



TUHED

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

e-ISSN: 2147-4516



Ayasofya Medresesi

May 2022, 11(1)



From the Editor...

We are proudly present you the twentieth (May 2022) issue of the Turkish History Education Journal (TUHED). TUHED, which is academic, and international peer-reviewed journal, continues its publication life without compromising its quality in its 11th year. TUHED is indexed in EBSCO's "Humanities Source Ultimate" and ULAKBİM's TR Index.

In TUHED, articles in the field of history education, history of education, and historiography are evaluated under the supervision of different field editors.

Starting with the May 2021 issue, we publish each article as full text in both English and Turkish. By doing so, we aim to reach wider audiences. Our next goal is to get our journal accepted to indexes such as Scopus, ESCI, and ERIC and thus improve its contribution to world science literature.

In this issue of TUHED, there are 4 articles and 3 translations. Two of the articles in this issue are in the field of history education and the other two are in the field of history of education. We thank the authors and referees for this. Our journal will continue to be published in the fields of history education, historiography, and education history.

Regards,

On Behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) yirminci (Mayıs 2022) sayısı ile birlikteyiz. 11. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemlidir. Kalitesinden taviz vermeksizin yayına devam etmektedir. TUHED, EBSCO'nun "Humanities Source Ultimate" ve ULAKBİM'in TR İndeksi'nde taranmaktadır.

TUHED'de tarih eğitimi, eğitim tarihi ve tarihçilik alanındaki makaleler, farklı alan editörleri gözetiminde değerlendirilmektedir.

Mayıs 2021'den itibaren her bir makaleyi tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanıyoruz. Kaliteden ödün vermeden yolumuza devam edeceğiz. Amacımız, dergimizin Scopus, ESCI ve ERIC gibi indekslere kabul alması, böylelikle dünya bilim literatüründeki katkısını geliştirmektir.

TUHED'in bu sayısında 4 makale, 3 çeviri yazı yer almıştır. Bu sayıdaki makalelerin ikisi tarih eğitimi diğer ikisi de eğitim tarihi alanındadır. Bunun için yazar ve hakemlerimize teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi alanlarında yayına devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek



TUHED

Turkish History Education Journal

Editor

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK
Istanbul University-Cerrahpasa

Editorial Board

Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU - Gendarmerie and Coast Guard Academy

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR – Marmara University

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Peter BURKE - Emeritus

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

Prof. Dr. Maria REPOUSSI - Aristotle University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Section Editors

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI - Kastamonu University
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI - Istanbul University-Cerrahpasa
Associate Professor Ramazan KAYA - Atatürk University
Associate Professor Fatih YAZICI - Tokat Gaziosmanpasa University
Associate Professor Neval AKÇA BERK - Cukurova University
Associate Professor Akif PAMUK - Marmara University

May 2022 Issue Referees

Prof. Dr. Bülent AKBABA (2), Gazi University
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Prof. Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halis Demir University
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL, Gazi University
Prof. Dr. Özgür AKTAŞ, Kars Kafkas University
Doç. Dr. Betül BATIR, (2) İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Doç. Dr. Oktay YAĞIZ, Atatürk University
Doç. Dr. Bahadır KILCAN, Gazi University
Doç. Dr. Yasemin ERTEM TÜMER, Marmara University
Doç. Dr. Adnan ALTUN, Bolu Abant Baysal University
Doç. Dr. Togay Seçkin BİRBUDAK, Gazi University
Doç. Dr. Beytullah KAYA, İstanbul Sabahattin Zaim University
Doç. Dr. İrem PAMUK, Sağlık Bilimleri University
Dr. Öğretim Üyesi İlker ÇÖLTÜ, Çukurova University



Turkish History Education Journal

May 2022, volume 11, issue 1

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>

Research & Theoretical Articles

Evaluation of Turkish articles on historical consciousness according to the historical consciousness model of German history educator Jörn Rüsen

Serpil ASAR 

Gazi University Institute of Educational Sciences, E-mail: serpilar06@gmail.com

Nejla GÜNAY 

Gazi University Education Faculty, E-mail: gunaynejla@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	07.10.2021
Accepted	25.01.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1005987
Cite	Asar, S. and Günay, N. (2021). Evaluation of Turkish articles on historical consciousness according to the historical consciousness model of German history educator Jörn Rüsen. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 1-20. https://doi.org/10.17497/tuhed.1005987
Ethics Declaration	This study, which was carried out on the relevant literature, does not require ethics committee approval.
Acknowledge	<p>The study was presented as an oral presentation at the ISHE 7th International History Education Symposium, Tokat Gaziosmanpaşa University, held on 17-19 September 2021.</p> <p>This study is produced from a part of the doctoral thesis titled "The Relationship Level between Historical Consciousness Types of History Teachers and Their Knowledge About the Armenian Claims" prepared in Gazi University Institute of Educational Sciences Department of History Education under the supervision of Prof. Dr. Nejla Günay.</p>

Evaluation of Turkish articles on historical consciousness according to the historical consciousness model of German history educator Jörn Rüsen

Serpil ASAR 

Gazi University Institute of Educational Sciences, E-mail: serpilar06@gmail.com

Nejla GÜNAY 

Gazi University Education Faculty, E-mail: gunaynejla@gmail.com

Abstract

The consciousness of history, which is one of the most discussed topics in the philosophy of history of the Age of Enlightenment and modernity, has been among the main goals and behaviors that students want to gain through history education, especially since the last quarter of the twentieth century. According to the German historical philosopher and educator, Jörn Rüsen, historical consciousness establishes a connection between the past, present, and future; shapes the future behavior of individuals. Rüsen, historical consciousness; He stated that he has four dimensions: traditionalist, idealizing, critical and dynamic conceptualization and examined them in terms of time experience, historically significant models, external life orientation, internal life orientation, relationship with moral values, and relationship with moral reasoning. The aim of this study is to determine which historical consciousness type Turkish articles on historical consciousness fall into according to Jörn Rüsen's "History Consciousness Types Performance Indicators" (HCTPI). Within the scope of the study, Hilmi Ziya Ülken (1948), Nihal Atsız (1951), Osman Turan (1968), Nevzat Kösoğlu (1970?), İbrahim Kafesoğlu (1986), Şahin Uçar (1987), İlhan Tekeli (1998), Oktay Ekinci (1999), İskender Öksüz (2007) and M. Şükrü Hanioglu's (2012) articles on historical consciousness were evaluated within the framework of Jörn Rüsen's "History Consciousness Types Performance Indicators" (HCTPI). The method of the research was basic qualitative research, the technique of data acquisition was document analysis, the technique of data analysis was content analysis, and the sampling method was "criterion sampling". According to the results of the research, out of 10 Turkish articles, 1 article showed the features of Traditionalist Conceptualization Performance Indicator (TCPI), 2 articles of Idealizing Conceptualization Performance Indicator (ICPI), 4 articles of Critical Conceptualization Performance Indicator (CPCI), and 3 articles of Dynamic Conceptualization Performance Indicator (DCPI). As a result of the study, it has been determined that the writings of the study group on historical consciousness, which show dynamic and critical conceptualization features, are more than those that show traditionalist and idealizing conceptualization features.

Keywords: historical consciousness, historical consciousness, types of historical consciousness, conceptualization, performance indicators

Introduction

Consciousness is the ability that is accepted as the center of awareness, emotion, perception, and knowledge in humans. It is the part of the mind that is aware of its own contents, known through introspection, containing sensations, perceptions, and memories (Cevizci, 1999: 145). The term conscientia, which is used as the equivalent of "consciousness" in Latin, means solidarity and consultation between people with the same knowledge and thoughts, the term consciousness, which corresponds to the concept of "consciousness" in Arabic, means solidarity and consultation. Consciousness is the awareness of human emotions, will, character, excitement, mind, opinions, and intuitions based on sociality and mutual interaction (Özlem, 1999: 173). Consciousness is the result of being knowledgeable. The difference between knowledge and consciousness is that consciousness is in any case directly knowledge (Timuçin, 2004: 75).

Consciousness, according to Descartes, is self-reflection. The effort to know oneself includes the dimensions of the past and the future, revealing the ties of man with time. The relationship of consciousness to time is an indicator of human dependence on history and the future. In this respect, consciousness is the most important element that represents the human being (Bıçak, 1996: 46-49). According to Bergson, "every consciousness is memory, the incorporation and accumulation of the past into the present. Consciousness is a drawing of a connection between what has been and what will exist; It is a bridge between the past and the future" (Bergson, 1998: 15).

Freud, in the psychological life; states that there are three levels: conscious, preconscious, and superconscious. The level of consciousness is a mechanism that determines which of the impulses and stimuli coming from the outside world, how to record them, how to direct their psychological energy and what kind of actions they will take (Tekeli, 1998: 21). In today's psychology, there are various definitions of the concept of consciousness in line with different approaches. According to the psychoanalytic approach, mental processes that are compatible with facts, including all kinds of emotions, thoughts, and memories that we are aware of; according to the cognitive approach, mental processes that we use consciously to transform information from one form to another; according to the information processing approach, the controlled processing of information and post-attention processes throughout a cognitive task; according to the phenomenological approach, feelings, thoughts, and memories that arise from being aware of subjective experiences in a certain time period and distinguish people from others; according to the neurobiological and electrophysiological approach, it is defined as the electrical, chemical and neural activities of the brain that cause people to perceive and interpret the stimuli in their environment with awareness (Er, 1996: 14).

History is embodied in the consciousness of individuals and gains a specific appearance. Every look at history is an attempt to understand (Timuçin, 2010: 129). When the place of history in human life is determined, the foundation of historical consciousness becomes easier (Bıçak, 1996: 50). Historians and history readers have turned to history to see how to behave in situations that have arisen before, to understand where they are in the flow of time and what kind of future may lie before them, and to guide them (Tosh, 1997: 12). According to Collingwood, history exists for man's self-knowledge. Self-knowledge is first knowing what it means to be human, then knowing what it means to be the person you are,

and finally knowing what it means to be the person you are and not be someone else. To know yourself is to know what you can do. The value of history lies in teaching what people do and what they are (Collingwood, 1990: 29). The detailed and faithful construction of history, and the effort to capture the essence of past periods, shows the diversity of human mentality and what he has done. Knowledge of history is necessary to grasp what is permanent, temporary, or dubious in current circumstances (Tosh, 1997: 30).

A real sense of history is based on the philosophy of history. Because all elements of consciousness are historical and temporal (Timuçin, 2010: 133-135). For Hegel, individual historical consciousness is not the consciousness of the individual's relation to an objectively existing past, but the consciousness of the fact that history is the product of the Spirit. Dilthey, unlike Hegel, located the possibilities of knowing the past in the concept of life experience, not in an abstract concept of Spirit. Using our own life experiences, it is possible to reconstruct the types of experience for which a particular source is an expression, and therefore to understand its meaning (Adriaansen and Grever, 2019: 815). According to Dilthey, the spiritual sciences, which try to understand the wholeness of life, are more important than the natural sciences because they serve to reach a consciousness about oneself. The spiritual sciences are the historical sciences; because people only know themselves in history (Özlem, 2012: 116). A conscious person is a person who is interested in nature, social events, and spiritual life (Toynbee, 1978: 513-522).

According to Carr, the present age is the one with the most historical consciousness of all ages. Contemporary man is conscious of his own existence in an unprecedented way, and therefore conscious of history. The past, present, and future are interconnected in the endless chain of history (Carr, 2002: 152). Contemporary historical consciousness exhibits a questioning attitude towards everything that tradition brings. He does not listen to the voice from the past blindly; by questioning and thinking about it, he places it in the context of its roots and in this way determines its importance and value (Gadamer, 1990: 83-84). An objective understanding of historical consciousness is necessary for the formation of perspective theory (Walsh, 2006: 134-135).

Historical consciousness, the ability to see existence from three temporal dimensions (Thorp, 2020: 54), is an intergenerational mental orientation against time. This orientation is based on the human ability to think back and forth in time. Historical consciousness is the interaction between making sense of the past and creating expectations for the future. For historical consciousness, time is not just a technical measure, but a substance loaded with meanings given by human beings and moral issues (Ahonen, 2005: 698-699). The conceptualization of historical consciousness as a commitment to society, social unit, or culture is a narrow definition (Dinç, 2016: 75).

The concept of historical consciousness was first defined by the German researcher Karl-Ernst Jeismann. According to Jeismann, historical consciousness consists of four interrelated dimensions.

- Awareness that people's actions, practices, thoughts, and feelings are time-bound, dynamically creating links between the past, present, and future.
- Recognizing how past contexts communicate with the present and making it important to provide insight for future change.
- Awareness that current concepts, ideas, and organizations are influenced by the past.

- Awareness that historical consciousness is based on the connection between an individual's emotional experience and shared knowledge (Ammert Edling, Sharp, and Löffström, 2020: 339-340).

Danish researcher Bernard Eric Jensen is of the opinion that the real definition of historical consciousness is the second dimension among the four dimensions of Jeismann. According to Jensen, historical consciousness is a competence that includes the connection between different temporal dimensions (Thorp, 2020: 54).

German history educator Hans-Jürgen Pandel has worked on the dimensions of historical consciousness in history education research. The first three categories of historical consciousness, which Hans Jürgen Pandel (1991: 3-4) classified into seven basic categories, are historicity (Geschichtlichkeit) and four categories are sociality (Gesellschaftlichkeit).

Historicity Categories;

- Temporal Consciousness (Temporalbewußtsein)
- Reality Consciousness (Wirklichkeitsbewußtsein)
- Historicity Consciousness (Historizitätsbewußtsein)

Sociality Categories;

- Identity Awareness (Identitätbewußtsein)
- Political Consciousness (Politisches Bewußtsein)
- Economic-Social Consciousness (Ökonomisch-soziales Bewußtsein)
- Moral Consciousness (Moralisches Bewußtsein)

According to Hans-Jürgen Pandel, the main field of history is the categories of historicity. Descriptive concepts of historicity categories;

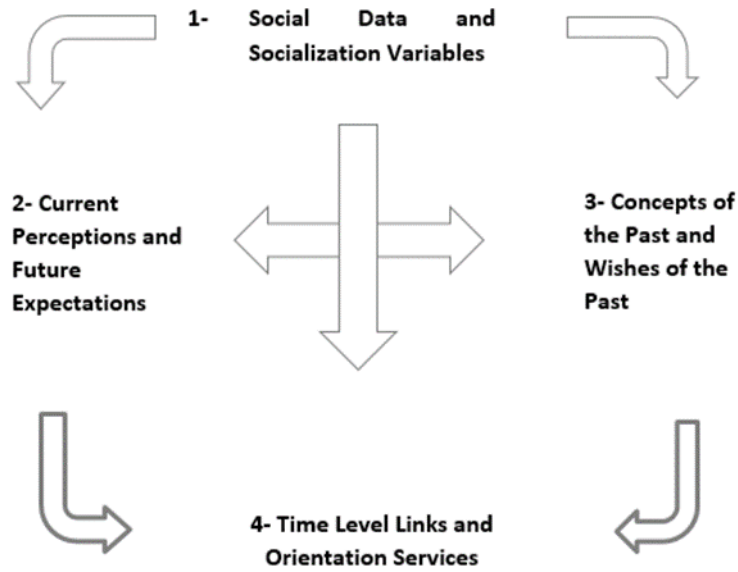
- Temporal Consciousness: Yesterday/today/tomorrow
- Reality Consciousness: Real/imaginary
- Historicity Consciousness: Static/variable

According to German history educator Bodo von Borries, when considering theories of historical consciousness, it is important to pay attention to the complex connections between interpretations of the past, present perceptions, and future expectations, and to examine their cultural characteristics. Borries made the structural schema of historical consciousness (See Figure 1) based on the study "The Experiences and Results of Adolescent History Consciousness Experimental Pilot Study in European Cultural Comparison 1992" (Von Borries, 1994: 15).

Von Borries, who deemed it necessary to theorize historical awareness for cross-cultural comparison, gives in Figure 1 the complex connections between interpretations of the past and perceptions of the present, and the structure of the cultural specificity of future expectations regarding them. According to von Borries, this structure applies to all questions of historical consciousness. In this structure, social data and socialization variables directly affect connections and orientation services at the time level. There is also a mutual interaction between current perceptions and future expectations, the concepts of the past, and the wishes of the past. This structure is dominated by a cyclical relationship in which all elements affect each other.

Figure 1

The Structure of Historical Consciousness According to Bodo von Borries¹ (Von Borries, 1994: 15)



Since the end of the 20th century, historical consciousness has been accepted as a cognitive and epistemological category in history didactics and history education studies. For this reason, historical consciousness is considered as an individual competence and is used for the training of cognitive capacities that people can understand the past (Adriaansen and Grever, 2019: 815). With history education, it is aimed that students develop metahistorical concepts such as building history, having historical awareness (Thorp, 2020: 50), gaining historical thinking skills, evidence, continuity, and change. According to Belgian educator Raf de Keyser et al. (1999), the aim of history education is to develop historical consciousness (cited in Ata, 2002: 81). Three different competencies are aimed at the development of historical consciousness in students.

- Ability to use a historical frame of reference
- Developing the ability to critically analyze, interpret and evaluate historical sources
- Being able to reflect on the uses of history (Alvén, Eliasson, Yngvéus and Rosenlund, 2015: 171-172).

It is important in terms of history education that historical consciousness is based on critical and solid foundations. What is essential in history education is that students understand the nature of the discipline of history, see the difference between history and the past, learn the working methods of the historian and meet historical sources (Kaya, 2006: 36). Changes were made in the state curricula of England, Sweden, the Netherlands, and Germany to strengthen the historical awareness of students. In England, as a result of the empirical research of Lee and Ashby (2000) and Shemilt (1980, 2000), it was accepted that history education includes more than storytelling and learning factual information. In 1980, the Cambridge History Project developed a curriculum based on quadratic concepts (evidence, explanation, historical account), while Lee and Ashby (2000) described a six-stage model of historical learning. Shemilt (2000), Lee and Ashby (2000), Jörn Rüsen (2004) accepted the

¹Translated into Turkish and reused with written permission from Bodo Von Borries via e-mail on 14/3/2022.

"pastness of the past" as quality of historical reality and argued that it can be discovered through education in the learning process (Adriaansen and Grever, 2019: 816-818). Swedish history educator Thorp, in his article in 2015, in which he evaluated the results of the survey on the status of history education in Swedish secondary schools, stated that historical awareness constitutes one of the basic concepts of Swedish history education and that the purpose of history education in Swedish schools is to develop students' awareness of history (Thorp, 2020: 50). In the 4th article of the objectives of the Secondary Education History Course Curriculum (9th, 10th, and 11th grades) published by the Ministry of National Education in Turkey in 2018, "Students will be able to interpret what is happening today and look for the future by gaining awareness of how the society, country, and world they live in. Developing a historical awareness that includes being able to create projections" (MEB, 2018: 12).

In the USA, history educators Stearns, Seixas, and Wineburg, influenced by Jerome Bruner's work in the cognitive field, advocated making sense of historical narratives that were not questioned in history classes, rather than memorizing them. According to Canadian history educator Seixas, there is a relationship between the development of historical consciousness and the historical thinking capacity of students. Seixas designed a history/memory matrix to clarify the various roles of history education (Adriaansen and Grever, 2019: 819), by expanding the scope of the term's historical literacy and historical awareness, he saw historical consciousness as a vital asset for orientation to life and the world (Ahonen, 2005: 698). Peter Seixas founded the Center for the Study of History Consciousness in Vancouver to visualize and explore its various aspects. Seixas proposes five principles to advance the theorizing of historical consciousness (Seixas, 2004: 10-11).

Historical Consciousness According to Jörn Rüsen

According to the German history educator Jörn Rüsen, historical consciousness is a special form of historical memory. It is rooted in it and largely identical to it, but also different in some important ways. The specificity of historical consciousness lies in the fact that the past is conceived of intricately and in detail the temporal perspective of the future through the present and the present. Especially in the modern world, historical consciousness distances the past from the present and gives it the appearance of something else. He does this not to make the past meaningless for the present, but to ascribe to the past the special significance of the historical relationship. The historical relationship is determined by a temporal tension, a qualitative difference and its dialectic, and the argumentative-narrative mediation in time (Rüsen, 2007a: 174-175).

According to Rüsen, the vital power of memory lies in keeping alive the past that those who remember really experienced in their memories. For the past to become historical, the mental procedure of returning to time must reach beyond the biographical lifetime, down the chain of generations. Accordingly, the future expectations of historical thought reach far beyond the life expectancy of individuals, into the future of future generations. Thus, the historical relationship with the past is enriched by an enormous amount of experience. It is only in this historical memory that the weight and meaning of historical experience are revealed and evaluated. The mental process of historical consciousness can be defined as making sense of the time experienced by interpreting the past to understand the present and determine the future (Rüsen, 2007b: 18).

In Rüsen's multidimensional understanding of historical consciousness:

- Different degrees of consciousness and awareness

- Different dimensions (political, cognitive, rhetorical, and aesthetic)
- Pronunciation modes ranging from ordinary to complex
- Different mental structures
- There are four types of the narrative construction of history.

Rüsen's typology is based on a restructuring of the professional historiographic thinking styles of thinkers such as Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen, Hayden White, or Frank Ankersmit. Rüsen typology is dominated by a progressive logic, in which the development progresses from the lowest to the highest but does not completely abandon the lower levels (Kölbl and Konrad, 2015: 17-24). German history educator Jörn Rüsen conceptualized historical consciousness as a synthesis of moral and temporal consciousness and developed a theoretical model that reveals the procedures of historical consciousness (Adriaansen and Grever, 2019: 818).

Table 1

History Consciousness Types and Performance Indicators According to Rusen²

	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Experience of time	Repetition of an obligatory form of life	Representing general rules of conduct or value systems	Problematizing actual forms of life and value systems	Change of alien forms of life into proper ones
Patterns of historical significance	The permanence of an obligatory life form in temporal change	Timeless rules of social life, timeless validity of values	Break of patterns of historical significance by denying their validity	Developments in which forms of life change to maintain their permanence
Orientation of external life	Affirmation of pre-given orders by consent about a valid common life	Relating peculiar situations to regularities of what had happened and should happen	Delimitation of one's own standpoint against pre-given obligations	Acceptance of different standpoints within a comprising perspective of common development
Orientation of internal life	Internalization of pre-given life form by limitation-role taking	Relating self-concepts to general rules and principles-role legitimation by generalization	Self-reliance by a refutation of obligations from outside-role making	Change and transformation of self-concepts as necessary conditions of permanence and self-reliance-balance of roles
Relation to moral values	Morality is dictated by obligatory orders; moral validity as unquestionable stability by tradition	Morality is the generality of obligation in values and value systems	Breaking the moral power of values by denying their validity	Temporalization of morality; chances of further development become a condition of morality
Relation to moral reasoning	The reason for values is their effective prejudices, enabling consent in moral questions	Arguing by generalization, referring to regularities and principles	Establishing value criticism and ideology critique as important strategies of moral discourses	Temporal change becomes a decisive argument for the validity of moral values

² Used with permission from Jörn Rüsen on 12.08.2021. (Rüsen, 2004:72)

Jörn Rüsen has defined four types of historical consciousness: traditionalist, idealizing, critical and dynamic conceptualization. In this way, the division of historical consciousness into types determines the direction and purpose of individuals' use of historical knowledge in their daily lives. There is no sharp distinction between the types of historical consciousness, and the development is from the traditional conceptualization category to the dynamic conceptualization category.

- The characteristic feature of the traditionalist historical consciousness category is that it keeps alive the lifestyles, value judgments, beliefs, customs, and traditions of the society one belongs to. Cultural transfer to future generations is aimed to ensure the existence and continuity of these items, which are accepted as cultural heritage, in the next centuries. In the formation of identity, value judgments and moral rules from the past are accepted without questioning.
- The characteristic feature of the idealizing category of historical consciousness is that one must learn from specific events in the past. There is a prevailing opinion that social values have general rules and that these rules must be passed on to future generations. The understanding of "Historia vitae magistra: history is the teacher of life" is valid. Identity attributes given by society are accepted without question. No change is needed. It is obeyed without opposing moral rules.
- In the characteristic feature of the critical historical consciousness category, the person has a stubborn understanding that has new and different perspectives, questions the value system, historical orientations, and lifestyle, and can say "no" to the previously made decisions and rules. Behaves independently in identity formation. It develops a conscious perspective by removing traditional interpretations and behavioral patterns.
- The characteristic feature of dynamic historical consciousness is that the perspective of change in the person is at the forefront. There is a predominant awareness that the way of life of institutions must change over time to maintain their existence for a long time. The person accepts different perspectives and can change and transform himself through education when necessary. At this level, it is accepted that value judgments and moral rules can change over time (Rüsen, 2004: 71-78).

The narrative technique, which is widely used in historiography, has been perceived as the most valid and successful way of recreating the past. The narrative is a type of discourse that deals with real or fictional events and situations in a certain period. The narrative technique, which has many types and forms, is a communicative structure (Safran and Şimşek, 2011: 204-205). Jörn Rüsen started his article with the following narrative to embody historical consciousness (especially moral consciousness) and to reveal the function of historical consciousness in practical life.

According to the narrative in Samuel Johnson's *Journey to the Western Islands* (1775), in the distant past, the Maclean clan chief received a grant of lands from another clan from the Scottish king. Maclean acted with his wife to seize their new land. But he was defeated in the war and died. He was pregnant when his wife fell into the hands of the victors. The head of the victorious clan allowed the pregnant Lady Maclean to take custody of the Maclonich family on one condition. If the child to be born was a boy, he would be killed, and if it was a girl, she would be allowed to live. While Lady Maclean gave birth to a son, Maclonich's wife also gave birth to a daughter. Two families exchanged children. With this change, the boy Maclean escaped the death penalty

given to him before birth and in time got his own legacy. In gratitude to the Maclonich clan, Col designated the castle as a haven for members of the Maclonich family who felt he was in danger, and on the stone on the castle wall the phrase "If any of the Maclonich clan comes to this castle at midnight with a man's head in his hand, he will find safety and protection here' printed (Rüsen, 2004: 63-64).

Based on the narrative above, Rüsen poses the following question to determine the types of historical consciousness;

Imagine you are a member of the Maclean clan, currently living in your ancestral castle; One dark night, Ian, a member of the Maclonich clan, knocks on your door asking for help and says he is wanted by the police for a crime he allegedly committed. How do you react? Will you help him hide from the police or will you do something else? You must be convincing and interpretable while explaining this decision to another friend" (Rüsen, 2004: 64-65).

According to Jörn Rüsen, there are four possible answers in this situation:

- You can hide Ian Maclonich. Because; It is your binding obligation to respect the ancient Highland Treaty. In that case, you will tell your friend—as a Maclean—that you feel compelled to help Ian. Because you see the old and still existing ties between the two clans as binding. By hiding Ian Maclonich from the police in accordance with the old clan agreement, you will renew the long-term validity of the relationship between the two clans and continue to tell the legend of the displaced babies.
- You can hide Ian Maclonich because in the past a Maclonich helped a member of the Maclean clan. Now you feel compelled to reciprocate based on the principle of mutual kindness. Or you could say that a covenant between clans helps you fulfill your obligation. Because agreements should be preserved as such, they are binding agreements.
- You can refuse to hide Ian Maclonich. Then you could argue that you don't believe the story of the babies and the inscribed stone, that it's a "legend" devoid of any evidence or binding validity, that the old clan agreements have become obsolete and outdated since modern English law came into force. In this case, you present a series of critical historical arguments for avoiding the obligation to preserve the old covenant.
- You may decide to convince Ian Maclonich that hiding from the police is useless and it would be better for him to turn himself into the police. You can promise to hire the best lawyer for him and do whatever he can to help. In this case, you tell the story of the babies, but limit it by adding the following argument: The legal system has undergone a major transformation from pre-modern clan law to the modern era. You still feel obligated to help someone from the Maclonich clan, but you want to do it based on modern considerations, not as the old treaty stipulated (Rüsen, 2004: 64-65). Based on the narrative, the answer given to the question asked by Rüsen and the action of the person who gave this answer will enable the determination of which historical consciousness type that person belongs to.

This study aims to determine the performance indicators of at least one of Rüsen's four types of history consciousness type, written on historical consciousness, the title and/or content of the article is on historical consciousness, cited in Turkey, and Jörn Rüsen's according to "History Consciousness Types Performance Indicators" (HCTPI), it is to determine which historical consciousness type it belongs to. Within the scope of the study, Hilmi Ziya Ülken

(1948), Nihal Atsız (1951), Osman Turan (1968), Nevzat Kösoğlu (1970?), İbrahim Kafesoğlu (1986), Şahin Uçar (1987), İlhan Tekeli (1998), Oktay Ekinci (1999), İskender Öksüz (2007) and M. Şükrü Hanioglu's (2012) articles on historical consciousness were evaluated based on Jörn Rüsen's "History Consciousness Types Performance Indicators" (HCTPI). When the relevant literature in Turkey is examined, it has been determined that there has not been qualitative research on the historical consciousness types of history educator and philosopher Jörn Rüsen. For this reason, it is thought that the study will inspire new studies in the future and contribute to the field of historical awareness.

Method

Turkish articles are written on historical consciousness, the title and/or content of the article is historical consciousness, cited in Turkey, and having performance indicators of at least one of Rüsen's four types of history consciousness type characteristics, Jörn Rüsen's "History Consciousness Types Performance Indicators" According to "(TBTPG), document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study, which aims to determine which type of historical consciousness belongs to. This study, which was carried out on the relevant literature and documents, does not require ethics committee approval.

Study Group

The "Criteria sampling" method was used to determine the works to be examined among the Turkish texts that have performance indicators of at least one of Rüsen's four types of historical consciousness. In the criterion sampling method, all situations that meet a set of criteria determined by the researcher or prepared beforehand are studied (Yıldırım and Şimşek, 2006: 112). For this purpose, articles and articles related to historical consciousness were recorded by scanning the National Library, university databases, and newspaper archives. Of the 23 articles that could be accessed, 10 were included in the scope of the study, and studies that did not comply with the criteria determined for criterion sampling were excluded. The following points were taken into consideration in the selection of the articles.

- The title and/or content of the article should be on historical consciousness (historical consciousness/historical understanding).
- Articles must have a performance indicator of at least one of Rüsen's four types of history consciousness type characteristics.
- The articles are written in Turkish
- Authors being cited and known authors in Turkey
- The authors have conducted scientific studies in the fields of Turkish culture, history, philosophy, and architecture in the national and international arena.
- Everyone who wants to have the opportunity to access the articles

Analysis of Data

In the study, content analysis was applied according to Jörn Rüsen's "History Consciousness Types and Performance Indicators" (Table 1). In the content analysis, the articles that have the characteristics of time experience, historically significant models, external life orientation, inner life orientation, relationship with moral values, and moral

reasoning, which are the sub-dimensions of Rüsen's four types of historical consciousness, were classified as indicators of the relevant consciousness type.

The Turkish articles that can be accessed under the title of "historical awareness/historical consciousness" were subjected to content analysis, considering the chronological order of writing and Jörn Rüsen's "History Consciousness Types Performance Indicators" (HCTPI). According to Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel (2019: 259), "content analysis is done to determine the presence of certain words or concepts in a text or a set of texts. Researchers determine and analyze the existence, meanings, and relationships of these words and concepts and make inferences about the message in the texts.

There is no sharp distinction between the types of historical consciousness identified in the study. Examples showing both traditionalist and critical conceptualization features can be found in an article. Information on how to make a category for articles with more than one feature was requested by the researcher from Jörn Rüsen on 5 August 2021 via e-mail.

In the researcher e-mail;

I decided to classify the writings of historians in Turkey according to the types of historical consciousness. In some of the texts I examined, I came across sentences containing two or three types together. An author has both dynamic and critical and conventional sentences. So which category would you suggest I add this author to? (Ich beschloss, die Schriften der Historiker in der Türkei nach den Arten des historischen Bewusstseins zu klassifizieren. In einigen der von mir untersuchten Texte stieß ich auf Sätze, die zwei oder drei scheinbar zu klassifizieren einigen oder drei dreisache untersuchen zu nicht konventionelle Sätze. Wenn ja, welche Category würden Sie vorschlagen, dass ich diesen Autor hinzufüge?) Jörn Rüsen in his e-mail dated 7 August 2021, "You must choose the dominant type. When in doubt, always the "higher" one." (Sie sollten Typ wählen, der dominiert. Im Zweifelsfalle immer den „höheren“).

Asked by the researcher to Jörn Rüsen, "Which of these four types of historical consciousness do you think you belong to?" The question (Zu welcher dieser vier Arten von historischem Bewusstsein gehören Sie Ihrer Meinung nach?) was asked. Jörn Rüsen replied: "Genetic (Dynamic) type" (zum genetischen Typ.). With the direction of the e-mail from Jörn Rüsen, the texts that fall into more than one type of historical consciousness in Turkish writings on historical consciousness have been classified based on the views of the text writers.

Findings

Hilmi Ziya Ülken and Dynamic Conceptualization

Hilmi Ziya Ülken's views on historical consciousness in his article "History Awareness and Homeland" (1923-1948);

But without revealing the content that we will give the shape that the new life wants, by beating with the great works of the "shapes" that have completed the role of the old times; If we think that we are playing our role and doing our duty, we will be making

a big mistake. The fate of history expects us, like all nations, to have a strong sense of our own (p. 233).

Since the consciousness of history is to recognize the roots of our own existence and to illuminate the potential of our present life, we must know the present state of the country with all its subtleties as well as its history. To know ourselves differently than we are never to know ourselves. (p. 241).

Hilmi Ziya Ülken's (1923-1948) article was subjected to content analysis based on Rösen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; "Without revealing the content that we will give the shape the new life wants", "To illuminate the potential of our present life". Based on the statements of Ülken, dynamic conceptualization performance characteristics have been determined due to the aspects of designing future-oriented lifestyles and considering different perspectives in Ülken's historical consciousness thinking.

Nihal Atsız and Idealizing Conceptualization

Nihal Atsız's views on historical consciousness in his article "History Awareness" (1951);

The historical consciousness is a national defense weapon that determines the lines of action of the nations. From which nation did the enmity come? Which regimen is beneficial or dangerous? What kinds of people can do good and evil? The answer to all of these is given by the consciousness of history. Just as a mature person is temporarily lost with certain poisons, nations can lose their historical consciousness for a while with propaganda, indoctrination, and slander, which are the poison of nations. But mature folks gather themselves quickly (p. 14).

In Nihal Atsız's (1951) article, Rösen's historical consciousness types were subjected to content analysis based on performance indicators. In the text; "Historical consciousness is a national defense weapon that helps determine the lines of action of nations. From which nation did the enmity come? Which regimen is beneficial or dangerous? What kinds of people can do good and evil? The answer to all of these is given by the consciousness of history." Based on the statement of Atsız, idealizing conceptualization performance characteristics have been determined since the idea of taking lessons from history is dominant in Atsız's historical consciousness thought.

Osman Turan and Dynamic Conceptualization

Osman Turan's views on historical consciousness in his article "Tarih ve Mefkure" (1968);

The consciousness of history is as old as the sense of religion and deepens in proportion to people's spiritual qualities and civilization levels. History, which is in the memory of humanity and the experience of humanity, serves to develop the personalities of nations and to strengthen their culture and ideals if they live in consciousness. Nations that do not know their history and do not have consciousness are like bewildered people who have lost their memory and understanding. In such a situation, it is difficult for nations to rise or maintain their nationality or even not to disintegrate (p. 1-2).

As a matter of fact, in our age, every advanced nation or country that embarked on a civilized move made history studies feverishly and brought it to a very high level (p. 9).

Osman Turan's (1968) article was subjected to content analysis based on Rösen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; "History, which is the memory of humanity and the experience of humanity, serves to develop the personalities of nations, to strengthen their culture and ideals, as long as they live in consciousness.", "In our age, every advanced nation or every country that has engaged in a civilized move has feverishly engaged in historical studies." Based on these statements, dynamic conceptualization performance characteristics have been determined since the idea of change and development is at the forefront of Turan's historical consciousness thought.

Nevzat Kösoğlu and Traditionalist Conceptualization

Nevzat Kösoğlu's views on historical consciousness in his article "History Awareness" (1970?);

A good history education takes the individual to a two thousand-three-thousand-year expansion of consciousness when he says "I am Turkish"; feels as a part and owner of this long and great accumulation. This sense of trust is an indispensable condition for the success of society in every field. Societies that have lost their self-confidence do not have any success they can promise for their members (p.84).

The main importance of history education is the sense of trust and identity it brings. Reading history as an example is only for the ruling classes who can take a lesson (p. 85).

Nevzat Kösoğlu's (1970?) article was subjected to content analysis based on Rösen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; "A good history education takes the individual to a two-thousand-three-thousand-year expansion of consciousness when he says, "I am a Turk"; he feels like a part and owner of this long and great accumulation.", "The main importance of history education is the sense of trust and identity it brings." Based on these expressions, traditionalist conceptualization performance indicators were determined due to the feeling of keeping customs alive and gaining identity in Kösoğlu's historical consciousness thought.

İbrahim Kafesoğlu and Idealizing Conceptualization

İbrahim Kafesoğlu, in his article named "National History Consciousness" (1986), his views on historical consciousness;

How will a nation that has fallen or fallen into disaster be saved? With the effort to place national history in the minds, to protect the national culture, which is the essence of historical actions in the past, to evaluate it correctly, and to glorify it. The way of this effort is through education and then the fruits of the same effort spread and take root in the country through literature and fine arts. This is when people all over the country are excitedly read, listened to, and sincerely shouted at. Like a noble, magic veil, it means that it has taken the nation under its warm, protective, reassuring, inspiring story. History consciousness is so effective in the lives of nations that, as it is known, a special method of studying and writing history, which is based on the idea of keeping this consciousness alive and developing, has been formed (pragmatic style), and a philosophical history called "expressionist" in terms of the processing of historical consciousness." (p.28).

İbrahim Kafesoğlu's (1986) article was subjected to content analysis based on Rösen's historical consciousness types of performance indicators. In the text;

“With the effort to place the national history in the minds, to protect the national culture, which is the essence of the historical actions in the past, to evaluate it correctly and to glorify it.”, “History consciousness is so effective in the lives of nations that, as it is known, a special method of studying and writing history, which is based on the idea of keeping this consciousness alive and developing, has been formed.” Based on his statements, idealizing conceptualization performance characteristics have been determined since Kafesoğlu's historical consciousness thought is dominated by the glorification of national culture and pragmatist understanding.

Şahin Uçar and Critical Conceptualization

Şahin Uçar's views on historical consciousness in his article "Historical Perception and Perspective" (1987);

It is not an easy thing for a person to evaluate culture, and especially to be impartial about one's own culture. First, it is not an easy task to understand culture with all its aspects and to make a biased assessment of its flaws or merits. For this reason, when interpreting history, the perspective of culture or civilization does not constitute a broad perspective; because when talking about our own culture or foreign cultures, it will be difficult to get rid of the values of the culture we belong to (p. 65-66).

Şahin Uçar's (1987) article Rösen's history consciousness types were subjected to content analysis based on performance indicators. In the text; “For this reason, when interpreting history, the perspective of culture or civilization does not constitute a broad perspective; because when we talk about our own culture or foreign cultures, it will be difficult to get rid of the values of the culture we belong to.” Based on the statement of Uçar, critical conceptualization performance characteristics were determined based on the idea that individuals should make critical evaluations against their own culture in the thought of historical consciousness.

İlhan Tekeli and Dynamic Conceptualization

İlhan Tekeli's views on historical consciousness in his book "History Consciousness and Youth" (1998);

When we say historical consciousness of an individual, first, that individual is aware of history, either through the influence of his socialization or his own life experience. But as we see when examining the history of history, what history changes over time. In that case, since what is aware of as history will change, the content of what is known as historical consciousness will also change in these periods (p. 22-23).

In the most general terms, the historical consciousness of the individual is formed in the socialization process of the individual in relation to the superego. However, it would not be correct to see these socialization processes as processes that do not leave individuals any choice, and that determine the historical consciousness of individuals in the society uniformly. Individuals are then reified and talking about the existence of a separate level of an individual becomes completely meaningless. For this reason, the processes in question should be understood as processes that will allow for the formation of individual differences (p. 24).

İlhan Tekeli's (1998) article was subjected to content analysis based on Rösen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; “In that case, since what is aware of as history will change, the content of what is known as historical consciousness

will also change in these periods.”, “The historical consciousness of the individual is formed in the socialization process of the individual in relation to the superego”, “The processes in question should be tried to be grasped as processes that will allow for the formation of individual differences”. Based on these statements, dynamic conceptualization performance characteristics have been determined since the change and individual development are at the forefront in Tekeli's historical consciousness thought.

Oktay Ekinci and Critical Conceptualization

Oktay Ekinci's views on historical consciousness in his article titled "Historical Consciousness and Cultural Responsibility in the 700th Anniversary of the Founding of the Ottoman State" (1999);

Our main agenda for the 625-year-old Ottoman period, which we have scrutinized in this period, in which we left 75 years of our republic behind, is to show sufficient sensitivity and "appropriation" to the "cultural, artistic and civilizational accumulations" of the same historical period, instead of making contentless and contradictory discussions on the political consequences of this historical process. It should be questioned whether we are not. (p. 14).

For these reasons, the Chamber of Architects, as both a great heritage and a strong source of inspiration in our national architecture and artistic vision, is to question once again why the cultural values and accumulation that were brought to this homeland and cities during the Ottoman period "could not be preserved" He considered it his duty to organize this congress to demonstrate the inconsistency in the policies of "conservative politics" based on Ottoman emulation, and in this sense, aiming at the 700th year as a year of due diligence in terms of contemporary responsibilities towards civilization (p. 15)

Oktay Ekinci's (1999) article Rügen's history consciousness types were subjected to content analysis based on performance indicators. In the text; "To question once again why the cultural values and accumulation that were brought to this land and cities in the Ottoman period were "not preserved", and to demonstrate the inconsistency in the policies of "conservative policies" based on Ottoman emulation, which do not have the awareness of conservation and history.” Based on his statement, critical conceptualization performance characteristics have been determined since Ekinci's understanding of questioning and revealing inconsistencies in the thought of historical consciousness is dominant.

İskender Öksüz and Critical Conceptualization

İskender Öksüz's views on historical consciousness in his article titled "History Awareness" (2007);

It is a task that is very simple to convey and explain, and not easy to realize - as we have clearly seen in the Turkish experience. The astonishing fact is this: the biggest obstacle to historical consciousness is bureaucrats who think they can arrange history according to daily political orders. Their ignorant and unconscious interventions are one of the major obstacles to national unity and the nation-state (p. 7).

The historical consciousness is not political history as we try to give it. Nor is it a story of poorly told perfect supermen and black-clad villains. It's not just about successes and victories. They are victories, but they are also defeats. They are

successes, but they are also disasters. It is not only glory, it is suffering, it is pain. History consciousness is not bureaucracy, it is human (p. 7).

İskender Öksüz's (2007) article was subjected to content analysis based on Rüsen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; "The biggest obstacle to historical consciousness is bureaucrats who think they can arrange history according to daily political orders. Their ignorant and unconscious interventions are one of the major obstacles to national unity and the nation-state.", "History consciousness is not political history as we are trying to give it. Nor is it a story of poorly told perfect supermen and black-clad villains." Based on the statements of Öksüz, critical conceptualization performance characteristics were determined because the reasons that hinder the development of historical consciousness in Öksüz's thought of history were questioned.

M. Şükrü Hanioglu and Critical Conceptualization

M. Şükrü Hanioglu's views on historical consciousness in his column titled "Let's increase our awareness of history and get rid of historiography" (2012);

Our society has the privilege of being a museum in the post-modern world, dominated by nineteenth-century currents of thought. "Historicism", which is one of the important features of this century and is confused with "historical consciousness", is one of the important reasons why we cannot historicize the past.... As George Iggers underlines, historiography is not "to have a historical consciousness" or "to use history to understand our present", but to be a part of history. It is to argue that it has a "purpose" and an unalterable "line of progress". On the other hand, having a historical consciousness is being able to compare the "differences" of the reality lived in and a different reality without removing them from their context.

M. Şükrü Hanioglu's (2012) article was subjected to content analysis based on Rüsen's historical consciousness types of performance indicators. In the text; "On the other hand, having a historical consciousness is being able to compare the "differences" of the reality lived in and a different reality without taking them out of their contexts." Based on his statement, critical conceptualization performance characteristics have been identified in Hanioglu's historical consciousness thought, since there is a criticism of the misunderstanding of historical consciousness in the society.

Conclusion

In this study, 10 Turkish articles on historical consciousness were evaluated based on the History Consciousness Types Performance Indicators (HCTPI) of German history philosopher and history educator Jörn Rüsen. The method of the research was basic qualitative research, the technique of data acquisition was document analysis, the technique of data analysis was content analysis, and the sampling method was "criterion sampling". In the selection of the articles, qualifications such as the title or content being about historical consciousness, having the features of at least one of Rüsen's historical consciousness performance indicators, being written in Turkish, and having conducted scientific studies in the field of Turkish history, philosophy, culture, and architecture in the field of Turkish history, philosophy, culture, and architecture were sought.

Jörn Rüsen has defined four types of historical consciousness: traditionalist, idealizing, critical and dynamic conceptualization. In this way, the division of historical consciousness into types determines the direction and purpose of individuals' use of historical knowledge in their daily lives. There is no sharp distinction between the types of historical consciousness, and the development is from the traditional conceptualization category to the dynamic conceptualization category. According to the results of the research, out of 10 Turkish articles on historical consciousness, which were written between 1948 and 2012 and which were the subject of the research, 1 article was traditionalist, 2 articles idealized, 4 articles critical, and 3 articles dynamic conceptualization performance characteristics. The fact that 7 of the analyzed texts are in the upper two stages of Rüsen's historical consciousness typology, namely critical and dynamic conceptualization type, shows that sufficient awareness of historical consciousness in historiography has been reached within the study group. In Nevzat Kösoğlu's (1970?) article, the idea that the understanding of national history, which will bring a national self, identity consciousness, and enthusiastic spirit, dominates education, coincides with Rüsen's understanding of the internalization of predetermined life forms belonging to the historical consciousness types of traditional conceptualization performance indicator inner life orientation sub-dimension.

Nihal Atsız, in his article (1951), idealizes the approach in which historical awareness is necessary to learn from history, and it is associated with the historically significant models' sub-dimension of the conceptualization performance indicator. In İbrahim Kafesoğlu's (1986) article, his pragmatic approach to historical consciousness is related to the historically significant models' sub-dimension of Rüsen's idealizing conceptualization performance indicator.

In his article, Şahin Uçar (1987) emphasized the difficulty of being objective towards the culture to which he belongs. It has been determined that Uçar's critical conceptualization performance indicator inner life orientation sub-dimension is compatible with self-confidence behavior by rejecting external role-forming obligations. Oktay Ekinci (1999) criticized traditional attitudes by discussing the reasons why cultural values and accumulation could not be preserved in his article. Ekinci's approach is compatible with the behavior of the critical conceptualization performance indicator time experience sub-dimension to problematize real lifestyles and value systems. In his article, İskender Öksüz (2007) criticized bureaucrats who hinder the development of historical consciousness. Öksüz's approach is compatible with the behavior of the critical conceptualization performance indicator time experience sub-dimension to problematize real lifestyles and value systems. M. Şükrü Hanioglu (2012) expressed the differences between historiography and historical consciousness in his column and stated that the concept of historical consciousness in society is misunderstood. Hanioglu's approach is in harmony with the behavior of limiting one's own perspective against pre-given obligations in the external life orientation sub-dimension of critical conceptualization performance indicator.

Hilmi Ziya Ülken (1923-1948) approached the historical consciousness in terms of adapting to the new life and increasing the potential of today's life. It has been determined that this idea is like the time experience, which is a sub-dimension of the dynamic conceptualization performance indicator. Osman Turan (1968) has the idea of taking the advanced and civilized nations as an example in the subject of historical consciousness. This idea is compatible with the understanding that the external life orientation sub-dimension of the dynamic conceptualization indicator emerges as the acceptance of different perspectives

within a common development perspective. İlhan Tekeli (1998) evaluated historical consciousness as awareness in his book. This evaluation coincides with the understanding that the historically significant models' sub-dimension of the dynamic conceptualization indicator has changed to maintain the permanence of lifestyles.

The most important feature of a developed historical consciousness is the ability of the mind to move between different temporal dimensions; it is the ability to manage mental processes between the past, present, and future and to look at events from different perspectives. In our age, where historical consciousness is necessary for the future perspective, it has become a necessity to accept different perspectives and adapt to temporal change. For this, activities should be included in history education and in the memory of the society to increase the awareness of history. Since the 1970s, intensive efforts have been made to develop historical awareness in Europe, especially in the field of curriculum and practice in history education. In the field of education in our country, the Ministry of National Education has included the item of improving the history awareness of students through history lessons in the Secondary Education History Course Curriculum (grades 9, 10, and 11) published in 2018. The development of historical consciousness in the memory of the society depends on historians to carry out studies that will raise awareness in this field.

Contribution Rate Statement: Authors contributed equally to the design, implementation, data analysis, and evaluation stages of the research.

Statement of Support and Acknowledgment: Authors; Essen Institute of Humanities Advanced Studies Faculty Member Prof. Dr. Jörn Rüsen, Gazi University Faculty of Education Faculty Member, who guided him with his knowledge and experience in the writing of the article and was instrumental in reaching many sources thanks to Prof. Dr. Bahri Ata.

Conflict of Interest Statement: The authors declare that they have no conflicts of interest regarding their work.

References

- Adriaansen R. J., Grever M. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51:6, 814-830, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.165293>
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education. *J. Curriculum Studies*, , Vol. 37, No. 6, 697–707 <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Alvén,F., Eliasson P., Axelsson C. Y., Rosenlund,D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden, *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas(Edt.), Routledge 171-182.New York.
- Ammert N., Edling S., Sharp H., Löfström, J.(2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship

- between ethics and historical consciousness, *Ethics and Education*, 15:3, 336-354, <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Ata, B.(2002). Tarih derslerinde “dokümanlarla öğretim” yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 22(175), 80-86.
- Atsız, N. (1951). Tarih şuuru. *Tarih, Kültür ve Kahramanlar* (13-21). Ötüken. Orkun. 29.
- Bergson, H. (1998). *Zihin kudreti*. (M Katircioğlu, Çev). İstanbul: MEB.
- Bıçak, A. (1996). Tarih bilinci, *Felsefe Dünyası*, 20, 46-58.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E.H. (2002). *Tarih nedir?*. İstanbul: İletişim.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.). İstanbul: Ara.
- Dinç, E. (2016). Tarih bilinci açısından tarih öğretiminin amaçları. Mustafa Safran (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul. Yeni İnsan
- Ekinci, O. (1999). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun 700. Yılında “tarih bilinci ve kültürel sorumluluk” Osmanlı Mimarlığının 7. Yüzyılı. *Mimarlık Dergisi*. Erişim: (15.08.2021) <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=349>
- Er, N. (1996), Bilinç ve bilinçaltı kavramlarının kronolojisi: 17.yüzyıldan günümüze kadar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1) 1-16.
- Gadamer, H. G. (1990). Tarih bilinci sorunu. *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. Rabinov P.& Sullivan W. (T. Parla, Çev). İstanbul: Hürriyet.79-106
- Hanioğlu, M. Ş. (2012,05, 13). “Tarih bilincimizi artıralım, "tarihçi"likten kurtulalım”, *Sabah Gazetesi*. Erişim: (15.08.2021) <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/hanioglu/2012/05/13/tarih-bilincimizi-artiralim-tarihcilikten-kurtulalim>
- Kafesoğlu, İ. (1986). Milli tarih şuuru. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi Dün/ Bugün/Yarın*, (12). 27-28.
- Kaya,R. (2006). Tarih eğitimi ve tarih bilinci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.330(33-39).
- Kölbl, C., Konrad L. (2015). Historical consciousness in Germany; concept, implementation, assessment. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas(Edt.), Routledge, 17-28. New York.
- Körber A., Meyer-Hamme J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement challenges and approaches. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas (Edt.), Routledge. 89-101. New York.
- Kösoğlu, N. (2013). Tarih şuuru, *Türk Milliyetçiliği ve Osmanlı*, 84-87 İstanbul: Ötüken.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı(9,10 ve 11.Sınıflar)
- Öksüz, İ. (2007). Tarih şuuru. *Türk Yurdu*, 27(234). 6-10.
- Özlem D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci*. İstanbul: İnkılâp.

- Özlem D. (2012). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos.
- Pandel H. J. (1991). Geschichtlichkeit und gesellschaftlichkeit im geschichtsbewußtsein, *Geschichtsbewußtsein Empirisch*, Bodo von Borries.(Hg.).Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Rüsen J. (1994). Geschichtsbewusstsein von schülern und studenten, *Geschichtsbewusstsein im Interkulturellen Vergleich*. : zwei empirische Pilotstudien /; Jörn Rüsen u. a-Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Rüsen, J. (2004). "Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development" Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. 63-85. London: University of Toronto.
- Rüsen J. (2007a). How to make sense of the past-salient issues of Metahistory, *The journal, for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 174-175Nort-West University.
- Rüsen J. (2007b). History teaching, identities, citizenship, Luigi Cajani(Ed.), *European Issues in Children's Identity and Citizenship 7*, 18-19 Trentham Books, Stoke on Trent UK and Sterling USA.
- Safran, M., Şimşek, A. (2011). Anlatı Bağlamında Tarih Yazımının Sorunları, *bilig*, 59., 203-234.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto. London.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures, And History Education*, 7(1), 50- 61.
- Timuçin, A. (2010). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Bulut.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. (Ö. Arıkan Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Toynbee, A. (1978). *Tarih bilinci (a study of history)*. İstanbul: Bateş.
- Turan, O. (1996). *Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi tarihi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Uçar, Ş. (1997). Tarihi idrak ve perspektif, *Tarih Felsefesi Meseleleri*.65-67. İstanbul: Nehir.
- Ülken, H. Z. (2016). Millet ve tarih şuuru, *Tarih Şuuru ve Vatan*. 225-241 (1923-1948 Makaleler) Türkiye İş Bankası Kültür.
- Von Borries, B. (1994). Jugendliche geschichtsbewußtsein im europäischen kulturvergleich V erfahren und Erträge einer empirischen Pilotstudie 1992, *Geschichtsbewusstsein im Interkulturellen Vergleich*. Pfaffenweiler. Centaurus-Verl.-Ges
- Walsh W. H. (2006). *Tarih felsefesine giriş*. (Y. Z.Çelikkaya, Çev.). Hece.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

This page left blank...

Tarih bilinci üzerine Türkçe yazıların Alman tarih eğitimcisi Jörn Rüsen'in tarih bilinci modeline göre değerlendirilmesi

Serpil ASAR 

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: serpilar06@gmail.com

Nejla GÜNAY 

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: gunaynejla@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	07.10.2021
Kabul Tarihi	25.01.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1005987
Kaynak Göster	Asar, S. ve Günay, N. (2021). Tarih bilinci üzerine Türkçe yazıların Alman tarih eğitimcisi Jörn Rüsen'in tarih bilinci modeline göre değerlendirilmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 1-20. https://doi.org/10.17497/tuhed.1005987
Etik Beyannamesi	İlgili literatür üzerinden gerçekleştirilen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	<p>Çalışma 17-19 Eylül 2021 tarihinde Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde düzenlenen ISHE 7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.</p> <p>Bu araştırma Prof. Dr. Nejla Günay danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tarih Eğitimi bölümünde hazırlanan "Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Bilinç Tipleriyle Ermeni İddiaları Hakkında Bilgileri Arasındaki İlişki Düzeyi" adlı doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.</p>

Tarih bilinci üzerine Türkçe yazıların Alman tarih eğitimcisi Jörn Rüsen'in tarih bilinci modeline göre değerlendirilmesi

Serpil ASAR 

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: serpilasar06@gmail.com

Nejla GÜNAY 

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: gunaynejla@gmail.com

Öz

Aydınlanma çağı ve modernite dönemi tarih felsefesinin üzerinde en fazla tartıştığı konulardan birisi olan tarih bilinci, özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren tarih eğitimi ile öğrencilere kazandırılmak istenen temel hedef ve davranışlar içerisinde yer almıştır. Alman tarih filozofu ve eğitimcisi Jörn Rüsen'e göre tarih bilinci, geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasında bağlantı kurarak; bireylerin gelecekteki davranışlarına yön vermektedir. Rüsen, tarih bilincinin; gelenekçi, idealleştiren, eleştirel ve dinamik kavramsallaştırma olmak üzere dört boyutu olduğunu ifade etmiş ve bunları zaman deneyimi, tarihsel öneme sahip modeller, dış yaşam yönelimi, iç yaşam yönelimi, ahlaki değerlerle ilişki ve ahlaki akıl yürütme ile ilişki alt boyutları açısından incelemiştir. Bu çalışmanın amacı, tarih bilinci üzerine yazılmış Türkçe yazıların Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinç Tipleri Performans Göstergelerine" (TBTPG) göre, hangi tarih bilinci tipine girdiğini tespit etmektir. Çalışma kapsamında Hilmi Ziya Ülken (1948), Nihal Atsız (1951), Osman Turan (1968), Nevzat Kösoğlu (1970?), İbrahim Kafesoğlu (1986), Şahin Uçar (1987), İlhan Tekeli (1998), Oktay Ekinci (1999), İskender Öksüz (2007) ve M. Şükrü Hanioğlu'nun (2012) tarih bilinci ile ilgili olan yazıları Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinci Tipleri Performans Göstergeleri" (TBTPG) çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın yöntemi temel nitel araştırma, veri elde etme tekniği doküman incelemesi, veri analizi tekniği içerik analizi ve örnekleme yöntemi olarak "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre incelenen 10 Türkçe yazıdan 1 yazı Gelenekçi Kavramsallaştırma Performans Göstergesi (GKPG), 2 yazı İdealleştiren Kavramsallaştırma Performans Göstergesi (İKPG), 4 yazı Eleştirel Kavramsallaştırma Performans Göstergesi (EKPG) ve 3 yazı Dinamik Kavramsallaştırma Performans Göstergesi (DKPG) özellikleri göstermiştir. Çalışma neticesinde tarih bilinci konusunda çalışma grubuna ait tarih yazımında dinamik ve eleştirel kavramsallaştırma özellikleri gösteren yazıların gelenekçi ve idealleştiren kavramsallaştırma özelliği gösteren yazılardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: tarih bilinci, tarih şuuru, tarih bilinç tipleri, kavramsallaştırma, performans göstergeleri

Giriş

Bilinç, insanda farkındalığın, duygunun, algının ve bilginin merkezi olarak kabul edilen yetidir. Zihnin kendi içeriklerinin farkında olduğu, içebakış yoluyla bilinen, duyuları, algıları ve anıları ihtiva eden bölümdür (Cevizci, 1999: 145). Latince "bilinç" in karşılığı olarak kullanılan conscientia terimi, aynı bilgi ve düşüncelere sahip kişiler arasındaki dayanışma ve danışma hali, Arapçada "bilinç" kavramını karşılayan şuur terimi, dayanışma ve danışma anlamına gelmektedir. Bilinç, toplumsallık ve karşılıklı etkileşim temelinde, insanın duyguları, iradesi, karakteri, heyecanı, zihni, kanıları, sezgilerinin, farkında oluşudur (Özlem, 1999: 173). Bilinçlilik bilgili olmanın bir sonucudur. Bilgiyle bilincin farkı, bilincin her durumda doğrudan doğruya bilgi olmasıdır (Timuçin, 2004: 75).

Descartes'a göre bilinç, kendi üzerine düşünmedir. Kendini bilme çabası geçmiş ile gelecek boyutlarını içererek, insanın zamanla olan bağlarını ortaya çıkarmaktadır. Bilincin zamanla ilişkisi, insanın, tarihe ve geleceğe bağımlılığının bir göstergesidir. Bu açıdan bilinç, insanı temsil eden en önemli unsurdur (Bıçak, 1996: 46-49). Bergson'a göre "her bilinç hafızadır, geçmişin şimdi içeri barınması ve yığılımasıdır. Bilinç var olmuş bulunan şey ile var olacak şey arasında bir bağlantı çizintisi; geçmiş ile gelecek arasına atılmış bir köprüdür" (Bergson, 1998: 15).

Freud, psikolojik yaşamda; bilinç, bilinç öncesi, bilinç ötesi olmak üzere üç düzey olduğunu belirtir. Bilinç düzeyi, insanın dış dünyadan gelen dürtü ve uyarıların hangilerini nasıl yorumlayarak kaydedeceğini ve bunlar karşısında psikolojik enerjisini nasıl yönlendireceğini ve ne tür eylemlere gireceğini belirleyen bir mekanizmadır (Tekeli, 1998: 21). Günümüz Psikoloji biliminde farklı yaklaşımlar doğrultusunda bilinç kavramı ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Psikoanalitik yaklaşıma göre, farkında olduğumuz her türlü duygu, düşünce ve anıları içeren, gerçeklerle uyumlu zihinsel süreçler; bilişsel yaklaşıma göre, bilgileri belli bir formdan başka bir forma dönüştürebilmek için farkında olarak kullandığımız zihinsel süreçler; bilgi işleme yaklaşımına göre, bilişsel bir görev boyunca, bilgilerin kontrollü olarak işlenmesi süreci ve dikkat sonrası süreçler; fenomenolojik yaklaşıma göre, belli bir zaman dilimi içindeki öznel yaşantıların farkında olunmasında kaynaklanan ve insanı diğerlerinden ayıran duygu, düşünce ve anılar; nörobiyolojik ve elektrofizyolojik yaklaşıma göre beynin, insanın farkında olarak çevresindeki uyarıcıları algılayıp, yorumlamasına yol açan elektriksel, kimyasal ve sinirsel faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Er, 1996: 14).

Tarih bireylerin bilincinde somutlaşır ve özellikli bir görünüm kazanır. Tarihe her bakış her yöneliş bir anlama denemesidir (Timuçin, 2010: 129). Tarihin, insan hayatındaki yeri tespit edildiğinde tarih bilincinin temellendirilmesi kolaylaşır (Bıçak, 1996: 50). Tarihçiler ve tarih okurları daha önce ortaya çıkmış durumlarda nasıl davranılması gerektiğini görmek, zamanın akışı içinde hangi noktada yer aldıklarını ve önlerinde nasıl bir geleceğin uzanıyor olabileceğini anlamak ve kendilerine yol göstermesi için tarihe yönelmişlerdir (Tosh, 1997: 12). Collingwood'a göre tarih, insanın kendine ilişkin bilgisi için vardır. Kendini bilme öncelikle insan olmanın ne demek olduğunu bilmek, ardından olduğunuz insan olmanın ne demek olduğunu bilmek, son olarak da olduğunuz insan olmanın ve başka biri olmamanın ne demek olduğunu bilmektir. Kendini bilmek ne yapabileceğini de bilmektir. Tarihin değeri insanın ne yaptığını ve ne olduğunu öğretmesinde yatar (Collingwood, 1990: 29). Tarihin ayrıntılı biçimde ve aslına sadık kalınarak inşa edilmesi, geçmiş dönemlerin özünü yakalama çabası, insanın zihniyetinin

ve gerçekleştirdiklerinin çeşitliliğini gösterir. Tarih bilgisi mevcut koşullarda neyin kalıcı, neyin geçici veya şüpheli olduğunu kavramak için gereklidir (Tosh, 1997: 30).

Gerçek anlamda bir tarih bilinci, tarih felsefesi temeline oturmaktadır. Çünkü bilincin tüm öğeleri tarihsel ve zamansaldır (Timuçin, 2010: 133-135). Hegel için bireysel tarih bilinci, bireyin nesnel olarak var olan bir geçmişle ilişkisinin bilinci değil, tarihin Tin'in ürünü olduğu gerçeğinin bilincidir. Dilthey, Hegel'den farklı olarak, geçmişi bilmenin olanaklarını soyut bir Tin kavramında değil, bir yaşam deneyimi kavramında konumlandırmıştır. Kendi yaşam deneyimlerimizi kullanarak, belirli bir kaynağın ifadesi olduğu deneyim türlerini yeniden inşa etmek ve dolayısıyla anlamını anlamak mümkündür (Adriaansen ve Grever, 2019: 815). Dilthey'e göre, yaşamın bütünlüğünü anlamaya çalışan tin bilimleri, insanın kendi hakkında bir bilince ulaşmasına hizmet ettiği için doğa bilimlerinden daha önemlidir. Tin bilimleri, tarihsel bilimlerdir; çünkü insan kendini ancak tarihte tanır (Özlem, 2012: 116). Bilinçli kişi doğaya, toplumsal olaylara ve manevi hayata karşı ilgi duyan kişidir (Toynbee, 1978: 513-522).

Carr'a göre şimdiki çağ, bütün çağlar içinde tarih bilince en çok sahip olunan çağdır. Çağdaş insan, daha önce görülmemiş bir şekilde kendi varlığının bilincindedir, bu nedenle de tarihin bilincindedir. Geçmiş, bugün ve gelecek, tarihin sonsuz zinciri içinde birbirlerine bağlıdır (Carr, 2002: 152). Çağdaş tarih bilinci, geleneğin getirdiği her şeye karşı sorgulayıcı bir tutum sergiler. Geçmişten gelen sesi gözü kapalı dinlemez; sorgulayarak ve üstünde düşünerek onu köklerinin bulunduğu bağlama yerleştirir ve bu yolla önemini ve değerini saptar (Gadamer, 1990: 83-84). Perspektif teorisinin oluşması için objektif bir tarih bilinci anlayışı gereklidir (Walsh, 2006: 134-135).

Tarih bilinci, varlığı üç zamansal boyuttan görme yeteneği (Thorp, 2020: 54), zamana karşı nesiller arası zihinsel bir yönelimdir. Bu yönelim, insanın zaman içinde ileri geri düşünme yeteneğine dayanmaktadır. Tarih bilinci, geçmişi anlamlandırma ile geleceğe yönelik beklentiler oluşturma arasındaki etkileşimdir. Tarih bilinci için zaman, yalnızca teknik bir ölçü değil, insan tarafından verilen anlamlar ve ahlaki konularla yüklü bir maddedir (Ahonen, 2005: 698-699). Tarih bilincinin bir topluma, toplumsal birime veya kültüre bağlılık olarak kavramsallaştırılması dar bir tanımlamadır (Dinç, 2016: 75).

Tarih bilinci kavramını ilk kez Alman araştırmacı Karl-Ernst Jeismann tanımlamıştır. Jeismann'a göre tarih bilinci, birbiriyle bağlantılı dört boyuttan oluşmaktadır:

- İnsanların eylemleri, uygulamaları, düşünceleri ve duygularının, geçmiş, şimdi ve gelecek arasında dinamik bir şekilde bağlantılar oluşturacak şekilde zamana bağlı olduğunun farkındalığı.
- Geçmiş bağlamların şimdiki zamanla nasıl iletişim kurduğunun bilincine varılması ve gelecekteki değişim için iç görü sağlamanın önemli hale getirilmesi.
- Günümüzdeki kavramların, fikirlerin ve organizasyonların geçmişten etkilendiğine dair farkındalık.
- Tarih bilincinin bireyin duygusal deneyimi ile ortak bilgi birikimi arasındaki oluşan bağlantıya dayandığına dair farkındalık (Ammert Edling, Sharp ve Löfström, 2020: 339-340).

Danimarkalı araştırmacı Bernard Eric Jensen, Jeismann'ın dört boyutu içinde tarih bilincinin gerçek tanımının ikinci boyut olduğu görüşündedir. Jensen'e göre tarih bilinci farklı zamansal boyutlar arasındaki bağlantıyı içeren bir yetkinliktir (Thorp, 2020: 54).

Alman tarih eğitimcisi Hans-Jürgen Pandel tarih eğitimi araştırmalarında tarih bilincinin boyutları üzerine çalışmalar yapmıştır. Hans Jürgen Pandel'in (1991: 3-4) yedi temel kategoride sınıflandırdığı tarih bilincinin ilk üç kategorisini tarihsellik (Geschichtlichkeit), dört kategorisini toplumsallık (Gesellschaftlichkeit) oluşturmaktadır.

Tarihsellik Kategorileri;

- Zamansal Bilinç (Temporalbewußtsein)
- Gerçeklik Bilinci (Wirklichkeitsbewußtsein)
- Tarihsellik Bilinci (Historizitätsbewußtsein)

Toplumsallık Kategorileri;

- Kimlik Bilinci (İdentitätbewußtsein)
- Siyasi Bilinç (Politisches Bewußtsein)
- Ekonomik-Sosyal Bilinç (Ökonomisch-soziales Bewußtsein)
- Ahlaki Bilinç (Moralisches Bewußtsein)

Hans-Jürgen Pandel'e göre tarihin esas alanını tarihsellik kategorileri oluşturur. Tarihsellik kategorilerinin tanımlayıcı kavramları;

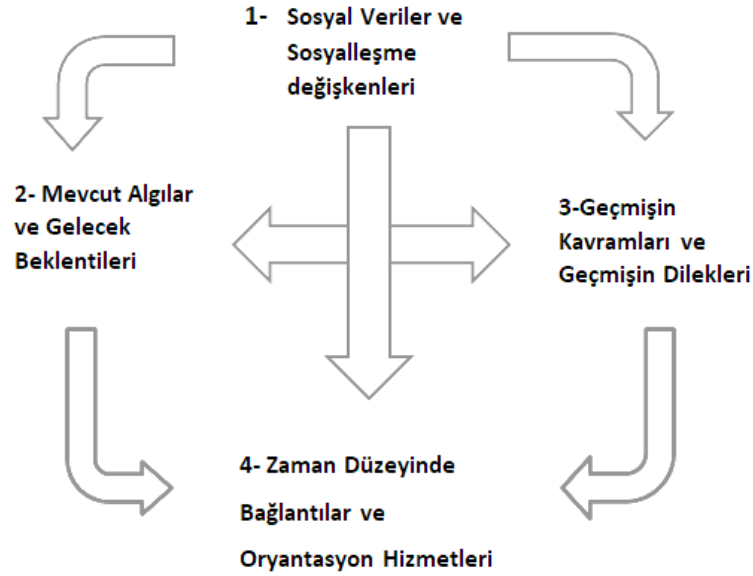
- Zamansal Bilinç: Dün/bugün/yarın
- Gerçeklik Bilinci: Gerçek/hayal
- Tarihsellik Bilinci: Durağan/değişken

Alman tarih eğitimcisi Bodo von Borries'e göre, tarih bilinci teorilerini göz önünde bulundurarak, geçmişin yorumları, şimdiki algılar ve gelecek beklentileri arasındaki karmaşık bağlantılara dikkat etmek ve bunların kültürel özelliklerini incelemek önemlidir. Borries "Avrupa Kültür Karşılaştırmasında Ergenlik Tarihi Bilinci Deneysel Pilot Çalışmanın Deneyimleri ve Sonuçları 1992" çalışmasına dayanarak tarih bilincinin yapısal şemasını (Von Borries, 1994: 15) yapmıştır (Bkz. Şekil 1).

Kültürlerarası karşılaştırma için tarihsel farkındalığın kuramsallaştırılmasını gerekli gören Von Borries Şekil 1'de geçmişin yorumları ile bugünün algılanması arasındaki karmaşık bağlantıları ve gelecek beklentilerinin bunlara ilişkin kültürel özgüllüğünün yapısını vermiştir. Von Borries'e göre bu yapı, tarihsel bilinçle ilgili tüm sorular için geçerlidir. Bu yapıda sosyal veriler ve sosyalleşme değişkenleri zaman düzeyinde bağlantılar ve oryantasyon hizmetlerini doğrudan etkilemektedir. Mevcut algılar ve gelecek beklentileri ile geçmişin kavramları ve geçmişin dilekleri arasında da karşılıklı etkileşim durumu söz konusudur. Bu yapıya tüm öğelerin birbirini etkilediği çevrimsel bir ilişki hâkimdir.

20. yüzyılın sonlarından itibaren tarih didaktiğinde ve tarih eğitimi araştırmalarında tarih bilinci, bilişsel ve epistemolojik bir kategori olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle tarih bilinci bireysel bir yetkinlik olarak ele alınmakta ve insanların geçmişi anlayabileceği bilişsel kapasitelerin eğitimi için kullanılmaktadır (Adriaansen ve Grever, 2019: 815). Tarih eğitimi ile öğrencilerin, tarih inşa etme, tarih bilincine sahip olma (Thorp, 2020: 50), tarihsel düşünme becerileri kazanma, kanıt, süreklilik ve değişim gibi meta tarihsel kavramları geliştirmeleri hedeflenmektedir. Belçikalı eğitimci Raf de Keyser ve arkadaşlarına (1999) göre tarih eğitiminin nihaî amacı tarih bilincinin geliştirilmesidir (akt. Ata, 2002: 81).

Şekil 1

Bodo von Borries'e Göre Tarih Bilincinin Yapısı¹ (Von Borries, 1994: 15)

Öğrencilerde tarih bilincinin gelişiminde üç farklı yetkinlik amaçlanmaktadır.

- Tarihsel bir referans çerçevesinin kullanılabilmesi
- Tarihi kaynakları eleştirel olarak inceleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğinin geliştirilmesi
- Tarihin kullanımları üzerinde düşünebilmesi (Alvén, Eliasson, Yngvéus ve Rosenlund 2015: 171-172).

Tarih bilincinin eleştirel ve sağlam temellere oturması tarih eğitimi açısından önemlidir. Tarih eğitiminde esas olan öğrencilerin tarih disiplininin niteliğini anlaması, tarih ile geçmiş arasındaki farkı görmesi, tarihçinin çalışma yöntemlerini öğrenerek tarihi kaynaklarla tanışmasıdır (Kaya, 2006: 36). Öğrencilerde tarih bilincinin güçlendirilmesi için İngiltere, İsveç, Hollanda ve Almanya devlet müfredatlarında değişiklikler yapılmıştır. İngiltere’de Lee ve Ashby (2000), Shemilt’in (1980, 2000) deneysel araştırmaları sonucunda tarih eğitiminin, hikâye anlatmaktan ve olgusal bilgileri öğrenmekten daha fazlasını içerdiği kabul edilmiştir. 1980’de Cambridge Tarih Projesi, ikinci dereceden kavramlara (kanıt, açıklama, tarihsel hesap) dayalı bir müfredat geliştirirken, Lee ve Ashby (2000) altı aşamalı bir tarihsel öğrenme modeli tanımlamışlardır. Shemilt (2000), Lee ve Ashby (2000), Jörn Rüsen (2004) “geçmişin geçmişliği” ni tarihsel gerçekliğin bir niteliği olarak kabul etmiş ve öğrenme sürecinde eğitim yoluyla keşfedilebileceğini savunmuşlardır (Adriaansen ve Grever, 2019: 816-818). İsveç tarih eğitimcisi Thorp, 2015 yılında İsveç ortaokullarında tarih eğitiminin durumuna ilişkin yapılan anket sonuçlarını değerlendirdiği makalesinde, tarih bilincinin İsveç tarih eğitiminin temel kavramlarından birisini oluşturduğunu ve İsveç okullarında tarih öğretiminin amacının öğrencilerin tarih bilincini geliştirmek olduğunu ifade etmiştir (Thorp, 2020: 50). Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2018 yılında yayınladığı Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9, 10 ve 11.sınıflar) amaçlarının 4. maddesinde “Öğrencilerin yaşadıkları toplum, ülke ve

¹ Bodo Von Borries ‘ten 14/3/2022 tarihinde e-mail yoluyla alınan yazılı izinle Türkçe’ye çevrilmiş ve yeniden kullanılmıştır.

dünyanın bugünlere nasıl geldiğinin farkındalığını kazanarak, günümüzde olup bitenleri yorumlamayı ve geleceğe yönelik projeksiyonlar oluşturabilmeyi kapsayan bir tarih bilinci geliştirmeleri" (MEB, 2018: 12) ifadeleri yer almaktadır.

ABD'de, Jerome Bruner'in bilişsel alandaki çalışmalarından etkilenen tarih eğitimcileri Stearns, Seixas ve Wineburg, tarih derslerinde sorgulanmayan tarihsel anlatıları ezberlemek yerine anlamlandırma yolunu savunmuşlardır. Kanadalı tarih eğitimcisi Seixas'a göre tarih bilincinin gelişimi ile öğrencilerin tarihsel düşünme kapasitesi arasında bir ilişki vardır. Seixas, tarih eğitiminin çeşitli rollerini açıklığa kavuşturmak için tarih/hafıza matrisi tasarlamış (Adriaansen ve Grever, 2019: 819), tarih okuryazarlığı ve tarihsel farkındalık terimlerinin kapsamını genişleterek, tarih bilincini, hayata ve dünyaya yönelim için hayati bir varlık olarak görmüştür (Ahonen, 2005: 698). Peter Seixas, Vancouver'da tarih bilincini görselleştirmek ve çeşitli yönlerini araştırmak amacıyla Tarih Bilinci Çalışmaları Merkezi'ni kurmuştur. Seixas, tarih bilincinin kuramsallaştırılmasını ilerletmek için beş ilke önermektedir.

- Akademik ve popüler tarih arasındaki ilişki dikkate alınmalıdır,
- Deneysel araştırma ve uygulama arasındaki ilişki dikkate alınmalıdır,
- Kültürlerarası karşılaştırma yapılmalıdır,
- Açık, demokratik ve adil bir toplum teşvik edilmelidir,
- Tarih bilinci çalışmaları tarihselleşmelidir (Seixas, 2004: 10-11).

Jörn Rösen'e Göre Tarih Bilinci

Alman tarih eğitimcisi Jörn Rösen'e göre tarih bilinci, tarihsel hafızanın özel bir biçimidir. Ona kök salmıştır ve büyük ölçüde onunla özdeştir, ancak bazı önemli yönlerden de farklıdır. Tarih bilincinin özgüllüğü, geçmişin şimdiki zamanla ve şimdiki zaman aracılığıyla geleceğe ilişkin zamansal perspektifin karmaşık ve ayrıntılı olarak tasarlanması gerçeğinde yatmaktadır. Özellikle modern dünyada tarih bilinci, geçmişi şimdiki zamandan uzaklaştırarak ona başka bir şey görünümü verir. Bunu geçmişi bugün için anlamsız kılmak için değil, geçmişe tarihsel ilişkinin özel önemini atfetmek için yapmaktadır. Tarihsel ilişki, geçmiş ile şimdi arasındaki zamansal bir gerilim, nitel bir farklılık ve onun diyalektiği ve zaman içindeki tartışmacı-anlatısal dolayım tarafından belirlenmektedir (Rösen, 2007a: 174-175).

Rösen'e göre hafızanın hayati gücü, hatırlayanların gerçekten deneyimlediği geçmişin hafızalarında canlı tutulmasında yatar. Geçmişin tarihsel hale gelmesi için, zamana geri dönmenin zihinsel prosedürü biyografik yaşam süresinin ötesine, nesiller zincirine ulaşması gerekir. Buna göre tarihsel düşüncenin gelecekteki beklentileri, bireylerin yaşam beklentilerinin çok ötesine, gelecek nesillerin geleceğine ulaşır. Böylece, geçmişle olan tarihsel ilişki, muazzam miktarda deneyimle zenginleştirilir. Tarihsel deneyimin ağırlığı ve anlamı ancak bu özel tarihsel hafıza türünde ortaya çıkar ve değerlendirilir. Tarih bilincinin zihinsel süreci, bugünü anlamak ve geleceği belirlemek için geçmişi yorumlayarak zaman deneyimini anlamlandırmak olarak tanımlanabilir (Rösen, 2007b: 18).

Rösen'in çok yönlü tarih bilinci anlayışında:

- Farklı bilinç ve farkındalık dereceleri
- Farklı boyutlar (politik, bilişsel, retorik ve estetik)
- Sıradan olandan karmaşık olana değişen sesletim modları
- Farklı zihinsel yapılar
- Tarihin dört tür anlatı inşası yer almaktadır.

Rüsen'in tipolojisi, Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen, Hayden White veya Frank Ankersmit gibi düşünürlerin profesyonel tarihyazımsal düşünme tarzlarının yeniden yapılandırılmasına dayanmaktadır. Rüsen tipolojisine, gelişmenin en düşük olandan en yüksek olana doğru ilerlediği, ancak alt düzeylerden tamamen vazgeçmediği ilerici bir mantık hâkimdir (Kölbl ve Konrad, 2015: 17-24). Alman tarih eğitimcisi Jörn Rüsen, tarih bilincini ahlaki ve zamansal bilincin bir sentezi olarak kavramsallaştırmış ve tarih bilincinin prosedürlerini ortaya çıkaran teorik bir model geliştirmiştir (Adriaansen ve Grever, 2019: 818).

Tablo 1

Rüsen'e Göre Tarih Bilinç Tipleri ve Performans Göstergeleri² (Rüsen, 2004:72).

	Gelenekçi Kavramsallaştırma	İdealleştiren Kavramsallaştırma	Eleştirel Kavramsallaştırma	Dinamik Kavramsallaştırma
Zaman deneyimi	Zorunlu bir yaşam biçiminin tekrarı	Genel davranış kurallarını veya değerler sistemlerini temsil eden	Gerçek yaşam biçimlerini ve değer sistemlerini sorunsallaştırmak	Yabancı yaşam biçimlerinin uygun olanlara dönüşmesi
Tarihsel öneme sahip modeller	Zamansal değişimde zorunlu bir yaşam formunun kalıcılığı	Sosyal hayatın zamansız kuralları, değerlerin zamansız geçerliliği	Geçerliliklerini inkâr ederek tarihsel öneme sahip kalıpların kırılması	Yaşam biçimlerinin kalıcılığını sürdürülebilmek için değiştiği gelişmelerdir.
Dış yaşam yönelimi	Geçerli bir ortak yaşam hakkında rıza ile önceden verilmiş emirlerin onaylanması	Tuhaf durumları olan ve olması gereken şeylerin düzenlilikleriyle ilişkilendirme	Önceden verilmiş yükümlülüklerle karşı kişinin kendi bakış açısının sınırlandırılması	Ortak bir kalkınma perspektifi içinde farklı bakış açılarının kabulü
İç yaşam yönelimi	Önceden belirlenmiş yaşam formlarının sınırlandırılarak içselleştirilmesi-rol alma	Benlik kavramlarını genel kural ve ilkelerle ilişkilendirme-genelleme yoluyla rol meşrulaştırma	Dış rol oluşturma yükümlülüklerini reddederek kendine güvenme	Kalıcılık ve kendine güvenin gerekli koşulları olarak benlik kavramlarının değişimi ve dönüşümü-roller dengesi
Ahlaki değerlerle ilişki	Ahlak zorunlu emirlerle belirlenir, sorgusuz sualsiz geçerlilik	Ahlak, değerler ve değer sistemlerindeki yükümlülüğün genelliğidir.	Geçerliliğini inkâr ederek değerlerin ahlaki gücünü kırmak	Ahlakın zamansallaştırılması, daha fazla gelişme değişiklikleri bir ahlak koşulu haline gelir
Ahlaki akıl yürütme ile ilişki	Değerlerin nedeni ahlaki sorularda rızaya izin veren etkin ön yargılardır	Kurallara ve ilkelere atıfta bulunarak genelleme yoluyla tartışma	Değer eleştirisi ve ideoloji eleştirisini ahlaki söylemlerin önemli stratejileri olarak kurmak	Zamansal değişim, ahlaki değerlerin geçerliliği için belirleyici bir argüman haline gelir

Jörn Rüsen, gelenekçi, idealleştiren, eleştirel ve dinamik kavramsallaştırma olmak üzere dört tip tarih bilinci tanımlamıştır. Tarih bilincinin bu şekilde tiplere ayrılmasında, bireylerin tarihi bilgilerini gündelik hayatlarında kullanımlarının yönü ve amacı tayin etmektedir. Tarih bilinci tipleri arasında keskin bir ayrım söz konusu olmayıp, gelişme gelenekçi kavramsallaştırma kategorisinden dinamik kavramsallaştırma kategorisine doğrudur.

² Jörn Rüsen'den 12.08.2021 tarihinde alınan yazılı izinle kullanılmıştır.

- Gelenekçi tarih bilinç kategorisinin karakteristik özelliği, kişinin mensubu olduğu toplumun yaşam biçimlerini, değer yargılarını, inançlarını, örf ve adetlerini hafızasında canlı tutmasıdır. Kültürel miras olarak kabul edilen bu öğelerin gelecek yüzyıllarda da var olabilmelerini ve sürekliliklerini sağlamak için gelecek nesillere kültürel aktarım amaçlanmaktadır. Kimlik oluşumunda geçmişten gelen değer yargıları ve ahlaki kurallar sorgulanmadan kabul edilir.
- İdealleştiren tarih bilinci kategorisinin karakteristik özelliği, kişinin geçmişteki spesifik olaylardan ders çıkarması gerekliliğidir. Toplumsal değerlerin genel-geçer kuralları olduğu ve bu kuralların gelecek nesillere aktarmanın zorunlu olduğu düşüncesi hâkimdir. "Historia vitae magistra: tarih hayatın öğretmenidir" anlayışı geçerlidir. Toplum tarafından verilen kimlik özellikleri sorgulamadan kabul edilir. Değişime gerek duyulmaz. Ahlaki kurallara muhalefet etmeden uyulur.
- Eleştirel tarih bilinci kategorisinin karakteristik özelliğinde, kişi yeni ve farklı bakış açılarına sahip, değerler sistemini, tarihsel yönelimleri ve yaşayış tarzını sorgulayan, önceden verilmiş karar ve kurallara karşı "hayır" diyebilen inatçı bir anlayışa sahiptir. Kimlik oluşumunda bağımsız davranır. Geleneksel yorumları ve davranış kalıplarını ortadan kaldırarak bilinçli bir bakış açısı geliştirir.
- Dinamik tarih bilincinin karakteristik özelliği, kişi de değişim perspektifinin ön planda olmasıdır. Kurumların varlıklarını uzun süre devam ettirebilmek için yaşam biçiminin zaman içerisinde değişmesi gerektiği bilinci hâkimdir. Kişi, farklı bakış açılarını kabul eder, gerektiği zaman eğitim yoluyla kendisini değiştirme, dönüştürme kabiliyetine sahiptir. Bu düzeyde değer yargıları ve ahlaki kuralların zaman içinde değişebileceği kabul edilir (Rüsen, 2004: 71-78)

Tarih yazımında yaygın olarak kullanılan anlatı tekniği, geçmişi yeniden yaratmanın en geçerli ve başarılı yolu olarak algılanmıştır. Anlatı, belirli bir zaman dilimi içindeki gerçek ya da kurgusal olayları ve durumları ele alan söylem türüdür. Pek çok türü ve formu olan anlatı tekniği, iletişime ilişkin bir yapıdır (Safran ve Şimşek, 2011: 204- 205). Jörn Rüsen, tarih bilincini (özellikle ahlaki bilinci) somutlaştırmak ve tarih bilincinin pratik yaşamdaki işlevini ortaya koymak amacıyla makalesine aşağıda yer alan anlatı ile başlamıştır.

