested to be used today are not used. However, we can say that a very serious measurement-evaluation process is applied. As a result, it shows how there has been a change in the exam and class passing system during the historical process.

According to the research results on discipline-related issues reflected in the Teachers' Board meetings, discipline issues are one of the most common debates reflected in the Teachers' Board meetings. It is observed that the majority of disciplinary problems are smoking, speaking abusive, disrespect to teachers, going to coffeehouses, violating school rules, and not following the dress code. Nezihoğlu and Sabancı (2010) include dressing problems among disciplinary problems in students in the results of their study. In addition, Güneş and Kara (2016) found in their study that there were undesirable behaviors such as arriving late to class, the problem of clothing, not obeying school rules. Akyüz (1993), in his study, in which the decisions of the teachers' board were also examined, it was seen that he identified similar disciplinary problems such as abusive speech and opposition to teachers. In the light of these studies, it can be said that some of the student discipline problems in schools still continue.

According to the results of the research on educational activities, sports, and cultural activities reflected in the teachers' board meetings, it is seen that cultural, sports, and educational branch activities have an important place among the speeches reflected on the teachers' boards. Activities related to important days and issues in cultural activities are among the most frequently raised issues. Akyüz (1993) stated in his study that decisions were taken in the teachers' boards to commemorate the important days of the schools. These data are similar to the decisions of the Trabzon High School teachers' board that we examined. In addition, buying a cinema machine for the school in 1944 and making students watch educational films can be considered as an interesting and important detail. Sports activities and talks about the football team are also frequently spoken at the meetings. Considering the sports culture of the city, it can be said that this situation is understandable.

In the meetings of the teachers' board, it is seen that one of the most frequently discussed topics after 1945 was the educational branches. It was determined that 30 different educational branches were established between 1945-1971 years. Some educational branches were combined from time to time (for example, society, health, hygiene, and etiquette (propriety), sometimes by making minor changes in the names of educational branches (such as the transformation of the aviation branch into flight and glider arm). When the educational branches are examined, you can see clues about the needs, social and cultural structure of the period. For example, while the etiquette(propriety) branch aims to teach the manners needed in the process of socialization and urbanization, branches such as the garden branch and the village branch can be said to be an indicator of the continuation of the rural culture of this period. The animal protection branch and antiquities recognition branch draw attention in terms of bringing service practices and attitudes to society. Among the educational branches, the aviation branch, which was established as an aviation branch in 1955 and has continued its activities as a flight and

glider branch after 1956, can be considered to be an extremely important educational branch in terms of school and students setting vision and goals for the future.

Considering the research results on out-of-school issues reflected in the teachers' board meetings, it is understood from the decisions of the teachers' board that they have a very important authority such as determining the students to be sent to university education at home and abroad. Considering the decisions of the board, it is seen that quotas are given to schools in order to send students abroad on behalf of different institutions and these quotas are used for students determined by the teachers' board. This situation shows that today institutions such as Student Selection and Placement in Universities (ÖSYM) and Council of Higher Education (YÖK) partially use their duties through the teachers' board. Again, it is understood that the importance of the teaching profession and the determination of the students who will be teachers, the determination of the students to be placed in the teacher schools, and the improvement of the reputation and quality of the teaching profession have been understood. These decision examples are important in terms of showing the function and importance of the teachers' board. The fact that opinions and suggestions about education at the national level are presented to the board for approval in decisions regarding the regulation of out-of-school situations is important in terms of demonstrating the function and importance of the teachers' board.

If we summarize the results obtained from this study conducted to examine the decisions of Trabzon High School teachers' board between 1934-1971 years, it is seen that teachers make detailed evaluations on discipline problems, education and training problems, exam and passing classes, and personal rights. The teachers' board has very important powers and responsibilities, such as approving the transition from pre-service teacher to regular teacher, determining those who are entitled to study at universities in Turkey and abroad. Although education policies have undergone changes and renewals in the historical process, it has been determined that there is no significant change in the subjects discussed by the teachers.

Based on the research results, the following recommendations are offered in this study:

- Teachers' board meetings of different schools can be examined.
- Different perspectives can be gained by making a comparison with our document review study and similar board decisions.
- Especially in schools with historical backgrounds, similar board decision books can be reached and inter-school teachers' board decisions can be compared.
- The effects of the decisions of the teachers' board by the political climate and changes in education policies can be investigated.
- By examining the group teacher minutes, it can be examined whether there has been a change in the historical process.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.

References

- Akyüz, Y. (1993). Osmanlı eğitim sistemi içinde ve günümüzde Ayaş'ta eğitim okullar ve öğretmenler, *Ayaş ve Bünyâmin Ayaşî Sempozyumu'nda sunulan bildiri*, Ankara.
- Albayrak, H. (1987). *Tarih içinde Trabzon Lisesi*. Trabzon: Trabzon Liselerinden Yetişenler Derneği.
- Albez, C., Sezer, Ş., Alkan, D. ve Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Alıncak, F. ve Abakay, U. (2019), Zümre öğretmenler kurulunun beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(41), 2300-2308.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 55- 74.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(299), 28-35.
- Güneş, D., Z. ve Kara, B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142–153.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 127-148.
- Özdaş, F., Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(11), 1041-1058.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. C.Ü. Kültür Merkezi, Sivas.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, M., Aycacı, H. ve Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim (04.04.2018): <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Şencan, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin toplantı yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (İstanbul ili, Kâğıthane ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E, Maden, S. ve Gedik, M.(2011). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şişman, M. (2019). *Eğitim ve öğrenme sürecinin yönetimi*, (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünal, A., Dündar, E. ve Şentürk, R. (2011). Öğretmenler kurulu toplantılarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur.

Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*, (2. Baskı), İstanbul: Ülken.

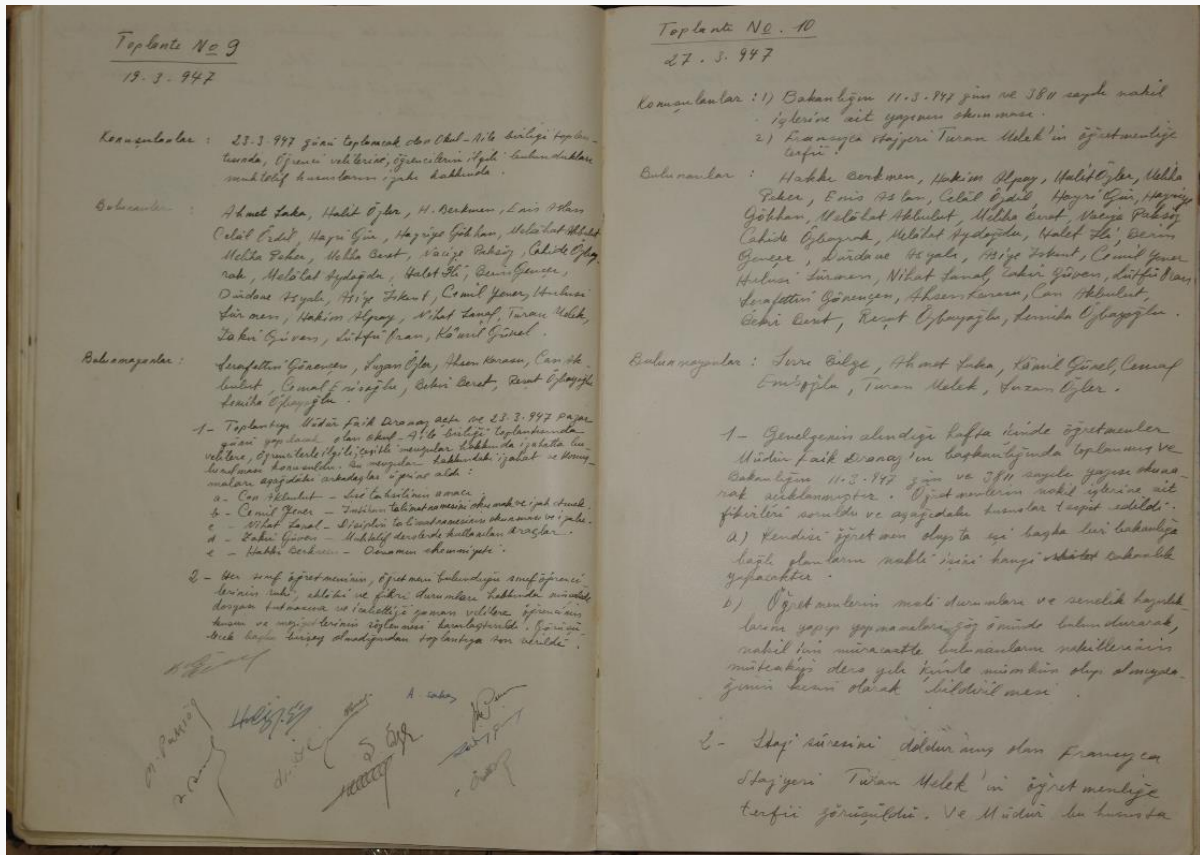
Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Annexes


Annex 1

An Example From The Notebook In Which Minutes Of Trabzon High School Teachers' Board Meeting Held Between 1953-1971 Were Recorded



This page left blank...

Öğretmenler kurulu toplantı kararlarının incelenmesi: 1934-1971 yılları arası Trabzon Lisesi örneği

Mehmet AKPINAR 


Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, E-posta: makpinar66@yahoo.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	06.03.2021
Kabul Tarihi	01.05.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.891788
Kaynak Göster	Akpınar, M. (2021). Öğretmenler kurulu toplantı kararlarının incelenmesi: 1934-1971 yılları arası Trabzon Lisesi örneği. Turkish History Education Journal, 10(1), 16-37. https://doi.org/10.17497/tuhed.891788
Etik Beyanamesi	Bu çalışma Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan alınan 19.02.2021 tarih ve E-81614018-000-156 karar numaralı Etik Kurul Onayı ve Ortahisar Kaymakamlığı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Trabzon Merkez Fen Lisesi'nden alından 19.01.2021 tarihli ve E-81551074-622.01-19357268 karar nolu izin belgesi çerçevesinde yürütülmüştür.

Bilgi Notu

Öğretmenler kurulu toplantı kararlarının incelenmesi: 1934-1971 yılları arası Trabzon Lisesi örneği

Mehmet AKPINAR 

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, E-posta: makpinar66@yahoo.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, 1934-1971 yılları arasında Trabzon Lisesi'nde öğretmenler kurulu toplantılarında hangi alanlarda kararlar alındığını ortaya koymak ve kararları inceleyip değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden doküman inceleme yöntemi doğrultusunda hazırlanmıştır. Araştırmada, 1885 yılında kurulan ve ülkemizin en eski liselerinden biri olan Trabzon Lisesi'nin 1934-1971 yılları arası yapılan öğretmenler kurulu toplantı tutanakları ele alınmıştır. 1971 yılı sonrasındaki öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına düzenli olarak ulaşılamadığı için, araştırma 1934-1971 yılları arasında sınırlı tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Bu veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, anlaşılır biçimde organize edilip tablolar halinde sunulmuş yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına öğretmenler ile ilgili sorunların, okul dışı eğitim, disiplin sorunları, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim araçları, genel eğitim sorunları, sınavların nasıl yapılacağı ve okulun fiziki olanakları ile ilgili sorunlar belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Trabzon lisesi, öğretmenler kurulu, toplantı kararları, eğitim tarihi

Giriş

Eğitim faaliyetleri, insanlığın varoluşundan itibaren zamanın değişen şartlarına göre farklı şekillerde ve farklı amaçlara hizmet ederek günümüze kadar süregelmiştir (Ülken, 2002). Bu eğitim faaliyetlerinin temel amacı, toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikte insan gücünü karşılayabilmektir (Karagözoğlu, 2003). Bu amacın karşılanabilmesi, eğitim kurumlarının kaynağı ve öğretim programlarının uygulayıcısı olan nitelikli öğretmenler ile mümkündür. Bir okulun eğitim kalitesi ve ulaşılan başarıları sahip olduğu öğretmenlerin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bir ulusun geleceğini inşa eden öğretmenler, gelecek nesillerin nitelikli olarak yetiştirilmesinde en önemli sorumluluğa sahip kişilerdir (Gürsoy, 2003). İyi bir öğretmen; yeterli konu alan bilgisine sahip olmanın yanında sınıf içi psikolojik düzeyi en iyi seviyede tutabilme, öğrencileri her yönden iyi tanıyarak bireysel farklılıkları dikkate alabilme, öğrencileri ve aileleri doğru yönde koordine ederek ortak çalışma atmosferini oluşturabilme, öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerinin farkında olarak öğretim faaliyetlerinde çeşitlilik sağlayabilme niteliklerine sahip olmalıdır (Yeşilyurt, 2006). Öğretmenlerin bu özellikleri göze alındığında,

okullarda uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında en büyük sorumluluk sahipleri oldukları açıkça görülmektedir.

Bu sorumlulukların aynı okulda çalışan öğretmenler tarafından ortak çalışarak ve yardımlaşarak paylaşılması, eğitimdeki verimliliğin artırılması ve başarıya ulaşmasının en önemli şartlarından biridir (Güler, Altun ve Türkdöğen, 2015). Bu kapsamda okulda yapılan etkinliklere yönelik öğretmenlerin görüşlerini almak, alınacak kararlara katılmalarını sağlayarak kararların uygulama ilkelerini birlikte saptamak ve okulun işleyişine yönelik sorunları çözmek üzere tüm öğretmen ve ilgililerin katıldığı komisyonlara ve bu komisyonların gerçekleştirdiği toplantılara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu komisyonlar tarafından gerçekleştirilen toplantılar, her kurumda olduğu gibi eğitim kurumlarında da tüm süreçlerin etkin işleyişini sağlayan en temel koordinasyon aracıdır (Şencan, 2008). Okuldaki bu komisyonlardan biri de öğretmenler kuruludur.

Öğretmenler kurulu okul politikasının belirlendiği yerdir. Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlama ve değerlendirme organıdır. Öğretmenler kurulunun temel amacı, okulda yapılacak olan etkinliklerin geliştirilmesine yönelik konularda hem öğretmen hem de yöneticilerin görüşünü almaktır. Okulun sorunlarına yönelik çözüm önerilerinin getirildiği, okulu daha ileriye götürmek için önerilerin paylaşıldığı ve önceki uygulamaların değerlendirildiği en önemli komisyonlardan biri öğretmenler kuruludur (Güneş ve Kara, 2016). Kurul toplantılarında, okulun gelişmesine yararlı olacağına inanılan konularla birlikte öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri, okul-çevre ilişkileri, okulda oluşturulmaya çalışılan düzen ve disiplin faaliyetleri, okulun paydaşları arasında iş bölümünün oluşturulması, öğretim işlerinin yürütülmesi ve zaman zaman yapılan çalışmaların değerlendirilmesi gibi okul müdürünün tespit edeceği konularla birlikte bakanlıkça bildirilen konular üzerinde görüşmeler yapılır (Ünal, Dünder ve Şentürk, 2011).

Öğretmenler kurulu, okul müdürünün başkanlığında müdür yardımcıları ile öğretmenlerden oluşur. Kurul, ders yılı başlamadan önce, ikinci dönem başında ve ders yılı sonunda toplanır (MEB, 2014). Ders yılı başlamadan önce yapılan toplantıda, okulla ilgili çeşitli komisyon ve kurullara üye öğretmen seçimi ile nöbet faaliyetleri, ünitelendirilmiş yıllık planlar ve ders planları, sınavlar, kulüp çalışmaları ve rehberlik çalışmaları gibi eğitim ve öğretimle ilgili konular ele alınır. Ayrıca bakanlık, Milli Eğitim Müdürlüğü veya diğer kurumlardan gelen genelgeler, uygulanması istenen kararlar, yeni çıkan yasa ve yönetmelik maddeleri okunur. İkinci dönemin başında yapılan toplantıda, çalışmalar gözden geçirilip değerlendirilerek, eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için alınacak önlemler görüşülür ve kararlaştırılır. Ders yılı sonunda yapılan toplantıda ise öğrencilerin başarı ve devam-devamsızlık durumları gözden geçirilir, okul yönetiminin ve üst makamlarca verilen konular görüşülerek karara bağlanır (Şişman, 2019: 272). Her eğitim-öğretim yılında en az üç kez yapılan öğretmenler kurulu toplantılarının değerlendirilmesi ilgili kurumun eğitim-öğretim sürecinin verimliliğinin saptanması adına önemli veriler sunması beklenmektedir (Özdaş, Ekinci ve Öter, 2018).

Alan yazın incelendiğinde yönetmelikte yer alan kurulları (Öğretmen kurulu, zümre kurulu, şube kurulu) incelemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin (Küçük, Ayvaci ve Altuntaş, 2004; Demirtaş, Üstüner, Özer ve Cömert, 2008; Güneş ve Kara, 2016; Şahin, Maden ve Gedik, 2011; Alıncak ve Abakay, 2019), Öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi (Gökçer, 2011) ve öğretmenler kurulu toplantılarının öğretmenlerin mesleki yaşantıları üzerindeki etkisi (Albez, Sezer, Akan

ve Ada, 2014; Eroğlu ve Özbek, 2018; Özdaş, Ekinci ve Öter, 2018) üzerine yapılan çalışmalara rastlamak mümkündür. Alan yazında tarihi süreç içinde öğretmenler kurulu kararlarının incelendiği tek çalışma Akyüz (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Akyüz (1993), “Osmanlı Eğitim Sistemi İçinde ve Günümüzde Ayaş’ta Eğitim, Okullar ve Öğretmenler” isimli bildirisinde; Ankara’nın Ayaş ilçesine bağlı okullardaki öğretmenlerin zümre toplantılarında ele alınan konuları geçmiş ile günümüz arasında kıyaslayarak incelemiştir.

Gerek öğretmenler kurulu toplantılarının önemi gerekse öğretmenler kurulu toplantılarına yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda kalması nedeniyle bu alanda yapılacak bir çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özellikle okul paydaşlarının eğitim sorunlarına olan yaklaşımlarını ortaya koyma adına tarihsel süreç içerisinde öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarının ele alınması eğitim tarihi alanındaki eksikliğe katkı sağlayacaktır. 1887 yılında bölgeye hizmet verecek şekilde kurulan Trabzon Lisesi, Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi eğitim tarihi açısından önemli bir yere sahiptir. Atatürk, 16 Eylül 1924’te Trabzon Lisesini ziyaret etmiş ve şeref defterine “Beden-i idman fikri idmanla muvazi gitmelidir” veciz sözünü yazmıştır. Öğretmenler kurulu toplantısına da katılan Atatürk’e tarih öğretmeni Rifat Bey: “Paşam müfredat programlarında Türk tarihine yeteri kadar yer verilmiyor” dediğinde Atatürk: “Muallim Efendi bu sözlerden çok duygulandım. Artık bundan böyle Türk çocuğu kendi tarihini okuyacaktır. Bundan emin olabilirsiniz” demiştir (Albayrak, 1997: 159-194). Bütün bu veriler Trabzon Lisesinin Türk eğitim tarihi açısından önemini ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmanın amacı, 1934-1971 yılları arasında Trabzon Lisesi’nde öğretmenler kurulu toplantılarında hangi alanlarda kararlar alındığını ortaya koymak ve kararları inceleyip değerlendirmektir.

Araştırmada, 1934-1971 yılları arasında Trabzon Lisesi’nde öğretmenler kurulu toplantısında “Tarihi süreçte öğretmenler kurulu toplantı kararlarına ne gibi konu ve tartışmalar yansımıştır?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmakta olup, aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan öğretmenlerle ilgili konular nelerdir?
- Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan sınav ve sınıf geçmeyle ilgili konular nelerdir?
- Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan disiplinle ilgili konular nelerdir?
- Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan eğitsel faaliyetler, spor ve kültürel faaliyetlerle ilgili konular nelerdir?
- Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan okul dışı konular nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Nitel araştırmalar “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Karasar (1999)’a göre; araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve

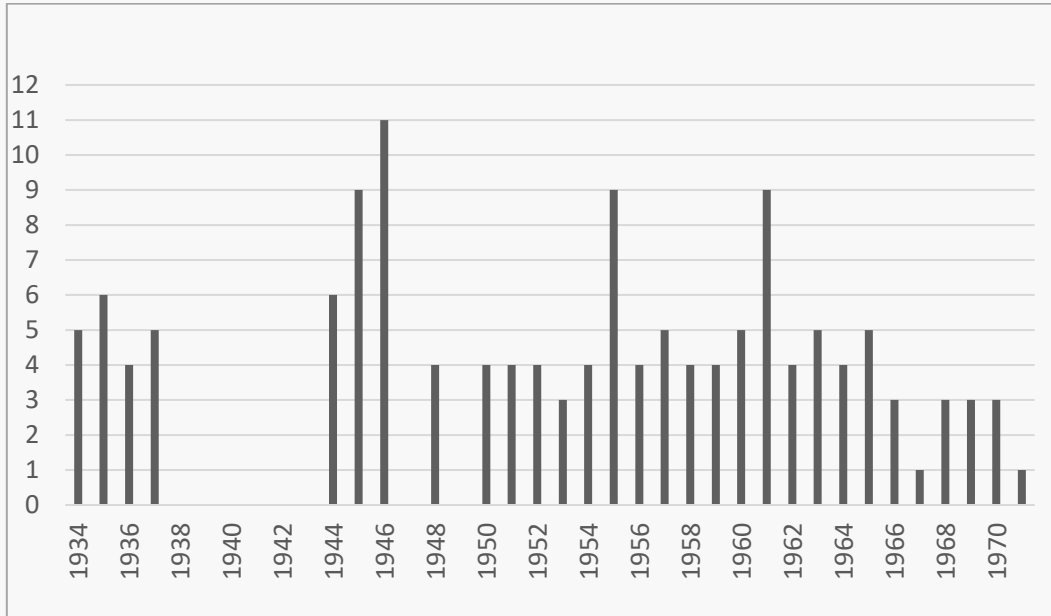
çözümünebilmesi ve gerekli koşulların düzenlenmesi için genel ve ilişkisel araştırma modeli olmak üzere iki temel araştırma modeli vardır. Araştırmanın amacı göz önüne alınarak bu araştırma genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Genel tarama modeli, evren ya da evreni temsil edebilecek örneklem hakkında genel bir yargıya varmak için kullanılan tarama modelidir (Karasar, 1999: 79). Araştırmada, Trabzon Lisesi Öğretmenler Kurulu toplantı kararları incelendiği için veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme, araştırma konusu ile ilgili belgelere ulaşarak, bu belgelerin incelenmesi ile verilerin toplanması işlemine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Toplanan veriler içerik analizi yolu ile analiz elde edilerek araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma dokümanlarını 1934-1971 yılları arasında yapılan Trabzon Lisesi Öğretmenler Kurulu toplantı kararları oluşturmaktadır. Öncelikle arşiv üzerinden yürütülen bu çalışma için Trabzon ili Ortahisar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden öğretmen kurul kararlarının araştırmada kullanılmasına ilişkin 19.01.2021 tarihli ve E-81551074-622.01-19357268 karar nolu izin alınmıştır. Daha sonra Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 19.02.2021 tarih ve E-81614018-000-156 karar numaralı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Arşiv araştırmasında Trabzon Lisesi'nde 1934-1971 yılları arasında yapılan öğretmenler kurulu kararlarının yer aldığı iki deftere ulaşılmıştır. Birinci defterde 1934-1953 yılları arası yapılan öğretmenler kurulu kararları yer almaktadır. İkinci defterde ise 1953-1971 yılları arasında yapılan kurul kararları kaydedilmiştir. İncelenen defterlerden örnek bir fotoğraf Ek-1 olarak araştırmanın sonunda sunulmuştur. 1934-1971 yılları arasında yapılan Trabzon Lisesi Öğretmenler Kurulu toplantı tutanakları Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

1934-1971 Yılları Arasında Yapılan Trabzon Lisesi Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanakları



Defterlerde yer alan kararlar 1967 yılına kadar el yazısıyla daha sonraki yıllarda ise daktilo ile yazılmıştır. 1934-1971 arası toplam 143 toplantı tutanağına ulaşılmıştır. Arşivde, II. Dünya Savaşı dönemine rastgelen 1938-1943 yılları arasına ilişkin bir toplantı tutanağı bulunamamıştır.

Verilerin Analizi

Doküman incelemesi ile toplanan kurul kararları içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; araştırma konusu ile ilgili toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen analiz tekniğidir (Strauss ve Corbin, 1999). Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir analiz tekniği olan içerik analizi tümevarımcı bir anlayış ile karmaşık verilerin altında yatan kavramların ortaya çıkarılmasına dayanmaktadır. Bu analiz tekniğinde verilerin sayısallaştırılabilmesi ve yorumlanabilmesi araştırma bulgularının okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması ve daha net ifade edilebilecek sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi şu dört aşama doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1999). İlk olarak arşiv kayıtları tek tek incelenmiş ve verilerden araştırmada kullanılacak olanlar yani örneklem seçilmiştir. Daha sonra verilerin analizinden kodlar çıkarılmıştır. Bu kodlar aralarındaki ortak yönler tespit edilerek kategorize edilmişlerdir. Kurul kararlarında hangi konuların sıkça gündeme geldiği belirlenmiştir. Son olarak ortaya çıkan veriler okuyucunun anlayacağı şekilde temalar altında toplanarak sayısallaştırılmıştır. Ortaya çıkan bulgular sayısallaştırılarak bir grafik halinde sunulmuştur. Daha sonra bulgular arşiv kayıtlarından doğrudan alıntılar ile desteklenerek yorumlanmıştır.

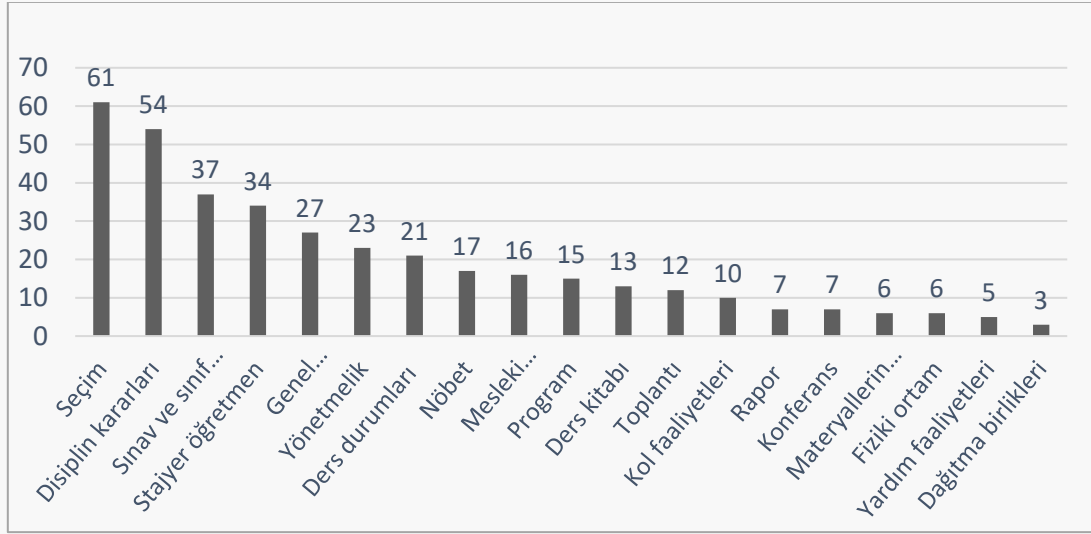
Bulgular

Araştırmanın bu kısmında verilerin analiz edilmesi ile ortaya çıkarılan bulgular her bir alt probleme göre sıralanarak sunulmuştur.

Kurul kararlarına ilişkin bulgulardan önce kararların yazıldığı defterlerden birinde yer alan şu açıklamayla birlikte öğretmen kurullarının önemi ve işlevine ilişkin bulguya yer vermekte fayda var. “Öğretmen kurulları millet meclisi gibidir. Burada bizleri ilgilendiren her mesele açıkça konuşulmalıdır. Öğretmen olsun, idareci olsun her arkadaş birbirini ikaz ve tenkit edebilir. Açık yürekle ve niyetle konuşulan dertler beraberce halledilebilir” (Öğretmenler Kurulu Karar Defteri [ÖKKD], 7.1.1953) şeklindeki ifade ile öğretmenler kurullarının amaç ve işlevi ortaya konulmuştur. Aynı zamanda öğretmenler kurulu toplantıları, öğretmen sayısı ve kimler olduğu, okulun müdürleri, eğitimle ilgili öncelikle ele alınan konular, kullanılan dil, öğretmenlerin mesleki görevleri, sınav ve sınıf geçme, disiplin konuları, eğitsel kollar, okul dışı faaliyetler vb. konularda bizlere bilgiler vermektedir. Örneğin okul müdürlerine hitapta bay müdür, direktör gibi ilk yıllarda kullanılan kavramlar 1936’dan sonra yerini müdür kavramına bırakmıştır. Kurullarda görüşülen konuların sıklık durumu Şekil 2’de verilmiş olup konuşulan konular daha sonra alt problemlerde örnek kararlar yoluyla detaylandırılmaya çalışılmıştır.

Şekil 2

Öğretmenler Kurulu Toplantısında Alınan Kararlar (1934—1971)



1934-1971 yılları arasında Trabzon Lisesi öğretmen kurul kararları incelendiğinde en çok kurul içinde seçimler, disiplin kararları, stajyer öğretmenlerin durumları ve sınavlar konusunda kararlar alındığı gözükmektedir. En az değinilen konuların ise yardım faaliyetleri ve dağıtma birlikleri ile ilgili konulardır.

Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Yansıyan Öğretmenlerle İlgili Konulara İlişkin Kararlar

Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan öğretmenlerle ilgili konular incelendiğinde; stajyer öğretmenlerin durumu, öğretmenlerin kendi aralarında mutlak toplantılar yapması, öğretmenlerin dersleriyle ilgili raporların zamanında teslimi, nöbet görevleri, öğretmen ihtiyaçları, mesaiye uymak ağırlıklı olarak konu edinilmiştir. Konuyla ilgili örnek konuşmalar aşağıda sunulmuştur.

Stajyer öğretmenlerin durumu ve öğretmen olabilir kararlarına yönelik örnekler.

Stajyerliği biten öğretmenlerin öğretmen olup olamayacağı hakkında toplanıldı ve öğretmen adaylarının öğretmenliğe geçişinde bir mahsur görülmedi (ÖKKD, 11.02.1935).

Müdür Bey: "Stajyer Hasan Tuna'nın Köy Enstitüsü'nden mezun olduktan sonra Gazi Resim-İş Bölümüne gittiği, serbest muhit icaplarına göre yetişmiş olacak ki ortaokullara henüz intibak edemediğini derslere geç girdiğini ve erken çıktığını öğrencilerle olan münasebetinin de pek laubali olduğunu birkaç kez müdürlüğe çağrılarak kendisine gereken tembih ve ikazların yapıldığını, bununla beraber bu ders yılında bu kabul hallerinin görülmez olduğunu, henüz yetişme devresinde olduğundan eğer yapılan tavsiye ve ikazlar iyi bir netice verirse öğretmenliğe geçilmesine mani olunmayacağını bildirdi." (ÖKKD, 2.10.1956).

1935 ve 1971 yılında gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarında yer alan bilgiler göz önüne alındığında stajyer öğretmenlerin asıl öğretmen kadrolarına geçişte kurul kararlarının oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan örnekler baktığımızda; özellikle 1956 yılındaki toplantıda Müdür Bey'in Stajyer Hasan Tuna hakkında bildirdiği görüşü, stajyer öğretmenlerin okul kurallarına uyum sağlaması hususunda yönetimin hassas olduğu görülmektedir. Stajyer öğretmenlere iltimas tanınmadığı aksine öğretmenlerin okul kültürüne uygun hareket etmeleri için ikazlarda bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kendi aralarında mutata toplantılar yapmasına yönelik karar örnekleri.

“Zümre toplantılarının mutata şekilde devam ettirilmesi bakanlık emirleri cümlesinden bulunduğunu belirtti. Lisemizin büyüklüğü idare işlerinin çokluğu, ileri sürülerek arkadaşların her ay kendi aralarında toplanmaları ve her ay üç ayda bir müdürün refakatinde toplanmaları kararlaştırıldı.” (ÖKKD, 16.10.1945).

Bu karar, öğretmenler kurulunun düzenli olarak toplanmasının ve okul yönetimi idaresinin okulun tüm paydaşları ile düzenli olarak istişare halinde sürdürülmesinin dönemin bakanlığı tarafından çok önemsendiğinin göstermektedir.

Öğretmenlerin dersleriyle ilgili raporların zamanında teslimine yönelik karar örnekleri. “Deneyisel bilim öğretmenlerinin idareye vermekte oldukları raporlara önem vermeleri, bu işlerde de birlik ve beraberlik göstermemiz gerektiği belirtildi.” (ÖKKD, 16.10.1945).

“Yazılı yoklamaların kanaat devresinin bitiminden 15 gün önce sona erdirilmesine dikkat edilmesi kaldırılmak sureti ile kabul edilmiştir.” (ÖKKD, 20.12.1946).

Müdür: “6837 sayılı kanunun I. maddesinin a fıkrasının son bendini de okudu. Burada öğretmenlerin kabule mecbur oldukları vazifelerden herhangi birinden yapılmaması halinde esas vazifeden de istifa etmiş sayılacağı yazılı idi.” (ÖKKD, 22.09.1956).

İlgili kararlar göz önünde bulundurulduğunda; branş öğretmenlerinin birlikte hareket etmesinin öneminin toplantıda vurgulandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca okul idaresinin, öğretmenlerin görevlerini, kanun doğrultusunda hareket etmelerine ve görevlerinin zamanında gerçekleştirilmesine dikkat ettiği görülmektedir.

Nöbet ve derse geç girmeye yönelik karar örnekleri. “...yağmursuz iyi havalı günlerde talebelerin koridorlarda durmadan dolaşmalarını nöbetçi öğretmenlerin engel olmaları, talebe arasında dolaşması... Öğretmenlerin dışarıda öğrencilerin durumlarıyla ilgilenmesi...” (ÖKKD, 21.11.1936).

Nöbetçi arkadaşların istedikleri zaman dışarı çıktıklarını ve vazifeleri başına geç geldikleri görülmektedir. Bu geç kalmalar diğer günler içinde aynıdır. 30 dakika geç gelen arkadaşlar olmuştur. Arkadaşlarımla nöbet mahallesinde bulunmadıkları yapılan kontrollerden anlaşılmıştır. Bunu yapmamalarını ve nöbetleri başına zamanında gelmelerini rica etmekteyim (ÖKKD, 4.11.1955).

Defterlerde yer alan bu iki örnek tutanaktan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bazılarının zaman yönetimi konusunda disiplinsiz oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmen kurulu tutanaklarına yansıyan bu sorun özellikle nöbet konusunda diğer öğretmenleri rahatsız ettiği görülmektedir. Konunun toplantıda dile getirilmesi lise öğretmenler kurulunun şeffaf ve açık görüşlülüğe dayalı olduğunu, öğretmenlerin sorunlarını toplantıda çözüme kavuşturabilecekleri bir iletişim ortamı olduğunu göstermektedir. Ayrıca 1936 yılındaki tutanak öğrencilerin teneffüslerde dahi sıkı bir disiplin altında tutulduklarına işaret etmektedir. Bu durum eğitim sürecinin titizlik ve iş disiplinine bağlı olarak yürütülmesinin önemini göstermektedir.

Öğretmen ihtiyaçları, araç-gereç ve ders materyallerine yönelik karar örnekleri.

“Öğretmenlerin tercüme mecmualara abone olmaları istendiği...” (ÖKKD, 17.1.1944).

“Ders tevzi cetveli, yabancı dil derslerinin yapılacağı yerler, laboratuvar saatlerinin tayini, coğrafya öğretmenlerinin Epiyaskoptan faydalanması...” (ÖKKD, 10.10.1944).

“Her öğretmenin dersi ile ilgili kitapları gösteren bir cetvel hazırlanması, bunların kütüphanemizde bulunup bulunmadığını araştırdıkları sonra durumu bir raporla idareye bildirmesi...” (ÖKKD, 10.10.1944).

“Bir ders nasıl yapılır, nasıl hazırlanır, bu hususta sınıfta talebeyle filer birer örnek vermek.” (ÖKKD, 26.3.1948).

Müdür Bey: “Ders yılı başında arkadaşlarından birer ihtiyaç listesi istendiğini arkadaşların bunları verdiğini fakat idari meşguliyeti arasında bütün liste muhteviyatının piyasadan sorularak giderilmesine imkân bulunmadığını bunun için zümre öğretmenlerin kendileri için vermiş oldukları ihtiyaçları kendileri tarafından piyasadan almalarının daha pratik olacağını ve tespit ettikleri malzemeleri alarak faturalarını okul idaresine göndermelerini belirtti.” (ÖKKD, 02.10.1956).

Ders materyalleri ile ilgili karar örneklerine bakıldığında okul idaresinin, bu konuda hassas ve yapıcı olduğunu fakat sorumluluğun öğretmenler tarafından üstlenilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu durum eğitim uygulayıcılarının kendilerinin ne tür materyal ihtiyacı olduğunu daha iyi tespit edebilecekleri ve idarenin öğretmenler ile iş birliği içinde iş yükünü azaltmayı hedeflemesi olabilir. 1956 yılında Müdür Bey’in beyanı dikkate alındığında, ihtiyaçların birçok farklı kalemde ele alınmasının işlerin yürütülmesi açısından sorun teşkil ettiğini göstermekte, yönetimin çözümü öğretmenlerin bu konuda sorumluluk almasında bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Yansıyan, Sınav ve Sınıf Geçmeye İlişkin Kararlar

Bu bölümde sınav komisyonlarının oluşturulması, olgunluk sınavları, sınavın tertibi ve uygulanması, sınıf geçme konularına yönelik karar örnekleri sunulmuştur.

Olgunluk sınavları ve uygulanışına ilişkin kurul kararı örnekleri. “Son sınıfta üst üste iki kere kalan talebe hakkında işlem belli iken orta kısma ait bölümde bu husus belli değildir. Ayrıca terbiye dersi olgunluk sınavları kümesinin içine alınmıştır. Bu hususların hepsi bakanlığa bildirilmesi kararlaştırılmıştır” (ÖKKD, 08.01.1936).

“Birinci ve ikinci derece okullarının sınıf geçme durumları incelendi. Birinci derece birinci sınıfta (59) okurdan (15)inin doğrudan doğruya terfiine, (44) nün sözlü sınavla sevkine, ikinci sınıf A şubesinde (41) okurdan (10)unun terfiine (31)inin sözlüye sevkine” karar verildi (ÖKKD, 27.05.1937).

1936 yılı tutanaklarında yer alan karar öğretmenler kurulunun lise dışında genel eğitim sistemi sorunlarına da dikkat çekilmiş ve bu konuda bakanlıkla iletişime geçme girişiminde dahi bulunulduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bugün eğitim sistemimizde bulunmayan terbiye dersi ve olgunluk sınavı kavramlarının kurulda dile getirilmesi dönemin uygulamalarını göstermesi bakımından önemlidir. 1937 yılındaki kararda ise sözlü sınavına tabi olacak öğrencilerin öğretmen kurulu tarafından karar verildiğini göstermektedir. Bu kararlar öğrencilerin sınıf geçme durumlarından öğretmenler kurulunun ne kadar etkin olduğunu göstermesi bakımından önem arz etmektedir.

Sınav tarihlerinin önceden duyurup duyurulmamasına yönelik kurul karar örnekleri. Her dönem başı toplantılarında sıkça dile getirilen bu durumla ilgili olarak genel kararları yansıtabilecek şu karar örnekleri alınmıştır. F. Caner: “Talebeyi çok yazılı yoklamaya yapılmasının, M. Talaslıoğlu; sözlüye kaldırılacak çocukların bir hafta önceden haberdar edilmesinin, S. Bilgi de sözlülere önem verilmesini ve sık sık kaldırılmasının faydalarını

belirti... İkinci dönem en az iki yazılı yoklama yapılması, zayıf öğrenciler mutlaka sözlüye kaldırılacak ve sınav notları en geç 15 gün içinde talebeye bildirilmesi istendi.” (ÖKKD, 19.12.1944).

“Yazılı yoklama günlerinin hiçbir şekilde talebeye ihsas edilmemesi ve talebenin devamlı olarak çalışmasının sağlanması.” (ÖKKD, 07.02.1945).

Sınav tarihleri ile ilgili kurul kararlarından anlaşıldığı üzere öğrencilerin mağdur edilmemesi önemsenmektedir. Bununla birlikte sınav zamanlarının önceden bildirilip bildirilmemesi konusunda ortak bir kanaat oluşmadığı anlaşılmaktadır. 1945 yılındaki karardaki asıl amaç öğrencinin her an sınav olacakmış gibi çalışmasının amaçlandığı söylenebilir.

Öğrenci velilerinin bilgilendirilmesi ve sınav sayısı ve uygulanaşına yönelik kurul kararı örnekleri. “Üçten fazla dersten kırık not alanların durumu üzerine velilerin dikkat ve ilgisini sağlamak için yapılan tebliğ işinden zaman zaman gecikme olduğu için bu sene vazgeçilmesi uygun bulundu” (09.04.1946).

“Öğretmenler tarafından öğrencilere verilen sözlü, yazılı yoklama notları ile kanaat notlarının aynı ölçü üzerinden ayarlanmasını temin maksadıyla alınacak tedbirler. Karne notlarının biri sözlü olmak üzere en az üç notla tayin edilmesi ve bilhassa zayıf öğrencilerin sözlü yoklamalarına önem vermek, Aynı sınıfın bir gün içerisinde ikiden fazla yazılı yoklamaya tabi tutulmamasını sağlamak, Yazılı yoklamalarda verilen soruların bir ders süresi içerisinde cevaplandırılabilir şekilde hazırlanmasına önem verilmesi.” (ÖKKD, 24.12.1948).

Müdür Bey: “öğrencilerin sınav bitiminde dışarı çıkarılmaması gerektiğini söyledi. Öğrencilere nasıl çalışılması gerektiği anlatılmalıdır. Öğrencilerin boş ders saatlerinde boş sınıflarda çalıştırılması gündeme getirildi. Hayri Gür “Son sınıfları boş ders saatlerinde kütüphane veyahut boş bir sınıfta toplayıp çalıştıralım.” bu fikir kabul edildi. (ÖKKD, 03.02.1955).

Müdür Bey: “İmtihana misafir olarak girmek doğru değildir. İmtihan odasına ikiden fazla öğrencinin alınmamasını rica ediyorum. Bir de bakanlık soru gönderdiği tamimde imtihandan sonra öğrencilerin umumi hususlar ve başaramamalarının sebepleri ve mesuliyetleri hakkında imtihan komisyonundan rapor istenmektedir. Bunun içinde bir cetvel verilmiştir. Onu doldurmalarını rica ediyorum.” (ÖKKD, 27.05.1955).

Müdür Bey: “Arkadaşlar bilindiği üzere mezuniyet sınavları yazılı ve sözlü olmak üzere iki türdür... Bu imtihanları yapan komisyon göz önünde bulundurması şart olan esasları hulasaten kartonlara yazdırıp her imtihan odasına koyduruyoruz... İmtihan odalarına imtihan komisyon üyelerinden, okul idarecilerinden ve okula teftişe gelen (vali, bakanlık müfettişleri) kimselerden başka kimse giremez. İmtihan odalarına ikiden fazla öğrenci alınmamalıdır. Zira öğrencileri komisyon halinde dinlemek esastır ve notu şahıs değil komisyon takdir edecektir. Öğrenci soru çekemez soru çekme usulü kaldırılmıştır. Öğrencinin sözü taksim esnasında kesilmez. Sınav esnasında öğrenciye hiddetlenip bağırılmaz. Notların takdimine imtihan komisyonu üyelerinden başka kimse müdahale edemez. Notu imtihan komisyonu üyeleri ortaklaşa verirler. Komisyon üyeleri anlayamadıkları takdirde ayrı ayrı not verile ve bunların ortalamaları alınır. Öğrencinin notları verilirken daha önceki yıllara ait notları dikkate alınmaz. Bu sebepten imtihanda öğretmenler not defterini yanında bulunduramazlar. Ortaokul öğrencileri için 20 lise öğrencileri için 30 dakikadır imtihan.” Müdür: İmtihan odalarında iki

gözcü bulunmak zorundadır. Gözcü ve üyeler müdürlükten izin almadan ayrılamazlar. Öğrencilerin kâğıtları kurşun kalemle yazmaları tatbik edilmelidir.” (ÖKKD, 02.05.1956).

“Yazılı imtihanların hazırlanması ve tertibi; Müdür: Komisyon üyelerinin 7.30 da okulda bulunması, sorular öğrencilerin fikri kabiliyet ve gelişmesinin ... kontrol edip etmediğini kontrol edecek şekilde hazırlanması, soruların kitabın bir yada iki bölümüne inhisar ettirilmemesi, net olması, soru cevaplar üzerinde komisyon üyelerinin müşterek bir fikre varması, reddiye tutması, soruların önceden cevaplarının hazırlanması, sözlü imtihanlara ait şu iki nokta dikkate alınması (öğrenci imtihandan çıkar çıkmaz notunun verilmesi ve öğrencilerin imtihanda sözü kesilmemesi, sual içinde sual aranmaması)...” (ÖKKD, 03.04.1958).

Sınavların uygulanışı ile ilgili kararlarda dikkat çeken hususların başında her durumda öğrencilere sınav konusunda hassas davranılmasıdır. Öğrencilerin tüm sınavlarda ve sınavlardan sonra mağdur edilmemesi yönündeki kararlar sınavların uygulanmasında oldukça hassas olduğunu göstermektedir. Sınavların öğretim sürecinin bir parçası olması nedeniyle planlı ve kuralları önceden belirlenerek uygulanması sınav objektifliği açısından oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrenci başarısını artırabilmek için öğretmen-veli iş birliğine de önem verildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Yansıyan Disiplinle İlgili Konulara İlişkin Kararlar

Bu bölümde öğrencilerin okul kurallarına uyma, kötü alışkanlıklar, kılık-kıyafet ve okul dışında denetlenmesine yönelik kurul karar örnekleri verilmiştir.

“İyi havalarda öğrencilerin koridorlarda dolaşmasının kaldırılması, Öğrencilerin dışardaki durumları da ele alınmalı kahvelerde, sokaklarda öğrenciye sigaranın zararları anlatılmalı. Öğrencilerin şapkalarının altına isim ve numara yapıştırılmaları...” (ÖKKD, 20.11.1936).

“297 sayılı Tebliğler Dergisi’ndeki ilk öğretmenler kurulunda okunup konuşulması yapılan “Trabzon’da bir olay” başlıklı yazı okundu. Hadisenin her okuldan ziyade Trabzon Lisesi’ni ilgilendirdiği müdür tarafından ileri sürüldü. Sayın vekilimizin Trabzon öğretmenleri ile yaptığı konuşmada bulunan arkadaşların bu konudaki bilgi ve konuşmaları dinlendi. Diğer öğretmenlerden de söz almış olanlar hadisenin çok üzücü bir maiyette olduğunu belirttiler. Bunun üzerine öğretmen Yener’in Tebliğler dergisine aynı sütunlarda yayımlanmak üzere bir mektup kaleme almasını kendisinin böyle bir mektup yazmadığı takdirde Müdür Dranz’ın da konuda arkadaşların duygu ve düşüncelerini belirten bir yazı yazarak vekilliğe sunması ve bu yazının vekilliğe gönderilmeden önce öğretmenlere de okunması kararlaştırıldı.” (ÖKKD, 03.11.1944).

Adil Teoman: “Okula geldiğim günden beri şu aksaklıkları görüyorum. Öğrencilerin kıyafetleri bozuk ve pejmürde, parmaklarında yüzük, bazılarının saçları biyotinli ve sokaklarda ağızlarında sigara ve ellerinde zincir sallayarak geçtiklerini gördüm, çocukların birbirlerine küfrettiklerini hatta hocası yanında olduğu halde üst kattan diğer arkadaşlarına küfrettiklerini işittim. Bunu yapanı aradım ama bulamadım. Vildan Öztöp: “Sigara içenlerin önüne geçilmesini istiyorum. Müdür “Sınıfların dışarı çıkma işini takip etmek lazımdır. Bunu yapan şahsın, karakterinden, vicdan ve cibilliyetinden şüphe etmek lazımdır. Eğer aramızda böyle bir arkadaş varsa ben bu arkadaşın bu husustan vazgeçmesini rica ederim. Kıyafetlerin pejmürde oluşu fakirliğin verdiği bir meseledir. Ceketini olmayan çocuk üzerinde durmuştum. Ağladı ceketinin

hazır olduğunu ve babasının onu henüz alamadığını söyledi. Okul aile birliği ve Kızılay yardımı ile bu çocuğun kıyafetlerini anca düzeltebildik. Bakanlık kasket giyme meselesini kaldırmıştır. Saç meselesine gelince bakanlık buna da dokunulmamasını emretmiştir. Yalnız talebelikle ilgili olmayan saçları kestiriniz.” (ÖKKD, 04.11.1955).

“Derslere ve okula gelmemeleri yahut geç gelenler, çalışmamakta ısrar edenler cezalandırılmadıklarından diğer öğrencileri de fena örnek aldıklarından, gününü gün eden sadece okula gidip gelmekle vakit geçiren derse kalktığı zaman çalışmıyorum çalışmadım da diyen bu tipleri fena örnek almamaları için cezalandırılmalarını zira bu tip öğrencilerin idare tarafından gereken ikaz yapıldığını artık işin nasihat safhasından çıktığını, kılık kıyafetle ilgili talimatnamede kıyafet tarif edilirken şapkanın da giyileceği belirtilirken şapkasız olan öğrencilerin olduğu belirtildi.” (ÖKKD, 12.02.1957).

Kayhan Keskinok: “Koridorda pardösü ve şapka gibi eşyanın da çalındığını buna da bir çare aranması aranmasını istediler. Kız öğrenciler kıyafetleri uygun giyinmiyorlar. Öğretmenleri bulunmayan sınıflarda laubaliliğin son haddini bulduğu, şımarıklığın arttığını bir sınıfta bir derste öğretmen beklenirken sessizlik, diğer derste ise kıyamet koptuğunu bu farkın türlü müsamahalara yol açtığını, tedbir olarak bütün öğretmenlerin aynı derecede hassasiyet göstermesi gerektiği, çocukların cezalandırılması gerektiği, kız çocukların cezalandırılması gerektiğini belirtti.” Kurul sonunda; 15 gün içinde sigara ile mücadele, kahvelere zamansız baskınlar, kız öğrencilerin kıyafetlerinin ıslahı, son sınıflarda kati bir mücadeleye girilmesi, her ayın 15 gün içinde geç gelme meselesinin ele alınması istendi.” (ÖKKD, 04.01.1961).

Disiplin konularına konu olan bir başka sorun ise siyasi konular oluşturmuştur. “Bir öğrencinin kitabı arasından Adnan Menderes’e ait bir resmini başka bir öğrenci buluyor. Resim çıkarılmak istenirken diğer çocuklar onu ikaz ederek yırtmasını istiyorlar. O da ne olmuş gibi bir tavırla resmi tahtaya asmak istiyor. Sınıf mümessili de buna mani olarak resmi bir kitap arasına koyuyor ve mesele böylece aralarında kapanıp gidiyor. Hadiseden 5-10 gün sonra Kennedy’nin öldürülmesi ile ilgili olarak bu zata ait bir resim öğrenciler tarafından tahtaya asılmak isteniyor ve saygı duruşunda bulunulmak isteniyor. Bu esnada öğrenci ya da maksatlı bir veli tarafından Menderes’in resmi asılmak istendi şeklinde uçuruluyor, hadise tevil ve izah ediliyor. Neşriyat birbirini takip ediyor. Bu arada okulumuzdan bir öğretmen CHP başkanına kadar giderek oradakilere durumu intikal ettiriyor. Başkan Rıza Kulaç bu olayı bana telefonla bildiriyor. Müdür devamlı dedi ki hemen harekete geçtim. Öğrencilere sordum ne bir hafta evveline ait Menderes’in ne de bir hafta sonra Kennedy’nin resimlerinin tahtaya asılmadığı hayali olarak dahi bir şeyin olmadığı neticesine varılıyor. Müdür sözlerine devamlı gazetenin bu alandaki neşriyatının üzerine vali tarafından durumun sorulduğunu kendilerine olayın tahkik edildiğini söylediğini belirtti. Biz işi genişlettik. Fakat gazete neşriyatı tavzihlere rağmen sona ermiyor ve okulun manevi şahsiyetine tecavüz ettiğini durumun tedbirler kanununa girmesi dolayısıyla savcılıkta da tahkikat açıldığını bu hale göre öğretmen arkadaşlara da soru sorulabileceğini belirtti. Hadisenin izam edildiğini okulun töhmet altında tutulduğunu belirterek dedi ki arkadaşlardan rica ediyorum bu hususta bildikleri varsa lütfen bizi tenvir etsinler.” (ÖKKD, 04.12.1963).

Öğrencilerin kılık kıyafetleri ile ilgili kararlara bakıldığında maddi yetersizlikten kaynaklı olarak kılık kıyafetlerinin pejmürde olduğu belirtilmiştir. Bu durumun dönemin ekonomik

şartlarının öğrenci kıyafetlerine yansıdığı ve öğretmenler kurulu kararlarında da ele alındığı anlaşılmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için girişimlerde bulunduğu tutanak kayıtları; öğretmenlerinin fedakârlıklarını göstermektedir. 1963 yılı tutanağında ifade edilen hadisenin de dönemin yoğun siyasi tartışmalarının lise sıralarına kadar indiğini göstermektedir. Tutanaqlara bakıldığı lise öğrencilerin kılık kıyafet dışında en önemli disiplin sorunlarının başında sigara kullanma ve küfürlü konuşmak olduğu anlaşılmaktadır. Okul yönetimi ve öğretmenler bu sorunların da çözümü için okul içinde ve okul dışında mücadele etmekte kararlı davranmaktadırlar. Ayrıca kurul tutanaklarında mevzu bahis konuların dikkat çekenleri öğrencilerin şapka takması, kahvehanelerde oyun oynamaları ve öğretmenlerin kahvehanelere baskın yapmalarıdır. Genel olarak bakıldığında okul yönetimi ve öğretmenlerinin disiplin konusunda taviz vermemeye çalıştıkları hatta disiplinin sağlanması için cezalandırmaya varan yaptırımlarda bulunacak kadar ciddiye aldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Yansıyan Eğitsel, Spor ve Kültürel Faaliyetlerle İlgili İlişkin Kararlar

Araştırmanın bu bölümünde kültürel faaliyetler, spor ve eğitsel kol faaliyetlerine yönelik öğretmenler kurulu kararlarında konuşulan konulara yönelik örnekler verilmiştir.

Kültürel faaliyetler ile ilgili örnek kararlar. Kültürel faaliyet ve törenlere yönelik toplantılarda konuşulan birçok konu olmakla birlikte en çok gündeme gelen kurul kararlarına (Atatürk'ü anma için yapılması gereken hazırlıkları, konferans salonu için alınması düşünülen sinema makinesi ve okul sinemasında gösterilmesi gereken filmler) ilişkin örnekler verilmiştir.

“...Cumhuriyet Bayramı hazırlıklarına yönelik çalışmalar, 6 konferans verilmesi bu amaçla öğretmenlerin görevlendirilmesi... Cumhuriyet Bayramı'nda istiklal marşı ve onuncu yıl marşının muntazam söylenmesinin temini...” (ÖKKD, 18.10.1934).

10.11.1944'te yapılacak Atatürk'ü anma için yapılması gereken hazırlıklara başlanması, bu yılda büyük kutsiyet ile ilgili uygun olarak zengin program içeren bir anma töreni tertip edilmesi üzerinde konuşuldu. Yalnız talebenin değil öğretmeninde törende vazife olmaları lüzumu belirtildi. Edebiyat öğretmeni Faruk Caner'e yabancı malumat ve büyük adamların sözlerinden örnekler vermesi ile görevlendirildi (ÖKKD, 03.11.1944).

Konferans salonumuz için öteden beri alınması düşünülen sinema makinesi hakkında arkadaşlarımızın düşünceleri dinlendi. Müdür F. Drnaz İstanbul'da bir firma ile bu hususta yaptığı muharebelerden; 3000 lira ile bir makine getirtmek mümkün olduğundan bahsetti (ÖKKD, 03.11.1944).

13.11.1958 tarihli toplantıda, Müdür Mustafa Sarıcalı: “Kahve ve oyun gibi konularda evvelce olduğu gibi her uygunsuz hal yerinde ve zamanında müdahale edilerek mani olunmasını istedi...Okulun sineması çalışıyorsa terbiyevi filmler alınarak gösterilmesi, eğer bu mümkün değilse filmlerin kontrol edilmesi ve ettirilmesi istendi. Öğrencilerin pazar günlerinde sinemaya gitmesine müsaade edilmesi...” kararı alındı (ÖKKD, 13.11.1958).

Kültürel faaliyetler ile ilgili kararlara bakıldığında lise yönetiminin ve öğretmenlerinin önemli gün ve haftaları, özellikle Atatürk'ü anma törenlerini oldukça önemsedikleri görülmektedir. Bu kutlama ve anma törenlerine uzun süre önce hummalı bir çalışma ile hazırlanıldığı anlaşılmaktadır. Cumhuriyet ve Atatürk sevgisinin özellikle ilk zamanlarda lisede

de coşku ile yaşandığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin zararlı alışkanlıklar ile mücadelede edildiği sinema makinası alınması ve eğitici filmlerin izletilmeye çalışılması gibi dönemine göre oldukça çağdaş kararlar alındığını göstermesi açısından önemlidir.

Spor faaliyetlerine yönelik örnek kararlar. Toplantılarda spor faaliyetleri sıkça gündeme gelmiş olup, bazı örnekler şu şekildedir; “Müdür spor işlerinin önemini ve bakanlığın bu konuda gösterdiği titizliği anlattı. Trabzon şampiyonluğunu kazanan lise spor yurdu futbol takımının Samsun’da yapılacak grup birinciliklerine iştirak etmeleri gerektiği ancak son kanaat devresi içinde bulunmamız yüzünden takıma giren çocuklara ders durumlarını öğretmen arkadaşlarla konuşmadan göndermek istemediğini belirtti.” (ÖKKD, 07.05.1945).

Hayri Gür: “Öğrencilerin bazı şartlar altında spor kulüplerinde çalışabileceğini, vekâletinde müsaade ettiğini, geçen yıl müsaade edilmediğini, bu yıl öğrencinin çalışkanlığı, karakteri birinci planda tutularak müsaade edilmesinde bir maruz bulunmadığını kendisinin de bu iş ile meşgul olacağını söyledi. Eğer 3 dersten kalan olursa veya disiplin cezası alan olursa sporculuktan menedilecektir.” (ÖKKD, 06.09.1954).

Trabzon’da spor faaliyetleri geçmiş yıllardan beri şehir insanının tamamı için önemli bir husustur. Bu faaliyetler arasından özellikle futbol önemli bir konuma sahiptir. Dolayısıyla halkın bu yönelimi liseye de yansımıştır. 1945 yılındaki karar lisenin futbolda başarılı olduğu bölge ve ülke genelinde turnuvalarda boy gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin spor faaliyetlerindeki başarıları veya isteklerine rağmen okul yönetimin öğrencilerin derslerini her zaman ön planda tuttukları da görülmektedir.

Eğitsel Kollar ve faaliyetlerine yönelik örnek kararlar. 1945 yılından itibaren öğretmenler kurullarında eğitsel kollar belirlenip faaliyetlerde bulunmaya başladığı görülmektedir. Öğretmenler kurulu toplantılarında belirlenen eğitsel kollar değişik tercihlerde olmak üzere şunlardır; Muaşeret kolu, Kızılay-gençlik kolu, okul spor yurdu, kooperatif kolu (1962 yılı toplantısında okul kantini dışardan işletmeciyeye verildiğinden faaliyeti sadece kantini kontrol etmek olarak belirlenmiş), müsamere kolu, kültür ve edebiyat kolu, gezinti ve inceleme kolu, kütüphane koluna başkan seçildi. 13.1.1948 tarihli toplantıda müzik kolu kurulmuştur (ÖKKD, 13.01.1948). 2.11.1950 tarihli Yeşilay kolu, 26.9.1951’de bahçecilik kolu, 27.9.1952 tarihli toplantıda temsil kolu, bahçecilik kolu (ÖKKD, 27.09.1952), izcilik kolu kurulmuştur. 1954’te adabı muaşeret kolu, 28.10.1955 tarihli kurulda ise; Bahçe ve okul bahçesini güzelleştirme kolu, havacılık kolu (1956’da bu kol uçuculuk ve planör kolu olacaktır), sanat sevenler kolu kurulmuştur (ÖKKD, 28.10.1955). 1959 yılından itibaren öğrenci/talebe cemiyeti başkanlığı oluşturulmuş olup, bahçe kolu, hayvanları koruma kolu kurulmasına karar verilmiştir. 5.10.1960 tarihli toplantıda bu kollara; Bahçe işleri ve laboratuvar kolu, okul binası ve eşyalarını koruma kolu ilave edilmiştir (ÖKKD, 05.10.1960). 1965 yılında, trafik kolu, tiyatro kolu, köy kolu, 26.1.1968 tarihli toplantıda ise çocuk esirgeme kolu, folklor kolu ve eski eserleri tanıma kolu faaliyete başlamıştır (ÖKKD, 26.01.1968).

Eğitsel Kollar ve faaliyetlerine yönelik örnek kararlara baktığımızda 1945, 1948, 1954,1955, 1956 ve 1957 yılı eğitsel kolların belirlenmesi, kol faaliyetlerinin amacı ve çalışma prensiplerinin belirlendiğini görmekteyiz. Bu karara ilişkin örnekleri;

“Talebe teşekküllerinden bazılarının faydalı ve başarılı bir şekilde çalışmış olduğu, bazılarının da hiçbir çalışma göstermemiş olduğu sebebiyle anlattı. Muhtelif kollara birer öğretmen değil her kola birkaç öğretmenin seçilmesi düşünüldü. Böylece bir kolda muhtelif öğretmenlerin emek ve iş birliği ile bütün teşekküllerin verimli bir hale getirilmesine karar verildi.” (ÖKKD, 16.10.1945).

“Talimatnamenin 88. Maddesi gereğince kurulması gereken kurulların teşekkülü hakkında görüşüldü. Müdür bu kurulların ismi değil, fiili bir mahiyet taşımalarının ancak hakiki faaliyet gösterecek ve açık bir program iş yapabilecek şekilde bu kurulların teşekkülünde fayda olacağını beyan etti. Tokluk, sağlık, temizlik ve muşeret kolunun kurulmasını uygun görmedi. Her sınıf öğretmenin bu konuda candan mücadele etmesinin daha faydalı olacağı kanaatine varıldı. Kızılay Gençlik Derneği, spor yurdu, kütüphane kolu, kültür ve edebiyat kolu, gezinti kolu, fotoğrafçılık kolu, müsamere kolunun başkanları seçildi. (Müzik kolu bu toplantıda müsamere koluna bağlı olarak faaliyet göstermesine karar verildi).” (ÖKKD, 03.10.1948).

1954 yılında yapılan 3. Kurul toplantısında müdür “Eğitim kollarının öğrenciler tarafından idare edilmesinin tesis etmek lazımdır. Birtakım kollar talimatname maddeleri yerine gelsin diye, bazıları da hale faaliyettedir, fakat kafi değildir. Öğrencilerimize bu kollarda bizatihi çalışma imkanı veremiyoruz. Bütün kollarda talebe teşekkülü lazımdır. Bu teşebbüsü talebelerimize bırakalım. Bunun mektep çapında üyelerini seçmek ve bu şekilde teşkilatlandırmak lazımdır. Eğitsel kollara seçilen arkadaşlar, öğrencilerden birkaç çocuğa münhasır kalmamak üzere ve bir sınıf temsil edecek kadar öğrenci seçecekler. Bunlar birinci kanaat dönemi dinleme halinde toplantıya çağrılacaklar ve takiben başlayacaklardır. Bu çocuklar arkadaşlarına hususi muamele yapmalarını rica edeceklerdir.” (ÖKKD, 06.09.1954).

Müdür: “Bu kollarda ödev alan arkadaşlar çalışmaktadır. Bilhassa talimatnamenin icabı olarak izah edilecek şekilde çalışmalarını rica edeceğim. Yapılan işler bir yere bağlanmadan yapılmaktadır. Bu arkadaşlar seçildikten sonra sınıf öğretmenlerinin yardımı ile bu kollarda çalışacak öğrenciler seçilecektir. Bu öğrenciler bir araya gelerek bu tüzük meydana getirmeleri icap etmektedir. Bu tüzüğü yaptıktan sonra bir kopyasını müdürlüğe verecekler ve bu ahkâmı tetkik edeceklerdir.” (ÖKKD, 28.09.1955).

15.11.1956 tarihli toplantıda Müdür Kemal Ülker: “Ders yılı başında eğitsel kolların seçilmesiyle iş bitmeyeceğini, asıl mesele bu kollara seçilen arkadaşların bizzat harekete geçerek, öğrenciler arasında bu kolları teşkil etmelerinin esas olduğunu ve aralarında iş bölümü yaparak faaliyet raporlarını zamanında idareye vermesini istedi.” (ÖKKD, 15.11.1956).

Eğitsel kolların öğretmenler kurulu gündemine 1940’lı yıllardan sonra girmeye başladığı görülmektedir. Okul yönetiminin eğitsel kolların çalışmasını ciddiyetle takip ettiği Müdür Kemal Ülker’in 1956 yılındaki konuşmasından açıkça anlaşılmaktadır. Öğrenciler tarafından eğitsel kollar içinde tüzük oluşturulması ve öğretmenlerinde bu kollarda aktif olarak çalışmasının istenmesi dönemin şartlarında lisenin eğitsel kollardan beklentisinin büyük olduğunu göstermektedir. Özellikle, hayvanları koruma kolu, uçuculuk ve planör kolu, köy kolu, eski eserleri tanıma kolu gibi okullarda yaygın olarak görülmeyen eğitsel kollar dikkat çekmekte olup, okulun köklü ve öncü bir eğitim kurumu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenler Kurulu Toplantılarına Yansıyan Okul Dışı Konularına İlişkin Kararlar

Öğretmenler kurulu toplantılarında, merkezi yönetime bildirilecek kararlar, yurt içi ve yurt dışına üniversite eğitimi için gönderilecek başarılı öğrenciler ve öğretmen olacak veya eğitim enstitülerine eğitimlerine devam edecek öğrencilerin belirlenmesi veya onay verilmesine yönelik karar örnekler şu şekildedir:

Yurt dışında üniversite eğitime gönderilmesinin uygun olacağına yönelik karar örnekleri. Müdür F. Dranaz: “1942-43 fen kolu mezunlarından Mustafa Kemal Özer ile Ahmet Selahattin Bilgin’in Maarif Vekilliği hesabına elektrik mühendisliği tahsili için İngiltere’ye gönderilecek imtihana kabul edildiklerini belirtti.” (ÖKKD, 14.02.1944).

“Basın Yayın Genel Müdürlüğü hesabına radyo mühendisliği öğrenimi için yabancı memleketlere gitmek üzere başvuran Turgut Balıkçı, Mahir Kuyukcu, A. Muzafer Damcı, Ali İpekçioğlu, Orhan Sungurlu, Ziyaettin Erçağ’ın durumu, 1416 sayılı kanunun üçüncü maddesi hükümleri göz önünde tutularak öğretmenler kurulunca ayrı ayrı incelenmiş ve bu kişilerin zekâ, malumat ve seviye bakımından yabancı memleketlere gidebilecek oldukları tespit edilmiştir” (ÖKKD, 22.11.1947).

Müdür Mustafa Sarıcalı: “Karadeniz Üniversitesi’ne eleman yetiştirmek maksadıyla vekâletin Avrupa’ya tahsil için göndereceği öğrenciler arasında okulumuz mezunu öğrencilerinde bulunduğunu Avrupa’da tahsil edebilecek kalite ve kabiliyette olup olmadıklarının kurulda tespit edilerek bir karara varılmasını istedi” (ÖKKD, 27.01.1959).

Yurt dışında üniversite eğitime gidecek öğrenciler ile alınan kararlar incelendiğinde; öğretmenler kurulunun bu öğrencilerin yeterlilikleri konusunda karar verici bir konumda olduğu görülmektedir. Farklı yıllarda yurt dışında üniversite eğitimi için öğrencilerin başvuruda bulunması Trabzon Lisesi’nin eğitim kalitesini ve kurul kararlarının etkililiğini göstermektedir. 1959 yılı tutanaklarında Müdür Bey’in sözleri lisenin bilhassa Karadeniz Teknik Üniversitesi için yetkin kişiler yetiştirmekte önemli bir rolü üstlendiğine işaret etmektedir.

Yurt içinde üniversite eğitime gönderilmesinin uygun olacağına yönelik karar örnekleri. “Okulumuzun muhtelif yıllarında mezun olan Osman N. Üçüncü, İsmail Gençalioğlu, Ahmet Seymen, Hamza Akgül...2 Ekim 947 günü toplanan öğretmenler kurulunca durumları incelenmiş ve öğretmenlik için gerekli vasıflara haiz oldukları kararlaştırılmıştır.” (ÖKKD, 02.10.1947).

“Parasız yatılı, Gazi Eğitim ve Öğretmen Okulları’na seçilecek kişilerin fişlerini tasdik ettirme işini sınıf öğretmenlerine bıraktı.” (ÖKKD, 03.04.1958).

“İyi ve kaliteli öğretmen yetiştirme işi; “İyi öğretmenler iyi öğrenciler yetiştirir ana fikri göz önünde tutularak, önce öğretmen yetiştirilmesi programlarının bir an önce ele alınmasının lüzumlu olduğuna kanaat getirilmiş olup;

- Müdür: Son yıllarda okulumuzdan mezun olan zeki ve müspet çocukların öğretmen yetiştiren müesseselere gitmedikleri, buna mukabil hiçbir okula giremeyenlerin son çare olarak bu mesleği seçtikleri bir vakadır. Mesleğin cazip hale getirilmesi için evvela maddi anlamda bazı tedbirler alınması gerekir. Öğretmenlerin yaşama seviyeleri yükseltilmesi birinci derecede düşünülmelidir...
- Memleketin muhtaç olduğu sayıda idealist öğretmen yetiştirilmesi için lüzumlu tedbirlerin hemen alınması.” (27.01.1959).

Yurt içinde üniversite eğitime devam edecek öğrenciler ile ilgili kararlara bakıldığında Öğretmenler Kurulu’nun öğrencilerin yeterliliklerini belirlemede yetkili merci olduğu anlaşılmaktadır. Kararlarda dikkat çeken bir diğer husus öğretmen eğitimidir. Öğretmenler kurulunda; öğretmen okullarına gitmeyi tercih eden öğrencilerin öğretmenliği son çare olarak gören öğrenciler olarak görülmektedir. Bu durumun Öğretmenler Kurulunda konuşulması ve sorunun çözümüne yönelik fikir beyan edilmesi kurulun lise dışında ülke eğitimini de düşünerek kararlar aldığını göstermektedir.

Okul dışı etkinliklerin denetlenmesi ve merkezi yönetim toplantılarında okul görüşünü belirtmeye yönelik karar örnekleri. 9.11. 1952 günü yapılan İl Danışma Kurulunca alınan kararlar gereğince “Okul dışı durumun düzenlenmesi işinin öğretmenler kurulunca ele alınması... Okul dışı durumlarımız şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonrada bütün

öğretmenlerce titizlikle üzerinde durulmasına ve öğrencilerin okula gelişi ve gidişi esnasında sokaklarda ve umumi yerlerde, nakil vasıtalarında ve okul alanında bütün tavır ve hareketlerinin, konuşmalarının, büyük ve küçüklere muamelelerinin sıkı bir şekilde öğretmenlerce kontrol altına alınmasına, gerekli ikaz ve iltizamın pedagojik yollardan yerinde ve zamanında yapılmasına işaret edildi (ÖKKD, 07.01.1953).

Bu kararda dikkat çeken ilk husus, öğretmenlerin görev tanımının dört duvar dışına taşınmasıdır. Kurul kararlarına baktığımızda; öğrencilerin teorik eğitimlerinin gereğini sosyal hayatta da sergilemesinin beklendiğini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin takip ve uyarılma sürecinde pedagojik kurallara dikkat edilmesinin istenmesi oldukça önemlidir.

VIII. Şura kararlarının uygulanması için sömestr tatili sonunda Ankara’da yapılacak olan genel toplantı için hazırlık mahiyetinde görüşme ve tespiti ile ilgili alınan kararlar.

- Üst disiplin kurulu kaldırılarak bu hakkın okul öğretmenlerine verilmesi
- Suç işleyen öğrencinin disiplin kuruluna işlediği suçum mahiyetine göre sınıfa alınmaması
- Yabancı dil bakımından kurs sisteminin liselerde tatbiki
- Öğretmenin kendi sınıfında olmayan öğrenciye özel ders vermede bir mahsurun bulunmadığı
- Üç dersten fazla zayıf olan öğrencilerin sınıfta bırakılması
- Borçlu geçme işinin kaldırılması
- Heyeti sihiye raporu ile engel sınavlarının yapılması
- Yazılı kâğıtlarına itiraz edenlerden belli bir ücretin alınması
- İkinci sene tekrar sınıfta kalarak okumak isteyen öğrencilerden 250 lira gibi bir paranın alınması
- Okul dışından lise bitirme sınavına girecek kişiler için muayyen bir bölge tahsis edilmesi, böylece bulunduğu bölgelerdeki nüfuz tesirinden uzak tutulması
- Sınıf mevcutlarının 50 ve üzeri olan sınıflarda iki yazılı imtihanla iktifa edilmesi
- Sınıf mevcudu arttığında ücret miktarının artırılması ve öğretmenlere yıpranma payının verilmesi
- Ders ücretlerinde saat farkının kaldırılması
- Olgunluk imtihanlarının tekrar konulması
- Lise bitirme imtihanlarındaki soruların bakanlıktan gönderilmesi
- Öğretmenlerin kifayetsiz olduğu liselerde fen şubelerinin açılmaması
- Sene sonu öğretmenler kurulunda üç dersten fazla notun düzeltilmemesi
- Nakil bölge sisteminin kurulması
- Büyük şehirlerde olup da çocuğu üniversite de olmayan öğretmenlerin başka şehirlerde nakledilmesi yerine üniversitede çocuğu olan öğretmenlerin naklinin gerçekleştirilmesi
- Parasız yatılı olarak okuyan öğrencilerin mecburen öğretmen yetiştirilecek eğitim fakültelerine gönderilmesi, öğrencilerden sonra harcanan paranın temin edilmesi kararları gündeme alındı” (ÖKKD, 09.01.1963).

Kararlara bakıldığında başta disiplin konusuna ve öğretmen yeterliliğine değinildiği görülmektedir. Önceki yıllarda oldukça önem verilen olgunluk imtihanlarının bu yıllarda

kaldırıldığı anlaşılmaktadır. Fakat kurulda bu imtihanların tekrar getirilmesi talebi sınavın kaldırılmasının olumsuz sonuçlara neden olduğuna yorulabilir. Öğrencilerden sınav hakkına itiraz edebilmek için ücret talebi, dönemin eğitim şartlarında öğrenci hakları konusunda önemli problemler olduğuna işaret etmektedir. Bu duruma karşılık kurulda şehir dışından sınavlara girecek öğrenciler için kolaylık sağlanması yönündeki talepler kurulun öğrencilerini önemsediklerini göstermektedir. Ayrıca şurada önerilecek kararlar incelendiğinde lisenin sadece şehir ve bölge için değil ulusal düzeyde eğitim konularına önem verildiği ve ulusal eğitim politikalarına katkı sağlandığı anlaşılmaktadır.

Sonuç

Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan öğretmenlerle ilgili konulara yönelik araştırma sonucunda; stajyer öğretmenlerin durumu kurulunca detaylı olarak tartışıldığı ve kurul onayı sonucu asıl öğretmenliğe geçip geçemeyeceğine karar verildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazandırılma süreci ve asıl öğretmenliğe geçiş onayı gibi önemli görev ve yetkinin öğretmenler kurulunda olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler kurulu dışında zümre öğretmenlerinin ayda bir kendi aralarında üç ayda bir de müdür başkanlığında toplanarak eğitim sürecinin beraber planlanıp uygulandığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ders dışı en önemli görevlerinin nöbet görevi olduğu, toplantılarda sıkça gündeme gelmesi ve üzerinde detaylı konuşmalar yapılmasından anlaşılmaktadır. Nöbet sırasında derslere geç girilmesi, nöbet yerini terk etme ve öğrencileri yeterince denetlememe gibi görevlerini aksattıkları bu konuda müdür tarafından sıkça uyarıldığı görülmektedir. Günay ve Özbilen (2014) "İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Nöbet Görevleri Üzerine Bir Değerlendirme" çalışmasında ve Güneş ve Kara (2016) ilkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu kararlarına dayalı olarak yaptığı araştırmasına da benzer şikâyetleri tespit ettiği göz önüne alınırsa eğitim tarihimizde bu sorunun geçmişten günümüze devam etmekte olduğunu söyletebiliriz.

Kurullarda tartışılan konulardan birisi de öğretmenlerin araç-gereç fiziki mekân ve kaynak ihtiyaçları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin araç-gereç fiziki mekân ve kaynak ihtiyaçlarının konuşulması öğretmenlerin bir eksikliği olduğu dile getirilse de epidiyoskop gibi zamanına göre oldukça modern eğitim teknolojisi imkânlarına sahip olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak; Kurullarda gündeme gelen stajyer öğretmen uygulaması, asıl öğretmenliğe geçişin onaylanması, nöbet sorunları, ders araç-gereçlerindeki eksiklikler süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan sınav ve sınıf geçmeyle ilgili konulara yönelik araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenler kurullarında en sık gündeme gelen konuların başında sınav ve sınıf geçmeye yönelik görüşme ve kararlar yer almaktadır. Sınav komisyonlarının oluşturulması, sınavda uygulanacak kurallar, öğrenci başarısını ne tür sınavla ölçüleceği ve kaç sınav yapılacağı vb. konulara yönelik kararların alındığı görülmektedir. Toplantı kayıtlarına bakıldığında en az iki yazılı bir sözlü notuyla öğrenci başarısı ölçülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yazılı sınavlarda yüksek başarı gösteren öğrencilerin sözlü sınavlara alınmadan başarılı kabul edildiği bir nevi öğrencilerin ödüllendirildiği bir uygulamanın varlığını görüyoruz. Bu uygulamanın aynı zamanda yazılı sınavların önemsenmesini artırdığı söylenebilir. Sınavların tarihlerinin önceden öğrenciye bildirilmeden haran sınav olacakmış gibi öğrencilerin hazır olmasına yönelik uygulama ve öğretmen istekleri olmasına rağmen bu

konuda tam bir görüş birliği olmadığı tartışmalardan anlaşılmaktadır. Başarısız öğrencilerin durumlarının velilerle paylaşma kararları okul-aile iş birliğinin önemini göstermesi açısından önemlidir. Özdaş, Ekinci ve Öter (2018) yaptıkları çalışmada da okul-veli iş birliğinin önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenler kurulu kararlarında anlaşıldığına göre ortaokuldan liseye öğrenci kabulünde öğretmenler kurulu yetkili olduğu anlaşılmaktadır. Liseden mezun olabilmek için tüm derslerden başarılı olmanın yeterli olmadığı olgunluk (mezuniyet) sınavından da başarılı olma şartının varlığını görmekteyiz. Olgunluk sınavlarında öğrenciler o zamana kadar aldığı tüm derslerin yanında terbiye konularından da sorumlu olduğu vurgulanmıştır. Mezuniyet sınavları hem yazılı hem de sözlü olarak yapılmakta olup, sınavlar komisyonlarınca hazırlanıp uygulanmaktaydı. Başarılı olmak için sadece yazılı sınav başarısı yeterli görülmemiş aynı zamanda sözlü sınavdan da başarılı olmak zorunluluğu vardı. Ayrıca, sınav kuralları, nasıl uygulanacağı, uygulama sürecinde uyulacak pedagojik kuralların neler olduğu ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve öğretmenler arasında görüş farklılığı varsa ne yapılacağı gibi konular detaylı bir şekilde yazılmıştır. Bütün bu veriler değerlendirildiğinde; öğrenci başarısının belirlenmesinde sadece yazılı ve sözlü sınavların kullanıldığı, bugün kullanılması önerilen diğer ölçme-değerlendirme türlerinin kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte çok ciddi bir ölçme- değerlendirme sürecinin uygulandığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak, tarihi süreç içinde sınav ve sınıf geçme sisteminde nasıl bir değişim yaşandığını göstermektedir.

Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan disiplinle ilgili konulara ilişkin araştırma sonuçlarına göre Öğretmenler Kurulu toplantılarına yansıyan tartışmalar arasında en fazla yer alan konulardan biri de disiplin sorunlarıdır. Disiplin sorunlarının büyük çoğunluğunun sigara içmek, küfürlü konuşmak, öğretmenlere saygısızlık, kahvehanelere gitme, okul kurallarına ihlal etmek, kılık- kıyafet kurallarına uymamak olduğu görülmektedir. Nezihoğlu ve Sabancı (2010) araştırmasının sonuçlarında öğrencilerde disiplin sorunları arasında kılık-kıyafet sorunlarına yer vermektedir. Ayrıca Güneş ve Kara (2016) çalışmasında derse geç gelme, kılık-kıyafet sorunu, okul kurallarına uymama gibi istenmeyen davranışların olduğunu tespit etmiştir. Akyüz (1993) öğretmenler kurulu kararlarının da incelendiği çalışmasında küfürlü konuşma, öğretmenlere karşı gelme gibi benzer disiplin sorunlarını tespit ettiği görülmektedir. Bu çalışmalar ışığında okullarda var olan öğrenci disiplin sorunlarının bazılarının devam etmekte olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan eğitsel faaliyetler, spor ve kültürel faaliyetlerle ilgili konulara yönelik araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kurullarına yansıyan konuşmalar arasında kültürel, spor ve eğitsel kol faaliyetlerinin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Kültürel faaliyetlerde önemli gün ve konulara ilişkin faaliyetler en sık gündeme gelen konulardandır. Akyüz (1993) çalışmasında okulların önemli günleri anma konusunda öğretmenler kurullarında kararlar alındığını belirtmektedir. Bu veriler incelediğimiz Trabzon Lisesi öğretmenler kurulu kararlarıyla benzerlik taşımaktadır. Ayrıca, 1944 yılında okula bir sinema makinası alınması ve öğrencilere eğitici filimler izletilmeye çalışılması ilginç ve önemli bir detay olarak değerlendirilebilir. Toplantılarda spor faaliyetleri ve futbol takımıyla ilgili konuşmalar da sıkça konuşulan konulardandır. Şehrin spor kültürü düşünüldüğünde bu durumun anlaşılabilir olduğu söylenebilir.

Öğretmenler kurulu toplantılarında 1945'ten sonra en sık konuşulan konulardan birisini eğitsel kollar olduğu görülmektedir. 1945-1971 yılları arasında 30 farklı eğitsel kol kurulduğu tespit edilmiştir. Bazı eğitsel kollar zaman zaman birleştirilerek, (örneğin tokluk, sağlık, temizlik ve muşeret kolu gibi), bazen de eğitsel kol isimlerinde küçük değişiklikler yapılarak, (havacılık kolunun, uçuculuk ve planör kolu olarak dönüştürülmesi gibi) aynı amaca yönelik eğitsel kollar oluşturulmuştur. Eğitsel kollar incelendiğinde dönemin ihtiyaç, sosyal ve

kültürel yapısı hakkında ipuçlarını görebilirsiniz. Örneğin, adabı muaşeret kolu toplumsallaşma ve şehirleşme sürecinde ihtiyaç duyulan görgü kurallarını öğretmeyi amaçlarken bahçe kolu, köy kolu gibi kollar bu dönemin kırsal kültürünün devam ettiğini göstergesi olduğu söylenebilir. Hayvanları koruma kolu ve eski eserleri tanıma kolu, toluma hizmet uygulamaları ve tutumunun kazandırılması bakımından dikkat çekmektedir. Eğitsel kollar arasında, 1955 yılında havacılık kolu olarak kurulan 1956 yılından itibaren ise uçuculuk ve planör kolu olarak çalışmalarını devam ettiren eğitsel kol okul ve öğrencilerin geleceğe yönelik vizyon ve hedefler koymasından son derece önemli bir eğitsek kol olduğu değerlendirilebilir.

Sonuç olarak, okulun eğitim faaliyetleri içerisinde kültürel etkinlikler, spor ve eğitsel kol çalışmalarının önemli bir yere sahiptir. Özellikle, sinema makinasının alınması, hayvanları koruma kolu, uçuculuk ve planör kolu, köy kolu, eski eserleri tanıma kolu gibi okullarda yaygın olarak görülmeyen eğitsel kollar dikkat çekmekte olup, okulun köklü ve öncü bir eğitim kurumu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenler kurulu toplantılarına yansıyan okul dışı konulara ilişkin araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenler kurulu kararlarından anlaşıldığına göre, yurt içi ve yurtdışına üniversite eğitimine gönderilecek öğrencileri belirleme gibi çok önemli bir yetkilerinin olduğu görülmektedir. Kurul kararlarına bakıldığında değişik kurumlar adına yurt dışına öğrenci göndermek için okullara kontenjan verildiği ve bu kontenjanlar öğretmenler kurulunca belirlenen öğrenciler için kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bugün Üniversitelere Öğrenci Seçme ve Yerleştirme (ÖSYM) ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) gibi kurumların görevini kısmen öğretmenler kurulu yoluyla kullandıklarını göstermektedir. Yine öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen olacakların belirlenmesi, öğretmen okullarına yerleştirilecek öğrencilerin belirlenmesi, öğretmenlik mesleğinin itibar ve niteliğini artırılmasını yönelik görüş, öneri ve kararlar alındığı anlaşılmaktadır. Bu karar örnekleri öğretmenler kurulunun işlev ve önemini göstermesi açısından önemlidir. Ulusal düzeyde eğitimle ilgili görüş ve öneriler okul dışı durumların düzenlenmesine yönelik kararlarda kurul onayına sunulmakta olması öğretmenler kurulunun işlev ve önemini göstermesi bakımından önemlidir.

1934-1971 yılları arasında Trabzon Lisesi öğretmen kurul kararlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışmadan ulaşılan sonuçları özetlenecek olursak; Öğretmenler kurullarında disiplin sorunları, eğitim-öğretim sorunları, sınav ve sınıf geçme ve özlük hakları üzerinde ayrıntılı değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler kurulunun, aday öğretmenlikten asıl öğretmenliğe geçişi onaylaması, yurtdışı ve yurtiçi üniversite öğrenimi görmeye hak kazananların belirlenmesi gibi çok önemli yetki ve sorumlulukları olduğu ulaşılan diğer sonuçlardandır. Eğitim politikalarının tarihi süreç içerisinde değişim ve yenilenmelere uğramasına rağmen öğretmenlerin tartıştığı konularda anlamlı bir değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak bu çalışmada şu öneriler sunulmaktadır:

- Farklı okulların öğretmenler kurulu toplantıları incelenebilir.
- Doküman incelemesi yaptığımız çalışmamız ve benzeri kurul kararları ile karşılaştırma yapılarak farklı bakış açıları kazandırılabilir.
- Özellikle tarihi geçmişi olan okullarda benzer kurul kararı defterlerine ulaşılarak okullar arası öğretmenler kurulu kararları karşılaştırılabilir.
- Öğretmenler kurulu kararların siyasi iklim ve eğitim politikalarındaki değişimlerden etkilenme durumları araştırılabilir.
- Zümre öğretmen tutanakları incelenerek tarihi süreç içinde değişim olup olmadığı incelenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

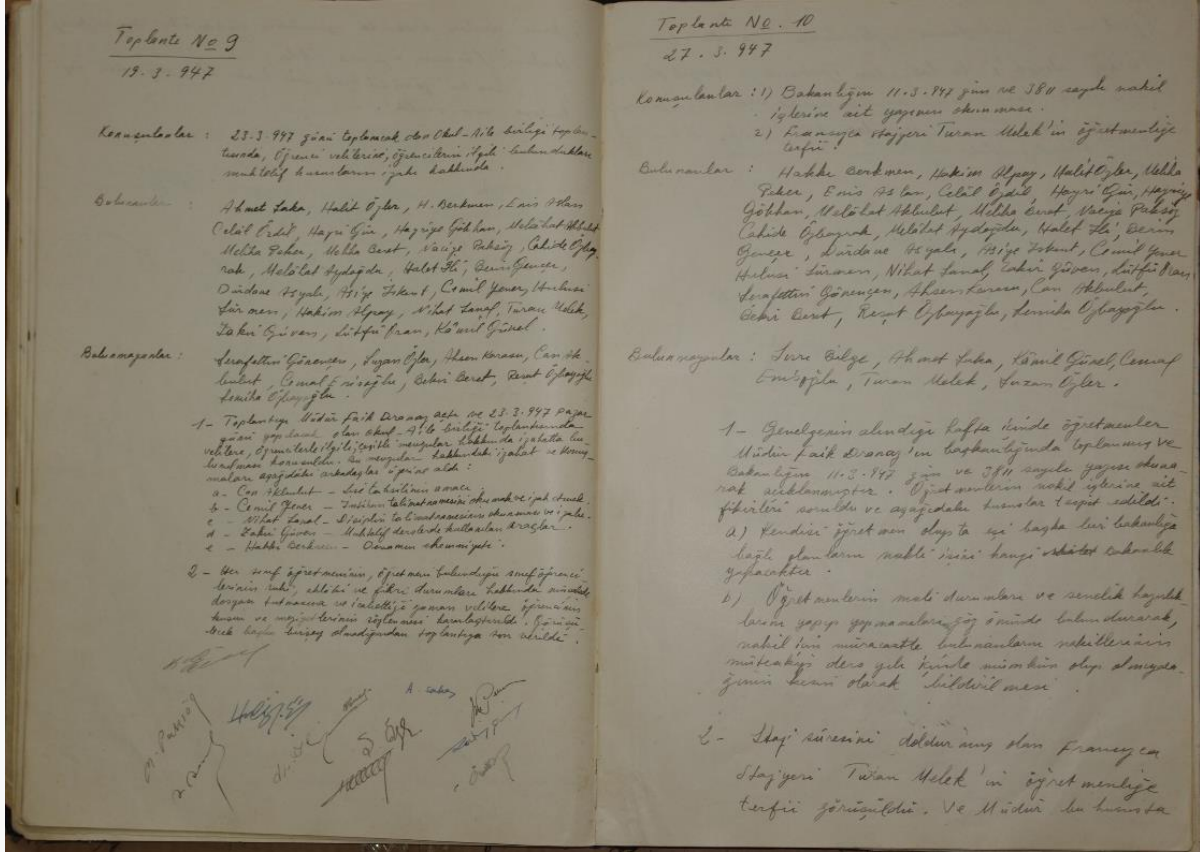
- Akyüz, Y. (1993). Osmanlı eğitim sistemi içinde ve günümüzde Ayaş'ta eğitim okullar ve öğretmenler, *Ayaş ve Bünyâmin Ayaşî Sempozyumu'nda sunulan bildiri*, Ankara.
- Albayrak, H. (1987). *Tarih içinde Trabzon Lisesi*. Trabzon: Trabzon Liselerinden Yetişenler Derneği.
- Albez, C., Sezer, Ş., Alkan, D. ve Ada, Ş. (2014). İlköğretim okullarında zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının etkililiği üzerine bir inceleme. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 7, 4-19.
- Alıncak, F. ve Abakay, U. (2019), Zümre öğretmenler kurulunun beden eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(41), 2300-2308.
- Demirtaş, H., Üstüner, M., Özer, N. ve Cömert, M. (2008). Öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), 55- 74.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher Social Science Studies*, 6(3), 255-271.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28(299), 28-35.
- Güneş, D., Z. ve Kara, B. K. (2016). İlkokulların sorunlarının öğretmenler kurulu toplantılarına dayalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 142–153.
- Gökçer, N. (2011). İlköğretim okulu zümre öğretmenler kurulu toplantılarının gerçekleşme düzeyi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 127-148.
- Özdaş, F., Ekinci, A. ve Öter, Ö. M. (2018). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesinde öğretmenler kurulu kararlarının etkisi. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13(11), 1041-1058.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. C.Ü. Kültür Merkezi, Sivas.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçük, M., Ayvaci, H. ve Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Erişim (04.04.2018): <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Şencan, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin toplantı yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (İstanbul ili, Kâğıthane ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E, Maden, S. ve Gedik, M.(2011). Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.

- Şişman, M. (2019). *Eğitim ve öğrenme sürecinin yönetimi*, (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ünal, A., DüNDAR, E. ve Şentürk, R. (2011). Öğretmenler kurulu toplantılarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*, (2. Baskı), İstanbul: Ülken.
- Yeşilyurt, E. (2006). *Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9. Baskı). Ankara: Seçkin.


Ekler

Ek-1

1953-1971 Yılları Arasında Yapılan Trabzon Lisesi Öğretmenler Kurulu Toplantı Tutanaklarının Kaydedildiği Defterden Bir Örnek



Secondary school students' views on the national struggle period

Osman AKHAN 


Akdeniz University, Faculty of Education, E-mail: osmanakhan@akdeniz.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received Date	19.01.2021
Acceptance Date	11.04.2021
DOI Number	https://doi.org/10.17497/tuhed.864316
Resource	Akhan, O. (2021). Secondary school students' views on the national struggle period. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 38-54. https://doi.org/10.17497/tuhed.864316
Ethics Statement	This study was conducted with the ethics committee approval (dated 18.09.2020 and numbered 23/09/2020-100609), taken from the Scientific Research and Publication Ethics Board of Social and Human Sciences of Akdeniz University. In this study, all rules that were stated to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out.

Information Note

Secondary school students' views on the national struggle period

Osman AKHAN 

Akdeniz University, Faculty of Education, E-mail: osmanakhan@akdeniz.edu.tr

Abstract

Effectively teaching the subjects of the National Struggle is very significant in the students gaining awareness of citizenship and forming their national identity. Thanks to this subject, it is aimed to educate students as effective citizens who know their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey and make these as their behavior. In this direction, the aim of the research is to reveal the views of secondary school students about the National Struggle period. The study group of this research in which the qualitative research method is used, consists of a total of 70 students, 32 of whom are women and 38 of whom are men, who are studying in different secondary schools (Vocational High School, Anatolian High School, Imam Hatip High School) of Ministry of National Education in Antalya province in the first semester of the 2020-2021 academic year. An easily accessible sampling method was used in the research. This sampling method was chosen because the research was conducted during the epidemic period (considering that face-to-face interviews were not possible and online interview opportunities were limited for students). The research data were collected with a questionnaire consisting of 6 open-ended questions created by the researcher. The data obtained from the research were analyzed by descriptive analysis. When the results of the research are evaluated in general, it can be said that the students in the study group said the National Struggle period was one of the periods they wanted to live in among the historical periods, they looked positively towards living in the National Struggle period, as the people they wanted to be in this period, they said the names of those who directed the National Struggle, and they expressed more of good events for the period and they had positive opinions about the importance of the National Struggle period.

Keywords: the national struggle, secondary school, student, history education

Introduction

The National Struggle, the founding story of the Republic of Turkey, covers a very long process that continues with its political and diplomatic aspects as well as military developments. At the end of this process, the Republic of Turkey was established and continues its existence for nearly a century (Vurgun and Ozdemir, 2020). The National Struggle is the name of an era and it starts in 1919. After this year, it lasts until 1922, when the Turkish nation fought a life-and-death war. Undoubtedly, this period is the outcome of the occasions of our existence as a free nation/society in the land where we live. The National Struggle is the process in which the homeland was saved with Mustafa Kemal's landing in Samsun on May 19, 1919, after the Entente Powers invaded Turkish lands. In fact, it is not possible to take the

National Struggle separately from the First World War with a precise line. Because the period of National Struggle is the continuation and result of the First World War (Dönmez and Yazıcı, 2008; Selek, 1968; Şimşek and Çakmakçı, 2019).

The driving force of the realization of the national awakening in Anatolia was the occupations that began in the country. While the foundations of the National Pact decisions were laid with the Erzurum Congress, the last Ottoman Parliament assembly approved and announced these decisions as a parliament representing the whole people. Therefore, patriotism formed the basis of the ultimate purpose and justification of the National Struggle (Bayburt and Duman, 2020). The decision was taken at the Erzurum Congress that "It is essential to make national forces effective and dominate national will" is the explanation of an article that makes the National Struggle different from other wars of independence in the world. The reason for this is to dominate the national will in the struggle against the monarchy inside and against the invading imperialists abroad (Karabulut, 2013). Atatürk by saying, "It is the nation itself who directly conducts the National Struggle, it is the children of the nation. The nation made it an ideal to fight with their mothers, fathers, and nurses. In the National Struggle, not personal ambition but national ideal and national honor has been the real cause" (Kocatürk, 1999), he summarized this period in a speech.

When the National Struggle began, the Ottoman Empire was on the verge of bankruptcy in political, military, economic, financial, social, and educational matters. The people were tired and exhausted due to the succession of wars, and the state system was in a state of collapse. Despite these adverse conditions, the Ottoman Empire had trained talented personal cadres to establish a new state from their ashes (Kasalak, 1998). Keeping alive the values that made the National Struggle a success and acquiring them to students are very important in order to ensure the continuity of unity and solidarity. Leading elements that hold nations together are the unity of homeland, history, culture, and purpose. Education has a very important function in transferring these values. Among educational activities, especially the function of history teaching in transferring these values from generation to generation and ensuring unity and solidarity in the society comes to the fore. At this point, the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course, which is taught in middle school 8th grade and secondary school 12th grade, also provides an important opportunity for students to acquire the basic values that made the National Struggle successful (Bayburt and Duman, 2020). The Revolution History courses started to be taught in order to explain and adapt the regime to large masses of people and to ground the newly established state by the architects of the republic, taking its place in the curriculum in the process that continues from past to the present (Kaymakçı and Er, 2009). Republic of Turkey Revolution History and Kemalism can be shown as one of the subjects that have an important place in history teaching in Turkey. Raising generations that have adopted Kemalism and accepting this as one of the important missions of schools, increases the importance of this course (Ulusoy, 2014). The first teachers of this course, originally called Turkish Revolution History, were people who were actively involved in the process of National Struggle and Revolutions or lived in that period (Aybars, 2011). The teaching of the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course as a systematic course started for the first time in 1934. Teaching the conditions that constitute the National Struggle to the new generations is one of the most important reasons for this course to be taught as a systematic course (Dönmez and Yazıcı, 2008). Today, the objectives related to the National Struggle in Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Course

Curriculums (MNE, 2018a; MNE, 2018b) are the same in 8th and 12th grades and are as follows:

- Article 2. Based on the example of the National Struggle, it is aimed for the students to understand that the Turkish nation can overcome all kinds of difficulties with the feelings of freedom, independence, and patriotism within the understanding of national unity and solidarity.
- Article 3. It is aimed for students to comprehend the national and universal characteristics of the Turkish National Struggle and revolution.
- Article 4. It is aimed for students to comprehend the historical meaning and importance of the Turkish Revolution, which was carried out under the leadership of Atatürk despite great difficulties under the severe conditions of the period.
- Article 5. It is aimed for students to comprehend the meaning and importance of the concepts of human rights, national sovereignty, full independence, nationalism, democracy, modernity, secularism, and republic for the Turkish nation.

When it is looked at Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Curriculum units, acquire numbers and content density in the 8th grade, "National Awakening: Steps Taken Towards Independence" and "A National Epic: Either Independence or Death!" units are 36% in the general total, and in the 2nd and 12th grade, the unit of "National Struggle" is 25% in the general total (MNE, 2018a; MNE, 2018b).

When it is looked at the subject headings in the textbooks, subjects included in the 8th grade are, "National Awakening: Steps Taken towards Independence" and "A National Epic: Either Independence or Death!" "The Preparation Period of the National Struggle, the Acceptance of National Pact (28 January 1920) and the Opening of the Grand National Assembly (23 April 1920), the Revolts against the Grand National Assembly, the Treaty of Sevres (10 August 1920), A National Epic: Either Independence or Death, the Eastern and Southern Fronts during the National Struggle, the Western Front during the National Struggle, the Education Congress (15-21 July 1921), the Commander-in-Chief Law and Takâlif-I Milliye Orders, from the Sakarya Battle to the Mudanya Ceasefire Agreements Mustafa Kemal and the Lausanne Peace Treaty (24 July 1923)" (Ülkü, Mutlu and Çetinkaya, 2019). When it is looked at Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course of the 12th-grade textbook within the scope of "National Struggle" unit subjects like "The Beginning of the Occupations and Preparation of national Struggle, the Opening of the Grand National Assembly (23 April 1920), the Treaty of Sevres (August 10, 1920), East and Southern Fronts in National Struggle, Western Front in the National Struggle, from Mudanya to Lausanne" are included (Çevik, Koç, and Şerbetçi, 2019). As it can be seen, the subjects of the National Struggle period are presented to the student with intense content from primary education. It can be said that there is a sufficient level of content in the curriculum for this period when the foundations of the Republic were laid.