Samuel Johnson'ın Batı Adalarına Yolculuk (1775) kitabında yer alan anlatıya göre, uzak geçmişte, Maclean klan şefi, İskoç kralından başka bir klanın topraklarını hibe aldı. Maclean, yeni topraklarını ele geçirmek için eşi ile beraber harekete geçti. Fakat savaşta yenilerek hayatını kaybetti. Karısı galiplerin eline geçtiği zaman hamile idi. Galip klanın reisi, hamile Leydi Maclean'ı bir şartla Maclonich ailesinin velayetine geçmesine izin verdi. Eğer doğacak çocuk erkek olursa öldürülecek, kız olursa yaşamasına izin verilecekti. Lady Maclean erkek çocuk doğurduğu sırada Maclonich 'in karısı da bir kız çocuk doğurdu. İki aile çocukları değiştirdiler. Bu değişimle erkek çocuk Maclean, doğumdan önce kendisine verilen ölüm cezasından kurtuldu ve zamanla kendi mirasına kavuştu. Maclonich klanına minnettarlıkla, Col kalesini, kendisini tehlikede hisseden Maclonich ailesinin üyeleri için sığınak olarak belirledi ve kale duvarındaki taşın üzerine Highland anlaşmasında yer alan "Maclonich klanından herhangi biri, gece yarısı elinde bir adam başı ile bu kaleye gelirse, burada güvenlik ve korunma bulacaktır" ibaresini yazdırdı (Rüsen, 2004: 63-64).

Rüsen yukarıda bulunan anlatıdan hareketle tarih bilinç tiplerini belirlemek için şu soruyu yöneltmektedir;

Şu anda atalarının kalesinde yaşayan Maclean klanının bir üyesi olduğunu hayal et; karanlık bir gecede Maclonich klanının bir üyesi olan Ian, yardım istemek için kapını çalıyor ve işlediği iddia edilen bir suçtan dolayı polis tarafından arandığını söylüyor. Nasıl tepki verirsin? Onun polisten gizlenmesine yardım mı edersin yoksa başka bir davranışta mı bulunursun? Bu kararını başka bir arkadaşına anlatırken de inandırıcı ve yorumlanabilir olmalısın (Rüsen, 2004: 64-65).

Jörn Rüsen'e göre bu durumda verilecek dört muhtemel cevap vardır:

- Ian Maclonich'i saklayabilirsin. Çünkü Antik Highland Antlaşmasına saygılı olmak senin için bağlayıcı bir yükümlülük. Bu durumda arkadaşına -bir Maclean olarak- Ian'a yardım etmek zorunda hissettiğini söyleyeceksin. Çünkü iki klan arasında eski ve hâlâ var olan bağları bağlayıcı olarak görüyorsun. Eski klan anlaşmasına uygun olarak Ian Maclonich'i polisten gizleyerek iki klan arasındaki ilişkideki uzun süreli geçerliliği yenileyecek ve yeri değiştirilmiş bebeklerin efsanesini anlatmaya devam edeceksin.
- Ian Maclonich'i gizleyebilirsin, çünkü geçmişte bir Maclonich bir Maclean klanı üyesine yardım etmişti. Şimdi karşılıklı iyilik ilkesi temelinde karşılık vermek zorunda hissediyorsun. Ya da klanlar arasındaki bir antlaşmanın yükümlülüğünü yerine getirmek için yardım ettiğini söyleyebilirsin. Çünkü anlaşmalar bu şekilde muhafaza edilmelidir, bunlar bağlayıcı nitelikte bir anlaşmadır.
- Ian Maclonich'i saklamayı reddedebilirsin. O zaman bebeklerin öyküsünü ve yazıtlı taşınan inandığını, herhangi bir delilden veya bağlayıcı geçerlilikten yoksun bir "efsane" olduğunu, modern İngiliz hukukunun yürürlüğe girmesinden bu yana eski klan anlaşmalarının geçerliliğini yitirdiğini ve modasının geçtiğini iddia edebilirsin. Bu durumda, eski antlaşmayı koruma yükümlülüğünden kurtulmak için bir dizi kritik tarihsel argüman sunarsın.
- Ian Maclonich'i, polisten saklanmanın yararsız olduğu ve kendisini polise teslim etmenin onun için daha iyi olacağına ikna etmeye karar verebilirsin. Onun için en iyi avukatı tutacağına ve yardımcı olmak için elinden geleni yapacağına söz verebilirsin. Bu durumda, bebeklerin öyküsünü anlatırsın, ancak şu argümanı ekleyerek onu sınırlandırırın: Hukuk sistemi, modern çağ öncesi klan yasasından modern döneme kadar büyük bir dönüşüm geçirdi. Hâlâ Maclonich klanından birine yardım etmek zorunda hissediyorsun, ancak bunu eski antlaşmanın öngördüğü gibi değil, modern düşüncelere dayalı bir şekilde yapmak istiyorsun (Rüsen, 2004: 64-65). Anlatıdan hareketle Rüsen'in sorduğu soruya verilen cevap ve bu cevabı verenin ortaya koyduğu eylem o kişinin hangi tarih bilinç tipine ait olduğunun belirlenmesini sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı, tarih bilinci üzerine yazılmış, yazı başlığı ve/veya içeriği tarih bilinci konulu olan, Türkiye'de atıf alan, Rüsen'in dört tür tarih bilinç tipi özelliğinden en az birisinin performans göstergelerine sahip Türkçe yazıların, Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinç Tipleri Performans Göstergelerine" (TBTPG) göre, hangi tarih bilinci tipine girdiğinin tespit etmektir. Çalışma kapsamında Hilmi Ziya Ülken (1948), Nihal Atsız (1951), Osman Turan (1968), Nevzat Kösoğlu (1970?), İbrahim Kafesoğlu (1986), Şahin Uçar (1987), İlhan Tekeli (1998), Oktay Ekinci (1999), İskender Öksüz (2007) ve M. Şükrü Hanioglu'nun (2012) tarih bilinci ile ilgili olan yazıları Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinci Tipleri Performans Göstergeleri" (TBTPG) esas alınarak değerlendirilmiştir. Türkiye'de ilgili literatür incelendiğinde tarih eğitimcisi ve filozofu Jörn Rüsen'in tarih bilinç tipleri üzerine nitel bir araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın ileride yapılacak olan yeni çalışmalara ilham kaynağı olacağı ve tarih bilinci alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Tarih bilinci üzerine yazılmış, yazı başlığı ve/veya içeriği tarih bilinci konulu olan, Türkiye'de atıf alan, Rüsen'in dört tür tarih bilinç tipi özelliğinden en az birisinin performans göstergelerine sahip Türkçe yazıların, Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinç Tipleri Performans Göstergelerine" (TBTPG) göre, hangi tarih bilinci tipine girdiğini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. İlgili literatür ve belgeler üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Çalışma Grubu

Rüsen'in dört tür tarih bilinç tipi özelliğinden en az birisinin performans göstergelerine sahip Türkçe yazılar arasından incelenecek eserlerin tespitinde "ölçüt örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da önceden hazırlanmış bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 112). Bu amaçla Milli Kütüphane, üniversitelerin veri tabanları ve gazete arşivleri taranarak tarih bilinci ile ilgili olan yazılar ve makaleler kayıt altına alınmıştır. Ulaşılabilen 23 yazıdan 10 tanesi çalışma kapsamına dâhil edilmiştir, ölçüt örnekleme için belirlenen kriterlere uymayan çalışmalar kapsam dışına alınmıştır. Yazıların seçiminde aşağıdaki hususlara dikkat edilmiştir.

- Yazı başlığının ve/veya içeriğinin tarih bilinci (tarih şuuru/tarihi idrak) konulu olması
- Yazıların Rüsen'in dört tür tarih bilinç tipi özelliğinden en az birinin performans göstergesine sahip olması
- Yazıların Türkçe yazılmış olması
- Yazarların Türkiye'de atıf alan ve bilinen yazarlar olması
- Yazarların ulusal ve uluslararası alanda Türk kültürü, tarihi, felsefesi, mimarisi alanlarında bilimsel çalışmalar yapmış olması
- Yazılara isteyen herkesin erişebilme imkânının olması

Veri Analizi

Çalışma grubunu oluşturan 10 yazı üzerinde Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinç Tipleri ve Performans Göstergeleri" (Tablo 1) esas alınarak içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde Rüsen'in dört tip tarih bilincinin alt boyutları olan zaman deneyimi, tarihsel öneme sahip modeller, dış yaşam yönelimi, iç yaşam yönelimi, ahlaki değerlerle ilişki, ahlaki akıl yürütme ile ilişki özelliklerini taşıyan yazılar, ilgili bilinç tipinin göstergeleri kabul edilerek tasnif edilmiştir.

Tarih bilinci/tarih şuuru" başlığı altında ulaşılabilen Türkçe yazılar, kronolojik yazım sırası göz önünde bulundurularak ve Jörn Rüsen'in "Tarih Bilinç Tipleri Performans Göstergeleri" (TBTPG) esas alınarak içerik analizine tâbi tutulmuştur. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel'e (2019: 259) göre "içerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar".

Çalışmada tespit edilen tarih bilinç tipleri arasında keskin bir ayrım söz konusu değildir. Bir yazıda hem gelenekçi hem de eleştirel kavramsallaştırma özellikleri gösteren örneklere rastlanabilmektedir. Birden çok özellik gösteren yazıların nasıl bir kategori yapılacağına dair araştırmacı tarafından 5 Ağustos 2021 tarihinden Jörn Rüsen 'den mail yoluyla bilgi istenmiştir.

Araştırmacı mailinde;

Türkiye'deki tarihçilerin yazılarını tarih bilinci tiplerine göre sınıflandırmaya karar verdim. İncelediğim bazı metinlerde iki ya da üç tipi bir arada içeren cümlelere rastladım. Bir yazarın hem dinamik hem eleştirel hem de geleneksel cümleleri vardır. Öyleyse bu yazarı hangi kategoriye eklememi önerirsiniz?" (Ich beschloss, die Schriften der Historiker in der Türkei nach den Arten des historischen Bewusstseins zu klassifizieren. In einigen der von mir untersuchten Texte stieß ich auf Sätze, die zwei oder drei dieser Typen zusammen enthielten. Ein Autor hat sowohl genetische als auch kritische oder konventionelle Sätze. Wenn ja, welcher Kategorie würden Sie vorschlagen, dass ich diesen Autor hinzufüge?) Jörn Rüsen 7 Ağustos 2021 tarihli mailinde "Baskın olan türü seçmelisiniz. Şüphe durumunda her zaman "daha yüksek" olanı." (Sie sollten Typ wählen, der dominiert. Im Zweifelsfalle immer den „höheren“) şeklinde cevap vermiştir.

Araştırmacı tarafından Jörn Rüsen'e "Bu dört tarih bilinci tipinden hangisine ait olduğunuzu düşünüyorsunuz?" (Zu welcher dieser vier Arten von historischem Bewusstsein gehören Sie Ihrer Meinung nach?) sorusu yöneltilmiştir. Jörn Rüsen: "Genetik (Dinamik) tip" (zum genetischen Typ.) cevabını vermiştir. Jörn Rüsen'den gelen mailin yönlendirmesi ile tarih bilinci üzerine yazılan Türkçe yazılarda birden çok tarih bilinç tipine giren metinler, metin yazarlarının ağırlıklı görüşlerinden hareketle tasnif edilmiştir.

Bulgular

Hilmi Ziya Ülken ve Dinamik Kavramsallaştırma

Hilmi Ziya Ülken'in "Tarih Şuuru ve Vatan" (1923-1948) yazısında tarih bilinci konusunda görüşleri;

Tarih şuurunu vatanın köklerine doğru çevirmeden hakiki bir kültür ve dil yaratmasına imkân yoktur; büyük fikir mahsulleri ise ancak kültür ve dil yaratmış milletler arasında doğabilir. Her cemiyet gibi biz de tarihten önceki devirlerden bugüne kadar içinden geçtiğimiz bütün çağlarla iftihar edebiliriz. Fakat eski devirlerin rolünü tamamlamış şekillerine ait büyük eserlerle kanarak, yeni hayatın istediği şekli vereceğimiz muhtevayı meydana çıkarmadan; rolümüzü oynadığımızı, vazifemizi yaptığımızı zannederek büyük hataya düşmüş oluruz. Tarihin kaderi, bütün milletler gibi bizden de kendi şuurumuza kuvvetle sahip olmamızı bekliyor (s. 233).

Milletlerin hayatında rüştünü kazanmadan atlanacak hiçbir merhale, vazgeçilebilecek hiçbir ceht yoktur. Bugünkü medeniyetin dayandığı iman, bütün dikkatini kendi mazisine çevirerek, başka milletlerin numunelerinden faydalanarak, kendi kendini yaratma imanıdır (s.236).

Tarih şuuru, kendi varlığımızın köklerini tanımak ve bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmak olduğuna göre bu işte, memleketin tarihi kadar şimdiki halini de bütün incelikleriyle bilmeliyiz. Kendimizi olduğumuzdan başka türlü tanımak, asla tanımak değildir (s. 241).

Hilmi Ziya Ülken (1923-1948) yazısı Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; "yeni hayatın istediği şekli

vereceğimiz muhtevayı meydana çıkarmadan”, “bugünkü hayatımızın potansiyelini aydınlatmak”, “başka milletlerin numunelerinden faydalanarak, kendi kendini yaratma imanıdır” ifadelerinden hareketle Ülken'in tarih bilinci düşüncesinde, geleceğe yönelik yaşam biçimlerinin tasarlanması, farklı bakış açılarının göz önünde bulundurulması yönlerinden dolayı dinamik kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Nihal Atsız ve İdealleştiren Kavramsallaştırma

Nihal Atsız'ın “Tarih Şuuru” (1951) makalesinde tarih bilinci konusunda görüşleri;

Millet haline geldikten sonra da milletlerin başına yabancı kuvvetlerin geçmesi güçleşir. Çünkü onda artık millî hafıza, yani tarih şuuru teşekkül etmiştir. Tarih şuuru, milletlerin hareket hatlarını tayine yarayan bir millî savunma silâhıdır. Hangi milletten düşmanlık gelmiştir? Hangi rejim faydalı veya tehlikelidir? Ne türlü şahıslar iyilik ve kötülük edebilir? İşte bütün bunların cevabını tarih şuuru verir. Olgun bir insana birtakım zehirlerle muvakkaten hafızası kaybettirildiği gibi, milletlere de milletlerin zehri olan propaganda, telkin ve iftira ile tarih şuurunu bir müddet kaybettirmek kabildir. Fakat olgun millet kendisini çabuk toplar. Yalan propagandanın tesiri giderilir. Hakikat meydana çıkar (s. 14).

Nihal Atsız (1951) yazısı Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. “Tarih şuuru, milletlerin hareket hatlarını tayine yarayan bir millî savunma silâhıdır. Hangi milletten düşmanlık gelmiştir? Hangi rejim faydalı veya tehlikelidir? Ne türlü şahıslar iyilik ve kötülük edebilir? İşte bütün bunların cevabını tarih şuuru verir.” Bu ifadeden hareketle Atsız'ın tarih bilinci düşüncesinde, tarihten ders alınması fikri hâkim olduğu için idealleştiren kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Osman Turan ve Dinamik Kavramsallaştırma

Osman Turan'ın “Tarih ve Mefkûre” (1968) yazısında tarih bilinci konusunda görüşleri;

Tarih şuuru din duygusu kadar eski olup insanların manevi vasıfları ve medeniyet seviyeleri nispetinde derinleşir. Beşeriyetin hafızası ve insanlığın tecrübesi mevkiinde bulunan tarih şuurda yaşadıkça, milletlerin şahsiyetlerini geliştirmeğe, kültür ve mefkûrelerini kuvvetlendirmeye hizmet eder. Tarihini bilmeyen ve şuurunu taşımayan milletler hafıza ve idraklerini kaybetmiş şaşkın kimselere benzer. Böyle bir durumda milletlerin yükselmeleri veya millet vasfını muhafaza etmeleri ve hatta dağılmamaları zordur. Beşeriyetin tekâmülünde bu derece ehemmiyeti olan tarih, medeniyetin yükselmesi ile muvazi olarak ilerler ve milletlerin istikbalini hazırlamakta yardımcı olur. Bu sebeple tarih kültürü ve şuur cemiyetlerin idareci ve seçkinleri için rehberlik vazifesi görür (s. 1-2).

Zira devrimizde tarih şuurunu taşıyan milletler milli kudret ve medeniyet hamlelerinde bu hazineden faydalandıkça tarihin onlar için faydası vardır. Bu sebeple tarih yazılıp bir kültür ve şuur kaynağı olmadıkça, toprak altında kalan kıymetli madenler gibi, hiçbir mana ifade etmez. Nitekim çağımızda her ileri millet veya her medeni hamleye girişen memleket hummalı bir şekilde tarih tetkiklerine girişmiş ve onu çok yüksek bir seviyeye erdirmişlerdir (s. IX).

Osman Turan (1968) yazısı Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; “Beşeriyetin hafızası ve insanlığın tecrübesi mevkiinde bulunan tarih şuurda yaşadıkça, milletlerin şahsiyetlerini geliştirmeğe, kültür ve mefkûrelerini kuvvetlendirmeye hizmet eder.”, “Çağımızda her ileri millet veya her

medeni hamleye girişen memleket hummalı bir şekilde tarih tetkiklerine girişmiş.” ifadelerinden hareketle Turan’ın tarih bilinci düşüncesinde, değişim ve gelişim fikri ön planda olduğundan dinamik kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Nevzat Kösoğlu ve Gelenekçi Kavramsallaştırma

Nevzat Kösoğlu’nun “Tarih Şuuru” (1970?) yazısında tarih bilinci ile ilgili görüşleri;

Tarih, yeni yetişen gençlerimize bir güç kaynağı olarak, millî kültürlerine, kendilerine güven veren bir birikim olarak okutulduğu zaman, işlenmiş bir maden gibi faydalı olur. İyi bir tarih eğitimi, “Türk’üm” dediği zaman ferdi, iki bin-üç bin yıllık bir şuur genişlemesine götürür; kendisini bu uzun ve büyük birikimin bir parçası ve sahibi gibi hisseder. Bu güven duygusu, toplumun her alandaki başarılarının olmazsa olmaz şartıdır. Kendine güvenini yitiren toplumların da fertlerinde vadedebilecekleri bir başarı yoktur (s.84).

Tarih eğitiminin asıl önemi, kazandırdığı bu güven ve kimlik duygusundandır. Tarihin ibret için okunması, ancak ibret alabilecek durumdaki yönetici kesimler içindir. Temel eğitimin, vatandaşlık eğitiminin amacı işaret ettiğimiz güven ve kimlik duygusunun kazandırılmasıdır. Bu tespitler, tarih yazıcılığının ilkelerini de ortaya koymuş olmaktadır. Tarih bu şuur ve güveni verecek biçimde yazılmalı ve okutulmalıdır ki, Ziya Gökalp buna milli tarihçilik demektedir (s. 85).

Nevzat Kösoğlu (1970?) yazısı Rüsen’in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; “İyi bir tarih eğitimi, ‘Türk’üm’ dediği zaman ferdi, iki bin-üç bin yıllık bir şuur genişlemesine götürür; kendisini bu uzun ve büyük birikimin bir parçası ve sahibi gibi hisseder”, “Tarih eğitiminin asıl önemi, kazandırdığı bu güven ve kimlik duygusundandır.” ifadelerinden hareketle Kösoğlu’nun tarih bilinci düşüncesine örf ve adetleri canlı tutma, kimlik kazandırma duygusunun hâkim olmasından dolayı gelenekçi kavramsallaştırma performans göstergeleri tespit edilmişti.

İbrahim Kafesoğlu ve İdealleştiren Kavramsallaştırma

İbrahim Kafesoğlu, “Milli Tarih Şuuru” (1986) isimli makalesinde tarih bilinci ile ilgili görüşleri;

Felakete düşmüş ya da düşürülmüş bir millet nasıl kurtarılacaktır? Milli tarihin idraklere yerleştirilmesi, mazideki tarihi aksiyonların özü durumundaki milli kültüre sahip çıkılması, onun doğru değerlendirilmesi yaşatılması ve yüceltilmesi gayreti ile. Bu gayretin yolu eğitimden geçer (okullarda müfredat programları, ders kitapları, üniversitede milli konuların, -dil, din, hukuk, sanat, gelenekler vb.- incelenip halka aktarılması) ve sonra aynı gayretin meyveleri edebiyat ve güzel sanatlar aracılığı ile memlekette yayılır ve kökleşir (tarihi hatıraları destanlaştıran romanlar hikâyeler, kahramanlıkları dile getiren şiirler, sahne eserleri manzumeler, milli melodiler üzerine kurulu besteler vb.) Bunlar yurdun her yerinde millet tarafından, heyecanla okunup, dinlenip, samimiyetle bağıra basıldığı işte o zaman Milli tarih şuuruna baştan başa ülke sathını kaplayan asil, sihirli bir örtü gibi milleti sıcak, koruyucu, güven verici, hamle aşılama hikâyesinin altına almış demektir. Tarih şuuruna milletlerin hayatında o kadar etkili olmaktadır ki, bilindiği üzere, prensibini bu şuurun canlı tutulması ve geliştirilmesi düşüncesine dayandıran hususi bir tarih inceleme ve yazma metodu teşekkül etmiş (pragmatik tarz) ve ayrıca bir de tarih şuurunun işlenmesi bakımından “ekspresyonist”

diye adlandırılan felsefi tarih anlayışı çığırını açılmıştır Milli tarih şuuru milleti ölümsüzleştiren başlıca manevi güç kaynağıdır” (s.28).

İbrahim Kafesoğlu (1986) makalesi Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; “Milli tarihin idraklere yerleştirilmesi, mazideki tarihi aksiyonların özü durumundaki milli kültüre sahip çıkılması, onun doğru değerlendirilmesi yaşatılması ve yüceltilmesi gayreti ile.”, “Tarih şuuru milletlerin hayatında o kadar etkili olmaktadır ki, bilindiği üzere, prensibini bu şuurun canlı tutulması ve geliştirilmesi düşüncesine dayandıran hususi bir tarih inceleme ve yazma metodu teşekkül etmiş” ifadelerinden hareketle Kafesoğlu'nun tarih bilinci düşüncesine, milli kültürün yüceltilmesi ve pragmatist anlayış egemen olduğu için idealleştiren kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Şahin Uçar ve Eleştirel Kavramsallaştırma

Şahin Uçar'ın “Tarihi İdrak ve Perspektif” (1987) yazısında tarih bilinci ile ilgili görüşleri; Tarihi perspektifin tarihi tahkiyeden önce geldiğine dair bu kısa ihtardan sonra, içinde yaşadığımız kültürel vasatın ve dünya görüşünün üzerine yükselebilmek sureti ile ‘kendi kültürümüz ve dünya görüşümüzü dahi mümkün olduğu kadar objektif bir tefsiri tabi tutmak’ diye tarif edeceğimiz bir tavrın, tarihin diğer bütün disiplinlere kıyasla başlıca avantajı ve vazifesi olduğunu da ilave edelim. Elbette bu fevkalade zor bir iştir: İnsanın kültürü topyekûn değerlendirmesi ve bilhassa kendi kültürü hakkında tarafsız olabilmesi pek kolay bir hadise değildir. Bir kere bir kültürü bütün veçheleri ile anlamak ve onun kusur veya meziyet teşkil eden cihetleri hakkında bî- taraf bir değerlendirme yapmak pek kolay bir iş değildir. Bu sebeple tarihi tefsir ederken, kültür veya medeniyet perspektifi de kâfi derecede geniş bir perspektif teşkil etmez; çünkü kendi kültürümüz veya yabancı kültürler hakkında konuşurken, mensup olduğumuz kültürün değerlerinden sıyrılmak zor olacaktır (s. 65-66).

Şahin Uçar'ın (1987) makalesi Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; “Bu sebeple tarihi tefsir ederken, kültür veya medeniyet perspektifi de kâfi derecede geniş bir perspektif teşkil etmez; çünkü kendi kültürümüz veya yabancı kültürler hakkında konuşurken, mensup olduğumuz kültürün değerlerinden sıyrılmak zor olacaktır.” ifadesinden hareketle Uçar'ın tarih bilinci düşüncesinde, bireylerin kendi kültürlerine karşı eleştirel değerlendirmede bulunmaları gerekliliği fikrinden hareketle eleştirel kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

İlhan Tekeli ve Dinamik Kavramsallaştırma

İlhan Tekeli “Tarih Bilinci ve Gençlik” (1998) kitabında tarih bilinci ile ilgili görüşleri; Bir bireyin tarih bilinci dediğimizde, öncelikle, o bireyin ister sosyalleşmesinin ister kendi yaşam deneyinin etkisiyle, tarihin farkında olması anlaşılmalıdır. Ama tarihin tarihini incelerken gördüğümüz üzere tarihin ne olduğu zaman içinde değişmektedir. Öyle ise tarih olarak farkında olunan şey değişeceği için, bu dönemlerde tarih bilinci olarak sahip olunanın da içeriği değişecektir (s.22-23).

En genel ifadesiyle bireyin tarih bilinci de süper egoyla ilişkili biçimde bireyin sosyalizasyon süreci içinde oluşmaktadır. Ama bu sosyalizasyon süreçlerini, bireylere hiç seçme olanağı bırakmayan, toplumdaki bireylerin tarih bilinçlerini tekdüze olarak belirleyen süreçler olarak görmek doğru olmaz. O zaman bireyler şeyleşir ve ayrı bir

birey düzeyinin varlığından söz etmek tamamen anlamını yitirir. Bu nedenle söz konusu süreçler, içinde bireysel farklılıkların oluşmasına olanak verecek süreçler biçiminde kavranmaya çalışılmalıdır (s. 24).

İlhan Tekeli'nin (1998) yazısı Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; "Öyle ise tarih olarak farkında olunan şey değişeceği için, bu dönemlerde tarih bilinci olarak sahip olunanın da içeriği değişecektir", "bireyin tarih bilinci de süper egoyla ilişkili biçimde bireyin sosyalizasyon süreci içinde oluşmaktadır", "söz konusu süreçler, içinde bireysel farklılıkların oluşmasına olanak verecek süreçler biçiminde kavranmaya çalışılmalıdır" ifadelerinden hareketle Tekeli'nin tarih bilinci düşüncesinde, değişim ve bireysel gelişim ön planda olduğundan dolayı dinamik kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Oktay Ekinci ve Eleştirel Kavramsallaştırma

Oktay Ekinci'nin "Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu'nun 700. Yılında Tarih Bilinci ve Kültürel Sorumluluk" (1999) isimli makalesinde tarih bilinci ile ilgili görüşleri;

Cumhuriyetimizin 75 yılını geride bıraktığımız bu süreçte irdelediğimiz 625 yıllık Osmanlı dönemine yönelik temel gündemimiz, bu tarihsel sürecin siyasal sonuçları üzerinde içeriksiz ve çağdaş sorumluluklara aykırı tartışmalar yapmak yerine, aynı tarihsel dönemin "kültür, sanat ve uygarlık birikimlerine" karşı yeterli duyarlılık ve "sahiplenme" içinde olmadığımızın sorgulanması olmalıdır (s. 14).

İşte bu nedenlerle Mimarlar Odası da hem büyük bir mirası, hem de ulusal mimarlık ve sanat vizyonumuzda güçlü bir esin kaynağı olarak Osmanlı döneminde bu yurt coğrafyasına ve kentlere kazandırılmış kültürel değerlerin ve birikimin "neden korunamadığını" bir kez daha sorgulamak, koruma ve tarih bilincini taşımayan "muhafazakâr siyasetlerin" Osmanlı öykünmeciliğine dayalı politikalarındaki tutarsızlığı sergilemek ve bu anlamda 700. yılı uygarlığa karşı çağdaş sorumluluklar açısından bir durum değerlendirmesi yılı olarak da hedeflemek üzere, bu kongreyi düzenlemeyi görev bildi (s. 15).

Oktay Ekinci'nin (1999) makalesi Rüsen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; "Osmanlı döneminde bu yurt coğrafyasına ve kentlere kazandırılmış kültürel değerlerin ve birikimin "neden korunamadığını" bir kez daha sorgulamak, koruma ve tarih bilincini taşımayan "muhafazakâr siyasetlerin" Osmanlı öykünmeciliğine dayalı politikalarındaki tutarsızlığı sergilemek" ifadesinden hareketle Ekinci'nin tarih bilinci düşüncesine sorgulama ve tutarsızlıkları ortaya çıkarma anlayışı hâkim olduğu için eleştirel kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

İskender Öksüz ve Eleştirel Kavramsallaştırma

İskender Öksüz "Tarih Şuuru" (2007) isimli makalesinde tarih bilinci ile ilgili görüşleri;

Tarih şuurunun verilmesi, anlatması çok basit, gerçekleştirilmesi-Türkiye tecrübesinde açıkça gördüğümüz gibi- pek de kolay olmayan bir iş. Hayret verici gerçek de şu: tarih şuurunun önündeki en büyük engel, tarihi günlük politik siparişlere göre düzenleyebileceklerini sanan bürokratlardır. Onların bilgisiz, bilinçsiz müdahaleleri milli birliğin, milli devletin önündeki büyük engellerden biridir (s.7).

Tarih şuuru, bizim vermeye çalıştığımız gibi siyasi tarih değildir. Kötü anlatılmış kusursuz süpermenlerle, kara giysili kötü adamların hikâyesi de değildir. Sadece başarılarından, zaferlerden ibaret değildir. Zaferlerdir ama aynı zamanda yenilgilerdir. Başarılardır ama aynı zamanda felâketlerdir. Yalnız şan şeref değil ıstıraptır, acıdır. Tarih şuuru bürokrasi değildir, insandır (s.7).

İskender Öksüz'ün (2007) makalesi Rösen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; "Tarih şuurunun önündeki en büyük engel, tarihi günlük politik siparişlere göre düzenleyebileceklerini sanan bürokratlardır. Onların bilgisiz, bilinçsiz müdahaleleri milli birliğin, milli devletin önündeki büyük engellerden biridir.", "Tarih şuuru, bizim vermeye çalıştığımız gibi siyasi tarih değildir. Kötü anlatılmış kusursuz süpermenlerle, kara giysili kötü adamların hikâyesi de değildir." ifadelerinden hareketle Öksüz'ün tarih bilinci düşüncesinde, tarih şuurunun gelişimine engel olan nedenler sorgulandığı için eleştirel kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

M. Şükrü Hanioglu ve Eleştirel Kavramsallaştırma

M. Şükrü Hanioglu "Tarih bilincimizi artıralım tarihçilikten kurtulalım" (2012) isimli köşe yazısında tarih bilinci ile ilgili görüşleri;

Toplumumuz post-modern dünyada on dokuzuncu asır düşünce akımlarının egemen olduğu bir müze olma ayrıcalığına sahiptir. Bu asrın önemli niteliklerinden birisi olan ve "tarih bilinci" ile karıştırılan "tarihçilik" ise geçmişi tarihselleştiremememizin önemli nedenlerinden birisidir. Georg Iggers'in altını çizdiği gibi tarihçilik, "tarih bilincine sahip olmak" ya da "günümüzü anlamada tarihten yararlanma" değil, tarihin bir "amacı" olduğu ve değiştirilemez bir "ilerleme çizgisi" ne sahip bulunduğunu savunmaktır. Buna karşılık tarih bilincine sahip olma, içinde yaşanan gerçeklik ile değişik bir gerçekliğin "farklılıklarını" bağlamlarından koparmadan karşılaştırabilmektir.

Tekrar altını çizmemiz gerekirse bu tarih bilincine sahip olmak, tarihi anlamak arzusu ile karıştırılmamalıdır. "Tarihçi" zihniyet için önemli olan tarihin belirli kanunlar çerçevesinde günümüzü ve geleceğimizi belirlemesidir. Bu düşüncenin fazlasıyla etkili olduğu toplumumuzda tarih bilgisinin son derece sınırlı olmasına karşılık, tarihin günümüzü ve geleceğimizi belirlediğine duyulan inanç fazlasıyla kuvvetlidir.

M. Şükrü Hanioglu (2012) yazısı Rösen'in tarih bilinç tipleri performans göstergeleri esas alınarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Metinde yer alan; "Buna karşılık tarih bilincine sahip olma, içinde yaşanan gerçeklik ile değişik bir gerçekliğin "farklılıklarını" bağlamlarından koparmadan karşılaştırabilmektir." Ifadesinden hareketle Hanioglu'nun tarih bilinci düşüncesinde, tarih bilincinin toplumda yanlış anlaşıldığının eleştirisi yer aldığından dolayı eleştirel kavramsallaştırma performans özellikleri tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu çalışmada tarih bilinci üzerine yazılan 10 Türkçe yazı, Alman tarih filozofu ve tarih eğitimcisi Jörn Rösen'in Tarih Bilinç Tipleri Performans Göstergeleri (TBTPG) esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın yöntemi temel nitel araştırma, veri elde etme tekniği doküman incelemesi, veri analizi tekniği içerik analizi ve örnekleme yöntemi olarak "ölçüt örnekleme" kullanılmıştır. Yazıların seçiminde başlığın veya içeriğin tarih bilinci konulu olması,

Rüsen'in tarih bilinci performans göstergelerinden en az birine ait özellikler taşıması, Türkçe yazılmış olması, yazarların Türk tarihi, felsefesi, kültürü ve mimarisi alanında ulusal ve uluslararası alanda bilimsel çalışmalar yapmış olması gibi nitelikler aranmıştır.

Jörn Rüsen, gelenekçi, idealleştiren, eleştirel ve dinamik kavramsallaştırma olmak üzere dört tip tarih bilinci tanımlamıştır. Tarih bilincinin bu şekilde tiplere ayrılmasında, bireylerin tarihi bilgilerini gündelik hayatlarında kullanımlarının yönü ve amacı tayin etmektedir. Tarih bilinci tipleri arasında keskin bir ayrım söz konusu olmayıp, gelişme gelenekçi kavramsallaştırma kategorisinden dinamik kavramsallaştırma kategorisine doğrudur. Araştırma sonuçlarına göre tarih bilinci konulu 1948-2012 yıllarında kaleme alınan ve araştırmaya konu olan 10 Türkçe yazıdan 1 yazı gelenekçi, 2 yazı idealleştiren, 4 yazı eleştirel, 3 yazı dinamik kavramsallaştırma performans özelliği göstermiştir. İncelenen metinlerin 7 tanesinin Rüsen'in tarih bilinç tipolojisinin üst iki basamağında yani eleştirel ve dinamik kavramsallaştırma tipinde yer alması çalışma grubu içerisinde tarih yazımında tarih bilinci konusunda yeterli bilinç düzeyine ulaşıldığını göstermektedir. Nevzat Kösoğlu (1970?) yazısında, milli benlik, kimlik şuuru ve coşkulu bir ruh kazandıracak milli tarih anlayışının eğitime egemen olması düşüncesi, Rüsen'in tarih bilinç tipleri gelenekçi kavramsallaştırma performans göstergesi iç yaşam yönelimi alt boyutuna ait önceden belirlenmiş yaşam formlarının içselleştirilmesi anlayışı ile örtüşmektedir.

Nihal Atsız (1951) yazısında, tarih bilincinin tarihten ders alınması için gerekli olduğu yaklaşımı idealleştiren kavramsallaştırma performans göstergesinin tarihsel öneme sahip modeller alt boyutu ile ilişkilidir. İbrahim Kafesoğlu (1986) yazısında, tarih bilincine pragmatik açıdan yaklaşması Rüsen'in idealleştiren kavramsallaştırma performans göstergesinin tarihsel öneme sahip modeller alt boyutu ile ilişkilidir.

Şahin Uçar (1987) yazısında kişinin mensup olduğu kültüre karşı objektif olmasının zorluğu üzerinde durmuştur. Uçar'ın bu yaklaşımı eleştirel kavramsallaştırma performans göstergesi iç yaşam yönelimi alt boyutunun, dış rol oluşturma yükümlülüklerini reddederek kendine güvenme davranışı ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Oktay Ekinci (1999) makalesinde kültürel değerlerin ve birikimin korunamamasının sebeplerini tartışarak geleneksel tutumları eleştirmiştir. Ekinci'nin yaklaşımı eleştirel kavramsallaştırma performans göstergesi zaman deneyimi alt boyutunun gerçek yaşam biçimlerini ve değer sistemlerini sorunsallaştırmak davranışı ile uyumludur. İskender Öksüz (2007) yazısında tarih bilincinin gelişmesine engel olan bürokratları eleştirmiştir. Öksüz'ün yaklaşımı eleştirel kavramsallaştırma performans göstergesi zaman deneyimi alt boyutunun gerçek yaşam biçimlerini ve değer sistemlerini sorunsallaştırmak davranışı ile uyumludur. M. Şükrü Hanioğlu (2012) köşe yazısında tarihçilik ve tarih bilinci arasındaki farkları dile getirerek toplumda tarih bilinci kavramının yanlış anlaşıldığını ifade etmiştir. Hanioğlu'nun yaklaşımı eleştirel kavramsallaştırma performans göstergesi dış yaşam yönelimi alt boyutunun önceden verilmiş yükümlülüklerle karşı kişinin kendi bakış açısının sınırlandırılması davranışı ile uyum halindedir.

Hilmi Ziya Ülken (1923-1948) yazısında tarih bilincine yeni hayata uyum sağlamak ve bugünkü hayatın potansiyeli artırmak açılarından yaklaşmıştır. Bu düşüncenin dinamik kavramsallaştırma performans göstergesinin bir alt boyutu olan zaman deneyimi ile benzeştiği tespit edilmiştir. Osman Turan (1968) yazısında tarih bilinci konusunda ileri ve medeni milletleri örnek alma düşüncesine sahiptir. Bu düşünce dinamik kavramsallaştırma göstergesinin dış yaşam yönelimi alt boyutunun ortak bir kalkınma perspektifi içinde farklı bakış açılarının kabulü olarak ortaya çıkması anlayışı ile uyumludur. İlhan Tekeli (1998) kitabında, tarih bilincini farkındalık olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirme dinamik

kavramsallaştırma göstergesinin tarihsel öneme sahip modeller alt boyutunun yaşam biçimlerinin kalıcılığını sürdürebilmek için değiştiği gelişmeleri fark etme anlayışı ile örtüşmektedir.

Gelişmiş bir tarih bilincinin en önemli özelliği zihnin farklı zamansal boyutlar arasında hareket edebilme; geçmiş, bugün ve gelecek arasında zihinsel süreçleri yönetebilme ve olaylara farklı perspektiften bakabilme yeteneğidir. Tarih bilincinin gelecek perspektifi için gerekli olduğu çağımızda farklı bakış açılarını kabul etmek ve zamansal değişime adapte olmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Bunun için gerek tarih eğitiminde gerekse toplum hafızasında tarih bilincinin artırılmasına yönelik etkinliklere yer verilmelidir. 1970'li yıllardan itibaren Avrupa'da tarih bilincinin geliştirilmesine yönelik özellikle tarih eğitiminde müfredat ve uygulama alanında yoğun çabalar sarf edilmektedir. Eğitim alanında ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılında yayınladığı Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı'nda (9, 10 ve 11.sınıflar) öğrencilerin tarih dersleri aracılığı tarih bilincini geliştirilmesi maddesine yer vermiştir. Toplum hafızasında tarih bilincinin gelişimi ise tarihçilerin bu alanda farkındalık yaratacak çalışmalar yapmasına bağlıdır.

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

Destek ve Teşekkür Beyanı: Yazarlar; tarih bilinci düzeylerini belirleyerek bu alanda yepyeni ufukların açılmasına vesile olan, sorulan tüm soruları içtenlikle yanıtlayan tarih filozofu ve eğitimcisi Essen Beşerî Bilimler İleri Araştırmalar Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Jörn Rüsen'e, makalenin yazımında bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren ve pek çok kaynağa ulaşılmasına vesile olan Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Bahri Ata'ya teşekkür eder.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar yaptıkları çalışma ile ilgili bir çıkar çatışmalarının olmadığını beyan eder.


Kaynakça

- Adriaansen R. J., Grever M. (2019). Historical consciousness: the enigma of different paradigms, *Journal of Curriculum Studies*, 51:6, 814-830, <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.165293>
- Ahonen, S. (2005). Historical consciousness: a viable paradigm for history education. *J.Curriculum Studies*, , Vol. 37, No. 6, 697-707 <https://doi.org/10.1080/00220270500158681>
- Alvén,F., Eliasson P., Axelsson C. Y., Rosenlund,D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden, *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas(Edt.), Routledge 171-182.New York.
- Ammert N., Edling S., Sharp H., Löfström, J.(2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship

- between ethics and historical consciousness, *Ethics and Education*, 15:3, 336-354, <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Ata, B. (2002). Tarih derslerinde “dokümanlarla öğretim” yaklaşımı. *Türk Yurdu*, 22(175), 80-86.
- Atsız, N. (1951). Tarih şuuru. *Tarih, Kültür ve Kahramanlar* (13-21). Ötüken. Orkun. 29.
- Bergson, H. (1998). *Zihin kudreti*. (M Katircioğlu, Çev). İstanbul: MEB.
- Bıçak, A. (1996). Tarih bilinci, *Felsefe Dünyası*, 20, 46-58.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, E.H. (2002). *Tarih nedir?*. İstanbul: İletişim.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Collingwood, R.G. (1990). *Tarih tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.). İstanbul: Ara.
- Dinç, E. (2016). Tarih bilinci açısından tarih öğretiminin amaçları. Mustafa Safran (Edt.), *Tarih Nasıl Öğretilir?*, İstanbul. Yeni İnsan
- Ekinci, O. (1999). Osmanlı Devleti'nin kuruluşunun 700. Yılında “tarih bilinci ve kültürel sorumluluk” Osmanlı Mimarlığının 7. Yüzyılı. *Mimarlık Dergisi*. Erişim: (15.08.2021) <http://www.mimarlikdergisi.com/index.cfm?sayfa=mimarlik&DergiSayi=349>
- Er, N. (1996), Bilinç ve bilinçaltı kavramlarının kronolojisi: 17.yüzyıldan günümüze kadar, *Türk Psikoloji Yazıları*, 1(1) 1-16.
- Gadamer, H. G. (1990). Tarih bilinci sorunu. *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. Rabinov P.& Sullivan W. (T. Parla, Çev). İstanbul: Hürriyet.79-106
- Hanioğlu, M. Ş. (2012,05, 13). “Tarih bilincimizi artıralım, "tarihçi"likten kurtulalım”, *Sabah Gazetesi*. Erişim: (15.08.2021) <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/hanioglu/2012/05/13/tarih-bilincimizi-artiralim-tarihcilikten-kurtulalım>
- Kafesoğlu, İ. (1986). Milli tarih şuuru. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi Dün/ Bugün/Yarın*, (12). 27-28.
- Kaya,R. (2006). Tarih eğitimi ve tarih bilinci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.330(33-39).
- Kölbl, C., Konrad L. (2015). Historical consciousness in Germany; concept, implementation, assessment. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas(Edt.), Routledge, 17-28. New York.
- Körber A., Meyer-Hamme J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement challenges and approaches. *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Kadriye Ercikan Peter Seixas (Edt.), Routledge. 89-101. New York.
- Kösoğlu, N. (2013). Tarih şuuru, *Türk Milliyetçiliği ve Osmanlı*, 84-87 İstanbul: Ötüken.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programı (9,10 ve 11.Sınıflar)
- Öksüz, İ. (2007). Tarih şuuru. *Türk Yurdu*, 27(234). 6-10.
- Özlem D. (1999). *Siyaset, bilim ve tarih bilinci*. İstanbul: İnkılâp.

- Özlem D. (2012). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos.
- Pandel H. J. (1991). Geschichtlichkeit und gesellschaftlichkeit im geschichtsbewußtsein, *Geschichtsbewußtsein Empirisch*, Bodo von Borries.(Hg.).Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Rösen J. (1994). Geschichtsbewusstsein von schülern und studenten, *Geschichtsbewusstsein im Interkulturellen Vergleich*.: zwei empirische Pilotstudien /; Jörn Rösen u. a-Pfaffenweiler: Centaurus-Verl.-Ges.
- Rösen, J. (2004). "Historical consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development" Peter Seixas (ed.) *Theorizing Historical Consciousness*. 63-85. London: University of Toronto.
- Rösen J. (2007a). How to make sense of the past-salient issues of Metahistory, *The journal, for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 174-175Nort-West University.
- Rösen J. (2007b). History teaching, identities, citizenship, Luigi Cajani(Edt.), *European Issues in Children's Identity and Citizenship 7*, 18-19 Trentham Books, Stoke on Trent UK and Sterling USA.
- Safran, M., Şimşek, A. (2011). Anlatı Bağlamında Tarih Yazımının Sorunları, *bilig*, 59., 203-234.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto. London.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik karşılaştırmalı Avrupa ve Türkiye araştırması*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Thorp, R. (2020). How to develop historical consciousness through uses of history – A Swedish perspective. *Historical Encounters: A Journal Of Historical Consciousness, Historical Cultures, And History Education*, 7(1), 50- 61.
- Timuçin, A. (2010). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Bulut.
- Timuçin, A. (2004). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Bulut.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*. (Ö. Arıkan Çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yurt
- Toynbee, A. (1978). *Tarih bilinci (a study of history)*. İstanbul: Bateş.
- Turan, O. (1996). *Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi tarihi*. İstanbul: Boğaziçi.
- Uçar, Ş. (1997). Tarihi idrak ve perspektif, *Tarih Felsefesi Meseleleri*.65-67. İstanbul: Nehir.
- Ülken, H. Z. (2016). Millet ve tarih şuuru, *Tarih Şuuru ve Vatan*. 225-241 (1923-1948 Makaleler) Türkiye İş Bankası Kültür.
- Von Borries, B. (1994). Jugendliches geschichtsbewußtsein im europäischen kulturvergleich V erfahren und Erträge einer empirischen Pilotstudie 1992, *Geschichtsbewusstsein im Interkulturellen Vergleich*. Pfaffenweiler. Centaurus-Verl.-Ges
- Walsh W. H. (2006). *Tarih felsefesine giriş*. (Y. Z.Çelikkaya, Çev.). Hece.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Opinions of teachers on the 2018 secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum


Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe University, Atatürk Institute, E-mail: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	25.01.2022
Accepted	17.05.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Cite	Körhasan, A. (2022). Opinions of teachers on the 2018 secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 21-43. https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Ethics Declaration	For this research, ethical and implementation permissions were taken (Hacettepe University Senate Ethics Commission, 23.02.2021; Çankırı Provincial Directorate of National Education, 27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902)
Acknowledge	This article is produced by the doctoral dissertation entitled "Evaluation of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum (2018)."

Opinions of teachers on the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum

Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe University, Atatürk Institute, E-mail: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Abstract

Revolution history research involves many elements—such as the teacher, student, course curriculum, and textbook—presenting the solutions in the context of the current situation. With the research question “What are the opinions and suggestions of teachers of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course about the new curriculum?”, this research examines the fulfillment of the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum by the case study methodology. In this context, a questionnaire consisting of 18 open-ended questions covering the basic components of the curriculum, such as objectives, content, instructional methods, and evaluation was developed. The questionnaire was administered online in two academic semesters to 25 history teachers working in public and private secondary education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Çankırı who were teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course. In the current research, the following conclusions were drawn: the duration of weekly course hours limits the fulfillment of course goals and learning outcomes, depth of content presentation, and instructional methodologies used; teachers have primarily favorable opinions about the objectives, but they identify some factors that limit the achievement of the objectives; teachers draw attention to the borders of the course, newly added topics, and the chronology in the determination, organization, and dealing with the content; although it is stated that more than one teaching method can be used in the instructional process, generally direct teaching is used; the traditional and alternative approaches are preferred together by indicating variety in the evaluation; teachers explain mainly methodological phenomena in the strengths of the curriculum, however they make explanations that focusing on content component, in comparison of the curriculum with the previous curricula, and on the weakness of the curriculum.

Keywords: history education, Turkish Republic Revolution History and Kemalism, opinions of teachers

Introduction

History teaching played a key role in the nation-state building process in the early years of the Turkish Republic. In light of this, new courses and curricula have been prepared to train young people who adhere to the principles of revolution. Revolution history is at the beginning of these courses. The idea of “revolution history” emerging as a part of historical

identity, the natural function attributed to the course as part of citizenship education, and the aim of protecting Turkish youth against the rising totalitarian regimes and other ideologies in Europe were the three important reasons for the emergence of the Revolution History course (Yılmaz, 2006).

Since the initial years of the Republic, like the changes in the name of the revolution history course, revisions have been made in its curricula. The Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum was last changed in 2018 with decision number 45 of the Board of Education (MEB, 2018a). With this decision, the curriculum numbered 228 in 2010 (MEB, 2010) and the curriculum numbered 68 in 2017 (MEB, 2017) was abolished, and the new curriculum was implemented as of the 2018-2019 academic year.

Since the 1990s, systematic research has been conducted in history education in Turkey (Safran, 2014). Research with history instructors from primary to higher education holds a special place and importance because teachers are the most important stakeholders of the educational environment, like students, curriculum, and textbooks related to teaching. Studies in the literature identify the problems experienced by teachers during history instruction (Bal, 2011; Sadık Yılmaz and Avcı, 2018; Yıldız, 2003), the developed history course curricula, and teachers' opinions (Aktaş, 2020; Aktekin and Ceylan, 2012; Turan, 2018; Şimşek, 2016, 2017), as well as the instructional methods and techniques suggested by the curriculum, assessment tools and methods, and teachers' views and approaches in using them (Karakuş, 2020; Kaya, Güven, Akkuş and Günel, 2013; Öztaş, 2017). Teaching revolution history is a part of history teaching because it deals with some unique problems of recent history (Yılmaz, 2005). According to Recep Peker, who is one of the people teaching the revolution history course first, how to teach the revolution history that aims both "instilling the Turkish main belief in the youth" and, accordingly examining the conditions preparing the foundation of the Republic of Turkey and the fundamental ideas of the Republic is an important issue (Baykara, 1981; Kaymakçı and Er, 2009). Research about teachers of revolution history reflects identifies unique situations and problems related to teaching within context of the course (Çençen and Akça Berk, 2014; Doğaner, 2005; Emiroğlu, 2005; Metin and Öz, 2019; Öztürk, 2005; Sertkaya, 2005; Sever, 2017; Sunay and Taşgın, 2020; Şimşek and Güler, 2013; Tangülü, Tosun and Kocabıyık, 2014; TTKB, 2020). In the current studies, it is seen that the variables about teaching are in interaction with each other. For example, students might have difficulties with the course concepts (Yelbaş, 2011), and these difficulties can influence their approach to the course with the affective characteristics, such as attitudes regarding the course, motivation, and anxiety (Kılınçkaya, 2013). In addition, the primary problems related to the course could be that it is considered a regime course, but they might also be related to the textbook, teacher, individual differences of the students, or levels of student development and beliefs (Akbaba, 2008). Furthermore, it was identified that direct teaching of the content using a traditional method, and the limited use of methods such as research, examination, field trips, and observation in secondary education revolution history courses had roles in student expectations for this course in higher education (Doğaner, 2005). In the teaching of revolution history, based on the curriculum at the relevant education level, presentation of the content determined in line with the objectives to students with appropriate teaching methods and techniques, and their gain the cognitive, affective, psychomotor characteristics, achievement of field-specific skills and competencies at the desired level, and determination the opinions of the teachers

who play executive roles in the appropriate evaluation of them become even more important in terms of identifying and solving the difficulties experienced in this period.

A curriculum is “a mechanism of experiences that covers all the activities related to the teaching of a course that is planned to be taught to the individual at school or out of school” (Demirel, 2012, p. 6). “Objectives,” “content,” “instructional methods,” and “evaluation” are the four basic components of a curriculum. These four basic components interact with each other, and a decision about one of them depends on the others. For this reason, a curriculum is required to answer the following questions: “What should be done?”, “What should the subject area contain?”, “Which instructional strategies, resources, and activities will be used?” and “Which methods and measurement tools will be used to evaluate the results?” (Demirel, 2012: 53). Each revision made about curricula shapes the preparation and teaching of the course instructors. It is thought that this research would be valuable to guide researchers, instructors, and curriculum developers and allow them to make revisions by determining the current status based on the research question “What are the opinions and suggestions of teachers of the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course about the new curriculum?”

Method

Research Design

In this research carried out with the case study methodology, the status of the fulfillment of the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum was examined with the second dimension of Demirel’s Analytical Program Evaluation Model (Demirel, 2012) by getting the opinions of the stakeholders of the curriculum, who are the history teachers using the curriculum and teaching the secondary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course.

A case study can be conducted by either a “qualitative or quantitative approach” (Yıldırım and Şimşek, 2005: 77). This case study, which aims at a “holistic interpretation of the environment and events that are the subject of the study” (p. 277), was conducted in a naturally formed environment. Therefore, the status of the new curriculum in practice was investigated qualitatively with “situation analysis” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014: 249) by focusing on the teachers using the program.

Data Collection Instrument

One of the data collection instruments that can be used in descriptive qualitative research is a “questionnaire” (Büyüköztürk et al., 2014: 248). Open-ended questions can be used in a questionnaire to allow participants to answer the questions freely, thus obtaining broader and more detailed information on the subject (Büyüköztürk et al., 2014). In this study, a questionnaire consisting of 18 open-ended questions and covering the four components of a curriculum was developed by the researcher.

Initially, 21 questions were prepared, and the number of questions was reduced to 14 questions by rearranging them in accordance with the opinion of an expert in the field of revolution history/education. Expert opinion is one of the most important phenomena to ensure internal validity by eliminating bias. For this reason, the expert opinion form and the questionnaire consisting of 14 open-ended questions were sent to 3 experts in the field of social studies/history education. Each expert examined the content and face validity of the questions by considering the expert opinion form in terms of relevance to the aim, scope, clarity, and intelligibility of the questions, need for rearrangement, need for addition or

removal, appropriateness of the response time (30–45 minutes) and other issues, and then gave their feedback to the researcher. After examining all feedback and making the necessary adjustments, the researcher sent the finalized form of the questionnaire with 18 questions and the expert opinion form to one of the three experts whose opinions were previously gathered. The validity of the questionnaire was ensured after getting opinions on the appropriateness of the 18-question data collection instrument by examination by an expert again and the questionnaire form was finalized.

Implementation of a questionnaire via computer is a preferred method in recent years (Büyüköztürk et al., 2014), and it facilitates access to participants in different environments. The questions were transferred to the electronic environment with an internet page in a way that would not limit the teachers' explanations, and an address link was created. In this study, the questions in the implemented questionnaire form are in Appendix 1. They were implemented online in two academic semesters, 2020-2021 spring and 2021-2022 fall, to history teachers who teach the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course.

In this qualitative research, the precautions considered for validity and reliability (Yıldırım and Şimşek, 2005) are as follows: (1) to get feedback from the experts by “peer debriefing” for providing the appropriateness of the questions used in this research—both technically and what was investigated—and the appropriateness of the codes for data analysis; to confirm whether the data is dependent on a period by “prolonged engagement” by pursuing the research for two academic semesters and collecting data until data saturation; to prevent subjective assumptions or misunderstanding in the data by “member check” by sharing general meanings extracted from the data with a research participant was the precautions taken to ensure credibility (internal validity). (2) using “purposive sampling”, not including all history teachers in the study, but specifying with only the teachers who teach the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course, and presenting the explanations of the teachers by “direct quotations” were the precautions taken to ensure transferability (external validity) of the conclusions. (3) In the data collection process, asking questions online and electronically recording the process as “being the same for the participants” and the researchers “ensuring that the coding does not change according to time and person” at the beginning of the data analysis were the precautions taking to ensure dependability (internal reliability). (4) “keeping of data,” which was electronically obtained, and providing a “detailed description” of the research procedure were the precautions taken to ensure confirmability (external reliability).

Study Group

This research aims at determining the opinions of teachers using a qualitative approach, the sample was determined by “purposive sampling.” In the research, maximum variation sampling was preferred to provide various information about the case, so that it was aimed to reach history teachers who teach Turkish Republic Revolution History and Kemalism courses in different styles of schools (e.g., private and public), various types of high schools (e.g., general high school, vocational high school, science high school, etc.), and in various regions (e.g., province, district, etc.). The study group was determined with describing the case in a wider framework by revealing a pattern and providing clues about the population, without the aim of generalization (Büyüköztürk et al., 2014). 25 history teachers working in public and private secondary education institutions affiliated with the Ministry of National Education (MEB) in Çankırı province and were teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course participated in the research. 28% (N=7) of

the teachers participating in the research were female, and 72% (N=18) were male. The majority of the teachers (64%, N=16) had more than 15 years of professional experience. The teachers with 6-15 years of professional experience followed (24%, N=6), and the percentage of teachers with 0-5 years of professional experience was 12% (N=3).

Within the scope of the research, “Ethical Permission” was obtained from Hacettepe University Ethics Commission (Hacettepe University Senate Ethics Commission, 23.02.2021). After obtaining the ethical permission, to be able to administer the questionnaire to history teachers working in secondary education institutions affiliated with the MEB and teaching the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course in 12th grade, it was submitted together with the Ethical Permission taken from Hacettepe University and other necessary documents to the Çankırı Provincial Directorate of National Education. Then the research was started by obtaining “Permission for Implementation” (27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902). The ethical issues such as obtaining permission of the participants with consent form by stating the aim of the research, stressing participants could withdraw from the research at any time, and ensuring the participants would not be harmed physically, mentally, or psychologically by the questionnaire to be implemented in the research, and expressing that the information of the participants will be kept confidential and the data will be used only for scientific purposes were considered (Fraenkel and Wallen, 2000). In the line with these issues, the participants participated in this research by electronically approving the research consent form.

Analysis of Data

A data file was created for each teacher by coding the data containing the opinions of each teacher as T1 (Teacher 1), T2 (Teacher 2) ... T25 (Teacher 25). Data files prepared for data analysis were subjected to content analysis, which is “a systematic, repeatable technique in which some words of a text are summarized with smaller content categories with codings based on certain rules” (Büyüköztürk et al., 2014: 240). Sampling, developing categories, determining the unit of analysis, and quantification steps were followed in the content analysis (Bailey, 1982 as cited in Yıldırım and Şimşek, 2005). In the sampling stage, all of the answers given by 25 teachers to the 18 questions in the questionnaire form were included in the analysis. In developing the categories stage, a coding table for the analysis of teacher opinions was constructed by considering the four basic components of the curriculum (Appendix 2). In determining the unit of analysis stage, the entire answer (word, phrase, sentence, or paragraph) given by the teacher to a question was included in the analysis as an analysis unit. Finally, in the quantification stage, in addition to the qualitative findings emerging in the teacher opinions, quantitative findings (number) were also presented. Thus, the findings of the status of the new curriculum in practice were presented descriptively by determining the opinions about the curriculum.

Findings

Opinions of Teachers on the Objectives of the Curriculum

The first question within the scope of the “objectives,” which is the first component of the curriculum, focuses on determining the opinions about the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course goals. The remaining 4 questions aim to identify the opinions about the scope and quantity of the learning outcomes, their clarity, the domains and levels of Bloom’s Taxonomy, and the explanations such as limitations and warnings in the learning outcome statements.

The first question posed to the teachers was, “What are your ideas about the goals of the new curriculum?” While 17 of the 25 teachers gave favorable responses, 3 teachers answered with “no opinion” or “I have no idea,” and 5 teachers gave unfavorable answers. Some of the favorable opinions given about the goals of the curriculum were as follows: “I think that it meets the objectives for students to grasp national values, reflect them on their lives, and raise responsive citizens by gaining national consciousness.” (T4). “Favorable. They are intended to understand the present day by learning historical events.” (T9). “Actually, the goals were well-defined. However, I think it is necessary to reduce the time problem for the course to provide them.” (T12). “I find them favorable in terms of national history, national identity and raising moral, virtuous, disciplined, patriotic and loyal youth.” (T19).

It is seen that the teachers who express favorable opinions find the course goals favorable generally in reflecting the national history, national identity, and national values. However, although their opinions are favorable, the short duration of the course made limitations in students gaining these values was also stated by 2 of the teachers. Some of the unfavorable opinions of teachers on the goals of the curriculum are as follows: “They are unfavorable because of shortenings in the course goals aiming to raise a Kemalist youth and following his ideas.” (T20). “Goals are too theorized; there is no implementation.” (T21).

The teachers mostly stated their favorable or unfavorable approaches to the course goals and they explained history and knowledge of historical methodology, historical thinking skills, the nature of the science of history, and citizenship attitudes and behaviors of the 2018 curriculum and aimed that students gain in a limited way.

In another question, the teachers were asked about their opinions on the scope and quantity of the learning outcomes in the new curriculum. While 12 teachers thought the scope and quantity of the learning outcomes were sufficient, 6 teachers thought they were a bit much. Conversely, 4 teachers found the scope and quantity of the learning outcomes insufficient, 1 teacher stated the imbalance in scope and quantity, 1 teacher did not respond, and 1 teacher gave an irrelevant answer.

Teachers who thought that the scope and quantity of the learning outcomes were sufficient gave responses composed of short expressions, such as “Good and sufficient.” (T1), “I think 33 learning outcomes in the 2018 curriculum are sufficient.” (T11), “The scope and quantity of the learning outcomes are appropriate.” (T15), and “The learning outcomes and their quantity are sufficient.” (T17). On the other hand, the teachers who found the scope and quantity of the learning outcomes excessive made explanations by referring to their reasons. Some of these responses are as follows: “They are excessive according to the duration of the course hours.” (T2). “The learning outcomes are too much; two hours weekly are not enough.” (T10). “I think that there are too many learning outcomes for the 12th grade Revolution History course; for this reason, it is impossible to gain all of them.” (T12). “I think the scope and, accordingly, the learning outcomes are broad. I have to express that the topics of the units and related learning outcomes common with ÇTDT [Contemporary Turkish and World History] course make focusing on the topics and learning outcomes of the National Struggle, Young Turkish Republic, reforms, and Kemalism difficult.” (T14).

In these explanations, some teachers stated that the quantity of the learning outcomes was excessive when they compare them with the course hours, while others stated that it was excessive without specifying the duration of the course hours. The opinions of some of the teachers who explained that the scope and quantity of the learning outcomes were insufficient are as follows: “I think that much more place should be given to the heroes of the National Struggle.” (T4). “Not enough. In particular, I think that the

preparation process of our War of Independence was not given enough weight and that it did not adequately reflect the attitude of the Istanbul Government towards the National Struggle movement.” (T5). “Some of the topics can be given a place in more detail, such as the War of Independence, the Life of Atatürk.” (T8).

The teachers who stated that the scope and quantity of the learning outcomes were insufficient thought that some topics should be covered more in the course content by emphasizing mainly the relationship between learning outcomes and content. About this question, 1 teacher pointed out the unbalanced distribution by explaining that the scope and quantity of the learning outcomes are larger in some topics and smaller in others. In addition, she stated that the historical background of the topics was not given. This teacher’s response is as follows: “Unfortunately, there is no balance; some of the topics were given too much and some of them were too little. For example, it was supposed to be the topic of the intellectual movement in the revolution history and the Committee of Union and Progress had to be given in more detail. Tripoli was stated as the first war, in which Mustafa Kemal participated during his military life. What the Tripoli War was could have been explained in more detail. If the child is wanted to make an analysis and synthesis, preliminary knowledge is required for this.” (T25).

The teachers were asked about their opinions on the clarity and explanations of the learning outcomes in the new curriculum. 16 teachers stated that the learning outcomes in the curriculum were clear, and 11 teachers stated that the explanations of the learning outcomes facilitated the comprehensibility of the learning outcomes. Some of the responses were “Learning outcome statements were given clearly and understandably.” (T4) and “Explanations about the learning outcome statements have a positive effect on understanding the learning outcome.” (T18). On the other hand, 9 teachers made comments about the clarity and explanations of the learning outcomes, such as “It should be more understandable. We have problems about them as the teachers having professional experience of more than 15 years.” (T23) and “It could be clear.” (T24). They stated that learning outcome statements and explanations must be clearer.

While explaining the clarity of the learning outcome statements, it is seen that the teachers evaluated all 33 learning outcomes in the 2018 curriculum by considering the clarity holistically, not each learning outcome statement. In addition, 1 teacher (T25) draws attention to the targeted student group and states that the learning outcomes and their explanations should vary according to the different types of schools in which the students are educated. Compared to the learning outcomes, the low number of teachers finding the learning outcome explanations clear may be due to their negative experiences in evaluating these explanations during the teaching process.

Another important phenomenon about the objectives is which characteristics the objectives aim to help students gain in the cognitive, affective, and psychomotor domains and their levels in these domains. In this context, 4 teachers expressed “normal,” “successful,” “sufficient,” and “positive” for the question “What are your opinions on the learning outcomes in the cognitive, affective, and psychomotor domains in the new curriculum?” 14 teachers assessed the learning outcomes in terms of appropriateness for the cognitive, affective, and psychomotor domains. Alternatively, some teachers emphasized the cognitive domain and spoke about the necessity and appropriateness of affective and psychomotor domains. Some of these explanations are as follows:

“Different from the previous curriculum, the learning outcomes are considered not by topic but by title, and I think that this makes it difficult to gain the learning outcomes for

the students because the students always have problems in making connections between the topics. This means that I think they have difficulties in the learning outcomes in the cognitive domain." (T12). "Due to the nature of the course, learning outcomes are centered in cognitive and sometimes affective domains." (T14). "I believe that since history courses are mainly verbal courses, they address the learning outcomes in cognitive and emotional domains more. They are a bit weak in psychomotor skills." (T19).

Four teachers gave responses on student preparation or associating with daily life in a general manner, and 3 teachers left this question unanswered as "no comment" or "no answer." It can be said that the teachers assessed the domains and levels of the learning outcomes disconnected from each other in their explanations of the domains of Bloom's taxonomy.

Opinions of Teachers on the Content of the Curriculum

For the questions about "content," the 1st, 2nd, 4th, and 6th questions were about determining the content (scope), the 3rd question concerned the arrangement of the content, and the 5th question was about dealing with the content. The first two questions about determining the content were about discovering the teachers' opinions on whether there are topics that should be added to the new curriculum and whether there are any topics that should be removed. In this context, about the topics that should be added to the curriculum, 9 teachers thought that the topics were sufficient and that there are no topics that should be added to the curriculum content. These teachers gave their answers as "no," "not," "adequate," "the topics are sufficient," and "I think not," briefly stated. Additionally, 2 teachers gave irrelevant answers to this question, 3 did not answer, and 11 teachers expressed their opinions that topics should be added to the curriculum content. Some of the opinions are as follows: "Revolutions made in the economic field can be made wider." (T3). "I think that the Revolution History course should be started with the reforms of the last period of the Ottoman State. I believe that this is important for the difference between reform and revolution to be grasped." (T4). "The rebellions that broke out during the trials of the multi-party regime should be added." (T10). "Where are we going to give start this course? Did dress code innovation only begin with the Republic? Where will we put Mahmut II's innovations? Therefore, topic integrity should be ensured. All this should not be left to the personal opinion and own world of the teacher. It should take its place in curricula and textbooks." (T11). "Especially caught my attention that since there are too many learning outcomes in the revolution history course, I think the removals about the topics of the Atatürk period were too much. For this reason, I think that these should be reintroduced." (T12). "The importance is given to rural development and Village Institutes." (T16). "The last period of the Ottoman State, starting from the beginning of the XIX. century to the mid-XX. century." (T17). "The rebellions that prevented the transition to the multi-party period should be added to the content again." (T20). "For example, if capitulation is to be told, I would like its historical background to be briefly explained. Because the revolution history is not separate from the Ottoman history, and thus both the background can be provided, and the target can easily be built." (T25).

The teachers who expressed their opinions about adding a topic drew attention to 3 points. These were: (1) Including the topics of Turkish history of modernization into the curriculum to ensure the integrity of the topics, (2) the topics of preventing the transition to multi-party political life that existed in the 1981 (MEB, 1981), and 2010 (MEB, 2010) curricula, the Sheikh Said Rebellion, and the Menemen/Kubilay Incident, be added again in the 2018 curriculum, and (3) from the rural development to the establishment of heavy

industry in the Atatürk Period (1923-1938) and their impact on the country's economy is needed to be given more place. Furthermore, together with the addition of the topics related to the determination of the content, three teachers (T4, T11, T17) drew attention to where the boundaries of the course should start.

On the topics that should be removed from the content, 9 teachers briefly stated that there were no topics needing to be removed by responding "no," "not now," "not," and 5 teachers did not answer. Instead of removing a specific topic, 2 teachers explained that the content could be simplified, and the number of topics could be reduced for vocational high schools. Additionally, 9 teachers stated that the following topics could be excluded from the curriculum's content. Some of the opinions are as follows: "I think that the Cold War and Softening Period, and topics after them can be removed in the Revolution History course in 12th grade, or the number of learning outcomes in these topics should be made less." (T12). "The Cold War Period." (T13). "If the units after the topics of World War II and its effects in Turkey and the world are removed, the period of 1914-1945 could be taught in a more comprehensive and detailed way so that more permanent learning will take place." (T14). "The topics after 1960 should be removed." (T20). "The topics after 1980." (T21). "The topics of the contemporary world existing in the T.C. [Turkish Republic] revolution history." (T25).

When examining the topics that the teachers stated that should be removed, it is seen that teachers' responses, such as "The topics after 1960 should be removed," "The topics after 1980," and "The topics of the contemporary world existing in the T.C. [Turkish Republic] revolution history" are about the borders of the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course. One of the teachers thinking some topics should be removed (T11) indicated that not each topic from the recent history should not be included in the curriculum, especially the topics of the 8th unit could be dealt with at the university level.

In determining the content, the teachers were also asked about their ideas regarding the newly added units and topics in the curriculum. 2 teachers said they had no idea and gave an irrelevant answer, 2 did not give any answer, and 11 teachers had favorable opinions about the newly added topics and units. Some of these responses were as follows: "The addition of current topics has been good." (T2). "I find it very successful that some of the Contemporary Turkish and World History course topics have been added to the curriculum... These added topics need to be compatible and integrated with the exam topics." (T4). "It has been better for understanding recent history." (T9). "I find it favorable for relating the history topics with the recent history." (T19). It is seen that one teacher expressed a favorable opinion by talking about the new topics and concepts added to the existing units in the 1981 and 2010 curricula rather than the units added for the first time. "It is sound to mention the Kut al-Amara Victory in the Iraqi Front and the Defense of Medina. It is very nice to emphasize those who contributed in different ways to the National Struggle period... It is good to touch on the general characteristics and political effects of fascism, Nazism, communism, socialism, liberalism, and capitalism." (T11).

Ten teachers who presented unfavorable opinions about the newly added topics to the curriculum explained the reasons as being that the course's time was insufficient, the topics did not attract students' attention, or too many topics were added. Some of these responses are as follows: "They do not attract the attention of the student." (T13). "The scope of the new curriculum of T.C. [Turkish Republic] Revolution History and Kemalism course has been expanded by increasing the topics and adding the ÇTDT [Contemporary Turkish and World History] course units as common topics. This situation makes the teaching of the course difficult, and the units have to be passed quickly. Especially, not enough time

can be allocated to the topics, such as the National Struggle and Atatürk's principles and reforms, which are the main core of the course." (T14). "A bit much." (T15). "Newly added topics have taken the course away from its nature." (T20). Two teachers (T18, T25) who expressed unfavorable opinions about the newly added topics drew attention to the difficulty of providing objectivity, especially on topics related to very recent history.

In the answers to the 1st, 2nd, and 4th questions examined within determining the content of the curriculum, it is seen that the teachers responded without drawing specific attention to the phenomena, such as the relationship of the content with the objectives, its suitability for student level, validity, reliability, scientific nature, economy, and self-sufficiency. The phenomena such as linking topics and their comprehension, relating to life in terms of gaining national and spiritual values, or meeting student needs are mentioned implicitly and to a limited extent. Another significant point in this section was the explanations of some of the teachers regarding drawing the boundaries of the course, that is, where the topics should start and where they should end. Some of the teachers expressed their ideas about the scope of the course considering the beginning of the course (T4, T11, T17), and some of them about the end of the course (T11, T14, T17, T20, T21, T25).

Another point considered regarding the determination of the content was the unit analysis. For this purpose, teachers were asked to state their opinions about whether the time allocated for the units and learning outcomes was sufficient. 15 of the 22 teachers who answered the question stated that the time was insufficient. One of these teachers stated that the duration of the course hours should be increased as follows: "Two hours per week are really short for the teaching of this course and planning should be at least 4 hours." (T14). Furthermore, some teachers who think that the time is insufficient also commented on the imbalance in the number of learning outcomes and the distribution of time, and the lack of time in general. 7 teachers who answered this question stated that the time allocated for the units and learning outcomes was sufficient. However, 3 of these teachers stated that the time distribution was wrong, even though the time was sufficient. The teachers' responses are in the form of a holistic evaluation, and it is seen that they do not evaluate the duration of lesson hours determined for each unit and learning outcomes by giving specific examples.

The 3rd question in this section was about the arrangement of the content and aimed to determine the teachers' ideas about the distribution, balance, integration, and sequence of the topics in the new curriculum. The content's arrangement is as important as its selection and is based on the organization in line with psychological principles for the sequence of the topics to be taught in time, the distribution of the topics, the balance, and their relationship with each other. For example, linking all kinds of knowledge and experience in the curriculum, using what is learned in one lesson in another lesson, the effect of new additions or removals on the existing structure, and ordering from simple to complex, from concrete to abstract, from easy to difficult by taking into account the level of development of the learners are related to this part.

Of the 23 teachers who answered this question, 14 had favorable opinions on the arrangement of the curriculum content. These teachers evaluated the relevant issues holistically and gave the following answers, briefly: "appropriate," "very good," "favorable," and "no problem." On the other hand, 9 teachers had unfavorable opinions on the arrangement of the curriculum's content and stated what these negative aspects were in their explanations. In these statements, mostly the "chronology" and the issues related to the new topics within the scope of the "Contemporary Turkish and World History" course

draw attention. Some opinions are as follows: “I think it is necessary to arrange the events in chronological order.” (T5). “Attention should be paid to the chronology; this situation is also reflected in the books.” (T11). “Starting from the 4th Unit, which is “Turkey and the World in the interwar period,” almost the same topics are taught with the topics of ÇTDT [Contemporary Turkish and World History], and it is repeated.” (T14). “The events and phenomena should be ordered according to their historical flow.” (T17). “Since the topics in the textbook are thematic, the order is problematic... There is a linking problem, it is due to including too much content.” (T25).

In this section, which is about dealing with the content, teachers were expected to evaluate the chosen and organized content within the framework of qualifications and skills specific to the field, values, and competencies. 21 teachers answered this question, and 13 teachers briefly described dealing with the content within the framework of qualifications and skills specific to the field, values, and competencies as “good,” “there is no problem,” “appropriate,” and “it is linked with the learning outcomes.” In this question, 5 teachers stated the detail in dealing with the content and their unfavorable opinions on strengthening it further. One of these teachers explains the effect of the content in his negative approach as follows: “Because the topics are covered in a short time and without going into details, I have to state that there are some points that we lacked in developing adequate analysis, synthesis, evaluation and interpretation skills in our students.” (T14). On the other hand, 3 teachers emphasize the importance of putting the skills, qualifications, competencies, and values specified in the curriculum into practice for the process of gaining students: “When the program is examined overall, it is observed that it has a structure associated with daily life. However, if the teacher does not present his/her skills and abilities to the students in his classes at this stage, the practicality of the curriculum in this context will be disputable.” (T4). “Understanding the skills, including accessible values, and applying them to life is clearer.” (T9). “The applicability is more important than their existence. I think they exist, but they cannot be implemented.” (T25).

These teacher statements about dealing with the content mostly show that although they did not specifically refer to the qualifications and skills specific to the field, values and competencies, they took into account the emphasis in the curriculum, and also showed that some of them had concerns about its applicability.

Opinions of Teachers on the Instructional Methods in the Curriculum

In the question about the “instructional methods,” teachers were asked to explain which instructional methodologies and techniques the new curriculum encourages using. While the teachers were answering this question, they stated that more than one instructional method could be used together in revolution history instruction based on the new curriculum, traditional and alternative methods could even be used together. Some examples of teachers stating that more than one method can be used together are: “Direct teaching, question-answer and discussion.” (T14), “Examination, research, analysis” (T16), “Expression, research, on-site learning.” (T17), and “Discovery, induction, the student's discovery of knowledge.” (T23). Among these methods, while 10 teachers clearly stated that they turned to the “direct teaching” method, 3 teachers indirectly mentioned the use of the traditional teacher-centered direct teaching method in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course by expressions such as “shortage of duration and the topics being too many and detailed,” “intense information overload,” and “teacher-centered.”

In their explanations, the teachers mentioned question-answer, research, learning by discovery, dialogue, inquiry, case study, discussion, role-play, brainstorming, examination,

analysis, reasoning, interpretation, induction, association, on-site learning methods and techniques, and what students have expected directly or indirectly in the instructional process. 1 teacher (T24) indirectly mentioned what students were expected with a “student-centered” statement.

“Question-answer” is the interactive technique most mentioned by the teachers (10 teachers). Similarly, the “research” method is the second most discussed method among the methods and techniques (5 teachers). In addition to these methods, although mentioned much less (2 teachers), using students’ questioning and critical skills in the instructional process is mentioned. In the explanations of the teachers, as well as the use of methods, techniques, and skills in the activities of the instructional process, a few of them (4 teachers) emphasizing the use of materials draws attention. These materials are clearly stated both as “pictures, maps and videos” and “visual and audio” materials.

Teachers emphasized student activities based on the student-centered and constructivist approach making students active, and discovering learning, and drew attention to the support of instruction with technology, reading texts, and biographies. The teachers’ approaches to the instructional process while implementing the curriculum are as follows: “Teaching the topics certainly via textbook and being followed on EBA [Educational Informatics Network].” (T3).

“I aim to make my students equipped about the Kemalism topic by using more additional resources.” (T5). “I pay attention to the topics that may arise in the exams. I try to draw attention to the Atatürk’s life, the War of Independence and what he did after it, and the importance of him.” (T8). “I teach by completing the missing topics by making students take notes.” (T10). “Because history is an abstract field, I especially try to concretize the topics with examples more. In this way, I think the student can clarify the topics more.” (T12). “Implementing the activities.” (T16).

In the instructional process, it is seen that teachers’ approaches towards the textbook, additional resources, materials in the EBA, using concrete examples, emphasis on daily life, taking notes, and implementing the activities. Teachers considered student participation when implementing methods. While teachers mentioned the methodological issues in their responses, they also touched on the relationship between objectives, content, and instructional methods. Chronological order, timelines, newspapers, worksheets, biographies and anecdotes of important figures, stories, autobiographies, virtual trips to Anıtkabir, museums, battlefields, excerpts from sources and opinions, poetry, and apothegm which are mentioned in the implementation of the curriculum, are also important for historical thinking skills and specified in some of the objectives and for textbook, authors were pointed limitedly by teachers to be used in this process. Without stating the observation, examination, analysis, and questioning methods emphasized in the curriculum, the effects of using visual and auditory materials on students’ historical thinking skills, and when and for what purpose they would be used in the lessons, they were mentioned for this process in a general manner.

Opinions of Teachers on Evaluation in the Curriculum

In the question about the “evaluation” component of the curriculum, teachers were asked to explain what kind of methodologies and techniques the new curriculum encouraged using in the evaluation process. As in the answers about the instructional methods, in this part, the teachers reported using more than one method and technique together. Some of these expressions are as follows: “Classical [open-ended], true-false, fill-in-the-blank and test.” (T9). “Oral examination, written examination, multiple-choice,

question-answer, role play, discussion.” (T12). “The scope of the topics being wide and detailed brings the test techniques to the fore. Multiple choice, T-F [True-False], matching test questions provide more content validity; besides them, 1-2 open-ended classical questions could be added.” (T14). “Open-ended questions and discussion.” (T23).

When the evaluation phenomena mutually referred to in secondary education programs (both in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course and other courses) are considered, teachers point to variety in evaluation. By using traditional assessment methods with the terms “classical, classical written examination, written examination” (4 teachers), “test” (4 teachers), and “oral examination” (1 teacher), the teachers implicitly stated the use of open-ended and multiple-choice questions for evaluation. In addition, they explicitly mentioned the use of the product- or result-oriented questions as short-answer, multiple-choice, fill-in-the-blank, true-false, and open-ended questions (7 teachers).

Among the answers of the teachers to this question, it is also seen that there were alternative assessments. For example, they expressed using teaching methods, such as research, discussion, and role play in the evaluation, and they indirectly drew attention to process-oriented evaluation (2 teachers). Some teachers who participated in the research drew attention to alternative assessment methods that are performance-based, measure whether skills are gained, consider individual differences, and emphasize variety in evaluation (4 teachers). Examples of these teachers’ statements are “With a style not drawing definite boundaries, but guiding.” (T15) and “By making multidimensional, measurement and evaluation processes should be able to reach all students.” (T19).

These statements also show that the evaluation is in harmony with the educational process and that the relation of instructional methods used in this process and the methods used for evaluation with each other. In her answer to the question, one of the teachers who participated in the study criticized the fact that this part was left to teachers by not being included concrete examples in the curriculum, and she stated the necessity of in-service training for the evaluation dimension of the pedagogical content knowledge of history teachers regarding this course: “The fact that concrete examples are not included in assessment and evaluation reveals a technique that is left to the skills of the teachers. In this regard, to train better equipped teachers, it is needed that in-service training seminars should be given, and necessary training work should be carried out.” (T4).

Unlike the other teachers, 1 teacher participating in the research expressed the use of questions supported by visual elements, as recommended for textbook authors in the curriculum, and 1 teacher did not answer at all. In the implementation of the program, about the evaluation 1 teacher explained he gave attention “To answer the questions for unit evaluation.” (T16), and he drew attention to the evaluation issues in the textbooks written in line with the curriculum by “There should be more examples of questions for analytical thinking.”

Overall Opinions of the Curriculum

Compared to the previous curricula, 12 of the 25 teachers gave “favorable” answers, indicating that they found the new program better, and 13 teachers gave unfavorable answers. In these responses, compared to previous curricula, teachers drew attention to the favorable features relating to topic variety, usefulness, clarity, and simplicity. On the other hand, teachers who gave unfavorable answers stated that because of the number of topics, the content became superficial and that the time was insufficient.

Regarding the curriculum's strengths, 6 out of 25 teachers gave either unfavorable answers stating it did not have any strengths, or they provided irrelevant answers not indicating any strengths. Most of these teachers drew attention to methodological issues for their strengths. Regarding the weaknesses of the curriculum, 1 teacher did not respond, 3 teachers stated that there were no weaknesses, and 1 teacher gave an irrelevant answer. On the other hand, 20 teachers responded to the weaknesses of the curriculum by focusing primarily on the content. It is seen that the teachers' explanations focus on a large number of topics and the period they covered in determining the content. Some teachers started the imbalance between the learning outcomes and the course duration and the relationship between the content and the objectives. Teachers described the insufficient course duration allotted to teach the content as one of the curriculum's weak points. In addition, regarding the arrangement of the content, teachers mentioned the thematic nature of the topics and the limitation in chronology. Other than the components of the curriculum, some teachers explained negative experiences they encountered while implementing the new curriculum by expressions such as the limitations of the theory in practice, students being exam-oriented, and different student cohorts.

Regarding the other opinions and suggestions on the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum, 21 teachers gave answers. The responses of 6 teachers show that, together with the statements expressing their satisfaction with the curriculum, there is nothing more to be added. The expressions that 15 teachers want to add are mostly those that have been previously mentioned and can be grouped into 4 categories: The opinions about learning outcomes-the shortage of the course duration, opinions about its rearrangement; views on learning outcomes, topics, and scope of the content; opinions about the textbooks prepared within the framework of the curriculum; and other opinions.

Conclusion

In this research, the answers given by 25 teachers to 18 open-ended questions revealed the fulfillment of the curriculum within the scope of objectives, content, instructional methods, and evaluation components, and the following results were obtained.