Teaching the National Struggle Period provides new generations to learn about Turkey's past, to see how the country is won, and taking lessons from the past allows them to question what they can do for their country's development (Ulusoy, 2014) In fact, National Struggle Period is a difficult subject for the student in terms of the event, the year (history) and the excess of individuals, as well as the fact that it contains many different concepts and facts that may be new to the students (Koçak, 1999). However, it is not correct to perceive the entire National Struggle period as a legal and de facto state of war. One of the two forces

expressing the National Struggle is the National Forces while the other is the Association of Defense of Rights, congresses, and national delegations (Selek, 1968). The National Struggle is the history of the independence of the Turkish nation. The Turkish nation, which rejected the sovereignty of another state throughout its history, once again demonstrated its determination in this regard with the National Struggle (Sakallı, 2012). The National Struggle was not only the Turkish nation's struggle for independence; at the same time, it was an example of a struggle against imperialism. Therefore, it is an important historical case example whose starting point is national and universal values. The teaching of the National Struggle has an important place in the transmission of these values (Bayburt and Duman, 2020).

The struggle of the Turkish nation against the imperialist states in the subjects of the National Struggle Period in the Revolution History and Kemalism course is discussed. Effectively teaching the subjects of the National Struggle can be very significant in gaining the citizenship awareness of the students and forming a national identity in them. Thanks to this subject, it is aimed to educate students as effective citizens who know their duties and responsibilities towards the Republic of Turkey and turn these responsibilities into their behavior. When the literature on the teaching of the National Struggle Period was examined except for the examination of teachers and students' views in terms of providing the chronology of the subject of the National Struggle (Şimşek, 2020), the analysis of the period in terms of education of values (Bayburt and Duman, 2020), the effect of the use of stories in the teaching of the National Struggle on the success of 8th-grade students and their attitude towards the course (Kahraman Çınar, 2019) and the National Struggle in the primary school history textbooks of the Republic period (Şimşek and Çakmakçı, 2019) no other study was found. For this reason, in this study, the secondary school students' views about the National Struggle period were aimed to present. In line with this determined purpose, answers to the following questions were sought:

- What are the views of secondary school students about the period and people they wanted to be in history?
- What are the views of secondary school students regarding their wish to live in the National Struggle period?
- What are the views of secondary school students towards the people they wanted to be in the National Struggle period?
- What are the views of secondary school students regarding the good and the bad events during the National Struggle period?
- What are the views of secondary school students about the importance of the National Struggle period?
- What are the views of secondary school students about their evaluation of the National Struggle period in terms of our values and culture?

Method

This research, which aims to reveal the views of secondary school students about the National Struggle period, is qualitative research designed in a descriptive survey model that aims to describe a situation that existed in the past or today as it is. In the research, the scanning model was preferred because the individual or object which was subject to the study was tried to be defined in its conditions as it was (Karasar, 2012).

Study Group

The study group of this research consists of a total of 70 students, 32 of whom are women and 38 of whom are men, who are studying in different secondary schools (Vocational High School, Anatolian High School, Imam Hatip High School) of the Ministry of National Education in Antalya province at the beginning of the 2020-2021 academic year. The students from various grade levels ranging from 9th to 12th were assigned to the study group. Therefore, the study group consisted of 12 students at 9th grade, 13 students at 10th grade, 15 students at 11th grade, 30 students at 12th grade. In addition, it can be said that the students in the study group generally had intermediate academic achievements and passing grades at history course (15 students having grades ranging from 49 to 69, 36 students from 70 to 84, 19 students from 84 to 100).

In the study, the principle of volunteerism adhered among the students, and the easily accessible sampling method was used. The main purpose of using this sampling method is to provide speed and practicality to the researcher (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2008). In addition, this sampling method was preferred because the research was conducted during the epidemic period (considering that face-to-face interviews were not available and online interview opportunities were limited for students).

This study was conducted with the ethics committee approval (dated 18.09.2020 and numbered 23/09/2020-100609), taken from the Scientific Research and Publication Ethics Board of Social and Human Sciences of Akdeniz University.

Data Collection Tool and Development

In order to collect the data of this research, a questionnaire form called "Views of Secondary School Students on the National Struggle Period" consisting of semi-structured 8 open-ended questions was prepared by the researcher by examining the related literature and benefiting from the opinions of history education experts. Open-ended questions are preferred because "flexible and without any limitation it provides the opportunity to address the phenomenon that the research wants to examine, and it can provide a direct perspective on people's feelings, thoughts, knowledge, and experiences." (Yıldırım and Şimşek, 2013).

The prepared questionnaire was first read to 10 students studying in secondary school who were not in the study group and its understandability was checked. Then, in line with the feedback from the students, two of the questions were removed from the form in accordance with expert opinions. After the last regulations, the questionnaire was adapted to the "Google Form" format. In the questionnaire, "In which period of history, who would you like to be? Why?", "Would you like to live during the National Struggle period? Why?", "If you lived during the National Struggle Period, who did you want to be, why?", "Give an example by writing the reasons for good and bad events during the National Struggle period, what do you think is the importance of the National Struggle period?", "Evaluate the National Struggle Period in terms of our values and culture" questions were asked.

Data Collection

The data of this study were collected by taking all necessary permissions through the "Google Form", considering that the students could easily answer without time limitation during the distance education process since it was carried out during the epidemic period. The prepared "Google Form" was delivered via WhatsApp groups of high school teachers in the study group using the phone's WhatsApp service.

Data Analysis

The data obtained from the research were subjected to descriptive analysis because all opinions and experiences of the participants were collected under headings and conveyed as they were. The purpose of descriptive analysis is to interpret the obtained findings regularly and present them to the readers. In this analysis method, direct quotations are frequently used to present the opinions of the interviewed individuals in an effective way (Yıldırım and Şimşek, 2013).

To increase the reliability of the study, the data analysis was carried out with the help of two researchers, who are experts in their fields. For the reliability of the study, the formula $R \text{ (Reliability)} = [Na \text{ (Consensus)} / Na \text{ (Consensus)} + Nd \text{ (Disagreement)}] \times 100$ proposed by Miles and Huberman (1994) was used. According to the calculation made, the reliability was calculated as 92% and the analysis of the research was accepted as reliable. In addition, the findings were supported by direct quotations from student views (SN1: 1st student, SN2: 2nd student).

Findings

In this study, which aims to present the views of secondary school students about the National Struggle period, the following findings are obtained as a result of the descriptive analysis:

Findings Regarding Secondary School Students' Views about the Period and People They Wanted to Be in History

Secondary school students were asked about their views on who they wanted to be in which period of history, and as a result of the answers received from the students, they expressed their opinions under the themes of "Civilization Period", "Ottoman Period", "National Struggle Period", "Republic Period" and "Different Periods" and it was observed that 19 students did not answer this question. The people and the reasons that the students in the study group wanted to be in the Civilization Period are given in Table 1.

Table 1

The People Secondary School Students Wanted to Be in the Civilization Period in History and Their Reasons

People	f	Views	f
Ionians	4	Because they found the money	4
Tavananna	1	Because women are cared for	1
Alexander the Great	1	For his dominance	1
Urgakina	1	For providing governance by law	1

According to Table 1, it is seen that 7 students wanted to be in the Civilizations Period (10% of the participants). When the people and reasons of secondary school students wanted to be under the theme of civilizations period in history were examined, it was seen that the students expressed their wish as an Ionian person, Tavananna, Alexander the Great, or Urgakina at that period. One of the participants, EÖ, 58: expressed her views as "In Hittite period, I would like to be the queen of Tavananna. Because in that time of civilization, the importance given to women was greater" Regarding the other participants' views, it is seen

that there are reasons such as Ionians finding the money, wanting to have the domain established by Alexander the Great, and wanting to govern with laws such as Urgakina. The people and the reasons that secondary school students wanted to be in the Ottoman Empire period are given in Table 2.

Table 2

The People Secondary School Students Wanted to Be in the Ottoman Empire Period and Their Reasons

People	f	Views	f
Mehmet the Conqueror	8	For realizing the conquest of Istanbul	4
		For being an advanced ruler	1
		For opening a new era	1
Suleiman The Magnificent	4	For having a strong army	1
		Because it is the longest period of the Ottoman Empire	1
Talat Pasha	2	Because he is a Unionist	1
Sinan the Architect	1	Because it has architectural works	1
Yavuz S. Selim	1	In order to prove myself in this business during the Ottoman period	1
Turkish Painter	1	Because I like Osman Hamdi Bey	1
Selim II.	1	For being a powerful ruler	1

According to Table 2, it is seen that 18 students wanted to be in the Ottoman Period (25.71% of the participants). When the people and the reasons of secondary school students wanted to be under the theme of the Ottoman Empire in history were examined, it was seen that the students expressed names such as Mehmet the Conqueror, Suleiman the Magnificent, Talat Pasha, Sinan the Architect, Yavuz Sultan Selim. While 6 of the participants who wanted to be Mehmet the Conqueror stated a reason, 2 did not specify any reason. Similarly, 2 of the participants who wanted to be Suleiman the Magnificent stated a reason, 2 did not state a reason; While 1 of the participants who wanted to be Talat Pasha stated a reason, the other did not state any reason. Considering the answers of the participants in general, 18 stated the people they wanted to be, while 13 explained the reason. In the questionnaire one of the participants, KÖ, 42: expressed his views as "I would like to be Mehmet the Conqueror. I think Mehmet the Conqueror was a hero during the conquest of Istanbul" and another participant KÖ, 63 expressed as "Suleiman the Magnificent. Because I would like to live in the longest period of the Ottoman Empire and see all the processes" and EÖ, 10: expressed his views as: "I would like to be Sinan the architect because of his works." The people and the reasons that secondary school students wanted to be in the National Struggle period are given in Table 3

Table 3

The People Secondary School Students Wanted to Be in the National Struggle Period and Their Reasons

People	f	Views	f
Ghazi Mustafa Kemal	10	Being an internationally famous leader	2
		For being a leader who fights for his homeland at the cost of his life	1
		To have his military genius	1
Ghazi Mustafa Kemal's Comrade in Arms	2	To fight together	1
		To get to know Atatürk better	1

Fikriye Hanım	1	In order to be Atatürk's cousin and follow the events closely	1
Sister Şerife	1	For sacrificing for national independence	1
İsmet İnönü	1	To fight with Atatürk	1

According to Table 3, it is seen that 7 students wanted to be in the National Struggle period (21.42% of the participants). When the people and the reasons of secondary school students wanted to be under the theme of the National Struggle in history examined, it was seen that the students expressed names such as especially Ghazi Mustafa Kemal, Ghazi Mustafa Kemal's Comrade in Arms, Fikriye Hanım, and Sister Şerife. While 4 of the participants who stated that they wanted to be Ghazi Mustafa Kemal stated their reason, 6 of them did not give any reason. Considering the answers of the participants in general, 15 stated the person they wanted to be, while 9 explained the reason. One of the participants, EÖ, 13: stated as "Mustafa Kemal Atatürk. Because he is a leader who is dependent on his nation and fights for his nation with his life" and another participant EÖ, 46: stated as "I would like to be Mustafa Kemal Atatürk because he is a well-known leader in the whole world and the hero of our country" and KÖ, 25, expressed her views as "I would like to be Sister Şerife in the War of Independence. She left great memories because she covered the bullets with blankets so that bullets would not get wet, and this caused her to die as a consequence of freezing" The people and the reasons that secondary school students wanted to be in the Republic period are given in Table 4.

Table 4

The People Secondary School Students Wanted to Be in the Republic Period and Their Reasons

People	f	Views	f
Sabiha Gökçen	1	For being the first female pilot in history	1
Vecihi Hürkuş	1	For making his first flight attempt	1
Salih Bozok	1	To get to know Atatürk better	1
Alparslan Türkeş	1	For marking his period	1

According to Table 4, it is seen that 4 students wanted to be in the Republic period (21.42% of the participants). When the people and the reasons of secondary school students wanted to be under the theme of the Republic Period in history examined, it was seen that the students expressed names such as Sabiha Gökçen, Salih Bozok, Vecihi Hürkuş. One of the participants in the questionnaire KÖ, 4 expressed her views as "I would like to be Sabiha Gökçen. Because she made her name in history as the first pilot woman" another participant KÖ, 69 stated his views as "In the Republic period, I would like to be Salih Bozok. The reason is that I would like to get to know Atatürk more closely, to see, to hear, and to know everything he did." The people and the reasons that secondary school students wanted to be in the Different Period are given in Table 5.

Table 5

The People Secondary School Students Wanted to Be in the Different Period and Their Reasons

People	f	Views	f
Companions of Hz. Muhammad period	2	To know the prophet	2
Elon Musk	1	Because he is hardworking and intelligent	1
Mete Han	1	For being the founder of the ground forces	1
Atilla	1	For making Rome shiver	1
Tesla	1	Because I love exploration	1
Kürşat	1	For being annoyed with china	1

According to Table 5, it is seen that 7 students wanted to live in different periods (10% of the participants). When the people and the reasons of secondary school students wanted to be under the theme of the Different Period in history are examined, it is seen that the most developed view is in companions of Hz. Muhammad period. It is possible to say that the students wanted to be the names such as Elon Musk, Mete Han, and Atilla. One of the participants EÖ, 56: stated his views as "I would like to be a companion in Hz Muhammad period. In order to come to this world better" other participants KÖ, 8 stated his views as "I would like to be Elon Musk. A hardworking and intelligent person whose vision should be taken as an example" one participant EÖ, 35: stated his views as "Mete Khan, the reason for that he is the founder of military regulations and land forces." When the relevant tables are evaluated in general, it is possible to say that secondary school students mostly give examples from the people who lived in the Ottoman period and secondly from the National Struggle period.

Findings Regarding Second School Students' Views Regarding Their Wish to Live During the National Struggle Period

When the students who form the study group were asked about their opinions about wanting to live in the period of national struggle, it is possible to say that 48 secondary school students wanted to live during the National Struggle, 19 secondary school students did not want to live during the National Struggle, and 3 students did not express their opinions.

Students who expressed their views about wanting to live in the National struggle period as "Yes. I would like to" and "No. I wouldn't want to." and the reasons for these views are included in Table 6.

Table 6.

Secondary School Students' Views on Their Wish to Live in the National Struggle Period

Views	f	Reasons	f
Yes, I would like to.	48	To contribute to the National Struggle	16
		To protect the homeland	10
		In order to see the decisions taken in the National Struggle	5
		Because the nationality level is high	4
		To realize the value of today	4
		To see Atatürk	2
		For the freedom of our nation	2
		To see Enver Pasha	1
		In order to pen the events	1
		To follow the social and artistic developments in the period	1
		Just because I am curious	1
		To see that the people are in unity and solidarity	1
		No. I wouldn't want to	19
Because I cannot bear the troubles of the period	5		
Because I'm afraid of war	3		
Because I will die	1		
Because I can't turn to science	1		
Because it is under occupation	1		
In order not to lose my loved ones	1		

When the findings regarding the secondary school students' wish to live in the National Struggle period in table 9 are examined, it can be said that the students who express the

opinion that I would like to live in the national struggle period often include the reasons like "contributing to the National Struggle" and "To protect the homeland". In this regard, EÖ, 29: expressed his views as "Yes, I would like to defend and protect my country, my nation, against the enemies"; and KÖ, 5 defended his thoughts as, "Yes, I would like to. Trying to save the homeland would be the greatest pride and honor I could ever have in this life" It can be said that the students who stated that I would not want to live in the National Struggle period frequently used the expressions "because I do not like wars" and "because I will not bear the troubles of the period". One of the participants stated his views as I would not want to live in that period, KÖ, 32: said "I wouldn't want it because I am afraid of war"; and another participant EÖ, 37: stated that "I wouldn't want to, I hate war. If I risk losing any loved one in front of my eyes, I don't want to live that life." When evaluated in general, it is possible to state that the secondary school students in the study group have positive opinions about the National Struggle, while a small number of students express abstaining views.

Findings Regarding the Secondary School Students' View about the People They Wanted to Be in the National Struggle Period

When the students who formed the study group were asked who they wanted to be during the National Struggle period with its reason, 52 of the students stated their opinion about the people they wanted to be with its reason, while 18 students did not express their opinion about the question. The people that secondary school students wanted to be in the National Struggle period with their reasons are given in Table 7.

Table 7

Secondary School Students' Views about the People They Wanted to Be in the National Struggle Period and the Reason

People	f	Views	f
Ghazi Mustafa Kemal	13	To witness the things, he has done	4
		To have military intelligence	2
		To fight in Anafartalar	1
		To celebrate success	1
		Because I admire him	1
Halide Edip Adıvar	6	Being an example for me	2
		For being both writer and fighter	1
		To be a woman stands with Atatürk	1
		To rekindle the National Struggle	1
Mustafa Kemal's Soldier	5	To fulfill orders	1
Seyit Corporal	2	For sacrificing himself for the sake of his homeland	2
Tayyar Rahime	2	To ignite the national struggle	1
Kazım Karabekir	2	To fight on the eastern front	1
Enver Pasha	2	Because he fought for the homeland	1
İsmet İnönü	2	To witness the things he has done	1
Sütçü İmam	2	To protect women	1
Teacher	2	To be proud	1
Political Man	2	To show the people the right way	1
Fevzi Çakmak	2	To fighting for the homeland	2
Black Lady Fatima	1	For being a brave woman	1
HalimeÇavuş	1	To show the strength of the woman	1
Sister Şerife	1	To fight for the homeland	1
Nene Hatun	1	To be proud	1

Cook Woman	1	To be a cook that feeds soldiers	1
Writer	1	To encourage the people	1
Citizen	1	To become a National Forces	1
Artist	1	To raise awareness in society	1
Mehmet Akif Ersoy	1	To write our National Anthem	1
Gördesli Makbule	1	--	

When the findings regarding of secondary school students about the people they wanted to be in the National Struggle period are examined in table 10, 13 students in the study group wanted to be "Atatürk", 6 students wanted to be "Halide Edip Adivar", 4 students wanted to be "Mustafa Kemal's soldier" It is seen that 5 secondary school students who expressed their opinions to become Atatürk stated this view in order to "witness the things he did" and 2 secondary school students stated this opinion in order to "have military genius". On this subject participant EÖ,14 said: "I would like to be Mustafa Kemal Atatürk because I would like to do everything he did to this homeland, I would like to be a pioneer like him" and another participant EÖ,20 expressed his views by saying "It would be enough for me to be a soldier of Mustafa Kemal Atatürk. Since I had the utmost confidence in the commander's order, I would make sure that I could carry it out without question" It is possible to say that 2 of the students who wanted to be Halide Edip Adivar expressed their opinion as "because she is an example to me", and KÖ, 7 of the participants with this opinion stated that "I would like to be Halide Edip Adivar because she is an example to me both with her female identity and with her national consciousness." When the findings are evaluated in general, it is possible to say that the awareness levels of secondary school students towards people who lived during the National Struggle period are good. In the first sub-problem, 15 students expressed the National Struggle period between the periods they wanted to live in all historical periods. Among these students, the names of "Fikriye Hanım and Sister Şerife" came different from this period.

Findings Regarding the Views of Secondary School Students on the Good and the Bad Events during the National Struggle Period

When the students who formed the study group were asked about their opinions about the good and the bad events experienced during the National Struggle, 57 of the students gave an example of a good or bad event; it was observed that 13 students did not give any answers to good and bad events.

Table 8

Examples of Good and Bad Events given by Secondary School Students in the National Struggle Period

	Views	f
Good Events	Winning the National Struggle	5
	Hasan Tahsin incident	4
	Atatürk's arrival in Samsun	4
	Our nation never gives up	3
	Liberation of Izmir	3
	The Great Offensive	2
	Declaration of Republic	2
	Amasya Memorandum	2
	Our engineers change the size of our bullets	1
	Sütçü İmam incident	1

	Parliament's move from Istanbul to Ankara	1
	Defense of Antep	1
	The liberation of our homeland	1
	Signing the Ankara Agreement	1
	Converting 77 mm bullets to 75 mm	1
Bad Events	The martyrdom of young soldiers	4
	Minority problems	4
	War	3
	Internal riots	3
	Menemen incident	3
	Greek occupation	2
	Armenian Question	1
	Sivas Congress	1
	Lost lands	1
	Sevres	1
	Sheikh Said rebellion	1

When the findings regarding secondary school students' view on the good and the bad events experienced during the National Struggle are examined in Table 11, it can be said that 32 of the students stated their opinions under the title of good events and 24 of them under the title of bad events. It was observed that 14 students did not answer. Considering the views of secondary school students about the good events experienced during the National Struggle period, it is possible to say that among the examples they gave to good events were "winning the war of liberation, Hasan Tahsin incident, Atatürk's arrival in Samsun, etc." Participants expressed their views about the good events in the National Struggle period as follows; EÖ, 14: said "The event I can say as a good thing was that we won the War of Independence. Because our homeland was saved. We are in a good situation now", participant EÖ, 39 said "What I can say as a good event was the arrival of Atatürk to Samsun. Because it was the event that ignited our nation's sense of national unity and solidarity. As a result, our country achieved independence", another participant KÖ, 51 said "The good event is the Hasan Tahsin incident. Because the first bullet of national resistance against the Greek occupation in İzmir was thrown by Hasan Tahsin" Examples of bad events given by secondary school students include "martyrdom of young soldiers, minority problems, etc." On this subject, the following statements include the examples of the bad events of participants KÖ, 8 said "In the national struggle period, at the top of the bad events came the minority problem, which our state never considered as a problem. It was so bad that their eyes painted so easily." another participant KÖ, 58 said "What I would call as bad is the Menemen incident. The murder of a teacher at a young age is a very sad event for me." When the views of secondary school students about the examples they gave about the good and bad events experienced during the National Struggle period are evaluated in general, it is possible to say that students give almost equal examples about good and bad events, while 13 students cannot give examples for good and bad events.

Findings Regarding the Secondary School Students' Views on the Importance of the National Struggle Period

Table 9

Secondary School Students' Views on the Importance of the National Struggle Period

Views	f
In terms of the independence of the nation	22

In terms of national unity and solidarity	11
In terms of establishing the Republic	8
In terms of protecting the integrity of the country	7
In terms of patriotism	4
To learn from the past	4
In terms of building the future	3
In terms of defending the lands	3
In terms of instilling national consciousness in young people	3
In terms of reaching the level of contemporary civilizations	2
In terms of victories	1
To ensure national sovereignty	1
In terms of having a voice in terms of diplomacy	1

When the findings regarding secondary school students' view about the importance of the National Struggle are examined in Table 9, it can be said that 22 of the secondary school students stated that it is very important for the independence of the nation. Participant EÖ 6, on this issue, stated his opinion by saying; "The importance of the struggle is that the Turkish nation is fighting to get rid of the enemy occupation of Turkish territory and to gain its independence. "It was seen that 11 of the students stated that the National Struggle period was important in terms of national unity and solidarity. Regarding this issue, participant EÖ, 14 stated his view as "The importance of the national struggle is that the people keep this country alive by giving their lives for the sake of this country. The spirit of solidarity, unity, and solidarity has emerged" 8 students stated that National Struggle is important for establishing the Republic. According to KÖ, 43, "It is very important for a country to liberate, regain its independence and to declare the Republic, which defends the equality of the people "It is possible say that secondary school students describe the importance of the National Struggle period with features such as gaining the freedom and independence of the homeland, embracing the common values of the nation, embracing the cultural heritage from the past and carrying it to the future. When the findings of the secondary school students who formed the study group about the importance of the National Struggle are evaluated in general, it is possible to say that all of the students expressed their opinions about the importance of the National Struggle and became conscious.

Findings Regarding Secondary School Students' Evaluations of the National Struggle Period in Terms of Our Values and Culture

When the students formed the study group were asked to evaluate the period of national struggle in terms of our values and culture, 55 of the students stated their opinions on the subject, while 15 students did not express any opinions. Secondary school students 'views regarding the evaluation of the National Struggle period in terms of our values and culture are given in Table 10.

Table 10

Students' Evaluations of the National Struggle Period in Terms of Values and Our Culture

Views	f
Strengthens the sense of independence	15
To gain the love of the homeland	8
It is quite important	6
Ensuring unity and solidarity	6
Increasing respect for ancestors	5

Taking lessons from the past and protecting our values	5
Strengthening social solidarity	3
Increasing national awareness	3
Raising the awareness of altruism	2
The beginning of a new era	1
Giving love for the flag	1

In Table 10, when the findings regarding the opinions of secondary school students about evaluating the National Struggle period in terms of our values and culture are examined, it can be said that with the frequent opinion of most of the students (15) the greatest contribution of the National Struggle period to our values and cultures is that it strengthened the sense of independence. On this subject, KÖ, 62 stated his views as "If we hadn't experienced those times, we wouldn't have been able to live freely in our homeland like this now." On the contrary, 8 students stated that the contribution of the National Struggle period to our values and cultures is "it has brought the love of homeland". EÖ, 20 on this subject, said "The wars, forces, and efforts against the invaders have taught people the love of the nation and homeland. I believe that if this period was not experienced, we would not be able to see the love of homeland as intense as it is now" In addition, it is possible say that 6 students stated that the National Struggle period was very important in terms of our values and cultures, and 6 students stated that the period provided "unity and solidarity. The opinion of KÖ, 5 on the subject is as follows: "In my culture, the National Struggle is a true-life experience. I was born in the lands where the National Struggle started. Every year, I walked on the road where dozens of valiant men walk to Kocatepe, and hundreds of young people like me are not afraid to walk again and again for the sake of their country, for the sake of their values. " (KÖ, 5). When the findings of the secondary school students who form the study group are evaluated in general, it is possible to say that the students express their views as the National Struggle period is a very important period in terms of our values and culture.

Result

When the results of this study, which aims to reveal the secondary school students' views about the National Struggle period, are evaluated in general, it can be said that students expressed the National Struggle period was one of the periods that they wanted to live among the historical periods, the majority of them had a positive view of living in the National Struggle period and like the people they wanted to be in this period, they mostly mentioned the names of those who guided the National Struggle, expressed more of good events regarding the period and expressed a positive opinion about the importance of the National Struggle period. Considering the results of the research as sub-problems, it is possible to say the following:

First of all, when the secondary school students' view in the study group regarding the period of history they wanted to live and who they wanted to be are examined, it is seen that 25.71 percent of the students in the study group gave examples from the people living in the Ottoman period and 21.42 of them gave during the National Struggle period. Based on these views, it is possible to say that the secondary school students in the study group are more familiar and more interested in these periods. Considering their education life, it is possible to say that the students in the study group began to learn about the National Struggle period starting from the 4th grade (SB.4.2.4. Understands the importance of the National Struggle based on the lives of the heroes of the National Struggle) in the 8th grade in the Revolution

History and Kemalism course and in the 12th grade again in Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course they practiced the same subjects (MNE, 2018a; MNE, 2018b; MNE, 2018c) and they adopted these subjects more in general history education.

When the views of Secondary School students in the study group on whether they wanted to live in the National Struggle period were examined, it can be said that the majority of students wanted to live in this period, while some students did not look positively about living in this period because of reasons such as "difficulties of the period, the period of war". In general, it is possible to express that secondary school students in the study group have positive opinions about the National Struggle, and 3 students do not respond.

In the study, when the secondary school students' views in the study group about the people they wanted to be in the National Struggle period were examined, it was seen that the students mostly answered "Atatürk, Halide Edip Adivar and Mustafa Kemal's soldier". As it is evaluated in general, it can be said that secondary school students give more answers to the people who shaped the National Struggle period and were known for their heroism. Şimşek and Kolbasar (2020) in their work stated that primary school 4th-grade students showed Mustafa Kemal Atatürk among the characters they were most impressed with, a student said "Atatürk impressed me very much. Because if he had not started the National Struggle, our country would not have been saved from the enemies" From this finding of the researchers, it can be said that students have grown up with a similar feeling for the National Struggle period since primary school ages, and they understand this period better with their increasing knowledge.

When the secondary school students' view in the study group on the good and the bad events experienced during the National Struggle period were examined, it was observed that they expressed more of the good events, among the examples, they gave the most were "winning the liberation war, Hasan Tahsin incident, Atatürk's arrival in Samsun, etc." Among the examples of the bad events the students gave, "Treaty of Sèvres, the Menemen incident, the Sheikh Said rebellion" events that did not take place in the National struggle. In addition, the Sivas Congress, which is one of the positive steps for the liberation of the country, and the "martyrdom of young soldiers" in total war in the defense of the country were also shown among the bad events. According to the answers given, it can be said that the students in the study group confused some information about the National Struggle period. Similarly, Şimşek and Kolbasar (2020), in their work with teachers, stated that students could not order the events of the "National Struggle" period chronologically; for this reason, they did not establish a cause-effect relationship between events.

When the opinions of the secondary school students in the study group on the importance of the National Struggle period were examined, it was concluded that the students expressed the importance of the National Struggle period with features such as gaining the freedom and independence of the country, embracing the common values of the nation, embracing the cultural heritage from the past and moving it to the future. According to this, it can be said that all of the students expressed a positive opinion about the importance of the National Struggle, and they have sufficient awareness of this period that they have been studying since primary school. In the study of Kahraman Çınar (2019) with 8th graders, it was revealed that students developed positive metaphors (heroism, brave, brave, altruism, etc.) for this period. Kont (2008) in his study which was conducted to reveal the 11th-grade students' interest in the Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course found that the students were having a positive attitude and thoughts regarding the course.

Finally, when the secondary school students' view in the study group about their evaluation on the National Struggle period in terms of our values and culture were examined, it was found that the students thought that the National Struggle period was important in terms of our values and it was concluded that they emphasized many of our values such as "independence, patriotism, unity and solidarity, social solidarity, altruism, love of the flag". In line with these statements, we can say that the students in the study group attach importance to our values and culture for National Struggle Period.

It is possible to make the following suggestions in line with the results of the research:

- Considering the interest of secondary school students in the National Struggle period, it will be beneficial to ensure that students meet with resources that will develop their interest. For example, the "Speech" to be taught in accordance with the age level will help students to analyze the events better. In addition, students' awareness of the National Struggle period can be nurtured by using newspapers about that period.
- Activities that will continue the positive opinions of secondary school students regarding the National Struggle and develop their historical empathy can be suggested. For example, it can be said that activities designed with methods such as historical animations and drama methods that will help the student to directly develop historical empathy will be beneficial.
- Secondary school students can be encouraged to read historical novels that will develop their awareness and positive opinions about historical people.
- It can be beneficial to use stories in which secondary school students can empathize historically with the negative events and difficulties experienced during the national struggle period.
- Academic studies can be conducted to improve the name-event and chronological knowledge of students for the National Struggle period.
- Academic studies that will contribute to the importance of the National Struggle period in terms of our values and culture can also be suggested.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.


References

- Aybars, E. (2011). Türk devrim tarihi nasıl üniversitelerde verilmelidir? S. Özbaran (Haz.). Tarih öğretimi ve ders kitapları. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Bayburt, B. & Duman, D. (2020). Milli Mücadele döneminin değerler eğitimi açısından analizi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1704-1719.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çevik, A., Koç, G. & Şerbetçi, K. (2019). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Atatürkçülük 12 ders kitabı*. MEB: Devlet Kitapları.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.

- Kahraman Çınar, B. (2019). *Milli Mücadele döneminin öğretiminde öykü kullanımının 8.sınıf öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Karabulut, U. (2013). Milli Mücadele döneminde ulusal egemenlik anlayışı. *Belgi Dergisi*, 5, 579-587.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel.
- Kasalak, K. (1998). Mondros Mütarekesi öncesi Osmanlı Devleti'nin durumu (1918 Yılı). *Askeri Tarih Bülteni*, 62-79.
- Kaymakçı, S. & Er, H. (2009). Türk İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Kocatürk, U. (1999). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Koçak, Y. (1999). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Milli Mücadele Dönemi'nin öğretimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kont, A. (2008). *11. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MEB. (2018a). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*. MEB.
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. MEB.
- MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7)*. MEB.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sakallı, F. (2012). Halide Edip Adıvar'ın hikâyelerinde Millî Mücadele'yi yaşayan kadınlar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(10), 137-146.
- Selek, S. (1968). *Anadolu ihtilali*. İstanbul: Burçak.
- Şimşek, A. & Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih ders kitaplarında millî mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(30), 189-227.
- Şimşek, A. & Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki "Milli Mücadele" konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 332-352.
- Ulusoy, K. (2014). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Atatürkçülük konularının öğretimi (Özel öğretim yöntemleri ile)*. Ankara: Pegem.
- Ülkü, M., Mutlu, Ö. & Çetinkaya, F. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 ders kitabı*. MEB: Devlet Kitapları.
- Vurgun, A. & Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki (1924-1928) ilkokul tarih ders kitaplarında Milli Mücadele döneminin siyasi ve diplomatik gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 335-347.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.

This page left blank...

Ortaöğretim öğrencilerinin milli mücadele dönemi hakkındaki görüşleri

Osman AKHAN 


Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: osmanakhan@akdeniz.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	19.01.2021
Kabul Tarihi	11.04.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.864316
Kaynak Göster	Akhan, O. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinin milli mücadele dönemi hakkındaki görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 38-54. https://doi.org/10.17497/tuhed.864316
Etik Beyannamesi	Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan, 18.09.2020 tarihi ve 23.09.2020-100609 sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür. Çalışma sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümünde yer verilen bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bilgi Notu

Ortaöğretim öğrencilerinin milli mücadele dönemi hakkındaki görüşleri

Osman AKHAN 

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: osmanakhan@akdeniz.edu.tr

Öz

Milli Mücadele konularının etkili bir şekilde öğretilmesi, öğrencilerin vatandaşlık bilinci kazanmasında, millî kimliklerinin oluşmasında oldukça etkilidir. Bu konu sayesinde öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu 2020- 2021 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Antalya ilinde bulunan MEB'e bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi) öğrenim görmekte olan 32'si kadın, 38'i erkek toplam 70 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem yöntemi, araştırma, salgın döneminde yürütüldüğü için (yüz yüze görüşme imkânı bulunmadığı için ve online görüşme imkanlarının öğrenciler açısından kısıtlı imkanların olması düşünüldükçe) tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulmuş 6 açık uçlu sorudan oluşan soru formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin tarihsel dönemler içerisinde yaşamak istedikleri dönemler arasında Milli Mücadele dönemini de söyledikleri, Milli Mücadele döneminde yaşamaya yönelik olumlu baktıkları ve bu dönemde olmak istedikleri kişiler olarak daha çok Milli Mücadeleye yön verenlerin isimlerini söyledikleri, döneme yönelik daha çok iyi olayları ifade ettikleri ve Milli Mücadele döneminin önemine yönelik olumlu görüşleri olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: milli mücadele dönemi, ortaöğretim, öğrenci, tarih öğretimi

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş öyküsü olan Milli Mücadele, askeri gelişmelerin yanı sıra siyasi ve diplomatik yönleriyle de süren çok uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu sürecin sonunda Türkiye Cumhuriyeti kurulmuş olup yaklaşık bir asırdır varlığını devam ettirmektedir (Vurgun ve Özdemir, 2020). Millî Mücadele bir dönemin adı olup 1919'da başlar. Bu yıldan sonra Türk milletinin ölüm-kalım savaşı yaptığı 1922 yılına kadar sürer. Şüphesiz ki bu dönem yaşadığımız topraklarda hür bir millet/toplum olarak varoluşumuzun vesilelerinin sonuncusudur. Milli Mücadele, İtilaf Devletlerinin Türk topraklarını işgal etmesinin üzerine Mustafa Kemal'in 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkması ile vatanın kurtulduğu süreçtir. Aslında Millî Mücadeleyi kesin bir çizgi ile Birinci Dünya savaşından ayrı ele almaya imkân yoktur.

Çünkü Milli Mücadele dönemi Birinci Dünya savaşının devamı ve sonucu niteliğindedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008; Selek, 1968; Şimşek ve Çakmakçı, 2019).

Anadolu'da milli uyanışın gerçekleşmesinin itici gücünü ülkede başlayan işgaller oluşturmuştur. Erzurum Kongresi ile Misak-ı Milli kararlarının temeli atılırken, toplanan son Osmanlı Mebusan Meclisi ise bu kararları tüm halkı temsil eden bir meclis olarak onaylamış ve duyurmuştur. Dolayısıyla vatan sevgisi, Milli Mücadele'nin nihai amacının ve gerekçesinin temelini oluşturmuştur (Bayburt ve Duman, 2020). Erzurum Kongresi'nde alınan "Ulusal güçleri etken, ulusal iradeyi egemen kılmak esastır." kararı Milli Mücadeleyi, dünyadaki diğer bağımsızlık savaşlarından farklı kılan bir maddenin açıklanmasıdır. Bunun sebebi içeride monarşiye, dışarıda işgalci emperyalistlere karşı verilen mücadelede ulusal iradeyi egemen kılmaktır (Karabulut, 2013). Atatürk; "Millî Mücadele'yi yapan doğrudan doğruya milletin kendisidir, milletin evlatlarıdır. Millet analarıyla, babalarıyla, hemşireleriyle mücadeleyi kendisine ülkü edindi. Milli Mücadele'de şahsi hırs değil, milli ideal, milli onur gerçek sebep olmuştur" (Kocatürk, 1999), şeklindeki bir konuşmasında da bu dönemi adeta özetlemiştir.

Milli Mücadele başladığında Osmanlı Devleti siyasi, askeri, iktisadi, mali, içtimai ve eğitim gibi konularda iflasın eşiğine gelmişti. Halk savaşların ardı ardına gelmesinden dolayı yorgun ve bitkin düşmüş, devlet sistemi ise çökmüş durumdaydı. Bu kötü durumlara rağmen Osmanlı Devleti, kendi küllerinden yeni bir devlet kuracak yetenekli kadroları yetiştirmişti (Kasalak, 1998). İşte Milli Mücadele'yi başarıya ulaştıran değerlerin yaşatılması ve öğrencilere kazandırılması, birlik ve beraberliğin sürekliliğinin sağlanmasında ve yaşatılmasında oldukça önemlidir. Milletleri bir arada tutan en önemli unsurların başında, vatan, tarih, kültür ve amaç birliği gelmektedir. Bu değerlerin aktarılmasında eğitimin çok önemli bir işlevi vardır. Eğitim faaliyetleri içerisinde özellikle tarih öğretiminin söz konusu değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasındaki ve toplumdaki birlik ve beraberliğin sağlanmasındaki işlevi öne çıkmaktadır. Bu noktada ortaokul 8. sınıfta ve ortaöğretim 12. sınıfta okutulmakta olan TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi de Milli Mücadele'yi başarıya ulaştıran temel değerlerin öğrencilere kazandırılması için önemli bir fırsat sunmaktadır (Bayburt ve Duman, 2020). Cumhuriyetin mimarları tarafından yeni kurulan devletin temellendirilmesi, rejimin geniş halk kitlelerine anlatılması ve benimsetilmesi amacıyla okutulmaya başlanan İnkılâp Tarihi dersleri, geçmişten günümüze kadar devam eden süreçte öğretim programlarında yerini almıştır (Kaymakçı ve Er, 2009).

Türkiye'de tarih öğretimi içinde önemli yeri olan konulardan biri olarak TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük gösterilebilir. Atatürkçülüğü benimsemiş nesiller yetiştirmenin okulların önemli misyonlarından biri olarak kabul edilmesi bu dersin önemini artırmaktadır (Ulusoy, 2014). Başlangıçta adı Türk Devrim Tarihi olan bu dersin ilk öğretmenleri Millî Mücadele ve İnkılâplar sürecinin içinde aktif olarak görev alan ya da o devri yaşayan insanlardır (Aybars, 2011). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin sistemli bir ders olarak okutulması ise ilk kez 1934 yılında başlamıştır. Millî Mücadeleyi oluşturan şartların yeni nesillere öğretilmesi, bu dersin sistemli bir ders olarak okutulmaya başlanmasının en önemli nedenlerinden biridir (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Bugün T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programlarında Milli Mücadele ile ilgili amaçlar (MEB, 2018a; MEB, 2018b) 8. ve 12. sınıflarda aynıdır ve şöyledir:

- Madde 2. Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları amaçlanmıştır.

- Madde 3. Türk Millî Mücadelesi ve inkılabının, millî ve evrensel özelliklerini kavramaları amaçlanmıştır.
- Madde 4. Dönemin ağır şartlarında büyük güçlülere rağmen Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabının tarihî anlamını ve önemini kavramaları amaçlanmıştır.
- Madde 5. İnsan hakları, ulusal egemenlik, tam bağımsızlık, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlam ve önemi kavramaları amaçlanmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı üniteleri, kazanım sayıları ve içerik yoğunluğuna baktığımızda, 8. sınıfta, “Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar” ve “Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” üniteleri genel toplam içinde %36, 2 ile 12. sınıfta ise “Millî Mücadele” ünitesi genel toplam içinde %25 olarak yer almaktadır (MEB, 2018a; MEB, 2018b).

Ders kitaplarındaki konu başlıklarına bakıldığında, 8. sınıfta, “Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar” ve “Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!” üniteleri kapsamında “Millî Mücadele'nin Hazırlık Dönemi, Misakı Millînin Kabulü (28 Ocak 1920) ve Büyük Millet Meclisinin Açılması (23 Nisan 1920), Büyük Millet Meclisine Karşı İsyanlar, Sevr Antlaşması (10 Ağustos 1920), Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm, Millî Mücadele Dönemi'nde Doğu ve Güney Cepheleri, Millî Mücadele Dönemi'nde Batı Cephesi, Maarif Kongresi (15-21 Temmuz 1921), Başkomutanlık Yasası ve Tekâlif-i Millîye Emirleri, Sakarya Meydan Savaşı'ndan Mudanya Ateşkes Antlaşması'na Mustafa Kemal ve Lozan Barış Antlaşması (24 Temmuz 1923)” konuları yer almaktadır (Ülkü, Mutlu ve Çetinkaya, 2019). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 12. sınıf ders kitabına baktığımızda ise “Millî Mücadele” ünitesi kapsamında “İşgallerin Başlaması ve Millî Mücadeleye Hazırlık, Büyük Millet Meclisinin Açılması (23 Nisan 1920), Sevr Antlaşması (10 Ağustos 1920), Millî Mücadelede Doğu ve Güney Cepheleri, Millî Mücadelede Batı Cephesi, Mudanya'dan Lozan'a” konuları yer almaktadır (Çevik, Koç ve Şerbetçi, 2019). Görüldüğü üzere Millî Mücadele dönemi konuları ilköğretimden itibaren yoğun bir içerikle öğrenciye sunulmaktadır. Cumhuriyetin temellerinin atıldığı bu döneme ders programlarında yeterli düzeyde içerik sağlandığı söylenebilir.

Millî Mücadele Dönemi'nin öğretilmesi, yeni nesillerin Türkiye'nin geçmişi hakkında bilgi sahibi olmasını, ülkenin nasıl kazanıldığını görmelerini ve geçmişten dersler çıkararak ülkelerinin gelişmesi için neler yapabileceklerini sorgulamalarını sağlamaktadır (Ulusoy, 2014). Aslında Millî Mücadele dönemi, öğrenci açısından gerek olay, yıl (tarih) ve kişilerin fazlalığı, gerekse öğrenciler için yeni olabilecek pek çok farklı kavram ve olguyu içermesi bakımından öğretimi güç bir konudur (Koçak, 1999). Fakat Millî Mücadele döneminin tümünü hukuki ve fiili anlamıyla bir savaş durumu gibi algılamak doğru değildir. Millî Mücadele'yi ifade eden iki kuvvetten biri Kuvayı Milliye iken diğeri ise Müdafaa-i Hukuk cemiyetleri, kongreler ve milli heyetlerdir (Selek, 1968). Millî Mücadele, Türk milletinin bağımsızlık tarihidir. Tarihi boyunca başka bir devletin egemenliğini reddeden Türk milleti, bu konudaki kararlılığını bir kez daha Millî Mücadele ile göstermiştir (Sakallı, 2012). Millî Mücadele sadece Türk milletinin kendi bağımsızlık mücadelesi olarak kalmamış; aynı zamanda, emperyalizme karşı verilen bir mücadele örneği olmuştur. Bu nedenle de hareket noktası milli ve evrensel değerler olan önemli bir tarihi vaka örneğidir. Millî Mücadele'nin öğretimi bu değerlerin aktarılmasında yaşatılmasında önemli bir yere sahiptir (Bayburt ve Duman, 2020).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi içerisindeki Millî Mücadele Dönemi kapsamındaki konularda Türk milletinin emperyalist devletlere karşı vermiş olduğu mücadele

ele alınmaktadır. Milli Mücadele konularının etkili bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin vatandaşlık bilinci kazanmasında ve onlarda millî kimlik oluşmasında çok etkili olabilecektir. Bu konu sayesinde öğrencilerin, Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren etkin vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Milli Mücadele Döneminin öğretimi üzerine olan alan yazına baktığımızda, Milli Mücadele konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Şimşek, 2020), dönemin değerler eğitimi açısından analizi (Bayburt ve Duman, 2020), Milli Mücadele döneminin öğretiminde öykü kullanımının 8.sınıf öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi (Kahraman Çınar, 2019) ve Cumhuriyet dönemi ilköğretim tarih ders kitaplarında Millî Mücadele (Şimşek ve Çakmakçı, 2019) dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemi hakkında görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Belirlenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin tarihte olmak istedikleri dönem ve kişi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde yaşamak isteme durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde olmak istedikleri kişiye yönelik görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde yaşanan iyi ve kötü olaylara dair görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminin önemi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendirmeleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde tasarlanan nitel bir araştırmadır. Araştırmada tarama modeli araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı (Karasar, 2012) için tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020- 2021 akademik yılı başında Antalya ilinde bulunan MEB'e bağlı farklı ortaöğretim kurumlarında (Meslek Lisesi, Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi) öğrenim görmekte olan 32'si kadın, 38'i erkek toplam 70 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin seçiminde 9. sınıftan 12. sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerine (9. sınıf seviyesinde 12 öğrenci, 10. sınıf seviyesinde 13 öğrenci, 11.sınıf seviyesinde 15 öğrenci, 12. sınıf seviyesinde 30 öğrenci) ulaşılmaya gayret edilmiş ve ortaöğretimin tüm sınıf seviyelerinde belli bir sayıda öğrenciye ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin genel olarak orta düzeyde ve geçer not seviyesinde (49-69 not aralığında: 15 öğrenci, 70-84 not aralığında: 36 öğrenci, 84-100 not aralığında: 19 öğrenci) tarih notları olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler arasında gönüllük ilkesine bağlı kalınmış ve kolay ulaşılabilir durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki temel amaç araştırmacıya hız ve pratiklik sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Ayrıca araştırma salgın döneminde yürütüldüğü için (yüz yüze görüşme imkânı bulunmadığı için ve online görüşme imkanlarının öğrenciler açısından kısıtlı imkanların olması düşünüldükçe) bu örneklem yöntemi tercih edilmiştir.

Bu çalışma Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan alınan, 18.09.2020 tarihi ve 23.09.2020-100609 sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Bu araştırmanın verilerinin toplanması için ilgili alan yazın incelenerek ve tarih eğitimi uzmanlarının görüşlerinden yararlanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış 8 açık uçlu sorudan oluşan “Ortaöğretim Öğrencilerinin Milli Mücadele Dönemi Hakkındaki Görüşleri” adlı soru formu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorular, “esnek ve herhangi bir sınırlama olmaksızın araştırmanın incelemek istediği olguyu ele alma olanağı sunduğunu ve insanların duygu, düşünce, bilgi ve deneyimleri hakkında doğrudan bir bakış açısı yakalama imkânı sağlayabildiği” (Yıldırım ve Şimşek, 2013) için tercih edilmiştir.

Hazırlanan soru formu öncelikle çalışma grubunda olmayan ortaöğretimde öğrenim gören 10 öğrenciye okutulmuş ve anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ardından öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda sorulardan iki tanesi uzman görüşleri doğrultusunda formdan çıkarılmıştır. Son düzenlemeler sonrasında soru formu “Google Form” formatına uyarlanmıştır. Soru formunda “Tarihin hangi döneminde, kim olmak isterdiniz, neden?”, “Milli Mücadele döneminde yaşamak ister miydiniz, neden?”, “Milli Mücadele döneminde yaşarsanız kim olmak isterdiniz, neden?”, “Milli Mücadele döneminde iyi ve kötü olaylardan sebebini yazarak birer örnek veriniz”, “Milli Mücadele döneminin önemi sizce nedir?”, “Milli Mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendiriniz.” soruları sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, salgın döneminde yürütüldüğü için uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin zaman kısıtlaması olmadan, rahatlıkla cevaplayabilecekleri düşünüldükçe ve tüm gerekli izinler alınarak “Google Form” aracılığıyla toplanmıştır. Hazırlanan “Google Form”, telefonun Whatsapp hizmeti kullanılarak, çalışma grubundaki lise öğretmenlerinin Whatsapp grupları aracılığı ile ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, katılımcıların tüm görüş ve deneyimleri başlıklar altında toplanarak olduğu gibi aktarıldığı için betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenli bir şekilde yorumlanarak okuyuculara sunmaktır. Bu analiz yönteminde, görüşülen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde sunmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın güvenilirliğini arttırması bakımından veri analizleri araştırmacıların dışında alanında uzman iki araştırmacının da yardımı ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'in önerdiği $R(\text{Güvenirlilik}) = \frac{Na (\text{Görüş Birliği})}{Na (\text{Görüş Birliği}) + Nd (\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$ formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama göre güvenirlilik %92 olarak hesaplanmış ve araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir. Ayrıca

bulgular öğrenci görüşlerinden (ÖA1: 1. öğrenci, ÖA2: 2. öğrenci şeklinde) doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, yapılan betimsel analiz sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte Olmak İstedikleri Dönem ve Kişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Ortaöğretim öğrencilerine tarihin hangi döneminde kim olmak istediklerine yönelik görüşleri sorulduğunda öğrencilerden alınan cevaplar neticesinde öğrencilerin “Uygurluklar Dönemi”, “Osmanlı Dönemi”, “Millî Mücadele Dönemi”, “Cumhuriyet Dönemi” ve “Farklı Dönemler” temaları altında görüş belirttikleri, 19 öğrencinin ise bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin Uygurluklar döneminde olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte Uygurluklar Döneminde Olmak İstedikleri Kişiler ve Sebepleri

Kişiler	f	Görüşler	f
İyonlular (İyonlu)	4	Parayı buldukları için	4
Tavananna	1	Kadına önem verildiği için	1
Büyük İskender	1	Kurduğu hâkimiyet için	1
Urgakina	1	Kanunlarla yönetim sağladığı için	1

Tablo 1’e göre 7 öğrencinin Uygurluklar (katılımcıların %10’u) döneminde olmak istediği görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihte uygurluklar dönemi teması altında olmak istedikleri kişi ve sebepleri incelendiğinde, öğrencilerin o dönemde İyonlu bir kişi, Tavananna, Büyük İskender veya Urgakina olmak istediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan EÖ,58: “Hititler zamanında Tavananna kraliçesi olmak isterdim. Çünkü o zamanlar bu uygurluk zamanında kadına olan önem daha fazla” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer katılımcıların sebepleri arasında ise İyonlular’ın parayı bulması, Büyük İskender’in kurduğu hâkimiyet alanına sahip olmak istemesi ve Urgakina gibi kanunlarla yönetim sağlamak istemesi gibi nedenlerin olduğu görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin Osmanlı Devleti döneminde olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte, Osmanlı Devleti Döneminde Olmak İstedikleri Kişiler ve Sebepleri

Kişiler	f	Görüşler	f
Fatih Sultan Mehmet	8	İstanbul’un fethini gerçekleştirdiği için	4
		Gelişmiş bir hükümdar olduğu için	1
		Yeni bir çağ açtığı için	1
Kanuni Sultan Süleyman	4	Güçlü bir orduya sahip olduğu için	1

		Osmanlı'nın en uzun dönemi oluğu için	1
Talat Paşa	2	İttihatçı olduğu için	1
Mimar Sinan	1	Mimari eserleri olduğu için	1
Yavuz Sultan Selim	1	Osmanlı döneminde bu işte kendimi kanıtlayabilmek için	1
Türk ressam	1	Osman Hamdi Bey'i sevdiğim için	1
II.Selim	1	Güçlü bir hükümdar olduğu için	1

Tablo 2'ye göre 18 öğrencinin Osmanlı Döneminde (katılımcıların %25,71'i) olmak istediği görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin tarihte Osmanlı Devleti dönemi teması altında olmak istedikleri kişi ve sebepleri incelendiğinde öğrencilerin, başta Fatih Sultan Mehmet olmak üzere, Kanuni Sultan Süleyman, Talat Paşa, Mimar Sinan, Yavuz Sultan Selim gibi isimleri ifade ettikleri görülmüştür. Fatih Sultan Mehmet olmak isteyen katılımcılardan 6'sı sebep belirtirken 2'si herhangi bir sebep belirtmemiştir. Benzer şekilde Kanuni Sultan Süleyman olmak isteyen katılımcılardan 2'si sebep belirtirken 2'si sebep belirtmemiş; Talat Paşa olmak isteyen katılımcılardan ise 1'i sebep belirtirken diğeri herhangi bir sebep belirtmemiştir. Katılımcıların cevaplarına genel olarak bakıldığında 18'i olmak istedikleri kişiyi ifade ederken, 13'ü sebebini açıklamıştır. Katılımcılardan KÖ, 42: "Fatih Sultan Mehmet olmak isterdim. İstanbul' un fethi döneminde Fatih Sultan Mehmet'in bir kahraman olduğunu düşünüyorum." şeklinde; KÖ, 63: "Kanuni Sultan Süleyman. Çünkü Osmanlı'nın en uzun döneminde yaşamak ve bütün süreçleri görmek isterdim." şeklinde; EÖ,10 ise: "Eserlerinden dolayı Mimar Sinan olmak isterdim." şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte Milli Mücadele Döneminde Olmak İstedikleri Kişiler ve Sebepleri

Kişiler	f	Görüşler	f
Gazi Mustafa Kemal	10	Dünyaca tanınmış bir lider olması	2
		Vatanı için canı pahasına savaşan bir lider olduğu için	1
		Askeri dehasına sahip olmak için	1
Gazi Mustafa Kemal'in Silah Arkadaşı	2	Birlikte savaşabilmek için	1
		Atatürk'ü daha yakından tanıyabilmek için	1
Fikriye Hanım	1	Atatürk'ün kuzeni olup olayları yakından takip etmek için	1
Şerife Bacı	1	Ulusal bağımsızlık uğruna fedakârlık gösterdiği için	1
İsmet İnönü	1	Atatürk ile mücadele verebilmek için	1

Tablo 3'e göre 7 öğrencinin Millî Mücadele (katılımcıların %21,42'si) döneminde olmak istediği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihte Milli Mücadele dönemi teması altında olmak istedikleri kişi ve sebepleri incelendiğinde, başta Gazi Mustafa Kemal olmak üzere, Gazi Mustafa Kemal'in silah arkadaşı, Fikriye Hanım ve Şerife Bacı gibi isimleri ifade ettikleri görülmüştür. Gazi Mustafa Kemal olmak istediğini ifade eden katılımcılardan 4'ü sebebini belirtirken 6'sı herhangi bir sebep belirtmemiştir. Katılımcıların cevaplarına genel olarak bakıldığında 15'i olmak istedikleri kişiyi ifade ederken, 9'u sebebini açıklamıştır. Katılımcılardan EÖ, 13: "Mustafa Kemal Atatürk. Milletine bağımlı ve milleti için canı pahasına savaşan bir lider olduğu için." şeklinde; Yine EÖ,46:"Mustafa Kemal Atatürk olmak isterdim çünkü tüm cihanda tanınmış bir lider ve ülkemizin kahramanı." şeklinde; KÖ, 25 ise "Kurtuluş savaşında Şerife Bacı olmak isterdim. Mermiler ıslanmasın diye battaniyeyi örtüp donarak

öldüğü için çok büyük anılar bırakmıştır.” şeklinde görüşlerini savunmuştur. Ortaöğretim öğrencilerinin Cumhuriyet döneminde olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte Cumhuriyet Döneminde Olmak İstedikleri Kişi ve Sebepleri

Kişiler	f	Görüşler	f
Sabiha Gökçen	1	Tarihin ilk kadın pilotu olduğu için	1
Vecihi Hürkuş	1	İlk uçuş denemesini yaptığı için	1
Salih Bozok	1	Atatürk’ü daha yakından tanıyabilmek için	1
Alparslan Türkeş	1	Dönemine damga vurduğu için	1

Tablo 4’ye göre 4 öğrencinin Cumhuriyet döneminde (katılımcıların %21,42’si) olmak istediği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihte Cumhuriyet dönemi teması altında olmak istedikleri kişi ve sebepleri incelendiğinde, Sabiha Gökçen, Salih Bozok, Vecihi Hürkuş gibi isimleri ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılardan KÖ, 4: “Sabiha Gökçen olmak isterdim. Tarihe adını ilk pilot kadın diye geçirdiğinden.” şeklinde; KÖ, 69: “Cumhuriyet döneminde, Salih Bozok olmak isterdim. Sebebi de Atatürk’ü daha yakından daha saf bir şekilde tanımak, yaptığı her şeyi görmek, duymak ve bilmek isterdim.” şeklinde görüşlerini savundukları görülmektedir. Ortaöğretim öğrencilerinin Farklı Dönemlere olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5

Ortaöğretim Öğrencilerinin Tarihte Farklı Dönemlerde Olmak İstedikleri Kişiler ve Sebepleri

Kişiler	f	Görüşler	f
Hz. Muhammed Dönemi Sahabe	2	Peygamberi tanımak için	2
Elon Musk	1	Çalışkan ve zeki olduğu için	1
Mete Han	1	Kara kuvvetlerinin kurucusu olduğu için	1
Atilla	1	Roma’yı titrettiği için	1
Tesla	1	Keşfi sevdiğim için	1
Kürşat	1	Çin’e gıcık olduğum için	1

Tablo 5’e göre 7 öğrencinin (katılımcıların %10’u) farklı dönemlerde yaşamak istediği görülmektedir. Çalışma grubundaki öğrencilerin tarihte farklı dönemler teması altında olmak istedikleri kişi ve sebepleri incelendiğinde, en fazla geliştirilen görüşün ise Hz. Muhammed dönemindeki sahabe olmak olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Elon Musk, Mete Han, Atilla gibi isimler de olmak istediklerini söylemek mümkündür. Katılımcılardan EÖ, 56: “Hz. Muhammed dönemi bir sahabe olmak isterdim. Bu dünyaya daha iyi gelebilmek için” şeklinde; KÖ,8: “Elon Musk olmak isterdim. Vizyonu örnek alınması gereken çalışkan ve zeki birisi” şeklinde; EÖ, 35: “Mete han nedeni ise askeri düzenlemeleri ve kara kuvvetlerinin kurucusu olduğundan.” şeklinde düşüncelerini savunduklarını söylemek mümkündür. Genel olarak ilgili tablolar değerlendirildiğinde ise ortaöğretim öğrencilerinin daha çok Osmanlı döneminde yaşayan kişilerden ve buna yakın olarak Millî Mücadele döneminde yaşayan kişilerden örnekler verdiğini söylemek mümkündür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde Yaşamak İsteme Durumlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere millî mücadele döneminde yaşamak isteme durumları hakkındaki görüşleri sorulduğunda, 48 ortaöğretim öğrencisinin Millî Mücadele döneminde yaşamak istedikleri, 19 ortaöğretim öğrencisinin Millî Mücadele döneminde yaşamak istemedikleri, 3 öğrencinin de görüş belirtmediğini söylemek mümkündür. Milli Mücadele döneminde yaşama durumuna “Evet. İsterdim” ve “Hayır. İstemezdim.” Şeklinde görüş belirten öğrencilerin sebeplerine Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde Yaşamak İsteme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Görüşler	f	Nedenler	f
Evet, İsterdim.	48	Millî mücadeleye katkı sağlamak için	16
		Vatanı koruyabilmek için	10
		Millî mücadelede alınan kararları görebilmek için	5
		Vatan millet seviyesi yüksek olduğu için	4
		Bugünün değerini anlayabilmek için	4
		Atatürk’ü görmek için	2
		Milletimizin hürriyeti ve özgürlüğü için	2
		Enver Paşa’yı görmek için	1
		Olayları kaleme alabilmek için	1
		Dönemdeki sosyal ve sanatsal gelişmeleri de takip edebilmek için	1
		Merak ettiğim için	1
Hayır, İstemezdim.	19	Halkın birlik ve beraberlik içerisinde olduğu görmek için	1
		Savaşları sevmediğim için	5
		Dönemin sıkıntılarına katlanamayacağım için	5
		Savaşta korktuğum için	3
		Öleceğim için	1
		Bilime yönelemeyeceğim için	1
		İşgal altında olduğum için	1
Sevdiklerimi kaybetmemek için	1		

Tablo 6’ya bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde yaşamak isteme durumlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, millî mücadele döneminde yaşamak isterdim şeklinde görüş belirten öğrencilerin söylenme sıklığı bakımından “Millî Mücadeleye katkı sağlamak için” ve “Vatanı koruyabilmek için” sebeplerine sıklıkla yer verdiği söylenebilir. Bu konuda EÖ, 29: “Evet, isterdim ben de vatanımı, milletimi, düşmanlara karşı savunmak, korumak isterdim.” şeklinde; KÖ,5 ise “Evet, isterdim. Vatanı kurtarmak için çabalamak benim bu hayatta yaşayabileceğim en büyük gurur ve onur olurdu” şeklinde görüşlerini savundukları görülmektedir. Millî Mücadele döneminde yaşamak istemezdim şeklinde görüş belirten öğrencilerin söylenme sıklığı bakımından “savaşları sevmediğim için” ve “dönemin sıkıntılarına katlanamayacağım için” ifadelerine sıklıkla yer verdiği söylenebilir. O dönemde yaşamak istemezdim şeklinde görüş belirten katılımcılardan KÖ, 32 bu durumu: “İstemezdim çünkü savaşta korkuyorum” şeklinde; EÖ,37 ise: “İstemezdim savaşta nefret ederim. Herhangi bir sevdiğimi gözümün önünde kaybetme riskim varsa ben o hayatı yaşamak istemem.” şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde ise çalışma grubundaki

ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadeleye yönelik olumlu kanaatlerinin olduğunu, az sayıda öğrencisinin ise çekimser görüş bildirdiğini ifade etmek mümkündür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde Olmak İstedikleri Kişiyeye Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Millî Mücadele döneminde kim olmak istedikleri ve sebebi sorulduğunda öğrencilerden 52'si olmak istedikleri kişi ve sebebi ile ilgili görüş belirtirken 18 öğrenci soru ile ilgili görüş belirtmemişlerdir. Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde olmak istedikleri kişiler ve sebeplerine Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde Olmak İstedikleri Kişiyeye ve Sebebine Yönelik Görüşleri

Kişiler	f	Görüşler	f
Gazi Mustafa Kemal	13	Yaptığı şeylere tanık olabilmek için	4
		Askeri zekâyaya sahip olabilmek için	2
		Anafartalar da savaşabilmek için	1
		Başarıları kutlamak için	1
		Kendisine hayran olduğum için	1
Halide Edip Adivar	6	Bana örnek olduğu için	2
		Hem yazar hem de mücadeleci olduğu için	1
		Atatürk'ün yanında olan bir kadın olabilmek için	1
		Millî Mücadeleyi alevlendirmek için	1
Mustafa Kemal'in Askeri	5	Emirleri yerine getirmek için	1
Seyit Onbaşı	2	Vatanı uğruna kendini feda ettiği için	2
Tayyar Rahime	2	Millî mücadeleyi ateşleyebilmek için	1
Kazım Karabekir	2	Doğu cephesinde savaşmak için	1
Enver Paşa	2	Vatan uğruna savaştığı için	1
İsmet İnönü	2	Yaptığı şeylere tanık olabilmek için	1
Sütçü İmam	2	Kadınları koruyabilmek için	1
Öğretmen	2	Gurur yaşayabilmek için	1
Siyaset Adamı	2	Halka doğru yolu göstermek için	1
Fevzi Çakmak	2	Vatan uğruna savaşmak için	2
Kara Fatma	1	Cesur bir kadın olduğu için	1
Halime Çavuş	1	Kadının gücünü göstermek için	1
Şerife Bacı	1	Vatan uğruna savaşabilmek için	1
Nene Hatun	1	Gurur yaşayabilmek için	1
Aşçı Kadın	1	Askerlerin karnını doyuran bir aşçı olabilmek için	1
Yazar	1	Halka cesaret verebilmek için	1
Vatandaş	1	Kuvay-i Milliyeci olmak için	1
Sanatçı	1	Toplumda farkındalık yaratmak için	1
Mehmet Akif Ersoy	1	İstiklal Marşı'mızı yazmak için	1
Gördesli Makbule	1	--	

Tablo 7'e bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde olmak istedikleri kişiyeye yönelik bulgular incelendiğinde, söylenme sıklıkları bakımından çalışma grubunu oluşturan 13 öğrencinin "Atatürk olmak", 6 öğrencinin "Halide Edip Adivar olmak", 4

öğrencinin “Mustafa Kemal’in askeri olmak” yönünde sıklıkla görüş belirttikleri ifade edilebilir. Atatürk olmak yönünde görüş belirten 5 ortaöğretim öğrencisinin “yaptığı şeylere tanık olabilmek”, 2 ortaöğretim öğrencisinin “askeri dehaya sahip olabilmek” için bu görüşü belirttiği görülmektedir. Bu konuda katılımcı EÖ,14’ün: “Mustafa Kemal Atatürk olmak isterdim çünkü onun bu vatana yaptığı her şeyi ben de yapmak ister onun gibi öncü olmak isterdim.” diyerek görüşünü ifade ettiğini; EÖ, 20’nin ise “Mustafa Kemal Atatürk’ün askeri olmam yeterli olurdu. Komutandan gelen emri sonsuz güvendiğim için sorgusuz, sualsiz yerine getirebileceğime emin olurdu.” şeklinde görüşünü belirttiğini söylemek mümkündür. Halide Edip Adıvar olmak isteyen öğrencilerden 2’sinin “bana örnek olduğu için” görüşünü belirttikleri, bu görüşe sahip katılımcılardan KÖ,7’nin “Halide Edip Adıvar çünkü hem kadın kimliği ile hem de milli şuuru ile bana örnek oluyor.” Eklinde görüşünü savunduğunu söylemek mümkündür. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ise ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde yaşamış olan kişilere yönelik farkındalık düzeylerinin iyi olduğunu söylemek mümkündür. Birinci alt problemde de tüm tarihsel dönemler içerisinde yaşamak istedikleri dönemler arasında Millî Mücadele dönemini 15 öğrenci dile getirmiştir. Bu öğrencilerden bu döneme dair “Fikriye Hanım ve Şerife Bacı” isimleri farklı olarak gelmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde Yaşanan İyi ve Kötü Olaylara Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Millî Mücadele döneminde yaşanan iyi ve kötü olaylara yönelik görüşleri sorulduğunda öğrencilerden 57’si iyi veya kötü bir olaya dair örnek verirken; 13 öğrencinin iyi ve kötü olaylara yönelik herhangi bir cevap vermedikleri görülmüştür.

Tablo 8

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminde İyi ve Kötü Olaylara Verdikleri Örnekler

	Görüşler	f
İyi Olaylar	Millî Mücadele’yi kazanmak	5
	Hasan Tahsin olayı	4
	Atatürk’ün Samsun’a çıkışı	4
	Milletimizin asla pes etmemesi	3
	İzmir’in kurtuluşu	3
	Büyük Taarruz	2
	Cumhuriyet’in ilanı	2
	Amasya genelgesi	2
	Mühendislerimizin mermilerimizin boyutunu değiştirmesi	1
	Sütçü İmam olayı	1
	Meclisin İstanbul’dan Ankara’ya taşınması	1
	Antep savunması	1
	Vatanımızın kurtulması	1
	Ankara Antlaşmasının imzalanması	1
	77 mm’lik mermilerin 75 mm’e çevrilmesi	1
Kötü Olaylar	Genç yaştaki askerlerin şehit olması	4
	Azınlık sorunları	4
	Savaş	3
	İç isyanlar	3
	Menemen olayı	3

Yunan işgali	2
Ermeni meselesi	1
Sivas Kongresi	1
Kaybedilen topraklar	1
Sevr	1
Şeyh Sait isyanı	1

Tablo 8'e bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde yaşanan iyi ve kötü olaylara dair görüşlerine ilişkin bulgular incelendiği zaman, öğrencilerden 32 tanesinin iyi olaylar başlığı altında, 24 tanesinin ise kötü olaylar başlığı altında görüş bildirdikleri söylenebilir. 14 öğrencinin ise cevap vermediği görülmüştür. Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde yaşanan iyi olaylar hakkındaki görüşlerine bakıldığında, iyi olaylara verdikleri örnekler arasında en fazla "kurtuluş savaşını kazanmak, Hasan Tahsin olayı, Atatürk'ün Samsun'a çıkışı vb." ifadelerinin yer aldığını söylemek mümkündür. Katılımcı EÖ, 14: "İyi olarak söyleyebileceğim olay Kurtuluş Savaşı'nı kazanmamızdır. Çünkü vatanımız kurtuldu. Şu anki günümüzde iyi bir durumdayız." şeklinde; Katılımcı EÖ,39: "İyi olay olarak ifade edebileceğim Atatürk'ün Samsun'a çıkışı idi. Çünkü milletimizin milli birlik ve beraberlik duygusunun fitilini ateşleyen olaydı. Sonucunda da ülkemiz bağımsızlığa ulaştı." şeklinde; Katılımcı KÖ,51: "İyi olay Hasan Tahsin olayıdır. Çünkü İzmir'in Yunanlılar tarafından işgaline karşı ilk milli direniş kurşunu Hasan Tahsin tarafından atılmıştır." şeklinde Milli Mücadele döneminde iyi olaylar hakkındaki düşüncelerini ifade etmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin kötü olaylara verdikleri örnekler arasında ise en fazla "genç yaşta askerlerin şehit olması, azınlık sorunları vb." görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu konuda KÖ, 8: "Millî mücadele döneminde kötü olayların başında devletimizin asla sorum etmediği azınlık sorunu vardı. Çok kolay gözlerinin boyanması kötüydü." şeklinde; KÖ, 58 ise "Kötü diyebileceğim olay Menemen olayıdır. Genç yaşta bir öğretmenin katledilmesi benim için çok üzücü bir olaydır." şeklinde kötü olaylara yönelik görüşlerini ifade ettiklerini söylemek mümkündür. Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde yaşanan iyi ve kötü olaylara hakkında verdikleri örnekler için görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin iyi ve kötü olaylar hakkında hemen hemen eşit düzeyde örnekler verdiklerini, 13 öğrencinin ise iyi ve kötü olaylara yönelik örnek veremediklerini söylemek mümkündür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminin Önemi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 9

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Döneminin Önemi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f
Milletin bağımsızlığı açısından	22
Milli birlik ve beraberlik açısından	11
Cumhuriyet'i kurmak açısından	8
Ülke bütünlüğünü korumak açısından	7
Vatanseverlik açısından	4
Geçmişten ders çıkarmak açısından	4
Geleceği inşa etmek açısından	3
Toprakları savunmak açısından	3
Milli bilincin gençlere aşılması açısından	3
Çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmak açısından	2

Kazanılan zaferler açısından	1
Ulusal egemenliği sağlama açısından	1
Diplomasi anlamında söz sahibi olmak açısından	1

Tablo 9'a bakıldığında ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminin önemi hakkındaki görüşleri incelendiği zaman, ortaöğretim öğrencilerinden 22'sinin milletin bağımsızlığı açısından oldukça önemli olduğunu ifade ettikleri söylenilebilir. Bu konuda katılımcı EÖ, 6 "Mücadelenin önemi Türk milletinin, Türk toprağının düşman işgalinden kurtulması ve kendi bağımsızlığını kazanması için verdiği mücadele." şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öğrencilerden 11'i ise milli birlik ve beraberlik açısından Milli Mücadele döneminin önemli olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuyla ilgili olarak katılımcı EÖ, 14: "Millî mücadelenin önemi milletin bu vatan uğruna canını ortaya koyup boyun eğmeyerek bu vatani ayakta tutmasıdır. Dayanışma, birlik ve beraberlik ruhu ortaya çıkmıştır." şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca 8 öğrencinin ise Cumhuriyet'i kurmak açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. KÖ, 43'e göre "Bir ilkenin kurtuluşu, yeniden bağımsızlığını elde etmesi ve halkın eşitliğini savunan yönetim şekli Cumhuriyet'in ilan edilmesi çok önemlidir." diyerek düşüncesini belirtmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminin önemini, vatanın özgür ve bağımsızlığının kazanılması, milletin ortak değerlerine topyekûn sahip çıkması, geçmişten gelen kültürel mirasın sahiplenilip geleceğe taşınması gibi özelliklerle tasvir ettiklerini söylemek mümkündür. Çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadelenin önemi hakkındaki bulguları genel olarak değerlendirildiği zaman, öğrencilerin tamamının Milli Mücadelenin önemine yönelik görüş bildirdikleri ve bilinç sahibi olduklarını söylemek mümkündür.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Millî Mücadele Dönemini Değerlerimiz ve Kültürümüz Açısından Değerlendirmeleri Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden millî mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendirmeleri istendiğinde öğrencilerden 55'i konu ile ilgili görüş belirtirken 15 öğrenci herhangi bir görüş belirtmemiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerine Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Millî Mücadele Dönemini Değerler ve Kültürümüz Açısından Değerlendirmeleri

Görüşler	f
Bağımsızlık duygusunu güçlendirmesi	15
Vatan sevgisini kazandırması	8
Oldukça önemli olması	6
Birlik ve beraberliği sağlaması	6
Atalara yönelik saygıyı arttırması	5
Geçmişten ders alarak değerlerimize sahip çıkması	5
Toplumsal dayanışmayı güçlendirmesi	3
Milli bilinci arttırması	3
Fedakârlık bilincini yükseltmesi	2
Yeni bir çağın başlangıcı olması	1
Bayrak sevgisi kazandırması	1

Tablo 10'a bakıldığı zaman ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendirmeleri hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunun sıklıkla verdiği görüşle Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürlerimize en büyük katkısının öğrenciler tarafından (15) bağımsızlık duygusunu güçlendirdiği yönünde olduğu söylenebilir. Bu konuyla ilgili KÖ,62 "O dönemlerimiz yaşanmasaydı biz şu an vatanımızda özgür bu şekilde yaşayamazdık." şeklinde görüş belirtmiştir. Farklı olarak Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürlerimize katkısına 8 öğrenci "vatan sevgisini kazandırmıştır" şeklinde ifade etmiştir. EÖ,20 bu konuda, "İşgalcilere karşı verilen savaşlar, güçler, çabalar insanlara millet ve vatan sevgisini öğretmiştir. Bu dönem yaşanmasa vatan sevgisinin şu anki kadar yoğun olduğunu göremeyeceğimiz kanısındayım." şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Ayrıca 6 öğrencinin Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürlerimiz açısından oldukça önemli olduğunu 6 öğrencinin ise "birlik ve beraberliği sağladığı yönünde görüş belirttiklerini söylemek mümkündür. Konuya ilişkin KÖ,5'in düşüncesi şöyledir: "Benim kültürümde Millî Mücadele yaşanmışlıktır. Ben Millî Mücadelenin başladığı topraklarda doğdum. Her yıl onlarca yiğit erin Kocatepe'ye yürüdüğü yolda yürüdüm ve benim gibi yüzlerce genç de değerleri uğruna vatani uğruna, tekrar tekrar yürümekten korkmaz, çekinmez."(KÖ,5). Çalışma grubunu oluşturan ortaöğretim öğrencilerinin bulguları genel olarak değerlendirildiği zaman, öğrencilerin Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürümüz açısından çok önemli bir dönem olduğuna yönelik görüşler belirttiklerini söylemek mümkündür.

Sonuç

Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarını genel olarak değerlendirdiğimizde, öğrencilerin tarihsel dönemler içerisinde yaşamak istedikleri dönemler arasında Milli Mücadele dönemini de söyledikleri, Milli Mücadele döneminde yaşamaya yönelik çoğunluğunun olumlu baktıkları ve bu dönemde olmak istedikleri kişiler olarak daha çok Milli Mücadeleye yön verenlerin isimlerini söyledikleri, döneme yönelik daha çok iyi olayları ifade ettikleri ve Milli Mücadele döneminin önemine yönelik olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarını alt problemler olarak ele almak gerekirse şunları söylemek mümkündür:

İlk olarak çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin tarihin hangi döneminde yaşamak ve kim olmak istediklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, çalışma grubundaki öğrencilerin yüzde 25,71'inin Osmanlı Dönemi ve 21, 42'sinin Millî Mücadele döneminde yaşayan kişilerden örnekler verdiği görülmüştür. Bu görüşlerden yola çıkarak çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin bu dönemlere daha aşina olduklarını ve daha fazla ilgilerinin olduğunu söylemek mümkündür. Öğrenim hayatlarına bakıldığında çalışma grubundaki öğrencilerin ilkökul döneminde 4. sınıftan (SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.) başlayarak Milli Mücadele dönemini öğrenmeye başladıklarını 8. sınıfta T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ve 12. sınıfta yine T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yine bu konuları gördüklerini (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c) ve genel tarih öğretimi içerisinde gördükleri bu konuları daha fazla benimsediklerini söylemek mümkündür.

Çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde yaşamayı isteyip istemediklerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise, öğrencilerin çoğunluğunun bu

dönemde yaşamak istedikleri, bazı öğrencilerin ise “dönemin zorlukları, savaş dönemi olması” gibi nedenlerle bu dönemde yaşamaya olumlu bakmadıkları söylenebilir. Genel olarak değerlendirdiğimizde ise çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadeleye yönelik olumlu kanaatlerinin olduğunu, 3 öğrencinin ise cevap vermediğini ifade etmek mümkündür.

Çalışmada ayrıca çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele döneminde olmak istedikleri kişiye yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin en fazla “Atatürk, Halide Edip Adivar ve Mustafa Kemal’in askeri” yönünde cevapları olduğu görülmüştür. Genel olarak değerlendirdiğimizde ise ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadele dönemine yön veren, kahramanlıkları ile tanınan kişilere yönelik daha fazla cevap verdikleri söylenebilir. Şimşek ve Kolbasar (2020) da yaptıkları çalışmalarında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin en çok etkilendikleri karakterler arasında Mustafa Kemal Atatürk’ü gösterdikleri, bir öğrencinin “Atatürk beni çok etkiledi. Çünkü eğer o Milli Mücadeleyi başlatmasaydı yurdumuz düşmanlardan kurtulamazdı.” ifadesi kullandığı görülmüştür. Araştırmacıların bu bulgusu, öğrencilerin ilkokul çağlarından itibaren Milli Mücadele dönemi için benzer bir hisle yetiştigi, zamanla artan bilgileri ile bu dönemi daha iyi anlamlandıkları söylenebilir.

Çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde yaşanan iyi ve kötü olaylara dair görüşleri incelendiğinde, iyi olayları daha fazla ifade ettikleri ve iyi olaylara verdikleri örnekler arasında en fazla “kurtuluş savaşını kazanmak, Hasan Tahsin olayı, Atatürk’ün Samsun’a çıkışı vb.” görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Öğrencilerin kötü olaylara verdikleri örnekler arasında ise Milli Mücadele döneminde yer almayan olayları örnek verdikleri “Sevr Antlaşması, Menemen olayı, Şeyh Sait isyanı” görülmüştür. Ayrıca kötü olaylar arasında vatanın kurtuluşu için olumlu adımlardan biri olan Sivas Kongresinin ve vatan savunmasında topyekûn verilen bir savaşta “genç yaştaki askerlerin şehit olması” da kötü olaylar arasında gösterilmiştir. Verilen cevaplara göre çalışma grubundaki öğrencilerin Milli Mücadele dönemine dair bazı bilgileri karıştırdıkları söylenebilir. Benzer olarak Şimşek ve Kolbasar (2020) da öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin, “Milli Mücadele” dönemindeki olayları kronolojik olarak sıralayamadığı; bu sebeple olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminin önemi hakkındaki görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Milli Mücadele döneminin önemini, vatanın özgür ve bağımsızlığının kazanılması, milletin ortak değerlerine topyekûn sahip çıkması, geçmişten gelen kültürel mirasın sahiplenilip geleceğe taşınması gibi özelliklerle ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin tamamının Milli Mücadelenin önemine yönelik olumlu görüş bildirdikleri, ilkokul döneminden beri öğrenimleri içerisinde gördükleri bu dönem konusunda yeterli bilince sahip oldukları söylenebilir. Kahraman Çınar (2019)’ın 8. sınıflarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin bu döneme yönelik olumlu metafor (kahramanlık, cesur, yiğit, fedakârlık vb) geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Kont (2008), 11. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarını ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmasında, öğrencilerin derse ilişkin olarak olumlu tutum ve düşünceye sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Son olarak çalışma grubundaki ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemini değerlerimiz ve kültürümüz açısından değerlendirmelerine yönelik görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürümüz açısından önemli bir dönem olduğu görüşünde oldukları, “bağımsızlık, vatan sevgisi, birlik ve beraberlik, toplumsal

dayanışma, fedakârlık, bayrak sevgisi” gibi pek çok değerimizi vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu ifadeler doğrultusundan çalışma grubundaki öğrencilerin Milli Mücadele dönemine yönelik değerlerimiz ve kültürümüz açısından önem verdiklerini söyleyebiliriz.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunmak mümkündür:

- Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele dönemine ilgileri düşünüldüğünde öğrencilerin bu ilgilerini geliştirecek kaynaklarla buluşmalarını sağlamak yararlı olacaktır. Örneğin yaş düzeyine uygun olarak okutulacak “Nutuk” öğrencilerin olayları daha iyi tahlil etmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca o döneme dair gazeteler kullanılarak öğrencilerin Milli Mücadele dönemine dair farkındalıkları beslenebilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin Millî Mücadeleye yönelik olumlu kanaatlerinin devam etmesi ve tarihsel empatilerini geliştirecek etkinlikler önerilebilir. Örneğin tarihsel canlandırmalar, drama yöntemi gibi öğrencinin direk tarihsel empati kurmasına yardımcı olacak yöntemlerle kurgulanan etkinliklerin yararlı olacağı söylenebilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel kişilere yönelik farkındalıklarını ve olumlu görüşlerini geliştirecek tarihi roman okumaları teşvik edilebilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin Milli Mücadele döneminde yaşanmış olumsuz olaylar ve yaşanan zorluklarla ilgili tarihsel empati karabilecekleri hikayelerden yararlanılabilir.
- Milli Mücadele dönemi için öğrencilerin, isim-olay ve kronolojik bilgilerini geliştirmeye yönelik akademik çalışmalar yapılabilir.
- Milli Mücadele döneminin değerlerimiz ve kültürümüz açısından önemine katkı sağlayacak akademik çalışmalar da önerilebilir.


Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Aybars, E. (2011). Türk devrim tarihi nasıl üniversitelerde verilmelidir? S. Özbaran (Haz.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Bayburt, B. ve Duman, D. (2020). Milli Mücadele döneminin değerler eğitimi açısından analizi. *Belgi Dergisi*, 2(19), 1704-1719.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çevik, A., Koç, G. ve Şerbetçi, K. (2019). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Atatürkçülük 12 ders kitabı*. MEB: Devlet Kitapları.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2008). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Kahraman Çınar, B. (2019). *Milli Mücadele döneminin öğretiminde öykü kullanımının 8.sınıf öğrencilerin başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars.

- Karabulut, U. (2013). Milli Mücadele döneminde ulusal egemenlik anlayışı. *Belgi Dergisi*, 5, 579-587.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel.
- Kasalak, K. (1998). Mondros Mütarekesi öncesi Osmanlı Devleti'nin durumu (1918 Yılı). *Askeri Tarih Bülteni*, 62-79.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Türk İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Kocatürk, U. (1999). *Atatürk'ün fikir ve düşünceleri*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Koçak, Y. (1999). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde Milli Mücadele Dönemi'nin öğretimi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kont, A. (2008). *11. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- MEB. (2018a). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018b). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2018c). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2th edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sakallı, F. (2012). Halide Edip Adıvar'ın hikâyelerinde Millî Mücadele'yi yaşayan kadınlar. *Gazi Akademik Bakış*, 5(10), 137-146.
- Selek, S. (1968). *Anadolu ihtilali*. İstanbul: Burçak.
- Şimşek, A. ve Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökullerinde tarih ders kitaplarında millî mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(30), 189-227.
- Şimşek, A. ve Kolbasar, S. (2020). 4. sınıf sosyal bilgiler kitabındaki "Millî Mücadele" konusunun kronoloji bilgi ve becerilerini kazandırması açısından öğretmen ve öğrenci görüşleri ile incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 332-352.
- Ulusoy, K. (2014). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi ile Atatürkçülük konularının öğretimi (Özel öğretim yöntemleri ile)*. Ankara: Pegem.
- Ülkü, M., Mutlu, Ö. ve Çetinkaya, F. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 ders kitabı*. MEB: Devlet Kitapları.
- Vurgun, A. ve Özdemir, Y. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki (1924-1928) ilkökullerinde tarih ders kitaplarında Millî Mücadele döneminin siyasi ve diplomatik gelişmeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 66, 335-347.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. baskı). Ankara: Seçkin.

Sinop Rüştüye School: The graduation ceremony of 1882 as reflected in the press


Ekrem Zahid BOYRAZ 

Social Sciences University of Ankara, Office for Scientific Research Projects, E-mail: ekremzboyraz@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	11.04.2021
Accepted	18.04.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.894992
Cite	Boyraz, E. Z. (2021). Sinop Rüştüye School: The graduation ceremony of 1882 as reflected in the press. Turkish History Education Journal, 10(1), 55-71. https://doi.org/10.17497/tuhed.894992
Ethics Declaration	Since this research is carried out within the framework of archive documents and related literature, it does not require ethics committee approval.
Acknowledge	

Sinop Rüştiye School: The graduation ceremony of 1882 as reflected in the press

Ekrem Zahid BOYRAZ 

Social Sciences University of Ankara, Office for Scientific Research Projects, E-mail: ekremzboyraz@gmail.com

Abstract

Education and training is a systematic activity that aims to equip individuals purposefully. Throughout history, education and training activities have been on the priority agenda of humanity both at the individual and social level. Education and training, which has become more prominent on a global scale today, has turned into a phenomenon that political powers have to plan at the institutional level for their continuity. Ottoman State is a political element that gives the necessary importance to education in terms of its continuity. In this context at the 19th century, one of the rüştiye (Ottoman secondary school) schools opened within the scope of education and training activities in the modernization process was Sinop Rüştiye School. The rüştiye schools, which first started teaching activities in 1847 in Istanbul, followed be opened in the rural provinces since 1855. In the study, in addition to general information about rüştiye schools; content information of Arabic, Geography, Persian, French, Hendese (Geometry), Hesap (Calculus), Hüsn-ü Hat (Islamic Calligraphy), The Qur'an with Tajwit and Ulum-i Diniyye (Theology), Malumat-i Nafia (Beneficial Knowledge) and Hıfzıssıhha (Public Hygiene), Painting, History, Turkish lessons and course hours are included. As progress has been made in the field of modernization and institutionalization in educational institutions, there have been new developments in education levels. A rüştiye school was opened in 1864 in Sinop sanjak, which was dependent on Kastamonu province. The teaching activities of the Sinop Rüştiye School, the number of students, the names of the employees were tried to be examined within the obtained information and documents. Thus, it is aimed to share information with the present study about Sinop Rüştiye School that has not been shared at the academic level yet. In addition, in the context of the graduation ceremony news of 1882 in the press, it was tried to understand the point of view of educational activity from the perspective of an administrator, teacher, and student.

Keywords: education, Sinop rüştiye school, press, journalism

Introduction

Along with the education carries the meanings such as discipline, learning, instruction; it is the mission of raising and educating the individual. (Ayverdi, 2011: 825). As well as education is the activity of training; it also includes the process of training. It is the training and development of an individual in a specific subject or a field of knowledge and science. In this respect, education is the activity of helping the individual to gain virtue as well as the necessary knowledge, skills, technical and cultural abilities for individual positioning in social life (Çağbayır, 2007: 1380).

According to Akyüz (2015: 2), “education is all of the efforts to develop an individual's mind, body, emotional and social behaviors in the most appropriate way or the desired direction, and to provide him/her with new abilities, behaviors, and knowledge for several purposes.” Education can be a lifelong, planned or random process. In this regard, non-formal education activities include "school, literacy, teaching materials and besides these, it is an effort that covers all of the teachings, learning, knowledge transfer and skill-building activities in the family or a circle via self-growing and so on."

With the definition of education in terms of individual and society, the education system can be seen as a matter of existence or extinction on behalf of nations. Nations that successfully adapt this system to life have the chance to live. Otherwise, they will have to leave their places to nations that are stronger in terms of will, morality, and mind. For this reason, the most important purpose of education is to raise people and to prepare young individuals who are not yet suitable for national and social life for the present and the future through adult individuals (Özkan, 2014: 2).

“Education is a very broad term that includes teaching. Teaching is all of the studies of transferring and delivering information to students via using tools and equipment by teachers in an organized and regular way generally at an education institution (school, etc.)”. In other words, teaching is “all of the organized and planned efforts undertaken for the realization of learning and it is sometimes referred to as formal education. Teaching is a part of education and it turns into education only if the things taught cause positive changes in the behavior of the person” (Akyüz, 2015: 2).

Education in the Ottoman State is based on madrasah education, which is an element of the Islamic tradition. Until the period of Mehmet II, educational activities in madrasah (Muslim theological school) continued in masonry structures within or adjacent to mosques (Doğan, 2012: 74). Until this period, the order in which the lessons of madrasahs were taught, the details of the class, and the term sections are not known. In the period of Mehmet II in madrasahs, courses such as literacy activities, information on the catechism, knowledge of the catechism, grammar, syntax, rhetoric, geometry, calculus, debate, logic, Islamic law and principles, inheritance law, and Islamic theology were gradually introduced in madrasahs. In the Süleymaniye Madrasah, courses such as hadith, methodology of hadith, medicine, natural sciences, mathematics, and astronomy were offered.

In addition to madrasahs, Sıbyan (Ottoman primary school) schools, which were used in mosques or neighborhoods as primary schools whose expenses are covered by the foundations or charities, have been operating in order to undertake the teaching activities of young boys. These schools continued their teaching activities under the names such as “mekteb-i Sıbyan (Sıbyan school)”, “darü's-Sıbyan (Sıbyan's place)”, “muallimhane (teaching place)”, “mektebhane (school)”, “darü'l-ilm (place of knowledge)”, “darü't-talim (place of training)” according to their waqf (Unat, 1964: 3-6).

The first regulation on Sıbyan schools was made in 1824, and a transition to a kind of compulsory education was aimed. With the 1847 directive, the education period of the Sıbyan Schools was determined as four years and the classroom method was adopted (Alkan, 2000: 5). With the 1869 Regulation for General Education, it was decided to teach Elifba (The Qur'anic alphabet), The Qur'an, Tajwit, Morality Treatises, Theology, Islamic Calligraphy, Concise Scientific Calculus, Concise Ottoman History, Concise Geography, and Beneficial Knowledge. The school starting age is determined as 7 for boys and 6 for girls. It has been stated that the attendance sheets for the students will be kept, and penal sanctions will be applied to those who do not come more than three times. It was requested that the sıbyan

schools of the jamaats (Non-Muslim minorities) would operate separately for boys and girls if their places were available; if not teaching activities for boys and girls in separate classes were carried out in the same building (Berker, 1945: 70-71). A Primary School was opened in Nuruosmaniye in 1872, with the idea of being a pilot practice school, which was the first example of the Sıbyan Schools, which took on a different face with the Regulation for General Education. With this school, schools that offer new-style teaching activities to be opened in İstanbul and rural provinces began to be called "iptidai school" instead of "sıbyan school". Thus, the iptidai school classification was introduced for the schools carrying out new-style primary education activities, and the sıbyan school classification was introduced for the old-style primary schools (Alkan, 2000: 5).

It can be said that the planning of educational activities for the first time outside the madrasah and ulama (religious scholar) cycle in the Ottoman Empire started with the Meclis-i Umur-ı Nafia (Committee for Beneficial Affairs), which was established in 1838 during Mahmut II period. In the commission report of 1838, which was prepared by this committee and dealing with education issues, it was foreseen to open a new education level named "Selatin-i İzam (Great Sultans) Schools" above the neighborhood schools. It was also recommended to establish an inspection mechanism for schools and to link school activities to a minister. In the report, the inadequacy of primary schools, that they were unplanned and unscheduled, the transition to classroom formation in schools, the acquisition of literacy activities to all individuals in primary schools, teaching-oriented teaching, and avoidance of rote learning were among the topics discussed in the report. The decisions of the commission were submitted to II. Mahmut by filtering the relevant committees of the state, although most of them were not reflected in life, the establishment of Selatin-i İzam Schools was accepted and the Ministry of Mekatib-i Rüştiye (Rüştiye Schools) was established in 1838 with the will of the Sultan. İmamzade Esat Effendi became the first Minister of Mekatib-i Rüştiye and he continued this duty until 1848 (Kodaman, 1988: 3-6). The Ministry of Mekatib-i Rüştiye was transformed into the Ministry of Mekatib-i Umumiye (Public Schools) in 1846. In this process, Mekatib-i Rüştiye and Mekatib-i Sıbyan Deputies were abolished and transformed into Mekatib-i Umumiye (Public Schools General Directorate). However, after a short while, the title of the directorate was revised and the decision was made under the Ministry of Public School (Berker, 1945: 27, 36).

The first rüştiye school in the Ottoman Empire started education as İstanbul Davutpaşa School in 1847, with the special efforts of Kemal Effendi, the Minister of Public Schools of the period, who would become and later as the Minister of Education. At the graduation ceremony held in the presence of the Sultan at the end of the first academic year of the Davutpaşa Rüştiye School, the success of the students was also appreciated by the Sultan, which increased the number of junior high schools to five within a year. Fatih Darülmualimin-i Rüşdî (Teacher Training School for Rüştiye Schools) was opened in 1848 in order to meet the teacher needs of high school students carrying out teaching activities with the new method, and with the increase in the number of the assistant teacher who graduated from this school, the process of opening new Rüştiye Schools in the provinces was accelerated (Öztürk, 2008: 301; Ata, 2019: 110). In 1852, the number of rüştiye schools in İstanbul reached 10, and in 1853 the necessary allocation was provided for the opening of 25 more rüştiye schools in big centers. 7 of the rüştiye school to be opened in this direction were established in Anatolia, 15 in Rumelia, and 3 in the Aegean Islands (Kodaman, 1988: 92). The first rüştiye school established in the rural province was opened in 1855 (Alkan, 2000: 6). By 1869, the number of rüştiye schools in İstanbul was 12-13, while the number in rural provinces reached 87

(Kodaman, 1988: 92). In 1875, in İstanbul there were 21 rüştiye schools for boys (Aksaray-Mahmudiye, Beşiktaş, Beylerbeyi, Darülmaarif, Davutpaşa, Eyüp, Fatih, Galata, Kanlıca, Mirgûn, Odabaşı, Sultan Bayezid, Sultan Selim, Sütlüce, Şehzade, Takvimhane, Tophane-Fevziye, Tophanelioğlu, Üsküdar-Atik, Üsküdar-Atlamataşı, Zeyrek). As of 1875, 178 teachers and assistant teachers were working in these schools and 1795 students received an education. As of the same year, 89 students received graduation certificates (Sakaoğlu, 2003: 91).

In the period when they were opened, the rüştiye schools, which were considered as secondary education institutions preparing individuals for higher education, gradually moved towards the basic education level over time. The rüştiye schools were accepted as the first level of the idadi's (civil high schools), the first of which was opened in 1874. According to this, two types of idadi structure of seven years together with rüştiye school in the province centers, and two types of five-year idadi with rüştiye in the sanjak centers have emerged.

During the reign of Abdülhamid II, rüştiye schools in the rural provinces became institutions that specially trained civil servants for state offices. During the 2nd Constitutional Monarchy, efforts to include rüştiye schools in the primary education level increased, and finally, with the Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânûn-ı Muvakkati (The Provisional Law for Primary Education, which was put into effect in 1913, the rüştiye schools were taken under the roof of the ibtidâî schools, the education period of which was extended to six years and completely lost its identity as an independent school (Öztürk, 2008: 302).

The purpose of the present research is to examine the establishment and activities of Sinop Rüştiye School. In addition, the 1882 graduation ceremony was examined, as reflected in the press. The following questions were sought in the study:

- How was Sinop Rüştiye School established?
- How was the education program of Sinop Rüştiye School?
- Who are the teachers of Sinop Rüştiye School and Sinop Education Council members?
- How was the graduation ceremony of Sinop Rüştiye School held?

Method

Qualitative research can be said to be a scientific process in which “qualitative data gathering methods such as observation, interview, and document analysis are used, and a qualitative process for revealing perceptions and events realistically and holistically in the natural environment” is followed (Yıldırım and Şimşek, 2013: 45). In qualitative studies, the researcher has to make a kind of documentary scanning by examining the relevant sources to create the answers to the research questions. Document scanning is one of the data collection tools in quantitative and qualitative research methods (Uşen, 2016: 143). Considering the fact that the present study includes the analysis of written materials containing information about the subject or cases that are aimed to be researched and that the research cannot be carried out with other techniques, the document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used (Yıldırım and Şimşek, 2013: 217).

Data Source and Data Collection

In the study in which the activities of the Sinop Rüştiye School were examined, the following sources were used as the data source as well as the research studies;

Archive Documents.

- Presidential Ottoman Archive (POA). Dâhiliye Mektubî, DH-MKT: 2046/103.

- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 2/95.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 9/100.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/17.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/20.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/11.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/34.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/111.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/121.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 112/96.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/14.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/29.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/141.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 31/29.
- Presidential Ottoman Archive (POA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 773/42.

Newspapers.

- The Opening of Mekteb-i İdadi. (10 June 1301; 22 June 1885). Kastamonu, p. 1.
- Graduation Ceremony Speeches. (28 June 1301; 14 July 1882). Kastamonu, p. 2.

(Salname)Yearbooks.

- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye 1301 (1301/1885). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Salname-i Maarif, (1301 / 1883-1884).
- Salname-i Maarif, (1316/1898).
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1286/1869.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1287/1870.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1288/1871.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1289/1872.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1873.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1874.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1292/1875.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1877.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1879.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1297/1880.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1881.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1882.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1301/1883.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1889.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1893.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1312/1894.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1896.

By examining the data given above, information about Sinop Rüştiye School was obtained. In this direction, the data obtained by document and document scanning has been subjected to a data reduction process. The obtained data were interpreted giving a certain meaning.

Data analysis

In the analysis of the data in the research, initially descriptive analysis and then content analysis method was used. According to this approach, the data obtained are evaluated and interpreted within the framework of the previously determined theme (Yıldırım & Şimşek,

2013: 256). The facts that may be hidden in the data can be revealed through content analysis. “The basic process in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them in a way that the reader can understand” (Yıldırım and Şimşek, 2013: 259). The framework of the study was formed as the experiences in Sinop Rüştiye School and Graduation Ceremony, the data obtained were processed within the framework of the research, defined, and interpreted by content analysis method.

Since this research is carried out within the framework of archive documents and related literature, it does not require ethics committee approval.

Findings

Sinop Rüştiye School

The first school activity in the context of Rüştiye Schools in the Ottoman Empire was with the establishment of the İstanbul Davutpaşa Rüştiye School in 1847. This process could only start in 1855 in the rural provinces (Öztürk, 2008: 301-302). In the period when schooling started to spread in the rural provinces, it was decided to establish a rüştiye school in the Sinop sanjak of Kastamonu province. The decision to establish the Sinop Rüştiye School was taken with the decision-permission letter dated 26 Şaban 1280/5 February 1864 concerning the letter of Maarif Nezareti (Ministry of Education). The decision was made by the signatures of 13 members of the Sinop Council, including members such as Abdi Effendi, Halil Effendi, Asım Effendi, and Hamdi Effendi. With the expression “nefs-i Sinop’ta dahi emsali gibi müceddiden bir Mekteb-i Rüştiye küşat ve teşkili hususuna karar verilüp çün kal’a derununda Camii Kebir dinmekle maruf Sultan Alâeddin Aleyhi’r-rahme Camii Şerifi havalisinde” in the document, it is understood that Sinop Rüştiye School like its counterparts in rural provinces will be opened in the castle near the Sultan Alaaddin Mosque, known as the Grand Mosque. (POA, İ.MVL: 511/23083).

Within the framework of the information contained in the archive document dated 1 July 1864, it can be said that the Sinop Rüştiye School was formed by transforming the existing two Sıbyan Schools. In the same document, it was requested from the relevant authorities that a headteacher, books, and treatises were needed for the school and that Şemsi Effendi was appointed as a deputy teacher (POA, MVL: 677/108). Süleyman Şemsi Effendi, apparently residing in Sinop, started to work on August 11 (POA, MVL: 684/33). The opening day of the school was clearly stated on the 11th of August, with the expression “işbu mah-ı halin evail-i seniyyesi perşembe günü” in the certificate of appreciation created on 18 August 1864 addressing the Governor's office by Sinop Council. In this context, Sinop Rüştiye School was opened with prayers on 8 Rebiülevvel 1281/11 August 1864 in an environment where the state officials, people, and even children were present (POA, MVL: 684/33).

Sinop Rüştiye School applied for the same education and training program with sanjak rüştiye schools operating in the rural provinces. Table 1 contains information on the weekly course schedule adopted to be applied in rüştiye schools:

Table 1

Weekly Course Schedule of Rüştiye Schools (Maarif Yearbook, 1316/1898: 191)

Course Name	1st Grade	2nd Grade	3rd Grade	Total
Turkish	7	6	4	17
The Qur’an with Tajwit and Theology	3	2	2	7
Geography	2	2	2	6
Calculus	2	2	2	6

Arabic	1	2	2	5
History	-	2	2	4
Persian	-	1	2	3
French	-	-	3	3
Islamic Calligraphy	1	1	1	3
Beneficial Knowledge ve and Public Hygiene	1	1	1	3
Painting	1	1	1	3
Geometry	-	-	1	1
Total	18	20	23	61

Considering that the graduates of the rüştîye school were employed in civil service positions in the state, it is seen that Turkish was taught intensively in these schools, and it was aimed to raise individuals who know three languages, have the language of correspondence and writing skills, and have general culture.

In the period when this program dated 1898 was published, Sinop Rüştîye School continued its activities in accordance with the combined program designed for five years under the responsibility of Sinop İdadi School. In this respect, it was shared by assuming its possible program during the period when it was operating as an independent rüştîye school. As a matter of fact, Gerze Rüştîye School carried out its activities according to this program in the same period. Information on the curriculum adopted to be implemented in the rüştîye schools is described in Maarif Yearbooks (1316/1898: 192; 1316/1898: 193-195; 1316/1898: 193-198; 1316/1898: 204-207; 1316/1898: 209-213; 1316/1898: 213-214; 1316/1898: 262-265; 1316/1898: 278-280; 1316/1898: 278-280; 1316/1898: 284-285; 1316/1898: 285-290).

First Grade (Sınıf-ı Evvel) Courses in the Rüştîye Schools Curriculum.

- The Qur'an with Tajwit and Theology: Religious issues regarding behavior and worship are taught from the book selected for Muslim students, and the Qur'an with Tajwit is read.
- Turkish: Rules (Two lessons per week): Description of the letter, word, name, and description, exercises, adjective, and description, exercises pronoun and description, exercises, verb and description, exercises, description and counting of prepositions, exercises, Turkish reading, vocabulary, and spelling.

The sentences and stories appropriate to the student's abilities and levels will be written according to grammar rules and the drafts written afterward will be collected and will be corrected by the teacher outside the lesson and returned to the students. The examined and corrected manuscripts will be recorded in white notebooks by the students. In the words written, the meanings of the words that the students do not know will be explained.

- Arabic: Topics such as grammar, root, and inflection of words, infinitive, adjective, reading in Arabic, Arabic spelling, spelling.
- Calculus: Mathematics, description of arithmetic, number, forms of numbers, numbers, digits and sentences, zero and its effect, addition, subtraction, fraction, exercises, and examples on specified topics.
- Geography: Definition and parts of geography, natural knowledge, solid and liquid parts of the earth.
- Beneficial Knowledge ve and Public Hygiene: Earth and planets, air, water, fire, phases/changes of air, home, human body, five senses.

- Islamic Calligraphy: The writing of rik'a will be displayed in the order in the selected exercise book.
- Painting: a) First Grade-First Part: Picture caption, line, angles, triangles, square, rectangle, curved line, b) Second Part: Embroidery and ornaments derived from the coincidence and intersection of lines, square.

Second Grade (Sınıf-ı Sani) Courses in the Rüştiye Schools Curriculum.

- The Qur'an with Tajwit and Theology: A book in accordance with the teaching principles is followed and the prayer suras are memorized based on the rules of reading the Qur'an.
- Turkish: The subjects of rules, nouns, adjectives, pronouns, verbs, prepositions, Turkish reading, lexicon and spelling were continued as a continuation of the first-year curriculum.
- Arabic: Grammar, reading book, with and without vowel point.
- Persian: Before starting the rules, some simple and easy sentences will be memorized with familiar words. Grammar, word types, noun types, quality, quantity, nouns, time noun, place name, tool name, reduced noun, number names, properties of nouns, completion, noun phrase, adjective clause.
- Calculus: Divisibility, numerator and denominator, scales, old scales, exercises on the subject, and solution of sample problems.
- Geography: Four continents and their divisions, the relationship of the earth with celestial bodies, general geography, classification of mountains according to their elevations, plants and animals, general information about Asia and the Far East, Africa, the Nile basin, general information about America, Mexico, general information about the Australian continent.
- History: Islamic history, the history of the prophets, the birth of Islam, the prophethood of the last prophet Muhammad, the establishment and expansion of the state of Islam, the Era of the Four Caliphs, the Umayyad State, the Abbasid State, the Harun Rashid Period, the state of the Islamic world two centuries after the hijrah, Andalusia Umayyad State, Fatimid State, Ayyubi State, Crusades, Albuys State, Tahiri State, Seljuk State, Harezm State, Tatar Invasion, Genghis, Islamic Civilization.
- Beneficial Knowledge ve and Public Hygiene: Ground, stone, stone types, tree, tree types, mine, types of mines, mine quarry.
- Islamic Calligraphy: It will be delivered like the previous year.
- Painting: Various lines, joining of lines, embroidery, and ornaments derived from hoops and arcs.

Third Grade (Sınıf-ı Salis) Courses in the Rüştiye Schools Curriculum.

- The Qur'an with Tajwit and Theology: Education continues as in the first and second years. The moral education and decency of the children are given importance.
- Turkish: The subjects of rules, noun, adjective, pronoun, verb, prepositions, reading Turkish, word, and spelling, are continued as a continuation of the first-year curriculum.
- Arabic: Syntax, literal words, pronouns, noun phrases, Arabic grammar rules.
- Persian: Verb, root infinitive, and infinitive types.
- French: Alphabet and reading: The French alphabet, recitation, and writing.

Warning: Students learn the alphabet and spelling and practice writing. The ability to read sentences without giving meaning through the reading book will be gained.

Spelling: Simple sentences and easy sentences are written on the chalkboard and in the students' notebooks, and the homework given from the book is checked.

Writing: First-year notebooks are printed in line with the teaching procedures.

- Calculus: Top and root, various methods, interest, easy ways of calculating interest, time problems, exercises, and problems on the subject.
- Geometry: Straight lines, angles, vertical lines, slants, planes, quadrilaterals, regular polygons, surface area, geometric bodies, pyramids, rectangular prisms, spheres, very simple information about zoning and construction application.
- Geography: European and Ottoman Country, Europe, Southern Europe, Western Europe, Northern Europe, Eastern Europe, Ottoman Country Geography, dimensions of the Ottoman country, Ottoman Europe, administrative structure, Ottoman Asia, Ottoman Africa, land and sea routes of the Ottoman country, continents and other countries.
- History: Brief Ottoman History, Establishment of Ottoman Empire, Osman Gazi Period, Orhan Gazi Period, Sultan Murat Period, Yıldırım Bayezit Khan Period, Sultan Murad-ı Sani Period, Fatih Second Sultan Mehmet Khan Period, Second Sultan Bayezit Khan Period, Yavuz Sultan Selim period, Sultan Süleyman the Magnificent, the Second Sultan Selim and the Third Sultan Murat periods, the Third Sultan Mehmet and the First Sultan Ahmet periods, the First Sultan Mustafa and the Second Sultan Osman periods, the Fourth Sultan Murat Khan, the Sultan İbrahim and the Fourth Sultan Mehmet Khan periods, the Second Sultan Suleyman and Sultan Ahmet periods, Second Sultan Mustafa Khan period, Third Sultan Ahmet Khan period, First Sultan Mahmut Khan, Third Sultan Osman Khan, and Third Sultan Mustafa Khan and First Sultan Abdülhamit Khan periods, Third Sultan Selim Khan period, Fourth Sultan Mustafa Period, His Holiness the Second Sultan Mahmut Khan-i Adli.
- Beneficial Knowledge ve and Public Hygiene: Textiles, candles, copper, oil, gas, bread, tea, coffee, wine, beer, salt, etc., paper, materials of school children, pictures, human body, training of emotions, sight, smell, taste, touch.
- Islamic Calligraphy: It will be delivered like the previous year.
- Painting: Perspective, representation of geometric objects through perspective and shading, ornamental plants drawing, flat leaves drawing.

Some information has been obtained about the appointment of the teachers of Sinop Rüştiye School. In this context, the headteacher of the school, Hafız Mustafa Effendi, was appointed to the newly opened Karapınar Rüştiye School on 18 March 1873, and Zeytuni Mustafa Effendi, the rüştiye school in Kirameddin village of Akçaşehir, was appointed in his place at that time (POA, MF-MKT: 9 / 141). In the meantime, it is understood that as of May 4, the former teacher of the school, Hafız Mustafa Effendi, could not go to the place of duty since the appointment letter has not been issued yet and was still sent to the place of duty in order not to put him in a difficult situation (POA, MF-İBT: 2/95). Upon the death of Gerze Rüştiye School teacher Hafız Mahmut Effendi, on 12 December 1876 Mustafa Effendi, who was the teacher of the Sinop Rüştiye School, was invited to work in Gerze, but he requested the appointment of a new teacher to the Gerze Rüştiye School upon his willing his satisfaction in the place of duty. (POA, MF-İBT: 9/100).

As of the 1882-1883 academic year, as the number of students of Sinop Rüştiye School reached 125 students, there was a third teacher demand for the school, and the physical structure of the building began to be insufficient for teaching (POA, MF-İBT: 17/17). In 1882, 17 students were graduated from Sinop Rüştiye School. Those were Ali Rıza Effendi, Hasan Nazmi Effendi, Muhammet Rüştü Effendi, Mustafa İzzet Effendi, Hasan Fehmi Effendi, Halil Raşit Effendi, Hüseyin Hüsnü Effendi, İsmail Hakkı Effendi, Muhammed Şevki Effendi, Cafer Sadık Effendi, Osman Hulusi Effendi, Zekeriya Efendi, Hüseyin Sıtkı Effendi, Ali Vehbi Effendi, Ali Muhtar Effendi, Muhammed Vasıf Effendi, and Ali Fevzi Effendi (Graduation Ceremony Speeches, 1299/1882: 2).

In 1883, the teacher's disruption of the lessons on the pretext of his illness caused discomfort in the school and a complaint telegram was sent to the Ministry of Education stating that illness was not an obstacle to teaching. In addition, it was decided to expand the school with new additions within the framework of the aid money collected from the public for the solution of the increase in students in the previous year (POA, MF-İBT: 17/20).

In the 1884-1885 academic year, it was decided that Sinop Rüştiye School teacher Mr. Mustafa Asım and Kırşehir Rüştiye School teacher Mr. Ali Rıza would be appointed through permutation in September. However, when Mr. Ali Rıza requested his retirement on 11 December, the school remained without a teacher for a while. The shortage of teachers was tried to be filled with the Boyabat Rüştiye School assistant teacher Mahmut Efendi as of 14 January. However, when this attempt of the school failed, it was stated that the assistant teacher was insufficient and a new teacher was requested to be appointed to the school on 3 February. On 11 May 1885, the former teacher of the school, Mustafa Asım Effendi, was appointed to the school again. Thus, the school could not conduct a proper teaching activity in one academic year (POA, MF-İBT: 18/11; MF-İBT: 18/34; MF-İBT: 18/111; MF-İBT: 18/121). On 15 September 1889, a qualified and competent Islamic Calligraphy teacher was requested to the school (POA, MF-MKT: 112/96). During the period of schooling in Sinop, Sinop Rüştiye School hosted other schools as well. In this direction, until the construction of Sinop Mülkiye İdadi School (Sinop Civil High School), which was started to be built in 1893, education was continued in the rüştiye temporarily. Later in 1902, as a result of the burning of the Sinop Mülkiye İdadi School, the existing students were transferred to the abolished Sinop Rüştiye School's building (POA, DH-MKT: 2046/103; MF-MKT: 773/42). Thus, it is understood that the activities of the Sinop Rüştiye School were terminated at the beginning of the 1900s, and the secondary school education activities were carried out within the Sinop İdadi School.

According to the news in Kastamonu Newspaper, it was stated in the telegram dated 18 June 1885, which was sent from the Sinop Governorship to the Kastamonu Governorship, that the Sinop İdadi School was opened on the same day, that is, Thursday:

The news that the excavation of the main places of the administrative school, which was decided to be built by the administrative authorities in Sinop, has started. Today, an opening ceremony was held in which all administrative officers, military officials, notables of the town, a group of artillery soldiers, security guards, Muslim and non-Muslim rüştiye and ibtidai students, mufti, and metropolitan attended. Along with the recitation of the Qur'an, the Sultan was prayed and honored. Afterward, the soldiers, students and other participants at the ceremony said "long live my sultan" together and loudly three times as an indication of accompanying the prayer. Later, the school was opened with Besmele, with the hope that the school would serve in accordance with its opening purpose, and that the necessary education and information were

presented to the students with the teaching activity. Respectfully announced to the public (Opening of Mekteb-i İdadi, 1301/1885: 1).

Considering that Sinop Rüştiye School was abolished in accordance with the 1869 Regulation for General Education¹ and Sinop İdadi School students were enrolled in the secondary school section of the combined secondary school-high school status, the news of the shared newspaper is important. Sinop İdadi School was completed and opened in an environment where the administrative and military personnel of the sanjak and the notables of the city were present. Students of non-Muslim and Muslim iptidai and rüştiye schools, Mufti Effendi and Metropolit prayed. Following the prayers, all the individuals there responded to the prayer by saying "Long live my Sultan" three times in unison. In this context, Sinop İdadi School was opened with the wish of producing activities suitable for the opening purpose and with the Basmalah (Opening of Mekteb-i İdadi, 1301/1885: 1).

The identities of the teachers differ according to the student population of Sinop Rüştiye School and the appointment status of the teachers. Table 2 shows the number of students studying at the Sinop Junior High School, the names of the teachers and the staff (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye (SD), 1286/1869: 72; 1287 / 1870, p.96; 1288/1871: 109; 1289/1872: 112; 1290/1873: 112; 1291/1874: 138; 1292/1875: 152; 1294/1877: 158; 1295/1878: 110; 1296 / 1879: 119; 1297/1880: 165; 1298/1881: 179; 1299/1882: 197; 1301/1883: 390, 1306/1889: 472).

Table 2

Number of Sinop Rüştiye School Students and Teachers

Year	# of Students	Teacher	Assistant Teacher	(Rik'a/ Sülüs (Writing Course) Teacher	Staff
1869	61	Mudarris Hüseyin Vasfi Efendi	Mustafa Efendi	Rasim Efendi Osman Efendi	-
1870	65	"	"	-	-
1871	68	"	"	-	-
1872	58	Mudarris Mustafa Asım Efendi	"	Osman Efendi	Ali Fevzi Efendi
1873	65	Mudarris Mustafa Efendi	"	"	Hasan Ağa
1874	38	"	"	"	"
1875	69	"	"	"	Ömer Efendi
1877	70	Mudarris Mustafa İzzet Efendi	"	"	Derviş Mehmet Efendi
1878	70	"	"	"	"
1880	86	"	"	"	"
1881	80	Mudarris Mustafa Asım Efendi	Osman Efendi	"	Hüseyin Efendi
1882	110	"	"	Mustafa Efendi	"
1883/SD	70	-	-	-	-
1889	120	Osman Efendi	Osman Hilmi Efendi	Mesut Efendi (Muallim-i Salis)	Hüseyin Efendi

¹ In order to unite Islamic and non-Muslim citizens and to raise individuals in a common cultural perspective, a school type with a double medium of instruction and a three-year education period was stipulated in the Regulation for General Education. It has been considered that the İdadi Schools, which would implement a program of seven years with Rüştiye in all provincial centers and with Rüştiye in sanjak centers, which would implemented a five-year program. Between 1882 and 1890, students studying in these secondary education institutions extending to the township and sub-district centers were able to transfer to higher education and were prepared as civil servants for self-employment, local and official services (Unat, 1964: 45).

In Table 3, the information of the members of the Sinop Education Council for different years (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878: 68; 1298/1881: 175; 1299/1882: 191; 1306/1889: 468; 1311/1893: 246); 1312/1894: 310; 1314/1896: 236).

Table 3

Sinop Education Council

Years	Chair	Members
1878	Mufti Hacı Ali Effendi	Mustafa İzzet Effendi Muhammet Emin Effendi Hüseyin Effendi
1881	Mufti Hacı Ali Effendi	Mustafa Asım Efendi Muhammet Emin Effendi
1882	Mufti Effendi	Mustafa Asım Effendi Muhammet Emin Effendi
1889	Mufti Hafız Ali Lütfi Effendi	Osman Nuri Effendi Muhammet Emin Effendi
1893	Mufti Effendi	Registry Director Effendi Müderris Ahmet Hamdi Effendi Nikolai Effendi Fiduciary Mustafa Effendi
1894	Mufti Effendi	Registry Director Mr. Rıza Bey Mudarris Ahmet Hamdi Effendi Hafız Emin Effendi Abdullah Ramiz Effendi Nikolai Effendi Fiduciary Mustafa Efendi
1896	Mutasarrıf Efendi	Mufti Efendi Registry Director Talat Efendi İdadi School Director Effendi Mayor Hasan Effendi Hafız Emin Effendi Forestry Inspector Muhtar Effendi Yorgaki Effendi Fiduciary Mustafa Effendi

It is thought that the frequent changes of Sinop education council members as of the period of research may lead to instability in the reflection of education policies to institutions in the region. The inclusion of non-Muslim individuals among the members as a representation can be regarded as a result of the reflection of constitutional administration understanding on the socio-politics of education.

The Graduation Ceremony of 1882 with its Reflection in the Press²

Graduation ceremonies, which can be considered as the fruit of educational activities, are important in terms of transferring the state imagination of the future to the graduate students by senior managers. In this context, it can be said that it has become a tradition for the Sultans to attend the graduation ceremonies of the schools opened in İstanbul during the modern education activities that started with the Mahmut 2nd period. This tradition had been tried to be continued in the rural provinces by means of civilian authorities. The message that the state was with the education community was conveyed to the public in a strong way by making various speeches at the ceremonies attended by Governor Pashas, especially in the provincial centers and the governors in the sanjaks. During the visit of the Governor of Kastamonu Sirri Pasha to the Sinop sanjak, the Sinop Rüştiye School attended the graduation ceremony in 1882 and made a speech (it is understood that the speech was not made by Sirri Pasha later), between the lines of the speech, it is important to see the perspective of the state officials on education. However, what is more, important in terms of press history is that the news of the graduation ceremony made in the Kastamonu newspaper was accidentally declared and denied one week later.

According to the information in the news (Kastamonu 440, 1299/1882: 1); Sinop Registry Director Hamza Bey sent the text of his speech to Hakkı Efendi, who was in charge of the Governorship's editorial office. However, although it was not specified to whom the text belongs, the news was mistakenly conveyed to Kastamonu newspaper as the speech text of Governor Pasha, with the thought that Governor Pasha was in Sinop at that time. On this occasion, the full text of the speech in the newspaper has led to the emergence of the study. As a matter of fact, the newspaper reports on the graduation ceremonies but does not provide as much detailed news as it does in its specified issue. The full text of the ceremony speeches in the newspaper is important in terms of understanding the perspective on education based on students, teachers, and administrators, which is one of the elements that make up the universe of the study. The simplified text of the speech made by the civilian chief who gave a speech at the Sinop Rüştiye School to the attendees and the students is given below:

Effendies, individuals live in this world to distinguish between good and evil and to reproduce human qualities in their bodies. Every individual needs to learn more or less science in order to maintain this situation. See, scholars have described an individual who does not have science as an animal, not a human. To understand the difference between science and ignorance in this world, even contemplating in your minds in line with this description of scholars is enough to direct you to a constant awakening. Perfect individuals are always respected by other individuals thanks to their knowledge and perfection. All kinds of favors are offered to the perfect individual, and in this respect, it will be successful to spend a sweet life. The knowledge of scholars and mature individuals not only benefits them but also benefits the ummah. Thanks to their knowledge, they serve the homeland greatly. On this occasion, they attain a good reputation in the world and great positions in the hereafter. As the ingenuity of the trees that past scholars have planted so far, we are collecting their fruits today. If they did not write a book, how would we learn science? That is to say, they studied and

² The reason for the fact that the information about the 1882 graduation ceremony of the Sinop Rüştiye School was included in the research is that, in addition to the limited availability of specific information through the press, it was assumed that the Governor Pasha attended the ceremony inadvertently and comprehensive information was obtained about the ceremony. The fact that such comprehensive news cannot be obtained in content searches other than 1882 adds value to the research.

offered the science and science we studied to our advantage. So, we are obliged to add new things to the level of knowledge they have by studying science to be their benefactor. So let's try to advance the knowledge and science being studied. Until we can turn the wisdom entrusted to us by the people of science, our predecessor, into both our source and our revenue. In this way, useful works for humanity will emerge from the honor, science, and skill of which each of us is a shareholder in the human world. The verse "Ve-en leyse lil-insâni ilâ mâ se'â" (That man can have nothing but what he strives for. Surat an-Najm, 53) is a guarantee and evidence for salvation from all sorts of sorrow and attaining our purpose. For this reason, you should take your science education forward by knowing the youth phase you are in as a great opportunity. Undoubtedly, this effort becomes a path to your happiness in order to reach your greatest goal. We hope that your efforts and efforts observed from each of you in the presence of the esteemed delegation will carry you to higher and more honorable positions. Thanks to this effort and effort, it will be our eyes' joy to see you in supreme positions in the future. I wish the continuation of the efforts and care of the teachers for your education and training. Praise be to Allah Almighty, who offers beautiful ways of studying science that make things easier. May the lives of our benefactor Sultan, our lord, His Holiness be blessed. In the sultanate, may bestow beauties with justice and mercy on his vassals until the doomsday, Amin (Graduation Ceremony Speeches, 1299/1882: 2).

When the expressions in the news are evaluated, it is understood that the person making a speech has a high level of consciousness. The description of the science is laid out in a succinct way, and the way to life happiness is shown to the students. It is determined as a goal for students to lead a life in this direction by making a description of the perfect individual. The speech text read by a student in response to the speech of the civilian chief at the graduation ceremony of the Sinop Rüştiye School is presented in the newspaper as follows:

May Allah Almighty make us individuals who correct us and produce useful works by giving us beauties. May you grant us perfection. Long live my Sultan! May our benefactor, our Sultan's reign blessed and prosperous. In short, it was ordered to establish a rüştiye school for the education and improvement of helpless and defective individuals like us. We are incapable of gratitude to our Sultan, who, with the appointment of a teacher, offered us endless possibilities for the education of science, science, and ingenuity that our ancestors did not have the opportunity to study, and who was more compassionate and affection to us than our parents. For this reason, we repeat the word "long live my Sultan" every morning and evening. We admit that we are incapable of everything we can offer as a reward for the dedication and effort they have shown to each of us, even our teachers. We would like to express our gratitude to all the officers who have welcomed our ceremony today for their condescension and their attendance. We consider this opportunity to speak as a good opportunity and repeat our prayer "Long live my Sultan" (Graduation Ceremony Speeches, 1299/1882: 2).

At the end of the ceremony, a prayer was made by the teacher of Sinop Rüştiye School. In prayer, by emphasizing the hadith of Prophet Muhammad (p.b.u.h) "the scholars are the successors of the Prophets", the students were wished for more knowledge. Respect was given to Sultan Abdülhamit Han's personality and the souls of his ancestors, as well as to the spirits of Sheikh Şaban-ı Veli, Seyyid Bilal (Graduation Ceremony Speeches, 1299/1882: 2).

Conclusion

Rüştiye Schools, which were established during the Tanzimat Period, which emerged as the period when the modernization process of the Ottoman Empire intensified, are educational institutions established to represent the secondary school level, which is seen as an upper education level of sıbyan schools converted into iptidaiye schools. This school level, which was first established in İstanbul in 1847, has only been established in the provinces since 1855. Rüştiye schools, like other educational institutions, reached a certain standard with the 1869 Regulation of General Education. An education curriculum for rüştiye schools has been created. In the curriculum axis, The Qur'an with Tajwit and Theology, Turkish, Arabic, Persian, French, Calculus, Geometry, Geography, History, Beneficial Knowledge and Public Hygiene, Islamic Calligraphy, Painting courses were taught in rüştiye schools. As progress has been made in the field of modernization and institutionalization in educational institutions, there have been new developments in education levels. İdadi school at the high school level, which was established first in İstanbul, started to become widespread in the rural provinces over time. The administrative levels, which operated independently for a period, gradually incorporated the rüştiye level into its structure.

A decision taken by the Sinop council on 5 February 1864 was also approved by the Ministry of Education. Thus, the Sinop Rüştiye School was opened on 11 August 1864. Sinop Rüştiye School continued its education activities until the 1900s with student numbers up to 125 in different semesters. Although it is not known exactly when it happened, it completed its activities in the 1890s under the Sinop İdadi school. The Rüştiye School building temporarily hosted the Sinop Civil İdadi School until its construction was completed, and the Sinop İdadi School, which burned down in 1902, continued its teaching activities in the Rüştiye school building, which was temporarily empty. It is understood that Sinop Rüştiye School hosted thousands of students to learn science in accordance with its opening purpose.

Thanks to this research, the names of the 1882 graduate students of the school, the individuals who worked as teachers at the school, and the members of the Sinop Education Council were also revealed. In addition, another aspect of the research was discussed within the scope of the news published in the Kastamonu newspaper. The details of the graduation ceremony, where the year-end exams of the Sinop Rüştiye School were held in the 1882-1883 academic year, were inadvertently in the press with a broad news perspective on the pretext that the Kastamonu Governor Sırrı Pasha was speaking. On this occasion, it was aimed to shed light on the present by trying to understand the perception of the state, the perception of education and training, and their view of the life of the administrators and students of the period. In this direction, it was understood that individuals' perception of the state was very strong and lively, their loyalty to the Sultan was expressed at every stage, and the consciousness of being individuals beneficial to the homeland and the ummah was quite alive as well as establishing the personal development and equipment of the students.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924* (6). Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Ata, B. (2019). Eğitimin tarihsel temelleri. E. Karip (Edt.). *Eğitime Giriş* (s. 97-124). Ankara: Pegem.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük* (1). Ankara: Yazar.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de ilköğretim (1839-1908)*. Ankara, Milli Eğitim.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Dâhiliye Mektubî, DH-MKT: 2046/103.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 2/95.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 9/100.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/17.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/20.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/11.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/34.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/111.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/121.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 112/96.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/14.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/141.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 31/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 773/42.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. Ankara: Nobel.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mekteb-i İdadi Açılışı. (10 Haziran 1301; 22 Haziran 1885). Kastamonu. s. 1.
- Mezuniyet Töreni Konuşmaları. (28 Haziran 1301; 14 Temmuz 1882). Kastamonu, s. 2.
- Özkan, S. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel.
- Öztürk, C. (2008). Rüşdiye. *DİA*, 35, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı. Erişim (10.10.2020): <https://islamansiklopedisi.org.tr/rusdiye>
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye 1301 (1301/1885). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Salname-i Maarif, (1301/1883-1884).
- Salname-i Maarif, (1316/1898).
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1286/1869.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1287/1870.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1288/1871.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1289/1872.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1873.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1874.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1292/1875.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1877.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1879.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1297/1880.

- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1881.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1882.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1301/1883.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1889.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1893.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1312/1894.
Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1896.
Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim.
Uşen, Ş. (2016). Bilimsel araştırmalarda veri-veri toplama yöntemleri-ölçme ve ölçekler. H. Coşkun, H. M. Paksoy (Edt.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 141-184). İstanbul: Lisans.
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

This page left blank...

Sinop Rüştüye Mektebi: Basına yansıyan yönüyle 1882 yılı mezuniyet töreni

Ekrem Zahid BOYRAZ 

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, BAP Koordinasyon Birimi, E-posta: ekremzboyraz@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	11.04.2021
Kabul Tarihi	18.04.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.894992
Kaynak Göster	Boyraz, E. Z. (2021). Sinop Rüştüye Mektebi: Basına yansıyan yönüyle 1882 yılı mezuniyet töreni. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 55-71. https://doi.org/10.17497/tuhed.894992
Etik Beyannamesi	Bu araştırma arşiv belgeleri ve ilgili literatür çerçevesinde gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bilgi Notu

Sinop Rüştüye Mektebi: Basına yansıyan yönüyle 1882 yılı mezuniyet töreni

Ekrem Zahid BOYRAZ 

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, BAP Koordinasyon Birimi, E-posta: ekremzboyraz@gmail.com

Öz

Eğitim ve öğretim, bireylerin maksatlı olarak donanımlı hale getirilmesini amaçlayan sistemli bir faaliyettir. Tarih boyunca eğitim ve öğretim faaliyetleri gerek bireysel düzeyde gerekse toplumsal düzeyde insanlığın öncelikli gündeminde yer almıştır. Bugün küresel ölçekte önemi daha fazla öne çıkan eğitim ve öğretim, siyasal erklerin devamlılıkları için kurumsal düzeyde planlama yapmak zorunda oldukları bir olguya dönüşmüştür. Osmanlı Devleti devamlılığı açısından eğitim-öğretime gereken önemi veren bir siyasal unsurdur. Bu çerçevede 19. yy. modernleşme sürecinde eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında açılan rüştüye mekteplerinden birisi de Sinop Rüştüye Mektebi olmuştur. Öğretim faaliyetine ilk olarak 1847’de İstanbul’da başlayan rüştüyeler, taşrada 1855’ten itibaren kurulmaya başlamıştır. Çalışmada rüştüye mektepleri hakkında genel bir bilginin yanı sıra rüştüyelerde okutulan Arapça, Coğrafya, Farsça, Fransızca, Hendese, Hesap, Hüsn-ü Hat, Tecvitli Kur’an-ı Kerim ve Ulum-ı Diniyye, Malumat-ı Nafia ve Hıfzıssıhha, Resim, Tarih, Türkçe derslerinin içerik bilgilerine ve ders saatlerine yer verilmiştir. Öğretim kurumlarında modernleşme ve kurumsallaşma alanında mesafe kat edildikçe öğretim kademelerinde de yeni gelişmeler olmuştur. Kastamonu vilayetine bağlı Sinop sancağında bir rüştüye mektebi ise 1864’te açılmıştır. Sinop Rüştüye Mektebi’nin öğretim faaliyetleri, öğrenci sayıları, çalışan isimleri, elde edilen bilgi ve belgeler dâhilinde incelenmeye çalışılmıştır. Böylelikle Sinop Rüştüye Mektebi’ne dair akademik düzeyde henüz paylaşılmamış bilgilerin, bu çalışma ile paylaşılması amaçlanmıştır. Ayrıca basında yer alan 1882 yılına ait mezuniyet töreni haberi bağlamında belirtilen zaman nezdinde yönetici, öğretmen ve öğrenci perspektifinden eğitim-öğretim faaliyetine bakış anlaşılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, Sinop rüştüye mektebi, basın, gazetecilik

Giriş

Eğitim terbiye, maarif, talim gibi anlamları karşılamakla birlikte bireyi eğitmek işi, yetiştirme ve terbiye etme işidir (Ayverdi, 2011: 825). Eğitim eğitme işi olmakla birlikte eğitmek sürecini de kapsamaktadır. Bireyin spesifik bir konuda veya bir bilgi ve bilim dalında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi faaliyetidir. Bu yönüyle eğitim bireyin toplumsal yaşamda bireysel açıdan konumlanabilmesi adına gerekli bilgi, beceri, teknik ve kültürel yetenekler yanında erdemi kazanabilmesi için bireye yardımcı olma etkinliğidir (Çağbayır, 2007: 1380).

Akyüz’e göre (2015: 2) eğitim “kişinin zihni, bedeni, duygusal ve toplumsal davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım

amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür.” Eğitim, yaşam boyu süren; plana dayalı veya rastlantısal bir süreç olabilir. Bu doğrultuda yaygın eğitim faaliyeti ise “okul, okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetiştirme vb. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma ve beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan” çabalardır.

Eğitimin birey ve toplum açısından tanımlanmasıyla birlikte eğitim sistemi, milletler adına bir var olma veya yok olma meselesi olarak görülebilir. Bu sistemi başarıyla yaşama uyarlayan uluslar yaşama şansını ellerinde bulundurlar. Aksi takdirde yerlerini irade, ahlâk ve kafa olarak daha kuvvetli olan uluslara terk etmek zorunda kalırlar. Bu sebeple eğitimin en önemli amacı insan yetiştirmek, milli ve sosyal hayata henüz elverişli olmayan genç bireyleri yetişkin bireyler vasıtasıyla şimdiye ve geleceğe hazırlamaktır (Özkan, 2014: 2).

“Eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir. Öğretim, teşkilatlı ve düzenli olarak genellikle bir öğretim kurumunda (okul vb.) öğretmenler tarafından öğrencilere, araç gereç kullanılarak bilgi aktarılması ve öğretilmesi çalışmalarının tümüdür.” Bir diğer ifadeyle öğretim, “öğrenmenin gerçekleşmesi için girişilen düzenli teşkilatlı planlı çabaların tümüdür ve bazen örgün eğitim olarak da adlandırılır. Öğretim, eğitimin bir parçasıdır ve ancak öğretilen şeyler kişinin davranışlarında olumlu yönde değişiklikler meydana getirmişse eğitim haline dönüşür” (Akyüz, 2015: 2).

Osmanlı Devleti’nde eğitim, İslam geleneğinin bir unsuru olan medrese eğitimi esaslıdır. Medreselerde II. Mehmet dönemine kadar eğitim faaliyetleri camilerin bünyesinde veya bitişğinde kâgir yapılarda sürmüştür (Doğan, 2012: 74). Bu döneme kadar medreselerin derslerin nasıl bir sıraya göre okutulduğu, sınıf ve devre bölümlerinin detayı net olarak bilinmemektedir. II. Mehmet döneminde medreselerde Sahn-ı Seman medresesinde belirlenen esaslarla okuma-yazma faaliyetleri, ilmihal bilgileri, sarf, nahiv, hitabet, geometri, hesap, münazara, mantık, İslam hukuku ve esasları, miras hukuku, İslam teolojisi gibi dersler kademeli olarak sunulmuştur. Süleymaniye Medresesinde ise hadis, hadis usulü, tıp, doğa bilimleri, matematik, astronomi gibi dersler sunulmuştur.

Medreselerin dışında genellikle küçük yaştaki erkek çocukların öğretim faaliyetlerini üstlenmesi adına cami veya mahallelerde vakıf bünyesinde veya hayırseverler tarafından masrafları karşılanan ilkokul hüviyetinde Sıbyan Mektepleri faaliyet göstermiştir. Bu okullar vakfiyesine göre “mekteb-i sıbyan”, “darü’s-sıbyan”, “muallimhane”, “mektebhane”, “darü’l-ilim”, “darü’t-talim” gibi adlar altında öğretim faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (Unat, 1964: 3-6).

Sıbyan mektepleri ile ilgili ilk düzenleme 1824 yılında yapılarak bir tür zorunlu eğitime geçiş amaçlanmıştır. 1847 talimatnamesiyle Sıbyan Mekteplerinin eğitim süresi dört yıl olarak belirlenerek sınıf usulü benimsenmiştir (Alkan, 2000: 5). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle Sıbyan Mekteplerinde Elifba, Kur’an-ı Kerim, Tecvit, Ahlaka Müteallik Risaleler, İlmihal, Yazı, Muhtasar Fenn-i Hesap, Muhtasar Osmanlı Tarihi, Muhtasar Coğrafya ve Malumat-ı Nafia derslerinin okutulması kararı alınmıştır. Okula başlama yaşı erkek çocuklar için 7, kız çocukları için 6 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yoklama defterlerinin tutulacağı, üç defadan fazla gelmeyenlere cezai müeyyideler uygulanacağı ifade edilmiştir. Cemaatlerin sıbyan mekteplerinde, olduğu takdirde kız ve erkek okullarının ayrı faaliyet göstereceği, olmadığı durumlarda aynı binada kız ve erkek öğrencilerin ayrı sınıflarda öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi istenmiştir (Berker, 1945: 70-71). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile farklı bir çehreye bürünen Sıbyan Mekteplerine ilk örnek, pilot uygulama okulu olması düşüncesi ile 1872’de Nuruosmaniye’de bir Sıbyan Mektebi açılmıştır. Bu okulla birlikte İstanbul ve taşrada

açılacak yeni usul öğretim faaliyeti veren okullara “sıbyan mektebi” yerine “iptidai mektebi” denilmeye başlanmıştır. Böylece yeni usul ilköğretim faaliyeti yürüten okullara iptidai mektepleri, eski usul öğretim faaliyeti yürüten ilköğretim okullarına sıbyan mektebi sınıflaması getirilmiştir (Alkan, 2000: 5).

Osmanlı Devleti’nde medrese ve ulema döngüsünün dışında ilk defa eğitim faaliyetlerinin planlamasının II. Mahmut döneminde 1838’de kurulan Meclis-i Umur-ı Nafia Meclisi ile başladığı söylenebilir. Bu meclisin hazırladığı 1838 tarihli ve eğitim meselelerini ele alan komisyon raporunda, mahalle mekteplerinin üstünde “Selatin-i İzam Mektepleri” adıyla yeni bir öğrenim kademesinin açılması öngörülmektedir. Okullara ilişkin bir teftiş mekanizmasının oluşturulması, okul faaliyetlerinin bir bakana bağlanması hususu da tavsiye edilmektedir. Raporda ayrıca ilkokulların yetersizliği, okulların plansız ve programsız oluşu, okullarda sınıf oluşumlarına geçilmesi, okuma-yazma faaliyetlerinin tüm bireylere ilkokullarda kazandırılması, ders hocalarının öğretim odaklı olmaları ve ezbercilikten kaçınmaları ele alınan konular arasındadır. Komisyon kararları devletin ilgili kurullarının süzgecinden geçirilerek II. Mahmut’a arz edilmiş, bunların birçoğu hayata yansıtılmasa da Selatin-i İzam Mekteplerinin kurulması kabul görerek Padişah iradesiyle 1838’de Mekatib-i Rüştîye Nazırlığı kurulmuştur. İmamzade Esat Efendi ilk Mekatib-i Rüştîye Nazırı olmuştur ve bu vazifesini 1848 yılına kadar sürdürmüştür (Kodaman, 1988: 3-6). Mekatib-i Rüştîye Nezareti 1846’da Mekatib-i Umumiye Nezareti haline getirilmiştir. Bu süreçte Mekatib-i Rüştîye ve Mekatib-i Sıbyan Muinlikleri kaldırılarak Mekatib-i Umumiye Müdürlüğü’ne dönüştürülmüştür. Ancak kısa süre sonra tekrar müdürlük ünvanı düzeltilerek Mekatib-i Umumiye Nezaretinde karar kılınmıştır (Berker, 1945: 27, 36).

Osmanlı Devleti’nde ilk rüştîye mektebi, daha sonra Maarif Nazırlığı da yapacak olan dönemin Mekatib-i Umumiye Nazırı Kemal Efendi’nin özel çabalarıyla, İstanbul Davutpaşa Mektebi olarak öğrenim hayatına 1847’de başlamıştır. Davutpaşa Rüştîye Mektebi’nin ilk eğitim-öğretim yılının sonunda Padişahın huzurunda gerçekleştirilen mezuniyet töreninde öğrencilerin başarılarının Padişah tarafından da takdir toplaması rüştîye mekteplerinin sayısını bir yıl içerisinde beşe yükseltmiştir. Yeni usulle öğretim faaliyeti yürüten rüştîyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak adına 1848’de Fatih Darülmualimin-i Rüşdî’si açılmış, bu okuldan mezun olan öğretmen adaylarının sayılarının artmasıyla da taşrada yeni Rüştîye Mekteplerinin açılma sürecine hız verilmiştir (Öztürk, 2008:301; Ata, 2019: 110). 1852 yılında İstanbul’da bulunan rüştîye sayısı 10’a ulaşmış, 1853 yılında büyük merkezlerde 25 rüştîyenin daha açılması için gerekli tahsisat sağlanmıştır. Bu doğrultuda açılacak rüştîyelerin 7’si Anadolu’da, 15’i Rumeli’de ve 3’ü de Ege adalarında tesis edilmiştir (Kodaman, 1988: 92). Taşrada kurulan ilk rüştîye mektebi ise 1855 yılında açılmıştır (Alkan, 2000: 6). 1869 yılına gelindiğinde İstanbul’da bulunan rüştîye mektebi sayısı 12-13 iken taşrada sayı 87’ye ulaşmıştır (Kodaman, 1988: 92). 1875 yılına gelindiğinde ise İstanbul’da (Aksaray-Mahmudiye, Beşiktaş, Beylerbeyi, Darülmaarif, Davutpaşa, Eyüp, Fatih, Galata, Kanlıca, Mirgün, Odabaşı, Sultan Bayezid, Sultan Selim, Sütluçe, Şehzade, Takvimhane, Tophane-Fevziye, Tophanelioğlu, Üsküdar-Atik, Üsküdar-Atlamataşı, Zeyrek) 21 adet erkek rüştîye mektebi bulunmaktadır. Bu okullarda 1875 yılı itibarıyla 178 adet muallim ve muallim-i evvel görev yapmakta olup 1795 talebe öğrenim görmektedir. Aynı yıl itibarıyla 89 öğrenci mezuniyet belgesi almıştır (Sakaoğlu, 2003: 91).

Açıldıkları dönemde yükseköğretime bireyler hazırlayan birer orta öğretim kurumu şeklinde telakki edilen rüştîyeler geçen süre içinde zamanla temel eğitim kademesine doğru kaymıştır. Rüştîyeler 1874’te ilki açılan mülkî idadilerin birinci kademesi olarak kabul

edilmiştir. Buna göre vilâyet merkezlerinde rüştiye ile birlikte yedi, sancak merkezlerinde ise rüştiye ile birlikte beş yıllık iki tür idadi yapısı ortaya çıkmıştır.

II. Abdülhamid döneminde taşrada bulunan rüştiyeler özel olarak devlet dairelerine memur yetiştiren birer kurum haline gelmiştir. II. Meşrutiyet sürecinde rüştiyeleri ilköğretim kademesinin içine alma çabaları artmış, nihai olarak 1913 yılında yürürlüğe konan Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânûn-ı Muvakkati ile rüştiyeler, öğretim süresi altı yıla çıkarılan ibtidâî mekteplerinin çatısı altına alınarak bağımsız bir okul hüviyetini tamamen kaybetmiştir (Öztürk, 2008: 302).

Bu araştırmanın amacı Sinop Rüştiye Mektebi'nin kuruluşu ve faaliyetlerini incelemektir. Ayrıca basına yansıyan yönüyle 1882 yılı mezuniyet töreni incelenmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Sinop Rüştiye Mektebi nasıl kurulmuştur?
- Sinop Rüştiye Mektebi'nin eğitim-öğretim programı nasıldır?
- Sinop Rüştiye Mektebi'nin öğretmenleri ve Sinop Maarif Meclisi üyeleri kimlerdir?
- Sinop Rüştiye Mektebi'nin mezuniyet töreni nasıl yapılmıştır?

Yöntem

Nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel verileri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin” takip edildiği bilimsel bir süreçtir denilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 45). Nitel çalışmalarda araştırmacı araştırma sorularının yanıtlarını oluşturabilmek adına ilgili kaynakları inceleyerek bir nevi belgesel tarama yapmak zorundadır. Belge tarama, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinde veri toplama araçlarından biridir (Uşen, 2016: 143). Bu araştırmada araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamı ve araştırmanın diğer tekniklerle yürütülmesinin mümkün olmadığı göz önünde bulundurularak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Sinop Rüştiye Mektebi'nin faaliyetlerinin incelendiği araştırmada tetkik eserlerin yanında veri kaynağı olarak aşağıda künyeleri verilen kaynaklar kullanılmıştır;

Arşiv Belgeleri.

- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Dâhiliye Mektubî, DH-MKT: 2046/103.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 2/95.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 9/100.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/17.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/20.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/11.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/34.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/111.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/121.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 112/96.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/14.

- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/141.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 31/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 773/42.

Gazeteler.

- Mekteb-i İdadi Açılışı. (10 Haziran 1301; 22 Haziran 1885). Kastamonu, s. 1.
- Mezuniyet Töreni Konuşmaları. (28 Haziran 1301; 14 Temmuz 1882). Kastamonu, s. 2.

Salnameler.

- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye 1301 (1301/1885). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Salname-i Maarif, (1301/1883-1884).
- Salname-i Maarif, (1316/1898).
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1286/1869.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1287/1870.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1288/1871.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1289/1872.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1873.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1874.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1292/1875.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1877.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1879.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1297/1880.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1881.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1882.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1301/1883.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1889.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1893.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1312/1894.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1896.

Yukarıda bilgilerine yer verilen veriler incelenerek Sinop Rüştîye Mektebi'ne ait bilgiler elde edilmiştir. Bu doğrultuda belge ve doküman taramaları gerçekleştirilerek elde edilen veriler veri azaltma sürecine tabi tutulmuştur. Elde edilen veriler belli bir anlam kazandırılarak yorumlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada verilerin analizinde ilk önce betimsel analiz daha sonra da içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden tespit edilen tema çerçevesinde değerlendirilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler içerik analizi yoluyla ortaya çıkarılabilir. "İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlayabilmektir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Araştırmanın çerçevesi Sinop Rüştîye Mektebi ve Mezuniyet Töreninde yaşananlar olarak oluşturulmuş, elde edilen veriler araştırmanın çerçevesi ekseninde işlenmiş, içerik analizi yöntemiyle tanımlanarak yorumlanmıştır.

Bu araştırma arşiv belgeleri ve ilgili literatür çerçevesinde gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Sinop Rüştiye Mektebi

Osmanlı Devleti'nde Rüştiye Mektepleri bağlamında ilk mektep faaliyeti 1847'de İstanbul Davutpaşa Rüştiye Mektebi'nin kurulmasıyla olmuştur. Bu süreç taşrada ise ancak 1855'te başlayabilmiştir (Öztürk, 2008: 301-302). Taşrada okullaşmanın yaygınlaşmaya başladığı dönemde Kastamonu vilayetine bağlı Sinop sancağında da bir rüştiye mektebinin kurulma kararı alınmıştır. Sinop Rüştiye Mektebi'nin kurulma kararı Maarif Nezaret-i Celilesi muhatap kılınarak oluşturulan 26 Şaban 1280/5 Şubat 1864 tarihli karar-izin yazısıyla alınmıştır. Karar Sinop Meclisinin aralarında Abdi Efendi, Halil Efendi, Asım Efendi, Hamdi Efendi gibi azaların da yer aldığı 13 azanın imzasıyla sağlanmıştır. Belgede "nefs-i Sinop'ta dahi emsali gibi müceddiden bir Mekteb-i Rüştiye küşat ve teşkili hususuna karar verilüp çün kal'a derununda Camii Kebir dinmekle maruf Sultan Alâeddin Aleyhi'r-rahme Camii Şerifi havalisinde" ifadeleriyle taşrada açılan rüştiye mekteplerinin bir benzeri olarak Sinop Rüştiye Mektebi'nin, kale içi olarak kabul edilen bölgede Büyük Cami olarak anılan Alaeddin Camiinin yakınında tesis olunacağı anlaşılmaktadır (BOA, İ.MVL: 511/23083).

1 Temmuz 1864 tarihli arşiv belgesinde yer alan bilgi çerçevesinde Sinop Rüştiye Mektebi'nin mevcut iki Sıbyan Mektebinin dönüştürülerek oluşturulduğu söylenebilir. Aynı belgede ilgili makamlardan mektep için bir başöğretmene, kitap ve risalelere ihtiyaç duyulduğu, ayrıca yardımcı hocalığa da Şemsi Efendinin tayin edilmesi talebinde bulunulmuştur (BOA, MVL: 677/108). Sinop'ta ikamet ettiği anlaşılan Süleyman Şemsi Efendi 11 Ağustos'ta göreve başlamıştır (BOA, MVL: 684/33). 18 Ağustos 1864'te Sinop Meclisi'nin Valilik makamına hitaben oluşturulan teşekkür mazbatasında yer alan "işbu mah-ı halin evail-i seniyyesi perşembe günü" ifadesiyle mektebin açılış günü 11 Ağustos açıkça belirtilmektedir. Bu bağlamda devlet ricalinin, ahalinin ve çocukların dahi bulunduğu bir ortamda Sinop Rüştiye Mektebi 8 Rebiyülevvel 1281/11 Ağustos 1864 tarihinde dualar eşliğinde açılmıştır (BOA, MVL: 684/33).

Sinop Rüştiye Mektebi taşrada faaliyet gösteren sancak rüştiyeleriyle aynı eğitim-öğretim programını uygulamıştır. Tablo 1'de rüştiye mekteplerinde uygulanmak üzere benimsenen haftalık ders programına ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1

Rüştiye Mekteplerinin Haftalık Ders Çizelgesi (Maarif Salnamesi, 1316/1898: 191)

Ders Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	Toplam
Türkçe	7	6	4	17
Tecvitli Kur'an-ı Kerim ve Ulum-ı Diniyye	3	2	2	7
Coğrafya	2	2	2	6
Hesap	2	2	2	6
Arapça	1	2	2	5
Tarih	-	2	2	4
Farsça	-	1	2	3

Fransızca	-	-	3	3
Hüsn-ü Hat	1	1	1	3
Malumat-ı Nafia ve Hıfzıssıhha	1	1	1	3
Resim	1	1	1	3
Hendese	-	-	1	1
Toplam	18	20	23	61

Rüştiye mektebi mezunlarının devlette memuriyet görevlerinde istihdam edildikleri düşünüldüğünde bu okullarda, Türkçenin yoğun olarak öğretildiği ayrıca üç dile hâkim, yazışma dili ve yazma becerisini kazanmış, genel kültür sahibi bireyler yetiştirilmesi amaçlandığı görülmektedir.

1898 tarihli bu programın yayınlandığı dönemde Sinop Rüştiye Mektebi, Sinop İdadi Mektebi'nin uhdesinde beş yıl olarak tasarlanmış birleştirilmiş programa uygun olarak faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu itibarla bağımsız bir rüştiye olarak faaliyet yürüttüğü dönemde, muhtemel programı varsayılarak paylaşılmıştır. Nitekim Gerze Rüştiye Mektebi faaliyetlerini aynı dönemde bu programa göre yürütmektedir. Rüştiye mekteplerinde uygulanmak üzere benimsenen müfredatı ilişkin bilgiler Maarif Salnamelerinde (1316/1898: 192; 1316/1898: 193-195; 1316/1898: 193-198; 1316/1898: 204-207; 1316/1898: 209-213; 1316/1898: 213-214; 1316/1898: 262-265; 1316/1898: 278-280; 1316/1898: 278-280; 1316/1898: 284-285; 1316/1898: 285-290) yer almaktadır.

Rüştiye Mektepleri Müfredatında Birinci Sınıf (Sınıf-ı Evvel) Dersleri.

- Tecvidli Kur'an-ı Kerim ve Ulum-u Diniyye: Talebe-i Müslimeye mahsus olup intihap olunan kitaptan okutturulmak üzere amel ve ibadeta dair mesail-i şer'iyeye talim edilir ve ma'tecvid Kur'an-ı Kerim tilavet olunur.
- Türkçe: Kavaid(Haftada iki ders): Harfin tarifi, kelime, isim ve tarifi, temrinat, sıfat ve tarifi, temrinat zamir ve tarifi, temrinat, fiil ve tarifi, temrinat, edevat tarifi ve ta'dadı, temrinat, kıraat-i Türkçe, lügat ve imla.

Talebenin iktidarlarıyla mütenasip ve mütenahip cümle ve hikayeler imla tarikiyle yazdırılıp hitamında yazılan müsveddat toplanacak ve ders haricinde muallim tarafından bade't-tashih sahiplerine iade kılınacaktır. Musahhah müsveddeler şakirdan tarafından beyaz defterlere geçirilecektir. Yazılan imlalarda talebenin manalarını bilmediği lügatlerin manaları belletirilecektir.

- Arapça: Sarf, asl-ı zülziyade (kelimelerin kök ve çekim halleri), masdar, sıfat, kıraat-i Arabiyye, imla-i Arabi gibi konuları içermektedir.
- Hesap: İlm-i hesabın tarifi, adet, eşkal-i erkam, ta'dad, mertebe ve cümleler, sıfır ve tesiri, cem, tarh, kesir, mübahis-i mezkure üzerine temrinat ve mesail.
- Coğrafya: Coğrafyanın tarif ve taksimi, coğrafya-i tabiiye, arzın sulb ve mayi kısmı.
- Malumat-ı Nafia ve Hıfzıssıhha: Kürre-i arz ve kevakib, hava, su, ateş, havanın tahavvülatı, mesken, beden-i insan, havassı hamse
- Hüsn-ü Hat: İntihap olunan talim defteri mucibince hatt-ı rik'a sırasıyla gösterilecektir.
- Resim: a) Birinci Sene-Birinci Kısım: Resim hattı, çizgi, zevaya, müsellesler, murabba, mustatil, hatt-ı münhani. b) İkinci Kısım: Tezyinat-ı hattiye, hatların tesadüf ve tesalübünden müştak olan nukuş ve tezyinat, murabba.

Rüştiye Mektepleri Müfredatında İkinci Sınıf (Sınıf-ı Sani) Dersleri.

- Tecvidli Kur'an-ı Kerim ve Ulum-u Diniyye: Birinci sene tedrisatına tevfiik ve intihab olunan kitaptan talim edilir ve tecvid kavaidine tevfiikan Kur'an-ı Kerim tilavetine

devam edilip icabeden namaz sureleri tedricen ezberletilir.

- Türkçe: Kavaid, isim, sıfat, zam,r, fiil, edevat, kıraat-ı Türkçe, lügat ve imla, konuları birinci sene müfredatının devamı olarak genişletilmiş şekliyle devam ettirilmiştir.
- Arapça: Sarf, kıraat (kıraat kitabı) harekeli ve harekesiz.
- Farsça: Kavaide başlamazdan evvel en me'nus bazı lügatle kolay cümleler basitleştirilerek ezberlettirilecektir. İlm-i sarf, icra-i kelam, havass-ı esma, keyfiyyet, kemmiyyet, esma, ism-i zaman, ism-i mekan, ism-i alet, ism-i musaggar, ism-i a'dat, haysiyet-i esma, tetmim, izafet, terkiib-i izafi, sıfat, aksam-ı sıfat.
- Hesap: Kabiliyyet-i inkısam, suret ve mahrec, mikyasat, mikyasat-ı atike, mübahis-i mezkure üzerine temrinat ve emsile ve mesail tatbikatı.
- Coğrafya: Kıtaat-i erbaa coğrafya ve taksimati, arzın ecram-ı semaviye ile münasebeti, coğrafya-i tabii, cibalin irtifainı nazaran taksimi, nebatat ve hayvanat, asya-i suğra şibh-i ceziresi, Afrika hakkında malumat-ı umumiye, nil havzası, amerika hakkında malumat-ı umumiye, Meksika memleketi, Avustralya kıtası hakkında malumat-ı umumiye.
- Tarih: Tarih-i İslam, tarih-i enbiya-i aleyhimü'l-İslam, zuhur-u İslam, Hatemü'l-Enbiya Resul-ü Mücteba Muhammedü'l- Mustafa aleyhi ekmele't-tehaya Efendimiz Hazretlerinin bi'seti ve dini mübini İslamın tesisi ve intişarı, Hulefa-i Raşidin, Devlet-i Emeviye, Devlet-i Abbasiye, Harun er-Reşit asrı, hicretten iki asır sonra memalik-i Arabiyyenin azameti, Endülüs Devlet-i Emeviyesi, Fatimiyyun Devleti, Devlet-i Eyyübiye, ehl-i salib muharebeleri, Albuve Devleti, Beni tahir Devleti, Selçuklular Devleti, Harezem Devleti, Tatar İstilası, Cengiz, Medeniyet-i İslamiye.
- Malumat-ı Nafia ve Hıfzıssıhha: Zemin, taş, taş çeşitleri, ağaç, ağaç çeşitleri, maadin, maden çeşitleri, maden ocağı.
- Hüsn-ü Hat: Sene-i sabıka gibi gösterilecektir.
- Resim: Tezyinat-ı hattıye, hatların tesadüf ve tesalübünden müştak olan nukuş ve tezyinat, murabba.

Rüştiye Mektepleri Müfredatında Üçüncü Sınıf (Sınıf-ı Salis) Dersleri.

- Tecvidli Kur'an-ı Kerim ve Ulum-u Diniyye: Birinci ve ikinci seneler gibi talim ve etfalin fezail-i ahlakiyye ve hüsn-ü terbiyelerine pek ziyade itina olunur.
- Türkçe: Kavaid, isim, sıfat, zam,r, fiil, edevat, kıraat-ı Türkçe, lügat ve imla, konuları birinci sene müfredatının devamı olarak genişletilmiş şekliyle devam ettirilmiştir
- Arapça: İlm-i nahv, mebnıyyat, zamirler, muarreat, merfuat, mansubat, mecrurat
- Farsça: Fiil, masdar-ı asli, masdar-ı ca'li, masdar-ı tahfifi, masdar-ı mürekkebe
- Fransızca: Heca ve Kıraat: fransızca alfabe, kıraat ve yazı.
Tenbih: Şakirdan huruf-u hecayı ve makatı-ı kelimatı öğrenip yazmaya alıştıktan sonra intihap olunan kıraat-i kitaptan mana verdirilmeyerek ibare okumaya çalıştırılır ve usulünde tedrisat icra olunup bu usulde yapılan kitabın birinci kısmı ikmal edilir. İmla: Tebeşir tahtası üzerine ve şakirdanın defterlerine basit cümleler ve kolay ibareler yazdırılır ve kitaptan verilen vazifeler tashih olunur. Hat:Usul talimi vechile ilk seneye mahsus defterler yazdırılır.
- Hesap: Ref' ve cezir, usul-i muhtelifesi, faiz, faiz hesabatının kolay tarikleri, zaman, mübahis-i mezkure üzerine temrinat ve mesial.
- Hendese: Hatt-ı müstakim, zevaya, hutut-u mütemaid, hatt-ı mail, sutuh-u müsteviye, zü-erbaati'l-azla', zü-kesirü'l-azla', mesahat-ı sathıyye, ecsam-ı hendese, ehram, mütevazii'l-müstatilat, küre, ebniye ve inşaat tatbikine müteallik gayet basit malumat.
- Coğrafya: Avrupa ve Memalik-i Osmaniye, Avrupa, Avrupa-i Cenubi, Avrupa-i Garbi, Avrupa-i Şimali, Avrupa-i Şarki, Memalik-i Osmaniye Coğrafyası, memalik-i maruse-i

şahanelin vüs'ati, Avrupa-i Osmani, tarifat-ı siyasiye, Asya-i Osmani, Afrika-i Osmani, memalik-i mahrus-e-i şahane, turuk-ı berriye ve bahriye, kıtaat ve memalik-i saire.

- Tarih: Muhtasar Tarih-i Osmani, Devlet-i Ali Osmani'nin suret-i zuhuru, Osman Gazi devri, Orhan Gazi devri, Sultan Murat devri, Yıldırım Bayezit Han devri, Sultan Murad-ı Sani devri, Fatih ikinci Sultan Mehmet Han Devri, ikinci Sultan Bayezit Han devri, Yavuz Sultan Selim devri, Kanuni Sultan Süleyman devri, İkinci Sultan Selim ve Üçüncü Sultan Murat devirleri, Üçüncü Sultan Mehmet ve Birinci Sultan Ahmet devirleri, Birinci Sultan Mustafa ve İkinci Sultan Osman devirleri, Dördüncü Sultan Murat Han, Sultan İbrahim ve Dördüncü Sultan Mehmet Han devirleri, İkinci Sultan Süleyman ve Sultan Ahmet devirleri, İkinci Sultan Mustafa Han devri, Üçüncü Sultan Ahmet Han devri, Birinci Sultan Mahmut Han, Üçüncü Sultan Osman Han ve Üçüncü Sultan Mustafa Han ve Birinci Sultan Abdülhamit Han devirleri, Üçüncü Sultan Selim Han devri, Dördüncü Sultan Mustafa Devri, İkinci Sultan Mahmut Han-ı Adli Hazretleri.
- Malumat-ı Nafia ve Hıfzıssıhha: Mensucat, mum, bakır, petrol, gaz, ekmek, çay, kahve şarap, bira, tuz vs., kağıt, mektep çocuklarının edevatı, tasvirler, beden-i insan, havassın terbiyesi, basıra, şamme, zaika, lamise.
- Hüsn-ü Hat: Sene-i sabıka vechile gösterilecektir.
- Resim: Menazır, ecsam-ı hendesenin menazır-ı seriyye ve gölge usulüyle suret-i ibrazları, nebatat-ı tezyiniye, evrak-ı basite

Sinop Rüştüye Mektebi'nin öğretmenlerinin tayinleri hakkında bazı bilgilere ulaşılmıştır. Bu çerçevede mektebin başöğretmeni Hafız Mustafa Efendi'nin 18 Mart 1873'te yeni açılan Karapınar Rüştüye Mektebi'ne tayini çıkmış, yerine o dönemde Akçaşehir'e bağlı Kirameddin köyünde bulunan rüştüye mektebi başöğretmeni Zeytuni Mustafa Efendi tayin edilmiştir (BOA, MF-MKT: 9/141). Bu arada 4 Mayıs itibarıyla mektebin eski muallimi Hafız Mustafa Efendi'nin henüz atama yazısı çıkmadığından görev mahalline gidemediği, zor durumda kalmaması adına yine de görev mahalline gönderildiği anlaşılmaktadır (BOA, MF-İBT: 2/95). Gerze Rüştüye Mektebi öğretmeni Hafız Mahmut Efendi'nin vefatı üzerine 12 Aralık 1876'da Sinop Rüştüye Mektebi'nin öğretmeni olan Mustafa Efendi, Gerze'de göreve davet edilmiş ancak kendisinin görev mahallindeki memnuniyetini irade etmesi üzerine Gerze Rüştüye Mektebi'ne yeni bir öğretmenin tayini talep edilmiştir (BOA, MF-İBT: 9/100).

1882-1883 öğretim yılı itibarıyla Sinop Rüştüye Mektebi'nin öğrenci sayısının 125 öğrenciye ulaşması sonucu okula üçüncü bir öğretmen talebi olmuş, binanın fiziki yapısı öğretim için yetersiz kalmaya başlamıştır (BOA, MF-İBT: 17/17). Sinop Rüştüye Mektebi'nden 1882 yılında Ali Rıza Efendi, Hasan Nazmi Efendi, Muhammet Rüştü Efendi, Mustafa İzzet Efendi, Hasan Fehmi Efendi, Halil Raşit Efendi, Hüseyin Hüsnü Efendi, İsmail Hakkı Efendi, Muhammed Şevki Efendi, Cafer Sadık Efendi, Osman Hulusi Efendi, Zekeriya Efendi, Hüseyin Sıtkı Efendi, Ali Vehbi Efendi, Ali Muhtar Efendi, Muhammed Vasıf Efendi, Ali Fevzi Efendiler olmak üzere 17 öğrenci mezun olmuştur (Mezuniyet Töreni Konuşmaları, 1299/1882: 2).

1883 yılında mektebin öğretmeninin hastalığını bahane ederek dersleri aksatması, mektepte rahatsızlığa yol açmış ve hastalığın öğretmenliğe engel bir durum olmadığına yönelik Maarif Nezaretine şikâyet telgrafı çekilmiştir. Ayrıca bir önceki yılda ortaya çıkan öğrenci artışının çözümü için halktan toplanan yardım paraları çerçevesinde mektebin yeni ilavelerle genişletilme kararı alınmıştır (BOA, MF-İBT: 17/20).

1884-1885 öğretim yılında Sinop Rüştüye Mektebi öğretmeni Mustafa Asım Bey ile Kırşehir Rüştüye Mektebi öğretmeni Ali Rıza Bey'in Eylül ayında becayiş yoluyla tayinleri kararı

alınmıştır. Ancak Ali Rıza Bey bu süre zarfında emekliliğini 11 Aralık'ta talep edince mektep bir süre öğretilimsiz kalmıştır. Öğretmen açığı 14 Ocak itibarıyla Boyabat Rüştiyesi yardımcı öğretmeni Mahmut Efendi'yle giderilmek istenmiştir. Ancak okulun bu girişimi de sonuçsuz kalınca yardımcı öğretmenin yetersiz kaldığı belirtilerek 3 Şubatta yeni bir öğretmenin okula tayin edilmesi talep edilmiştir. 11 Mayıs 1885 tarihinde okulun eski öğretmeni olan Mustafa Asım Efendi okula iadeten tayin edilmiştir. Böylelikle okulun bir öğretim yılında gereği gibi bir öğretim faaliyeti yürütülemediği (BOA, MF-İBT: 18/11; MF-İBT: 18/34; MF-İBT: 18/111; MF-İBT: 18/121). 15 Eylül 1889 tarihinde okula ehliyet ve liyakat sahibi bir hat öğretmeni talep edilmiştir (BOA, MF-MKT: 112/96). Sinop'ta okullaşma sürecinin devam ettiği dönemde Sinop Rüştiye Mektebi diğer okullara da ev sahipliğinde bulunmuştur. Bu doğrultuda 1893 yılında yapımına başlanan Sinop Mekteb-i Mülkiye İdadisi'nin inşaatı bitinceye kadar, muvakkaten mekteb-i rüştiyede eğitime devam edilmiştir. Daha sonra 1902 yılında Sinop Mekteb-i İdadisi'nin yanması sonucu mevcut öğrenciler mülga durumda bulunan Sinop Rüştiye Mektebi binasına nakledilmiştir (BOA, DH-MKT: 2046/103; MF-MKT: 773/42). Böylelikle 1900'lerin başında Sinop Rüştiye Mektebi'nin faaliyetlerine son verildiği ve ortaokul kademesi öğretim faaliyetlerinin Sinop İdadi Mektebi bünyesinde yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Kastamonu Gazetesi'nde yer alan habere göre Sinop Mutasarrıflığı'ndan Kastamonu Valiliği'ne gönderilen 18 Haziran 1885 tarihli telgrafta Sinop Mekteb-i İdadisinin aynı gün yani Perşembe günü açıldığı belirtilmektedir:

Sinop'ta inşası mukteza-yı irade-i âliyeden olan mekatib-i idadinin temel yerlerinin hafiyatına başlandığı evvelce arz edilmişti. Bugün bütün memurin-i mülkiye ve erkân-ı zabitan-ı askeriye ve mütehayyizan ve vücuh-ı belde vesair sınıf-ı ahali hazır oldukları ve bir bölük kadar topçu asker-i şahane ve zaptiye neferatı ve Müslim ve gayr-i Müslim rüştiye ve iptidai mekatibi şakirdanı sınıf beste-i tazim ve ihtiram olduğu halde müfti-i belde ve metropolit ediyeye-i mesure tilâvetiyle beraber dua-yı mefruzu'l-edayı hazreti padişahi na't ile pirâ-yı tezkâr ve akabinde asakir-i şahane ve mekatib-i şakirdan ve cümle hazirun üç kere "padişahım çok yaşa" dua-yı icabet intimâsını evc-i alâya ref' ve îsal eyledikten sonra zebh-i karâbin ile müstainen billahi teala mekteb-i mezkûrun va'z-ı esas emrine besmelekeş şürû ve mübaşeret olunmuş ve bu mekteb-i feyz-i meksebin suret-i tesisinden maksat asl-ı âli intişar-ı emri maarifle terbiyet-i ammenin istikmal edilmesi kazıye-i matlubesine muvafık bulunmuş olmasına ve bu da şevketmeab ve maadalet menab efendimizin cümle-i muhsinat asrıye-i mülûkanesinden bulunmasına binaen bu babda fevka'l-gaye hâsıl olan şükran-ı umum-u maa'l-iftihar arz olunur ferman (Mekteb-i İdadi Açılışı, 1301/1885: 1).

Sinop Rüştiye Mektebi'nin 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi¹ doğrultusunda ilga edilerek Sinop İdadi Mektebi öğrencilerinin birleştirilmiş ortaokul-lise statüsünün ortaokul bölümünde öğrenim gördükleri düşünüldüğünde paylaşılan gazete haberi önem arz etmektedir. Sinop İdadi Mektebi irade olunduğu üzere inşaatı tamamlanarak sancağın idari, askeri personelinin ve şehrin ileri gelenlerinin bulunduğu bir ortamda açılmıştır. Gayrimüslim

¹ Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle İslam ve Gayrimüslim tebaayı birbiriyle kaynaştırmak ve ortak bir kültür perspektifinde bireyler yetiştirmek gayesiyle dört yıllık rüştiyelerin üstünde üç yıl öğrenim süresi olan ve çift öğretim dili bulunan bir okul tipi öngörülmüştür. Bütün vilayet merkezlerinde Rüştiye ile birlikte yedi ve sancak merkezlerinde Rüştiye ile birlikte beş senelik program uygulayan İdadilerin açılması telakki edilmiştir. 1882-1890 yılları arasında kaza ve büyük nahiye merkezlerine kadar uzanan bu ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrenciler yükseköğretime geçiş yapabildikleri gibi serbest meslek, mahalli ve resmi hizmetler için memur olarak hazırlanmışlardır (Unat, 1964: 45).

ve Müslim iptidai ve rüştiye mekteplerinin öğrencileri, Müftü Efendi ve Metropolit dua etmişlerdir. Duaların akabinde orada bulunan tüm bireyler hep bir ağızdan üç kere “Padişahım çok yaşa” diyerek duaya icabet etmişlerdir. Bu çerçevede Sinop İdadi Mektebi açılış amacına uygun faaliyetler üretmesi niyazıyla ve Besmeleyle açılmıştır (Mekteb-i İdadi Açılışı, 1301/1885: 1).

Sinop Rüştiye Mektebi'nin öğrenci nüfusu ve öğretmenlerin tayin durumlarına göre öğretmenlerin kimlikleri farklılıklar arz etmektedir. Tablo 2’de Sinop Rüştiye Mektebi’nde okuyan öğrenci sayıları, ders hocaları ve hizmetli adlarına ait bilgiler (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye (SD), 1286/1869:72; 1287/1870, s. 96; 1288/1871: 109; 1289/1872: 112; 1290/1873: 112; 1291/1874: 138; 1292/1875: 152; 1294/1877: 158; 1295/1878: 110; 1296/1879: 119; 1297/1880: 165; 1298/1881: 179; 1299/1882: 197; 1301/1883: 390, 1306/1889: 472) yer almaktadır:

Tablo 2

Sinop Rüştiye Mektebi Öğrenci Sayıları ve Ders Hocaları

Yıllar	Öğrenci Sayısı	Muallim-i Evvel	Muallim-I Sani	ik’a ve Sülüs Hocası	Bevvab
1869	61	Müderresinden Hüseyin Vasfi Efendi	Mustafa Efendi	Rasim Efendi Osman Efendi	-
1870	65	“	“	-	-
1871	68	“	“	-	-
1872	58	Müderres Mustafa Asım Efendi	“	Osman Efendi	Ali Fevzi Efendi
1873	65	Müderres Mustafa Efendi	“	“	Hasan Ağa
1874	38	“	“	“	“
1875	69	“	“	“	Ömer Efendi
1877	70	Müderres Mustafa İzzet Efendi	“	“	Derviş Mehmet Efendi
1878	70	“	“	“	“
1880	86	“	“	“	“
1881	80	Müderres Mustafa Asım Efendi	Osman Efendi	“	Hüseyin Efendi
1882	110	“	“	Mustafa Efendi	“
1883/SD	70	-	-	-	-
1889	120	Osman Efendi	Osman Hilmi Efendi	Mesut Efendi (Muallim-I Salis)	Hüseyin Efendi

Tablo 3’te Sinop maarif meclisi üyelerinin farklı yıllara ait bilgileri (Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878: 68; 1298/1881: 175; 1299/1882: 191; 1306/1889: 468; 1311/1893: 246; 1312/1894: 310; 1314/1896: 236) yer almaktadır:

Tablo 3

Sinop Maarif Meclisi

Yıllar	Reis	Azalar
1878	Müftü Hacı Ali Efendi	Mustafa İzzet Efendi Muhammet Emin Efendi Hüseyin Efendi

1881 Müftü Hacı Ali Efendi	Mustafa Asım Efendi Muhammet Emin Efendi
1882 Müftü Efendi	Mustafa Asım Efendi Muhammet Emin Efendi
1889 Müftü Hafız Ali Lütfi Efendi	Osman Nuri Efendi Muhammet Emin Efendi
1893 Müftü Efendi	Tahrirat Müdürü Efendi Müderris Ahmet Hamdi Efendi Nikolai Efendi Sandık Emimi Mustafa Efendi
1894 Müftü Efendi	Tahrirat Müdürü Rıza Bey Müderris Ahmet Hamdi Efendi İzmir Paye-i Mücerredi Hafız Emin Efendi Abdullah Ramiz Efendi Nikolai Efendi Sandık Emimi Mustafa Efendi
1896 Mutasarrıf Efendi	Müftü Efendi Tahrirat Müdürü Talat Efendi Mektebi İdadi Müdürü Efendi Belediye Reisi Hasan Efendi Hafız Emin Efendi Orman Müfettişi Muhtar Efendi Yorgaki Efendi Sandık Emimi Mustafa Efendi

Araştırma yapılan dönem itibarıyla Sinop maarif meclisi üyelerinin sık değişiklik göstermeleri eğitim politikalarının bölgedeki kurumlara yansıtılmasında istikrarsızlığa yol açabileceği düşünülmektedir. Üyeler arasına gayrimüslim bireylerin de temsilen dâhil edilmesi meşrutiyet idare anlayışının eğitim sosyo-politiğine yansımalarının bir sonucu olarak kabul edilebilir.

Basına Yansıyan Yönüyle 1882 yılı Mezuniyet Töreni²

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin meyve vermesi olarak kabul edilebilecek mezuniyet törenleri, üst yöneticilerin mezun olan öğrencilere geleceğe dair devlet tasavvurunu aktarması açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda II. Mahmut dönemiyle başlayan modern öğretim faaliyetleri sürecinde İstanbul'da açılan okulların mezuniyet törenlerine Padişahların katılmaları bir gelenek haline gelmiştir denilebilir. Bu gelenek taşrada mülki amirler vasıtasıyla sürdürülmeye çalışılmıştır. Özellikle vilayet merkezlerinde Vali Paşaların, sancaklarda mutasarrıfların katıldığı törenlerde çeşitli konuşmalar yapılarak devletin eğitim camiasının yanında olduğu mesajı kamuya güçlü bir şekilde iletilmiştir. Kastamonu Valisi Sırrı Paşa'nın Sinop sancağını ziyareti sırasında Sinop Rüştiye Mektebi'nin 1882 yılı mezuniyet törenine katılarak bir konuşma yapması (daha sonra konuşmanın Sırrı Paşa tarafından yapılmadığı anlaşılmaktadır), konuşmanın satır aralarında devlet erkânının eğitime-öğretime bakış açısını görmek adına önem arz etmektedir. Ancak basın tarihçiliği açısından daha önem arz eden husus, Kastamonu gazetesinde yapılan mezuniyet töreni haberinin bir hafta sonra sehven

² Araştırmada Sinop Rüştiye Mektebi'nin 1882 yılı mezuniyet törenine ait bilgilerin yer almasının nedeni, basın yoluyla spesifik bir bilginin sınırlı düzeyde elde edilebilir olmasının yanında, törene Vali Paşa'nın katıldığı düşünülerek sehven de olsa törene dair kapsamlı bilgiler elde edilmiş olmasındandır. İçerik taramalarında 1882 yılının dışında bu denli kapsamlı düzeyde detay haber elde edilememesi araştırmaya değer katmaktadır.

yapıldığı ilan edilerek tekzip edilmesidir.

Haberde (Kastamonu 440, 1299/1882: 1) yer alan bilgiye göre; Sinop Tahrirat Müdürü Hamza Bey konuşma metnini Valilik yazı işlerinde görevli Hakkı Efendi'ye ulaştırmıştır. Ancak metnin kime ait olduğu belirtilmemesine rağmen Vali Paşa'nın o dönemde Sinop'ta olduğu düşüncesiyle haber Kastamonu gazetesine sehven Vali Paşa'nın konuşma metni olarak iletilmiştir. Bu vesileyle gazetede konuşmanın tam metin olarak yer alması çalışmanın ortaya çıkarılmasına sebep olmuştur. Nitekim gazete mezuniyet törenlerine dair haberleri yapmakta ancak belirtilen sayısında sunduğu kadar detaylı haber sunmamaktadır. Gazetede tören konuşmalarının tam metin olarak yer alması çalışmanın evrenini oluşturan unsurlardan biri olan öğrenci, öğretmen ve idareci eksenli eğitime bakışın anlaşılması açısından önemlidir. Sinop Rüştüye Mektebi'nde konuşma yapan mülki amirin törende hazır bulunanlara ve öğrencilere yaptığı konuşma metninin sadeleştirilmiş haberi aşağıda yer almaktadır:

Efendiler bu dünyada bireyler iyilik ve kötülüğü ayırt ederek insani vasıfları bünyelerinde çoğaltmak üzere yaşamaktadır. Her birey bu durumu sürdürebilmek için az ya da çok ilim öğrenmeye muhtaçtır. Bakınız ilmi olmayan bireyi âlimler insan olarak değil de hayvan olarak nitelemişlerdir. Bu dünyada ilim ile cehlin arasındaki farkı anlayabilmek için âlimlerin bu nitelemesi doğrultusunda zihinlerinizde güzelce tefekkür etmek bile sizi daimi bir uyanışa yönlendirmeye kâfidir. Kamil bireyler bilgileri ve kemalâtları sayesinde diğer bireylerin nezdinde daima saygı görürler. Kamil bireye her cihetten iyilikler ikram olunur ve bu yönüyle ilanihaye tatlı tatlı bir ömür geçirmek muvaffak olur. Âlim ve kâmil bireylerin ilmi kendilerine faydalar sağladığı gibi ümmete de fayda sağlar. İlimleri sayesinde vatana büyük hizmetler ederler. Bu vesileyle hem dünyada güzel bir üne hem de ahirette büyük makamlara erişirler. Şu ana kadar geçen sürede geçmiş âlimlerin diktikleri ağaçların marifeti olarak biz bugün onların semeresini toplamaktayız. Onlar kitap yazmasalar biz ilmi nereden öğrenirdik? Demek ki onlar çalıştılar ve bizim okuduğumuz ilim ve fenni istifademize sundular. Demek ki biz onların hayrülhalefi olmak için ilim tahsil ederek onların sahip olduğu bilgi seviyesine yeni şeyler eklemekle mükellefiz. Öyleyse tahsil olunmakta olan ilim ve fenni ilerletmeye çalışalım. Ta ki selefimiz olan ilim ehlinin bize emanet bıraktıkları irfanı hem kaynağımız hem de hasılatımız haline getirebilelim. Böylelikle her birimizin insanlık âleminde hissedar olduğumuz şeref, ilim ve hünerden insanlık âlemine faydalı eserler ortaya çıksın. “Ve-en leyse lil-insâni illâ mâ se’â” (İnsan için ancak çalıştığı vardır. Necm Suresi, 53) ayet-i celîlesi her türlü üzüntüden kurtuluş ve amacımıza ulaşmak için teminat ve delil bir hidayet-i beyandır. Bu nedenle içinde bulunduğunuz gençlik evresini büyük bir fırsat bilerek ilim tahsilinizi ileri götürmelisiniz. Şüphesiz bu gayretiniz, en büyük maksadınıza ulaşmak için mutluluğunuza giden bir yol olur. Muhterem heyet huzurunda her birinizden müşahede olunan çaba ve gayretinizin sizi daha yüce ve şerefli makamlara taşıyacağını ümit etmekteyiz. Bu çaba ve gayretiniz sayesinde gelecekte sizleri yüce makamlarda görmek bizlerin göz sevinci olacaktır. Muallim efendilerin terbiye ve tahsiliniz için eyledikleri gayret ve himmetin devamını arzu ve temenni ediyorum. İşleri kolaylaştıran güzel ilim tahsili yollarını sunan Cenab-ı Allah'a hamdolsun. Velinimetimiz Padişahımız efendimiz Hazretlerinin ömürleri bereketli olsun. Saltanat-ı seniyyelerinde kıyamete kadar teb'asına adalet ve merhametle cümle güzellikler ihsan buyursun, Âmin (Mezuniyet Töreni Konuşmaları, 1299/1882: 2).

Haberde yer alan ifadeler değerlendirildiğinde konuşma yapan bireyin yüksek bir bilinç düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. İlmin tarifi veciz bir şekilde ortaya koyularak

öğrencilere yaşamsal mutluluğun yolu gösterilmektedir. Öğrencilere mükemmel bireyin tarifi yapılarak bu doğrultuda bir yaşam sürmeleri hedef olarak belirlenmektedir. Sinop Rüştiye Mektebi'nin mezuniyet töreninde mülki amirin konuşmasına karşılık olarak bir öğrenci tarafından okunan konuşma metni gazetede aşağıdaki şekliyle sunulmuştur:

Cenab-ı Allah bizleri ıslah edici, güzellikler bahşedici olarak faydalı işler üreten bireyler eylesin. Bizlere kemal-i afiyet bahşeylesin. Padişahım çok yaşa! Velinimetimiz Padişahımız Efendimiz Hazretlerinin saltanatını bereketli ve saadetli kılsın. Ezcümle biz gibi aciz ve kusurlu bireylerin terbiye ve ıslahı için rüştiye mektebi tesis ve küşat buyurulmuştur. Hoca tayiniyle ecdadımızın tahsiline fırsat bulamadıkları ilim, fen ve marifeti talim hususunda bizlere sonsuz imkânlar sunan ve bizlere ana ve babalarımızdan daha merhamet ve şefkatli olan Padişahımız Efendimiz Hazretlerine şükrandan aciziz. Bu sebeple her sabah ve akşam “Padişahım çok yaşa” sözünü tekrarlıyoruz. Hoca efendilerimizin dahi her birimizi te'dib ve terbiye hususunda göstermiş oldukları sa'y ve gayretin karşılığı olarak sunacağımız her şeyden aciz olduğumuzu itiraf ediyoruz. Bugün törenimize teşrif buyurmuş olan tüm memurin-i kiram ve hazirûna tenezzüllerinden dolayı şükranlarımızı arz ediyoruz. Bize sunulan bu konuşma fırsatını güzel bir fırsat addederek duamızı tekrarlıyoruz “Padişahım çok yaşa” (Mezuniyet Töreni Konuşmaları, 1299/1882: 2).

Törenin sonunda Sinop Rüştiye Mektebi öğretmeni tarafından dua yapılmıştır. Duada Hz. Muhammed'in (s.a.v) “âlimler Peygamberlerin varisleridir” Hadis-i Şerif'ine vurgu yapılarak öğrencilerin ilimlerinin ziyadesi temennisinde bulunulmuştur. Sultan Abdülhamit Han'ın zatına ve ecdadının ruhlarına ayrıca Şeyh Şaban-ı Veli, Seyyid Bilal Hazretlerinin ruhlarına tazimde bulunulmuştur (Mezuniyet Töreni Konuşmaları, 1299/1882: 2).

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinin yoğunlaştığı dönem olarak ortaya çıkan Tanzimat Döneminde tesis edilen rüştiye mektepleri, iptidaiye mekteplerine dönüştürülen sıbyan mekteplerinin bir üst öğretim kademesi olarak görülen ortaokul düzeyini temsilen oluşturulmuş öğretim kurumlarıdır. İlk olarak İstanbul'da 1847 yılında kurulan bu okul kademesi, taşrada ise ancak 1855 yılından itibaren tesis edilmeye başlanmıştır. Rüştiye mekteplerinin diğer öğretim kurumları gibi belirli bir standarda kavuşması 1869 Maarif-i Umumi Nizamnamesiyle gerçekleşmiştir. Rüştiye mekteplerine mahsus bir öğretim müfredatı oluşturulmuştur. Müfredat ekseninde rüştiyelerde Tecvitli Kur'an-ı Kerim ve Ulum-ı Diniyye, Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca, Hesap, Hendese, Coğrafya, Tarih, Malumat-ı Nafia ve Hıfzısihha, Hüsn-ü Hat, Resim dersleri okutulmuştur. Öğretim kurumlarında modernleşme ve kurumsallaşma alanında mesafe kat edildikçe öğretim kademelerinde de yeni gelişmeler olmuştur. Önce İstanbul'da kurulan lise kademesindeki İdadiler zamanla taşrada yaygınlaşmaya başlamıştır. Bir dönem bağımsız olarak faaliyet gösteren idadi kademeleri zamanla rüştiye kademesini de bünyesine dâhil etmiştir.

Sinop meclisinin 5 Şubat 1864 tarihinde aldığı bir karar Maarif Nezaretince de onaylanmıştır. Böylece Sinop Rüştiye Mektebi'nin açılışı 11 Ağustos 1864 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Sinop Rüştiye Mektebi öğretim faaliyetine dönem dönem sayıları 125'i bulan öğrencisiyle 1900'lü yıllara kadar sürdürmüştür. Ne zaman olduğu tam olarak bilinemesi

de 1890'lı yıllarda faaliyetlerini Sinop idadisi bünyesinde mülga olarak tamamlamıştır. Rüştîye binası, yapımı tamamlanana kadar Sinop Mülki İdadisi'ne muvakkaten ev sahipliği yapmış, 1902 yılında yanan Sinop İdadi Mektebi öğretim faaliyetleri geçici olarak boş halde bulunan Rüştîye mektebi binasında sürdürmüştür. Sinop Rüştîye Mektebi'nin faal olduğu dönemde açılış amacına uygun olarak binlerce öğrencinin ilim öğrenmesine ev sahipliği yaptığı anlaşılmaktadır.

Bu araştırma sayesinde okulun 1882 yılı mezun öğrencilerinin isimleri, okulda öğretmen olarak görev yapan bireyler ve Sinop Maarif Meclisi üyelerinin isimleri de ortaya koyulmuştur. Ayrıca Kastamonu gazetesinde yer alan haber kapsamında araştırmanın bir diğer yönü ele alınmıştır. 1882-1883 öğretim yılında Sinop Rüştîye Mektebi'nin yılsonu imtihanlarının yapıldığı mezuniyet törenine dair detaylar Kastamonu Valisi Sırrı Paşanın konuşması zannıyla sehven geniş bir haber perspektifiyle basında yer almıştır. Bu vesileyle dönemin yöneticilerinin ve öğrencilerinin devlet algısı, eğitim-öğretim algısı, hayata bakışları anlaşılmalı çalışılarak günümüze ışık tutması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bireylerin devlet algısının gayet güçlü ve canlı olduğu, Padişaha olan bağlılıklarının her safhada dile getirildiği, öğrencilerin bireysel gelişim ve donanımlarını tesis etme yanında vatana, ümmete faydalı bireyler olma bilincinin gayet canlı olduğu anlaşılmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri 1839-1924* (6). Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Ata, B. (2019). Eğitimin tarihsel temelleri. E. Karip (Edt.). *Eğitime Giriş* (s. 97-124). Ankara: Pegem.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli büyük Türkçe sözlük* (1). Ankara: Yazar.
- Berker, A. (1945). *Türkiye'de ilköğretim (1839-1908)*. Ankara, Milli Eğitim.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Dâhiliye Mektubî, DH-MKT: 2046/103.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 2/95.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 9/100.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/17.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 17/20.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/11.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/34.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/111.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif İbtidai, MF-İBT: 18/121.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 112/96.

- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/14.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 9/141.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 31/29.
- Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA). Maarif Mektubî, MF-MKT: 773/42.
- Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe sözlük*. İstanbul: Ötüken.
- Doğan, İ. (2012). *Türk eğitim tarihinin ana evreleri*. Ankara: Nobel.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Mekteb-i İdadi Açılışı. (10 Haziran 1301; 22 Haziran 1885). Kastamonu. s. 1.
- Mezuniyet Töreni Konuşmaları. (28 Haziran 1301; 14 Temmuz 1882). Kastamonu, s. 2.
- Özkan, S. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel.
- Öztürk, C. (2008). Rüşdiye. *DİA*, 35, İstanbul, Türkiye Diyanet Vakfı. Erişim (10.10.2020): <https://islamansiklopedisi.org.tr/rusdiye>
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Salname-i Devlet-i Aliye-i Osmaniye 1301 (1301/1885). İstanbul: Matbaa-i Osmaniye.
- Salname-i Maarif, (1301/1883-1884).
- Salname-i Maarif, (1316/1898).
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1286/1869.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1287/1870.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1288/1871.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1289/1872.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1290/1873.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1291/1874.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1292/1875.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1294/1877.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1295/1878.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1296/1879.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1297/1880.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1298/1881.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1299/1882.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1301/1883.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1306/1889.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1311/1893.
- Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1312/1894.

Salname-i Vilayet-i Kastamonu, 1314/1896.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Milli Eğitim.

Uşen, Ş. (2016). Bilimsel araştırmalarda veri-veri toplama yöntemleri-ölçme ve ölçekler. H. Coşkun, H. M. Paksoy (Edt.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 141-184). İstanbul: Lisans.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

An exemplary book on the training of the mind through the eyes of a doctor: Terbiyye-i Akliyye and philosophical investigation

Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ 

Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Arts and Sciences, E-mail: sevalyiniz@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	07.04.2021
Accepted	01.05.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.911432
Cite	Yinilmez-Akagündüz, S. (2021). An exemplary book on the training of the mind through the eyes of a doctor: Terbiyye-i Akliyye and philosophical investigation. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 72-87. https://doi.org/10.17497/tuhed.911432
Ethics Declaration	This research is conducted based on archive documents and related literature, therefore it does not require Ethics Committee Approval.
Acknowledge	

An exemplary book on the training of the mind through the eyes of a doctor: Terbiyye-i Akliyye and philosophical investigation

Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ 

Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Arts and Sciences, E-mail: sevalyinilmez@gmail.com

Abstract

Important steps were taken at every stage of the educational policies implemented in the Second Constitutional Period. The use of textbooks and new educational materials and techniques constitutes only a few of these steps. All kinds of thoughts were discussed in the periodicals of the period. During the Second Constitutional Period, when intellectual life was revived, new developments took place in many areas of social sciences, especially psychology. During this period, the copyright and translation of many psychology books were brought into the literature. One of these books is Dr. Avni Mahmud's work titled "Terbiyye-i Akliyye" (Education of the mind) written in 1335/1919. The work has a unique denominator both in illuminating the course of the educational history of the period and in the development of interdisciplinary relations. The purpose of this research is to analyze what kind of philosophical inferences are used in the categories of mind, emotion, and training of the will in the work named "Terbiyye-i Akliyye". The work in question is enlightening at the point that the work in question is enlightening in that the period gives clues about education in general and philosophical approaches in education in particular. Document analysis approach qualitative research methods was used in the research. Based on the categories and sub-themes of "Training the Mind Power" and "Training the Power of Emotion and Will", the study concluded that it is not enough to train the mind alone, but that the mind can only be trained when the mind, emotion, and willpower are trained together.

Keywords: Dr. Avni Mahmud, Terbiyye-i Akliyye, the second constitutional period, philosophical perspectives in education, training of the mind.

Introduction

During the Second Constitutional Period, as in other periods, important steps were taken to support the administrative and intellectual development of education. In addition to existing schools, new schools in the vocational and technical fields were opened during this period. While political conflicts have affected higher education, student activism has also become part of this period (Tekeli & İlkin, 1999). In addition, the Second Constitutional Period can be defined as the time in which most publications on education have been created, all kinds of ideas and thoughts have been discussed in newspapers and magazines, and associations/societies have increased rapidly (Ergün, 1996). With the declaration of the Second Constitutional Monarchy, new developments took place in the field of social sciences

and especially psychology. Although sociology was thought of as a panacea science during this period, psychology books were published earlier than sociology books. The development of psychology in the West coincides with the years when Wilhelm Wundt founded the first psychology laboratory at the University of Leipzig in 1879. Sociology was intertwined with psychology, philosophy, and similar disciplines until it became an independent discipline in the 19th century. This discipline has followed a similar course of development in Turkey. The multifaceted Ottoman intellectual, like his Western counterparts, had an intellectual interest in psychology as well (Odabaşı, 2016).

In the Islamic world, the hospitals referred to as *bimaristan* has a long history. While the name of the hospital was met by the names “*dârülâfiye*” and “*dârüşşîâ*” in Seljuks, in the Ottomans, it was met by the terms “*dârüssihhâ*, *şifâhâne*, *bîmârhâne* and *madhouse (timarhane)*” (Kılıç, 2014). Towards the end of the XX. Century, hospitals (*şifâhâne*) gradually began to transform into “*bîmârhâne*”s. The most important of these places where mad people live is Toptaşı Bimarhanesi, where Avni Mahmud served for forty years. However, the public's view of *bîmârhâne* is negative. These places were called *dârülfenâ (bad things)*, not *Dârulshifa*. It is also not inappropriate for the public to think this way because those sent to *bimarhanes* are usually criminals. The police have sent those who cause them difficulties to *bîmârhânes*, which they consider a prison (Artvinli, 2012). In the Ottoman Empire, in Darulshifas and *bîmârhânes*, where mental diseases are treated, treatment methods based on a holistic approach have been developed that include the unity of body, mind, and soul. In this approach, the environment in which the disease manifests itself would be weakened by determining the causes rather than the symptoms of the disease (Mossensohn, 2014). In this context, Avni Mahmud, who was the chief physician of Toptaşı Bimarhane for a long time, and then Mazhar Osman, made important contributions to the development of psychology and psychiatry in Turkey. The founders of modern psychology in Turkey are Luigi Mongeri, Avran De Castro, Avni Mahmud, and Mazhar Osman respectively (Odabaşı, 2016). The Toptaşı Bimarhanesi allowed the change of the concepts of the possession madman, *mecânin* or *mecnun*, which were directed at the mentally ill in the past. As a matter of fact, until the French Revolution, the view of psychiatry in Europe was moving on the axis of witch/devil crimes, and then this point of view changed considerably. Of course, these developments have also led to transformations in the meanings loaded into psychology and psychiatry (Koşar, 2016).

Born in Istanbul on February 24, 1862, Avni Mahmud became a doctor at the age of 22. His father is also a doctor. He started working in the Department of Mental Health in 1883. Avni Mahmud, who was the chief physician for 11 years, died on September 19, 1922, while returning from a patient visit in Kasımpasa. Avni Mahmud worked as a psychiatrist and chief physician of the Toptaşı Bimâhânesi during the Second Constitutional Period. Avni Mahmud graduated from school with the title of the graduate of Internal Medicine, as there was no education in neurology and psychiatry departments in medical faculties during his student years. However, it should also be noted that although Avni Mahmud graduated from school as a graduate of Internal Medicine, it can be said that his expertise in mental illness is based on his interviews with his patients and his treatment experience (Özdiñç, 2019).

During his life, Avni Mahmud prepared two important works, namely "Muhtasar Emrâz-ı Akliyye" (Short Mental Illnesses) in 1910 and "Terbiyye-i Akliyye" (Education of the Mind) in 1335/1919. There are postgraduate studies and articles on his work "Muhtasar Emrâz-ı Akliyye". By Gözütok (2018), transcription of the work was carried out and analyses were made on the originality and content of the first chapter. According to Koşar (2016: 23),

Avni Mahmud translated Emmanuel Régis's work named "Préis de la Psychiatrie" into Turkish with the name "Muhtasar Emrâz-ı Akliyye" as its summary. The work titled Terbiyye-i Akliyye was transcribed by Özdiç (2019), but it was not translated into modern Turkish and no philosophical interrogation was made. In this research, all texts in Terbiyye-i Akliyye were divided into categories through content analysis and subjected to philosophical questioning.

Another contribution of Avni Mahmud to the history of Psychiatry in Turkey is his attempt to establish the first Psychiatric Association in 1914 with the participation of 12 people under the name "Tababet-i Akliye and Asabiye Cemiyeti". Avni Mahmud was appointed as the president of the association unanimously. However, when the government banned all association meetings during World War I, the war was expected to end before the association was officially established. The association in question was founded on May 18, 1918, under the president of Mazhar Osman. Until his death (1951), Mazhar Osman continued to be the president of the association, which continues its activities today as the Turkish Neuropsychiatry Association (Erkoç, 2001).

Based on all these explanations, the purpose of this research is to make a philosophical inquiry of the work named Terbiyye-i Akliyye. In the research, Avni Mahmud's "Terbiyye-i Akliyye", which he said he wrote as a medical ethics article to educate the mind, the explanations on the importance of mind, emotion, and willpower at the point of educating the mind, were analyzed by associating them with thinkers. In particular, the concept of mind is aimed to be philosophically questioned by integrating it with the concepts of thinking power, mind, reason, human substance. On the other hand, there are different studies in the field of psychology in the Second Constitutional Period (Artvinli, 2018; Gözütok, 2018; Odabaşı, 2016; Kılıç, 2014). For this purpose, answers to the following research questions were sought:

- What is the status of philosophy in the discipline of psychology in The Second Constitutional Period?
- How is the situation of philosophical thinking in this study written to educate the mind?
- How are the social and educational characters of the period included in the work titled Terbiyye-i Akliyye?

While the general dimensions of the discipline of psychology in the Second Constitutional Period were discussed in these studies, this study, it was aimed to contribute to the field of educational history by examining the philosophical dimensions of psychology, which was examined under the name of natural philosophy. The work "Terbiyye-i Akliyye", written by Avni Mahmud, has an important function because it reflects the social and educational character of its period.

Method

Research Model

This research, which examines the science of psychology with its philosophical aspects in the Second Constitutional Period, is a qualitative study. Measurements and observations of qualitative research, whose subject is human behavior, are not concluded. In qualitative research, in-depth observations and interviews are used to achieve the goal, and the induction method is often used (Arıkan, 2013). In qualitative research, the induction method is also used to synthesize data collected as a result of long-term studies (Büyüköztürk, 2009). Qualitative

research describes the meanings, definitions, characteristic features, metaphors, symbols, and descriptions of objects of the subject being studied.

Data Source

The digitized format of the work was obtained from the library of the Turkey Diyanet Foundation Centre for Islamic Studies (ISAM). This research is conducted based on archive documents and related literature, "Ethics Committee Approval" does not require.

Data Collection

The work named "Terbiyye-i Akliyye", which was used as a data source in this study was accessed from the ISAM library. The Second Constitutional Period was collected in direct or indirect research in the fields of psychology, sociology, and philosophy and used as a data source.

- No sample was used in the study. The entire work "Terbiyye-i Akliyye" was included in the work. After the work was translated by the researcher, its encodings were made. The data obtained as a result of the readings were compared with each other, interpreted, and inquired.
- The data obtained are presented directly to the reader as citations.
- The results were evaluated by comparing them with raw data by the researcher who did the coding.

Analysis of Data

Document analysis was used to analyze the work named "Terbiyye-i Akliyye". Document review consists of the analysis of written documents containing information about events or facts that are planned to be investigated. According to Yıldırım and Şimşek (2006), "if the documents at hand in document analysis constitute the entire data set to be used in the research, the documents are subjected to a comprehensive content analysis according to the purpose of the research" (p. 187). Methods such as expert review for credibility and detailed description for transferability are recommended (Yıldırım & Şimşek, 2006).

The point of action in the study of Terbiyye-i Akliyye is the philosophical concepts mentioned in the work. Explanations in the work were examined in terms of sentences, and the concepts that make direct or indirect references to philosophy were focused on. The content analysis method was used to analyze the obtained data. "The fundamental process in content analysis is to combine similar data within the framework of certain concepts and themes and interpret them by editing them in a way that the reader can understand" (Yıldırım & Şimşek, 2006: 27). As a result of content analysis, the data is divided into categories called "Training of Mind Power" and "Training of Emotion and Willpower".

Findings

General Information About Terbiyye-i Akliyye

Written by Avni Mahmud in 1919 and printed at the Şems printing house in Istanbul, Terbiyye-i Akliyye consists of 42 pages. The work in question contains 13 chapters, including the introduction and the conclusion. Since there is no list of contents in the work, the texts are shown in Table 1 according to the order of inclusion and page number based on the titles.