According to the teachers, the duration of the curriculum's weekly course hours limits the fulfillment of course goals and learning outcomes, depth of content presentation, and used instructional methodologies. Most of the teachers who participated in the research found that the 2-hour weekly course duration for the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism course and the 72-hour yearly total was insufficient. They stated that this limited duration negatively affected their teaching within the scope of the course. When evaluated within the scope of the program components, it is seen that the objectives, content, and instructional methods were affected by this situation. Although teachers believed that the goals were well-defined, they experienced problems, such as time constraints in teaching goals to students; when teachers evaluated the scope and quantity of learning outcomes, the duration of course hours was insufficient because the learning outcomes were too much for the duration of the course hours; and they tended to use the direct teaching method during instruction due to these time constraints. For these reasons, they recommend increasing the duration of course hours to 3 or 4 hours per week. This result is similar to the previous opinions of teachers regarding the weekly course hours in the Turkish Republic Revolution History and Kemalism courses at the elementary and

secondary education levels (Sunay and Taşgın, 2020; Şimşek and Güler, 2013; Tangülü et al., 2014; TTKB, 2020). Similarly, pre-service teachers who are educated for being history teachers at the university mostly draw attention to the fact that 2 hours per week is insufficient for the Atatürk's Principles and Revolution History course given in higher education, and the duration should be increased (Akbaba, Demirtaş, Birbudak and Kılcan, 2014). In this study, it is seen that the duration of course hours is an important variable that limits the fulfillment of the curriculum.

Teachers have mainly favorable opinions about the objectives component of the curriculum. However, they also point out some unfavorable situations limiting the achievement of the objectives. The teachers who participated in the research had mainly favorable opinions that the goals are appropriate, the learning outcome statements, and their explanations are clear, and the learning outcomes are appropriate with Bloom's taxonomy. Teachers think that the course goals are favorable generally for reflecting national history, national identity, and national values. Except for the teachers who explained that the scope and quantity of the learning outcomes of the curriculum were sufficient, the teachers who expressed insufficiency regarding the learning outcomes thought that some topics should be covered more in the course content by emphasizing the relationship between learning outcomes and content mostly, and they drew attention to the imbalance of learning outcomes among topics and the lack of reference to the topics' historical background. Similar to the findings in the literature (TTKB, 2020), the majority of teachers in this study found the learning outcomes in the curriculum are clear. A small number of teachers who did not find them clearly stated that general and stereotyped expressions written in long sentences limit the clarity of the learning outcomes. Teachers found the explanations of the learning outcomes as well as the learning outcomes to be generally clear. These teachers, who did not find the learning outcome explanations clear, drew attention to the unclarity of the limitations and warnings and also the targeted student group similar to the clarity of the learning outcomes. In addition, they stated that the learning outcomes and their explanations should vary according to the different types of schools in which the students are educated. In this regard, the teacher who thought that teachers with over 15 years of professional experience have problems with the explanations of the learning outcomes and that they should be stated more clearly points to pedagogical content knowledge.

The teachers did not mention the course goals' consideration of the cognitive, affective, and psychomotor domains and their coverage of the specific objectives of the course, and also their direct effects on the content, instructional methods, and evaluation. Similarly, there were no explanations stating together in which domains all 33 learning outcomes in the curriculum (MEB, 2018) were nor at what levels they were, from simple to complex. The fact that some of the teachers stated Bloom's taxonomy domains of the learning outcomes and mentioned the levels of some of them indicates that they evaluated the domains and levels as disconnected from each other.

Teachers draw attention to the borders of the course, newly added topics, and chronology in the determination, organization, and dealing with the content. Regarding the topics that should be added and removed in the determined content, the teachers considered the borders of the beginning and ending topics of the course. In this research, some of the teachers said that there were no topics that should be added or removed from the existing content in the new curriculum. However, expressions of some of them on

starting the course with the topics of Turkish modernization history and removing topics such as those after 1960, 1980, and contemporary Turkish and world history also indicated the uncertainty about the boundaries of the end topics of the course. Although it is possible to include the topics of recent history academically, it is not meant to include them in the secondary education curriculum because the very recent history is in still development, its conclusions have not emerged exactly, and questioning is at the forefront rather than seeking an answer (Acun, 2012). In this context, it is seen that the starting and ending points of the course are issues that need to be clarified with their reasons. In addition, the teachers' justification for the topics they believe should be added are to ensure the linking and integrity among the topics and to be able to include details in the existing content of the topics that need to be removed.

Teachers showed favorable and unfavorable opinions about the new topics and units added to the curriculum for several reasons. Some of the teachers in the study found the newly added topics and units positive for reasons such as being up-to-date and being recent history. In addition to this, it is seen that the actuality phenomenon was discussed not in the form of updating the existing content with new information, but in the form of expanding the content by newly added topics and concepts to the existing units in the 1981 (MEB, 1981) and 2010 (MEB, 2010) curricula. In this case, it is seen that teachers' expressions of current issues are interpreted differently, such as "historically newer" and "making additions to content." On the other hand, linking the course topics with current life can be considered as relating the events in the Republic's history with the present and explaining the benefits provided to the present day (Yılmaz, 2005). The reasons such as the time allocated to the course are insufficient due to the newly added topics and units, not attracting students' attention, adding too many topics, and difficulty in providing objectivity cause teachers to approach these issues negatively. Although the number of learning outcomes in the new curriculum is reduced, when the topics are added to the curriculum for the first time in line with the new learning outcomes, the content and the duration of the course hours are considered together, it could be said that they are limiting for the teachers. Similarly, in the study of Sunay and Taşgın (2020), teachers thought that post-World War II topics caused a lack of time. In this context, it can be ensured that the topics in the 7th and 8th units, which are newly added to the 2018 curriculum, are associated with Atatürk's principles and reforms.

Although the teachers stated that more than one teaching method could be used in the instructional process, they generally use direct teaching. Most of the teachers expressed that they mentioned what was expected from students directly or indirectly in the instructional process by stating they used more than one method and technique in teaching. This situation is important for pedagogical content knowledge, which determines which method and how teachers will use it in a particular topic according to learning outcomes. However, although the teachers explained that traditional and alternative methods could be used together, they stated that they turned to the direct teaching method and generally used it when teaching due to the insufficient duration of course hours specified in the curriculum and the excessive number of topics. These findings are similar to the findings that the most used methods in teaching revolution history are direct teaching, discussion, and question-answer (Sunay and Taşgın, 2020). Some methods and techniques regarding the implementation of the curriculum, where and for what purpose they will be used (for example, as an introductory activity at the beginning of the lesson, as support for conceptual

understanding and relating during the lesson, or as a reinforcement for learning or improving thinking skills at the end of the lesson), the variables such as reinforcement, hints in the instructional process, and appropriateness of mentioned methods to objectives, student level, timing, and cost were not mentioned.

The teachers point out variety in evaluation, and they prefer process-oriented alternative assessment approaches together with result-oriented methods and tools in the evaluation process. While teachers explained the use of written and oral examinations mainly in which result-oriented, short-answer, multiple-choice, fill-in-the-blank, true-false, and open-ended questions were used, they also pointed to variety for evaluation by using more than one result and process-oriented techniques and methods together, as in the instructional process. In the teachers' statements, no opinion was expressed about the compatibility of the assessment with the learning outcomes and its appropriateness with technical and academic standards. In addition, the necessity of in-service training was expressed for the evaluation dimension of the pedagogical content knowledge of history teachers of this course by criticizing that there were no concrete examples of evaluation included in the curriculum and that this part was left to teachers.

While teachers mention mainly methodological phenomena in the strengths of the curriculum, they make explanations focusing on the content component in comparison of the curriculum with the previous ones and on the weakness of the curriculum. In Şimşek and Güler's (2013) study, history teachers drew attention that the problems experienced in teaching the revolution history at the high school level are curriculum-oriented. In this research, teachers pointed to student-centered activities that make students active in the instructional process of the curriculum as one of the strengths of the curriculum. In addition, compared to previous curricula, the curriculum was explained by teachers as being better due to the variety of topics, usefulness, clarity, and simplicity. However, the multiplicity of the topics, the superficial nature of the content, the imbalance of learning outcomes-time, the inadequacy of the duration of course hours in the teaching of the content and the chronological limitation of the thematic nature of the topics were described as unfavorable features. In this study, the opinions of teachers who had unfavorable opinions based on their reasons about chronology in the arrangement of the content are similar to the opinion that the chronological approach is more appropriate, by half of the history teachers who participated in Turan's (2018) study. Additionally, the limitations of the theory in practice, students being exam-oriented, and the situations of different student cohorts were also stated as unfavorable reflections on the practice by the teachers.

The results of the study suggest that consideration of the various situations such as the inability to go into detail on the topics due to the broad scope of the content and teachers' tendency to traditional teaching methods due to the multiplicity of newly added units and topics is important in the determination, arrangement and dealing with the content the curriculum developers. Especially due to the reason about the insufficient duration of the course hours, consideration of the relevant content and time balance, the student interests and needs, and where the topics will begin and end in a period without entering the field of another course by drawing the boundaries of the course according to its own main goals and philosophy, is important for the fulfillment of the objectives of the course. In addition, for students to better understand the topics, it the necessity of; to start the course with the reform movements in the last period of the Ottoman Empire and provide background related to the developments in the National Struggle and the Republic

Period by adding the topics of Turkish modernization history to the course, and putting relations among the topics, are the other points that could be considered by the program developers within the scope of the objectives-content relationship.

In the instructional process and evaluation, it is important to present some field-specific examples of methods, techniques, materials and questions. With the awareness of history and educational responsibility, teachers should not depend on books that have the task of reflecting the curriculum; it should be provided that they can lead students to think, research, and discuss the historical concepts by suggesting to them devices such as publications, movies, etc. they found useful in reflecting the sense of history (Özbaran, 1992). For this reason, it is thought that presenting concrete examples for teachers in the curriculum aligned with the learning outcomes or topics will be beneficial for improving teachers' pedagogical content knowledge as well as they could be effective for encouraging the use of process-oriented alternative methods.

The opinions of the teachers about the 2018 Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum put forward the themes such as how well the curriculum is understood by the teachers, how much the differences from the previous curricula are taken into account, and to what degree the innovations in the curriculum are assimilated as well as revealing their thoughts, feedback, and suggestions about the curriculum. It can be said that the teachers' explanations are limited in theoretically dealing with the components of the new curriculum and are primarily focused on their experiences in practice. This situation indicates teachers' pedagogical content knowledge. Emphasizing the aspects of the new curriculum that differ from the previous curricula with in-service training, explaining the reasons for the need for innovations and revisions in the curriculum, and presenting more concrete examples of methods and materials that might be found as theoretical for teachers during the implementation of the curriculum may be more beneficial for teachers in terms of better understanding, assimilating, and implementing the curriculum features. In addition, in the relevant teacher training programs, prospective teachers' pedagogical content knowledge of revolution history can be strengthened with micro-teaching based on all the curriculum components.

History education researchers can investigate the curriculum components and the relationships among them in more detail within specific cases of the revolution history context, and the findings can be considered in the later curriculum development processes.

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

References

- Acun, F. (2012). Yakın dönem tarihinin ortaöğretimde öğretimi: Problem ve öneriler. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 32-55.
- Akbaba, B. (2008), Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.

- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S., & Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 64, 69-80.
- Aktekin, S., & Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 194, 253-268.
- Bal, M. S. (2011). Türkiyede tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371 – 387.
- Baykara, T. (1981). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çençen, N., & Akça Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar –Hacettepe Üniversitesi örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının öğretiminde karşılaşılan bazı problemler ve çözüme yönelik tavsiyeler. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s.155-161). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fraenkel, J., & Wallen, N. (2000). *How to design & evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2009). Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihî Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 2(2), 80-96.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z., & Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-137.
- Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 235-243.

- Metin, B., & Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 76, Karar Tarihi: 27/04/1981, *Tebliğler Dergisi*, 44(2087), 205-210.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 228, Karar Tarihi: 10/12/2010, *Tebliğler Dergisi*, 73(2639-EK), 1822.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 68, Karar Tarihi: 17/07/2017, *Tebliğler Dergisi*, 80(2718-EK), 1606.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 45, Karar Tarihi: 19/01/2018, *Tebliğler Dergisi*, 81(2726), 1794.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. *Millî Eğitim Bakanlığı*. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihî filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 51-57). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sadık Yılmaz, H., & Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Sertkaya, Ö. (2005). İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimindeki sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 263-265). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sever, A. (2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sunay, C., & Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.
- Şimşek, A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.

- Şimşek, A. (2017). 2017 Taslak tarih 9-10-11, türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, A., & Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tangülü, Z., Tosun, A., & Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, <https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf>
- Turan, İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs). A. Şimşek, S. Kaymakçı & İ. Turan (Edt.), Tam Metin Bildiriler (s. 603-614), İstanbul.
- Yelbaş, S. (2011). *11. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları ve bu yanlışların nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 181-190.
- Yılmaz, M. (2005). İlk, orta ve yüksek öğretimde inkılap tarihi dersleri (amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutu). M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 25-42). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yılmaz, M. (2006). Açış konuşmaları. Y. Doğaner (Ed.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* (s. 3-6). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Appendices

Appendix 1. Questions in the Questionnaire Form

I- General Issues

1. When compared to previous curricula, what are your overall ideas about the new curriculum?
2. According to you, what are the top strengths of the new curriculum? Please explain.
3. According to you, what are the top weaknesses of the new curriculum? Please explain.
4. In the implementation of the new curriculum, what do you pay attention to? What are your recommendations in this regard?

II- Components of the Curriculum

A- Objectives

1. What are your ideas about the goals of the new curriculum?
2. What are your opinions on the scope and quantity of the learning outcomes in the new curriculum?
3. What are your opinions on the clarity of the learning outcome statements in the new curriculum?
4. What are your opinions on the learning outcomes in the cognitive, affective, and psychomotor domains in the new curriculum?
5. What are your opinions on the explanations (e.g., limitations, warnings, etc.) of learning outcomes in the new curriculum?

B- Content

1. Are there any topics that should be added to the content of the curriculum? Please explain.
2. Are there any topics that should be removed from the content of the curriculum? Please explain.
3. What are your ideas about the distribution, balance, integration, and sequence of the topics in the new curriculum?
4. What are your ideas about the newly added units/topics to the curriculum?
5. What are your opinions on how skills specific to the field, values, and competencies existed in the new curriculum?
6. What are your opinions on the adequacy of the time allocated both for the units and the learning outcomes?

C- Instructional Methods

1. According to you, which instructional methodologies and techniques does the curriculum encourage using? Please explain.

D- Measurement-Evaluation

1. According to you, what kind of methodologies and techniques does the curriculum encourage using for evaluation? Please explain.

III- Other Issues


1. Other than responses to the above questions, what are your opinions and suggestions about the Secondary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum?

Appendix 2. The Coding Table for the Analysis of Teacher Opinions

COMPONENTS	THEMES	Questions in the Questionnaire Form	
Objectives	1. Goals of the curriculum	II- A- Objectives, 1	
	2. Characteristics wanted students being gained (structure, scope and the domains of the learning outcomes)		
	a. Scope and the quantity of the learning outcomes	II- A- Objectives, 2	
	b. Clarity of the learning outcomes	II- A- Objectives, 3	
	c. Domains and levels of Bloom Taxonomy	II- A- Objectives, 4	
	d. Explanations of the learning outcomes	II- A- Objectives, 5	
Content	3. Determining the content (scope)		
	a. Features of the topics to be taught (relationship with the objectives, suitability for student level, validity, reliability, actuality, scientific nature, meeting student needs, economy, relating to life, and self-sufficiency)	II- B- Content, 1 II- B- Content, 2 II- B- Content, 4	I- General Issues (1, 2, 3, 4)
	b. Unit analysis (topics-time)	II- B- Content, 6	
	4. Arrangement of the content (balance, integration, and sequence)	II- B- Content, 3	III- Other Issues, 1
	5. Dealing with the content (qualifications and skills specific to the field, values, and competencies)	II- B- Content, 5	
Instructional Methods	6. Learning activities (introductory activities, activities during lesson, and activities at the end of lesson)		
	7. Theories of learning and instructional approaches (methods and techniques)	II- C- Instructional Methods, 1	
	8. Variables of instruction (reinforcement, hint, feedback/improvement, and student participation)		
Evaluation	9. Measurement and evaluation in the curriculum	II- D- Measurement-Evaluation, 1	

This page left blank...

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri


Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe Üniversitesi, AİT Enstitüsü, E-posta: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	25.01.2022
Kabul Tarihi	17.05.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Kaynak Göster	Körhasan, A. (2022). 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 21-43. https://doi.org/10.17497/tuhed.1062807
Etik Beyannamesi	Bu araştırma için etik ve uygulama izinleri alınmıştır (Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, 23.02.2021; Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902).
Bilgi Notu	Bu makale "Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi (2018)" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri

Abdullah KÖRHASAN 

Hacettepe Üniversitesi, AİT Enstitüsü, E-posta: abdullahkorhasan@hacettepe.edu.tr

Öz

İnkılap tarihi eğitimi araştırmaları öğretmen, öğrenci, öğretim programı, ders kitabı gibi önemli öğeleri ele almakta, mevcut durumu ortaya koyarak çözüm önerileri sunmaktadır. Bu araştırma, “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili görüşleri ve önerileri nelerdir?” araştırma sorusu doğrultusunda durum çalışması yöntemi ile 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının gerçekleştirilme durumunu incelemektedir. Bu kapsamda öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme temel unsurlarını kapsayan 18 açık uçlu sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. Anket, Çankırı ilinde Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren 25 tarih öğretmenine iki akademik dönemde çevrim içi olarak uygulanmıştır. Araştırmada haftalık ders saati süresinin programın uygulanmasında genel amaçlar ve kazanımların gerçekleştirilmesini, içeriğin sunumunda derinliği ve kullanılan öğretim yöntemlerini sınırladığı; öğretmenlerin hedeflerle ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahip olmakla birlikte hedeflerin kazandırılmasını sınırlayıcı bazı olumsuz durumları işaret ettiği; öğretmenlerin içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında dersin sınırlarına, yeni eklenen konulara ve kronolojiye dikkat çektiği; öğrenme-öğretme sürecinde birden çok öğretim yöntemi kullanılabileceği belirtilse de genellikle düz anlatım yönteminin kullanıldığı; değerlendirmede çeşitliliğin işaret edilerek geleneksel ve alternatif yaklaşımların birlikte tercih edildiği; öğretmenlerin programının güçlü yanlarında çoğunlukla metodolojik olgulara, önceki programlara kıyaslamalarında ve programın zayıf yanlarında ise içerik boyutu odaklı açıklamalar yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: tarih eğitimi, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, öğretmen görüşleri

Giriş

Tarih öğretimi Cumhuriyetin ilk yıllarında ulus devlet inşası sürecinde önemli bir işlev üstlenmiştir. Bu kapsamda devrim ilkelerine bağlı gençler yetiştirmek amacıyla yeni dersler ve öğretim programları hazırlanmıştır. Bu derslerin başında da inkılap tarihi gelmektedir. Tarihsel kimliğin bir parçası olarak ortaya çıkan “inkılap tarihi” düşüncesi, vatandaşlık

eğitiminin bir parçası olarak derse yüklenen doğal işlev ve Avrupa’da yükselen totaliter rejimlere ve diğer ideolojilere karşı Türk gençliğini koruma gayesi İnkılap Tarihi dersinin ortaya çıkmasındaki üç önemli neden olmuştur (Yılmaz, 2006).

Cumhuriyet’in ilk yıllarından bu yana inkılap tarihi ders adındaki değişiklikler gibi öğretim programlarında da düzenlemeler yapılmıştır. Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı en son 2018 yılında Talim ve Terbiye Kurulu 45 sayılı kararıyla değiştirilmiştir (MEB, 2018a). Bu kararla 2010 yılı 228 sayılı (MEB, 2010) ve 2017 yılı 68 sayılı (MEB, 2017) öğretim programı uygulamadan kaldırılarak yeni öğretim programı 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur.

Türkiye’de tarih eğitiminde 1990’lı yıllardan bu yana sistematik araştırmalar yapılmaktadır (Safran, 2014). İlköğretimden yükseköğretime kadar tarih öğretiminde öğretmenler ile yapılan çalışmalar ayrı bir yere ve öneme sahiptir çünkü öğretmenler öğretimle ilgili öğrenci, öğretim programı, ders kitabı gibi eğitim ortamının en önemli paydaşlarıdır. Alandaki çalışmalar öğretmenlerin tarih öğretimi süresince yaşadıkları sorunları (Bal, 2011; Sadık Yılmaz ve Avcı, 2018; Yıldız, 2003), geliştirilen tarih dersi öğretim programları ve öğretmenlerin görüşlerini (Aktaş, 2020; Aktekin ve Ceylan, 2012; Turan, 2018; Şimşek, 2016, 2017), bununla birlikte öğretim programının öngördüğü öğretim yöntem ve teknikleri, değerlendirme araç ve yöntemleri ile kullanmaya yönelik görüş ve yaklaşımlarını (Karakuş, 2020; Kaya, Güven, Akkuş ve Günal, 2013; Öztaş, 2017) ortaya koymaktadır. İnkılap tarihi öğretimi, yakın dönemler tarihinin bazı özel problemlerini ele almasından dolayı tarih öğretiminin bir parçasıdır (Yılmaz, 2005). İnkılap tarihi dersini ilk verenlerden olan Recep Peker’e göre “Türk ana inaniş istikametini gençlere aşılama” ve buna uygun olarak Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu hazırlayan şartları ve Cumhuriyet’in temel fikirlerini incelemeyi amaçlayan inkılap tarihinin nasıl öğretileceği önemli bir konudur (Baykara, 1981; Kaymakçı ve Er, 2009). İnkılap tarihi öğretimini sağlayan öğretmenlere yönelik araştırmalar da bu ders kapsamında öğretim ile ilgili çok özel durumları ve sorunları yansıtmaktadır (Çençen ve Akça Berk, 2014; Doğaner, 2005; Emiroğlu, 2005; Metin ve Öz, 2019; Öztürk, 2005; Sertkaya, 2005; Sever, 2017; Sunay ve Taşgın, 2020; Şimşek ve Güler, 2013; Tangülü, Tosun ve Kocabıyık, 2014; TTKB, 2020). Mevcut araştırmalarda ele alınan öğretim değişkenlerinin birbiri ile etkileşim halinde olduğu görülmektedir. Örneğin, öğrenciler dersin kavramları ile zorluklar yaşayabilmekte (Yelbaş, 2011), bu zorluklar derse karşı tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal özellikler ile derse karşı yaklaşımlarını etkileyebilmektedir (Kılınçkaya, 2013). Bunun yanında derse ilişkin temel sorunlar dersin rejim dersi olarak görülmesi olabildiği gibi, ders kitabı, öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim ve inanç düzeyleri ile ilgili de olabilmektedir (Akbaba, 2008). Ayrıca, yükseköğretimde bu derste öğrenci beklentilerinde ortaöğretim inkılap tarihi derslerinde konuların geleneksel yöntem ile doğrudan aktarım yapılması, araştırma, inceleme, gezi ve gözlem gibi yöntemlerin sınırlı kullanımının rolü olduğu ortaya konulmuştur (Doğaner, 2005). İnkılap tarihi öğretiminde ilgili öğretim seviyesindeki öğretim programı esasında öğrenciye hedefler doğrultusunda belirlenen içeriğin uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile sunulması istenilen düzeyde bilişsel, duyuşsal, psikomotor özelliklerle, alana özgü beceri ve yeterliklerin kazandırılması ve bunların uygun şekilde değerlendirilmesinde uygulayıcı rolü olan öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, bu süreçte yaşanan zorlukların saptanması ve çözümlenmesi adına daha da önemli olmaktadır.

Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2012: 6). “Hedefler”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “değerlendirme” bir öğretim programının

dört temel unsurudur. Bu dört temel öge birbiri ile etkileşim halindedir ve biri hakkındaki karar diğerlerine bağlıdır. Buna göre bir öğretim programında “Ne yapılmadı?”, “Konu alanı neler içermelidir?”, “Hangi öğretim stratejileri, kaynakları ve aktiviteleri kullanılacaktır?” ve “Sonuçların değerlendirilmesinde hangi metot ve ölçüm araçları kullanılacaktır?” (Demirel, 2012: 53) sorularının cevaplanması esastır. Öğretim programları ile ilgili yapılan her bir değişiklik dersi veren öğretmenlerin derse yönelik hazırlığını ve öğretimini şekillendirmektedir. Bu araştırmanın, “Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili görüşleri ve önerileri nelerdir?” araştırma sorusu ile mevcut durumun belirlenerek düzenlemelerin yapılabilmesi adına araştırmacılara, öğreticilere ve program geliştiricilere yol göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Durum çalışması yöntemi ile yürütülen bu çalışmada, 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının gerçekleştirilme durumu, Demirel’in Analitik Program Değerlendirme Modelinin ikinci boyutu ile programdan yararlananların (Demirel, 2012), yani programı kullanan ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerinin görüşleri alınarak incelenmektedir.

Durum çalışması “nitel veya nicel yaklaşımla” yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 77). “Çalışmaya konu olan ortam ve olayların bütüncül yorumunu” (s. 277) hedefleyen bu durum çalışması kendiliğinden oluşmuş doğal bir çevre içinde gerçekleştirilmiştir. Böylece, yeni öğretim programının uygulamadaki durumu, programı kullanan öğretmenlere odaklanılarak “durum analizi” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 249) ile nitel olarak araştırılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Tanımlayıcı (betimleyici) nitel çalışmalarda kullanılacak veri toplama araçlarından biri de ankettir (Büyüköztürk vd., 2014: 248). Katılımcıların sorulara serbestçe cevap verebilmeleri, böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgi elde edilebilmesi için ankette açık uçlu sorular kullanılabilir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, araştırmacı tarafından öğretim programının dört unsurunu kapsayan ve açık uçlu 18 sorudan oluşan anket geliştirilmiştir. İlk olarak 21 soru hazırlanmış, sorular inkılap tarihi/egitimi alanında bir uzman görüşü dikkate alınarak yeniden düzenlenerek 14 soruya indirilmiştir. Uzman görüşü yanlılığın giderilerek iç geçerliğin sağlanmasında en önemli olgulardandır. Bu sebeple 14 açık uçlu sorudan oluşan anket, uzman görüşü formu ile birlikte sosyal bilgiler/tarih eğitimi alanında 3 uzmana gönderilmiştir. Her bir uzman, uzman görüşü formunu dikkate alarak soruların kapsam ve görünüş geçerliğini soruların amaca uygunluğu, kapsamı, açıklık ve anlaşılabilirliği, yeniden düzenleme gereksinimi, ekleme ya da çıkarma gereksinimi, cevaplama süresinin uygunluğu (30-45 dakika) ve diğer durumlar açısından incelemiş ve dönütlerini araştırmacıya ilemiştir. Araştırmacı tüm dönütleri inceleyip gerekli düzenlemeleri yaptıktan sonra görüşleri alınan üç uzmandan birine 18 soru olarak son haline getirilen anket formunu

ve uzman görüşü formunu tekrar iletmiştir. Tekrar bir uzman tarafından incelenen 18 soruluk veri toplama aracının uygunluğuna dair görüşlerin alınmasıyla anket geçerliği sağlanmış ve son haline getirilmiştir.

Bilgisayar yoluyla anket uygulama son yıllarda tercih edilen bir yöntem olup (Büyüköztürk vd., 2014), farklı ortamlarda bulunan katılımcılara erişimi kolaylaştırmaktadır. Sorular internet sayfası üzerinden öğretmenlerin açıklamalarını sınırlandırmayacak şekilde elektronik ortama aktarılmış ve bir adres bağlantısı oluşturulmuştur. Bu araştırmada, uygulanan anket formundaki sorular Ek 1'deki gibi olup, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine 2020-2021 bahar ve 2021-2022 güz olmak üzere iki akademik dönemde çevrim içi olarak uygulanmıştır.

Bu nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında alınan önlemler (Yıldırım ve Şimşek, 2005) şöyledir: (1) "Uzman incelemesi" ile araştırmada kullanılan soruların araştırılmak istenenle ve teknik olarak uygunluğunun sağlanmasına ve veri analizinde kodların uygunluğuna dair uzmanlardan dönütler alınması; verilerin dönemsel olup olmadığının teyidi için "uzun süreli etkileşim"le araştırma süresinin iki akademik dönem sürdürülerek verilerin doyuma ulaşana kadar alınması; öznel varsayımlar ya da veride yanlış anlaşılmanın önlenmesinde verilerden çıkarılan genel anlamların araştırmaya katılan bir katılımcı ile paylaşarak "katılımcı teyidi" inandırıcılık (iç geçerlik) kapsamında alınan önlemlerdir. (2) "Amaçsal örnekleme" ile çalışmaya tüm tarih öğretmenlerinin dâhil edilmeyerek, yalnızca Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren öğretmenler olarak özelleştirilmesi ve öğretmenlerin yapmış oldukları açıklamaların "doğrudan alıntılarla verilmesi" sonuçların aktarılabilirliği (dış geçerlik) kapsamında alınan önlemlerdir. (3) Veri toplama sürecinde soruların çevrim içi sorulması ile elektronik olarak kayıt edilmesi sürecinin "katılımcılar için aynı şekilde olması" ve veri analizinin en başında araştırmacının "kodlamanın zamana ve kişiye göre değişmediğinin temini" tutarlık (iç güvenilirlik) kapsamında dikkate alınan önlemlerdir. (4) Elektronik olarak elde edilen "verilerin saklanması" ve araştırma sürecinin "detaylı bir şekilde tanımlanması" teyit/tekrar edilebilirlik (dış güvenilirlik) kapsamında alınan önlemlerdir.

Çalışma Grubu

Nitel yaklaşımla öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik olan bu araştırmada örneklem, "amaçsal örneklem" ile belirlenmiştir. Araştırmada durum hakkında çeşitli bilgi sağlayacak maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiş, böylece farklı okul türlerinde (özel, resmi), farklı lise türlerinde (genel lise, meslek lisesi, fen lisesi vb.), farklı bölgede (il, ilçe vb.) Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir. Genelleme amacı olmadan, örüntü ortaya çıkararak durumun daha geniş çerçevede betimlenmesi ile evren hakkında ipuçları sağlayacak (Büyüköztürk vd., 2014) şekilde çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmaya, Çankırı ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi ve özel ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren 25 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'i (7 kişi) kadın, %72'si (18 kişi) erkektir. Öğretmenlerin büyük kısmını %64 (16 kişi) ile 15 yıl üstü mesleki deneyime sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bunu %24 (6 kişi) ile 6-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler takip etmekte olup, 0-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin araştırmadaki oranı %12'dir (3 kişi).

Araştırma kapsamında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan araştırma "Etik İzni" alınmıştır (Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu, 23.02.2021). Etik izin alındıktan sonra MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve 12. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini veren tarih öğretmenlerine anket uygulanabilmesi için Hacettepe Üniversitesi'nden alınan Etik İzin Belgesi ve diğer ilgili ve gerekli belgelerle Çankırı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuştur ve "Uygulama İzni" (27.04.2021, E-57270673-605.01-24671902) alınarak araştırmaya başlanmıştır. Katılımcılara, araştırma amacından bahsedilerek gönüllü katılım formu ile izinlerinin alınması, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri vurgulanması, araştırmada katılımcıların uygulanacak anket ile fiziksel, zihinsel ve psikolojik zarar görmeyeceği temin edilmesi ve katılımcılara ait bilgilerin gizli tutulacağı ve verilerin yalnızca bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı belirtilmesi şeklinde etik olgular göz önünde bulundurulmuştur (Fraenkel ve Wallen, 2000). Bu olgular doğrultusunda, katılımcılar araştırma gönüllü katılım (onam) formunu elektronik ortamda onaylayarak araştırmaya katılmışlardır.

Veri Analizi

Her bir öğretmenin görüşlerini içeren veri Ö1 (Öğretmen 1), Ö2 (Öğretmen 2) ... Ö25 (Öğretmen 25) şekilde kodlanarak her öğretmen için veri dosyası oluşturulmuştur. Veri analizi için hazırlanan veri dosyaları "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik" olan içerik analizine tabi tutulmuştur (Büyüköztürk vd., 2014: 240). İçerik analizinde örneklem seçme, kategorileri geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırma basamakları izlenmiştir (Bailey, 1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005). Örneklem seçme basamağında 25 öğretmenin anket formundaki 18 soruya vermiş olduğu cevapların tamamı analize katılmıştır. Kategorileri geliştirme basamağında öğretim programının dört temel ögesi dikkate alınarak öğretmen görüşleri analizi kodlama çizelgesi oluşturulmuştur (Ek 2). Analiz birimini saptama basamağında öğretmenin bir soru için verdiği cevabın tamamı (kelime, söz öbeği, cümle, ya da bir paragraf) analiz birimi olarak analize katılmıştır. Son olarak sayısallaştırma basamağında öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan nitel bulgular yanında nicel bulgular (miktar) da ortaya konulmuştur. Böylece, öğretim programı ile ilgili görüşler belirlenerek programın uygulamadaki durumuna ilişkin bulgular betimsel olarak sunulmuştur.

Bulgular

Programın Hedeflerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretim programının ilk unsuru olan "hedefler" kapsamındaki ilk soru 2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programının genel amacı ile ilgili görüşleri belirlemeye odaklanırken, diğer 4 soru öğretmenlerin kazanımların kapsamı ve miktarı, anlaşılabilirliği, Bloom Taksonomisi alanları ve düzeyleri ile kazanım ifadelerindeki sınırlama ve uyarı gibi açıklamalara dair görüşlerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. İlk olarak öğretmenlere "Yeni öğretim programın genel amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya 25 öğretmenin 17'si olumlu açıklama yaparken, 3 öğretmen "fikrim yok", "hiçbir düşüncem yok" şeklinde, 5 öğretmen ise

olumsuz yanıt vermiştir. Programın genel amaçlarıyla ilgili bildirilen olumlu görüşlerden bazıları şöyledir: “Öğrencilerin millî değerleri kavraması, yaşamlarına yansıtması ve millî bilinç kazanarak duyarlı vatandaşlar yetiştirme amaçlarını karşıladığını düşünüyorum.” (Ö4). “Olumlu. Tarihi olayları öğrenerek günü anlamalarına yönelik.” (Ö9). “Aslında amaçlar iyi belirlenmiş ancak bunları verebilmek için süre sıkıntısını azaltmak gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Millî tarih, millî kimlik, ahlâklı, erdemli, disiplinli, vatansever ve vatanına bağlı gençlik yetiştirme açısından olumlu buluyorum.” (Ö19).

Olumlu görüş belirten öğretmenlerin genel olarak dersin genel amaçlarını millî tarih, millî kimlik ve millî değerleri yansıtması bakımından olumlu buldukları görülmektedir. Ancak görüşleri olumlu olsa da ders süresinin kısıtlı olmasının bu değerlerin öğrenciye kazandırılmasında sınırlılıklar oluşturduğu da 2 öğretmen tarafından ifade edilmektedir. Öğretmenlerin programın genel amaçlarına dair olumsuz görüşlerinden bazıları şöyledir: “Atatürkçü ve onun izinden yürüyen bir gençlik yetiştirilmesine yönelik ders amaçlarında kısaltmalar olması bakımından olumsuz.” (Ö20). “Amaçlar teoride kalmış, uygulaması yok.” (Ö21).

Öğretmenler 2018 programında dersin genel amaçlarıyla ilgili belirtilen, öğrenciye kazandırılması istenen tarih ve tarih metodolojisi bilgileri, tarihsel düşünme becerileri, tarih biliminin doğası, vatandaşlık tutum ve davranışları şekilde genel amaçlardan sınırlı şekilde bahsederek çoğunlukla bu amaçlara ilişkin olumlu ya da olumsuz yaklaşımlarını belirtmişlerdir.

Bir diğer soruda öğretmenlere yeni öğretim programındaki kazanımların kapsamı ve miktarı hakkındaki görüşleri sorulmuştur. 12 öğretmen kazanımların kapsamını ve miktarını yeterli bulurken, 6 öğretmen ise fazla olduğunu düşünmektedir. 4 öğretmen kazanımların kapsamı ve miktarını yetersiz bulurken, 1 öğretmen kapsam ve miktarda dengesizliği belirtmiş, 1 öğretmen yanıt vermemiş, 1 öğretmen ise ilgisiz cevap vermiştir.

Kazanımların kapsam ve miktarının yeterli olduğunu düşünen öğretmenler “iyi ve yeterli.” (Ö1), “2018 programında yer alan 33 kazanım bence yeterli.” (Ö11), “kazanımların kapsamı da miktarı da uygun.” (Ö15), “kazanım ve miktarı yeterli.” (Ö17) gibi kısa ifadelerden oluşan yanıtlar vermişlerdir. Buna karşın kazanım kapsam ve miktarını fazla bulan öğretmenler gerekçelerine değinerek açıklama yapmışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Ders saati süresine göre fazla.” (Ö2). “Kazanımlar çok fazla, haftalık iki saat yeterli gelmemektedir.” (Ö10). “12. sınıf İnkılap Tarihi dersi için çok fazla kazanımın olduğunu, bundan dolayı o kazanımları hepsinin verilmesinin imkânsız gibi bir şey olduğunu düşünüyorum.” (Ö12). “Kapsamın ve buna bağlı olarak kazanımların geniş olduğunu düşünüyorum. ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] dersiyle ortak olan ünite konularının ve buna bağlı kazanımların Millî Mücadele, Genç Türkiye Cumhuriyeti, inkılaplar, Atatürkçülük konularına ve kazanımlarına odaklanılmasını zorlaştırdığını ifade etmek durumundayım.” (Ö14).

Bu açıklamalarda bazı öğretmenler kazanım sayısını ders saati ile kıyasladığında kazanım miktarının fazla olduğunu açıklarken, bazıları ise ders saati süresini belirtmeden bunun fazla oluşunu ifade etmiştir. Kazanım kapsam ve miktarının yetersiz olduğunu açıklayan öğretmenlerin bazılarının görüşleri ise şöyledir: “Millî Mücadele Kahramanlarına çok daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö4). “Yeterli değil. Özellikle Kurtuluş Savaşımızın hazırlık sürecine yeterince ağırlık verilmediğini ve Millî Mücadele hareketine

karşı İstanbul Hükümetinin tutumunu yeterince yansıtmadığını düşünüyorum.” (Ö5). “Bazı konulara daha ayrıntılı yer verilebilir. Kurtuluş Savaşı, Atatürk’ün Hayatı gibi.” (Ö8).

Kazanım kapsam ve miktarının yetersiz oluşunu dile getiren öğretmenler daha çok kazanım-içerik ilişkisine vurgu yaparak ders içeriğinde bazı konuların daha fazla ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Bu soruda 1 öğretmen ise kapsam ve miktarın bazı konularda fazla, bazılarında az oluşunu belirterek konulara göre dengesiz oluşuna dikkat çekmiş, ayrıca konuların tarihsel arka planına değinilmediğini ifade etmiştir. Öğretmenin yanıtı şöyledir: “Denge yok maalesef, bazı konular aşırı fazla bazı konular çok az verilmiş. Mesela inkılap tarihinde fikir akımları konusu olması gerekiyordu, İttihat ve Terakki’nin daha ayrıntılı verilmesi gerekiyordu. Mustafa Kemal’in ilk katıldığı savaş Trablusgarp denip geçiyor askerlik hayatına dair. Trablusgarp Savaşı nedir daha detaylı anlatılabilirdi. Çocuktan analiz sentez yapılması isteniyorsa bunun için ön bilgi gerekiyor.” (Ö25).

Öğretmenlere yeni öğretim programındaki kazanımların anlaşılabilirliği ile kazanım açıklamaları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. 16 öğretmen öğretim programındaki kazanımların anlaşılır olduğunu, 11 öğretmen kazanım açıklamalarının kazanımların anlaşılabilirliğini kolaylaştırdığını belirtmektedir. Bazı yanıtlar “Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılır şekilde verilmiştir.” (Ö4), “Kazanım ifadelerine dair açıklamalar kazanımı anlamada olumlu etkisi vardır.” (Ö18) şeklindedir. 9 öğretmen ise kazanım anlaşılabilirliği ve açıklamaları ile ilgili “Daha anlaşılır olmalı. Bu konuda özellikle 15 yıl üzeri meslekte çalışanlar olarak problem yaşıyoruz.” (Ö23) ve “Daha net olabilir.” (Ö24) şeklinde açıklamalar yapmakta, kazanım ifadeleri ve açıklamaların daha anlaşılır olması gerektiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliğini açıklarken belirli bir kazanım ifadesinin anlaşılabilirliğini ele alarak değil, 2018 öğretim programındaki 33 kazanımın tamamını bütüncül olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca 1 öğretmen (Ö25) öğrenci hedef kitlesine dikkat çekmekte ve öğrencilerin eğitim gördükleri farklı okul türlerine göre kazanım ve açıklamaların farklı olması gerektiğini belirtmektedir. Kazanımlara kıyasla kazanım açıklamalarını anlaşılır bulan öğretmen sayısının az olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde bu açıklamaları değerlendirmede yaşadıkları olumsuz deneyimlerden kaynaklı olabilir.

Hedeflerle ilgili bir diğer önemli olgu ise hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki hangi özellikleri kazandırmaya dönük oluşu ve bu alanlardaki düzeyleridir. Bu kapsamda “Yeni öğretim programındaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusunu 4 öğretmen “normal”, “başarılı”, “yeterli” ve “olumlu” şeklinde ifade etmektedir. 14 öğretmen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına uygunluk olarak kazanımları değerlendirmekte, bazı öğretmenler bilişsel alan vurgusu yaparak duyuşsal ve psikomotor alanlar için gereklilik ve uygunluk hakkında açıklamalar yapmaktadır. Bu açıklamalardan birkaçı şöyledir:

“Kazanımlar eski programdan farklı olarak konu konu değil de başlık başlık ele alınmakta bu da kazanımların öğrencilere verilmesini zorlaştırmakta olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenci sürekli konular arasında bağlantı kurmakta sıkıntı yaşıyor. Bu da bilişsel alanlarda kazanımlarda zorlandıklarını düşünüyorum.” (Ö12). “Dersin özelliği dolayısıyla kazanımlar bilişsel ve yer yer de duyuşsal alanlarda yoğunlaşmaktadır.” (Ö14). “Tarih derslerinin sözel ders ağırlıklı olması sebebiyle bilişsel ve duyuşsal alanlardaki kazanımlara daha çok hitap ettiği kanaatindeyim. Psikomotor beceriler konusunda biraz zayıf kalıyor.” (Ö19).

Dört öğretmen genel ifadelerle öğrenci ön hazırlığı, günlük hayatla ilişkilendirme konularında yanıtlar vermiş, üç öğretmen ise bu soruyu “yorum yok”, “yanıtım yok” şeklinde cevapsız bırakmıştır. Öğretmenlerin, kazanımların Bloom taksonomisi alanlarındaki açıklamalarında alan ve düzeyleri birbirinden kopuk olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Programın İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“İçerik” ile ilgili sorularda 1., 2., 4. ve 6. sorular içeriğin belirlenmesi, 3. soru içeriğin düzenlenmesi ve 5. soru içeriğin ele alınışı ile ilgilidir. İçeriğin belirlenmesiyle ilgili ilk iki soru, öğretmenlerin mevcut durumdaki yeni programa eklenmesi ve çıkarılması gereken konuların olup olmadığı hakkındaki görüşlerini keşfetmeye yöneliktir. Bu bağlamda programa eklenmesi gereken konulara dair konuların yeterli olduğunu ve program içeriğine eklenmesi gereken bir konu olmadığını düşünen 9 öğretmen vardır. Bu öğretmenler cevaplarını “hayır”, “yoktur”, “yeterli”, “konular yeterli”, “bence yok” şeklinde kısaca belirtmişlerdir. Bu soruya 2 öğretmen ilgisiz cevap vermiş olup, 3 öğretmen yanıt vermemiş, 11 öğretmen program içeriğine konu eklenmesi gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı görüşler şöyledir: “Ekonomik alanda yapılan inkılaplar daha geniş olunabilir.” (Ö3). “İnkılap Tarihi dersine Osmanlı son dönem reformlarından başlanması gerektiğini düşünüyorum. Reform ile inkılap farkının kavratılması bakımından bunun önemli olduğunu kanımsındayım.” (Ö4). “Çok partili rejim denemeleri sırasında çıkan isyanlar eklenmeli.” (Ö10). “Bu dersi ne zaman başlatacağız? Kılık kıyafette yenilik sadece Cumhuriyetle mi başladı? 2. Mahmut yeniliklerini nereye koyacağız? Bu yüzden konu bütünlüğü sağlanmalıdır. Tüm bunlar öğretmenin kişisel görüş ve dünyasına bırakılmamalıdır. Programlarda ve kitaplarda yerini almalı.” (Ö11). “Özellikle dikkatimi çeken inkılap tarihi dersinde çok fazla kazanım olduğu için Atatürk dönemi ile ilgili konularda çıkarımların çok olduğunu düşünüyorum o yüzden bunların tekrar konulması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Kırsal kalkınmaya verilen önem ve Köy Enstitüleri.” (Ö16). “Osmanlı Devleti’nin son dönemi, XIX. yy başlarından başlayarak XX. yy ortaları.” (Ö17). “Çok partili döneme geçişi engelleyen isyanlar içeriğe tekrar eklenmeli.” (Ö20). “Mesela kapitülasyon anlatılacaksa tarihsel arka planının kısaca anlatılmasını isterdim. Çünkü inkılap tarihi Osmanlı tarihinden ayrı bir tarih değil, hem böylelikle alt yapı sağlanıp hedef kolay inşa edilebilir.” (Ö25).

Konu eklenmesine dair görüş bildiren öğretmenler 3 noktaya dikkat çekmektedir. Bunlar, (1) Türk modernleşme tarihi konularının da programa dâhil edilmesi ile konu bütünlüğünün sağlanacağını, (2) 1981 (MEB, 1981) ve 2010 (MEB, 2010) programlarında yer alan çok partili siyasi hayata geçişi engelleyen Şeyh Sait İsyanı ile Menemen/Kubilay Olayı konularının 2018 programına tekrar eklenmesini ve (3) Atatürk Döneminde (1923-1938) kırsal kalkınmadan ağır sanayinin kuruluşuna ve bunun ülke ekonomisine yansımaya daha geniş olarak yer verilmesi gerekliliğidir. Ayrıca üç öğretmen (Ö4, Ö11, Ö17) içeriğin belirlenmesine dair konuların eklenmesi ile birlikte, dersin sınırlarının nereden başlaması gerektiğine dikkat çekmektedir.

İçerikten çıkarılması gereken konularda da 9 öğretmen “hayır”, “şu an yoktur”, “yok” şekilde kısaca yanıtlayarak çıkarılması gereken konu olmadığını belirtmiş, 5 öğretmen yanıt vermemiştir. 2 öğretmen ise özel olarak bir konu çıkarılması yerine sadeleştirme yapılabileceği ile meslek liselerinde konuların azaltılabileceğini açıklamıştır. 9 öğretmen ise aşağıdaki konuların program içeriğinden çıkarılabileceğini belirtmekte olup, bazı görüşler şöyledir: “12. sınıflardaki İnkılap Tarihi dersinde soğuk savaş ve yumuşama dönemi ve sonrası konuların çıkartılabileceğini ya da kazanım sayısını bu konularda daha az hale

getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12). “Soğuk Savaş dönemi.” (Ö13). “2. Dünya Savaşı, Türkiye ve Dünya'da etkileri konusundan sonraki üniteler çıkarılırsa 1914-1945 dönemi çok daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde işlenerek çok daha kalıcı izli öğrenmeler gerçekleştirilebilecektir.” (Ö14). “1960 sonrası konular çıkarılmalı.” (Ö20). “1980 sonrası konular.” (Ö21). “Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihinde yer alan çağdaş dünya konuları.” (Ö25)

Öğretmenler tarafından çıkarılması gerektiği belirtilen konular incelendiğinde öğretmenlerin “1960 sonrası konular çıkarılmalı”, “1980 sonrası konular” ve “Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihinde yer alan çağdaş dünya konuları” şeklindeki yanıtlarının Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınırları ile ilgili olduğu görülmektedir. Çıkarılması gereken konu olduğunu düşünen öğretmenlerden biri (Ö11) ise yakın tarihteki her konuya müfredatta yer verilmemesi gerektiğini, özellikle 8. ünite konularının üniversite düzeyinde ele alınabileceğini belirtmiştir.

İçeriğin belirlenmesinde öğretmenlere programa yeni eklenen üniteler ve konular hakkındaki düşünceleri de sorulmuştur. 2 öğretmen fikri olmadığını söylemiş ve ilgisiz yanıt vermiş, 2 öğretmen yanıt vermemiştir. 11 öğretmen yeni eklenen konular/ünitelerle ilgili olumlu görüşlere sahiptir. Bunlardan bazıları şöyledir: “Güncel konuların eklenmesi iyi oldu.” (Ö2). “Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi konularının bir kısmının müfredatta eklenmesini oldukça başarılı buluyorum... Bu eklenen konuların sınav konuları ile uyumlu olması ve bütünleşmesi gerekiyor.” (Ö4). “Yakın tarihin anlaşılması için daha iyi oldu.” (Ö9). “Yakın geçmiş ile tarih konularının ilişkili hale getirilmesi açısından olumlu buluyorum.” (Ö19).

Bir öğretmenin ise ilk kez eklenen ünitelerden ziyade 1981 ve 2010 programlarında var olan ünitelere yeni eklenen konu ve kavramlardan bahsederek olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. “Irak Cephesi'ndeki Kut'ül-Amâre Zaferi'ne ve Medine Müdafaasına değinilmesi yerinde bir ifade. Millî Mücadele sürecine farklı şekillerde katkıda bulunanların vurgulanması oldukça güzel... Faşizm, Nazizm, komünizm, sosyalizm, liberalizm ve kapitalizmin genel özelliklerine ve siyasi etkilerine değinilmesi güzel.” (Ö11).

Programa yeni eklenen konularla ilgili olumsuz görüş bildiren 10 öğretmen ise ders için sürenin yetersiz olması, öğrencinin ilgisini çekmemesi, fazla konu eklenmesi gibi gerekçeler açıklamışlardır. Bunlardan bazıları şöyledir: “Öğrencinin ilgisini çekmiyor.” (Ö13).

“Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yeni öğretim programı konu olarak arttırılarak ve ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] dersi üniteleri ortak konu şeklinde eklenerek kapsamı genişletilmiş durumdadır. Bu durum açıkçası dersin işlenişini zorlaştırmakta üniteler hızlı geçilmek zorunda kalınmaktadır. Özellikle dersin ana damarı olan Millî Mücadele ve Atatürk ilke ve inkılapları konularına yeterince zaman ayrılamamaktadır.” (Ö14). “Biraz fazla.” (Ö15). “Yeni eklenen konular, dersi kendi doğasından uzaklaştırmış.” (Ö20).

Yeni eklenen konularla ilgili olumsuz görüş bildiren 2 öğretmen (Ö18, Ö25) ise özellikle çok yakın tarihe ilişkin konularda objektiflik sağlamanın zorluğuna dikkat çekmişlerdir. Öğretim programının içeriğin belirlenmesi kapsamında incelenen 1., 2. ve 4. sorulara ait yanıtlarda öğretmenlerin içeriğin hedeflerle ilişkisi, öğrenci düzeyine uygunluk, geçerlik, güvenilirlik, bilimsellik, ekonomiklik, kendi kendine yeterlilik olgularına özel olarak dikkat çekmeden yanıtladıkları görülmektedir. Konuların ilişkilendirilmesi, anlaşılması; millî ve manevi değerler kazandırılması bakımından yaşama yatkınlık; öğrenci ihtiyaçlarını

karşılama gibi olgulara kapalı olarak ve sınırlı oranda değinilmektedir. Bu bölümdeki bir diğer önemli nokta ise bazı öğretmenlerin dersin sınırlarının çizilmesi, yani konuların nereden başlaması ve nerede bitmesi gerektiği ile ilgili açıklamalarıdır. Öğretmenlerin bazıları dersin başlangıcı (Ö4, Ö11, Ö17) bazıları ise dersin bitişi (Ö11, Ö14, Ö17, Ö20, Ö21, Ö25) ile ders kapsamına dair düşüncelerini dile getirmişlerdir.

İçeriğin belirlenmesi ile ilgili ele alınan bir diğer nokta ünite analizidir. Bu amaçla öğretmenlerden üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Soruya yanıt veren 22 öğretmenin 15'i sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri ders saati süresinin artırılması gerektiğini şöyle belirtmektedir: "Haftalık 2 saatlik ders süresi bu dersin işlenişi için gerçekten azdır ve en az 4 saat olacak şekilde planlama yapılmalıdır." (Ö14). Süre yetersiz görüşündeki bazı öğretmenler de kazanım sayıları ile süre dağılımındaki dengesizlik durumu ve genel olarak süre yetersizliği şeklinde açıklamışlardır. Bu soruya cevap veren 7 öğretmen ise üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yeterli olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu öğretmenlerden 3'ü süre yeterli olsa da sürenin dağılımının yanlış olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yanıtları bütüncül değerlendirme şeklinde olup, her bir ünite ve kazanım için belirlenen ders saati süresini özel örnekler vererek değerlendirmedikleri görülmektedir.

Bu bölümdeki 3. soru içeriğin düzenlenmesi ilgili olup öğretmenlerin yeni öğretim programındaki konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisi ve sıralanışı hakkındaki düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. İçeriğin düzenlenmesi içeriğin seçimi kadar önemli olup öğretilmek istenen konuların zaman süresince sıralanışını, konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisinin psikolojik prensipler doğrultusunda organize edilmesini esas alır. Örneğin program içindeki her türlü bilgi ve deneyimin birbiriyle bağlanması, ya da bir derste öğrenilenin diğer derste kullanılabilmesi, yeni eklenen ya da çıkarılanların mevcut yapıya etkisi, öğrenenlerin gelişim düzeylerinin de dikkate alınmasıyla basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora şeklinde sıralanışı bu kısım ile ilgilidir.

23 öğretmen bu soruya cevap vermiş olup, bu öğretmenlerin 14'ü program içeriğinin düzenlenmesinde olumlu görüşlere sahiptir. Bu öğretmenler ilgili olguları topluca değerlendirmiş "uygun", "gayet iyi", "olumlu", "sıkıntı yok" şeklinde kısaca açıklamıştır. Öğretim programı içeriğinin düzenlenmesinde 9 öğretmen ise olumsuz görüşe sahip olup, bu olumsuzlukların neler olduğunu açıklamalarında belirtmiştir. Bu açıklamalarda en çok "kronoloji" ve "Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi" dersinin kapsamındaki yeni konular ile ilgili durumlar dikkat çekmektedir. Bazı görüşler şöyledir: "Olayların kronolojik sıraya göre düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum." (Ö5). "Kronolojiye dikkat edilmeli bu durum kitaplara da yansımıştır." (Ö11). "4. Ünite İki savaş arası dönemde Türkiye ve Dünya ünitesinden itibaren ÇTDT [Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi] konularıyla hemen hemen aynı şeyler işlenerek tekrara düşülmektedir." (Ö14). "Olaylar ve olgular tarihsel akışına uygun sıralanmalı." (Ö17). "Kitaptaki konular tematik olduğu için sıralama sıkıntılı oluyor... Bağlantı sıkıntısı var bu da içerikte boğulmaktan kaynaklanıyor." (Ö25).

İçeriğin ele alınışı ile bu bölümde öğretmenlerin belirlenen ve düzenlenen içeriği alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler çerçevesinde değerlendirmeleri beklenmektedir. Bu soruya 21 öğretmen cevap vermiş olup, içeriğin alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler çerçevesinde ele alınışını 13 öğretmen "iyi", "problem yoktur", "uygundur", "kazanımlarla bağlantılı" şeklinde kısaca ifade etmektedir. Bu soruda 5 öğretmen içeriğin ele alınışında ayrıntı durumunu ve biraz daha güçlendirmeye ilişkin

olumsuz görüşlerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri olumsuz yaklaşımında içeriğin etkisini şöyle açıklamaktadır:

“Konuların işlenişi az zamanda, ayrıntıya girilemeden yapıldığı için öğrencilerimizde yeterli analiz, sentez, değerlendirme ve yorumlama becerilerini geliştirmekte eksik kaldığımız noktalar olduğunu ifade etmek durumundayım.” (Ö14)

Üç öğretmen ise programda belirtilen beceri, yeterlilik, yetkinlik ve değerlerin öğrencilere kazandırılması süreci için hayata geçirilmesinin önemine şöyle vurgu yapmaktadır: “Genel olarak program incelemesi yapıldığında günlük hayat ile ilişkilendirilmiş bir yapıda olduğu gözlemlenmektedir. Ancak şayet öğretmen bu aşamada kendi becerisini yeteneklerini derslerinde öğrencilere sunmazsa programın bu bağlamda uygulanabilirliği tartışılır olacaktır.” (Ö4). “Becerilerin anlaşılması, daha kolay değerlere yer verilmesi ve hayata tatbik edilmesi daha anlaşılır.” (Ö9). “Yer almasından ziyade uygulanabilirliği önemli, bence yer alıyor lakin uygulanamıyor.” (Ö25).

Öğretmenlerin bu açıklamaları içeriğin ele alınışında çoğunlukla özel olarak alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinliklere değinmeseler de programdaki vurgusunu dikkate aldıklarını, ayrıca bazılarının uygulanabilirlikle ilgili kaygılarını da göstermektedir.

Programda Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

“Öğrenme-öğretme süreci” ile ilgili soruda öğretmenlerden yeni öğretim programının hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğretmenler bu soruyu cevaplarken yeni program esasında inkılap tarihi öğretim sürecinde birden çok öğretim yönteminin birlikte, hatta geleneksel ve alternatif yöntemlerin bir arada kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Birden fazla yöntemin bir arada kullanılabilmesinin ifade edildiği bazı örnekler şöyledir: “Düz anlatım, soru-cevap ve tartışma” (Ö14), “İnceleme, araştırma, analiz” (Ö16), “Anlatım, araştırma, yerinde öğrenme” (Ö17), “Buluş, tümevarım, öğrencinin bilgiyi kendisinin keşfetmesi” (Ö23). Bu yöntemler arasında 10 öğretmen “düz anlatım” yöntemine yöneldiklerini açık şekilde belirtirken, 3 öğretmen “sürenin azlığı ve konuların ayrıntılı ve çok oluşu”, “yoğun bilgi bombardımanı” ve “öğretmen merkezli” ifadeleri ile dolaylı olarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde geleneksel öğretmen merkezli düz anlatım yönteminin kullanımını belirtmişlerdir.

Öğretmenler açıklamalarında soru-cevap, araştırma, buluş yoluyla öğrenme, diyalog, sorgulama, örnek olay, tartışma, drama, beyin fırtınası, inceleme, analiz, akıl yürütme, yorum yapma, tümevarım, ilişkilendirme, yerinde öğrenme yöntem ve teknikleri ile öğretim sürecinde öğrencilerden doğrudan ya da dolaylı olarak beklenenlere açık şekilde değinmektedirler. 1 öğretmen (Ö24) ise “öğrenci merkezli” açıklaması ile dolaylı olarak değinmiştir.

“Soru-cevap” öğretmenler tarafından en çok (10 öğretmen) bahsedilen etkileşimli tekniktir. Benzer şekilde “araştırma”, yöntem ve teknikler arasında en fazla (5 öğretmen) bahsedilen ikinci yöntemdir. Bu yöntemlere ek olarak öğrencilerin sorgulama ve eleştirel becerilerinin de öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına az da olsa (2 öğretmen) değinilmiştir. Öğretmenlerin açıklamalarında öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinde yöntem, teknik ve becerilerin kullanımı ile birlikte az bir kısmının (4 öğretmen) materyal kullanım vurgusu da dikkat çekmektedir. Bu materyaller hem açık şekilde “resim, harita ve video” olarak hem de “görsel ve işitsel” materyaller olarak belirtilmiştir.

Öğretmenler, öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğrenci etkinlikleri ve buluş yoluyla öğrenmeye vurgu yapmakta olup, öğretimin teknoloji, okuma parçaları ve biyografilerle desteklenmesine dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin programı uygularken öğrenme-öğretme süreci ile ilgili yaklaşımları ise şöyledir: “Mutlaka ders kitabından işlenmesine ve EBA’dan [Eğitim Bilişim Ağı] takip edilmesine.” (Ö3). “Atatürkçülük noktasında öğrencilerimi daha fazla ek kaynaklar kullanarak donanımlı hale getirmeyi amaçlıyorum.” (Ö5). “Sınavlarda çıkabilecek konulara dikkat ediyorum. Atatürk’ün Hayatı, Kurtuluş Savaşı ve sonrasında yaptıkları, onun önemi üzerinde dikkat çekmeye çalışıyorum.” (Ö8). “Eksik konuları tamamlayarak not aldırarak işliyorum.” (Ö10). “Özellikle tarih soyut bir alan olduğu için konuları daha çok örneklerle somutlaştırmaya çalışıyorum. Bu şekilde öğrencinin konuları daha netleştirebileceğini düşünüyorum.” (Ö12). “Etkinlikleri uygulama.” (Ö16).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ders kitabı, ek kaynaklar, EBA’da yer alan materyaller, somut örnekler kullanımı, günlük hayat vurgusu, not aldırma ile etkinlikleri uygulama yaklaşımları görülmektedir. Yöntem uygulamalarında öğrenci katılımını göz önüne almaktadırlar. Öğretmenler yanıtlarında metodolojik olgulardan bahsederken hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme süreci ilişkisine de değinmektedirler. Öğretim programının uygulanmasında bahsedilen, tarihsel düşünme becerileri için de önemli olan, kazanımların bazılarında ve ders kitabı yazarları için belirtilen kronolojik sıralama, tarih şeridi, gazete, çalışma kâğıtları, önemli şahsiyetlerin biyografiler ve anekdotlar, öykü, otobiyografi, Anıtkabir, müze, savaş meydanlarına sanal geziler, kaynak ve görüşlerden alıntılar, şiir, özlü sözlerin öğretmenler tarafından bu süreçte kullanılabilmesi sınırlı şekilde belirtilmiştir. Öğretim programında vurgulanan gözlem, inceleme, analiz, sorgulama yöntemleri, görsel ve işitsel materyal kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine etkisi ile bunların derste ne zaman ve ne amaçla kullanılacağı belirtilmeden bu süreçte genel olarak bahsedilmiştir.

Programda Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretim programının “değerlendirme” unsuru ile ilgili soruda öğretmenlerden yeni öğretim programının değerlendirme sürecinde ne tür yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik ettiğini açıklamaları istenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecindeki yanıtlar gibi bu bölümde de öğretmenler birden fazla yöntem ve tekniğin birlikte kullanımını belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir: “Klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve test.” (Ö9). “Sözlü, yazılı, çoktan seçmeli, soru cevap, drama, tartışma.” (Ö12). “Konu kapsamının geniş ve ayrıntılı oluşu test tekniklerini ön plana çıkarmaktadır. Çoktan seçmeli, D-Y [Doğru-Yanlış], eşleştirme test soruları kapsam geçerliliğini daha çok sağlamakta, bunların yanında 1-2 tane açık uçlu klasik soru eklenebilmektedir.” (Ö14). “Açık uçlu sorular ile tartışma.” (Ö23).

Ortaöğretim programlarında (Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve diğer dersler) değerlendirmeye dair ortak olarak değinilen olgular ele alındığında öğretmenler değerlendirmede çeşitliliğe işaret etmektedir. Öğretmenler geleneksel değerlendirme yöntemlerini “klasik, klasik yazılı, yazılı” (4 öğretmen), “test” (4 öğretmen) ve “sözlü” (1 öğretmen) terimleri ile değerlendirmede dolaylı olarak açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli soru kullanımını belirtmişlerdir. Bununla birlikte kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları ve açık uçlu sorular olarak da açık şekilde ürün ya da sonuç odaklı soruların kullanımına değinmişlerdir (7 öğretmen).

Öğretmenlerin bu sorudaki yanıtları arasında alternatif değerlendirmelerin olduğu da görülmektedir. Örneğin araştırma, tartışma ve drama gibi öğretim yöntemlerinin değerlendirmede de kullanımını ifade etmiş, dolaylı olarak süreç odaklı değerlendirmeye dikkat çekmişlerdir (2 öğretmen). Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları ise performansa dayalı, becerilerin de kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen, bireysel farklılıkları dikkate alan, değerlendirmede çeşitliliği vurgulayan alternatif değerlendirme yöntemlerine dikkat çekmişlerdir (4 öğretmen). “Kesin sınırlar çizmeyen, yol gösteren tarzda.” (Ö15) ve “Ölçme ve değerlendirme işlemleri çok yönlü yapılarak tüm öğrencilere ulaşabilmeli.” (Ö19) bu öğretmenlerin ifadelerine örneklerdir.

Bu ifadeler aynı zamanda değerlendirmenin eğitim süreci ile bütünlük içerisinde oluşu ve bu süreçte kullanılan öğretim yöntemleri ile değerlendirmede kullanılan yöntemlerin birbiri ile ilişkisini de göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri soruya verdiği yanıtta öğretim programının somut örneklerle yer vermeyerek bu kısmın öğretmene bırakılmasını eleştirmiş, tarih öğretmenlerinin bu derse ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirme boyutunda hizmet içi kursların gerekliliğini şöyle belirtmiştir: “Ölçme değerlendirme konusunda somut örneklerle yer verilmemesi, öğretmenlerin becerisine yeteneğine bırakılan bir uygulama ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konuda daha donanımlı olmalarını sağlamak için hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi ve gerekli eğitim çalışmalarının yapılması gerekmektedir.” (Ö4).

Araştırmaya katılan 1 öğretmen, diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretim programında ders kitabı yazarları için önerildiği gibi görsel öğelerle desteklenen soruların kullanımını ifade etmiş, 1 öğretmen ise yanıt vermemiştir. Programın uygulanmasında değerlendirme ile ilgili olarak 1 öğretmen “Ünite değerlendirme sorularını yanıtlamaya.” (Ö16) dikkat ettiğini açıklamakta, “Daha çok analitik düşünmeye yönelik soru örnekleri olmalı.” ifadesiyle program doğrultusunda yazılan ders kitaplarındaki değerlendirme olgularına dikkat çekmektedir.

Programın Bütünü Hakkındaki Görüşler

Yirmibeş öğretmenin 12’si önceki programlarla kıyasladığında yeni programı daha iyi bulduğunu işaret eden olumlu, 13 öğretmen olumsuz yanıt bildirmiştir. Bu yanıtlarda öğretmenler önceki programlara kıyasla konu çeşitliliği, kullanılabilirlik, anlaşılabilirlik ve sadelik gibi olumlu özelliklerine dikkat çekmişlerdir. Olumsuz yanıt veren öğretmenler ise konuların fazla olması sebebiyle içeriğin yüzeyselleşmesi ve süre yetersizliği şeklindedir.

Programın güçlü yanlarıyla ilgili 25 öğretmenden 6’sı güçlü yanı olmadığını belirten olumsuz ya da güçlü bir yanı belirtmeyen ilgisiz cevap verirken, öğretmenlerin çoğu güçlü yanlarında metodolojik olgulara dikkat çekmişlerdir. Programın zayıf yanları ile ilgili 1 öğretmen yanıt vermemiş, 3 öğretmen zayıf yönü olmadığını belirtmiş, 1 öğretmen ise ilgisiz cevap vermiştir. 20 öğretmen ise programın zayıf yönlerinde çoğunlukla içerik bölümüne odaklanarak yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin açıklamalarının içeriğin belirlenmesinde konuların çokluğuna ve kapsadığı zaman aralığına odaklandığı görülmektedir. Bazı öğretmenler kazanım-süre dengesizliği ile içeriğin hedefler ile ilişkisini belirtmiş, içeriğin verilmesinde ders süresinin yetersizliğini programdaki zayıf noktalardan birisi olarak nitelemişlerdir. Ayrıca içeriğin düzenlenmesinde konuların tematik oluşu ve kronolojik sınırlılıktan bahsetmişlerdir. Bazı öğretmenler ise programın öğeleri dışında teorinin uygulamadaki sınırlılığı, öğrencilerin sınav odaklı oluşu ve farklı öğrenci gruplarına dair

açıklamalarla yeni programın uygulanmasında karşılaştıkları olumsuz deneyimleri dile getirmişlerdir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına ilişkin diğer görüş ve önerilere 21 öğretmen yanıt vermiştir. 6 öğretmene ait cevaplar programla ilgili memnuniyeti dile getiren ifadelerle birlikte eklenecek başka bir şey olmadığını belirtmesidir. 15 öğretmenin eklemek istediği ifadeler ise çoğunlukla daha önce dile getirilen ifadeler olup 4 kategoride toplanabilir: Kazanım-ders saati süre yetersizliği ve bunun düzenlenmesi ile ilgili görüşler; kazanım, içerik konu ve kapsamına dair görüşler; program çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarına dair görüşler ve diğer görüşlerdir.

Sonuç

Bu araştırmada 25 öğretmenin 18 açık uçlu soruya vermiş oldukları yanıtlar programın hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme unsurları kapsamında gerçekleştirilme durumunu ortaya koymuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretim programında haftalık ders saati süresi öğretmenlere göre programın uygulanmasında genel amaçlar ve kazanımların gerçekleştirilmesini, içeriğin sunumunda derinliği ve kullanılan öğretim yöntemlerini sınırlamaktadır. Araştırmaya katılan çoğu öğretmen Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için haftalık 2 saatlik ders süresi ile yıl için 72 saatlik toplam ders süresini yetersiz bulmakta ve bu kısıtlı sürenin ders kapsamındaki öğretimlerini olumsuz etkilediklerini belirtmektedirler. Program unsurları kapsamında değerlendirildiğinde hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme sürecinin bu durumdan etkilendiği görülmektedir. Öğretmenler, genel amaçların iyi belirlenmiş olduğunu düşünseler de bunların öğrencilere kazandırılmasında süre sıkıntısı yaşanması, kazanım kapsam ve miktarını değerlendirdiklerinde kazanımların ders saati süresi için fazla olmasıyla ders saati süresinin yetersiz kalması, yine sürenin azlığı sebebiyle öğretimde düz anlatım yöntemi kullanımına yönelme gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sebeplerle ders saati süresinin haftalık 3 veya 4 saate çıkarılmasını önermektedirler. Bu sonuç, daha önce ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde öğretmenlerin haftalık ders saatine ilişkin görüşleri ile benzerdir (Sunay ve Taşgın, 2020; Şimşek ve Güler, 2013; Tangülü vd., 2014; TTKB, 2020). Benzer şekilde üniversitede tarih öğretmenliği eğitimi alan öğretmen adayları da büyük oranda yükseköğretimde verilen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri için haftalık 2 ders saati süresinin az olduğuna ve sürenin artırılması gerektiğine dikkat çekmektedir (Akbaba, Demirtaş, Birbudak ve Kılcan, 2014). Bu araştırmada ders saati süresinin öğretim programının tam olarak gerçekleşmesini sınırlayan önemli bir değişken olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğretim programının hedefler unsuru ile ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahiptirler, ancak hedeflerin kazandırılmasını sınırlayıcı bazı olumsuz durumları da işaret etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla genel amaçların uygun, kazanım ifadelerinin ve açıklamalarının anlaşılır ve kazanımların Bloom taksonomisine uygun olduğu şeklinde olumlu görüşlere sahiptir. Öğretmenler genel olarak dersin amaçlarının millî tarih, millî kimlik ve millî değerleri yansıtması bakımından olumlu olduğunu düşünmektedirler. Program kazanımlarının kapsam ve miktarının yeterli olduğunu söyleyen

öğretmenler dışında, yetersiz oluşunu dile getiren öğretmenler daha çok kazanım-içerik ilişkisine vurgu yaparak ders içeriğinde bazı konuların daha fazla ele alınması gerektiğini düşünmekte, kazanımların konular arasında dengesizliğine ve konuların tarihsel arka planına değinilmediğine dikkat çekmektedirler. Alanyazındaki (TTKB, 2020) bulgulara benzer şekilde bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretim programındaki kazanımları anlaşılır bulmaktadır. Anlaşılır bulmayan az sayıdaki öğretmen ise uzun cümlelerle yazılan, genel ve kalıplaşmış ifadelerin kazanım anlaşılabilirliğini sınırladığını düşünmektedir. Öğretmenler kazanımlar gibi kazanım açıklamalarını da genel olarak anlaşılır bulmaktadır. Kazanım açıklamalarını anlaşılır bulmayan öğretmenler ise sınırlılık ve uyarıların net olmayışı ile kazanımların anlaşılabilirliğindeki gibi öğrenci hedef kitlesine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim gördükleri farklı okul türlerine göre kazanım ve açıklamaların farklı olması gerektiğini de belirtmektedirler. Bu konuda kazanım açıklamalarıyla ilgili 15 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenlerin sorun yaşadığını ve daha açık belirtilmesi gerektiğini düşünen öğretmen pedagojik alan bilgisini işaret etmektedir.

Öğretmenler, dersin genel amaçlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları dikkate alma ve amaçların derse ait özel hedefleri kapsama durumuna, ayrıca içeriğe, metotlara ve değerlendirme yöntemlerine doğrudan etkisine değinmemişlerdir. Benzer şekilde öğretim programındaki (MEB, 2018b) 33 kazanımın tamamının hangi alanlarda olduğunu ve basitten karmaşığa hangi düzeylerde olduğunu birlikte ifade eden açıklamalara rastlanmamıştır. Öğretmenlerin bir kısmının kazanımların Bloom taksonomisi alanlarını, bir kısmının ise düzeylerini belirtmesi alan ve düzeyleri birbirinden kopuk olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir.

Öğretmenler içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında dersin sınırlarına, yeni eklenen konulara ve kronolojiye dikkat çekmektedirler. Öğretmenler belirlenen içerikte eklenmesi ve çıkarılması gereken konular doğrultusunda dersin başlangıç ve bitiş konularındaki sınırları ele almaktadırlar. Bu araştırmada öğretmenlerin bir kısmı yeni programdaki mevcut içeriğe eklenmesi ve çıkarılması gereken konular olmadığını söylemektedir. Ancak bir kısmının dersin Türk modernleşme tarihi konularından başlatılması ile 1960 sonrası, 1980 sonrası ve çağdaş Türk ve dünya tarihi konuları şeklinde çıkarılmasına yönelik ifadeleri de dersin bitiş konularının sınırlarıyla ilgili belirsizliği işaret etmektedir. Yakın dönem tarihi konularına akademik olarak yer vermek mümkün olsa da çok yakın tarih henüz gelişme aşamasında olduğu, sonuçları tam olarak ortaya çıkmadığı ve cevap arama yerine soru sorma ön planda olduğu için ortaöğretim müfredatına dâhil edilmesi anlamlı değildir (Acun, 2012). Bu doğrultuda dersin başlangıç ve bitiş noktalarının gerekçeleriyle netleştirilmesi gereken bir konu olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin eklenmesi gereken konularla ilgili gerekçeleri konular arasında bağlantı ve bütünlüğü sağlamak olduğu gibi, çıkarılması gereken konularda da mevcut içerikte detaylara değinebilmek şeklindedir.

Öğretmenler farklı gerekçelerle programa yeni eklenen konular ve ünitelerle ilgili olumlu ve olumsuz yaklaşımlarda bulunmaktadır. Araştırmadaki öğretmenlerin bir kısmı yeni eklenen son konu ve üniteleri güncel olma ve yakın tarihte olma gibi gerekçelerle olumlu bulmaktadır. Bununla birlikte güncellik olgusunun mevcut içeriğin yeni bilgilerle güncellenmesi şeklinde değil, 1981 (MEB, 1981) ve 2010 (MEB, 2010) programlarında var olan ünitelere yeni eklenen konu ve kavramlarla içeriğin genişletilmesi şeklinde ele alındığı da görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin güncel konular ifadelerinin “tarihsel olarak daha yeni” ve “içeriğe ekleme yapılması” gibi farklı şekilde yorumlandığı görülmektedir. Diğer yandan dersin içeriğindeki konuların güncel hayatla ilişkilendirilmesi Cumhuriyet tarihinde

yaşananların günümüzle ilişkilendirilerek ve günümüze sağladığı faydaların anlatılması (Yılmaz, 2005) olarak ele alınabilir. Yeni eklenen konu ve üniteler nedeniyle derse ayrılan sürenin yetersiz kalması, öğrencilerin ilgisini çekmemesi, fazla konu eklenmesi, objektifliğin sağlanmasında zorluk gibi gerekçeler de öğretmenlerin bu konulara olumsuz yaklaşımlarına neden olmaktadır. Yeni programda kazanım sayısı azaltılsa da öğretim programına yeni kazanımlar doğrultusunda ilk kez eklenen konuların, içerik ve ders saati süresi birlikte ele alındığında öğretmenler için sınırlayıcı olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Sunay ve Taşgın'ın (2020) çalışmasında öğretmenler 2. Dünya Savaşı sonrası konularının süre yetersizliğine yol açtığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda 2018 programına yeni eklenen 7. ve 8. ünitelerdeki konuların Atatürk ilke ve inkılapları konularıyla ilişkilendirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde birden çok öğretim yöntemi kullanılabileceğini belirtse de genellikle düz anlatım yöntemini kullanmaktadır. Öğretmenlerin birçoğu öğretimde birden fazla yöntem ve teknik kullandıklarını ifade ederek öğretim sürecinde öğrencilerden doğrudan ya da dolaylı olarak beklenenlere açık şekilde değindiklerini açıklamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin kazanım boyutunda belirli bir konuda hangi yöntemi nasıl kullanacağını belirleyen pedagojik alan bilgisi açısından önemlidir. Ancak öğretmenler geleneksel ve alternatif yöntemlerin bir arada kullanılabileceğini açıklasalar da öğretim programında belirtilen ders saati süresinin yetersiz oluşu ve konuların fazla oluşu gerekçesiyle düz anlatım yöntemine yöneldiklerini ve öğretimde genellikle bunu kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bu bulgular, inkılap tarihi öğretiminde en çok kullanılan yöntemlerin anlatım, tartışma, soru-cevap olduğu bulguları (Sunay ve Taşgın, 2020) ile benzerdir. Programın uygulanması hususundaki bazı yöntem ve teknikler, bunların sürecin neresinde ve ne amaçla (örneğin, dersin başında giriş etkinliği olarak, derste kavramsal anlama ve ilişkilendirmeyi destekleyici olarak ya da ders sonunda öğrenmeyi pekiştirici ya da düşünme becerilerini geliştirici olarak) kullanılacağı, öğretim sürecindeki pekiştirici, ipucu gibi değişkenler ile bahsedilen yöntemlerin hedefler, öğrenci düzeyi, zamanlama, maliyet için uygunluğundan da bahsedilmemiştir.

Öğretmenler değerlendirmede çeşitliliği işaret etmekte, değerlendirme sürecinde sonuç odaklı yöntem ve araçlar ile birlikte süreç odaklı alternatif değerlendirme yaklaşımlarını da tercih etmektedirler. Öğretmenler daha çok sonuç odaklı kısa cevaplı, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış soruları ile açık uçlu soruların kullanıldığı yazılı ve sözlü sınav kullanımını açıklarken, öğrenme-öğretme sürecinde olduğu gibi birden fazla sonuç ve süreç odaklı teknik ve yöntemi bir arada kullanımı ile değerlendirmede çeşitliliği işaret etmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde değerlendirmenin kazanımlarla uyumluluğu ile teknik ve akademik standartlara uygunluğuna dair görüş belirtilmemiştir. Bununla birlikte öğretim programında değerlendirmeye dair somut örneklere yer verilmeyip bu kısmın öğretime bırakılması eleştirilerek, tarih öğretmenlerinin bu derse ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirme boyutu için hizmet içi eğitimin gerekliliği ifade edilmiştir.

Öğretmenler programının güçlü yanlarında çoğunlukla metodolojik olgulara değinirken, önceki programlara kıyaslamalarında ve programın zayıf yanlarında içerik boyutu odaklı açıklamalar yapmaktadırlar. Şimşek ve Güler'in (2013) çalışmasında tarih öğretmenleri, lise düzeyinde inkılap tarihi öğretiminde yaşanan sorunların müfredat odaklı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğretmenler, programın öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi aktif kılan öğrenci merkezli etkinlikleri programın güçlü yanları arasında göstermektedirler. Ayrıca, öğretmenler tarafından programın önceki programlara kıyasla konu çeşitliliği, kullanışlılık, anlaşılabilirlik, sadelik açısından daha iyi olduğu ifade edilmiştir.

Ancak konuların çokluğu, içeriğin yüzeyselleşmesi, kazanım-süre dengesizliği, içeriğin verilmesinde ders saati süresinin yetersizliği, konuların tematik oluşu ile kronolojik sınırlılık olumsuz özellikler olarak nitelenmiştir. Bu çalışmada içeriğin düzenlenmesinde kronoloji ile ilgili gerekçelere dayalı olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin görüşleri, Turan'ın (2018) çalışmasına katılan tarih öğretmenlerinin yarısının kronolojik yaklaşımın daha uygun olduğu görüşü ile benzerdir. Ayrıca teorinin uygulamadaki sınırlılığı, öğrencilerin sınav odaklı oluşu ve farklı öğrenci gruplarındaki durumlar da öğretmenler tarafından uygulamaya olumsuz yansımalar olarak belirtilmiştir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara dayanılarak içerik kapsamının geniş tutulmasından dolayı konularda ayrıntıya girilememesi ve yeni eklenen ünite ve konuların çokluğundan dolayı öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine yönelmesi gibi çeşitli durumların içeriğin belirlenmesi, düzenlenmesi ve ele alınmasında program geliştiricilerce dikkate alınması önerilebilir. Özellikle ders saati süresinin yetersiz kalması sebebiyle ilgili içerik ve süre dengesi, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının gözetilmesi ile dersin kendi temel amaç ve felsefesine göre sınırlarının çizilerek konuların nerede başlayıp nerede son bulacağı, ilgili başka bir dersin alanına girilmeden bir zaman diliminde bitirilmesi dersin hedeflerinin gerçekleşmesi için önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin konuları daha iyi kavrayabilmesinde dersin Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki ıslahat hareketlerinden başlatılarak, Türk modernleşme tarihi konularının da derse eklenmesiyle Millî Mücadele ve Cumhuriyet Dönemindeki gelişmeler ile ilgili alt yapı sağlanması ve konular arasında bağlantı kurulması gerekliliği de hedefler-içerik ilişkisi kapsamında program geliştiriciler tarafından göz önüne alınabilecek diğer noktalardır.

Öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmede, öğretim yöntem, teknik, materyaller ve soruların alana özgü bazı örneklerinin sunulması önemlidir. Tarih bilinci ve eğitici sorumluluğu ile öğretmenlerin, öğretim programını yansıtmaya görevi üstlenmiş kitaplara bağımlı kalmamaları, öğrencilere tarih anlayışını yansıtmada yararlı bulunduğu yayın, film vb. aygıtları önererek onları tarih kavramları üzerine düşündürmeye, araştırmaya ve tartışmaya sevk edebilmesi sağlanmalıdır (Özbaran, 1992). Bunun için öğretim programında öğretmenler için kazanımlar ya da konular doğrultusunda somut örnekler sunulması öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirmek açısından faydalı olacağı gibi süreç odaklı alternatif yöntemlerin kullanımını teşvik etme açısından da etkili olabileceği düşünülmektedir.

2018 Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşleri, öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri, dönütleri ve önerileri kadar, programın öğretmenler tarafından ne kadar anlaşıldığını, önceki programlardan farklılıklarının ne kadar dikkate alındığını, programdaki yeniliklerin ne kadar benimsendiği gibi durumları da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin açıklamaları, yeni öğretim programının unsurlarını teorik olarak ele almada sınırlı olup, daha çok uygulamadaki deneyimlerine odaklı olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine işaret etmektedir. Hizmet içi eğitim ile yeni programın önceki programlardan ayrılan yönlerinin vurgusunun yapılması, programda yapılan yenilikler ve düzenlemelere duyulan ihtiyacın gerekçelerinin açıklanması, programın uygulanmasında öğretmenler için teorik bulunabilecek yöntem ve materyaller ile ilgili daha somut örnekler sunulması gibi programın niteliklerinin daha iyi anlaşılması, benimsenmesi ve uygulanması açısından öğretmenlere daha faydalı olabilir. Ayrıca ilgili öğretmen yetiştirme programlarında öğretim programı

unsurlarının tamamını esas alan mikro öğretimler ile öğretmen adaylarının inkılap tarihi pedagojik alan bilgileri güçlendirilebilir.

Tarih eğitimi araştırmacıları, öğretim programı unsurlarını ve aralarındaki ilişkileri inkılap tarihi bağlamına özgü durumlar kapsamında daha detaylı araştırabilir, bulgular daha sonraki program geliştirme süreçlerinde göz önünde bulundurulabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Acun, F. (2012). Yakın dönem tarihinin ortaöğretimde öğretimi: Problem ve öneriler. *Turkish History Education Journal*, 1(1), 32-55.
- Akbaba, B. (2008), Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Akademik Bakış*, 1(2), 177-197.
- Akbaba, B., Demirtaş, B., Birbudak, T. S. ve Kılcan, B. (2014). Tarih öğretmeni adaylarının Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi öğretimine yönelik görüşleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 207-226.
- Aktaş, Ö. (2020). Ortaöğretim tarih öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 64, 69-80.
- Aktekin, S. ve Ceylan, D. (2012). 9. sınıf yeni tarih dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim*, 194, 253-268.
- Bal, M. S. (2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 371 – 387.
- Baykara, T. (1981). *Türk devrim tarihi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çençen, N. ve Akça Berk, N. (2014). Ortaöğretim T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde “şiir kullanımına” ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 3(1), 1-23.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğaner, Y. (2005). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar –Hacettepe Üniversitesi örneği. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 21(62), 589-611.
- Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının öğretiminde karşılaşılan bazı problemler ve çözüme yönelik tavsiyeler. M. Saray

- ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s.155-161). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Fraenkel, J. ve Wallen, N. (2000). *How to design & evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2009). Türk İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi üzerine yapılan tezlerin analizi. *Cumhuriyet Tarihî Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 165-180.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 2(2), 80-96.
- Kaya, R., Güven, A., Akkuş, Z. ve Günal, H. (2013). Tarih öğretmenlerinin yeni tarih öğretim programlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin uygulama süreci hakkındaki görüşleri (Erzurum örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-137.
- Kılınçkaya, M. D. (2013). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi derslerinde öğrencilerin sınav kaygıları ile başarıları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 235-243.
- Metin, B. ve Öz, M. (2019). 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1981). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 76, Karar Tarihi: 27/04/1981, Tebliğler Dergisi, 44(2087), 205-210.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2010). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 228, Karar Tarihi: 10/12/2010, Tebliğler Dergisi, 73(2639-EK), 1822.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 68, Karar Tarihi: 17/07/2017, Tebliğler Dergisi, 80(2718-EK), 1606.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018a). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar Sayısı: 45, Karar Tarihi: 19/01/2018, Tebliğler Dergisi, 81(2726), 1794.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018b). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı. *Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=346>*
- Öztaş, S. (2017). Ortaöğretim tarih derslerinde tarihî filmlerin değer eğitiminde kullanımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3076-3099.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 51-57). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

- Sadık Yılmaz, H. ve Avcı, H. E. (2018). Türkiye’de tarih öğretiminde karşılaşılan problemler üzerine bir araştırma. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 320-344.
- Safran, M. (2014). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Yeni İnsan.
- Sertkaya, Ö. (2005). İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimindeki sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 263-265). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sever, A. (2017). *2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.
- Şimşek, A. (2016). Taslak tarih öğretim programı (eleştiriler-öneriler). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 316-331.
- Şimşek, A. (2017). 2017 Taslak tarih 9-10-11, türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programlarının eleştirisi. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 140-162.
- Şimşek, A. ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*, <https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf>
- Turan, İ. (2018). Lise tarih öğretmenlerinin öğretim programı geliştirme süreci ve güncellenen öğretim programına dair görüşleri. V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu (10-12 Mayıs). A. Şimşek, S. Kaymakçı İ. Turan (Edt.), Tam Metin Bildiriler (s. 603-614), İstanbul.
- Yelbaş, S. (2011). *11. sınıf T.C. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışları ve bu yanlışların nedenleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 181-190.
- Yılmaz, M. (2005). İlk, orta ve yüksek öğretimde inkılap tarihi dersleri (amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutu). M. Saray ve H. Tosun (Edt.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (s. 25-42). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yılmaz, M. (2006). Açılış konuşmaları. Y. Doğaner (Edt.), *Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi öğretimi* (s. 3-6). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Ekler

Ek 1. Anket Formundaki Sorular

I- Genel Konular

1. Önceki öğretim programlarıyla mukayese edildiğinde yeni öğretim programının geneli hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Yeni öğretim programının sizce en güçlü yanları nelerdir? Açıklayınız.
3. Yeni öğretim programının sizce en zayıf yanları nelerdir? Açıklayınız.
4. Yeni öğretim programının uygulanmasında nelere dikkat ediyorsunuz? Bu konuda tavsiyeleriniz nelerdir?

II- Programın Unsurları

A- Hedefler

1. Yeni öğretim programın genel amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Yeni öğretim programındaki kazanımların kapsamı ve miktarı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Yeni öğretim programındaki kazanım ifadelerinin anlaşılabilirliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
4. Yeni öğretim programındaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki kazanımlarla ilgili görüşleriniz nelerdir?
5. Yeni öğretim programındaki kazanım ifadelerine dair açıklamalarla (örneğin sınırlılık, uyarı vb.) ilgili görüşleriniz nelerdir?

B- İçerik

1. İçerik bakımından öğretim programına eklenmesi gereken konular var mıdır? Açıklayınız.
2. İçerik bakımından öğretim programından çıkartılması gereken konular var mıdır? Açıklayınız.
3. Yeni öğretim programdaki konuların dağılımı, dengesi, birbirleriyle ilişkisi ve sıralanışı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Öğretim programına yeni eklenen üniteler/konular ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
5. Alana özgü beceriler, değerler ve yeterliklerin öğretim programında nasıl yer aldığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Üniteler ve kazanımlar için ayrılan sürelerin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

C- Öğrenme-Öğretme Süreci

1. Öğretim programı sizce hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik etmektedir? Açıklayınız.

D- Ölçme-Değerlendirme

1. Öğretim programı sizce ne tür değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanımını teşvik etmektedir? Açıklayınız.


III- Diğer

1. Yukarıda yer alan sorular dışında Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?

Ek 2. Öğretmen Görüşleri Analizi Kodlama Çizelgesi

UNSURLAR	TEMALAR	Anket Formundaki Sorular	
Hedefler	1. Programın genel amaçları	II- A- Hedefler, 1	
	2. Öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler (kazanımların yapısı, kapsamı ve alanları)		
	a. Kazanımların kapsamı ve miktarı	II- A- Hedefler, 2	
	b. Kazanımların anlaşılabilirliği	II- A- Hedefler, 3	
	c. Bloom Taksonomisi alanları ve düzeyleri	II- A- Hedefler, 4	
	d. Kazanım açıklamaları	II- A- Hedefler, 5	
İçerik	3. İçeriğin belirlenmesi		
	a. Öğretilecek konuların özellikleri (hedeflerle ilgililik, öğrenci düzeyine uygunluk, geçerlik, güvenilirlik, güncellik, bilimsellik, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, ekonomiklik, yaşama yatkınlık, kendi kendine yeterlilik)	II- B- İçerik, 1	I- Genel Konular (1, 2, 3, 4)
		II- B- İçerik, 2	
		II- B- İçerik, 4	
b. Ünite analizi (konular-süre)	II- B- İçerik, 6		
	4. İçeriğin düzenlenmesi (denge, bağımlılık, sıralanış)	II- B- İçerik, 3	III- Diğer, 1
	5. İçeriğin ele alınışı (alana özgü yeterlilik ve beceriler, değerler ve yetkinlikler)	II- B- İçerik, 5	
Öğrenme-Öğretme süreci	6. Öğrenme yaşantıları (giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikleri, sonuç etkinlikleri)		
	7. Öğrenme teorileri ve öğretim yaklaşımları (yöntem ve teknikler)	II- C- Öğrenme-Öğretme Süreci, 1	
	8. Öğretim değişkenleri (pekiştirici, ipucu, dönüt/düzeltilme, öğrenci katılımı)		
Değerlendirme	9. Programda ölçme ve değerlendirme	II- D- Ölçme-Değerlendirme, 1	

The adaptation of perceived collective continuity scale (cultural and historical continuity) into Turkish: A validity and reliability study


Mehmet ELBAN 

Firat University, Education Faculty E-mail: melban111@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	30.01.2022
Accepted	26.03.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1065357
Cite	Elban, M. (2022). The adaptation of perceived collective continuity scale (Cultural and historical continuity) into Turkish: A validity and reliability study. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 44-55 https://doi.org/10.17497/tuhed.1065357
Ethics Declaration	This study was carried out with the approval of the ethics committee of Firat University, dated 23.11.2021 and numbered 23.11.2021-23/3, obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee.
Acknowledge	

The adaptation of perceived collective continuity scale (cultural and historical continuity) into Turkish: A validity and reliability study

Mehmet ELBAN 

Firat University, Education Faculty E-mail: melban111@gmail.com

Abstract

Cultural and historical continuity is a subject that is discussed in many branches of science from the last periods of the Ottoman Empire to the present. However, to what extent individuals perceive cultural and historical continuity has been ignored in the domestic literature. In order to fill this gap in the literature, the research aims to adapt the perceived collective continuity scale (PCC) developed by Sani et al. (2007) to Turkish. The original form of the scale, which included twelve items, consists of two dimensions: perceived cultural continuity and perceived historical continuity. Exploratory (n=249) and confirmatory factor analyzes (n=295) were conducted on the Turkish version in order to test the validity and reliability. According to the results of the exploratory factor analysis, the total variance explained by the two-factor, 10-items Turkish scale form was found to be 72.48%. The fit indices of the first-level and second-level models related to the two-factor model in the original scale showed that the model was confirmed. In addition, the reliability values of the scale were found at a high level. These results revealed that the Turkish version of the scale shows the two-factor structure in its original form. In conclusion, the current research indicated that the Turkish form of the scale (PCC) is a valid and reliable measurement tool that measures individuals' collective continuity perceptions. It is believed that the scale (PCC) will contribute to future studies in many fields such as history education research, identity research, migration research, and social psychology by filling the gap in the domestic literature.

Keywords: perceived collective continuity, historical continuity, cultural continuity

Introduction

When the known first societies are studied, it is seen that older people were natural teachers for the new generations. Teachers not only teach how to survive, but they also pass on the culture of previous generations. Thus, cultural continuity is ensured (Akeret & Klein, 1991). Nations as a group, like the first societies, have a continuity extending from the past to the future (Sani et al., 2007). Nations' sense of collective continuity becomes stronger when they perceive a threat from out-groups (Smeeke & Verkuyten, 2015). In such a case, differences or "others" (Guvenc, 1998, p.24) come together with a sense of consistency and continuity to form identity (Bilgin, 2007). As can be seen, groups aim for continuity (Assmann, 2001), and collective identity requires continuity (Morley & Robins, 1997; Smith, 2014). This

type of continuity is defined as collective continuity. The two main components of collective continuity are cultural and historical continuity.

Ethnic identities are based on historical memory and common values. While historical memory is related to historical continuity, common values are related to cultural continuity (Smith, 2002; Smith, 2014). Culture is a continuum from the past to the future, but this is not absolute immutability (Guvenc, 2010). Cultures are more or less integrated (Calhoun, 2007). Cultures are the landscape of an endless march (Ülken, 2008). Cultural continuity is the transmission of certain cultural specificity of people living together from the past to the future (Smith, 2002). Another element of collective continuity is collective history. The type of history necessary for the collective continuity of nations is national history (Siromahov et al., 2020). History provides the formation of national identity by revealing the history of nations stretching from the past to the future (Oz, 2008; Turan, 1997). In this context, historical continuity is “a sense of perception continuity between the past and present of a nation” (Obradović, 2018). Thanks to historical continuity, the members of the nation internalize that nation characteristics and values are maintained (Siromahov et al., 2020). Especially in nationalist romantic historiography, the metaphor of "infancy" is used for the roots of the nation's existence. The existence of the nation is explained continuously from the infancy of the nation to the time lived, which is historical continuity (Şimşek, 2017). Extending from the past to the future, in other words, historical continuity presents a document of legitimacy to national states. This document is provided with historiography. Therefore, in the emergence of nation states, historical continuity has been the main subject of history and historiography (Şivgin, 2009). In historiography, the others are written along with the history of the group. Therefore, historical continuity occurs with the group, the history of the group, and “the other” (Obradović, 2018).

After discussing the definition of collective continuity and its sub-dimensions as cultural and historical continuity, it will be necessary to look at related experimental studies. Because how collective continuity is perceived (cultural and historical) and how collective continuity perceptions can be measured is as important as what collective continuity is. In this context, Sani et al.'s (2007) study is of great importance for the relevant literature. As a matter of fact, Sani et al. (2007) propose two dimensions for perceived collective continuity. Accordingly, the first dimension is cultural continuity; It is the perception that the basic values, traditions, and thoughts of a group are transferred from the past to the future through intergenerational transmission. Perceived cultural continuity refers to the perceived continuity of norms and traditions. The second dimension is the perception of historical continuity. The perception of historical continuity is the perception of groups that different events and periods in the group's history are causally interconnected. So much so that different events and periods in the group's history are a consistent story that makes the group a group. Each phase of this consistent story is causally linked. On the other hand, although perceived continuity is divided into cultural and historical, these two dimensions are related to each other.

The structure of the perceived collective continuity, which concerns many branches of science, has led to the study of this subject by different branches of science. For example, when viewed individually, the individual's own past expresses a continuity. As with collective continuity, the sense of self-continuity has also found a place in studies related to marketing strategy (Ju et al., 2016). One of the main problems of historiography is historical continuity

(Breisach, 2012). On the other hand, when it comes to national identity studies, historical continuity is the most discussed issue (Karpát, 2009; Türkdoğan, 2005). The historical continuity in historiography related to national history affects national education policies, educational programs, and textbooks (Šulíková, 2016). For example, in the textbooks for Greek identity, the historical and cultural continuity from the Ancient Age to today's Greece is narrated (Frangoudaki, 1998). Nonetheless, since historical continuity includes others or out-groups (Obradović, 2018), whether narratives about others are peaceful or not becomes an inevitable problem of history education and teaching research (Safran & Ata, 1996). In order to overcome such a situation, inquiry and evidence-based methods and techniques are recommended in history teaching (Smeekes et al., 2017)

As can be seen, perceived collective continuity is an important subject for social psychology, political psychology, history and historiography, immigrant research, educational research, and historical education research. When it comes to history, history education and teaching from the last periods of the Ottoman state to the present day, one of the focal points of major discussions is cultural and historical continuity (Üçyiğit, 1977; Inalcık, 2013, p. 467). However, to what extent individuals perceive historical and cultural continuity has been ignored in the domestic literature until today. Therefore, the lack of a measurement tool that measures the perceived collective continuity (cultural and historical) in the literature in Turkey is seen as an important gap. This research aims to adapt the "Perceived Collective Continuity Scale" developed by Sani et al. (2007) to Turkish in order to contribute to this gap.

Method

The current research aims to test a theoretical model with confirmatory factor analysis. Considering that confirmatory factor analysis is a type of structural equation modeling, it can be said that the research is a correlational type of research (Aksu, Eser, and Güzeller, 2017).

Process

In the process of adapting the PCC scale to Turkish, the necessary permission was obtained from the researcher responsible for developing the scale (Sani et al., 2007). Then, the necessary ethical permission was obtained for the research to be carried out (Firat University Ethics Committee decision dated 23.11.2021 and numbered 23/3). The aforementioned scale was translated into Turkish by five experts (1 Psychological counselor, 2 Turkish language experts, and 2 English Educators). Then, the Turkish form of the scale was translated back into English and sent to the author who developed the scale. After receiving the author's opinions, the Turkish form of the scale was applied to university students. The answering time of the scale lasted for an average of 4 minutes. The data obtained were analyzed using the exploratory (n=249) and confirmatory factor analysis (n=295) of the Turkish version of the scale.

Study Group

The convenience sampling method is the sampling method used in the research. Research participants are students studying at different levels at Turkish state universities. In the current study, the research group consists of two different studies. In the first research group, data were collected for exploratory factor analysis. In the second research group, data were collected for confirmatory factor analysis. The ages of the participants in the exploratory

factor analysis study (n=249) ranged between 18-35 (\bar{x} =22.98). The grade levels of the students participating in the EFA study vary between the preparatory class and doctoral level. (Preparatory class n=1 first class n=29; second class n=28; third class n=67; fourth class n=99; master's n=21; doctoral n=4). Of the participants, 172 (69.1%) were female and 77 (30.9%) were male.

The participants in the confirmatory factor analysis study consisted of university students (n=295) aged between 18-39 (\bar{x} =21.60). The grade levels of the students participating in the CFA study vary between first-class and doctoral levels (First grade n=56; second grade n=42; third grade n=105; fourth grade n=76; master's n=8; PhD n=8). Of the participants in the second research group, 213 (72.2%) were female, and 82 (27.8%) were male.

This study was carried out with the approval of the ethics committee of Firat University, dated 23.11.2021 and numbered 23.11.2021-23/3, obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee.

Data Collection Tool

The data collection tool used in the study was the "Perceived Collective Continuity Scale" developed by Sani et al. (2007). The PCC scale, consisting of twelve items, is in seven-point Likert type. There are two reversed items (i6 and i12) in the original scale. However, in the Turkish form of the scale, the reverse item was not used by also taking the author's opinions who developed the scale. In addition, when a small group of participants does not pay attention to these items, the items may appear as a meaningless separate dimension (Schmitt & Stuits, 1985). Cronbach's alpha reliability coefficient was found to be .80 for the whole scale during the development process of the PCC scale. The Cronbach's alpha reliability coefficient for the historical continuity dimension of the scale is .77, and the Cronbach's alpha reliability coefficient for the cultural continuity dimension is .82. The fit indices of the two-factor model of the scale indicate that the model is confirmed (Sani et al., 2007).

Analysis of Data

SPSS 22 was used for exploratory factor analysis in the research. Confirmatory factor analysis of the data was carried out with the AMOS 22 program. In the study, first of all, the structure of the adapted scale was examined with exploratory factor analysis, and then confirmatory factor analysis was performed for model fit in a different sample. For confirmatory factor analysis, $\chi^2/sd < 5$; CFI, NFI and NNFI $\geq .90$; GFI, AGFI $\geq .85$ and RMSEA $\leq .80$ are the accepted critical values (Karagöz, 2019; Schumacker & Lomax, 2004; Kline, 2015). The reliability of the scale was tested by Cronbach's Alpha internal consistency coefficient.

Findings

Under this section, the findings regarding the exploratory and confirmatory factor analysis and reliability of the Perceived Collective Continuity Scale, which was adapted into Turkish, are included.

Exploratory Factor Analysis

In the study, the research group for EFA was selected by the convenience sampling method. In the 2021-2022 academic year, 249 students studying at public universities participated in the research. Exploratory factor analysis was performed with the Principal Axis Factoring method on the data obtained from 249 students. In the first analysis, a two-factor structure was obtained as in the original scale. However, the tenth item on the scale states that "The main events in Turkish history are part of an unbroken stream " (Factor loads: .629 and .554), and the twelfth item "There is a continuity between different ages of Turkish history." (Factor loadings: .573 and 582) were loaded into both factors. Since there was not enough difference between the factor loads, it was decided to remove the items from the scale (Seçer, 2015). After removing the cross-loaded items, the analysis was repeated. As a result of the analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was found to be .93. This value indicates that the sample size is strong. According to the significant Barlett's test result [$\chi^2 = 1706.330$; $p = .000 < 0.001$] the data were multi-normally distributed (Seçer, 2015). The rates of variance regarding the PCC scale are presented in Table 1.

Table 1

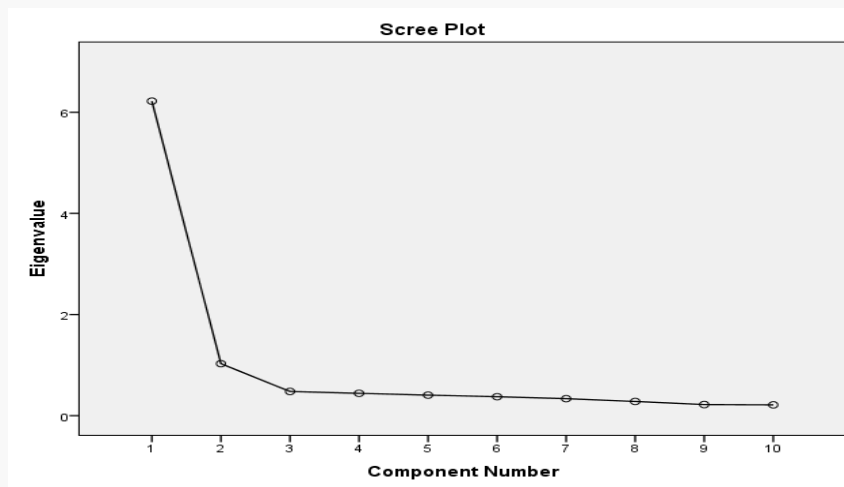
Explained Total Variance Rates

Factors	Eigenvalue	Variance (%)	Cumulative Variance (%)
Perceived Historical Continuity	6,220	62,20	62,20
Perceived Cultural Continuity	1,028	10,28	72,48

As seen in Table 1, the variance explained by the first factor (Perceived historical continuity) with an eigenvalue of 6,220 was 62.20%; the variance rate explained by the second factor (Perceived cultural continuity) with an eigenvalue of 1.028 was 10.28%. The explained total variance for the ten-item scale (See Appendix) was found to be 72.48%. Considering the explained total variance, it can be thought that the factor structure of the scale is strong. Thus, sub-factors with eigenvalues above 1 and explained variance values above 5% were obtained (Seçer, 2015; Büyüköztürk, 2012). The scree plot indicating the two-factor structure of the PCC scale is presented in Figure 1.

Figure 1

Scree Plot Related to the Factor Structure of the Perceived Collective Continuity Scale



According to Figure 1, the scree plot indicated a horizontal line after the third factor. This supports that the scale has a two-factor structure. The factor loads of the items obtained in the scale are presented below in Table 2.

Table 2

Item Factor Loads (The PCC Scale)

Item	n	Factor Load	Mean	Sd
1	249	.78	6,03	1,15
2	249	.76	6,08	1,08
3	249	.80	5,35	1,34
4	249	.75	5,81	1,24
5	249	.77	4,93	1,52
6	249	.82	5,92	1,31
7	249	.80	5,59	1,50
8	249	.80	5,83	1,23
9	249	.82	5,39	1,38
10	249	.79	5,11	1,49

According to Table 2, the lowest factor load in the scale was .75, and the highest factor load was .82. The obtained values indicate that the factor loadings of the scale items are strong. Finally, the data obtained from the exploratory factor analysis indicate that the two-factor structure of the Perceived Collective Continuity Scale is provided in the Turkish version. The first item "Turkish people have passed on their traditions across different generations", which was included in the dimension of cultural continuity at the original scale, was included in the dimension of perceived historical continuity in Turkish culture. In addition, in the exploratory factor analysis study, the Cronbach's alpha value for the internal consistency coefficient was found to be .91 for the whole scale, .90 for the perceived historical continuity dimension, and .90 for the perceived cultural continuity dimension (n=249). These results indicate that the reliability of the scale is high (see Seçer, 2015). In addition, communality values of the items in the scale are presented in Table 3.

Table 3

Communality Values for the PCC Scale Items

Item	Communality Values
1	.74
2	.76
3	.69
4	.67
5	.74
6	.69
7	.65
8	.72
9	.80
10	.79

In Table 3, it is seen that the communality values of the scale items ranged between .65 and .80. According to these values, the communality values of each item are at a good level (>.10) (Seçer, 2015).

Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis was performed with a different sample (n=295) to confirm the ten-item two-factor model of the PCC scale. First, skewness and kurtosis values for univariate normality and the value of the critical ratio (CR) for multivariate normality were examined. The skewness values of the scale items ranged from -1.074 to -.130, and the kurtosis values ranged from -.569 to .817. These values indicate that the univariate normality assumption is met (Tabachnick & Fidell, 2013; Seçer, 2015). On the other hand, according to the critical ratio value of the data (c.r.=8.419), it can be said that multivariate normality is not problematic (Kline, 2015; Karagöz, 2019). According to the confirmatory factor analysis performed after testing the necessary assumptions, the fit index values of the two-factor measurement model in the original scale have good fit values, except for the RMSEA value (.93). Then, according to the modification indices, between the error variances of the first and second items in the dimension of perceived historical continuity were made a modification. After the modification, it was determined that the RMSEA had a good fit value. The fit index values obtained as a result of confirmatory factor analysis are presented in Table 4.

Table 4

The Goodness of fit values for the PCC Scale

	χ^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA
The first model	3,54	.97	.95	.96	.93	.88	.09
The modified Model	2,09	.99	.97	.98	.96	.93	.06
The Second-Order CFA	2,09	.99	.97	.98	.96	.93	.06

In Table 4, the goodness of fit values obtained as a result of the modified first and second-order confirmatory factor analysis of the PCC scale ($\chi^2/df=2.09$; $CFI=.99$; $NFI=.97$; $NNFI=.98$; $GFI=.96$; $AGFI=.93$; $RMSEA=.06$) indicate that the scale items fitted with tested model of the scale (Karagöz, 2019; Schumacker & Lomax, 2004; Kline, 2015). The relationships between the first and second-order models and the factors of the scale are presented in Figure 2.

Figure 2

The First and Second-Order Confirmatory Factor Analysis Path Diagram for the PCC Scale

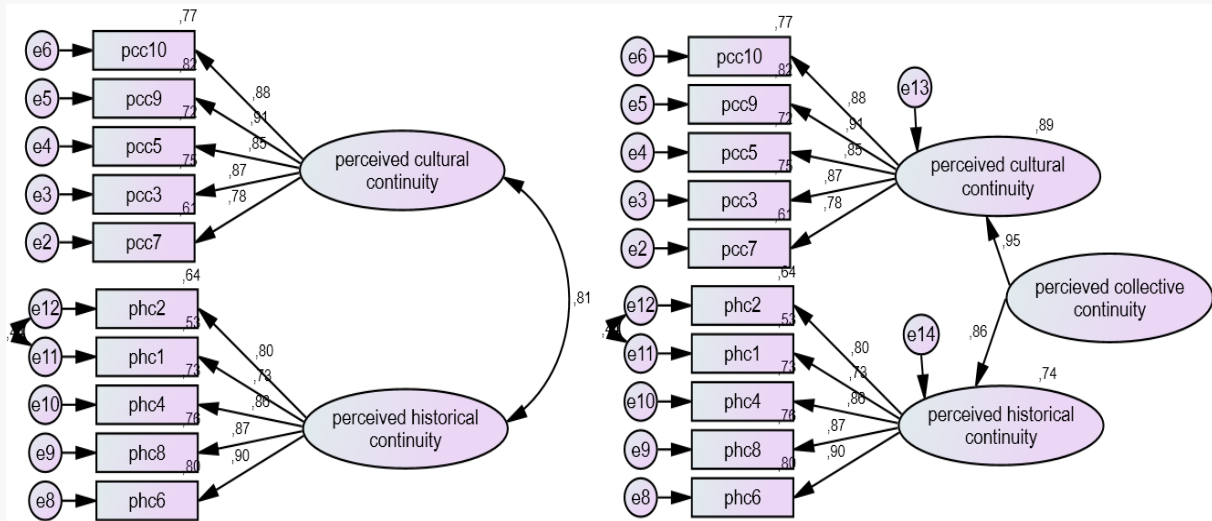


Figure 2 indicates first and second-order CFA results. When the figure is examined, it is seen that the standardized factor loads of the items under each conceptual variable ranged between .73 and .94. Since the goodness-of-fit values of both models are acceptable, the first and second-order models of the PCC scale can be preferred. In addition, in the confirmatory factor analysis study, the Cronbach's alpha value for the internal consistency coefficient was found to be .95 for the whole scale, .92 for the dimension of perceived historical continuity, and .93 for the dimension of perceived cultural continuity (n=295). According to these results, the PCC scale has a high level of reliability (Seçer, 2015).

Conclusion

In the current study, the two-factor model (cultural and historical continuity) of the perceived collective continuity scale developed by Sani et al.(2007) was confirmed in the Turkish form of the scale. This result indicates that the original scale model is confirmed in terms of Turkish culture. In addition, the second-order factor structure of the scale also has good fit values. The concepts of perceived collective continuity (cultural and historical) in the present study are explained. After the concepts were explained, the PCC scale was adapted to Turkish, and the psychometric properties of the scale were analyzed. First of all, the Turkish translation of the PCC scale was made, and then the validity and reliability studies of the scale were carried out through the collected data. The results of the exploratory and confirmatory factor analysis fitted the model of two different dimensions obtained by Sani et al. (2007), who developed the original scale. Accordingly, the scale consists of two dimensions: perceived cultural continuity and perceived historical continuity. Similarly, Chesterman et al. (2021) obtained a two-dimensional model in the French adaptation of the PCC scale. In the current study, a high level of reliability was provided for the Turkish form of the scale. Ultimately, the current research has revealed that the Turkish version of the scale is a valid and reliable measurement tool that measures individuals' perceptions of cultural and historical continuity.

The PCC scale, which has been proven to be valid and reliable in Turkish culture, is capable of opening the door to many new researches in different disciplines. Because perceived collective continuity has been a topic that keeps up to date in many fields such as historiography, textbook research, identity studies, and social psychology. Especially historical

continuity is a subject that has been discussed from the last century of the Ottoman Empire to the present day. For example, Fuad Köprülü and Ziya Gökalp have built the center of their studies on cultural and historical continuity (Cihan, 2014). So much so that this topic has never been out of date (Üçyiğit, 1977; Danişmend, 1983; Inalcık, 2013; Inalcık, 2014). In addition, relations between perceived historical and cultural continuity and national identity, social essentialism, and identity fusion have been revealed (Siromahov et al., 2020). The relationships between historical continuity and attitudes towards immigration (Jetten & Wohl, 2012; Maoulida et al., 2021), identity protection behaviors (Jetten & Hutchison, 2011), and identity threat perceptions (Roth et al., 2017) were studied. In educational research, historical continuity is a subject studied in textbook research (Šulíková, 2016). Therefore, it is thought that the PCC scale will create opportunities for new studies of various disciplines in Turkey.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there are no conflicts of interest.

References

- Akeret, R. U. ve Klein, D. M. (1991). *Family tales, family wisdom: How to gather the stories of a lifetime and share them with your family*. William Morrow & Company.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay.
- Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek. Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Ankara: Aşina.
- Breisach, E. (2012). *Tarihyazımı*. (H. Kocaoluk, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calhoun, C. (2007). *Milliyetçilik*. (B. Sütçüoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chesterman, A., Rateau, P., Castro, P., Parant, A., Eonnet, M., Steenkeste, A., & Causse, E. (2021). An exploration of the perceived collective continuity scale in reference to national and regional groups: An issue of history versus culture. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 28(2). 10.4473/TPM28.2.2
- Cihan, C. (2014). Fuad Köprülü ve Türk tarihinde kökenler; süreklilik, dış tesir ve hususi tekâmül. *Electronic Turkish Studies*, 9(7), 233-259.
- Danişmend, İ.H. (1983). *Türklük meseleleri*. İstanbul: İstanbul.
- Frangoudaki, A. (1998). Tarih ders kitaplarında ulusal “ben” ve ulusal “öteki”. A. Berktaş, H. C. Tuncer (Edt.), *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki* (s. 96-105). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Güvenç, B. (1998). Tarih perspektifte kimlik sorunu özdeşimlerini belirleyen bazı etkenler. A. Berktaş, H. C. Tuncer (Edt.), *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki* (s. 23-29). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Güvenç, B. (2010). *Türk kimliği-kültür tarihinin kaynakları*. İstanbul: Boyut.
- Inalcık, H. (2013). Türkiye’de modern tarihçiliğin kurucuları. V. Engin, A. Şimşek (Ed.). *Türkiye’de Tarih Yazımı* (s.179-196). İstanbul: Yeditepe.

- İnalçık, H. (2014). *Türklük Müslümanlık ve Osmanlı mirası*. İstanbul: Kırmızı.
- Jetten, J. ve Hutchison, P. (2011). When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger. *European Journal of Social Psychology*, 41(3), 335-343.
- Jetten, J. ve Wohl, M. J. (2012). The past as a determinant of the present: Historical continuity, collective angst, and opposition to immigration. *European Journal of Social Psychology*, 42(4), 442-450.
- Ju, I., Kim, J., Chang, M. J. ve Bluck, S. (2016). Nostalgic marketing, perceived self-continuity, and consumer decisions. *Management Decision*. 54(8), 2063-2083.10.1108/MD-11-2015-0501
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS meta uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel
- Karpat, K. (2009). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji* (G. Ayas, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Maoulida, H., Tavani, J. L. ve Urdapilleta, I. (2021). When past group events and identities define the present: Effect of perceived collective continuity on defensive behaviors of the French in-group. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 1-14. 10.1177/18344909211005474
- Morley, D. ve Robins, K. (1997). *Kimlik mekânları*. (E. Zeybekoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Obradović, S. (2018). *Continuity in times of change: the role of power, history and national identity in the process of supranational integration*. (Unpublished Doctoral dissertation). The London School of Economics and Political Science (LSE)).
- Öz, M. (2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları*, 5(8), 219-226.
- Roth, J., Huber, M., Juenger, A. ve Liu, J. H. (2017). It's about valence: Historical continuity or historical discontinuity as a threat to social identity. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 320-341.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11-26
- Sani, F., Bove, M., Herrera, M., Manna, C., Cossa, T., Miao, X. ve Zhou, Y. (2007). Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1118-1134.
- Schmitt, N. ve Stuits, D. M. (1985). Factors defined by negatively keyed items: The result of careless respondents? *Applied Psychological Measurement*, 9(4), 367-373. <https://doi.org/10.1177/014662168500900405>
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.

- Siromahov, M., Buhrmester, M. ve McKay, R. (2020). Beliefs in national continuity are related to essentialist thinking and to perceptions of the nation as a family. *Nations and Nationalism*, 26(4), 845-863. 10.1111/nana.12640
- Smeeke, A. ve Verkuyten, M. (2015). The presence of the past: Identity continuity and group dynamics. *European Review of Social Psychology*, 26(1), 162-202. <http://dx.doi.org/10.1080/10463283.2015.1112653>
- Smeeke, A., McKeown, S. ve Psaltis, C. (2017). Endorsing narratives under threat: Maintaining perceived collective continuity through the protective power of ingroup narratives in Northern Ireland and Cyprus. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 282-300. 10.5964/jspp.v5i2.682
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni* (S. Bayramoğlu ve H. Kendir, Çev.). Ankara: Dost.
- Smith, A.D. (2014). *Millî kimlik* (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Šulíková, J. (2016). Unintended revelations in history textbooks: The precarious authenticity and historical continuity of the Slovak nation. *Journal of Social Science Education*, 15(3), 26-39.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.
- Şimşek, A. (2017). Türkiye’de millî tarihin inşası. A. Şimşek ve A. Satan (Edt.), *Millî Tarihin İnşası* (s.9-23): İstanbul: YazıGen.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education
- Turan, Ş. (1997). Milliyetçilik anlayışında tarih yazıcılığının önemi. I. *Ulusal Tarih Kongresi-Tarih ve Milliyetçilik Bildiriler* (s.143-149). Mersin: Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Türkdoğan, O. (2005). *Türk ulus-devlet kimliği*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Üçyiğit, E. (1977). Okullarımızda tarih öğretimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (s.269-275). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z. (2008). *Millet ve tarih şuuru*. Türkiye İş Bankası.

Appendix

Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi 1 ile 7 arasında puanlayınız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Türk halkı geleneklerini farklı nesiller boyunca aktarmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
2. Türk tarihi geçmişten günümüze birbirine bağlı olaylar dizisidir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Türk halkının ortak değerleri, inançları ve tutumları zaman geçse de korunmuştur.	1	2	3	4	5	6	7
4. Geçmişten günümüze Türk tarihinin tüm önemli dönemleri birbiri ile bağlantılıdır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Türkler tarih boyunca eğilimlerini ve düşünce tarzlarını korumuşlardır.	1	2	3	4	5	6	7
6. Türk tarihinin dünü, bugünü ve geleceği arasında bağlantı vardır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Türkler daima kendine özgü gelenek ve inançlarıyla tanınacaklardır.	1	2	3	4	5	6	7
8. Türk tarihindeki farklı olaylar arasında nedensel bağlantılar vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Türkler tarih boyunca gelenek ve göreneklerini korumuştur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Türk halkı değerlerini zamana karşı korumuştur.	1	2	3	4	5	6	7

Factors:*Perceived Historical Continuity*


1., 2., 4., 6., and 8.

Perceived Cultural Continuity

3., 5., 7., 9., and 10.

This page left blank...

Algılanan kolektif süreklilik ölçeğinin (kültürel ve tarihsel süreklilik) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması


Mehmet ELBAN 

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E-posta: melban111@gmail.com

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	30.01.2022
Kabul Tarihi	26.03.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1065357
Kaynak Göster	Elban, M. (2022). Algılanan kolektif süreklilik ölçeğinin (Kültürel ve tarihsel süreklilik) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 44-55. https://doi.org/10.17497/tuhed.1065357
Etik Beyannamesi	Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan, 23.11.2021 tarih ve 23.11.2021-23/3 sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.
Bilgi Notu	

Algılanan kolektif süreklilik ölçeğinin (Kültürel ve tarihsel süreklilik) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması

Mehmet ELBAN 

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi E-posta: melban111@gmail.com

Öz

Osmanlı Devletinin son dönemlerinden günümüze kadar kültürel ve tarihsel süreklilik pek çok bilim dalında tartışılan bir konudur. Ancak, yurtiçi yazında bireylerin kültürel ve tarihsel sürekliliği ne düzeyde algıladıkları göz ardı edilmiştir. Mevcut araştırma literatürdeki bu boşluğa katkı sağlamak amacıyla Sani vd. (2007) tarafından geliştirilen Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğini (AKSÖ) Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamıştır. On iki sorudan oluşan ölçeğin orijinal formu, algılanan kültürel süreklilik ve algılanan tarihsel süreklilik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliğini test etmek amacıyla ölçeğin Türkçe formuna açımlayıcı (n=249) ve doğrulayıcı faktör analizi (n=295) yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre iki faktörlü 10 maddelik Türkçe ölçek formunun açıkladığı toplam varyans miktarı %72,48 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin orijinalindeki iki faktörlü modele ilişkin birinci düzey ve ikinci düzey modelin uyum indeksleri modelin doğrulandığını göstermiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirlik değerleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin Türkçe formunun orijinal formundaki iki faktörlü yapıyı gösterdiğini ortaya koymuştur. Nihayetinde mevcut araştırma, ölçeğin (AKSÖ) Türkçe formunun bireylerin kolektif süreklilik algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. Ölçeğin (AKSÖ) yurtiçi alan yazındaki boşluğu gidererek tarih eğitimi araştırmaları, kimlik araştırmaları, göç araştırmaları ve sosyal psikoloji gibi pek çok alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algılanan kolektif süreklilik, tarihsel süreklilik, kültürel süreklilik

Giriş

İlk toplumlar incelendiğinde yaşlıların yeni nesiller için doğal bir öğretmen olduğu görülür. Öğretmenler sadece hayatta kalabilmenin yolunu öğretmezler. Aynı zamanda önceki nesillerin kültürünü de aktarırlar. Böylelikle kültürel süreklilik sağlanır (Akeret ve Klein, 1991). İlk toplumlar gibi bir grup olarak milletler de geçmişten geleceğe uzanan bir sürekliliğe sahiptir (Sani vd., 2007). Dış gruplardan bir tehdit algılandığında milletlerin kolektif süreklilik duygusu daha da güçlenir (Smeeke ve Verkuyten, 2015). Böylesi bir durumda farklılıklar ya da ötekiler

(Güvenç, 1998, s.24), tutarlılık ve süreklilik duygusu ile bir araya gelerek kimliği oluşturur (Bilgin, 2007). Görüleceği üzere gruplar, sürekliliği hedefler (Assmann, 2001) ve kolektif kimlik süreklilik gerektirir (Morley ve Robins, 1997; Smith, 2014). Bu tür süreklilik ise kolektif sürekliliktir. Kolektif sürekliliğin iki temel bileşeni ise kültürel ve tarihsel sürekliliktir.

Etnik kimliklerin temelinde tarihsel bellek ve ortak değerler vardır. Tarihsel bellek tarihsel süreklilikle, ortak değerler ise kültürel süreklilikle ilişkilidir (Smith, 2002; Smith, 2014). Kültür, geçmişten geleceğe bir sürekliliktir. Ancak bu mutlak bir değişmezlik değildir (Güvenç, 2010). Kültürler, az çok bütünleşiktir (Calhoun, 2007). Kültürler sonu olmayan bir yürüyüşün manzarasıdır (Ülken, 2008). Kültürel süreklilik ise birlikte yaşayan insanların belirli bir kültürel özgüllüğünü geçmişten geleceğe aktarmalarıdır (Smith, 2002). Kolektif sürekliliğin diğer bir unsuru kolektif tarihtir. Milletlerin kolektif sürekliliği için gerekli olan tarih türü ise millî tarihtir (Siromahov vd., 2020). Tarih, milletlerin geçmişten geleceğe uzanan tarihini ortaya koyarak millî kimliğin oluşumunu sağlar (Öz, 2008; Turan, 1997). Bu bağlamda tarihsel süreklilik, “Bir ulusun geçmiş ve bugünü arasında algılanan süreklilik duygusudur” (Obradović, 2018). Tarihsel süreklilik sayesinde milletin üyeleri milletin özelliklerinin, değerlerinin koruduğunu içselleştirir (Siromahov vd., 2020). Özellikle milliyetçi romantik tarih yazımında milletin varlığının kökleri için “bebeklik” metaforu kullanılır. Milletin varlığı milletin bebeklik döneminde yaşanan zamana kadar kesintisiz anlatılır ki bu tarihsel sürekliliktir (Şimşek, 2017). Geçmişten geleceğe uzanma başka bir ifadeyle tarihsel süreklilik millî devletlere bir meşruiyet belgesi sunar. Bu belge tarihyazımıyla sağlanır. Dolayısıyla millî devletlerin ortaya çıkışında tarihsel süreklilik, tarih ve tarih yazıcılığının temel konusu olmuştur (Şıvgın, 2009). Tarihyazımında grubun tarihiyle birlikte ötekiler de yazılır. Dolayısıyla tarihsel süreklilik grup, grubun tarihi ve ötekiyle birlikte gerçekleşir (Obradović, 2018).

Kolektif sürekliliğin, onun alt boyutları kültürel ve tarihsel sürekliliğin ne olduğu tartışıldıktan sonra uygulamalı çalışmalara bakmak gerekecektir. Çünkü kolektif sürekliliğin nasıl algılandığı (kültürel ve tarihsel) ve kolektif süreklilik algılarının nasıl ölçülebileceği kolektif sürekliliğin ne olduğu kadar önemlidir. Bu bağlamda Sani vd.’nin (2007) çalışması ilgili literatür için büyük bir önem taşır. Nitekim Sani vd. (2007) algılanan kolektif süreklilik için iki boyut önermektedir. Buna göre ilk boyut kültürel süreklilik; bir grubun temel değerlerinin, geleneklerinin, düşüncelerinin nesiller arası aktarımla geçmişten geleceğe aktarıldığına ilişkin algısıdır. Algılanan kültürel süreklilik normların ve geleneklerin algılanan sürekliliğini ifade eder. İkinci boyut tarihsel süreklilik algısıdır. Tarihsel süreklilik algısı, grupların grup tarihindeki farklı olayların ve dönemlerin nedensel olarak birbirine bağlı olduğuna ilişkin algısıdır. Öyle ki grubun tarihindeki farklı olaylar ve dönemler grubu grup yapan tutarlı bir hikâyedir. Bu tutarlı hikâyenin her evresi nedensel olarak birbirine bağlıdır. Öte yandan algılanan süreklilik kültürel ve tarihsel olarak ikiye ayrılrsa da bu iki boyut birbirleriyle ilişkilidir.

Algılanan kolektif sürekliliğin pek çok bilim dalını ilgilendiren yapısı, bu konunun farklı bilim dallarınca çalışılmasına neden olmuştur. Örneğin bireysel olarak bakıldığında da bireyin kendi geçmişi bir sürekliliği ifade eder. Kolektif süreklilikte olduğu gibi öz süreklilik duygusu da pazarlama stratejisine ilişkin çalışmalarda yer bulmuştur (Ju vd., 2016). Tarihyazımının da temel problemlerinde biri tarihsel sürekliliktir (Breisach, 2012). Diğer taraftan millî kimlik araştırmaları söz konusu olduğunda tarihsel süreklilik en çok tartışılan konu olur (Karpas, 2009; Türkoğan, 2005). Milli tarihe ilişkin tarihyazımında tarihsel süreklilik millî eğitim politikalarını, öğretim programlarını ve ders kitaplarını etkilemektedir (Šulíková, 2016). Örneğin Yunan kimliği için ders kitaplarında Antikçağdan bugünün Yunanistan’ına uzanan tarihsel ve kültürel süreklilik anlatılmaktadır (Frangoudaki, 1998). Yine tarihsel süreklilik beraberinde ötekileri ya

da dış grupları (Obradović, 2018) içerdiğinden ötekilere ilişkin anlatıların barışçı olup olmaması tarih eğitimi ve öğretimi araştırmalarının kaçınılmaz bir problemi hâline gelir (Safran ve Ata, 1996). Böylesi bir durumun üstesinden gelebilmek için tarih öğretiminde sorgulayıcı ve kanıt temelli yöntem ve teknik tavsiye edilir (Smeekes vd., 2017).

Görüleceği üzere algılanan kolektif süreklilik sosyal psikoloji, politik psikoloji, tarih ve tarihyazımı, göçmen araştırmaları, eğitim araştırmaları ve tarih eğitimi araştırmaları için önemli bir konudur. Osmanlı devletinin son dönemlerinden günümüze kadar tarih, tarih eğitimi ve öğretimi söz konusu edildiğinde büyük tartışmaların odak noktalarından biri kültürel ve tarihsel süreklilik olur (Üçyiğit, 1977; İnalçık, 2013, s. 467). Fakat günümüze kadar bireylerin tarihsel ve kültürel sürekliliği ne düzeyde algıladıkları yurtiçi yazında sürekli göz ardı edilmiştir. Dolayısıyla Türkiye’de alanyazında algılanan kolektif sürekliliği (kültürel ve tarihsel) ölçen bir ölçme aracının olmaması önemli bir boşluk olarak görülmektedir. Bu araştırma söz konusu boşluğa katkı sağlamak için Sani vd. (2007) tarafından geliştirilen “Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğini” Türkçeye uyarlamayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Mevcut araştırma kuramsal bir modelin doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmasını amaçlamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizinin yapısal eşitlik modellerinin bir türü olduğu düşünüldüğünde araştırmanın korelasyonel türde bir araştırma olduğu söylenebilir (Aksu, Eser ve Güzeller, 2017).

İşlem

AKSÖ’nün Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle ölçeği geliştiren sorumlu araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır (Sani vd., 2007). Daha sonra araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik izni alınmıştır (Fırat Üniversitesi Etik Kurulu 23.11.2021 tarihli ve 23/3 numaralı karar). Sözü edilen ölçeğin 5 uzman (1 Psikolojik danışman, 2 Türk dili uzmanı ve 2 İngilizce Eğitimsi) tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin Türkçe formu tekrar İngilizceye çevrilerek ölçeği geliştiren yazara gönderilmiştir. Yazarın görüşleri alındıktan sonra ölçeğin Türkçe formu üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçeğin cevaplama süresi ortalama 4 dakika sürmüştür. Elde edilen veriler ile ölçeğin Türkçe formuna açımlayıcı (n=249) ve doğrulayıcı faktör analizi (n=295) yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Kolayda örneklem yöntemi, araştırmada kullanılan örneklem yöntemidir. Araştırma katılımcıları devlet üniversitelerinde farklı düzeylerde öğrenim gören öğrencilerdir. Mevcut çalışmada araştırma grubu iki farklı araştırmadan oluşmaktadır. İlk araştırma grubunda açımlayıcı faktör analizi için veriler toplanmıştır. İkinci araştırma grubunda ise doğrulayıcı faktör analizi için veriler toplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırma grubunda yer alan katılımcıların yaşları 18-35 (\bar{x} =22,98) arasında değişmektedir (n=249). AFA uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri hazırlık sınıfı ve doktora düzeyi arasında değişmektedir (Hazırlık sınıfı n=1 birinci sınıf n=29; ikinci sınıf n=28; üçüncü sınıf n=67; dördüncü sınıf n=99; yüksek lisans n=21; doktora n=4). Katılımcıların 172’si (% 69,1) kadın ve 77’si (% 30,9) erkektir.

Doğrulayıcı faktör analizi araştırma grubunda yer alan katılımcılar, yaşları 18-39 (\bar{x} =21,60) arasında değişen üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır (n=295). DFA uygulamasına katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri birinci sınıf ve doktora düzeyi arasında değişmektedir (Birinci sınıf n=56; ikinci sınıf n=42; üçüncü sınıf n=105; dördüncü sınıf n=76; yüksek lisans n=8; doktora n=8). İkinci araştırma grubundaki katılımcıların 213'ü (% 72,2) kadın ve 82'si (% 27,8) erkektir.

Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan alınan, 23.11.2021 tarih ve 23.11.2021-23/3 sayı numaralı etik kurul onayı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Sani vd. (2007) tarafından geliştirilen Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğidir. On iki maddeden oluşan AKSÖ, yedili likert türündedir. Orijinal ölçekte iki ters madde (m6 ve m12) bulunmaktadır. Ancak, ölçeğin Türkçe formunda ölçeği geliştiren yazarın da görüşleri alınarak ters madde kullanılmamıştır. Ayrıca küçük bir katılımcı kitlesi bu maddelere dikkat etmediğinde maddeler anlamsız ayrı bir boyut olarak ortaya çıkabilmektedir (Schmitt ve Stuits, 1985). AKSÖ'nün geliştirme sürecinde ölçeğin tümü için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .80 bulunmuştur. Ölçeğin tarihsel süreklilik boyutu için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı, .77, kültürel süreklilik boyutu için Cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı .82'dir. Ölçeğin iki faktörlü modelinin uyum indeksleri modelin doğrulandığını göstermiştir (Sani vd., 2007).

Verilerin Analizi

Araştırmada, açımlayıcı faktör analizi için SPSS 22 kullanılmıştır. Verilerin doğrulayıcı faktör analizi ise AMOS 22 programı ile yapılmıştır. Araştırmada öncelikle uyarlaması yapılan ölçeğin yapısına açımlayıcı faktör analizi ile bakılmış, ardından ayrı bir örneklem grubunda model uyumu için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için $\chi^2/sd < 5$; CFI, NFI ve NNFI $\geq .90$; GFI, AGFI $\geq .85$ ve RMSEA $\leq .80$ kabul edilen kritik değerlerdir (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2015). Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpa iç tutarlılık katsayısı ile sınanmıştır.

Bulgular

Bu başlık altında Türkçeye uyarlaması yapılan Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile güvenilirliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Araştırmada AFA için araştırma grubu kolayda örneklem yöntemi ile seçilmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde devlet üniversitelerinde öğrenim gören 249 öğrenci araştırmaya katılmıştır. 249 öğrenciden elde edilen verilere Temel Eksen Faktörleşme yöntemi (Principal Axis Factoring) ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan ilk analizde ölçeğin orijinalinde olduğu gibi iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak ölçekteki onuncu madde "Türk tarihindeki temel olaylar 'kesintisiz bir akışın' parçasıdır." (Faktör yükleri: .629 ve .554) ve on ikinci madde "Türk tarihinin farklı çağları arasında bir süreklilik vardır." (Faktör yükleri: .573 ve .582) her iki faktörde yer almıştır. Faktör yükleri arasında yeterli fark olmadığı için maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Seçer, 2015). Binişik maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .93 olarak

bulunmuştur. Bu değer örneklem büyüklüğünün güçlü olduğunu göstermektedir. Anlamlı bulunan Barlett's testi sonucuna göre [$\chi^2 = 1706.330$; $p = .000 < 0.001$] veriler çoklu normal dağılmıştır (Seçer, 2015). AKSÖ'ye ilişkin varyans oranları Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1

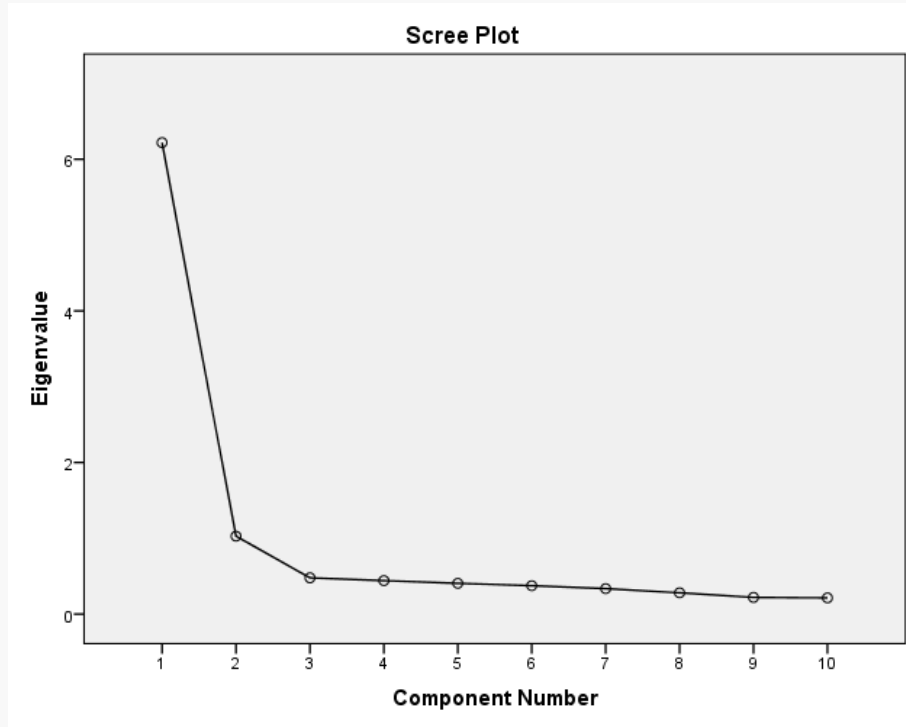
AKSÖ Açıklanan Varyans Oranları

Faktörler	Özdeğer	Varyans (%)	Yığılmalı Varyans (%)
Algılanan Tarihsel Süreklilik	6,220	62,20	62,20
Algılanan Kültürel Süreklilik	1,028	10,28	72,48

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öz değeri 6,220 olan birinci faktörün (Algılanan tarihsel süreklilik) açıkladığı varyans oranı % 62,20; öz değeri 1,028 olan ikinci faktörün (Algılanan kültürel süreklilik) açıkladığı varyans oranı % 10,28'dir. On maddeden oluşan ölçeğin (Bkz. Ek) açıklanan toplam varyans miktarı % 72,48 olarak bulgulanmıştır. Açıklanan toplam varyans göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin faktör yapısının güçlü olduğu düşünülebilir. Böylelikle özdeğeri 1'in üzerinde ve açıklanan varyans değeri % 5'in üstünde alt faktörler elde edilmiştir (Seçer, 2015; Büyüköztürk, 2012). AKSÖ'nün iki faktörlü yapısını gösteren yamaç birikinti grafiği (Scree plot) Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1

Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğinin Faktör Yapısına İlişkin Yamaç Birikinti Grafiği



Şekil 1'e göre yamaç birikinti grafiği (Scree Plot) üçüncü faktörden sonra yatay bir seyir gerçekleşmiştir. Bu durum ölçeğin iki faktörlü bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Ölçekte elde edilen maddelerin faktör yükleri aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

AKSÖ Madde Faktör Yükleri

Madde	n	Faktör Yüğü	Ort.	Ss
1	249	.78	6,03	1,15
2	249	.76	6,08	1,08
3	249	.80	5,35	1,34
4	249	.75	5,81	1,24
5	249	.77	4,93	1,52
6	249	.82	5,92	1,31
7	249	.80	5,59	1,50
8	249	.80	5,83	1,23
9	249	.82	5,39	1,38
10	249	.79	5,11	1,49

Tablo 2'ye göre ölçekte en düşük faktör yükü .75, en yüksek faktör yükü ise .82'dir. Elde edilen değerler ölçek maddelerinin faktör yüklerinin güçlü olduğunu göstermektedir. Nihai olarak açımlayıcı faktör analizinden elde edilen veriler, Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeğinin iki boyutlu yapısının Türkçe versiyonunda sağlandığını göstermektedir. Ayrıca orijinal ölçekte kültürel süreklilik boyutunda yer alan 1. madde "Türk halkı geleneklerini farklı nesiller boyunca aktarmıştır." Türk kültüründe algılanan tarihsel süreklilik boyutunda yer almıştır. Açımlayıcı faktör analizi çalışmasında iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri ölçeğin tümü için .91, algılanan tarihsel süreklilik boyutu için .90, algılanan kültürel süreklilik boyutu için .90 olarak bulunmuştur (n=249). Bu sonuçlar, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Bkz. Seçer, 2015). Ayrıca ölçekteki maddelerin eşkökenlilik değerleri, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Algılanan Kolektif Süreklilik Ölçeği Maddelerine İlişkin Eşkökenlilik Değerleri

Madde	Eşkökenlilik değerleri
1	.74
2	.76
3	.69
4	.67
5	.74
6	.69
7	.65
8	.72
9	.80
10	.79

Tablo 3'te ölçek maddelerinin eşkökenlilik değerlerinin .65-.80 arasında değiştiği görülmektedir. Söz konusu değerlere göre her bir maddenin eş kökenlilik değeri iyi (>.10) düzeydedir (Seçer, 2015).

Doğrulatory Faktör Analizi

AKSÖ'nün on maddeden oluşan iki faktörlü modelini doğrulamak için ayrı bir örnekleme (n=295) doğrulatory faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak tek değişkenli normallik için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, çok değişkenli normallik için kritik oran değeri

(critical ratio, CR) incelenmiştir. Ölçek maddelerinin çarpıklık değerleri -1,074 ile -,130 arasında basıklık değerleri -,569 ile ,817 arasında değişmektedir. Bu değerler tek değişkenli normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; Seçer, 2015). Diğer taraftan verilere ilişkin kritik oran değerine göre (c.r.=8,419) çok değişkenli normalliğin problemlili olmadığı söylenebilir (Kline, 2015; Karagöz, 2019). Gerekli varsayımlar sınıandıktan sonra yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre orijinal ölçekteki iki faktörlü ölçme modelinin uyum indeksi değerleri RMSEA (.93) değeri dışında iyi uyum değerlerine sahiptir. Daha sonra modifikasyon indekslerine göre algılanan tarihsel süreklilik boyutundaki 1. ve 2. maddenin hata varyansları arasında modifikasyon (ilişkilendirme) yapılmıştır. Yapılan modifikasyon sonrası RMSEA değerinin iyi uyum değerine sahip olduğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

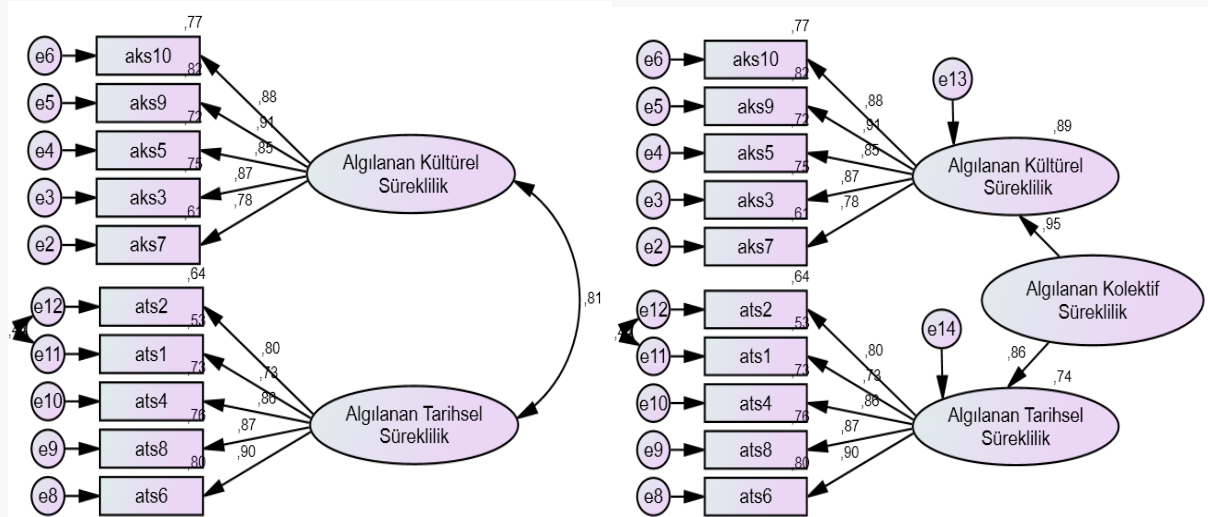
Ölçeğin (AKSÖ) Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2/sd	CFI	NFI	NNFI	GFI	AGFI	RMSEA
İlk Model	3,54	.97	.95	.96	.93	.88	.09
Düzeltilmiş Model	2,09	.99	.97	.98	.96	.93	.06
İkinci Düzey DFA	2,09	.99	.97	.98	.96	.93	.06

Tablo 4’te AKSÖ’nün düzeltilmiş birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ($\chi^2/df=2.09$; $CFI=.99$; $NFI=.97$; $NNFI=.98$; $GFI=.96$; $AGFI=.93$; $RMSEA=.06$) ölçek maddelerinin ölçeğin test edilen modeliyle uyumlu olduğunu göstermektedir (Karagöz, 2019; Schumacker ve Lomax, 2004; Kline, 2015). Ölçeğin birinci ile ikinci düzey modelleri ve faktörleri arasındaki ilişkiler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

AKSÖ Birinci ve İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diyagramı



Şekil 2’de birinci ve ikinci düzey DFA sonuçları görülmektedir. Şekil incelendiğinde her bir kavramsal değişkenin altında bulunan soruların standart faktör yüklerinin .73-.94 arasında değiştiği görülmektedir. Her iki modelin uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir olduğundan AKSÖ’ye ait birinci ve ikinci düzey modeller tercih edilebilir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi çalışmasında iç tutarlık katsayısı Cronbach alpha değeri ölçeğin tümü için .95, algılanan tarihsel

süreklilik boyutu için .92, algılanan kültürel süreklilik boyutu için .93 olarak bulunmuştur (n=295). Bu sonuçlara göre AKSÖ yüksek düzeyde bir güvenilirliğe sahiptir (Seçer, 2015).

Sonuç

Araştırmada Sani vd.(2007) tarafından geliştirilen algılanan kolektif süreklilik ölçeğinin Türkçe formunda iki faktörlü model (kültürel ve tarihsel süreklilik) doğrulanmıştır. Bu sonuç orijinal ölçekteki modelin Türk kültürü açısından doğrulandığını göstermektedir. Ayrıca ölçeğin ikinci düzey faktör yapısı da iyi uyum değerlerine sahiptir. Mevcut araştırmada algılanan kolektif süreklilik (kültürel ve tarihsel) kavramları açıklanmıştır. Söz konusu kavramlar açıklandıktan sonra ölçek (AKSÖ) Türkçeye uyarlanmış ve ölçeğin psikometrik özellikleri analiz edilmiştir. İlk olarak AKSÖ'nün Türkçe çevirisi yapılmış, daha sonra toplanan veriler aracılığıyla anılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeği geliştiren Sani vd.'nin (2007) elde ettiği iki farklı boyuttan oluşan model ile uyum göstermiştir. Buna göre ölçek (AKSÖ) algılanan kültürel süreklilik ve algılanan tarihsel süreklilik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Benzer şekilde Chesterman vd.(2021) AKSÖ'nün Fransızca adaptasyonunda iki boyutlu bir modele ulaşmıştır. Mevcut araştırmada ölçeğin (AKSÖ) Türkçe formu için yüksek düzeyde güvenilirlik elde edilmiştir. Nihayetinde mevcut araştırma, ölçeğin Türkçe formunun bireylerin kültürel ve tarihsel süreklilik algılarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

Türk kültüründe geçerli ve güvenilirliği kanıtlanan AKSÖ, farklı disiplinlerde yapılacak pek çok yeni araştırmaya kapı aralayacak niteliktedir. Çünkü algılanan kolektif süreklilik, tarihyazımı, ders kitabı araştırmaları, kimlik araştırmaları ve sosyal psikoloji gibi pek çok alanda güncelliğini koruyan bir konudur. Özellikle tarihsel süreklilik Osmanlı Devletinin son yüzyılından günümüze değin tartışılan bir konudur. Örneğin Fuad Köprülü ve Ziya Gökalp çalışmalarının merkezini kültürel ve tarihsel süreklilik üzerine inşa etmişlerdir (Cihan, 2014). Öyle ki bu konu hiç güncelliğini yitirmemiştir (Üçyiğit, 1977; Danişmend, 1983; İnalçık, 2013; İnalçık, 2014). Ayrıca algılanan tarihsel ve kültürel süreklilik ile millî kimlik, sosyal özcülük ve kimlik kaynaşması arasında ilişkiler ortaya konmuştur (Siromahov vd., 2020). Tarihsel süreklilik ile göçe karşı tutumlar (Jetten ve Wohl, 2012; Maoulida vd., 2021) kimlik koruma davranışları (Jetten ve Hutchison, 2011) ve kimlik tehdidi algıları (Roth vd., 2017) arasındaki ilişkiler çalışılmıştır. Eğitim araştırmalarında ise tarihsel süreklilik ders kitabı araştırmalarında çalışılan bir konudur (Šulíková, 2016). Dolayısıyla ölçeğin (AKSÖ)Türkiye'de zikredilen disiplinlerde yapılacak yeni çalışmalar için fırsatlar oluşturacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akeret, R. U. ve Klein, D. M. (1991). *Family tales, family wisdom: How to gather the stories of a lifetime and share them with your family*. William Morrow & Company.
- Aksu, G., Eser, M. T. ve Güzeller, C. O. (2017). *Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapısal eşitlik modeli uygulamaları*. Ankara: Detay.

- Assmann, J. (2001). *Kültürel bellek. Eski yüksek kültürlerde yazı, hatırlama ve politik kimlik*. (A. Tekin, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik inşası*. Ankara: Aşına.
- Breisach, E. (2012). *Tarihyazımı*. (H. Kocaoluk, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calhoun, C. (2007). *Milliyetçilik*. (B. Sütçüoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Chesterman, A., Rateau, P., Castro, P., Parant, A., Eonnet, M., Steenkeste, A., & Causse, E. (2021). An exploration of the perceived collective continuity scale in reference to national and regional groups: An issue of history versus culture. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 28(2). 10.4473/TPM28.2.2
- Cihan, C. (2014). Fuad Köprülü ve Türk tarihinde kökenler; süreklilik, dış tesir ve hususi tekâmül. *Electronic Turkish Studies*, 9(7), 233-259.
- Danişmend, İ.H. (1983). *Türklük meseleleri*. İstanbul: İstanbul.
- Frangoudaki, A. (1998). Tarih ders kitaplarında ulusal “ben” ve ulusal “öteki”. A. Berktay, H. C. Tuncer (Edt.), *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki* (s. 96-105). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Güvenç, B. (1998). Tarih perspektifte kimlik sorunu özdeşimlerini belirleyen bazı etkenler. A. Berktay, H. C. Tuncer (Edt.), *Tarih Eğitimi ve Tarihte Öteki* (s. 23-29). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Güvenç, B. (2010). *Türk kimliği-kültür tarihinin kaynakları*. İstanbul: Boyut.
- İnalçık, H. (2013). Türkiye’de modern tarihçiliğin kurucuları. V. Engin, A. Şimşek (Ed.). *Türkiye’de Tarih Yazımı* (s.179-196). İstanbul: Yeditepe.
- İnalçık, H. (2014). *Türklük Müslümanlık ve Osmanlı mirası*. İstanbul: Kırmızı.
- Jetten, J. ve Hutchison, P. (2011). When groups have a lot to lose: Historical continuity enhances resistance to a merger. *European Journal of Social Psychology*, 41(3), 335-343.
- Jetten, J. ve Wohl, M. J. (2012). The past as a determinant of the present: Historical continuity, collective angst, and opposition to immigration. *European Journal of Social Psychology*, 42(4), 442-450.
- Ju, I., Kim, J., Chang, M. J. ve Bluck, S. (2016). Nostalgic marketing, perceived self-continuity, and consumer decisions. *Management Decision*. 54(8), 2063-2083.10.1108/MD-11-2015-0501
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS meta uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel
- Karpat, K. (2009). *Osmanlı’dan günümüze kimlik ve ideoloji* (G. Ayas, Çev.). İstanbul: Timaş.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Maoulida, H., Tavani, J. L. ve Urdapilleta, I. (2021). When past group events and identities define the present: Effect of perceived collective continuity on defensive behaviors of the French in-group. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 15, 1-14. 10.1177/18344909211005474
- Morley, D. ve Robins, K. (1997). *Kimlik mekânları*. (E. Zeybekoğlu, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

- Obradović, S. (2018). *Continuity in times of change: the role of power, history and national identity in the process of supranational integration*. (Unpublished Doctoral dissertation). The London School of Economics and Political Science (LSE)).
- Öz, M. (2008). Tarih perspektifinden Türk kimliği üzerine bazı düşünceler. *Türkiyat Araştırmaları*, 5(8), 219-226.
- Roth, J., Huber, M., Juenger, A. ve Liu, J. H. (2017). It's about valence: Historical continuity or historical discontinuity as a threat to social identity. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 320-341.
- Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 11-26
- Sani, F., Bowe, M., Herrera, M., Manna, C., Cossa, T., Miao, X. ve Zhou, Y. (2007). Perceived collective continuity: Seeing groups as entities that move through time. *European Journal of Social Psychology*, 37(6), 1118-1134.
- Schmitt, N. ve Stuits, D. M. (1985). Factors defined by negatively keyed items: The result of careless respondents? *Applied Psychological Measurement*, 9(4), 367-373. <https://doi.org/10.1177/014662168500900405>
- Schumacker, R.E. ve Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci*. Ankara: Anı.
- Siromahov, M., Buhrmester, M. ve McKay, R. (2020). Beliefs in national continuity are related to essentialist thinking and to perceptions of the nation as a family. *Nations and Nationalism*, 26(4), 845-863. 10.1111/nana.12640
- Smeekes, A. ve Verkuyten, M. (2015). The presence of the past: Identity continuity and group dynamics. *European Review of Social Psychology*, 26(1), 162-202. <http://dx.doi.org/10.1080/10463283.2015.1112653>
- Smeekes, A., McKeown, S. ve Psaltis, C. (2017). Endorsing narratives under threat: Maintaining perceived collective continuity through the protective power of ingroup narratives in Northern Ireland and Cyprus. *Journal of Social and Political Psychology*, 5(2), 282-300. 10.5964/jspp.v5i2.682
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların etnik kökeni* (S. Bayramoğlu ve H. Kendir, Çev.). Ankara: Dost.
- Smith, A.D. (2014). *Millî kimlik* (B. S. Şener, Çev.). İstanbul: İletişim.
- Šulíková, J. (2016). Unintended revelations in history textbooks: The precarious authenticity and historical continuity of the Slovak nation. *Journal of Social Science Education*, 15(3), 26-39.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.
- Şimşek, A. (2017). Türkiye'de millî tarihin inşası. A. Şimşek ve A. Satan (Edt.), *Millî Tarihin İnşası* (s.9-23): İstanbul: YazıGen.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education

- Turan, Ş. (1997). Milliyetçilik anlayışında tarih yazıcılığının önemi. I. *Ulusal Tarih Kongresi-Tarih ve Milliyetçilik Bildiriler* (s.143-149). Mersin: Mersin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Türkdoğan, O. (2005). *Türk ulus-devlet kimliği*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Üçyiğit, E. (1977). Okullarımızda tarih öğretimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri* (s.269-275). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z. (2008). *Millet ve tarih şuuru*. Türkiye İş Bankası.

EK

Aşağıdaki ifadelere katılım düzeyinizi 1 ile 7 arasında puanlayınız.	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne de katılmıyorum	Biraz katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Türk halkı geleneklerini farklı nesiller boyunca aktarmıştır.	1	2	3	4	5	6	7
2. Türk tarihi geçmişten günümüze birbirine bağlı olaylar dizisidir.	1	2	3	4	5	6	7
3. Türk halkının ortak değerleri, inançları ve tutumları zaman geçse de korunmuştur.	1	2	3	4	5	6	7
4. Geçmişten günümüze Türk tarihinin tüm önemli dönemleri birbiri ile bağlantılıdır.	1	2	3	4	5	6	7
5. Türkler tarih boyunca eğilimlerini ve düşünce tarzlarını korumuşlardır.	1	2	3	4	5	6	7
6. Türk tarihinin dünü, bugünü ve geleceği arasında bağlantı vardır.	1	2	3	4	5	6	7
7. Türkler daima kendine özgü gelenek ve inançlarıyla tanınacaklardır.	1	2	3	4	5	6	7
8. Türk tarihindeki farklı olaylar arasında nedensel bağlantılar vardır.	1	2	3	4	5	6	7
9. Türkler tarih boyunca gelenek ve göreneklerini korumuştur.	1	2	3	4	5	6	7
10. Türk halkı değerlerini zamana karşı korumuştur.	1	2	3	4	5	6	7


Boyutlar:*Algılanan Tarihsel Süreklilik*

1., 2., 4., 6., ve 8.

Algılanan Kültürel Süreklilik

3., 5., 7., 9., ve 10.

Establishment of provincial darülmualimin-i sıbyan in the Ottoman Empire: Adana Darülmualimin-i Sıbyan (1892-1908)


Ayşe YANARDAĞ 

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Art, E-mail: yanardag2006@gmail.com

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	29.10.2021
Accepted	25.01.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1016350
Cite	Yanardağ, A. (2022). Osmanlı'da taşra darülmualimin-i sıbyanların kuruluşu: Adana Darülmualimin-i Sıbyan (1892-1908). Turkish History Education Journal, 11(1), 56-73. https://doi.org/10.17497/tuhed.1016350
Ethics Declaration	This study was carried out within the framework of archival documents, yearbooks and literature, and ethics committee approval was not required.
Acknowledge	

Establishment of provincial darümuallimin-i sıbyan in the Ottoman Empire: Adana Darümuallimin-i Sıbyan (1892-1908)

Ayşe YANARDAĞ 

Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Art, E-mail: yanardag2006@gmail.com

Abstract

In the multinational Ottoman Empire, different ethnic communities gave education according to their own language, tradition and religious beliefs in the educational institutions they established. In this context, Muslim Turks, who were the founding elements of the Ottoman Empire, also established their own educational institutions. Traditionally, Muslim Turks were educated in madrasahs and sıbyan schools (primary schools). These educational institutions were based on rote learning and partially dependent on Shaykh al-Islam in terms of their educational understanding and system. In the 19th century, innovations were made to save the disintegrating state. Innovations were also made in the field of education, and Ottoman junior high schools were opened in 1838, apart from traditional education institutions. The newly opened high school were tried to be kept out of the traditional education system and understanding. For this reason, the different course curriculum and application applied in high school is called the New Method. Darümuallimin (Teacher's School) was opened in 1848 in order to train teachers equipped to implement the New Method. However, the known inadequacy of primary schools was seen once again in the inadequacy of students who came to secondary schools. Innovations at the Sıbyan level have become irrecusable. For this reason, usul-i cedit was tried to be spread in the ibtidai schools opened at the primary education level. Then, Darümuallimin-i Sıbyan (The School of Primary Teachers' Training) was opened in 1868 to train teachers for primary schools. Primary schools and Darümuallimin-i Sıbyans opened in Istanbul were tried to be popularized in the provinces. In this context, a secondary school and a primary school were opened in Adana in 1880 and Darümuallimin-i Sıbyan School in 1892. While teachers were trained in a new way in Adana Darümuallimin-i Sıbyan school, existing teachers and village imams were trained in a way that can be called in-service training. However, Adana Darümuallimin-i Sıbyan was not very popular and did not have many students. This study is primarily a historical one, and the establishment of Darümuallimin-i Sıbyan in Adana and why it did not have many students and the problems that arose were examined based on archival documents. The establishment and development of Adana Darümuallimin-i Sıbyan School between the years 1892-1908 has been tried to be explained in a cause-effect relationship with a historical perspective. In the study, Ottoman archive documents, educational yearbooks and Adana province yearbooks were used. In addition, copyrighted works were also used.

Keywords: the new method, teacher, Adana Darümuallimin-i Sıbyan (Primary Teachers' Training School), Adana Primary Teachers' Training School

Introduction

The Ottoman Empire started to realize the negative situation in which it was after 1699 due to military defeats and started to seek ways to save the state. It questioned the defeats it received against Europe and felt the need to make innovations in the European style. As Europe has now become superior to the Ottomans by the new information and technology they have. For this reason, the concept of *alî* was used in the sense of a tool, to express the new knowledge and technique of Europe, which they first started to receive in the military field during the Tulip Period. In contrast, the old knowledge taught in the madrasah, the old traditional educational institution of the Ottoman Empire, interpreted by comparison and consensus from the Book and Sunnah, was called *ilim* (science), while the one who had this knowledge was called *âlim* (scientist) (Berkes, 2008: 179).

During the 18th century, the first innovations in the Ottoman Empire generally started in the military field, but they were not sufficient. Similarly, the innovations that were primarily intended to be made in the military field during the reign of Selim the Third were met with the concept of *nizâm-ı cedit* (new order). While the word *nizâm*, which comes from Arabic, means "sequence, order, canon, arrangement, way, rule, the regulation set according to the necessities of the time" (Develioğlu, 2005: 842), *cedit*, which also comes from Arabic, is defined as "new, unused, known or existing for a little while" (Develioğlu, 129). Apart from the *Nizam-ı Cedit* Army, the establishment of the *Irâd-ı Cedit* Treasury (Turan, 2019: 37-46) or the mention of the New Method in medicine in the opening reason of the medical school in later times (Ergin 1977: 336) are examples of the renewal requests outside the military field of the period. Thus, the *nizâm-ı cedit* in the military field started to transform into a *nizâm-ı cedit* understanding as a "system" (Berkes, 2008: 101). Due to this understanding, which can simply be called the new order, innovations in the Ottoman Empire did not cease although Selim the Third died.

In the 19th century, a general understanding of innovation in order to save the disintegrating State continued increasingly in all areas such as policy, law, economy, culture and civil education. Under these conditions, the renewal of the existing order became necessary and the idea that the salvation of the state would be achieved with an educated society emerged from the Tanzimat Era. Undoubtedly, this training would be a new training, not an old one, in terms of content and organization. For this reason, it has been seen that the concept of *cedit* was frequently used for the innovations in the field of education made after the Tanzimat Edict. Since the innovation initiative came from the state, conceptualizations emerged inevitably to distinguish between the new and the old. The word *kadim* (Akyol, 1993: 211-213) was used for the old, and the word *cedit* for the new. For example, while the medical school was being opened, the expression "*usûl-ı kadîm*" was used for the practice of medicine in the old style, and the old-fashioned and new-fashioned medical education and medical books (Ül Dec, 1992:29,49; Ergin, 1977: 336) were used together.

Madrasahs were insufficient because they did not renew their tradition and open their doors to new knowledge of their era, and the Ottoman Empire began to open new civilian schools outside of the military school to teach the sciences that were developing in Europe. The Ottomans, who wanted to raise new generations who would save the state with new and unknown information apart from the science given in the madrasah, named the new schools "mektep". In the new schools opened to achieve the development of the West in technology

and science, usûl-ı cedit, in other words new methods were tried in teaching Primary Teachers' Training School and equipment. Although Usûl-ı Cedit (the New Method) gained a wider meaning in different Islamic geographies over time, it was used to express innovations especially at the basic education level in the Ottoman Empire (Ergün and Çifçi, 2006: 1-15). Schools that gave education in the manner of usûl-ı cedit at the primary level were called primary schools and Darümuallimin-i Sıbyan was opened to train teachers for these schools. Then, the Ottoman Empire, which wanted to spread the New Method in the provincial region, began to open Darümuallimin-i Sıbyan, especially in provincial centres, as well as primary schools. In this context, the subject of the study is Adana Darümuallimin-i Sıbyan. So far, there has been no study directly related to the subject in the literature about Adana Darümuallimin-i Sıbyan, which was opened to implement the New Method in primary schools, and the date of its foundation has not been determined in indirect studies. Therefore, the opening of the Adana Darümuallimin-i Sıbyan and the developments up to 1908 were considered as the main problem. In this context, the answers to the following questions have been sought:

- When and how was Adana Darümuallimin-i Sıbyan opened?
- Who are the teachers of Adana Darümuallimin-i Sıbyan and were they able to apply the New Method?
- In accordance with the purpose of the state, between 1892-1908, could Darümuallimin-i Sıbyan train enough teachers using the New Method?
- What kind of problems were experienced in Adana Darümuallimin-i Sıbyan between 1892-1908, what is the reason for the problems experienced?
- Why was the number of students in the school low?

Method

The Design of the Study

Although training teachers according to usûl-ı cedit, which is among the reforms made to save the state in the Ottoman Empire, is essentially a pedagogical issue, in this study the issue of usûl-ı cedit is not discussed in terms of pedagogy and educational science principles, but in a historical way. The social and political reasons that resulted in the Usûl-ı Cedit were emphasized. Then, the reason for the establishment of Darümuallimin-i Sıbyan schools in general and Adana Darümuallimin-i Sıbyan school, in particular, has been mentioned. In this study, the development of Adana Darümuallimin-i Sıbyan between 1892 and 1908 was examined based on documents. The inadequacy of the teachers at the school, which was emphasized to have been opened to develop the Usûl-ı Cedit, and the complaints about them were reflected in the archive documents. In this context, it has been tried to explain, as much as the archive documents allow, whether usûl-ı cedit was taught in Adana Darümuallimin-i Sıbyan school, why the number of students was low, and why there were complaints about teachers. In order to reflect the conditions of the period exactly, the documents are used chronologically in a cause-and-effect relationship. In this study, which examines the Adana Darümuallimin-i Sıbyan school, which is a sub-title of Turkish education history, the qualitative research method, which started to be used at the beginning of the current century, was used. A qualitative research method is a research that is conducted more to understand the measurable characteristics of events and phenomena, rather than trying to uncover them with questions such as "how, why". At the same time, in these studies, old information is also

examined and an attempt is made to reach a synthesis (Kıral, 2020: 170-189; Yıldırım and Şimşek, 2018: 37-41). In this study, Presidency of the Republic of Türkiye, Directorate of State Archives, Ottoman Archive, The Ministry of Education, Sadaret, İrade files have been used. In addition, educational yearbooks and provincial yearbooks were obtained electronically from the ISAM Library. The obtained archive documents and yearbooks were subjected to content analysis and evaluated together with the information obtained in the literature review. The study was conducted on archival documents, yearbooks and copyrighted works and does not require ethics committee approval.

Data Collection Tools and Analysis of Data

In this study, which examines Adana Darülmüallimin-i Primary School, various copyrighted works are used, but archival work was carried out first. The documents in the files were obtained electronically. Presidency of the Republic of Türkiye, Directorate of State Archives, Ottoman Archive, The Ministry of Education, Sadaret, İrade files were obtained electronically. Archive documents in Ottoman Turkish were classified in terms of chronology and content after being transcribed. As a result of the classification, the cases were handled in a cause-effect relationship and the questions of when, how and why were tried to be answered. Again, the Ottoman education yearbooks and provincial yearbooks obtained electronically from the ISAM Library were transcribed. As understood from the literature research, a significant part of the archival documents about Adana Darülmüallimin-i Sibyan School was used for the first time in this study. The information obtained from the archive documents related to Adana Darülmüallimin (Teacher Training School) and the yearbook information were compared with each other. The existing information about Ottoman basic education and teacher training obtained in the literature review was tried to be interpreted by evaluating the archive and yearbook information together. In this context, first the process leading to the need to train teachers in the field of basic education in the Ottoman Empire was discussed, then the opening of the Adana Darülmüallimin-i Sibyan and the process until 1908 were examined. In addition, the Hijri and Rumi dates in the archive documents were used by converting them to Gregorian dates according to the date translation guide of the Turkish Historical Society ("Date Translation Guide", 2021).

Findings

The Emergence of the Need for Renovation in Primary Schools and Opening of High Schools

The Ottoman State, whose founding element was Turkish and Muslim, allowed different ethnic communities to provide education in the institutions they established according to their own language, religion and culture within the nation system (Ortaylı, 2002: 216-220). In this context, madrasahs and primary schools were established for the education of the children of Turkish and Muslim people. Boys and girls were able to study together in primary schools, which are related to the subject of this study. These schools were given names such as primary school, darüttalim, school, darülilim, teacher's house, and neighborhood school. Classes were started by teaching the Qur'an without teaching reading and writing in primary schools. There were no specific plans and programs in which basic mathematics, geography, history and similar courses are given as today. Daily pocket-money, clothes and food were given to the children. They were taken for a walk once a year, and the

children were started at the school with a ceremony called the amen procession attended by all the children. Although writing lessons were sometimes added in these schools, which were usually established adjacent to mosques within the charitable foundation system by philanthropists, they were not taught in the form of writing something new, but in the form of calligraphy, that is, beautiful writing in an artistic sense. Here, the children were not taught the spelling and writing of Turkish at the level that they would explain their problem (Ergin, 1977: 82-96; Çelik, 2007: 125-135). Even this kind of literacy disappeared over time due to the inability to find a teacher and economic reasons (Ergin, 192). Methods such as beating and bastinado that are not suitable for today's understanding of education had also been used in the education of children (Kansu, 2016:19). The concept of education, which did not have any specific plan, program, regulation, was not pedagogical.

The introduction of Arabic and Persian courses in the charter of the school, which was built by Abdulhamid I in 1781, can be seen as the first innovation in primary schools. This was the result of a need, and it was due to the need for this information by those who would become officers of the Sublime Porte (Ergin: 87). In 1824, during the reign of Mahmut the Second, an edict was published that drew attention to the responsibility of parents, who caused ignorance, by taking their children from primary school and giving them to apprenticeships to learn a profession at a young age. In the edict, it was forbidden for children who had not reached the age of puberty to be apprenticed to a master in order to learn a profession without going to primary school and learning their religion and piety. Parents or guardians of children who had reached the age of puberty would be able to give their children to a master, provided that they got permission from the Kadi. It was reported that the parents, guardians, and shopkeepers and primary school teacher of children who were given to apprenticeship without a permit would be held responsible and punished in this regard (Mahmut Cevat, 2001: 3-5). The edict, which was obligatory only for Istanbul, was not implemented even in Istanbul (Mahmut Cevat: 7; Alkan, 2011: 5; Karal, 1998: 159; Kansu: 39). Rather than being an innovation, this was an order that remained on paper to get the support of the ulema (Kodaman, 1991: 3).