Table 1

Texts in Terbiyye-i Akliyye

Row #	Title	Page #
1	Introduction	3
2	Brief Information on Psychology	5
3	Power of Emotion <ul style="list-style-type: none"> - Impact (Pleasure and Pain) - Tendencies (Special Tendencies i.e. Personal Affection, Social Tendencies) - Passion 	6-9
4	Mind Power <ul style="list-style-type: none"> - Understanding - Memory - Thinking - Imagination and Decision 	9-13
5	Knowledge	13
6	Willpower	15-19
7	Training of Emotion <ul style="list-style-type: none"> - Sense of Lust - Choosing Friends - Homeland 	19-24
8	Training of Thought <ul style="list-style-type: none"> - In-depth Examination - Public Opinion and Printing 	24-27
9	Training of the Willpower	27
10	Adaptation of Moral Science to Principles of Psychology <ul style="list-style-type: none"> - Moral Beauty - The Basis of Humanitarian Duties 	29
11	Defining and Consolidating the Power of Duty	34
12	The Origin and Stages of Mind Deficiency	36
13	Conclusion	39-42

The titles given in Table 1 are mostly described in the text as short definitions. In the explanation of some titles, references and explanations were made to the period thinkers, and the researchers were guided. When the texts in Terbiyye-i Akliyye, written to educate the mind, are examined, it is understood that the work in question was written not only for field experts but also for the ordinary reader. The work is based on the argument that emotion, thought, and will be trained to educate or mature the mind. However, since it is considered that these alone cannot be enough, brief statements have been made about the relationship between morality and psychology. The rights and responsibilities of individuals are based on the dilemma of "strong citizen, strong state", with the idea of having moral beauty. Although at first glance, the concepts of morality, homeland, and duty seem to be randomly placed in the study, it is enlightening in terms of reflecting the educational understanding of the period. In the written sources written in the second Constitutional Monarchy and the first years of the

Republic, it is understood that the common theme is shaped around the concepts of citizen, homeland, land, and duty (Akagündüz, 2017; Akagündüz, 2020; Alabaş, 2018; Aslan, 2019; Üstel, 2009). It can be said that Terbiyye-i Akliyye, which constitutes the subject of the research, is a study written for similar purposes and reasons.

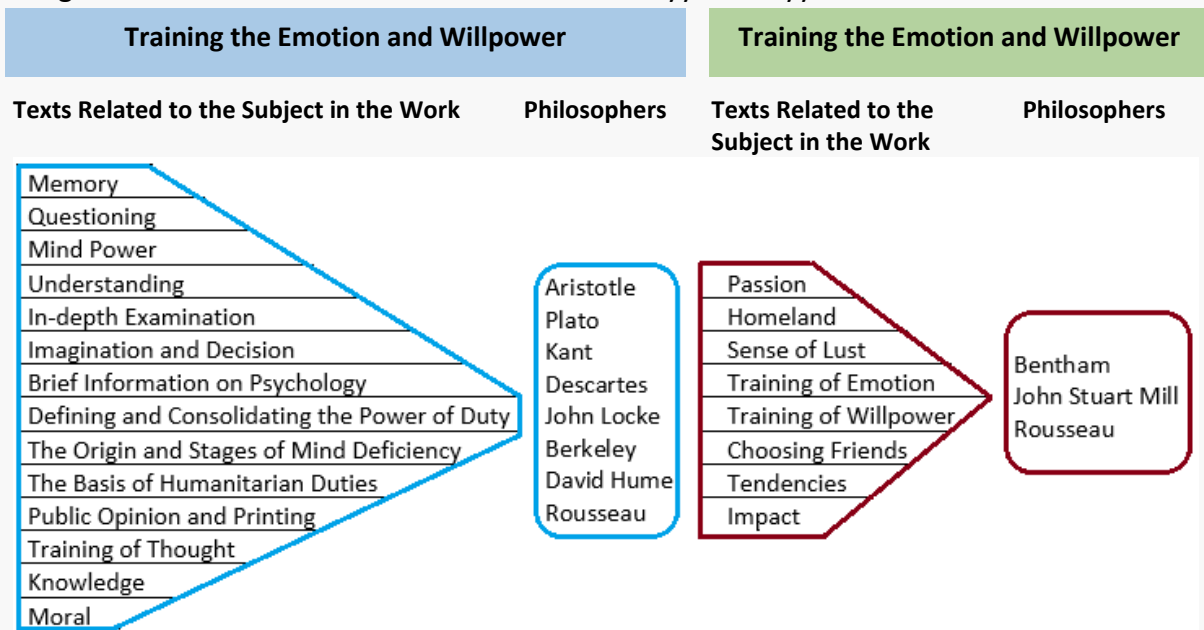
In this context, Avni Mahmud claimed in the introduction of his work that not only being intelligent beings could distinguish us from animals, but also emphasized that the mind should be trained or matured. According to him, if we do not train our minds, it will cause social disasters and difficulties along with the intellectual separation and conflicts between individuals. It is not enough that the mind exists in the Kantian sense, but also the mind must be used with all its might, that is, the mind must be matured by using it in the right way so that a new society consisting of courageous thinkers can be built (Kant, 2007; Kant, 2005) On the other hand, if we think in a Rousseau sense, we can accept people as innately good. However, the external environment, conflicts, private property, competition, and the laws have caused the naturally good person to hide behind masks by marginalizing his consciousness (Rousseau, 2008; Rousseau, 2009a; Rousseau, 2009b). Avni Mahmud believes that these intellectual divisions and disputes in people can be eliminated by proper education of the mind, and in this sense, the mind should be trained. Therefore, social welfare and peace are possible with the maturation and training of the mind. This study, written by Avni Mahmud to educate the mind, is, according to him, medical ethics research, that is, it was not written solely to create a resource for medical education. In the last sentence of the introduction section of Avni Mahmud's work, he says that for the mind to be trained, it is necessary to ensure measure and balance between the basic elements of the mind, which are emotion, thought, and will (Mahmud, 1335/1919).

Philosophical Implications in Educating the Mind in Terbiyye-i Akliyye

In Terbiyye-i Akliyye, each text has been analyzed by content analysis to determine the explanations that are intended to be acquired by readers and which are thought to have direct or indirect relevance to philosophy. The table of content analysis formed because of examining the contents of the texts in the work is shown in:

Figure 1

Categories and Themes Determined Based on Terbiyye-i Akliyye



As seen in Figure 1, after the content analysis was applied to the texts in Terbiyye-i Akliyye, the subject study was grouped into two categories as "Training of Mind Power" and "Training of Emotion and Willpower". The text and philosophers that meet each category are paired and, in this way, the philosophical questioning of Terbiyye-i Akliyye was made.

Training of Mind Power

In the category of training the mind power, the value of effective use of the mind power in individuals and the individual and social effects of mental disability are listed. In the text, the category in question is shaped around philosophical inferences based on the science of psychology. Avni Mahmud says that the science that speaks of spiritual events is called psychology. The spiritual events that make up the subject of psychology are combined in the mind under the name of emotion, thought, and mind power. Therefore, these three powers must be used correctly and in moderation for the mind to be matured and used correctly. Avni Mahmud explains the power of emotion in the continuation of his article as follows (Mahmud, 1335/1919):

There are two types of events of this force that serve the initial nurture of the mind. The first is the body emotion, in another sense, physiology. The second is the emotions about one's inner world, that is, psychology. Five senses enable physiology to inform the human soul of events occurring in the outside world. ... The objects that make up the outside world and the events that occur have a material effect on our sense organs and move into our brains, and that obvious effect is called sensation (p. 6).

After briefly defining psychology and the power of emotion in the work, the mind power, which has an essential denominator in the training of the mind, is detailed. According to Avni Mahmud, there are four components of the mind's power that supports and informs the human soul: Understanding, memory, thinking, imagination, and decision (Mahmud, 1335/1919) From these, understanding is explained as a dispatch of emotion. Let's think about it like this, we see a tree in front of us, but before that, we have an example of the idea of a tree in our minds. Just like Plato, who finds reality beyond the image to the realities of the visible world, it is not the images we see in the outside world that are the real truth; is the image or concept of the image that occurred in our mind before (Platon, 2002). In Plato's philosophy, the author also benefited from a different discourse of the binary structure, which is considered a world of ideas and images. However, according to Aristotle, what was real were visible facts of the visible world (Aristoteles, 1996). This point, in turn, clarified Avni Mahmud's concept of "understanding" with a Platonist discourse. Avni Mahmud summarizes the process of transferring our emotions to the physical object as follows (Mahmud, 1335/1919):

The startle that occurs when the tree, which is illuminated by sunlight, reaches our eyes, goes to the brain through the ability to see. This is the feeling. This state is completely physical... So if the dream of a bright object in front of us becomes understood in our senses, then the feeling is complete. Then the understanding is a complete feeling (p. 9).

The text quoted above is a reminder of Plato's description, also known as the "cave metaphor" in the book *State*. Let's think about the people who were chained to the cave wall from the moment they were born and the only thing they know is the fire reflected on the cave wall. One day, one of the prisoners breaks his chain, and when he goes outside, the

sunlight dazzles him at first, and only then does he realize that the images reflected on the cave wall are not real (Platon, 2002). For Plato, the real truth is not the image, but the concepts that exist in the mind beyond the image. Avni Mahmud also suggests that the image of the tree illuminated by sunlight is an understanding of the emotion left in the brain. Sunlight, in Plato's philosophy, is how the brain meets the facts in the world of ideas by illuminating the dark, that is, the world of images. In fact, in Plato's philosophy, the sun is symbolized by the ideal of good, located at the top of all the other ideals.

Memory, which is the second element of mind power, has been defined as the depiction of the mind and the recollection of ideas (Mahmud, 1335/1919). Avni Mahmud speaks of two kinds of memory. The first is emotional memory, which consists of what we receive from the outside world, and the second is the memory of the mind. The memory of the mind is the memory of emotions with time and place. Avni Mahmud, on the other hand, also refers to connotation when explaining memory in his work: *"Connotation is that ideas affect each other and create new ideas. New ideas are kept in memory to create mixed ideas by mixing with old ideas, that is, by associating them in our brain"* (p.11). Similarly, in his work "A Treatise on Human Nature", David Hume mentions that complex ideas combine with simple ideas to create connotations in our minds (Hume, 1997). Avni Mahmud wanted to clarify the concept of connotation in his work with an example as follows (Mahmud, 1335/1919):

Taking into account the whiteness of one paper, this quality is different from the other papers by its long shape. In this way, a stand-alone idea called whiteness emerges. However, the division of thoughts in our minds occurs without thinking. Embodying is mixing certain things with another and attributing the qualities common to all of them into the understood type of class (p.12).

Avni Mahmud discusses the concepts of "Imagination and Decision", which are considered the last element of mind power, in two stages. According to him, the talent and power that bring out ideas that have never been seen or heard from anyone are called imagination. However, the ideas created by the imagination are shaped by the power of creation in person.

Avni Mahmud's descriptions of the topics that he introduced to readers as the four elements of the mind power, "understanding", "memory", "thinking", "imagination and decision", are a reminder of the steps that Descartes, John Locke, and Berkeley used to achieve knowledge. Descartes, who fictionalized man as a pure consciousness, associated the essence or core of man with thinking. He believed that the intelligent soul, although it doubts everything, cannot doubt that it is currently thinking (Descartes, 1994). Descartes attributed the ability to think to the soul, unlike the body, that is, a material substance, and (Descartes, 2002) quoted (1999) : "In things that are the subject of thought, what needs to be investigated is not what someone else thinks or what we will do ourselves, but the exact inferences that we can see or make with intuition clearly and distinctly. Science cannot be done otherwise" (p. 14). On the other hand, Locke, who designed the mind as a blank state, believes that, unlike Descartes, our knowledge comes from experimentation through sensations. Thinking of the mind as a blank white paper, Locke believed that knowledge stems from experience. At the heart of knowledge is experimentation. He divided the experiment into two parts: internal and external. According to him, the mind is blind without a stimulus from the senses (Locke, 1992). As can be seen from the statements of the mentioned thinkers, the main problem at the point of explaining the mind is shaped at the point of how to obtain information.

Berkeley, on the other hand, asked himself this question: “Can an external objective reality be mentioned without a subject?” Berkeley gives clear answers to this question (1996): *“Objects cannot exist without the mind. “All sensible things are directly perceivable and directly perceivable things are ideas; they exist only in the mind”* (p. 46). For Berkeley, a physical object that we perceive in the outside world is nothing different from the sum of sensations that we experience at the same time. Because for Berkeley, information is different from perception. But this perspective should not mean that physical objects exist as long as they are perceived. Berkeley argues that because all our experiences are related to our perceptions, we cannot know for sure the physical nature of objects. What we know is only what we perceive about these objects (Schultz, 2001). Hume, who is noted for his emphasis on the mind, sees man as a being of reason rather than a being in action. According to him, what should be shaped is not the behavior of a person who is an intelligent being, but his ability to understand. Because to find the principles that guide our ability to understand, stimulate our emotions, and lead us to approve or blame a particular object, action, or behavior, it is necessary to examine the natural structure of the human mind, that is, the activities of the human mind (Hume, 1997).

Although the stages of acquiring knowledge are almost identical, it can be said that thinkers who draw attention from different perspectives in experiencing knowledge can meet in a common denominator about the basic functioning of the mind. According to them, a person thinks, feels, decides, takes action, and implements. In short, in the real world, we explore our minds and their ideas. Because science only examines physical data, it can't get into physical events. Physical events can only be exposed to mental reality. At this point, Avni Mahmud also appears to describe the functioning of the mind with similar explanations in his work. Avni Mahmud described the concept of knowledge in the continuation of his work and briefly mentioned the types of knowledge. According to him, to obtain information, the mind must first reach the level of readiness. In other news, social life and the rules that come with it allow people to make comparisons between their inner and outer worlds. In this way, people first understood the time they lived by examining the events and facts, later made sense of it, and finally formed the concepts we use today by naming them. Avni Mahmud calls all of these stages “knowledge”. And according to him, there are three types of knowledge: ordinary, scientific, and philosophical (Mahmud, 1335/1919).

In the continuation of his work, Avni Mahmud explored the concepts of mind, reason, thinking power, ability to make logical inferences, and the differences between human and animal minds. According to him, while animals perceive only what they see with their eyes, humans can form concepts because they perceive them differently from animals. It is the mind that creates these concepts. Avni Mahmud, who believes that emotions can be easily directed and managed when ideas can be matured with reason, has said the following on this subject (Mahmud, 1335/1919): *“If ideas mature with the power of the mind, emotions can be easily guided and managed, and even violent desires can thus be easily controlled. On the contrary, if the mind remains dysfunctional or deteriorated, false feelings and weak ideas arise”* (p. 20). These descriptions of Avni Mahmud remind Aristotle, similarly, he said that man is an intelligent animal. Aristotle, who believes that the main feature that distinguishes human beings from other beings is the ability to think, believes that people, whom he regards as thinking beings, can bring their mind to an actual, functional, or creative position by using the mind in a potential state, that is, by "training the mind" in Avni Mahmud's words and thus "maturing the mind". Descartes, on the other hand, says "cogito ergo sum" with his emphasis

on mind, saying that he exists because he does not doubt that he is a thinking entity (Descartes, 2002); (Kant, 2005). Kant, on the other hand, has defined man as a smart but courageous being who dares to use his mind with his emphasis on the mind.

After Avni Mahmud explained the concept of the mind, which can be considered an abstract example of human use of the power of the mind, he went on to explain thinking training. He proposes two ways to train the harmony and contrast found in our thoughts. The first is to feed thoughts that are appropriate to the verbs that we want to apply, and the other is to produce thoughts that are appropriate to the actions that we do not want to apply. Avni Mahmud recommends that deep investigations and interrogations be carried out before immediately accepting the accuracy of the information presented to us. The author describes this point in his work as follows: "When we think deeply about our thoughts, we should be able to make the most appropriate and strongest decisions by arousing love for what is acceptable in our soul and hatred for what is unacceptable" (p. 24-25). According to Avni Mahmud, the more a person moves away from his primitive feelings, the more he will progress and develop.

In the continuation of his work, Avni Mahmud included the subject titles of "Morality, Moral Beauty, The Basis of Humanitarian Duties" According to him, the spiritual structure of man in terms of his creation focuses on all three points: emotions, ideas, and activities. To have a beautiful mind or to train the mind, these three points must be balanced. That is, we must integrate our thoughts with reality while preserving our feelings. Avni Mahmud said that he does not accept maturation for humanity other than this. For him, morality is a science that speaks of man's duties. Selected emotional ideas and social structure constitute the subject of moral science. In other words, the purpose of morality is to give the individual a mature soul, a mental balance, and social and personal happiness. In his work, he says: "It is the science of morality that shows us the path of good and evil, teaches us what equality is, determines the direction in which the soul will go. Protecting our soul from various diseases is an advanced area of knowledge that eliminates the points that disrupt our spiritual health" (p. 29). Avni Mahmud, on the other hand, fictionalizes moral beauty in the form of devotion to good deeds and avoidance of bad deeds and states that the best source of moral science is the balance between man's duty and self. For him, the most sacred and happy time of the individual is when he fulfills his duty. Saying that man has two duties, namely personal and social, Avni Mahmud divided personal duties into two as mind-spirit training and physical training. According to Avni Mahmud, mental training is also gathered in three points (Mahmud, 1335/1919):

- Emotional training, that is, the adaptation of the soul with emotions.
- Thought training, that is, enrichment of the soul with science.
- Training of the will, that is, the exercise of the soul in a balanced life.

Avni Mahmud believes that the most peripheral point of man is to serve good and avoid evil. For him, love and hate are quality, because man is innately prone to goodness and beauty and always chasing well. So when we look at Avni Mahmud's thoughts from Rousseau's point of view, we can say that man is good by birth, and then the environment distorts the natural good in man (Rousseau, 2009b). Avni Mahmud also briefly mentioned the origins and stages of lack of intelligence in his work. Avni Mahmud, who believes that there are differences between people in an intuitive sense, has separated people into three classes based on these differences (1335/1919):

The first is wild people who act by their instincts, the second is civilized people who dominate their emotions, and the third is civilized people who have reached high places in the world of thought. The main reason and origin of these differences between people are that the skills brought by human creation and education and training do not have a certain style (p. 36).

Avni Mahmud, who classifies people as wild and civilized, also puts the concept of morality into philosophical questioning in the continuation of his work. When thinking about the concept of morality, it is thought that the first thing that comes to mind is the beliefs, principles, and practical actions of cultural communities. Let's think about it this way, when a person is socializing, he learns by experiencing the beliefs and principles of the community in which he was born. In research on ancient societies, the opinions of the studied community about what they value, how they live, their dilemmas of good and bad, right and wrong or beautiful and ugly are questioned. At this point philosophy; unlike social sciences such as psychology, anthropology, and sociology, asks questions such as "What is value?", "Who is the valuable one?", "How or according to what can we determine the value?" or "How can we live a good, beautiful, true or virtuous life?" based on information about how communities live and what they value. Going back to Avni Mahmud, we can say that in his work he shared a few general thoughts about the concept of morality and did not give detailed explanations. In short, for Avni Mahmud, morality is considered to be the same as people fulfilling their duties, following the rules, and adapting to the principles set by the community (Mahmud, 1335/1919).

Training of Emotion and Willpower

Avni Mahmud explained the importance of the individual's effective use of emotion and willpower in his work based on social structure. According to Avni Mahmud, who explains the concept of pleasure and pain with the concept of "effect", pleasure is positive, and pain is not negative. When people suffer, they don't repeat their actions, they mature their minds. Painful negative action prevents the individual from repeating the same mistakes by gaining experience. According to him, people do things they believe will make them happy by weighing their sense of pain in order not to get caught in the things they will suffer from (Mahmud, 1335/1919).

According to Avni Mahmud, in the distinction between pleasure and pain, pain is a defining criterion in reaching self-consciousness or self. At this point, the theory known as utilitarianism comes to mind in the philosophical literature. For example, according to the Epicureans, the sense of pleasure is good on its own, whereas for Jeremy Bentham and John Stuart Mill the concept of the good is described as "the most happiness or pleasure for the greatest number of people" or as the "principle of maximum utility". Bentham, unlike Epicureans, interprets pleasure and pain as two masters who dominate man (Özkurt, 2013). Mill, on the other hand, unlike Bentham, limits the notion of pleasure within itself. He believes that sensual or physical pleasures are not good alone, they are intertwined with other values that accompany them, such as good, beautiful, knowledge, power. Mill argued that when compared with intellectual, emotional, and imaginary pleasures, bodily pleasures, which can also be shown as primitive pleasures, are at a lower level (Mill, 2017). What makes Avni Mahmud different from utilitarian is that he prioritizes the concept of pain to the concept of pleasure. According to him, people avoid similar actions by learning from the actions they experience wrongly through pain.

Avni Mahmud presents statements on "emotion training" in the following pages. To him, emotion is man's honor, value, and best privilege. Just training our minds is not enough for the maturation of the mind. Emotions must be trained along with the mind as well. Some of our emotions are so effective that they influence our perception and direct our decisions. On the other hand, while educating our emotions, we should always stay away from extremes and find the middle in everything. Just as Aristotle stated in his *Nicomachean Ethics*, the key to a virtuous life is being moderate in all our emotions, that is, finding the middle (Aristoteles, *Nicomakhosa Etik*, 1997). Avni Mahmud also established a connection between finding the middle and emotional training with similar, but different discourses: "Our most special emotions between extremism and recklessness go from good to evil. Therefore, it is always important to examine our soul, which is a world in itself, and not to lose sight of those times when our emotions fall into extremism or recklessness" (p. 19-20).

After his comment on the concept of pleasure and pain, Avni Mahmud made short statements about emotional training. Avni Mahmud, who first mentioned that lust should be kept under control, thinks that not controlling this feeling will eliminate the differences between humans and animals. (Mahmud, 1335/1919). In the work, in short, he emphasized that the choice of friends should also be paid attention to and not left to chance. Avni Mahmud also included a short subject titled "Homeland" before passing on to the training of will in his work. He added that the greatest love is the love of homeland and that he is responsible for serving his country until the last minute of his life.

In his work, he assesses emotion training as well as the training of the will. Avni Mahmud says that the will is a product of different ideas and emotions and that the will must be trained to determine which emotion will prevail. According to him, will acts on the orders of conscience on the path shown by thought. Will is the foundation of morality. Good morality is earned by training the will. Avni Mahmud states that being a good person is not enough to be a perfect person, the concept of a good person should be shaped by the training of the mind, emotion, and will. Avni Mahmud, who believes that instinct affects social actions just as in the concept of will or faith, says that instinct, which changes from person to person, shapes our personality over time and turns into a concept that we call "temperament". He described the concept of temperament in his work as follows: "*Temperament is the sum of our spiritual tendencies, which are found in each of us to various degrees*" (p. 21).

Avni Mahmud, in the continuation of his work, says that some authors divide people into three according to their characteristics. Accordingly, they described those with strong emotions as sensitive, those who had a strong power of thought as knowledgeable, and those who mastered their will as determined. However, Avni Mahmud says that even if it is accepted that each of these character traits is very valuable alone, these three character traits should form a balanced unity in the person at the point of training the mind. Avni Mahmud finally interpreted the concept of will as a decision formed in the mind about its realization before any action occurs, and the realization of this decision. For him, the will is free, because our choices are free and require certainty. There is a great law that governs our sensory ideas and relationships. According to this law, a thought accepted by the brain attempts to take action immediately (Mahmud, 1335/1919).

In the conclusion part of his work, the author summarized what he described in the previous sections. In particular, under the purpose of his work, he focused on the concepts of moral science and moral beauty. In fact, in his work, he compared human beings to a steam-powered ship with a description as follows: The ship's captain is thought, the helmsman is

conscience, the engineer is the act of will and choice. These three must be in harmony and balance so that the ship does not hurt itself or others. He concluded his words by saying that for the ship to proceed on the right path, it is necessary to know the captain, helmsman, and mechanic.

Conclusion

The increase in the number of copyrighted and translated books especially in the field of psychology during the Second Constitutional Era is striking. The effect of freedom of thought, which emerged with the Second Constitutional Era, after the oppressive policy of the II. Abdulhamit Period had a great impact on this increase. The period intellectual closely monitored developments in the West and synthesized many social sciences, including psychology. Avni Mahmud was the president of the association, which continues its existence today with the name of "Turkish Neuropsychiatry Association" (founded in 1914 under the name of the Ottoman Tababet-i Akliye and Asabiye Association). In this sense, it would not be wrong to say that Avni Mahmud was one of the first Turkish thinkers who opened the door to modern psychology. Written by Avni Mahmud, "Terbiyye-i Akliyye" was published in Istanbul in 1919 by Hüseyin Bey, the owner of İkbâl Library, in Şems Printing House. As the author pointed out, the work was constructed as a medical ethics study. Given the transformations in the education system during the Second Constitutional Period, it can be said that Avni Mahmud also watched the educational transformations of his age while writing his work.

Avni Mahmud built his work called Terbiyye-i Akliyye on three basic concepts. The first of these is the "mind". The history of the concept of mind, paired with the concepts of reason, intellect, spirit, or thinking, dates back to Ancient Greece. For example, for Plato, who believes in soul migration, the soul (Mind) is an immortal spirit. Unlike Plato, Descartes accepted body and mind as two separate substances and proceeded along a dualist line. Unlike Plato and Descartes, materialist thinkers have accepted a single substance. It is matter, that is, body. According to them, the mind cannot be accepted as an independent substance, because the mind is inside the brain and has a material structure. Today, these and similar debates on the mind continue to diversify. Similarly, Avni Mahmud questioned the concept of mind in his work to train the mind. Just like materialist thinkers, we can say that Avni Mahmud accepts a material prologue that exists inside the brain of the mind. As can be seen from the explanations in the findings section, for him, the mind is a mechanism that contains the answers to the questions of how he sees, how he hears, how he smells, how he understands and explains. In his work, Avni Mahmud especially fictionalized the concept of the mind as a bracket between humans and animals. According to him, to the extent that we use our mind correctly, we get the ability to control our mind, our emotions, and our will. This ability will make us superior to all living things that contain other forms of existence. In the study, the texts related to the mind from the topics in Terbiyye-i Akliyye were coded and associated with the ideas of philosophers such as Plato, Aristotle, Descartes, John Locke, Berkeley, David Hume, and Rousseau.

The other two concepts that Avni Mahmud built his work on are emotion and willpower. In his study, it was found that his explanations of the training of emotion and willpower include less space than the training of the mind power. Avni Mahmud focuses on the concepts of pleasure and pain at the point of training the power of emotion. According to

him, it is not the pleasure or the patterns of actions and behaviors that give us happiness. On the contrary, actions that cause pain or sadness guide people and shape their character. Avni Mahmud believes that by learning from the actions that cause them pain, people will discover the limits of their self-consciousness. In the work, the category of training the power of emotion was coded based on the topics, and a philosophical questioning was made by correlating it with the views of Jeremy Bentham and John Stuart Mill. In the work of Avni Mahmud, it has been found that he prioritizes the concept of pain, unlike Bentham and Mill. Finally, Avni Mahmud also mentioned the training of willpower in his work. According to Avni Mahmud, who interprets the concept of will as acting with conscience on the path shown by thought, if we control our will, we can be good people and good citizens who are aware of their duties and responsibilities.

Based on all these, it can be said that, in the narrations and cited sources in the Terbiyye-i Akliyye, it is frequently emphasized that it is not enough to educate the mind alone in training or maturing the mind and that the emotion and power will be trained together with the power of the mind. On the other hand, Özdiç (2019, 221) similarly says that Terbiyye-i Akliyye is a systematic work and reflects the scientific accumulation of the period. Although Avni Mahmud spoke about the functioning and rules of modern psychology with his work, he also did not forget the importance of morality and religion. Although the mind, will, and emotion are of great importance to him in the training of the mind, it can be said that he wants to indirectly say that a person who does not have good morals and religious rules will never fully mature his mind.

As a result, in the last years of the Second Constitutional period, Terbiyye-i Akliyye, written by Avni Mahmud, is an important work in the process of entering modern psychology into Turkey, because it provides a concrete knowledge of this field and contributes to the field of educational history. In Terbiyye-i Akliyye, it is understood that values are tried to be taught in the training of the mind, emotion, and will be based on the mental development of the young generation, which is considered as the heir to the future, and while conveying these values, the importance of love of the homeland, moral beauty, and religious commandments are also paid attention. In fact, according to Alkan (2004), the motto of the educational understanding of the period is "National Upbringing". Although the concepts of Islam and Turks were used together at the beginning of the period, the concept of Turks was given priority over time. The title "Homeland" in the work named Terbiyye-i Akliyye also supports this explanation.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.


References

- Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâbah'at-ı ahlâkiye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XVIII (36), 55-87.
- Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluktan Cumhuriyet'e modernleşme ve ulusçuluk sürecinde eğitim. K. Karpat (Eds.), *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiyesi*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.

- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Aristoteles. (1996). *Metafizik*. (Translated by A. Arslan). İstanbul: Sosyal.
- Aristoteles. (1997). *Nicomakhosa etik*. (Translated by S. Babür). Ankara: Ayraç.
- Aristoteles. (2005). *Fizik*. (S. Babür, Çev.). YKY.
- Artvinli, F. (2012). Toptaşı bimarhanesi sertabibi Dr. Avram de Castro: bir biyo-bibliyografi. *Osmanlı Bilim Araştırmaları*, XIII (2), 85-97.
- Artvinli, F. (2018). Pinel of İstanbul: Dr. Luigi Mongeri (1815-1882) and the birth of modern psychiatry in the Ottoman empire. *History of Psychiatry*, 29(4), 424-437.
- Aslan, E. (2011). Osmanlı'nın mekatib-i iptidaiyesinden Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk mekteplerine geçişte tarih programlarında değişim. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 749-777.
- Aslan, E. (2019). İmparatorluktan Cumhuriyet'e geçişte benlik algısının dönüşümü: 1924 ilk mektepler müfredat programının da vatandaşlık eğitimi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1984-2004.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Translated by H. Aydın). Konya: Eğitim.
- Berkeley, G. (1996). *Hylas ile Philonous arasında üç konuşma*. (Translated by K. S. Sel). İstanbul: Sosyal.
- Berkeley, G. (1996). *İnsan bilgisinin ilkeleri üzerine*. (Translated by H. Turan). Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Descartes. (1994). *Metot üzerine konuşma*. (Translated by K. S. Sel). İstanbul: Sosyal.
- Descartes. (1999). *Aklın yöntemi için kurallar*. (Translated by M. Ökmen). İstanbul: Sosyal.
- Descartes. (2002). *Felsefenin ilkeleri*. (Translated by M. Akın). İstanbul: Say.
- Er, H. (2001). Dr. Avni Mahmut ve Türkiye'de akıl hastalıkları eğitimi. *Tıp Tarihi Araştırmaları*.
- Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet döneminde eğitim hareketleri*. Ankara: Ocak.
- Erkoç, Ş. (2001). Türkiye'de modern psikiyatrinin başlangıcı ve Avni Mahmut'un "muhtasar emraz-ı akliye" kitabı. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 9(1), 123-126.
- Gökay, F. K. (1977). Bakırköy sinir ve akıl hastalıkları hastanesinin 50. yılı dolayısıyla tarihi günlere bakış. *Bakırköy'de 50 Yıl*. İstanbul: Matbaa Meslek Lisesi.
- Gözütok, T. T. (2018). İlk Türkçe psikiyatri tarihi: Avni Mahmut'un muhtasar emrâz-ı akliyye kitabının ilk bölümü. *Dört Öğe* (14), 177-210.
- Hume, D. (1997). *İnsan doğası üzerine bir inceleme*. (Translated by A. Yardımlı). İstanbul: İdea.
- Kant. (2005). "Aydınlanma nedir?" sorusuna yanıt, *Kant* (Translated by N. Bozkurt). İstanbul: Say.
- Kant. (2007). *Eğitim üzerine*. (Translated by A. Aydoğan). İstanbul: Say.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.

- Kılıç, R. (2014). *Deliler ve doktorları, Osmanlıdan Cumhuriyet'e delilik*. İstanbul: Tarih Vakfı.
- Koşar, H. H. (2016). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e bir doktor potresi: hekim, hoca ve yazar olarak Mazhar Osman*. (Eds. D.D. Ayar). (Unpublished Master's Thesis). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Locke, J. (1992). *İnsan anlığı üzerine bir deneme*. (Translated by V. Hacıkadiroğlu). İstanbul: Ara.
- Mahmud, A. (1335/1919). *Terbiyye-i akliyye*. İstanbul: Şems.
- Mill, J. S. (2017). *Faydacılık*. (Translated by G. Murteza). İstanbul: Pinhan.
- Mossensohn, M. S. (2014). *Osmanlı tıbbı tedavi ve tıbbi kurumlar*. (Translated by B. Üçpunar). İstanbul: Kitap.
- Odabaşı, İ. A. (2016). Osmanlı matbuatında Milliyetçilik ve psikoloji. *Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi* (2), 75-117.
- Özdiñç, A. (2019). Toptaşı bimarhanesi başhekimlerinden Avni Mahmud ve terbiyye-i akliye adlı eseri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics*, 27(3), 213-238.
- Özkurt, H. (2013). *Jeremy Bentham'ın faydacı ahlakı ve hukuk teorisi*. İstanbul: On İki Levha.
- Platon. (2002). *Devlet*. (Translated by H. Demirhan). İstanbul: Sosyal.
- Rousseau, J.-J. (2008). *Anayasa projeleri*. (Translated by İ. Yerguz). İstanbul: Say.
- Rousseau, J.-J. (2009a). *Bilimler ve sanatlar üzerine söylev*. (Translated by. İ Yerguz). İstanbul: Say.
- Rousseau, J.-J. (2009b). *İnsanlar arasındaki eşitsizliğin kaynağı*. (Translated by R. N. İleri). İstanbul: Say.
- Schultz, D. P. (2001). *Modern psikoloji tarihi*. (Translated by Y. Aslay). İstanbul: Kaknüs.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (1999). *Osmanlı imparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Üstel, F. (2009). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2017). *Ahlaklı yurttaş*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Yinilmez Akagündüz, S. (2020). Cumhuriyet'in ilk yıllarında yurttaşlık eğitimi: Cumhuriyet çocuklarına malûmât-ı vataniye ders kitabı örneği. *TUHED (Turkish History Education Journal)*, 9(1), 109-131.

The place of history subjects in the social studies textbooks

Mustafa DOLMAZ 

Police Department, E-mail: mdolmaz58@gmail.com


Özge METİN 

Giresun University, Faculty of Education, E-mail: ozge.metin@giresun.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	17.03.2021
Accepted	19.05.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.898668
Cite	Dolmaz, M. & Metin, Ö. (2021). The place of history subjects in the social studies textbooks. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 88-114. https://doi.org/10.17497/tuhed.898668
Ethics Declaration	This study, conducted through textbooks, does not require ethics committee approval.
Acknowledge	

The place of history subjects in the social studies textbooks

Mustafa DOLMAZ 

Police Department, E-mail: mdolmaz58@gmail.com

Özge METİN 

Giresun University, Faculty of Education, E-mail: ozge.metin@giresun.edu.tr

Abstract

The history and social studies that discuss the social life in all aspects including the political, economic, social and cultural dimensions teaches the history to individuals as a solidier of the curriculum gathered at a common point which adapts these individuals to the existing period and society and prepares them for the future. While the important part of the social studies content comes from history, its mission is to complete some of the tasks undertaken by history. These tasks including providing the historical content and skills and values related to the historical subjects to the students. This study aims to determine how intensely history subjects are included in the social studies textbooks prepared in our country with an interdisciplinary approach, how much of the lesson's target acquisitions are related to history, and what skills and values are desired to be acquired by students in historical subjects. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in this study. The data source of the study consists of social studies textbooks used at the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade levels. The "Book Evaluation Form" prepared by the researchers was used as the data collection tool. The obtained data were analyzed by the descriptive analysis method. As a result of the research, it was observed that approximately one-third of the subjects and acquisitions in the social studies course textbooks were historical directly or indirectly and that historical subjects were designed to support the development of a total of 17 skills, including, critical thinking, innovative thinking, high-level thinking skills, etc. Also, history subjects have content to support all other values in the curriculum except savings value. In the suggestions section, suggestions were made to increase the weekly course hours of social studies lesson and to include values such as tolerance, hospitality, altruism, humility, bravery, and courage, which are identified with Turkish history, into the program concerning history issues to carry out practical activities based on the targeted skills.

Keywords: skill, value, acquisition, textbook, history, social studies

Introduction

Since history is shaped around humankind and their actions, it has become one of the most important parts of the primary school curriculum. From the primary school age, students learn about their families and the society they live in, different races, and the adventure of the objects existing in this world from history (Zarrillo, 2016). According to Togan (1985),

everything that talks about the course of events, even the stories of matter and things, is history. For this reason, historians, have examined and analyzed very different institutions, elements, and issues, which are sometimes outdated, or issues that their roots remain in the past, but still, continue to exist and influence today in economic, political, military, social, cultural, educational and religious fields such as conquest movements and the effect of beliefs on conquest movements (Çağ, 2012), economic organizations (Gündüz, Kaya and Aydemir, 2012), intellectual-power relations (Güngör, 2016), fatwas (Eliaçık, 2012), communities living in different geographies (Ayönü, 2006), state administration (Armağan, 2011), military-technical education (Kaçar, 2004), the historical adventure of food (Yılmaz and Akman, 2019), philosophical thought in history (Aydın, 1992), population services (Çimen, 2012), the historical story of musical therapy (Erer and Atıcı, 2010).

According to İnalçık (2009), the reason why the spectrum is so wide in historical research is that history is not only composed of political events. Political events are related to legal, social, economic, and cultural events. The reason why historians deal with various events and wars together with their causes and examine very different issues such as trade relations, population movements, migration, urbanization, cultural activities, is to connect with the past in economic, cultural, and social terms and to explain many things that exist today to children. Because the history of tomorrow is lived today, the lived history is stored in the past and at the same time, it is enriched and left as a legacy to new generations (Dolmaz and Kaymakçı, 2020). In this way, individuals learn about the traditions and customs of the society in which they were born and grew up, their interaction with other communities in history, the justice system, their customs and traditions, their religious beliefs, their wars, their peace treaties, and their tangible - intangible cultural values and value judgments. History combines individuals with the society they live in, makes it easier for them to adopt the value judgments of the society and adapt to the society, helps individuals to develop personality and character and raise a cultured generation that protects its values and sensitive to the needs of the society they live in (Gürel and Çetin, 2018; Sertkaya, 2010; Sungu, 2002; Ulusoy, 2010).

Akın (2018) stated that history is a cultural memory for societies, and because cultural memory is full of the knowledge of the past of societies, it keeps individuals' connection with their past constantly alive. The transmission of this accumulation from generation to generation is very effective in the formation of collective identity. Collective identity needs an updated memory, that is, a cultural memory, to remember the memories and experiences of societies together, to protect them, and to adapt to renewed conditions when necessary. Durmuş (2016) associated the state of belonging to the collective identity in one aspect with the historical self-concept, stating that a person cannot locate himself/herself outside of this memory and he/she will remain idle without a human in his/her memory.

According to Köstüklü (2006), history is the memory of societies and all well-established states must attach importance to history teaching to sustain their existence healthily. Because of that, states that are not well-established and have no history are concerned about creating history. Similarly, Durmuş (2016) interpreted "undated societies" as "indescribable societies", and that societies without a description were deemed to be non-existent, and that the individual of these societies will not be able to answer questions such as "who am I", "who are we", "where do we come from" and "where are we going?" and thus they will become de-identified and worthless.

The bright and dark periods, wars, and events that a nation lived through history are full of lessons that will always keep that nation awake. These lessons are guiding and directing in the planning of the future of the nation. In other words, nations are obliged to remember yesterday to understand their work today, and previous days and events of ancient times to understand yesterday's affairs (Berg, 2019; Emiroğlu, 2005). In this way, young people will realize that the story of the society they live in is not just about today, this story has a past and will continue in the future (Işık, 2008; Sakaoğlu, 1994). That is why Durmuş (2016) while speaking of the Orkhon inscriptions, he used the expression "the mind that positions its existence in the world by writing on a stone in the 8th century and plans to call out the ages ahead", he tried to convey that these inscriptions are a piece of advice for the new generation of the Turkish Nation to be vigilant.

In addition, through history, the student's awareness of citizenship develops and students become aware of the importance of concepts such as state, nation, homeland, flag, learn about their rights and responsibilities from the past, by evaluating old and new events together it contributes to the development of thinking skills (critical, chronological, creative), also contributes to the development of skills such as historical comprehension, establishing the cause-effect relationship, perceiving change and continuity, historical inquiry-analysis and interpretation, and historical empathy (Ata, 2002; Cercadillo, 2000; Demircioğlu, 2006; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; MEB, 2018). It gives direction to human behavior, goals, and expectations. It ensures the protection of national identity and values in a globalizing world (Şıvgın, 2009). It allows students to develop a versatile perspective on life (Köse and Yıldız, 2012; Wood, 2009).

The purpose of history education was summarised by Sungu (2002) as to help young people who are the main elements for the social continuity to learn and adapt to the national life and social life of the society, they live in. Therefore, it is possible to state that concepts such as collective memory, citizenship awareness, cultural memory, and cultural transfer that are separately highlighted by different researchers are the concepts born out of the efforts of individuals to fit the world they live in.

It is a fact that all these missions undertaken by history are carried by history with other missions of the other social science disciplines in the primary and secondary school level social studies curriculum. Social studies which are taught with an interdisciplinary approach in our country is defined by NCSS in 1992 as "the integrated work of social science and humanities to support the citizenship ideals" (Zarrillo, 2016). To make a broader and more recent definition, social studies can be defined as: "The study field that aims to raise students as creative individuals who are equipped with the knowledge and skills to ensure their active participation in every moment of life, who have high critical thinking and problem-solving skills, and who are sensitive to the interaction of environment, society, and technology, and contributes to the multidimensional development of the student by combining the content from social and humanities" (Dolmaz, 2017). As can be understood from the definition, there is a process of filtering the relevant contents of disciplines such as art, anthropology, sociology, religion, archeology, law, economy, geography, and history, and bringing them together systematically within the school program by reducing them to primary and secondary school levels to achieve certain goals (NCSS, 1993). According to Sönmez (1997), social studies are based on people and society. For this reason, under the umbrella of social sciences, history is one of the most dominant, prominent disciplines that give basic meaning to school-level social studies (Kabapınar, 2014). Reşat Ekrem Koçu (2004) defines history as "the story of the

human". All disciplines such as art, economics, law, and anthropology are shaped around "the story of the human". NCSS (1994) used the concept of "orchestra" as a metaphor in explaining the role of history in social studies, stating that although sometimes several instruments are used equally together to serve the thematic purposes of the composer, often one instrument (history) leads and others are in a position to support it and this emphasized the importance of history for social studies.

When the purposes of social studies curriculum were analysed, it can be seen that the purposes are to raise individuals as the citizens of the Republic of Turkey who loves the country and the nation with national awareness, understand the fundamental processes and elements that form the Turkish culture and history and to protect and develop the cultural heritage that helps them to have a national awareness, be aware of the human-environment interactions, question the historical evidence at different times and spaces to determine the similarities and differences between people, objects, events, and phenomenon, understand change and continuity, know and sustain national and intangible values and to understand the effects of certain concepts to the Republic of Turkey. When all these purposes are considered, it can be more clearly seen that social studies undertake missions that match with the purposes of the history discipline (MEB, 2018).

When the approaches used in social studies teaching are considered, the effects of the history on the social studies curriculum can again be seen clearly. Regardless of the teaching approach, history is an indispensable branch of social studies. When social studies that are intrinsically based on raising effective citizens are taught based on the "social studies teaching as citizenship transfer" approach, the purpose here is to give students the cultural heritage according to the past phenomenon, institutions, values, and beliefs. "Social Studies as social science" approach is directly proportional with giving knowledge, skills, and values to the individuals in general in a social science discipline and the knowledge, skills, and values to students in special in history. In our country, social studies are taught with a "social studies teaching approach as reflective inquiry field". In this approach, the students learn the historical events related to the current events as a result of active usage of various skills (research-investigation, scientific reasoning, etc.) with the relationship of today and tomorrow (Kılıçoğlu, 2009). Social studies teaching as a reflective inquiry field is highlighted by İnalçık (2009) as the sort of application of teaching the values, institutions, traditions, and customs that exist today by making connections with the economic, political, and social past. Today, this approach is considered when textbook content is determined.

Since history surrounds the social studies curriculum so much, the relationship between social studies and history has drawn attention and has been one of the issues studied by researchers working in the field of social studies. When the literature was examined, it was observed that studies had been carried out on issues such as, the studies in the history subject in social studies textbook (Gölgesiz Gedikler, 1998), the effectiveness of social studies textbooks in Turkish history topics (Şeker and İlhan, 2015), history subject teaching in social studies class (Tahancı, 2002), investigating the history subjects in social studies curriculum and textbook for old and new curriculum (Berk, 2008; Tümsek, 2006), analysing the history subjects in social studies curriculum for content (Kavak, 2007) and content layout of history subjects in the textbook (Çelebi, 2010), the examination of social studies course history subjects in the context of teacher opinions (Keçe, 2013), history teaching at primary education level within the historical adventure of social studies (Turan, 2016), the use of stories in actualizing the acquisitions of history subjects in social studies (Özkan, 2014), the comparison

of social studies programs of different countries (Yıldırım, 2006), the evaluation of history subjects in social studies curriculum in the context of skills (Çelik Bayramoğlu, 2016).

It is believed that this study will contribute to the literature as it sheds the light on researchers who will work in this field and as it is important to create a general profile of the history subjects in social studies textbook to comprehensively reveal the values, skills, learning outcomes and history subject presentation related to the historic area in the textbook. For this reason, this study, it was aimed to examine the place of history subjects in the social studies curriculum. In line with this main purpose, answers will be sought for the following questions:

- What is the place of historical subjects and acquisitions, skills with values related to history subjects in the primary school 4th-grade social studies textbook?
- What is the place of historical subjects and acquisitions, skills with values related to history subjects in the secondary school 5th-grade social studies textbook?
- What is the place of historical subjects and acquisitions, skills with values related to history subjects in the secondary school 6th-grade social studies textbook?
- What is the place of historical subjects and acquisitions, skills with values related to history subjects in the secondary school 7th-grade social studies textbook?

Method

Research Model

The document analysis method, one of the qualitative research designs, was used in this study. Qualitative research refers to the meanings, definitions, concepts, symbols, characteristics, descriptions, and metaphors of objects. Qualitative studies are very effective in determining the essence and environment of the units mentioned because they answer the questions of what, how, where, when, and why that will be asked about the units subject to research (Berg and Lune, 2015). Various research designs are used in qualitative research. It is possible to define document analysis, which is one of them, as "collecting and analyzing written and visual materials" (Labuschagne, 2003; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Written or visual materials referred here may include documents such as books, various research articles, journals, stories and novels, pictures, films, even poems, and songs. Since this study is a research that is based on investigating the textbook which is the source of data and investigates the textbook under the written material, the document analysis method was applied in this study. As in other qualitative research methods, in document analysis, data must be analyzed and interpreted to make sense of the data content and to develop an understanding of the research subject (Balçı, 2001; Corbin & Strauss, 2008; Labuschagne, 2003, McCulloch, 2012).

Data Source and Collection of Data

The data source of this study consists of a textbook approved by the Ministry of National Education, Turkish Education Board taught in the social studies lesson to the students at primary and secondary school with the following identification information.

- Tüysüz, S. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı - 4. Ankara: Tuna Yayıncılık.
- Şahin, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5, Ankara: Anadolu Yayıncılık.

- Şahin, E. (2018b). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6, Ankara: Anadolu Yayıncılık.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

To make the textbook data meaningful and for a healthier assessment, Social Studies Lesson 4th-7th Grade Curriculum booklet was used. The identification information for this data source is given below.

- MEB (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4–7. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.

While examining the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade social studies textbooks and social studies curriculum, which are the source of the research data, the steps of "accessing documents", "checking authenticity", "understanding documents", "analyzing data" and "using data" suggested by the researchers Yıldırım and Şimşek (2016) was followed.

This study, conducted through textbooks, does not require ethics committee approval.

Data Collection Tool

“Book Assessment Form” (BAF) was prepared by the researchers to classify the history subjects included in the social studies textbook and the learning outcomes, values, and skills aimed with these subjects. Before preparing the data collection tool, the literature review was conducted, and the existence of a suitable data collection tool was investigated. In addition, the quality of textbooks and some sources containing suggestions for research on textbooks were reviewed (Pingel, 1999; Ivic, Pesikan, and Antic, 2013). After determining that there was no suitable data collection tool, the discussion for the research purpose and which criteria will be used for evaluating the textbook and learning outcomes under the research questions was completed, and accordingly, the views of two social studies educators and Turkish language educators were consulted. Accordingly, the prepared form enabled collecting data under learning area, subject, learning outcome, history subject presentation (direct/indirect), values, and skills titles. The learning area and subject titles in the data form included the learning area and subject for the history-related content, the learning outcome title included the learning outcome aimed with that history content, the presentation title included the content that entirely presented history and historical phenomenon and events or using examples from the history to teach the subject without being directly related to the history and values and skills title included the targeted values and skills with the history subject content.

Data Analysis

Descriptive analysis was used to analyze the data. In the descriptive analysis, no changes are made to the data. This analysis involves collecting and describing the data under pre-determined categories and themes as quotations (Demir, 2014; Sönmez and Alacapınar, 2017). Descriptive analysis was selected since the obtained data in this study were summarised, interpreted, and directly quoted according to themes expressed in the book assessment form. The descriptive analysis includes the steps of “creating a framework”, “processing data according to the thematic framework”, “identifying the findings” and “interpreting the findings” (Yıldırım and Şimşek, 2016). To ensure the reliability of the analysis process, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was taken into consideration. As a result of the calculation, it was seen that the reliability level of the data analysis process was 90%, and the reliability calculations above 70% are considered sufficient

for the study to be considered reliable (Miles and Huberman, 1994). According to this result, it is possible to say that the research is reliable.

Findings

History subjects in social studies textbooks, according to grade levels; how the issues are addressed are presented below in the context of skills, values, and acquisition.

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Primary School 4th Grade Social Studies Textbook

Table 1 gives the determinations about the way history subjects are addressed, and the relationships of acquisition, value, and skill in the primary school 4th grade Social Studies textbook.

Table 1

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Primary School 4th Grade Social Studies Textbook, and the Relationships of Acquisition, Value, and Skill

Learning Area	Subject	Acquisition	Skill	Value	Direct	Indirect
Individual and Society	Everyone has an Identity (s.12)	4.1.1. Makes inferences about his/her personal identity by examining the official identity document	Perceiving change and continuity, Using evidence, Perceiving time and chronology	-		✓
	Everyone has a story (s.18)	4.1.2. Puts in chronological order some certain events related to his/her life	Perceiving time and chronology	-		✓
	What Do I Like? What Can I Do? (s.23-24)	4.1.3. Recognizes individual interests, needs, and abilities.	Decision Making Empathy	-		✓
Culture and Heritage	History of My Family (s.34-37)	4.2.1. Makes family history study by using oral, written, and visual sources and objects.	Research, Using Evidence	Paying attention to family unity	✓	
	Elements of National Culture (s.38-43)	4.2.2. Gives examples by researching the elements that reflect the family and the national culture around them.	Perceiving change and continuity, Using evidence, Research	Sensitivity	✓	
	Children's Games from	4.2.3. Compares traditional children's games with today's	Perceiving change and continuity	-		✓

Science, Technology, and Society	Past to Present (s.44-48)	games in terms of change and continuity.				
	A Heroic Saga: National Struggle (s.49-58)	4.2.4. Understands the importance of the National Struggle based on the lives of the heroes of the National Struggle	Perceiving time and chronology, Empathy	Patriotism Independence Solidarity	✓	
	Technology from Past to Present (s.98-101)	4.4.2. Compares the past and present uses of technological products.	Perceiving change and continuity, Critical Thinking	Scientific	✓	
Active Citizenship	Technology Over Time (s.104-109)	4.4.3. Investigates the inventors of the technological products he/she uses and the development of these products over time.	Innovative Thinking, Critical Thinking	Scientific Diligence	✓	
	I am a child; I exist by my rights (s.152)	4.6.1. Gives examples of the rights he/she has as a child.	Social participation, Cooperation	Respect Equality Sensitivity	✓	
	Freedom and Independence (s.167-170)	4.6.4. Explains the relationship between the independence of the country and individual freedom.	Social participation, Political literacy	Independence Freedom Responsibility	✓	
Total	11	11	22	14	7	4

When Table 1 is examined, it is seen that history subjects are included in four learning areas in the 4th-grade social studies textbook. Accordingly, it is possible to say that three subjects in the "Individual and Society" learning area are indirectly related to history; four subjects in the "Culture and Heritage" learning area are directly related to history; two subjects in "Science, Technology, and Society" learning area are directly related to history; one subject in "Active Citizenship" learning area is directly related to history and another subject is indirectly related to history. Based on this, it is understood that 4 out of 35 subjects in the 4th-grade textbook are indirectly and 7 of them are directly related to history.

It is understood that the subject of "Everyone Has an Identity", which deals with the processes of being "I" and "We" with spatial, historical, and cultural factors, is taught in the learning area of "Individual and Society" and indirectly associated with the history, includes the skills of perceiving change and continuity and using evidence. For example, in the corner of Did You Know? which is included in the "Everyone Has an Identity" subject, there is a content saying; "The first official identity document in our country was issued in 1882 during the Ottoman Empire. This document, which is known as identity, head paper, identity card among the people, has started to be used under the name of "The Identity of Great Ottoman Empire..."

Considering the subject nature of the content in question, it is seen that history issues are indirectly included in the content. Likewise, while aiming to develop the skill of "perceiving time and chronology" in the subject of "Everyone Has a Story" in the same learning area, "...

using the photographs, he/she prepared an illustrated time strip in which he/she listed the events he/she described above in chronological order." this statement included history indirectly." Decision making" and "empathy" skills that planned to be given in the subject of "What Do I Like? What Can I Do?" which was indirectly associated with the history, were aimed to be improved with the biography of Carlos Tiscar.

In "History of My Family" subject in "Culture and Heritage" learning area, which has a history-oriented approach, contents that directly related to history were used and it was aimed to develop the skills of "research" and "using evidence" and the value of "giving importance to family unity" with the mentioned content. On the subject of "Elements of National Culture", it is seen that the content is directly related to history, and the "sensitivity" value stands out in the context of "sensitivity to cultural heritage" with "perceiving change and continuity", "use of evidence" and "research" skills. From the findings it was found that the subject of "Children's Games from Past to Present" was directly associated with history and the skill of "perceiving change and continuity" was emphasized; the subject of "A Heroic Saga: The National Struggle" consists of contents directly related to history, and in the mentioned heading, it was aimed to improve the students' skill of "perceiving time and chronology". Also in the same title, it is seen that the skills of "empathy" and "patriotism" and values of "independence" and "solidarity" are discussed through historical biographies.

On the subject "Technology From Past to Present", which is in the "Science, Technology and Society" learning area and is directly associated with history and aims to explain the development processes of science and technology and their effects on social life, it is aimed to give to the student "perceiving change and continuity", "critical thinking" skills and "scientific" value. On the other hand, the subject of "Technology in Time" is directly related to history and it is seen that it is aimed to bring "innovative thinking" and "critical thinking" skills and "scientific", "diligence" values to individuals under this title.

Individuals are tried to be acquired "social participation" and "cooperation" skills and "respect", "equality" and "sensitivity" values in the subject of "I am a child, I exist by my rights", which is located in "Active Citizenship" learning area and is indirectly associated with the history that examines various issues in the context of citizenship and social life. In "Did You Know?" corner given to reinforce the subject, with the expression of "Convention on the Rights of the Child was signed by 142 countries, including Turkey, on November 20, 1989, and entered into force in 1990. Every year, November 20th is celebrated as World Children's Rights Day in all countries." It is possible to state that history is indirectly included in this title. It can be said that the subject of "Freedom and Independence", which is located in the same learning area and is directly associated with history, includes social participation and political literacy skills and independence, freedom, and responsibility values.

In short, it is seen that 4 of the 33 acquisitions aimed to acquire students in the fourth grade of the social studies curriculum are indirect, 7 of which are direct, and a total of 11 acquisitions are related to the teaching of history subjects. In this case, it is possible to state that 1 out of every 3 acquisitions included in the fourth-grade level of the curriculum is directly or indirectly related to history.

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 5th Grade Social Studies Textbook

Table 2 includes the determinations about the way history issues are addressed, and the relationships of acquisition, value, and skill in the secondary school 5th grade Social Studies textbook.

Table 2

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 5th Grade Social Studies Textbook and the Relationships of Acquisition, Value, and Skill

Learning Area	Subject	Acquisition	Skill	Value	Direct	Indirect
					✓	✓
Culture and Heritage	Learning Civilizations (s.34-39)	5.2.1. Realizes the important contributions of Anatolian and Mesopotamian civilizations to human history based on their concrete ruins.	Research, Digital Literacy, Using evidence	Sensitivity Aesthetic	✓	
	Beauties Around Us (s.41-42)	5.2.2. Recognizes the natural assets and historical places, objects, and artifacts in his/her environment.	Perceiving the place, Research	Sensitivity Aesthetic	✓	
	Our Cultural Wealth (s.48-49)	5.2.3. By comparing the cultural characteristics of various parts of our country with the cultural characteristics of the environment in which he/she lives, he/she determines the similar and different elements between them.	Critical thinking	Sensitivity		✓
	Getting to Know Our Culture (s.52)	5.2.4. Analyzes the role of cultural elements in people's coexistence.	Critical thinking	Sensitivity Solidarity		✓
	Our Culture from Past to Present (s.57)	5.2.5. Evaluates the historical development of cultural elements in daily life.	Perceiving change and continuity	-		✓
Peoples, Places, and Environment	The Effects of Natural Disasters on Our Lives (s.86)	5.3.5. Explains the effects of natural disasters on social life with examples.	Empathy Observation	Solidarity		✓
Science, Technology, and Society	Common Traits of Scientists (s.107-108)	5.4.4. Determines the common characteristics of inventors and scientists.	Empathy	Scientific Diligence		✓
	Scientific Ethics (s.111)	5.4.5. Behaves by scientific ethics in his/her studies.	-	Honesty Scientific		✓

Active Citizenship	Our Flag and the National Anthem (s.172-174)	5.6.4. Values our Flag and the Turkish Anthem, one of our symbols of sovereignty and independence.	Political literacy	Independence Freedom	✓	
Global Connections	Our Common Heritage (s.191-195)	5.7.4. Gives examples of common heritage items found in various countries.	Research, Innovative thinking	Sensitivity Aesthetic	✓	
Total	10	10	14	16	4	6

When Table 2 is examined, it is seen that history subjects in the 5th-grade social studies textbook are included in a total of five learning areas. Accordingly, it can be said that in the "Culture and Heritage" learning area two out of five subjects are directly and the three of them are indirectly related to history; in the "People, Places, and Environments" learning area one subject is indirectly associated with history; in "Science, Technology, and Society" learning area two subjects are indirectly related to history; and in "Active Citizenship" one subject is directly related to history. It will be seen that one subject in the "Global Connections" learning area is directly related to history. From this point of view, it is understood that 4 out of 33 subjects in the 5th-grade textbook are directly related to history, and 6 are indirectly related to history.

It was observed that in the 5th-grade social studies curriculum, in the "Culture and Heritage" learning area, where the importance of culture and cultural heritage was addressed, the subject of "Learning Civilizations", which is directly related to history, has content in a nature that can bring "research", "digital literacy" and "using evidence" skills and "sensitivity" and "aesthetics" values within the scope of "sensitivity to cultural heritage" to the student. Similarly, it was found that "sensitivity" and "aesthetics" values and "perceiving the place" and "research" skills within the subject of "Beauties Around Us", where history was directly given, were tried to be developed. It has been observed that in the subject of "Our Cultural Wealth" where history is given indirectly, "critical thinking" skill and "sensitivity" value, and in the subject of "Getting to know our culture", where history subjects are given indirectly, "critical thinking" skill and "solidarity" and "sensitivity" values are tried to be acquired. Finally, it can be said that in the subject of "Our Culture from Past to Present", in which history subjects are indirectly given, it is aimed to give individuals to "perceive change and continuity" skill.

In the "People, Places and Environments" learning area, which is mainly focused on geography, it is seen that the "The Effects of Natural Disasters on Our Lives" is used indirectly from history with the newspaper report about the 17 August 1999 earthquake, and it is aimed to give individuals "solidarity" with "empathy" value and "observation" skill.

Placed within "Science, Technology, and Society" learning area, in "Common Traits of Scientists" subject by using the biographies of scientists such as Albert Einstein, Isaac Newton, and Aziz Sancar, "empathy" skill, "scientific" and "diligence" values; are tried to be gained to students; on the subject of "Scientific Ethics", using the biography of Cahit Arf, "honesty" and "scientific" values are tried to be acquired to students indirectly by making use of history.

It is understood from the table that by referring to the establishment of the Turkish Grand National Assembly and the process of writing the Turkish National Anthem in the

subject of "Our Flag and the National Anthem" in "Active Citizenship" learning area history is directly included and it is aimed to be acquired "political literacy" skill and "independence" and "freedom" values.

In the "Global Connections" learning area which aims to raise individuals who follow the developments in the world through interstate relations, history has been directly included in the subject of "Our Common Heritage", and "research" and "innovative thinking" skills and "sensitivity" and "aesthetic" values are aimed to be developed.

When the relevant table is examined in terms of the acquisition, it is seen that 4 of the 33 acquisitions in the social studies curriculum and at the 5th-grade level are directly and 6 are indirectly, and a total of 10 acquisitions are related to the teaching of history subjects. In this case, it is possible to say that 1 out of every 3 acquisitions in the curriculum is directly or indirectly related to history.

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 6th Grade Social Studies Textbook

Table 3 includes the determinations about the way history issues are addressed, the relationships of acquisition, value, and skill in the secondary school 6th grade Social Studies textbook.

Table 3

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 6th Grade Social Studies Textbook, and the Relationships of Acquisition, Value, and Skill

Learning Area	Subject	Acquisition	Skill	Value	Direct	Indirect
Individual and Society	Culture and Social Coexistence (s.15-16)	6.1.2. Analyzes the place and role of social, cultural, and historical bonds in the formation of social cohesion.	Critical Thinking	Solidarity		✓
	The first Turkish States Established in Central Asia (s.40-47)	6.2.1. Makes inferences about the geographical, political, economic, and cultural characteristics of the first Turkish states established in Central Asia.	Map literacy Perceiving time and chronology	-	✓	
Culture and Heritage	The Spread of Islam (s.48-52)	6.2.2. Interprets the emergence of Islam and the changes it brought with it.	Perceiving change and continuity Perceiving time and chronology	-	✓	
	Turks' Adoption of	6.2.3. Realizes the changes in political, social, and cultural	Perceiving change and continuity Empathy	Sensitivity	✓	

	Islam (s.53-57)	fields with the acceptance of Islam by Turkish people				
	New Country Anatolia (s.58-65)	6.2.4. Analyzes the process of Turks adopting Anatolia as a homeland within the scope of the 11 th and 13 th centuries.	Critical thinking Perceiving time and chronology	Sensitivity Peace	✓	
	Silk and Spice Road (s.66-68)	6.2.5. Explains the role of historical trade routes in political, cultural, and economic relations between societies.	Perceiving change and continuity Map literacy	-	✓	
People, Places, and Environments	Turkey's Human Geography Features (s.97)	6.3.3. Shows the basic human geography characteristics of Turkey on the relevant maps.	Perceiving change and continuity	-	✓	
Production, Distribution, and Consumption	Qualified Manpower (s.185-186)	6.5.5. Analyzes the place and importance of qualified manpower in the development of the Turkish economy.	Entrepreneurship Innovative thinking	Patriotism Responsibility	✓	
Active Citizenship	The Place of Democracy in Our Social Life (s.216-217)	6.6.4. Explains the importance of democracy in our social life.	Political literacy	Solidarity Patriotism	✓	
	The Place of Women in Social Life (s.222-224)	6.6.6. Realizes the value given to women in social life based on Turkish history and contemporary examples.	Political literacy	Equality	✓	
Global Connections	Relations with Turkish Republics and Neighboring Countries (s.238)	6.7.1. Analyzes the cultural, social, political, and economic relations of our country with the Turkish Republics and neighboring states.	Political literacy	-	✓	
Total	11	11	17	9	7	4

When Table 3 is examined, it is seen that history subjects in the 6th-grade social studies textbook are included in a total of six learning areas. According to this; in the "Individual and

Society" learning area one subject is indirect; in the "Culture and Heritage" learning area five subjects are direct; in "People, Places, and Environments" learning area one subject is indirect; and in "Production, Distribution and Consumption" learning area one subject is directly related to history. It can be said that one subject in the "Active Citizenship" learning area is directly and another subject is indirectly related to history. It will be seen that one subject in the "Global Connections" learning area is indirectly associated with history. Based on all these findings, it is understood that 7 of the 34 subjects in the 6th-grade textbook are directly related to history, and 4 of them are indirectly related to history.

It is seen that the subject of "Culture and Social Coexistence", which is studied in the "Individual and Society" learning area, is indirectly related to history in terms of explaining the science of history and referring to the development process of cultural elements, and in the subject, individuals are aimed to acquire the value of "solidarity" with "critical thinking" skill.

It was found that "map literacy" and "perceiving time and chronology" skills on the subject of "The first Turkish States Established in Central Asia" in "Culture and Heritage" learning area, where all subjects are directly related to history; and on the subject of "The Spread of Islam", "perceiving change and continuity" and "perceiving time and chronology" skills were tried to be developed in the student through history subjects. It can be said that "perceiving change and continuity", "empathy" skills, and "sensitivity" values are emphasized in the subjects of history in "Turks' adoption of Islam of ". It is seen that by the teaching of history subjects "critical thinking" and "perceiving time and chronology" skills and "sensitivity" value in "New Country Anatolia"; subject and in "Silk and Spice Road" subject, "map literacy" and "perceiving change and continuity" skills are tried to be acquired to students.

In the subject "Turkey's Human Geography Features" which is taught in the "People, Places and Environments" learning area with the expressions like; "For example, the Ottoman Sultan II. Mahmut had a census made in 1831 to identify citizens who can do military service and new tax resources. The first regular census was made in 1927 in the Republican era. Then..." it was aimed to improve students' skills of "perceiving change and continuity" by using history indirectly.

The subject of "Qualified Manpower", which is taught in the "Production, Distribution and Consumption" learning area is directly related to history, and through the biography of Mehmet Nuri Demirağ, it is possible to say that the importance of qualified manpower is wanted to be explained and "innovative thinking" and "entrepreneurship" skills, "solidarity" and "patriotism" values are desired to be acquired to the student.

In the subject of "The Place of Democracy in Our Social Life" in the "Active Citizenship" learning area, by including the contents related to the July 15 Coup Attempt, it is indirectly benefited from history in the teaching of the subject, and it is seen that individuals are aimed to acquire the values of "patriotism" and "solidarity" with "political literacy" skill. In another subject named "The Place of Women in Social Life", by making direct use of history the place of women in society from past to present was mentioned, and "political literacy" skill and the value of "equality" were emphasized.

In the subject of "Relations with Turkish Republics and Neighboring Countries" in the "Global Connections" learning area, by including the expressions; "Turks migrated from Central Asia to various parts of the world and acquired new homes. When immigration started from Central Asia to various parts of the world, some Turkish communities preferred to continue their lives in Central Asia and its surroundings. Turks established new states in the

places they migrated to, especially in Anatolia, the Caucasus, and the Balkans ...” history was indirectly used, and in general, it was aimed to develop students’ “political literacy” skills.

When the relevant table is evaluated in terms of the acquisition, it is possible to say that 7 out of 34 acquisitions at the 6th grade level in the social studies curriculum are intended to be acquired by directly associating with history, and 4 of them are tried to be gained to individuals by indirectly benefiting from history. It is seen that a total of 11 acquisitions are directly or indirectly related to the teaching of history subjects. In this case, it can be easily said that 1 out of every 5 acquisitions in the curriculum is directly related to history, and 1 out of almost every 8 acquisitions is indirectly related to history.

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 7th Grade Social Studies Textbook

The way of addressing the history subjects in the secondary school 7th grade Social Studies textbook, and the relationships of acquisition, value, and skill are given in Table 4.

Table 4

Findings Regarding the Addressing of History Subjects in the Secondary School 7th Grade Social Studies Textbook, and the Relationships of Acquisition, Skill and Value

Learning Area	Subject	Acquisition	Skill	Value	Direct	Indirect
					✓	✓
Culture and Heritage	From Principality to World State (s.42-51)	7.2.1. Explain the emergence of the Ottoman Empire as political power and the factors affecting this process.	Using evidence	-	✓	
	Let the people live so that the state live (s.52-63)	7.2.2. Analyzes the conquest policy of the Ottoman Empire through examples.	Using Evidence	Solidarity	✓	
	Awakening in Europe (s.64-73)	7.2.3. Understands the processes that forced the Ottoman Empire to change in connection with the developments in Europe.	Perceiving change and continuity, Innovative thinking	-	✓	
	Changing Ottoman in the Changing World (s.74-81)	7.2.4. Makes inferences about the social and economic change based on the institutions that emerged as a result of the reform movements in the Ottoman Empire.	Research, Critical thinking	-	✓	
	Our Legacy From the Ottoman Empire (s.83-89)	7.2.5. Gives examples of Ottoman understanding of culture, art, and aesthetics.	Research, Using evidence	Sensitivity, Aesthetic Love	✓	

People, Places, and Environment	Where Should We Settle (s.98-101)	7.3.1. Makes inferences about factors affecting settlement from past to present through case studies.	Perceiving change and continuity, Critical thinking	-	✓
	From Clay Tablets to Smart Tablets (s.126-131)	7.4.1. Examines the change and continuity in the protection, dissemination, and transfer of information.	Perceiving change and continuity, Perceiving time and chronology,	Scientific	✓
Science, Technology, and Society	Pioneers of Science (s.134-140)	7.4.2. Discusses the contributions of scholars raised in the Turkish-Islamic civilization to the scientific development process.	Perceiving time and chronology, Innovative thinking,	Scientific Diligence	✓
	Every Innovation Is A Contribution To Our Future (s.142-147)	7.4.3. Analyzes the effects of the developments that happened between 15-20. Centuries in Europe on the formation of today's scientific accumulation.	Perceiving time and chronology, Innovative thinking,	Scientific	✓
	The Contribution of Free Thought to Science (s.148)	7.4.4. Evaluates the contribution of free thought to scientific developments.	Innovative thinking, Recognizing stereotypes and prejudices	Scientific Freedom	✓
Production, Distribution, and Consumption	We Produce From Soil, We Manage The Land (s.158-163)	7.5.1. Explains the importance of soil in production and management with examples from the past and present.	Perceiving change and continuity, Perceiving time and chronology,	-	✓
	Production Technology Affects Our Lives (s.164-167)	7.5.2. Evaluates the effects of developments in production technology on social and economic life.	Perceiving change and continuity	-	✓
	Foundation Means Civilization (s.168-172)	7.5.3. Gives examples of the work of institutions and non-governmental organizations and their roles in social life.	Perceiving change and continuity	Solidarity	✓
	Raising Competent People (s.174-177)	7.5.4. Recognizes the institutions that have played a role in acquiring a profession and professional ethics in Turks throughout history.	Perceiving change and continuity	Honesty	✓

Active Citizenship	We Are In The Age Of Digital Technology (s.186)	7.5.6. Analyzes the changes caused by digital technologies in the production, distribution, and consumption network.	Perceiving change and continuity	-	✓	
	Adventure of Democracy (s.196-201)	7.6.1. Explains the emergence of democracy, its stages of development, and the meanings it expresses today.	Political literacy	Equality Justice Respect	✓	
	A gift from Atatürk to our nation (s.202-205)	7.6.2. Explains Atatürk's contributions to the development of Turkish democracy.	Political literacy	Independence Freedom Equality	✓	
Total	17	17	26	18	13	4

When Table 4 is examined, it is seen that the history subjects in the 7th-grade social studies textbook are included in a total of five learning areas. According to this; it is possible to say that five subjects in the "Culture and Heritage" learning area, one subject in the "People, Places and Environments" learning area, and two subjects in the "Active Citizenship" learning area are directly related to history. It is seen that three subjects in the "Science, Technology, and Society" learning area, are direct, one subject is indirect, two subjects in "Production, Distribution, and Consumption" learning area are directly and three subjects are indirectly associated with history. Thus, it is understood that 13 out of a total of 31 subjects in the 7th-grade textbook are directly related to history, and 4 are indirectly related to history.

It can be easily noticed that in the subject of "From Principality to World State" which is taught in the "Culture and Heritage" learning area, where all the subjects are given directly regarding the history and the establishment of the Ottoman State is explained, at the same time "using evidence" skill; and "solidarity" value in the subject of "Let the People Live so that the State Live" is tried to be acquired to students within the historical subjects. It can be said that in the subject of "Awakening in Europe", where important processes such as geographical discoveries, the Renaissance, and the Enlightenment are described, by using history "perceiving change and continuity" and "innovative thinking" skills are emphasized. Within the history subjects "research" and "critical thinking" skills in the subject of "Changing Ottoman in the Changing World", which aims to examine all aspects of the changes that have occurred as a result of reform movements, and "aesthetics" and "sensitivity" values in the subject of "Our Legacy from the Ottoman Empire" have been aimed to acquire to students.

In the subject of "Where Should We Settle", which is in the "People, Places and Environments" learning area and emphasizes the factors affecting settlement from the past to the present, history was directly used, and "perceiving change and continuity" and "critical thinking" skills were aimed to develop.

In the subject of "From Clay Tablets to Smart Tablets", which is in the "Science, Technology and Society" learning area, and it is seen to benefit more from history teaching at the 7th-grade level and processes the storage and transfer of information from the invention of writing to the present day, and it is aimed to develop the students' skill to "perceive change and continuity" and "perceive time and chronology" and value of "scientific" by directly benefiting from history. It can be underlined that in the subjects of "Pioneers of Science",

where scholars raised in the Turkish-Islamic civilization are told, and in "Every Innovation is a Contribution to Our Future", which deals with developments such as the invention of the printing press and steam engine, "perceiving time and chronology" and "innovative thinking" skills and "scientific" and "diligence" values are desired to be given directly through history. It is observed that in the subject of "The Contribution of Free Thought to Science" the statements about scholastic thought are indirectly benefited from history, "innovative thinking" and "recognizing stereotype and prejudice" skills, and "scientific" and "freedom" values are also tried to be gained to the students within the historical subjects.

The subject of "We Produce from the Soil, We Manage the Land", which is in the "Production, Distribution and Consumption" learning area, deals with the importance of soil in the context of the past and today, by directly using history "perceiving change and continuity" and "perceiving time and chronology" skills were aimed to provide to students. The subject of "Production Technology Affects Our Lives", which deals with the technologies experienced in production technologies from various angles, by indirectly using history students' development of "perceive change and continuity" skill was supported. The skill of "perceive change and continuity" and the value of "solidarity" in the subject of "Foundations Means Civilization", in which the content is indirectly supported by giving examples from the history regarding the establishment of foundations; by using history directly with the emphasis on the Ahi and the Guild organizations in the subject of "Raising Competent People" "perceive change and continuity" skill and "honesty" value was integrated with historical subjects. It is seen that in the subject of "We are in the Age of Digital Technology", where the concept of e-commerce is emphasized, it is aimed to give students to "perceive change and continuity" skill by indirectly benefiting from history and including the contents of the industrial revolution.

It is possible to state that in the subject of "The Adventure of Democracy", which is in the "Active Citizenship" learning area and includes the development of democracy from the past to the present, history is directly used to acquire the values of "justice", "equality" and "respect". Similarly, it is possible to state that in the subject of "Gift from Atatürk to Our Nation", which addresses the opening of TBMM and the transition to a multi-party life, history is directly used in gaining "political literacy" skill with the values of "independence", "equality" and "freedom".

When the relevant table is evaluated in terms of acquisitions, it is possible to say that 13 of the 31 acquisitions at the 7th grade level of the social studies curriculum are directly associated with the history, and 4 of them are tried to be acquired to individuals by indirectly benefiting from history. It is seen that 17 acquisitions in total are directly or indirectly related to the teaching of history subjects. In this case, it is possible to say that 1 out of every 2 acquisitions in the 7th-grade curriculum is directly related to history, and 1 out of every 8 acquisitions is indirectly related to history. In this respect, it can be said that according to grade level, the most content and acquisitions related to history are in the 7th-grade curriculum and textbook. In the light of this information, the distribution of history subjects in social studies textbooks (4-7) is visualized and summarized by mapping in Appendix 1. It is thought that the figure will show the trajectory of the history subjects in the social studies textbooks as a summary for academicians, teachers, undergraduate and graduate students who are researching the field.

As it can be seen in the figure that depicts the history subjects in the social studies textbooks, history subjects are generally given to teach history directly in the culture and

heritage learning area; based on grade level, it is seen that the 7th-grade textbook covers a wide range from the establishment of the Ottoman Empire to the development of democracy with the changes in science and technology. While it is seen that the 4th-grade social studies textbook which aims directly history teaching discusses the subjects of National Culture, National Struggle, the opening of the Turkish Grand National Assembly, the development of technology; In the 6th-grade social studies textbook, it can be said that subjects such as the Central Asian Turkish States, the spread of Islam, the adoption of Islam, the adoption of Anatolia, trade routes are included in the textbook for direct history teaching. In the 5th-grade social studies textbook, it is possible to state that the contents such as Anatolian and Mesopotamian civilizations, National sovereignty, common heritage elements, and natural assets are directly addressed in the form of history teaching, but the existing history contents are relatively less than other grade levels.

Result

According to the results of the research, it can be said that approximately one-third of the acquisitions in the social studies curriculum is directly or indirectly related to history subjects, and history is directly or indirectly used in teaching a total of 49 subjects from 4th, 5th, 6th, and 7th-grade subjects. The grade level in which history subjects are most frequently included in the social studies program is the seventh grade. Considering that 17 of the 31 acquisitions planned to be acquired by the student at the seventh grade are historical acquisitions, it is seen that they correspond to fifty percent of the total acquisitions. Considering that 11 acquisitions at the 4th and 6th-grade levels and 10 acquisitions at the 5th-grade level are directly or indirectly related to history, it can be seen that the historical acquisitions at the 4th, 5th, and 6th-grade levels are approximately one-third. When the literature is examined, strong arguments that justify the intense content of history in the social studies curriculum are encountered.

According to Candan and Koçer (2013), history is one of the interdisciplinary lessons of education. According to Soysal (2012), for this reason, it is necessary to apply history while explaining the issues belonging to other disciplines. Because, through history, many concepts, events, and issues that fall into the subject area of other disciplines can be exemplified and the subject can be reduced to the current life, simplified and the historical background of these concepts, events, and issues can be revealed. This situation is also very effective in the indirect inclusion of history subjects in the social studies program. Because many economic, social, and political concepts and issues are concretized with historical examples. For example, while discussing the subject of "Everybody has an identity" in which the subjects such as social role and status are tried to be settled in the mind of students, the issue of official identity document was mentioned, and social studies based these concepts on a historical background by visualizing these concepts, which were taken from sociology, with the fact that the first official identity document in our country was issued in the Ottoman period in 1882, associated with life and embodied it. It can be said that the aim in learning areas such as "Culture and Heritage", where history finds a place directly in the social studies program, is to achieve the goals of history education, acquiring national identity awareness, transferring cultural heritage, and creating a collective memory (Demir and Oğuz Haçat, 2018).

As a result of the research, it has been observed that there are content and activities aimed at the development of several skills such as, "perceiving change and continuity", "use of evidence", "perceiving time and chronology", "decision making", "empathy", "research", "critical thinking", "innovative thinking", "social participation", "cooperation", "political literacy", "digital literacy", "perceiving the place", "observation", "map literacy", "entrepreneurship", "recognizing stereotypes and prejudices" Some of these skills such as "critical thinking", "innovative thinking", "cooperation", "entrepreneurship" are active citizen skills that societies wish to see to strengthen and survive, overcome the challenges they face, maintain their cultural presence, adapt to the age lived and leave a livable society to new generations, and in many sources, they are defined as 21st-century skills. When looking at the societies that have existed throughout history and developed in every field, it can be easily noticed that the importance given to certain skills is the basis of their development. (Ersükmen, 2010; Schreglmann, 2011; Trilling and Fadel, 2009; Warhurst, Tilly and Gatta, 2017). For example, Kilic and Alkan stated that in a study carried out in 2018 skills such as creativity and problem-solving skills gained special importance after the industrial revolution, especially in recent years, countries with trained manpower and advanced technology (such as Japan, America, Germany and South Korea) can produce added value and countries that produce added value are among the developed and rising countries (Kılıç and Alkan, 2018).

Other skills such as "perceiving time and chronology", "perceiving change and continuity" and "using evidence", "establishing a cause-effect relationship", "research", "empathy" "relating the past to the present" and "digital literacy" entered the curriculum of developed countries, as the skills that contemporary history education aims to develop in students are expected to be acquired by students in parallel with history education. These skills are the skills that enable the relationship between the events on which the past is based on logic filtering while learning the past, the methods used by the historian during the evaluation of historical events, and the skills that are used to see and understand how knowledge is produced with these methods (Demircioğlu, 2009). In other words, they allow students to understand the history and make associations between yesterday and today (Dilek, 2007). Keçe (2015) gathered these skills under the title of history literacy in a study he conducted and stated that these skills, which were included in the program with the new curriculum prepared in line with the constructivist approach, made students an active element of the learning process by removing them from the position of passive recipients in lessons. According to Ata (1999), history education should be organized in a way to ensure the development of all these skills in students. Although students are not historians in their future lives, these skills they will acquire will help them solve the problems they face in adulthood. Expressing the importance given to empathy skills in England, Ata stated that individuals who acquire empathy skills in history teaching will learn to establish empathic relationships with people who have lived in the past, and this skill will also be useful in establishing relationships with people who live over time. In this sense, it is seen that the biographies of important historical figures such as Mustafa Kemal Atatürk, Albert Einstein, Isaac Newton, Aziz Sancar, Cahit Arf are included in social studies textbooks, especially in the context of students' acquiring empathy skills.

History subjects are designed to support the development of 17 out of 27 skills in the textbooks, and this ratio seems quite sufficient. However, the lesson time devoted to social knowledge for the acquisition and development of these planned skills is too few to allow the actualization of all skills-based activities. According to Sönmez (1997), three hours a week

devoted to social studies are not enough to perform activities that will ensure skill development. For the development of the skills targeted in the program, the course time should be at least five hours per week. In addition, considering the frequency of the inclusion of all skills according to class levels and considering that research and using evidence are inherent in the science of history, it can be said that these two skills are not given enough.

The last result obtained from the research is that the history subjects included in the social studies lesson textbook were prepared to support the development of 17 of the 18 values included in the social studies program. It can be seen that values supported by historical subjects in the textbook include "giving importance to family unit", "sensitivity", "patriotism", "independence", "solidarity", "scientific", "diligence", "respect", "love", "equality", "freedom" "responsibility", "aesthetics", "honesty", "benevolence", "justice" and "peace". No content, visual, or activity supporting the "savings" value could be detected among the historical topics. Some of these values are universal and some the national.

Erkan and Çoban (2018) stated that a nation full of examples of historical values is important to acquiring value in the curriculum that takes history as a subject, and it empowers individuals to struggle with individual and social uncertainties because values are rooted in the national and spiritual resources of a nation. In this respect, values serve the mission of transferring citizenship, culture, and identity of history, i.e. national purposes (Keskin, 2015). There are some values that although it does not serve national purposes, societies need to be acquired by students to follow scientific, social, economic and cultural developments in the world, to protect international cultural and historical heritage and to establish successful relations with other nations. These values are universal values defined as root values in most social studies programs such as justice, equality, honesty, respect, and responsibility. Although there are some changes in the application of these values, the bases are the same and they concern all humanity (Güzel, 2013). In the light of this information, it can be said that the history subjects included in the social studies curriculum are prepared in a way that includes national and universal values to a great extent.

The only criticism that can be made about values is that some values that have an important place in Turkish history are not included in the program. Values such as tolerance, hospitality which were previously included in the social studies curriculum but not included in the 2018 program (Tonga, 2019) with altruism, humility, bravery, and courage are of great importance in Turkish history and culture (Yıldırım and Demirel, 2019) and it is an important issue that values that are tried to be passed down from generation to generation cannot find a place in historical subjects.

If a general evaluation is to be made, it can be said that there is sufficient space (1/3) for history subjects and acquisitions in the social studies curriculum, but the weekly hour allocated to the course is not sufficient for the implementation of the necessary activities for the acquisition of all the skills that are planned to be acquired in these subjects. It is thought that sufficient and clear information is not given especially in the context of acquiring skills and values in the curriculum. It is also possible to state that some values that have an important place in Turkish history are not included in the program.

In line with all these issues, the following suggestions can be made:

- The number of skills planned to be given to the student is high in terms of history subjects. Therefore, the weekly lesson hour for the social studies in the curriculum must be increased by at least 2 hours. At this same time, this reorganization can be a

reorganization that will enable allocating time to necessary activities to develop high-level thinking skills and practice-based skills.

- It will be beneficial to include values such as hospitality, tolerance, altruism, courage, and tolerance, which are ingrained in the spirit of Turkish society and some of which are planned to be introduced in the curriculum that was previously implemented, into the curriculum.
- It may be beneficial to review the learning areas as textbooks and the textbooks within the scope of the values and skills planned to be provided in the learning areas.

Contribution Rate Statement: The first author contributed 55% and the second author contributed 45% to this study.

Conflict of Interest Statement: Authors declares that there is no conflict of interest.

References

- Akın, B. (2018). Kültürel bellek ve müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 13, s. 101-117.
- Armağan, A. (2011). Klasik dönemde Osmanlılarda devlet yönetim anlayışına dair bazı düşünceler. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), s. 139-156.
- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, s. 1-9.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, s. 80-86.
- Aydın, H. (1992). Osmanlılarda felsefî düşünce. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(4), s. 1-8.
- Ayönü, Y. (2006). Osmanlılardan önce Rumeli’de Türkler (1305-1313). *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 21(2), s. 17-33.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Berg, C. W. (2019). Why study history? An examination of undergraduate students’ notions and perceptions about history. *Historical Encounters*, 6(1), s. 54-71.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Giriş. H. Aydın (Çev. ve Edt.), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (ss. 17-36), Konya: Eğitim.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Candan, A. S. ve Koçer, Ö. (2013). Tarih derslerindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s. 353-373.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: Students' ideas in England and Spain* (Unpublished Doctoral Dissertations). University of London, Institute of Education, England.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

- Çağ, G. (2012). Osmanlıların Balkanları fethinde İslam kimliğinin etkisi / katkısı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), s. 125-142.
- Çelebi, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik Bayramoğlu, A. (2016). *Tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çimen, A. (2012). Sayım, kayıt düzeni ve teşkilatlanma açısından Osmanlıda nüfus hizmetleri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), s. 183-216.
- Demir, O. Ö. (2014) Nitel araştırma yöntemleri. Kaan Böke (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s.285-318). İstanbul: Alfa.
- Demir, F. B. ve Oğuz Haçat, S. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), s. 27-56.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), s. 133-146
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, s. 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s. 69-88.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Dolmaz, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dolmaz, M. ve Kaymakçı, S. (2020). Tarihsel romanlarla Osmanlı tarihi öğretimi. M. Aydın, S. İnan (Edt.), *Dr. Kemal Daşcıoğlu'na Vefa Kitabı* (s.191-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2016). Ömer Seyfettin'in anlatılarında ontolojik ve filogenetik bir kayıtlanma alanı olarak tarih ve kimlik. D. Coşkun (Haz.). *III. Milletlerarası Tarihi Roman ve Romanda Tarih Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı* (s.162-169). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Eliacık, M. (2012). Osmanlıda manzum fetvâlar ve edebî değerleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Turkish Studies, Elektronik)*, 7(1), s. 41-56.
- Emiroğlu, M. T. (2005). *Atatürk'ün tarihe verdiği önem*, Erişim (09.02.2021): <http://turkoloji.cu.edu.tr>.
- Erer, S. ve Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda müzikle tedavi yapılan hastaneler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36(1), s. 29-32.
- Erkan, S. ve Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), s. 771-789.

- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gölgesiz Gedikler, H. (1998). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının işlenişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, A., Y., Kaya, M. ve Aydemir, C. (2012). Ahilik teşkilatında ve günümüzde tüketicilerin korunmasına yönelik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), s. 37-54.
- Güngör, B. (2016). Bir yeni-tarihselci okuma denemesi: Hâlid Ziya Uşaklıgil'in Nesl-i Ahîr romanında II. Abdülhamid devri aydın-iktidar ilişkisi. D. Coşkun (Haz.). *III. Milletlerarası Tarihi Roman ve Romanda Tarih Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı* (s.49-56) Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), s. 22-40.
- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensen değerleri içermesi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ivic, I., Pesikan, A. ve Antic, S. (Eds.). (2013). *Textbook quality: A guide to textbook standards* (Vol. 2). Göttingen: V&R Unipress.
- İnalçık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçar, M. (2004). Osmanlılarda askeri teknik eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4), s. 455-469.
- Kavak, B. (2007). *1998 yılında yürürlüğe giren ilköğretim sosyal bilgiler müfredatında tarih konularının içerik bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçe, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konuları: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), s. 343-361.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), s. 108-122.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. (*Turkish Studies*), *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Tuckic*, 10(7), s. 659-674.
- Kılıç, S. ve Alkan, R. M. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye Değerlendirmeleri. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(3). 29-49.

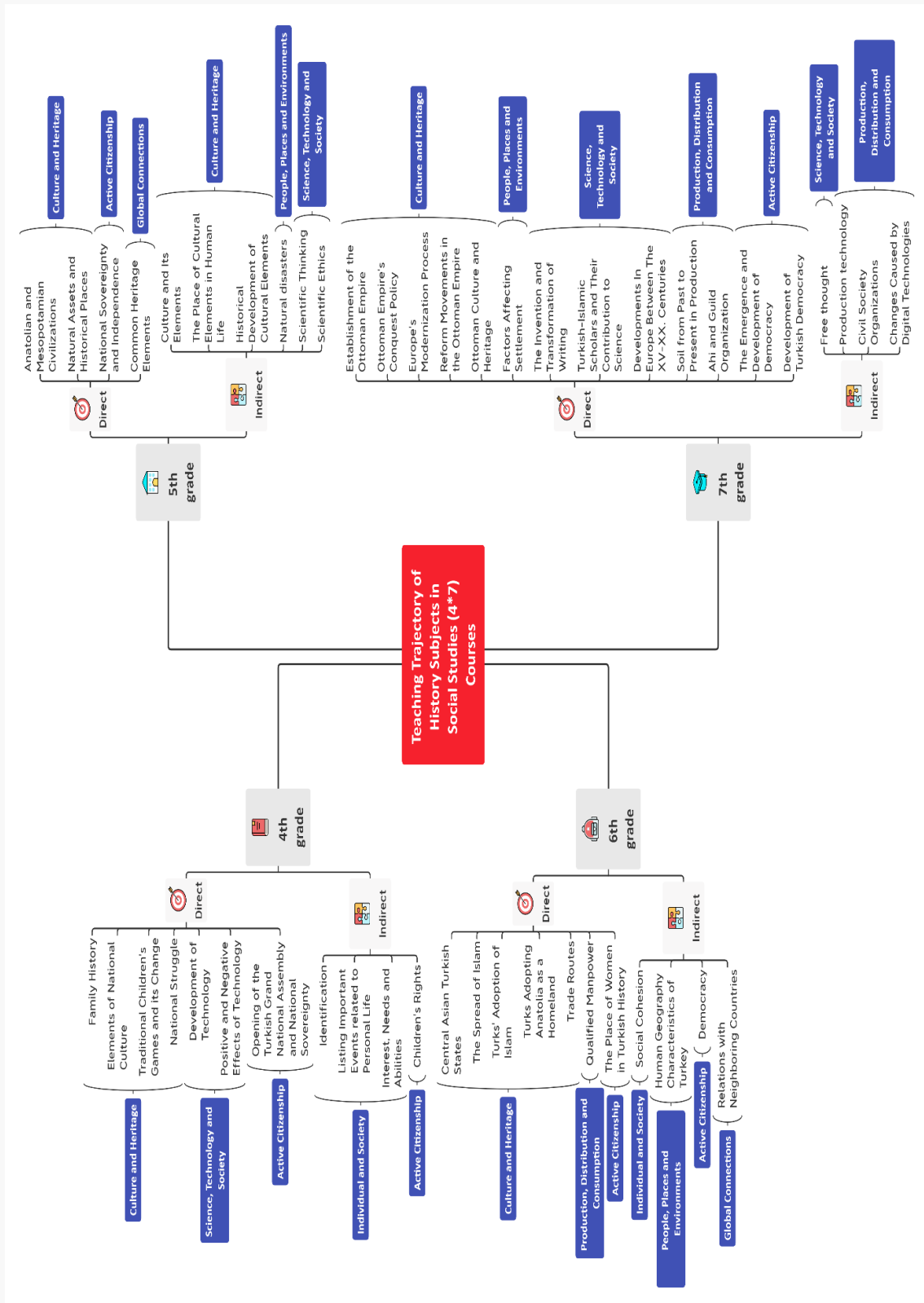
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.4-14), Ankara: Pegem Akademi
- Koçu, R. E. (2004). *Binbirdirek Batakhanesi Cevahirli Hanım Sultan*. İstanbul: Doğan.
- Köse, M. ve Yıldız, A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), s. 81-99.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), s. 100-103.
- McCulloch, G. (2012). Documentary methods. J. Arthur, M. Waring, R. Cove, L. Hodges (Edt.). *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 210-214). Sage.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) müfredat kitabı*. Erişim (09.02.2021): <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage.
- NCSS (1993 January;February). The Social Studies Professional. Washington DC: National Council for the Social Studies
- NCSS (1994). *Expectations of Excellence: curriculum standarts for social studies*. Bulletin 89, Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Özkan, Y. (2014). *Sosyal bilgiler dersi tarih konuları kazanımlarının gerçekleştirilmesinde tarihi hikâyelerin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pingel, F. (1999). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hanover: Hahnsche Buchhandlung.
- Sakaoğlu, N. (1994). "İlkokul tarih programları ve ders kitapları". Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.135-144), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sertkaya, K. B. (2010). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Soysal, M. E. (2012). Tarih biliminin sosyal bilimlerle ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Dergisi*, 1(1), s. 343-404.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sungu, İ. (2002). Tarih öğretimi hakkında. B. Ata (Akt.) *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, s. 53-59.
- Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5*, Ankara: Anadol.
- Şahin, E. (2018b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6*, Ankara: Anadol.
- Şeker, M. ve İlhan, G. O. (2015). Analysing instructors view regarding the efficiency of the Turkish history subjects presented in Turkey social studies textbooks. *Educational Research and Reviews*, 10(1), s. 92-100.

- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 2(4), s. 35-52.
- Tahancı, B. (2002). *Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi: Problemler- öneriler (Uşak merkez ilköğretim okulları örneğinde)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Togan, A. Z. V. (1985). *Tarihte usûl*. İstanbul: Enderun.
- Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programı: benzerlikler ve farklılıklar. *Diyaletolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, s. 83-100.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass. Erişim (04.02.2021): http://ardian.id/wp-content/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times____2009-3.pdf.
- Turan, R. (2016). "Milli Tarih"ten "Sosyal Bilgiler"e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, s. 257-278.
- Tümsek, S. (2006). *Eski (1998) ve yeni (2004) ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında (4. ve 5.) tarih konularının mukayesesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüysüz, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı-4*. Ankara: Tuna.
- 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.
- Wood, G. S. (2009). The purpose of the past: Reflections on the uses of history. *Historically Speaking*, 10(1), s. 2-6.
- Warhurst, C., Tilly, C., ve Gatta, M. (2017). *A new social construction of skill*. Oxford Handbooks Online.
- Yıldırım, T. (2006). *Türkiye'de ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ile Azerbaycan'da 6. ve 7. sınıf tarih derslerinin muhteva yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), s. 92-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. ve Akman, S. (2019). Osmanlıdan günümüze helvalar ve Helva-i Gazi'nin gastronomik değeri. *Gastroia: Journal of Gastronomy And Travel Research*, 3(3), s. 462-469.
- Zarrillo, J. J. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği. B. Tay ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: İlkeler ve Uygulamalar* (s.2-20), Ankara: Anı.

Appendix


Appendix 1

Figure Map Showing History Subjects in Social Studies Textbooks (4-5-6-7)



This page left blank...

Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının yeri

Mustafa DOLMAZ 

Emniyet Genel Müdürlüğü, E-posta: mdolmaz58@gmail.com


Özge METİN 

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ozge.metin@giresun.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	17.03.2021
Kabul Tarihi	19.05.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.898668
Kaynak Göster	Dolmaz, M. ve Metin, Ö. (2021). Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının yeri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 88-114. https://doi.org/10.17497/tuhed.898668
Etik Beyannamesi	Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	

Sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının yeri

Mustafa DOLMAZ 

Emniyet Genel Müdürlüğü, E-posta: mdolmaz58@gmail.com

Özge METİN 

Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: ozge.metin@giresun.edu.tr

Öz

Tarih ve sosyal bilgiler toplumsal yaşamı siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel boyutları da dâhil her yönüyle kendilerine konu edinmeleri dolayısı ile ortak bir paydada buluşan eğitim programının birer neferi olarak bireylere geçmişini öğretmek onları içinde bulunduğu döneme ve topluma adapte eder ve onları geleceğe hazırlar. Sosyal bilgiler içeriğinin mühim bir kısmını tarihten almakla beraber misyon olarak da tarihin üstlendiği vazifelerin bir bölümünü yerine getirmeye çalışmaktadır. Bu vazifeler tarihsel içeriğin, tarih konularıyla ilintili becerilerin ve değerlerin öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu araştırmanın amacı tarih konularının ülkemizde disiplinler arası yaklaşımla hazırlanan Sosyal Bilgiler dersi ders kitabı içerisinde ne yoğunlukta yer aldığını, sosyal bilgiler dersi hedef kazanımlarının ne kadarının tarihle ilişkili olduğunu, tarih konuları içerisinde öğrencilere kazandırılmak istenilen beceri ve değerlerin neler olduğunu tespit etmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını 4., 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kitap Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde yer alan konu ve kazanımların yaklaşık üçte birinin doğrudan ya da dolaylı şekilde tarihsel mahiyette olduğu, tarihsel mahiyetli konuların eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme vb. üst düzey düşünme becerileri de dâhil toplam 17 becerinin gelişimini destekleyecek biçimde hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca tarih konuları tasarruf değeri hariç öğretim programında yer alan diğer tüm değerleri destekleyecek içeriğe sahiptir. Öneriler bölümünde hedeflenen becerilere dayalı pratik etkinliklerin yapılabilmesi için sosyal bilgiler dersi haftalık ders saatlerinin artırılmasına ve Türk tarihi ile özdeşleşmiş olan hoşgörü, misafirperverlik, diğerkâmlık, alçakgönüllülük, mertlik, cesaret gibi değerlerin tarih konuları ile ilişkili bir biçimde program içerisine dâhil edilmesine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: beceri, değer, kazanım, ders kitabı, tarih, sosyal bilgiler

Giriş

Tarih insanlığı ve eylemleri etrafında şekillendiği için daima ilköğretim programlarının en mühim parçalarından biri olmuştur. Öğrenciler ilköğretim çağlarından itibaren ailelerinin, içinde yaşadıkları toplumların, farklı ırkların ve dünya üzerinde var olan nesnelere

serüvenlerini tarihten öğrenir (Zarrillo, 2016). Togan'a (1985) göre olayların seyrinden hatta madde ve eşyaların hikâyelerinden bahseden her şey tarihtir. Bu sebeple tarihçiler, fetih hareketleri ve inançların fetih hareketlerine etkisi (Çağ, 2012), ekonomik teşkilatlar (Gündüz, Kaya ve Aydemir, 2012) aydın-iktidar ilişkileri (Güngör, 2016), fetvalar (Eliaçık, 2012), farklı coğrafyalarda yaşayan topluluklar (Ayönü, 2006), devlet yönetimi (Armağan, 2011), askeri teknik eğitim (Kaçar, 2004), yiyeceklerin tarihi serüveni (Yılmaz ve Akman, 2019), tarihte felsefi düşünce (Aydın, 1992), nüfus hizmetleri (Çimen, 2012), müzikle tedavinin tarihsel hikâyesi (Erer ve Atıcı, 2010) gibi ekonomik, siyasal, askeri, sosyal, kültürel, eğitsel ve dini alanlarda kimi zaman mazide kalmış, kimi zaman ise kökleri mazide olan ancak günümüzde hala varlığı-etkisini sürdüren birbirinden çok farklı kurum, unsur ve hususları ele alarak incelemişlerdir.