The idea of making serious reforms in primary schools emerged only in the Tanzimat Era. While reforms were mostly made in the military field in the previous century, in the nineteenth century, political, military, legal, cultural etc. actions were taken to save the Ottoman Empire, which began to disintegrate. Innovations began to be made in many areas. The importance of a well-educated society in the salvation of the state was realized.

Therefore, the Ottoman Empire, which continued the reforms, gave the educational work to the newly created "Meclis-i Umur-i Nafia" (The Council of Public Works) outside the ulema. In the statement issued by the Board on February 5, 1839, the importance of education for religion and the state and for salvation from poverty and ignorance was emphasized. It was stated that there was no rule and order in the primary schools attended by young children, that children's time was wasted with noise and that they could even learn to read and write, and that this situation needed to be corrected. For this, it was requested that the teachers at the school be inspected first and that those who were competent to educate children should be employed instead of those with insufficient knowledge and ability. In this statement, the distribution of the children in the primary school to the classes and the method of giving lessons to the children collectively, not one by one, were in question. However, this distribution was not like today. Small primary schools in the neighbourhood would be allocated to syllable and Qur'an training. Children who read the Qur'an from beginning to end

and read the catechism once or twice in the neighbourhood school would be able to move on to higher-class schools called Selatin-i izam (Great Sultans School). Here, on the other hand, they would read some books, dictionaries such as *Türki inşa*, *Tuhfe* and *Nuhbe* and *Sübha-ı Sıbyan*, *Birgivi* treatise and various moral books, and would be instructed some lessons such as calligraphy and epigraphy. After the *Selatin-i Izam*, they would be able to go to higher schools such as *Rüştiye* (Ottoman secondary school) according to their merit and abilities (Mahmut Cevat: 7-21; Koçer, 1992: 41-42; Demirtaş, 2007;). Although the problems in primary schools and the desire to make innovations are seen in the correspondence between the *Dar-ı Şura-yı Bab-ı Ali* and the *Meclis-i Ahkamü'l-Adliye* and the *Meclis-i Umur-ı Nafia* on the statement of the *Meclis-i Umur-ı Nafia*, a course curriculum other than the traditional understanding was not revealed yet (Mahmut Cevat 7-21). At the end of the correspondence, it was decided to open secondary schools that students would go after primary schools instead of innovation in the lessons and education given in primary schools ("According to Archive Documents", 2014: 13). These correspondences and the establishment of secondary schools were also published in *Takvim-i Vekayi* (*Takvim-i Vekayi*, 21 Zilkade 1254;). Esat Efendi, who was appointed to the Ministry of *Mekatib-i Rüştiye* (High School), which was also responsible for the primary schools, published a letter that replaced the instruction. Similarly, in the letter, the traditional understanding of how to do the education in the primary school continued, but it was emphasized that the children should be taught writing in a way that would settle in their minds. Expressing the teaching of writing in this way in the primary school meant that the tradition began to change. However, the Ottoman State, which saw the need to innovate in *sıbyan* schools, was not yet able to put forward a modern and concrete curriculum and method for how to do this (Mahmut Cevat: 22-23).

As a matter of fact, despite the problems mentioned in the primary school, School of Literary Science was opened at the high school level without improving the primary school, and in 1842, the students of this school were tested in the presence of the sultan. Later, the Provisional Education Council was established in 1845 only to regulate the educational affairs. In the bill prepared by the Provisional Education Council, it was again stated that a permanent Education Council should be established with the reclamation of *sıbyan* schools and *rüşdiye* schools according to religious procedures and the needs of the time (Mahmut Cevat: 27-29). Being aware of the need to improve the primary schools, the Ottomans could not intervene in these schools due to the reaction of the *ulema*, but tried to popularize the secondary schools (Ergin: 443). With the establishment of the *Mekatib-i Umumiye* Ministry in 1847, the main secondary school organization emerged. The schools in the capital were classified as primary and secondary school. In the same year, the "The Instruction to Be Given to The Teachers of the Primary School On How They Should Practice Children's Education and Training Discipline" was issued. Although the traditional understanding of gently beating a guilty child or teaching the Koran continues in *sıbyan* school, with four-year- education according to the instruction, articles on teaching Turkish literacy quickly according to the new procedures shown by inspectors may be considered innovations (Akyüz, 1994: 1-47).

In the secondary schools, which were included in the scope of compulsory education with the same instruction, lessons such as *Birgivi* epistle, Arabic grammar and syntax books, *thuluth*, *naskh Rik'a*, *Ta'lik*, *Divani* type writings according to their wishes, four arithmetic operations, calculation and counting would be taught (Akyüz., 1994: 1-47). However, as stated in the above-mentioned correspondence, some of these courses were intended to be taught in primary schools. Due to the inadequacy of the children coming from the primary school, the

lessons to be taught in the last year of the primary school were put in the first year of the secondary school (Ergin: 444; Mahmut Cevat: 34). Even these courses had nothing to do with the courses taught in primary education in Europe of the period (Kansu: 75). Although the inadequacy of primary schools was emphasized in the correspondence, instead of directly intervening in these schools, five secondary schools were opened in the capital in 1848. Here, the New Method was applied, and at the end of six months, the exams of about twenty children were held in the presence of the General Education Council. When they were satisfied with the results, the children were tested again in the presence of the Sultan, and the children and teachers were rewarded. In these newly opened secondary schools, the innovations made in education, training, textbooks and tools with a different understanding from the madrasah education were called *usûl-ı cedit* (Mahmut Cevat: 34).

Opening of Darümuallimin

Although there are many components of education, since the most basic component is the educator and the trainee, it was not enough to open a new school, but the need for teachers with new knowledge and skills arose. Because the traditional educator was insufficient to transfer the new knowledge and skills of the age to the new generations. In the Tanzimat Era, not only the education of the child, but also the issue of the education of the educator who would educate the children arose.

Darümuallimin (Male Teacher's School) was opened in Istanbul in 1848 due to the fact that the current primary school teachers could not teach mathematics and other new courses given in the secondary school (Unat, 1964: 31; Akyüz, 2006: 17-58). Thus, it was tried to train teachers, that is, teachers who could give education on the New Method. According to the mandate dated July 25, 1847, the reason for the opening of Darümuallimin was the deterioration of the existing education system and madrasahs, and the inability of the current primary school teachers to teach mathematics and other new courses in secondary schools. This school was intended to be a place where the new sciences of the West were learned and taught. The teachers who would be trained by learning new methods in this school would organize the other schools (Akyüz, 2007: 1-49). The reason for the opening of Darümuallimin was similarly reported in *Takvim-i Vekayi*. It has been mentioned the necessity of easy and fast teaching of courses and sciences in schools. The expectation from the school to find methods to achieve this was expressed (Ergin: 571; Akyüz, 2007: 1-49). In Darümuallimin, which was opened outside the madrasah system, a different curriculum was tried to be implemented. When the two-year Darümuallimin-i Sıbyan was established in 1868, the current Darümuallimin-i sıbyan, which was established in 1847, was called Darümuallimin-i Rüşdi (Ünal and Birbudak, 2013:24).

The New Method and Opening of Primary Schools

The first known regulation regarding the training of teachers for primary schools in the Ottoman Empire was made during the reign of Fatih (the Conqueror) Sultan Mehmet. Fatih did not consider the fiqh courses necessary for the madrasah students to be assigned to primary schools, and he wanted other students to teach different courses. In the following periods, this practice disappeared (Akyüz, 2012: 93). However, assignments were made to primary schools from outside the madrasah. Those who could read and write a little, the imam of the mosque, the muezzin, some hafiz and educated women who studied in places where boys and girls were separated did this job (Akyüz, 1978: 41-43).

However, since the primary school was the source of the student who came to the secondary schools opened in the Tanzimat Era with the attempts of renewal, the complaints about the primary schools continued. The need to appoint qualified teachers to primary schools was reflected in the correspondence in 1858 (BOA, İ. DH..203-26689). In fact, some innovations such as teaching literacy at the primary level are present in the 1847 regulation mentioned above. Yet, the actual implementation of the usûl-ı cedit at the primary level was after 1860 (Akyüz, 2012:209; Öztürk, 1996: 8). The Ottoman Empire, which implemented a policy of promoting literacy, attempted various quests and trials after failing in literacy classes. Starting from 1862, primary schools, in which a new way of teaching letters were practiced, began to be opened in Istanbul. In Istanbul, where this method was practiced, free stone boards, stone pens and inkwells were distributed to 36 primary schools. The teachers working here were selected through examination and paid a salary, and then sample (sample) schools were established for the same purpose. The aforementioned sıbyan schools were called primary schools and they wanted to be expanded in the provinces (Ergin, 1977: 465; Akyüz, 2012: 209). On the other hand, textbooks in the New Method began to be written in order to facilitate reading and writing in the mother tongue. Nuhbettü'l-Etfal, published in 1858, is the first attempt in this direction. Later, the number of alphabet books in the new style exceeded forty. Selim Sabit Efendi's Alphabet Booklet in 1863 and İsmail Hakkı Elifbası in 1891 are among the most important ones published in this direction (Türkyılmaz, 2018: 127-139; Şahbaz, 2005: 55-66).

As the number of ibtidai schools providing education according to the New Method in Istanbul increased, legal regulation was required. In 1898, "Instructions for Dersaadet Mekatib-i Ibtidaiyesi" was issued because these schools were separate from traditional sıbyan schools ("Dersaadet Mekatib-i Ibtidaiyesi", 1316: 326-338). When the articles of the instruction are examined, it is understood that the usûl-ı cedit in basic education is not only an innovation in the course contents and tools, but it also reflects the change in the view of the child in education. Other reflections of the procedure are the prohibition of practices such as using bastinado and saying bad words to children, monitoring the behaviour and health of children, regulations on the behaviour of teachers and other officials and monitoring of the state.

Opening and Dissemination of the First Darülmualimin-i Sıbyan

While the usûl-ı cedit trials were continuing at the primary level, it became necessary to train teachers according to usûl-ı cedit skills. In the third article of the letter prepared for the improvement of the primary schools in 1868, it was decided that the current primary school teachers should be trained for one year in the method of procedure by the officers to be appointed by the Ministry. It was decided that especially the elderly and those who were insufficient in learning the New Method should be appointed as assistants (BOA, İ..MVL. 584-26278). In 1868, the inadequacy of the children coming from primary school in reading and that they did not know even the numbers were reiterated, and it was decided to establish Darülmualimin-i Sıbyan in the capital to teach the Qur'an, moral treatise, and four operations and the science of geography and calculus. Even though the state started to subject existing primary school teachers to exams from these courses, it was aware that it would be difficult for those who were inadequate to be replaced by qualified ones (BOA, İ.ŞD 10-484). The old Basmahane building around Seraskerlik in Istanbul was allocated for Darülmualimin-i Sıbyan (BOA, A.MHM.MKT., 437-89). It was aimed to train teachers in Istanbul Darülmualimin-i Sıbyanı for Darülmualimins, which were thought to be widespread in the provinces in the

future, and current teachers were asked to learn new methods in a short time (Akyüz, 2012: 181; Öztürk, 1996: 9). A sample school was opened in Nuriosmaniye for the students of Darülmualimin-i Sıbyan to gain experience in the style of the New Method (Ergin, 1977: 468). According to the mandate dated 7 July 1872, Darülmualimin-i Sıbyan was abolished and reopened due to rearrangements in the staff (BOA, MF.İBT., 1-77).

As a reflection of a general understanding of innovation in the education system, excluding madrasahs, Public Education Act was enacted in 1869. According to the regulation, in primary schools “alphabet in the style of the New Method, the Qur'an, Tajvid, Pamphlets on morality, Catechism, Writing Training, Scientific Calculation, Ottoman History, Geography, Useful Information” classes would be taught. In the same regulation, it was stated that a big Darülmualimin would be opened in the capital, but the branches of this Darülmualimin were junior high school, high school, Sultani (School of the Sultan) and there was no primary branch. Although the reason for this is not understood, the current Darülmualimin-i Sıbyan continued its activities. In the Darülmualimat (Teacher Training School for Girls), which would be opened for girls with the same regulation, there are primary and secondary school branches. The courses included in the curriculum for the primary branch of the Darülmualimat (“Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”, 1289: 184-219) are also the reflection of education in the curriculum as a state policy.

In 1872, in order to train well-equipped teachers, the Ottoman Empire demanded that an examination committee be formed as a temporary and free education commission in the provincial centres and district governorships where there were secondary schools, and Darülmualimi-i Sıbyan (BOA, MF. İBT., 1-31). In order to popularize the Darülmualimin-i sıbyans in the countryside, a report was prepared on 18 July 1875, based on the letter sent to the education council on the subject. In the report, it was stated that there would not be teachers with the required qualifications to apply the necessary training and education, procedures and rules in Darülmualimin-i Sıbyan to be opened in the provinces, and it was emphasized that it would be appropriate to procure and appoint students from Istanbul Darülmualimin-i Sıbyan and Darülmualimin-i Rüştiye. In addition, it was requested to make some arrangements for the teachers to be appointed. It was stated that teachers who would work in provincial Darülmualimin-i Sıbyan schools should be paid according to the importance of the position they were in and that teachers with the desired characteristics could be found if some privileges were given. It was recommended that Rüştiye and sıbyan teachers of the redif (reserve soldier) class, that is, those who were demobilized and were in reserve, not be detained and excluded from the training applied every year, reward those who served for more than five years, allocate salaries to the children and spouses of those who passed away. In addition, it was pointed out that the salaries and expenses of the teachers, civil servants and servants of the Darülmualimin-i Sıbyan to be opened were left to the education funds, but these funds should be established first, drawing attention to the fact that these funds were not found everywhere. Until the funds were established, it was recommended that the salaries of the teachers be paid by the treasury, at least for a temporary period (BOA, MF.MKT., 30-67). The state gave importance to opening Darülmualimin-i Sıbyan in the provincial centres where the education directorates were established (Kodaman, 1991: 152). Darülmualimin-i sıbyans in the countryside started in Bosnia, Crete and Konya as of 1875. After 1882, it was opened in Sivas, Bursa, Amasya, Kastamonu, Jerusalem, Trabzon, Edirne, Thessaloniki, Kosovo, Manastır, Aydın, Aleppo, Elazığ, Erzurum, Mosul, Van and Bolu (Akyüz,

2012: 250). The state, which tried to spread Darümuallimin-i Sibyan in the countryside, opened one of them in Adana in 1892.

Opening of Adana Darümuallimin-i Sibyan

The Ottomans, who first opened a primary school and then opened a Darümuallimin-i sibyan, used the same order in Adana. According to the Adana yearbook, primary schools were opened in order to develop education, and the current education method was improved, and it was stated that primary schools were opened in Adana since last year because the education and training of children was a necessity of the age. From this, it is understood that high schools and primary schools in Adana started to be opened in the new style in 1880 ("Salname-i Adana", 1299:6-7). Again, the Islah-ı Mekatib Society was established in Adana in order to improve the schools and popularize the New Method ("Adana Yearbook", 1299: 29-30).

After the primary schools were opened, the job of training teachers for the primary schools started twelve years later in Adana. According to the correspondence regarding the opening of Darümuallimin in Adana dated October 31, 1892, the education council appointed Halil Efendi to this school with six hundred kuruş. It was ordered to send the dues, which should be deducted from his salary, together with the date of starting work, to the relevant authority (BOA, MF.MKT., 153-118; "Salname-i Adana", 1312: 131). In another document dated 24 November 1892, in an answer given from the centre to the Adana education directorate, it was stated that nothing was allocated to the regulars of the Darümuallimin, and it is understood from the answer that no amount was allocated from the budget for this school and that it was experiencing economic difficulties (BOA, MF.MKT., 155-97). The foundation date of Adana Darümuallimin-i Sibyan school, which could not be determined before, was determined as 1892.

Since the primary school teachers and imams in the province and its surroundings, who were obliged to attend the Darümuallimin-i Sibyan in order to learn the Usûl-ı cedide, were poor people, it was written to the Ministry by the Adana Governorship to give them a monthly salary of thirty kuruş from the avariz income (the extraordinary tax in Ottoman Empire), and the Ministry decided to pay 15 kuruş (BOA, MF.MKT., 222-28). The Ottomans, who wanted to spread the new method, did not accept the payment of the amount required by the province due to general economic problems and determined a lower amount.

Teachers and Students at Adana Darümuallimin-i Sibyan

According to the Adana yearbook of 1894, the teacher of the Darümuallimin-i iptidaiye branch was Halil Efendi, and he had 5 students and 1 janitor ("Salname-i Adana", 1312: 131). In 1898, teacher Hasan Saib Efendi was in charge, and the number of students is unknown ("Salname-i Maarif", 1317: 929). Hasan Saib Efendi continued to teach between 1899 and 1903. It had 3 students in 1899, 2 students in 1900, and 10 students in 1903. The number of students for 1901 is not given in the yearbooks ("Salname-i Maarif", 1318: 939; 1319: 355; 1321: 324; "Salname-i Adana", 1318: 104). Since the yearbooks were not issued regularly, the number of students outside of these years could not be determined, and it was understood that there were very few students among those determined. In the general orders of the ministry, information about when the school was founded, how many students it had, how many students it graduated, how many people it gave certificates and diplomas were requested (BOA, MF.MKT., 267-1). (BOA, MF.MKT., 267-1). However, for now, no information has been found in the correspondence regarding this.

The state opened Darülmualimin on the one hand in order to popularize the procedure, and on the other hand, the existing primary school teachers were given compulsory education in Darülmualimin, which can be called a kind of in-service training, and gave documents such as credentials and licenses to the existing teachers who were trained. It is useful to mention the regulations made in this regard. For this, the first legal regulation was included in the ninth article of the "Instruction On The Formation And Duties Of The Council Of Education And Its Branches To Be Formed From Members To Be Elected From Among The People For The Administration Of The Primary Schools In Istanbul And Three Cities" which was issued in 1875 (Özalp, 1982: 673). The second regulation was made with the "Law on the Mebâdi-i Tedris of the Rumeli-i Şarki Province" dated 1881. The next regulation was made in the fifth article of the " Instruction Regarding Darülmualimin-i Sibyan Branches Opened by Special Order in Some Provinces " which was included in the Yearbook of Education dated 1898. In addition, in order to close the teacher shortage, the graduates of different schools who wanted to become teachers were given a license or credentials by only taking exams for the courses they did not take. As it is understood from these instructions and various correspondences (BOA, MF.MKT., 556-29; 665-45), the concept of trust and license was not very different at the beginning. However, there is a difference between the credentials or certificates it gave to teachers who were on duty and to graduates of other schools, and the certificates it gave to those who attended Darülmualimin for two years and passed the exams. The main aim was to graduate from Darülmualimin, but since there were not enough teachers, it was tried to teach the current teachers and other school graduates (Yanardağ, 2020: 510-531). This practice was also realized in Adana Darülmualimin-i sibyan.

İbrahim Efendi, a student of Adana Darülmualimin, who wanted to get a certificate of credential, applied with a petition on 23 November 1894. İbrahim Efendi, who had been attending Darülmualimin for three or four months, had previously studied at the high school for four years, and because he had passed the courses specified in his diploma and was successful at the high school, he was tested like his peers and asked to be given a credentials. The student's petition was answered, and it was requested that the exam be done by the appointed committee, that is, an examination commission, and that the credentials be given (BOA, MF.MKT., 256-42). Similarly, it was requested that the members of the examination commission be selected for the examination of Veli bin Hasan Efendi, of the Karaköy school in Karsındı district. It was demanded that Veli bin Hasan Efendi, who was registered in Darülmualimin with the signature of the deputy director of Karsındı, Salih Efendi, be tested in accordance with the fifth article of the instruction. It was reminded that such village teachers were not required to attend two years of education, and if it was determined that they were sufficient to be a teacher, it was a requirement of the fifth article of the instruction to give them a certificate of credentials. Halil Efendi, the teacher of the Darülmualimin, stated that the examination was carried out according to the procedure. However, the primary and secondary school teachers who were members of the commission informed the relevant authorities that the situation was the opposite. During the exam, Halil Efendi took the documents from the commission members, put them in his drawer, and left the exam, declaring that he would not be able to take the exam. He processed the document as if it was done even though there was no examination (BOA, MF. MKT, 256-42).

The issue was discussed in the Adana Education Council and he was questioned by the inspectors. It was claimed that Halil Efendi did not want the number of students in the school to be more than five. Because Halil Efendi did not register the incoming students in the registry

book as he was not skilled enough to give the current program and especially the history, geography and calculus courses and told them to leave the school. Despite all the efforts for a year, those who came to the school earlier left the school under various pretexts because they saw Halil Efendi's condition. Now that there was no demand for the school, the number of students did not exceed five or even decreased to two. Halil Efendi did not open the school 8-10 days a month, and he was not busy with the lessons even when he opened it and closed the school two hours later. Halil Efendi was content with accepting one or two of the imams and teachers who came only to receive the credentials, causing the student's noise and inappropriate behaviour in the classroom all day. Although he was warned about this issue, no result could be obtained. It was understood from the inspector's reports that the complaints were true and he was dismissed by the education council of the Adana Directorate of Education and Ahmet Efendi, the teacher of high school education, was appointed instead of him (January 24, 1895). This decision of the Adana education council was reported to the Ministry in more detail by the education director. Complaints about Halil Efendi's incompetence, inability, and absenteeism and that he did not comply with the instructions and even insulted the examination board were written in detail (BOA, MF.MKT., 256-42).

Complaints about Halil Efendi were not limited to these. He had made cuts in the wages of students who attend school and were paid fees that could be called a kind of scholarship. In every complaint about Halil Efendi, his inadequacy and not being useful was mentioned. Instead of a single accusation, multiple charges took place. All of his inadequacies and irregularities prevented students from coming to the school. Halil Efendi, on the other hand, argued that all of these were slander, and he claimed that he cut the student's wages because they did not come to school (BOA, MF.MKT., 256-42).

Halil Efendi, who was dismissed, filed a complaint with the Ministry of Education with a petition stating that he could not get along and was not given his money unjustly. While the matter was being investigated by the Ministry, there was no reason to hasten the dismissal of Halil Efendi, who went to Istanbul, and it was ordered to Adana province to give him back to duty, to pay unpaid salaries, to inform the Ministry about the investigation to be made. A few months after Halil Efendi returned to duty, the the education director of Adanastated in his report that he sent to the Ministry that the number of teachers who would give lessons on the method of procedure was insufficient compared to the population in the region and that Darülmüallimin had been open in the province for this purpose for three years. Then again, complaints were repeated that Halil Efendi never had proficiency in history, geography, calculus, and Persian lessons and that the number of students in the school did not exceed fifteen because he closed the school. No new students came to the school, only the existing primary school teachers who had to attend were given a certificate or a credential. It was demanded by the director of education in Adana that Halil Efendi exchange positions by mutual consent with one of the teachers in cities such as Konya and Ankara (23 June 1895). The reply on the subject was delayed by the Ministry. Since there was one month left for the new academic year, the director of education wrote to the Ministry again. The principal, who tried to expand new primary schools in and around Adana, tried to avoid causing delays in training the necessary scholars while trying to improve the quality of the school due to Halil Efendi's situation. For this reason, the Arabic lessons given by Halil Efendi were given to Akaid teacher Rıza Efendi, and the confirmation of this situation was delayed (10 August 1895). The said request for settlement was approved by the Ministry (BOA, MF.MKT., 256-42).

His exchange of posts with Ankara Teachers' School teacher Reşat Efendi was accepted, but because of his financial problems, Reşat Efendi was delayed in going to his place of duty because he wanted his travel expenses to be paid while he was in Ankara, before going to Adana. On September 26, 1895, Reşat Efendi's request was accepted and it was ordered that Halil Efendi's travelling expenses be paid from Ankara, in return for Reşat Efendi's expenses to be given from Ankara. However, Raşit Efendi still did not start his duty on 7 November 1895 (BOA, MF.MKT., 256-42). Some of Raşit Efendi's salaries in Ankara were not paid and Raşit Bey, who was suffering from economic difficulties, could not come to Adana. The unpaid salaries of Reşat Efendi, who reported the situation to the Ministry and came to Adana, were paid upon the order of the Ministry (BOA, MF.MKT.,310-59). Complaints about Halil Efendi, who started to work in Ankara, were not finished, and it was requested that he be appointed to Adana or another place and Reşat Efendi be brought back (BOA, MF.MKT., 336-37).

Hasan Saib Efendi was appointed at the end of 1896, after Raşit Efendi, who was understood to have taught at Adana Darülmualimin for a short time. There were complaints that Hasan Saib Efendi was the first teacher of the Bodrum middle school before, that he was not able to teach and that he said bad words to the students. He was asked to be assigned to a tertiary to complete his retirement period school as he was old, and not eligible to be suspended (BOA, MF.MKT., 338-4). In an article dated December 21, 1896, it was understood that Hasan Saib Efendi, another troubled teacher, was appointed to the Darülmualimin of Adana, which was vacant at that time, to complete the retirement period (BOA, MF.MKT., 345-43). Meanwhile, Abdülhakim Efendi, one of the teachers at Adana High School, made a request to be appointed as the teacher of Adana Darülmualimin, which was vacant at that time and had a higher salary since he could not live on. However, it was reported to him that Hasan Saib Efendi was appointed (BOA, MF. MKT., 349-23)

Although Hasan Saib Efendi was first appointed to Gediz high school (BOA, MF. İBT., 55-6), he was later appointed to Adana Darülmualimin on January 18, 1897 (BOA, MF.İBT., 58-6). In 1898, the education director of Adana made an interesting offer to the Ministry. Because of the fact that Tabib Kanber Efendi was very talented in education, it was requested that he be brought to Adana with his travel expenses for a month in order to teach literacy methods to primary teachers and required students. The Ministry, on the other hand, refused, stating that this work should be done with teachers at high school and Darülmualimin (BOA, MF.MKT., 406-27). During this period, Danyal Efendi, one of the teachers of Darülmualimin, worked as an honorary teacher and inspector in Adana primary school and was rewarded (BOA, MF.MKT., 401-46). Hasan Saib Efendi, who was old, requested a change of air for two months with a doctor's report stating his illness in the summer of 1900 and this permission was given to him (BOA, MF.MKT., 401-14). In the correspondence made the following year, the education director of Adana asked for Hasan Saib Efendi to retire or be appointed to another place because he did not have the power to teach due to his old age and causing the current student to disperse, and it was reported to the Ministry of Education. Hasan Saib Efendi made counter-claims by stating that the allegations were baseless and that his October salary was cut on the pretext of his absenteeism. The Ministry of Finance wanted the dismissal of a civil servant to be based on legal reasons, to act prudently, to confirm by the province with which article and what kind of evidence the dispute between him and the director was justified and did not find his unauthorized dismissal and salary deduction correct because the main authority of the matter was not finalized by the Ministry. The Ministry of Finance requested that the dismissal of a civil servant should be based on legal reasons, that they act prudently,

and the province confirm the articles and the kind of evidence whereby the dispute between him and the director was justified. The ministry didn't find his dismissal without permission and salary cut right because they were not finalized by the ministry, the main authority in the matter. The governor of Adana, on the other hand, decided that the matter was personal and informed the Ministry that necessary warnings were made to both sides. Hasan Saib Efendi, who was ill during these correspondences, took permission again with his doctor's report because the weather in Adana was not good for his health. Since he did not treat the student well due to his illness, caused the students to escape, and was on leave for a long time, the education in Adana was damaged and there was no teacher to send to primary schools. Thus, the education director of Adana wrote to the Ministry again. He wanted Veli Efendi, one of the graduates of Fatih Dersiam, who understood the need of the time and was very competent in the New Method to be appointed to replace Hasan Saib Efendi (BAO, MF.MKT., 551-19). Hasan Saib Efendi requested a six-month leave in 1904 with a doctor's report due to his illness and old age. The Education Council gave permission on the condition that education was not disrupted, a deputy was appointed and Hasan Saib Efendi received half his salary (BAO, MF.MKT., 793-42). Hasan Saib Efendi, who was ill during these correspondences, died, and Veli Efendi, who was a lecturer of Fatih, was deputized in his place. It was requested that someone else be appointed personally (BAO, MF. MKT., 551-19).

Bahaeddin Efendi, who was appointed as the teacher of Adana Darülmualimin in April 1905, wrote a petition to the Ministry for his travelling expenses to be given, and the Ministry replied that his travelling expenses would be given in the place he went (BAO, MF. MKT. 851-63). However, sometime after he arrived at his post, Bahaeddin Efendi took a month and a half off to go to Samsun due to his father's illness and death in 1906 (BAO, MF. MKT. 930-68). When the leave period expired, it was extended on the grounds that the work was not finished, it was a holiday period and there were no students at the school (BAO. MF.MKT., 947-9). Then, after a short while, Bahaeddin Efendi requested an exchange of posts with one of the Samsun high school teachers, Abdullah İzzet Efendi, and it was accepted by the Ministry (BAO, MF.MKT., 954-45). However, after a short time, this time due to health reasons, the teacher Abdullah İzzet Efendi resigned from Adana Teacher School and asked for another suitable task. Hacibektaş High School teacher Feyzullah Efendi was appointed instead (BAO, MF. MKT., 898-1;924-72). Feyzullah Efendi died on March 10, 1909, and Hüseyin Efendi was appointed as a proxy with a salary of two-thirds. According to the new regulation, it was stated that college graduates would be appointed to the directorate of Darülmualimin, and for this reason, Hüseyin Efendi was appointed by proxy until the end of the year (BOA, MF.MKT., 1129-59). On October 11, 1909, Hüseyin Hüsnü Efendi was appointed as the principal and Mustafa Asım Efendi as the first teacher (BOA, MF.MKT., 246-54). However, Mustafa Asım Efendi resigned in September 1909 before he took office (BAO, MF.MKT., 255-9). Şevket Efendi was appointed in November 1909 (BAO, MF. İBT.275-30).

Adana Darülmualimin-i Sibyan School, which was one of the schools opened in order to popularize the new method in the Ottoman provinces, did not have a stable period due to the lack of trained teachers. The old age and inadequacy of the teachers and the scarcity of students were reflected in the documents. Another issue that affects education at Adana Darülmualimin is the climate. Due to the hot weather from the beginning of May to the middle of September, the education director informed the centre on April 18, 1906 that these months should be taken into account in order not to interrupt the education of the students going to the plateau and the farms during these times. Another issue was that the students of

Darülmualimin were usually madrasah students. The fact that the students did not attend school for three months due to their madrasah habits created a problem in Adana. Since the Directorate of Education was aware of this fact, it wanted exams to be held in Darülmualimin before the month of Ramadan (BOA, MF.MKT., 931-57). Although the state tried to develop an education system other than the madrasah understanding, the madrasah understanding or habit did not disappear easily.

Conclusion

While the Ottoman Empire opened primary schools in the provinces to spread the New Method, it tried to open at least one Darülmualimin in the provincial centres to train teachers for these schools. One of these is Adana Darülmualimin-i sıbyan, whose opening date as a year was not determined before. Since the yearbooks were not published very regularly, the date of establishment of Adana Darülmualimin was not included in the yearbooks. However, in the research conducted in the archive documents, it was determined that the school was opened in 1892. Since the day it was opened, Adana Darülmualimin had had very few students, as determined from the yearbooks. In some years, no number of students was given. It is not fully understood whether this was given because of a misprint or because there were no students. However, the probability of the lack of students was high. Such a conclusion arises from complaints about Darülmualimin (Teacher's School) teachers in the correspondence in the archival documents described in detail above. In addition, it has not yet been determined how many students Adana Darülmualimin graduated until 1908. Although the state requests such information in general orders, information about this has not been found in archival documents.

Although the local education administration dismissed the teachers about whom there were complaints, the Supervisory Board did not take such dismissals warmly. Aware of the difficulty of finding teachers suitable for the new method from the very beginning, the Ottoman Empire was therefore content with changing the positions of the existing teachers because there were not enough teachers to be appointed to replace those who were dismissed. This inadequacy was put into writing in the general correspondence made for Darülmualimins to be opened in the provinces. Even incompetent ones were asked to be appointed as assistant teachers.

From all the information and documents, it can be seen that the Ottoman State had difficulty in finding and training teachers with usûl-ı cedid skills. The repeated complaints about the teachers of Adana Darülmualimin explain why the number of students attending the school was very low in the yearbooks. As it is also understood from the correspondence, there was a demand for the school, but the students were running away due to the attitudes of these teachers. Undoubtedly, it would be an incomplete evaluation to explain the fact that the school had very few students only with the behaviour of these two teachers. Madrasah habits due to the fact that some of the incoming students came from madrasahs, the problems brought by the hot climate of Adana, the fact that very few teachers they had were very old, that they experienced difficulties in this climate, the travelling expenses of the appointed teachers were given after they went to their duty stations, economic problems, the fact that the period when the school was opened was the harvest season, were determined as other

reasons that prevented students from attending school. In this context, it can be said that training teachers in the style of usûl-ı cedit in Adana was not very successful until 1908.

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

References


- Akyol, T. (1993). Cedîdcilik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara:TDV, Cilt 7, s. 211-213.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye’de öğretmenlerin sosyal değişmedeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 Talimatı, *OTAM*, S. 5, s. 2-47.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmualimin’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM*, 20, s. 17-58.
- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On yılına Bakışlar (1908-1918). *OTAM*, 22, s.1-49.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-2012*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2011). *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri (1839-1924)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme. (2014). İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Berkes, N. (2008). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- BOA, A.MKT.MHM. Sadaret Mühimme Kalem-i Evrak, 437-89.
- BOA, İ. DH. İrade Dahiliye, 203-26689.
- BOA, İ..MVL. İrade Meclis-i Vala, 584-26278.
- BOA, İ..ŞD. İrade Şura-yı Devlet, 10-484.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalem-i, 1-77.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalem-i, 1-31.
- BOA, MF. İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalem-i, 55-6.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalem-i, 58-6.
- BAO, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalem-i 275-30.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 30-67.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 153-118.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 155-97.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 222-28
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 556-29.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 665-45.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 256-42.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalem-i, 338-4.

- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 310-59.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 401-46.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 336-37.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 345-43.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 349-23.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 406-27.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 401-14.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 551-19.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 793-42.
- BOA, MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 267-1
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 851-63.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 930-68.
- BAO. MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 947-9.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 954-45.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 898-1.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 924-72.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 1129-59.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 246-54.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 255-9.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemî, 931-57.
- Çelik, A. (2007). Hatıralarla sıbyan mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(0), s.125-135.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(17), s. 173-183.
- Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi İçin Talimat-ı Mahsusa. (1316/1898). Salname-i Nezareti Maarif- i Umumiye, s. 326-338. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Develioğlu, F. (2005). *Osmanlıca – Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara:Aydın Kitabevi.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. İstanbul: Eser.
- Ergün, M. ve Çiftçi, B. (2016). Türk dünyasının ilk ortak eğitim reformu: usul-ü cedit hareketi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*, İzmir: Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, s. 1-15.
- Erdoğan, T. (1996). *Maarif-i umumiye nezareti teşkilatı I*. SBF Dergisi, 1(51), s. 183-247.
- Turan, H. (2019). III.Selim'den Tanzimat'a Osmanlı devleti'nde yeniden yapılanma hareketleri. *AUID, Aksaray İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(11), s. 37-46.
- Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Kansu, N.A. (2016). *Türkiye eğitim tarihi*. (Haz. L. Eraslan, U. Karadağ). Ankara:Nobel
- Karal, E. Z. (1998). *Büyük Osmanlı tarihi*. Cilt I, Ankara: TTK.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SUSBİD, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), s. 170-189.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB.

- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). *Düstur*, Cilt 2, s. 184-201. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Mahmut Cevat İbnü'ş Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i umûmiye nezâreti tarihçe-i teşkilât ve icrââtı –XIX. asır Osmanlı maârif tarihi*. (Haz. T. Kayaoğlu). Ankara: Yeni Türkiye.
- Ortaylı, İ. (2002). Osmanlı imparatorluğunda millet sistemi. *Türkler*. C. X, s. 216-220. Ankara: Yeni Türkiye.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: TTK.
- Özalp, R. (1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: MEB.
- Salname-i Adana. (1299/1881).
- Salname-i Adana. (1312/1894).
- Salname-i Adana. (1318/1900).
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1317/1899). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1318/1900). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1319/1901). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1321/1902). Matbaa-i amire.
- Şahbaz, H. (2005). Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ve İsmail hakkı elifba'sı. *Türkiyat Araştırmaları*, 2, s. 55-66.
- Takvim-i vekayi. (1254, 21 Zilkade).
- Tarih Çevirme Kılavuzu. (2021). Türk tarih kurumu. Erişim: (30 Ekim 2021) <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkyılmaz, S. (2018). Usul-i cedit eğitim ve Selim Sabit'in elifba risalesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 17(17), s.127-139.
- Türkoğlu, A. (1980). Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin evriminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(13) s. 177-197.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB.
- Ünal, U. ve Birbudak, T.S. (2013). *İstanbul darülmualimîni (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Yanardağ, A. (2020). Osmanlı'dan erken cumhuriyet dönemine miras kalan bir ilköğretim meselesi; muallim muavinleri. *TUHED, Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 9(2), s. 510-531.

This page left blank...

Osmanlı'da taşra darümuallimin-i sıbyanların kuruluşu: Adana Darümuallimin-i Sıbyan (1892-1908)


Ayşe YANARDAĞ 

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

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	29.10.2021
Kabul Tarihi	25.01.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1016350
Kaynak Göster	Yanardağ, A. (2022). Osmanlı'da taşra darümuallimin-i sıbyanların kuruluşu: Adana Darümuallimin-i Sıbyan (1892-1908). <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 56-73. https://doi.org/10.17497/tuhed.1016350
Etik Beyannamesi	Bu çalışma arşiv belgeleri, salnameler ve literatür çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup etik kurul onayı gerekmemiştir.
Bilgi Notu	

Osmanlı'da taşra darümuallimin-i sıbyanların kuruluşu: Adana darümuallimin-i sıbyan (1892-1908)

Ayşe YANARDAĞ 

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

Öz

Çok uluslu Osmanlı Devleti'nde farklı etnik topluluklar kurdukları eğitim kurumlarında kendi dil, gelenek ve dinsel inanışlarına göre eğitim vermişlerdir. Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nin kurucu unsuru olan Müslüman Türkler de kendine özgü eğitim kurumları kurmuşlardır. Müslüman Türkler geleneksel olarak medrese ve sıbyan mekteplerinde eğitim görmüşlerdir. Bu eğitim kurumları eğitim anlayışı ve sistemi bakımından ezbere dayalı ve kısmen Şeyhülislamıya bağlı olmuşlardır. 19.yyda dağılan devleti kurtarmak için yenilikler yapılmıştır. Eğitim alanında da yenilikler yapılmış olup 1838'de geleneksel eğitim kurumları dışında rüştiyeler açılmıştır. Yeni açılan rüştiyeler geleneksel eğitim sistemi ve anlayışı dışında tutulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle rüştiyelerde uygulanan farklı ders müfredatı ve uygulamasına usûl-ı cedit denilmiştir. Usûl-ı cediti uygulayacak donanımda öğretmen yani muallim yetiştirmek için 1848'de Darümuallimin (Öğretmen Okulu) açılmıştır. Ancak öteden beri sıbyan mekteplerinin bilinen yetersizliği rüştiyelere gelen öğrencilerin yetersizliğinde bir kez daha görülmüştür. Sıbyan düzeyinde yenilikler ertelenemez hale gelmiştir. Bu nedenle ilköğretim seviyesinde açılan ibtidai mekteplerde usûl-ı cedit yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Ardından ibtidai mekteplere muallim yetiştirmek için 1868'de Darümuallimin-i sıbyan (İlk Öğretmen Okulu) açılmıştır. İstanbul'da açılan ibtidai mektepler ve Darümuallimin-i sıbyanlar taşrada yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Adana'da 1880'de rüştiye ve ibtidai mektebi, 1892'de Darümuallimin-i sıbyan mektebi açılmıştır. Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinde yeni anlayışta öğretmen yetiştirilirken diğer yandan mevcut öğretmenler ve köy imamaları hizmet içi eğitim denebilecek şekilde eğitimden geçirilmiştir. Ancak Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebi pek rağbet görmemiş, fazla öğrencisi olmamıştır. Bu çalışma öncelikle bir tarih çalışması olup Adana'da Darümuallimin-i sıbyan'ın kuruluşu ve neden fazla öğrencisi olmadığı, ortaya çıkan sorunlar arşiv belgelerine dayalı olarak incelenmiştir. 1892-1908 yılları arasında Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinin kuruluşu ve gelişmesi tarihsel bir bakışla sebep-sonuç ilişkisi içinde açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada Osmanlı arşiv belgeleri, maarif salnameleri ve Adana vilayet salnamelerinden yararlanılmıştır. Ayrıca telif eserler kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: usûl-ı cedit, muallim, Adana darümuallimin-i sıbyan, Adana ilk öğretmen okulu.

Giriş

Osmanlı Devleti askeri yenilgiler sebebiyle 1699'dan sonra içinde bulunduğu olumsuz durumu görmeye başlamış ve devleti kurtarmak için arayışa girmiştir. Avrupa karşısında aldığı yenilgileri sorgulamış, Avrupa tarzında yenilikler yapmak ihtiyacı duymuştur. Zira Avrupa artık yeni bilgi ve teknolojiye sahip olarak Osmanlı'ya karşı üstün duruma gelmiştir. Bu nedenle Lale devrinde öncelikle askeri alanda almaya başladığı Avrupa'nın yeni bilgi ve tekniğini ifade etmek üzere aletle ilgili anlamında alî kavramı kullanılmıştır. Buna karşılık Osmanlı'nın eski geleneksel eğitim kurumu olan medresede öğretilen, kitap ve sünnetten gelen kıyas ve icma ile yorumlanan eski bilgiye ise ilim denilirken bu bilgiye sahip olana âlim denilmiştir (Berkes, 2008: 179).

18. yy boyunca Osmanlı'da ilk yenilikler genellikle askeri alanda başlamış fakat yeterli olmamıştır. Benzer şekilde III. Selim döneminde öncelikle askeri alanda yapılmak istenen yenilikler nizâm-ı cedit kavramı ile karşılanmıştır. Arapça'dan gelen nizâm kelimesi "dizi, sıra, düzen, usul, tertip, yol, kaide, zamanın icaplarına göre konulan kaide" anlamına gelirken (Develioğlu, 2005: 842) yine Arapça'dan gelen cedit "yeni, kullanılmamış, pek az zamandan beri bilinen veya mevcut olan" (Develioğlu, 129) anlamında tanımlanmıştır. Nizâm-ı cedit ordusunun dışında irâd-ı cedit hazinesinin (Turan, 2019:37-46) kurulmasını ya da sonraki zamanlarda tıp mektebinin açılış gerekçesinde tıpta usûl-ı ceditten bahsedilmesini (Ergin 1977: 336) dönemin askeri alan dışında da yenileşme isteklerinin örnekleri olarak görmek gerekir. Böylece askeri alandaki nizâm-ı cedit, "sistem" olarak bir nizâm-ı cedit anlayışına dönmeye başlamıştır (Berkes, 2008: 101). Basitçe yeni düzen denilebilecek bu anlayış sebebiyle III. Selim hayatını kaybetmişse de Osmanlı'da yenilikler kesilmemiştir.

Dağılmaya başlayan Devleti kurtarmak için genel bir yenileşme anlayışı 19.yüzyılda siyasi, hukuki, ekonomik, kültürel, sivil eğitim vs. her alanda artarak devam etmiştir. Bu şartlarda mevcut düzenin yenilenmesi zorunlu hale gelmiş ve Tanzimat döneminden itibaren devletin kurtuluşunun eğitilmiş bir toplum ile sağlanacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır. Şüphesiz bu eğitim içerik ve teşkilatlanma bakımından eski değil yeni bir eğitim olacaktır. Bu nedenle Tanzimat Fermanı'ndan sonra yapılan eğitim alanındaki yenilikler için de cedit kavramının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Yenilik teşebbüsü devletten geldiği için ister istemez yeni ve eskiyi birbirinden ayırt edecek kavramsallaştırmalar ortaya çıkmıştır. Eski için kadîm (Akyol, 1993: 211-213), yeni için cedit kelimesi kullanılmıştır. Mesela tıp mektebi açılırken eski usulde tıp uygulaması için usûl-ı kadîm ifadesi kullanıldığı gibi eski usul ve yeni usul tıp eğitimi ve tıp kitapları (Ülken, 1992:29,49; Ergin, 1977: 336) bir arada kullanılmıştır.

Medreseler geleneğini yenileyip çağının yeni bilgilerine kapısını açmadığı için yetersiz kalmış ve Osmanlı Avrupa'da gelişen fenleri öğretmek üzere askeri okul dışında yeni sivil okullar açmaya başlamıştır. Medresede verilen ilmin dışında yeni ve bilinmeyen bilgilerle devleti kurtaracak yeni nesiller yetiştirmek isteyen Osmanlı yeni okullara mektep adını vermiştir. Batının bilim, teknoloji, fen alanındaki gelişmişliğini elde etmek için açılan yeni mekteplerde ders yöntemleri ve araç gereçlerinde usûl-ı cedit yani yeni usuller denenmiştir. Usûl-ı cedit zamanla farklı İslam coğrafyalarında daha geniş anlam kazanmışsa da Osmanlı'da özellikle temel eğitim seviyesindeki yenilikleri ifade etmek için kullanılmıştır (Ergün ve Çifçi,

2006: 1-15). İlköğretim düzeyinde usûl-ı cedit üzere eğitim veren mekteplere ibtidai mektep denilmiş ve bu mekteplere öğretmen yetiştirmek için Darümuallimin-i sıbyan açılmıştır. Ardından taşrada da usûl-ı cediti yaygınlaştırmak isteyen Osmanlı ibtidai mekteplerin yanı sıra özellikle vilayet merkezlerinde Darümuallimin-i sıbyan açmaya başlamıştır. Bu bağlamda çalışmanın konusunu Adana Darümuallimin-i sıbyan oluşturmuştur. İbtidai mekteplerde usûl-ı cediti uygulamak üzere açılan Adana Darümuallimin-i sıbyan hakkında literatürde konuyla doğrudan ilişkili çalışmaya şu ana kadar rastlanılmadığı gibi dolaylı çalışmalarda kuruluş tarihi tespit edilmemiştir. Bu nedenle öncelikle Adana Darümuallimin-i sıbyanın açılışı ve 1908 yılına kadar olan gelişmeler temel sorun olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Adana Darümuallimin-i sıbyan ne zaman ve nasıl açılmıştır?
- Adana Darümuallimin-i sıbyanın muallimleri kimlerdir ve usûl-ı cediti uygulayabildiler mi?
- Devletin amacına uygun olarak 1892-1908 tarihleri arasında Adana'da Darümuallimin-i sıbyan usûl-ı cedit üzere yeteri kadar öğretmen yetiştirebildi mi?
- 1892-1908 arasında Adana Darümuallimin-i sıbyanında ne tür sorunlar yaşanmıştır, yaşanan sorunların sebebi nedir?
- Okulun öğrenci sayısı neden az olmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Osmanlı Devleti'nde devleti kurtarmak için yapılan ıslahatlar arasında bulunan usûl-ı cedit üzere öğretmen yetiştirmek esasen pedagojik bir mesele olmakla birlikte bu çalışmada usûl-ı cedit meselesi pedagoji ve eğitim bilimi ilkeleri açısından değil, tarihsel bir şekilde ele alınmıştır. Usûl-ı cediti ortaya çıkaran sosyal ve siyasal sebepler üzerinde durulmuştur. Ardından genelde Darümuallimin-i sıbyan mekteplerinin özelde Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinin kuruluş sebebi bağlamında değinilmiştir. Çalışmada Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinin 1892-1908 tarihleri arasındaki gelişimi belgelere dayalı olarak incelenmiştir. Usûl-ı cediti geliştirmek üzere açıldığı vurgulanan okulun öğretmenlerinin yetersizliği ve hakkındaki şikâyetler arşiv belgelerine yansımıştır. Bu bağlamda Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinde usûl-ı ceditin öğretilip öğretilmediği, öğrenci sayısının neden az olduğu, öğretmenleri hakkında neden şikâyetler olduğu arşiv belgelerinin izin verdiği kadar açıklanmaya çalışılmıştır. Dönemin koşullarını aynen yansıtmaya amacıyla belgeler kronolojik olarak sebep sonuç ilişkisi içinde kullanılmıştır. Türk eğitim tarihinin bir alt başlığı olan Adana Darümuallimin-i sıbyan mektebinin incelendiği bu çalışmada içinde bulunulan yüzyılın başında kullanılmaya başlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olay ve olguların ölçülebilen özellikleri yerine, daha çok anlamaya dönük olarak yapılan, "nasıl, niçin" gibi sorularla ortaya çıkarılmaya çalışılan araştırmalardır. Aynı zamanda bu çalışmalarda eski bilgiler de incelenip bir senteze varılmaya çalışılır (Kıral, 2020: 170-189; Yıldırım ve Şimşek, 2018: 37-41). Çalışmada Cumhurbaşkanlığı

Devlet Arşivleri Başkanlığı'nın Osmanlı Arşivi (BOA) Maarif Nezareti, Sadaret, İrade dosyaları kullanılmıştır. Ayrıca maarif salnameleri ve vilayet salnameleri İSAM Kütüphanesinden elektronik ortamda elde edilmiştir. Elde edilen arşiv belgeleri, salnameler içerik analizine tutulmuş, literatür taramasında elde edilen bilgilerle birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma arşiv belgeleri, salnameler ve telif eserler üzerinden yürütülmüş olup etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Adana Darülmualimin-i sıbyan mektebinin incelendiği bu çalışmada çeşitli telif eserler kullanılmakla birlikte öncelikle arşiv çalışması yapılmıştır. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığının Osmanlı Arşiv (BOA) Maarif Nezareti, Sadaret, İrade dosyalarındaki belgeler elektronik ortamda elde edilmiştir. Osmanlıca olan arşiv belgeleri transkript edildikten sonra kronoloji ve içerik bakımından tasnif edilmiştir. Tasnif neticesinde olgular sebep-sonuç ilişkisi içerisinde ele alınmış ve ne zaman, nasıl, neden soruları cevaplanmaya çalışılmıştır. Yine elektronik olarak İSAM Kütüphanesinden elde edilen Osmanlıca maarif salnameleri ve vilayet salnameleri transkript edilmiştir. Literatür araştırmalarından anlaşıldığı kadarıyla Adana Darülmualimin-i sıbyan mektebi hakkındaki arşiv belgelerinin önemli kısmı ilk kez bu çalışmada kullanılmıştır. Adana Darülmualimin-i ile ilgili arşiv belgelerinden elde edilen bilgiler ile salname bilgileri birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Literatür taramasında elde edilen Osmanlı temel eğitimi ve öğretmen yetiştirilmesi ile ilgili mevcut bilgiler, arşiv ve salname bilgileri birlikte değerlendirilerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda önce Osmanlı'da temel eğitim alanında öğretmen yetiştirme ihtiyacına giden süreç ele alınmış, daha sonra Adana Darülmualimin-i sıbyanın açılması ve 1908'e kadar olan süreç incelenmiştir. Ayrıca arşiv belgelerindeki hicrî ve rumî tarihler Türk Tarih Kurumu'nun tarih çevirme kılavuzuna göre miladi tarihe çevrilerek kullanılmıştır ("Tarih Çevirme Kılavuzu", 2021).

Bulgular

Sıbyan Mekteplerinde Yenileşme İhtiyacının Ortaya Çıkması ve Rüştüyelerin Açılması

Kurucu unsuru Türk ve Müslüman olan Osmanlı Devleti yönettiği farklı etnik toplumların millet sistemi içerisinde (Ortaylı, 2002: 216-220) kendi dil, din ve kültürüne göre kurdukları kurumlarda eğitim vermesine müsaade etmiştir. Bu bağlamda Türk ve Müslüman halkın çocuklarının eğitimi için medrese ve sıbyan mektepleri kurulmuştur. Çalışmanın konusunu ilgilendiren sıbyan mekteplerinde kız ve erkek çocuklar beraber okuyabilmişlerdir. Bu mekteplere sübyan, darüttalim, mektep, darülimim, muallimhane, mektephane, mahalle mektebi gibi isimler verilmiştir. Sıbyan mekteplerinde okuma yazma öğretilmeden Kur'an okutmakla derse başlatılmıştır. Bugünkü gibi temel matematik, coğrafya, tarih vs. derslerin verildiği belli bir plan ve programları söz konusu değildir. Çocuklara gündelik harçlık, elbise ve yemek verilmiş, senede bir kere gezintiye götürülmüş ve çocuklar tüm çocukların katıldığı amin alayı adı verilen bir törenle mektebe başlatılmıştır. Hayırseverler tarafından vakıf sistemi içinde genellikle camilere bitişik kurulan bu mekteplerde bazen yazma dersi ilave edilmişse de yeni bir şeyi yazma şeklinde değil, kaligrafi yani sanatsal anlamda güzel yazı şeklinde öğretilmiştir. Burada çocuğa derdini anlatacak seviyede bir yazı ve Türkçenin imlâsı

öğretilmemiştir (Ergin, 1977: 82-96; Çelik, 2007: 125-135). Bu tür bir yazı öğretimi dahi muallim bulamamaktan ve ekonomik sebeplerle zamanla kalkmıştır (Ergin, 192). Çocukların eğitiminde dayak, falaka gibi günümüz eğitim anlayışına uygun olmayan yöntemler de kullanılmıştır (Kansu, 2016:19). Belli bir planı, programı, yönetmeliği söz konusu olmadığı eğitim öğretim anlayışı pedagojik değildir.

1781’de I. Abdülhamit’in yaptırdığı mektebin vakfiyesinde Arapça ve Farsça derslerin konulması sıbyan mekteplerinde ilk yenilik gibi görülebilir. Bu bir ihtiyacın sonucu olup Babıaliye memur olacakların bu bilgiye ihtiyacı olmasından kaynaklanmıştır (Ergin: 87). 1824’de geldiğinde II. Mahmut döneminde küçük çocukların sıbyan mektebinden alınıp küçük yaşta meslek öğrenmek üzere çıraklığa verilmesi nedeniyle cehalete sebep olan ebeveynlerin sorumluluğuna dikkat çeken bir ferman yayınlanmıştır. Fermanda ergenlik çağına gelmemiş çocukların sıbyan mektebine gitmeden din ve diyanetlerini öğrenmeden meslek öğrenmek üzere usta yanına çıraklığa verilmeleri yasaklanmıştır. Ergenlik çağına gelen çocukların ebeveyn veya velileri kadıdan izin belgesi almak şartıyla çocuklarını bir usta yanına verebileceklerdir. İzin belgesi olmadan çıraklığa verilen çocukların ebeveynleri, velileri ve izinsiz çalıştıran esnaf ile sıbyan mektebi hocası bu konuda sorumlu tutularak cezalandırılacakları bildirilmiştir (Mahmut Cevat, 2001: 3-5). Sadece İstanbul için zorunlu olan ferman İstanbul’da dahi pek uygulanamamıştır (Mahmut Cevat: 7; Alkan, 2011: 5; Karal, 1998: 159; Kansu: 39). Bu bir yenilik olmaktan ziyade ulemanın desteğini almak amaçlı kâğıt üstünde kalan bir emir olmuştur (Kodaman, 1991: 3).

Sıbyan mekteplerinde ciddi bir ıslahat yapma düşüncesi ancak Tanzimat döneminde ortaya çıkmıştır. Önceki yüzyılda çoğunlukla askeri alanda ıslahatlar yapılırken 19. yüzyılda dağılmaya başlayan Osmanlı Devleti’ni kurtarmak için siyasi, askeri, hukuki, kültürel vs. birçok alanda yenilikler yapılmaya başlamıştır. Devletin kurtarılmasında iyi eğitilmiş bir toplumun öneminin farkına varılmıştır.

Bu nedenle ıslahatlara devam eden Osmanlı eğitim işini ulemanın dışında yeni oluşturulan “Meclis-i Umur-ı Nafia” ya vermiştir. Kurulun 5 Şubat 1839’da çıkarttığı layihasında yoksulluk ve cahillikten kurtuluş ile din ve devlet için eğitimin önemine vurgu yapılmıştır. Küçük çocukların gittiği sıbyan mekteplerinde kural ve düzen bulunmadığı, çocukların vaktinin gürültüyle geçtiği, okuma yazmayı dahi öğrenemedikleri bu durumun düzeltilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun için önce mektep muallimlerinin teftiş edilmesi, bilgisi yetersiz ve kabiliyetsiz olanların yerine çocukları terbiye etmeye yeterli olanların istihdam edilmesi istenmiştir. Bu layihada sıbyan mektebindeki çocukların sınıflara taksimi ve çocuklara tek tek değil toplu ders verme usulü söz konusu olmuştur. Ancak bu taksim bu günkü gibi değildir. Mahalle arasındaki küçük sıbyan mektepleri hece ve Kur’an talimine tahsis olunacaktır. Mahalle mektebinde bir iki defa Kur’anı hatim etmiş ve ilmihal okumuş çocuklar selatin-i izam adı verilen daha üst sınıf sayılan mekteplere geçebilecekler. Burada ise Türki inşa, Tuhfe ve Nuhbe ve Sübha-ı Sıbyan gibi lügat, Birgivi risalesi ile çeşitli ahlak kitapları, hat ve kitabet dersleri görecektir. Selatin-i izam’dan sonra ise liyakat ve yeteneklerine göre rüştiye gibi üst mekteplere gidebileceklerdir (Mahmut Cevat: 7-21; Koçer, 1992: 41-42; Demirtaş, 2007;). Meclis-i Umur-ı Nafia’nın layihası üzerine Dar-ı Şura-yı Bab-ı Ali ve Meclis-i Ahkamü’l-Adliye ve Meclis-i Umur-ı Nafia arasındaki yazışmalarda sıbyan

mekteplerindeki sorunlar ve yenilik yapma isteği görülmekle beraber henüz geleneksel anlayışın dışında bir ders müfredatı ortaya konulamamıştır (Mahmut Cevat 7-21). Yapılan yazışmalar sonunda sıbyan mekteplerinde verilen ders ve eğitimde yenilik yerine sıbyan mektebinden sonra gidilecek rüştiye mekteplerinin açılmasına karar verilmiştir (“Arşiv Belgelerine Göre”, 2014: 13). Bu yazışmalar ve rüştiye mekteplerinin kuruluşu Takvim-i Vekayi’de de yayınlanmıştır (Takvim-i Vekayi, 21 Zilkade 1254;). Sıbyan mekteplerinden de sorumlu Mekatib-i Rüştiye Nazırlığı’na getirilen Esat Efendi talimatname yerine geçen bir layiha yayınlamıştır. Layihada benzer şekilde sıbyanlardaki eğitimin nasıl yapılacağına dair geleneksel anlayış devam etmekle birlikte çocuklara zihinlerine yerleşecek şekilde yazı öğretilmesinin üzerinde durulmuştur. Sıbyan mektebinde bu şekilde bir yazı öğretilmesinin dile getirilmesi geleneğin değişmeye başlaması demektir. Bununla birlikte sıbyan mekteplerinde yenilik yapma zorunluluğunu gören Osmanlı Devleti bunun nasıl yapılacağına dair henüz çağdaş ve somut bir ders programı ve yöntemi ortaya koyamamıştır (Mahmut Cevat: 22-23).

Nitekim sıbyandaki belirtilen sıkıntılara rağmen sıbyan iyileştirilmeden üst düzeyde rüştiye seviyesinde Mekteb-i Maarif-i Adli açılmış, 1842’de bu mektep öğrencilerinin padişahın huzurunda imtihanları yapılmıştır. Daha sonra sadece eğitim işlerini düzene koymak üzere 1845’te Geçici Maarif Meclisi kurulmuştur. Geçici Maarif Meclisi’nin hazırladığı layihada yine sıbyan mektepleri ve rüşdiye mekteplerinin dini usullere ve zamanın ihtiyacına göre ıslahı ile daimi bir Maarif Meclisi kurulması gereği ifade edilmiştir (Mahmut Cevat: 27-29). Sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi gerektiğinin farkında olan Osmanlı aslında ulemanın tepkisinden dolayı buralara müdahale edememiştir fakat rüştiyeleri yaygınlaştırmaya çalışmıştır (Ergin: 443). 1847 yılında Mekatib-i Umumiye Nazırlığı’nın kurulmasıyla asıl rüştiye teşkilatı bundan sonra ortaya çıkmıştır. Başkentteki mektepler sıbyan ve rüştiye olarak tasnif edilmiştir. Aynı yıl sıbyan mekteplerine dair “Etfalin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekatib-i Haceleri Efendilerine İta Olunacak Talimat” çıkartılmıştır. Talimatnameye göre dört yıllık olan sıbyan mektebinde suçlu çocuğa hafifçe dayak atılması veya Kur’an öğretilmesi gibi geleneksel anlayış devam etmekle beraber Türkçe okuma yazmanın müfettişler tarafından gösterilen yeni usullere göre çabucak öğretilmesine dair maddeler yenilik sayılabilir (Akyüz, 1994: 1-47).

Aynı talimatnameyle zorunlu eğitim kapsamına alınan rüştiyelerde Birgivi risalesi, Arapça Sarf ve Nahiv kitapları, Sülüs ve Nesih yazı türleri isteklerine göre Rik'a, Ta'lik, Divani tür yazılar, yetecek kadar dört aritmetik işlemi, hesap ve sayı sayma gibi dersler okutulacaktır (Akyüz, 1994: 1-47). Hâlbuki yukarıda anlatılan yazışmalarda ifade edildiği üzere bu derslerin bir kısmı sıbyan mekteplerinde okutulması düşünülen derslerdi. Sıbyan mektebinden gelen çocukların yetersizliği sebebiyle sıbyanın son senesinde okutulacak dersler rüştiyenin ilk senesine konulmuştur (Ergin: 444; Mahmut Cevat: 34). Bu derslerin dahi dönemin Avrupa’sında ilköğretimde okutulan derslerle bir ilgisi yoktu (Kansu: 75). Yazışmalarda sıbyan mekteplerinin yetersizliği vurgulanmasına rağmen buralara doğrudan müdahale etmek yerine 1848 yılında başkentte beş tane rüştiye mektebi açılmıştır. Burada usûl-ı cedit uygulanmış, altı ay sonunda yirmi kadar çocuğun imtihanları Umumi Maarif Meclisi huzurunda yapılmıştır. Sonuçtan memnun kalınca padişahın huzurunda çocuklar tekrar imtihan edilmiş, çocuklar ve muallimler ödüllendirilmiştir. İşte bu yeni açılan rüştiyelerde

medrese eğitiminden farklı bir anlayışla eğitim, öğretim, ders kitap ve araç gereçlerinde yapılan yeniliklere usûl-ı cedit denilmiştir (Mahmut Cevat: 34).

Darümuallimin'in Açılması

Eğitimin birçok bileşeni olmakla birlikte en temel bileşeni eğiten ve eğitilen olduğu için sadece yeni mektep açmak yeterli olmamış, yeni bilgi ve becerilere sahip öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Zira geleneksel eğitimci çağın yeni bilgi ve becerilerini yeni kuşaklara aktarmakta yetersiz kalmıştır. Tanzimat döneminde sadece çocuğun eğitimi değil çocukları eğitecek eğitimcinin eğitimi meselesi de ortaya çıkmıştır.

Mevcut sıbyan mektebi hocalarının rüştiyede verilen matematik ve diğer yeni dersleri okutamaması sebebiyle 1848'de İstanbul'da Darümuallimin (Erkek Öğretmen Okulu) açılmıştır (Unat, 1964: 31; Akyüz, 2006: 17-58). Böylece usûl-ı cedit üzere eğitim verebilecek muallim yani öğretmen yetiştirilmeye çalışılmıştır. 25 Temmuz 1847 tarihli mazbataya göre Darümuallimin'in açılma sebebi mevcut eğitim sisteminin ve medreselerin bozulması, mevcut sıbyan mektebi hocalarının rüştiye mekteplerinin matematik ve diğer yeni derslerini okutamamasıdır. Bu okulun Batının yeni bilimlerinin öğrenilip öğretildiği bir yer olması amaçlanmıştır. Buradan yeni yöntemleri öğrenerek yetişecek öğretmenler mektepleri düzene sokacaklardır (Akyüz, 2007: 1-49). Takvim-i Vekayi'de Darümuallimin'in açılma sebebi benzer şekilde haber yapılmıştır. Mekteplerde derslerin ve bilimlerin kolay ve hızlı öğretilmesi zorunluluğuna değinilmiştir. Mektepten bunu sağlayacak yöntemleri bulması beklentisi dile getirilmiştir (Ergin: 571; Akyüz, 2007: 1-49). Medrese sistemi dışında açılan Darümuallimin'de farklı bir ders programı uygulamaya çalışılmıştır. 1868'de iki yıllık Darümuallimin-i sıbyan kurulduğunda 1847'de kurulan mevcut Darümuallimin'e Darümuallimin-i Rüşdi denilmiştir (Ünal ve Birbudak, 2013:24).

Usûl-ı Cedit ve İbtidai Mekteplerin Açılması

Osmanlı Devleti'nde sıbyan mektepleri için öğretmen yetiştirme ile ilgili bilinen ilk düzenleme Fatih Sultan Mehmet döneminde yapılmıştır. Fatih, sıbyan mekteplerinde görevlendirilecek olan medrese öğrencilerine fıkıh derslerini gerekli görmemiş, diğer öğrencilerden farklı dersler okutulmasını istemiştir. Sonraki dönemlerde bu uygulama ortadan kalkmıştır (Akyüz, 2012: 93). Bununla birlikte sıbyan mekteplerine medrese dışından görevlendirmeler yapılmıştır. Biraz okuma yazma bilenler, caminin imamı, müezzini, kız ve erkek çocukların ayrı olduğu yerlerde bazı hafız ve okumuş kadınlar bu işi yapmışlardır (Akyüz, 1978: 41-43).

Ancak yenileşmeyle birlikte Tanzimat döneminde açılan rüştiyelere gelen öğrencinin kaynağı sıbyan mektebi olduğundan sıbyan mektepleri hakkındaki şikâyetler devam etmiştir. Sıbyan mekteplerine ehliyetli muallimler tayin edilmesi gereği 1858'deki yazışmalara yansımıştır (BOA, İ. DH..203-26689). Aslında sıbyan düzeyinde okuma yazmanın öğretilmesi gibi bazı yenilikler yukarıda geçen 1847 talimatnamesinde vardır. Ancak usûl-ı ceditin sıbyan düzeyinde asıl uygulanması 1860'tan sonradır (Akyüz, 2012:209; Öztürk, 1996: 8). Okuma yazmayı yaygınlaştırma siyaseti uygulayan Osmanlı'da okuma yazma derslerinde başarısız olunması üzerine çeşitli arayış ve denemelere girişmişlerdir. 1862'den itibaren İstanbul'da yeni bir harf öğretme biçiminin uygulandığı sıbyan mektepleri açılmaya başlamıştır. Bu

usulün uygulandığı İstanbul'da 36 sıbyan mektebine parasız taş tahtalar, taş kalemler ve divitler dağıtılmıştır. Burada görev yapan muallimler sınav yoluyla seçilmiş ve bunlara maaş bağlanmış, ardından aynı amaçla numune (örnek) mektepler kurulmuştur. Söz konusu sıbyan mekteplerine ibtidai mektep denilmiş ve taşrada da yaygınlaştırılmak istenilmiştir (Ergin, 1977: 465; Akyüz, 2012: 209). Diğer yandan yeni usulde ana dilde okuma yazmanın kolaylaştırılması amacıyla ders kitapları yazılmaya başlamıştır. 1858'de basılan Nuhbettü'l-Etfal bu yönde ilk girişimdir. Daha sonra yeni usulde elifba kitaplarının sayısı kırkı geçmiştir. 1863'te Selim Sabit Efendi'nin Elifba Risalesi, 1891'de İsmail Hakkı Elifbası bu yönde basılmış en önemlileri arasındadır (Türkyılmaz, 2018: 127-139; Şahbaz, 2005: 55-66).

İstanbul'da usûl-ı cedide üzere eğitim veren ibtidai mekteplerin sayısının artması üzerine hukuki düzenleme yapılması gerekmiştir. 1898'de bu okullar geleneksel sıbyan mekteplerinden ayrı oldukları için "Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi İçin Talimat-ı Mahsusa" çıkarılmıştır ("Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi", 1316: 326-338). Talimatın maddeleri incelendiğinde temel eğitimde usûl-ı cedit sadece ders içerikleri ve araç gereçlerinde bir yenilik olmayıp eğitimde çocuğa bakışın değişmesini de yansıtmaktadır. Falakanın, çocuklara kötü sözler söylenmesinin yasaklanması, çocukların hal ve hareketlerinin ve sağlıklarının takip edilmesi, muallim ve diğer görevlilerin hal ve hareketleri hakkında düzenlemeler ve devletin takibi gibi uygulamalar usûl-ı ceditin diğer yansımalarıdır.

İlk Darülmualimin-i Sıbyan'ın Açılması ve Yaygınlaştırılması

Sıbyan düzeyinde usûl-ı cedit denemeleri devam ederken usûl-ı cedit becerisine sahip muallim yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır 1868'de sıbyan mekteplerini ıslah için hazırlanan layihanın üçüncü maddesinde mevcut sıbyan hocalarının Nezaret tarafından görevlendirilecek memurlar vasıtasıyla bir sene usûl-ı cedit üzere eğitilmesi kararlaştırılmıştır. Bunlardan özellikle yaşlı ve usûl-ı cediti öğrenmekte yetersiz kalanların muavin olarak görevlendirilmesi kararlaştırılmıştır (BOA, İ..MVL. 584-26278). 1868'de sıbyan mektebinden çıkan çocukların okumadaki yetersizlikleri, rakamları dahi tanımadıkları tekrar dile getirilmiş, sıbyan mekteplerinde Kur'an talimiyle birlikte ahlak risalesi ve coğrafya ve hesap ilminden dört işlem öğretilmek üzere başkentte Darülmualimin-i sıbyan kurulması kararlaştırılmıştır. Devlet mevcut sıbyan hocalarını bu derslerden sınava tabi tutmaya başlamışsa da bunlardan yetersiz olanların yerlerine yeterlilerinin bulunmasının müşkil olacağını farkındadır (BOA, İ..ŞD 10-484). İstanbul'da Seraskerlik civarında eski Basmahane binası Darülmualimin-i sıbyan için tahsis edilmiştir (BOA, A.MHM.MKT., 437-89). İstanbul Darülmualimin-i sıbyanı'ndan ileride taşrada yaygınlaştırılması düşünülen Darülmualiminlere muallim yetiştirmesi amaçlanmış ve mevcut muallimlerin kısa zamanda yeni yöntemleri öğrenmesi istenmiştir (Akyüz, 2012: 181; Öztürk, 1996: 9). Darülmualimin-i sıbyan öğrencilerinin usûl-ı cedide üzere deneyim kazanması için Nuri Osmaniy'e'de numune mektebi açılarak bir tür staj görmeleri sağlanmıştır (Ergin, 1977: 468). 7 Temmuz 1872 tarihli mazbataya göre kadrolarda yeniden düzenlemeler sebebiyle Darülmualimin-i sıbyan lağv edilmiş ve tekrar açılmıştır (BOA, MF. İBT., 1-77).

Medreseler hariç eğitim sisteminde genel bir yenileşme anlayışının yansıması olarak 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi çıkarılmıştır. Nizamnameye göre sıbyan mekteplerinde "usûl-ı cedide tarzıyla elifba, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlâka ilişkin resail, ilm-i

hal, Yazı talimi, Fenn-i hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malûmat-ı Nâfia” dersleri okutulacaktır. Aynı nizamnamede başkentte büyük bir Darümuallimin açılacağı belirtilmiş ancak bu Darümuallimin’in şubeleri rüşdiye, idadi, sultani olup sıbyan şubesi yoktur. Bunun sebebi anlaşılacakla birlikte mevcut Darümuallimin-i sıbyan ise faaliyetlerine devam etmiştir. Aynı nizamnamede kızlar için açılacak Darümuallimat’ta ise sıbyan ve rüşdiye şubeleri vardır. Darümuallimat’ın sıbyan şubesi için programa konulan dersler de (“Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”, 1289: 184-219) usûl-ı cedit üzere eğitimin bir devlet politikası olarak müfredata yansımadır.

Osmanlı Devleti 1872 yılında donanımlı muallimler yetiştirmek için vilayet merkezleri ile rüştiye mekteplerinin bulunduğu mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda geçici ve ücretsiz olarak maarif komisyonu adıyla imtihan heyeti oluşturulup Darümuallimi-i sıbyan teşkil edilmesini istemiştir (BOA, MF.İBT., 1-31). Taşrada Darümuallimin-i sıbyanları yaygınlaştırmak için maarif meclisine konu ile gönderilen yazı üzerine 18 Temmuz 1875 tarihinde rapor hazırlanmıştır. Raporda taşrada açılacak Darümuallimin-i sıbyanlarda gerekli talim ve tedrisi, usul ve kuralları uygulamak üzere istenilen özelliklere sahip muallimler bulunamayacağı belirtilerek İstanbul Darümuallimin-i sıbyan ve Darümuallimin-i rüştiye talebesinden tedarik ve tayin edilmesinin uygun olacağı vurgulanmıştır. Ayrıca görevlendirilecek muallimler için bir takım düzenlemelerin yapılması istenmiştir. Taşra Darümuallimin-i sıbyan mekteplerinde görev alacak muallimlerin buldukları mevkiin önemine göre ücretlendirilmesi gerektiği, bazı imtiyazlar verildiği takdirde istenilen özellikte muallimler bulunabileceği belirtilmiştir. Rüştiye ve sıbyan hocalarının redif sınıfı yani terhis olup ihtiyatta bulunanlarının silahlata alınmaması ve her sene uygulanan talimden istisna edilmeleri, beş seneden fazla hüsnü hizmette bulunanların ödüllendirilmesi, vefat edenlerin çocuk ve eşlerine maaşlar tahsis edilmesi gibi uygulamalar tavsiye edilmiştir. Ayrıca açılacak Darümuallimin-i sıbyanların öğretmen, memur ve hizmetlilerinin maaş ve masraflarının maarif sandıklarına bırakıldığı ancak her yerde bu sandıkların bulunmadığına dikkat çekilerek önce bu sandıkların teşkil edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sandıklar teşkil edilene kadar geçici bir süre için hiç olmaz ise muallim-i evvelerinin maaşlarının hazine-i celileden verilmesi tavsiye edilmiştir (BOA, MF.MKT., 30-67). Devlet öncelikle maarif müdürlüklerinin kurulduğu yerlerde vilayet merkezlerinde Darümuallimin-i sıbyan açmaya önem vermiştir (Kodaman, 1991:152). Taşrada Darümuallimin-i sıbyanlar 1875’ten itibaren önce Bosna, Girit, Konya’da başlamıştır. 1882’den sonra Sivas, Bursa, Amasya, Kastamonu, Kudüs, Trabzon, Edirne’de, Selanik, Kosova, Manastır, Aydın, Halep, Elazığ, Erzurum, Musul, Van ve Bolu’da açılmıştır (Akyüz, 2012: 250). Taşrada Darümuallimin-i sıbyanı yaygınlaştırmaya çalışan devlet bunlardan birisini de 1892’de Adana’da açmıştır.

Adana Darümuallimin-i Sıbyan’ın Açılması

İlk önce ibtidai mektep açıp sonra Darümuallimin-i sıbyan açan Osmanlı aynı sıralamayı Adana’da uygulamıştır. Adana salnamesine göre maarifi geliştirmek için sıbyan mektepleri açılarak mevcut eğitim usulü ıslah edilmiş, çocukların talim ve terbiyesinin çağın gereği olduğu bu nedenle geçen seneden beri Adana’da ibtidai mektepler açıldığı belirtilmiştir. Buradan Adana’da yeni usulde rüşdiye ve ibtidai mekteplerin 1880’den itibaren açılmaya başlandığı anlaşılabilir (“Salname-i Adana”, 1299:6-7). Yine mektepleri ıslah etmek

ve yeni usulü yaygınlaştırmak için Adana'da İslah-ı Mekatib Cemiyeti kurulmuştur ("Adana Salnamesi", 1299: 29-30).

İbtidai mektepler açıldıktan sonra Adana'da ibtidailer için öğretmen yetiştirme işine on iki yıl sonra başlanmıştır. 31 Ekim 1892 tarihli Adana'da Darülmualimin açılmasına dair yazışmalara göre maarif meclisi altı yüz kuruşla Halil Efendi'nin bu okula tayinini yapmıştır. İşe başlama tarihiyle birlikte maaşından kesilmesi gereken aidatın ilgili makama gönderilmesi emredilmiştir (BOA, MF.MKT., 153-118; "Salname-i Adana", 1312: 131). 24 Kasım 1892 tarihli bir diğer belgede merkezden Adana maarif müdürlüğüne verilen bir cevapta Darülmualimin müdavimlerine bir şey tahsis edilmediği bildirilmiş olup cevaptan bu okul için bütçeden bir miktar ayrılmadığı, ekonomik sıkıntılar yaşadığı çıkarımı yapılmıştır (BOA, MF.MKT., 155-97). Bu yazışmalardan daha önce tespit edilememiş olan Adana Darülmualimin-i sıbyan mektebinin kuruluş tarihi 1892 olarak tespit edilmiştir.

Usûl-ı cedide öğrenmek üzere Darülmualimin-i sıbyana devama zorunlu olan vilayet ve çevresindeki sıbyan mektebi hocaları ve imamlar fakir kimseler oldukları için bunlara avarız varidatından ayda otuz kuruş maaş verilmesi için Adana valiliği tarafından Nezarete yazılmış, Nezaret ise 15 kuruş verilmesini kararlaştırmıştır (BOA, MF.MKT., 222-28). Usûl-ı cedideyi yaygınlaştırmak isteyen Osmanlı genel ekonomik sıkıntılar sebebiyle vilayetin istediği miktarda ücret ödenmesini kabul etmemiş, daha düşük bir rakam belirlemiştir.

Adana Darülmualimin-i Sıbyan'da Muallimler ve Öğrenciler

1894 yılına ait Adana salnamesine göre Darülmualimin-i iptidaiye şubesi muallimi Halil Efendi olup 5 talebesi 1 hademesi vardır ("Salname-i Adana", 1312: 131). 1898'de muallim Hasan Saib Efendi görevlidir, öğrenci sayısı belli değildir ("Salname-i Maarif", 1317: 929). 1899-1903 yılları arasında Hasan Saib Efendi muallimliğe devam etmiştir. 1899'da 3, 1900'da 2, 1903'te 10 öğrencisi vardır. 1901 yılı öğrenci sayısı salnamelerde verilmemiştir ("Salname-i Maarif", 1318: 939; 1319: 355; 1321: 324; "Salname-i Adana", 1318: 104). Salnameler düzenli çıkmadığı için bu yıllar dışındaki öğrenci sayısı tespit edilememiş, tespit edilenlerden çok az öğrencisi olduğu anlaşılmıştır. Nezaretin genel emirlerinde okulun ne zaman kurulduğu kaç talebesi bulunduğu, kaç talebe mezun ettiği, kaç kişiye şهادetname ve ehliyetname verdiğine dair bilgiler istenilmiştir (BOA, MF.MKT., 267-1). Ancak şimdilik buna dair yazışmalarda herhangi bir bilgiye rastlanılmamıştır.

Devlet usûl-ı cediti yaygınlaştırmak için bir yandan Darülmualimin açmış, diğer yandan mevcut sıbyan mektebi hocalarını bir tür hizmet içi eğitim denilebilecek şekilde Darülmualiminlerde mecburi eğitimden geçirmiş, eğitimden geçirilen mevcut hocalara itimatname, ehliyetname gibi belgeler vermiştir. Bu konuda yapılan düzenlemelere değinmekte fayda vardır. Bunun için ilk yasal düzenleme 1875'te "Dersaadet ve Bilad-ı Selasede Bulunan Mekâtibi Sıbyâniyenin İdâresi İçin Ahalice İntihâb Olunacak A'zâdan Mürrekkeb Olmak Üzere Teşkil Olunacak Mecâlis-i Tedrisiye ve Şu'belerinin Suret-i Teşkilî İle Vazifeleri Hakkında Talimat"ın dokuzuncu maddesinde yer almıştır (Özalp, 1982: 673). İkinci düzenlemeyi 1881 tarihli "Rumeli-i Şarki Vilayeti'nin Mebâdi-i Tadrîs Hakkında Kanun" ile yapmıştır. Daha sonraki düzenleme ise 1898 tarihli Maarif Salnamesinde yer alan "Bazı Vilâyâtda Ba-irâde-i Seniyye Küşad Olunmuş Olan Darülmualimin-i Sıbyan Şu'belerine Dair

Talimat"ın beşinci maddesinde yapmıştır. Ayrıca muallim açığını kapatmak için muallim olmak isteyen farklı okul mezunu olanları Darümualliminlerde sadece almadığı derslerden sınav yaparak ehliyetname veya itimatname vermiştir. Bu talimatnamelerden ve çeşitli yazışmalardan (BOA, MF.MKT., 556-29; 665-45) anlaşıldığı üzere başlangıçta itimatname ve ehliyetname kavramı çok farklı değildir. Ancak görevde bulunan muallimlere ve başka okul mezunlarına verdiği itimatname veya ehliyetnamelerle iki yıl Darümuallimin'e devam eden ve sınavlarda başarılı olanlara verdiği şahadetname arasında fark vardır. Asıl amaç Darümuallimin mezunu olmaktır ancak yeterli öğretmen olmadığı için mevcut muallimlere ve başka okul mezunlarına usûl-ı cedit öğretilmeye çalışılmıştır (Yanardağ, 2020: 510-531). Bu uygulama Adana Darümuallimin-i sibyanında da gerçekleşmiştir.

İtimatname almak isteyen Adana Darümuallimin öğrencisi İbrahim Efendi 23 Kasım 1894'te dilekçe ile müracaatta bulunmuştur. Üç dört aydır Darümuallimin'e devam eden İbrahim Efendi daha önce rüştiyede dört sene okumuş Darümuallimin programında bulunan ve diplomasında belirtilen dersleri rüştiyede alıp başarılı olduğu için benzerleri gibi imtihan edilerek itimatname verilmesini istemiştir. Öğrencinin dilekçesine cevap verilmiş, tayin edilen mümeyyiz heyeti yani bir sınav komisyonu tarafından sınavın yapılması ve itimatnamesinin verilmesi istenmiştir (BOA, MF.MKT.,256-42). Yine benzer şekilde Karsındı nahiyesi Karaköy mektebi Veli bin Hasan Efendi'nin imtihanının yapılması için sınav komisyon üyelerinin seçilmesi istenmiştir. Karsındı müdür vekili Salih Efendi'nin imzasıyla Darümuallimin'e kayd olunan Veli bin Hasan Efendi'nin talimatnamenin beşinci maddesine göre imtihanının yapılması bildirilmiştir. Bu gibi köy hocalarının iki sene tahsile zorunlu olmadıkları muallimliğe yeterli olduklarına kanaat edinildiği takdirde kendilerine birer itimatname verilmesi talimatın beşinci maddesinin gereği olduğu hatırlatılmıştır. Darümuallimin muallimi Halil Efendi imtihanın usulüne göre yapıldığını bildirmiştir. Fakat komisyon üyesi ibtidai mektebi ve idadi mektebi muallimleri durumun aksi yönde olduğunu ilgili makamlara bildirmişlerdir. Halil Efendi imtihan sırasında evrakı komisyon üyelerinden almış, çekmecesine koyarak imtihanda bulunamayacağını bildirerek imtihanı bırakıp gitmiştir. İmtihan yapılmadığı halde yapılmış gibi evrakı işleme koymuştur (BOA, MF. MKT, 256-42).

Mesele Adana maarif meclisinde ele alınmış ve müfettişler tarafından sorgulanmıştır. Halil Efendi'nin okul mevcudunun beşten fazla olmasını istemediği iddia edilmiştir. Çünkü Halil Efendi mevcut programı ve özellikle tarih, coğrafya, hesap derslerini vermeye yeterli olmadığı için gelen talebeleri sicil defterine kaydetmemiş ve bunlara gitmelerini söylemiştir. Bir senedir bütün çabalara rağmen daha önce mektebe gelenler Halil Efendi'nin bu durumunu gördüklerinden çeşitli bahanelerle okulu terk etmişlerdir. Artık okula talebe gelmediği için talebe sayısı beşi geçmemiş, hatta ikiye düşmüştür. Halil Efendi ayda 8-10 gün mektebi açmamış, açtığı zaman dahi ders ile meşgul olmamış, iki saat sonra okulu kapatmıştır. Sadece itimatname almak için gelen bazı imam ve muallimlerden biri ikisini kabul etmekle yetinmiş, tüm gün dershanede talebenin gürültüsü ve uygunsuz davranışlarına meydan vermiştir. Bu konuda kendisine uyarıda bulunulduğu halde bir sonuç alınamamıştır. Müfettiş raporlarından şikâyetlerin doğru olduğu anlaşılmış ve Adana Maarif Müdüriyeti maarif meclisi tarafından görevden el çektirilip yerine idadi akaid-i diniye muallimi Ahmet Efendi atanmıştır (24 Ocak 1895). Adana maarif meclisinin bu kararı maarif müdürü tarafından daha ayrıntılı şekilde Nezarete bildirilmiştir. Halil Efendi'nin, yetersizliği,

iktidarsızlığı, devamsızlığı hakkındaki şikâyetler, talimatnameye uymadığı hatta imtihan heyetine hakaret ettiği ayrıntılarıyla yazılmıştır (BOA, MF.MKT., 256-42).