İnalçık'a (2009) göre tarih araştırmalarında yelpazenin bu denli geniş olma sebebi tarihin yalnızca siyasal olaylardan ibaret olmamasından kaynaklanmaktadır. Siyasal olaylar hukuki, sosyal, ekonomik, kültürel diğer olaylarla ilintilidir. Tarihçilerin çeşitli olayları ve savaşları nedenleri ile birlikte ele almasının, ticari ilişkiler, nüfus hareketleri, göçler, şehirleşme, kültürel faaliyetler gibi birbirinden çok farklı konuları incelemesinin nedeni ekonomik, kültürel ve sosyal yönden geçmişle bağlantı kurmak, çocuklara bugün var olan birçok şeyin izahını yapmaktır. Çünkü yarının tarihi bugün yaşanmakta, yaşanan tarih geçmişte depolanmakta ve aynı zamanda zenginleştirilerek yeni nesillere miras olarak bırakılmaktadır (Dolmaz ve Kaymakçı, 2020). Bu sayede bireyler doğup büyüdüğü toplumun gelenek-göreneklerini, tarihte diğer topluluklarla etkileşimini, adalet sistemini, örf ve adetlerini, dini inanışlarını, yaşadıkları savaşları, yaptıkları barış antlaşmalarını ve somut – somut olmayan kültürel değerlerini ve değer yargılarını öğrenir. Tarih, bireyleri içinde yaşadığı toplumla kaynaştırmakta, toplumun değer yargılarını benimsemelerini ve topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta, bireylerde kişilik ve karakter gelişimi sağlayarak yaşadıkları toplumun ihtiyaçları konusunda duyarlı, kültürlü ve değerlerine sahip çıkan bir nesil yetiştirmeye yardımcı olmaktadır (Gürel ve Çetin, 2018; Sertkaya, 2010; Sungu, 2002; Ulusoy, 2010).

Akın (2018) tarihin toplumlar için kültürel bir bellek olduğunu, kültürel belleğin toplumların geçmişine dair birikimleri ile dolu olduğu için bireylerin geçmişleri ile olan bağlantısını sürekli canlı tuttuğunu belirtmiştir. Bu birikimin kuşaktan kuşağa aktarım ise kolektif kimlik oluşumu hususunda oldukça etkilidir. Kolektif kimlik, toplumların geçmişteki anı ve tecrübelerinin birlikte hatırlanması, korunması, gerektiğinde yenilenen koşullara ayak uydurması adına güncellenen bir belleğe yani kültürel belleğe ihtiyaç duyar. Durmuş (2016) kolektif kimliğe ait olma durumunu bir yönüyle tarihsel kendilik kavramıyla ilişkilendirmiş, insanın kendisini bu belleğin dışında konumlandıramayacağını, belleğinde insan olmadan boşta kalacağını belirtmiştir.

Köstüklü'ye (2006) göre tarih toplumların hafızasıdır ve köklü devletlerin hepsi varlıklarını sağlıklı bir biçimde sürdürebilmek için tarih öğretimine önem vermek zorundadır. Köklü olmayan, herhangi bir tarihe sahip olmayan devletler ise işte bu sebeple tarih yaratma endişesi içindedir. Durmuş da (2016) benzer bir biçimde "tarihsiz toplumları" "tarifsiz toplumlar" olarak yorumlamış, tarifi olmayan toplumların ise yok hükmünde olduğunu, bu toplumların bireyinin "ben kimim", "biz kimiz", "nereden geliyoruz" ve "nereye gidiyoruz" gibi sorulara cevap veremeyeceği gibi kimliksizleşeceğini ve değersizleşeceğini belirtmiştir.

Bir milletin tarihte yaşadığı parlak ve karanlık dönemler, savaşlar ve olaylar o milleti daima uyanık tutacak birçok dersle doludur. Bu dersler, milletin geleceğinin planlaması

hususunda yol gösterici ve yön vericidirler. Yani milletler bugünkü işlerini anlamak için dünü, dünkü işleri anlamak için de daha önceki günleri, çok eski zamanların olaylarını hatırlamaya mecburdur (Berg, 2019; Emiroğlu, 2005). Böylelikle gençler yaşadıkları toplumun hikâyesinin bugünden ibaret olmadığını, bu hikâyenin bir dünü olduğunun ve gelecekte de bu hikâyenin devam edeceğinin farkına varacaklardır (Işık, 2008; Sakaoğlu, 1994). Bu yüzden Durmuş (2016) Orhun yazıtlarından bahsederken “8. yüzyılda taşa yazı yazarak dünyadaki varlığını konumlayan ve çağlar sonrasına seslenmeyi planlayan akıl” ifadesini kullanmış, bu yazıtların Türk Milleti’nin yeni nesline uyanık olmaları için bir öğüt niteliğinde olduğunu aktarmaya çalışmıştır.

Ayrıca tarih vasıtasıyla öğrencide vatandaşlık bilinci gelişir ve öğrenciler devlet, millet, vatan, bayrak gibi kavramların önemini farkına varır, geçmişten gelen hak ve sorumluluklarını öğrenir, eski ve yeni olayları bir arada değerlendirerek düşünme becerilerinin (eleştirel, kronolojik, yaratıcı), tarihsel kavrama, neden-sonuç ilişkisi kurma, değişim ve sürekliliği algılama, tarihsel sorgulama-analiz ve yorum ile tarihsel empati gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Ata, 2002; Cercadillo, 2000; Demircioğlu, 2006; Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; MEB, 2018). İnsan davranışlarına, hedef ve beklentilerine yön verir. Küreselleşen dünyada ulusal kimlik ve değerlerin korunmasını sağlar (Şıvgın, 2009). Öğrencide hayata çok yönlü bir bakış açısının gelişimine imkân tanır (Köse ve Yıldız, 2012; Wood, 2009).

Tarih eğitiminin amacı Sungu (2002) tarafından toplumsal devamlılığın temel ögesi olan gençlerin içinde buldukları toplumun ulusal yaşamı ve toplumsal hayat hakkında bilgi sahibi olmaları ve bunlara uyum sağlamalarına yardımcı olmak olarak özetlenmiştir. İşte bu sebeple farklı araştırmacılar tarafından üzerine ayrı ayrı vurgu yapılan kolektif hafıza, vatandaşlık bilinci, kültürel bellek ve kültür aktarımı gibi kavramların bireylerin yaşadıkları dünyaya uyum sağlama çabasından doğan kavramlar olduğu rahatlıkla söylenilebilir.

Tarihin üstlendiği tüm bu misyonları ilkökul ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinin diğer sosyal bilimler disiplinlerine ait misyonlarla birlikte sırtladığı bir gerçektir. Ülkemizde disiplinler arası yaklaşım ile okutulan sosyal bilgiler, NCSS tarafından 1992 yılında yapılan bir tanımlamada “Sosyal bilimler ile beşeri bilimlerin vatandaşlık ideallerini desteklemeye yönelik bütünleşik çalışması” olarak tanımlanmıştır (Zarrillo, 2016). Sosyal bilgilerin daha geniş kapsamlı ve güncel bir tanımını yapmak gerekirse sosyal bilgiler: “sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı içeriği kaynaştırmak suretiyle öğrencinin çok yönlü gelişimine katkıda bulunan, onları hayatın her anına aktif katılımlarını sağlayacak bilgi ve beceriler ile donanmış, eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi yüksek, çevre, toplum ve teknoloji etkileşimine duyarlı yaratıcı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan çalışma alanıdır” denilebilir (Dolmaz, 2017). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere sosyal bilgilerde sanat, antropoloji, sosyoloji, din, arkeoloji, hukuk, ekonomi, coğrafya, tarih gibi disiplinlerin ilgili içeriklerinin süzülmesi, belirli amaçları gerçekleştirmek için ilkökul ve ortaokul düzeyine indirgenerek okul programı içerisinde sistematik olarak bir araya getirilmesi süreci söz konusudur (NCSS, 1993). Sönmez’e (1997) göre sosyal bilgiler insanı ve toplumu temel alır. Bu sebeple sosyal bilimler şemsiyesi altında en baskın olan, öne çıkan ve okul düzeyindeki sosyal bilgiler öğretimine temel anlamını veren disiplinlerin başında tarih gelir (Kabapınar, 2014). Reşat Ekrem Koçu (2004) tarihi “insanın hikâyesi” olarak tanımlamaktadır. Sanat, ekonomi, hukuk, antropoloji gibi tüm disiplinler ise “insanın hikâyesi” etrafında şekillenmektedir. NCSS (1994) sosyal bilgiler içerisinde tarihin rolünü açıklarken “orquestra” kavramını metafor olarak kullanmış, bestecinin tematik amaçlarına hizmet etmek için bazen birkaç enstrüman eşit düzeyde birlikte kullanılsa

da çoğu zaman bir enstrümanın (tarih) başı çektiğinden ve diğerleri onu destekler pozisyonda olduğundan bahsederek tarihin sosyal bilgiler için önemine vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının amaçları incelendiğinde bireylerin Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven milli bilince sahip bireyler olarak yetiştirilmelerinin, Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel süreç ve unsurları kavramalarının ve milli bilince sahip olmalarını sağlayan kültürel mirası korunmalarının ve geliştirmelerinin, insan çevre etkileşiminin farkına varmalarının, farklı dönemlerde ve mekanlarda tarihsel kanıtları sorgulamak suretiyle insanlar, nesnelere, olay ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilmelerinin, değişim ve sürekliliği algılamalarının, milli ve manevi değerleri bilmeleri ve yaşatmalarının, bazı kavramların ait oldukları Türkiye Cumhuriyeti'ne etkilerini kavramalarının amaçlandığı görülmektedir. Tüm bu amaçlar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgilerin tarih disiplinine ait amaçlarla örtüşen misyonları üstlendiği daha açık görülebilmektedir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda da yine tarihin sosyal bilgiler öğretim programı üzerindeki etkisi rahatlıkla görülecektir. Hangi yaklaşımla okutulursa okutulsun sosyal bilgiler için tarih vazgeçilmez bir bilim dalıdır. Doğası gereği temelinde etkili vatandaş yetiştirme arzusunun barındıran sosyal bilgiler “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimi” yaklaşımına dayalı okutulduğunda amaç öğrencilere kültürel mirasın geçmişteki olgular, kurumlar, değerler, inançlar ekseninde kazandırılmasıdır. "Sosyal bilim olarak sosyal bilgiler" yaklaşımında da bireylere kazandırılacak, bilgi, beceri ve değerler genelde sosyal bilimler disiplinlerinin özelde ise konumuz gereği tarihin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı bilgi, beceri ve değerlerle doğru orantılıdır. Ülkemizde ise sosyal bilgiler “yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler öğretimi” yaklaşımı ile okutulmaktadır. Bu yaklaşımında ise tarihsel konuların güncel hayatla ilintili bir biçimde, bugün ve yarınla ilişkisi ile birlikte çeşitli becerilerin (araştırma-inceleme, bilimsel akıl yürütme vb.) aktif kullanılması sonucu öğrenciler tarafından öğrenilmesi söz konusudur (Kılıçoğlu, 2009). Yansıtıcı inceleme alanı olarak sosyal bilgiler öğretimi İnalçık'ın (2009) vurgu yaptığı bugün var olan değerlerin, kurumların, gelenek ve göreneklerin ekonomik, siyasal, sosyal geçmişle bağlantı kurmak suretiyle öğretilmesi hususunun bir nevi uygulamasıdır. Günümüzde ders kitaplarının içeriği belirlenirken bu yaklaşım esas alınmaktadır.

Tarihin sosyal bilgiler öğretim programını bu denli çepeçevre sarması sebebiyle alanyazında sosyal bilgiler – tarih ilişkisi dikkat çeken ve sosyal bilgiler alanında çalışma yapan araştırmacılarca üzerinde çalışılan hususlardan biri olmuştur. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının işleniş (Gölgesiz Gedikler, 1998), sosyal bilgiler ders kitaplarında Türk tarih konularının etkililiği (Şeker ve İlhan, 2015), sosyal bilgiler dersinde tarih konularının öğretimi (Tahancı, 2002), sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında yer alan tarih konularının eski ve yeni müfredatlar bağlamında incelenmesi (Berk, 2008; Tümsek, 2006), sosyal bilgiler müfredatında yer alan tarih konularının içerik bakımından incelenmesi (Kavak, 2007), tarih konularının ders kitaplarındaki içerik düzeni (Çelebi, 2010), sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi (Keçe, 2013), sosyal bilgilerin tarihsel serüveni içerisinde ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi (Turan, 2016), sosyal bilgiler içerisinde yer alan tarih konularına ait kazanımlarının gerçekleştirilmesinde hikâye kullanımı (Özkan, 2014), farklı ülkelerin sosyal bilgiler programlarının karşılaştırılması (Yıldırım, 2006), sosyal bilgiler programı içerisindeki tarih konularının beceri bağlamında değerlendirilmesi (Çelik Bayramoğlu, 2016) gibi hususlarda çalışmaların yapıldığı görülmüştür.

Bu araştırmanın ders kitaplarında yer alan tarih ile ilgili değerleri, becerileri, kazanımları ve tarih konularının verilmiş biçimlerini kapsamlı şekilde ortaya koyması sosyal bilgiler ders kitabı içerisinde yer alan tarih konularının genel bir profilini çıkarması bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi bakımından alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada sosyal bilgiler dersi ders kitaplarında tarih konularının yerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

- İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının ve tarih konuları ile ilişkili kazanımlar, beceriler ile değerlerin yeri nedir?
- Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının ve tarih konuları ile ilişkili kazanımlar, beceriler ile değerlerin yeri nedir?
- Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının ve tarih konuları ile ilişkili kazanımlar, beceriler ile değerlerin yeri nedir?
- Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tarih konularının ve tarih konuları ile ilişkili kazanımlar, beceriler ile değerlerin yeri nedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nesnelere ait anlamları, tanımlamaları, kavramları, sembolleri, karakteristikleri, tasvirleri ve metaforları ifade eder. Nitel araştırmalar, araştırmaya konu olan birimlere dair sorulacak ne, nasıl, nerede, ne zaman ve niçin sorularına yanıt verdikleri için bahse konu birimlerin özünü ve ortamını belirlemede oldukça etkilidir (Berg ve Lune, 2015). Nitel araştırmalarda çeşitli araştırma desenlerinden yararlanılmaktadır. Bunlardan biri olan doküman incelemeyi, “yazılı ve görsel malzemenin toplanıp incelenmesi” olarak tanımlamak mümkündür (Labuschagne, 2003; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Burada bahsi geçen yazılı veya görsel malzemeler kitaplar, çeşitli araştırma makaleleri, dergiler, öykü ve romanlar, resimler, filmler hatta şiirler ve şarkılar gibi dokümanlar olabilir. Bu araştırma yazılı materyal kapsamında değerlendirilen ve araştırmanın veri kaynağını oluşturan ders kitaplarının incelenmesine dayalı bir araştırma olduğu için araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Diğer nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi doküman incelemede de veri içeriklerinden anlam çıkarmak ve araştırma konusu hakkında bir anlayış geliştirmek için verilerin tahlili ve yorumlanması gerekmektedir (Balcı, 2001; Corbin ve Strauss, 2008; Labuschagne, 2003, McCulloch, 2012).

Veri Kaynağı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ilkököl ve ortaokul düzeyinde sosyal bilgiler dersinde öğrencilere ders kitabı olarak okutulan ve künye bilgileri aşağıda çıkarılan ders kitaplarından oluşmaktadır.

- Tüysüz, S. (2019). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı - 4. Ankara: Tuna Yayıncılık.
- Şahin, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 5, Ankara: Anadolu Yayıncılık.

- Şahin, E. (2018b). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6, Ankara: Anadol Yayıncılık.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ayrıca ders kitabındaki verileri anlamlı kılmak ve daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için Sosyal Bilgiler Dersi 4-7. Sınıflar Öğretim Programı kitapçığından yararlanılmıştır. Bu veri kaynağına ait künye de aşağıya çıkarılmıştır.
- MEB (2018). İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4–7. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.

Araştırma verilerinin kaynağını oluşturan 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları incelenirken, araştırmacılar tarafından Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen “dokümanlara ulaşma”, “orijinaliği kontrol etme”, “dokümanları anlama”, “veriyi analiz etme”, “veriyi kullanma” adımları takip edilmiştir.

Ders kitapları üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan tarih konularının, bu konularla kazandırılmak istenilen kazanımların, değerlerin ve becerilerin sınıflandırılması için araştırmacılar tarafından “Kitap Değerlendirme Formu” (KDF) hazırlanmıştır. Veri toplama aracı hazırlanmadan önce öncelikle literatür taraması yapılmış, araştırmacının amacına uygun bir veri toplama aracı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ders kitaplarının kalitesi ve ders kitapları üzerine yapılacak araştırmalar için öneriler içeren bazı kaynaklar gözden geçirilmiştir (Pingel, 1999; Ivic, Pesikan ve Antic, 2013). Uygun bir veri toplama aracının olmadığı belirlenmesi ile araştırmacının amacı, araştırma soruları kapsamında ders kitapları ve kazanımların hangi ölçütlere göre değerlendirileceği tartışılmış ve bu doğrultuda iki sosyal bilgiler eğitimcisi ile Türkçe eğitimcisinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda hazırlanan form öğrenme alanı, konu, kazanım, tarih konularının veriliş biçimi (doğrudan/dolaylı), değer ve beceri başlıkları altında veri toplamaya imkan tanımıştır. Veri formunda yer alan öğrenme alanı ve konu başlıkları tarihle ilgili içeriğin yer aldığı öğrenme alanı ve konuyu; kazanım başlığı tarih içeriği ile kazandırılmak istenen kazanımları; veriliş biçimi başlığı içeriğin tamamının tarih ve tarihsel olgu ve olaylardan ya da tarihle ilgili olmayan ancak tarihten örnek verilerek konunun öğretiminin amaçlandığı içerikleri, değer ve beceriler ise tarih konularında yer alan içerikler ile kazandırılması hedeflenen değer ve becerileri kapsamaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde verilerin üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmaz. Verilerin önceden belirli kategori ile temalar altında alıntılar halinde verilerin toplanması ve betimlenmesi söz konusudur (Demir, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2017). Araştırmada elde edilen verilerin, kitap değerlendirme formunda belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanması ve doğrudan alıntılara yer verilmesi nedeniyle betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz; “çerçeve oluşturma”, “tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi”, “bulguların tanımlanması” ve “bulguların yorumlanması” adımlarını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Analiz sürecinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar haricinde iki alan uzmanı verileri bağımsız bir biçimde analiz etmiştir. Analiz işleminde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü dikkate alınmıştır. Hesaplama sonucunda yapılan veri analizi işleminin güvenilirlik düzeyinin %90 olduğu görülmüş

olup, güvenilirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir kabul edilmesi için yeterli görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuca göre araştırmanın güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bulgular

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konuları, sınıf düzeylerine göre; konuların ele alınış biçimleri, beceri, değer ve kazanım bağlamında ele alınarak aşağıda sunulmuştur.

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Tarih Konuları Ele Alınış Biçimine Dair Bulgular

İlkokul 4.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konularının ele alınış biçimine, kazanım, değer ve beceri ilişkilerine dair tespitler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Tarih Konularının Ele Alınış Biçimine, Kazanım, Değer ve Beceri İlişkilerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Beceri	Değer	Doğrudan	Dolaylı
Birey ve Toplum	Herkesin Bir Kimliği Var (s.12)	4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Değişim ve sürekliliği algılama, Kanıt kullanma, Zaman ve kronolojiyi algılama	-		✓
	Herkesin Bir Öyküsü Var (s.18)	4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	Zaman ve kronolojiyi algılama	-		✓
	Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim? (s.23-24)	4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanır.	Karar verme, Empati	-		✓
Kültür ve Miras	Ailemin Tarihi (s.34-37)	4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	Araştırma, Kanıt Kullanma	Aile birliğine önem verme	✓	
	Milli Kültür Öğelerimiz (s.38-43)	4.2.2. Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	Değişim ve sürekliliği algılama, Kanıt kullanma, Araştırma	Duyarlılık		✓

Bilim, Teknoloji ve Toplum	Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları (s.44-48)	4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır.	Değişim ve sürekliliği algılama	-	✓
	Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele (s.49-58)	4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.	Zaman ve kronolojiyi algılama, Empati	Vatanseverlik Bağımsızlık Dayanışma	✓
	Geçmişten Bugüne Teknoloji (s.98-101)	4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır.	Değişim ve sürekliliği algılama, Eleştirel Düşünme	Bilimsellik	✓
	Zaman İçinde Teknoloji (s.104-109)	4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	Yenilikçi Düşünme, Eleştirel Düşünme	Bilimsellik Çalışkanlık	✓
Etkin Vatandaşlık	Ben Çocuğum, Haklarımla Varım (s.152)	4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	Sosyal katılım, İşbirliği	Saygı Eşitlik Duyarlılık	✓
	Özgürlük ve Bağımsızlık (s.167-170)	4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	Sosyal katılım, Politik okuryazarlık	Bağımsızlık Özgürlük Sorumluluk	✓
Toplam	11	11	22	14	7 4

Tablo 1 incelendiğinde 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında, tarih konularının dört öğrenme alanında kendisine yer bulduğu görülmektedir. Buna göre “Birey ve Toplum” öğrenme alanında yer alan üç konunun tarihle dolaylı olarak; “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan dört konunun tarihle doğrudan; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan iki konunun tarihle doğrudan; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan bir konunun tarihle doğrudan ve bir konunun ise tarihle dolaylı olarak ilişkilendirildiğini söylemek mümkündür. Buradan hareketle 4. sınıf ders kitabında yer alan toplam 35 konudan 4’ünün dolaylı, 7’sinin ise doğrudan tarihle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Ben” ve “Biz” olma süreçlerini mekânsal, tarihi ve kültürel faktörler ile ele alan “Birey ve Toplum” öğrenme alanında işlenen ve dolaylı olarak tarihle ilişkilendirilen “Herkesin Bir Kimliği Var” konusunda değişim ve sürekliliği algılama ile kanıt kullanma becerilerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin, “Herkesin Bir Kimliği Var” konusu yer alan Biliyor Muydunuz? köşesinde “Ülkemizde ilk resmî kimlik belgesi Osmanlı Devleti zamanında 1882 yılında düzenlendi. Halk arasında kimlik, kafa kâğıdı, kafa koçanı, nüfus kâğıdı gibi adlarla anılan bu belge “Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye Tezkiresi” adıyla kullanılmaya başlandı...” şeklinde bir içeriğe yer verilmiştir.

Söz konusu içeriğin konu mahiyeti düşünüldüğünde tarih konularına içerikte dolaylı olarak yer verildiği görülmektedir. Aynı şekilde aynı öğrenme alanında yer alan “Herkesin Bir

Öyküsü Var” konusunda “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisinin geliştirilmesi hedeflenirken, “...fotoğrafları da kullanarak yukarıda anlattığı olayları kronolojik olarak sıraladığı resimli bir zaman şeridi hazırladı.” ifadesinde tarihe dolaylı olarak yer verilmiştir. Yine dolaylı olarak tarihe ilişkilendirilen “Nelerden Hoşlanıyorum? Neleri Yapabilirim?” konusunda ise verilmesi planlanan “karar verme” ve “empati” becerileri Carlos Tiscar’ın biyografisi ile geliştirilmek istenmiştir.

Temel de tarih odaklı bir yaklaşıma sahip olan “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “Ailemin Tarihi” konusu içerisinde doğrudan tarihe ilgili içeriklere başvurulmuş ve “araştırma” ile “kanıt kullanma” becerileri ile “aile birliğine önem verme” değerinin bahse konu içerikle geliştirilmesi amaçlanmıştır. “Milli Kültür Öğelerimiz” konusunda ise içeriğin doğrudan tarihe ilişkili olduğu, “değişim ve sürekliliği algılama”, “kanıt kullanma” ve “araştırma” becerileri ile “kültürel mirasa duyarlılık” bağlamında “duyarlılık” değerinin ön plana çıktığı görülmektedir. “Geçmişten Bugüne Çocuk Oyunları” konusunun doğrudan tarihe ilişkilendirildiği ve “değişim ve sürekliliği algılama” becerisi üzerinde durulduğu; “Bir Kahramanlık Destanı: Milli Mücadele” konusunun doğrudan tarih ile ilişkili içeriklerden oluştuğu, bahse konu başlıkta öğrencilerin “zaman ve kronolojiyi algılama” becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı bulgusuna erişilmiştir. Yine aynı başlıkta tarihsel biyografiler aracılığıyla “empati” becerisi ile “vatanseverlik”, “bağımsızlık”, “dayanışma” değerlerinin ele alındığı görülmektedir.

Bilim ve teknolojinin gelişim süreçleri ile toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini anlatmayı hedefleyen “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan ve tarihe doğrudan ilişkilendirilen “Geçmişten Bugüne Teknoloji” konusunda öğrenciye “değişim ve sürekliliği algılama” ile “eleştirel düşünme” becerileri ve “bilimsellik” değerinin verilmesi hedeflenmektedir. “Zaman İçinde Teknoloji” konusu ise tarihe doğrudan ilişkilendirilerek “yenilikçi düşünme” ve “eleştirel düşünme” becerileri ile “bilimsellik” ve “çalışkanlık” değerinin bu başlıkta bireylere kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir.

Vatandaşlık ve toplumsal yaşam bağlamında çeşitli konuları irdeleyen “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan ve tarihe dolaylı olarak ilişkilendirilen “Ben Çocuğum, Haklarımla Varım” konusunda “sosyal katılım” ve “işbirliği” becerileri ile “saygı”, “eşitlik” ve “duyarlılık” değerleri bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Konunun pekiştirilmesi amacıyla verilen “Biliyor Muydunuz?” köşesinde “Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989’da Türkiye’nin de aralarında bulunduğu 142 ülke tarafından imzalanarak 1990’da yürürlüğe girmiştir. Her yıl 20 Kasım günü bütün ülkelerde Dünya Çocuk Hakları Günü olarak kutlanır.” ifadeleri ile tarihin dolaylı olarak bu başlıkta yer aldığını ifade etmek mümkündür. Aynı öğrenme alanında yer alan ve tarihe doğrudan ilişkilendirilen “Özgürlük ve Bağımsızlık” konusunda ise “sosyal katılım” ve “politik okuryazarlık” becerileri ile “bağımsızlık”, “özgürlük” ve “sorumluluk” değerlerine yer verildiği söylenebilmektedir.

Kısaca sosyal bilgiler öğretim programının dördüncü sınıf basamağında öğrencilere kazandırılması amaçlanan 33 kazanımın 4’ünün dolaylı, 7’sinin doğrudan olmak üzere toplam 11 kazanımın tarih konularının öğretimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ders programının dördüncü sınıf basamağında yer verdiği her 3 kazanımdan 1’nin tarihe doğrudan veya dolaylı bir biçimde ilişkili olduğunu ifade etmek mümkündür.

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Tarih Konuları Ele Alınış Biçimine Yönelik Bulgular

Ortaokul 5.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konularının ele alınış biçimine, kazanım, değer ve beceri ilişkilerine dair tespitlere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Tarih Konularının Ele Alınış Biçimine, Kazanım, Değer ve Beceri İlişkilerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Beceri	Değer	Doğrudan	Dolaylı
Kültür ve Miras	Uygarlıkları Öğreniyorum (s.34-39)	5.2.1. Somut kalıntılarından yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	Araştırma, Dijital Okuryazarlık, Kanıt kullanma	Duyarlılık Estetik	✓	
	Çevremizdeki Güzellikler (s.41-42)	5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	Mekânı algılama, Araştırma	Duyarlılık Estetik	✓	
	Kültürel Zenginliğimiz (s.48-49)	5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler.	Eleştirel düşünme	Duyarlılık		✓
	Kültürümüzü Tanıyalım (s.52)	5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	Eleştirel düşünme	Duyarlılık Dayanışma		✓
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Geçmişten Günümüze Kültürümüz (s.57)	5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihî gelişimini değerlendirir.	Değişim ve sürekliliği algılama	-		✓
	Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi (s.86)	5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.	Empati, Gözlem	Dayanışma		✓
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri (s.107-108)	5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerini belirler.	Empati	Bilimsellik Çalışkanlık		✓
	Bilimsel Etik (s.111)	5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	-	Dürüstlük Bilimsellik		✓

Etkin Vatandaşlık	Bayrağımız ve İstiklal Marşı (s.172-174)	5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklâl Marşına değer verir.	Politik okuryazarlık	Bağımsızlık Özgürlük	✓
Küresel Bağlantılar	Ortak Mirasımız (s.191-195)	5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	Araştırma Yenilikçi düşünme	Duyarlılık Estetik	✓
Toplam	10	10	14	16	4 6

Tablo 2 incelendiğinde 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının toplam beş öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Buna göre; “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan beş konudan ikisinin doğrudan üçünün dolaylı olarak tarihle ilişkili olduğu; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan bir konunun dolaylı olarak tarihle ilişkilendirildiği; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan iki konuda dolaylı olarak tarihe yer verildiği; “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan bir konunun doğrudan tarihle ilişkili olduğu söylenilebilir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan bir konunun ise doğrudan tarihle ilişkili olduğu bulgusunun elde edildiği görülecektir. Buradan hareketle 5. sınıf ders kitabında yer alan toplam 33 konudan 4’ünün doğrudan, 6’sının ise dolaylı olarak tarihle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

5. sınıf sosyal bilgiler ders programında kültür ve kültürel mirasın öneminin ele alındığı “Kültür ve Miras” öğrenme alanında tarihle doğrudan ilişkili olarak verilen “Uygarıkları Öğreniyorum” konusunun “araştırma”, “dijital okuryazarlık” ve “kanıt kullanma” becerileri ile “kültürel mirasa duyarlılık” kapsamında “duyarlılık” ve “estetik” değerlerini öğrenciye kazandırabilecek mahiyette içeriğe sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde tarihin doğrudan verildiği “Çevremizdeki Güzellikler” konusu içerisinde “mekânı algılama” ve “araştırma” becerileri ile “duyarlılık” ve “estetik” değerlerinin geliştirilmeye çalışıldığı bulgusu elde edilmiştir. Tarih konularının dolaylı olarak verildiği “Kültürel Zenginliğimiz” konusunda ise “eleştirel düşünme becerisi” ile “duyarlılık” değerinin, yine tarih konularının dolaylı olarak verildiği “Kültürümüzü Tanıyalım” konusunda ise “eleştirel düşünme becerisi” ile “dayanışma” ve “duyarlılık” değerlerinin kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Son olarak tarih konularının dolaylı olarak verildiği “Geçmişten Günümüze Kültürümüz” konusunda “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinin bireylere kazandırılmasının hedeflendiği söylenilebilir.

Temel de coğrafya odaklı olan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında “Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi” konusunda 17 Ağustos 1999 depremiyle ilgili gazete haberiyle tarihten dolaylı olarak yararlanıldığı, “empati” ve “gözlem” becerileri ile “dayanışma” değerinin bireylere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

“Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında yer alan “Bilim İnsanlarının Ortak Özellikleri” konusunda Albert Einstein, Isaac Newton, Aziz Sancar gibi bilim insanlarının biyografilerinden yararlanılarak “empati” becerisi ile “bilimsellik” ve “çalışkanlık” değerleri; “Bilimsel Etik” konusunda ise Cahit Arf biyografiden yararlanılarak “dürüstlük” ve “bilimsellik” değerleri dolaylı olarak tarihten yararlanılarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan “Bayrağımız ve İstiklal Marşımız” konusunda TBMM’nin kuruluşu ve İstiklal Marşının yazılma sürecine değinilerek, tarihe

doğrudan yer verildiği ve “politik okuryazarlık becerisi” ile “bağımsızlık” ve “özgürlük” değerlerinin kazandırılmasının hedeflendiği ilgili tablodan anlaşılmaktadır.

Devletlerarası ilişkiler ile dünyadaki gelişmeleri takip eden bireyler yetiştirmeyi hedefleyen “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında “Ortak Mirasımız” konusunda tarihe doğrudan yer verilmiş, “araştırma” ve “yenilikçi düşünme” becerileri ile “duyarlılık” ve “estetik” değerlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

İlgili tablo kazanım boyutunda incelendiğinde sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ve 5. sınıf düzeyinde bulunan 33 kazanımdan 4’ünün doğrudan, 6’sının dolaylı olmak üzere toplam 10 kazanımın tarih konularının öğretimiyle ilişkili kazanımlar olduğu görülmektedir. Bu durumda ders programında yer alan neredeyse her 3 kazanımdan 1’nin tarihle doğrudan veya dolaylı ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Tarih Konuları Ele Alınış Biçimine Dair Bulgular

Ortaokul 6.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konularının ele alınış biçimine, kazanım, değer ve beceri ilişkilerine dair tespitlere Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Tarih Konularının Ele Alınış Biçimine, Kazanım, Değer ve Beceri İlişkilerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Beceri	Değer	Doğrudan	Dolaylı
Birey ve Toplum	Kültür ve Toplumsal Birliklilik (s.15-16)	6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikliliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	Eleştirel düşünme	Dayanışma		✓
	Orta Asya’da Kurulan İlk Türk Devletleri (s.40-47)	6.2.1. Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Harita okuryazarlığı Zaman ve kronolojiyi algılama	-		✓
Kültür ve Miras	İslamiyet’in Yayılışı (s.48-52)	6.2.2. İslamiyet’in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	Değişim ve sürekliliği algılama Zaman ve kronolojiyi algılama	-		✓
	Türklerin İslamiyet’i Kabulü (s.53-57)	6.2.3. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	Değişim ve sürekliliği algılama Empati	Duyarlılık		✓
	Yeni Yurt Anadolu	6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme	Eleştirel düşünme	Duyarlılık Barış		✓

İnsanlar, Yerler ve Çevreler	(s.58-65)	sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	Zaman ve kronolojiyi algılama			
	İpek ve Baharat Yolu (s.66-68)	6.2.5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	Değişim ve sürekliliği algılama Harita okuryazarlığı	-		✓
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Türkiye'nin Beşeri Coğrafya Özellikleri (s.97)	6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.	Değişim ve sürekliliği algılama	-		✓
	Nitelikli İnsan Gücü (s.185-186)	6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisindeki yerini ve önemini analiz eder.	Girişimcilik Yenilikçi düşünme	Vatanseverlik Sorumluluk		✓
Etkin Vatandaşlık	Toplumsal Hayatımızda Demokrasi nin Yeri (s.216-217)	6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.	Politik okuryazarlık	Dayanışma Vatanseverlik		✓
	Toplumsal Hayatta Kadının Yeri (s.222-224)	6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.	Politik okuryazarlık	Eşitlik		✓
Küresel Bağlantılar	Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler (s.238)	6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Politik okuryazarlık	-		✓
Toplam	11	11	17	9	7	4

Tablo 3 incelendiğinde 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının toplam altı öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Buna göre; “Birey ve Toplum” öğrenme alanında bir konunun dolaylı; “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan beş konunun doğrudan; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan bir konunun dolaylı; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan bir konunun doğrudan tarihle ilişkili olduğu görülmektedir. “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan bir konunun tarihle doğrudan, bir konunun dolaylı olarak ilişkili olduğu söylenilebilir. “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında yer alan bir konunun ise dolaylı olarak tarihle ilişkilendirildiği bulgusun elde edildiği görülecektir. Tüm bu bulgulardan hareketle 6. sınıf ders kitabında yer alan toplam 34 konudan 7’sinin doğrudan, 4’ünün ise dolaylı olarak tarihle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

“Birey ve Toplum” öğrenme alanında işlenen “Kültür ve Toplumsal Birliktelik” konusunun tarih biliminin açıklanması ve kültürel öğelerin gelişim sürecinden bahsetmesi

bakımından dolaylı olarak tarihle ilişkilendirdiği, konu içerisinde bireylerin “eleştirel düşünme” becerisi ile “dayanışma” değerini edinmelerinin amaçlandığı görülmektedir.

Konuların tamamının doğrudan tarihle ilişkili olduğu “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan “Orta Asya’da Kurulan İlk Türk Devletleri” konusunda “harita okuryazarlığı” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerinin; “İslamiyet’in Yayılışı” konusunda “değişim ve sürekliliği algılama” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerinin tarih konuları vasıtasıyla öğrencide geliştirilmeye çalışıldığı bulgusuna erişilmiştir. “Türklerin İslamiyet’i Kabulü” konusunda ise “değişim ve sürekliliği algılama” ile “empati” becerileri ve “duyarlılık” değerinin tarih konuları içerisinde vurgulandığı söylenilebilir. “Yeni Yurt Anadolu” konusunda “eleştirel düşünme” ve “zaman ve kronolojiyi algılama” becerileri ile duyarlılık değerinin; “İpek ve Baharat Yolu” konusunda ise “harita okuryazarlığı” ile “değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinin tarih konularının öğretimi ile öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında işlenen “Türkiye’nin Beşeri Coğrafya Özellikleri” konusunda “...Örneğin Osmanlı Devleti Padişahı II. Mahmut, askerlik yapabilecek vatandaşları ve yeni vergi kaynaklarını tespit edebilmek amacıyla 1831 yılında nüfus sayımı yaptırmıştır. Cumhuriyet döneminde ilk düzenli nüfus sayımı 1927 yılında yapılmıştır. Ardından...” şeklinde ifadelerle tarihten dolaylı olarak yararlanılarak öğrencilerin “değişim ve sürekliliği algılama” becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında işlenen “Nitelikli İnsan Gücü” konusu doğrudan tarihle ilişkilendirilerek Mehmet Nuri Demirağ’ın biyografisi aracılığı ile hem nitelikli insan gücünün önemi anlatılmak istendiğini hem de “yenilikçi düşünme” ve “girişimcilik becerileri” ile “dayanışma” ve “vatanseverlik” değerlerinin öğrenciye kazandırılmak istendiğini söylemek mümkündür.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan “Toplumsal Hayatımızda Demokrasinin Yeri” konusunda 15 Temmuz Darbe Girişimi ile ilgili içeriklere yer verilerek konunun öğretiminde tarihten dolaylı olarak faydalanılırken, bireylerin “politik okuryazarlık” becerisi ile “vatanseverlik” ve “dayanışma” değerlerini kazanmasının hedeflendiği görülmektedir. “Toplumsal Hayatta Kadının Yeri” isimli bir diğer bir konuda ise tarihten doğrudan faydalanılarak geçmişten günümüze kadının toplumdaki yerinden bahsedilmiş, “politik okuryazarlık” becerisi ile “eşitlik” değerinin üzerinde durulmuştur.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında bulunan “Türk Cumhuriyetleri ve Komşu Ülkelerle İlişkiler” konusunda “Türkler, Orta Asya’dan dünyanın çeşitli yerlerine göç ederek yeni yurtlar edinmiştir. Dünya’nın çeşitli yerlerine Orta Asya’dan göç başladığında, bazı Türk toplulukları Orta Asya ve çevresinde yaşamlarını sürdürmeyi tercih etmiştir. Türkler göç ettikleri yerlerde özellikle Anadolu, Kafkasya ve Balkanlar’da yeni devletler kurmuştur...” ifadelerine yer verilerek dolaylı olarak tarihten yararlanılmış, konunun genelinde ise öğrenci de “politik okuryazarlık” becerisinin gelişmesi hedeflenmiştir.

İlgili tablo kazanım açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretim programında 6. sınıf düzeyinde yer alan 34 kazanımın 7’sinin doğrudan tarihle ilişkilendirilerek kazandırılmak istendiğini, 4’ünün ise tarihten dolaylı olarak yararlanılarak bireylere kazandırılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Toplam 11 kazanımın doğrudan ya da dolaylı olarak tarih konularının öğretimiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumda ders programında yer alan neredeyse her 5 kazanımdan 1’nin tarihle doğrudan, neredeyse her 8 kazanımdan 1’nin ise tarihle dolaylı olarak ilişkili olduğunu rahatlıkla söylenilebilir.

Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Tarih Konuları Ele Alınış Biçimine Dair Bulgular

Ortaokul 7.Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan tarih konularının ele alınış biçimine, kazanım, değer ve beceri ilişkilerine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Tarih Konularının Ele Alınış Biçimine, Kazanım, Beceri ve Değer İlişkilerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanı	Konu	Kazanım	Beceri	Değer	Doğrudan	Dolaylı
Kültür ve Miras	Beylikten Cihan Devletine (s.42-51)	7.2.1. Osmanlı Devleti’nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	Kanıt kullanma	-	✓	
	İnsanı Yaşat Ki Devlet Yaşasın (s.52-63)	7.2.2. Osmanlı Devleti’nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	Kanıt kullanma	Dayanışma	✓	
	Avrupa’da Uyanış (s.64-73)	7.2.3. Avrupa’daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti’ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	Değişim ve sürekliliği algılama, Yenilikçi düşünme	-	✓	
Kültür ve Miras	Değişen Dünyada Değişen Osmanlı (s.74-81)	7.2.4. Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Araştırma, Eleştirel düşünme	-	✓	
	Osmanlıdan Kalan Mirasımız (s.83-89)	7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	Araştırma, Kanıt kullanma	Duyarlılık Estetik Sevgi	✓	
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Nereye Yerleşelim (s.98-101)	7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Değişim ve sürekliliği algılama, Eleştirel düşünme	-	✓	
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Kil Tabletlerden Akıllı Tabletler (s.126-131)	7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	Değişim ve sürekliliği algılama, Zaman ve kronolojiyi algılama,	Bilimsellik	✓	
	Bilimin Öncüleri (s.134-140)	7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	Zaman ve kronolojiyi algılama, Yenilikçi düşünme,	Bilimsellik Çalışkanlık	✓	

Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır (s.142-147)	7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa’da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.	Zaman ve kronolojiyi algılama, Yenilikçi düşünme,	Bilimsellik	✓	
	Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı (s.148)	7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	Yenilikçi düşünme, Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme	Bilimsellik Özgürlük	✓	
	Topraktan Üretir, Toprağı Yönetiriz (s.158-163)	7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	Değişim ve sürekliliği algılama, Zaman ve kronolojiyi algılama,	-	✓	
	Üretim Teknolojisi Hayatımızı Etkiliyor (s.164-167)	7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Değişim ve sürekliliği algılama	-	✓	
	Vakıf Demek Medeniyet Demek (s.168-172)	7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	Değişim ve sürekliliği algılama	Dayanışma	✓	
	İşinin Ehli İnsan Yetiştirmek (s.174-177)	7.5.4. Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.	Değişim ve sürekliliği algılama	Dürüstlük	✓	
	Dijital Teknoloji Çağındayız (s.186)	7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim alanında meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Değişim ve sürekliliği algılama	-	✓	
Etkin Vatandaşlık	Demokrasinin Serüveni (s.196-201)	7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	Politik okuryazarlık	Eşitlik Adalet Saygı	✓	
	Atatürk’ten Milletimize Armağan (s.202-205)	7.6.2. Atatürk’ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Politik okuryazarlık	Bağımsızlık Özgürlük Eşitlik	✓	
Toplam	17	17	26	18	13	4

Tablo 4 incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki tarih konularının toplam beş öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Buna göre; “Kültür ve Miras” öğrenme alanında yer alan beş konunun, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan bir konunun, “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanında yer alan iki konunun doğrudan tarihle ilişkilendirildiğini söylemek mümkündür. “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında

işlenen üç konunun doğrudan, bir konunun ise dolaylı; “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer alan iki konunun doğrudan, üç konunun ise dolaylı olarak tarihle ilişkilendirildiği görülmektedir. Buradan hareketle 7. sınıf ders kitabında yer alan toplam 31 konudan 13’ünün doğrudan, 4’ünün ise dolaylı olarak tarihle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yer alan tüm konularının doğrudan tarihle ilişkili olarak verildiği “Kültür ve Miras” öğrenme alanında işlenen ve Osmanlı Devleti’nin kuruluşunun anlatıldığı “Beylikten Cihan Devletine” konusunda aynı zaman da “kanıt kullanma” becerisinin; “İnsanı Yaşat Ki Devlet Yaşasın” konusunda “kanıt kullanma” becerisi ile “dayanışma” değerinin tarih konuları içerisinde öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı rahatlıkla görülebilir. Coğrafi keşifler, Rönesans, Aydınlanma Çağı gibi önemli süreçlerin anlatıldığı “Avrupa’da Uyanış” konusunda ise tarihten yararlanılarak “değişim ve sürekliliği algılama” ile “yenilikçi düşünme” becerilerinin üzerinde durulduğu söylenilebilir. İslahat hareketleri sonucu meydana gelen değişimleri her yönüyle incelemeyi hedefleyen “Değişen Dünyada Değişen Osmanlı” konusunda “araştırma” ve “eleştirel düşünme” becerilerinin, “Osmanlıdan Kalan Mirasımız” konusunda ise “estetik” ve “duyarlılık” değerlerinin tarih konuları içerisinde öğrenciye kazandırılması hedeflenmektedir.

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan ve geçmişten günümüze yerleşmeyi etkileyen faktörler üzerinde duran “Nereye Yerleşelim” konusunda tarihten doğrudan yararlanılmış ve “değişim ve sürekliliği algılama” ile “eleştirel düşünme” becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.

7. sınıf düzeyinde daha fazla tarih öğretiminden yararlanıldığı görülen “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında bulunan ve yazının icadından günümüze kadar gelen bilginin depolanma ve aktarılma süreçlerini işleyen “Kil Tabletlerden Akıllı Tabletlere” konusunda doğrudan tarihten yararlanılarak öğrencide “değişim ve sürekliliği algılama” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerileri ile “bilimsellik” değerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin anlatıldığı “Bilimin Öncüleri” ile matbaanın ve buhar makinesinin icadı gibi gelişmeleri işleyen “Her Yenilik Geleceğimize Bir Katkıdır” konularında “zaman ve kronolojiyi algılama” ve “yenilikçi düşünme” becerileri ile “bilimsellik” ve “çalışkanlık” değerlerinin doğrudan tarih aracılığı ile verilmek istenildiği söylenilebilir. “Özgür Düşüncenin Bilime Katkısı” konusunda verilen okuma parçası ve skolastik düşünceye ilişkin verilen ifadelerle dolaylı olarak tarihten yararlanıldığı, “yenilikçi düşünme” ve “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” becerileri ile “bilimsellik” ve “özgürlük” değerlerinin de tarih konuları içerisinde öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” öğrenme alanında yer verilen ve toprağın önemini geçmiş ve bugün bağlamında ele alan “Topraktan Üretir, Toprağı Yönetiriz” konusunda doğrudan tarihten yararlanılarak “değişim ve sürekliliği algılama” ile “zaman ve kronolojiyi algılama” becerilerinin öğrenciye kazandırılması amaçlanmıştır. Üretim teknolojilerinde yaşanan teknolojileri çeşitli açılardan ele alan “Üretim Teknolojisi Hayatımızı Etkiliyor” konusu dolaylı olarak tarihten yararlanılarak, “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinin öğrencilerde gelişimi desteklenmiştir. Vakıfların kuruluşuyla ilgili olarak tarihten örnekler vererek içeriğin dolaylı olarak desteklendiği “Vakıf Demek Medeniyet Demek” konusunda “değişim ve sürekliliği algılama” becerisi ile “dayanışma değerinin”; Ahilik ve Lonca teşkilatının üzerinde durularak doğrudan tarihten yararlanılan “İşinin Ehli İnsan Yetiştirmek” konusunda ise “değişim ve sürekliliği algılama” becerisi ile “dürüstlük” değerinin tarih konularıyla entegrasyonu sağlanmıştır. E-ticaret kavramının üzerinde durulduğu “Dijital Teknoloji Çağındayız” konusunda sanayi devrimiyle ilgili içeriklere yer verilerek dolaylı olarak tarihten

yararlanılarak, “değişim ve sürekliliği algılama” becerisinin öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

“Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanı içerisinde bulunan ve geçmişten günümüze demokrasinin gelişimini içeren “Demokrasinin Serüveni” konusunda “politik okuryazarlık” becerisi ile “adalet”, “eşitlik” ve “saygı” değerlerinin kazandırılmasında doğrudan tarihten yararlanılma yoluna gidilmiştir. Yine benzer bir biçimde TBMM’nin açılması ve çok partili hayata geçişi ele alan “Atatürk’ten Milletimize Armağan” konusunda da “politik okuryazarlık” becerisi ile “bağımsızlık”, “eşitlik” ve “özgürlük” değerlerinin kazandırılmasında tarihten doğrudan yararlanıldığını ifade etmek mümkündür.

İlgili tablo kazanım açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretim programının 7. sınıf düzeyinde yer alan 31 kazanımın 13’ünün doğrudan tarihle ilişkilendirilerek bireylere kazandırılmak istendiğini, 4’ünün ise tarihten dolaylı olarak yararlanılarak bireylere kazandırılmaya çalışıldığını söylemek mümkündür. Toplam 17 kazanımın tarih konularının öğretimiyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Bu durumda 7. sınıf ders programında yer alan neredeyse her 2 kazanımdan 1’nin tarihle doğrudan, neredeyse her 8 kazanımdan 1’nin ise tarihle dolaylı olarak ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu bakımdan sınıf düzeyine göre tarihle ilgili olarak en fazla içeriğin ve kazanımın 7. sınıf öğretim ders kitabında olduğunu söylenebilir. Bu bilgiler ışığında sosyal bilgiler ders kitaplarında (4-7) yer alan tarih konularının dağılımı Ek 1’de haritalandırarak suretiyle görselleştirilerek özetlenmiştir. Görselin alanda araştırma yapan akademisyenlere, öğretmenlere, lisans ve lisansüstü öğrenim öğrencilerine sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının yürüncesini özet biçimde sergileyeceği düşünülmüştür.

Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih konularının resmedildiği ilgili görselde görüldüğü üzere tarih konularının genel olarak en fazla “Kültür ve Miras” öğrenme alanında doğrudan tarih öğretimi amacıyla verildiği; sınıf düzeyi bazında ise en fazla 7. Sınıf ders kitabında Osmanlı Devleti’nin kuruluşundan, bilim ve teknolojiye değışmeler ile demokrasinin gelişimine kadar geniş bir yelpazede işlendiği görülmektedir. 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında doğrudan tarih öğretiminin hedeflendiği Milli Kültür, Milli Mücadele, TBMM’nin açılışı, teknolojinin gelişimi konularının işlendiği görülürken; 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise Orta Asya Türk Devletleri, İslamiyet’in yayılışı, İslamiyet’in kabulü, Anadolu’nun yurt edinilmesi, ticaret yolları gibi konuların doğrudan tarih öğretimi amacıyla ders kitabında yer aldığı söylenilebilir. 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise Anadolu ve Mezopotamya uygarlıkları, Milli egemenlik, ortak miras öğeleri ile doğal varlıklar gibi içeriklerin doğrudan tarih öğretimi şeklinde işlendiği ancak var olan tarih içeriklerinin diğer sınıf düzeylerine göre nispeten daha az bulunduğunu ifade etmek mümkündür.

Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler dersi ders programı kapsamında ders kitaplarında yer alan kazanımların yaklaşık üçte birinin tarih konuları ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili olduğu, 4., 5., 6. ve 7. sınıf konularından toplam 49 konunun öğretiminde doğrudan ya da dolaylı olarak tarihten yararlanıldığı söylenilebilir. Tarih konularının sosyal bilgiler programı içerisinde en yoğun yer aldığı sınıf düzeyi ise yedinci sınıftır. Yedinci sınıf düzeyinde öğrenciye kazandırılması planlanan 31 kazanımın 17’sinin tarihle ilişkili kazanımlar

olduğu düşünülürken toplam kazanımların yaklaşık yüzde ellisine denk geldiği görülmektedir. 4. sınıf ve 6. sınıf düzeyinde 11 kazanımın, 5. sınıf düzeyinde ise 10 kazanımın doğrudan ya da dolaylı tarihle ilişkili olduğu düşünülürse 4., 5., ve 6. sınıf düzeyinde tarihe yönelik kazanımların yaklaşık üçte bir oranında olduğu görülebilir. Literatüre bakıldığında tarihle ilgili içeriğin sosyal bilgiler öğretim programında yoğun olmasına gerekçe oluşturan güçlü argümanlarla karşılaşılmaktadır

Candan ve Koçer'e (2013) göre tarih dersi eğitim-öğretimin mihver derslerinden birisidir. Soysal'a (2012) göre bu sebeple diğer disiplinlere ait konular izah edilirken tarihe müracaat edilmek zorundadır. Çünkü tarih vasıtasıyla diğer disiplinlerin konu alanına giren birçok kavram, olay ve husus örneklendirilerek konu güncel hayata indirgenebilir, basitleştirilebilir ve bu kavram, olay ve hususların tarihsel arka planı ortaya konulabilir. Sosyal bilgiler programı içerisinde tarih konularının dolaylı olarak yer almasında da bu durum oldukça etkilidir. Çünkü ekonomik, toplumsal ve siyasal birçok kavram ve husus tarihsel örneklerle somutlaştırılmaktadır. Örneğin toplumsal rol, statü gibi hususların öğrenci zihninde oturtulmaya çalışıldığı "Herkesin bir kimliği var" konusu işlenirken resmi kimlik belgesi hususuna değinilmiş, sosyal bilgiler sosyolojiden aldığı bu kavramları ülkemizdeki ilk resmi kimlik belgesinin Osmanlı döneminde 1882 yılında verildiği hususu ile görselleştirerek tarihsel bir arka plana dayandırmış, yaşamla ilişkilendirmiş ve somutlaştırmıştır. Tarihin sosyal bilgiler programı içerisinde kendine doğrudan yer bulduğu "Kültür ve Miras" gibi öğrenme alanlarında ise gayenin daha çok tarih eğitiminin milli kimlik bilinci kazandırma, kültürel mirasın aktarımı ve kolektif bir hafıza oluşturma hedeflerini gerçekleştirmek olduğu söylenilebilir (Demir ve Oğuz Haçat, 2018).

Araştırma sonucu sosyal bilgiler dersi içerisinde tarihin kendisine dolaylı ya da doğrudan yer bulduğu öğrenme alanlarında "değişim ve sürekliliği algılama", "kanıt kullanma", "zaman ve kronolojiyi algılama", "karar verme", "empati", "araştırma", "eleştirel düşünme", "yenilikçi düşünme", "sosyal katılım", "işbirliği", "politik okuryazarlık", "dijital okuryazarlık", "mekânı algılama", "gözlem yapma", "harita okuryazarlığı", "girişimcilik", "kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme" gibi bir takım becerilerin geliştirilmesine yönelik içerik ve etkinliklerin yer aldığı görülmüştür. Bunlardan "eleştirel düşünme", "yenilikçi düşünme", "işbirliği", "girişimcilik" becerileri gibi bazı beceriler toplumların güçlenmek ve ayakta kalmak, karşılaştıkları güçlükleri aşabilmek, kültürel varlıklarını sürdürebilmek, yaşanan çağa adapte olabilmek ve yeni nesillere yaşanabilir bir toplum bırakabilmek adına vatandaşlarında görmeyi arzu ettiği etkin vatandaş becerileridir ve birçok kaynakta 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmışlardır. Tarih boyunca varlığını sürdürmüş ve her alanda gelişmiş toplumlara bakıldığında gelişmişliklerinin temelinde birtakım becerilere verilen önemin olduğu kolaylıkla fark edilebilmektedir (Ersükmen, 2010; Schreglmann, 2011; Trilling ve Fadel, 2009; Warhurst, Tilly ve Gatta, 2017). Örneğin Kılıç ve Alkan 2018 yılında yaptıkları bir araştırmada yaratıcılık ve problem çözme becerileri gibi becerilerin sanayi devriminden sonra ayrı bir önem kazandığını, özellikle son yıllarda bu becerilere sahip olan yetişmiş insan gücü ve gelişmiş teknolojiye sahip olan ülkelerin (Japonya, Amerika, Almanya ve Güney Kore gibi) katma değer üretebildikleri ve katma değer üreten ülkelerin gelişmiş ve yükselen ülkeler arasında yer aldığını belirtmişlerdir (Kılıç ve Alkan, 2018).

"Zaman ve kronolojiyi algılama", "değişim ve sürekliliği algılama" ve "kanıt kullanma", "neden-sonuç ilişkisi kurma", "araştırma", "empati" "geçmişle günümüzü ilişkilendirme" "dijital okuryazarlık" becerileri gibi diğer beceriler ise çağdaş tarih eğitiminin öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı beceriler olarak gelişmiş ülkelerin öğretim programlarına girmiş, tarih

eğitimine paralel olarak öğrencilerce kazanılması beklenen becerilerdir. Bu beceriler, geçmiş öğrenirken geçmişin üzerine dayandığı olaylar arasındaki ilişkinin mantık süzgecinden geçirilmesini sağlayan, tarihi olayları değerlendirme esnasında tarihinin kullandığı yöntemleri ve bu yöntemlerle bilginin nasıl üretildiğini görmeye ve anlamaya yarayan becerilerdir (Demircioğlu, 2009). Diğer bir deyişle öğrencilerin tarihi anlamalarına, dün ve bugün arasında ilişkilendirme yapabilmelerine olanak tanırlar (Dilek, 2007). Keçe (2015) yapmış olduğu bir araştırmada bu becerileri tarih okuryazarlığı başlığı altında toplamış, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programına giren bu becerilerin öğrencileri derslerde pasif alıcı konumundan çıkararak öğrenme sürecinin aktif bir ögesi yaptığını belirtmiştir. Ata'ya (1999) göre tarih eğitimi öğrencilerde tüm bu becerilerin gelişimini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğrenciler gelecek yaşamlarında tarihçi olmasa da kazanacakları bu beceriler onlara yetişkinlikte karşılaştıkları problemleri çözmeye yardımcı olacaktır. İngiltere'de empati becerisine verilen önemi dile getiren Ata, tarih öğretimi içerisinde empati becerisini kazanan bireylerin geçmişte yaşamış insanlarla empatik ilişkiler kurmayı öğreneceğini, bu becerinin zamanla yaşayan insanlar ile ilişki kurmada da işe yarayacağını belirtmiştir. Bu anlamda özellikle öğrencilerin empati becerisini edinmeleri bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarında Mustafa Kemal Atatürk, Albert Einstein, Isaac Newton, Aziz Sancar, Cahit Arf gibi önemli tarihsel kişilerin biyografilerine yer verildiği görülmektedir.

Tarih konuları öğretim programında yer alan 27 beceriden 17'sinin gelişimini destekleyecek biçimde tasarlanmış olup bu oran oldukça yeterli görünmektedir. Ancak verilmesi planlanan bu becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi konusunda sosyal bilgilere ayrılan ders saati, becerilere dayalı etkinliklerin hepsini gerçekleştirmeye imkân tanıyamayacak kadar azdır. Sönmez'e (1997) göre beceri gelişimini sağlayacak etkinlikleri gerçekleştirmek için sosyal bilgilere ayrılan haftalık üç saat kesinlikle yeterli değildir. Programda hedeflenen becerilerin gelişimi için ders saatinin en az haftalık beş saat olması gerekmektedir. Ayrıca tüm becerilerin sınıf düzeylerine göre yer verilme sıklığı değerlendirildiğinde ve tarih biliminin doğasında araştırma ve kanıt kullanmanın yer aldığı düşünöldüğünde bu iki becerinin yeterince verilmediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen son sonuç ise sosyal bilgiler ders kitapları içerisinde yer alan tarih konularının sosyal bilgiler programı içerisinde yer alan 18 değerden 17'sinin gelişimini destekleyecek biçimde hazırlanmış olduğudur. Ders kitaplarında tarih konularının desteklediği değerlerin "aile birliğine önem verme", "duyarlılık", "vatanseverlik", "bağımsızlık", "dayanışma", "bilimsellik", "çalışkanlık", "saygı", "sevgi", "eşitlik", "özgürlük", "sorumluluk", "estetik", "dürüstlük", "yardımseverlik", "adalet" ve "barış" olduğu görölmüştür. Tarih konuları içerisinde "tasarruf" değerini destekleyen herhangi bir içerik, görsel ya da etkinlik tespit edilememiştir. Bu değerlerin bir kısmı evrensel bir kısmı ise ulusal niteliktedir.

Erkan ve Çoban (2018) tarihi değer örnekleri dolu bir milletin, tarihi konu edinen öğretim programında değer kazanımı hususunun önemli olduğunu, değerlerin bir milletin milli ve manevi kaynaklarında kökünü bulan öz mirası olması hasebiyle bireysel ve toplumsal belirsizliklerle mücadele etmede bireylere güç verdiğini belirtmiştir. Bu yönüyle değerler tarihin vatandaşlık, kültür ve kimlik aktarımı misyonuna yani ulusal amaçlara hizmet etmektedir (Keskin, 2015). Bazı değerlerde vardır ki ulusal amaçlara hizmet etmese de toplumların dünya üzerindeki bilimsel, toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeleri takip edebilmek, uluslararası kültürel ve tarihsel mirası koruyabilmek ve diğer uluslar ile başarılı ilişkiler kurabilmek için öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Bu değerler adalet, eşitlik, dürüstlük, saygı, sorumluluk gibi çoğu sosyal bilgiler programında kök değerler olarak

tanımlanmış evrensel değerlerdir. Bu değerlerin uygulanması noktasında bazı değişiklikler görülse de dayanak noktaları aynı olup tüm insanlığı ilgilendirmektedir (Güzel, 2013). Bu bilgiler ışığında sosyal bilgiler ders programı içerisinde yer alan tarih konularının ulusal ve evrensel değerleri önemli ölçüde kapsayan bir biçimde hazırlandığı söylenilebilir.

Değerler hususunda getirilebilecek tek eleştiri Türk tarihinde önemli yer tutan bazı değerlere sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmemesidir. Daha önceki sosyal bilgiler öğretim programında yer verilen ancak 2018 programında yer almayan hoşgörü, misafirperverlik ile (Tonga, 2019) diğerkamlik, alçakgönüllülük, mertlik, cesaret gibi Türk tarih ve kültüründe büyük önem taşıyan ve nesilden nesile aktarılmaya çalışılan (Yıldırım ve Demirel, 2019) değerlerin tarih konuları içerisinde kendine yer bulamayışı önemli bir husustur.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde tarih konularına ve kazanımlarına (1/3) yeterli düzeyde yer ayrıldığı ancak derse ayrılan haftalık saatin bu konular içerisinde kazandırılması planlanan becerilerin tamamının kazanımı için gerekli etkinliklerin uygulanması hususunda yeterli olmadığı söylenilebilir. Özellikle öğretim programında beceri ve değerlerin kazandırılması bağlamında yeterli ve açık bir bilgilendirme yapılmadığı düşünülmektedir. Ayrıca Türk tarihinde önemli yeri olan bazı değerlerin programda yer almadığını da ifade etmek mümkündür.

Tüm bu hususlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- İçerikte tarih konuları bağlamında öğrenciye kazandırılması planlanan becerilerin sayısı oldukça fazladır. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretim programının haftalık ders saati en az 2 saat artırılmalıdır. Bu düzenleme üst düzey düşünme becerileri ve pratiğe dayalı becerileri geliştirmek için gerekli aktivitelere zaman ayrılmasına imkân tanıyacak bir düzenleme olabilir.
- Türk toplumunun ruhuna işlemiş olan ve bazıları daha önce uygulanan ders programı içerisinde kazandırılması planlanan misafirperverlik, hoşgörü, diğerkamlik, cesaret, hoşgörü gibi değerlerin ders kitaplarındaki içerik ile ders programı içerisine dâhil edilmesi faydalı olacaktır.
- Öğrenme alanlarının ders kitapları mahiyetinde, ders kitaplarının da öğrenme alanlarında verilmesi planlanan değer ve beceriler kapsamında yeniden gözden geçirilmesi uygundur.

Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmaya birinci yazar %55, ikinci yazar %45 oranında katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akın, B. (2018). Kültürel bellek ve müzik. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 13, s. 101-117.
- Armağan, A. (2011). Klasik dönemde Osmanlılarda devlet yönetim anlayışına dair bazı düşünceler. *Gazi Akademik Bakış*, 5(9), s. 139-156.

- Ata, B. (1999). İngiltere’de Piaget ve Bruner’in görüşlerinin ilköğretimde tarih öğretimine yansımaları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, s. 1-9.
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde "dokümanlarla öğretim" yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 175, s. 80-86.
- Aydın, H. (1992). Osmanlılarda felsefî düşünce. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(4), s. 1-8.
- Ayönü, Y. (2006). Osmanlılardan önce Rumeli’de Türkler (1305-1313). *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 21(2), s. 17-33.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Berg, C. W. (2019). Why study history? An examination of undergraduate students’ notions and perceptions about history. *Historical Encounters*, 6(1), s. 54-71.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). Giriş. H. Aydın (Çev. ve Edt.), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (ss. 17-36), Konya: Eğitim.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Candan, A. S. ve Koçer, Ö. (2013). Tarih derslerindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 2(1), s. 353-373.
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in history: Students' ideas in England and Spain* (Unpublished Doctoral Dissertations). University of London, Institute of Education, England.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Çağ, G. (2012). Osmanlıların Balkanları fethinde İslam kimliğinin etkisi/katkısı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), s. 125-142.
- Çelebi, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitapları tarih konularının içerik düzenleme ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik Bayramoğlu, A. (2016). *Tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çimen, A. (2012). Sayım, kayıt düzeni ve teşkilatlanma açısından Osmanlıda nüfus hizmetleri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), s. 183-216.
- Demir, O. Ö. (2014) Nitel araştırma yöntemleri. Kaan Böke (Edt.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (s.285-318). İstanbul: Alfa.
- Demir, F. B. ve Oğuz Haçat, S. (2018). Sosyal bilim disiplinlerine göre 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımların değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(2), s. 27-56.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye’de tarih öğretiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), s. 133-146

- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, s. 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), s. 69-88.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Dolmaz, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel roman kullanımının yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dolmaz, M. ve Kaymakcı, S. (2020). Tarihsel romanlarla Osmanlı tarihi öğretimi. M. Aydın, S. İnan (Edt.), *Dr. Kemal Daşçıoğlu'na Vefa Kitabı* (s.191-229). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2016). Ömer Seyfettin'in anlatılarında ontolojik ve filogenetik bir kayıtlanma alanı olarak tarih ve kimlik. D. Coşkun (Haz.). *III. Milletlerarası Tarihi Roman ve Romanda Tarih Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı* (s.162-169). Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği.
- Eliaçık, M. (2012). Osmanlıda manzum fetvâlar ve edebî değerleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic (Turkish Studies, Elektronik)*, 7(1), s. 41-56.
- Emiroğlu, M. T. (2005). *Atatürk'ün tarihe verdiği önem*. Erişim (09.02.2021): <http://turkoloji.cu.edu.tr>.
- Erer, S. ve Atıcı, E. (2010). Selçuklu ve Osmanlılarda müzikle tedavi yapılan hastaneler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 36(1), s. 29-32.
- Erkan, S. ve Çoban, A. (2018). Değerler açısından tarih öğretim programları ve ders kitaplarının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(21), s. 771-789.
- Ersükmen, E. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji ders öğretmenlerinin yaratıcılık kavramına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gölgesiz Gedikler, H. (1998). *İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tarih konularının işlenişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, A., Y., Kaya, M. ve Aydemir, C. (2012). Ahilik teşkilatında ve günümüzde tüketicilerin korunmasına yönelik çalışmalar üzerine bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), s. 37-54.
- Güngör, B. (2016). Bir yeni-tarihselci okuma denemesi: Hâlid Ziya Uşaklıgil'in Nesl-i Ahîr romanında II. Abdülhamid devri aydın-iktidar ilişkisi. D. Coşkun (Haz.). *III. Milletlerarası Tarihi Roman ve Romanda Tarih Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı* (s.49-56) Ankara: Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları.
- Gültekin, G., Akpınar, M., Nohutcu, M., Özerdoğan, P. ve Aygün, S. (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 7*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Gürel, D. ve Çetin, T. (2018). Sosyal bilgiler dersi ve kültür aktarımında edildiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), s. 22-40.

- Güzel, D. (2013). *3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensen değerleri içermesi bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Işık, H. (2008). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt temelli öğrenme modeli: bir aksiyon araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ivic, I., Pesikan, A. ve Antic, S. (Eds.). (2013). *Textbook quality: A guide to textbook standards* (Vol. 2). Göttingen: V&R Unipress.
- İnalçık, H. (2009). *Devlet-i Aliyye Osmanlı İmparatorluğu üzerine araştırmalar-I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaçar, M. (2004). Osmanlılarda askeri teknik eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(4), s. 455-469.
- Kavak, B. (2007). *1998 yılında yürürlüğe giren ilköğretim sosyal bilgiler müfredatında tarih konularının içerik bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keçe, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tarih konuları: öğretmen görüşlerine dayalı nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), s. 343-361.
- Keçe, M. (2015). Tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), s. 108-122.
- Keskin, Y. (2015). Tarih dersi öğretim programı ve ders kitaplarında değerler eğitimi. (*Turkish Studies*), *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Tuckic*, 10(7), s. 659-674.
- Kılıç, S. ve Alkan, R. M. (2018). Dördüncü Sanayi Devrimi Endüstri 4.0: Dünya ve Türkiye Değerlendirmeleri. *Girişimcilik İnovasyon ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 2(3). 29-49.
- Kılıçoğlu, G. (2009). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi. M. Safran (Ed), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s.4-14), Ankara: Pegem Akademi
- Koçu, R. E. (2004). *Binbirdirek Batakhanesi Cevahirli Hanım Sultan*. İstanbul: Doğan.
- Köse, M. ve Yıldız, A. (2012). Tarih eğitiminde sosyal ve kültürel konuların öğretimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), s. 81-99.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilgiler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), s. 100-103.
- McCulloch, G. (2012). Documentary methods. J. Arthur, M. Waring, R. Cove, L. Hodges (Edt.). *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 210-214). Sage.
- MEB, (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. Sınıflar) müfredat kitabı*. Erişim (09.02.2021): <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201822142524139-Tarih%20d%C3%B6p.pdf>.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: Sage.

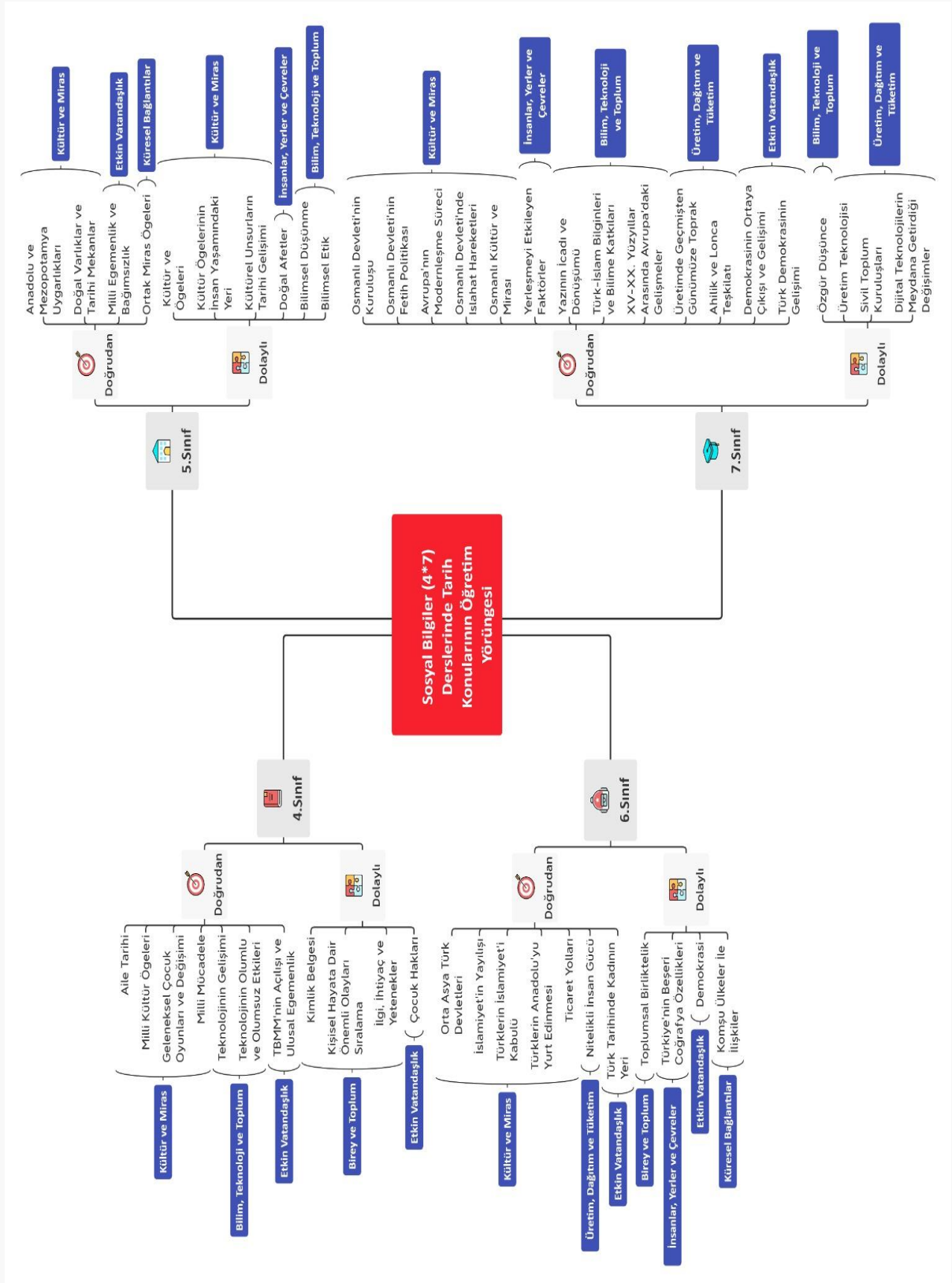
- NCSS (1993 January;February). The Social Studies Professional. Washington DC: National Council for the Social Studies
- NCSS (1994). *Expectations of Excellence: curriculum standarts for social studies*. Bulletin 89, Washington DC: National Council for the Social Studies.
- Özkan, Y. (2014). *Sosyal bilgiler dersi tarih konuları kazanımlarının gerçekleştirilmesinde tarihi hikâyelerin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Pingel, F. (1999). UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. Hanover: Hahnsche Buchhandlung.
- Sakaoğlu, N. (1994). "İlkokul tarih programları ve ders kitapları". Salih Özbaran (Ed.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.135-144), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Schreglmann, S. (2011). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sertkaya, K. B. (2010). *İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler dersi öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Soysal, M. E. (2012). Tarih biliminin sosyal bilimlerle ilişkisi ve önemi üzerine genel bir bakış. *Atatürk Dergisi*, 1(1), s. 343-404.
- Sönmez, V. (1997). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sungu, İ. (2002). Tarih öğretimi hakkında. B. Ata (Akt.) *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, s. 53-59.
- Şahin, E. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5*, Ankara: Anadol.
- Şahin, E. (2018b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6*, Ankara: Anadol.
- Şeker, M. ve İlhan, G. O. (2015). Analysing instructors view regarding the efficiency of the Turkish history subjects presented in Turkey social studies textbooks. *Educational Research and Reviews*, 10(1), s. 92-100.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 2(4), s. 35-52.
- Tahancı, B. (2002). *Sosyal bilgiler derslerinde tarih konularının öğretimi: Problemler- öneriler (Uşak merkez ilköğretim okulları örneğinde)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Togan, A. Z. V. (1985). *Tarihte usûl*. İstanbul: Enderun.
- Tonga, D. (2019). 2005 ve 2017 Sosyal bilgiler öğretim programı: benzerlikler ve farklılıklar. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, s. 83-100.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. San Francisco: Jossey-Bass. Erişim (04.02.2021): http://ardian.id/wp-content/uploads/2018/10/21st_Century_Skills_Learning_for_Life_in_Our_Times____2009-3.pdf.

- Turan, R. (2016). "Milli Tarih"ten "Sosyal Bilgiler"e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, s. 257-278.
- Tümsek, S. (2006). *Eski (1998) ve yeni (2004) ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders kitaplarında (4. ve 5.) tarih konularının mukayesesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tüysüz, S. (2019). *Sosyal bilgiler ders kitabı-4*. Ankara: Tuna.
- 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.
- Wood, G. S. (2009). The purpose of the past: Reflections on the uses of history. *Historically Speaking*, 10(1), s. 2-6.
- Warhurst, C., Tilly, C., ve Gatta, M. (2017). *A new social construction of skill*. Oxford Handbooks Online.
- Yıldırım, T. (2006). *Türkiye'de ilköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ile Azerbaycan'da 6. ve 7. sınıf tarih derslerinin muhteva yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. G. ve Demirel M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), s. 92-99.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. ve Akman, S. (2019). Osmanlıdan günümüze helvalar ve Helva-i Gazi'nin gastronomik değeri. *Gastroia: Journal of Gastronomy And Travel Research*, 3(3), s. 462-469.
- Zarrillo, J. J. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminin ve öğreniminin geçmişi, bugünü ve geleceği. B. Tay ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: İlkeler ve Uygulamalar* (s.2-20), Ankara: Anı.


Eklr

Ek 1

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında (4-5-6-7) Yer Alan Tarih Konularını Gösterir Görsel Harita



The anatomy of a student uprisal: The case of the Bursa Sultani (1914) from the perspective of political considerations in the Ottoman educational system

Eyüp CÜCÜK 

Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, E-mail: cucukeyup@gmail.com


Erkan IŞIKTAŞ 

Siirt University, Faculty of Arts and Sciences, E-mail: erkanisiktas@siirt.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	14.03.2021
Accepted	01.05.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.896543
Cite	Cüçük, E. & Işıktaş, E. (2021). The anatomy of a student uprisal: The case of the Bursa Sultani (1914) from the perspective of political considerations in the Ottoman educational system. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 115-134. https://doi.org/10.17497/tuhed.896543
Ethics Declaration	All ethical considerations and copyright rules have been followed while generating the present study which does not require ethics committee approval.
Acknowledge	Some part of this paper was presented at the III International Culture and Civilization Congress held in Mardin on 20-22 April 2018.

The anatomy of a student uprisal: The case of the Bursa Sultani (1914) from the perspective of political considerations in the Ottoman educational system

Eyüp CÜCÜK 

Gaziantep University, Gaziantep Faculty of Education, E-mail: cucukeyup@gmail.com

Erkan IŞIKTAŞ 

Siirt University, Faculty of Arts and Sciences, E-mail: erkanisiktas@siirt.edu.tr

Abstract

The present study aimed to examine the formation, development, and results of a student uprisal that took place in the Bursa Sultani (Royal High School) in 1914 from the perspective of political considerations in the Ottoman educational system. The Bursa Sultani was located in the city of Bursa in Hüdavendigâr province center, which was known to be among the leading places where modern educational policies were implemented quickly and effectively due to its proximity to the capital city of Istanbul. Therefore, it is important to reveal how the student uprisal in the aforementioned school was addressed by the Turkish bureaucracy, how the necessary research and investigation was carried out, and how certain measures were taken based on the correspondence between the institutions. This study, aiming to examine the student uprisal specifically and systematically, was designed as a history of education research based on original and primary sources in line with qualitative research methods. In this regard, a historical review was conducted in light of the obtained documents from the Presidency of the Republic of Turkey Directorate of State Archives. The documents written in Ottoman Turkish were scrutinized within the framework of the methods and procedures required by the discipline of history to reconstructing the historical plot of the uprisal. According to the research findings, a group of students in the Bursa Sultani left the school by causing a uprisal for various reasons on March 28, 1914. The activists also encouraged the students of the Darülmualimin (Teacher Training High School for Boys) and the Agricultural School in Bursa to revolt and propagated by wandering in the streets and bazaar of the city. It became increasingly heated and threatened schools and students in many cities around Bursa, especially in Istanbul. Thereupon, a comprehensive investigation was initiated by assigning an inspector from the central office to the region. Although the incidence was suppressed by taking the necessary precautions by the state, it took place in history as a prominent student movement kept the authorities busy for a while.

Keywords: Turkish history of education, the Bursa Sultani (royal high school), student uprisal

Introduction

Student riots broke out in many parts of the world during the period from the 19th century to the early 20th century when modernization in education spread globally. They have led to radical changes in the destiny of modern states and societies. It can be alleged that the student rebellions, which are known to have dramatic results with their similarities and differences, are also crucial in shaping the social life and the state organization in the Ottoman Empire.

The reign of Sultan Abdülhamid II, who was on the Ottoman throne between 1876-1909, is a period in which radical changes have been experienced in terms of modernization in education, and student revolts occurred exorbitantly (Aktar, 1999:93-107). It should be emphasized that the number of student movements such as riots, protests, and rallies during this period was quite high. These movements exerted an influence over the end of his reign by particularly adopting the aim of overthrowing the tyranny of Abdülhamid and ensuring the transition to the constitutional order. Although the Constitutional Monarchy was re-declared as a result of a revolution on July 24, 1908, and the parliamentary constitutional order was adopted, the student uprisals maintained their continuity and actuality (Aktar, 1999:261). Aktar (1999:109-158) examined the meetings, rallies, and demonstrations attended by higher education students during the Second Constitutional Era and categorized them under three main headings of “the incidents after the proclamation of the Second Constitutional Monarchy, those before the 31 March Event and those before the Balkan Wars”. Dozens of events, which have been seemed to flare up at certain periods due to the political, economic, social, and cultural structure of the country as well as internal and external political-martial problems, indicated that students were fully engaged in the self-seeking discourse of political parties, institutions, and organizations, opposing cliques or those who serve them (Aktar, 1999:210). In other words, the student power, which was quite effective when combined with the large mass of people, was used by the interest and pressure groups of the period in line with certain political motives with a pragmatist approach. The Ottoman governments, on the other hand, responded with criminal sanctions and the declaration of martial law instead of seeking peaceful solutions to student uprisals during this period (Aktar, 1999:262).

It is possible to explain the frequent student incidents during the Second Constitutional Era over different examples. Accordingly, the students of the Ibtidai (primary school) department in the Istanbul Darülmualimin started a school rebellion to boycott the Fenn-i Terbiye (science) course of Muallim (teacher) Cevdet in June 1913. This event, which turned into a power struggle between the school administration plus the Ministry of Education and the students during the process, has a characteristic feature in terms of revealing the heated atmosphere of the period (Demirel, 2015:323-332). On the other hand, Ethem Nejat stated that there were many student riots and strikes during the period after the re-declaration of the Constitutional Monarchy in his article in the *Yeni Fikir* (New Idea) Magazine dated 14 May 1914, and labelled 1914 as the “year of school uprisals” (Ethem Nejat, 1914:652). In the same article, he expressed that the fire of rebellion from the İzmir Darülmualimin spread to the Konya, Sivas (?), Syria, Edirne Darülmualimins and finally reached the Bursa Sultani. The student rebellion that took place in the Bursa Sultani in 1914, which was examined in detail for the first time within the scope of this study, is also a far-reaching event that should be included in the historical literature of Ottoman student riots.

The city of Bursa, where the student uprising took place, set a good example in terms of the dissemination of modern educational practices to the provinces in the Ottoman Empire. Bursa, where many primary schools and madrasahs were built in the Ottoman classical period, hosted a great many educational institutions in modern buildings during the transformation process starting with the Tanzimat Period (1839) (Bilmiş, 2019; Vurgun & Engin, 2019). The first modern educational institutions such as ibtidai, rüşdi, idadi (primary, secondary and high schools), and other vocational schools in Bursa, especially the Bursa Darülmualimin (Becerikli & Demirel, 2017:65-84) started to be established during the reign of Sultan Abdülhamid II (Vurgun, 2018). One of them, the Bursa Mekteb-i İdâdî-i Mülkî (Civil High School) was opened on August 3, 1885, in Akif Paşa Mansion in Veli Şemseddin Neighborhood, and Mekteb-i Rüşdiye-i Mülkiyesi (Civil Secondary School) was opened in İbrahim Pasha Neighborhood (Hüdavendigâr Vilâyet Sâlnâmesi/Hüdavendigâr Province Annual/, H. 1303:241). The purpose of the establishment of the aforementioned school was to train the bureaucratic personnel required by the state (Dörtok Abacı, 2018:7). In this regard, the training period of the school was determined to be four years and daytime education was carried out at school. However, the training period was extended to seven years and the boarding system was introduced when the structure, the curriculum, and the procedures of the school were changed in 1893-1894. The curriculum, administration and teaching staff, structural organization, and functioning were re-arranged after their transformation into the Sultanis (royal schools) in the Second Constitutional Era. The curriculum was reshaped based on the arrangements in terms of three classes/departments of the 7-year Sultani for secondary, two classes for daytime high school, and two others were boarding high school (Çetin, 2002:792). The name of this school, which served under the name of Bursa Mekteb-i İdâdî-i Mülkîsi (Civil High School) until 1910, was changed to Bursa Mekteb-i Sultânîsi (Royal High School) in 1911 after the structural changes and transformations. The school, which carried out its educational activities under this name for twelve years, until it was named Bursa High School for Boys in 1926 and it still carries the same title (Çetin & Hızlı, 1999:75-95; Bursa Büyükşehir Belediyesi/Bursa Metropolitan Municipality/, 2011; Vurgun, 2018).

The Bursa Sultani, which became popular with its modern education in Bursa, faced a serious incident in early 1914. The case, which has not been addressed within the scope of student riots literature during the Second Constitutional Era and the history of education in Bursa, seems to be an ordinary student uprising at first glance. However, there are salient aspects of this rebellion, which interrupted the educational life of the period and troubled both the central administrators and those in the province a lot. Therefore, this study focused on the extraordinary aspects of the uprising in question. Thus, the story and plot of a historical case were attempted to be objectively reconstructed based on the available data.

This study aimed to make a detailed historical analysis of the student uprisal that took place in the Bursa Sultani in 1914 based on the historical records. In this regard, the anatomy of the uprising movement, initiated by the students in the Bursa Sultani for various reasons against the school administration and the teaching staff and seemed to have troubled the state officials a lot during the process, was examined. From this point of view, the main research question of this study can be expressed as follows:

How was the formation, development, and results of a student uprisal that took place in the Bursa Sultani (Royal High School) in 1914 from the perspective of political considerations in the Ottoman educational system?

Method

Research Design

This study, aiming to examine the student uprisal that took place in the Bursa Sultani at the beginning of 1914 specifically and systematically (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011:535), was designed as a history of education research based on original and primary sources in line with qualitative research methods.

Data Sources and Data Collection Process

The research data was gathered through document analysis and the basic data source comprised of the documents obtained from the Ottoman Archive funds of the Turkish Presidency Directorate of State Archives. Some of these historical documents consisted of the correspondence telegram records between the Ministry of Education in Istanbul and the Hüdavendigâr Province and the Provincial Directorate of Education about the student uprisal that took place in Bursa Sultani. Another part was the investigation reports submitted to the Ministry of Education by Mehmed Recai (?) as the General Inspector of Education for the Hüdavendigâr and Aydın Provinces and those submitted to the Grand Vizier Authority by Müslihiddin Adil Bey as the General Director of Secondary Education Department of Ministry of Education. These reports, which were obtained during the review of archives on student uprisals in the Ottoman schools and found to be untouched in the relevant literature before, are crucial documents providing the primary source of data for the study. Besides, some correspondence records of the Ministry of Education with various state institutions to take the necessary measures regarding the uprising were obtained, and all these were used as the primary data source of the study. As a result, this research does not require ethics committee approval since it was conducted on archival records and other historical documents.

Data Analysis

Focused scanning, classification, and analysis studies were carried out together with transcription and transliteration studies during the process of preparing written materials in Ottoman Turkish, which was determined to be the main data source of the study. Axial coding was performed within the scope of content analysis used to investigate the dataset that provided original information about the student uprisal in the Bursa Sultani (Strauss & Corbin, 1998). The emergent information and findings were evaluated with caution and in a comparative way. The student uprising in question was reconstructed in light of the available data, the uprisal process was traced day by day and the details of the events were scrutinized following the chronology.

Findings

Preliminary Information for the Uprising and the Decision to Sanction Students

The investigation file submitted to the Ministry of Education by Mehmed Recai Bey as the General Inspector of Education for the Hüdavendigâr and Aydın Provinces on the 6th of

May 1914 had detailed information about the student uprisal in the Bursa Sultani¹. Accordingly, Hilmi Bey, Director of Education in the Hüdavendigâr Province, sent a special letter to the General Inspector of Education Mehmed Recai Bey towards the end of March. In this letter, he informed that the students in the Bursa Sultani did not want some of the officials, teachers, and watchmen (mubassır) working at school and they embarked on a rebellion for this reason. Although Hilmi Bey noted in his letter that there was no need for the appointment of an inspector, General Inspector Mehmed Recai Bey learned that the case of rebellion was not to be trifled with and the students were even on their way of banditry to Istanbul. Although it could not be understood why Hilmi Bey underestimated this incident, it was widely believed that the events that took place in the Bursa Sultani on March 28, 1914, were very serious.

Understanding the potential consequences of the incident, Mehmed Recai Bey took action and arrived in Bursa on April 28, 1914, on the grounds of the appointment of the Ministry of Education. When he arrived in Bursa, he saw that the students left the school except for some 40 boarding students in the Sultani. Mehmed Recai Bey's first impression was that the incident had a broader background on which the students had been preparing for a while. Subsequently, he held a meeting with the Provincial Director of Education and other school principals. It was announced that "the departing students should come to the school and re-register within twenty-four hours or otherwise they will be dropped out..." upon the consultations with the approval of the Governor. In other words, it has been announced that a sanction will be imposed in the form of complete expulsion of students who left the school if they did not turn back within 24 hours (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

Counter Declaration of Activist Students Leaving School

The response of the students was not delayed to the text declared by the state officials under the leadership of the General Inspector of Education, Mehmed Recai Bey as a warning and sanction for the students leaving the school. In this respect, the activist students declared a counter declaration especially directed to General Inspector Mehmed Recai Bey on April 29, 1914. The original text of this ultimatum-style counterstatement was as follows (BOA. MF.MKT. 1197/3-2, 29 April 1914):

To General Inspector Bey Efendi

The student of the Sultani, who was seduced and deceived for a month, fulfilled their last duty to regain their right and to cleanse their honour... They left school. Maybe they are also doomed to misery and enforcement. But this misery and enforcement are sweeter and diviner than being despicably, shamefully let someone violate somebody's right and no force would be able to turn them from this sacred way they follow. That's why, the purpose of the road is truth, its guide is honour, and the motive is conscience. Now we will offer you two things; our return to our school depends on their fulfilment.

- The admission of our thirteen well-known and victim friends, who were unjustly expelled from the school, up to six hours.

¹ The investigation report and all official correspondence submitted to the Ministry of Education by Mehmed Recai Bey as the General Inspector of Education for the Hüdavendigâr and Aydın Provinces was available in the relevant archive file (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

- The punishment of the police and gendarmes until two days who attacked our innocent breasts with bayonets and butts, and displayed revolvers, and cursed our whole sacredness, Qur'an, religion, and faith in front of the eyes of the police chiefs, and the directors of education and internal affairs on March 24 for no reason...

16 April 330

Eight o'clock

Those who left the Sultani

As stated in the counter declaration, there were two main reasons for the students' actions to leave the school. The first one was that their friends, who were unfairly expelled from the school before, were not re-registered. The second one was the issue of lack of punishment for the law enforcement officers, who were the actors of the ill-treatment they suffered on 6 April 1914. Based on these rationales, the students put forward two conditions for their return to school and pointed out that their return to school depended on the fulfilment of these conditions. It was particularly remarkable that the students emphasised regaining their rights, cleansing their honour, and the unfair and uncontrolled use of force by law enforcement officers.

Students copied and publicly distributed the texts of the declaration in question they prepared with a very fervent style to gain justified legitimacy for their action, to ensure the social support of the public, and eventually to get the event out of control by attracting the attention of the political centers of the era. It was understood that most of the students were easily able to persuade the people in the places where they distributed their counterstatement as they belonged to powerful families in the society².

Mehmed Recai Bey advised a few of the activist students who returned to the school to take their belongings and stated that the necessary investigation would be carried out by him, and the necessary action would be taken accordingly, but all of these could not take place in six hours in response to the students' reaction with a counter declaration. He also pointed out that the attitudes and behaviours of the students were out of logic and difficult to forgive (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

During the 24 hours determined by the state officials, a few of the boarding students and about 30-40 of the daytime students applied for the school administration by requesting forgiveness. On the other hand, it was heard by the authorities that some students who wanted to return to the school were threatened by their activist friends in the streets. Thereupon, a dispute aroused among the authorities responsible for the case regarding the duration given to students to return to school should be extended by another twenty-four or forty-eight hours. Although the general inspector, the provincial director of education, and the principal of the Sultani agreed to extend the duration, the governor did not approve it.

² As stated in detail under the following headings of the study, the report of Müslühiddin Adil Bey as the General Director of Secondary Education Department of Ministry of Education, who was assigned to Bursa for a secondary investigation regarding the uprisal in question, contained quite interesting information about the declaration text published by the students. Accordingly, Principal Adil Bey stated that the students created two declarations rather than just one and distributed them to the public (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

After these events, the Sultani started its education again on May 2, 1914, with its current presence (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

Expelled Students

The information about the 13 students expelled from the school and mentioned in the requests of a counter declaration by the activist students submitted to the General Inspector of Education Mehmed Recai Bey was presented in the table below (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914):

Table 1

Students Expelled from the Bursa Sultani as a Result of the First Uprisal

School Number	Class	Name Surname	Hometown
115	12	Edhem Efendi	Kütahya
142	12	Abdullah Efendi	Sanduklu
145	12	Abdullah Hayri Efendi	Bursa
102	11	Niyazi Efendi	Edremid
331	11	Süleyman Fahri Efendi	İstanbul
63	10	Ali Reşad Efendi	Sındırgı
71	10	Atıf Efendi	Mudanya
165	10	Midhat Efendi	İştıp
22	8	Ali Ragıb Efendi	Yalova
196	8	İsmail Efendi	Ustrumca
193	8	Mehmed Efendi	İştıp
181	7	Salim (?) Sırrı Efendi	İştıp
154	6	Mehmed Esad Efendi	Bosna

The action of leaving the school was carried out by the other students at school after their expelled friends were not accepted to the school again. The obtained information regarding this action so far, which seemed to have a different background at first glance, brought several questions to mind:

- What is the reason for expulsion from the school for the 13 students in question?
- What is the origin of the incident that students were subjected to violent intervention by law enforcement officers, as also mentioned in their counterstatement?

The Background of the School Leaving Action: The Day of the Fire of Revolt

The uprising took place on Saturday, March 28, 1914, during the second lesson at school. One of the students, Midhat Efendi numbered 165, started the action by coming out of the washroom where he was hiding and giving a signal by blowing his whistle several times. Thereupon, some of the students, who had been informed in advance about how the action would be carried out, immediately went out of their classrooms, and aggrandized the chaos. On the other hand, those who were not aware of the uprising thought that there was an earthquake due to the sound of the whistle, went out to the corridor and school garden together with the teachers in a confused manner (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

The organizers of the incident with gymnastic wands at hands and with the previously supplied green and red ribbons on their breasts immediately took over and held the doors of principal and vice-principal rooms, and the others held the school main entrance door. Some other students attacked and opened the door of the school warehouse by threatening the officer in charge and equipped the school with the flags they found. Besides, the activists disconnected the wireless phone that allowed the school to communicate with the administration of education.

Raid on Provincial Directorate of Education

As a matter of fact, the school principal, Sami Bey, who had been informed about how this outstanding event would take place the day before, informed the Directorate of Education. The Director of Education, Hilmi Bey, called a few students from the school and asked some questions about the rumours that the students would start an uprising, but the students did not share any information. The next day, the school principal, Sami Bey, did not go to school as if he were uncomfortable though Hilmi Bey went to the directorate (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

While Hilmi Bey was in the principal's office on Saturday, March 28, 1914, the incident took place, the students rushed into the room. The students asked the Director of Education and the teachers to rest assured and not to leave the room. Subsequently, the students attempted to break the school principal's drawer and retrieve the journals (denunciations) in it. Although Hilmi Bey uttered that he was not allowed to break the drawer, the students did not listen to him. Then, the rebels read a statement and declared that they exclusively wanted the dismissal of the school principal, Sami Bey, and the watchman in chief, watchmen (mubassır), philosophy and chemistry teacher Karabet Efendi and a few caretakers (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

Nobody was initially allowed to go out of the principal's room, but afterward, Necib Efendi, one of the instructors, was allowed to leave the room to calm the students upon the insistence of the Director of Education. Though Reşad and Muîd Sadi (?) Beys, the French teachers, came out of the principal's room, they could not succeed in calming the students and the incident. Afterward, the event calmed down to some extent when a statement was declared by the student Hamdi Efendi numbered 117, in the presence of the Director of Education and the instructors in the principal's room (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

Meanwhile, interesting developments revealed new dimensions to the complex structure of the uprisal. The watchman in chief Aznif Efendi (sermubassır) and watchman Adil Efendi (mubassır), who were previously aware of how the uprisal would take place, took shelter in a shop opposite the school even though they were not attacked. Likewise, the students expelled philosophy and chemistry teacher Karabet Efendi and other watchmen from the school. Meanwhile, Muîd and Mehmed Sadeddin Efendis had to hide in a cabinet in the secondary school teachers' room (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

On the other hand, the watchman in chief Aznif Efendi and watchman Adil Efendi informed the school principal, Sami Bey, about how the incident would take place on Friday, March 27, 1914, that is, the day before the incident. Thereupon, Sami Bey told the watchmen that the case would be reported to the Governorship and the necessary measures would be taken. Aznif Efendi, who realized that Sami Bey did not come to the school on the day of the incident, went to Sami Bey's house and said that the police and gendarmes did not come to the school. However, the school principal instructed Aznif Efendi to notify the police chief

while not leaving his home on the excuse of his illness. He even received a medical report proving that he was supposedly uncomfortable thanks to a neighbouring doctor. General Inspector Mehmed Recai Bey not only criticized the attitude of the principal but also accused him of not taking the necessary measures and voiced that he caused the rise of the uprisal (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

At least one or more of the teachers were probably included in this incident as the emergent uprising incident in the Sultani was “so neatly and perfectly organized and managed”. The pendency of a great many actors of the administration and teaching staff, especially Hilmi Bey, the Bursa Provincial Director of Education, due to the incident revealed the severity of the uprisal. As a result of the uprising attempted by the students, the aforementioned 13 people, who were understood to lead the incident, were identified and expelled from the school (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

A Day Before the Uprisal: “Today is Eve, Tomorrow is Festival”

One day before the incident, that is, on Friday, March 27, 1914, the Bursa Sultani students were intended to be taken to the locality of Bursa Atıclar in the company of Muhiddin Beha (?) and Fuad and Muîd Sadi Beys to plant saplings for the “tree festival”³ despite unfavourable weather conditions. The students articulated that the weather was very bad and asked Muhiddin Beha Bey to postpone the planting activity to another time. On the other hand, Muhiddin Beha Bey stated that the Sultani students’ planting the saplings provided by the Agriculture School to the locality of Atıclar that day could not be postponed as it was a previously planned action with the Agricultural School delegation. However, school principal Sami Bey, gymnastics teacher Aron Efendi and other teachers did not participate in this activity by declaring excuses. On the other hand, none of the watchmen, who were claimed to be discarded, attended (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

As a result, the students were taken to the locality of Bursa Atıclar in the company of Muhiddin Beha, Fuad, and Muîd Sadi Beys. As it continued to rain during the tree planting activity and during the way back, the Bursa Home of Teachers (Muallim Yurdu) was visited for having some rest and tea, and then the students returned to the school (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914). Based on the rumours, the students voiced “today is eve, tomorrow is festival” when they were in the locality of Atıclar and the arrangement of the uprisal was planned there the day before. However, it requires longer planning based on the plot of uprisal. Therefore, it is highly probable that the main plans regarding the event were designed much earlier, but it was finalized and topped off while in the locality of Atıclar.

The Spread of the Uprisal

Students who left the school attempted to expand the circle of the action so that the uprising they embarked on would make an overwhelming impression and their demands were to be accepted. In a letter dated 3 May 1914 by the Ministry of Education to the Hüdavendigâr Provincial Directorate of Education, it was reported that the students who left the school by revolting in the Bursa Sultani encouraged the students of the Darümuallim and the

³ The idea of a tree festival, adapted from the West to the Ottoman Empire, was first put forward and put into practice in 1909 by Ethem Nejat and his deputy Ferit Bey, who were the director and deputy directors of Alasonia School of Administrative Sciences, which was connected to the Manastir Province at that time. This event was truly an environmental protection project and it was first implemented in the city of Manastir, and it was applied in Bursa for the first time in Anatolia. However, efforts were made to spread it throughout the Ottoman country (Mehmed Zeki, 1914:666-675; Akyüz & Öztürk, 2002:157-162).

Agricultural School in Bursa to revolt. It was even reported that the students wandered the streets and bazaars of the city and made propaganda among the people. It was announced that those caught among rebel students would be deported to their hometown if they resided in the provinces, and to Istanbul if they resided in the Rumelia province (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4 May 1914).

It was obvious that the students were successful in their activities in Bursa to a certain extent. Although the Bursa Agriculture School students informed their principal that “they would also leave the Agriculture School if 13 students who were expelled from Bursa Sultani were not admitted to the school until Sunday...”, they were hardly calmed down, and then it was taken under control with the principal’s efforts (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4 May 1914).

On the other hand, the students also performed various activities to expand the impact area of the uprisal outside Bursa. In this regard, they encouraged the Izmir Sultani students to rebel on Thursday, the date of April 30, 1914, and attempted to make them a partner to their demands to achieve their goals. Upon the leakage of the rebellion plan to the respective state authorities, the situation was immediately reported to the Aydın Directorate of Education and the Sultani principals by sending a telegram, and all the schools around Izmir were asked to take the necessary precautions and be careful (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4 May 1914).

On the other hand, an official letter was sent from the Ministry of Education to the Istanbul Police Directorate and to the Central Command on 5 May 1914 to take necessary measures regarding the student uprisal in question. The relevant letter explained that the students who were expelled from the Bursa Sultani due to their rebellion against the school administration and teaching staff aimed to blow up their demonstration by encouraging other school students to revolt. It was even specified that the students came to Istanbul for this purpose and the relevant incidence was extremely important. Therefore, it was ordered that these students, especially those who were not from Istanbul, were immediately caught and sent to their homeland and/or deported (BOA. MF.MKT. 1197/3, 5 May 1914).

In the telegrams from the Ministry of Education to İzmir, Konya, Ankara, İzmit Directorates of Education, and the Galata Sultani, it was also reported that the uprising of Bursa Sultani students continued, and they attempted to encourage the students in other regions to revolt. In addition, they were asked to be careful about the personal applications of the rebel students to those institutions as they should not be taken into consideration in any way (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4 May 1914).

The General Inspector of the Ministry of Education, Mehmed Recai Bey, also inspected the Bursa Darülmualimin during the investigation regarding the uprisal in question. He noted that the attitudes and behaviours of the students of Darülmualim were very submissive to their superiors and teachers as a basis for the soldier’s life in barracks. However, he encountered a different problem in the Darülmualimin: “...As I heard that the students were singing songs with a loud voice at the schoolyard during the night inspections which was an improper act for the period of education...”. Mehmed Recai Bey noted that he made recommendations to the school principal to deal with the present issue urgently (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914). On the other hand, it was reported in a letter from the Ministry of Education that there was no harm for Ethem Nejat Bey, the school principal, in maintaining his duty as the educational process was not interrupted in the Bursa Darülmualim due to the Sultani uprisal and the teachers were in charge (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

The Investigation in Progress: The Role of Teachers in the Uprisal

The General Inspector of the Ministry of Education, Mehmed Recai Bey, created a report following the necessary investigation about the student uprising that took place in the Bursa Sultani which proved to have quite striking consequences based on a closer examination. Mehmed Recai Bey carried out a comprehensive investigation to reveal those responsible for the incident and scrutinized the rumours that the school French teacher, Reşad Bey, was responsible for the case. He particularly examined the general state and attitudes of Reşad Bey before and after the incident and applied to the verbal and written testimonies of the interested parties (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

In his statement to Mehmed Recai Bey, Necib Efendi, the math teacher for the first class of the school, asserted that Reşad Bey and Abdullah Efendi numbered 145, who was known to lead the uprising, had a face-to-face meeting one day before or after the incident in the evening in the English classroom. Thereupon, the testimony of Reşad Bey was needed. During the meeting, Reşad Bey affirmed that he opposed the use of violence to the students, and he had advised the students to send the Sultan a letter expressing their situation so that their expelled friends would be accepted to the school again. The students did not accept it even though this proposal was approved by other schoolteachers. Moreover, Reşad Bey answered, "I cannot identify the person" upon being asked who led the uprising during the incident (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914). It was clear that he had a protective attitude towards the rebel students considering these and other expressions of Reşad Bey.

During the investigation, it was claimed that Reşad Bey had gone to Istanbul before the incident and had a meeting with Reşad Efendi numbered 63, who was an active commander, at Istanbul Turkic Association (Türk Ocağı). Reşad Bey submitted his resignation to the school principalship by denying the accusations against him, but he withdrew due to the insistence of his teacher mates (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

Eminent information continued to be revealed during the inspector's investigation, and the incident became increasingly complex. Muhiddin Beha, Fuad, and Sadik Beys, among the other teachers at school, declared that they were sorry for the students "with a protective attitude towards such inconvenient circumstances and movements". In addition, it was heard that Muhiddin Beha Bey sent money to the activist students residing in Istanbul Turkic Association through Hamdi Efendi numbered 117, who was a very active student during the case (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

According to the investigation report of General Inspector Mehmed Recai Bey, French teacher Reşad Bey substantially guided the students with his scientific power and even led the students to undesirable and evil ideas through the conferences he gave both at school and in the Bursa Home of Teachers in accompany with younger teachers. On the other hand, the worse administration of the former school principal Sami (?) Bey damaged the submissiveness that constituted the spirit of order at schools, as did Reşad Bey's role in this uprising (BOA. MF.MKT. 1197/3, 6 May 1914).

As understood from the interviews the inspector made with the schoolteachers based on verbal and written testimonies, some schoolteachers clearly gave both moral and financial support to the students who participated in the uprising. It was remarkable that they exhibited a moderate attitude and support even if they were emotional and pitiful about students' returning to school unintentionally. Ultimately, it may have positively contributed to the students' level of courage to maintain the uprising.

The Extension of Inquiry: Different Dimensions of the Uprisal and the Decisions Taken

Due to the increasingly complex nature of the uprisal, Müslihiddin Adil Bey, the General Director of Secondary Education Department, was assigned to Bursa by the Ministry of Education to carry out a secondary investigation regarding the incident. As a result of the investigation conducted by Adil Bey, the encrypted telegram including a report he sent to the Ministry on 4-5 May 1914 contained remarkable information about the student uprisal. According to the expressions of Adil Bey, the statement of the uprisal was created by the students and the texts were later reproduced and distributed everywhere (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

He pointed out that they can quickly convince the people and mould the public opinion in the places they visited as most of these students were members of powerful families in society. According to Adil Bey, these poor people “who could not properly appreciate the results and attempted to augment a school-wide matter across the country” acted without fully considering the consequences of their actions. In other words, the course of the uprisal that broke out due to some disturbances at school was tried to deviate from its main aim through distractions in the following period (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

The rebel students applied to Adil Bey one evening, hoping to get rid of the situation they were in. Adil Bey informed the students that the consequences of this grave act would be very bad, and some of the students would be deported as the government was very sensitive about this issue. Thereupon, most of the students cried and begged in regret and asked Adil Bey to offer a solution to get rid of the situation in question. Then, Adil Bey stated that he would be a petitioner for them to the Ministry of Education if they wrote a petition (declaration) explaining their weakness and demanding unconditional pardon. The students left, declaring that they would submit their petition as soon as possible (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

Adil Bey kept his promise to the students and started an effective initiative to find a solution to the situation of the students who left the school as a result of the rebellion in question. He wrote an evaluation letter suggesting the acceptance of the students to school in case the students submitted their petitions to the Ministry of Education. The evaluation paper explaining the current situation and summarizing it under five headings was as follows (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914):

- The education life of these haters, up to 189 in number together with non-residential daytime students, should not be completely destroyed.
- It mainly stemmed from mismanagement and the failure to fulfill the promise given by the province that the expelled students would be placed in other Sultanis after the incident.
- Although some of the students who left the school were smart and hardworking, a significant portion of them cannot distinguish between the good and the bad aspects of their actions.
- It was recognized that some of the students who were on the way to go to the Ministry of Education in Istanbul were unwittingly/unintentionally exploited as an instrument for the emergence of an extreme and malevolent situation.

- The administrative board of the French School in Bursa provoked the students by inviting them and declaring that they would admit them to their schools, and the issue could be a ground for further political intrigue.

Based on these conditions and the importance of the event, Adil Bey uttered that he intended to fulfill the requests of the students by taking the approval of the governor's office. He stated that the students in Bursa would provide financial aid to poor students who were expelled from the school before and resided in Istanbul at that time, and also asked these students in misery to be assisted and guided by the Ministry (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

On the other hand, Adil Bey initially voiced that he did not have a certain opinion that the Bursa Sultani teachers displayed an encouraging attitude towards the student uprising in question. Adil Bey guessed that "... neither the mental states of the students nor the teachers were properly diagnosed and judged in this uprising incident...". In addition, he paid attention to behave with the aim of "... not sacrificing a tiny bit of honour on behalf of the Ministry of Education and at the same time acting in a compassionate manner ..." (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

Adil Bey also made explanations about the repercussions of the Sultani uprising in the Bursa Darümuallim. According to his expressions, on the day of the Sultani incident, a disturbance arose among the students of Darümuallimin due to rejecting the Turkish teacher. However, the administrative board of the school immediately took action and prevented this incidence. Each classroom was visited separately, and speeches were given to soothe the students and warn them not to participate in any action. Besides, a meeting was held with the schoolteachers to explain the teachers' duties and responsibilities against the Ministry of Education. Necessary precautions were taken to prevent a similar and newer incident in the Darümuallim as in the Bursa Sultani (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

The response was not delayed to the telegram including a report of Adil Bey, the General Director of Secondary Education Department of Ministry of Education. In the letter from the Ministry of Education, it was mentioned that there was no drawback in the admission of other students to the school excluding "those whose names were included in the report of the investigation committee and those whose bad condition was clearly known by the school administration". In addition, it was ordered to determine an application period for the admission of the students and make a public announcement regarding the subject, and to admit the students who declared their regret in their petition (BOA. MF.MKT. 1197/3, 4-5 May 1914).

In a letter sent by Adil Bey to the Grand Vizier Office a few days after this decision, on May 8, 1914, he wrote that the practice regarding the admission of the students to the school had a significant effect on the resolution of the incident. Adil Bey stated that the financial situation of the students became more and more pitiful and that the "permission" of the students prevented the influence and intervention of foreign actors and saved these innocent young people from a bad situation (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 May 1914).

At last practice, the rebel students who played the leading role in the incident were not admitted to the school. However, a distinction was made between the students who directly contributed to the uprising movement in another telegraph dated May 9, 1914, sent from the central office. Accordingly, those who confessed by telling the incident in its reality

were asked to be admitted to the school by keeping their identities anonymous (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 May 1914).

The Other Side of the Coin: Conspiracy of Anti-Government Politicians

After finishing his investigation on the uprising in the Bursa Sultani, Adil Bey, the General Director of Secondary Education Department of Ministry of Education, wrote an article dated 8 May 1914 addressing the Grand Vizier Said Halim Pasha, explaining and summarizing the current situation. Adil Bey stated that the person who mostly supported the students during the preparation and implementation stages of the uprising movement was Reşad Bey. So much so that, he enabled the students to seize the wireless phone line of the school on the first day of the movement and encouraged the movement. However, the most striking detail was that Reşad Bey had previously worked with Kütahya Minister Ferit Bey at the İfham and Vazife newspapers (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 May 1914). The person called "Ferit Bey" by Adil Bey was Ahmet Ferit Tek, one of the people who mostly opposed the Committee of Union and Progress, which held the governmental authority of the period.

On the other hand, Adil Bey indicated that Ahmet Remzi Efendi played an active role in spreading the uprising movement by affecting the students in other schools with the expressions of "... the person who encouraged the students by staying here until the day I arrived was Ahmet Remzi Efendi, the clerk of Hamdullah Suphi Bey, and a student of the Istanbul Sultani...". Remarkably, Ahmet Remzi Efendi was the clerk of Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey. Hamdullah Suphi, as it was widely known, was a person who opposingly acted to the Committee of Union and Progress in those years, in other words, took part in the same party with Ahmet Ferit.

Another finding of Adil Bey, who carried out the inspection, about Hamdullah Subhi was that the school principal was provoked and supported by Hamdullah Subhi as well as his lack of administration in the uprising movement. A divergent judgment can be reached based on the knowledge that schoolteachers clearly admitted both verbally and in black and white with the expressions of Adil Bey "...they verbally confessed hatefully/aggrieved party. Some of them gave a written testimony...". That is to say, it was not a simple student protest as the school principal did not come to the school on the day of the incident with an excuse and did not take the necessary precautions even though he was previously informed about the incident and did not establish the authority as he acted negligently before and after the incident, and more importantly, Hamdullah Subhi, one of the political opponents of the period, was behind his attitude. Based on the available data, it can be argued that this serious uprising, which is understood to stem from various problems experienced by students at school, was a well-planned anti-governmental political conspiracy from beginning to the very end (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-2, 8 May 1914).

It was clear that two prominent names, Ahmet Ferit and Hamdullah Suphi, somehow supported the student uprising in the Bursa Sultani based on the relevant letter sent by Adil Bey to the Grand Vizier which including his comments and evaluations. In addition, Fuad Bey, who was known as the Beylerbeyi Fuad, and had been a consulate during the Kamil Pasha Cabinet, substantially provoked the incident. Edib Bey, the father of Halide (Edib Adivar) and was the Regie Director of Yanya and Bursa (Baydar, 2015:19), was among those who initiated the incitement of the students to revolt and spread the news against the Grand Vizier's Office (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-2, 8 May 1914).

As mentioned before, the rebel students took shelter in the Turkic Association when they went to Istanbul to spread the rebellion. The other side of the event becomes clearer considering the factors of the Turkic Association's support for the actions of rebel students and Reşad Bey's, one of the Bursa Sultani instructors, sending money to the students in the Turkic Association together. Ahmet Ferit Bey was the Head of the Board of Directors of the Turkic Association, which was founded on 12 March 1912 as a manifestation of the opposing ideas to the Committee of Union and Progress. Such kind of an evaluation based on the available data strengthens the idea that the emergent uprising movement, which broke out due to some of the students' unrest at school, was supported by the anti-governmental parties of the period and turned into a "conspiracy" against the government. Finally, Adil Bey's expressions of "...The whole setup was firstly directed to Grand Vizier Authority and secondly to the government and committee." clearly indicated that the action was carried out directly against the Grand Vizier Authority and secondarily to the Government and the Committee of Union and Progress (BOA. MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 May 1914). It was understood that the politicians who came together with the opposing ideas to the Committee of Union and Progress, which holding the governmental authority of the period, made an intense effort exclusively to spread the rebellion movement to other schools with a nationwide repercussion and thus to put the Grand Vizier's Office and the government into trouble.

The Bursa Home of Teachers is Closing!

The Bursa Home of Teachers was established in late 1913 as a teacher organization in Bursa. The honorary president of this organization, which was founded under the leadership of Ethem Nejat Bey, the Director of Bursa Darülmualimin, was Prince Abbas Halim Pasha, the governor of the Hüdavendigâr Province at that time. The Home of Teachers organization, which was established to ensure unity and solidarity among teachers and to protect them from unfavourable habits and sluggishness, was considered as a teacher club rather than a full-fledged association. The following expressions about the Home of Teachers were included in an article published in the December 1913 issue of Yeni Fikir Magazine, which functioned like the club's publishing organ⁴.

Teachers in Bursa opened the Home of Teachers with the encouragement of some entrepreneurs and patriots. The goal was: To unite teachers around similar ideas and the national purpose, to create harmony in educational practices, to inform the teachers about the scientific developments in education through conversation or discussion, and especially to save the teachers from the culture of a coffeehouse. Many of our teachers would rush to the coffeehouses as soon as they finished their schoolwork, drink coffee and smoke water pipe in front of the public, and even play backgammon, etc. This was the case not only in Bursa but everywhere. Thank God, the Home of Teachers will save them from this kind of laziness. The Home of Teachers will always be open, subscribe to all newspapers and magazines, and even have coffee, tea, and water pipe to discourage teachers from going to coffeehouses.

As can be understood, it was aimed to create an environment where teachers can read newspapers and magazines, have conversations and discussions and unite around a national

⁴ The original form of the text (Muallimler Yurdu, 1913:586) or its simplified form (Akyüz, 2007) can be obtainable. In addition, Yeni Fikir Magazine started to be published by Ethem Nejat and Ahmet Ferit Beys in the city of Manastir in 1911 (Erkek, 2012:197-213).

feeling by establishing the Home of Teachers. It was clear that the Bursa Home of Teachers was not a long-lasting organization despite its original purposes due to its role in supporting the student uprisal in the Bursa Sultani. It was pointed out in an official letter written by the Ministry of Education to the Hüdavendigâr province dated May 5, 1914, that the actions of the Bursa Sultani students were found to have resulted from the Bursa Home of Teachers as a result of the laborious investigation. The governorship was asked to close the abovementioned club and inform the Ministry of Education regarding the consequences as it was not appropriate for the teachers to establish a society other than their official duties (BOA. MF.MKT. 1197/3, 5 May 1914).

The order for the closure of the Home of Teachers was reiterated in another official letter regarding the same issue dated May 7, 1914 written by the Ministry of Education to the Hüdavendigâr Provincial Directorate of Education. In addition, the directorate was asked to dismiss the primary school teachers who resisted entering the club building despite its closure (BOA. MF.MKT. 1197/3, 9 May 1914).

As a result, the Home of Teachers, which was founded under the leadership of Ethem Nejat Bey, the director of Bursa Darülmualim, was closed by the Ministry of Education, due to its provocative role in the uprisal of Sultani students not even after a year since it opened.

Conclusion

The current student rebellion, with its unique characteristics in the Ottoman Bursa within the scope of the multi-faceted mobility of the Second Constitutional Period in the first quarter of the 20th century, can be dealt with two closely relevant themes, *the tradition of the past* and *the legacy for the future*. Considering the tradition of the past, it can be argued that the aforementioned rebellion had invisible but organic ties with the student riots since the Tanzimat Period when the modern educational culture in the Ottoman Empire started to be institutionalized rapidly. As stated in the introductory part of the study, the events and facts such as the student riots that broke out in Istanbul in 1853 and 1876, the establishment of the Committee of Union and Progress by a group of students organized in the School of Medicine, and the committee's strengthening as far as taking over the government of the country built up the historical experience and social sensitivity dimension in a sense to bolster the students to revolt. In other words, the student profile created by the Ottoman modern educational system preferred to struggle by dealing with the systematic problems and impositions rather than accepting them as they were. They acted quite bravely to rebel even if they may lead to serious threats to the existence of the state. In other words, they reacted according to the level of development during the period they lived in, and they established their particular equations based on past experiences.

The student uprising that broke out in the Bursa Sultani during the first half of 1914 enlarged as a result of the strong resistance of the activist students and was about to spread to many schools in the Ottoman country. Therefore, the respective state authorities were very anxious and had to take preventive measures in many parts of the country such as Bursa, Aydın, and Istanbul. The school administration's long-standing mistakes, the political considerations of foreign actors, and provoked teachers, just like students, were among the fundamental factors that change the nature of this uprising. The suspicious behaviours of Sami

Bey, the principal of the school, especially before and after the rebellion, and his avoidance of making the necessary interventions to calm the incident gave the impression that he was in cooperation with some political formations. In addition, it was observed that some teachers at school supported the students who participated in the uprising. Based on this, it was understood that there were some factions between the school administration and its teachers. When the case is considered within the scope of the political conjuncture of the period, it proves the fact that factions in the administrative mechanism of the Ottoman State emerged not only among top-level soldiers and bureaucrats but also in the lower units of the state. In other words, the vigorous political and intellectual practices that took place in the Ottoman Empire during the Second Constitutional Era were not only limited to the capital Istanbul and certain circles there but also spread to the schools located in the provinces outside the center.

However, it should be noted that the student revolt in question - like the previous student movements - emerged and developed depending on the political, social, and educational conditions of the period. Such movements, which gained momentum especially during the Sultan Abdülhamid II and the Second Constitutional Era, can be considered as a characteristic feature of modernized Ottoman education. The students, who once organized under the Committee of Union and Progress to overthrow Abdülhamid II, later organized against the Committee of Union and Progress as a result of disagreements and factions among themselves. Therefore, the reflections of the political transformations on the Ottoman education system rapidly increased the formation and development of modern student organization culture. For the Sultani uprising under investigation, it was determined that the political conjuncture aimed to enlarge the dimension of the student movement by approaching the issue based on their theories. Opposing circles of the period wanted to politicize the event by supporting the student uprising and exploiting it as a trump card against the government. As a result, the student uprising in the Bursa Sultani indicated that the students were involved in politics under the conditions of the period either by their own will or by means of those circles. From this point of view, it could be asserted that the spheres of action-reaction in the relationship between education and politics in the modern period have become clearer and the tradition of rebellion has become stronger based on its predecessors in the modern period.

From the perspective of the *legacy for the future*, it should be emphasized that the students act with the principle of “the ends justify the means” with the provocative and guiding effect of certain political-social circles, organizations, and individuals within the state. In this regard, students received support from a schoolteacher in the first stage of the uprising in the Bursa Sultani. The case was expanded from Bursa to the Ottoman capital with their provocative instructions to spread the rebellion. A group of students departing from Bursa went to Istanbul and sought political support for their actions. According to one of the remarkable findings of the study, they found the support they were looking for in a newly established non-governmental organization of the period: The Turkic Association. The Turkic Association, which was established on 12 March 1912, shortly before the incident and which was one of the leading political-social-cultural non-governmental organizations of the subsequent Turkish Republic, was a place of shelter for rebel students. It can be alleged that it supported the student revolt in question and even played an important role in making the events anti-government although the expression of “... will never engage in politics and will

never serve political parties ...” (Akçura, 2001:237; Aktar, 1999:83) was included in the establishment regulations of the Turkic Association.

This incidence may have formed the basis for the relationship between the subsequent student revolts and political and social organizations such as parties, associations, and societies illustrating how they attempted to respond to the needs of the society especially during the Second Constitutional Period. Numerous student organizations such as The Ottoman Society of Sciences (1908), The Ottoman Social Education Club (1909), The Educational Grants Society (1909), The Girls’ Sultani Society (1909), The Cretan Educational Publishing Association (1910), The Language Publications and Education Society Among the Ottoman Components/Nations (1911) and exclusively The Darülfünun Student Society (1910) and The Turkic Association (1912) ensured cooperation and solidarity among the students by focusing on education together with their activities in different areas (Yamak, 2009; Gündüz, 2010:1112; Akyüz, 2012; Eraslan & Karadoğan, 2013; Erdal & Aydın, 2017; Pustu, 2018), but they were also effective in the development of reactions such as raising organizational awareness, acting together, seeking rights, struggling with action (Aktar, 1999:84; Şahin, 2015:265-280; Kaya, 2019:607). In addition, the attitude of political actors towards student events and their efforts to direct and exploit them in line with their intentions were the salient features of this period. The guiding and provocative roles of the opposing political circles of the period were influential for the rebellion and demonstration of the Ottoman youth at higher education during the Second Constitutional Era as pointed out by Aktar (1999:210). In a similar vein, it is an undeniable fact that non-governmental organizations, political parties, and other political-social interest and pressure groups of the period were highly significant in the student riots that took place several times in the Republic of Turkey. As in almost every subject, the practices experienced during the Second Constitutional Monarchy Period became a tradition and inherited by the Republic of Turkey. Therefore, it can be claimed that the student revolt in the Bursa Sultani has also influenced the subsequent student riots in Turkey in later periods in terms of becoming a tradition and encouraging the students based on their characteristics such as its emergence, spread, support, and consequences and the reaction of the governmental power.

Statement of Contribution Rate: The whole procedure of this study was realized as a result of the equal contributions of both authors.

Conflict of Interest Statement: The authors declare that there is no conflict of interest.

References


- Akçura, Y. (2001). *Yeni Türk devletinin öncüleri -1928 yılı yazıları-* (2. Baskı). Nejat Sefercioğlu, (yay. haz.). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Aktar, Y. (1999). *İkinci Meşrutiyet dönemi öğrenci olayları (1908-1918)* (2. Baskı). Ankara: Gündoğan.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun yüzüncü yılında Türkiye’de öğretmen örgütlenmesinin ilk on yılına bakışlar (1908 - 1918). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*. (22), 1-50.

- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri:(1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. & Öztürk, F. (2002, Eylül). Ethem Nejat ve Ferit Bey'in ilk ağaç bayramı girişimi. *Tarih ve Toplum*, 38(225), 157-162.
- Baydar, M. (2015). *Edebiyatçılarımız ne diyorlar*. İstanbul: İletişim.
- Becerikli, S. & Demirel, M. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet Bursa'sına miras kalan öğretmen okulları (1883-1975). *History Studies*, 9(1), 65-84.
- Bilmiş, H. G. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Bursa'da mimarlık ortamı* (unpublished dissertation). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BOA. (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi) MF.MKT. (Maârif Nezâreti Mektubî Kalemi) 1197/3; 1197/59.
- Bursa Büyükşehir Belediyesi (2011). *Bursa'nın köklü eğitim kurumları Bursa Erkek Lisesi (Bursa Mekteb-i Sultanisi)*. Aziz Elbas - Ahmet Erdönmez (Proje Koordinatörü). Bursa: Bursa Kültür A.Ş.
- Çetin, A. (2002). Bursa'da bir eğitim-öğretim kurumu: Bursa İdâdîsi (1883) ve sosyo-kültürel önemi. *XIII. Türk Tarih Kongresi (Ankara, 4-8 Ekim 1999) Bildiriler Kitabı* (p. 785-799). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çetin, O. & Hızlı, M. (1999). Bursa Mekteb-i Sultanisi (Bursa Erkek Lisesi) ve şeref defteri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 75-95.
- Demirel, F. (2015). Dârümuallimin-i Âliyede Fenn-i Terbiye dersi ve bir öğrenci İsyanı. *Bellekten*, 79(284), 319-334.
- Dörtok Abacı, Z. (2018). II. Abdülhamid Döneminde Bursa'nın mekânsal ve kültürel dönüşümü. *Bursa Günlüğü*, (2), 4-13.
- Eraslan, L. & Karadoğan, U. C. (2013). Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde eğitim temalı ilk gençlik örgütlenmeleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-67.
- Erdal, S. & Aydın, S. (2017). Sivil Toplum Bağlamında II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918) Öğretmen Cemiyetleri ve Terakki-i Maârif ve İttihâd-ı Muallimin Cemiyeti (1908-1918). *TAED, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 409-435.
- Erkek, M. S. (2012). Osmanlı Devletinde ilk Türkçü eğitim dergisi: Yeni Fikir. *History Studies* 4(1), 197-213.
- Ethem Nejat (1914, 14 Mayıs /R. 1330, 1 Mayıs). Mekteplerde isyan. *Yeni Fikir*, 3(21), 651-655.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslâm, devlet ve eğitim*. Pelin Siral (çev.). İstanbul: İletişim.
- Fraenkel, J., Wallen N. & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*, New York: Connect Learn Succeed.
- Gündüz, M. (2010). II. Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim ve Öğrenci Dernekleri (I). *Turkish Studies*, 5(2), 1088-1120.
- Hüdavendigâr Vilâyet Sâlnâmesi, H. 1303 (1885/1886).

- Kaya, A. (2019). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilk yıllarına Türk gençliğinin örgütsel ve düşünsel gelişimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 19(39), 589-612.
- Mehmed Zeki (1914, 14 Mayıs /R. 1330, 1 Mayıs). Ağaç bayramı. *Yeni Fikir*, 3(21), 666-675.
- Muallimler Yurdu. (1913, December). *Yeni Fikir*, (III), 18.
- Öztürk, E. (2018). Türkiye ve Fransa'da 1968: Fransa'daki Mayıs ayaklanmasını başlatan öğrenci hareketinden farklı yönleriyle Türkiye'de sosyalist öğrenci hareketi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 371-415.
- Pustu, Y. (2018). Nizamnamelerine göre II. Meşrutiyet Döneminde muallim örgütlenmeleri (1908-1919). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 34(2), 1-40.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, M. (2015). Darülfünun Talebe Cemiyetince gerçekleştirilen bir eylem: "Tramvay olayı". Eren Akçiçek ve Fevzi Çakmak (ed.). *Vatan ve sıhhat "Tıbbiyenin Yurtseverliği"* (p. 265-280). İzmir: Bulaşıcı Hastalıkları Önleme Derneği.
- Vurgun, A. (2018). *II. Abdülhamid döneminde Bursa'da eğitim-öğretim faaliyetleri*. (unpublished dissertation). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vurgun, A. & Engin, V. (2019). II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da ilkokullara bakış. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 250-265.
- Yamak, S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde paramiliter gençlik örgütleri* (unpublished dissertation). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, A. (1999). *II. Meşrutiyet Dönemi öğrenci olayları (1908-1918)* (2. Baskı), Ankara: Gündoğan.

This page left blank...

Bir öğrenci ayaklanmasının anatomisi: Osmanlı eğitim sisteminde siyasetin etkisi perspektifinden Bursa Sultani Mektebi vakası (1914)

Eyüp CÜCÜK 

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, E-posta: cucukeyup@gmail.com


Erkan IŞIKTAŞ 

Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: erkanisiktas@siirt.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	14.03.2021
Kabul Tarihi	01.05.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.896543
Kaynak Göster	Cüçük, E. ve Işıktaş, E. (2021). Bir öğrenci ayaklanmasının anatomisi: Osmanlı eğitim sisteminde siyasetin etkisi perspektifinden Bursa Sultani Mektebi vakası (1914). <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 115-134. https://doi.org/10.17497/tuhed.896543
Etik Beyannamesi	Bu çalışma tüm etik ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmış olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu çalışma, 20-22 Nisan 2018 tarihinde Mardin’de düzenlenen III. Uluslararası Kültür ve Medeniyet Kongresi’nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

Bir öğrenci ayaklanmasının anatomisi: Osmanlı eğitim sisteminde siyasetin etkisi perspektifinden Bursa Sultani Mektebi vakası (1914)

Eyüp CÜCÜK 

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, E-posta: cucukeyup@gmail.com

Erkan IŞIKTAŞ 

Siirt Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, E-posta: erkanisiktas@siirt.edu.tr

Öz

Bu araştırmada; siyasetin Osmanlı eğitim sistemine etkisi bağlamında Bursa Sultani Mektebinde 1914 yılında gerçekleşen bir öğrenci ayaklanmasının oluşumu, gelişimi ve sonuçlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bursa Sultani Mektebi, başkent İstanbul'a yakınlığı itibarıyla taşradaki modern eğitim politikalarının hızlı ve etkili bir şekilde uygulandığı yer olarak bilinen Hüdavendigâr vilayeti merkezindeki Bursa şehrinde yer almaktadır. Bu özelliğinden ötürü adı geçen mektepteki öğrenci ayaklanmasının bürokrasiye nasıl yansıdığı, kurumlar arası yazışmalarla gerekli araştırma ve soruşturmanın nasıl yürütüldüğü ve gerekli tedbirlerin nasıl alındığının ortaya çıkarılması önem arz etmektedir. Öğrenci ayaklanmasını tüm ayrıntılarıyla ve sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir yaklaşımla oluşturulmuş olup özgün ve birincil kaynaklara dayalı bir eğitim tarihi araştırması olarak tasarlanmıştır. Bu doğrultuda Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığında yapılan taramalar neticesinde temin edilen belgeler ışığında tarihsel bir inceleme yapılmıştır. Osmanlı Türkçesiyle yazılı bu belgeler; tarih biliminin gerektirdiği yöntem ve metotlar çerçevesinde incelenerek ayaklanmaya dair tarihsel olay örgüsü yeniden kurgulanmıştır. Buna göre; 28 Mart 1914 tarihinde Bursa Sultani Mektebinde bir grup öğrenci muhtelif sebeplerle ayaklanma çıkararak mektebi terk etmiştir. Öğrenciler, Bursa'daki Darülmüallimin ve Ziraat Mektebi öğrencilerini de isyana teşvik etmiş ve şehrin sokak ve çarşısında dolaşarak halk arasında propaganda yapmışlardır. Bu olay gittikçe hararetli bir hal alarak İstanbul başta olmak üzere Bursa civarındaki birçok ilde yer alan mektepleri ve öğrencileri tehdit eder bir duruma gelmiştir. Bunun üzerine merkezden bölgeye müfettiş tayin edilerek etraflı bir soruşturma başlatılmıştır. Bu isyan hareketi, devlet tarafından gerekli tedbirlerin alınması suretiyle bastırılmış olsa da yetkilileri bir süre uğraştıran önemli bir öğrenci vakası olarak tarihte yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk eğitim tarihi, Bursa Sultani Mektebi, öğrenci isyanı

Giriş

Eğitimde modernleşmenin küresel ölçekte yayılım gösterdiği 19. yüzyıldan 20. yüzyılın başlarına kadarki tarihsel süreçte dünyanın pek çok yerinde öğrenci isyanları meydana gelmiştir. Bu isyanlar, modern devlet ve toplumların mukadderatında köklü değişimlere yol

açabılmıştır. Benzerlik ve farklılıklarıyla dramatik sonuçlar doğurduğu bilinen söz konusu öğrenci isyanlarının, Osmanlı Devleti'nde de devlet ve toplum hayatını etkileyerek şekillendiren oldukça önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

1876-1909 yılları arasında Osmanlı tahtında oturan Sultan II. Abdülhamid'in saltanatı, eğitimde modernleşme adına oldukça önemli değişikliklerin yaşandığı bir süreç olmakla birlikte öğrenci isyanlarının da hat safhada görüldüğü bir dönemdir (Aktar, 1999:93-107). Bu dönemde isyan, protesto, miting şeklinde cereyan eden öğrenci hareketlerinin bir hayli fazla olduğunu vurgulamak gerekir. Özellikle Abdülhamid'in istibdat yönetimini yıkararak anayasal düzene geçişi sağlamak gibi bir amaç edindiği görülen bu öğrenci hareketleri onun saltanatının sona erişinde önemli bir etken olmuştur. 24 Temmuz 1908'de gerçekleştirilen bir devrim neticesinde Meşrutiyet yeniden ilan edilmiş ve parlamenter-anayasal düzene geçilmiş olmasına rağmen öğrenci isyanları bu dönemde de sürekliliğini ve güncelliğini korumuştur (Aktar, 1999:261). II. Meşrutiyet Dönemi'nde yükseköğrenim öğrencilerinin katılmış olduğu toplantı, miting ve gösterileri inceleyen Aktar (1999:109-158), bu dönemdeki söz konusu eylemleri II. Meşrutiyet'in ilanından sonraki günlerde, 31 Mart Olayı öncesinde ve Balkan Savaşları öncesindeki olaylar olmak üzere üç ana başlıkta ele almıştır. Ülkenin içinde bulunduğu siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel yapının yanı sıra iç ve dış politik-askeri sorunların etkisiyle belirli dönemlerde alevlendiği anlaşılan onlarca olay; öğrencilerin siyasi parti, kurum ve kuruluşlar ile muhalif kliklerin veya bunlara hizmet eden kişilerin menfaatperest söylemlerine tam anlamıyla angaje olduğunu göstermektedir (Aktar, 1999:210). Bir başka deyişle geniş halk kitleleriyle birleştiğinde oldukça etkili olan öğrenci gücü, devrin çıkar ve baskı grupları tarafından belirli politik saikler doğrultusunda ve pragmatist bir yaklaşımla kullanılmıştır. Osmanlı hükümetleri ise bu dönemdeki öğrenci olaylarına karşı barışçıl çözümler aramak yerine cezai yükümlülükler ve sıkıyönetim ilanı ile cevap vermiştir (Aktar, 1999:262).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde çokça görülen öğrenci olaylarını farklı örneklerle sunarak açıklamak mümkündür. Bu doğrultuda 1913 yılı Haziran ayında İstanbul'da bulunan Darülmüallimin-i Aliyenin İbtidai şubesi öğrencileri Muallim Cevdet'in Fenn-i Terbiye adlı dersini boykot etmek suretiyle mektepte isyan başlatmışlardır. Süreç içerisinde okul idaresi ve Maarif Nezareti ile öğrenciler arasında güç mücadelesine dönüşen bu olay dönemin hararetli atmosferini ortaya koymasından bakımından karakteristik bir özellik arz etmektedir (Demirel, 2015:323-332). Öte yandan Yeni Fikir Dergisi'nin 14 Mayıs 1914 tarihli sayısında yer alan bir yazıda, Meşrutiyet'in yeniden ilanından sonraki süreçte çok sayıda öğrenci isyanı ve grevinin yaşandığını belirten Ethem Nejat, 1914 yılını "mekteb ihtilalleri senesi" olarak nitelendirmiştir (Ethem Nejat, 1914:652). Yine aynı yazıda İzmir Darülmüallimininden çıkan isyan ateşinin dolaşarak Konya, Sivas (?), Suriye, Edirne Darülmüalliminlerine sıçradığını ve nihayet Bursa Sultani Mektebine ulaştığını belirtmiştir. İlk defa bu araştırma kapsamında ayrıntılı bir şekilde incelemeye alınan 1914 yılında Bursa Sultani Mektebinde ortaya çıkan öğrenci isyanı da Osmanlı öğrenci isyanları tarihi literatüründe yer alması gereken oldukça önemli bir vakıadır.

Söz konusu öğrenci ayaklanmasının gerçekleştiği Bursa şehri, Osmanlı Devleti'nde modern eğitim uygulamalarının taşraya yansması açısından iyi bir örnek teşkil etmiştir. Osmanlı klasik döneminde çok sayıda sıbyan mektebi ve medresenin inşa edildiği Bursa, Tanzimat (1839) ile başlayan değişim sürecinde de çok sayıda modern yapıda eğitim-öğretim kurumlarına ev sahipliği yapmıştır (Bilmiş, 2019; Vurgun ve Engin, 2019). Başta Bursa Darülmüallimini (Becerikli ve Demirel, 2017:65-84) olmak üzere Bursa'da ibtidai, rüşdi, idadi ve diğer meslek okulları gibi ilk modern eğitim kurumları Sultan II. Abdülhamid zamanında

kurulmaya başlanmıştır (Vurgun, 2018). Bu kurumlardan biri olan “Bursa Mekteb-i İdâdî-i Mülkîsi” 3 Ağustos 1885 yılında Veli Şemseddin Mahallesi’nde bulunan Akif Paşa Konağı’nda, “Mekteb-i Rüşdiyye-i Mülkîyesi” ise İbrahim Paşa Mahallesinde açılmıştır (Hüdavendigâr Vilâyet Sâlnâmesi, H. 1303:241). Söz konusu mektebin kuruluş amacı; devletin bürokratik alanda ihtiyaç duyduğu personeli yetiştirmektir (Dörtok Abacı, 2018:7). Bu bağlamda mektebin eğitim-öğretim süresi dört yıl olarak belirlenmiş ve mektepte gündüz öğretimi gerçekleştirilmiştir. Ancak 1893-1894 yıllarından itibaren mektebin yapısında, ders programlarında ve işleyiş usullerinde değişikliğe gidilmiş, öğrenim süresi yedi yıla çıkarılmış ve yatılı sisteme geçilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi’nde Sultani hüviyetine kavuştuktan sonra ders programları, idare ve eğitim öğretim kadrosu ile teşkilatı ve yapısal işleyişinde yeni düzenlemelere gidilmiştir. Yeni düzende 7 yıllık Sultani mektebinin 3 sınıfı rüştiye, 2 sınıfı nehari idadi, iki sınıfı ise yatılı idadi kısmı olarak ayrılmış olup ders programları buna göre yeniden şekillendirilmiştir (Çetin, 2002:792). 1910 yılına kadar “Bursa Mekteb-i İdâdî-i Mülkîsi” adı altında hizmet veren bu mektebin adı, birtakım yapısal değişim ve dönüşümler sonucunda 1911 yılında “Bursa Mekteb-i Sultânîsi” olarak değiştirilmiştir. On iki yıl boyunca bu ad ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten mektep, 1926 yılında “Bursa Erkek Lisesi” olarak adlandırılmış ve günümüze bu isimle ulaşmıştır (Çetin ve Hızlı, 1999:75-95; Bursa Büyükşehir Belediyesi, 2011; Vurgun, 2018).

Bursa’da modern eğitimiyle adından söz ettiren Bursa Sultani Mektebi, 1914 yılı başlarında ciddi bir vakıa ile karşı karşıya kalmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi öğrenci isyanları ve Bursa’daki eğitim durumunu ele alan literatürdeki çalışmalarda hakkında herhangi bir bilgi bulunmayan söz konusu vakıa, ilk bakışta sıradan bir öğrenci ayaklanması olarak görünmektedir. Ne var ki dönemin eğitim hayatını sekteye uğratmakla birlikte hem merkezdeki hem mahallindeki idarecileri bir hayli uğraştıran bu ayaklanmanın dikkat çekici yönleri bulunmaktadır. Bu itibarla ki bu çalışmada söz konusu ayaklanmanın bilhassa sıra dışı yönleri üzerinde durulmuştur. Böylelikle elde edilen verilerden yola çıkılarak tarihi bir vakanın öyküsü ve olay örgüsü elde edilen nesnel bulgularla yeniden kurgulanmaya çalışılmıştır.

Tarihi kayıtlardan edinilen bilgiler ışığında gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı, 1914 yılında Bursa Sultani Mektebinde ortaya çıkan öğrenci ayaklanmasının ayrıntılarına ulaşarak tarihsel bir tahlilini yapmaktır. Bu çerçevede öğrenciler tarafından Bursa Sultani Mektebinde çeşitli sebeplerle mektebin idari yönetimine ve eğitim kadrosuna yönelik başlatılan ve süreç içerisinde devlet yetkililerini oldukça uğraştırdığı anlaşılan ayaklanma hareketinin anatomisi incelenmiştir. Buradan hareketle bu çalışmada odaklanılan temel araştırma sorusu şu şekilde ifade edilebilir:

Siyasetin Osmanlı eğitim sistemine etkisi bağlamında Bursa Sultani Mektebinde 1914 yılında baş gösteren öğrenci ayaklanmasının oluşum ve gelişim süreciyle sonuçları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bursa Sultani Mektebinde 1914 yılı başlarında meydana gelen bir öğrenci ayaklanmasını; tüm ayrıntılarıyla ve sistematik bir şekilde (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011:535) incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir yaklaşımla oluşturulmuş olup özgün ve birincil kaynaklara dayalı bir eğitim tarihi araştırması olarak tasarlanmıştır.

Veri Kaynakları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, doküman incelemesi yoluyla toplanmış olup temel veri kaynağını, Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığının Osmanlı Arşivi fonlarında yapılan incelemeler neticesinde temin edilen belgeler oluşturmuştur. Bu tarihi belgelerin bir kısmı Bursa Sultani Mektebinde gerçekleşen öğrenci ayaklanması hakkında İstanbul'da bulunan Maarif Nezareti ile Hüdavendigâr Vilayeti ve Vilayet Maarif Müdüriyeti arasında telgraf yoluyla gerçekleştirilen yazışma kayıtlarından oluşmaktadır. Diğer bir kısmı ise olay yerine soruşturma yapmak üzere görevlendirilen Hüdavendigâr ve Aydın Vilayetleri Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai (?) Bey'in Maarif Nezaretine ve Maarif Nezareti Tedrisat-ı Taliye Genel Müdürü Müslihiddin Adil Bey'in Sadrazamlık Makamına sunduğu tahkikat raporlarıdır. Osmanlı mekteplerinde öğrenci isyanları konusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen arşiv çalışmaları esnasında yapılan taramalarda karşılaşılan ve ilgili literatür incelendiğinde daha önce herhangi bir çalışmada ele alınmadığı anlaşılan bu raporlar araştırmaya özgün veri sağlayan belgeler olarak oldukça önemlidir. Ayrıca ayaklanmayla ilgili gerekli tedbirlerin alınması için Maarif Nezaretinin çeşitli devlet kurumlarıyla gerçekleştirdiği bazı yazışma kayıtlarına da ulaşılmış olup tüm bunlar araştırmanın birincil veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu araştırma arşiv kayıtları ve diğer tarihsel dokümanlar üzerinden gerçekleştirilmiş olduğundan etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı olarak belirlenen Osmanlı Türkçesiyle yazılı dokümanların analize hazırlanması sürecinde odaklı tarama, tasnif ve tahlil çalışmaları ile transkripsiyon ve transliterasyon çalışmaları bir arada yürütülmüştür. Bursa Sultani Mektebindeki öğrenci ayaklanmasına ilişkin orijinal bilgi sağlayan söz konusu veri setinin çözümlenmesi sürecinde kullanılan içerik analizi yöntemi kapsamında ise eksensel (eksenel) kodlamalar yapılarak analizler gerçekleştirilmiştir (Strauss ve Corbin, 1998). Bu süreçte ortaya çıkan bilgi ve bulgular, ihtiyatla ve karşılaştırmalı bir biçimde ele alınarak değerlendirilmiştir. Kronolojiye de uygun şekilde söz konusu öğrenci ayaklanması eldeki veriler ışığında yeniden kurgulanmış; ayaklanma süreci günü gününe takip edilerek yaşanan olayların ayrıntılarına ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Ayaklanmaya İlişkin İlk Bilgiler ve Öğrencilere Yaptırım Kararı

Hüdavendigâr ve Aydın Vilayetleri Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey'in Maarif Nezaretine hitaben yazdığı ve 6 Mayıs 1914 tarihinde Maarif Nezaretine gönderilen soruşturma dosyasında, Bursa Sultani Mektebindeki öğrenci ayaklanmasına ilişkin ayrıntılı bilgiler yer almaktadır¹. Buna göre; Mart ayı sonuna doğru Hüdavendigâr Vilayeti Maarif Müdürü Hilmi Bey, Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey'e özel bir mektup göndermiştir. Bu mektupta, Bursa Sultanisinde öğrencilerin "mektepte çalışan memur, muallim ve mubassırlardan birkaçını istemedikleri" ve bu sebepten ötürü bir isyana giriştiklerini haber vermiştir. Hilmi Bey, bir müfettiş tayinine gerek olmadığını mektubunda

¹ Mehmed Recai Efendi'nin Hüdavendigâr ve Aydın Vilayetleri Maarif-i Umumiye Müfettişi namıyla Maarif-i Umumiye Nezaretine göndermiş olduğu rapor ve konuya ilişkin tüm resmi yazışmalar ilgili arşiv dosyasında yer almaktadır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

bildirmiş olmasına rağmen; Müfettiş Mehmed Recai Bey, söz konusu isyan durumunun pek de hafife alınacak bir yanının olmadığını ve hatta öğrencilerin eşkıyalık yolunda İstanbul'a doğru yola çıktıklarını öğrenmiştir. Hilmi Bey'in bu olayı neden önemsiz gördüğü pek anlaşılmasa da 28 Mart 1914 tarihinde Bursa Sultanisinde yaşanan olayların vahamet derecesinin oldukça yüksek olduğu kanaati hâkimdir.

Olayın tehlikeli sonuçlar doğurabileceğini anlayan ve bunun üzerine harekete geçen Mehmed Recai Bey, Maarif Nezaretinin görevlendirmesiyle birlikte 28 Nisan 1914 tarihinde Bursa'ya ulaşmıştır. Bursa'ya vardığı zaman Sultaninin yatılı öğrencilerinden 40'ı hariç olmak üzere geri kalanının mektebi terk etmiş olduğunu görmüştür. Mehmed Recai Bey'in bu eyleme dair ilk izlenimi, olayın geniş bir arka planının olduğu ve öğrencilerin buna bir süredir hazırlandığı yönünde olmuştur. Akabinde Vilayet Maarif Müdürü ve diğer mektep müdürlerinin de bulunduğu bir toplantı tertip etmiştir. Yapılan istişareler üzerine Vali'nin de onayıyla "mektebi terk itmiş olan talebenin yirmi dört saat zarfında mektebe gelip tecdid-i kayd ittirmeleri ve aksi harekette bulunanların terfik-i kayd muamelesine duçar idileceği..." ilan edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, mektebi terk eden öğrencilerin 24 saat içerisinde mektebe gelmemeleri durumunda kayıtlarının tamamen silinmesi şeklinde bir yaptırım uygulanacağı duyurulmuştur (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Mektebi Terk Eden Eylemci Öğrencilerin Karşı Bildirisi

Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey'in önderliğindeki devlet yetkililerinin mektebi terk eden öğrencilere bir uyarı ve yaptırım olarak ilan etmiş oldukları bildiri metnine, öğrencilerin cevabı gecikmemiştir. Bu itibarla eyleme girişen öğrenciler, 29 Nisan 1914 tarihinde, özellikle Müfettiş Mehmed Recai Bey'e ithaf olunan bir karşı bildiri ilan etmişlerdir. Ültimatom tarzındaki bu bildirin orijinal metni, dönemin kayıtlarında şu şekilde geçmektedir (BOA.MF.MKT. 1197/3-2, 29 Nisan 1914):

Müfettiş Bey Efendi

Bir aydan beri iğfal edilen, aldatılan Mekteb-i Sultani talebesi hakkını kazanmak, namusunu temizlemek için son vazifesini de yaptı... Mektebi terk itdi. Belki sefalet ve zarurete da mahkûmdur. Fakat bu zaruret ve sefalet mahkûmiyet pek hakirâne, pek zelilâne, hakkını çiğnetmekten daha çok nûş, daha çok ulvîdir ve hiçbir kuvvet onları tuttıkları bu lâhutî yoldan çeviremeyecektir. Çünkü yolun gayesi hak, rehberi namusu, sâiki de vicdandır. Şimdi size iki şey teklif edeceğiz ki; bizim mektebe avdetimiz bunlara, bunların isafına menûtdur.

- Altı saate kadar nâ-hakk yere tard idilen on üç malum ve mağdur arkadaşlarımızın mektebe kabulü.
- En nihayet iki güne kadar, 24 Martta polis ve maarif ve dâhiliye müdürleri bey efendilerin nazarları önünde bizim bütün mukaddesatımıza, Kur'anımıza, dinimize, imanınıza küfr eden hiçbir sebep yokken masum göğüslerimize süngüler ve de dipçiklerle saldıran revolverler teşhir iden polis ve jandarmaların cezalandırılması...

16 Nisan 330

Saat sekiz

Mekteb-i Sultaniyi terk idenler...

Karşı bildiri metninde ifade edildiği üzere öğrencilerin mektebi terk etme eylemlerinin iki temel gerekçesi vardır. İlki, daha önceden mektepten haksız yere atılmış olan arkadaşlarının mektebe tekrar kabul edilmemesidir. İkincisi ise 6 Nisan 1914 tarihinde görmüş oldukları kötü muamelenin aktörleri olan kolluk kuvvetlerinin cezalandırılmaması meselesidir. Öğrenciler, haklı gördükleri bu gerekçelerden hareketle mektebe dönmeleri için iki şart öne sürmüşler ve mektebe dönmelerinin bu şartların yerine getirilmesine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bilhassa öğrencilerin, “namuslarını temizlemek” için bir hak arayışında olduklarını ve kolluk kuvvetlerinin kendilerine haksız ve kontrolsüz güç uyguladığını belirtmeleri dikkat çekicidir.

Öğrenciler, giriştikleri bu eyleme haklı bir meşruiyet sağlamak, kamuoyunun sosyal desteğini kazanmak ve nihayetinde devrin siyaset odaklarının dikkatini çekerek olayı çığırından çıkarmak için pek hararetli bir üslupla hazırladıkları söz konusu bildiri metinlerini çoğaltarak halka dağıtmışlardır. Öğrencilerin önemli bir kısmının toplumda nüfuzlu ailelere mensup olmalarından ötürü bildirimlerini dağıttıkları yerlerdeki ahaliyi çok çabuk ikna edebildikleri anlaşılmaktadır².

Mehmed Recai Bey, eşyalarını almak için mektebe gelmiş olan eylemci öğrencilerden birkaçına nasihatle bulunarak -kısmen de öğrencilerin karşı bildiriyle tepkisine cevap olarak- gereken tahkikatın bizzat kendisi tarafından yapılacağını, bunun sonucuna göre de gereğinin uygulanacağını; ancak tüm bunların altı saatte olamayacağını söylemiştir. Ayrıca öğrencilerin göstermiş oldukları tutum ve davranışların mantık dairesinin dışında olduğunu ve affedilmesi zor bir işe kalkıştıklarını ifade etmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Devlet yetkililerinin belirlemiş olduğu 24 saatlik müddet zarfında, yatılı öğrencilerden pek azı ve gündüzlü öğrencilerden de 30-40 kadarı affedilmeyi talep ederek mektep idaresine müracaat etmiştir. Diğer yandan mektebe dönmek isteyen bazı talebelerin sokaklarda diğer eylemci arkadaşları tarafından tehdit edildikleri yönündeki haberler yetkililer tarafından işitilmiştir. Bunun üzerine vakadan sorumlu yetkililer arasında, mektebe dönmeleri için öğrencilere verilen sürenin yirmi dört veya kırk sekiz saat daha uzatılması yönünde tartışma çıkmıştır. Bu konuda müfettiş, vilayet maarif müdürü ve sultani müdürü sürenin uzatılması noktasında ortak bir fikre varmış olmalarına rağmen; vali buna onay vermemiştir. Bu olaylardan sonra Sultani Mektebi, 2 Mayıs 1914 tarihinde o günkü mevcuduyla yeniden tedrisata başlamıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Mektepten Atılan Öğrenciler

Öğrencilerin, karşı bildiri hazırlamak suretiyle Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey'e ilettikleri taleplerinde mevzu bahis olan mektepten atılmış 13 öğrenciye ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914):

Tablo 1

İlk Ayaklanma Neticesinde Bursa Sultani Mektebinden Atılan Öğrenciler

Okul No	Sınıfı	İsmi	Memleketi
115	12	Edhem Efendi	Kütahya

² Araştırmanın ilerleyen başlıklarında ayrıntısıyla ifade edildiği üzere söz konusu ayaklanmayla ilgili ikinci bir tahkikat için Bursa'ya görevlendirilen Maarif Nezareti Tedrisat-ı Taliye Genel Müdürü Müslihiddin Adil Bey'in raporunda öğrencilerin yayımladığı bildiri metniyle ilgili oldukça ilginç bilgiler yer almaktadır. Buna göre Müdür Adil Bey, öğrencilerin -bir değil- iki bildiri metni oluşturup bunları halka dağıttıklarını ifade etmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

142	12	Abdullah Efendi	Sanduklu
145	12	Abdullah Hayri Efendi	Bursa
102	11	Niyazi Efendi	Edremid
331	11	Süleyman Fahri Efendi	İstanbul
63	10	Ali Reşad Efendi	Sındırgı
71	10	Atıf Efendi	Mudanya
165	10	Midhat Efendi	İştıp
22	8	Ali Ragıb Efendi	Yalova
196	8	İsmail Efendi	Ustrumca
193	8	Mehmed Efendi	İştıp
181	7	Salim (?) Sırrı Efendi	İştıp
154	6	Mehmed Esad Efendi	Bosna

Atılan arkadaşlarının tekrar mektebe kabul edilmemesi üzerine mektepteki diğer öğrenciler tarafından, mektebi terk etme eylemi gerçekleşmiştir. İlk bakışta farklı bir arka planının olduğu hissedilen bu eyleme ilişkin buraya kadar ele alınan bilgiler, beraberinde birtakım soruları akla getirmektedir:

- Söz konusu 13 öğrencinin mektepten atılma gerekçesi nedir?
- Öğrencilerin, karşı bildirimlerinde de bahsettikleri üzere kolluk kuvvetlerinin şiddetli müdahalesine maruz kalmaları olayı nerden kaynaklanmaktadır?

Mektebi Terk Etme Eyleminin Arka Planı: Ayaklanma Ateşinin Yakıldığı Gün

Ayaklanma, 28 Mart 1914 cumartesi günü mektepte ikinci dersin işlendiği esnada gerçekleşmiştir. Öğrencilerden 165 numaralı Midhat Efendi, saklanmış olduğu abdesthaneden çıkıp hızlı bir şekilde birkaç kere düdük çalarak işaret vermek suretiyle eylemi başlatmıştır. Bunun üzerine eylemin ne suretle gerçekleştirileceği konusunda önceden haberdar olan bir kısım öğrenci derhal buldukları dersliklerden dışarı çıkarak kargaşayı artırmışlardır. Öte yandan ayaklanmadan haberdar olmayanlar da düdük sesinden dolayı deprem olduğunu sanarak şaşkın bir halde muallimlerle beraber koridora ve mektep bahçesine çıkmışlardır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Hadiseyi örgütleyenler, hemen iş başına geçerek göğüslerinde evvelce tedarik ve ihzar ettikleri yeşil ve kırmızı renkli kurdele ile ellerinde jimnastik değnekleri olduğu halde bazıları sokak kapısını bazıları da müdür ve müdür yardımcılarının odalarının kapılarını tutmuşlardır. Bir kısım öğrenci de mektep deposuna hücum ederek görevli memuru tehdit etmek suretiyle deponun kapısını açtırmış ve oradan aldıkları bayraklarla mektebi donatmışlardır. Ayrıca eylemciler, mektebin maarif idaresiyle haberleşmesini sağlayan telsiz telefonunun bağlantısını da kesmiştir.

Vilayet Maarif Müdürlüğüne Baskın

Aslında bu mühim olayın ne suretle gerçekleşeceğini bir gün öncesinde tümüyle haber alan mektep müdürü Sami Bey, Maarif Müdüriyetine bilgi vermiştir. Maarif Müdürü Hilmi Bey, mektepten birkaç öğrenciyi yanına çağırarak öğrencilerin ayaklanma çıkaracaklarına dair söylentiler hakkında birtakım sorular sormuş; ancak öğrenciler herhangi bir bilgi

paylaşmamışlardır. Bir sonraki gün Hilmi Bey, müdürlüğe gitmişken mektep müdürü Sami Bey -güya rahatsız imiş gibi- mektebe gitmemiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Hilmi Bey, olayın gerçekleştiği 28 Mart 1914 cumartesi günü müdüriyet odasında bulunduğu sırada öğrenciler odaya hücum etmişlerdir. Öğrenciler, Maarif müdürü ile orada bulunan muallimlerden müsterih olmalarını ve odadan dışarı çıkmamalarını istemiştir. Akabinde öğrenciler, mektep müdürünün çekmecesini kırıp içindeki jurnalleri almaya yeltenmişlerdir. Hilmi Bey'in çekmecenin kırılmasına müsaadesinin olmadığını söylemesine rağmen öğrenciler dinlememişlerdir. Daha sonra isyancılar bir beyanname okuyarak Mektep Müdürü Sami Bey başta olmak üzere sermubassır, mubassır, Hikmet ve Kimya Muallimi Karabet Efendi ile birkaç hademeyi istemediklerini beyan etmişlerdir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

İlk başta müdüriyet odasından hiç kimsenin dışarıya çıkmasına izin verilmemiş ise de sonrasında Maarif Müdürünün ısrarı üzerine muallimlerden Necib Efendi'nin öğrencileri sakinleştirmek amacıyla odadan çıkmasına müsaade edilmiştir. Hemen sonrasında Fransızca Muallimi Reşad ve Muîd Sadi (?) Beyler bir yolunu bulup müdüriyet odasından çıkmışlarsa da öğrencileri sakinleştirerek olayı yatıştırmada başarılı olamamışlardır. Bu sırada müdüriyet odasında Maarif Müdürü ile muallimler huzurunda öğrencilerden 117 numaralı Hamdi Efendi tarafından bir beyanname okunmuş ve sonrasında ortalık biraz sakinleşmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Bu sırada yaşanan enteresan durumlar ayaklanmanın karmaşık yapısına yeni boyutlar eklemektedir. Ayaklanmanın ne şekilde gerçekleşeceğinden evvelce haberdar olan Sermubassır Aznif ile Mubassır Adil Efendiler, kendilerine herhangi bir saldırı olmadığı halde sokağa fırlayıp mektep karşısındaki bir dükkâna sığınmıştır. Kezalik öğrenciler, Hikmet ve Kimya Muallimi Karabet Efendi ile diğer mubassırları da mektepten çıkartmıştır. Bu esnada Muîd ve Mehmed Sadeddin Efendi, rüştiye muallimlerinin odasında bulunan bir dolapta saklanmak durumunda kalmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Diğer yandan aslına bakıldığında, Sermubassır Aznif Efendi ile Mubassır Adil Efendi 27 Mart 1914 cuma günü -yani vakadan bir gün evvel- hadisenin ne suretle gerçekleşeceğini Mektep Müdürü Sami Bey'e haber vermişlerdir. Bunun üzerine Sami Bey durumu Valiliğe bildirileceğini ve gerekli tedbirin alınacağını mubassırlara söylemiştir. Nitekim olay günü Sami Bey'in mektebe gelmediğini anlayan Aznif Efendi, Sami Bey'in hanesine gitmiş, polis ve jandarmaların mektebe gelmediğini söylemiştir. Ancak Mektep Müdürü, Aznif Efendi'ye polis müdürüne haber vermesini tembih etmiş ve hastalığını bahane ederek hanesinden ayrılmamıştır. Hatta komşusu bulunan bir doktordan güya rahatsız olduğunu gösteren bir rapor almıştır. Müfettiş Mehmed Recai Bey, müdürün bu tavrını eleştirmekle kalmamış onu gerekli tedbirleri almamakla suçlamış ve ayaklanmanın büyümesine neden olduğunu dile getirmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Sultani Mektebinde ortaya çıkan bu ayaklanma hadisesinin "gayet muntazam ve mükemmel bir surette tertip ve idare edilmiş olduğundan" hiç olmazsa öğretmenlerden bir ya da birkaçının bu olayda parmağının olduğu kuvvetle muhtemel bir hal almaktadır. Olay sonrasında Bursa Vilayeti Maarif Müdürü Hilmi Bey başta olmak üzere idare ve öğretim kadrosundan birçok kişinin derdest edilmiş olması, ayaklanmanın vahamet boyutlarını gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin kalkıştıkları bu ayaklanma hareketinin neticesi olarak -daha önce de isimleri zikredildiği üzere- olayda en çok etkilerinin bulunduğu anlaşılan 13 kişi tespit edilmiş ve bu kişiler mektepten atılmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Ayaklanmadan Bir Gün Önce: “Bugün Arife, Yarın Bayram”

Olaydan bir gün evvel yani 27 Mart 1914 cuma günü, hava şartları pek müsait olmadığı halde, Bursa Sultanisi öğrencileri, “ağaç bayramı”³ dolayısıyla fidan dikmek üzere muallimlerden Muhiddin Beha (?) ile Fuad ve Muîd Sadi Beyler refakatinde Bursa Atıcılar mevkiine götürülmek istenmiştir. Öğrenciler havanın o gün çok kötü olduğunu beyan ederek söz konusu ağaç dikme etkinliğinin bir başka zamana ertelenmesini, Muhiddin Beha Bey’den rica etmişlerdir. Buna karşılık Muhiddin Beha Bey; o gün Atıcılara gidilerek Ziraat Mektebinde hazırlanmış olan fidanların Sultani öğrencileri tarafından dikilmesi konusunun Ziraat mektebi heyeti ile daha öncesinden kararlaştırılmış bir durum olduğunu ve ertelenemeyeceğini belirtmiştir. Ancak Mektep Müdürü Sami Bey, Jimnastik Muallimi Aron Efendi ve diğer muallimler bir mazeret beyan ederek bu etkinliğe katılmamışlardır. Öte yandan zaten kendilerinden pek istifade edilmediği söylenen mubassırların hiçbiri de katılmamıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Netice itibarıyla öğrenciler Muhiddin Beha, Fuad ve Muîd Sadi Bey refakatinde Atıcılar mevkiine götürülmüştür. Ağaç dikme etkinliği sırasında ve öğrencilerin dönüşleri sırasında da yağmur yağmaya devam ettiği halde, Bursa Muallim Yurduna biraz dinlenmek ve çay içmek için uğranılmış ve daha sonra öğrenciler mektebe dönmüşlerdir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914). Öğrencilerin Atıcılar’da iken “bugün arife, yarın bayram” dediği ve olayın tertibatının bir gün öncesinde orada yapılmış olduğu tarzında bir söylenti hâsil olmuştur. Ancak olay örgüsüne bakıldığında daha uzun bir planlamayı gerektirdiği anlaşılmaktadır. Bu nedendir ki olayla ilgili esas planlamaların çok daha öncesinde yapıldığı ve fakat Atıcılar’da iken plana son şeklinin verildiği ve son konuşmaların gerçekleştirildiği kuvvetle muhtemeldir.

Ayaklanmanın Yayılışı

Mektebi terk eden öğrenciler, kalkıştıkları ayaklanmanın daha çok ses getirmesi ve taleplerinin kabul edilmesi için eylemin etki alanını genişletmeye çalışmışlardır. Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından Hüdavendigâr Maarif Müdüriyetine yazılan 3 Mayıs 1914 tarihli bir yazıda, Bursa Sultanisinde ayaklanma çıkararak mektebi terk eden öğrencilerin Bursa’daki Darümuallimin ve Ziraat Mektebi öğrencilerini de isyana teşvik ettikleri bildirilmiştir. Hatta öğrencilerin, şehrin sokak ve çarşılarında dolaşarak halk arasında da propaganda yaptıkları belirtilmiştir. Bu asi öğrenciler arasından yakalananların memleketi taşrada ise memleketlerine, Rumeli bölgesinde ise de sınır dışı edilmek suretiyle İstanbul’a götürülecekleri ifade edilmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4 Mayıs 1914).

Öğrencilerin Bursa’daki faaliyetlerinde kısmen başarılı oldukları anlaşılmaktadır. Bursa Ziraat Mektebi öğrencilerinin Bursa Sultani Mektebinden atılan 13 öğrencinin “pazar gününe kadar mektebe alınmazlarsa kendilerinin de Ziraat Mektebini terk ideceklerini müdirlerine bildirmişler...” ise de müdürün gayretleriyle öğrenciler güçlükte teskin edilmiş ve sonrasında durum kontrol altına alınmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4 Mayıs 1914).

Öte yandan öğrenciler, ayaklanmanın etki alanını Bursa dışına taşıma noktasında da çeşitli faaliyette bulunmuşlardır. Bu bağlamda 30 Nisan 1914 tarihine denk gelen perşembe günü, İzmir Sultanisi öğrencilerini de ayaklanmaya teşvik ederek taleplerine onları da ortak

³ Batı’dan Osmanlı’ya uyarlanan ağaç bayramı etkinliği düşüncesi ilk defa 1909 yılında, o sıralarda Manastır Vilayetine bağlı Alasonya İdadi Mektebi Müdürü olan Ethem Nejat ve Müdür Yardımcısı Ferit Beyler tarafından ortaya atılmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Tam anlamıyla bir çevre koruma projesi olarak Manastır’da hayata geçirilen bu etkinliğin Anadolu’da ilk uygulandığı yer Bursa şehri olmakla birlikte tüm Osmanlı ülkesinde yaygınlaştırılması için çaba sarf edilmiştir (Mehmed Zeki, 1914: 666-675; Akyüz ve Öztürk, 2002: 157-162).

etmeye çalışmışlar ve bu suretle emellerine ulaşmayı hedeflemişlerdir. İsyancıların bu planının devletin ilgili makamlarınca haber alınması üzerine, durum derhal Aydın Maarif ve Sultani Müdüriyetlerine telgrafla bildirilerek İzmir havalisindeki tüm mekteplerde gerekli önlemlerin alınması ve dikkatli olunması istenmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4 Mayıs 1914).

Diğer yandan Maarif-i Umumiye Nezaretinden İstanbul Polis Müdüriyetine ve Merkez kumandanlığına söz konusu öğrenci ayaklanmasıyla ilgili tedbirlerin alınması için 5 Mayıs 1914 tarihinde resmi bir yazı gönderilmiştir. İlgili yazıda; mektep idare ve öğretim heyetine karşı isyan ettikleri için Bursa Sultani Mektebinden atılan öğrencilerin, bu konuda gösteri yapmak amacıyla diğer mektep öğrencilerini de isyana teşvik ederek gösterilerini büyütmeyi hedeflediklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Hatta öğrencilerin bu maksatla İstanbul'a geldikleri ve söz konusu durumun son derece önemli olduğu belirtilmiştir. Bundan dolayı bu öğrencilerden özellikle İstanbullu olmayanların derhal yakalanarak memleketlerine gönderilmesine ve/veya sınır dışına çıkarılmasına karar verildiği ifade edilmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 5 Mayıs 1914).

Maarif-i Umumiye Nezaretinden İzmir, Konya, Ankara, İzmit Maarif Müdüriyetleri ile Galata Sultanisine gönderilen telgraflarda da Bursa Sultanisi öğrencilerinin ayaklanma eylemlerinin devam ettiği, diğer bölgelerdeki öğrencileri de isyana teşvik etmeye çalıştıkları haber verilmiştir. Ayrıca isyancı öğrencilerin herhangi bir suretle bu kurumlara yapacakları başvurularının dikkate alınmaması ve bu konuda dikkatli olunması istenmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4 Mayıs 1914).

Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey, ayaklanmayla ilgili tahkikat esnasında Bursa Darümualliminini de teftiş etmiştir. Darümuallimin öğrencilerinin tavır ve davranışlarını bir kışladaki asker hayatına mesabe olarak amir ve muallimlerine karşı oldukça itaatkâr olduklarını belirtmiştir. Ancak Darümualliminde farklı bir sorunla karşılaşmıştır: "...Gece teftişlerinde talebenin mektep bahçesinde tîz âvâz ile saat-ı talimiyeye yakışmayacak şarkılar söylemekte olduklarını kendi kulağımla işittiğimden..." Mehmed Recai Bey, bu konuyla acil olarak ilgilenilmesi için mektep müdürüne tavsiyelerde bulunduğunu ifade etmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914). Diğer yandan Maarif-i Umumiye Nezaretinden gönderilen bir yazıda; Sultani ayaklanmasından ötürü Bursa Darümuallimininde eğitim-öğretimin aksatılmadığı ve öğretmenlerin görevlerine devam ettikleri anlaşıldığından Mektep Müdürü Ethem Nejat Bey'in görevlerine devam etmesinde bir sakınca olmadığı bildirilmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Tahkikat Devam Ediyor: Muallimlerin Ayaklanmadaki Rolü

Bursa Sultani Mektebinde vuku bulan ve dikkatle incelendiğinde oldukça çarpıcı sonuçlar doğurduğu anlaşılan öğrenci ayaklanmasıyla ilgili Maarif-i Umumiye Müfettişi Mehmed Recai Bey gerekli tahkikatı yaptıktan sonra bir rapor oluşturmuştur. Mehmed Recai Bey bu tahkikatta, öncelikle olayın sorumlularının ortaya çıkarılması için kapsamlı bir inceleme yapmış, mektebin Fransızca Muallimi Reşad Bey'in vakada sorumlu olduğuna dair söylentileri araştırmıştır. Özellikle Reşad Bey'in olay öncesinde ve sonrasındaki genel hal ve tutumlarını irdelemiş, gerekli gördüğü kişilerin önce sözlü sonra yazılı ifadelerine başvurmuştur (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Mektebin birinci devre Riyaziye Muallimi Necib Efendi, Mehmed Recai Bey'e verdiği ifadesinde; ayaklanmayı yönettiği bilinen 145 öğrenci numaralı Abdullah Efendi ile Muallim Reşad Bey'in vakadan bir gün evvel ya da sonra akşamüstü İngilizce dersliğinde baş başa görüşmüş olduklarını söylemiştir. Bunun üzerine Reşad Bey'in ifadelerine başvurulmuştur.

Yapılan görüşmede; Reşad Bey, öğrencilere şiddet uygulanmasına karşı çıktığını; onlara durumlarını belirten bir mektup yazarak Padişaha göndermelerini ve bu sayede atılan arkadaşlarının yeniden mektebe kabul edilmelerini sağlayabileceklerini beyan etmiştir. Hatta bu teklif, mektebin diğer muallimleri tarafından da uygun görülmüş olmasına rağmen; öğrenciler bunu kabul etmemiştir. Daha sonra Reşad Bey'e, olay esnasında ayaklanmayı kimlerin idare ettiği sorulması üzerine; "şahsı tayin edemem" şeklinde bir cevap alınmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914). Reşad Bey'in bu ve diğer söylemlerine bakıldığında, isyancı öğrencilere karşı korumacı bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır.

Yapılan soruşturmada, Muallim Reşad Bey'in vakadan evvel İstanbul'a gitmiş ve kumandanlık ifa iden 63 numaralı Reşad Efendi ile İstanbul Türk Ocağında görüşmüş olduğuna dair de bir şaibe ortaya çıkmıştır. Reşad Bey kendisine yönelik suçlamalara karşı çıkararak Mektep Müdüriyetine istifa dilekçesini sunmuş; ancak muallim arkadaşlarının ısrarlarıyla dilekçesini geri çekmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Müfettişin soruşturmasından ilginç bilgiler çıkmaya devam etmekle birlikte olay gittikçe karmaşık bir hal almıştır. Mektepteki diğer muallimlerden Muhiddin Beha, Fuad ve Sadık beyler de öğrencilerin "bu kadar münasebetsiz ahval ve harekete karşı himaye-kârane bir tavır ile" onlara acımakta olduklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca, Muhiddin Beha Bey'in, vakada oldukça etkin olan 117 öğrenci numaralı Hamdi Efendi aracılığıyla İstanbul Türk Ocağında ikamet iden eylemci öğrencilere, para gönderdiği öğrenilmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Müfettiş Mehmed Recai Bey'in soruşturma raporuna göre; Fransızca Muallimi Reşad Bey ilmi iktidarıyla öğrencileri çok fazla yönlendirmiş ve hatta diğer genç muallimlerle beraber gerek mektepte ve gerek Bursa Muallimler Yurdu'nda verdikleri konferanslar yoluyla da öğrencileri farklı ve kötü düşüncelere sevk etmiş biridir. Bu ayaklanmada Reşad Bey'in rolü olduğu gibi diğer yandan mektebin eski müdürü Sami (?) Bey'in kötü idaresi de mekteplerdeki düzenin ruhunu oluşturan itaatkârlığın sarsılmasına sebep olmuştur (BOA.MF.MKT. 1197/3, 6 Mayıs 1914).

Müfettişin, sözlü ve yazılı ifadelerini almak suretiyle mektep muallimleriyle yaptığı görüşmelerden anlaşıldığı kadarıyla; mektebin bazı muallimleri ayaklanma eylemine katılmış olan öğrencilere gerek manevi ve gerekse maddi desteklerini açık bir biçimde vermişlerdir. Öğrencilerin yeniden mektebe dönmeleri konusunda duygusal bir tavırla ve onlara acımak suretiyle de olsa ılımlı tutum sergilemeleri, destek vermeleri önemli ve dikkat çekici bir durum olarak değerlendirilebilir. Nihayetinde, öğrencilerin ayaklanmayı sürdürme konusunda bu derece cesaret dolu olmalarına pozitif etki etmiş olabilir.

Tahkikat Derinleştiriliyor: Ayaklanmanın Farklı Boyutları ve Alınan Kararlar

Ayaklanmanın giderek karmaşıklaşan yapısından ötürü Maarif Nezareti tarafından Tedrisat-ı Taliye Genel Müdürü Müslihiddin Adil Bey olayla ilgili ikinci bir soruşturmayı gerçekleştirmek üzere Bursa'ya görevlendirilmiştir. Adil Bey'in yaptığı tahkikat neticesinde, Nezarete rapor olarak göndermiş olduğu 4-5 Mayıs 1914 tarihli şifreli telgrafta, öğrenci ayaklanmasıyla ilgili dikkat çekici bilgiler yer almaktadır. Adil Bey'in ifadelerine göre; ayaklanmayla alakalı, öğrenciler tarafından bildiri metinleri oluşturulmuş ve metinler daha sonra çoğaltılarak her yere dağıtılmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Bu öğrencilerin önemli bir kısmının toplumda ileri gelen ailelere mensup olmalarından dolayı, gittikleri yerlerde ahaliyi çok çabuk ikna edip kamuoyu oluşturabileceklerine işaret

etmiştir. Yine Adil Bey'e göre: "Netaicini hakkıyla takdir idemeyerek meseleyi mekteb sahasından memleket muhitine intikal ittiren bu zavallılar" yaptıkları eylemin sonuçlarını doğru bir şekilde düşünmeden hareket etmişlerdir. Yani mektepteki birtakım huzursuzlardan kaynaklanarak patlak veren ayaklanmanın gidişatı, sonraki süreçte farklı yerlere çekilerek amacından saptırılmaya çalışılmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

İsyancı öğrenciler, içinde buldukları durumdan kurtulmak ümidiyle bir akşam vakti Adil Bey'e müracaat etmişlerdir. Adil Bey öğrencilere; yaptıkları bu vahim eylemin neticesinin çok kötü olacağını, Hükümetin bu konudaki hassas tutumunu ve bir kısım öğrencinin sınır dışı edileceğini bildirmiştir. Bunun üzerine öğrencilerin büyük bir kısmı pişmanlık içinde ağlayarak ve yalvararak söz konusu durumdan kurtuluş için Adil Bey'den bir çare önermesini istemişlerdir. Adil Bey ise onlara, içinde buldukları aciz durumu anlatan ve kayıtsız şartsız affedilmeyi talep eden bir dilekçe (istirhamname) yazmaları suretiyle kendileri için Maarif Nezaretinden ricacı olacağını ifade etmiştir. Öğrenciler, dilekçelerini hemen sunacaklarını bildirerek oradan ayrılmışlardır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Söz konusu ayaklanmanın bir ürünü olarak mektebi terk eden öğrencilerin durumuna bir çözüm bulmak maksadıyla Adil Bey öğrencilere verdiği sözü tutmuş ve konuyla ilgili önemli ve etkili bir girişimde bulunmuştur. Bu çerçevede öğrencilerin dilekçelerini sunmaları durumunda mektebe kabullerini içeren bir değerlendirme yazısı hazırlayarak Nezarete bildirmiştir. Mevcut durumu açıklayan ve beş maddeyle özetlenen bu değerlendirme şu şekildedir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914):

- Yatılı olmayan gündüzlü öğrencilerle beraber sayıları 189'u geçen bu kindarların öğrenim hayatlarının büsbütün yok olmaması,
- Esasen vakada bir idaresizliğin olması ve hadise sonrasında mektepten atılan öğrencilerin diğer sultanilere yerleştirileceği hakkında vilayetçe verilen vaadin sonrasında yerine getirilmemesinin önemli etkisinin olması.
- Mektebi terk eden öğrencilerin bir kısmının cidden zeki ve çalışkan olmakla birlikte önemli bir kısmının da yapmış olduğu eylemin iyi ve kötü yanını ayırt edemeyecek durumda olması,
- İstanbul'da Maarif Nezaretine gitmek üzere yola çıkan öğrencilerden bazılarının aşırı ve art niyetli bir durumun ortaya çıkmasına bilmeyerek/istemeyerek alet olduklarının bilinmesi,
- Bursa'daki Fransız Mektebi idare heyetinin, öğrencileri yanlarına davet ederek onları mekteplerine kabul edeceklerini beyan etmek suretiyle kışkırtması ve meselenin siyasi entrikalara zemin olabilmesi,

Adil Bey, belirtilen bu durumlara ve olayın önemine istinaden valilik makamının da olurlarını alarak öğrencilerin rica ve isteklerini yerine getirme niyetinde olduğunu bildirmiştir. Daha önce mektepten atılmış olan ve o sırada İstanbul'da bulunan maddi durumu yetersiz öğrencilere Bursa'daki öğrencilerin para yardımında bulunacağını ifade etmiş ve ayrıca sefalet içinde bulunan bu öğrencilere Nezaret tarafından da yol gösterilerek yardımcı olunmasını istemiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Diğer yandan Adil Bey ilk başta, Bursa Sultanisi muallimlerinin söz konusu öğrenci ayaklanmasına ilişkin teşvik edici bir tutum sergilediklerine dair kesin bir kanaati olmadığını belirtmiştir. Adil Bey, bu ayaklanma hadisesinde "...ne talebenin ne de muallimlerin halet-i

ruhiyeleri hakkıyla tefhis idilemeyerek hüküm virilmiş...” olduğunu tahmin ettiğini belirtmiştir. Ayrıca kendisi, Maarif Nezaretinin “...şerefini bir zerre feda itmemek ve aynı zamanda meseleye sehim bir cereyan virmek...” gayesiyle hareket etmeye özen göstermiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Adil Bey, Sultanideki ayaklanmanın Bursa Darümualliminindeki yankılarına dair de açıklamalarda bulunmuştur. Yine onun ifadelerine göre; Sultani hadisenin yaşandığı gün, Türkçe mualliminini istememek suretiyle Darümuallimin öğrencileri arasında bir huzursuzluk baş göstermiştir. Ancak mektebin idare heyeti hemen harekete geçerek bu durumun önü alınabilmiştir. Her sınıfa ayrı ayrı girilerek öğrencileri teskin edici ve herhangi bir eyleme iştirak etmemeleri yönünde konuşmalar yapılmıştır. Ayrıca mektep muallimleriyle de toplantı yapılarak Maarif Nezaretine karşı öğretmenlerin görev ve sorumlulukları izah olunmuştur. Bursa Sultanisindeki benzer yeni bir vakanın Darümualliminde ortaya çıkmaması için gerekli önlemler alınmıştır (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Adil Bey’in rapor niteliğindeki bu telgrafına, Maarif Nezaretinin cevabı gecikmemiştir. Nezaretten gelen yazıda; “tahkik heyetinin raporunda isimleri bulunanlar ve mektep idaresince kötü hali açık bir şekilde bilinenler hariç tutulmak” üzere diğer öğrencilerin mektebe kabulünde bir mahzur olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kabulüne ilişkin bir başvuru süresi belirlenerek konuyla ilgili duyuru yapılması ve pişmanlıklarını dilekçelerinde ifade edenlerin mektebe kabul edilmesine karar verilmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 4-5 Mayıs 1914).

Adil Bey’in bu karardan birkaç gün sonra 8 Mayıs 1914 tarihinde Sadrazamlık Makamına gönderdiği bir yazıda; öğrencilerin mektebe kabulüyle ilgili uygulamanın olayın çözüme kavuşturulması noktasında önemli bir etki sağladığını belirtmiştir. Adil Bey, öğrencilerin içinde buldukları sefalet durumunun cidden acınacak bir hale geldiğinden bahisle; öğrencilere sağlanan “müsaade” ile hem olaya dışardan müdahalede bulunanların nüfuz ve tesiri engellenmiş hem de bu masum gençleri kötü bir durumdan kurtardıklarını ifade etmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 Mayıs 1914).

Son duruma bakıldığında, olayda başrolü oynayan isyancı öğrencilerin mektebe kabul edilmemesi yönünde bir uygulamaya gidilmiştir. Ancak daha sonra merkezden gönderilen 9 Mayıs 1914 tarihli bir başka telgrafnamede; ayaklanma hareketinde doğrudan katkısı bulunan öğrenciler arasında da bir ayırım yapılmıştır. Buna göre; olayı baştan sona, tüm gerçekliğiyle anlatarak itirafçı olanların, kimlikleri gizli tutulmak suretiyle mektebe kabul edilmesi istenmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 Mayıs 1914).

Madalyonun Diğer Yüzü: Hükümet Karşıtı Siyasilerin Komplosu

Tedrisat-ı Taliye Genel Müdürü Müslihiddin Adil Bey, Bursa Sultani Mektebinde çıkan ayaklanma olayına dair soruşturmasını bitirdikten sonra dönemin Sadrazamı Said Halim Paşa’ya hitaben, 8 Mayıs 1914 tarihli bir yazı kaleme alarak mevcut durumu açıklayıp özetlemiştir. Adil Bey, öğrencilerin ayaklanma hareketinin hazırlık ve uygulama aşamalarında en çok destek aldıkları kişinin Muallim Reşad Bey’in olduğunu zikretmiştir. Öyle ki hareketin başladığı ilk gün, öğrencilerin, mektebin telsiz telefon hattını ele geçirmelerini sağlamış, hareketin destekleyicisi olmuştur. Bununla birlikte asıl dikkat çeken nokta ise Reşad Bey’in daha önceleri İfham ve Vazife gazetelerinde Kütahya Mebusu Ferit Bey ile çalışmış olmasıdır (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 Mayıs 1914). Adil Bey’in “Ferit Bey” namıyla belirttiği kişi; dönemin hükümet yetkisini elinde bulunduran İttihat ve Terakki Fırkasına en çok muhalefet eden isimlerden biri olan Ahmet Ferit Tek’tir.

Diğer yandan Adil Bey; "...muvasalatım gününe kadar burada kalarak talebeyi teşcii etmiş olan zat Hamdullah Suphi Bey'in kâtibi, İstanbul Sultani talebesinden Ahmet Remzi Efendi'dir..." şeklinde bir ifadeyle Ahmet Remzi Efendi'nin isyancı öğrencilerin diğer mekteplerdeki öğrencileri etkilemek suretiyle ayaklanma hareketini yayma konusunda aktif bir rol oynadığını belirtmiştir. Burada asıl dikkat çekici olan nokta ise Ahmet Remzi Efendi'nin Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey'in kâtibi olmasıdır. Hamdullah Suphi de bilindiği üzere o yıllarda İttihat ve Terakki Fırkasına karşı muhalif eylemlerde bulunmuş, yani Ahmet Ferit ile aynı cenahta yer almış bir kişidir.

Teftişi yürüten Adil Bey'in Hamdullah Subhi ile ilgili bir başka bulgusu; ayaklanma hareketinin çıkmasında mektep müdürünün idaresizliği konusu sabit olmakla birlikte, müdürü böylesi bir duruma iten sebep, Hamdullah Subhi tarafından kışkırtılması ve desteklenmesidir. Adil Bey'in "...müneffiran/mutazarıran ve şifahen itiraf ittiler. Bir kısmı tahriren de beyanatta bulundular..." diyerek mektep muallimlerinin söz konusu durumu yazılı ve sözlü olarak açık bir şekilde itiraf ettikleri bilgisinden yola çıkılarak çok farklı bir değerlendirmeye varılabilir. Şöyle ki; mektep müdürünün daha önce olaydan haberdar olmasına rağmen olay günü bir bahaneyle mektebe gelmemesi, gerekli tedbiri almaması, olayın öncesinde ve sonrasında ihmalkar davranarak idareyi sağlamaması ve üstüne üstlük onun bu tutumunun ardında devrin siyasi muhaliflerinden Hamdullah Subhi'nin parmağı olması olayı basit bir öğrenci protestosu olmaktan çıkarmaktadır. Eldeki verilerden hareketle, öğrencilerin mektepte yaşadıkları çeşitli sorunlardan kaynaklandığı anlaşılan bu ciddi ayaklanmanın, baştan sona iyi bir şekilde planlanmış, hükümet karşıtı siyasi bir komplo olduğu ileri sürülebilir (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-2, 8 Mayıs 1914).

Adil Bey'in Sadrazama gönderdiği ve kendi yorum ve değerlendirmelerini de içeren ilgili yazıda, dikkat çeken iki isim olan Ahmet Ferit ve Hamdullah Suphi Beylerin Bursa Sultanisindeki öğrenci ayaklanmasını bir şekilde destekledikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Kamil Paşa Sadaretinde şehbenderlikte bulunmuş Beylerbeyi Fuad namıyla bilinen Fuad Bey'in olayda önemli kışkırtmaları olmuştur. Halide (Edib Adivar) Hanım'ın babası, Yanya ve Bursa Reji Müdürlüklerinde bulunmuş olan Edib Bey (Baydar, 2015:19) de öğrencileri isyana teşvik etmede ve Sadrazamlık Makamı aleyhine haber yayılmasında ön ayak olanlar arasındadır (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-2, 8 Mayıs 1914).

Ayrıca daha önce bahsedildiği üzere; isyancı öğrencilerin isyanı yaymak amacıyla İstanbul'a gittiklerinde oradaki Türk Ocağında barınmış olmaları münasebetiyle Türk Ocağının isyancı öğrencilerin eylemlerine destek oluşu ve bu esnada Bursa Sultanisi Muallimlerinden Reşad Bey'in Türk Ocağındaki öğrencilere para göndermesi hususları bir arada düşünüldüğünde olayın diğer yüzü daha da netlik kazanmaktadır. Nitekim 12 Mart 1912 tarihinde İttihat ve Terakki'ye karşıt yöndeki fikirlerin bir tezahürü olarak kurulmuş olan Türk Ocaklarının İdare Heyeti Reisi Ahmet Ferit Bey'dir. Eldeki veriler bu haliyle değerlendirildiğinde; öğrencilerin mektepteki birtakım huzursuzluklarından ortaya çıkan ayaklanma hareketinin, dönemin iktidar karşıtı kesimlerince desteklenerek Hükümete karşı bir "komplo"ya dönüştüğü fikrini güçlendirmektedir. Son olarak Adil Bey "...Bütün tertibat evvel emirde zât-ı samîlerine ve sâniyen hükümet ve fırkaya müteveccihdir." şeklindeki söylemi ile eylemin doğrudan doğruya Sadrazamlık Makamına ve ikinci olarak da Hükümet ve İttihat ve Terakki Fırkasına karşı yapıldığını açıkça belirtmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/59, 1-1, 8 Mayıs 1914). Dönemin Hükümet yetkisini elini bulduran İttihat ve Terakki Fırkasına karşıt düşüncelerle bir araya gelmiş olan siyasilerin, özellikle isyan hareketinin diğer mekteplere de

yayılarak ülke çapında yankı bulması ve bu suretle Sadrazamlık Makamı ve Hükümetin güç duruma düşmesi için yoğun çaba gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Bursa Muallim Yurdu Kapatılıyor!

Muallim Yurdu, Bursa’da bir öğretmen örgütlenmesi olarak 1913 sonlarında kurulmuştur. Bu tarihlerde Bursa Darülmuallimin Müdürü olan Ethem Nejat Bey’in öncülüğüyle kurulmuş olan bu örgütün onursal başkanı ise dönemin Hüdavendigâr Vilayeti Valisi Prens Abbas Halim Paşa’dır. Öğretmenler arasında birlik ve beraberliği sağlamak ve onları kötü alışkanlıklardan ve miskinlikten kurtarmak amacıyla kurulan Muallim Yurdu örgütlenmesi, tam teşekküllü bir dernek olmaktan ziyade, bir öğretmen lokali olarak düşünülmüştür. Muallim Yurdunun bir nevi yayım organı olarak işlev gören Yeni Fikir Dergisi’nin Aralık 1913 tarihli sayısında çıkan bir yazıda Muallim Yurdu ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir⁴:

Bursa muallimleri bazı girişimci ve vatanperver arkadaşların teşviki ile bir Muallimler Yurdu açtılar. Amaç şudur: Muallimleri aynı fikir ve aynı millî amaçla birleştirmek, öğretim biçiminde bir birlik sağlamak, muallimleri eğitimdeki bilimsel gelişmelerden sohbet ya da tartışma yoluyla haberdar etmek, özellikle muallimleri kahvehane hayatından çekip kurtarmak. Pek çok muallimlerimiz okuldaki işlerini bitirir bitirmez hemen aceleyle kahvehanelere koşarlar, halkın önünde kahve ve nargile içer, hatta tavla vs. oynarlardı. Bu sadece Bursa’da değil, her yerde böyleydi. Şükürler olsun Muallimler Yurdu onları bu miskin hayattan kurtaracaktır. Muallimler Yurdu her zaman açık bulunacak, bütün gazete ve dergilere abone olacak, hatta muallimleri kahvehanelere gitmekten vazgeçirmek için kahve, çay ve nargile de bulunduracaktır.

Buradan da anlaşılabilceği üzere Muallim Yurdu ile öğretmenlerin gelip gazete ve dergi okuyabilecekleri, sohbet ve tartışma yapabilecekleri ve milli bir his etrafında buluşabilecekleri bir ortam oluşturmak hedeflenmiştir. Bu amaçlarla faaliyet gösteren Bursa Muallim Yurdu örgütlenmesinin Bursa Sultanisinde çıkan öğrenci ayaklanmasını destekleyici mahiyetteki rolü olmasından ötürü çok uzun ömürlü olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim Maarif-i Umumiye Nezaretinden Hüdavendigâr vilayetine yazılan 5 Mayıs 1914 tarihli bir resmi yazıda; Bursa Sultanisi öğrencilerinin eylemlerine, oradaki Muallim Yurdunun sebep olduğunun - güçlükle de olsa- anlaşıldığı belirtilmiştir. Ayrıca esasen muallimlerin resmi vazifeleri haricinde cemiyet oluşturmalarının da uygun olmadığından dolayı adı geçen yurdun valilikçe kapatılması ve durumun Nezarete haber verilmesi istenmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 5 Mayıs 1914).

Yine Maarif-i Umumiye Nezaretinden Hüdavendigâr Maarif Müdüriyetine yazılan 7 Mayıs 1914 (R. 24 Nisan 1330) tarihli -aynı konuyla ilgili- bir başka resmi yazıda da Muallim Yurdu’nun kapatılması emri yinelenmiştir. Ayrıca müdüriyetten, yurdun kapatılmasına rağmen yurda giriş yapmakta ısrarla direnen mekatib-i ibtidaiye muallimlerini azletmeleri istenmiştir (BOA.MF.MKT. 1197/3, 9 Mayıs 1914).

Sonuç itibariyle Bursa Darülmuallimin Müdürü Ethem Nejat Bey’in öncülüğünde kurulan Muallim Yurdunun, açılalı bir yıl bile olmadan, Sultani öğrencilerinin ayaklanmasındaki provokatif payından ötürü Maarif Nezaretince kapatılmasına karar verilmiştir.

⁴ Metnin orijinal formuna (“Muallimler Yurdu”, 1913: 586) veya sadeleştirilmiş biçimine (Akyüz, 2007) ulaşılabilmektedir. Ayrıca Yeni Fikir Dergisi, 1911 yılında Ethem Nejat ve Ahmet Ferit Beyler tarafından Manastır kentinde yayımlanmaya başlamıştır (Erkek, 2012: 197-213).

Sonuç

20. yüzyılın ilk çeyreğinde II. Meşrutiyet Dönemi'nin çok yönlü hareketliliği bağlamında Osmanlı Bursası'nda kendine has özellikleriyle görülen bu öğrenci isyanı geçmişten aldığı gelenek ve geleceğe bıraktığı miras olmak üzere birbiriyle yakından ilişkili iki farklı bağlamda değerlendirilebilir. Bunlardan ilki ele alındığında söz konusu isyanın Osmanlı'da modern eğitim kültürünün hızla kurumsallaşmaya başladığı Tanzimat Dönemi'nden itibaren görülen öğrenci isyanlarıyla görünmez fakat organik bağları bulunduğu ileri sürülebilir. Nitekim çalışmanın giriş bölümünde ifade edildiği üzere 1853 ve 1876 yıllarında İstanbul'da baş gösteren öğrenci isyanları, İttihat ve Terakki Cemiyetinin Tıbbiye Mektebinde örgütlenen bir grup öğrenci tarafından kurulup ülke yönetimini ele geçirecek kadar gelişme göstermiş olması gibi olay ve olgular öğrencilerin isyan cesaretine güç katan bir manada tarihsel tecrübe ve toplumsal duyarlılık boyutu katmıştır. Yani Osmanlı modern eğitim düzeninin yarattığı öğrenci profili sistemin sorunlarını ve dayatmalarını olduğu gibi kabullenme yerine bununla baş ederek mücadele etme tepkisi göstermiştir. Bu uğurda devleti ciddi anlamda tehdit eden sonuçlar doğurabilecek durumlarla karşılaşsalar bile isyan etme noktasında oldukça cesur davranmışlardır. Bir başka ifadeyle yaşanan tarihsel dönemin kendilerine sunduğu gelişmişlik düzeyine göre bir tepki vermişler ve geçmiş tecrübeden güç alarak kendi özel denklemlerini kurmuşlardır.

1914 yılının ilk yarısında Bursa Sultani Mektebinde baş gösteren öğrenci ayaklanması, eylemci öğrencilerin kuvvetli direnişleri neticesinde büyüyerek Osmanlı ülkesindeki birçok mektebe sirayet etme noktasına gelmiştir. Bu durumdan ötürü devletin ilgili makamları oldukça tedirgin olmuş, konuyla ilgili Bursa başta olmak üzere Aydın ve İstanbul gibi ülkenin birçok yerinde önleyici tedbirler almak zorunda kalmıştır. Okul yönetiminin öteden beri süre gelen hataları ve birtakım siyasi gayelerle olaya şekil vermek istemeleri ile süreç içerisinde tıpkı öğrenciler gibi öğretmenlerin de provoke edilmiş olması bu ayaklanmanın niteliğini değiştiren önemli hususlardandır. Bilhassa isyan öncesi ve sonrasında Mektep Müdürü Sami Bey'in şaibeli davranışları ve olayı teskin etmeye yönelik gerekli müdahaleleri yapmaktan uzak durması, bazı siyasal oluşumlarla işbirliği içerisinde olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Ayrıca mektep içerisinde bazı muallimlerin ayaklanma eylemine katılan öğrencilere destek verdiği de görülmüştür. Buradan hareketle mektep yönetimi ve muallimleri arasında birtakım hizipleşmelerin var olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum dönemin siyasal konjonktürü bağlamında ele alındığında ise Osmanlı Devleti'nin idari mekanizmasında hizipleşmenin yalnızca üst düzey asker ve bürokratlar arasında değil daha alt tabakalardaki birimler de ortaya çıktığı gerçeğini ispatlamaktadır. Yani Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet Dönemi'nde oldukça hareketli bir şekilde cereyan eden siyasi ve düşünsel uygulamaları sadece başkent İstanbul ve buradaki belirli çevrelerle sınırlı kalmamış merkez dışındaki vilayetlerde yer alan mekteplere kadar inmiştir.

Bununla birlikte söz konusu öğrenci ayaklanmasının -bundan önceki öğrenci hareketleri gibi- dönemin siyasi, sosyal ve eğitim şartlarına bağlı olarak meydana geldiğini, şekillendiğini belirtmek gerekir. Özellikle Sultan II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemlerinde artış gösteren bu tür hareketler modernleşen Osmanlı eğitiminin karakteristik bir özelliği olarak değerlendirilebilir. Bir zamanlar II. Abdülhamid'i devirmek için İttihat ve Terakki Cemiyeti altında örgütlenen öğrenciler, daha sonra kendi aralarında yaşanan anlaşmazlıklar ve hizipleşmeler neticesinde İttihat ve Terakki'ye karşı örgütlenmiştir. Dolayısıyla siyasal mecrada yaşanan dönüşümlerin Osmanlı eğitim dünyasına yansımaları, bir kültür olarak modern

öğrenci örgütlenmelerinin oluşumunu ve gelişimini hızla arttırmıştır. İncelenen Sultani ayaklanmasında da siyasi konjonktürün meseleye kendi nazariyelerince yaklaşarak öğrenci hareketine farklı bir boyut kazandırmak istedikleri tespit edilmiştir. Dönemin muhalif çevreleri, öğrenci ayaklanmasına destek vererek olayı siyasi sahaya taşıma arzusu içerisine girmiş ve hükümete karşı bir koz olarak kullanmak istemiştir. Netice itibarıyla Bursa Sultani Mektebindeki öğrenci ayaklanması, dönemin sunduğu şartlar doğrultusunda öğrencilerin politikaya bulaştığı ve/veya bulaştırıldığını göstermektedir. Buradan hareketle modern dönemin eğitim-siyaset ilişkisinde etki-tepki alanlarının netleşmeye başladığı ve modern dönemdeki öncüllerinden temel alan isyan geleneğinin daha da güçlendiği anlaşılmaktadır.

Geleceğe bıraktığı miras açısından düşünüldüğünde ise devlet içindeki kimi örgütlenmelerin, siyasi-sosyal nitelikli odak grupların ve kişilerin kışkırtıcı ve yönlendirici etkisiyle öğrencilerin, “amaca giden yolda her şey mubahtır” ilkesiyle hareket etmeleri öne çıkarılması gereken diğer bir husustur. Bu bağlamda Bursa Sultani Mektebindeki ayaklanmada öğrenciler, ilk aşamada mektepteki bir muallimden destek görmüşlerdir. Onların isyanı yaymaya yönelik kışkırtıcı yönlendirmeleriyle birlikte vaka, Bursa’dan Osmanlı başkentine taşınmıştır. Bursa'dan hareket eden bir grup öğrenci İstanbul'a giderek girişmiş oldukları eylem için kendilerine siyasi bir destek aramışlardır. Araştırma çerçevesinde ortaya çıkarılan kıymetli bulgulardan biri olarak, aradıkları desteğin adresini dönemin yeni kurulmuş bir sivil toplum örgütünde bulmuşlardır: Türk Ocakları. 12 Mart 1912 yılında yani olaydan kısa bir süre önce kurulmuş olan ve günümüze kadar gelen süreçte Türkiye Cumhuriyeti'nin önde gelen siyasi-sosyal-kültürel sivil toplum kuruluşlarından biri olan Türk Ocakları isyancı öğrencilerin sığındığı bir kapı olmuştur. Türk Ocaklarının kuruluş nizamnamesinde “...asla siyasetle uğraşmayacak ve hiçbir vakit siyasi fırkalara hizmet etmeyecek...” şeklinde belirtilmesine (Akçura, 2001:237; Aktar, 1999:83) rağmen söz konusu öğrenci isyanını desteklediği ve hatta olayların hükümet karşıtı bir hale gelmesinde önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir.