Halil Efendi hakkındaki şikâyetler bunlarla sınırlı değildir. Mektebe devam eden ve kendilerine bir tür burs denilebilecek ücretler ödenen öğrencilerin ücretlerinde kesintiler yapmıştır. Halil Efendi hakkındaki her şikâyetin içinde mutlaka onun yetersizliğine faydalı olmadığına değinilmiştir. Tek bir suçlama yerine birden çok suçlamalar yer almıştır. Onun bütün bu yetersizlik ve usulsüzlükleri okula öğrenci gelmesine engel olmuştur. Halil Efendi ise tüm bunların iftira olduğunu savunduğu gibi ücret kesintisi konusunda öğrencinin okula gelmediği için ücretini kestğini iddia etmiştir (BOA, MF.MKT., 256-42).

Görevden alınan Halil Efendi geçinemediğini haksız yere parasının verilmediğini ifade eden bir dilekçe ile Maarif Nezareti'ne şikâyetinde bulunmuştur. Mesele Nezaret tarafından soruşturulurken İstanbul'a giden Halil Efendi'nin işten el çektirilmesinde acele edilmesinde bir sebep görülmemiş, görevine iade edilmesi, ödenmemiş maaşlarının ödenmesi, yapılacak tahkikatın Nezarete bildirilmesi Adana vilayetine emredilmiştir. Halil Efendi göreve döndükten birkaç ay sonra Adana maarif müdürü Nezarete gönderdiği raporunda bölgedeki nüfusa nisbetle usûl-ı cedit üzere ders verecek muallim sayısının yetersiz olduğunu, üç yıldır bunun için vilayette Darülmualimin açıldığını belirtmiştir. Ardından yine Halil Efendi'nin tarih, coğrafya, hesap, Farsça derslerine asla yeterliliği olmadığı gibi okulu kapatması sebebiyle okul mevcudunun on beşi geçmediği azaldığı şeklindeki şikâyetler tekrar edilmiştir. Mektebe yeni öğrenci gelmemiş, sadece devam etmesi mecburi olan mevcut ibtidai muallimlerine şahadetname veya itimatname verilmiştir. Halil Efendi'nin Konya ve Ankara gibi şehirlerdeki muallimlerden biriyle becayış edilmesi Adana maarif müdürü tarafından istenilmiştir (23 Haziran 1895). Konu ile ilgili cevap Nezaretten gecikmiş, yeni ders dönemine bir ay kaldığı için maarif müdürü tekrar Nezarete yazmıştır. Adana ve çevresinde yeni ibtidai mektepleri yaygınlaştırmaya çalışan müdür, Halil Efendi'nin bu durumu sebebiyle okulun kalitesini arttırmak isterken ihtiyaç duyulan muallimleri yetiştirmede gecikmeye sebep olmaktan kaçınmaya çalışmıştır. Bu nedenle Halil Efendi'nin verdiği Arapça dersleri Akaid muallimi Rıza Efendi'ye verilmiş, bu durumun onaylanması gecikmiştir (10 Ağustos 1895). Söz konusu becayış isteği Nezaret tarafından uygun görülmiştir (BOA, MF.MKT., 256-42).

Ankara Darülmualimin muallimi Reşat Efendi ile becayışı kabul edilmiş fakat Reşat Efendi maddi sıkıntıları sebebiyle harcırahının Adana'ya gitmeden Ankara'da iken verilmesini istediği için görev yerine gitmesi gecikmiştir. 26 Eylül 1895'te Reşat Efendi'nin isteği kabul edilmiş Reşat Efendi'nin harcırahının Ankara'dan verilmesine karşılık Halil Efendi'nin harcırahının Ankara'dan verilmesi emredilmiştir. Ancak Raşit Efendi 7 Kasım 1895'te halâ görevine başlamamıştır (BOA, MF.MKT., 256-42). Raşit Efendi'nin Ankara'daki maaşlarının bir kısmı ödenmemiş ve ekonomik sıkıntı çeken Raşit Bey Adana'ya gelememiştir. Durumu Nezarete bildiren ve Adana'ya gelen Reşat Efendi'nin ödenmemiş maaşları Nezaretin emri üzerine ödenmiştir (BOA, MF.MKT.,310-59). Ankara'da göreve başlayan Halil Efendi hakkındaki şikâyetler ise bitmemiş, Adana'ya ya da başka bir yere tayin edilmesi ve Reşat Efendi'nin geri getirilmesi istenmiştir (BOA, MF.MKT., 336-37).

Kısa bir süre Adana Darülmualimin'de muallimlik yaptığı anlaşılan Raşit Efendi'den sonra 1896 yılı sonlarında Hasan Saib Efendi tayin edilmiştir. Hasan Saib Efendi'nin daha önce

Bodrum rüşdiyesi muallim-i evveli olduğu, derse muktedir olmadığı ve öğrencilere kötü sözler söylediğine dair şikâyetler olmuştur. Yaşlı olduğu, açığa alınması uygun olmadığı ve emeklilik süresini doldurması için üçüncü derecede bir mektebe tayin edilmesi istenmiştir (BOA, MF.MKT., 338-4). 21 Aralık 1896 tarihli bir yazıda emeklilik süresini doldurmak üzere o sırada boş bulunan Adana Darümuallimin'ine yine sorunlu bir muallim Hasan Saib Efendi'nin tayin edildiği anlaşılmıştır (BOA, MF.MKT., 345-43). Bu sırada Adana idadi mektebi muallimlerinden Abdülhekim Efendi aldığı ücretin az olduğu, geçinemediği için maaşı daha yüksek olan ve o sırada boş olan Adana Darümuallimin muallimliğine tayin edilmek için talepte bulunmuştur. Fakat kendisine Hasan Saib Efendi'nin atandığı bildirilmiştir (BOA, MF. MKT., 349-23)

Hasan Saib Efendi önce Gediz rüşdiye mektebine tayin edilmişse de (BOA, MF. İBT., 55-6) sonra 18 Ocak 1897'de Adana Darümualliminine tayin edilmiştir (BOA, MF.İBT., 58-6). 1898 yılında Adana maarif müdürü Nezarete ilginç bir teklifte bulunmuştur. Tabib Kanber Efendi'nin eğitimde çok yetenekli olduğu bu sebeple ibtidai muallimleriyle gereken talebeye okuma yazma usullerini öğretmek üzere bir aylığına harcırahının verilerek Adana'ya getirilmesi istenmiştir. Nezaret ise bu işin idadi ve Darümuallim muallimleriyle yapılması gerektiğini bildirerek reddetmiştir (BOA, MF.MKT., 406-27). Bu dönemde Darümuallimin muallimlerinden Danyal Efendi Adana ibtidai mektebinde fahri olarak muallimlik ve müfettişlik yapmakta olup ödüllendirilmiştir (BOA, MF.MKT., 401-46). Yaşlı olan Hasan Saib Efendi 1900 yılı yaz döneminde hastalığını belirten doktor raporuyla iki ay hava değişimi istemiş ve bu izin kendisine verilmiştir (BOA, MF.MKT., 401-14). Ertesi yıl yapılan yazışmalarda Hasan Saib Efendi hakkında yaşlılığından dolayı ders vermeye iktidarı olmadığı ve mevcut öğrencinin dağılmasına sebep olduğu için emekli edilmesi ya da başka bir yere tayin edilmesi Adana maarif müdürü tarafından istenmiş ve Maarif Nezaretine bildirilmiştir. Hasan Saib Efendi iddiaların asılsız olduğunu, devamsızlığı bahanesiyle teşrinievvel maaşının kesildiğini ifade ederek karşı iddialarda bulunmuştur. Maliye Nezareti bir memurun azlinde kanuni sebeplere dayanması, ihtiyatlı hareket edilmesi, müdür ile arasındaki ihtilafın hangi madde ve nasıl delillerle haklı olduğunun vilayet tarafından kesinleştirilmesi istenmiş ve izinsiz azlini, maaş kesintisini meselenin asıl mercii nezaret tarafından kesinleştirilmediği için doğru bulmamıştır. Adana valisi ise meselenin şahsi olduğuna karar vermiş, iki tarafa gerekli uyarılar yapıldığını Nezarete bildirmiştir. Bu yazışmalar sırasında hasta olan Hasan Saib Efendi doktor raporuyla Adana'nın havası iyi gelmediği için tekrar izin almıştır. Hastalığı sebebiyle talebeye iyi davranmadığı, talebeyi kaçırdığı, uzun süre izinli olduğu için Adana'da eğitimin zarar gördüğü, ibtidai mekteplere gönderecek muallim bulunamadığı için Adana maarif müdürü tekrar Nezarete yazmıştır. Yerine usûl-ı cedideye vakıf ve zamanın ihtiyacını anlayan Fatih Dersiam mezunlarından Veli Efendi'nin Hasan Saib Efendi'nin yerine tayin edilmesini istemiştir (BAO, MF.MKT., 551-19). Hasan Saib Efendi hastalığı ve yaşlılığı sebebiyle 1904 yılında doktor raporuyla altı ay izin istemiş, maarif meclisi eğitimin aksamaması, vekil atanması ve Hasan Saib Efendi'nin yarı maaş alması şartıyla izin vermiştir (BAO, MF.MKT., 793-42). Bu yazışmalar sırasında hasta olan Hasan Saib Efendi ölmüş, yerine Fatih dersiamı Veli Efendi vekâlet etmiştir. Başka birinin asaleten tayin edilmesi istenmiştir (BAO, MF. MKT., 551-19).

1905 Nisan ayında Adana Darülmualimin muallimliğine atanan Bahaeddin Efendi harcırahının verilmesi için Nezarete dilekçe yazmış, Nezaret harcırahının gittiği yerde verileceği cevabını yazmıştır (BAO, MF. MKT. 851-63). Ancak Bahaeddin Efendi görev yerine geldikten bir süre sonra 1906 yılında babasının hastalığı ve ölümü dolayısıyla Samsun'a gitmek üzere bir buçuk ay izin almıştır (BAO, MF. MKT. 930-68). İzni sona erdiğinde ise işleri bitmediği ve artık tatil dönemi olduğu ve okulda öğrenci olmadığı gerekçesiyle izin süresi uzatılmıştır (BAO. MF.MKT., 947-9). Ardından kısa bir süre sonra Bahaeddin Efendi Samsun idadisi muallimlerinden Abdullah İzzet Efendi ile becayiş istemiş, Nezaret kabul etmiştir (BAO, MF.MKT., 954-45). Ancak kısa bir süre sonra bu kez sağlık sebepleriyle muallim Abdullah İzzet Efendi Adana Darülmualimliğinden istifa etmiş ve başka uygun bir görev verilmesini istemiştir. Yerine Hacıbektaş Rüştiyesi muallimi Feyzullah Efendi atanmıştır (BAO, MF. MKT., 898-1;924-72). Feyzullah Efendi 10 Mart 1909'da ölmüş yerine Hüseyin Efendi üçte iki maaşla vekâleten tayin edilmiştir. Yeni düzenlemeye göre Darülmualimin müdürlüğüne yüksek okul mezunlarının tayin edileceği ifade edilmiş ve bu nedenle sene sonuna kadar Hüseyin Efendi vekâleten tayin edilmiştir (BOA, MF.MKT., 1129-59). 11 Ekim 1909'da Hüseyin Hüsnü Efendi müdür, muallim-i evvelliğine Mustafa Asım Efendi tayin edilmiştir (BOA, MF.MKT., 246-54). Ancak Mustafa Asım Efendi göreve başlamadan Eylül 1909'da istifa etmiştir (BAO, MF.MKT., 255-9). Kasım 1909'da Şevket Efendi tayin edilmiştir (BAO, MF. İBT.275-30)

Osmanlı taşrada usul-ı cediti yaygınlaştırmak üzere açtığı okullardan biri olan Adana Darülmualimin-i sıbyan mektebi yetmiş muallim yetersizliğinden dolayı istikrarlı bir dönem geçirmemiştir. Muallimlerin yaşlılığı ve yetersizliği ve talebenin azlığı belgelere yansımıştır. Adana Darülmualimin'de eğitimi etkileyen bir başka mesele iklimdir. Mayıs başından Eylül ortasına kadar havanın sıcak olması sebebiyle talebenin yaylaya, çiftliklere gittiği eğitimin aksamaması için bu ayların bölgenin özelliğinin dikkate alınarak tatil edilmesi maarif müdürü tarafından 18 Nisan 1906'da merkeze bildirilmiş ve uygun görülmüştür. Bir başka mesele ise Darülmualimin öğrencilerinin genellikle medrese talebesinden gelmiş olmalarıdır. Medrese alışkanlıkları sebebiyle talebelerin üç aylarda mektebe devam etmemeleri Adana'da sıkıntı oluşturmuştur. Maarif müdürlüğü bu gerçeğin farkında olduğu için ramazan ayı gelmeden Darülmualimin'de imtihanların yapılmasını istemiştir (BOA, MF.MKT., 931-57). Devlet usûl-ı cedit üzere medrese anlayışı dışında bir eğitim sistemi geliştirmeye çalışmakla birlikte medrese anlayışı yada alışkanlığı kolaylıkla ortadan kalkmamıştır.

Sonuç

Osmanlı Devleti usul-ı cediti yaygınlaştırmak üzere taşrada ibtidai mektepler açarken bu mektepler için muallim yetiştirmek üzere vilayet merkezlerinde hiç değilse bir tane Darülmualimin açmaya çalışmıştır. Bunlardan biri de daha önce açılma tarihi yıl olarak tespit edilmemiş olan Adana Darülmualimin-i sıbyanıdır. Salnameler çok düzenli çıkmadığı için Adana Darülmualimini'nin kuruluş tarihi salnamelerde yer almamıştır. Ancak arşiv belgelerinde yapılan araştırmada okulun 1892'de açıldığı tespit edilmiştir. Açıldığı günden itibaren Adana Darülmualimini salnamelerden tespit edildiği üzere çok az sayıda öğrenciye

sahip olmuştur. Bazı yıllarda hiç öğrenci sayısı verilmemiştir. Bunun baskı hatasından mı yoksa öğrenci olmadığı için mi verilmediği tam olarak anlaşılamamıştır. Bununla birlikte öğrencinin olmama ihtimali yüksek görülmüştür. Çünkü yukarıda ayrıntılarıyla açıklanan arşiv belgelerindeki yazışmalardan Darülmuallimin muallimleri hakkındaki şikâyetlerden böyle bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Adana Darülmuallimin'in 1908 yılına kadar kaç öğrenci mezun ettiği de şimdilik tespit edilememiştir. Genel emirlerde devlet bu tür bilgileri istemekle birlikte buna dair bilgilere arşiv belgelerinde rastlanılmamıştır.

Hakkında şikâyet olan muallimleri yerel maarif idaresi görevden alsa da Nezaret bu tür görevden almalara sıcak bakmamıştır. Baştan beri usûl-ı cedide üzere muallim bulmanın zorluğunun farkında olan Osmanlı bu nedenle mevcut muallimlerin görev yerlerini değiştirmekle yetinmiştir. Zira görevden aldıklarının yerine atanacak yeterli sayıda muallim yoktur. Taşrada açılacak Darülmualliminler için yapılan genel yazışmalarda bu yetersizlik yazıya dökülmüştür. Hatta yetersiz olanların muavin olarak görevlendirilmesi istenmiştir.

Tüm bu bilgi ve belgelerden anlaşılan şudur; Osmanlı Devleti usûl-ı cedit becerisine sahip muallim bulmakta ve yetiştirmekte zorluk çekmiştir. Adana Darülmuallimin muallimleri hakkındaki defalarca yapılan şikâyetler salnamelerde çok az olan okul mevcudunun neden az olduğunu açıklamaktadır. Yine yazışmalardan anlaşıldığına göre okula talep olmakta ancak bu muallimlerin tutumu sebebiyle talebe kaçmaktadır. Şüphesiz okulun çok az öğrencisi olmasını sadece bu iki muallimin davranışıyla açıklamak eksik bir değerlendirme olacaktır. Gelen öğrencilerin bir kısmının medreselerden gelmesi nedeniyle medrese alışkanlıkları, Adana'nın sıcak ikliminin getirdiği sıkıntılar, çok az sayıda olan muallimlerin çok yaşlı olması bu iklimde sıkıntı yaşamaları, atanan öğretmenlerin harcırahının görev yerlerine gittikten sonra verilmesi, ekonomik sıkıntılar, okulun açıldığı dönemin hasat mevsimi olması öğrencilerin okula devam etmesini engelleyen diğer sebepler olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda Adana'da 1908 yılına kadar usûl-ı cedit üzere muallim yetiştirmenin fazla başarılı olmadığı söylenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akyol, T. (1993). Cedîdçilik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Ankara:TDV, Cilt 7, s. 211-213.
- Akyüz, Y. (1978). *Türkiye'de öğretmenlerin sosyal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. Ankara: Doğan.
- Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 Talimatı, *OTAM*, S. 5, s. 2-47.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallimin'in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *OTAM*, 20, s. 17-58.

- Akyüz, Y. (2007). Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On yılına Bakışlar (1908-1918). *OTAM*, 22, s.1-49.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-2012*. Ankara: Pegem.
- Alkan, M. Ö. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri (1839-1924)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme. (2014). İstanbul: Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Berkes, N. (2008). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.
- BOA, A.MKT.MHM. Sadaret Mühimme Kalem-i Evrak, 437-89.
- BOA, İ. DH. İrade Dahiliye, 203-26689.
- BOA, İ..MVL. İrade Meclis-i Vala, 584-26278.
- BOA, İ..ŞD. İrade Şura-yı Devlet, 10-484.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemi, 1-77.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemi, 1-31.
- BOA, MF. İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemi, 55-6.
- BOA, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemi, 58-6.
- BAO, MF.İBT. Maarif Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kalemi 275-30.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 30-67.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 153-118.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 155-97.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 222-28
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 556-29.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 665-45.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 256-42.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 338-4.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 310-59.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 401-46.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 336-37.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 345-43.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 349-23.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 406-27.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 401-14.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 551-19.

- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 793-42.
- BOA, MF.MKT., Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 267-1
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 851-63.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 930-68.
- BAO. MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 947-9.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 954-45.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 898-1.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 924-72.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 1129-59.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 246-54.
- BAO, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 255-9.
- BOA, MF.MKT. Maarif Nezareti Mektubi Kalemi, 931-57.
- Çelik, A. (2007). Hatıralarla sıbyan mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 27(0), s.125-135.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(17), s. 173-183.
- Dersaadet Mekatib-i İbtidaiyesi İçin Talimat-ı Mahsusa. (1316/1898). Salname-i Nezareti Maarif-i Umumiye, s. 326-338. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Develioğlu, F. (2005). *Osmanlıca – Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara:Aydın Kitabevi.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*, cilt 1, 2. İstanbul: Eser.
- Ergün, M. ve Çiftçi, B. (2016). Türk dünyasının ilk ortak eğitim reformu: usul-ü cedit hareketi. *I. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı*, İzmir: Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü, s. 1-15.
- Erdoğan, T. (1996). *Maarif-i umumiye nezareti teşkilatı I*. SBF Dergisi, 1(51), s. 183-247.
- Turan, H. (2019). III.Selim'den Tanzimat'a Osmanlı devleti'nde yeniden yapılanma hareketleri. *AUID, Aksaray İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(11), s. 37-46.
- Ülken, H. Z. (1992). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Kansu, N.A. (2016). *Türkiye eğitim tarihi*. (Haz. L. Eraslan, U. Karadağ). Ankara:Nobel
- Karal, E. Z. (1998). *Büyük Osmanlı tarihi*. Cilt I, Ankara: TTK.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *SUSBID, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(8), s. 170-189.
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK.

- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1292/1875). Düstur, Cilt 2, s. 184-201. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Mahmut Cevat İbnü's Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i umûmiye nezâreti tarihçe-i teşkilât ve icrââtı –XIX. asır Osmanlı maârif tarihi*. (Haz. T. Kayaoğlu). Ankara: Yeni Türkiye.
- Ortaylı, İ. (2002). Osmanlı imparatorluğunda millet sistemi. *Türkler*. C. X, s. 216-220. Ankara: Yeni Türkiye.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: TTK.
- Özalp, R. (1982). *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: MEB.
- Salname-i Adana. (1299/1881).
- Salname-i Adana. (1312/1894).
- Salname-i Adana. (1318/1900).
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1317/1899). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1318/1900). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1319/1901). Matbaa-i amire.
- Salname-i Maarif-i Umumiye. (1321/1902). Matbaa-i amire.
- Şahbaz, H. (2005). Türkçe ilkokuma ve yazma öğretiminde ses yöntemi ve İsmail hakkı elifba'sı. *Türkiyat Araştırmaları*, 2, s. 55-66.
- Takvim-i vekayi. (1254, 21 Zilkade).
- Tarih Çevirme Kılavuzu. (2021). Türk tarih kurumu. Erişim: (30 Ekim 2021) <https://www.ttk.gov.tr/tarih-cevirme-kilavuzu/>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkyılmaz, S. (2018). Usul-i cedit eğitim ve Selim Sabit'in elifba risalesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 17(17), s.127-139.
- Türkoğlu, A. (1980). Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin evriminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(13) s. 177-197.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: MEB.
- Ünal, U. ve Birbudak, T.S. (2013). *İstanbul darülmualimîni (1848-1924)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi
- Yanardağ, A. (2020). Osmanlı'dan erken cumhuriyet dönemine miras kalan bir ilköğretim meselesi; muallim muavinleri. *TUHED, Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 9(2), s. 510-531.

“Kids, kill every mosquito you see!”

Education in the fight against malaria in the Early Republican Period (1923-1948)

Sena COŞĞUN KANDAL 

Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, E-mail: senacosgun@erzincan.edu.tr

Makale Bilgisi

Article Type	Research & Theoretical
Received	12.11.2021
Accepted	25.01.2022
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1022712
Cite	Coşğun Kandal, S. (2022). “Kids, kill every mosquito you see!” Education in the fight against malaria in the Early Republican Period (1923-1948). <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 74-90. https://doi.org/10.17497/tuhed.1022712
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	The study was presented as an oral presentation at the 7 th International Symposium on History Education (ISHE) held on September 17-19, 2021.

“Kids, kill every mosquito you see!”

Education in the fight against malaria in the Early Republican Period (1923-1948)

Sena COŞĞUN KANDAL 

Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, E-mail: senacosgun@erzincan.edu.tr

Abstract

When the Republic of Turkey was founded, the population in the country was rapidly decreasing due to adverse sanitary conditions and many infectious diseases, especially malaria. This was not in line with the economic, national, and social objectives of the founding elites. Being aware of this situation, the founders of the state started sanitary and social geography studies in provinces before the republic was established, made the population issue their basic policy and launched a national struggle to increase the population and make it healthy. In this process, the founders used education as a tool, which is the most effective way to reach children, which they considered the main channel of modernization. Revised curricula and related textbooks gained an important place in this struggle. However, the fight against malaria, namely sanitation, formed an aspect of modernization by associating it with issues related to the new order targeted by the revolution, such as the teaching of civilized principles and the distancing from superstitions. At this point, teachers were brought to a key point and played an active role in the fight against malaria, especially in the villages. This struggle found a place more in the curriculum of primary schools, which were given more importance in the Early Republican Period compared to middle and high schools. The malaria fight was most commonly included in the 1926 curriculum among the four curricula for primary schools between 1923 and 1948. The elites who directed the education emphasized the national and civil aspect of the struggle by taking part in the malaria fight not in courses of Tabiat Tedkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha (Nature Studies, Agriculture and Sanitation), but in the course called Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye (Civics). However, the visibility of the malaria fight in education gradually decreased until 1948.

Keywords: fight against malaria, malaria, sanitation, population, well-being

“Fighting an enemy called malaria
was inherited in the Republican era...”

Millet Mektepleri ile Halk Dershanelerine Mahsus Sağlık Bilgisi, 1930.

(Muhittin Celâl, 1930: 93).

Introduction

Although the effect of malaria has diminished today, it was one of the oldest and deadliest known diseases in the history of the world. With the evidence of existence dating back to six to seven million years, malaria entered a lethal new phase four thousand to hundred thousand years ago in Africa, when hunter-gatherers made short-term settlements for fishing. The environment created by hunter-gatherers for feeding purposes caused mosquitoes to multiply and find many hosts so that malaria spread through the human channel first to Eurasia and then to the whole world over centuries (Packard, 2021: 16; Webb, 2009: 1).

In the scientific literature, expressed by the word malaria (Campbell, 1895: 295) which was coined from the combination of the Italian word “mala” meaning bad, and the word “aria” meaning air, the cause of this disease could not be determined for centuries. It was believed that the disease was transmitted by inhaling bad air and living near bad water, or the disease was tried to be explained with divine reasons. The relationship of malaria with mosquitoes was first addressed in 1707 by Giovanni Maria Lancisi, but only two centuries later, when anopheles mosquitoes carried the malaria parasite, it was proved at the beginning of the twentieth century (Tekeli and İlkin, 2004: 113-115). Only after this date was it able to begin to destroy swamps or puddles where mosquitoes could breed and fight malaria.

During the history of the Ottoman Empire, malaria was one of the most common infectious diseases faced by the people. However, the last half of the 19th century and the first half of the 20th century were the peaks of malaria in the region despite the struggle. The main reasons for this were mass migration movements such as exchange and the transport of malaria parasites by soldiers returning from battlefields. Excluding the casualties of the Dardanelles Front, the number of soldiers killed by the disease in the nine armies of the Ottoman Empire in World War I was 401.859, while the number of soldiers wounded and killed was 59.462. Malaria was one of the leading diseases. Of the 461.799 cases, 23.351 resulted in death (Yalman, 2019: 294-295). It was no different in the cities. During the same period, according to the results of blood examinations, 70% of malaria was detected in the Samsun region, 50% in Ordu, 50% in workers working in Taurus tunnels, and 44% in the Söke region (“Sağlık Hizmetlerinde 50”, 1973: 103). In 1921, Dr. Ekrem Hayri Bey, the director of sanitation at the time, detected malaria in 172.000 of Antalya’s population of around 200.000. In the same region, some villages were completely emptied due to malaria, while others had a reduced population. For example, the Elmali town had a population of 25.826 in 1914, while, in 1921, there were only 20.021 left in the town. The situation was the same in Fenike. Moreover, there were 1.299 births, 2.597 deaths in the region in 1920, and 1.056 births, and 2.684 deaths in 1921 due to the effects of war conditions (Süeyev, 1953: 32). This difference in the number of births and deaths was similar throughout the country, and

Turkey's population was gradually reduced by infectious diseases, poor sanitation and the devastation brought on by war.

Data on the population of the Ottoman Empire do not provide precise figures due to deficiencies and method problems, but can be given based on some estimates. Şevket Pamuk considers Turkey's population within today's borders at 16.5 million for 1914, taking into account the figures given by researchers such as Vedat Eldem, Justin McCarthy, Frederic C. Shorter. However, since then, by 1927, the population had decreased by 20% and decreased to 13.9 million with the influence of wars and mass population movements (Pamuk, 2020: 64-70). Most of the population lost in this whole process was young, especially from the educated. The existing population faced serious health problems, especially malaria, syphilis, trachoma and tuberculosis. For this reason, the priorities of the founding elites of the Republic of Turkey were to increase the population and make this population healthy. The initial steps towards this goal were to provide incentives to increase fertility and reduce deaths by improving sanitary conditions. For this reason, a serious and all-out war against infectious diseases such as malaria was started, and education became one of the main tools in this struggle, which was seen as a national war. The aim of this research is to reveal the aspect of this war, which was fought in the Early Republican Period (1923-1948), reflected in education on the scale of malaria.

Method

This study, which focuses on the reflection of the malaria struggle on education in the Early Republican Era, is qualitative research. In the study, a historical research model was used from qualitative research patterns. The main data of the study are the curricula and textbooks used in primary and secondary schools and high schools between 1923 and 1948 when the fight against malaria was most intense in education. In addition, educational instructions, the Prime-Ministry Republican Archives (BCA), the Turkish Grand National Assembly Minutes, the newspapers published in the period in question, the Official Gazette for the determination of the laws related to the subject, and the copyrights written in the period were used as data sources. Since the study is prepared based on archival data and historical sources, it does not require ethics committee approval.

Findings

Robust Sons, Merry Race and Malaria

When the Republic of Turkey was founded, the entire population within the country faced serious health problems, especially infectious diseases. Moreover, the decade-long war environment brought about a system in which the people could not meet their basic needs. The rulers of the Republic were aware of the problem they faced in terms of population and health from the beginning. This population was of number and quality that would not allow the creation of the country they were targeting. The founding elites come from a generation that has personally experienced the consequences of external dependence in economic terms. Developing a national economy, ensuring economic

development, making a national industrial move were among their main objectives. Achieving this would only be possible with a healthy army of workers. However, the concern about the future of the second world war demonstrated the necessity of a national economy and war industry in this process, while also pointing to the need for a healthy, strong army, and therefore the need for healthy, strong soldiers. In addition, in the modern nation-state that the founding elites would create, they needed citizens who would provide belonging to that state, nation and land (Arpacı, 2015: 7). These were expected to be supported, not burdens, to the state, and to be individuals who would increase production and multiply. All this could only be achieved with a strong number and health. Aware of this, the founders of the state had started to research sanitary and social geography in the provinces during the War of Independence, and after the republic was declared, the issue of population and health became their main policies (Tekeli and İlkin, 2004: 109).

The young Republic expected the desirable citizen to “fill and celebrate the Turkish homeland”, as Mustafa Kemal Pasha put it, and even did not doubt that they would do so (TBMM Zabıt Ceridesi, 1924). Manifestations of this idea included laws and decrees such as “No road tax for fathers with more than six children” (Resmi Gazete, 1925), “Awarding medals and financial awards to mothers with many children” (BCA 30-18-1-2/92-73-9; Resmi Gazete, 1930, Madde 156), “Activities, discourses and laws on the prohibition of abortion” (Resmi Gazete, 1930, Madde 152; Resmi Gazete, 1926), and “the bachelor tax” that came up all the time¹. During this period, society and magazines and the books published to inform the public had the idea of achieving this goal.

Himaye-i Etfal Cemiyeti (Turkey Child Protection Agency) was one of the institutions that expressed this idea most clearly. The Society was trying to adopt the idea that “we are obliged to multiply and have children for the country” and supported the population policy of the state. “Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi (Magazine of the Robust Turkish Children’s)” issued by the same society was a periodical that both tried to increase the population and ensure that this population was physically and mentally healthy. The magazine, which appealed to mothers and young girls, often featured pictures of robust children, there were big children’s competitions held by the society, and the magazine published photos of children who won the competition to encourage other mothers to raise such children that “the country is in desperate need” (Sarıkaya, 2011: 84, 258- 259).

During this period, the population was constantly on the agenda not only in the social field, but also in the medical field, and was one of the main issues of the country’s distinguished doctors. Assembled on 1-3 September 1925 in Ankara, the main topics of the National Turkish Medical Congress were child mortality, population issues and malaria (“Birinci Millî Türk”, 1925). The situation was similar at the 6th National Turkish Medical Congress held in 1935. Much of the congress was devoted to infectious diseases, which had the greatest impact on the decline of the population. In his opening speech, then-Minister of Health and Social Assistance Dr. Refik Saydam emphasized the great duty of physicians in the

¹ The first proposed law on taxing singles in the context of population policy was submitted to parliament on October 19, 1920 by Canik MP, Hamdi Bey (TBMM Zabıt Ceridesi, 1336/1920: 93). A year later, on February 22, 1921, Erzurum MP, Salih Efendi, submitted a similar proposed law (TBMM Zabıt Ceridesi, 1337/1921: 301), but both resolutions were rejected. In 1929, the issue was raised again by Mr. Süleyman Sırrı. Yozgat MP, Süleyman Sırrı Bey prepared a more detailed proposed law and submitted it to parliament on March 18, 1929 (TBMM Zabıt Ceridesi, 1929: 22; BCA 30-10-0-0/ 4-19-3]. That offer was also rejected, but this time the issue resonated widely in the press.

republican government's efforts to increase the population and raise a solid generation, and called on medical people to take office, saying that "in both their official and private lives, our physicians are the greatest helpers and intrusion of the state's robust population politics" ("Altıncı Ulusal Türk", 1936: 32). During this period, doctors such as Reşit Galip Baydur, İhsan Hilmi Alantar, Mazhar Osman Usman, Besim Ömer Akalın were working in line with the healthy population politics and pronatalist policy of the state and making informative publications. Besim Ömer Akalın's book, "Türk Çocuğunu Nasıl Yaşatmalı? (How to Keep the Turkish Child Alive?)" was one of the works that clearly expressed the population policy, pronatalist approach and eugenics of the period. While Akalın regarded motherhood as a national duty, he regarded every solid individual as a capital for the nation and believed that the interest of the money spent on the individual could be taken by the work of the person's body and opinion (Akalın, 1938: 16, 26). The expression that the individual was a capital for the nation was also included in the textbooks of the period. The 1934 high school History IV textbook² stated that the population was the main national wealth, and underlined that census work should be perceived as a patriotic duty (Tarih IV, 1934: 328).

The issue of the population had entered curriculum programs from the first years of the republic. In 1926 Primary Schools Curriculum, 5th-grade Yurt Bilgisi (Civics) curriculum, it was indicated, "The population in Turkey is few. The progress of the country is with the population multiplicity", the issue of the population was associated with health, malaria and employment. In the curriculum, which emphasized that maintaining health and strength is a national duty, malaria and employment were considered as the leading factors that reduced both the working ability and the population of the nation ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 91). The same phrases were reflected in the textbooks of the period. In the 5th grade Yurt Bilgisi (Civics) book written by Ali Kami [Akyüz], the author states that malaria is one of the leading evils that reduces the ability of the nation to work; also he indicates "once the malaria microbe settles in the blood of man, it frustrates him. The person with malaria grows pale, his knees are cut off, he is all done in when the seizure comes, a tremor, then a fever, a fever... After that, bruised and broken bones", then the author emphasized several times that malaria reduces the ability of man to work day by day (Ali Kami, 1927-1928: 123).

According to the textbooks, malaria both diminished the ability of the public to work and disrupted the race. The general health of the country and the health of the race were threatened by malaria, syphilis and tuberculosis. At the very beginning of these was malaria, which "spared no age class from child to old, and made everyone anemic, skinny and debilitating." Malaria had affected almost half the population due to the "lack of care and protection" in the country. "Many citizens are hurt by malaria every year, and when a malaria sufferer was not working due to seizures, at least 29-30 million working hours were reduced annually when taken into account according to millions of malaria sufferers" (Tarih IV, 1934: 336-337). This prevented the country from making a fortune. In an anonymous article addressed to the Maarif-i Umumiyye Vekili (Deputy Chairman of Ministry of National Education), in 1925, at the Hilal-i Ahmer Journal of Turkey, one of the reasons for America's "annual manifestation and astonishing wealth" was indicated as the malaria course and application of this course "given in national schools at secondary schools and high schools

² Four volumes of history textbooks prepared by the Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti (the Association for the Study of Turkish History) for teaching in high schools on the orders of Mustafa Kemal Atatürk were first introduced in 1931. Since these books were added later, the 1934 edition of these textbooks was preferred in this study.

level” and the content of this course should be translated and wished to “include such knowledge in all levels of education” (Mekâtibde Sitma Tedrîsâtı, 1340/1925: 217-229).

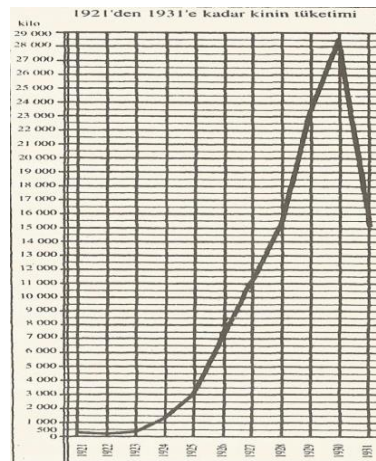
Malaria was also seen as a threat to the country's wealth as well as its defense. Because in some areas, 20% or even 40% of the military examinations encountered young men with malaria. “The reed-nosed, thin-necked, skinny-legged, bulging-bellied and hugely spleen, exhausted parents bear not an element of strength for society, but offspring that would be a matter of mercy, thus the Turkish race, which was highly famous for its strength, was melting from generation to generation” (Tarih IV, 1934: 336-337). The way to protect the race was possible through state treatment, sanitation and all-out fight against malaria, which were neglected under previous governments.

The Healing Hand of the Republic Against the Sultanate Administration: State Administration in the Fight against Malaria

Especially in the early Republican Period, comparing the Ottoman Empire to its administration was a method that the republic used frequently to ensure its legitimacy. According to the saying in the high school History IV textbook, malaria was not fought in the Ottoman Era, and even it was indicated “during the years of national struggle, the battlefield against rodent diseases could not be expanded as the Government of Istanbul and the occupying forces tried not to enter Anatolia with weapons and ammunition as well as physicians and medicines.” In the same textbook, a graphic was given on the introduction of quinine used to treat malaria between 1921 and 1931 (Figure 1).

Figure 1

Quantity and Consumption of Quinine Imported to Turkey from 1921 to 1931 (Tarih IV, 1934: 333)



The role of the Ottoman Government in “keeping the sick of the Anatolian people who want nothing but dignity and independence without medicine and treatment” was stated in this graphic and presented as proof of how the republic extended its hand of care and healing to the people. These allegations did not reflect the truth. The origin of the Turkish Republic’s fight against malaria was an extension of the Ottoman vision of “civilization” (Gratien, 2018: 42). In the Ottoman Period, malaria was fought in the 19th century, but especially at the beginning of the 20th century, and free rations were distributed to the public from 1910 onwards. For this purpose, some arrangements were introduced for the acquisition of quinine from Europe and distribution to the public. From 1910 to the end of 1914, a total of 2000 kilograms of quinine was purchased annually.

However, with the onset of World War I, the amount of quinine purchased decreased due to both the increase in prices and the conditions of war. In 1915, 308 kilograms of quinine was purchased, and in 1916, only 608 kilograms of quinine was purchased (Sert and Dölen, 2013: 72-73). These amounts were not enough to combat malaria, but malaria further expanded its domain.

Inadequate doctors and medical personnel, economic hardships, war conditions and ignorance of hygiene were the main reasons why malaria could not be fought. An all-out fight against malaria was only achieved in the Republican Period. This was often reflected in textbooks. It was reported to the students that the Republic “advanced upon race-killing illnesses with weapons of science and regular organization after the treaty of Lausanne” and began the fight against malaria in 1925, and again the concrete results of state treatment with figures and graphs were presented to the appreciation of the students (Figure 2-3). Accordingly, the Republic, which expands its field of struggle every year, established a malaria institute and opened 11 dispensaries (Tarih IV, 1934: 337).

Figure 2

Amount of Quinine Distributed to the Public free of charge by the Anti-Malaria Organization from 1925 to 1931 (Tarih IV, 1934: 334)

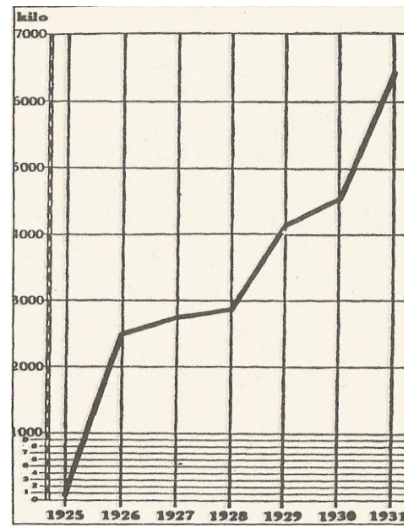
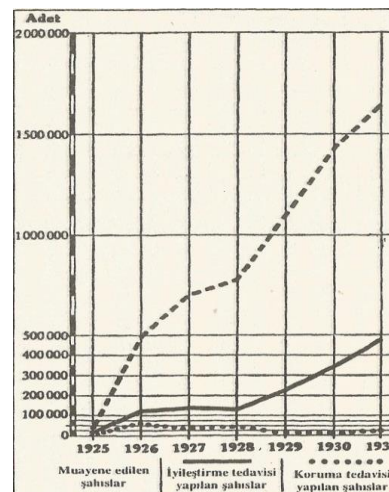


Figure 3

Seven-Year Study of the Anti-Malaria Organization (Tarih IV, 1934: 334)



The aforementioned institute was opened in Adana, one of the cities with the highest concentration of malaria, in 1928. However, as stated in the textbook, the struggle and the establishment of regional agencies began in 1925. The establishment of the organizations was influenced by the 1924 report on the malaria geography of Turkey presented at the First National Medical Congress held on September 1-3, 1925 with a map showing malaria and swamp regions prepared by the Ministry of Health based on the reports of the Provincial Medical Directorates. Meanwhile, on October 5, 1924, a Malaria Commission consisting of eleven experts was established, which made detailed decisions on the laws, organizations and methods of combating malaria. Although the laws to combat malaria were passed by the Parliament in 1926, they had already been implemented before this (Tekeli and İlkin, 2004: 135). Since then, the struggle that had taken place in the legal framework accelerated, and one aspect of the struggle was to raise public awareness. For this reason, the struggle of the state began to be frequently mentioned in informative books and textbooks. Because the state existed for everyone's health. “The well-being of the patients, the eradication of contagious diseases, the absence of contagious and epidemic diseases in the country, the birth of solid-bodied and strong-spirited children, the fact that the young people were strong-bodied were all things that the state always thought of.” It was stated that all this was carried out by the Ministry of Health and Social Help (Behaddin Faik, 1932: 6), which was founded thanks to the “all-creating genius of the great leader” (Yurt Bilgisi, 1933: 61). It was stated in the textbooks that the Republican government had great success in health affairs as in every field, distributing free quinine, drying up swamps (Mithat Sadullah, 1931-1932: 125-126), doing its part in the division of labor between the state and the people, and the state expected the students to do their homework. Because the “sacrifices” made by the state alone were not enough. Students should also do their best to protect themselves and their relatives from these diseases. They could only do this by the laws of health (Yurt Bilgisi, 1933: 62).

Racial Sanitation, Civilization and Malaria

One of the words used in the context of public interest, especially since the years of the First Constitutionalist Period, was cleanliness. In the textbooks of the period, the concept associated with religion with the motto “cleanliness is part of faith” was also shown as a way to gain respect in society (Doğan, 1994: 59). This discourse was also included in the context of public interest, especially in the Malumat-ı Medeniyye (Civics) in the years of the Second Constitutional Period (Üstel, 2014: 75). Being clean was also given in the context of civics courses in the curricula of primary schools used just before the Republic (“Maârif-i Umûmiyye Nezâreti.. bir ve”, 1913: 6³; “Maârif-i Umûmiyye Nezâreti... altı”, 1913: 6-7). This point of view continued with the Republic. Being clean was associated with the word sanitation, which was frequently used in the Early Republican Period and has both medical and social ties. However, it became the protection of race with the expression of racial sanitation.

The main condition for protection from malaria and many infectious diseases are seen all over Anatolia during the period was sanitation. However, sanitation was also a sign of civilization, and the civilization of Anatolia, especially the villagers, was only possible with sanitation. Throughout the 1920s and 30s, the founding elites tried to shape children

³ Musahabat-ı Ahlakîyye (Civics), which was the civic course of the period, was taught within the scope of course in the 1913 Primary School Curriculum: For One and Two Classroom Schools.

through education, which they saw as the main conduit for modernization and believed that they would shape society. To change the common habits related to sanitation, thus preventing infectious diseases and creating a clean, civilized society, sanitation had taken many courses in curricula since 1924, especially in the curricula of the primary schools that were given the most important in the Early Republican Period, and had taken their place in textbooks.

The Republic's first Primary Schools Curriculum was the 1924 Primary Schools Curriculum, which was put forward by forty-three people after a twenty-four-day study. This program was prepared to take into account the fact that most of the children will not continue their education after graduating from primary school. Therefore, the curriculum was expected to provide students with basic civic issues and the information they would need in life when they were introduced (Alp, 2017: 46-47). The curriculum underlined the need to give moral and spiritual reassuring to children and to achieve this, it was requested that the school's material and spiritual life be regulated in such a way as to "establish trusts such as cleanliness, induction, kindness, truth, prayer and dignity in children, conversation against good and good things, and duty" ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 29). Although there was a course called Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha (Nature Knowledge, Agriculture and Sanitation) in the curriculum, the issue of sanitation would be mainly given within Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye (Civics) course. Tabiat Tetkiki, Ziraat ve Hıfzıssıhha (Nature Knowledge, Agriculture, Sanitation) curriculum stated that only children would be "instructed of sanitary measures" and in the fourth grade, under the heading of sanitary principles and advice, "germs, waters, clean and bad waters, measles, flowers, tuberculosis, typhus, cholera, dysentery, malaria" ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 40, 42). Despite this, the Curriculum for Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vataniyye (Civics) was much broader and more detailed in terms of sanitation and malaria. Because sanitation and malaria were seen as a matter of not only medical but also social fields, it was considered a way to protect the race and to civilize the country. Therefore, in addition to sanitary issues concerning the individual such as observance of sanitary rules in homes, body sanitation, body cleaning, fighting against germs, preventing mosquitoes from entering homes, "strictly observing the sanitary measures of municipalities", attitudes identified with civilization such as not spitting on the road, in the car, train, tram, tunnel, ferry; peeling fruits, not to throw paper, trash on the streets, not touching the grass and keeping the front of the house clean were also covered within the rules of sanitation ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 33-34). In the 1926 curriculum, this understanding was more clearly visible. Yurt Bilgisi (Civics) 4th-grade curriculum included the rules of living in a spiritual life within "the principles that everyone will be aware of in town and city life" and "considerations for the health of the public", among them the sanitary rules came first ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 87). In the life information course given in the first three classes in the same curriculum, sanitation was one of the most commonly included concepts. Almost every unit had subjects related to the cleanliness of the body, school, house, clothes. However, among the primary school curricula of 1924, 1926, 1936 and 1948, the curriculum with the most places for malaria and sanitation was the 1926 Primary Schools Curriculum. Especially in the Hayat Bilgisi (Life Sciences) course, in the 2nd and 3rd-grade curriculum, the topics of protection from infectious diseases, mosquitoes and their destruction, fighting swamps were repeated several times, each time the cleanliness was underlined ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 18-27). However, the curriculum was requested to be shaped by the scholar according to the content, for example, the fight against malaria was included

in the Hayat Bilgisi (Life Sciences) course with the expression “the disease, prevention and treatment of this disease should be properly taught to children in malaria districts” (“İlk Mektepler Müfredat”, 1927: 10).

All-Out Fight Against Mosquitoes, Swamps and Superstitions

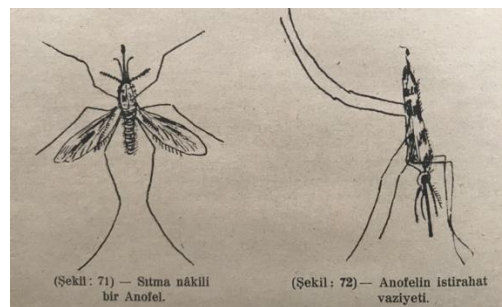
There were two aspects to the fight against malaria in the Early Republican Era. The first was the struggle against nature, anopheles, malaria parasites, swamps. The second was the struggle against superstitions, which were much more prevalent than malaria (Tekeli and İlkin, 2004: 137).

For the struggle to be launched, the country’s malaria geography had to be established first. For this purpose, the Sıhhiyye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekaleti (Ministry of Health) prepared a map showing malaria areas and swamps based on the reports of the medical directors. In addition, on September 15, 1924, a commission was formed under the chairmanship of Refik Saydam, and the commission was asked to prepare reports stating the limits of the struggle, the determination of the organization and equipment, the determination of the necessary measures, the principles of the activities to be carried out, treatment methods, how to fight mosquitoes, and it was decided to draw up a ten-year road map. At the end of September, the Commission drafted a directive that included measures to prevent the reproduction of mosquitoes, the destruction of mosquitoes and prevention measures. However, when necessary to dry the marshes, the decisions were taken to employ the village men free of charge and mandatory for five days on the government account, to plant willows, ash trees for drying wetlands, to multiply fish such as carp, to have them have to dry the marshes along the routes of the train administrations, to have rice, self-fields 3 kilometers away from the villages and, if necessary, to change the village locations (Malkoç, 2017: 173-176). According to the 1937-1938 statistical reports, 57.607 hectares of swamps dried between 1925 and 1936 (Küçük İstatistik Yıllığı, 1937-1938: 191), all defined by a national expression of cooperation that the nation would achieve together (Malkoç, 2017:176), similar statements were included in the textbooks.

The fight against malaria could only be won by fighting “the whole community together” (“Yeni Biyoloji ve”, 1936: 74). In this struggle, some duties were also assigned to the students within the community. One of them was first and foremost to know about the disease. Because it was only possible to fight the malaria enemy by knowing it and knowing the ways to fight it. For this reason, detailed information about what malaria is and how it is transmitted is given in the textbooks, students were expected to recognize the anopheles mosquito and distinguish it from others (Figure 4, 5).

Figure 4

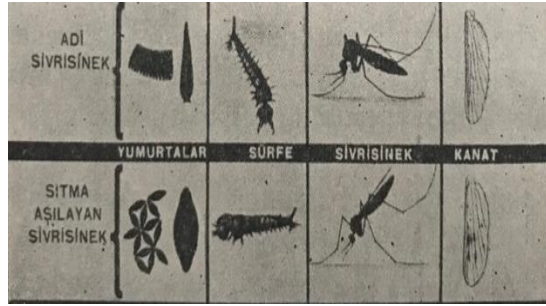
The appearance of Anopheles (Behaddin Faik, 1932: 168)



The anopheles breed is depicted with words “leaded brown color, and its proboscis is long, it is the lone female mosquitoes that transmit malaria. When this fly is placed on the wall, the head, chest and abdomen are found to be flat”, it is also emphasized that they lay eggs in stagnant waters or damp meadows, wetlands and living there (Behaddin Faik, 1932: 167), students were asked to wear gloves in malaria places, dry stagnant waters and swamps by digging trenches, to close fountain troughs or move them away from the vicinity of houses and villages, to fill potholes to prevent puddles from forming, to pour oil into non-drying puddles, to keep things such as cisterns, pools, buckets covered with lids from fly wire for a long time, to keep things with constant water away from female mosquitoes, to demolish the sets that prevented the water currents, to grow water fish that ate the squash in stagnant waters, to close the windows of the house with a very thin wire cage and use mosquito nets (Ali Rıdvan and Midhat Sadullah, 1926: 114; Behaddin Faik, 1932: 168; Fuat Münür and İbrahim Hilmi, 1932: 120; Küley, 1938: 235; Muhittin Celal, 1930: 93; Naime Halit, 1930-1931: 159; “Yeni Biyoloji ve”, 1936: 74; Yurt Bilgisi, 1930-1931: 92).

Figure 5

The Difference Between a Normal Mosquito and a Malaria-Infusing Mosquito (Küley, 1938: 234).



The malaria struggle and the drying of the swamps even found their place in mathematics classes. In the 3rd grade Hayat Hesabı (mathematics) textbook, which was written based on the First Schools Curriculum, the process of addition was taught with questions such as the following;

There are two marshes between a few villages close to each other. One is 580 acres and the other is 360 acres. How many acres are both swamps? In one summer, 250 adults, 380 children contracted malaria. How many people have got sick? The doctor gave 170 grams of quinine to the elders and 150 grams to the children. How many grams are they all? 450 people from one village and 370 from the other came to work to dry the swamps. How many peasants have worked? They opened a 1,000-foot canal from the swamp to the nearby river one week and 430 meters the next. How many meters long canal has been opened in two weeks? Instead of the drying swamp, they built 350 acres of fields and 390 acres of gardens. How many acres have been gained from the swamp? (Muhsin Ahmet and Mesrur, 1932-1933: 37-38).

Besides, “why is it understood that mosquitoes are dangerous? How can we distinguish between the genus of the mosquito that is dangerous and the type of mosquito, which is only acoustic trouble? At what time in their lives can mosquitoes be easily destroyed? Why? Why is it understood that it is possible to completely remove mosquitoes from the earth? How to prove that the survival of mosquitoes will reduce malaria? (“Yeni

Biyoloji ve”, 1936: 77.) “How do mosquitoes transport malaria? How to fight to destroy mosquitoes? What measures do you take in your home, school, playgrounds when epidemics reign?” (Ortamektep Biyoloji Soruları, 1935: 13-14) such unit finals were included, or within the unit, “Teacher: If you were a member of the village council, what would you do to keep the villager from getting sick? Student: I would dry up the nearby swamps” (Refik Ahmet, 1928: 45) such question-and-answer methods were used to reinforce students’ knowledge about the fight against malaria.

One issue students should pay attention to in the fight against malaria was the old measures such as drinking wine, cognac, raki to get rid of malaria; tying pieces of fabric to trees; carrying amulets written in pigeon or blackbird blood; tying a bullet fragment on the spleen; drinking water from the vicinity of the saint’s tomb; burning incense; cutting the spleen; having three-knot ropes tied to their hands and ankles (Reşit Galip, 1933: 74; Sıtma, 1938: 6; Süyev, 1953: 13-18; Tevfik Rüşdü, 1330/1914: 14). It was stated in the textbooks that the only way to get rid of malaria was to go to the doctor, to get quinine as the doctor indicated. It was emphasized that the quinine was the only drug for the spleen to melt, and its influence was strict. Some textbooks give examples of quinine cards (Behaddin Faik, 1932: 169), in some of them however, it was reported that quinine is taken as a precautionary measure before the disease (Ali Ridvan and Mithat Saddullah, 1926: 114). It was stated that everything recommended except quinine was absurd and that spending time with old crony medicine would only lead to disasters (Mithat Sadullah, 1931-1932: 126; Muhittin Celal, 1930: 95). One of the most important characteristics that children who would be the main element of the change targeted by the founding elites should have was to avoid these disasters and to fight the old faiths. In this war, besides curricula and textbooks, there was also a teacher who would teach the “schooled” child how to fight.

The Most Obvious Man of the Struggle: Teacher, Health and Malaria

The teacher was considered one of the elements that would create change especially in the villages during the Early Republican Period, introduce the people to the goals of the revolution, and indoctrinate these goals to the people. The client was expected to create a civilized environment in the school and teach the student the principles that the student would observe throughout his life. One of these social principles was a sanitary way of life. This issue was mentioned in the directives of the primary schools, as in the curricula. First and foremost, the teachers had to set an example for the student. Therefore, they had to “take care of their hair, shaves, teeth and nails”. The teacher was also responsible for keeping the student clean. Teachers should do a cleaning poll every morning, often warning children about things like brushing teeth, washing hair. However, it was the duty of the teacher to follow up the child who had the contagious disease, to bring a report that there was no danger of transmission, to wait twenty days after the child’s illness if there was no medical examiner where he could receive this report, but after that it was the duty of the teacher to take the child to school (İlk Mektepler Tâlimât-nâmesi, 1938: 49, 70-71).

At the same time, teachers were intermediaries between the state and the people in illiterate villages. In the Early Republican Era, many works were written informing the public about health and malaria. However, these artifacts could not reach the public. In Anatolia, the literacy rate was low, especially in provinces such as Trabzon, Ordu, Samsun, Izmir, Mersin, Adana, Marash, Diyarbakir and Mardin, where malaria was prevalent. The authors and publishers of the works were aware that the works were prepared for teachers, governors, soldiers, clergymen and that they should act as an intermediary between books

and the public, and warn the public about this issue and raise awareness (Aydın and Ertaş, 2017: 363). This position of the teacher was also included in the textbooks, where he was introduced to the students as the most well-known man in the village. In particular, in this title, the village teacher was tasked with exposing the villagers, saving them from old and wrong ideas, giving them modern and sanitary, social and civilized ideas (Yurt Bilgisi, 1930-1931: 72-73). In addition, the village teacher was tasked with “assisting malaria fighting doctors in the village where he is located and inciting and reinforcing the villagers in places where there is no incentive to fight” (Reşit Galip, 1933: 90).

Teachers could also be commissioned by the Republican People’s Party (CHF) in the fight against malaria. On June 20, 1933, an “anti-malaria commission” was established and a directive was issued to “address as much as possible the suffering and suffering” suffered by the people due to malaria and to provide the basis for the struggle of the state until the Bakırköy CHF Kaza Heyeti (Bakırköy CHF District Team) “promoted the state malaria struggle in the Bakırköy region”. In the same year, the directive was revised in more detail at the second congress of the CHF Bakırköy Kazası Sıtma ve Sağlık Koruma Savaşı Teşkilatı (CHF Bakırköy District Malaria and Health Protection War Organization) published on January 1, 1934 with the title “CHF Bakırköy Kazası Sıtma ve Sağlık Koruma Savaşı Çalışma Programı ve Fırka Köy Savaş Hey’etlerine Klavuz (CHF Bakırköy District Malaria and Health Protection War Working Program and Guide to Village War Teams)”. The aim of the program was explained by the statements of “understanding and rooting the sanitary ways of living in the villages, ensuring the health protection (sanitation) cleanliness needed in the community, family and residence and village, and gradually informing the old and bad customs and opinions that are opposed to the real health information among the people.” The committee consisted of a member of the CHF district management committee, an accident government physician, the first inspector of the Bakırköy district and the chief executive officer of Bakırköy, headed by the head of the CHF accident management committee. The committee established a science delegation at the district center and formed fight delegations to work with the science delegation in villages and districts where malaria was present. The village’s primary school headteachers were in charge of the fighting delegations in the villages, and the delegation selected the minors from other scholars, the head of the village squadron quarry, the mayor and the delegation of elders. Village schools were described as the most important source of the malaria war in the struggle by the village’s primary school head teacher. The head teacher had to submit a report of his work for the fight every month and the program he would do the following month to the accident science committee in the Bakırköy party hall.

The legal infrastructure of the program was built on the Köy Kanunu (Village Law) adopted on March 18, 1924 and the Umumi Hıfzıssıhha Kanunu (General Public Health Law) of 1930. The headteacher was asked to inspect the work that the villager had to do according to the Village Law, such as drying out puddles and swamps that contain and produce mosquitoes within the village boundaries and preventing the accumulation of water in fountains to produce mosquitoes. In addition, the task of keeping a record of the drugs given to malaria people in the village, maintaining them, not challenging abuses in the distribution of the drugs, registering the malarious was also given to the headteacher and the delegation that would work accordingly.

Some works had no place in the law but were taught and menstruated “for the health and comfort of the villagers”. It was desirable for the teacher to obtain them with “showing true paths, warnings and spiritual influences”, and to spend “tirelessly on influence

and occupation”. Revolution aimed at creating modern villages, which was the equivalent of completely changing the structure and customs that existed in the villages. It was expected that teachers would bring to the villagers’ habits such as making stables outside the house, placing double windows in the houses, using iron spoons instead of wooden spoons that are “a nest of germs”, eliminating the tradition of eating the same captain, bringing tables to eat instead of floor tables, taking toilets out of the house and building them as specified in the Village Law. In doing so, they were asked to stick to science and to take a “relentless front against the quack doctors and healers” and to ensure the villagers’ faith in medical science and medical practitioners. In this process, the village school and the “valued representative” of the village school were considered the leading source of this war in the malaria war by gaining sanitary habits, and it was expected that the teacher would set an example for the village with his family and raise the offspring in a way that would revolutionize the lives of the families (BCA 490-1-0-0/1464-6-1). It was believed that the teacher would change the whole village by giving the students sanitary habits and teaching them malaria prevention remedies.

Conclusion

The health policy of the Early Republican Period was an extension of the Ottoman Empire’s vision of civilization and population policy. The malaria struggle was fed by this vision and politics, the struggle was identified with being civilized, and it was addressed in connection with the population issue. Malaria was regarded as an obstacle to the economic development targeted by the young republic, it was thought to disrupt race and reduce the ability of the nation to work, also considered a problem that should be prevented immediately. For this reason, an infrastructure was prepared to fight against malaria during the War of Independence, and when the republic was founded, the malaria struggle began. Laws were immediately drafted for the fight, malaria areas were mapped, measures were taken to prevent the spread of malaria. One of these measures was to work to raise public awareness. However, since some of Turkey’s literacy sector was lost in a decade-long war environment and the literacy rate was already low among the public, efforts to raise public awareness began from educational institutions. At this point, the target audience was especially the primary school students. Compared to middle schools and high schools, the fight against malaria and the civilized principles evaluated in the same context found a wider place in the primary schools. The malaria fight was used as a tool to turn children into the type of citizens targeted by the revolution. Teachers were placed in a key position in redirection and controlling of this tool. The fact that malaria was especially prevalent in villages made the mission of the teacher more valuable. The malaria fight was part of the civilization of villages.

The curriculum with the most malaria fight was the 1926 Primary Schools Curriculum. The textbooks written following this curriculum provided extensive information in many areas from the stages of malaria to prevention remedies, from the recognition of the malaria mosquito to the fight against superstitions. In high schools, the textbook on malaria was the fourth volume of high school history books prepared with the directives of Mustafa Kemal Atatürk. In this textbook, the statements that the Ottoman Empire, which also appeared in the primary schools, did not fight against malaria and other infectious diseases, and that the

people would get rid of malaria thanks to the sacrifices of the republican government, were expressed in a broader and more detailed way.

The visibility of the malaria fight in education decreased from the mid-1930s onwards. The main reasons for this were that the economic crisis that came with the 1929 depression reduced the resources allocated to the malaria fight, and with the impact of the upcoming world war, the emphasis was on military courses and militaristic practices such as military service and gas protection in education. However, the information provided to the students, the legal infrastructure prepared for the fight against malaria and the facilities used in the fight were used in this struggle made it easier and faster to deal with malaria epidemics during World War II.

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

References

- Akalın, B. Ö. (1938). *Türk çocuğunu nasıl yaşatmalı?* İstanbul: Ahmet İhsan.
- Ali Kâmi (1927-1928). *Yurt bilgisi 5. sınıf*. İstanbul: İbrahim Hilmi.
- Ali Rıdvan & Mithat Sadullah (1926). *Tabiat tedkiki*. İstanbul: Tefeyyüz Kitabhânesi, Şirketi Mürettibiye.
- Alp, H. (2017). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de ilköğretim ve müfredat programları (1913-1936)*. Ankara: Nobel.
- Altıncı Ulusal Türk Tıp Kurultayı* (1936). İstanbul: Kader.
- Arpacı, M. (2015). *Modernleşen Türkiye'de beden ve nüfus politikaları: Hıfzıssıhha, terbiye, öjeni* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı.
- Aydın, M. B. & Ertaş, M. Y. (2017). Bulaşıcı hastalıklarla mücadelede neşriyat: Sıtma konulu kitaplar (1908-1928) Ş. Köse, Ç. Büke, F. Çakmak ve E. Akçiçek (Edt.), *Tarihsel süreçte Anadolu'da sıtma*. Ankara: Gece.
- BCA 30-10-0-0/ 4-19-3.
- BCA 30-18-1-2/92-73-9.
- BCA 490-1-0-0/1464-6-1.
- Birinci Millî Türk Tıp Kongresi zabıtnamesi* (1925). Ankara: Türkiye Tıp Encümeni, Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- Campbell, F. R. (1895). *The language of medicine; a manual giving the origin, etymology, pronunciation, and meaning of the technical terms found in medical literature*. New York: Appleton.
- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme*. İstanbul: Bağlam.
- Behaddin Faik (1932). *Yeni hıfzıssıhha*. İstanbul: Devlet.

- Muhittin Celal (1930). *Millet mektepleriyle halk dershanelerine mahsus sağlık bilgisi*. İstanbul: Şirketi Mürettibiye.
- Reşit Galip. (1933). *Köy muallimleri ile sağlık konuşmaları*. İstanbul: Devlet.
- Fuat Münür & İbrahim Hilmi (1932). *Millet mekteplerine ve halk dershanelerine mahsus sağlık bilgisi*. İstanbul: Mârifet.
- Gratien, C. (2018). Toprakla oynayan mezarını kazar: Osmanlı'da sıtma ve medeniyet (İ. Yaşayanlar Çev.). *Toplumsal Tarih*, 296, s. 42-48.
- İlk mektepler müfredât programı* (1927). İstanbul: Devlet.
- İlkmektepler talimatnamesi* (1938). İstanbul: Devlet.
- İlkmekteplerin müfredât programı* (1340/1924). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Küçük istatistik yıllığı* (1937-1938). İstanbul: Devlet.
- Küley, M. K. (1938). *Sağlık koruma bilgisi*. İstanbul: Devlet.
- Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı, bir ve iki dersâne ve muallimli mekteplere mahsûs* (1329/1913). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı, altı, beş, dört, üç dersâne ve muallimli mekteplere mahsûs* (1329/1913). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Malkoç, E. (2017). Erken Cumhuriyet Dönemi'nde sıtma mücadelesinin alt yapısı (1923-1927). B. Kurt ve İ. Yaşayanlar (Edt.), *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e salgın hastalıklar ve kamu sağlığı* (170-192). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Mekâtibde sıtma tedrisâtı (1340/1925). *Türkiye Hilâl-i Ahmer Mecmuası*. 42, s. 217-229.
- Mithat Sadullah (1931-1932). *Yurt bilgisi 5. sınıf*. İstanbul: Türk Kitapçılığı.
- Muhsin Ahmet & Mesrur (1932-1933). *Hayat hesabı, sınıf 3*. İstanbul: Türk Kitapçılığı, İktisat.
- Naime Halit (1930-1931). *Tabiat bilgisi ilkmektep 5. sınıf*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit.
- Ortamektep biyoloji soruları* (1935). İstanbul: Devlet.
- Packard, R. M. (2021). *The making of a tropical disease: a short history of malaria*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University.
- Pamuk, Ş. (2020). *Türkiye'nin 200 yıllık iktisadi tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Refik Ahmet (1928). *İlkmekteplerde yurt bilgisi. 4. sınıf*. İstanbul: Sühulet.
- Resmî Gazete, 13. 3. 1926, Sayı: 320, Karar No: 765, Türk Ceza Kanunu.
- Resmî Gazete, 23.02.1925, Sayı: 84, Karar no: 542.
- Resmî Gazete, 6.5.1930, Sayı: 1489, Karar no: 1593, Umûmî Hıfzıssıhha Kanunu.
- Sağlık hizmetlerinde 50 yıl* (1973). İstanbul: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı.
- Sarıkaya, M. (2011). *Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti 1921-1935*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sert, G. ve Dölen, E. (2013). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devlet kinini, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 14, s. 69-86.
- Sıtma* (1938). Kayseri: Kayseri Mıntıkası Sıtma Mücadele Heyeti.

- Süey, M. (1953). *Sıtma savaşı çalışmaları albümü*. İstanbul: T. C. Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâleti.
- Tarih IV* (1934). İstanbul: Devlet.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Mart 1340 [1924], Cilt 4, İçtimâ 1.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 18. 3. 1929, Cilt 9, İçtimâ 2.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 19. 10. 1336 [1920], Cilt 5, İçtimâ 86.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 19. 2. 1337 [1921], Cilt 8, İçtimâ 153.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (2004). *Cumhuriyetin harcı 2: Köktenci modernitenin ekonomik politikasının gelişimi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Tevfik Rüştü. (1330/1914). *Isıtma*. Dersaadet [İstanbul]: Sıhhiye Müdüriyet-i Umumiyesi, Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Webb, J. L. A. (2009). *Humanity's burden: a global history of malaria*. New York: Cambridge University.
- Yalman, A. E. (2019). *Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye* (Çev. B. Keşoğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Yeni biyoloji ve insan hayatı II* (1936). İstanbul: Devlet.
- Yurt bilgisi* (1933). 5. sınıf. İstanbul: Türk Kitapçılığı.
- Yurt bilgisi* (1930-1931). 4. sınıf. İstanbul: Tefeyyüz.

This page left blank...

“Çocuklar, gördüğünüz her sivrisineği öldürünüz!”

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde sıtma ile mücadelede eğitim (1923-1948)

Sena COŞĞUN KANDAL 

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: senacsogun@erzincan.edu.tr

Makale Bilgisi

Makale Türü	Araştırma & İnceleme
Geliş Tarihi	12.11.2021
Kabul Tarihi	25.01.2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1022712
Kaynak Göster	Coşğun Kandal, S. (2022). “Çocuklar, gördüğünüz her sivrisineği öldürünüz!” Erken Cumhuriyet Dönemi’nde sıtma ile mücadelede eğitim (1923-1948). <i>Turkish History Education Journal</i> , 11(1), 74-90. https://doi.org/10.17497/tuhed.1022712
Etik Beyannamesi	Bu araştırma arşiv belgeleri, tarihî dokümanlar ve ilgili literatür çerçevesinde gerçekleştiği için etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Bilgi Notu	Bu çalışma 17-19 Eylül 2021 tarihinde düzenlenen 7. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu’nda (ISHE) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

“Çocuklar, gördüğünüz her sivrisineği öldürünüz!”

Erken Cumhuriyet Dönemi’nde sıtma ile mücadelede eğitim (1923-1948)

Sena COŞĞUN KANDAL 

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: senacsogun@erzincan.edu.tr

Öz

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda ülke sınırları içindeki nüfus, olumsuz sıhhi koşullar ve sıtma başta olmak üzere pek çok bulaşıcı hastalık sebebiyle hızla azalmaktaydı. Bu durum kurucu elitlerin iktisadi, milli ve içtimai hedeflerine uygun değildi. Devletin kurucuları bu durumun bilincinde olarak daha cumhuriyet kurulmadan evvel vilayetlerde sıhhi ve içtimai coğrafya araştırmalarına başlamış ve nüfus meselesini temel politikaları haline getirmişler, nüfusu arttırmak ve sağlıklı kılmak amacıyla milli bir mücadele başlatmışlardı. Kurucular, bu süreçte modernizasyonun ana kanalı olarak gördükleri çocuklara ulaşmanın en etkin yolu olan eğitimi bir araç olarak kullanmışlardı. Yeniden düzenlenen müfredatlar ve bunlara bağlı olarak hazırlanan ders kitapları bu mücadelede önemli bir yer edindi. Bununla birlikte sıtma mücadelesi; hıfzıssıhha, medeni kaidelerin öğretilmesi, batıl itiyatlardan uzaklaşma gibi inkılabın hedeflediği yeni düzenle ilgili meselelerle ilişkilendirilerek modernizasyonun bir yönünü oluşturdu. Bu noktada muallim kilit bir noktaya getirildi ve bilhassa köylerde sıtma ile mücadelede etkin rol oynadı. Mücadele, ortaokul ve liselerden ziyade Erken Cumhuriyet Dönemi’nde daha fazla önem verilen ilk mekteplerin müfredatında kendine daha fazla yer buldu. Sıtma mücadelesi, 1923-1948 yılları arasında ilk mektepler için düzenlenen dört müfredat içerisinde en çok 1926 müfredatında yer aldı. Eğitimi yönlendiren elitler, sıtma mücadelesine bu müfredatta yer alan Tabiat Tedkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha dersinde değil Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersinde yer vererek mücadelenin milli ve medeni yönüne vurgu yaptılar. Bununla birlikte sıtma mücadelesinin eğitimdeki görünürlüğü 1948’e kadar giderek azaldı.

Anahtar Kelimeler: sıtma mücadelesi, malarya, hıfzıssıhha, nüfus, sıhhat

“Sıtma denilen düşmanla çarpışmak
Cumhuriyet devrine miras kaldı...”

Millet Mektepleri ile Halk Dershanelerine Mahsus Sağlık Bilgisi, 1930.

(Muhittin Celâl, 1930: 93).

Giriş

Bugün etkisi azalmış olsa da sıtma, dünya tarihinin bilinen en eski, en ölümcül hastalıklarından biriydi. Bundan altı ila yedi milyon yıl öncesinde var olduğuna dair kanıtlar olan sıtmanın, insanı öldürücü yeni bir evreye girmesi dört bin ila yüz bin yıl önce Afrika’da avcı toplayıcıların balık tutmak için kısa süreli yerleşimler yapması ile ortaya çıkmıştı. Avcı toplayıcıların beslenme amacıyla oluşturdukları ortam, sivrisineklerin çoğalmasına ve pek çok konak bulmasına sebep olmuş, sıtma böylece insan kanalı ile önce Avrasya’ya ardından yüzyıllar içinde dünyanın tamamına yayılmıştı (Packard, 2021: 16; Webb, 2009: 1).

Bilimsel literatürde, İtalyanca kötü anlamına gelen “mala” ile hava anlamındaki “aria” kelimelerinin birleşiminden doğan malaria kelimesi (Campbell, 1895: 295) ile ifade edilen hastalığın sebebi yüzyıllarca tespit edilememişti. Hastalığın kötü havanın solunması, kötü suyun yakınında yaşanması ile bulaştığına inanılmış yahut hastalık, ilahi sebeplerle açıklanmaya çalışılmıştı. Sıtmanın sivrisineklerle ilişkisi ilk kez 1707’de Giovanni Maria Lancisi tarafından kurulmuş, bununla birlikte anofel cinsi sivrisineklerin sıtma parazitini taşıdığı iki yüzyıl sonra, yirminci yüzyılın başında ispatlanmıştı (Tekeli ve İlkin, 2004: 113-115). Ancak bu tarihten sonra sivrisineklerin üreyebileceği bataklık yahut su birikintilerini yok etmeye ve sıtma ile mücadele etmeye başlanabilmişti.

Osmanlı İmparatorluğu’nun tarihi boyunca halkın en sık karşılaştığı bulaşıcı hastalıklardan biri sıtma olmuştur. Ancak 19. yüzyılın son yarısı ile 20. yüzyılın ilk yarısı mücadeleye rağmen bölgede sıtmanın doruğa çıktığı dönemlerdi. Bunun en temel sebepleri mübadele gibi kitlesel göç hareketleri ve savaş alanlarından dönen askerlerin sıtma parazitlerini taşımasıydı. Çanakkale Cephesi’ndeki kayıplar hariç, I. Dünya Savaşı’nda Osmanlı İmparatorluğu’nun dokuz ordusunda hastalık sonucunda ölen askerlerin sayısı 401.859 iken yaralanarak ölen askerlerin sayısı 59.462 idi. Hastalıkların başında sıtma geliyordu. 461.799 vakanın 23.351’i ölümle sonuçlanmıştı (Yalman, 2019: 294-295). Şehirlerde de durum farklı değildi. Aynı dönemde kan muayene sonuçlarına göre Samsun bölgesinde %70, Ordu’da %50, Toros tünellerinde çalışan işçilerde %50, Söke civarında %44 oranında sıtmalı tespit edilmişti (“Sağlık Hizmetlerinde 50”, 1973: 103). Dönemin Hıfzıssıhha Umumiye Müdürü Dr. Ekrem Hayri Bey, 1921’de 200.000 civarındaki Antalya nüfusunun 172.000’inde sıtma tespit etmişti. Aynı bölgede bazı köyler sıtma yüzünden tamamen boşalmış, bazılarının ise nüfusu azalmıştı. Örneğin Elmalı kazası 1914 senesinde 25.826 nüfusa sahipken, 1921’de köyde ancak 20.021 kişi kalmıştı. Fenike’de de durum benzerdi. Üstelik savaş şartlarının da etkisi ile bölgede 1920’de 1.299 doğum, 2.597 ölüm, 1921’de ise 1.056 doğum, 2.684 ölüm yaşanmıştı (Süeyv, 1953: 32). Doğum ve ölüm sayılarındaki bu fark ülke genelinde benzer seyretmiş, ülke nüfusu bulaşıcı hastalıklar, kötü sıhhi ortam ve savaşın getirdiği yıkımla giderek azalmıştı.

Osmanlı İmparatorluğu’nun nüfusuna dair veriler, eksikler ve yöntem sorunları nedeniyle kesin rakamlar sunmamakla birlikte bazı tahminlere dayalı olarak verilebilir. Şevket Pamuk, Türkiye’nin bugünkü sınırları içerisindeki nüfusu, Vedat Eldem, Justin McCarthy,

Frederic C. Shorter gibi araştırmacıların verdiği rakamları göz önüne alarak 1914 yılı için 16,5 milyon düzeyinde kabul eder. Ancak bu tarihten sonra 1927'ye kadar olan süreçte, savaşların ve kitlesel nüfus hareketlerinin etkisi ile nüfus %20 oranında azalmış ve 13,9 milyona inmişti (Pamuk, 2020: 64-70). Tüm bu süreçte kaybedilen nüfusun büyük kısmı genç, özellikle eğitim görmüş kesimden olmuştu. Var olan nüfus ise ciddi sağlık sorunları, bilhassa sıtma, frengi, trahom, verem gibi hastalıklar ile karşı karşıya kalmıştı. Bu sebeple, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu seçkinlerinin öncelikleri nüfusu çoğaltmak ve bu nüfusu sağlıklı kılmak olmuştu. Bu amaca giden yolda atılacak ilk adımlar doğurganlığı arttıracak teşviklerde bulunmak ve sıhhi koşulları iyileştirerek ölümleri azaltmaktı. Bu sebeple sıtma gibi bulaşıcı hastalıklara karşı ciddi ve topyekûn bir savaş başlatılmış, milli bir savaş olarak görülen bu mücadelede eğitim temel araçlardan biri olmuştu. Bu araştırmanın amacı, Erken Cumhuriyet Dönemi'nde (1923-1948) verilen bu savaşın sıtma ölçeğinde eğitime yansıyan yönünü ortaya koymaktır.

Yöntem

Erken Cumhuriyet Devri'nde sıtma mücadelesinin eğitime yansımaları konu alan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden tarihsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın ana verileri, sıtma mücadelesinin eğitimde en yoğun olduğu dönem olan 1923-1948 yılları arasında kullanılan ilk ve orta mektepler ile liselerde kullanılan müfredatlar ve ders kitaplarıdır. Bunların yanı sıra eğitimle ilgili talimatnameler, Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, TBMM Zabıt Cerideleri, söz konusu dönemde yayınlanmış gazeteler, konu ile ilgili kanunların tespiti için Resmî Gazete ve dönemde yazılmış telif eserler veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Çalışma, arşiv verileri ile tarihsel kaynaklara dayalı olarak hazırlandığı için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Gülbüz Evlatlar, Şen Irk ve Sıtma

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğunda ülke sınırı içerisindeki nüfusun tamamı ciddi sağlık sorunları, bilhassa bulaşıcı hastalıklar ile karşı karşıyaydı. Üstelik on yıl süren savaş ortamı, halkın temel ihtiyaçlarını karşılayamayacağı bir düzen getirmişti. Cumhuriyet'in yöneticileri en başından nüfus ve sağlık konusunda karşı karşıya oldukları problemin bilincindeydiler. Bu nüfus, hedefledikleri ülkenin yaratılmasına imkân vermeyecek sayı ve nitelikteydi. Kurucu elitler, ekonomik anlamda dışa bağımlılığın sonuçlarını bizzat deneyimlemiş bir nesilden geliyorlardı. Milli bir iktisat geliştirebilmek, iktisadi kalkınmayı sağlamak, milli bir sanayi hamlesi yapabilmek temel amaçlarından biriydi. Bunu sağlamak ancak sağlıklı bir işçi ordusu ile mümkün olabilirdi. Bununla birlikte ikinci dünya savaşının geleceği endişesi, bu süreçte milli bir ekonominin ve savaş sanayisinin gerekliliğini ortaya koyuyor, bununla birlikte sağlıklı, kuvvetli ordu ihtiyacını, dolayısıyla sağlıklı, kuvvetli askerlere ihtiyacı işaret ediyordu. Ayrıca, kurucu elitlerin yaratacakları modern ulus devlette, o devlete, ulusa ve toprağa aidiyet sağlayacak vatandaşlara ihtiyacı vardı (Arpacı, 2015: 7). Bunların da devlete yük değil, destek olması bekleniyor, üretimi arttıracak, çoğalacak bireyler olmaları hedefleniyordu. Tüm bunların sağlanabilmesi ancak sayı ve sağlıkça kuvvetli bir nüfus ile mümkün olabilirdi. Devletin kurucuları bunun bilincinde olarak daha Kurtuluş Savaşı yıllarında vilayetlerde sıhhi

ve içtimai coğrafya araştırmalarına başlamışlardı ve cumhuriyet ilan edildikten sonra da nüfus ile sağlık konusu temel politikaları olmuştu (Tekeli ve İlkin, 2004: 109).

Genç Cumhuriyet, makbul vatandaşın Mustafa Kemal Paşa’nın ifadesi ile “Türk vatanını doldurmasını ve şenlendirmesini” bekliyordu, hatta bunu yapacağından kuşku duymuyordu (TBMM Zabıt Ceridesi, 1340/1924: 5). Altıdan fazla çocuğu olan babalardan yol vergisi alınmaması (Resmi Gazete, 1925), çok çocuklu annelere madalya ve maddi ödüller verilmesi (BCA 30-18-1-2/92-73-9; Resmi Gazete, 1930, Madde 156), kürtajın yasaklanmasına dair faaliyet, söylem ve kanunlar (Resmi Gazete, 1930, Madde 152; Resmi Gazete, 1926), sürekli gündeme gelen bekarlık vergisi¹ bu fikrin tezahürleriydi. Söz konusu dönemde cemiyet ve dergiler ile halkı bilgilendirmek amacıyla basılan kitaplar da bu amacı gerçekleştirme ülküsü taşıyordu.

Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti bu ülküyü en net şekilde ifade eden kurumlardan biriydi. Cemiyet, “biz memleket için çoğalmaya ve çocuk yapmaya mecburuz” düşüncesini halka benimsetmeye çalışıyor, devletin nüfus politikasına destek oluyordu. Aynı cemiyet tarafından çıkarılan “Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi” de hem nüfusu arttırma hem de bu nüfusun bedenen ve ruhen sağlıklı olmasını sağlamaya çalışan bir süreli yayındı. Annelere ve genç kızlara hitap eden dergide sıklıkla gürbüz çocuk resimlerine yer veriliyor, cemiyet tarafından gürbüz çocuk müsabakaları yapılıyor, dergide diğer anneleri de “vatanın şiddetle muhtaç olduğu” böyle gürbüz çocuklar yetiştirmeye teşvik etmek için müsabakayı kazanan çocukların fotoğrafları yayınlanıyordu (Sarıkaya, 2011: 184, 258-259).

Söz konusu dönemde nüfus sadece toplumsal değil, tıbbi sahada da sürekli gündemdeydi ve ülkenin seçkin doktorlarının temel meselelerinden biriydi. 1-3 Eylül 1925’te Ankara’da toplanan 1. Milli Türk Tıp Kongresi’nin ana konuları çocuk ölümleri, nüfus meselesi ve sıtmaydı (“Birinci Millî Türk”, 1925). 1935’te düzenlenen 6. Ulusal Türk Tıp Kurultayı’nda da durum benzerdi. Kurultayın büyük kısmı nüfusun azalmasında en büyük etkiyi yapan bulaşıcı hastalıklara ayrılmıştı. Açılış konuşmasında dönemin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanı Dr. Refik Saydam “Cumhuriyet Hükümeti’nin nüfusu arttırmak ve sağlam nesil yetiştirmek” hususundaki çabasında hekimlere düşen büyük vazifeyi vurgulamış ve “gerek resmî gerek hususi hayatlarında hekimlerimiz devletin sağlam nüfus siyasasının en büyük yardımcısı ve istinâtkâhıdır” diyerek tıp insanları göreve çağırmişti (“Altıncı Ulusal Türk”, 1936: 32). Söz konusu dönemde Reşit Galip Baydur, İhsan Hilmi Alantar, Mazhar Osman Usman, Besim Ömer Akalın gibi doktorlar, devletin sağlıklı nüfus siyasası ve pronatalist politikası doğrultusunda çalışmalarda bulunuyor ve halkı bilgilendirici yayınlar yapıyorlardı. Bunlardan Besim Ömer Akalın’ın “Türk Çocuğunu Nasıl Yaşatmalı?” başlıklı eseri, dönemin nüfus politikasını, pronatalist yaklaşımını ve öjeni düşüncesini açıkça ifade eden eserlerden biriydi. Akalın, anneliği milli bir vazife olarak addederken, her sağlam bireyi millet için bir sermaye olarak görmekte, birey için harcanan paranın faizinin kişinin beden ve fikirce çalışmasıyla alınabileceğine inanmaktaydı (Akalın, 1938: 16, 26). Bireyin millet için bir sermaye olduğu

¹ Nüfus politikası bağlamında bekârlardan vergi alınmasına dair ilk kanun teklifi 19 Ekim 1920’de Canik Milletvekili Hamdi Bey tarafından meclise sunuldu (TBMM Zabıt Ceridesi, 1336/1920: 93). Bir yıl sonra 22 Şubat 1921’de Erzurum milletvekili Salih Efendi de benzer bir kanun teklifi sundu (TBMM Zabıt Ceridesi, 1337/1921: 301) ancak her iki telif de reddedildi. 1929’da konu Süleyman Sırrı Bey tarafından tekrar gündeme taşındı. Yozgat milletvekili Süleyman Sırrı Bey, daha ayrıntılı bir kanun teklifi hazırlayıp 18 Mart 1929’da meclise sundu (TBMM Zabıt Ceridesi, 1929: 22; BCA 30-10-0-0/ 4-19-3]. Bu teklif de reddedildi ancak bu sefer konu, basında geniş yankı buldu.

ifadesi dönemin ders kitaplarında da yer alıyordu. 1934 lise Tarih IV ders kitabında² nüfusun başlıca milli servet olduğu belirtiliyor, nüfus sayımı işinin vatani bir vazife olarak algılanması gerektiğinin altı çiziliyordu (Tarih IV, 1934: 328).