Bu durum daha önce hiç olmadığı kadar II. Meşrutiyet Dönemi'nde oldukça önemli gelişme kaydeden siyasi ve sosyal alanlardaki parti, dernek, cemiyet gibi örgütlenmelerin, toplum ihtiyaçlarına nasıl cevap vermeye çalıştığına bir örneği olarak o günden bugüne yaşanan öğrenci isyanları ile aralarındaki ilişkiye temel oluşturmuş olabilir. Nitekim bu dönemde başta Darülfünun Talebe Cemiyeti (1910) ve Türk Ocakları (1912) olmak üzere Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye(1908), Osmanlı Terbiye-i İçtimaiye Kulübü(1909), Teşvik-i Maarif Cemiyet-i Hayriyesi(1909), Mekteb-i Sultani İnas Cemiyet-i Hayriyesi (1909) Girit Neşr-i Maarif Cemiyeti (1910), Beyne'l-Anasır Neşr-i Lisan ve Maarif Cemiyeti (1911) gibi farklı alanlardaki faaliyetleriyle öne çıkan çok sayıdaki eğitim temalı öğrenci örgütlenmeleri öğrenciler arasında yardımlaşma ve dayanışma sağlamış (Yamak, 2009; Gündüz, 2010:1112; Akyüz, 2012; Eraslan ve Karadoğan, 2013; Erdal ve Aydın, 2017; Pustu, 2018) olmakla birlikte örgüt bilinci oluşturma, birlikte hareket etme, hak arayışı, eylemli mücadele gibi tepkisel durumların gelişmesinde etkili olmuştur (Aktar, 1999:84; Şahin, 2015:265-280; Kaya, 2019:607). Ayrıca siyasi aktörlerinin öğrenci olayları karşısında almış oldukları tavır ile bunları kendi istekleri doğrultusunda yönlendirme çabaları ve bundan nemalanmaya çalışmaları bu dönemin öne çıkan bir özelliğidir. Nitekim Aktar (1999:210)'ın ortaya koyduğu üzere II. Meşrutiyet Dönemi'nde yükseköğrenim düzeyindeki Osmanlı gençliğinin isyan ve nümayişlerinde devrin muhalif siyasal çevrelerinin yönlendirmeci ve kışkırtmacı rolleri etkili olmuştur. Aynı doğrultuda Cumhuriyet Türkiye'sinde de müteaddit kereler yaşanan öğrenci isyanlarında devrin sivil toplum kuruluşlarının, siyasi partilerinin ve daha başka siyasi-sosyal çıkar ve baskı gruplarının oldukça etkili bir unsur olduğu yadsınamaz bir gerçekliktir. Hemen her konuda

olduğu gibi II. Meşrutiyet Dönemi'nde hayat bulmuş, tecrübe edilmiş uygulamalar bir geleneğe dönüşerek Cumhuriyet Türkiye'si'ne tevarüs etmiştir. Bu noktada ortaya çıkışı, yayılışı, desteklenmesi, hükümet erkinin verdiği tepki, sonuçları gibi birçok boyut bakımından Bursa Sultani Mektebindeki bu öğrenci ayaklanmasının daha sonraki süreçte Türkiye'de yaşanan öğrenci isyanlarına da gelenek oluşturma ve cesaretlendirme bakımından etki ettiği söylenebilir.

Katkı Oranı Beyanı: Bu araştırmanın tüm süreçleri her iki yazarın eşit katkıları sonucunda gerçekleşmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akçura, Y. (2001). *Yeni Türk devletinin öncüleri -1928 yılı yazıları-* (2. Baskı). Nejat Sefercioğlu, (yay. haz.). Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- Aktar, Y. (1999). *İkinci Meşrutiyet dönemi öğrenci olayları (1908-1918)* (2. Baskı). Ankara: Gündoğan.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun yüzüncü yılında Türkiye'de öğretmen örgütlenmesinin ilk on yılına bakışlar (1908 - 1918). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*. (22), 1-50.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri:(1839-1950)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. ve Öztürk, F. (2002, Eylül). Ethem Nejat ve Ferit Bey'in ilk ağaç bayramı girişimi. *Tarih ve Toplum*, 38(225), 157-162.
- Baydar, M. (2015). *Edebiyatçılarımız ne diyorlar*. İstanbul: İletişim.
- Becerikli, S. ve Demirel, M. (2017). Osmanlı'dan Cumhuriyet Bursa'sına miras kalan öğretmen okulları (1883-1975). *History Studies*, 9(1), 65-84.
- Bilmiş, H. G. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Bursa'da mimarlık ortamı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BOA. (T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi) MF.MKT. (Maârif Nezâreti Mektubî Kalemi) 1197/3; 1197/59.
- Bursa Büyükşehir Belediyesi (2011). *Bursa'nın köklü eğitim kurumları Bursa Erkek Lisesi (Bursa Mekteb-i Sultanisi)*. Aziz Elbas - Ahmet Erdönmez (Proje Koordinatörü). Bursa: Bursa Kültür A.Ş.
- Çetin, A. (2002). Bursa'da bir eğitim-öğretim kurumu: Bursa İdâdîsi (1883) ve sosyo-kültürel önemi. *XIII. Türk Tarih Kongresi (Ankara, 4-8 Ekim 1999) Bildiriler Kitabı* (s. 785-799). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çetin, O. ve Hızlı, M. (1999). Bursa Mekteb-i Sultanisi (Bursa Erkek Lisesi) ve şeref defteri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 75-95.

- Demirel, F. (2015). Dârülmualimin-i Âliyede Fenn-i Terbiye dersi ve bir öğrenci İsyanı. *Bellekten*, 79(284), 319-334.
- Dörtok Abacı, Z. (2018). II. Abdülhamid Döneminde Bursa'nın mekânsal ve kültürel dönüşümü. *Bursa Günlüğü*, (2), 4-13.
- Eraslan, L. ve Karadoğan, U. C. (2013). Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde eğitim temalı ilk gençlik örgütlenmeleri. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-67.
- Erdal, S. ve Aydın, S. (2017). Sivil Toplum Bağlamında II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-1918) Öğretmen Cemiyetleri ve Terakki-i Maârif ve İttihâd-ı Muallimin Cemiyeti (1908-1918). *TAED, Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 409-435.
- Erkek, M. S. (2012). Osmanlı Devletinde ilk Türkçü eğitim dergisi: Yeni Fikir. *History Studies* 4(1), 197-213.
- Ethem Nejat (1914, 14 Mayıs /R. 1330, 1 Mayıs). Mekteplerde isyan. *Yeni Fikir*, 3(21), 651-655.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslâm, devlet ve eğitim*. Pelin Siral (çev.). İstanbul: İletişim.
- Fraenkel, J., Wallen N. ve Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*, New York: Connect Learn Succeed.
- Gündüz, M. (2010). II. Meşrutiyet ve Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim ve Öğrenci Dernekleri (I). *Turkish Studies*, 5(2), 1088-1120.
- Hüdavendigâr Vilâyet Sâlnâmesi, H. 1303 (1885/1886).
- Kaya, A. (2019). II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilk yıllarına Türk gençliğinin örgütsel ve düşünsel gelişimi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 19(39), 589-612.
- Mehmed Zeki (1914, 14 Mayıs /R. 1330, 1 Mayıs). Ağaç bayramı. *Yeni Fikir*, 3(21), 666-675.
- Muallimler Yurdu. (1913, Aralık). *Yeni Fikir*, (III), 18.
- Öztürk, E. (2018). Türkiye ve Fransa'da 1968: Fransa'daki Mayıs ayaklanmasını başlatan öğrenci hareketinden farklı yönleriyle Türkiye'de sosyalist öğrenci hareketi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(34), 371-415.
- Pustu, Y. (2018). Nizamnamelerine göre II. Meşrutiyet Döneminde muallim örgütlenmeleri (1908-1919). *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 34(2), 1-40.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şahin, M. (2015). Darülfünun Talebe Cemiyetince gerçekleştirilen bir eylem: "Tramvay olayı". Eren Akçiçek ve Fevzi Çakmak (ed.). *Vatan ve sıhhat "Tıbbiyenin Yurtseverliği"* (s. 265-280). İzmir: Bulaşıcı Hastalıkları Önleme Derneği.
- Vurgun, A. (2018). *II. Abdülhamid döneminde Bursa'da eğitim-öğretim faaliyetleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Vurgun, A. ve Engin, V. (2019). II. Abdülhamid Döneminde Bursa'da ilkokullara bakış. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 250-265.

- Yamak, S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde paramiliter gençlik örgütleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yücel, A. (1999). *II. Meşrutiyet Dönemi öğrenci olayları (1908-1918)* (2. Baskı), Ankara: Gündoğan.

Old documents, shifting approaches: An analysis on the use of Sharia court records in modern Ottoman historiography

Faika ÇELİK 

Manisa Celal Bayar University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, E-mail: faika.celik@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	03.03.2021
Accepted	21.05.2021
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.890154
Cite	Çelik, F. (2021). Old documents, shifting approaches: An analysis on the use of Sharia court records in modern Ottoman historiography. <i>Turkish History Education Journal</i> , 10(1), 135-152. https://doi.org/10.17497/tuhed.890154
Ethics Declaration	This study, which is carried out through archival documents and related literature, does not require ethics committee approval
Acknowledge	

Old documents, shifting approaches: An analysis on the use of Sharia court records in modern Ottoman historiography

Faika ÇELİK 

Manisa Celal Bayar University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, E-mail: faika.celik@gmail.com

Abstract

The main purpose of this study is to present a summary of new approaches developed by Ottoman historians concerning the Ottoman sharia court records (also known as sicils) since the 1990s. Both the well-received studies based on the sharia court records and the critical historiographical essays published on the limitations of these records demonstrate that the court records have been used up until now in the service of three main approaches. 1) The Structuralist Approach in which the vast amount of data the sicils contain is qualified in order to evaluate social and economic structures. In this phase, starting from the 1960s to the mid-1990s, the court records were primarily used to explore long-durée structural patterns in the society and economy and to write the holistic history of the various regions, provinces, and cities. 2) By the mid-1990s, however, the sicil-based historiography gradually took its “cultural turn” through considering and critically appropriating some of the questions and approaches developed within the poststructural readings. 3) By the turn of the twenty-first century, while the “cultural turn” is still in effect, some Ottoman historians started to read the court records “sociolegally.” The sociolegal readings of the court records are very much nurtured by cultural approaches and discursive analysis yet it has one marked difference: the use of quantitative analysis. In this work, these approaches are examined thoroughly by considering certain turning points and landmarks in the field and how they shaped contemporary Ottoman historiography.

Keywords: Ottoman court records, sharia records, historiography, structuralism, postmodernism

Introduction

The Ottoman sharia court records, better known as sharia court records or simply sicils, are among the classical sources of modern Ottoman historiography. This is because these records have been used, since the 1930s, by historians of the Ottoman Empire to (re)construct many aspects of Ottoman history. From the 1930s to the present, historians studying different geographies and time periods of the Ottoman Empire have written many articles and books based on sicils, unearthed many aspects of the Ottoman Empire from law to economics and

from social structure to urban life, or tested and revised what we know in light of the information provided by sicils. The history of Ottoman women, in particular, has largely been reconstructed based on material found in sicils (Ze'evi, 1998). The Orientalist literature for long-time objectified Ottoman women as an erotic and exotic image described them as "victims" of polygamy and viewed them as being confined within the walls of the harem, with very limited opportunity to participate in public life. Yet with the deciphering and close reading of sharia court records, Ottoman historiography started to feature Ottoman women as "relatively free" actors in Ottoman socio-economic life (Ze'evi, 1998). Thanks to these studies based on court records, Ottoman women are now viewed, beyond the Orientalist paradigm, as actors who have a clear and recognized legal status, utilize Ottoman sharia courts as plaintiffs and defendants, manage the properties they own, negotiate conditions for marriage and divorce, work as craftswomen, engage in financial and commercial activities by lending and borrowing money, make or receive grants, and establish and manage pious foundations of all sizes that provide various services (Jennings, 1975; Gerber 1980; Meriwether, 1999; Peirce, 1993, 2003; Fay, 1997; Faroqhi, 2002; Abacı, 2018, 2020). Another point that needs to be underlined is that use of court records by historians not only resulted in the revision of the socioeconomic and legal status of Ottoman women, and similar insights made it possible to re-evaluate the daily life experiences; survival strategies, and even recently emotions of other subaltern and marginal groups, as well as their efforts to protect their rights (Jennings, 1978; Seng, 1996; Ginio, 2003; Sariyannis, 2008; Yılmaz, 2012; Zilfi, 2012; Çelik 2013; Araz, 2013; Açık, 2015; Tekgül, 2016; Argit, 2020).

Similarly, many institutions of the Ottoman civilization have been or are in the process of being reviewed in light of data provided by court records. The most important institution that needs to be mentioned in this context is probably the Ottoman city (Uğur, 2005; Yılmaz 2017). The paradigm of "Islamic city," influenced by Max Weber's discourse on "Western" and "Eastern" cities and later developed by Orientalist historians, has been revised from the 1960s onwards by historians such as Albert Hourani and Andre Raymond who focused on Arab provinces of the Ottoman Empire and based their studies largely on court records; later, sicil-based studies conducted by Ronald Jennings, Haim Gerber, Suraiyya Faroqhi, and Özer Ergenç showed that the "Islamic city" paradigm did not apply to Ottoman Anatolian cities either (Hourani, 1970; Raymond, 1984, 1995; Gerber, 1998; Faroqhi, 1984; Ergenç, 1995). Thanks to these pioneering studies and critical publications that followed, the paradigm of "Islamic city" is now considered to be an inconsistent historical myth (Abu-Lughod, 1987), and we know that Islamic cities were not organized solely on the basis of the requirements of an Islamic way of life, and these cities were not static in terms of time or space. Moreover, the idea, emphasized by the 'Islamic city' model, that these cities were backward compared to their Western counterparts because they did not contain autonomous or semi-autonomous structures encouraging participation in city administration is now being re-evaluated thanks to studies on guilds, sharia courts, and urban elites (Yi, 2004; Hourani, 1985; Gerber, 1994; Canbakal, 2006).

As this brief introduction shows, it would be fairly uncontroversial to claim that the use of Ottoman court records expanded the boundaries of modern Ottoman historiography in terms of the themes covered. However, rather than providing a thematic analysis of sicil-based studies, this study aims to map the different methodological approaches adopted in studying court records. In other words, this study aims to provide the limits of information provided by court records, and new readings developed by historians of the Ottoman Empire

to deal with these limits, particularly since the 1990s. One thing that needs to be noted is that historians of the Ottoman Empire writing in English and French, in particular, have published methodological reviews on court records, which have been considered to be the “gold mines” to reconstruct the socioeconomic, cultural, and legal history of the Ottoman Empire (Ze’evi, 1998; Agmon and Shahar, 2008; Aykan and Ergene, 2019). These studies, which examine the theoretical frameworks adopted in approaching the sicils and question the limits of the information provided by these historical sources, have generated heated debates among historians of the Ottoman Empire in European and North American academia and thus laid the groundwork for the emergence of new theoretical and methodological readings to make better use of these sources. However, this critical literature has largely been ignored in academic discourse written in Turkish or remained at the margins of sicil based historiography produced in Turkey.¹

Well-received studies based on the sharia court records, as well as historiographical essays published from the 1990s onwards show that court records have been used up until now in the service of three main approaches. 1) The Structuralist Approach in which the vast amount of data the sicils contain is qualified in order to evaluate social and economic structures. In this phase, starting from the 1960s to the mid-1990s, the court records were primarily used to explore long-durée structural patterns in the society and economy and to write the holistic history of the various regions, provinces, and cities. 2) By the mid-1990s, however, the sicil-based historiography gradually took its Cultural Turn through considering and critically appropriating some of the questions and approaches developed within the poststructural readings. 3) By the turn of the twenty-first century, while the Cultural Turn is still in effect, some Ottomanists started to read the court records “sociolegally.” The Sociolegal Readings of the court records are very much nurtured by cultural approaches and discursive analysis, yet it has one marked difference: the use of quantitative analysis. What follows next is a further explanation of these approaches and consideration of certain landmarks in the field and how they shaped modern Ottoman historiography. First, however, the methods, sources, and limits of the study will be briefly discussed.

Method

This study is a historiographical analysis that aims to provide a critical evaluation of the methods and theoretical frameworks used by historians of the Ottoman Empire to examine court records from the 1930s to the present. Therefore, court records themselves do not constitute the main subject of this study. Instead, the focus is on studies conducted by modern historians to reconstruct various aspects of the Ottoman world using primarily court records. However, as underlined in the introduction, Ottoman court records have been in use by historians for more than half a century now. Therefore, reviewing all studies based on these historical sources is beyond the scope and aims of this study. Consistent to demonstrate the different perspectives adopted over time in approaching court records, three criteria were

¹ There are many studies on the thematic contents and diplomatic features sharia records. The latest and the most comprehensive recent contribution was made by Ekrem Tak (Tak, 2017). However, there are very few studies that adopt a critical approach to court records, underline the need to question information contained in *sicils*, and emphasize that these documents can be subjected to textual analysis. (For some examples, see Tülüveli 2000; Uğur, 2003; Faroqhi 2020)

used to identify studies to be included in this review: 1) Articles written in Turkish or English and well-known in the field of sicil-based historiography were prioritized. 2) Studies that offer a new perspective on sicils and therefore constitute turning points in existing literature were included in the review. 3) Some studies that expanded the limits of sicil-based historiography by focusing on previously overlooked topics have been examined as examples and/or underlined. In addition to secondary literature that used court records to expand the limits of modern Ottoman historiography through their topics or methodological and theoretical approaches, this study also benefited from previous critical literature in Turkish or English that dealt with issues of sicil-based historiography. Lastly, this study does not require an ethics board review because, given the sources used and the field of study, it does not involve the direct collection of data from people.

Findings

The Effect of the Annales School or Structuralist Approaches

The French historians involved in the publication of the journal *Annales* were responsible for one of the most prominent as well as lamented schools of the historiography of the last century (Bently, 1999: 103). Launched in 1929 by Marc Bloch and Lucien Febvre and closely linked with the Sixth Section of the *École Pratique des Hautes Études* after 1945, the *Annales* promoted “a new kind of history” that has rigorously sought to undermine the traditional boundaries of the study of history, historical methodology and even the conception of historical time. Despite the great variety of methodological and conceptual approaches employed over the course of eight decades, the guiding principles of the journal have remained more or less the same. First, it has firmly advocated problem-oriented analytical history instead of a traditional narration of events. Second, it has sought to grasp the “totality” of any historical time and society. Third, it has continuously encouraged the dialogue between history and other allied social sciences in order to reconstruct “total history” (Burke, 1990: 2). In comparison to earlier forms of historical analysis, the *Annales* historians underline “serial, functional, and structural approaches to the understanding of society as a total, inter-related organism” (Hunt, 1986). After the Second World War, the impact of the *Annales* School reached far beyond the borders of France. Particularly with the publication of Fernand Braudel’s seminal text, *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II*, commonly considered the fullest and most representative expression of the *Annales* paradigm, interest in *Annales* scholarship increased tremendously (Forster, 1978). The Mediterranean attracted great attention, especially among scholars working on the history of the Mediterranean countries, and this included Ottomanists both in Turkey and abroad (İnalçık, 1978).

Most of the eminent historians of the Republican period in Turkey, such as Mehmet Fuat Köprülü and Ömer Lütfi Barkan, were strongly influenced by the *Annales* School. Mehmet Fuat Köprülü, the founder of modern Turcology in Turkey in the 1930s, defined history in line with the *Annaliste* historians and criticized his fellow Turkish historians for continuing to write event-oriented histories. For Köprülü, “the history being written by Turks was written with a focus on events, and individuals, whereas the real historian had to describe a people, a specific geography, a physical race, a social-political entity, before focusing on specifics” (Mengüç, 2002: 70). Ömer Lütfi Barkan was also very much influenced by the *Annales* School. It was

Barkan who supplied Braudel with necessary data on Ottoman history and subsequently, he and his students contested and refined some of Braudel's assertions, such as his conception of population increase, land tenure, urbanization, and price revolution in the sixteenth-century Ottoman Empire (İnalçık, 1978).

Thus, in search of economic and social structures and *longue-durée* developments under the influence of the Annales school, the historians of the Ottoman Empire soon (re)discovered the country's vast archives of court records.² At first glance, these records, due to their empirical and serial features, provided a form of documentation that is perfectly suitable for (structural and) quantitative analysis. As such, from the 1960s until roughly the mid-1990s, scholars of Ottoman history, more often than not, used the court records mainly as a data pool. Drawing "hard facts" from these records, they portrayed the long term economic and social structures – including but not limited to demographic trends, price movements, the composition of the labor force, patterns of credit relations and land transfers, religious endowments (*vakıfs*), marriage and divorce practices – of the Ottoman world (İnalçık, 1981; Sahillioğlu, 1964; Kütükoğlu, 1983; Faroqhi, 1987). Furthermore, through using these records, they explored not only the socioeconomic activities of various social groups and institutions but also the "total history" of entire towns and regions of the Ottoman Empire (Raymond, 1973; Yediyıldız, 1985; Gerber, 1988; Marcus, 1989; Emecen, 1989).

Despite the "linguistic turn" that shook the foundations of the discipline of history and the emergence of "new cultural history" in Western Europe and North America after the 1970s, Ottoman studies continued to be nurtured by the paradigms and concepts set in the discipline of economy and sociology up until the late 1990s. As stated by Iris Agmon, during this period, "the cultural turn" influenced Middle Eastern historiography primarily within the discourse set by Edward Said in his seminal text *Orientalism* (Agmon, 2004: 179-180). The dominant Orientalist paradigms such as the decline thesis became the object of study for many historians of the Middle East for many years to come. As suggested by Dana Sajdi, "In the post-Orientalism phase, both political economy and social history became the dominant approaches in the movement against the decline-thesis, and reoriented the field of Ottoman studies establishing it firmly on/in "materialist" grounds" (Sajdi, 2007: 25). Therefore, while the object of their studies was inspired by the "cultural turn," methodologically, historians of the Ottoman Empire continued to use socio-economic concepts. As such, the court records in this period were exploited to debunk the dominant Orientalist paradigms such as the decline thesis and the Islamic city model. The resulting quantitative and neo-Marxist analyses can be deemed as extensions of structural approaches.

The "Cultural Turn" in the Analysis of Sicils

Towards the end of the twentieth century, the field of Ottoman studies in general and sicil-based studies, in particular, witnessed a "cultural turn" not only in terms of interest in cultural life but also in the employment of cultural analysis (Sajdi, 2007). The effect of the cultural approaches has been substantial in shifting the orientation of sicil-based studies from exploring long-term patterns of economy and society to exploring the source itself as a "cultural product," i.e., as evidence of the logic and workings of the institution that produced

² Local historians of early republican period were not unfamiliar with these records. They used the court records to write local, regional, institutional and histories of certain groups. These early attempts from 1940s through 1960s have been criticized by the scholars as having used the court records without attempting a systematic reconstruction of the whole and its context. (For examples of these studies, see Uluçay and Gökçen, 1939; Gökçen, 1946; Su, 1938).

this source and the complex relationships within the court and between the court and society-at-large. Furthermore, instead of focusing on long-term patterns, historians started to write about individuals and multifaceted relationships between the court and society on a micro-scale of analysis.

Sicils as Text. The postmodern epistemology that became dominant after the 1970s posed a challenge to the most fundamental assumptions of Western scientific knowledge. Postmodernists rejected the idea of objective truth arguing that all knowledge is profoundly political. They also opposed metanarratives arguing that these are inherently ideological and obfuscating. They are constructed to reinforce power structures and “normalize” the masses by ignoring the heterogeneity of human experiences. They are also essentially Eurocentric in that they negatively represent and/ or ignore cultures outside Western civilization. Instead of grand narratives, postmodern critiques offered “decentered” histories in which relational perspectives, a multiplicity of voices and the foregrounding of otherwise “subaltern” and “marginal” individuals and communities are all present. Furthermore, the idea of progress, the modern periodization of history, and the rational “self” associated with the European project of the Enlightenment were called into question by postmodernist scholars.

The relationship between History/history and theory in general and postmodernism, in particular, is not an easy one. As stated by Keith Jenkins, “Protected by a continued adherence to common sense empiricism and realist notions of representation and truth, most historians - and certainly most of those who might be termed “academic” or professional “proper” historians - have been resistant to that postmodernism which has affected so many of colleagues in adjacent discourses” (Jenkins, 1997: 12). Nevertheless, the methods and agendas of postmodernism have expanded in historical writing over the years. This is not the place to reiterate the details of this uneasy relationship between History/history and theory or the impact of postmodernism on modern historiography. Yet I would like to underline the fact that over the last three decades, scholars approaching European and North American history have been dealing with the postmodernist challenges to History/ history in numerous ways, but particularly by emphasizing the significance of literary and cultural approaches to historical investigation. Historians of the Middle East too began to explore the relevancy of these discussions for their sources in general and the court records in particular. Zouhair Ghazzal was one of the first – if not the first – to raise the very pertinent question of the textuality of the court records. In his reviews of Establet and Pascual’s *Familles et fortunes à Damas: 450 foyers damascains en 1700*, Ghazzal stringently criticized the entire phenomenon of sicil based Ottoman and Middle Eastern historiography. His objections were to the a priori decision of scholars to approach court records using methods that are external to these documents, thus paying no attention to their inherent textuality (Ghazzal, 1998). He argued stringently against the long-held, naïve assumption of the scholars working with sicils that sicils are the most transparent of sources in terms of historical reality and emphasized instead the significance of discursive practices within court records.

In the same year that Ghazzal published his first review of Establet and Pascual’s study, Najwa al-Qattan completed her sicil based dissertation on the non-Muslims of Ottoman Damascus and materialized the objections of Ghazzal in practice. Even though it is not published as a book, al-Qattan’s work is a landmark demonstrating the shift of orientation in sicil-based studies under the influence of postmodern epistemology. The main purpose of al-Qattan’s work is twofold: first, to comprehend the legal status of the Jews and Christians of early modern Damascus; and secondly, to explore the court records themselves. I would like

to dwell upon the second concern of this study since it is methodologically very significant. Al-Qattan (like Ghazzal) criticizes social historians for assuming that the court records are immune to the biases prevalent in other sources for the social history of the Middle East. Secondly, she (like Ghazzal) objects to the quantitative tendency of sicil-based historiography. According to her,

The statistical proclivity of sijill based historiography and its assumptions to regarding the objectivity of the record stem from a purely documentary approach which treats the sijill as an archival depository for empirical facts. In ignoring the text of the record and extent of its implication in distinctly legal universe, this historiography assumes that those facts represent in aggregate form, a reproduction of the objective past (Al-Qattan, 1997: 22).

This analysis evokes the methodology drawn up by Dominique LaCapra for reading historical sources. Indeed, al-Qattan explicitly uses LaCapra in order to suggest a new way of reading the court records. She argues that “In order to put its extensive data to sound and critical use, the sicil must be viewed as document as well as text” (Al-Qattan, 1997: 89). According to her,

As document, the sijill transcribes/ describes events at court and is one of the loci where legal theory and judicial practice intersect. As a legal document, the sijill also represents a source for social and economic “facts,” that is, the material which the social historian gleans from the record arrives, not in the form of raw data, but in the guise of material already significant in the universe of legal interaction. As text, on the other hand, the sijill represents the institutionalized record keeping and archival practice of the court. The individual documents (or hujjajs) that belong to the sijill also function as legal instruments, providing legal actors with written proof of past legal transactions (Al-Qattan, 1997: 32).

The larger question at issue here is how to read the court records as texts. To resolve this question, al-Qattan revisits LaCapra. According to the latter, critical analysis of the relationship between texts and institutions is so significant because “discursive practices” within any given text always have an important relation to the sociopolitical institutions. Consequently, al-Qattan suggests that the textual reading of the court records firstly calls for the study of the extent to which they are institutionally and ideologically articulated with the law, the court, and the state. Once the records are placed within this institutional discourse, the issue then is to find out “the ways in which the sijill’s language reflects, refracts or contests the parameters of overarching politico-legal discourse” (Al-Qattan, 1997: 32). In other words, she suggests a methodology that highlights linguistic practices within the court records as well as the legal and political contexts within which they were produced.

As al-Qattan herself acknowledges, despite the fact that discourse analysis of court records delineates the stratification within which religion rather than gender constituted the main determinant of difference and power, reading court records as texts teaches us nothing about the socio-economic resources of the non-Muslim residents of Damascus. She says “these details belong not to the text, but the contents of the sijill as a document” (Al-Qattan, 1997: 346). Al-Qattan herself did not read the court records as documents because this was not the object of her study; nevertheless, she states that historians should not abandon reading the court records as documents. According to her, “the sijill, as a documentary source, needs to be both critically assessed and methodologically rehabilitated thorough a systematic

analysis of its textuality and the relationship between its text and the “facts” that it documents” (Al-Qattan, 1997: 346).

Writing “Thick Descriptions” of Sharia Courts. Cultural anthropology provides yet another methodology for researchers to deconstruct the suppositions of social science-oriented history of the 1970s and 1980s in Europe and North America. It has become immeasurably influential in redirecting historians’ attention away from the public, political sphere of human actions towards private and everyday life. Rediscovering old sources, including oral history and oral tradition, and re-reading others, historians began to investigate a broad range of human activities, including but not limited to sexuality, marriage, childhood, family, and kinship. One of the most significant changes that have been born out of this encounter between history and anthropology has been the use of the concept of “culture” in plural and broader sense.³

The rapprochement between history and anthropology brought about another shift in the field. Many historians, influenced by the anthropological approach, have attempted micro-histories, placing small communities, single events, or even one individual under minute scrutiny. Although there are significant differences (within and) between anthropologists and microhistorians, especially in terms of their understanding of “the workings of human rationality and validity of making generalizations in social sciences” (Levi, 2001: 104), one central tendency in both deserves to be mentioned: this is the employment of “thick description” to explore any object of study by shrinking the scale of analysis. Micro historians have stringently criticized some of the conclusions of social historians for concentrating on macro-level processes and ‘average’ behavior patterns mainly by resorting to the quantitative analysis yet failing to demonstrate what Giovanni Levi -- one of the pioneers of the practice -- has identified as “the contradictions of normative systems ... the fragmentations, contradictions and plurality of viewpoints which make all systems fluid and open” (Levi, 2001: 107). For microhistorians, the use of deviant cases, recovered especially from inquisitorial and other court records, permitted access to information hitherto “unobserved” by those who gave priority to quantifying, generalizing, or normalizing human experience. Therefore, through reducing the scale of observation, carrying out microscopic analysis, and engaging in an exhaustive reading of the documentary material, microhistorians have been able to disclose the lives of those who were positioned on the margins of their society as well as the extent of and the limits upon their agency, i.e., their ability to make meaningful choices and undertake meaningful actions in their lives.

Compared to its past and usage in modern European historiography, microhistory is a relatively new methodology in modern Ottoman studies. One of the earliest examples of microhistory in Ottoman historiography was published in 1998 by the renowned Egyptian historian Nelly Hanna. In this study, Nelly Hanna not only reconstructs an entire biography of a merchant named Isma'il Abu Taqiyya on the basis of hundreds of documents registered at

³According to Geertz, who provided perhaps the most important stimulus to the reconceptualization of culture during the 1980s, culture is an “acted document” whose meaning must be comprehended in the social context of its action and not through an anthropologist’s own presumptions. In the Geertzian reading, culture is conceptualized as a thick lens or heavy web through which we observe the world as well as ourselves. This means that “culture is not a power to which social events, behaviors, institutions, or processes can be casually attributed; it is a context, something within which they can be intellectually – that is, thickly – described” (Geertz, 1994: 220).

the sharia court over a period of forty years (the 1580s-1620s) but also enable us to read more closely the complicated issues related to the Egyptian economy and social structure of the period (Hanna, 1998). The most recent work that exemplifies the use of court registers to write micro-histories is *The Other Faces of the Empire* edited by Fırat Yaşa. As Yaşa points out in the very beginning of his edited work microhistory is still not commonly practiced in Ottoman studies. Therefore, the articles assembled in *The Other Faces of the Empire* fill an important gap in the field not only in terms of focusing on ordinary people who are "outside the scene" but also approaching the court records by using the method of "thick description." By doing so, *The Other Faces of the Empire* allows us to think about the potentials of microhistory as far as the Ottoman historiography is concerned (Yaşa, 2020).⁴

Meanwhile, legal anthropologists became increasingly interested in the field of law in general, and in the Islamic sharia courts as an institution in particular, starting in the mid-1980s. This interest developed gradually and was reflected in the publication of several studies dealing with contemporary sharia courts.⁵ As noted by Agmon and Shahar, these works have contributed considerably to our understanding of the social, political, and cultural dynamics of Islamic sharia courts as socio-legal institutions (Agmon and Shahar, 2008). Some Ottomanists working with the sicils were in turn influenced by these studies' theoretical frameworks and produced significant works of their own. The most important study that needs to be mentioned in this context is Leslie Peirce's *Morality Tales* (Peirce, 2003).

Morality Tales has received substantial attention and has been reviewed a number of times by Ottomanists and non-Ottomanists alike (Skinner, 2006; Hardwick, 2006; Chatterjee, 2006; Ergene, 2006). This work was written using the concepts and methodologies produced within cultural anthropology in general and legal anthropology in particular. *Morality Tales*, in the words of its author, is "primarily an attempt to understand the culture of a local court: that is, the nature of dispute resolution that occurred within it and its vision of social justice" (Peirce, 2003: 1). According to Peirce, who provided a very close reading of the registers produced within a single year (1540-1541) at the court of sixteenth-century Aintab, the local court is not a "legally autonomous, isolated institution" but rather a legal arena – among many arenas in the local legal network – within which various discourses of the law were interpreted through the participation of judges, judicial personnel, and the local community.

This argument on the basis of "law as a process rather than normative prescription or administrative structure" and the proposition that justice is shaped by the consumers of law via "negotiating with and through the court," is indeed not new and owes much intellectual debt to Geertzian anthropologists working on the modern sharia courts. In her work, Peirce makes explicit use of and frequent references to Lawrence Rosen's studies on the workings of the court in the modern Moroccan town of Sefrou (Rosen, 1989, 2000). For example, like Rosen, Leslie Peirce also attempts to provide a "thick description" of the Aintabian court in that she relates the court with its community as well as its cultural, political, and religious milieu. Throughout the book, she attempts to demonstrate that justice was relational and contextual in the sixteenth-century Anatolian city of Aintab since it "varied according to a person's location in the social landscape – by gender, by class, by place of residence, by religious orientation" (Peirce, 2003: 386). She argues in line with Rosen that the purpose of the law in Islam is to provide social equity rather than equality. She says "Most of the business

⁴ In this respect, please also see *Toplumsal Tarih Dergisi* issue number 322 edited also by Fırat Yaşa in 2020.

⁵ For examples, see Messick, 1992; Rosen, L. 1989; Mir- Hosseini, 1997

of the court was straightforward – the recording of the routine transactions or the settlement of disputes that had clear winners and losers. But when it was not, the court aimed at the goal of social equity rather than “winners take all” solutions (Peirce, 2003: 387).

Morality Tales has been praised often but rarely criticized. Among the very few criticisms, that of Boğaç Ergene is important in that it questions this narrative largely based on sicils (Ergene, 2006). He argues that while attempting to provide a “thick description” of the sixteenth-century court of Aintab through focusing on not only the institution itself but also its clientele and its interrelations, Pierce provides the reader with a very coherent and neat account. According to Ergene, so many problems and blank spots that sicils pose to their readers are almost absent in Pierce’s account. Due to this coherent narrative, Ergene charges Pierce with overreading her sources. Nevertheless, as Ergene notes, this study constitutes an extremely stimulating and thought-provoking addition to modern Ottoman sicil studies despite certain weaknesses. It can be rightly considered as a refreshing attempt to reconsider the relationship between the text and context. Many critics of the book also recognize that it is an important contribution to the literature in that it tests the possibilities and limitations of microhistorical research and interpretive legal anthropological approach.

Interpretive legal anthropology and microhistorical approaches have inspired historians to investigate court records not only in terms of their content but also through the institutional discursive strategies embedded therein. Furthermore, through approaching the court not as an isolated institution but rather as a local community institution, scholars gain a clearer insight into the workings of the law on the ground as well as the role of local inhabitants in the making of justice. Nevertheless, as pointed out by one of the most prolific and engaging writers of recent scholarship on the Ottoman court records, Iris Agmon, there are still two significant gaps in the field:

First, a map and typology of the various collections of sharia court records are needed. Historians have substantiated their research by “the sharia court record” inadvertently obscuring the fact that the records, although showing a high level of uniformity owing to their adherence to certain textual formulae and calligraphic conventions, also reflect a wide range of differences that require historization.

Second, our knowledge about the work of sharia court system and its personnel is quite sparse. Obviously, court records constitute the only remaining section of a larger number of court activities. In order to understand better how the texts of past realities both inside and outside the court room, we need to investigate the court itself, the people who worked there, and the record they produced (Agmon, 2006: 42-43).

Iris Agmon sees the solution to these lacunae in adopting “sociolegal readings” of the court records which constitutes our object of analysis in the next section to follow.

Adopting a Sociolegal Perspective on Court Records

The underlying argument from a socio-legal perspective is that “Law constitutes society in so far as it is itself, an aspect of society, a framework and an expression of understandings that enable society to exist” (Cotterrell, 1998: 182). Thus, it refuses to draw sharp lines between “legal” and “social” as well as “law” and “society.” These categories become indistinct and blurred in socio-legal analysis. More importantly, sociolegal analysis entails seeing “law as a process and social action” rather than as a doctrine – norms, rules, principles, concepts, and the modes of their interpretation and validation. One of the main

tenets of the sociolegal perspective is empirical research. To Chatterel, one of the outstanding proponents of this approach, “such a perspective needs to be empirically grounded – based on observation of the diversity and detail of the historical experience. Speculation about the nature of or the meaning of legal ideas which does not relate its inquiries to historical experience in this way is impractical and may lack point since it ignores the specificity of the contexts in which the meanings of legal doctrine are shaped” (Cotterrell, 1998: 185).

In a 2008 article published in *Islamic Law and Society* that provides a summary of studies on sharia courts in contemporary and past Muslim societies with an emphasis on methodological shifts, Iris Agmon and Ido Shahar argue that sociolegal readings of court records in modern Ottoman historiography have begun in the early 2000s (Agmon and Shahar, 2008). In this context, in addition to Leslie Peirce’s *Morality Tales* mentioned above, they refer to the examples of Boğaç Ergene’s *Local Court, Provincial Society and Justice in the Ottoman Empire*, and Iris Agmon’s *Family and the Courts* (Agmon, 2006). These studies were later followed by Avi Rubin’s *Nizamiye Courts*, Yavuz Aykan’s *Rendre la justice à Amid*, Coşgel and Ergene’s *Economics of Justice*, and Başak Tuğ’s *Politics of Honor* (Rubin, 2011; Aykan, 2016; Coşgel and Ergene, 2016; Tuğ, 2017).

Although they have different foci and cover different periods and localities, these studies are similar in terms of the way they approach court records. First of all, in addition to their central topics, these studies also examine the sources (i.e., court records) they use to analyze these topics, as well as the institution (i.e., sharia courts) that generates these records. The reason underlying this questioning of both the court records and the courts themselves is to emphasize that the social issues they examine are re-constructed using legal sources. In the words of Başak Tuğ, “In writing social history the study of legal documents requires not only a well-established database on the workings of these institutions, but also a meticulous awareness of the mediated, fabricated, textual, and therefore constructed character of the legal documents” (Tuğ, 2017: 8). This is because these sources are not “transparent mirrors of reality” (Ze’evi, 1998: 37). To the contrary, the “reality” reflected in these documents cannot be independent of the language of the institution concerned, the legal framework it complies with, and the power dynamics that play a role in their production. These studies go beyond merely voicing their support for this approach. In questioning the court records, the researchers also pay special attention to their calligraphic, orthographic, and stylistic features and the legal formulas they contain; the legal procedures followed in creating these documents; the fields of work and workloads of the courts that produce these records; and the social and professional backgrounds of, and the hierarchies among, judges, clerks, and other court officials. In so doing, they aim to subject court records to textual and historical analysis and avoid approaching them as “data banks” independent of the time and place of their production.

Another shared argument in these studies is that sharia courts are not autonomous institutions isolated from society and other legal institutions. Therefore, albeit to different degrees, all of these studies deal with the way ordinary people contribute to the functioning of the judiciary and achieving justice. Therefore, important questions dealt with in these books include witnesses (shuhud al-hal), bail, and socio-legal methods used by neighborhoods and/or villages in regulating their internal affairs and enforcing social control. Therefore, following Leslie Peirce, it can be argued that it was kadis who made the final decision regarding issues brought before Ottoman sharia courts, within the framework of

Ottoman legal regulations, but they did so with the help of other court officials, who were members of the local community, and on the basis of the feedback they provided (Peirce, 2003: 2). Therefore, Leslie Peirce argues that Ottoman sharia courts are better viewed as local courts than sharia courts proper.

The proposition that Ottoman sharia courts are only one of the institutions making up the Ottoman legal network, and therefore, their relationship with other legal institutions should be investigated, is another shared point in researchers that adopt the socio-legal approach. Başak Tuğ's *Politics of Honor in Ottoman Anatolia* is noteworthy in this respect. In the introduction to her work, Tuğ states that she aims to write a social history of illegal sexuality in the eighteenth century, but argues that this social history is, by necessity, a legal-institutional history of the eighteenth century as well. Constructing a social history on the basis of legal texts produced by different institutions, Tuğ underlines the need for placing these documents within the dynamics of the institutions that produced them and utilizing them only after deciphering the complex ties among these institutions. Seeking answers to a wide range of questions including how illegal sexuality is defined, controlled, and managed, and how public order is achieved in Ottoman society by focusing on sexual offenses, Tuğ uses Anatolian Ahkam Registers and Şikayet Registers, Kalebend Registers, and a selection of important fatwa books of the time, along with Ankara and Bursa sharia court records. In explaining her use of diverse historical sources, Başak Tuğ says she would like to contribute to a rethinking of how Islamic law is applied in practice by including some previously overlooked sources in her work. She argues that so far, sociolegal historians of the Ottoman Empire have mostly utilized sicils and fatwa collections to examine "law in practice," and thus, were partly responsible for the perception that sharia courts were the most important if not the only places where Ottoman law was practiced. She, on the other hand, re-questioned the judicial function of the Imperial Council, long overlooked in Ottoman historiography, by including documents found in Anatolian Ahkam and Şikayet Registers in her study, underlining the fact that sharia courts were not the only institutions in the Ottoman legal network.

As mentioned above, one of the distinguishing characteristics of the sociolegal approach is the emphasis on utilizing quantitative methods. In this context, Metin Coşgel and Boğaç Ergene's *Economics of Justice* differs from other studies reviewed so far in that they use quantitative methods (Coşgel and Ergene, 2016). Coşgel and Ergene describe their work as "representing both continuity with and a rupture from previous sicil-based studies" (Coşgel and Ergene, 2016: 3). They admit that quantitative approaches to Ottoman court records have a long history but argue that these studies use quantitative methods to evaluate the economic information found in court records, whereas their goal is to quantify the people that used the courts, their socio-economic statuses, and the decisions made on their cases. Therefore, they aim to quantify the socio-legal data found in court records rather than economic data. According to Coşgel and Ergene, although court records provide sufficient data to analyze the genders and religious affiliations of people who use the court, they only provide indirect data about their social positions and socio-economic statuses. The authors create a map of the socio-economic statuses of the users of the court using this indirect information and investigate whether the justice obtained is linked to socio-economic status. After conducting a complicated and thorough analysis of the titles, religious affiliations, and family connections of people who use the services of the court in the eighteenth-century Kastamonu, Coşgel and Ergene conclude that the Ottoman judiciary favors free Muslim males

of means in high-ranking religious or military positions. Therefore, they argue that the claim, long in circulation, that the Ottoman courts tended to protect the less powerful members of society needs to be thoroughly questioned.

Conclusion

From the 1960s to 1990s, the scientific objectivity approach supported by quantitative methods set the direction of sicil-based studies. However, in the same period, Western-centered mainstream historical thought started to move away from positivism and historicism. The cultural and linguistic “turns” toward the end of the twentieth century shook the foundations of not only quantitative economic and social history but also many Eurocentric concepts and paradigms used to understand Islamic and Ottoman history. Thus, in the 1980s and 1990s, in particular, studies have been conducted that questioned and challenged paradigms and grand narratives such as the “Unchanging East,” “Oriental Despotism,” “Islamic city,” “Kadi Justice,” “Ottoman Decline,” and “Ottoman Westernization” that reflected an Orientalist perspective. These revisionist studies use Ottoman court records as their main sources. Thus, these records were used to reconstruct not only the institutional history of the Ottoman civilization but also the history of various social groups (women, slaves, merchants, peasants, and nomads) that made up the Ottoman society. However, from the 1960s to 1990s, historians that utilized court records tended to use them as data repositories to identify long-term socio-economic structures. Therefore, these sicil-based studies did not really consider that these were essentially legal sources and reflected the institutional style and rhetoric of the institution that produced them.

By the mid-1990s, not only were there more sicil-based studies, but the postmodernist thought had also become more salient in Ottoman historiography. In this process, Ghazzal, Ze’evi, and Qattan published their critical works on sicil-based studies and proposed to subject court records to textual analysis and problematize the institutions and legal processes that produced them. More importantly, they refused to see court records as “transparent glasses” into the past, argued for viewing these records as legal texts first and foremost, and strongly criticized their use as data repositories severed from the context of the institution, time period, and socio-cultural venue in which they were produced.

Taking this criticism into account, sociolegal readings of court records began in the early 2000s. Researchers subjecting court records to a sociolegal reading started to examine the workloads and types of sharia courts that operated at different times and places in the Ottoman Empire, court officials, the legal jargon and organizational culture of these courts, and the relationships between sharia courts and other judicial institutions. The goal was to decipher the textual characteristics of court records and contextualize them with the time and place in which they were produced. As argued above, the sociolegal reading of court records is nurtured by cultural approaches and discourse analysis but does not completely reject quantitative analysis, instead of arguing that quantitative analysis with good models can make an important contribution to sociolegal historiography of the Ottoman Empire, a stance that sets it apart from other approaches. In this context, Coşgel and Ergene were the first to put the quantitative emphasis of the sociolegal approach into practice in a book-length study, arguing that quantitative research methods, despite their problems, should be used by historians focusing on the Ottoman judiciary because a careful quantitative model would allow

us to question many generalizations regarding the Ottoman legal history and test new hypotheses, and help Ottomanists leave their secluded corner of the academia and interact with other disciplines.

This study focused on mapping the different approaches to court records adopted, in particular, by historians in Europe and North America from the 1960s to the present. These changing readings of the records of sharia courts also allow us to see how the socio-political conditions of the time periods in which they emerge and develop affect historians, and how historians were able to expand the limits of modern Ottoman historiography by asking for new questions of old sources. However, subsequent approaches were born out of criticism of previous ones, and all constitute important theoretical and methodological steps in creating a more layered narrative on Ottoman history.

This study did not deal with the ways in which digital technologies affected sicil-based studies. However, the nascent literature on this topic shows that historians working with sicils do not simply consume digital sources as passive users, they also re-map, re-model, and visualize some of the data found in these long available sources using digital technologies. Regarding the potential effects of digital technologies on sicil-based historiography, I will suffice by pointing to Dörtok Abacı's study that used Social Network Analysis to examine different types of documents on testimony, custodianship, bail, and credit relationships (Dörtok Abacı, 2013). The current and potential effects of the use of digital technologies on Ottoman studies in general and on sicil-based historiography, in particular, deserve to be studied separately. Therefore, a lengthier discussion of this issue, which has the potential to transform the field, is left for further studies.⁶

Conflict of Interest Statement: The author has no conflicts of interest to declare.

References

- Abacı. N. (2020). Her dâim mudârib: Anayerliliğinin öncülerinden şahsiyet sahibi Konyalı Hatice'nin kendine koca alması ve çalıştırmasının hikâyesi. *Toplumsal Tarih* 322 s. 40-43.
- Abacı. N. (2018). "Koca olsun bu gece olsun: Kırk iki günde üç kez âdet gören Bursalı Fatma'nın hikâyesini kurgulamak (17. Yüzyıl)", *Âb-ı Hayât'ı aramak, Gönül Tekin'e armağan*, Haz. Ozan Kolbaş - Orçun Üçer, İstanbul: Yeditepe, s. 689-699
- Abacı Dörtok, Z. (2013). "Bilgi çağında tarihçi olmak": Sosyal ağ analizi yaklaşımı ve Osmanlı tarihi çalışmaları. *Turkish History Education Journal*, 2(2), 32-57.
- Abu-Lughod, J. (1987). The Islamic City: Historic myth, Islamic essence, and contemporary relevance. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 19(2), s. 155-176.
- Açık, T. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında Osmanlı hukukunda kadından eşkiya olup olamayacağına dair bir Tartışma: Havva Hatun örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1 (1) , 35-94

⁶ For a pioneering study, see Gratien, C., Polczynski, M., & Shafir, 2014.

- Agmon, I. (2004). Women's history and Ottoman Sharia court records: Shifting perspectives in social history. *Hawwa*, 2(2), s. 172-209.
- Agmon, I. (2006). *Family and court: Legal culture and modernity in late Ottoman Palestine*. New York: Syracuse University.
- Agmon, I. ve Shahar, I. (2008). Shifting perspectives in the study of Shari'a courts: Methodologies and paradigms. *Islamic Law and Society*, s. 1-19.
- Al-Qattan, N. (1997). *Dhimmi in the Muslim court: Documenting justice in Ottoman Damascus, 1775-1860* (Unpublished doctoral dissertation). Harvard University, Cambridge.
- Araz, Y. (2013). *16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına: Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. İstanbul: Kitap.
- Argit, B. I. (2020). *Life after the Harem: Female palace slaves, patronage and the imperial Ottoman court*. Cambridge: Cambridge University.
- Aykan, Y. ve Ergene, B. (2019). Shari'a courts in the Ottoman Empire before the Tanzimat. *The Medieval History Journal*, 22(2), s. 203-228.
- Aykan, Y. (2016). *Rendre la justice à Amid: Procédures, acteurs et doctrines dans le contexte ottoman du XVIIIe siècle*. Leiden: E. J. Brill.
- Bentley, M. (2005). *Modern historiography: An introduction*. London: Routledge.
- Burke, P. (2013). *The French Historical Revolution: Annales School 1929-1989*. John Wiley & Sons.
- Canbakal, H. (2006). *Society and politics in an Ottoman town: 'Ayntāb in the 17th century*. Leiden: Brill.
- Çelik, F. (2013). *Community in motion: Gypsies in Ottoman Imperial State policy, public morality and at the Sharia court of Üsküdar (1530s-1585s)* (Unpublished doctoral dissertation). McGill University, Montreal.
- Chatterjee, I. (2006). Between West and South: Asianist women's history and Islam. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 192-196.
- Coşgel, M. M. ve Ergene, B. (2016). *The Economics of Ottoman justice: Settlement and trial in the Sharia Courts*. Cambridge: Cambridge University.
- Cotterrell, R. (1998). Why must legal ideas be interpreted sociologically? *Journal of law and society*, 25(2), s. 171-192.
- Ergenç, Ö. (1995), *Osmanlı klasik dönemi kent tarihçiliğine katkı: XVI. Yüzyılda Ankara ve Konya*. Ankara: Ankara Enstitüsü Vakfı.
- Ergene, B. (2006). Review of Morality Tales: Law and gender in the Ottoman court of Aintab. *International Journal of Middle East Studies*, 38(2), s. 309- 310.
- Ergene, B. A. (2003). *Local court provincial society and justice in the Ottoman Empire: Local practice and dispute resolution in Çankırı and Kastamonu*. Leiden: Brill.
- Faroqhi, S. (1984) *Towns and townsmen of Ottoman Anatolia: Trade, crafts, and food production in an urban setting, 1520-1650*. Cambridge, New York: Cambridge University.

- Faroqhi, S. (2002). *Stories of Ottoman men and women: Establishing status, establishing control*. İstanbul: Eren.
- Faroqhi, S. (2020). Padişahın toplumsal ve siyasal seçkinlerle karşı karşıya gelen sıradan tebaası: Hikâyelerini ortaya çıkarabilir miyiz? F. Yaşa (Edt.), *İmparatorluğun öteki yüzleri: Toplumsal hiyerarşi ve düzen karşısında sıradan hayatlar* (s.13-49). İstanbul: Koç Üniversitesi
- Fay, M. A (1997). Women and *Waqf*: Property, power, and the domain of gender in eighteenth-century Egypt. M.C. Zilfi (Ed.), *Women in the Ottoman Empire, Middle Eastern Women in the Early Modern Era* (s. 28-48). Leiden, New York: Brill.
- Forster, R. (1978). Achievements of the Annales school. *Journal of Economic History*, s.58-76.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*, 3, s. 143-168.
- Gerber, H. (1980). Social and economic position of women in an Ottoman city, Bursa, 1600-1700. *International Journal of Middle East Studies*, 12(3), s. 231-244.
- Gerber, H. (1988) *Economy and society in an Ottoman City: Bursa, 1600-1700*. Jerusalem: Hebrew University.
- Gerber, H. (1994). *State, society, and law in Islam: Ottoman Law in comparative perspective*. Albany, NY: State University of New York.
- Ghazzal, Zouhair. 1998. "A reply to Andre Raymond," *International Journal of Middle East Studies*, 30, s. 474-475.
- Ginio, E. (2003). Living on the margins of charity: Coping with poverty in an Ottoman provincial city. M.Bonner, M. Ener, A. Singer (Edt.). *Poverty and charity in Middle Eastern contexts*, (s. 165-184). Albany: State University of New York.
- Gökçen, İ. (1946). *16. ve 17. asır sicillerine göre Saruhan'da Yürük ve Türkmenler*. İstanbul: Marifet.
- Gratien, C., Polczynski, M., & Shafir, N. (2014). Digital Frontiers of Ottoman Studies. *Journal of the Ottoman and Turkish Studies Association*, 1(1-2), 37-51.
- Hardwick, J. (2006). Looking for the universal in the local: Morality Tales from the Western end of the Mediterranean. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 181-185.
- Hourani, A. (1970), "The Islamic City in the light of recent research", Hourani, A. H. ve Stern S. M. (Edt.), *The Islamic City* (s. 1-24). Oxford: B. Cassirer.
- Hourani, A. (1985), "Ottoman reform and the politics of notables", *The Emergence of the Modern Middle East* (s. 36-66). Oxford: Macmillan.
- Hunt, L. (1986). French history in the last twenty years: The rise and fall of the Annales paradigm. *Journal of Contemporary History*, 21(2), s. 209-224.
- İnalçık, H. (1978). Impact of the Annales School on Ottoman studies and new findings [with discussion]. *Review (Fernand Braudel Center)*, s. 69-99.
- İnalçık, H. (1981). Osmanlı idare, sosyal ve ekonomik tarihiyle ilgili belgeler: Bursa Kadı Sicillerinden seçmeler. *Türk Tarih Kurumu, Belgeler, X, 14*, (1980-81) s.1-91.
- Jenkins, K. (Ed.). (1997). *The postmodern history reader*. Psychology Press.

- Jennings, R. C. (1975). Women in early 17th century Ottoman judicial records: The Sharia court of Anatolian Kayseri. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 18(1), s. 53-114.
- Jennings, R. C. (1978). Zimmis (Non-Muslims) in early 17th century Ottoman judicial records. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 21(1), s. 225-293.
- Levi, G. (1991). On microhistory. P. Burke (Edt.). *New perspectives on historical writing* (s. 97-120). Pennsylvania: Pennsylvania State University
- Mengüç, M. C. (2002). *Historiography and Nationalism: A Study regarding the Proceedings of the First Turkish History Congress* (Unpublished MA Thesis). McGill University, Montreal.
- Messick, B. (1992). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*, (Vol. 16). Berkeley, California: University of California.
- Mir-Hosseini, Z. (1997). *Marriage on Trial: A study of Islamic family law; Iran and Morocco compared*. London: Tauris.
- Hanna, N. (1998). *Making big money in 1600: The life and times of Isma'il Abu Taqiyya, Egyptian merchant*. Cairo: American University.
- Peirce, L. (2003) *Morality Tales: Law and gender in the Ottoman court of Aintab*. Berkeley: University of California.
- Raymond, A. (1985), *Grandes villes arabes à l' époque ottomane*. Paris.
- Raymond, A. (1994), "Islamic City, Arab City: Orientalist myths and recent reviews", *British Journal of Middle Eastern Studies*, 21(1), s. 3-18.
- Rosen, L. (1989). *The anthropology of justice: Law as culture in Islamic society*. Cambridge: Cambridge University.
- Rosen, L. (2000). *The justice of Islam: Comparative perspectives on Islamic law and society*. Oxford: Oxford University.
- Rubin, A. (2011). *Ottoman Nizamiye Courts: Law and Modernity*. New York: Springer.
- Sahillioğlu, H. (1967). Osmanlılarda Narh Müessesesi ve 1525 yılı sonunda İstanbul'da fiyatlar. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 1(3), s. 50-53.
- Sajdi, D.(2007). Decline, its discontents and Ottoman cultural history: By way of introduction. *Ottoman Tulips, Ottoman Coffee: Leisure and Lifestyle in the Eighteenth Century*, s. 1-40. London, New York: Tauris.
- Sariyannis, M. (2008). Prostitution in Ottoman Istanbul, late sixteenth-early eighteenth century. *Turcica*, 40, s. 37-65.
- Seng, Y. (1996). Fugitives and factotums: Slaves in early sixteenth-century Istanbul. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 39(2), s. 136-169.
- Skinner, P. (2006). Morality Tales: A medieval inheritance. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 186-191.
- Tak, E. (2009). *Diplomatik Bilimi bakımından XVI–XVII. Yüzyıl Kadı Sicilleri ve bu sicillerin ihtiva ettiği belge türlerinin form özellikleri ve tanımlanması* (Unpublished doctoral dissertation). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Tekgöl, N. (2016). *A gate to the emotional world of pre-modern Ottoman Society: An attempt to write Ottoman History from "the inside out"* (Unpublished doctoral dissertation). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tuğ, B. (2017). *Politics of honor in Ottoman Anatolia: Sexual violence and socio-legal surveillance in the eighteenth century*. Brill.
- Tülüveli, G. (2000). Mikrotarihçilik ve kaynak kullanım problemi: Kadı sicilleri örneği, *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve yerelleşme*, (s. 271-273). İstanbul, Tarih Vakfı.
- Uğur, Y. (2003). Mahkeme Kayıtları (Şer'iyeye Sicilleri): Literatür değerlendirmesi ve bibliyografya. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (1), s. 305-344.
- Uğur, Y. (2005), Şehir tarihi ve Türkiye'de şehir tarihçiliği: Yaklaşımlar, konular ve kaynaklar, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3(6), s. 9-26.
- Uluçay, M. Ç. ve Gökçen, İ. (1939). *Manisa tarihi*. İstanbul: Resimli Ay.
- Yaşa, F. (Ed.) (2020). *İmparatorluğun öteki yüzleri: Toplumsal hiyerarşi ve düzen karşısında sıradan hayatlar*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yaşa, F. (Ed.) (2020). Osmanlı toplumunda sıradan insanların sıra dışı hikâyeleri [Özel Dosya]. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 322.
- Yediyıldız, B. (1985). *Ordu kazası sosyal tarihi (1455-1613)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Yılmaz, F. (2012). Zina ve fuhuş arasında kalanlar: Fahişe, subaşıya karşı. *Toplumsal Tarih*, 220, s. 22-31.
- Yılmaz, G. (2017). Küreselleşme öncesi ve sonrası Osmanlı kent tarihçiliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 26(2), s.105-131.
- Yi, E. (2004). *Guild dynamics in seventeenth-century Istanbul: Fluidity and leverage*. Leiden: Brill.
- Ze'evi, D. (1998). The use of Ottoman Sharī'a court records as a source for Middle Eastern social history: a reappraisal. *Islamic Law and Society*, 5, s. 35–56.
- Zilfi, M. (2012), *Women and slavery in the late Ottoman Empire: The design of difference*. Cambridge: Cambridge University.

This page left blank...

Kadim belgeler, değişen yaklaşımlar: Modern Osmanlı tarihyazımında mahkeme kayıtlarının kullanımı üzerine bir analiz

Faika ÇELİK 


Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, E-posta: faika.celik@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	03.03.2021
Kabul Tarihi	21.05.2021
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.890154
Kaynak Göster	Çelik, F. (2021). Kadim belgeler, değişen yaklaşımlar: Modern Osmanlı tarihyazımında mahkeme kayıtlarının kullanımı üzerine bir analiz. Turkish History Education Journal, 10(1), 135-152. https://doi.org/10.17497/tuhed.890154
Etik Beyannamesi	Arşiv belgeleri ve ilgili literatür üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bilgi Notu

Kadim belgeler, değişen yaklaşımlar: Modern Osmanlı tarihyazımında mahkeme kayıtlarının kullanımı üzerine bir analiz

Faika ÇELİK 

Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, E-posta: faika.celik@gmail.com

Öz

Bu çalışma 1930'lerden günümüze Osmanlı tarihçilerinin tedavülünde olan ve Osmanlı tarihinin "altın madeni" olarak değerlendirilen şer'î mahkeme kayıtları ya da şer'îye sicillerinin hangi metodolojik ve teorik çerçeveler dâhilinde kullandıklarının kritik bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamaktadır. Gerek alanda itibar görmüş şer'îye sicilli temelli çalışmalar gerekse 1990'lı yıllardan itibaren bu çalışmalar üzerine kaleme alınan tarihyazınsal değerlendirmeler bize şer'îye sicillerinin şimdiye kadar belli başlı üç yaklaşımla ele alındığını gösterirler. 1) Yapısalcı yaklaşımda, sicillerde bulunan mebzul miktarda veriler, sosyal ve ekonomik yapıları değerlendirmek için yorumlanır. 1960'larda başlayıp 1990'ların ortalarına kadar devam eden bu aşamada, kadı sicilleri toplum ve ekonomideki uzun vadeli yapısal örüntüleri incelemek ve çeşitli bölgelerin, eyaletlerin ve şehirlerin bütüncül tarihini yazmak için kullanılmıştır. 2) 1990'ların ortalarından itibaren ise, sicil temelli tarih yazımında post yapısalcı okumalarda geliştirilen soruların ve yaklaşımların bazılarının dikkate alınıp eleştirel bir şekilde benimsenmesi yoluyla kademeli olarak "kültüre yönelik" gerçekleşmiştir. 3) Yirmi birinci yüzyılın başlarına gelindiğinde, "kültüre yönelik" hâlâ devam etmekle beraber bazı Osmanlı tarihçileri kadı sicillerini "sosyo- hukuki (socio-legal)" bir gözlükle okumaya başlamıştır. Kadı sicillerinin sosyo-hukuki perspektiften okunması kültürel yaklaşımlardan ve söylem analizinden büyük ölçüde beslenmekle beraber, sayısal analiz kullandığı için farklıdır. Bu çalışmada yukarıda bahsedilen yaklaşımlar daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmakta, ayrıca alandaki bazı dönüm noktaları ve Osmanlı tarih yazımını nasıl şekillendirdikleri ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı mahkeme kayıtları, şer'îye sicilleri, tarihyazımı, yapısalcılık, postmodernizm

Giriş

Osmanlı şer'î mahkeme kayıtları ya da en sık kullanılan tabirle şer'îye sicilleri modern Osmanlı tarihyazımının en klasik kaynakları arasında yer alır. Zira şer'îye sicilleri Osmanlı tarihinin birçok veçhesini (yeniden) inşa etmek üzere 1930'lerden beri Osmanlı tarihçilerinin tedavülündedir. 1930'lerden günümüze Osmanlı İmparatorluğunun farklı coğrafyalarını ve zamanlarını çalışan Osmanlı tarihçileri sicilleri kullanarak birçok makale ve kitaplar kaleme almış ve Osmanlı tarihinin hukuktan, ekonomiye, sosyal yapıdan, şehir hayatına birçok veçhesini açığa çıkarmışlar ya da bildiklerimizi sicillerin sunduğu malumat ışığında yeniden test edip, revize etmişlerdir. Osmanlı kadınlarının tarihi, büyük ölçüde sicillerde bulunan

malzemelere dayanarak yeniden inşa edilmiştir (Ze’evi, 1998). Şarkiyatçı yazında erotik ve egzotik bir imge olarak nesneleştirilen, çok eşliliğe maruz kalan “kurbanlar” olarak tasvir edilen, harem duvarları arasında mahkûm edilmiş ve kamusal alana duhulleri son derece kısıtlı olarak değerlendirilen Osmanlı kadınları, şer’iye sicillerinin deşifre edilmesi ve yakın okumaya tabi tutulmasıyla birlikte Osmanlı sosyoekonomik dünyasının “görece özgür” özneleri olarak modern Osmanlı tarih yazımında yerlerini almışlardır (Ze’evi, 1998). Öyle ki şer’iye sicillerini temel alan bu çalışmalar sayesinde Osmanlı kadınları artık şarkiyatçı paradigmanın ötesinde belirgin bir yasal statüleri olan, Osmanlı Şer’i mahkemelerini davacı ve davalı olarak kullanan, sahip oldukları mülkleri yöneten, evlilik ve boşanma şartlarını müzakere eden, zanaatkârlık eden, borç alıp vererek malı ve ticari işlemler gerçekleştiren, hibe kabul edip, hibe veren, değişik hizmetler sağlayan irili ufaklı vakıflar kuran ve bu vakıfların yönetiminde yer alan özneler olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings, 1975; Gerber, 1980; Meriwether, 1999; Peirce, 1993, 2003; Fay, 1997; Faroqhi, 2002; Abacı, 2018, 2020). Burada altı çizilmesi gereken diğer bir mevzu ise şer’iye sicillerinin tarihçilerce kullanımı sadece Osmanlı kadınlarının sosyo-ekonomik ve hukuki statülerini revize edilmesini sağlamamış, benzer açılımlar Osmanlı’da diğer madun ve marjinal grupların gündelik deneyimlerini, yaşam stratejilerini, hak arayışlarını, zihniyet ve duygu dünyalarını yeniden inşa etmemizi mümkün kılmıştır (Jennings, 1978; Seng, 1996; Ginio, 2003; Sariyannis, 2008; Yılmaz, 2012; Zilfi, 2012; Çelik 2013; Araz, 2013; Açık, 2015; Tekgül, 2016; Argıt, 2020).

Aynı şekilde Osmanlı medeniyetine dair birçok kurum mahkeme kayıtlarının sağladığı veriler dâhilinde tekrardan gözden geçirilmiş ve geçirmektedir. Bu bağlamda belki de zikredilmesi gereken en önemli kurum Osmanlı kentine dairdir (Uğur, 2005; Yılmaz 2017). Max Weber’in “Batı” ve “Doğu” kentlerine dair sunduğu söylemden etkilenen ve daha sonra Orientalist tarihçiler tarafından beslenen “İslam Şehri” paradigması 1960’lardan itibaren öncelikle Osmanlı’nın Arap Eyaletlerini merkez alan ve eserlerinde büyük ölçüde şer’iye sicillerinden yararlanan Albert Hourani, Andre Raymond gibi tarihçiler tarafından revizyona tabi tutulmuş ardından, Ronald Jennings, Haim Gerber, Suraiyya Farouqhi, Özer Ergenç tarafından şer’iye sicilleri temel alınarak yapılan çalışmalar “İslam Şehri” paradigmasının Osmanlı Anadolu şehirleri açısından da mesnetsiz olduğunu ortaya koymuştur (Hourani, 1970; Raymond, 1984, 1995; Gerber, 1998; Faroqhi, 1984; Ergenç, 1995). Burada adını zikrettiğimiz bu öncül olarak kabul edilen çalışmalar ve onları takip eden eleştirel yayınlar neticesinde biz bugün artık ‘İslam Şehri’ paradigmasının tutarsız bir tarihi mit olarak değerlendiriyor (Abu-Lughod, 1987) ve İslam kentlerinin sadece İslami yaşam tarzının gereksinimlerine göre düzenlenmediğini ve bu kentlerin zamansal ve mekansal olarak statik olmadığını biliyoruz. Ayrıca ‘İslam Şehri’ modelinin altını çizdiği bu kentlerde şehir yönetimine katılımı destekleyen özerk veya yarı-özerk kurumlar olmadığından ötürü Batılı muadillerinden geri olduğunu lonca teşkilatı, şer’i mahkeme ve şehir elitleri üzerine yapılan çalışmalar sayesinde yeniden okumaya tabii tutuyoruz (Yi, 2004; Hourani, 1985; Gerber, 1994; Canbakal, 2006).

Bu girişin göstermeye çalıştığı üzere, tematik açıdan değerlendirildiğinde Osmanlı mahkeme kayıtlarının kullanımı modern Osmanlı tarihçiliğinin sınırlarını genişlettiğini iddia etmek maksadını aşan bir argüman olmasa gerek. Fakat bu çalışmanın amacı şer’iye sicillerini kullanarak üretilen çalışmaların tematik analizini yapmaktan ziyade şer’iye sicillerine şimdiye kadar metodolojik olarak nasıl yaklaşıldığının bir haritasını çıkarmak. Başka bir ifadeyle bu çalışmanın ana hedefi şer’iye sicillerinin tarihsel kaynak olarak sundukları bilginin sınırlarını ve bu sınırlarla baş edebilmek için Osmanlı tarihçilerinin özellikle 1990’lardan itibaren geliştirdikleri yeni okumaların bir özetini sunmak. Bu cümleden hareketle vurgulanması

gereken bir husus 1930'lardan itibaren Osmanlı tarihçilerinin kullanımında olan ve birçok tarihçi tarafından Osmanlı sosyo-ekonomik, kültürel ve hukuk tarihinin "altın madeni" olarak değerlendirilen şer'iyeye sicilleri üzerine özellikle İngilizce ve Fransızca yayın yapan Osmanlı tarihçileri tarafından yazılmış metodolojik literatür değerlendirmelerinin olduğudur (Ze'evi, 1998; Agmon ve Shaha, 2008; Aykan ve Ergene, 2019). Fakat şer'iyeye sicillerinin hangi teorik çerçevede okunduğu ve bu tarihsel kaynakların sunduğu bilgilerin sınırlarını sorgulayan bu çalışmalar özellikle Avrupa ve Kuzey Amerika akademisinde yer alan Osmanlı tarihçileri arasında şiddetli tartışmalara sebep olmuş ve dolayısıyla bu kaynaklardan en iyi şekilde istifade etmek üzere yeni teorik ve metodolojik okumaların gelişmesine zemin hazırlamışken, bu tartışmalar Türkiye'de şer'iyeye sicilleri üzerine yapılan yayınların çerperinde yer almışlardır.¹

Gerek alanda itibar görmüş şer'iyeye sicili temelli çalışmalar gerekse 1990'lı yıllardan itibaren bu yayınlar üzerine kaleme alınan kritik değerlendirmeler bize kadı sicillerinin şimdiye kadar belli başlı üç yaklaşımla ele alındığını gösterirler. 1) Yapısalcı yaklaşımda, sicillerde bulunan mebzul miktarda bulunan veriler, sosyal ve ekonomik yapıları değerlendirmek için yorumlanır. 1960'larda başlayıp 1990'ların ortalarına kadar devam eden bu aşamada, kadı sicilleri toplum ve ekonomideki uzun vadeli yapısal örüntüleri incelemek ve çeşitli bölgelerin, eyaletlerin ve şehirlerin bütüncül tarihini yazmak için kullanılmıştır. 2) 1990'ların ortalarından itibaren ise, sicil temelli tarih yazımında post yapısalcı okumalarda geliştirilen soruların ve yaklaşımların bazılarının dikkate alınıp eleştirel bir şekilde benimsenmesi yoluyla kademeli olarak Kültüre Yöneliş gerçekleşmiştir. 3) Yirmi birinci yüzyılın başlarına gelindiğinde, Kültüre Yöneliş hâlâ devam etmekle beraber bazı Osmanlı tarihçileri kadı sicillerini "sosyo-hukuki (socio-legal)" bir gözlükle okumaya başlamıştır. Kadı sicillerinin sosyo-hukuki perspektiften okunması kültürel yaklaşımlardan ve söylem analizinden büyük ölçüde beslenmekle beraber, sayısal analiz kullandığı için farklıdır. Aşağıda bu yaklaşımlar daha ayrıntılı bir şekilde açıklanacak, ayrıca alandaki bazı dönüm noktaları ve Osmanlı tarih yazımını nasıl şekillendirdikleri ele alınacaktır. Fakat bu konuyu ele almadan önce araştırmanın yöntemi, kaynakları ve sınırları hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Yöntem

Bu çalışma 1930'lardan günümüze Osmanlı tarihçilerinin şer'iyeye sicillerini hangi metodolojik ve teorik çerçeveler dâhilinde kullandıklarının kritik bir değerlendirmesini yapmayı hedefleyen bir tarihyazımı analizidir. Dolayısıyla bu çalışmanın merkeze alıp tartıştığı kaynaklar kadim şer'iyeye sicillerinin kendileri değildir. Daha ziyade şer'iyeye sicillerini kullanarak Osmanlı dünyasının birçok yönünü yeniden inşa eden modern tarihçiler tarafından kaleme alınmış çalışmalardır. Fakat çalışmanın başında belirttiğimiz üzere şer'iyeye sicilleri yarım yüzyıldan fazla Osmanlı tarihçilerinin kullanımındadır. Dolayısıyla bu kadim kaynakları kullanarak üretilmiş çalışmaların hepsini çalışmaya dâhil etmek bu makalenin amaç ve sınırlarını aşıyor. Bu noktadan hareketle zaman içinde şer'iyeye sicillerine hangi

¹ Şer'iyeye sicillerinin tematik muhteviyatına ve diplomatik özelliklerine dair elimizde Türkçe kaleme alınmış birçok yazın mevcut. Bu bağlamda en son ve en geniş katkı Ekrem Tak tarafından yapıldı (Tak, 2017). Fakat şer'iyeye sicillerine kritik olarak yaklaşan, ihtiva ettikleri bilgilerin sorgulanabileceğinin altını çizen ve bu belgelerin metinsel analize tabi tutulabileceğini vurgulayan çalışma sayısı hala oldukça sınırlı. (Örnekler için bkz. Tülüveli 2000; Uğur, 2003; Faroqhi, 2020)

perspektiflerden yaklaşıldığını göstermeyi hedefleyen bu makalede tartışmaya dâhil edilen çalışmalarını seçerken üç kıstas göz önünde bulundurulmuştur: 1) Sicil temelli tarihyazımında gerek aldıkları atıf sayısı ve gerekse üzerlerine yazılmış kritikler neticesinde alanda görünürlüğü yüksek olan Türkçe ve İngilizce kaleme alınmış çalışmalar öncelenmiştir. 2) Sicil temelli tarihyazımında sicillere yaklaşımı bağlamında yeni perspektif sunan ve dolayısıyla var olan literatürde dönüm noktası olarak nitelendirilen çalışmalar tartışmaya dâhil edilmiştir. 3) Sicil temelli tarihyazımının sınırlarını daha önce çalışılmayan konuları merkeze alarak genişleten bazı çalışmalar örnek olarak incelenmiş ve/veya altları çizilmiştir. Şer'iyeye sicillerini kullanarak modern Osmanlı tarihyazımının sınırlarını gerek işledikleri konular ve gerekse metodolojik ve teorik yaklaşımları nedeniyle genişleten ve tarihçiler arasında ikincil kaynak olarak nitelendirilen eserlerin yanı sıra bu makale daha önce kaleme alınmış ve yazıldıkları döneme kadar sicil temelli tarihyazımının sorunlarını gündeme getiren Türkçe ve İngilizce kaleme alınan kritik literatürden de yararlanmıştır. Arşiv belgeleri ve ilgili literatür üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Annales Okulunun Etkisi ya da Yapısalcı Yaklaşımlar

Annales dergisini yayınlayan Fransız tarihçiler, geçtiğimiz yüzyılın en önemli ve arkasından en çok ağıt yakılan ekollerinden birini kurmuştur (Bently, 1999: 103). 1929'da Marc Bloch tarafından kurulan ve 1945'ten sonra École Pratique des Hautes Études'ün altıncı bölümü ile yakın bağları olan Annales, tarih çalışmalarının, tarih metodolojisinin ve hatta tarihsel zaman kavramının geleneksel sınırlarını aşmayı hedefleyen "yeni bir tür tarih" anlayışını savunmuştur. Seksen yıllık bir süre boyunca benimsenen birçok farklı metodolojik ve kavramsal yaklaşıma karşın, derginin yönlendirici ilkeleri neredeyse hep aynı kalmıştır. Öncelikle, olayların geleneksel anlatımı yerine soruna yönelik analitik tarihi savunmuştur. İkincisi, herhangi bir zamanın veya toplumun "bütünlüğünü" kavramaya soyunmuştur. Üçüncü olarak ise, "bütüncül tarih"i yeniden inşa etmek amacıyla tarih ve müttefik olduğu diğer sosyal bilimler arasındaki etkileşimi süregelen bir şekilde teşvik etmiştir (Burke, 1990: 2). Daha önceki tarih incelemesi yaklaşımlarıyla karşılaştırıldığında Annales tarihçileri, "müteselsil, işlevsel ve yapısal yaklaşımlar kullanarak toplumu bütüncül, bütün parçaları birbiriyle ilintili bir organizma olarak" görmeyi önemini vurgulamıştır (Hunt, 1986). II. Dünya Savaşı'ndan sonra Annales Okulu'nun etkisi Fransa'nın sınırları dışına taşmıştır. Özellikle de Fernand Braudel'in, Annales paradigmasının en mükemmel örneği olarak kabul edilen II. Felipe Döneminde Akdeniz ve Akdeniz Dünyası adlı eserinin yayınlamasıyla birlikte, Annales tarihçilerinin çalışmalarına olan ilgide büyük bir artış olmuştur (Forster, 1978). Akdeniz, özellikle de Akdeniz ülkelerinin tarihi üzerinde çalışan araştırmacıların ve bu kapsamda Türkiye'deki ve başka ülkelerdeki Osmanlı tarihçilerinin ilgisini çekmiştir (İnalçık, 1978).

Türkiye'de Mehmet Fuat Köprülü ve Ömer Lütfi Barkan gibi Cumhuriyet döneminin önde gelen tarihçilerinin çoğu, Annales Okulu'ndan derin bir şekilde etkilenmiştir. 1930'lardaki çalışmalarıyla Türkiye'de modern Türkolojinin kurucusu olan Mehmet Fuat Köprülü, tarih tanımını Annales tarihçilerine benzer bir şekilde yapmış ve diğer Türk tarihçileri olay odaklı tarih yazdıkları için eleştirmiştir. Köprülü'ye göre, "Türkler olay odaklı tarih yazmaktadır, gerçek tarihinin ise detaylara geçmeden önce söz konusu halkı, coğrafyayı, fiziksel ve sosyo-politik varlığı tasvir etmesi gerekir" (Mengüç, 2002: 70). Ömer Lütfi Barkan da

Annales Okulu'ndan etkilenmiştir. Braudel Osmanlı tarihiyle ilgili verileri Barkan'dan edinmiş ve daha sonra Barkan ve öğrencileri, Braudel'in iddialarından bazılarını, örneğin 16. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda nüfus artışı, tımar sistemi, kentleşme ve fiyat devrimi ile ilgili olanları eleştirmiş ve geliştirmiştir (İnalçık, 1978).

Annales Okulu'nun etkisi altında ekonomik ve sosyal yapıları ve uzun vadeli gelişmeleri aramaya başlayan Osmanlı tarihçileri böylece kısa süre sonra devasa boyuttaki kadı sicillerini tekrar keşfetmiştir.² İlk bakışta bu siciller, ampirik ve müteselsil olmalarından dolayı, (yapısal ve) sayısal analiz için mükemmel bir belge türü niteliğindedir. Bu yüzden 1960'lardan 1990'ların ortalarına kadar Osmanlı tarihi araştırmacıları kadı sicillerini daha çok bir veri havuzu olarak kullandılar. Araştırmacılar bu sicillerdeki "tartışmaya açık olmayan gerçeklere" dayanarak, Osmanlı dünyasındaki demografik eğilimler, fiyat hareketleri, iş gücünün yapısı, kredi ilişkileri ve arazi devirlerindeki süreklilikler, vakıflar ve evlilik ve boşanma uygulamaları gibi uzun vadeli ekonomik ve sosyal yapıları tasvir ettiler (İnalçık, 1981; Sahillioğlu, 1964; Kütükoğlu, 1983; Faroqhi, 1987). Bu sicilleri kullanarak sadece belli sosyal grupların ve kurumların sosyoekonomik faaliyetlerini değil, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki şehirlerin ve bölgelerin "bütüncül tarihini" de incelediler (Raymond, 1973; Yediyıldız, 1985; Gerber, 1988; Marcus, 1989; Emecen, 1989).

Tarih disiplinini temellerinden sarsan "dile yöneliş" in ve 1970'lerden sonra Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'da "yeni kültürel tarih" in ortaya çıkmasına rağmen Osmanlı çalışmaları, 1990'ların sonlarına kadar iktisat ve sosyoloji disiplinlerinde ortaya çıkan paradigmalardan ve kavramlardan beslenmeye devam etti. Iris Agmon'un ifadesiyle bu dönemde "kültüre yöneliş", Orta Doğu tarih yazımını temelde Edward Said'in ufuk açıcı eseri Oryantalizm'in kurduğu söylem üzerinden etkiledi (Agmon, 2004: 179-180) Gerileme tezi gibi hâkim Oryentalist paradigmalardan, uzun yıllar boyunca birçok Orta Doğu tarihçisi tarafından çalışma konusu yapıldı. Dana Sajdi'nin ifadesiyle, "Oryantalizm sonrası dönemde hem ekonomi-politik hem de sosyal tarih, gerileme tezine karşı olan akımda hâkim yaklaşımlar haline geldiler ve Osmanlı çalışmaları alanını "materyalist" temellere oturtarak yönünü değiştirdiler (Sajdi, 2007: 25) Yani araştırma konuları "kültüre yöneliş"ten ilham alsa da Osmanlı İmparatorluğu'nu çalışan tarihçiler yöntem olarak sosyoekonomik kavramları kullanmaya devam ettiler. Böylece bu dönemde kadı sicilleri, gerileme tezi ve İslam şehri modeli gibi hâkim Oryentalist paradigmaları boşa çıkarmak için kullanıldı. Bunun sonucunda ortaya çıkan sayısal ve neo-Marksist analizler, yapısal yaklaşımların bir uzantısı olarak kabul edilebilir.

Şer'iyeye Sicilleri Analizinde "Kültüre Yöneliş"

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru genel olarak Osmanlı çalışmalarında ve özel olarak da sicillere dayanan çalışmalarda sadece kültürel yaşama olan ilginin artması anlamında değil aynı zamanda kültürel analizin de kullanılması anlamında bir "kültüre yöneliş" görüldü (Sajdi, 2007). Dolayısıyla mahkeme kayıtlarına dayanan çalışmalarda uzun vadeli iktisadi ve toplumsal örüntülerin incelenmesi yerine, kaynağın kendisinin bir "kültür ürünü" olarak incelenmesi şeklindeki yönelimde kültürel yaklaşımların büyük bir etkisi oldu. Ayrıca uzun vadeli örüntülere odaklanmak yerine tarihçiler, bireyler hakkında ve mahkeme ile toplum arasındaki çok yönlü ilişkiler hakkında mikro ölçekli analizler yapmaya başladılar.

² Erken Cumhuriyet dönemi yerel tarihçileri de bu sicilleri biliyordu. Kadı sicillerini kullanarak belli grupların yerel, bölgesel ve kurumsal tarihlerini yazdılar. 1940'lardan 1960'lara kadar devam eden bu ilk çalışmalar, kadı sicillerini kullanırken sistemli bir şekilde resmin bütünü ve bağlamını oluşturmaya çalışmadıkları için sonraki araştırmacılar tarafından eleştirildi. (Bu tür çalışmalara örnek olarak bkz. Uluçay ve Gökçen, 1939; Gökçen, 1946).

Metin Olarak Şer'iyeye Sicilleri. 1950'lerden sonra hâkim hale gelen postmodern epistemoloji, Batı biliminin en temel varsayımlarını sorgulamaya tabi tuttu. Postmodernistler her türlü bilginin temelden politik olduğunu ileri sürerek nesnel gerçeklik fikrini reddettiler. Ayrıca büyük anlatılara karşı çıkararak bunların özde ideolojik olduğunu ve perde işlevi gördüğünü ileri sürdüler. Postmodernistlere göre büyük anlatılar güç ilişkilerini takviye etmek ve insan deneyimlerinin farklılığını görmezden gelerek kitleleri "normalleştirmek" için oluşturulmuştur. Büyük anlatılar ayrıca Batı medeniyeti dışındaki kültürleri ya görmezden geldikleri ya da olumsuz bir şekilde temsil ettikleri için Avrupa merkezidir. Postmodern eleştirmenler büyük anlatılar yerine görelî bakış açılarının ve birden fazla sesin olduğu ve "madun" ve "marjinal" bireylerin ve toplulukların ön plana çıkarıldığı ademimerkeziyetçi bir tarih anlayışı teklif etmiştir. Ayrıca ilerleme fikri, tarihin modern bakış açısıyla dönemlere ayrılması ve Avrupa Aydınlanması projesi ile ilişkilendirilen akılcı "birey" anlayışı da postmodernist düşünürler tarafından sorgulanmıştır.

Genel olarak kuram ve özel olarak postmodernizm ile Tarih/tarih arasındaki ilişki zor bir ilişkidir. Keith Jenkins'in ifadesiyle, "Tercübeye dayalı sağduyu, temsil ve hakikat gibi realist kavramlara süregelen bağılıklarının sağladığı koruma sayesinde tarihçilerin çoğu - özellikle de "akademik" veya profesyonel anlamda "gerçek" tarihçilerin çoğu-, komşu disiplinlerdeki çalışma arkadaşlarının birçoğunu etkileyen postmodernizme direnmiştir" (Jenkins, 1997: 12). Yine de postmodernizmin yöntemleri ve konuları zamanla tarih yazımında da kendini göstermiştir. Kuram ile Tarih/tarih arasındaki zorlu ilişkinin detayları ve postmodernizmin modern tarih yazımı üzerindeki etkisi bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Yine de şunu belirtmem gerekir ki, Avrupa ve Kuzey Amerika tarihini inceleyen araştırmacılar son otuz yılda tarihe yönelik postmodern meydan okumalara çeşitli şekillerde karşılık vermiş, özellikle de tarih incelemelerinde edebi ve kültürel yaklaşımların önemini vurgulamışlardır. Orta Doğu üzerine çalışan tarihçiler de bu tartışmaların genel olarak kendi kaynakları ve özel olarak kadı sicilleri açısından doğurduğu sonuçları dikkate almaya başlamıştır. Zouhair Ghazzal, kadı sicillerinin metinselliği sorununu ilk olarak dile getirenlerden biri, belki de ilkidir. Establet ve Pascual'ın Familles et fortunes à Damas: 450 foyers damascains en 1700 başlıklı eserine yazdığı değerlendirmede Ghazzal, kadı sicillerine dayanan Osmanlı ve Orta Doğu tarih yazımını sert bir şekilde eleştirmiştir. Yazar, araştırmacıların kadı sicillerine bu metinlerin dışındaki yöntemleri kullanarak yaklaşmasına ve dolayısıyla metinselliklerini dikkate almamasına itiraz etmektedir (Ghazzal, 1998). Kadı sicilleri üzerinde çalışan araştırmacıların uzun zamandır yaptıkları, sicillerin tarihsel gerçeklik açısından en şeffaf kayıtlar olduğu şeklindeki basit varsayımı sert bir şekilde eleştirmiş ve kadı sicillerinin söylemsel yönünün önemini vurgulamıştır.

Ghazzal'ın, Establet ve Pascual'ın çalışmasıyla ilgili ilk değerlendirmesini yayınladığı yıl, Najwa al-Qattan da Osmanlı döneminde Şam'da yaşayan gayrimüslimlerle ilgili kadı sicillerine dayanan tezini tamamlamış ve Ghazzal'ın itirazlarını hayata geçirmiştir. Kitap olarak yayınlanmamış olmakla beraber, al-Qattan'ın çalışması kadı sicillerine dayanan çalışmalarda postmodern epistemolojinin etkisi ile gerçekleşen değişimi gösteren bir dönüm noktasıdır. Al-Qattan'ın çalışmasında iki temel amaç vardır: "İlk olarak erken modern dönemde Şam'da yaşayan Yahudi ve Hıristiyanların yasal statüsünü anlamak, ikinci olarak da bizzat kadı sicillerini incelemek. Yöntem açısından son derece önemli olduğu için söz konusu çalışmanın burada sadece ikinci amacını ele alacağım. Al-Qattan (Ghazzal'a benzer şekilde), Orta Doğu'nun sosyal tarihiyle ilgili diğer kaynaklarda mevcut olan ön yargıların kadı sicillerinde bulunmayacağı

şeklindeki varsayımı yaptıkları için sosyal tarihçileri eleştirmiştir. Ayrıca (yine Ghazzal gibi) kadı sicillerine dayanan tarih yazımının sayısal eğilimine itiraz etmiştir. Al-Qattan’a göre,

Kadı sicillerine dayanan tarih yazımının istatistiğe meyilli olması ve kayıtların nesnelliği ile ilgili yaptığı varsayımlar, sicilleri ampirik gerçekliğin arşivi olarak gören salt belgesel bir yaklaşımın benimsenmesinden kaynaklanır. Kayıtların metinlerini, bariz bir şekilde hukuki olan bağlamlarını ve bu bağlam içindeki anlamlarının sınırlarını görmezden gelen bu tarih yazımı, kaydedilen olguların üst üste getirildiklerinde geçmişi nesnel bir şekilde temsil edeceğini varsayar (Al-Qattan, 1997: 22)

Bu çözümlenme, Dominique LaCapra’nın tarihsel kaynakların okunmasıyla ilgili yöntemini andırmaktadır. Nitekim al-Qattan kadı sicillerinin farklı bir şekilde okunmasını önerirken LaCapra’dan açık bir şekilde de bahsetmiştir. Yazara göre “İçerdikleri kapsamlı verilerin sağlıklı ve eleştirel bir şekilde kullanılabilmesi için kadı sicillerinin hem “belge (document)” hem de “metin (text)” olarak ele alınması gerekir (Al-Qattan, 1997: 89).” Yine yazara göre,

Belge olarak kadı sicilleri mahkemede olan olayları deşifre / tasvir eder ve hukuk kuramı ile pratiğinin kesiştiği yerlerden biridir. Hukuki belge olarak kadı sicilleri aynı zamanda sosyal ve ekonomik “olgular” için de kaynak niteliğindedir; ancak sosyal tarihçilerin kayıtlardan elde ettiği malzeme ham veri şeklinde değil, hukuki etkileşim bağlamında kendi anlamı olan bir malzeme şeklindedir. Metin olarak ise kadı sicilleri, mahkemenin kurumsallaşmış kayıt tutma ve arşiv oluşturma uygulamalarını temsil eder. Kadı sicillerindeki belgeler (hüccet), hukuk aktörlerine daha önce gerçekleşmiş hukuki işlemlerle ilgili yazılı delil sağlayan hukuk enstrümanları olarak da işlev görür (Al-Qattan, 1997: 32).

Tabii asıl mesele, kadı sicillerini metin olarak okumanın nasıl yapılacağıdır. Bu sorunu çözmek için al-Qattan yine LaCapra’ya başvurur. LaCapra’ya göre, metinlerle kurumlar arasındaki ilişkinin eleştirel çözümlenmesi son derece önemlidir, çünkü verili bir metindeki “söylemsel pratiklerin” sosyo-politik kurumlarla her zaman bir ilişkisi vardır. Sonuç olarak al-Qattan, kadı sicillerinin metinsel okumasını yapabilmek için öncelikle hukuk, mahkeme ve devletle ne dereceye kadar kurumsal ve ideolojik uyum içinde olduklarının belirlenmesi gerektiğini söyler. Siciller bu kurumsal söylem içine yerleştirildikten sonra yapılması gereken ise, “sicillerdeki dilin, genel politik-hukuki söylemin parametrelerini ne şekilde yansıttığını, dönüştürdüğünü veya bu parametrelere ne şekilde karşı çıktığını” bulmaktır (Al-Qattan, 1997: 32). Bir başka ifadeyle yazar hem kadı sicillerindeki dilsel uygulamalara hem de sicillerin içinde üretildiği hukuki ve siyasi bağlama odaklanan bir yöntem önermektedir.

Al-Qattan’ın kendisinin de kabul ettiği üzere kadı sicillerinin söylem analizi, farklılıkların ve gücün asıl belirleyicisinin cinsiyetten ziyade din olduğu bir tabakalaşmaya işaret etmektedir, ancak kadı sicillerinin metin olarak ele alınması Şam’ın gayrimüslim sakinlerinin sosyo-ekonomik kaynakları hakkında hiçbir bilgi sağlamaz. Yazarın ifadesiyle “bu detaylar metne değil, kadı sicilinin belge olarak içeriğine aittir (Al-Qattan, 1997: 346).” Çalışmasının kapsamı dışında kaldığından al-Qattan kadı sicillerinin belge olarak okumasını kendisi gerçekleştirilmemiştir, ancak tarihçilerin kadı sicillerini belge olarak okumaktan vazgeçmemesi gerektiğini de belirtir. Yazara göre “kadı sicilinin metinselliğini ve metni ile belgelendirdiği “olgular” arasındaki ilişkiyi sistematik bir şekilde inceleyerek, kadı sicilinin belgesel kaynak olma özelliğini eleştirel bir değerlendirmeden geçirmek ve bu şekilde yöntemi güncellemek gerekir (Al-Qattan, 1997: 346).

Mahkemenin “Yoğun Tasvirini” Yapmak. 1970’lerde ve 1980’lerde Avrupa ve Kuzey Amerika’da yazılan sosyal bilim odaklı tarihin varsayımlarını yapıbozuma uğratmak için araştırmacıların kullanabileceği yöntemlerden biri de kültürel antropolojidir. Tarihçilerin ilgisini kamusal ve siyasi alandan özel alana ve günlük hayata yönlendirmede son derece etkili olmuştur. Sözlü tarih ve sözlü gelenek de dâhil olmak üzere eski kaynakları yeniden keşfeden ve diğer kaynakları yeni bir okumaya tabi tutan tarihçiler, böylece cinsellik, evlilik, çocukluk, aile ve akrabalık da dâhil olmak ama bunlarla sınırlı olmamak üzere geniş bir yelpazedeki insan faaliyetlerini incelemeye başladılar. Tarihle antropoloji arasındaki bu karşılaşmadan doğan en önemli değişikliklerden biri, “kültür” kavramının çoğul ve daha geniş bir anlamda kullanılmaya başlaması oldu.³

Tarihle antropoloji arasındaki yeniden yakınlaşma, alanda bir başka değişime daha yol açtı. Antropolojik yaklaşımdan etkilenen birçok tarihçi, küçük toplulukları, bireysel olayları, hatta tek bir bireyi yakından inceleyerek mikro tarih denemeleri yaptılar. Başta “insan rasyonalitesinin nasıl işlediği ve sosyal bilimlerde genelleme yapmanın geçerliliği” (Levi, 2001: 104) konularında olmak üzere antropologlarla mikro tarihçiler arasında (ve her iki grubun kendi içinde) birçok önemli farklılıklar olmakla beraber, ikisinde de görülen ortak bir eğilim, her türlü çalışma konusunu incelerken analiz ölçeğini küçülterek “yoğun tasvir” yöntemini kullanmaktır. Sosyal tarihçilerin çıkardığı sonuçlardan bazılarını sert bir şekilde eleştiren mikro tarihçiler, sosyal tarihçilerin genellikle sayısal analiz yöntemlerine başvurarak makro süreçlere ve ‘ortalama’ davranış kalıplarına odaklandığını, ama bunu yaparken --mikro tarih öncülerinden-- Giovanni Levi’nin ifadesiyle “normatif sistemlerin tezatlarını ... ve bütün sistemlerin içerdikleri parçalı yapılar, tezatlar ve çoklu bakış açıları yüzünden akışkan ve açık olduğu” (Levi, 2001: 107) gerçeğini göz ardı ettiğini ileri sürer. Mikro tarihçilere göre özellikle mahkeme kayıtlarında bulunan farklı örneklerin incelenmesi, insan deneyimini sayılara dökmeye, genelleştirmeye veya normalleştirmeye öncelik verenlerin daha önce “gözlemlemediği” bilgilere erişmemizi sağlar. Gözlem ölçeğini küçülten, mikroskobik analiz gerçekleştiren ve belgesel malzemeleri etraflı bir şekilde okuyan mikro tarihçiler bu sayede toplumun kenarına itilmiş kişilerin hayatlarını, ayrıca -hayatta anlamlı tercihler yapma ve anlamlı eylemlerde bulunma kabiliyeti demek olan- aktör olma niteliklerinin kapsamını ve sınırlarını inceleme fırsatı bulmuştur.

Mikro tarih, modern Avrupa tarihçiliğinde kullanımına kıyasla, Osmanlı tarihyazımı geleneği içinde nispeten yeni bir metodolojidir. Osmanlı tarihçiliğinde mikro tarihin en erken örneklerinden biri 1998’de ünlü Mısırlı tarihçi Nelly Hanna tarafından yayınlanır. Hanna çalışmasında Osmanlı Mısır’ında yaşayan İsmail Abu Taqiyya isimli tüccarın 1580’lerden – 1620’lere kadar kırk yıl boyunca şer’i mahkemede kaydettirdiği kişisel ve ticari bilgilerini havi sicil kayıtlarını mercek altına alarak hem Abu Taqiyya’nın biyografisini inşa eder hem de dönemin Mısır ekonomisi ve toplumsal yapısıyla ilgili çetrefilli meseleleri daha yakından okumamızı sağlar (Hanna, 1998). Şeriyeye sicillerinin mikro tarih yazımında kullanımını örneklendiren en yeni çalışma ise Fırat Yaşa’nın editörlüğünü üstlendiği İmparatorluğun Öteki Yüzleri’dir. Yaşa’nın belirttiği üzere mikro tarih eğilimli böylesi çalışmalar hala Osmanlı

³1980’lerde kültürün yeniden kavramsallaştırılmasına belki de en büyük katkıyı veren Geertz’e göre, kültür “eylenen bir belge”dir ve anlamını kavramak için antropoloğun kendi varsayımlarının çerçevesinden bakmak değil, eylemi sosyal bağlamına oturtmak gerekir. Geertz’in okumasına göre kültür hem dünyayı hem de kendimizi gözlemlerken mecburen kullandığımız kalın bir gözlük veya yoğun bir ağ gibidir. Bir başka ifadeyle “kültür, toplumsal olayların, davranışların, kurumların veya süreçlerin sebebi değil, bütün bunların entelektüel olarak – yani yoğun olarak– tasvir edilebilmesine imkân veren bir bağlamdır.” (Geertz, 1994: 220).

tarihyazımında yaygın değildir. Dolayısıyla İmparatorluğun Öteki Yüzleri'nde bir araya getirilen makaleler gerek "sahnenin dışında kalan" sıradan insanları merkeze almalarıyla gerekse "yoğun betimleme" yöntemini kullanarak mahkeme kayıtlarına yaklaşmaları açısından alanda önemli bir boşluğu doldurmakta ve Osmanlı tarihine mikro tarihçiliğin yapabileceği katkıları düşünmemize olanak sağlamaktadır (Yaşa, 2020).⁴

Öte yandan hukuk antropologları da 1980'lerden itibaren genelde hukuk alanına, özelde de bir kurum olarak Şer'i mahkemelere daha fazla ilgi göstermeye başladılar. Bu ilgi zamanla gelişti ve çağdaş Şer'i mahkemeleri ele alan çalışmaların yayınlanmasında da kendini gösterdi.⁵ Agmon ve Shahar'ın dikkat çektiği üzere bu çalışmalar, sosyo-hukuki kurumlar olarak Şer'i mahkemelerdeki sosyal, siyasi ve kültürel dinamikleri daha iyi anlamamıza önemli bir katkıda bulundu (Agmon ve Shahar, 2008). Öte yandan kadı sicilleri üzerinde çalışan bazı Osmanlı tarihçileri de bu çalışmaların kuramsal çerçevesinden etkilendi ve onlar da önemli çalışmalar üretti. Bu bağlamda zikredilmesi gereken en önemli örnek Leslie Peirce'in *Morality Tales* başlıklı eseridir (Peirce, 2003).

Morality Tales ciddi bir ilgiye mazhar olmuş ve hem Osmanlı tarihçileri hem de diğer araştırmacılar tarafından birçok değerlendirmeye tabi tutulmuştur (Örnekler için bkz. Skinner, 2006; Hardwick, 2006; Chatterjee, 2006; Ergene, 2006). Bu çalışma, genel olarak kültürel antropolojide ve özel olarak hukuk antropolojisinde geliştirilen kavramlar ve yöntemler kullanılarak yazılmıştır. Yazarının kendi ifadesiyle *Morality Tales*, "her şeyden önce yerel bir mahkemenin kültürünü, yani mahkemede gerçekleşen çatışma çözümünün mahiyetini ve mahkemenin sosyal adalet vizyonunu anlama çabasıdır (Peirce, 2003: 1)." 16. yüzyılda Antep'teki mahkemede üretilen kayıtlardan sadece bir yıla (1540-1541) ait olanları ayrıntılı bir okumaya tabi tutan Peirce'a göre, yerel mahkeme "hukuki olarak özerk, yalıtılmış bir kurum" değil, çeşitli hukuk söylemlerinin, kadı, mahkeme personeli ve yerel halkın katılımıyla yorumlandığı bir hukuk arenasıdır ve yerel hukuk ağındaki birçok arenadan yalnızca biridir.