Nüfus meselesi cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren müfredat programlarına girmişti. 1926 İlk Mektepler Müfredat Programı 5. sınıf Yurt Bilgisi müfredatında “Türkiye’de nüfus azdır. Memleketin ilerlemesi nüfus çokluğu ile olur” deniliyor, nüfus meselesi sıhhat, sıtma ve işret ile ilişkilendiriliyordu. Sıhhati ve kuvveti muhafaza etmenin milli bir vazife olduğuna vurgu yapılan müfredatta, sıtma ve işret hem milletin çalışma kabiliyetini hem de nüfusunu azaltan unsurların başında sayılıyordu (“İlk Mektepler Müfredat”, 1927: 91). Aynı ifadeler dönemin ders kitaplarına da yansımıştı. Ali Kâmi [Akyüz] tarafından yazılan 5. sınıf Yurt Bilgisi kitabında yazar, milletin çalışma kabiliyetini azaltan fenalıkların başında sıtmanın olduğunu belirtiyor, “sıtma mikrobu bir kere insanın kanına yerleşti onu canından bezdirir. Sıtmalı kimsenin rengi sapsarı olur, dizleri kesilir, dermanı kalmaz, nöbet geldiği zaman bir titreme, bir titreme, sonra bir ateş, bir ateş... Ondan sonra her tarafı berelenmiş, kemikleri kırılmış gibi bir halsizlik” ifadeleriyle hastalığı tarif ettikten sonra sıtmanın, insanın çalışma kabiliyetini günden güne azalttığına birkaç kez vurgu yapıyordu (Ali Kâmi, 1927-1928: 123).

Ders kitaplarına göre sıtma halkın hem çalışma kabiliyetini azaltıyor ve hem de ırkı bozuyordu. Ülkenin genel sağlığı ve ırkın sağlığı sıtma, frengi ve veremin tehdidi altında bulunuyordu. Bunların en başında da “çocuğundan ihtiyarına kadar hiçbir yaş sınıfını esirgemeyen, yakaladığını kansız, cılız ve dermansız düşüren sıtma geliyordu”. Sıtma, memlekette “bakım ve korunma eksikliğinden” neredeyse nüfusun yarısını etkisi altına almıştı. “Sıtmadan her yıl çok vatandaş kırılıyor ve bir sıtmalının çektiği nöbetler yüzünden çalışmadığı zamanlar milyonca sıtmalıya göre hesaba alınınca yılda en az 29-30 milyon iş saati eksiliyordu” (Tarih IV, 1934: 336-337). Bu durum ülkenin servet edinmesine engel oluyordu. 1925’te Türkiye Hilal-i Ahmer Mecmuası’nda Maarif-i Umumiyye Vekili muhterem Bey Efendi’ye hitaben yazılan isimsiz bir makalede Amerika’nın “her sene tezâyüd eden nüfusunun ve akıllara hayret verecek servetinin” bir sebebinin de “rüşdî, i’dâdî lise derecesinde olan bi’l-umûm mekâtib-i umûmiyyede” verilen sıtma dersi ve dersin tatbikatı olduğu belirtilmiş, bu dersin müfredatı tercüme edilerek “bütün mekâtib-i umûmiyye ve husûsiyye programlarına idhâli” temenni edilmişti (Mekâtibde Sıtma Tedrîsâtı, 1340/1925: 217-229).

Sıtma aynı zamanda ülke serveti için olduğu gibi müdafaası için de bir tehdit olarak görülüyordu. Zira askerlik muayenelerinde bazı bölgelerde %20 hatta %40’a kadar sıtmalı genç erkeklerle karşılaşılıyordu. “Saz benizli, ince boyunlu, cılız bacaklı, şişkin karınlı ve kocaman dalaklı, bitkin ana babalardan toplum için kuvvet unsuru değil, ancak merhamet konusu olacak yavrular doğuyor, böylece kuvvetiyle büyük ün almış Türk ırkı nesilden nesile eriyordu” (Tarih IV, 1934: 336-337). Irkı korumanın yolu, önceki hükümetler devrinde ihmal edilen devlet tedaviciliği, hıfzıssıhha ve sıtmayla topyekûn mücadele ile mümkündü.

Saltanat İdaresi’ne Karşı Cumhuriyet’in Şifalı Eli: Sıtma ile Mücadelede Devlet İdaresi

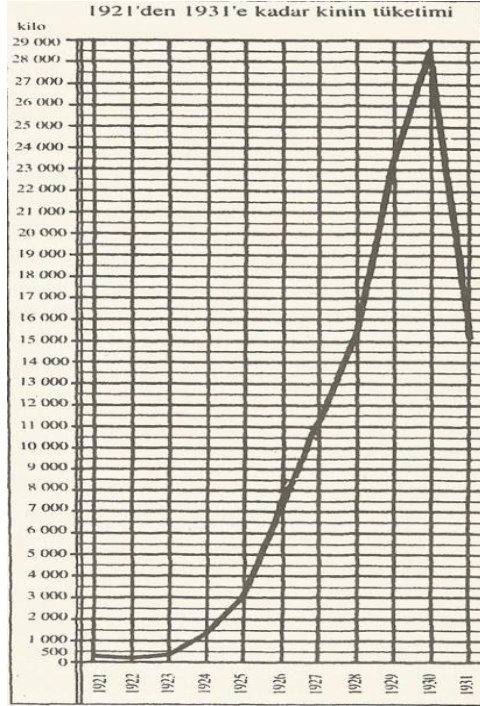
Bilhassa erken Cumhuriyet Devri’nde Osmanlı Devleti ile kendi idaresinin karşılaştırmasını yapmak cumhuriyetin meşruiyetini sağlamak için sık başvurduğu bir yöntemdi. Lise Tarih IV ders kitabında karşımıza çıkan söyleme göre Osmanlı Devri’nde sıtma

² Mustafa Kemal Atatürk’ün emri ile liselerde okutulmak üzere Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan dört ciltlik tarih ders kitapları ilk olarak 1931 tarihinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu kitaplar üzerinde daha sonra eklemeler yapıldığı için bu çalışmada söz konusu ders kitaplarının 1934 baskısı tercih edilmiştir.

ile mücadele edilmemiş hatta “milli mücadele yıllarında İstanbul Hükümeti ve işgal kuvvetleri Anadolu’ya silah ve cephane girmemesine çalıştıkları kadar hekim ve ilaç girmemesine de uğraştıklarından kemirici hastalıklara karşı çarpışma cephesi genişleyememişti”. Aynı ders kitabında söz konusu dönemde sıtma tedavisinde kullanılan kininin 1921-1931 yılları arasında memlekete girişine dair bir grafik verilmişti (Şekil 1).

Şekil 1

1921’den 1931’e Kadar Türkiye’ye İthal Edilen Kinin Miktar ve Tüketimi (Tarih IV, 1934: 333)



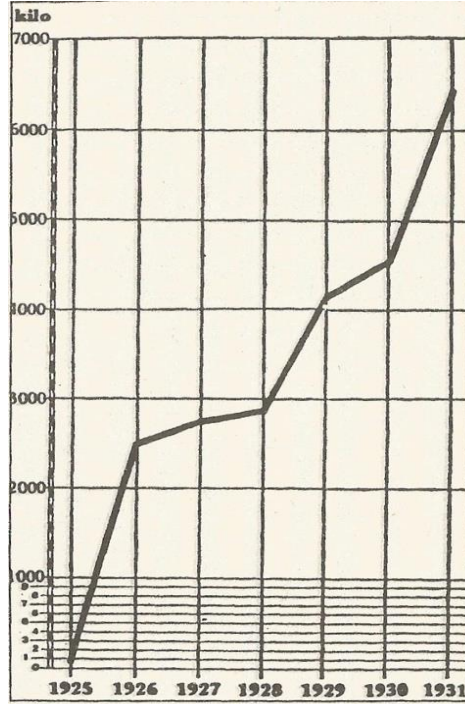
Osmanlı Hükümetinin “haysiyet ve bağımsızlıktan başka bir şey istemeyen Anadolu halkından hasta düşenlerin ilaçsız ve tedavisiz kalmasındaki” rolü bu grafikte belirtilirken, cumhuriyetin halka bakım ve şifa elini nasıl uzattığının da kanıtı olarak sunulmuştu. Bu iddialar gerçeği yansıtmıyordu. Aslında cumhuriyet Türkiye’sinin sıtma ile mücadelesinin kökeni Osmanlı’nın “medeniyet” vizyonunun bir uzantısıydı (Gratien, 2018: 42). Osmanlı Dönemi’nde 19. yüzyılda, ancak özellikle 20. yüzyılın başında sıtmayla mücadele edilmiş, 1910’dan itibaren de halka ücretsiz kinin dağıtılmaya başlanmıştı. Bu amaç doğrultusunda Avrupa’dan kinin alınması ve halka dağıtılması için bazı düzenlemeler de getirilmişti. 1910 yılından 1914 yılı sonuna kadar yılda toplam 2000 kilogram kinin alınmıştı. Ancak Dünya Harbi’nin başlaması ile satın alınan kinin miktarında hem fiyatların artması hem de savaş şartlarından dolayı düşüş yaşandı. 1915’te 308 kilogram, 1916’da ise 608 kilogram kinin alınabiliyordu (Sert ve Dölen, 2013: 72-73). Bu miktarlar sıtma ile mücadele etmek için yeterli olmamış, sıtma etki sahasını daha da genişletmişti.

Kinin miktarının azlığı ile birlikte doktor ve sağlık personelinin yetersiz olması, ekonomik sıkıntılar, savaş şartları ve hijyen konusundaki bilgisizlik sıtma ile savaşılmasının en temel sebepleriydi. Sıtma ile topyekûn bir mücadeleye girilmesi ancak Cumhuriyet Dönemi’nde sağlanabiliyordu. Bu durum ders kitaplarına sıklıkla yansıtılıyordu. Cumhuriyet’in “Lozan’dan sonra, ilim ve fen silahları ve düzenli teşkilat ile ırk kemiren illetler üzerine yürüdüğü” ve sıtma ile mücadeleye 1925’te başladığı öğrencilere bildiriliyor ve yine rakamlar ve grafiklerle devlet tedavciliğinin somut sonuçları öğrencilerin takdirine

sunuluyordu (Şekil 2-3). Buna göre mücadele sahasını her yıl genişleten Cumhuriyet, bir sıtma enstitüsü kurmuş ve 11 dispanser açmıştı (Tarih IV, 1934: 337).

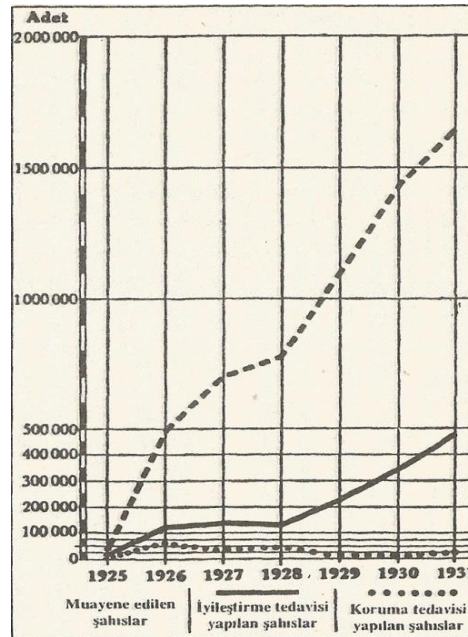
Şekil 2

Sıtma Mücadele Teşkilatınca 1925'ten 1931 Yılına Kadar Halka Parasız Dağıtılan Kinin Miktarı (Tarih IV, 1934: 334)



Şekil 3

Sıtma Mücadele Teşkilatı'nın Yedi Senelik Çalışması (Tarih IV, 1934: 334)



Bahsi geçen enstitü, sıtmanın en yoğun olduğu kentlerden Adana'da 1928 tarihinde açılmıştı. Ancak ders kitabında da belirtildiği gibi mücadeleye ve bölge teşkilatlarının

kurulmasına 1925’ten itibaren başlanmıştır. Teşkilatların kurulmasına Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekâleti’nin 1924’te Vilayet-i Sıhhiye Müdüriyetlerinin raporlarına dayanarak hazırladığı sıtma ve bataklik bölgelerini gösterir harita ile 1-3 Eylül 1925’te düzenlenen Birinci Milli Tıp Kongresi’nde sunulan Türkiye’nin Sıtma Coğrafyası Hakkındaki Rapor etkili olmuştur. Bu sırada 5 Ekim 1924’te on bir uzmandan oluşan bir Sıtma Komisyonu kurulmuş, bu komisyon sıtma mücadelesi için yasa, örgütlenme ve mücadele yöntemleri konusunda ayrıntılı kararlar almıştı. Sıtma ile mücadele için çıkarılan yasalar ancak 1926’da TBMM’den geçmiş olsa da bunun öncesinde uygulamaya konulmuştu (Tekeli ve İlkin, 2004: 135). Bu tarihten itibaren yasal çerçeveye oturan mücadele hızlandı ve mücadelenin bir yönünü de halkı bilinçlendirmek oluşturdu. Bunun için devletin mücadelesi halkı bilgilendirici kitaplarda ve ders kitaplarında sıklıkla dile getirilmeye başlandı. Zira devlet herkesin sağlığı için vardı. “Hastaların iyi edilmesi, bulaşık hastalıkların köklerinin kurutulması, memleket içine bulaşık ve salgın hastalıkların girmemesi, sağlam bedenli ve sağlam ruhlu çocukların doğması, gençlerin sağlam bedenli olması hep devletin düşündüğü şeylerdi”. Bütün bunların “Büyük Gazi’nin her şeyi yaratan dehası” sayesinde kurulan (Behaddin Faik, 1932: 6) Sıhhat ve İçtimai Muavenet Bakanlığı tarafından yürütüldüğü belirtiliyordu (Yurt Bilgisi, 1933: 61). Ders kitaplarında Cumhuriyet hükümetinin her sahada olduğu gibi sıhhat işlerinde de büyük başarılar gösterdiği, bedava kinin dağıttığı, bataklikları kuruttuğu (Mithat Sadullah, 1931-1932: 125-126), devletle halk arasındaki iş bölümünde üzerine düşeni yaptığı belirtiliyor, devletin de öğrencilerden üzerlerine düşen ödevleri yapmalarını beklediği ifade ediliyordu. Zira devletin yaptığı “fedakarlıklar” tek başına yeterli değildi. Öğrenciler de bu hastalıklardan korunmak ve kurtulmak için ellerinden geleni yapmalı, kendini ve yakınlarını hastalıklardan korumalıydı. Bunu ancak sıhhat kanunlarına uyarak yapabilirlerdi (Yurt Bilgisi, 1933: 62).

İrk Hıfzıssıhhası, Medeniyet ve Sıtma

Bilhassa I. Meşrutiyet yıllarından itibaren kamusal yarar bağlamında kullanılan kelimelerden biri temizlikti. Dönemin ders kitaplarında “temizlik imandandır” düsturu ile din ile ilişkilendirilen kavram, aynı zamanda toplum içerisinde saygınlık kazanmanın bir yolu olarak gösteriliyordu (Doğan, 1994: 59). Bu söylem, II. Meşrutiyet yıllarında da bilhassa Malumat-ı Medeniye dersleri içinde yine kamusal yarar bağlamında yer almıştı (Üstel, 2014: 75). Temiz olmak, ibtidai mekteplerin Cumhuriyetin hemen öncesinde kullanılan müfredatlarında da yine yurttaşlık dersleri bağlamında veriliyordu (“Maârif-i Umûmiyye Nezâreti... bir ve”, 1913: 6³; “Maârif-i Umûmiyye Nezâreti... altı”, 1913: 6-7). Bu bakış açısı Cumhuriyetle devam etti. Temiz olmak, Erken Cumhuriyet Dönemi’nde sık kullanılan ve hem tıbbi hem toplumsal bağları olan hıfzıssıhha kelimesi ile ilişkilendirildi. Bununla birlikte ırk hıfzıssıhhası ifadesi ile ırkın korunması anlamına büründü.

Sıtmadan ve dönemde Anadolu’nun dört bir yanında görülen pek çok bulaşıcı hastalıktan korunmanın temel koşulu hıfzıssıhhaydı. Ancak hıfzıssıhha aynı zamanda bir medeniyet göstergesiydi ve Anadolu’nun, özellikle de köylülerin medenileştirilmesi ancak hıfzıssıhha ile mümkün görülüyordu. Kurucu elitler, medeni bir toplum yaratabilmek için 1920’ler ve 30’lar boyunca modernizasyonun ana kanalı olarak gördükleri çocukları eğitim yoluyla biçimlendirmeye çalışmışlar, onların da toplumu biçimlendireceğine inanmışlardı. Hıfzıssıhha ile ilgili yaygın alışkanlıkları değiştirmek, bu sayede bulaşıcı hastalıkları önlemek ve temiz, medeni bir toplum ortaya çıkarmak için hıfzıssıhha, 1924’ten itibaren

³ Dönemin yurttaşlık dersi olan Musahabat-ı Ahlakiyye dersi konuları 1913 Mekâtib-i İbtidâiyye Bir ve İki Dershâneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus Ders Müfredatı’nda Kıraat dersi kapsamında okutulmuştur.

müfredatlarda -bilhassa Erken Cumhuriyet Dönemi'nde en çok ehemmiyet verilen ilk mekteplerin müfredatlarında- pek çok derse girmiş ve ders kitaplarına yerini almıştı.

Cumhuriyet'in ilk İlk Mektepler Müfredat Programı kırk üç kişi tarafından yirmi dört günlük bir çalışma sonucunda ortaya konulan 1924 İlk Mektepler Müfredat Programıydı. Bu program, çocukların büyük kısmı ilkokuldan mezun olduktan sonra eğitime devam etmeyecekleri gerçeği göz önüne alınarak hazırlanmıştı. Bu nedenle müfredatın öğrencilere temel vatandaşlık konularını ve hayata atıldıkları zaman içtimai yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgileri vermesi bekleniyordu (Alp, 2017: 46-47). Müfredatta çocuklara ahlaki ve içtimai itiyatlar kazandırılması gerektiğinin altı çiziliyor, bunun sağlanabilmesi için mektebin maddi ve manevi hayatının "çocuklarda temizlik, intizam, nezaket, doğruluk, teâvün ve tesânüd, güzel ve iyi şeylere karşı muhabbet, vazifeşinaslık gibi itiyâdları tesis edebilecek" şekilde düzenlenmesi isteniyordu ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 29). Müfredatta Tabiat Tedkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha adlı bir ders olmasına karşın hıfzıssıhha meselesi ağırlıklı olarak Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye dersi içinde verilecekti. Tabiat Tedkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha ders müfredatında sadece, çocuklara "sihî itiyâdlar telkîn edilecektir" ifadesi yer alıyor ve dördüncü sınıfta hıfzıssıhha kaideleri ve telkinler başlığı altında "mikroplar, sular, temiz ve fena sular, kızamık, çiçek, verem, tifüs, kolera, dizanteri, sıtma gibi sâri hastalıklardan korunma çareleri" yer alıyordu ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 40, 42). Buna rağmen Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye ders müfredatı hıfzıssıhha ve sıtma açısından çok daha geniş ve ayrıntılıydı. Çünkü hıfzıssıhha ve sıtma sadece tıbbi değil içtimai bir mesele olarak görülüyor hem ırkı korumanın hem de ülkenin medenileştirilmesinin yolu olarak kabul ediliyordu. Bu nedenle evlerde sıhhi kurallara riayet, beden hıfzıssıhhası, vücudun temizliği, mikroplara karşı mücadele, sivrisineklerin evlere girmesini önlemek gibi bireyi ilgilendiren sıhhi meselelerin yanı sıra "belediyelerin hıfzıssıhhaya ait tenbihlerine harfiyen riayet etmek", yolda, arabada, şimendiferde, tramvay, tünel, vapur gibi yerlerde tükürmemek, sokaklara meyve kabuğu, kâğıt, süprüntü atmamak, sokak ve caddeleri bozacak şeyler yapmamak, sokaklarda oyun oynamamak, ağaçlara, çimenlere dokunmamak, evin önünü temiz tutmak gibi medeniyetle özdeşleştirilen tavırlar da hıfzıssıhha kuralları içinde ele alınıyordu ("İlk Mekteplerin Müfredat", 1340/1924: 33-34). 1926 müfredatında bu anlayış daha net bir şekilde görülüyordu. Yurt Bilgisi 4. sınıf müfredatında "kasaba ve şehir hayatında herkesin riâyet edeceği medenî kaideler" içerisinde içtimai hayatta yaşama dair kurallar ve "umûmun sıhhatinin vikayesi için dikkat olunacak noktalar" yer alıyor, bunların başında hıfzıssıhha kuralları geliyordu ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 87). Aynı müfredatta ilk üç sınıfta verilen Hayat Bilgisi dersinin içerisinde de hıfzıssıhha en çok yer alan kavramlardan biriydi. Neredeyse her üniteye vücudun, okulun, evin, kıyafetlerin temizliği ile ilgili konular vardı. Bununla birlikte 1924, 1926, 1936 ve 1948 ilkokul müfredatları arasında sıtmaya ve hıfzıssıhhaya en çok yer veren müfredat da 1926 İlk Mektepler Müfredatı'ydı. Özellikle Hayat Bilgisi dersinde 2. ve 3. sınıf müfredatında bulaşıcı hastalıklardan korunma, sivrisinekler ve imhası, bataklıklar ile mücadele konuları birkaç kez tekrarlanıyor, her defasında temizliğin altı çiziliyordu ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 18-27). Bununla birlikte müfredatın muallim tarafından muhite göre biçimlendirilmesi isteniyor, mesela "sıtma mıntıklarında bu hastalığın esbâbı, korunma ve tedâvî çareleri çocuklara layıkıyla öğretilmelidir" ifadesi ile sıtma mücadelesi Hayat Bilgisi dersi kapsamına alınıyordu. ("İlk Mektepler Müfredat", 1927: 10).

Sivrisinekler, Bataklıklar ve Batıl İnançlara Karşı Topyekûn Mücadele

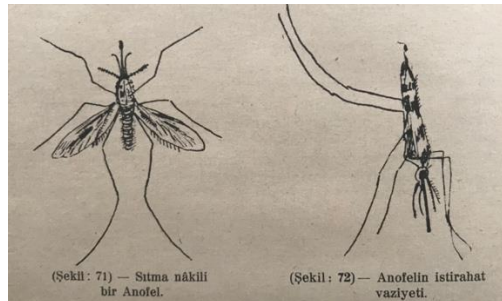
Erken Cumhuriyet Devri’nde sıtmaya karşı verilen mücadelenin iki yönü vardı. Bunların ilki doğaya, anofellere, sıtma parazitlerine, bataklıklara karşı verilen mücadele idi. İkincisi ise sıtmadan çok daha yaygın olan batıl inançlara karşı verilen mücadeleydi (Tekeli ve İlkin, 2004: 137).

Mücadelenin başlatılabilmesi için öncelikle ülkenin sıtma coğrafyasının oluşturulması gerekiyordu. Bu amaçla Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekâleti, Sıhhiye müdürlerinin raporlarına dayanarak sıtma alanlarını ve bataklıkları gösterir bir harita hazırlamıştı. Ayrıca 15 Eylül 1924’te Refik Saydam başkanlığında bir komisyon oluşturulmuş ve komisyondan mücadelenin sınırlarını, örgütlenme ve donanımın belirlenmesi çalışmalarını, gerekli önlemlerin tespitini, yürütülecek faaliyetlerin esaslarını, tedavi yöntemlerini, sivrisineklerle mücadelenin nasıl yapılacağını belirten raporlar hazırlanması istenmiş, on senelik bir yol haritası çizilmesi kararlaştırılmıştı. Komisyon, Eylül ayı sonunda sivrisineklerin üremesine engel olacak tedbirler, sivrisineklerin imhası ve korunma önlemlerini içerir bir talimatname hazırlamıştı. Bununla birlikte bataklıkların kurutulmasında gerekli durumlarda köy erkeklerinin beş gün hükümet hesabına ücretsiz ve zorunlu çalıştırılması, sulak arazilerin kurutulması için söğüt, dişbudak ağaçlarının ekilmesi, sazan gibi balıkların çoğaltılması, şimendifer idarelerinin güzergâhlarındaki bataklıkları kurutma zorunluluğunda olmaları, pirinç, kendir tarlalarının köylerden 3 kilometre uzakta bulunması ve gerekirse köy mevkilerinin değiştirilmesi kararları alınmıştı (Malkoç, 2017: 173-176). 1937-1938 istatistik raporlarına göre 1925-1936 yılları arasında 57.607 hektar bataklık kurutulmuş (Küçük İstatistik Yıllığı, 1937-1938: 191), tüm bu mücadele milletin el birliğiyle başaracağı milli bir iş ifadesi ile tanımlanmış (Malkoç, 2017: 176), benzer ifadeler ders kitaplarına da yansımıştı.

Sıtma ile mücadele ancak “bütün camianın el birliği ile şümüllü bir surette” mücadele etmesi ile kazanılabildi (“Yeni Biyoloji ve”, 1936: 74). Bu mücadelede camia içerisindeki öğrencilere de bazı görevler düşüyordu. Bunların başında her şeyden önce hastalık hakkında bilgi sahibi olmak vardı. Zira sıtma düşmanı ile savaşmak ancak onu tanımakla ve mücadele çarelerini bilmekle mümkündü. Bu sebeple ders kitaplarında sıtmanın ne olduğu, nasıl bulaştığı hakkında ayrıntılı bilgiler veriliyor, öğrencilerin anofel cinsi sivrisineği tanımları ve diğerlerinden ayırt edebilmeleri bekleniyordu (Şekil 4, 5).

Şekil 4

Anofelin Görünümü (Behaddin Faik, 1932: 168)

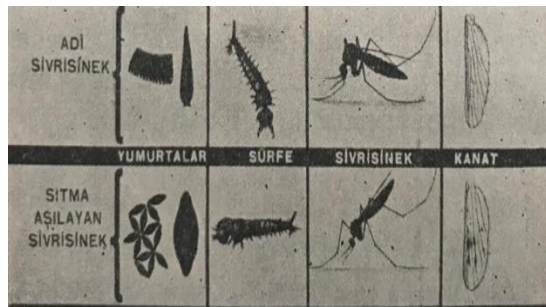


Anofel cinsi sivrisineğin “Kurşunî esmer renkte büyücek ve hortumu uzuncadır, sıtmayı nakleden yalnız dişi sivrisineklerdir. Bu sinek duvara konduğu zaman baş, göğüs ve karın kısmı düz olmak üzere bulunur” ifadeleri ile betimlemesi yapılıyor, durgun sulara yahut rutubetli çayırılara, sulak arazilere yumurtladığı ve buralarda yaşadıklarının altı çiziliyor (Behaddin Faik, 1932: 167), öğrencilerden sıtmalı yerlerde eldiven giymeleri, durgun suları,

bataklıkları hendekler kazarak kurutmaları, çeşme yalaklarını kapatmaları veya ev ve köy civarından uzaklaştırmaları, çukurları su birikintisi oluşmasını önlemek üzere doldurmaları, kurutulamayan su birikintilerine petrol dökmeleri, içlerinde uzun müddet su duran sarnıç, havuz, kova gibi şeyleri sinek telinden kapaklarla daimâ örtülü tutmaları, içlerinde sürekli su bulunan kapları dişi sivrisineklerin erişemeyeceği yerlerde tutmaları, su akıntılarına mani olan setleri yıkmaları, durgun sularda sürfeleri yiyen su balıkları yetiştirmeleri, evin pencerelerini gayet ince tel kafesle kapatmaları ve cibinlik kullanmaları isteniyordu (Ali Rıdvan ve Midhat Sadullah, 1926: 114; Behaddin Faik, 1932: 168; Fuat Münür ve İbrahim Hilmi, 1932: 120; Küley, 1938: 235; Muhittin Celal, 1930: 93; Naime Halit, 1930-1931: 159; “Yeni Biyoloji ve”, 1936: 74; Yurt Bilgisi, 1930-1931: 92).

Şekil 5

Adi Sivrisinek ile Sıtma Aşıl原因 Sivrisinek Arasındaki Fark (Küley, 1938: 234).



Sıtma mücadelesi ve bataklıkların kurutulması matematik derslerinde dahi kendine yer bulmuştu. 1926 İlk Mektepler Müfredatı'na bağlı olarak yazılan 3. sınıf hayat hesabı ders kitabında toplama işlemi şu tarz sorularla öğretilmişti;

Birkaç köyün arasında birbirine yakın iki bataklık var. Biri 580, diğeri 360 dönümdür. Her iki bataklık kaç dönümdür? Bir yaz mevsiminde 250 büyük, 380 çocuk sıtmaya tutulmuş. Kaç kişi hastalanmıştır? Doktor günde büyüklere 170, çocuklara 150 gram kinin vermiş. Hepsi kaç gramdır? Bataklıkların kurutulması için bir köyden 450, diğerk köyden 370 kişi çalışmaya gelmiş. Kaç köylü çalışmıştır? Bataklıktan yakın nehre bir hafta 380, diğerk haftada 430 metrelik kanal açmışlar. İki haftada kaç metre uzunluğunda kanal açılmıştır? Kuruyan bataklığın yerine 350 dönüm tarla, 390 dönüm de bahçe yapmışlar. Bataklıktan kaç dönümlük yer kazanılmıştır? (Muhsin Ahmet ve Mesrur, 1932-1933: 37-38).

Ayrıca “sivrisineklerin tehlikeli olduğu neden anlaşılır? Tehlikeli olan sivrisineğin cinsi ile sadece müz'ic bir belye olan sivrisineğin cinsini birbirinden nasıl ayırabiliriz? Hayatlarının hangi devresinde sivrisinekler kolayca imhâ edilebilirler? Niçin? Sivrisineklerin yeryüzünden tamamıyla kaldırılması mümkün olduğu neden anlaşılır? Sivrisineklerin imhâsının sıtmayı azaltacağı nasıl ispat edilir? (“Yeni Biyoloji ve”, 1936: 77.) “Sivrisinekler sıtmayı nasıl naklederler? Sivrisinekleri yok etmek için nasıl mücadele edilmelidir? Salgın hastalıklar hüküm sürdüğü zaman evinizde, mektebinizde, oyun yerlerinde ne gibi tedbirler alırsınız?” (Ortamektep Biyoloji Soruları, 1935: 13-14) gibi ünite sonu soruları yahut ünite içinde “Muallim: siz köy meclisinde a'zâ olsaydınız köylünün hastalanmasına meydan vermemek için ne yapardınız? Öğrenci: civardaki bataklıkları kuruturdum” (Refik Ahmet, 1928: 45) gibi soru-cevap yöntemi ile sıtma ile mücadele hakkında bilgi veriliyor, öğrencilerin öğrendikleri bilgiler pekiştiriliyordu.

Öğrencilerin sıtma ile mücadelede dikkat etmeleri gereken bir mesele de sıtmadan kurtulmak için şarap, konyak, rakı içme, ağaçlara kumaş parçaları bağlama, güvercin veya karatavuk kaniyla yazılmış muskalar taşıma, dalağın üzerine kurşun parçası bağlama, evliya mezarı civarından alınmış yedi taşın atıldığı suyu içme, tütsü yakma, dalak kesme, el ve ayak bileklerine üç düğümlü ipler bağlattırma gibi eski itiyatlardı (Reşit Galip, 1933: 74; Sıtma, 1938: 6; Süyev, 1953: 13-18; Tefvik Rüşdü, 1330/1914: 14). Sıtmadan kurtulmanın tek çaresinin doktora gitmek, onun belirttiği şekilde kinin almak olduğu ders kitaplarında belirtiliyordu. Kininin dalağın erimesi için biricik ilaç olduğu ve tesirinin kati olduğu vurgulanıyordu. Bazı ders kitaplarında kinin kartı örnekleri veriliyor (Behaddin Faik, 1932: 169), bazılarında ise kininin sıtmaya tutulmadan önce önlem amaçlı alınması gerektiği bildiriliyordu (Ali Rıdvan ve Mithat Sıddullah, 1926: 114). Kinin dışında tavsiye edilen her şeyin saçma olduğu ve kocakarı ilaçları ile vakit geçirmenin ancak felaketlere yol açacağı belirtiliyordu (Mithat Sadullah, 1931-1932: 126; Muhittin Celal, 1930: 95). Kurucu elitlerin hedeflediği değişimin ana unsuru olacak çocukların sahip olmaları gereken en önemli özelliklerden biri bu felaketlerden kaçınmaları, eski itiyatlarla savaşmalarıydı. Bu savaşta müfredatlar ve ders kitaplarının yanında “mektepli” çocuğa nasıl savaşması gerektiğini öğretecek bir de muallim vardı.

Mücadelenin En Malumatlı Adamı: Muallim, Sıhhat ve Sıtma

Muallim, Erken Cumhuriyet Devri’nde bilhassa köylerde değişimi yaratacak, inkılabın hedefleri ile halkı tanıştıracak, bu hedefleri halka telkin edecek unsurlardan biri olarak kabul ediliyordu. Muallimin mektepte medeni bir ortam yaratması, talebenin hayatı boyunca riayet edeceği içtimai kaideleri talebeye öğretmesi bekleniyordu. Bu içtimai kaidelerden biri de sıhhi bir yaşam biçimi idi. Bu husus, müfredatlarda olduğu gibi ilk mektepler talimatnamelerinde de belirtiliyordu. Muallimler her şeyden evvel talebeye örnek olmak zorundaydılar. Bu sebeple “saçlarına, tıraşlarına, dişlerine ve tırnaklarına ihtimam etmeleri” gerekiyordu. Talebenin temiz olmasından da muallim sorumluydu. Her sabah temizlik yoklaması yapmalı, çocukları diş fırçalamak, saçları yıkamak gibi konularda sık sık uyarmalıydı. Bununla birlikte bulaşık hastalık geçiren çocuğun takibini yapmak, bulaşma tehlikesi kalmadığına dair rapor getirmesini sağlamak, bulunduğu yerde bu raporu alabileceği tabip yoksa çocuğun hastalığının üzerinden yirmi gün geçmesini beklemek ancak bundan sonra çocuğu okula almak muallimin vazifeleri arasındaydı (İlk Mektepler Talîmâtname, 1938: 49, 70-71).

Muallim aynı zamanda halkın büyük kısmı okuma yazması olmayan köylerde devletle halk arasında aracı konumundaydı. Erken Cumhuriyet Devri’nde sıhhat ve sıtma ile ilgili halkı bilgilendirici pek çok eser kaleme alınmıştı. Ancak bu eserler halka ulaşamıyordu. Anadolu’da, bilhassa sıtmanın yaygın olduğu Trabzon, Ordu, Samsun, İzmir, Mersin, Adana, Maraş, Diyarbakır, Mardin gibi illerde okuma yazma oranı düşüktü. Eserleri kaleme alanlar ve yayımlayanlar bunun bilincindeydiler ki eserlerin öğretmen, kaymakam, asker, din görevlisi gibi kimselere yönelik hazırlandığını ve o kimselerin de kitaplarla halk arasında bir aracı olarak görev almaları, halkı bu konuda uyarıp bilinçlendirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdi (Aydın ve Ertaş, 2017: 363). Muallimin bu konumu ders kitaplarında da yer alıyor, muallim öğrencilere köyün en malumatlı adamı olarak tanıtılıyordu. Bilhassa köy muallimi bu sıfatla, köylüleri irşâd etmek, eski ve yanlış fikirlerden kurtarmak, onlara asri ve sıhhi, içtimai ve medeni fikirler vermekle görevliydi (Yurt Bilgisi, 1930-1931: 72-73). Bunun yanı sıra köy muallimi, “bulduğu köyde sıtma mücadele doktorlarına yardımcı olmak ve mücadele

teşkilâtı olmayan yerlerde köylüyü bu hususta irşâd ve tenvir etmekle” vazifelendirilmişti (Dr. Reşit Galip, 1933: 90).

Muallim sıtma mücadelesinde Cumhuriyet Halk Fırkası (CHF) tarafından da görevlendirilebiliyordu. 20 Haziran 1933'te Bakırköy CHF Kaza Heyeti “devlet sıtma mücadelesini Bakırköy mıntıkasında teşmil edinceye kadar” halkın sıtma yüzünden uğradığı “elem ve ıstırapları mümkün olduğu kadar telvin etmek” ve devletin mücadelesine zemin oluşturmak maksadıyla bir “sıtma mücadele komisyonu” oluşturulmuş ve bu komisyon bir talimatname yayınlanmıştı. Söz konusu talimatname aynı yıl CHF Bakırköy Kazası Sıtma ve Sağlık Koruma Savaşı Teşkilatı'nın ikinci kurultayında daha ayrıntılı bir şekilde düzenlenerek tekrar hazırlanmış ve 1 Kanun-ı sani 1934'te “CHF Bakırköy Kazası Sıtma ve Sağlık Koruma Savaşı Çalışma Programı ve Fırka Köy Savaş Hey'etlerine Klavuz” başlığı ile yayınlanmıştı. Programın gayesi “köylerde büyük inkılâbın istemekte olduğu sıhî yaşama yollarının anlaşılması ve kökleştirilmesi, fertte, ailede ve meskende ve köyde lâzım olan sağlık koruma (hıfzıssıhha) temizliğinin temini ve halk arasındaki hakikî sağlık bilgilerine muhalif eski ve kötü adet ve kanâatlerin yavaş yavaş tebdili” ifadeleriyle açıklanmıştı. Komite, CHF kaza idare heyeti reisi başkanlığında, CHF kaza idare heyetinden bir kişi, kaza hükümet hekimi, Bakırköy mıntıkası ilk tedrisat müfettişi ve Bakırköy maarif memurundan oluşuyordu. Komite, kaza merkezinde bir fen heyeti kurmuş, sıtma hastalığının olduğu köy ve mıntikalarda da fen heyetine bağlı çalışacak mücadele heyetleri oluşturmuştu. Köylerdeki mücadele heyetlerinin başına köy ilk mektep başmuallimlerini getirmiş, heyet azalarını diğer muallimler, köy fırka ocak reisi, muhtar ve heyet-i ihtiyariye azalarından seçmişti. Köy ilk mektep başmualliminin yürüteceği mücadelede köy mektepleri sıtma savaşının en mühim kaynağı olarak tanımlanmıştı. Başmuallim, her ay mücadele için yaptığı işlerin raporunu ve bir sonraki ay yapacaklarını içeren programı kaza fen heyetine Bakırköy fırka salonunda sunmak zorundaydı.

Programın hukuki alt yapısı 18 Mart 1924'te kabul edilen Köy Kanunu ve 1930 tarihli Umumi Hıfzıssıhha Kanunu üzerine inşa edilmişti. Başmuallimden, köylünün köy sınırları içerisinde sivrisinek barındıran ve üreten su birikintilerini ve bataklıkları kurutma, çeşmelerde suların sivrisinek üretecek şekilde birikmesini engelleme gibi Köy Kanunu'na göre yapmak zorunda olduğu işleri teftiş etmesi isteniyordu. Ayrıca köyde sıtmalılara verilen ilaçların kaydını tutma, bunları muhafaza etme, ilaçların dağıtılmasında suistimallere meydan vermeme, sıtmalıları kayıt altına alma görevleri de başmuallim ve ona bağlı olarak çalışacak heyetteydi.

Bunlarla birlikte bir de kanunda yeri olmayan ancak “köylünün sağlık ve rahatı nâmına” onlara öğretilip adetleştirilmesi istenen işler vardı. Muallimin bunları “irşâd ve îkazlar ve manevî tesirlerle” elde etmesi, bu uğurda “usanmaksızın sarf-ı nüfuz ve mesâî” harcaması isteniyordu. İnkılap, modern köyler oluşturmak amacındaydı ki bu istek köylerde var olan yapıyı ve adetleri tamamen değiştirmekle eşti. Muallimden ahırların ev dışına yapılması, evlere tek değil çift pencere konulması, “bir mikrop yuvası olan” tahta kaşıklar yerine demir kaşıklar kullanılması, aynı kaptan yemek yeme âdetinin ortadan kaldırılması, evlere yer sofraları yerine yemek yenecek masaların getirilmesi, tuvaletlerin ev dışına çıkarılması ve köy kanununda belirtildiği şekilde inşa edilmesi gibi alışkanlıkları köylülere kazandırması bekleniyordu. Bütün bunları yaparken de bilimden ayrılmaması ve “mütetabbipler ve üfürükçülere karşı amansız bir cephe” olarak köylünün tıp ilmine ve tabiplere inancını sağlamaları isteniyordu. Bu süreçte köy mektebi ve “onun değerli mümessili olan” muallim, hem köyü sıhhi alışkanlıklar kazandırarak medenileştirmede hem

sıtma savaşında bu savaşın feyiz veren kaynağı sayılıyor ve muallimden ailesi ile birlikte köye örnek olması, elindeki yavruları da ailelerin hayatında inkılap yapacak şekilde yetiştirmesi bekleniyordu (BCA 490-1-0-0/1464-6-1). Muallimin talebeye sıhhi alışkanlıklar kazandırarak, onlara sıtmadan korunma çarelerini öğreterek bütün köyü değiştireceğine inanılıyordu.

Sonuç

Erken Cumhuriyet Dönemi’nin sağlık politikası Osmanlı Devleti’nin medeniyet vizyonunun ve nüfus politikasının bir uzantısıydı. Sıtma mücadelesi de bu vizyondan ve politikadan beslenmiş, mücadele medeni olmakla özdeşleştirilmiş, nüfus meselesi ile bağlantılı olarak ele alınmıştı. Sıtma, genç cumhuriyetin hedeflediği iktisadi kalkınmanın önünde bir engel olarak görülüyor, ırkı bozduğu ve milletin çalışma kabiliyetini azalttığı düşünülüyor, derhal önüne geçilmesi gereken bir problem olarak kabul ediliyordu. Bu sebeple daha Kurtuluş Savaşı yıllarında sıtmaya karşı mücadele edebilmek için bir altyapı hazırlandı ve cumhuriyet kurulduğunda sıtma mücadelesi başlamış oldu. Mücadele için derhal kanunlar hazırlandı, sıtmalı alanların haritası çıkarıldı, sıtmanın yayılmasını önlemek üzere önlemler alındı. Bu önlemlerden biri de halkı bilinçlendirmek için çalışmaktı. Ancak ülkenin okuma yazma bilen kesiminin bir kısmı on yıl süren savaş ortamında kaybedildiğinden ve zaten halk arasında okuma yazma oranı düşük olduğundan halkı bilinçlendirme çalışmalarına eğitim kurumlarından başlandı. Bu noktada hedef kitle bilhassa ilk mektep öğrencileri idi. Ortaokul ve liseler ile karşılaştırıldığında sıtma mücadelesi ve onunla aynı bağlamda değerlendirilen medeni kaideler ile hıfzıssıhha ilk mekteplerde kendine daha geniş bir yer buldu. Sıtma mücadelesi, çocukları inkılabın hedeflediği vatandaş tipine dönüştürmek için bir araç olarak kullanıldı. Bu aracı yönlendirme ve kontrol etmede muallim kilit noktaya getirildi. Sıtmanın bilhassa köylerde yaygın olması, muallimin görevini daha değerli kıldı. Sıtma mücadelesi köylerin medenileştirilmesi çalışmalarının bir parçası oldu.

Sıtma mücadelesinin en fazla yer aldığı müfredat, 1926 İlk Mektepler Müfredatı’ydı. Bu müfredata bağlı olarak yazılan ders kitapları sıtmanın evrelerinden korunma çarelerine, sıtmalı sivrisineğin tanınmasından batıl itiyatlarla mücadeleye pek çok alanda geniş bilgilere yer verdi. Liselerde ise sıtmayı en çok konu alan ders kitabı Mustafa Kemal Atatürk’ün direktifleri ile hazırlanan lise Tarih kitaplarının IV. cildi idi. Bu ders kitabında, ilk mekteplerde de karşımıza çıkan Osmanlı Devleti’nin sıtmaya ve diğer bulaşıcı hastalıklara karşı mücadele etmediği, halkın sıtmadan cumhuriyet hükümetinin fedakârlıkları sayesinde kurtulacağı söylemleri daha geniş ve detaylı bir dille ifade ediliyordu.

Sıtma mücadelesinin eğitimdeki görünürlüğü 1930’ların ortalarından itibaren azaldı. Bunun, temel sebepleri 1929 bunalımı ile birlikte gelen ekonomik buhranın sıtma mücadelesine ayrılan kaynakları azaltması ve yaklaşan dünya savaşının etkisi ile eğitimde askerlik, gazdan korunma gibi savaşa yönelik derslere ve militarist uygulamalara ağırlık verilmesiydi. Bununla birlikte öğrencilere kazandırılan bilgiler, sıtma mücadelesi için hazırlanan hukuki altyapı ve mücadelede kullanılan tesisler 2. Dünya Savaşı sırasında yaşanan sıtma epidemileri ile daha kolay ve hızlı baş edilmesini sağladı.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Akalın, B. Ö. (1938). *Türk çocuğunu nasıl yaşatmalı?* İstanbul: Ahmet İhsan.
- Ali Kâmi (1927-1928). *Yurt bilgisi 5. sınıf*. İstanbul: İbrahim Hilmi.
- Ali Rıdvan & Mithat Sadullah (1926). *Tabiat tedkiki*. İstanbul: Tefeyyüz Kitabhânesi, Şirketi Mürettibiye.
- Alp, H. (2017). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türkiye'de ilköğretim ve müfredat programları (1913-1936)*. Ankara: Nobel.
- Altıncı Ulusal Türk Tıp Kurultayı* (1936). İstanbul: Kader.
- Arpacı, M. (2015). *Modernleşen Türkiye'de beden ve nüfus politikaları: Hıfzıssıhha, terbiye, öjeni* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Genel Sosyoloji ve Metodoloji Programı.
- Aydın, M. B. & Ertaş, M. Y. (2017). Bulaşıcı hastalıklarla mücadelede neşriyat: Sıtma konulu kitaplar (1908-1928) Ş. Köse, Ç. Büke, F. Çakmak ve E. Akçiçek (Edt.), *Tarihsel süreçte Anadolu'da sıtma*. Ankara: Gece.
- BCA 30-10-0-0/ 4-19-3.
- BCA 30-18-1-2/92-73-9.
- BCA 490-1-0-0/1464-6-1.
- Birinci Millî Türk Tıp Kongresi zabıtnamesi* (1925). Ankara: Türkiye Tıp Encümeni, Türkiye Büyük Millet Meclisi.
- Campbell, F. R. (1895). *The language of medicine; a manual giving the origin, etymology, pronunciation, and meaning of the technical terms found in medical literature*. New York: Appleton.
- Doğan, N. (1994). *Ders kitapları ve sosyalleşme*. İstanbul: Bağlam.
- Behaddin Faik (1932). *Yeni hıfzıssıhha*. İstanbul: Devlet.
- Muhittin Celal (1930). *Millet mektepleriyle halk dershanelerine mahsus sağlık bilgisi*. İstanbul: Şirketi Mürettibiye.
- Reşit Galip. (1933). *Köy muallimleri ile sağlık konuşmaları*. İstanbul: Devlet.
- Fuat Münür & İbrahim Hilmi (1932). *Millet mekteplerine ve halk dershanelerine mahsus sağlık bilgisi*. İstanbul: Mârifet.
- Gratien, C. (2018). Toprakla oynayan mezarını kazar: Osmanlı'da sıtma ve medeniyet (İ. Yaşayanlar Çev.). *Toplumsal Tarih*, 296, s. 42-48.
- İlk mektepler müfredât programı* (1927). İstanbul: Devlet.
- İlkmektepler talimatnamesi* (1938). İstanbul: Devlet.
- İlkmekteplerin müfredât programı* (1340/1924). İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Küçük istatistik yıllığı* (1937-1938). İstanbul: Devlet.
- Küley, M. K. (1938). *Sağlık koruma bilgisi*. İstanbul: Devlet.

- Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı, bir ve iki ders-hâne ve muallimli mekteplere mahsûs* (1329/1913). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, mekâtib-i ibtidâiyye ders müfredatı, altı, beş, dört, üç ders-hâne ve muallimli mekteplere mahsûs* (1329/1913). İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Malkoç, E. (2017). Erken Cumhuriyet Dönemi’nde sıtma mücadelesinin alt yapısı (1923-1927). B. Kurt ve İ. Yaşayanlar (Edt.), *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e salgın hastalıklar ve kamu sağlığı* (170-192). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Mekâtibde sıtma tedrisâtı (1340/1925). *Türkiye Hilâl-i Ahmer Mecmuası*. 42, s. 217-229.
- Mithat Sadullah (1931-1932). *Yurt bilgisi 5. sınıf*. İstanbul: Türk Kitapçılığı.
- Muhsin Ahmet & Mesrur (1932-1933). *Hayat hesabı, sınıf 3*. İstanbul: Türk Kitapçılığı, İktisat.
- Naime Halit (1930-1931). *Tabiat bilgisi ilkmektep 5. sınıf*. İstanbul: Muallim Ahmet Halit.
- Ortamektep biyoloji soruları* (1935). İstanbul: Devlet.
- Packard, R. M. (2021). *The making of a tropical disease: a short history of malaria*. Baltimore, Maryland: John Hopkins University.
- Pamuk, Ş. (2020). *Türkiye'nin 200 yıllık iktisadi tarihi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Refik Ahmet (1928). *İlkmekteplerde yurt bilgisi. 4. sınıf*. İstanbul: Sühulet.
- Resmî Gazete, 13. 3. 1926, Sayı: 320, Karar No: 765, Türk Ceza Kanunu.
- Resmî Gazete, 23.02.1925, Sayı: 84, Karar no: 542.
- Resmî Gazete, 6.5.1930, Sayı: 1489, Karar no: 1593, Umûmî Hıfzıssıhha Kanunu.
- Sağlık hizmetlerinde 50 yıl* (1973). İstanbul: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı.
- Sarıkaya, M. (2011). *Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti 1921-1935*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Sert, G. ve Dölen, E. (2013). Osmanlı’dan Cumhuriyet’e devlet kinini, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 14, s. 69-86.
- Sıtma* (1938). Kayseri: Kayseri Mıntıkası Sıtma Mücadele Heyeti.
- Süeyv, M. (1953). *Sıtma savaşı çalışmaları albümü*. İstanbul: T. C. Sağlık ve Sosyal Yardım Vekâleti.
- Tarih IV* (1934). İstanbul: Devlet.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 1 Mart 1340 [1924], Cilt 4, İçtimâ 1.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 18. 3. 1929, Cilt 9, İçtimâ 2.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 19. 10. 1336 [1920], Cilt 5, İçtimâ 86.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 19. 2. 1337 [1921], Cilt 8, İçtimâ 153.
- Tekeli, İ. & İlkin, S. (2004). *Cumhuriyetin harcı 2: Köktenci modernitenin ekonomik politikasının gelişimi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Tevfik Rüştü. (1330/1914). *Isıtma*. Dersaadet [İstanbul]: Sıhhiye Müdüriyet-i Umumiyesi, Matbaa-i Hayriye ve Şürekâsı.
- Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.

Webb, J. L. A. (2009). *Humanity's burden: a global history of malaria*. New York: Cambridge University.

Yalman, A. E. (2019). *Birinci Dünya Savaşı'nda Türkiye* (Çev. B. Keşoğlu). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Yeni biyoloji ve insan hayatı II (1936). İstanbul: Devlet.

Yurt bilgisi (1933). 5. sınıf. İstanbul: Türk Kitapçılığı.

Yurt bilgisi (1930-1931). 4. sınıf. İstanbul: Tefeyyüz.



Turkish History Education Journal

May 2022, volume 11, issue 1

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed>


Translation Articles

Çeviri: Akademi'nin kalbi: Orta Çağ üniversiteleri,
ders kitapları ve akademik kütüphanelerin doğuşu ¹

Translation: The heart of academia: Medieval universities, textbooks and the
birth of academic libraries

PROCTOR

Christopher L. PROCTOR ²

Çeviriyazı: Berna ÜNAL 

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: byld98@gmail.com

Öz

Modern Akademik Kütüphane, üniversitelerin öğretim ve öğrenme misyonlarında çok önemli bir rol oynamaktadır. Bu merkezîyet, belki de en iyi "Kütüphane üniversitenin kalbidir." söylemiyle örneklerdirilebilir. Ama bu, Yüksek Orta Çağ'da üniversitelerin başlangıcından beridir hep böyle miydi? Bu soruyu cevaplamak için, ilerleyen tartışma Orta çağ dünyasında üniversitelerin kuruluşunu, okullaşmalarını ve pedagojilerini bilgilendiren yazısal gelenekleri ve daha sonra üniversite ve kolej sisteminde akademik kütüphanelerin doğuşunu inceliyor. Yazar, akademik kütüphanenin yükselişinin kaçınılmaz olmadığını, daha ziyade her biri kütüphanenin nihai gelişimine katkıda bulunan sayısız makro ve mikro düzey kuvvetin etkileşiminin ürünü olduğunu göstermeye çalışıyor. Bunu başarmak için, orta çağ akademik kütüphanelerinin ortaya çıkışını çevreleyen fenomenler, Robert Darnton'un Communion Circuit (İletişim Devresi) modelinin bir uyarlaması içine yerleştirilmiştir. Yazarın umudu, mesleğin tarihi hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olmanın, mevcut kütüphane ve bilgi bilimi profesyonellerinin daha sağlam mesleki kimlikler ve daha derin uygulama felsefelerinin gelişimine olanak sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: kütüphane tarihi, akademik kütüphaneler, Orta Çağ üniversiteleri, iletişim devresi, öğrenme ve öğretim

¹ Christopher Lee Proctor, The Heart of Academia: Medieval Universities, Textbooks and the Birth of Academic Libraries, Indiana, 2021. This work was translated and republished based on the written permission obtained from the author via e-mail on 08.10.2021.

² Kütüphaneci Yardımcısı, Erişim Hizmetleri Koordinatörü (Kütüphane), Kütüphane Bilimi Yüksek Lisansı (Bilişim ve Bilgisayar Okulu), Indiana Üniversitesi Güneydoğu. e posta: clprocto@iu.edu

Abstract

The contemporary academic library occupies a crucial role in the teaching and learning mission of universities. This centrality is perhaps best exemplified by the popular saying that the library is the heart of the university. But has this always been the case since the inception of universities in the High Middle Ages? To help answer this question, the following discussion traces the creation of universities within the medieval world, the textual traditions that informed their scholarship and pedagogy, and the later birth of academic libraries within the college and university system. The author attempts to demonstrate that the rise of academic libraries was not inevitable but, rather, the product of the interplay of myriad macro- and microlevel forces, each contributing to the library's eventual development. To accomplish this, the phenomena surrounding the emergence of medieval academic libraries are embedded within an adaptation of Robert Darnton's model, the Communications Circuit. It is the hope of the author that having a better sense of the history of the profession will allow current library and information science professionals to develop more robust professional identities and deeper philosophies of practice.

Keywords: library history, academic libraries, medieval universities, communications circuit, learning and scholarship

Giriş

Birçoğu yıllardır kütüphanelerin akademinin temel kurumları olduğunu, çoğu zaman ünlü "*Kütüphane üniversitenin kalbidir.*" söylemiyle iddia ettiler (e.g., Proctor, Block, and Hughes, 2021; Himmelfarb, 1997; Leupp, 1924). Her kütüphaneci olmasa da çoğu kütüphaneci muhtemelen bu duyguyu paylaşıyor ve bazıları kütüphanelerin yükseköğretimde her zaman merkezi bir öneme sahip olduğunu iddia ediyor. Hatta bazı yazarlar daha ileri giderek kütüphanelerin üniversite olduğunu iddia etmişlerdir (Himmelfarb, 1997). Yine de diğerleri, kütüphanelerin tarihinin "akademisyenlik ve medeniyet tarihinin kendisi" olduğunu söyleyerek daha da güçlü iddialar sunmuşlardır (Irwin, 1966: 21). Ama bu üstünlük gerçekten Orta Çağ' da üniversitelerin ilk çıktığı andan beri olan durum mudur? Yoksa, kütüphanelerin yükseköğretimdeki merkeziliği sadece sonraki zamanda kurumsal olarak üniversiteler ile mi gelişti? Aşağıdaki tartışma bu soruya- ne kadar mütevazı olsa da- ışık tutmaya çalışacaktır.

Tartışmanın özüne girmeden önce, hangi soruların, verilerin ve açıklamaların görüntülediği mercek olarak seçilen teorik çerçeveden bahsetmek gerekir. 1982'de ünlü bir kültür ve kitap tarihçisi Robert Darnton *İletişim Devresini (Communications Circuit)* tanıtan ve özetleyen *Kitabın Tarihi (What Is The History Of Books?)*, seminal olarak tanınan makaleyi yayınladı. *İletişim Devresini (Communications Circuit)* kitapların hayat döngüsünü kapsayan ayrı ancak birbirine bağımlı bölümlerden oluşan, kendi kendini devam ettiren teorik bir modeldir. Örneğin, yazarların, yayıncıların, matbaacıların, nakliyecilerin, kitapçıların, (kütüphanelerin de rolü dahil olmak üzere) okuyucuların etkileşimini ve bunların her birinin içine nasıl yerleştirildiğini inceler ve dolayısıyla sosyal yapılar, siyaset, ekonomi, hukuk ve entelektüel gelişmelerin daha büyük makro kültürel süreçlerini etkiler. *İletişim Devresinin (Communications Circuit)* bağımlı doğası nedeniyle bir bileşenin değiştirmek diğer her birinin

etkilenmesi demektir (Darnton, 1982). Bu nedenle, bu tartışmanın amaçları doğrultusunda, ilgili *Okuyucu Kitlesi, Üretim, Düzenleme ve Erişim* kategorileri arasındaki etkileşim entelektüel gelişimin daha geniş Orta Çağ kültürel bağlamıyla anlaşılmalıdır, yeni oluşan üniversite sistemi ve sosyoekonomik gereklilik tarafından somutlaştırıldığı gibi. Şeffaflık için, Darnton modelinin öncelikli olarak basılı bilgilerin yaşam döngüsüne odaklandığına dikkat edilmelidir. Yani bu on beşinci yüzyılın ortalarında Gutenberg Devrimi'nden³ sonra ortaya çıkmıştır ve Orta Çağ dönemi boyunca yaygın olan el yazması geleneği değildir, ancak hafif değişikliklerle model faydalı olduğunu kanıtladı.

Aşağıdaki paragraflar tematik olarak düzenlenmiştir. İlk bölüm Orta Çağ'da üniversitelerin doğuşu, önemli Orta Çağ kurumları olan üniversitelerin kuruluşuna, karakterine ve evrimine genel bir bakış sağlar. İkincisi, üniversite metin geleneklerini Orta Çağ bağlamında müfredat, öğretim ve eğitim alanında ne kadar yetkili olduğuna odaklanırken her birini nasıl etkilendiğini geniş ölçüde inceler. Gerekli ders kitaplarına göre olgunluk ve öğretimi etkileyen ekonomik faktörler de burada ele alınmaktadır. Üçüncü bölümde ise Orta Çağ yüksek öğretimde üniversite ve kolej kütüphanelerinin doğuşu ve bir önceki bölümde özetlenen ekonomik gereklilik arasındaki ilişkiyi araştırır. Bir sonraki ve sondan önceki bölüm Orta Çağ Akademik Kütüphaneler ve *İletişim Devresi (Communications Circuit)*, özetlenen olgu *İletişim Devresinden (Communications Circuit)* alınan bölümler ile yeniden konumlandırır. Bu bölümün amacı birbirleriyle ilişkili fenomenlerin birbirlerini nasıl etkilediğini ve akademik kütüphanelerin büyümesini sınırsız etkileyenleri kavramsallaştırmamıza yardımcı olmaktır. Son bölümde tartışma bilgi uzmanları kütüphane tarihini incelemeye teşvik edilmek içindir. Umarım bu tartışma kütüphanelerin tarihine bir katkıda bulunacaktır.

Orta Çağ Üniversitelerinin Doğuşu

Birkaç yazar Orta Çağ dünyasındaki üniversitelerin tarihini ve gelişimini izlemek için müthiş çalışmalar yapmıştır: Haskins (1962), Janin (2008), Pedersen (2009) ve Rüegg (2003). Bu ve sonraki bölümlerdeki tartışmaların çoğu bu yetkililerden alınacaktır (izole vakalarda ek yazarlara atıf yapılabilir) ve daha derinlemesine bir analiz için bunlara danışılması önerilir. Neredeyse 1000 ila 1300 yıllarını kapsayan Yüksek Orta Çağ Batı Avrupa'da yoğun bir gelişme, büyüme ve göreceli refah zamanıydı. Isınma iklimleri ve teknolojik yeniliklerle beslenen bir tarım devrimi, bir sonraki Orta Çağ devriminde ticari devrimine dolayısıyla da Orta Çağ toplumunda oluşan bir değişime yol açtı (Bennet ve Barsley, 2021). Ek olarak; Batı Avrupa, komşu Müslüman krallıklarla olan teması, Haçlı Seferi ve Bizans İmparatorluğu sayesinde az da olsa küçük bir entelektüel devrim yaşıyordu.

Bu temaslar sayesinde Batı Avrupa on ikinci yüzyılda sadece çağın en üstün akıllarınca üretilen ilerlemiş öğretimi değil ayrıca Müslüman ve Bizans akademisyenler tarafından tutulan klasik Greko-Romen düşünürlerin yazılarına da ulaşabilmişti. Böylece, önemli klasik yazarların yeniden keşfedilmesine ek olarak, yeni fikir ve yöntemlerin akını (örneğin, tıptaki gelişmeler, matematik ve Arap rakamlarının hantal Roma meslektaşlarının yerini alması durumunda kullanılması), tarihçilerin "On İkinci Yüzyılın Rönesans'ı" olarak adlandırdıkları entelektüel bir çiçeklenmenin yolunu açtı. Üniversiteler bu bağlamda doğmuştu.

³ Ç.N. Gutenberg'in 15. yüzyılda oynar harfli matbaayı geliştirmesini izleyen dönem Gutenberg Devrimi olarak ifade edilir. Gutenberg devrimiyle beraber iletişim alanında önemli gelişmeler yaşanmış ve kitlesel okuma yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu durum ekonomik, siyasal, sosyal yeniliklerin de tetikleyicisi olmuştur (Öztürk, 2017).

Bu bilgi akışı, eğitimin manastır ve katedral okullarındaki geleneksel bakış açısından uzaklaşarak şehirden şehre seyahat eden ve yol boyunca öğrenciyi çeken önde gelen gezgin öğretmenlere kaymasıyla iyi bir şekilde kullanılmaya başlandı. Bu okulların veya kurumların toplu birimleri değil bireysel öğretmenlerin üstünlüğü tuttuğu ve sadece tek bir ünlü öğretmenin belirli bir şehri, manastırı veya katedral okulunu eğer oraya yerleşmeye karar verirse eşit seviyede ünlü yapabildiği bir dönemdi (Pedersen, 2009). Tahmin edebileceğiniz gibi, tüm Avrupa'da okumak için seyahat eden öğrencilerden elde edebilecekleri gelir nedeniyle şehirler özellikle önde gelen öğretmenleri tutmaya istekliydi. Daha sonra *üniversite* diye anılacak olan kolektifin gelişmesine yol açacak olan bu düşünlüktü.

Aslında, ünlü ya da çok ünlü olmayan öğretmenler, aynı konuları aynı yerlerde öğretirken bile birbirlerinden bağımsız olarak faaliyet gösterdiler. Ancak, öğretmenler daha çok öğrenciyi çekmeye devam ettikçe bu yeni durumdan avantaj sağlamaya çalışabilecek yerli insanların sömürgesinden hem öğretmenleri hem de öğrencileri korumaya on ikinci yüzyıl boyunca ihtiyaç duyuldu. Kiralar veya gıda maddelerinin veya diğer temel ürünlerin fiyatı için eğitim talep edenlerden daha fazla kar elde etme umuduyla haksız oranlarda şişirilmesi yaygındı. Öğretmenler ve öğrenciler sahip oldukları tek güçle savaştılar: Şehri terk etmek ve başka bir yere yerleşmek. Bu tür bir grev, şüphesiz içinde bulunanlara ekonomik bir darbe indirdi ve sonuç olarak, bir zamanlar bağımsız olan bu öğretmen ve öğrenci grupları kasaba ve şehirlerde halihazırda gelişen geleneksel komün ve lonca sistemi çizgileri boyunca dahil edildiler. Bu tür bir birleşme Orta Çağ Avrupası için yeni değildi. *Persona ficta'nın*⁴ yaratılması, kökleri Roma hukukuna dayanan ve bireylerin, söz konusu şirketi oluşturan bireyler dışında, mülkiyet hakkı da dahil olmak üzere yasal statüye ve ayrıcalığa sahip anonim bir varlık oluşturmaya izin veren yasal bir kavramdı. Bu özünde loncaların ve komünlerin doğasıydı. Birleştikten sonra, bireyler daha sonra toplu pazarlık gücüne sahipti. Bu tür bir şirketi belirtmek için kullanılan birkaç Latince terimden biri *universitas'tır*⁵ (Pirenne, 1956). Başlangıçta toplam veya bütün anlamına gelen, yasal olarak tanınan şirketleri temsil etmeye başladı ve zamanla üniversitelerin münhasır tanımı haline gelecekti.

Üniversitelerin gelişimi ve idaresinin incelikleri bu tartışmanın kapsamı dışında kalsa da ek bağlam sağlayacak birkaç önemli gerçekten bahsetmeye değer. Birincisi; üniversitelerin ilerici kurumlar olduğu, toplumun tüm katmanlarına fayda sağlayabilecek tamamen yeni bir eğitim sistemi sağladığı iddia edilebilse de ne yazık ki, Orta Çağ dünyasında daha yüksek düzeyde toplumsal cinsiyet eşitliği yaratma yolunda ilerleme kaydetmediler. Bu, yalnızca erkeklerin sunulan çeşitli ileri derecelere kayıt olmalarına ve kazanmalarına izin verildiği gerçeğiyle gösterilmektedir. Kadınların bunu yapması yasaklandı. Bunun bir nedeni, üniversite öğrencilerinin ve öğretmenlerinin çoğunluğunun ordo clericalis'in (din adamları düzeni) yasal statüsünü üstlenmesiydi. Bu, bilim adamları tarafından giyim gereklilikleri ve tonsürün giyilmesi (yani bir manastırın dünyadan vazgeçmesini temsil eden başın üstündeki temiz traşlı kısım) ile ifade edilirken, büyük çoğunluk için bunun yalnızca yasal bir atama

⁴Ç.N. "Kurgusal kişi" (persona ficta) terimi ilk olarak Papa IV. Innocent tarafından 1245'te Lyon Konsil'inde, birçok kişiden oluşan "hayali temsili bir kişi" anlamında *universitas* ile eşanlamlı bir terim olarak kullanılmıştır (Zeybekoğlu, 2009).

⁵Ç.N. *Universitas* terimi Roma hukukunda geniş anlamda kolektiviteleri tanımlamak için kullanılıyordu. Bu terimi; ruhani meclis toplantıları, dinsel örgütler ve zamanla kilisenin kendisi için de kullanılmıştır. Terimin zamanla, bu ruhani kullanım alanının yanında, hak ve yükümlülüklerle donanmış bazı birlikleri (loncaları, şehirleri) ifade etmek için kullanılır olduğu söylenmektedir (Zeybekoğlu, 2009).

olduğu vurgulanmalıdır. " Kilise yasalarına göre, bir kadın din adamı olamazdı ve pratikte üniversite öğrencisi olması imkansızdı" (Janin, 2008: 32). İkincisi, üniversite yapıları geniş anlamda iki farklı yörünge boyunca gelişti:

Biri Akdeniz'de, diğeri Kuzey Avrupa'da yer almaktadır. Birincisi, Avrupa'nın en eski üniversitesi olan Bologna Üniversitesi tarafından temsil edildiği gibi, idari gücü öğrencilerinin elinde yoğunlaştırdı. Aslında, öğrenciler üniversiteyi yönetti, politika belirledi ve gözetim sağladı, öğretmenler ise yalnızca sınavlar üzerinde özerk bir güce sahipti. Bir diğeri, Avrupa'nın en eski ikinci üniversitesi olan Paris Üniversitesi tarafından temsil edildiği gibi, çağdaş okuyuculara daha aşina olacaktır. Paris'te öğretmenler, kendi fakülteleri aracılığıyla (daha sonra olanlar hakkında daha fazla bilgi) hâkim oldular. Paris, Fransa, İngiltere, Almanya ve Kuzey Avrupa kıtasının diğer bölgelerinde kullanılan ve sonunda Yeni Dünya'ya giden model olacaktır. Bu nedenle, aşağıdaki tartışmanın çoğunluğu, bu Kuzey Avrupa modeli içindeki akademik kütüphanelerin yükselişine odaklanacaktır.

Son olarak, kolektif kurumlar olarak, üniversitelere kraliyet, imparatorluk veya papalık kararı ile öz yönetim, yerel yargı makamlarından özgürlük ve mülk sahibi olma hakkı da dahil olmak üzere çok sık hak ve ayrıcalıklar verildi. Bazı ayrıcalıklar, yerel ekonomiye doğrudan müdahale edebilmek için genişletildi: Örneğin, üniversite üyelerine konaklama ve diğer temel ihtiyaçlar için tahsil edilebilecek maksimum ücretlerin sabitlenmesi. Aşağıda göreceğimiz gibi, bu ayrıcalık genellikle kitap ticaretine de uzanıyordu. Bu ayrıcalıklar öncelikle papalar veya imparatorlar tarafından somutlaştırılan evrensel bir hükümdar tarafından verildiğinde, en azından *magister artium*⁶ derecesine sahip *mezunlara licentia docendi*⁷ (öğretme lisansı) verildi ve *ius ubique docendi*⁸ (her yerde öğretme hakkı) verildi (Rüegg, 2003). Başka bir deyişle; öğretmenler, tamamen imtiyazlı ustalar ve dolayısıyla üniversite loncasının bir parçası olarak, artık cemaat, piskoposluk veya hatta eğitim ve öğretim bilgilerini kazandıkları ülke tarafından korseli değildi; en azından prensip olarak entelektüel zanaatlarını Hristiyanlık boyunca kullanabildiler, böylece mesleğe uluslararası bir lezzet kattılar (Nardi, 2003). Bu da önde gelen bir üniversiteye sahip tek bir şehrin Batı Avrupa'nın her yerinden çok sayıda akademisyeni çekebileceği anlamına geliyordu.

Üniversite Metin Gelenekleri

Orta Çağ üniversitesi müfredatları, her biri kendi yarı özerk fakültesine sahip dört konu alanı arasında geniş ölçüde bölünmüştür: liberal sanatlar, tıp, hukuk (hem medeni hem de kanun) ve teoloji. Bunlardan, *artes liberales*⁹ (liberal sanatlar) temel eğitim kursunu

⁶ Ç.N. MA (Master of Arts, Magister Artium), BA (Bachelor of Arts, Baccalaureus Artium) 6- 8 yarıyıllık bir eğitimden sonra alınan mesleğe hazırlayıcı nitelikteki ilk akademik unvandan sonra yapılan ve genelde 2 ya da 3 yarıyıl süren üniversite eğitimidir (Eruz, 2013).

⁷ Ç.N. İlk kurulduğu yıllarda üniversiteye uluslararası nitelik kazandırmak için papalık veya krallık tarafından öğretmenlere her yerde öğretebilme "licentia docendi" belgesi verilirdi. Bu nedenle üniversitenin kurulduğu yıllarda bile ayrıcalıklı ve prestijli bir kurum olma özelliğini kazandığı ifade edilir (Günel, 2006).

⁸ Ç.N. Üniversiteler, tanınmak için resmi bir onaya veya sertifikasyona ihtiyaç duymuşlardır. Ortaçağda Papa veya imparatorluk tarafından verilen "studium generale" sertifikasyonu, bu belgeyi alabilen üniversitelere bir saygınlık kazandırmıştır. Bu unvan ile üniversiteler uluslararası statüye kavuşmuş ve verilen "ius ubique docendi" unvanı ile mezunları her yerde eğitim verme yetkisine sahip olmuştur (Haskins, 1941).

⁹ Ç.N. Antik Yunan'da Romalıların "artes liberales – artes mechanicae" şeklinde bir ayrımı mevcuttur. "Artes mechanicae" (Latince Mekanik sanatlar) tıp, tarım, demircilik, mimarlık, terzilik gibi teknik bir ustalık ve bilgi

oluşturuyordu ve gelen tüm öğrenciler, daha yüksek fakültelerden birine yükselmelerine izin verilmeden önce bir dizi derece boyunca ilerlemek zorunda kalacaklardı. Yukarıda atıfta bulunulan Orta Çağ üniversiteleri hakkında yazan yazarlara ek olarak, Wagner (1986) Orta Çağ öğrenimi içindeki *artes liberales'in* kapsamlı bir incelemesini sunmaktadır. Kısaca, *artes liberales* iki ana kategoriye ayrılmış yedi ana konudan oluşuyordu: *trivium* ve *quadrivium*. *Trivium*, *grammatica* (dilbilgisi), *dialectica* (mantık) ve *retorica* (retorik) 'den oluşuyordu. Genel olarak konuşursak, *trivium* öğrencileri bilgi almayı, analiz etmeyi ve üretmeyi öğreterek hazırladı. Çoğunlukla matematiğin farklı uygulamalarına dayanan *quadrivium*, *geometria* (geometri), *arithmetica* (aritmetik veya soyut matematik), *astronomia* (astronomi) ve *harmonia* (müzikal uyum) konu uzmanlıklarından oluşuyordu. Üniversiteye giren öğrenciler bu alanlara yoğunlaşacak ve *Baccalaureus artium'u* kazanmak için yaklaşık dört yıl harcadıktan sonra, devam etmeyi seçen öğrenciler *Artes liberales'i* incelemek için iki yıl daha ayıracak ve *Magister artium* derecesi ile sonuçlanacaktı. Öğrencinin akademik kariyerinin bu noktasında, *Licentia docendi* verilecek ve *Universitas magistrorum'a*¹⁰ (yani resmi öğretmenler birliği) girmesine izin verilecektir. Şimdi, yeni mezun olan idareci, liberal sanatlar fakültesinin bir üyesi olarak öğretmenlik yapma hakkına sahipti ve – eğer seçtiyse – eğitimini tıp, hukuk veya teolojinin yüksek fakültelerinden birinde öğrenci olarak sürdürmeye devam etti. Hukuk ve teolojinin çok daha popüler olduğu bu son üç fakülte, ilerlemiş konu uzmanları yarattı ve dört ila sekiz yıllık titiz bir çalışma gerektirdi (Janin, 2008; Pedersen, 2009).

Bu disiplinlerin her birinde, müfredat, Yüksek ve Geç Orta Çağ'lar tarafından yetkili bir statü kazanmış belirli metinler etrafında oluşturulmuştur. Örneğin, *Trivium diyalektik'te*¹¹ yer alan üç konudan yalnızca birine baktığımızda, on üçüncü yüzyılın ortalarında Paris Üniversitesi'nde ya da Oxford Üniversitesi'nde *Magister artium'u* takip eden öğrencilerin, çoğu sırasıyla Aristoteles ve Boethius tarafından yazılmış dokuz belirtilen metni kapsayan resmi dersleri okumak ve katılmak zorunda kalacaklarını tahmin edebiliriz (Janin, 2008; Pedersen, 2009). Diğer her konunun da kendi okuma listesi vardı. Üniversite ders çalışmasının ana odağı olan metnin kendisi olduğunu ve mutlaka bir bütün olarak konu olmadığını vurgulamakta fayda var. Başka bir deyişle, öğrenciler *Diyalektika'yı* kendi başına bir konu olarak incelediler, aksine *Diyalektika'nın* yetkili yazarlar tarafından yorumlanmasını incelediler. "Orta Çağ üniversitesinde öğretimin ve bursun temel amacı, Orta Çağ dünyasının Yunan, Roma, Arapça ve erken Hristiyan otoritelerden gelen (miras alınan) öğrenme organının eleştirel olmayan seçilmiş kısımlarını öğrencilere aktarmaktı" (Janin, 2008: 30). Benzer şekilde, Haskins'in (1962) gösterdiği gibi, eğitimciler bu belirtilen metinlere göre ders vermek zorundaydılar ve bir profesör –en azından Bologna Üniversitesi'nde- dönem sonuna kadar uygun metinden geçemediği için para cezasına çarptırılabilirdi ya da bir ders sırasında konudan çok uzaklaşırsa. Bu, perspektifte ince bir

gerektiren sanatları ifade ederken "Artes liberales" (Latince Özgür sanatlar) ise Astronomi, Mantık, Matematik, Geometri, Müzik, Dilbilgisi ve Retorik sanatları ifade eder (Westfall, 1969).

¹⁰ Ç.N. Orta Çağ Latincesinde *universitas*, bir konu etrafında birleşen herhangi topluluk ya da kurum için kullanılmıştır. Üniversite kelimesinin modern anlamı *universitas magistrorum et scholarium* yani "öğrenciler ve öğretmenler topluluğu" anlamına gelen deyişten türemiştir (Yanardağ, 2020).

¹¹ Ç.N. Sebetic'i'nin (2016) ifadesine göre, Orta Çağ'ın ilk dönemlerinde geleneksel manastır ve katedral okullarının eğitim programları retorik, gramer ve diyalektikten oluşan trivium ve ileri düzeyde aritmetik, geometri, astronomi ve müzikten oluşan quadrivium'dan meydana gelmekteydi. Bu üniversitelerde de geçerliydi. Üniversitelerde alınan ilk derece "bachelor of arts - baccalaureat" idi ve öğrencinin "bachelor" olduğu yedi özgür sanat (trivium + quadrivium) ikiye ayrılmaktaydı. Dille ilgili dersleri, gramer, diyalektik ve retorik oluştururken, sayılarla ilgili dersler aritmetik, geometri, astronomi ve müzik oluşturuyordu (Burke, 2010: 100).

değişimdir, ancak Orta Çağ üniversite sistemi içindeki metinsel geleneklerin önemi konusundaki tartışmamıza devam ederken hatırlamaya değer bir değişimdir.

Metinsel öğrenmeye odaklanmak, sırasıyla, sınıftaki öğretmenler tarafından kullanılan pedagojik yöntemleri etkiledi; bunlardan öncelikle ikisi vardı: *Lectio* ve *disputatio*. Birincisinin adı olan *lectio*, bu etkiyi vurgulamaktadır. İngilizce sözcük dersinin türetildiği *lectio*, sadece okuma anlamına gelir ve üniversite dersleri, öğrencilerine metinleri satır satır yüksek sesle okuyan profesörlerden oluşuyordu. Bunu yaparken, profesörler gerektiğinde açıklamalar ve açıklamalar da sunabilir. İkinci yöntem olan *disputatio*, muhataplar arasındaki resmi tartışmalardan oluşuyordu. “Yanıt verenler bir soruna belirli bir çözüm için olumlu bir şekilde tartışırken, bir muhalif ona buna bağlı olarak olumsuz argümanlar kazandırdı. Bu bir süre devam ettiğinde ya da argümanlar tükenmek üzereyken, öğretmen müdahale eder ve soruyu bir çözüm ya da cevapla çözer ya da belirlerdi.” (Pedersen, 2009: 259-260). Burada bile argümanlar, karşı argümanlar ve tespitler gelişigüzel yapılmadı ve her birinin geçerliliği, her bir noktayı ve karşı noktayı desteklemek için yetkili metinler kullanılarak belirlendi. Bu nedenle, görevlerini iyi yerine getirebilmek için (*hem lectio'da hem de disputatio*), öğretmenlerin müfredatta belirtilen yetkili metinlerle donatılması gerekiyordu ve bu metinlerle istişare yoluyla hazırlık çok önemliydi (Lovatt, 2006; Verger, 2003b). Bu, Orta Çağ eğitimindeki kitapların merkezîyetini daha da vurgulamaktadır.

Metinler Orta Çağ üniversitesinin gerçek can damarı olduğu için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin farklı fakültelerin gereklerine erişebilmeleri çok önemliydi. Bir sonraki bölümde ele alınacağı gibi, üniversite kütüphaneleri üniversitelerin kurum olarak ortaya çıkmasından yüzyıllar sonrasına kadar ortaya çıkmaya başlamadı, peki erken Orta Çağ bilginleri ticaretlerinin edebi araçlarına nasıl eriştiler? Kısacası, onları satın aldılar. Ancak bu kendi içinde erişim için bir engel haline geldi. Üniversiteler, on beşinci yüzyılın ortalarında Baskı Devrimi'nin gelişmesinden yaklaşık üç yüz yıl önce ortaya çıkmış ve sonuç olarak, Orta Çağ ders kitaplarının maliyeti fahiş derecede pahalı olma eğilimindeydi (Gieysztor, 2003). Aslında, genel olarak öğrenci olmanın maliyeti pahalıydı ve öğrencilerin ebeveynlerinden para talep ederek eve yazdıklarına dair pek çok örnek var:

B. Saygıdeğer efendisi A'ya. Selamlıyorum. Bu (mektup) size Oxford'da en büyük gayretle okuduğumu bildirmek içindir, ancak para meselesi terfi etmeme büyük ölçüde engel oluyor, çünkü bana gönderdiklerinizin sonuncusunu harcadığımdan bu yana iki ay geçti. Şehir pahalı ve birçok talepte bulunuyor; Konut kiralamak, gerekli malzemeleri satın almak ve şimdi belirmediğim birçok şeyi sağlamak zorundayım. Babalığınıza saygıyla yalvarıyorum ki ilahi merhametin telkinleriyle yardımcı olabilirsiniz. İyi başladığım şeyi tamamlayabilmem için. Çünkü bilmelisin Ceres¹² ve Bacchus¹³ olmadan Apollon'un yaşlandığını bilmelisin (Haskins, 1962: 77-78).

Ya da standart bir öğrencinin 1400 yılında yazdığı mektubun bu şiirsel imgesi: Sevgili babacığım ne bir kuruşum var ne de senin aracılığınla bir tasarruf sağlayabilirim, çünkü üniversitedeki her şey çok değerli ne yasa kitabında ne de derlemede (bunlar yasal metinlerdir) ders çalışabilirim, çünkü yapraklarında (sayfalarında) epilepsi hastalığı var. Ayrıca Provost'a on kron borcum var ve onları bana ödünç verecek biri yok. Senden selam

¹² Ç.N. Latince bir isim olan *Ceres*'in Yunanca adı *Demeter*' dir; o toprağı temsil eden bir bolluk tanrıçasıdır (Can, 2020: 36).

¹³ Ç.N. *Dionysus* veya *Dionysos*. Roma mitolojisinde *Bacchus* olarak da bilinir. *Bacchus*, bir şarap tanrısıdır (Can, 2020: 40).

ve para istiyorum. Burada kar edecek olursa öğrencinin birçok şeye ihtiyacı vardır; babası ve akrabası, kitaplarını rehin bırakmak zorunda kalmamak için onu özgürce desteklemelidir, böylece kitaplarını rehin bırakmak zorunda olmayacak ve cüzdanında parası her zaman hazır olacaktır; elbiseler, kürkler ve iyi kıyafetleri olacaktır ya da bir dilenci olarak lanetlenecektir; insanlar beni bir canavar olarak görmesinler diye senden selam ve para istiyorum. Şaraplar pahalı, moteller ve diğer iyi şeyler; her sokakta borçluyum ve kendimi bu tuzaklardan kurtarmakta zorlanıyorum. Sevgili baba, bana yardım etmeye tenezzül et! (Janin, 2008: 16-17).

Bu alıntıların her ikisi de günümüz üniversite öğrencilerinin yaşamlarında özetlenen sorunların ne kadar çağdaş olduğu konusunda modern okuyuculardan tanıdık bir kıkırdama uyandırabilir. Bir derecesi tamamlanması ve yüksek öğrenim peşinde olmak pahalı bir uğraştır ve hâlâ da öyledir, Orta Çağ dünyası gibi, ne kadar uzun bir öğrenci kaydı ve birinin öğreniminde ne kadar çok ilerlemesi o kadar yüksek maliyetli olması anlamına gelir (Schwinges, 2003). Alıntılar özellikle referans kitapları için olan hem oda hem de kurulla ilgili harcamalar, zaten önceki bölümde tartıştığımız gibi, başlıca faktörlerden biri olan yönetim kurulu ile ilgili giderler, toplu pazarlık güçleri ile kurulmuş varlıklar olarak üniversitelerin kurulmasına ve tanınmasına yol açmıştır. Göreceli olarak yüksek değerleri dolaylı olarak öğrencilerin rehin vererek veya satarak fazladan para alabilmeleri ile gösterilir. Kolejler (aşağıda daha fazlası) on üçüncü yüzyılda kütüphaneler geliştirmeye başladığında, bu koleksiyonlardaki kitapların bazen kurumların kendilerine olan borçlarını ödemek için kullanıldığı gösteren kanıtlar da vardır (Harris, 1995).