"Hukukun normatif kurallar veya idari yapılar bütünü olmaktan ziyade bir süreç olduğu" argümanı ve adaletin hukuk tüketicileri tarafından "mahkeme ile ve aracılığıyla müzakere" yoluyla şekillendirildiği önermesi yeni değildir ve modern Şer'i mahkemeleri Geertz'in yaklaşımıyla çalışan antropologlara entelektüel anlamda çok şey borçludur. Pierce çalışmasında bu antropologlardan biri olan Lawrence Rosen'ın günümüz Fas şehri Sefrou'daki mahkemenin işleyişi ile ilgili eserlerine sıkça başvurmuş ve göndermede bulunmuştur (Rosen, 1989, 2000). Örneğin, Rosen gibi Leslie Peirce da mahkemeyi içinde yer aldığı toplulukla ve kültürel, siyasi ve dini atmosferle ilişkilendirerek Antep mahkemesinin "yoğun tasvir"ini yapmayı hedefler. Kitap boyunca, 16. yüzyıl Anadolu şehri Antep'te adaletin göreceli ve bağlamsal olduğunu, çünkü "kişinin toplumsal yapıdaki yerine göre, yani cinsiyetine, sınıfına, ikamet ettiği yere ve dinine göre değiştiğini" (Peirce, 2003: 386) göstermeye çalışır. Rosen'a benzer bir şekilde İslam'da hukukun amacının eşitliği değil toplumsal adaleti sağlamak olduğunu ileri sürer. Yazara göre "Mahkemenin işinin çoğu, rutin işlemlerin kaydedilmesi veya açık bir şekilde kazananı ve kaybedeni olan anlaşmazlıkların çözüme kavuşturulması örneklerinde olduğu gibi basitti. Karmaşık olduğunda ise mahkeme, "kazananın her şeyi aldığı" çözümler yerine sosyal adaleti gözetirdi (Peirce, 2003: 387)."

Morality Tales sık sık övgü almış ancak nadiren eleştirilmiştir. Az sayıdaki eleştiri arasında Boğaç Ergene'nin eleştirisi büyük oranda sicilleri üzerine kurulmuş bu anlatıyı

⁴ Bu minvalde Fırat Yaşa'nın dosya editörlüğünü yaptığı *Toplumsal Tarih Dergisi*'nin 322. sayısına da bakılabilir

⁵ Örnekler için bkz Messick, 1992; Rosen, L. 1989; Mir- Hosseini, 1997.

sorgulaması açısından önemlidir (Ergene, 2006). Ergene'ye göre, sadece kuruma değil, kullanıcılarına ve aralarındaki karşılıklı ilişkilere de odaklanarak 16. yüzyıldaki Antep mahkemesinin "yoğun tasvir"ini yapmaya çalışan Peirce, okuyuculara çok tutarlı ve düzenli bir resim sunmaktadır. Kadı sicili okuyucularının karşılaştığı birçok sorun ve boşluk, Peirce'in anlatısında neredeyse hiç mevcut değildir. Sicil söylemi içindeki bu boşlukların ve sessiz kalınan hususların altını çizmek yerine Peirce, akıcı bir anlatı oluşturmak için bunları atlamış gibidir. Bu tutarlı anlatıdan dolayı Ergene, Peirce'a kaynaklarını aşırı yorumlandığı eleştirisini yöneltmektedir. Fakat Ergene'nin de altını çizdiği gibi bazı zayıflıklarına rağmen bu çalışma yine de Osmanlı kadı sicilleri alanında son derece ilham verici ve ufuk açıcı bir analizdir. Metin ile bağlam arasındaki ilişkiyi yeniden ele alma konusunda farklı bir çaba olduğu söylenebilir. Aynı zamanda mikro tarih araştırmalarının ve yorumcu hukuk antropolojisinin sınırlarını ve imkânlarını da test etmesi açısından alana önemli bir katkı sunduğu kitap üzerine değerlendirme yazan birçok eleştirmen tarafından kabul edilir.

Yorumcu hukuk antropolojisi ve mikro tarih yaklaşımları, kadı sicillerini çalışan tarihçilere sadece içerik açısından değil, içinde yer aldıkları kurumsal söylem stratejileri açısından da ilham vermiştir. Ayrıca, mahkemeye yalıtılmış bir kurum olarak değil de yerel toplumun kurumlarından biri olarak yaklaştıklarında araştırmacılar hem hukukun sahadaki işleyişini hem de yerel halkın adaletin üretilmesindeki rolünü daha iyi anlayabilir. Yine de Osmanlı kadı sicilleri alanında son yılların en verimli ve dikkat çekici araştırmacılarından biri olan Iris Agmon'un da işaret ettiği üzere, alanda doldurulması gereken iki boşluk mevcuttur:

İlk olarak, farklı sicil koleksiyonlarının bir haritasının çıkarılması ve tipolojisinin hazırlanması gerekir. Çalışmalarının "sicillerine dayandığını" ifade eden tarihçiler, her ne kadar belli metinsel formüllere ve hat geleneklerine bağlı kaldıkları için birçok ortak yönleri olsa da bu sicillerin aynı zamanda tarihselleştirilmesi gereken bir dizi farklılık da içerdiği gerçeğini istemeden de olsa gözden kaçırmış olmaktadır.

İkinci olarak, şer'î mahkeme sisteminin ve personelinin çalışmaları hakkındaki bilgilerimiz son derece sınırlıdır. Kadı sicillerinin, mahkemelerin faaliyetlerinden sadece bir kısmını oluşturduğu açıktır. Metinlerin mahkeme salonu içindeki ve dışındaki geçmiş gerçeklikleri nasıl yansıttığını daha iyi anlamak için mahkemenin kendisini, mahkemede çalışanları ve çalışanların ürettiği kayıtları incelememiz gerekir (Agmon, 2006: 42-43).

Iris Agmon'a göre bu boşlukları doldurmanın yolu, kadı sicillerini -bir sonraki bölümde ele aldığımız- "sosyo-hukuki" okumaya tabi tutmaktır.

Şer'îye Sicillerine Sosyo-hukuki (Sociolegal) Perspektiften Yaklaşmak

Sosyo-hukuki bakış açısının temelinde yatan argümana göre, "Kendisi de toplumun boyutlarından biri olan, toplumun var olmasını sağlayan anlayışları dile getiren ve çerçeveleyen hukuk, bu yönüyle toplumu oluşturur (Cotterrell, 1998: 182)." Bu yüzden bu bakış açısı "hukuki" ile "toplumsal" arasında ve "hukuk" ile "toplum" arasında kesin sınırlar çizmeyi reddeder. Bu kategoriler sosyo-hukuki analizde muğlâk ve belirsizdir. Daha da önemlisi, sosyo-hukuki analizde hukuk bir doktrin olarak -yani normlar, kurallar, prensipler, kavramlar ve bunların yorumlanma ve doğrulanma biçimleri olarak- değil, "bir süreç ve sosyal eylem olarak" görülür. Sosyo-hukuki perspektifin temel ilkelerinden biri, ampirik araştırmadır. Bu yaklaşımın en önemli savunucularından biri olan Chatterel'a göre, "böyle bir perspektifin ampirik temellere, yani tarihsel tecrübenin çeşitliliğinin ve detaylarının gözlenmesine dayanması gerekir. Hukuki fikirlerin anlamı veya mahiyeti hakkında yapılan ve

bu şekilde ampirik yöntemler kullanılarak tarihsel tecrübeyle ilişkilendirilmeyen her türlü spekülasyon faydasız ve hatta mantıksızdır, çünkü hukuk doktrininin anlamlarının içinde şekillendiği farklı bağlamların kendine has özelliklerini göz ardı eder (Cotterrell, 1998: 185).”

Islamic Law and Society dergisinde 2008 yılında yayınlanan ve geçmişten günümüze Müslüman toplumlarında faaliyet gösteren şer’i mahkemeleri üzerine yapılmış çalışmaları yöntemsel değişikliklere vurgu yaparak özetleyen makalelerinde Iris Agmon ve Ido Shahar, modern Osmanlı tarih yazımında şer’iye sicillerinin 2000’li yılların başından itibaren aslında sosyo-hukuki okumalarının başladığını işaret ederler (Agmon ve Shahar, 2008). Bu bağlamda yukarıda bahsettiğim Leslie Pierce’in Morality Tales adlı çalışmasının yanı sıra, Boğaç Ergene’nin Local Court, Provincial Society and Justice in the Ottoman Empire ve Iris Agmon’un Family and the Courts adlı çalışmalarını örnek gösterirler (Agmon ve Shahar, 2008). Bu eserlere daha sonraki yıllarda Avi Rubin’in Nizamiye Courts, Yavuz Aykan’ın Rendre La Justice a Amid, Coşgel ve Ergene’nin Economics of Justice ve Başak Tuğ’un Politics of Honor isimli çalışmaları eklenir. (Rubin, 2011; Aykan, 2016; Coşgel ve Ergene, 2016; Tuğ, 2017).

Bu çalışmalar her ne kadar merkeze aldıkları konular, kapsadıkları zaman ve mekânlar açısından farklılıklar gösterebilir de, şer’iye sicillerine yaklaşımları göz önüne alındıklarında benzerlikler gösterirler. Öncelikle bu çalışmaların hepsi merkeze aldıkları konuların yanı sıra, bu konuları analiz etmek için kullandıkları kaynakları (yani mahkeme kayıtlarını) ve bu kayıtları üreten kurumu (yani şer’i mahkemeyi) de mercek altına alırlar. Gerek mahkeme kayıtlarının ve gerekse mahkemenin kendisinin sorgulanmasının altında yatan neden ise merkeze aldıkları sosyal konuların aslında hukuki kaynakların kullanılarak yeniden inşa edildiğinin altını çizmektedir. Başak Tuğ’un deyişiyle “hukuki kayıtları kullanarak sosyal tarih yazmak sadece bu hukuki belgeleri oluşturan kurumların işleyişi hakkında sağlam bir veri tabanını değil, aynı zamanda hukuki belgelerin aracılık, kurgulanmış, metinsel ve dolayısıyla inşa edilmiş karakteri konusunda titiz bir farkındalık gerektirir (Tuğ, 2017: 8).” Zira bu kaynaklar “şeffaf gerçeklik aynaları” değildirler (Ze’evi, 1998: 37). Bilakis, bu belgelerden yansıyan “gerçeklik” o kurumun dilinden, bağlı oldukları yasal çerçeveden ve üretimlerinde yer alan güç dinamiklerinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu çalışmalarda bu yaklaşım sadece söylem düzeyinde kalmaz. Bahsi geçen araştırmacılar mahkeme kayıtlarını sorgularken, onların kaligrafik, ortografik, üslupsal özelliklerini, bu kayıtlarda geçen hukuki formülleri; bu belgeler üretilirken uygulanan yasal prosedürleri; bu kayıtları üreten mahkemenin çalışma alanlarını ve iş yüklerini; kadıların, naiplerin ve diğer mahkeme görevlilerinin sosyal ve profesyonel arka planlarını ve aralarındaki hiyerarşileri çalışmalarının önemli bir parçası yaparlar. Böylece ulaşılmak istenen mahkeme kayıtlarını metinsel ve tarihsel analize tabi tutup, onlara üretildikleri zaman ve mekândan bağımsız “bir veri bankası” olarak yaklaşmamaktır.

Bu çalışmaların diğer ortak bir argümanı ise şer’i mahkemenin toplumdan ve adalet dağıtan diğer kurumlardan yalıtılmış ve özerk bir müessese olmadığıdır. Dolayısıyla farklı derecelerde olmakla birlikte bu çalışmaların hepsi sıradan insanların hukukun işleyişine ve adaletin tecelli etmesine nasıl katkıda bulunduğu üzerine mesai harcarlar. Dolayısıyla şuhudul hal, kefalet uygulaması ve mahalle ve / veya köylerin kendi iç işlerini düzenlemede ve sosyal kontrolü sağlamada kullandıkları sosyo-hukuki yollar bu kitaplar içersinde yer verilen önemli soruları olarak karşımıza çıkar. Böylece Leslie Peirce’dan mülhemle söyleyecek olursak, her ne kadar Osmanlı şer’i mahkemesine intikal eden mevzularda Osmanlı hukuki kodları çerçevesinde en son kararı kadı verse de bunu büyük ölçüde toplumun üyelerinden oluşan mahkeme çalışanları ve bu üyelerden aldığı geri bildirimler yardımıyla yapar (Peirce, 2003: 2).

İşte bundan ötürü Leslie Peirce, örneğin, Osmanlı şer'î mahkemesinin şer'î mahkemeden çok yerel mahkeme olarak adlandırmasının daha uygun olduğunu savunur.

Osmanlı şer'î mahkemesinin Osmanlı hukuk ağını oluşturan kurumlardan sadece bir tanesi olduğu ve dolayısıyla hukuk ağını oluşturan diğer kurumlarla ilişkisinin de sorgulanması gerektiği önerisi de mahkeme kayıtlarının sosyo-hukuki okumalarını yapan araştırmacıların çalışmalarında yer almaktadır. Başak Tuğ'un *Politics of Honor in Ottoman Anatolia* adlı çalışması bu minvalde dikkat çekicidir. Tuğ, çalışmasının başında amacının on sekizinci yüzyılda yasadışı cinselliğin sosyal bir tarihini yazmak olduğunu söyler ve fakat bu sosyal tarihi, zorunlu olarak, on sekizinci yüzyılın yasal-kurumsal tarihiyle birlikte okumak gerektiğinin altını çizer. Farklı kurumlar tarafından üretilmiş hukuki metinleri sosyal tarih inşasında kullanan Tuğ, öncelikle bu belgeleri üretildikleri kurumların dinamikleri içersine oturtulması ve bu kurumlar arasındaki karmaşık bağın deşifre edilerek kullanılmaları gerektiğinin altını çizmiştir. Yasadışı cinselliğin nasıl tanımlandığı, nasıl kontrol edilip yönetildiği, cinsel suçları mercek altına alarak Osmanlı toplumunda kamu düzenin nasıl sağlandığı gibi geniş bir soru yelpazesine cevap aramayı hedefleyen Tuğ, çalışmasında sadece Ankara ve Bursa şer'îye sicillerinden yararlanmamış aynı zamanda Anadolu Ahkâm Defterleri ve Şikâyet Kalemi Belgeleri, Kalebend Defterleri ve dönemin önemli fetva kitaplarından oluşan bir seçkiyi de çalışmasında kullanmıştır. Başak Tuğ böylesine çeşitli tarihsel kaynağı kullanmasının sebebini İslam hukukun pratikte nasıl uygulandığı sorusunu daha önceden kullanımı ihmal edilmiş bazı kaynakları çalışmasına dâhil ederek yeniden düşünmemize katkıda bulunmak olduğunu söyler. O'na göre Osmanlı sosyo-hukuk tarihçileri şimdiye kadar "uygulamada hukuk"u görmek için daha ziyade sicilleri ve fetva koleksiyonlarına başvurmuşlar ve dolayısıyla şer'î mahkemeleri Osmanlı hukukunun uygulandığı en önemli ve hatta tek mekân olarak algılamamıza zemin hazırlamışlardır. Fakat Tuğ, Anadolu Ahkâm ve Şikâyet Kalemi defterlerinde bulunan belgeleri çalışmasına dâhil ederek Divan-i Hümayun'un uzun zamandır Osmanlı tarih yazımında ihmal edilmiş yargı işlevini yeniden sorgulamış ve Osmanlı hukuk ağını oluşturan kurumların şer'î mahkemelerle sınırlı olmadığını altını çizmiştir.

Yukarıda da bahsedildiği üzere sosyo-hukuki okumanın en önemli mihenk taşlarından bir tanesi nicel yöntemle verildiği önemlidir. Bu bağlamda Metin Coşgel ve Boğaç Ergene'nin *Economics of Justice* adlı çalışmaları şimdiye kadar bahsedilen bütün çalışmalardan nicel yöntem kullanmaları açısından ayrılır (Coşgel ve Ergene, 2016). Coşgel ve Ergene çalışmalarını "sicillere dayanan önceki araştırmaların hem devamını hem de kopuşunu temsil eder" (Coşgel ve Ergene, 2016: 3) diye tanımlarlar. Osmanlı mahkemesi kayıtlarına nicel yaklaşımlar uzun bir geçmişe sahip olduğunu kabul ederler ve fakat bu çalışmaların mahkeme kayıtlarında bulunan ekonomik bilgileri nicel yöntemlerle değerlendirdiklerini ve fakat kendi amaçlarının mahkemeyi kullananlara ve bunların sosyo-ekonomik statüsüne ve dava sonucunda aldıkları sonuçlarını kantife etmeye yönelik olduğunu söylerler. Dolayısıyla amaçlarının mahkeme kayıtlarında bulunan ekonomik verilerden ziyade sosyo-hukuki verileri nicelleştirmek olduğunun altını çizerler. Coşgel ve Ergene'ye göre her ne kadar mahkeme kayıtları mahkemeyi kullananların cinsiyetleri ve dini mensubiyetlerini analiz etmek için yeterli veri sağlasa da, onların toplumsal konumları ve sosyo-ekonomik statüleri hakkında ancak dolaylı yoldan bilgi verirler. İşte onlar bu dolaylı bilgiyi kullanarak mahkemeyi kullananlarının sosyo-ekonomik statülerinin bir haritasını çıkarırlar ve sosyo-ekonomik statüyle elde edilen adaletin bağlantılı olup olmadığını sorgularlar. On sekizinci yüzyıl Kastamonu'sunda mahkemenin hizmetlerini kullananların unvanlarını, dini mensubiyetlerini ve aile bağlantılarını karmaşık ve titiz bir nicel analize tabii tuttuktan sonra, Coşgel ve Ergene Osmanlı adaletinin yüksek rütbeli

dini veya askeri pozisyonlarda bulunan özgür, müreffeh Müslüman erkekler lehine önyargılı olduğu sonucuna varırlar. Dolayısıyla alanda uzun süredir tedavülde olan Osmanlı mahkemelerinin toplumun zayıf üyelerini savunma eğiliminde olduğu iddiasının yeniden titizlikle sorgulanması gerektiğini savunurlar.

Sonuç

1960'lar ve 1990'lar arasındaki niceliksel yöntemlerle beslenen bilimsel nesnellik anlayışı, sicil temelli çalışmaların yönünü belirlemiştir. Ancak yine aynı dönemde, Batı merkezli ana akım tarihsel düşünce pozitivizm ve tarihselcilikten uzaklaşmaya başlamıştır. Yirminci yüzyılın sonlarındaki kültürel ve dilbilimsel “dönüşler,” yalnızca nicel ekonomik ve sosyal tarihin değil, aynı zamanda İslam ve Osmanlı tarihini anlamamızda kullanılan Avrupa merkezli birçok kavram ve paradigmayı temelinden sallamıştır. Bu minval de özellikle 1980 ve 1990'lı yıllarda “Değişmeyen Doğu,” “Doğu Despotizmi,” “İslam Kenti,” “Kadı Adaleti (Kadi-justice),” “Osmanlı'nın Düşüşü,” “Osmanlı'da Batılılaşma,” gibi Şarkiyatçı bakış açısıyla yazılmış büyük anlatıları ve paradigmaları sorgulayan ve bunlara meydan okuyan çalışmalar kaleme alınmıştır. Revizyonist olarak tabir edebileceğimiz bu çalışmalarda Osmanlı mahkeme kayıtları temel ana kaynak olarak kullanılır. Dolayısıyla bu kayıtlar kullanılarak sadece Osmanlı medeniyetin kurumsal tarihi değil aynı zamanda Osmanlı toplumunu meydana getiren çeşitli sosyal grupların (kadınlar, köleler, tüccarlar, zanaatkarlar, köylüler ve göçebeler) tarihi yeniden inşa edildi. Ne var ki 1960'lardan 1990'lara kadar mahkeme kayıtlarını kullanan tarihçiler, bu kaynakları genellikle uzun vadeli sosyo-ekonomik yapıları tespit etmek için bir veri tabanı olarak kullanma eğilimindedirler. Dolayısıyla sicil temelli bu çalışmalar, bu kaynakların özünde hukuki kaynaklar olduğunu ve üretildikleri kurumun kurumsal üslubunu ve retorliğini yansıttığı mevzuunu gündemlerine almamışlardır.

1990'lı yılların ortalarına gelindiğinde hem sicil temelli çalışmaların sayısı artmış hem de postmodern düşüncenin iz düşümleri Osmanlı tarihyazımında daha hissedilir olmuştur. İşte bu süreçte Ghazzal, Ze'evi ve Qattan sicil temelli çalışmalara yönelik kritik çalışmalarını yayınladılar ve mahkeme kayıtlarını metinsel analize tabi tutmayı ve bunları üreten kurum ve hukuki süreçleri sorunsallaştırmayı önerirler. Daha da önemlisi mahkeme kayıtlarını geçmişe açılan “şeffaf pencereler” olarak görmeyi reddederek, bu kayıtların öncelikle hukuki metinler olarak değerlendirilmesi ve üretildikleri kurumun, dönemin ve sosyo-kültürel zeminin bağlamından koparılarak bir veri bankası olarak kullanılmasını şiddetle eleştirirler.

İşte bu eleştirileri göz ardı etmeden 2000'li yılların başlarından itibaren mahkeme kayıtlarının sosyo-hukuki okumaları başladı. Mahkeme kayıtlarını sosyo-hukuki okumalarını yapan araştırmacılar Osmanlı coğrafyasının farklı zaman ve mekânlarında faaliyet göstermiş şer'î mahkemelerin iş yükü ve çeşitliliğini, bu mahkemelerde çalışanlara dair bilgileri, bu mahkemelerin kullandığı hukuki jargonu ve örgütsel kültürlerini ve şer'î mahkemelerin adaleti tesis eden diğer kurumlarla olan ilişkilerini incelemeye başladılar. Buradaki amaç hem mahkeme kayıtlarının metinsel özelliklerini deşifre etmek hem de onları üretildikleri mekân ve zaman ile bağlamsallaştırmaktı. Daha önce de vurgulandığı üzere mahkeme kayıtlarının sosyo-hukuki gözlükle okunması kültürel yaklaşımlardan ve söylem analizinden büyük ölçüde beslenmekle beraber, nicel analizin topyekûn karşısında durmadığı için ve hatta iyi bir şekilde modellendirilmiş nicel analizin Osmanlı sosyo-hukuki tarih yazımına yeni açılımlar sağlayacağı vurgusu yaptığından diğer yaklaşımlardan farklıdır. Bu bağlamda sosyo –hukuki yaklaşımın

kantitatif vurgusunu ilk kitap boyu araştırmada pratiğe döken Coşgel ve Ergene, kantitatif araştırma yöntemlerinin sorunlarına karşı temkinli bir nicel modelin hem Osmanlı hukuk tarihinde birçok genellemeyi sorgulamamıza olanak sağlaması hem yeni hipotezleri test etmemize olanak vermesi ve dahası Osmanlı tarihçilerinin kabuklarından çıkıp diğer disiplinlerle iletişim kurmalarını sağladığından ötürü tarihçilerin kullanımında olması gerektiğini savunurlar.

Bu çalışma, özellikle 1960'lerden günümüze şer'iyeye sicillerine nasıl yaklaşıldığının bir haritasını çıkarmaya odaklandı. Yukarıda ayrıntılı olarak göstermeğe çalıştığımız üzere birbirine kritik ve /veya tamamlayıcı olarak geliştirilen farklı yaklaşımlar daha katmanlı bir Osmanlı tarih anlatısının ortaya çıkmasında önemli teorik ve metodolojik açılımlar olarak değerlendirilebilir. Günümüzde yaşanan dijital dönüşümler ve bilgiye ulaşmanın hızlılığı göz önünde bulundurulduğunda biz muhtemelen bir on yıl sonra çok daha katmanlı bir Osmanlı dünyası anlatısına sahip olacağız. Fakat bu çalışmada kelime sınırı nedeniyle beşeri bilimlerde dijital teknolojiye yönelişin sicil temelli çalışmaları nasıl etkilediği tartışma dışında bırakıldı. Ancak bu konuda an itibarıyla gelişmekte olan yazın bize sicil odaklı çalışan tarihçilerin dijital kaynakları sadece pasif kullanıcılar olarak tüketmediğini aynı zamanda dijital teknolojiyi kullanarak mahkeme kayıtlarında bulunan bazı verileri yeniden haritaladıkları, modelledikleri, görselleştirdiklerini gösteriyor. Bu noktada Dörtok Abacı'nın sicillerde bulunan şahitlik, vekâlet, kefalet ve borç ilişkilerini içeren belge türlerini sosyal ağ analizini kullanarak incelediği çalışmasını dijital teknolojinin sicillere dayalı tarihyazımını nasıl etkileyebileceği konusunda fikir vermesi açısından altını çizmekle yetineceğim (Dörtok Abacı, 2013). Alanı değiştirme potansiyeli olan bu mevzunun detaylı tartışılmasını daha sonraki çalışmalara bırakacağım.⁶

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Abacı. N. (2020). Her dâim mudârib: Anayerliliğinin öncülerinden şahsiyet sahibi Konyalı Hatice'nin kendine koca alması ve çalıştırmasının hikâyesi. *Toplumsal Tarih* 322 s. 40-43.
- Abacı. N. (2018). "Koca olsun bu gece olsun: Kırk iki günde üç kez âdet gören Bursalı Fatma'nın hikâyesini kurgulamak (17. Yüzyıl)", *Âb-ı Hayât'ı aramak, Gönül Tekin'e armağan*, Haz. Ozan Kolbaş - Orçun Üçer, İstanbul: Yeditepe, s. 689-699
- Abacı Dörtok, Z. (2013). "Bilgi çağında tarihçi olmak": Sosyal ağ analizi yaklaşımı ve Osmanlı tarihi çalışmaları. *Turkish History Education Journal*, 2(2), 32-57.
- Abu-Lughod, J. (1987). The Islamic City: Historic myth, Islamic essence, and contemporary relevance. *International Journal of Middle Eastern Studies*, 19(2), s. 155-176.
- Açık, T. (2015). Toplumsal cinsiyet bağlamında Osmanlı hukukunda kadından eşkiya olup olamayacağına dair bir Tartışma: Havva Hatun örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 35-94.

⁶ Öncül bir çalışma için bkz. Gratien, C., Polczynski, M., & Shafir, 2014.

- Agmon, I. (2004). Women's history and Ottoman Sharia court records: Shifting perspectives in social history. *Hawwa*, 2(2), s. 172-209.
- Agmon, I. (2006). *Family and court: Legal culture and modernity in late Ottoman Palestine*. New York: Syracuse University.
- Agmon, I. ve Shahar, I. (2008). Shifting perspectives in the study of Shari'a courts: Methodologies and paradigms. *Islamic Law and Society*, s. 1-19.
- Al-Qattan, N. (1997). *Dhimmi in the Muslim court: Documenting justice in Ottoman Damascus, 1775-1860* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Harvard Üniversitesi, Cambridge.
- Araz, Y. (2013). *16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına: Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. İstanbul: Kitap.
- Argit, B. I. (2020). *Life after the Harem: Female palace slaves, patronage and the imperial Ottoman court*. Cambridge: Cambridge University.
- Aykan, Y. ve Ergene, B. (2019). Shari'a courts in the Ottoman Empire before the Tanzimat. *The Medieval History Journal*, 22(2), s. 203-228.
- Aykan, Y. (2016). *Rendre la justice à Amid: Procédures, acteurs et doctrines dans le contexte ottoman du XVIIIe siècle*. Leiden: E. J. Brill.
- Bentley, M. (2005). *Modern historiography: An introduction*. London: Routledge.
- Burke, P. (2013). *The French Historical Revolution: Annales School 1929-1989*. John Wiley & Sons.
- Canbakal, H. (2006). *Society and politics in an Ottoman town: 'Ayntāb in the 17th century*. Leiden: Brill.
- Çelik, F. (2013). *Community in motion: Gypsies in Ottoman Imperial State policy, public morality and at the Sharia court of Üsküdar (1530s-1585s)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). McGill Üniversitesi, Montreal.
- Chatterjee, I. (2006). Between West and South: Asianist women's history and Islam. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 192-196.
- Coşgel, M. M. ve Ergene, B. (2016). *The Economics of Ottoman justice: Settlement and trial in the Sharia Courts*. Cambridge: Cambridge University.
- Cotterrell, R. (1998). Why must legal ideas be interpreted sociologically?. *Journal of law and society*, 25(2), s. 171-192.
- Ergenç, Ö. (1995), *Osmanlı klasik dönemi kent tarihçiliğine katkı: XVI. Yüzyılda Ankara ve Konya*. Ankara: Ankara Enstitüsü Vakfı.
- Ergene, B. (2006). Review of Morality Tales: Law and gender in the Ottoman court of Aintab. *International Journal of Middle East Studies*, 38(2), s. 309- 310.
- Ergene, B. A. (2003). *Local court provincial society and justice in the Ottoman Empire: Local practice and dispute resolution in Çankırı and Kastamonu*. Leiden: Brill.
- Faroqhi, S. (1984) *Towns and townsmen of Ottoman Anatolia: Trade, crafts, and food production in an urban setting, 1520-1650*. Cambridge, New York: Cambridge University.

- Faroqhi, S. (2002). *Stories of Ottoman men and women: Establishing status, establishing control*. İstanbul: Eren.
- Faroqhi, S. (2020). Padişahın toplumsal ve siyasal seçkinlerle karşı karşıya gelen sıradan tebaası: Hikâyelerini ortaya çıkarabilir miyiz? F. Yaşa (Edt.), *İmparatorluğun öteki yüzleri: Toplumsal hiyerarşi ve düzen karşısında sıradan hayatlar* (s.13-49). İstanbul: Koç Üniversitesi
- Fay, M. A (1997). Women and *Waqf*: Property, power, and the domain of gender in eighteenth-century Egypt. M.C. Zilfi (Ed.), *Women in the Ottoman Empire, Middle Eastern Women in the Early Modern Era* (s. 28-48). Leiden, New York: Brill.
- Forster, R. (1978). Achievements of the Annales school. *Journal of Economic History*, s.58-76.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*, 3, s. 143-168.
- Gerber, H. (1980). Social and economic position of women in an Ottoman city, Bursa, 1600-1700. *International Journal of Middle East Studies*, 12(3), s. 231-244.
- Gerber, H. (1988) *Economy and society in an Ottoman City: Bursa, 1600-1700*. Jerusalem: Hebrew University.
- Gerber, H. (1994). *State, society, and law in Islam: Ottoman Law in comparative perspective*. Albany, NY: State University of New York.
- Ghazzal, Zouhair. 1998. "A reply to Andre Raymond," *International Journal of Middle East Studies*, 30, s. 474-475.
- Ginio, E. (2003). Living on the margins of charity: Coping with poverty in an Ottoman provincial city. M.Bonner, M. Ener, A. Singer (Edt.). *Poverty and charity in Middle Eastern contexts*, (s. 165-184). Albany: State University of New York.
- Gökçen, İ. (1946). *16. ve 17. asır sicillerine göre Saruhan'da Yürük ve Türkmenler*. İstanbul: Marifet.
- Gratien, C., Polczynski, M., & Shafir, N. (2014). Digital Frontiers of Ottoman Studies. *Journal of the Ottoman and Turkish Studies Association*, 1(1-2), 37-51.
- Hardwick, J. (2006). Looking for the universal in the local: Morality Tales from the Western end of the Mediterranean. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 181-185.
- Hourani, A. (1970), "The Islamic City in the light of recent research", Hourani, A. H. ve Stern S. M. (Edt.), *The Islamic City* (s. 1-24). Oxford: B. Cassirer.
- Hourani, A. (1985), "Ottoman reform and the politics of notables", *The Emergence of the Modern Middle East* (s. 36-66). Oxford: Macmillan.
- Hunt, L. (1986). French history in the last twenty years: The rise and fall of the Annales paradigm. *Journal of Contemporary History*, 21(2), s. 209-224.
- İnalçık, H. (1978). Impact of the Annales School on Ottoman studies and new findings [with discussion]. *Review (Fernand Braudel Center)*, s. 69-99.
- İnalçık, H. (1981). Osmanlı idare, sosyal ve ekonomik tarihiyle ilgili belgeler: Bursa Kadı Sicillerinden seçmeler. *Türk Tarih Kurumu, Belgeler, X, 14*, (1980-81) s.1-91.
- Jenkins, K. (Ed.). (1997). *The postmodern history reader*. Psychology Press.

- Jennings, R. C. (1975). Women in early 17th century Ottoman judicial records: The Sharia court of Anatolian Kayseri. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 18(1), s. 53-114.
- Jennings, R. C. (1978). Zimmis (Non-Muslims) in early 17th century Ottoman judicial records. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 21(1), s. 225-293.
- Levi, G. (1991). On microhistory. P. Burke (Edt.). *New perspectives on historical writing* (s. 97-120). Pennsylvania: Pennsylvania State University.
- Mengüç, M. C. (2002). *Historiography and Nationalism: A Study regarding the Proceedings of the First Turkish History Congress* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). McGill Üniversitesi, Montreal.
- Messick, B. (1992). *The calligraphic state: Textual domination and history in a Muslim society*, (Vol. 16). Berkeley, California: University of California.
- Mir-Hosseini, Z. (1997). *Marriage on Trial: A study of Islamic family law; Iran and Morocco compared*. London: Tauris.
- Hanna, N. (1998). *Making big money in 1600: The life and times of Isma'il Abu Taqiyya, Egyptian merchant*. Cairo: American University.
- Peirce, L. (2003) *Morality Tales: Law and gender in the Ottoman court of Aintab*. Berkeley: University of California.
- Raymond, A. (1985), *Grandes villes arabes à l' époque ottomane*. Paris.
- Raymond, A. (1994), "Islamic City, Arab City: Orientalist myths and recent reviews", *British Journal of Middle Eastern Studies*, 21(1), s. 3-18.
- Rosen, L. (1989). *The anthropology of justice: Law as culture in Islamic society*. Cambridge: Cambridge University.
- Rosen, L. (2000). *The justice of Islam: Comparative perspectives on Islamic law and society*. Oxford: Oxford University.
- Rubin, A. (2011). *Ottoman Nizamiye Courts: Law and Modernity*. New York: Springer.
- Sahillioğlu, H. (1967). Osmanlılarda Narh Müessesesi ve 1525 yılı sonunda İstanbul'da fiyatlar. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 1(3), s. 50-53.
- Sajdi, D.(2007). Decline, its discontents and Ottoman cultural history: By way of introduction. *Ottoman Tulips, Ottoman Coffee: Leisure and Lifestyle in the Eighteenth Century*, s. 1-40. London, New York: Tauris.
- Sariyannis, M. (2008). Prostitution in Ottoman Istanbul, late sixteenth-early eighteenth century. *Turcica*, 40, s. 37-65.
- Seng, Y. (1996). Fugitives and factotums: Slaves in early sixteenth-century Istanbul. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 39(2), s. 136-169.
- Skinner, P. (2006). Morality Tales: A medieval inheritance. *Journal of Women's History*, 18(1), s. 186-191.
- Tak, E. (2009). *Diplomatik Bilimi bakımından XVI–XVII. Yüzyıl Kadı Sicilleri ve bu sicillerin ihtiva ettiği belge türlerinin form özellikleri ve tanımlanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

- Tekgöl, N. (2016). *A gate to the emotional world of pre-modern Ottoman Society: An attempt to write Ottoman History from "the inside out"* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Tuğ, B. (2017). *Politics of honor in Ottoman Anatolia: Sexual violence and socio-legal surveillance in the eighteenth century*. Brill.
- Tülüveli, G. (2000). Mikrotarihçilik ve kaynak kullanım problemi: Kadı sicilleri örneği, *Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve yerelleşme*, (s. 271-273). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Uğur, Y. (2003). Mahkeme Kayıtları (Şer'iyeye Sicilleri): Literatür değerlendirmesi ve bibliyografya. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (1), s. 305-344.
- Uğur, Y. (2005), Şehir tarihi ve Türkiye'de şehir tarihçiliği: Yaklaşımlar, konular ve kaynaklar, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 3(6), s. 9-26.
- Uluçay, M. Ç. ve Gökçen, İ. (1939). *Manisa tarihi*. İstanbul: Resimli Ay.
- Yaşa, F. (Ed.) (2020). *İmparatorluğun öteki yüzleri: Toplumsal hiyerarşi ve düzen karşısında sıradan hayatlar*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yaşa, F. (Ed.) (2020). Osmanlı toplumunda sıradan insanların sıra dışı hikâyeleri [Özel Dosya]. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 322.
- Yediyıldız, B. (1985). *Ordu kazası sosyal tarihi (1455-1613)*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Yılmaz, F. (2012). Zina ve fuhuş arasında kalanlar: Fahişe, subaşıya karşı. *Toplumsal Tarih*, 220, s. 22-31.
- Yılmaz, G. (2017). Küreselleşme öncesi ve sonrası Osmanlı kent tarihçiliği. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 26(2), s.105-131.
- Yi, E. (2004). *Guild dynamics in seventeenth-century Istanbul: Fluidity and leverage*. Leiden: Brill.
- Ze'evi, D. (1998). The use of Ottoman Sharī'a court records as a source for Middle Eastern social history: a reappraisal. *Islamic Law and Society*, 5, s. 35–56.
- Zilfi, M. (2012), *Women and slavery in the late Ottoman Empire: The design of difference*. Cambridge: Cambridge University.



Turkish History Education Journal

May 2021, volume 10, issue 1


www.tuhed.org

Translation Articles

Çeviri:

Çocuğa tarih ve coğrafya öğretmek abestir*

Jean-Jacques ROUSSEAU mütercimi Ziya Paşa

Çeviriyazı: Yusuf Ziya AKTAŞ 

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: yusufziya140@gmail.com

Herhangi tahsilde olursa olsun eşyayı marûzayı taakkûl ve idrak lazımdır. O eşyayı gösteren alâmet bir işe yaramaz. Çocuğa daima bu alâmetler gösterilmekle kanaat olunup onun delalet ettiği şeyleri tefhime¹ kudret taalluk etmez. Çocuğa zamanın şekli öğretildi zannolunur. Halbuki yalnız harita öğretiliyor. Ve beldeler, memleketler, ırmaklar isimleri talim olunur ki, çocuk gösterilen kâğıttan başka yerde onların vücudunu taakkûl etmez.

Hatırımdadır ki bir mahâlde bir coğrafya kitabı görmüştüm; böyle başlardı:

Dünya nedir?

“Mukavvadan yapılmış bir küredir”

İşte hakikat çocukların coğrafyası da budur. Delil-i fiili olarak şunu meydana koyarım ki, dünyada on yaşında bir çocuk yoktur ki, iki sene ilim-i küre ve hey’et² okumuş olduğu halde kendine talim olunan kavâid ile Paris şehriden kalkarak civarında bulunan (Sen-denizi) denilen şehre kadar bizzat gidebilsin.

Ve yine delil-i fiili makamında bunu da irâd ederim ki, öyle bir çocuk yoktur ki mücerred resim-i musavviri üzerine babasının bahçesindeki kıyıları, bucakları, şaşırımsızın dolaşabilsin! İşte hal böyle iken yine bu allâmelerdir ki (Pekin) (İsfahan) (Meksika)’nın vesair dünya yüzündeki memleketlerin her biri nerede olduğunu elleriyle koymuş gibi bulurlar! İşitiyorum ki çocukları meşgul etmeye münasip olan yalnız göz ile tahsil olunacak şeylerdir; diyorlar. Vakıa

* Bu yazı, Ziya Paşa’nın 1870’te Jean Jacques Rousseau’dan çevirdiği “Emile” adlı eserin, 1896’da Mecmua-ı Ebuzziya’nın 56. sayısında yayınlanan bölümünü içermektedir.

¹ (Ç.N. tefhim: anlatmak)

² (Ç.N. hey’et: astronomi)

mücerret göz ile tahsil olunacak bir ilim var ise bu olabilir. Lakin ben hiç öyle bir ilim bilmiyorum!

Daha tuhaf hatalardan biri de çocuklara tarih öğretmektir. Tarihi bir mecmua vukuat olmakla onların idrak edebilecekleri mertebededir zan olunur. Lakin şu (vukuat) kelimesine ne mana veriliyor? Zannolunur mu ki vukuat-ı tarihiyeyi tekarrür ettiren esbab ve revâbit³ kolayca idrak olunabilir. Ve ondan çocukların zihinlerinde suhuletle efkâr teşekkül eder? Zannolunur mu ki vukuat-ı sahihanı idrak, onların esbab ve asarından ayrılır? Ve bunlardan birini bilmeyerek diğerini bilmek kabil olacak kadar tarihin makûlata tâliki yoktur? Eğer insanların ef'âlinde yalnız harekât-ı zahire ve cismâniyeye bakıyorsanız tarihten ne öğreneceksiniz! Hiç mi hiç...

Bu ilim cümle fevâidden ari olmakla size ne zevk ne de ilim verir. Lakin eğer siz ef'âli revâbit-ı maneviyesiyle tahkik etmek isterseniz bu revâbiti şakirdlerinize tefhime himmet edin. O zaman tarihin onların yaşlarına muvafık olup olmadığını görürsünüz!

Ey bu kitabı okuyanlar! Daima hatırınızda olsun ki bu sözleri size söyleyen kimse ne alimdir ne de filozoftur. Belki bayağı bir adamdır, doğruyu sever, taraftar değildir, bir kaide ve mesleği de yoktur. Kendisi münzevi ve insanlarla ihtilatı az olduğundan onların akaid ve evham-ı batılalarından çokluk reşhayâb⁴ olmaz. Lakin onlar ile muamelesinde nazar-ı dikkati celbeden şeyler üzerine mütâlââa edecek zamanı vardır. Benim muhakemat-ı akliyem kavaiden ziyade emsal ve vukuat üzerinedir. Burasını size iyice anlatmak için o müteâlâtı bana ilkâ eden misallerden bir takımını ekseriya size beyandan başka çare bulamam:

Evladının hüsn-ü terbiyesine gayetle ihtimam eden bir iyi kadın vardı. Birkaç gün eğlenmek için onun sahrada vaki kaşane-i sayfiyesine⁵ gitmiştim. Bir sabahleyin büyük oğlu ders alırken ben de hazır bulundum. Çocuğun lalası ki, ona tarih-i atiki pek âlâ öğretmişti. (İskender-i Kebir)'in tarihinden söze başlayıp onun tabibi (Filip)'in fıkra-i meşhurasından bahis açtı. *(Bu fıkra geçen nüshamıza 1832. sahifede 17 rakamlı haşiyede muhkîdir.)*⁶ Onun üzerine bir hayli sözler deverân etti ki, filhakika zahmete değerdi. Lala liyakatli bir kimse olmakla İskender'in cesareti üzerine birçok mütâlââat serd ve ityan⁷ eyledi ki benim hoşuma gitmedi. Lakin çocuğun yanında bozmamak için itiraz dahi etmedim. Badehû sofraya oturuldu. Orada Fransız kaidesi üzere büyükten bozma çocuğa birçok güzellik ettirmekte kusur etmediler. Çocuk yaşına göre tabii olan cevelan zihniyle beraber herkesten aferin alacağından dahi emin olmakla bin hezeyan söyledi. Onların arasında tesadüf olarak birkaç da güzel söz söyleyip öteki hezeyanları unutturdu. Velhasıl tabip Filip'in fıkrası geldi. Çocuk onu pek vâzih ve latif surette

³ (Ç.N. esbab ve revâbit: sebepler ve ilişkiler)

⁴ (Ç.N. reşhayâb: sızıntı bulmuş)

⁵ (Ç.N. kaşane-i sayfiye: yazlık ev)

⁶ (Ç.N. bahsi geçen fıkrada "Büyük İskender, doktoru Filip'in, Pers kralı Darius tarafından satın alındığının ve kendisini zehirleyeceğinin haberini aldı. Uyarı mektubuna rağmen, Filip'in verdiği ilâcı, ona bu ihbar mektubunu okutarak, içti." Çocuk önce bu hikâyeyi çok güzel bir şekilde tekrar eder ve tarihsel olaya ilişkin akıl yürütmeye çalışır. Yemek sonrası, çocukla bir park gezisi yapan Rousseau, sorduğu sorularla çocuğun herkesten çok İskender'in cesaretine hayran kaldığını öğrenir. Bunun sebebi ise 15 gün önce kendisine acı bir şurup verilmiş, acılığı hâlen ağzından kaybolmamıştı. İskender ise hiç çekinmeden şurubu içmişti. İskender'in bu kahramanlığı çocuğun kalbinde büyük bir etki yapmış, "İlk yutacağı bir ilâç için âdeta bir İskender olmaya" karar vermişti (Ata, B. 2003)

⁷ (Ç.N. serd ve ityan: dile getirmek)

nakletti. Annesinin istediği ve çocuğun beklediği bir küme tahsinat bezlolunduktan⁸ sonra naklettiği fıkra üzerine bahis ve muhakemeye agaz⁹ olundu. Hazardan¹⁰ çoğu İskender'in cesaretini ta'yip ettiler. Birkaçı da lala'nın reyî gibi onun metanet ve cür'eti üzerine taaccüp gösterdiler. Ben bundan anladım ki hazar'dan hiçbir fıkradaki nüktenin letafet-i sahihasından ibaret olduğunu anlayamıyorlar. Onlara dedim ki, bana gelir ki eğer İskender'in şu fiilinde zerre kadar cür'et ve metanet varsa savrukluktan ibarettir. O zaman hepsi ittifak edip bunun savrukluktan ibaret olduğuna karar verdiler. Benim bundan canım sıkılarak cevap vermek sadedinde iken, yanımda oturan bir kadın ki o vakte kadar ağzını açmamıştı, eğilip kulağıma dedi ki; "Janjak sus! Bunlar senin sözünü idrak etmeyecekler" ben kadının yüzüne baktım ve müteessir olup sükût ettim.

Çünkü birçok alametler üzerine genç allamenin şu güzel güzel naklettiği fıkradan kendinin hiçbir şeyi anlamadığında şüphe etmediğimden taamdanda sonra elinden tutup birlikte bahçeyi dolaşmaya başladık. Bu esnada çocuğu istediğim gibi istintak¹¹ ettim. Gördüm ki metholunan İskender'in cesaretine herkesten ziyade taaccüp ediyor. Lakin bilir misiniz bu cesareti nerede görüyor? Yalnız İskender, o içtiği fena lezzetli şeyi tereddüt etmeksizin ve asla nefret ve istikrah alameti göstermeksizin bir dikişte içivermesinde görüyor. Meğer zavallı çocuğa on beş gün evvel bir müşhil içirmişler, pek zahmetle içmiş ve ağzının fenalığı hala gitmemiş imiş. Mevt, tesmim¹² onun zihninden hazolunmayacak bazı mahsusat gibi geçiyorlar ve kendisi için sinamekinden¹³ başka zehir anlamıyordu. Fakat itiraf etmelidir ki, kahraman İskender'in metaneti çocuğun körpe yüreğine bir büyük eser bırakmış ve bir kere daha müşhil içirecek olurlarsa kendi de bir İskender olamaya karar vermişti. Çocuğun bittabi havsala-i idrakine sığmayacak tevziyata girişmeksizin kendisini bu azimet-i memduhada tasdik ettim. Ve çocuklara tarih öğretmek mütâlââsında babaların, lalaların fetanet ve dirayetlerine kendi kendime gülerek gerindim.

Hükümdarânın hükümetlerin, muharebelerin, fütuhâtın, inkılabâtın, kavaninin elfazını çocukların ağzına koymak kolaydır lakin bu lafızlara pürüzsüz efkar izafe etmeye gelince meselenin ne kadar müşkül olduğu kendini gösterir.

Öyle görüyorum ki bunu okuyarlardan bazıları "janjak sus!" sözünden nahoşnut olacaklar. Ve benden İskenderin fiilinde o derece ne güzellik bulduğumu sual edeceklerdir. A zavallılar! Onu size söylemek lazım gelse siz ne anlayacaksınız? Bunun güzelliği orasındadır ki, İskender'in fazl-ı ihlasa imanı vardı. Ve ezdil ve can ona mu'tekitdi. Onun nefsi azimi o fazilete itikat için yaratılmıştı. Onun içtiği şerbet ne güzel ikrar-ı dindi. Hayır dünyada bir insan bu kadar güzel bir surette ilan-ı ihlas etmemiştir. Eğer yeni bir İskender daha varsa şöyle bir şivesi bana gösterilsin!

Eğer yalnız elfazdan bahseder bir ilim yok ise çocukların tahsillerine muvaffık olacak bir ilim de yoktur. Mademki sıbyanda efkar-ı sahiha olamaz. Zira mahsusattan gayrıyı

⁸ (Ç.N. bezl: dağıtmak, saçmak)

⁹ (Ç.N. agaz: başlamak)

¹⁰ (Ç.N. hazar: hazır bulunan)

¹¹ (Ç.N. istintak: konuşurmak)

¹² (Ç.N. tesmim: zehirleme)

¹³ (Ç.N. sinamekin: bir tür bitki)

hıfzıtmeyene ben hafıza itlak etmem. Çocukların kafalarına bir defter-i eşkal nakşetmekten ne çıkar. O eşkal ki onlara bir şey göstermezler? Halbuki eşyayı öğrendiklerinde eşkali öğrenmeyecekler mi? Bu halde eşkali onlara iki kere öğretmek için neden bu beyhude emek sarf olunur? Hem de kendilerince bir güne manası olmayan birtakım kelimeleri ilimdir diyerek öğretmekle onlara ne tehlikeli akaid-i faside ilkasına başlanmış olur. Çocuğun kuvve-i mümeyyizesini berbat eden şey kendisine faydası olmadığı halde ibtida hıfzettiği kelime, yahut sairlerinin sözüyle evvela öğrendiği şeydir. Ve bu çocuk şöyle bir zayii yerine koymazdan evvel ahmaklar nazarında çok zaman parlak görünür.¹⁴

Hayır! Eğer tabiat bir çocuğun beynine her türlü tesirâta kabiliyet hassasını vermişse oraya hükümdarların, tarihlerin, alemet-i insab ve hanedanın ve küre ve coğrafyanın isimleri ki, ne insan-ı tufuliyette, ne de hiçbir zamanda faydaları vardır. Onları oraya hak ve nakış ile zavallı çocuğun zaten akim ve mahsun olan tufuliyetini ezip geçirmek için değildir. Belki kendinin anlayabileceği ve kendine müfid ve saadetine mute'allik ve vezaif-i müstakbelesi üzerine kendine bir güne intibah verecek olan efkarın orada bir hattı sabit ile nakş olunması içindir. Ta ki bu efkar müddet-i ömründe nefesine ve kuvvesine muvafık suretle hareket için onun işine yarayalar.

Çocuktaki bir nevi kuvve-i hafıza kitaplardan tahsile iştigal itmamınla boş ve muattal durmaz. Ne görse ne işitse ona dokunur. Ve onu tahattur eder. İnsanların akvali ve ef'âlini kendinde sebt-i defter eder. Sonradan kuvve-i akilesi bundan müstefid olur. Çocuktaki şu birinci kuvveti sahihan terbiye etmek sanatı işte onu ihata edecek eşyanın hüsnü intihabından ve tanıyabileceği şeyleri muttasıl kendine göstermek ve bilmemesi muktaza olanları ondan gizlemekten ibarettir. Ve böylelikle çocuğa bir mahzen-i ulum-u tehkiye¹⁵ etmelidir ki, müddet-i şebabında terbiyesi vesair evkatta hareket-i zatiyesi için işine yarasın. Filvaka bu usül öyle küçücük fevkaladeler yetiştirmez. Ve dayelere, lalalara dahi parlaklık vermez. Lakin akil ve kavi ve zihnen ve cismen sahih ve salim insanlar yetiştirir ki bunlar eğer ki genç iken mazhar-ı tahaccüp olmazlar, lakin büyüdüklerinde mazharı izaz ve ihtiram olurlar.

Benim şakirdim asla ezberden bir şey öğrenmeyecek, hatta mesellerin en güzelleri ve sadeleri olan (La Fonten) kıssalarını bile ezberlemeyecektir. Zira tarihlerin elfazı tarih olmadığı gibi mesellerin de kelimâtı mesel değildir.

¹⁴ Ekser alimler dahi bu hususta etfale müşabihtirler. Onların malumat-ı vasiaları çok kere kesret-i efkar ve meaniden olmayıp fakat kesret-i süver ve eşkalden ibarettir. Hafıza-i eşkalde duran erkam-ı tarihiye esame-i eşhas ve büldan ve manadan hali ve münferid hususatlar. Ve bunların tahatturunda dahi ekseriya hangi sahifede görülmüş ise iki yüzü birden hatıra gelir. Yahut ibtidai nazarda ne surette görülmüş ise öylece tasavvur olunur. Asr-ı ahirde muteber olan ulum işte buna karib bir haldeydi. Ama bizim asrımızda yine başkadır. Şimdi mütâlââ ve tefekkür yoktur. Yalnız tahayyül edilir. Ve ızdırıp hayali ile geçen birkaç gecenin mahsul-i hayâlâtı, işte hikmet budur diye temkin ile bize arz olunur (*). Ama bana denilecek ki sen de tahayyül ediyorsun. Evet! Muterifim. Lakin ben hayalatımı hayalat diyerek meydana koyup, bunlar da ashab-ı intibah için faide-i bahş olacak bir şey bulunup bulunmadığının teftişini okuyanlara havale ediyorum. Lakin sairleri böyle etmiyorlar. (Russo)

(*) Russo bu cümlesiyle Volter'e tariz eder. Çünkü Volter'in hikemiyatı ekseriya mahsul-ü tevehhumat ve habalâttir. Onun indinde bir parlak söz bin hikmete muadildir. Fakat Russo bir hakikati bin parlak hayale tercih eder. Bir hakim-i kamildir. Littabi?

¹⁵ (Ç.N. Tehyie: hazırlama)

Kaynakça

- Ata, B. (2003). Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi. Millî Eğitim Dergisi, 159, 239-244.
- Rousseu, J. J. (1896). Emile (Çev. Ziya Paşa). Mecmua-i Ebüzziya, C. VI, S. 56, 232-237.
- Rousseau, J. J. (2000). *Emile*, Çev. Yaşar Avunç. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

مجموعه جغرافیا

ذی الحجه ۱۲۱۳

۱۶ نجی سنه

جزء ۵۶ : عدد



چو جغه تاریخ و جغرافیا او گرتک عیشر

هر هانگی تحصیلده اولورسه اولسون اشیای معروضه بی تعقل و ادراک لازمدر . او اشیایی گوسترن علامات بر ایشه یرامز . چو جغه دائما بو علامتلر گوسترملکله قناعت اولنوب آنک دلالت ایتدیگی شیلری تفهیمه قدرت تعلق ایتمز . چو جغه زمینک شکلی او کر دلدی ظن اولنور . حال بوکه یالکز خریطه او کر دیلور . وبلدeler ، مملکتلر ، ایرمقلر اسملری تعلیم اولنورکه ، چو جق گوستریلان کاغددن بشقه برده آنلرک و چودینی تعقل ایتمز .

خاطرمدهدرکه بر محله بر جغرافیا کتابی گورمشدم ؛ بویله باشلاردی :

« دنیا نهدر ؟ »

« مقوادن یا بلش بر کرهدر . »

ایشته حقیقه چو جقلرک جغرافیاسیده بودر . دلیل فعلی اولهرق شونی میدانه قورمکه، دنیا ده اون یاشنده بر چو جق یوقدرکه، ایکی سنه علم کره و هیئت او قومش اولدیغی حالده کندینسه تعلیم اولنان قواعدا ایله پارس شهرندن قالقهرق جوارنده بولنان (سن - ده نیز) دنیلان شهره قدر بالذات کیده بیاسون .

وینه دلیل فعلی مقامنده بونیده ایراد ایدرمکه، اویله بر چو جق یوقدرکه مجرد رسم مصوری اوزرینسه باباسنک باغجه سننده کی قییلری ، بو جاقلری شاشرمقسنزین طولاشه بیلسون ! ایشته حال بویله ایکن ینه بو علامتلردرکه (به کین) (اصفهان) (مکسیقا) نک و سائر دنیا یوزنده کی مملکتلرک هر بری نرده اولدیغنی اللریله قومش کی بیلورلر !

ایشیديورم که چوچقلى مشغول ايتمه مناسب اولان يالگىز کوز ايله تحصيل اوله جق شيلردر ، ديورلر . واقعا مجرّد کوز ايله تحصيل اوله جق بر علم وار ايسه بو اوله بيلور . لکن بن هيچ اوله بر علم بيلورم !

دها تحف خطالردن بريده چوچقلى تاريخ اوکرتکدر ، تاريخ بر مجموعه وقوعات اولقله آنلرک ادراك ايله بيله چقلى مرتبه ددر ظن اولنور . لکن شو (وقوعات) کله سنه نه معنی ويريلور ؟ ظن اولنور ميکه وقوعات تاريخي تقرر ايتدیرن اسباب وروابط قولايجه ادراك اوله بيلور ؛ و آندن چوچقلىک ذهني تقرر سهولته افکار تشکل ايدر ؟ ظن اولنور ميکه وقوعاتي صحیحاً ادراك ، آنلرک اسباب و آثارندن آريلور ؟ و بونلردن بري تليسه رک ديگرني تيلک قابل اوله جق قدر تاريخک معقولانه تعلق يوقدر ؟ اگر انسانلرک افعالنده يالگىز حرکات ظاهره و جسمانيه باقورسه گر تاريخدن نه اوکرتنه چکسگر ! هيچي هيچ ...

بو علم جمله فواندن عاری اولقله سزه نه ذوق ، نده علم ويرر . لکن اگر سز افعالی روابط معنويه سيله تحقيق ايتک استرسه گر بو روابطی شاگردلرک تفهيمه همت ايدک . اوزمان تاريخ ، آنلرک ياشلرینه موافق اولوب اولديغنی کوررسگر !

ای بو کتابی او قویاندر ! دائما خاطر گرده اولسون که ، بوسوزلری سزه سويلان کيسه نه طالدر ، نده فيلسوفدر . بلکه بياني بر آدمدر . طوغری يي سور . طرفدار دکاپير . بر قاعده و مسلکيده يوقدر . کندوسی منزوی و انسانلره اختلاطی آز اولديغندن . آنلرک عقايد و اوهام باطله لرندن چوقلق رشه ياب اولمز . لکن آنلر ايله معامله سننده نظر دقتی جلب ايدن شيلر اوزرینه مطالعه ايله چک زمانی واردر . بنم محاکات عقليم قواعددن زياده امثال و وقوعات اوزرینه در . بوراسی سزه ايوجه آکلامق ايچون او مطالعاتی بگا القا ايدن مثاللردن بر طاقی اکثريا سزه بياندن بشقه چاره بوله مام :

اولادينک حسن تربيه سنه غايته اهمام ايدن بر ابو قادين وار ایدی . بر قاچ کون اکلنگک ايچون آنک مهرانه واقع کاشانه سيفيه سنه گتمش ايدم . بر صباحين

۲۳۳

بيوك اوغلى درس آلورکن بنده حاضر بولندم . چوچقلى لالاسی که ، آکام تاريخ عتيقی يك اعلا اوکرتمش ایدی . (اسكندر کير) ک تاريخندن سوزه باشلايوب آنک طبيی (قليب) ک فقره مشهوره سنندن بحث آجدي (۱) آنک اوزرینه بر خيلي سوزلر دوران ايتدی که ، فی الحقیقه زحمته ذکر ایدی . لالا لياقتی بر کيسه اولقله اسكندرک جسارتی اوزرینه بر چوق مطالعات سرد و اتیان ایلدی که ، بنم خوشه گتمدی . لکن چوچقلىک ياننده بوزمامق ايچون اعتراض دخی ايتدم . بعده سفره اوتورلدى . اوراده فرانسز قاعده سی اوزره بيوكدن بوزمه چوچقه بر چوق کوزمک ايتدیرمکه قصور ايتديلر . چوچق ياشنه کوره طبيی اولان جولان ذهنيله برابر هرکسندن آفرين آله چغندن دخی امين اولقله بيک هذيان سويلدی . آنلرک آرمسنده تصادف اوله رق بر قاچده کوزل سنوز سويلوب اوتکی هذيانلری اوتدیردی . والحاصل طبيی قليبک فقره سی کلدی . چوچق آتی يك واضح و لطيف صورتده نقل ايتدی . انسانک استديکی و چوچقک بکلديکی بر کومه تحسینات بدل اولدقدن صکره نقل ايتديکی فقره اوزرینه بحث و محاکمه آغاز اولدی . حضاردن چوغی اسكندرک جسارتی تعيب ايتديلر . بر قاچده لالانک رأی کي آنک متات و جرأتی اوزرینه تعجب کوستردیلر . بن بوندن آکلامم که ، حضاردن هيچ بری فقره ده کی نکته نك لطافت صحه سی نهدن عبارت اولديغنی آکلامه يورلر . آنلره ديدم که ، بگا کلورکه اگر اسكندرک شو فعلنده ذره قدر جرأت و متانت وار ايسه صاورقلقدن عيسارتدر . اوزمان هيسی اتفاق ايدوب بونک صاورقلقدن عبارت اولديغنه قرار و يرديلر . بنم بوندن جانم صقيه رقی جواب ويرمک صدنده ايکن ، يانده اوتوران بر قادين که ، او وقته قدر آغزنی آجامشدی ؛ اگلوب قولايجه دیدی که : « زان ذاق صوص ! بونلر سنک سوزکی ادراك ايتمه چکلر » . بن قادينک يوزينه باقدم و متاثر اولوب سکوت ايتدم .

چونکه بر چوق علامتلر اوزرینه کنج علامه نك شو کوزل کوزل نقل ايتديکی

(۱) بو فقره کين نهمزده ۱۸۴۲ هجری صفيه ده ۱۷ رقی حاشيه ده حکيدر .

۲۳۴

۱۹۴۱
چوچىق ۋە ئىككىنچى قىسىمدا، ئىككىنچى قىسىمدا

قىرەدىن كىندىنىڭ ھېچ بىر شىيە آڭلامدىقنىدە شىبە ايتىدىكىمىدىن . طعامدىن سىڭرە
الدىن طوتوب بىرلىككە باغچىنى طولاشقىغا باشلاشق . بو ائىئادە چوچىقنى استىدىكىم
كىي استىنطاق ايتىم . كوردىم كە مدح اولسان اسكندىركى جىسارتىنە ھىر كىمىدىن زىيادە
تەجىب ايدىور . لىكن پىلورىمىسكىز بو جىسارتى تىردە كوردىور ؟ يالڭىز اسكندىر . او
ايجىدىكى قىنا لىتىلى شىيە تىردە ايتكىمىزىن ۋاسىلا نىقوت واستىكراھ علامتى كوستىر .
مكىمىزىن بىر دىكشەدە ايجى وىرمىسندە كوردىور . مگر زواللى چوچىقە اون بىش كون
اوق بىر مەسەل ايجورىمىشلىر . بىك زىھنلە ايجىمىش ۋاغىنىنىڭ قىناالى ھاللا كىتامىش
اىش . موت . تىمىم اناڭ زىھننىڭ ھىظ اولتىمەچىق بەض محسوسات كىي
كىيورلىر . ۋكىندىسى ايجون سىنامىدىن بىشقە زىھ آڭلامىوردى . فقط اعتراف
ايتىدىركە . قەرىمان اسكندىركى مەتاتى چوچىقنىڭ كوردىور يوركنە بىر بىوك اثر بىراقىش
ۋىر كىرە دەھا مەسەل ايجورىمەچىك اولورلىر ايسە كىندىدە بىر اسكندىر اولمىغە قىرار
وېرىمىش ايدى . چوچىقنىڭ بالىق ھوسىلە ادر اكنە سىمىمەچىق توشىمانە كىرىمىكىمىزىن
كىندىسى بو عزىمىت ممدوحىدە تصدىق ايتىم . ۋ چوچىقلىرە تارىخ اوكرىمىك
مطالەمىسندە بابارىڭ . لالارىڭ قىطانت ودر ايتىلدىنە كىندى كىندىمە كولەركى كىرودىندىم .
سىمىدارانىڭ . ھىكومىسلىرىڭ . ھىجرا بىلەڭ . قىتوحانىڭ . انقلاپانىڭ . قىوانىنىڭ
الفاظى چوچىقلىرىڭ اغىزىنە قىويىق قولايلىر . لىكن بو لىقظىلەر پروسىزىن افكار اضافە
ايجىكە كىنچە مەسئەلنىڭ نەقەدر مەشكى اولدىنى كىندىنى كوستىر .
اويلە كوردىورمە بوئى اوقىيانلىردىن بەعضىلىرى « زان زاقى صوص ! » سوزىندىن
ناخىنود اولەچىقلىر . ۋىندىن . اسكندىركى قىلندە اودىرچە نە كوزللك بولدىنى سۇال
ايدەچىكلردىر . آرزوالىلر ! آنى سىزە سولنىڭ لازىم كىلسە سىز نە آڭلايدىچىكىمىز ؟
بونىڭ كوزللكى اوراسىندەدركە . اسكندىركى فضل اخلاصە ايمانى وار ايدى .
ۋازىل وچان آڭا مەتقىد ايدى . اناڭ نىفس عىظىمى او فضىلە اعتقاد ايجون
بىرادىمىش ايدى . اناڭ ايجىدىكى شىرىت نە كوزل اقرار دىن ايدى . خىر دىنيادە
بىرانسان بو قىدر كوزل بىر سورتىدە اعلان اخلاص ايتامىشلىر . اكر بىكى بىر اسكندىر
دەھا وار ايسە شوىلە بىر شوىسە بىكا كوستىرلىون !

*
۲۳۵

۱۹۴۲
جموعه ابوالضياء

اكر يالڭىز الفاظدىن بىت ايدىر بىر علم يوق ايسە چوچىقلىرىڭ تىھىللىرىنە موافىق
اولەچىق بىر علمدە بو قىدر . مادامكە سىيانىدە افكار سىخىچە اولەمىز . زىرا محسوساتدىن
غىرىبى ھىظ ايتىمانە بىن ھافىظە اطلاق ايتىم . چوچىقلىرىڭ قىلارىنە بىر دىقتر اشكال
نقىش ايتىمىدىن نە چىقار . او اشكال كە آنلرە بىر شىيە كوستىمىزلىر ؟ ھال بو كە اشياپى
اوكرىدىكلىرىندە اشكالى اوكرىمەچىكلىرىمى ؟ بو ھالدا اشكالى آنلرە ايجىكى كىرە
اوكرىمىك ايجون نەدىن بو بىھودە امك سىرف اولتور ؟ ھىدە كىندىلرنىچە بىر كونە
مەناسى اوليان بىر طاقم كەلەلرى علمدىر دىھىرك اوكرىمىك كە آنلرە نە تەھلىكولو عقايدە .
فاسىدە القاسنە باشلاشش اولور . چوچىقنىڭ قوۋە تىزەسى بىر باد ايدىن شى كىندىنە
فائىدەسى اولدىنى ھالدا ابتدا ھىظ ايتىدىكى كە . ياخود سائرلرنىڭ سوزىلە اول
اوكرىدىكى شىدىر . ۋ بو چوچىق شوىلە بىر ضاىبى رىنە قىويىزدىن اول اھقىلر نىظرىندە
چوق زىمان پارلاق كوردىور (۱)

خىر ! اكر طىبىعت بىر چوچىقنىڭ بىتتە ھىر دىلو تائىراتە قابىلىت ھىصەسى وىرمىش .
ايسە اوراىە ھىكمىدارلرلر تارىخلىرىڭ . علامات انساب وىخاندانىڭ . ۋ كىرە ۋ جىغىرايانىڭ
اسملىرى كە ، نە اسنان طقولىتىدە . نەدە ھىچ بىر زىماندە فائىدەلرى واردر . آنلرى اوراىە
خىك و نقىش ايلە زواللى چوچىقنىڭ ذاتا عقىم و ھىجوز اولان طفولىتىنى ازوب كىيورمىك
ايجون دىكلدىر . بىلكە كىندىنىڭ آڭلايدە بىلەچكى ۋ كىندىنە مەقىد ۋ سەئادىتە متعلق

(۱) اكر طاللىر دىخى بو ھىصەسەدە اطفالە
مشابىھىدلىر . آنلرلر مەلومات واسەلرلى چوق
كۆرە كىتوت افكار و مەئانىدىن اولمىدوب فقط
كىتوت سىور واشكالىدىن عىبارتدىر . ھافىظە
اشكالىدە طوران ارقام تارىخىيە اسامى اشخاس
وبلدىان ۋ مەئاندىن خالى و مەفرد ھىصەسالىر .
ۋ بونلرلر تىخىلرندە دىخى اكرىيا ھانكى ھىصەفەدە
كوردىمىش ايسە ايجى بوزى بىردىن خاظرە
كلور . ياخود ابتداى نىظردە نە سىورتىدە
كوردىمىش ايسە اولەچە تىصوور اولتور .
عسىراخىردە مەتقىر اولان علم ايشتە بوڭا
قىرىب بىر ھالدا ايدى . اما زىم عىصرىزدە بىتە
بىشقىدە . شەدى مطالە و تىفكىر بو قىدر . يالڭىز

(۲) روسو بو ھىصەسەدە وولتقە تەرىمىش ايدى .
چونكى وولتقە ھىكمىسالى اكرىيا محسول توھمات
ۋ خىياللار . اناڭ عىندىدە بىر پارلاق سوز بىك ھىكمىتە
مەئالدىر . فقط روسو بىر ھىقىق بىك پارلاق خىسانە
ترجىچ ايدىر بىر ھىكمى كاملىر .
الطابع

۲۳۶

۱۹۳۳

چوچغه تاریخ و جغرافیا اوکرتماک عبیدر

ووظائف مستقبلیسی اوزرینه کندینه برگونه انبیا و یرمچک اولان افکارک اوراده بر خط نابت ایله نقش اولغمی ایچوندر . تاکه بو افکار مدت عمرنده نفسنه وقواسنه موافق صورته حرکت ایچون آنک ایشنه یرایه لر .

چوچغه کی برنوع قوه حافظه کتابلردن تحصیله اشتغال ایتمکله بوش و معطل طورمز . نه کورسه ، نه ایشته آکا طوقور . و آتی تخطر ایدر . انسانلرک احوال و افعالی کندینه ثبت دفتر ایدر . صکره دن قوه عاقله سی بوندن مستفید اولور . چوچغه کی شو برنجی قوتی صحیحاً تربیه ایتمک صنعتی ایشته آتی احاطه ایدمچک اشیانک حسن انتخابیدن و طانی به بیله جگی شیپری متصل کندینه کوسترمک و سلماسی مقتضی اولانلری آندن کیزلمکدن عبارتدر . و بویله لکله چوچغه بر مخزن علوم تهیه ایتملیدر که ، مدت شبانه تربیه سی و سار اوقانده حرکت ذاتیه سی ایچون ایشنه یرسون . فی الواقع بو اصول او یله کوجوچک فوق العاده لر یتشدیرمز و دایله ره ، لالاره دخی بارلاق و یرمز . لکن عاقل و قوی و ذهنی و جسمی صحیح و سالم انسانلر یتشدیررکه ، بونلر اگرچه کنج ایکن مظهر تعجب اولمز لر ، لکن بیودکلرنده مظهر اعزاز و احترام اولور لر .

بنم شاگردم اصلا از بردن بر شی اوکرتیمه چک ، حتی مثلاری ، حتی مثلرک الک کوزللی و ساده لری اولان (لافونتن) قصه لرنی بیله از برلیه چکدر . زیرا تاریخلرک الفاظی تاریخ اولمدیغی کی مثلرکده کلماتی مثل دکلدر .

مترجمی :

ضیا


ژان ژاق روصو



Çeviri:

Tarih öğretmeni¹

M. W. KEATINGE²

Türkçeye Çeviren: Bahri ATA 

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, E-posta: bahriata@gmail.com

Giriş

Maddi refaha üst düzeyde değer veren bir ulusu, eğitim organizasyonunda maddiyata büyük önem verdiği için suçlamak belki haksızlık olur. Para genellikle okul binaları için hazır, sıklıkla beslenmeye (iaşeye) savrulur, öğretmene ise sadece bu bakım masraflarından arta kalan ayrılır. Bunun doğal bir sonucu olarak öğretmenlerin hem maaşları hem de sosyal konumları diğer mesleklerden daha düşük olma eğilimi göstermiştir; daha ileri bir sonuç olarak, öğretim sıklıkla kötü bir şekilde yürütülmüş ve kaçınılmaz biçimde eğitim konusunda İngiliz zihnini büyük bir şüphecilik ve hoşnutsuzlukla doldurmuştur. Bu şüpheli yaklaşım çoğu zaman haklı çıkmıştır. İş hayatındaki bir İngiliz ebeveyn, çocuğunun öğretmenin, düşük maaş aldığını, imkânlarının kısıtlı olduğunu ve çalıştığı pozisyonun sağlam olmadığını (işini kaybedebileceğini) bilir, sürekli genişleyen ve sayısız cazip iş imkânı sunan bir imparatorlukta, yetenekli bir ruha sahip girişimci/cesur birinin geçimini sağlamak için onca fırsatı varken bu kadar az getirisi olan bir meslekte uzun süre kalmasının bir sebebi olmasını gerektiğini öne sürer. Gerçi eğitimle ilgilendikleri ve kendilerini bu yolla kamuya vakfetmiş olan bazı kişilerin öğretmenliğe hazır olmalarına rağmen, bir İngiliz ebeveyn, devletin bu işe (öğretmenlik işine) kişi tayin ederken sadece hevesli gönüllülere bel bağlamayacağını iddia etmektedir. Gerçekten de özel ihtiyaç ve inançlara hitap eden kilisede bile Hristiyanların kiliseye vermek için ayırdığı gelirden (tithe) düşüş olduğunda, çalışanın niteliklerinin bozulma eğiliminde olduğuna dikkat çekmektedir. Sonuç olarak ebeveyn; bir öğretmenin sahip olması gereken uygun niteliklere

¹ M. W. Keatinge (1910) *Studies in the Teaching of History*, London: Adam and Charles Black, s.222-230.

² Maurice Walter Keatinge (1868-1935), Oxford Üniversitesi Eğitim Okutmanı. 1896'da Comenius'un Büyük Didaktika kitabını Latince'den İngilizce'ye çevirdi. İlkokuldan liseye tarih derslerinde dokümanla öğretim anlayışının öncülerinden biri oldu. 1912'de N. L. Frazer ile birlikte İngiliz Tarihinin Dokümanları'nı (1399-1603) yayınladı. 1931'de Comenius hakkında bir kitabı çıktı. Çalışmalarının bir özeti için Ken Osborne (2004) Canadian Social Studies dergisindeki (38. Cilt, 2 numaralı) yazıya ve Arthur Chapman'ın (2019) Bolu'da VI. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'ndaki konferans metnine bakılabilir.

dair kesin düşünceleri olmamasına rağmen şüpheli olmaya ve organize dolandırıcılık olarak nitelendirdiği bu duruma parasal katkıda bulunmak zorunda bırakılmaktan hoşnut değildir. Bu nedenle eğitimde aşikâr olan verimsizliği açıkça ortaya koyan eğitim teşkilatındaki müfettişler ordusunu, bir plan dâhilinde yazılan raporları ve yapılan kontrolleri eğitim teşkilatının maddi unsurları olarak memnuniyetle karşılar ve yine de öğretimin organize edilebilmesi, şekle sokulabilmesi için ve düzenlemek için orada öğretmenin olması gerekir. Kötü düzenlenmiş öğretim gücünün bir dış kurum tarafından biçimlendirilmeden önce denetlenmesi için öğretmenin orada olması gerekir. Bir uzmanın (tarihçinin) coşkusunun dizginlenebilmesi, pratik gerekliliklerle aynı hizaya getirilmeden önce (tarih) öğretmenin, uzmanı (tarihçiyi) frenlemek için orada olması gerektiği açık olmalıdır. Üzerinde çalışacak malzeme olmadığı sürece hiçbir organizasyon, hiçbir teftiş, hiçbir baskı gücü faydalı olamaz. Gerçekten de bu tarz çabaların önünde hayati bir güç durmaktadır. Biz bu gücü öğretme yetisi olarak adlandırabiliriz. Bu yeti, onu bastırmak için gösterilen çabalara karşı tepki verecek ve bu reaksiyonla güç kazanacaktır. Ayrıca bu öğretme yetisi, farklı fikir ortamlarına yönlendirilebilir ve avantaj elde etmek için daha anlaşılır bir hâle getirilebilir. Bu durum asla dışarıdan bir kurum tarafından gerçekleştirilemez.

Topluluğun manevi unsuru aleyhine eğitimin mekanik tarafına vurgu yapma eğilimi, belki de yakın zamanda müfredata konan derslere göre geleneksel öğretim derslerini meşrulaştırmak için daha kolaydır. Latince öğretiminde tasarlandığı gibi öğretimin ilk aşamalarında, işin çoğu mekanik bir yapıya sahiptir. Paradigmalar öğrenilmeli ve kurallar uygulanmalıdır. Düşük maaşlı ağır bir işte çalışan kimse iyi iş çıkarmayacak olsa da izleyeceği şey için makul bir mekanik temel oluşturabilir. Benzer şekilde, matematik öğretiminin ilk aşamalarında, yetisi olmayan ve başka bir meslekte geçimini sağlamasına bile izin vermeyen sınırlı yeteneklerden dolayı sadece ders işleyen bir öğretmen, öğrencilerinin zamanının çoğunu boşa harcayacaktır. Bununla beraber değersiz olmayan belirli süreçleri ve formülleri talim ettirecektir.

Tarihi ve edebi konulara baktığımızda durum farklıdır. Saf dilbilimin aksine, bunlarla bağlantılı olarak öğretmenler artık ilk kez gerçek eğitim sorunlarıyla yüzleşmek zorunda kaldılar. Sembolizm ve formüllerden ziyade fikirlerin ana unsur olduğu diğer derslerde olduğu gibi, tarihte de öğretmenin nitelikleri ve donanımı birinci derecede önemlidir. Öğretmen öğretme yetisine sahip olmadıkça, eğitimdeki ilerlemeyi okul ve müfettişlerin sayısına göre değerlendirmek, bir topluluğun dini duygusunu kilise oturağı parası ödeyenlerin sayısı ile ölçmek kadar yanıltıcı olabilir. Tarih öğretiminde öğretmen, öğrencilerini dilbilimsel semboller veya alışla gelmiş/geleneksel bilgi ile değil gerçekten önemli olan fikirlerle tanıştırmaktadır. Bu fikirleri sunmanın kesin yöntemi ve öğrencinin bunlar üzerinde gerçekleştirmeye teşvik edildiği kesin süreç gerçek bir öneme sahiptir. Bu süreçte ani ve kalıcı bir kayıp olmaksızın ukalaca verilebilecek hiçbir unsur yoktur. Tarih öğretmenliğinin sosyal hayata hâkimiyeti zayıf olan ve okul dışında meslekleri önemsiz olan kişilere emanet edilmesi durumunda, bu durumu aşağılayıcı olarak değerlendirmeyecek hiçbir anlayış yoktur. Tarih öğretmenliği görevinde, niteliksiz bir işçinin sıkıcı performansına yer yoktur. Öğretimin konusu insan karakteri ve toplumsal gelişmedir. Bu ne kadar iyi ele alınırsa, yükselen kuşakta toplumsal düşüncenin yoğunlaşmasına, ilhamdan yoksun olduğunda ise bu tür düşüncelerin de yok olmasına yol açacaktır. Bu türden bir konuda orta yol yoktur ve bu nedenle tarih öğretimi, tüm iyi öğretmenlerde bulunan nitelikleri önemli ölçüde gerektirir. Sadece öğretilen konular geleneksel/alışla gelmiş olduğunda ve gerçeği yansıtmadığında yani insan hayatıyla yakın bir ilişkisi olmadığında, öğretimde olması gereken niteliklerden taviz verilebilir.

Hangi özel bilgi birikimi ve hangi tarih eğitimi de gereklidir? Örneğin, ortaokulda bütün tarih öğretiminin, tarihte az ya da hiçbir şey öğretmeyen ve bundan dolayı formlarla değil setlerle öğretebilen tarih uzmanları tarafından verilmesi gerekli midir? Bu soru sadece tarihi ilgilendirmez. Konuların doğru bir şekilde öğretilmesi talebi, uzmanlar için cevap bekleyen bir taleptir. Coğrafyanın bilimsel çizgide öğretilmesi istenir. Okul yetkilileri “*Bir coğrafya uzmanı bulmalıyız.*” derler. Benzer baskı, bir tarih uzmanı için talep meydana getirir ve çok geçmeden bir İngiliz edebiyatı uzmanı istenecektir. Sonuç olarak, okul her biri kendi özel konusunu öğreten, sadece o işten sorumlu uzmanların var olduğu bir sisteme dönüşme eğilimindedir ve her bir uzmanın aynı çocuklara pek çok konuyu öğrettiği ve pek çoğunu gösterdiği eski “tarz” ortadan kalkma eğilimindedir. Aşırıya kaçmasına izin verilirse bu eğilimin bir felaket olup olmayacağı sorulabilir. Sadece bir dersi öğretmek ve tek bir dersle sınırlı kalmak muhtemelen öğretmeni yetersizleştirmektedir. Bu durum aynı zamanda çocuğu, çoğu kez iyi bir üretkenlik sağlayabilecekken ve içeriği tarih kadar özel bir konu söz konusu olduğunda özellikle değerli olan tek bir usta ile sürekli ilişkiden mahrum eder. Ek olarak derslerin önceden planlanmaması ve dersler arası bağıntının kurulmaması yalnızca eski tarz öğretmen sisteminde mümkündür. Zorluğun çözümü, belli sayıda dersin bir öğretmenlik altında gruplandırılmasına az ya da çok vurgu yapan bir uzlaşmadır ve bu uzlaşmanın eski tarz uzman sınıf öğretmeni sistemiyle olabildiğince yaklaşması umulabilir. Doğal olarak, istisnai koşullar olmadıkça aynı öğretmenin edebiyat ve matematik konularını öğretmesi önerilmeyecektir. Ancak ortaokullarda aynı öğretmenin tarih, coğrafya ve İngiliz edebiyatı öğretmemesi için bir neden yoktur ya da bazı klasik diller (Latince ve Yunanca) derslerinde olduğu gibi klasik diller dersleri, tarih ve İngiliz edebiyatının öğretildiği dersler neden olmasın?

Klasik diller (Latince ve Yunanca) konusunda titiz bir eğitim almış bir adamın, diploma konularından biri olmasa bile tarihi alıp öğretmemesi için hiçbir neden yoktur. Mesleki görevleri bittikten sonra yeni bir çığır açacak zamanı ya da enerjisi olmadığı söylenirse, bunun nedeni aşırı çalışması olabilir ve bu tür çalışma koşulları ne kadar çabuk değişirse o kadar iyidir.³ Yardımcı ustalara genel kültür için zaman bırakmayan bir sistemin, uzun vadede vergi mükelleflerinin parasını boşa harcama eğiliminde olduğu kabul edilmelidir. Öğretmenlerin biraz boş zamanları ve bunu doğru şekilde kullanma istekleri olmadıkça öğretmenin verimli kalması imkânsızdır.⁴ Bu nedenle, bir okulda tarih konusunda bazı uzmanların olması arzu edilse de iyi bir öğretim için öğretmenin <diğer ilgi alanlarını dışlayarak mutlaka tarihte uzmanlaşması gerekli/zorunlu şart değildir. Her halükârda uzman, öğretmeden önce okul ihtiyaçları nokta-i nazarından dersini yeniden okumalıdır ve yetkin bir kişinin okul pratiğiyle meşgulken dersini ele alması genellikle öğretmeye yardımcı olur. Bu koşullarda göze çarpan noktalar ve ilgi unsurları ondan kaçamaz.

O halde tarih öğretmenimiz, konusuyla ilgili iyi bilgi sahibi olmanın yanı sıra, uygun bir şahsiyet ve hayatında başkalarını düşünen/önemseyen biri olmalıdır. Ancak bu onun kişisel donanımını tamamlamaz. Ayrıca öğretmenin bir yönleme de ihtiyacı vardır. Bu yöntemin uygulanması sayesinde akıllıca planlanmış olan mekanizma ile bağlantılı olarak en üst seviyede doğaçlama yapabilir. Böyle bir yöntem şahsiyete bir ektir ve bahsi geçen yöntemle tam olarak karşılaştırılmaz, gerçi bu zıtlık vurgusu bazen öğretmenin yöntemden ve şahsiyetin öğretim biçiminden daha değerli olduğunu iddia edenler tarafından yapılır. Bu zıtlığı kabul eden

³ (Ç.N.) Benzer bir fikri kendi düşünce sistematığı için Bertrand Russell’in da savunduğu görülmektedir.

⁴ Ayrıca mesleki eğitim kursunun bir işlevinin de bir konuda literatüre bir uzman tanıtmak ve okul amaçları için uygun bir grup oluşturmak için kendi dersleriyle iç içe geçmiş diğer derslerin yöntemlerini tanıtmak olması gerektiğini de belirtmek yerinde olacaktır.

şahsiyet, üslup karakteristiğinden veya gençliğin tazeliğinden ve esintisinden, mükemmel niteliklerinden biraz daha fazlası olabilir, ancak şüphesiz bu zıtlığı kabul eden yöntem yaşam için bir kazanç olarak görülmemelidir. Bu zıtlığı kabul eden yöneme göre, bu durum cansız bir mekanizmadan, sıkıcı bir düzenlemeden veya ders konusunun yeniden düzenlenmesinden biraz daha fazlası olabilir.

Gerçek şahsiyet, özdenetim unsurlarını içerirken, gerçek yöntem, yeni bir biçim vererek anlamını artıran ders konusunun denetimini içerir. Fikirlerin bu kontrolü şahsiyet olmadan olmaz ve böyle bir şahsiyet, yöntemi olanaklı kılan kontrol olmaksızın olmaz; aslında fikirleri hareke geçirme ve sunma çabasıyla artırılır, böylece ilettikleri anlam, inandırıcı ve düşündürücü olur. Bu tür bir yöntemin katılığa yol açacağından korkmaya gerek yoktur. Yöntem, kendi kendine empoze edilen bir eylem tarzından daha fazlasıdır; tarzın günlük revizyonunu, gerekçelendirmesini ve yeniden empoze edilmesini içerir. Bunda değişmez olma eğiliminde olan veya yalnızca katılığı felakete yol açtığından yeniden inşa edilen mekanizma ile karıştırılmamalıdır. Yöntem, mekanizmanın küçük unsurları temelinde çalışırken, bunları anın gerekliliklerine uyacak şekilde yeniden birleştirir. İniyatifi yok etmekten çok, aslında onu besler. Kendisi için kısıtlamalar düzenlediğinde kendi enerjisini arttırma eğiliminde olması zihnin bir özelliğidir. Şair, kendisi için ayrıntılı bir ölçü biçimi düzenlemeyi sever ve doğaçlama, kendi kendine empoze edilen sınırlamadan daha üstün hâle gelir.

Gerçekte, kendimizi mahkûm ettiğimiz hapishane, hapishane değil.

ve kendisine karşı mücadele edecek doğaçlamayı besleyen bu türden kendi kendine empoze edilen biçim, iyi öğretmenin işareti ve enstrümanıdır.

Yöntem bir günde elde edilmez ve tarih öğretmeye yeni başlayanlardan nispeten çok az şey talep edilebilir. Basit açıklama ve sınav, genellikle yapabildiği tek şeydir ve daha fazlasını yapma girişimi, dikkatini sınıftan uzaklaştırabilir. Zihni; olası yöntem çeşitlerinin bilgisiyle dolu olmalıdır, fakat başlangıçta ambarından çok az şey çekmesi iyi olacaktır. Öğretimin ilk yeniliği eskimeye başladığı zaman, yöntemin gerekliliği kendini belli eder. Öğretim, sınırları yıpratıcı bir süreçtir; cesaretin canlılığı kısa sürede yok olmaz ve eğer ruhun canlılığı geliştirilmezse, bunun sonucu donukluk ve verimsizliktir. Rutine iyice alışmış öğretmen, okul deneyimi çeşitlerinin kendini tüketmiş gibi görüldüğü aşamaya ulaştığında, öğretmenlik hayatıyla gerçekten ciddi bir mücadeleye başlar. Hiçbir çaba gösterilmezse, sonuç kolayca, sınav sonuçlarının üretilmesinde etkili olan, ancak kaçınılmaz olarak dersin eğitici ve düşündürücü değerini yok eden hayal gücü olmayan bir süreç olabilir. Hayatın ve sosyal ilerlemenin önemli faktörlerini ele alan tarih gibi dersin öğretilmesi söz konusu olduğunda, rutinin etkilerine boyun eğen öğretmenlere emanet edilmemesi önemlidir.⁵ Her ne pahasına olursa olsun, önemli konuların ele alınmasının gerektirdiği katı biçim disiplinine girmeyi reddedenlerden alınmalı, ne pahasına olursa olsun, “Olguları analiz etmesi ve bunları genellemesi gereken öğretmendir.” diye düşünenlerin kontrolünden çıkarılmalıdır.

İçgüdüsel veya mesleki eğitimle yönlendirilen, derslerin sunumunu sürekli kontrol altında tutmayı ve konu çok çekici veya fazla söylemsel olma eğiliminde olduğunda biçim unsurunu tanıtmayı öğrenmiş, bunu sıklıkla fark eden öğretmenler bulunmalıdır. Onlar, sıklıkla

⁵ Tarih öğretmenliğine değinecek olursak hiç şüphesiz gelecek birkaç yıl içinde mücadele edecek çok şeyi olacağı görünmektedir. Ya kendisini, beklenmedik bir zamanda sınavı (öğretmenin) hakkında o sınav sonucuna göre fikir oluşturan bir müdürün altında çalışırken bulabilir ya da daha çözümü zor işlerin tam tersi, çok kolay bir şekilde üretililecek “sahne dekoru” gibi görünen bir ders hazırlamak zorunda kalarak daha ötesini göremeyen bir müfettişin teftişine hazırlanmak zorunda kalabilir.

amaçlarının, öğrencileri için işi kolaylaştırmaktan ziyade daha zor hâle getirmek, hızlı ve yüzeysel çıkarım yolunun zihinsel durgunluğa ve dikkatsiz yargılamanın ahlaki zayıflığa yol açtığı farkındadırlar. Okul müfredatında tarihin önde gelen bir konu olduğu iddiaları ile karşılaştırıldığında, “dilbilim” lehine olan argümanlar özel bir savunma gibi okunur, fakat bu iddiaların geçerliliği, dersini yöntemin ilkelerine uygun şekilde işlemeyi öğrenmiş öğretmenlerin çabalarına bağlıdır.

Teşekkür Notu: Bu çeviriyi okuyup, daha anlaşılır bir hale getirmeme yardımcı olan Betül Korkmaz’a teşekkürü bir borç bilirim.

Orjinal Metin

CHAPTER XI

THE TEACHER OF HISTORY

PERHAPS it is not fair to blame a nation which values material prosperity highly if in its organisation of education it lays the greatest stress on the material side. Money is generally forthcoming for school-buildings, care is frequently lavished on dietary, while to the teacher are devoted only the money and the care that happen to remain over. As a natural consequence of this, both the salaries and the social standing of teachers have tended to be lower than in the case of other professions ; as a further consequence teaching has frequently been ill carried out, and, as inevitably, a great scepticism of and dislike for education has filled the British mind. This scepticism has often been justified. A British parent in business knows that his son's teacher is in receipt of a low salary, that his prospects are poor, and the security of his position small ; he argues, not without reason, that in an expanding Empire the opportunities of earning a livelihood are so numerous that able men of spirit will not for long remain in a pursuit which offers so few material attractions. Although prepared to grant that some men will teach because they are interested in education and wish in this way to

222

THE TEACHER OF HISTORY 223

devote themselves to social service, he will argue that the State cannot count on manning one of its services solely by enthusiastic volunteers; indeed, he may point out that even in the Church, which is supposed to appeal to motives of a special kind, the quality of the worker has tended to deteriorate as the value of tithe has fallen. Consequently, although he has no very definite ideas as to the right qualifications of a teacher, he continues to be sceptical and to grudge the money that he is forced to contribute towards what he is apt to regard as an organised fraud. He therefore welcomes the more material element in the organisation, the army of inspectors, the array of scheduled reports, as apparent checks upon inefficiency in teaching. And yet it should be evident that before teaching can be organised and pressed into shape it must be there to organise, that before ill-regulated teaching-power can be disciplined into form by an external agency it must be there to discipline, that before the enthusiasm of the specialist can be curbed and brought into line with practical exigencies it must be there to curb. No organisation, no inspection, no repressive force can be productive of good unless it has as material to work upon, and indeed finds opposed to it, a vital force which we may call teaching-insight, which will react against the efforts made to repress it and will gain strength through this reaction, which can be guided into sound channels and may be pruned and clipped with advantage, but which never can be produced by organisation from without.

This tendency of the community to lay stress upon the mechanical side of education at the expense of the spiritual element is perhaps easier to justify for the traditional subjects of instruction than for those recently

introduced. In the early stages of Latin teaching, as Latin teaching used to be conceived, much of the work is of a mechanical nature. Paradigms have to be learned and rules applied, and while an underpaid drudge will not do good work, he may lay a fair mechanical basis for what is to follow. Similarly in the early stages of mathematical teaching, although a teacher who has no insight, and who teaches only because his abilities will not permit him to earn a scanty living in any other pursuit, will waste much of his pupils' time, he will none the less drill them in certain processes and formulae which are not without value.

When we turn to historical and literary subjects the case is different. It is in connexion with these as opposed to pure linguistic that teachers are now for the first time compelled to face real educational issues. With history, as with any other subject in which ideas rather than symbolism and formulae are the chief element, the teacher's qualities and equipment are of the first importance. Unless he possesses insight it may be as misleading to estimate the progress of education by the number of schools and of inspectors as it would be to gauge the religious feeling of a community by the number of persons who pay pew rents. In history-teaching the teacher is introducing his pupils not to linguistic symbols or to conventional knowledge, but to ideas which really matter; the exact method of presenting these ideas and the exact process that the pupil is induced to perform upon them are of real importance; there is no element that can be given stupidly without immediate and permanent loss; there is no conception which may not be degraded if the imparting of it is entrusted to men whose grip of social factors is weak and

THE TEACHER OF HISTORY 225

whose occupations out of school are trivial; there is no room for the dull performance of hodman's work. The subject-matter of the teaching is human character and social progress; as surely as the handling of it is good it will produce in the rising generation an intensification of social thought, as surely as it lacks inspiration it will tend to the deadening of such thought. With a subject-matter of this kind there is no middle way, and thus history-teaching requires in a marked degree the qualities which are found in all good teachers, and which can be dispensed with only when the matter of the subjects taught is conventional and unreal, standing in no close relationship to human life.

What particular body of knowledge and what historical training is needed as well? Is it, for example, essential that all history-teaching in middle forms should be given by specialists in history who teach little or nothing else, and who may therefore teach it to sets and not to forms? This question does not concern history alone. The demand that subjects shall be taught properly produces an answering demand for specialists. Geography, taught on scientific lines, is asked for. "We must get a specialist in geography," say the school authorities. Similar pressure produces a demand for a history specialist, and soon a specialist in English literature will be asked for. As result the school tends to be converted into a system of set masters, each teaching his special subject, and the old "form" system, under which each master taught a good many subjects to the same boys and saw a good deal of them, tends to disappear. It may be asked if this tendency would not be a calamity if allowed to go to extremes. To teach sets only and to be confined to one subject is

probably narrowing to the teacher, and it also deprives the boy of that constant intercourse with one master which has often been productive of good, and which is especially valuable when a subject whose content may be of so intimate a nature as that of history is in question. In addition it is only with the form-master system that the unpremeditated and internal correlation of subjects can be carried out. The solution of the difficulty is a compromise which lays more or less stress on the grouping of a certain number of subjects under one teacher, and it may be hoped that this compromise will approximate as far as possible to the form-master system. Naturally it would not be suggested that the same teacher should teach literary and mathematical subjects unless the conditions were exceptional, but there is no reason why with middle forms the same teacher should not teach history, geography, and English literature, or that a classic should not, in addition to some classics, teach history and English literature.

Neither is there any reason why a man who has had a rigorous training in the classics should not take up history and teach it even though it is not one of his degree subjects. If it is urged that after his professional duties are over he has no time or energy to break fresh ground, this can be only because he is overworked, and the sooner such conditions of work are altered the better. It must be recognised that a system, which leaves assistant masters no time for self-culture, tends in the long run to waste the money of the tax-payers. It is impossible for teaching to remain efficient unless teachers have some leisure and the will to use it rightly.¹

¹ It is also in place to note that one function of a course of professional training for teaching should be to introduce a

THE TEACHER OF HISTORY 227

Therefore, although it is desirable to have at a school some specialists in history,¹ it is not essential for good teaching that the teacher must necessarily have specialised in history to the exclusion of other interests. In any case the specialist will have to re-read his subject from the standpoint of school needs before he can teach it, and it is frequently an assistance to teaching if a competent man gets up a subject while engaged in school practice, as in these conditions the salient points and the elements of interest do not escape him.

Our history teacher, then, besides a good knowledge of his subject, must have a suitable personality and a thoughtful outlook upon life, but this does not complete his equipment. He also needs a grip of method so that his practice may exhibit the utmost spontaneity working in connexion with a clearly planned mechanism. Such method is an addition to personality, and cannot fitly be contrasted with it, although this contrast is sometimes made by those who maintain that the teacher is of more value than the method, and the personality than the manner of teaching. The personality that admits of this contrast may be little more than characteristics of manner or the freshness and breeziness of youth, excellent qualities, no doubt, but not to be counted on as a possession for life, while the method that admits of this contrast can be little more than a lifeless mechanism, a dull arrangement or rearrangement of subject-matter.

True personality involves elements of self-control, specialist in one subject to the literature and the methods of the other subjects which work in with his own to make a suitable group for school purposes.

¹ The great increase in the number of graduates in history should make these easy to procure.

while true method involves that control of subject-matter which increases its meaning by giving it a new form. This control of ideas is not found without personality, and such a personality is not found without the control which renders method possible ; it is, indeed, increased by the constant effort to manipulate and present ideas so that the meaning which they convey shall be convincing and suggestive. There need be no fear that method of this kind will lead to rigidity. Method is more than a self-imposed mode of action ; it involves a daily revision, justification, and reimposition of the mode. In this it must be contrasted with mechanism which tends to be invariable, or is reconstructed only when its rigidity has led to disaster. Method, while it works on a basis of small elements of mechanism, combines and recombines them to suit the exigencies of the moment. Far from destroying initiative it actually fosters it. It is characteristic of mind that when it arranges restrictions for itself it tends to increase its own energy. The poet loves to arrange for himself an elaborate form of metre, and by his spontaneity rises superior to the self-imposed limitation,

In truth the prison unto which we doom
Ourselves, no prison is.

and self-imposed form of this kind, which feeds the spontaneity that is to struggle against it, is the mark and the instrument of the good teacher.

Method is not acquired in a day, and from the beginner in history-teaching comparatively little can be demanded. Straightforward exposition and examination is frequently all that he is capable of, and the attempt to do more may distract his attention from the class. His mind should

THE TEACHER OF HISTORY 229

be stored with a knowledge of the possible varieties of method, but in the beginning he will do well to draw on his storehouse but little. It is when the first novelty of teaching has worn off that the necessity for method makes itself apparent. Teaching is a nerve-consuming process; vitality of nerve soon fails, and if vitality of spirit is not cultivated, dullness and inefficiency are the result. For the teacher who has thoroughly settled down to routine, who has reached the stage at which the varieties of school experience seem to have exhausted themselves, the really serious struggle with the teaching life is beginning. If no effort is made the result easily may be that unimaginative process which is effective in producing examination results, but which inevitably destroys the educative and suggestive value of the subject. Where the teaching of such a subject as history, dealing with important factors of life and social progress, is concerned, it is of importance that it should not be entrusted to teachers who succumb to the influences of routine.¹ At all cost it must be taken away from those who refuse to undergo the stern discipline of form that the handling of important topics demands, at all cost it must be removed from the control of those who think that "it is the teacher who must generalise from and analyse facts." Teachers must be found who, guided by instinct or professional training, have learned to keep the presentation of their subject under continual

¹ For some years to come the teacher of history will undoubtedly have much to struggle against. He may at any time find himself working under a headmaster whose one idea is results in examination, or may have to prepare for inspection by an inspector who is unable to see farther than the "set-piece" lesson which can so easily be produced, but to the detriment of more subtle work.

control and to introduce the element of form when the subject-matter tends to be too attractive or too discursive, who realise that frequently their aim should be to make the work harder rather than easier for their pupils, that the road of rapid and superficial inference leads to mental sluggishness, and the way of careless judgment to moral weakness. As compared with the claims of history to be a leading subject in the curriculum, the arguments in favour of "linguistic" read like special pleading, but the validity of these claims depends on the efforts of teachers who have learned to treat their subject in accordance with the dictates of method.