Orta Çağ kitapları neden bu kadar pahalıydı? Shailor (1994) bu dönemde metinlerle ilgili maliyetlere ışık tutmaktadır. Yeni başlayanlar için, bileşen malzemeleri pahalıydı, özellikle parşömen. Kitapların yazı yüzeyini (yani yaprakları) oluşturan parşömen, çeşitli hayvanların işlenmiş derilerinden yapılmıştır. Tahmin edebileceğiniz gibi, bu amaçla hayvan yetiştirmenin maliyeti, her bir cildin işlenmesinin ek masraflarıyla birlikte, kitap fiyatlarını yüksek tuttu. Sadece küçük bir bakış açısı sağlamak için, tek bir büyük hacim iki yüz hayvan derisini kolayca kullanabilir. Çin'de ortaya çıkan ve Endülüs (al-Andalus) aracılığıyla yavaş yavaş Batı Avrupa'ya sokulan kâğıt, sonunda on beşinci yüzyılın sonlarında ve on altıncı yüzyılın başlarında fiyatları düşürecek Baskı Devrimi'nin faktörlerinden biri olacaktı, ancak Orta Çağ döneminin çoğunda parşömen ana maddeydi. İkincisi, bu Gutenberg'den önceki dönem olduğundan, metinler elle kopyalandı ve tüm el yazmalarını yazmak için katiplerin işe alınması üretimin en pahalı bileşeni olduğunu kanıtladı ve tek bir cildi tamamlamak on ila on beş ay sürebilirdi (Schwinges, 2003). Kopyalandıktan sonra düzeltmeler, aydınlatma ve ciltleme için ek maliyetler tahakkuk ettirildi (Pedersen, 2009).

Okuyuculara ilgili toplam maliyet hakkında bir fikir vermek için, on üçüncü yüzyılda İngiltere'de profesyonel olarak üretilen iki yüz sayfalık bir el yazması ile ilgili toplu giderleri inceleyeceğiz. Pedersen (2009) tarafından Orta Çağ dünyasındaki üniversitelerin yükselişine yaptığı mükemmel girişte özetlendiği gibi, el yazması üretiminin en pahalı üç yönü sırasıyla: Kopyalama (dokuz şilin, dört peni), Parşömen (sekiz şilin, sekiz peni) ve Düzeltme (iki şilin, on peni). En ucuz bileşenler bağlama (bir şilin, beş peni) ve aydınlatma (bir şilin, bir peni) idi. Bu, iki yüz sayfalık tek bir birim için toplam tutarı yirmi üç şilin, dört peni veya yaklaşık ≥ 1.12 'ye getirir. Diğer bazı hacimler ≥ 60 'ın üzerine çıkabilir (Schwinges, 2008). Diyalektik örneğimizi yukarıdan kullanarak, bir öğrencinin gerekli dokuz ders kitabının tümünü profesyonel olarak üretmesi için gereken maliyet, ona iki yüz şilin (yaklaşık ≥ 10) üzerinden mal olabilir. Bağlam sağlamak için Oxford'daki Merton College'daki ortalama öğretim üyesi yıllık elli şilin veya £2

maaş aldı. (Pedersen, 2009). Bu nedenle, *triviumun* yalnızca bir bileşeni dört yıllık ödeneklere mal olabilir. Bu gerçek, her dönem birden fazla ders alındığı bilgisi ile alındığında, potansiyel maliyetler baş döndürücü hale gelir.

Zengin ebeveynleri veya patronları olan öğrenciler için, profesyonel üreticilerden el yapımı, özel ders kitapları satın almak bir sorun olmazdı. İyi durumda olan ancak zengin olmayanlar için, ikinci el hacimleri satın alma seçeneği mevcut olacaktı (Pedersen, 2009; Schwinges, 2003). Bununla birlikte ne rütbe ne de statü kabul için bir ön koşul olmadığından, öğrencilerin büyük çoğunluğunun daha ekonomik çözümler bulması beklenebilir; aslında "öğrencilerin yoksulluğunun akademik ilerlemelerini engellemediğinden emin olmak üniversite ustalarının sorumluluğuydu." (Janin, 2008; 17). Bu, birçok üniversiteye şehirlerindeki kitap ticaretini denetleme ve düzenleme hakkı verilmesine yol açtı ve birçok üniversite, kılavuzların yerine getirildiğinden ve yalnızca onaylanmış el yazmalarının –uygun düzeltmelerle– satıldığından emin olmak için özel memurları sık sık pazarlarda yetkilendirdi. Örneğin, "1354'te Cambridge şansölyesi, kitapçılar, katipler, kitapçılar ve aydınlatıcılarla ilgili tüm konularda yargı yetkisine sahip oldu." (Pedersen, 2009: 234). Yine de maliyetler pahalıydı, bu yüzden üniversite yardım etmek için başka bir yöntem geliştirdi. Tartışmanın, üniversite kütüphanelerinin bu ekonomik sorunlara doğal çözümler olarak geliştirilmesine yöneleceği burası olduğu düşünülebilir ancak henüz tam olarak değil. Bunun yerine, tartışmamızı *pecia*¹⁴ sistemine çevirmeliyiz.

Pecia sistemi, akademisyenlere yeni ders kitaplarının devreye alınmasına veya ikinci el kopyaların satın alınmasına daha ucuz bir alternatif sundu: yani, yazının kendisini kopyalamak. On üçüncü yüzyılın ortalarına gelindiğinde gelişmiş gibi görünen bu sistemde, *stationarii peciarum* olarak bilinen kitap ticaretinin üyeleri (bu en iyi paketlerin kırtasiye malzemeleri olarak tercüme edilebilir) üniversite yetkilileri tarafından onaylanmış ders kitaplarının yetkili kopyalarını alacaklardı. Bu onaylanmış kopyalar *exemplaria* olarak biliniyordu. Her örnek daha sonra *peciae* (çoğul *peciae*) adı verilen küçük demetlere bölündü. Kataloglama amacıyla numaralandırılan bu paketler daha sonra nispeten mütevazı bir ücret karşılığında öğrencilere ve öğretmenlere kiralandı ve her biri içeriğinin kopyalanmasından sorumlu olacaktı (Gieysztor, 2003; Janin, 2008). Buradaki kavram, on dokuzuncu yüzyılda abonelik kütüphanelerinde kullanılan üç ciltlik yeni borç verme modelinden tamamen farklı değildir (Bassett, 2017). Tabii ki, üniversiteler –ve Paris ve Oxford da dahil olmak üzere bu sistemi kullanan en az 11 kişi vardı– kitap ticaretinin bu yönünü düzenledi. Örneğin 1304'te Paris Üniversitesi, *stationarii peciarumu* denetlemek ve belirli kitapların *peciaeleri* için fiyat belirlemek üzere özel bir komite oluşturdu (Pedersen, 2009).

Tahmin edebileceğiniz gibi, kişinin kendi ders kitabını kopyalama süreci hem zahmetli hem de yorucuydu ve süreç ne kadar uzun sürerse o kadar pahalı hale geldi. Ve bilim adamları onaylanmış örneklerden kopyalasa da transkripsiyonda her zaman hatalara ve zaten kopyalanmış metinleri düzeltmek zorunda kalma olasılığına yer vardı. Söylemeye gerek yok, birden fazla öğrenci aksilikler ve hayal kırıklıkları yaşamış olmalı. Thomas Aquinas'ın on üçüncü yüzyılın sonlarındaki bir yorum cildinin marjinalinde bulunan bir öğrencinin hayal kırıklığının mizahi ama ilginç bir örneği var. *Peciaedeki* hafif bir yanlışlık nedeniyle, öğrenci geri dönüp daha önce kopyaladığı bazı metinleri düzeltmek zorunda

¹⁴ [Ç.N. Pecia sistemi (Latince pecia 'parça' anlamına gelir), üniversitelerde esas olarak on üçüncü, on dördüncü ve bir dereceye kadar on beşinci yüzyıllarda kullanılan düzenlenmiş bir el yazması üretim süreciydi ("Pecia System", t.y.).

kaldı. Bu kızgın mesajı Latince bıraktı: "*Nota confundatur stacionarius [stationarius] qui me fecit deturpari librum alicuius probi viri.*" (Shailor, 1994: 98). Metinde Shailor tarafından verilene biraz daha keskin çevirimi tercih ederek şöyle yazıyor: "Seni işaretle, beni mükemmel bir adamın kitabını bozmamı sağlayan kırtasiyecinin kafası karışsın."

Gördüğümüz gibi, ders kitapları öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik kariyerleri için gerekliydi. Aslında, ticaretlerinin gerekli araçlarıydı. Bir öğrencinin *artes liberalesteki* olgunluk döneminin sona ermesiyle, özellikle de *magister artium* statüsüne yükselmiş ve çalışmalarını diğer fakültelerden birinde sürdürmeyi umuyorsa, önemli sayıda metin toplamış olurdu. Her ne kadar gerekli olsa da oda ve yönetim kurulu hayatta kalmak için olduğu gibi, bu kitaplar ucuz değildi ve kurumun varlığının ilk günlerinden itibaren üniversitenin maliyetleri düşürmek için stratejiler uyguladığını görüyoruz. Üniversite öğrencisi olmak –tıpkı bugün olduğu gibi– pahalı bir çabaydı ve katılımın maliyeti çoğu zaman birçok akademisyen için, özellikle de zengin ailelerden gelmeyenler için bir engel teşkil ediyordu. Böylece on üçüncü yüzyılda üniversite hayatının bu temel ihtiyaçlarının (barınak, yiyecek ve kitaplar) akademik yollarını sürdürme araçlarına değil, yetenek sahibi olanlara sağlanabileceği bir sistem gelişti. Bu, *üniversite sistemi* olarak bilinir hale gelirdi ve bu bağlamda akademik kütüphaneler ilk önce ortaya çıktı ve daha sonra gelişti.

Orta Çağ Yükseköğretiminde Kolej ve Üniversite Kütüphaneleri

Akademik kütüphaneler üniversitelerde değil, kolejlerde doğdu. Bu genellikle modern okuyucular (özellikle Amerikalı okuyucular) için zor bir ayrımdır, çünkü Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yüksek öğrenim genellikle *kolej* ve *üniversite* terimlerini birbirinin yerine kullanır. Öte yandan İngiliz okuyucular, bu terimler arasındaki Orta Çağ ayrımına daha aşinadır, çünkü toplu olarak Oxbridge olarak adlandırılan en eski iki üniversite sistemi net ayrılık çizgilerini korur. Daha önceki tartışmamıza geri dönersek, Orta Çağ üniversitesi, bireysel akademisyenlerin çıkarlarını korumak için oluşturulmuş bir grup (*universitas*) eğitmen (*magistorum*) ve öğrenciden (*discipulorum*) başka bir şey değildi. Üniversitelerin çoğu zaman önemli yasal ve sosyal haklar ve ayrıcalıklar, yönetim kendini ve mülkiyet hakkı da dahil olmak üzere verilmiş olsa da daha az fiziksel bir kurumun ve daha çok her grubun kooperatif etkileşimi üzerine inşa edilmiştir (Schwinges, 2003). Böylece, oldukça uzun bir süredir Orta Çağ üniversiteleri mülk sahibi değildi ve hatta çeşitli diğer kuruluşlardan sınıf alanı kiralandı (Gieysztor, 2003; Haskins, 1962; Janin, 2008). Bu nedenle, her ikisi de mülk sahibi olan ve sonuç olarak kitap koleksiyonlarına ev sahipliği yapabilen manastır ve katedral okullarının aksine, erken üniversiteler akademik kütüphanelerin doğuşuna ilham vermedi.

Ancak kolejler farklı bir şeydi, bu yüzden akademik kütüphanelerin kurulması için mükemmel bir üreme alanı haline gelmeleri şaşırtıcı değil. Peki Orta Çağ koleji tam olarak neydi? En erken dönemlerinde, kolejlere (belirtilen kurallar çerçevesinde birlikte yaşayan insan gruplarını ifade eden Latin *collegia'dan*) fakir öğrencilerin kullanımı için zengin hayırseverler tarafından bağışlanan yurtlar verildi (Gieysztor, 2003; Haskins, 1962). Başka bir deyişle, nitelikli olanlar için ücretsiz yurtlardı. En eski örnek, on ikinci yüzyılın sonunda Paris Üniversitesi'nde ortaya çıkmış gibi görünüyor. Ancak, on üçüncü yüzyılın ortalarında ve ikinci yarısında Oxbridge'de bulunanlara benzer kolejler ortaya çıkacaktı. Selefleri gibi onlar da kurumlara sahiptiler, ancak bu daha sonraki kolejlere de para, toprak, mülk, binalar ve –bu tartışma için önemli– kitaplar verildi (Pedersen, 2009).

Pedersen (2009), bu tür bağışların kolejlerin kolej türüne ve hayırseverleri tarafından belirtilen şartlara bağlı olarak belirtilen sayıda akademisyeni öğrenci veya öğretmen olarak

kabul etmelerine izin verdiğini açıklamaktadır. Her kolej tipik olarak üyelerinin beklentilerini, davranışlarını ve yükümlülüklerini düzenleyen kendi tüzüklerine sahipti. Bu tüzüklere bağlılık karşılığında, kolejler çok sık konaklama ve yemek (genellikle ortak olarak yenir.) sağladılar ve bazen Oxford'daki Merton College'da olduğu gibi, yaşam masrafları için yıllık bir maaş sağladılar. Üniversite mezunlarını idari görevleri yerine getirmek için kullanma olasılığı laik ve dini yöneticiler için daha cazip hale geldikçe ve bazı mezunlar kendi servetlerini biriktirmeye başladıkça, Avrupa seçkinlerinin üyeleri tarafından giderek daha fazla kolej kuruldu ve finanse edildi. Bu olduğu gibi, kolejler üniversite yaşamında merkezi bir rol üstlendi ve bazıları söz konusu olduğunda, bir zamanlar üniversitenin münhasır alanı olan öğretimin çoğunu sağladı. Bu noktada üniversite, tüm kolejlerini tek ve tutarlı bir sisteme bağlayan kapsayıcı figür olarak kaldı. Üniversite, resmi olarak sınav verebilecek ve derece verebilecek tek kurum olarak kalırken, akademik yaşam kolej düzeyinde yavaş yavaş bitmeye başlıyordu (Verger, 2003a).

Verger (2003a), bu erken dönemde kolejlerin gelişimi hakkında yorum yapmaktadır. En eski örnek, 1257'de Paris Üniversitesi'nde kurulan Sorbonne Koleji'dir. Yeni model oradan hızla yayıldı. 1300 yılına gelindiğinde, Paris'in en az on dokuz yetenekli koleji vardı; 1400 yılına gelindiğinde, sayı otuz yediye yükseldi. Benzer şekilde, 1300 yılına gelindiğinde Oxford'un altı yetenekli koleji vardı ve on beşinci yüzyıl boyunca beş tane daha kazandı. Böylece kolejler, en yoksul öğrencilere barınma sağlama misyonlarından "üyelerine, bir dereceye kadar disiplin bedeli karşılığında, iş ve öğrenim için en iyi koşulları sağlamaya hizmet eden ayrıcalıklı kurumlar" olma misyonuna dönüşmüştür (61).

Daha önce de tartıştığımız gibi, üniversite hayatının en pahalı yönlerinden biri ders kitaplarının satın alınmasıydı, bu nedenle kolejlerin bu en iyi koşulların yerine getirildiğini garanti etmelerinin bir yolu kütüphanelerin kurulmasıydı. "Aslında (kolejlerin) birçok kurucusu, kolejlerine bir kitap koleksiyonu sağlama vakfının bir parçası olarak gördü." (Lovatt, 2006: 154). Lovatt (2006), birçok durumda, bu kitapların hayırseverin kişisel kütüphanesinden bağışlandığını ve bazılarının yalnızca kurucunun ölümünden sonra kolejlere geçecekleri tercih edilen ciltlerle ayrılmaya o kadar suskun olduklarını açıklıyor. Üniversiteler tek bir patronun himayesinden oluşturulmadığından, kütüphane koleksiyonlarının ilk temellerinin bir parçası olmadığı mantıklıdır. Üniversite kütüphanelerinin, daha sonra üniversite kütüphanelerinin Baskı Devrimi'nden sonra ev sahipliği yapacağı geniş koleksiyonlara sahip olduğunu düşünmemeliyiz, ancak erken dönemlerde kolejler, üniversite meslektaşlarından daha büyük ve daha önemli koleksiyonlara ev sahipliği yapma eğilimindeydi. Örneğin, 1404 yılına gelindiğinde, New College (Cambridge) ve Merton College (Oxford) sırasıyla üç yüz ve beş yüz kitap düzenledi; buna karşılık, Cambridge üniversitesi kütüphanesi, 1440'da yaklaşık otuz altı yıl geç saatlerde yaklaşık yüz yirmi iki cilt düzenledi (Lovatt, 2006). Çağdaş öğrencilerin mütevazı varlıklar olarak göreceklere rağmen, kolejlerin koleksiyonlarının parasal değeri olağanüstüydü, bu nedenle zincirleme kütüphane modelinin sık kullanımı (Petroski, 1999).

Geç Orta Çağ boyunca, üniversite fakülteleri kiralamayı bıraktı ve gerekli alan ve kaynakları satın almaya başladı ve on dördüncü yüzyıl ilerledikçe üniversiteye ait binalar büyüdü ve genişledi (Gieysztor, 2003). Kütüphanelerin kurulması doğal olarak izledi. Oxford'un üniversite kütüphanesinin gelişimi bu süreci göstermektedir (bkz. Bodleian Kütüphaneleri, 2021; Gieysztor, 2003; Harris, 1995), bu nedenle tartışmamızın geri kalanını bir gün şimdi Bodleian Kütüphanesinin ihtişamına dönüşecek mütevazı koleksiyonla sınırlayacağız. 1320 yılına gelindiğinde, Oxford'a ait mütevazı bir el yazması koleksiyonu,

Bakire Meryem Üniversitesi Kilisesi'nde yer aldı. Yaklaşık yüz yıl sonra, 1412'de Oxford, üniversite içindeki ilk ücretli kütüphaneci pozisyonunu yarattı. Koleksiyonun yeri nedeniyle, bu yazı Kutsal Bakire Meryem'in papazına verildi. Daha sonra Oxford'un önde gelen patronlarından biri olan Lancaster'lı Humphrey, Kral V. Henry'nin küçük kardeşi olan Gloucester Dükü, 1439'da yüz yirmi dokuz cilt ve 1444'te kütüphanenin holdinglerine yüz otuz dört cilt daha bağışta bulundu (Campbell, 2013). Orta Çağ döneminde kitapların yerleştirilme şekli nedeniyle (*pulpita* olarak bilinen okuma masasının üstünde ve altında rafları olan büyük kürsülerde), gelişen koleksiyonun daha fazla alana ihtiyacı vardı, bu yüzden 1444'te Oxford yetkilileri Gloucester Dükü'ne yeni bir kütüphane binası inşa etmek için fon isteyen bir dilekçe gönderdi (Harris, 1995; Petroski, 1999). 1488'de tamamlanan yeni vaftiz edilen Duke Humphrey Kütüphanesi, yeni inşa edilen İlahiyat Okulunun ikinci hikayesi üzerine inşa edildi –bu dönemde yaygın olan kütüphanelerin ikinci katlı inşaatı. Anlatımımızın bu noktasında, Orta Çağ dönemi erken modern dünyaya yol vermeye başlıyor ve bu geçiş ile üniversite ve kolej kütüphaneleri benzeri görülmemiş sıçramalar ve sınırlarla büyümeye başlayacak.

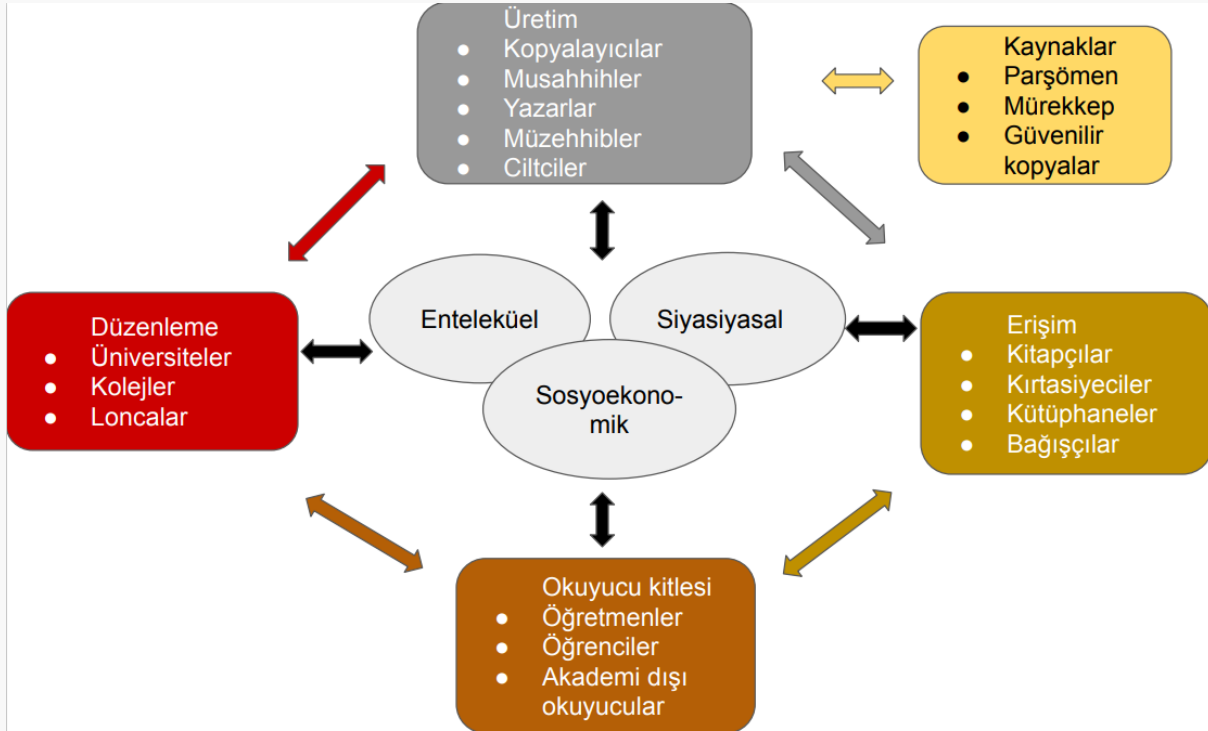
Son olarak, tartışmamızı tamamlamadan önce, üniversite ve üniversite kütüphanelerinin müfredatlarda bulunan ders kitaplarından daha fazlasını içerdiğini belirtmek gerekir. Akademik kütüphanelerin kuruluşundan bu yana, her biri kendi materyal okuma tutkusuna sahip olan özel koleksiyonerlerin cömert bağışlarına dayandığından, sahip oldukları kurumların bir dizi konuyu kapsayan el yazmaları almaları mantıklıdır. Orta Çağ Almanya'sındaki öğrenci, öğretmen, kütüphane ve bağışçı koleksiyonlarını inceleyen Reiter (1998), iki ana iplikçik belirlemiştir. Resmi kitap kültürü olarak adlandırdığı ilki, gerçekten de çeşitli fakültelerin gerektirdiği akademik ve bilimsel çalışmalardan oluşuyordu. Bununla birlikte, ikincisi gayri resmi bir kitap kültüründen oluşuyordu ve maneviyatı ve popüler adanmışlıkları kapsayan hacimleri içeriyordu. Yazar, “Bu üniversitelerdeki herkes elbette bu gayri resmi manevi kitap kültürüne katılmıyor. Bugün olduğu gibi, bazı ustalar [öğretmenler] şüphesiz popüler dindarlığın anlamsızlıklarına dalmak için çok ayık fikirliyidiler ve bazı öğrenciler müfredat dışı okuma ile zaman kaybetmek için kariyer hedeflerine çok odaklandılar.” (Reiter, 1998: 396). Böylece öngörülemez olabilir bağışlara dayanmak gelecek koleksiyon geliştirme temelini olacağı kısmen farklı kütüphane koleksiyonları gelişimine katkısının olduğu söylenebilir.

Orta Çağ Akademik Kütüphaneleri ve İletişim Devresi

Şimdi dikkatimizi giriş bölümünde sorulan asıl soruya çevirebiliriz: Kütüphaneler her zaman üniversitelerin başarısının merkezinde yer almış mıdır? Başka bir deyişle, akademik kütüphane her zaman üniversitenin kalbi olmuştur? Kısa cevap hayır, olmadı. Kitapların her zaman üniversitenin can damarı olduğu iddia edilebilirken, bu olguları İletişim Devresinin uyarlanmış bir yorumuyla incelemek, akademik kütüphanelerin yükselişinin kaçınılmaz olmadığını, aksine sayısız makro ve mikro düzey gücün etkileşiminin ürünü olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçta, kütüphane gelenekleri yoktan ortaya çıkmaz. Bunun yerine, onları hem içinde buldukları daha büyük kültürel süreçlerden kaynaklanan hem de bunları kodlayan kültürel kurumlar olarak görmek faydalı olacaktır (Carr, 2003). Böylece, üniversitelerin bulunduğu Orta Çağ bağlamı tarafından yönlendirildiler. Bu bağlam farklı olsaydı belki de sonuç da öyle olurdu. Model ve vakıf olarak Darnton (1982) ve İletişim Devresi kullanarak ve dikkate öncesi baskı el yazması gelenekleri işleme İletişim Devresi değişiklikler gerektirecek uyarısını alarak aşağıdaki modeli görsel olarak bu tartışma içerisinde yer alan farklı unsurları temsil etmek için inşa edilmiştir:

Şekil 1

Akademik Kütüphanelerin Gelişmesine Yol Açan Sürece Dair Bileşenler ve Etkileşimleri



Bu çizimi kullanarak, Yüksek Orta Çağ'da üniversitelerin doğmasına ve daha sonra Geç Orta Çağ'da akademik kütüphanelerin gelişmesine yol açan sürecin her bir bileşeninin diğerleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve etkilediğini görmek kolaydır. Giriş bölümünde belirtildiği gibi, böyle bir modelin kullanılmasının değeri, belirli bir jeotemporal bağlamı oluşturan birbirine bağlı faktörlerin karmaşık ağı içinde ister basılı ister önceden basılmış olsun, bilgi kültürünün yerleştirilmesini gerektirmesidir. Bir bileşendeki değişiklikler bile, tarihi tanımlayan bir neden-sonuç zincirinde mutlaka diğerlerini etkilemek anlamına gelir. Bu model kapsamındaki önceki tartışmayı, Darnton'u (1982) kılavuz olarak kullanarak özetleyerek sonuçlandıralım:

Makro kültürel Güçler (Merkez)

Yüksek Orta Çağ, iklimlerin ısınması, büyüme mevsimlerinin uzaması ve teknolojik yenilikler açısından oldukça muhteşem bir şans dizisine sahipti ve sonuç olarak bu dönem bir tarım devrimine tanık oldu. Bu, daha az sayıda veba salgını vakasıyla birleştiğinde, hızlı nüfus artışını ve satılacak fazla yiyeceğe sahip olması nedeniyle servet birikimini teşvik etti. Bu faktörler daha sonra kasaba ve şehirlerde yoğunlaşan ve tüccarların ve vasıflı işçilerin kendi esnaflarıyla kendilerini tam olarak desteklemelerine izin veren ticari bir devrime yol açtı. Bunun sonucu olarak, tarımsal iş yükünden onları kurtarmak için yardım etti. Aynı zamanda, Batı Avrupa sınırları çoğunlukla dış saldırganlıktan arındırılmış ve belirli bir istikrar seviyesinin gelişmesine izin vermiştir (Bennett ve Bardsley, 2021). Bu nispeten istikrarlı Yüksek Orta Çağ ortamında, siyasi yöneticiler, yetenekli ve zeki insanlar tarafından işletilen devasa bürokratik

makinelere kurulmasını gerektirecek şekilde iktidarı sağlamlaştırıyorlardı. Benzer şekilde, mevcut yasal kodların kodlanması ve on birinci yüzyılda *Corpus Iuris Civilis'in* (Justinianus'un altıncı yüzyıl kapsamlı Roma hukuku kodu) Batı Avrupa'ya yeniden sokulması hukuk bilginlerinin uzmanlığını gerektirmiştir (Pedersen, 2009). Son olarak, İslam ve Bizans bursu ile olan temasları nedeniyle Batı Avrupa, on ikinci yüzyılda, Batı Roma İmparatorluğu'nun MS 476'da yıkılmasından bu yana kaybedilen birçok klasik metni yeniden tanıtan entelektüel bir Rönesans yaşadı. Bütün bu faktörler bir arada ele alındığında, daha önce Batı Avrupa'da bulunmayan gelişmiş, uzmanlaşmış eğitimin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur.

Okuyucu Kitle (Alta)

Sonuç, üyeleri değişen bağlamlarından tam olarak yararlanan hem öğretmenler hem de öğrenciler olmak üzere yeni bir akademisyen sınıfının ortaya çıkmasıydı. Ne de olsa, yukarıdan sadece bir örnek kullanarak, tüm süreci başlatmak için yeterli yiyecek olmasaydı, iş yükü ve kısa yaşam beklentileri nedeniyle, birçoğunun çiftliklerini ve aile işletmelerini akademik kariyer yapmak için bırakması için yeterli zaman olmazdı. Ayrıca, yerleşik bir metin geleneğine sıkı sıkıya dayanan bir burs biçiminin ortaya çıkması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin ders kitaplarına erişmelerini gerektiriyordu. Böylece, yeni bir *okuyucu* kategorisi oluşturuldu ve aşağıda göreceğimiz gibi skolastik ihtiyaçları ekonomik faktörlere yakından bağlıydı. Yüksek Orta Çağ'da geliştirilen burs ve pedagoji yöntemi, yetkili metinlerin incelenmesine bu kadar kapsamlı bir şekilde dayanmamış olsaydı, belki de bilim adamlarının ekonomik ihtiyaçları oldukça farklı olurdu.

Üretim (Üst)

Alimlerin kitaba ihtiyacı vardı. Elbette, bu ihtiyacı karşılamak için çalışan daha büyük kitap ticaretinin bir parçası olan bireysel üreticiler vardı. Aslında, Batı Avrupa'daki öğrenci akınıyla birlikte, yalnızca daha fazla miktarda üretim için değil, aynı zamanda her metnin düzeltilmiş, yetkili kopyalarının tanımlanması için de yeni bir talep arttı. Bununla birlikte, burada ele alınan dönem, on beşinci ve on altıncı yüzyıllardaki Gutenberg Baskı Devrimi'nden önce gelir; bu, her ders kitabının elle kopyalanması gerektiği anlamına gelir. Ek olarak, kâğıt Batı Avrupa için nispeten yeniydi ve baskın yazı aracı haline gelmemişti, bu nedenle pahalı parşömen alternatifi hala kullanılıyordu. Kopyalama, düzeltme, aydınlatma ve bağlama emeği de dahil olmak üzere tüm bu faktörler, uygun malzemelerin talep edilmesine ek olarak, Orta Çağ el yazmalarını pahalı ve değerli mallar haline getirmiştir. Üniversiteler ilk olarak Gutenberg Dönemi'nden sonra ortaya çıkmış olsaydı, kitapların hem satın alınabilirliği hem de kullanılabilirliği önemli ölçüde arttığında, ders kitaplarını güvence altına almaya çalışan öğrencilerin yaşadığı ekonomik sıkıntı farklı bir yörünge boyunca gelişebilirdi.

Yönetmelik (Solda)

Ders kitapları, öğrencilerin ve öğretmenlerin Yüksek ve Geç Orta Çağ döneminde uğraşmaları gereken tek masraf değildi. Şehirlerin duvarları içindeki yüksek oda ve pansiyon maliyetleri, bilim adamlarının sömürülmesine yol açtı. Yukarıda atıfta bulunulan politik-yasal güçlerle kesişen bireysel bilim adamları, kraliyet, papalık ve emperyal kararnameyle *universitas magistrorum discipulorumque'a* dahil edildi. Toplu pazarlık korkusuna dayanan bu kararnameler, diğerlerinin yanı sıra, bir de dahil olmak üzere üniversitelere genellikle hak ve ayrıcalıklar vermiştir. Kira ve diğer gerekli malzemeler için maksimum fiyat belirleme hakkı ve ikinci, üniversite kasabalarında ve şehirlerinde yoğunlaşan yerel kitap ticareti üzerindeki kontrol. Yine, bu faktörler sosyoekonomik ve politik-yasal peyzajın çok daha farklı

göründüğü farklı bir zamanda bir araya gelmiş olsaydı, bilim adamlarına bu tür düzenleyici yetkiler verilmemiş olabilir, hatta gerekli olmayabilir.

Erişim (Sağda)

Burada tartışılacak son kategori, bu süreç hiçbir şekilde doğrusal olmamakla birlikte, *Üretim ile Okuyucu Kitleleri* arasındaki kesişme noktasına odaklanır: yani, akademisyenlerin üretilmekte olan edebi materyallere erişme yöntemi. Bu kategori, Orta Çağ'da el yazması üreticilerinin de çok sık kitapçı (*kütüphaneci*) olmaları bakımından biraz keyfi. Bununla birlikte, bu kategorileri ayırmak, üniversitelerin, diyagramdaki karşıt kardinal noktayı işgal ederek, akademisyenlerinin kitaplara nasıl eriştikleri üzerinde düzenleyici kontrol uygulayabildiklerini göstermemizi sağlar. Böylece, bilim adamlarının el yazmalarının (*exemplaria*) elle kopyalanması için izin verilen kısımlarını kiralamalarına izin veren *peciae* sisteminin ortaya çıktığını görüyoruz. Tabii ki, bu süreç aynı zamanda maliyetlere de neden oldu –gayretli bir öğrencinin çalışmalarına bile kesinlikle müdahale eden bu kadar özenli bir sürecin hantallığından bahsetmiyorum bile– ama bu daha ucuz bir seçenektir. Üniversite, elbette, bu sistemi kontrol etti, hatta denetleyecek memurlar atadı. Yine de hala ideal değildi. Oyunun kurallarının değişmesi on üçüncü yüzyılda, bilim adamları için ideal akademik koşulları yaratmaya çalışan zengin hayırseverlerin, fiziksel binalar ve değerli hacimlerin koleksiyonları da dahil olmak üzere kolejlere mülk vermeye başladığı zaman meydana geldi. Bu gelişme şüphesiz birçok finansal ve zaman yükünü hafifletti, böylece akademisyenlerin kariyerlerini daha etkin bir şekilde sürdürmelerine izin verdi. Orta Çağ dünyası erken-modern kardeşine yol açarken, üniversiteler, kendileri, sadece yetenekli bir üniversiteye kabul edilecek kadar şanslı olanların değil, tüm bu olgunluk öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak için kütüphane koleksiyonları sunmaya başlayacaklardı.

Sonuç

Sonuç olarak, akademik kütüphanelerin nihayetinde daha sonraki nesillerin kendilerine atfettiği önem düzeyini geliştirdiklerini söylemek gerekir, ancak varlıklarının ve önemlerinin Orta Çağ dünyasının ihtiyaç ve baskılarına bir cevap olarak geliştiğini hatırlamak faydalı olacaktır. Bu tarihsel sorgulama çizgisini takip etmek, modern kütüphaneciler için faydalıdır çünkü kendi mesleki kimliklerini daha geniş kütüphane ve bilgi bilimi (LIS) bağlamında daha iyi konumlandırmalarını sağlar. Ünlü İngiliz kütüphanesi tarihçisi Raymond Irwin, bu tür bir tarihsel araştırmanın sadece mesleğin geleceği için değil, profesyonellerin algılanan keyfi için de çok önemli olduğunu ileri sürmektedir (Irwin, 1966). Kütüphaneciler "Zihinlerinde bir bütün olarak çalışmalarının bir resmini oluşturmak istiyorlar ve eğer tarihsel köklerini dışarıda bırakırlarsa, resmin büyük bir kısmı eksik kalacak ve gerisi çarpıtılmış ve yanlış olacaktır." (Irwin, 1966: 21). Meslek hayatımızı kütüphanelere adanmış olan bizler, mesleki yerlerimizi uzak geçmişe uzanan geniş kütüphane tarihi zaman çizelgesi içinde bağlamsallaştırabildiğimiz zaman daha iyi durumdayız. Umarım, bu tarihin çok küçük bir bölümünün mütevazı şekilde ele alınması, başkalarını kütüphane ve bilgi biliminin zenginliğini ve yükseköğretimin gelişimine katkılarını takdir etmeye teşvik ederken, aynı zamanda profesyonellere kütüphane tarihini daha derinlemesine incelemeleri için ilham verecektir.

Teşekkür: Bu çalışma, bunu ilk okuyan en iyi arkadaşım ve kocam Joseph'e ithaf edilmiştir. Çok teşekkür ederim.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Bassett, T. J. (2017). Circulating libraries in the Victorian Era. *English and Linguistics Faculty*. <https://search-ebshost.com.proxyse.uits.iu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E1CBAE0B&site=eds-live>
- Bennett, J. M. ve Bardsley, S. (2021). *Medieval Europe: A short history*. Oxford: Oxford University.
- Bodleian Libraries. History of the Bodleian. Erişim (01.06.2021): <https://visit.bodleian.ox.ac.uk/plan-your-visit/history-bodleian>
- Burke, P. (2001). *Bilginin toplumsal tarihi*, (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt.
- Campbell, J. W., Pryce, W. (2013). *The library: A world history*. Chicago: University of Chicago.
- Can, Ş. (2020). *Klasik yunan mitolojisi*. İstanbul: Ötüken.
- Carr, D. (2003). *The promise of cultural institutions*. New York: Altamira.
- Darnton, R. (1982). What is the history of books? *Daedalus*, 111(3), s.65-83. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mzh&AN=2016701157&site=eds-live>
- Eruz, S. (2013). Akademik çeviri eğitimi ve şiir çevirisi. S. U. Ünal, N. T. Polat ve M. T. Öncü (Edt.), *Von Generation zu Generation: Germanistik* (s. 107-120). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Gieysztor, A. (2003). Management and resources. W. Rüegg (Edt.), *In A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages* (s. 108-143). Cambridge: Cambridge University.
- Günel, S. (2006). *Yükseköğretimde yönetim sorunları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Harris, M. H. (1995). *History of libraries in the western world*. Metuchen: The Scarecrow.
- Haskins, C. H. (1962). *The rise of universities*. Ithaca: Great Seal Books Cornell University.
- Haskins, G. L. (1941). The University of Oxford and the 'Ius ubique docendi'. *English Historical Review*, 56(222), s.281-292.
- Himmelfarb, G. (1997). Revolution in the library. *The American Scholar* 66(2), s.197-204. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?>

[direct=true&db=edsglr&AN=edsglr.A19506098 &site=eds-live](https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100313361)

- Irwin, R. (1966). *The English library: Sources and history*. London: George Allen & Unwin.
- Janin, H. (2008). *The university in Medieval Life: 1179-1499*. Jefferson, N.C: McFarland & Co.
- Leupp, H. L. (1924). The library the heart of the university. *Bulletin of the American Library Association*, 18, s. 193-197. <https://www.istor.org/stable/25686302>
- Lovatt, R. (2006). College and university book collections and libraries. E. L. Green (Edt.), *In The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland: To 1640*, (s. 152-177). Cambridge: Cambridge University.
- Nardi, P. (2003). Relations with authority. W. Rüegg (Edt.), *In A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, (s. 77-107). Cambridge: Cambridge University.
- Pecia System. (t.y.). Oxford reference. Erişim (29.11.2021): <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100313361>.
- Pedersen, O. (2009). *The first universities: studium generale and the origins of university education in Europe*. Cambridge: Cambridge University.
- Petroski, H. (1999). *The book on the shelf*. New York: Alfred A. Knopf.
- Pirenne, H. (1956). *Medieval cities*. Garden City: Doubleday Anchor Books.
- Proctor, C. (2021). *The Heart of Academia: Medieval Universities, Textbooks and the Birth of Academic Libraries*.
- Proctor, C., Courtney B. ve Hughes, M. (2021). Disaster librarianship: Reflections on teaching and learning from the heart of the campus. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 10(1), s. 306-320. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/31289>
- Reiter, E. H. (1998). Masters, students, and their books in the Late Medieval German Universities. *Paedagogica Historica*, 34(2), s. 389-401.
- Rüegg, W. (2003). *A history of the university in europe: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University.
- Shailor, B. A. (1994). *The Medieval book*. Toronto: University of Toronto.
- Schwinges, R. C. (2003). Student education, student life. W. Rüegg (Edt.), *In A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, (s. 195-243). Cambridge: Cambridge University.
- Öztürk, G. (2017). Sözlü iletişimden matbaaya: İletişim devrimleri ve toplum. *The Turkish Online Journal Of Design, Art and Communication*, 7(2), s. 320.
- Verger, J. (2003). Patterns. W. Rüegg (Edt.), *In A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, (s. 35-74). Cambridge: Cambridge University.
- Verger, J. (2003). Teachers. W. Rüegg (Edt.), *In A History of the University in Europe:*

- Universities in the Middle Ages*, (s. 144-168). Cambridge: Cambridge University.
- Wagner, D. L. (1986). *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages*. Bloomington: Indiana University.
- Westfall, C. (1969). Painting and the liberal arts: Alberti's view. *Journal of the History of Ideas*, 30(4), s. 487-506.
- Yanardağ, A. (2020). Üniversitenin kuruluş felsefesi ve dini temelleri. *Iğdir University Journal of Social Sciences*, 23, s. 107-118.
- Zeybekoğlu, A. (2009). *Carl Schmitt'in 20. Yüzyıl devlet ve siyaset kuramına katkısı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Original Metin (Original text)

The Heart of Academia: Medieval Universities, Textbooks, and the Birth of Academic Libraries

Christopher L. Proctor
Indiana University Southeast
clprocto@iu.edu

Abstract: The contemporary academic library occupies a crucial role in the teaching and learning mission of universities. This centrality is perhaps best exemplified by the popular saying that the library is the heart of the university. But has this always been the case since the inception of universities in the High Middle Ages? To help answer this question, the following discussion traces the creation of universities within the medieval world, the textual traditions that informed their scholarship and pedagogy, and the later birth of academic libraries within the college and university system. The author attempts to demonstrate that the rise of academic libraries was not inevitable but, rather, the product of the interplay of myriad macro- and microlevel forces, each contributing to the library's eventual development. To accomplish this, the phenomena surrounding the emergence of medieval academic libraries are embedded within an adaptation of Robert Darnton's model, the Communications Circuit. It is the hope of the author that having a better sense of the history of the profession will allow current library and information science professionals to develop more robust professional identities and deeper philosophies of practice.

Keywords: library history; academic libraries; medieval universities; communications circuit; learning and scholarship

Introduction

Many have claimed over the years that libraries are fundamental institutions within academic, often citing the well-known proverb that *the library is the heart of the university* (e.g., Proctor, Block, and Hughes 2021; Himmelfarb 1997; Leupp 1924). Many if not most librarians probably share this sentiment, and some would argue that libraries have always held a central importance within higher education. In fact, some authors have gone a bit further and claimed that librarians *are* the university (Himmelfarb 1997). Still others have made even stronger claims, arguing that the history of libraries is “the history of scholarship and civilization” itself (Irwin 1966, 21). But has this preeminence indeed always been the case since the initial emergence of universities beginning in the high medieval period? Or, did the centrality of libraries in higher education evolve along with the university, only becoming foundational in a later period? The following discussion will attempt to shed some – however modest it might be – light on this question.

Before delving into the meat of the discussion, it is worth mentioning the theoretical framework selected as the lens through which questions, data, and interpretations were viewed. In 1982, Robert Darnton, a prominent cultural and book historian, published what came to be recognized as a seminal article, “What Is the History of Books,” in which he introduces and outlines the Communications Circuit. The Communications Circuit is a self-sustaining theoretical model that attempts to account for separate yet mutually interdependent stages comprising the lifecycle of books. For example, it examines the interplay of authors, publishers, printers, shippers, booksellers, readers

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

(including the role of libraries), and how each of these is embedded within and, in turn, influences larger macrocultural processes of social structures, politics, economics, law, and intellectual developments. Due to the interdependent nature of the Communications Circuit, changing one component necessarily implies effecting each of the others (Darnton 1982). Thus, for the purposes of this discussion, the interplay between the related categories of *Readership*, *Production*, *Regulation*, and *Access* was understood within the larger medieval cultural context of intellectual development, as embodied by the nascent university system, and socioeconomic necessity. For transparency, it should be noted here that Darnton's model primarily focuses on the lifecycle of printed information (i.e., that which arose after the Gutenberg Revolution of the mid-fifteenth century and not the manuscript tradition prevalent throughout the medieval period), but with slight modifications, the model proved to remain useful.

The following paragraphs are arranged thematically. The first section, Birth of Medieval Universities, provides an overview of the establishment, character, and evolution of universities as important medieval institutions. The second, University Textual Traditions, broadly examines curricula, scholarship, and pedagogy within the medieval context, while focusing on how authoritative texts influenced each of these areas. Economic factors influencing matriculation and scholarship vis-à-vis required textbooks are also considered here. In the third section, College and University Libraries in Medieval Higher Education, the birth of college and university libraries is explored in relation to the economic necessity outlined in the previous section. The next and penultimate section, Medieval Academic Libraries and the Communications Circuit, repositions the phenomena outlined in the preceding sections within an adapted version of the Communications Circuit. The goal of this section is to help us conceptualize how these interrelated phenomena impacted one another, and how the growth of academic libraries was contingent on myriad factors. In the final section, the discussion is wrapped up by encouraging information professionals to study library history. Hopefully, this discussion will add one very small piece to the story of libraries.

Birth of Medieval Universities

Several authors have already done excellent work in tracing the history and development of universities within the medieval world: e.g., Haskins (1962), Janin (2008), Pedersen (2009), and Rüegg (2003). The majority of the discussion in this and the following section will be pulled from these authorities (additional authors may still be cited in isolated cases), and it is recommended to consult with them for a more in-depth analysis. The High Middle Ages, roughly spanning the years 1000 to 1300 CE, was a time of intense development, growth, and relative prosperity throughout Western Europe. An agricultural revolution, fueled by warming climates and technological innovations, led to a subsequent commercial revolution that, in turn, engendered a shift in medieval society (Bennett and Bardsley 2021). Additionally, Western Europe was experiencing an intellectual revolution, thanks in no small part to its contact with neighboring Muslim kingdoms and, by way of its crusading zeal, the Byzantine Empire. Through these contacts, Western Europe was able to gain access in the twelfth century not only to advanced scholarship being produced by some of the greatest minds of the age, but also to classical Greco-Roman thinkers whose texts were being preserved by Muslim and Byzantine scholars. Thus, the influx of new ideas and methods (e.g., advancements in medicine, mathematics, and the use of Arabic numerals to replace their cumbersome Roman counterparts), in addition to the rediscovery of important classical authors paved the way for an intellectual flowering that historians have called the Renaissance of the Twelfth Century. It was within this milieu that universities were born.

This influx of knowledge was put to good use as education began shifting away from its traditional purview within monasteries and cathedral schools to prominent itinerant teachers who

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

traveled from city to city, attracting students along the way. This was an age where individual teachers held preeminence, not collective units of schools or institutions, and a single famous teacher could make a particular city, monastery, or cathedral school equally famous if he chose to settle there (Pedersen 2009). As one can imagine, cities were particularly keen on keeping prominent teachers within their own walls because of the revenue they could generate from students traveling from all over Europe to study. It was this keenness that would lead to the development of a collective institution that would later be referred to as the *university*.

Originally, prominent and not so prominent teachers operated independently from one another, even when teaching the same subjects in the same vicinities. However, as teachers continued to attract more and more students, there developed a need throughout the twelfth century to protect both teachers and students from exploitation at the hands of townspeople who might take advantage of the new situation. It was not uncommon for rents or the price of foodstuffs or other basic necessities to be inflated at unfair rates in the hopes of generating greater profits from those seeking an education. Teachers and students fought back with the only power they had: to quit the city and set up residence somewhere else. This type of strike undoubtedly dealt an economic blow to those in power, and as a result, these once independent groups of teachers and students were incorporated along the lines of the traditional commune and guild system already thriving in towns and cities. Incorporation of this sort was not new to medieval Europe. The creation of a *persona ficta* was a legal concept that had its roots in Roman law, which allowed individuals to form an incorporated entity that had legal status and privilege, including the right to own property, apart from the individuals comprising said corporation. This was in essence the nature of guilds and communes. Once united, individuals then had the power of collective bargaining. One of several Latin terms used to designate this type of corporation was *universitas* (Pirenne 1956). Originally meaning total or whole, it came to represent legally recognized corporations, and over time, would become the exclusive designation of universities.

Though the intricacies of the development and administration of universities fall far outside the scope of the present discussion, it is worth cursorily mentioning a few important facts that will provide additional context. Firstly, although it can be argued that universities were progressive institutions, effectively providing an entirely new system of education that could benefit all strata of society, they did not, unfortunately, make progress towards creating greater levels of gender equality within the medieval world. This is illustrated by the fact that only males were permitted to matriculate and earn the various advanced degrees offered. Women were barred from doing so. One reason for this was that the majority of university students and teachers assumed the legal status of the *ordo clericalis* (order of clerics). While this was signified by scholars in their clothing requirements and the wearing of the tonsure (i.e., the clean shaven portion on the top of the head representing a monastic's renunciation of the world), it must be emphasized that for the vast majority this was a legal designation only. "Under church law, a woman could not become a cleric and, in practice, it was impossible for her to become a university student" (Janin 2008, 32).

Secondly, university structures developed, broadly speaking, along two different trajectories: one situated in the Mediterranean and another in Northern Europe. The former, as represented by the oldest university in Europe, the University of Bologna, concentrated administrative power in the hands of its students. In effect, students ran the university, setting policy and providing oversight, while teachers only held autonomous power over examinations. The latter, as represented by the second oldest university in Europe, the University of Paris, will be more familiar to contemporary readers. At Paris, the teachers, through their respective faculties (more on those later), dominated. Paris would come to be the model used throughout France, England, Germany, and other parts of the northern European continent, eventually making its way to the New World. As such, the majority

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

of the following discussion will focus on the rise of academic libraries within this Northern European model.

Lastly, as collective institutions, universities were very often granted rights and privileges – including those of self-governance, freedom from local judicial authorities, and the right to own property – by royal, imperial, or papal decree. Some privileges extended to being able to interfere directly with the local economy: e.g., fixing the maximum rates that could be charged to university members for their lodging and other basic necessities. As we shall see below, this privilege usually extended to the book trade, as well. When these privileges were granted by a universal monarch, primarily embodied by popes or emperors, graduates holding at least the degree of *magister artium* were given the *licentia docendi* (license to teach) and granted the *ius ubique docendi* (the right to teach everywhere) (Rüegg, 2003). In other words, teachers, as fully enfranchised masters and therefore part of the university guild, were no longer corseted by the parish, diocese, or even country where they earned their education and teaching credentials; they were, at least in principle, able to exercise their intellectual craft throughout Christendom, thereby adding an international flavor to the profession (Nardi 2003). This, in turn, meant that a single city with a prominent university could attract very large numbers of scholars from all over Western Europe.

University Textual Traditions

Medieval university curricula were broadly divided among four subject areas, each with its own semiautonomous faculty: liberal arts, medicine, law (both civil and canon), and theology. Of these, the *artes liberales* (liberal arts) constituted the foundational course of study, and all incoming students would have to progress through its series of degrees before being allowed to ascend to one of the higher faculties. In addition to the authors writing about medieval universities that were referenced above, Wagner (1986) provides a comprehensive examination of the *artes liberales* within medieval learning. In brief, the *artes liberales* consisted of seven primary subjects divided into two overarching categories: *trivium* and *quadrivium*. The *trivium* consisted of *grammatica* (grammar), *dialectica* (logic), and *rhetorica* (rhetoric). Broadly speaking, the *trivium* prepared students by teaching them how to take in, analyze, and produce information. The *quadrivium*, which was mostly based on different applications of mathematics, consisted of the subject specialties *geometria* (geometry), *arithmetica* (arithmetic or abstract mathematics), *astronomia* (astronomy), and *harmonia* (musical harmony). Students entering the university would concentrate on these areas, and after spending approximately four years earning the *baccalaureus artium*, students choosing to continue would devote an additional two years studying the *artes liberales*, culminating in the degree of *magister artium*. At this point in the student's academic career, he would be granted the *licentia docendi* and permitted into the *universitas magistrorum* (i.e., the official guild of teachers). Now, the newly degreed *magister* possessed the right to teach as a member of the liberal arts faculty, and – if he so chose – continue his education as a student in one of the higher faculties of medicine, law, or theology. These final three faculties, of which law and theology were by far the more popular, created advanced subject specialists and required an additional four to eight years of rigorous study (Janin 2008; Pedersen 2009).

In each of these disciplines, the curriculum was built around specific texts that had acquired an authoritative status by the High and Late Middle Ages. For example, looking at only one of the three subjects housed within the *trivium*, *dialectica*, we can estimate that students pursuing the *magister artium* at either the University of Paris or the University of Oxford in the middle of the thirteenth century would have to read and attend formal classes covering nine specified texts, the majority of which were written by Aristotle and Boethius, respectively (Janin 2008; Pedersen 2009). Every other subject also had its corresponding reading list. It is worth emphasizing that it was the text itself that

was the primary focus of university course work and not necessarily the subject as a whole. In other words, students did not study *dialectica* as a subject in and of itself, but, rather, studied the interpretation of *dialectica* by authoritative authors. “The basic aim of teaching [and scholarship] in the medieval university was to transmit to students, uncritically, selected parts of the medieval world’s received (inherited) body of learning springing from Greek, Roman, Arabic, and early Christian authorities” (Janin 2008, 30). Similarly, as Haskins (1962) illustrates, instructors were bound to teach subjects according to these specified texts, and a professor could – at least at the University of Bologna – be fined for not making it through the appropriate text by the conclusion of the semester or if he veered too far off topic during a lecture. It is a subtle shift in perspective, but one worth remembering as we continue our discussion on the importance of textual traditions within the medieval university system.

Focus on textual learning, in turn, influenced the pedagogical methods used by instructors in the classroom, of which there were primarily two: *lectio* and *disputatio*. The very name of the first one, *lectio*, highlights this influence. *Lectio*, from which the English word *lecture* is derived, simply means *the reading*, and university lectures consisted of professors reading texts aloud, line-by-line, to their students. While doing this, professors might also offer clarifications and explanations as needed. The second method, *disputatio*, consisted of formal debates between interlocutors, with the “*respondens* arguing positively for a particular solution to a problem, while an *opponens* gainsaid him with correspondingly negative arguments. When this had gone on for a while, or the arguments were just about exhausted, the teacher would intervene and settle or ‘determine’ the question with a solution or *responsum*” (Pedersen 2009, 259-260). Even here, arguments, counterarguments, and determinations were not made haphazardly, and the validity of each was determined by the use of authoritative texts to support each point and counterpoint. Thus, in order to perform their duties well (in both the *lectio* and *disputatio*), instructors had to be equipped with those authoritative texts outlined in curricula, and preparation via consultation with these texts was crucial (Lovatt 2006; Verger 2003b). This further highlights the centrality of books within medieval education.

Since texts were the veritable lifeblood of the medieval university, it was crucial that both students and instructors had access to those required by the different faculties. As will be discussed in the next section, university libraries did not begin emerging until centuries after the emergence of universities as institutions, so how did early medieval scholars gain access to the literary tools of their trade? In short, they purchased them. But this in itself became a barrier to access. Universities came into existence some 300 years prior to the development of the Printing Revolution in the middle of the fifteenth century, and, as a result, the cost of medieval textbooks tended to be exorbitantly expensive (Gieysztor 2003). In fact, the cost of being a student in general was expensive, and there are many extant examples of students writing home requesting money from their parents:

B. to his venerable master A., greeting. This [letter] is to inform you that I am studying at Oxford with the greatest diligence, but the matter of money stands greatly in the way of my promotion, as it is now two months since I spent the last of what you sent me. The city is expensive and makes many demands; I have to rent lodgings, buy necessaries, and provide for many other things which I cannot now specify. Wherefore I respectfully beg your paternity that by the promptings of divine pity you may assist me, so that I may be able to complete what I have well begun. For you must know that without Ceres and Bacchus Apollo grows old. (Haskins 1962, 77-78)

Or this poetic imagining of a standard student’s letter written c. 1400:

Well beloved father, I have not a penny, nor can I get any save through you, for all things at the University are so dear; nor can I study in my Code or my Digest [these

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

are legal texts], for their leaves [pages] have the falling sickness. Moreover, I owe ten crowns to the provost, and can find no man to lend them to me. I ask of you greetings and money. The student has need of many things if he will profit here; his father and his kin must supply him freely [so] that he will not be compelled to pawn his books, but [will] have ready money in his purse, with gowns and furs and decent clothing; or he will be damned for a beggar; wherefore, that men may not take me for a beast, I ask of you greetings and money. Wines are expensive, [as are] hostels and other good things; I owe in every street, and am hard put to free myself from such snares. Dear father, deign to help me! (Janin 2008, 16-17)

Both of these excerpts may elicit a familiar chuckle from modern readers for just how contemporary the problems outlined are in the lives of today's university students. Pursuing higher education was and remains to be a costly endeavor, and just like in the medieval world, the longer one matriculates and the higher one advances in the completion of one's degree, the more costly it becomes (Schwinges 2003). Both excerpts reference the expenses associated with room and board, which, as we have already discussed in the previous section, was one of the major factors leading to the establishment and recognition of universities as incorporated entities with collective bargaining powers, but the second goes on to specifically reference textbooks. Their relatively high value is indirectly indicated by the fact that students could get some extra cash by pawning or selling them. There is also evidence to suggest that, when colleges (more on them below) began developing libraries in the thirteenth century, books within those collections were sometimes used to pay off debts owed by the institutions themselves (Harris 1995).

Why were medieval books so expensive? Shailor (1994) sheds some light on the costs associated with texts during this period. For starters, the component materials were expensive, especially parchment. Parchment, which formed the writing surface of books (i.e., the leaves), was made from the processed skins of a variety of animals. As one can imagine, the cost of raising animals for this purpose, along with the added expenses of processing each skin, kept book prices high. Just to provide some perspective, a single large volume could easily use 200 animal skins. Paper, which originated in China and was slowly introduced into Western Europe by way of al-Andalus, would eventually be one of the factors of the Printing Revolution that would drive down prices in the late-fifteenth and early-sixteenth centuries, but throughout most of the medieval period, parchment was the main medium. Secondly, since this was the era before Gutenberg, texts were copied by hand, and hiring scribes to write out entire manuscripts proved to be the most expensive component of production and could take 10 to 15 months to complete a single volume (Schwinges 2003). Once copied, additional costs were accrued for corrections, illuminating, and binding (Pedersen 2009).

To give readers an idea of the total cost involved, we will examine the aggregated expenses associated with a professionally produced 200-page manuscript in England during the thirteenth century. As outlined by Pedersen (2009) in his excellent introduction to the rise of universities in the medieval world, the three most expensive facets of manuscript production were, respectively, 1. Copying (9 shillings, 4 pence), 2. Parchment (8 shillings, 8 pence), and 3. Correcting (2 shillings, 10 pence). The least expensive components were binding (1 shilling, 5 pence) and illumination (1 shilling, 1 pence). This brings the grand total for a single 200-page volume to 23 shillings, 4 pence, or approximately £1.12. Some other volumes could cost upwards of £60 (Schwinges 2008). Using our example of *dialectica* from above, the cost for a student to have all nine of his required textbooks professionally produced could end up costing him over 200 shillings (approximately £10). To provide context, the average teaching fellow in Merton College at Oxford received an annual stipend of 50 shillings or £2.5 (Pedersen 2009). Thus, only one component of the *trivium* could cost over four years'

worth of allowances. When this fact is taken with the knowledge that multiple courses were taken each semester, the potential costs become dizzying.

For students who had wealthy parents or patrons, purchasing hand-made, custom textbooks from professional manufacturers would not have been an issue. For those well off but not as wealthy, the option of purchasing secondhand volumes would have been available (Pedersen 2009; Schwinges 2003). However, since neither rank nor status was a prerequisite for admission, it can be expected that the vast majority of students had to find more economical solutions; in fact, “it was the responsibility of university masters to make sure that the poverty of students did not prevent their academic progress” (Janin 2008, 17). This led to many universities being granted the right to oversee and regulate the book trade in their cities, and many universities empowered special officers to frequent markets in order to make sure guidelines were being met and that only approved manuscripts – with the appropriate corrections – were being sold. For example, “in 1354 the chancellor of Cambridge got jurisdiction in all matters involving booksellers, scribes, bookbinders and illuminators” (Pedersen 2009, 234). Still, costs were expensive, so the university developed another method to help. One might be thinking that this is where the discussion will turn to the development of university libraries as natural solutions to these economic problems, but not quite yet. Instead, we must turn our discussion to the *pecia* system.

The *pecia* system offered scholars a cheaper alternative to the commissioning of new textbooks or the purchasing of secondhand copies: that is, copying the manuscript oneself. In this system, which seems to have developed by the middle of the thirteenth century, members of the book trade known as *stationarii peciarum* (this might be best translated as stationers of the bundles) would obtain authoritative copies of textbooks that had been approved by university officials. These approved copies were known as *exemplaria*. Each *exemplar* was then divided into small bundles called *peciae* (the plural of *pecia*). These bundles, numbered for cataloging purposes, were then be rented out to students and teachers for a relatively modest fee, and each would be responsible for copying out its contents (Gieysztor 2003; Janin 2008). The concept here is not entirely different from the three-volume novel lending model used in subscription libraries in the nineteenth century (Bassett 2017). Of course, universities – and there were at least 11 using this system, Paris and Oxford included – regulated this aspect of the book trade. In 1304, for example, the University of Paris created a special committee to oversee the *stationarii peciarum* and set prices for the *peciae* of specific books (Pedersen 2009).

As one may imagine, the process of copying out one’s own textbook was both painstaking and grueling, and the longer the process took, the more expensive it became. And even though scholars were copying from approved *exemplaria*, there was always room for errors in transcription and the possibility of having to correct already copied texts. Needless to say, more than one student must have experienced setbacks and frustrations. There is a humorous yet interesting example of one student’s frustration found in the marginalia of a late thirteenth-century volume of commentaries by Thomas Aquinas. Due to a slight hiccup in the *peciae*, the student had to go back and correct some text that he had already copied out. He left this angry message in Latin: “*Nota confundatur stationarius [stationarius] qui me fecit deturpari librum alicuius probi viri?*” (Shailor 1994, 98). Preferring my own slightly snarkier translation to the one provided by Shailor in the text, it reads: Mark you, may the stationer who made me disfigure the book of a certain excellent man be himself confused.

As we have seen, textbooks were essential to the academic careers of students and teachers. In effect, they were the necessary tools of their trade. By the conclusion of a student’s matriculation in the *artes liberales*, especially if he ascended to the status of *magister artium* and hoped to pursue his studies in one of the other faculties, he would have amassed a considerable number of texts. Although necessary, just as room and board were for survival, these books were not cheap, and from the earliest days of the institution’s existence, we see the university implementing strategies to keep costs down. Being a university student – just as it is today – was an expensive endeavor, and the costliness of

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

attending often acted as a barrier for many would-be scholars, especially those who did not hail from wealthy families. Thus, there developed a system in the thirteenth century whereby these basic necessities of university life (shelter, food, and books) could be provided to those possessing the aptitude but not the means of pursuing their academic paths. This would become known as the *college* system, and it is within this context that academic libraries first arose and subsequently flourished.

College and University Libraries in Medieval Higher Education

Academic libraries were not born in universities, but rather in colleges. This is often a difficult distinction for modern readers (especially American readers) to make because higher education in the United States often uses the terms *college* and *university* interchangeably. British readers, on the other hand, are more familiar with the medieval distinction between these terms because their two oldest university systems, collectively referred to as Oxbridge, maintain clear lines of separation. Harkening back to our earlier discussion, the medieval university was nothing more than an incorporated group (*universitas*) of instructors (*magistrorum*) and students (*discipulorum*) that was formed to protect the interests of individual scholars. While universities were often granted important legal and social rights and privileges, including the right to self-governance and to own property, they were built less on the idea of a physical institution and more on the cooperative interplay of each group involved (Schwings 2003). Thus, for quite some time, medieval universities did not own property, and even classroom space was rented from a variety of other establishments (Gieysztor 2003; Haskins 1962; Janin 2008). Therefore, unlike monastic and cathedral schools, both of which held property and as a result could house collections of books, early universities did not inspire the birth of academic libraries.

Colleges, however, were something different, so it is no surprise they became the perfect breeding ground for the establishment of academic libraries. So what exactly was a medieval college? In their earliest stage, colleges (from the Latin *collegia*, which denotes groups of people living together under specified guidelines) were endowed residence halls that had been donated by wealthy benefactors for the use of poor students (Gieysztor 2003; Haskins 1962). In other words, they were free dormitories for those who qualified. The earliest example seems to have arisen at the University of Paris by the end of the twelfth century. However, it was in the middle and second half of the thirteenth century that colleges similar to those found at Oxbridge would eventually emerge. Like their predecessors, they were endowed institutions, but these later colleges were also granted money, land, property, buildings, and – important for this discussion – books (Pedersen 2009).

Pedersen (2009) explains that such endowments allowed colleges to admit specified numbers of scholars as *fellows*, either students or teachers depending on the type of college and stipulations outlined by their benefactors. Each college typically had its own statutes governing the expectations, behaviors, and obligations of its members. In return for adherence with these statutes, colleges very often provided lodging and meals (usually eaten communally), and sometimes, as was the case with Merton College at Oxford, provided an annual stipend for living expenses. As the prospect of using university graduates to fill administrative posts became more attractive to secular and ecclesiastical rulers, and as some alumni began amassing their own wealth, more and more colleges were founded and funded by members of the European elite. As this happened, colleges took on a central role in university life, and in the case of some, provided much of the teaching that had once been the exclusive domain of the university. At this point, the university remained the overarching figurehead connecting all of its colleges into a single, coherent system. While the university remained the only entity that could formally give examinations and grant degrees, academic life began to be increasingly played out at the college level (Verger 2003a).

Verger (2003a) comments on the development of colleges during this early period. The oldest example is Sorbonne College, established at the University of Paris in 1257. The new model quickly

spread from there. By 1300, Paris had no less than 19 endowed colleges; by 1400, the number had grown to 37. Similarly, by 1300, Oxford had six endowed colleges and throughout the fifteenth century, it gained an additional five. Thus, colleges grew from their original mission of providing shelter to the poorest students to becoming “privileged institutions serving to guarantee their members, at the price of a degree of discipline, the best conditions for work and study” (61).

As we have already discussed, one of if not the most expensive aspects of university life was the acquisition of textbooks, so one way colleges could guarantee that those best conditions were being met was in the establishment of libraries. In fact, “many founders [of colleges] saw it as part of the very act of foundation to provide their colleges with a collection of books” (Lovatt 2006, 154). Lovatt (2006) explains that in many cases, these books were donated from the benefactor’s personal library, and some were so reticent to part with favored volumes that they would only pass to colleges after the founder’s death. Since universities were not created from the auspices of a single patron, it makes sense that library collections were not part of their initial foundations. We should not think that college libraries held the vast collections that later university libraries would come to house after the Printing Revolution, but early on, colleges tended to house larger and more significant collections than their university counterparts. For example, by the year 1404, New College (Cambridge) and Merton College (Oxford) held 300 and 500 books, respectively; by comparison, the university library of Cambridge only held about 122 volumes some 36 years later in 1440 (Lovatt 2006). Despite what contemporary students would consider to be modest holdings, the monetary value of colleges’ collections was extraordinary, hence the frequent use of the chained library model (Petroski 1999).

Through the course of the Late Middle Ages, university faculties stopped renting and started purchasing required space and resources, and as the fourteenth century progressed, university-owned buildings grew and expanded (Gieysztor 2003). The establishment of libraries naturally followed. The development of Oxford’s university library is illustrative of this process (see Bodleian Libraries 2021; Gieysztor 2003; Harris 1995), so we will restrict the remainder of our discussion to the modest collection that would one day blossom into what is now the splendor of the Bodleian Library. By 1320, a modest collection of manuscripts belonging to Oxford was housed in University Church of Saint Mary the Virgin. Nearly 100 years later, in 1412, Oxford created its first paid librarian position within the university. Due to the location of the collection, this post was awarded to the chaplain of Saint Mary the Virgin. Then one of Oxford’s foremost patrons, Humphrey of Lancaster, 1st Duke of Gloucester, who happened to be the younger brother of King Henry V, donated 129 volumes in 1439 and an additional 134 in 1444 to the library’s holdings (Campbell 2013). Due to the way books were housed during the medieval period (on large lecterns with shelves above and below the reading desk known as *pulpita*), the burgeoning collection needed more space, so in 1444, Oxford officials sent a petition to the Duke of Gloucester asking for funds to build a new library building (Harris 1995; Petroski 1999). Completed in 1488, the newly christened Duke Humphrey Library was built on the second story of the newly built Divinity School – second-story construction of libraries being common during this period. At this point in our narrative, the medieval period begins giving way to the early modern world, and with that transition, university and college libraries will begin growing by unprecedented leaps and bounds.

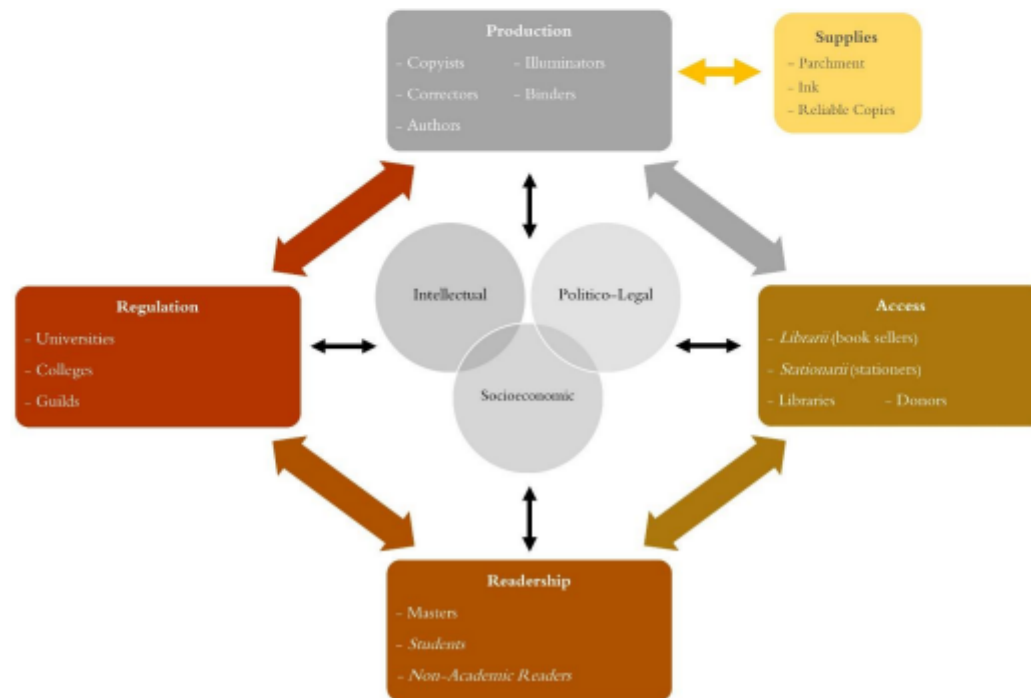
Lastly, before concluding our discussion, it is worth noting that college and university libraries contained more than just the textbooks found in curricula. Since the foundation of academic libraries rested on the generous donations of private collectors, each with their own penchant for reading materials, it makes sense that the institutions they endowed would receive manuscripts covering an array of topics. Reiter (1998), studying the collections of students, teachers, libraries, and donors in medieval Germany, has identified two major strands. The first, which he calls the *official book culture*, was indeed made up of academic and scholarly works required by the various faculties. The second, however, was made up of an *unofficial book culture* and included volumes covering spirituality and

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

popular devotions. The author emphasizes that “not everyone at these universities participated in this unofficial spiritual book culture, of course. Like today, some masters [teachers] were doubtless too sober-minded to dabble in the frivolities of popular piety, and some students were too focused on career objectives to waste time with extra-curricular reading” (Reiter 1998, 396). Thus it could be argued that relying on donations, which could be unpredictable, contributed to the development of moderately diverse library collections that would become the bedrock of future collection development.

Medieval Academic Libraries and the Communications Circuit

Now we may turn our attention back to the original question posed in the introduction: Have libraries always been central to the success of universities? In other words, has the academic library always been the heart of the university? The short answer is no, they have not. While it may be argued that books have always been the lifeblood of the university, examining these phenomena through an adapted interpretation of the Communications Circuit reveals that the rise of academic libraries was not inevitable but, rather, the product of the interplay of myriad macro- and microlevel forces. After all, library traditions do not arise *ex nihilo*. Instead, it is helpful to view them as cultural institutions, both arising from and also encoding the larger cultural processes in which they are embedded (Carr 2003). Thus, they were driven by the medieval context in which universities were situated. Had that context been different, then perhaps so too would have been the outcome. Using Darnton (1982) and his Communications Circuit as a model and foundation, and taking into account his warning that the handling of pre-print manuscript traditions would require modifications to the Communications Circuit, the following model was constructed to visually represent the different elements included in this discussion:



Using this illustration, it is easy to see how each component part of the process leading to the birth of universities in the High Middle Ages and the subsequent development of academic libraries in the Late Middle Ages interacts with and influences the others. As was stated in the introduction, the value of using such a model is that it requires one to situate information culture, whether print or pre-print, within the complex web of interdependent factors that form a given geotemporal context. Changes in even one component necessarily implies effecting the others, in a chain of cause and effect that defines history. Let us conclude by summarizing the previous discussion within the scope of this model by using Darnton (1982) as a guide:

1. *Macrocultural Forces (Center)*: The High Middle Ages had a string of rather marvelous luck in terms of warming climates, lengthened growing seasons, and technological innovations, and as a result, this period witnessed an agricultural revolution. This, when coupled with fewer instances of virulent plague outbreaks, encouraged rapid population growth and, due to having a surplus of food to sell, the accumulation of wealth. These factors then sparked a commercial revolution, centered in towns and cities, that allowed merchants and skilled laborers to fully support themselves by their respective trades. This, in effect, helped to free them from the burdens of agricultural labor. At the same time, Western European borders were mostly free from outside aggression, allowing for a certain level of stability to flourish (Bennett and Bardsley 2021). Within this relatively stable high medieval environment, political rulers were consolidating power in ways requiring the establishment of massive bureaucratic machinery operated by able, skilled, and intelligent people. Similarly, the codification of existing legal codes and the reintroduction of the *Corpus Iuris Civilis* (Justinian's sixth-century comprehensive code of Roman law) into Western Europe in the eleventh century required the expertise of legal scholars (Pedersen 2009). Lastly, due to its contacts with Islamic and Byzantine scholarship, Western Europe experienced an intellectual renaissance in the twelfth century that reintroduced many classical texts that had been lost since the fall of the Western Roman Empire in 476 CE. All of these factors taken together facilitated the development of advanced, specialized education that had previously been nonexistent in Western Europe.
2. *Readership (Bottom)*: The result was the emergence of a new class of scholars, both teachers and students, whose members took full advantage of their changing context. After all, using just one example from above, had there not been enough food to start the entire process, there would not have been enough time – due to workload and short life expectancies – for so many to quit their farms and family businesses to pursue academic careers. Furthermore, the emergence of a form of scholarship firmly rooted in an established textual tradition required both instructors and students to have access to textbooks. Thus, a new category of *readers* was created, and their scholastic needs, as we shall see below, were intimately tied to economic factors. Had the method of scholarship and pedagogy developed during the High Middle Ages not been so thoroughly rooted in the study of authoritative texts, then perhaps the economic needs of scholars would have been quite different.
3. *Production (Top)*: Scholars needed books. There were certainly individual producers who were part of the larger book trade who worked to meet that need. In fact, with the influx of students throughout Western Europe, there grew a new demand for not only a greater amount of production, but also the identification of corrected, authoritative copies of each text. However, the period being covered here predates the Gutenberg Printing Revolution of the fifteenth and sixteenth centuries, which means that every textbook had to be hand-copied. Additionally, paper was relatively new to Western Europe and had not become the dominant writing

Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

medium, so the expensive alternative of parchment was still in use. All of these factors, including the labor of copying, correcting, illuminating, and binding, in addition to the requisition of appropriate supplies, rendered medieval manuscripts expensive and precious commodities. Had universities first arisen after the age of Gutenberg, when both the affordability and availability of books increased considerably, then the economic hardship experienced by students trying to secure their textbooks might have developed along a different trajectory.

4. *Regulation (Left)*: Textbooks were not the only expense that students and teachers had to grapple with during the high and late medieval period. The high costs of room and board within the walls of cities led to the exploitation of scholars. Intersecting the politico-legal forces referenced above, individual scholars were incorporated into the *universitas magistrorum discipulorumque* by royal, papal, and imperial decree. These decrees, based on the fear of collective bargaining, often granted rights and privileges to universities, including, inter alia, 1. The right to set maximum prices for rents and other necessary supplies, and 2. Control over local book trades, which became centered in university towns and cities. Again, had these factors coalesced in a different time when the socioeconomic and politico-legal landscape looked much more different, then scholars may not have been given – or even needed – such regulatory powers.
5. *Access (Right)*: The final category to discuss here, though this process is by no means linear, focuses on the point of intersection between *Production* and *Readership*: that is, the method by which scholars gained access to the literary materials being produced. This category is a bit arbitrary in that during the Middle Ages, manuscript producers were very often also booksellers (*librarii*). However, separating these categories allows us to demonstrate how universities, by occupying the opposite cardinal point in the diagram, were able to exert regulatory control over how their scholars gained access to books. Thus, we see the emergence of the *pecia* system, which allowed scholars to rent portions of authorized manuscripts (*exemplaria*) to copy out by hand. Of course, this process also incurred costs – not to mention the cumbersomeness of such a painstaking process that surely interfered with even a diligent student's studies – but it was by far the cheaper option. The university, of course, controlled this system, even appointing officers to oversee it. Yet, it still was not ideal. The gamechanger occurred in the thirteenth century when wealthy benefactors, trying to create the ideal academic conditions for scholars, began endowing colleges with property, including physical buildings and collections of precious volumes. This development undoubtedly alleviated many financial and time burdens, thereby allowing scholars to pursue their careers more effectively. As the medieval world gave way to its early-modern sibling, universities, themselves, would begin offering library collections to help meet the needs of all those matriculating and not just those fellows fortunate enough to be admitted into an endowed college.

Conclusion

To conclude, it is safe to say that academic libraries did eventually develop the level of importance that later generations have ascribed to them, but it is helpful to remember that their existence and importance developed as a response to the needs and pressures of the medieval world. Pursuing this line of historical inquiry is beneficial for modern librarians because it allows them to better situate their own professional identities within the wider context of library and information science (LIS). Raymond Irwin, the renowned British library historian, posits that this type of historical inquiry is

crucial to not only the future of the profession but also to the perceived enjoyment of professionals (Irwin 1966). Librarians “want to build up in their minds a picture of their work as a whole; and if they leave out its historical roots, a great part of the picture will be missing and the rest will be distorted and false” (Irwin 1966, 21) Those of us who have devoted our professional lives to libraries are better off when we are able to contextualize our professional places within the vast timeline of library history stretching back to the ancient past. Hopefully, this modest handling of one very small portion of that history will encourage others to appreciate the richness of library and information science and its contributions to the development of higher education, while also inspiring professionals to study library history more deeply.

Acknowledgement

Hoc opus amico optimo et marito meo, Iosepho, qui hoc legere primus erat, dedicatum est. Gratias tibi maxime ago.

References

- Bassett, Troy J. 2017. “Circulating Libraries in the Victorian Era.” *English and Linguistics Faculty Publications*, (2017). <https://search.ebscohost.com/proxyse.uits.iu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.E1CBAE0B&site=eds-live>
- Bennett, Judith M. and Sandy Bardsley. 2021. *Medieval Europe: A Short History*. Oxford: Oxford University Press.
- Bodleian Libraries. 2021. “History of the Bodleian.” Accessed June 01, 2021, <https://visit.bodleian.ox.ac.uk/plan-your-visit/history-bodleian>
- Campbell, James W.P. 2013. *The Library: A World History*. Chicago: University of Chicago Press.
- David Carr. 2003. *The Promise of Cultural Institutions*. New York: Altamira Press.
- Darnton, Robert. 1982. “What Is the History of Books? *Daedalus* 111, no. 3: 65-83. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=mzh&AN=2016701157&site=eds-live>
- Gieysztor, Aleksander. 2003. “Management & Resources.” In *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, edited by Walter Rüegg, 108-143. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, Michael H. 1995. *History of Libraries in the Western World*. Metuchen: The Scarecrow Press.
- Haskins, Charles Homer. 1962. *The Rise of Universities*. Ithaca: Great Seal Books Cornell University Press.
- Himmelfarb, Gertrude. 1997. “Revolution in the Library.” *The American Scholar* 66, no. 2: 197-204. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsplr&AN=edsplr.A19506098&site=eds-live>
- Irwin, Raymond. 1966. *The English Library: Sources and History*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Janin, Hunt. 2008. *The University in Medieval Life: 1179-1499*. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- Leupp, Harrold Lewis. 1924. “The Library the Heart of the University.” *Bulletin of the American Library Association* 18: 193-197. <https://www.jstor.org/stable/25686302>
- Lovatt, Roger. 2006. “College and University Book Collections and Libraries.” In *The Cambridge History of Libraries in Britain and Ireland: To 1640*, edited by Elisabeth Leedham-Green, 152-177. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nardi, Paolo. 2003. “Relations with Authority.” In *A History of the University in Europe: Universities in*


Library Philosophy and Practice (e-journal), 2021

- the Middle Ages*, edited by Walter Rüegg, 77-107. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pedersen, Olaf. 2009. *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Petroski, Henry. 1999. *The Book on the Shelf*. New York: Alfred A. Knopf.
- Pirenne, Henri. 1956. *Medieval Cities*. Garden City: Doubleday Anchor Books.
- Proctor, Christopher, Courtney Block, and Melanie Hughes. 2021. "Disaster Librarianship: Reflections on Teaching and Learning from the Heart of the Campus." *Journal of Teaching and Learning with Technology* 10, no. 1: 306-320.
<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/31289>
- Reiter, Eric H. 1998. "Masters, Students, and Their Books in the Late Medieval German Universities." *Paedagogica Historica* 34, no. 2: 389-401.
- Rüegg, Walter (ed.). 2003. *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shailor, Barbara A. 1994. *The Medieval Book*. Toronto: University of Toronto Press.
- Schwinges, Rainer Christoph. 2003. "Student Education, Student Life." In *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, edited by Walter Rüegg, 195-243. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verger, Jacques. 2003a. "Patterns." In *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, edited by Walter Rüegg, 35-74. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verger, Jacques. 2003b. "Teachers." In *A History of the University in Europe: Universities in the Middle Ages*, edited by Walter Rüegg, 144-168. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, David L (ed.). 1986. *The Seven Liberal Arts in the Middle Ages*. Bloomington: Indiana University Press.

Çeviri: Tarih

Translation: History (Geschichte)

Johann Friedrich Herbart¹ ve Charles De Garmo²

Çeviriyazı: Özgün Şerif SAĞDIÇ 

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: sagdic@ankara.edu.tr

¹ J. F. Herbart (1776-1841), eğitici öğretim, çocuğun çok yönlü ilgisi, eğitimde özgürlük gibi kavramların analizlerine yenilikçi açıklamalar getiren Alman filozofudur. Pedagoji düşüncesine ışık tutacak ilk görüşlerini dile getirdiği başyapıtı “*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*” (Eğitimin Amacından Yola Çıkan Pedagojiye Genel Bakışlar-1806) eserinde eğitimi, hem insanlığın hem de eğitimin bütünsel amacı olarak ahlak kavramı üzerine kurmaktadır. 1809’da Immanuel Kant’ın (1724-1804) ardılı olarak Königsberg Üniversitesinde felsefe kürsüsünü devralmıştır. Königsberg’de pedagoji enstitüsünü ve bu enstitünün uygulama okulunu kurarak deneysel öğretimle üniversitelerde pedagojinin kendi başına bilimsel bir dal olmasına öncülük etmiştir. Pedagojiyi etik ve psikolojiye bağlı olarak açıkladığı ve uygulamalarını betimlediği olgunluk çağı eseri “*Umriß pädagogischer Vorlesungen*”, 1835 yılında yayımlanmıştır. Müfredat, ünite ve formel basamaklar gibi kavramlar Herbart ve ardılları sayesinde Amerikan eğitimine kazandırılmıştır. Karl Volkmar Stoy (1815-1885) mezunu olduğu Königsberg’deki enstitüyü örnek alarak Jena’da bir pedagoji enstitüsü kurmuş, bu enstitü Herbart’ın teorisinin ve pratiğinin merkezi olarak ABD dâhil yurt dışından öğrencilerin akınına uğramıştır.

² Charles De Garmo (1849-1934), Halle Üniversitesinde doktorasını tamamlamış, Jena’da kalarak Stoy’un derslerini takip etmiş ve onun öğretisini ABD’ye taşımıştır. De Garmo, ABD’de 1895’te kurulan “*National Herbart Society for the Scientific Study of Education*” vakfının ilk başkanıdır. Bu vakıf, Herbart’ın görüşlerini açıklayan ve eleştiren yazıların yayımlandığı yıllıklar çıkarmıştır. De Garmo ayrıca, Saratoga’da bir vakıf kurarak Herbart ekolünün yayılması için birçok eserin çevirisini yaptırmıştır. “*Herbart and the Herbartians*” (Herbart ve Herbartçılar-1895) isimli eserinde İngilizce konuşulan ülkelerdeki öğretmenlere Herbart sisteminin amaç ve yöntemlerini arılaştırmadan, Herbartçıların bakış açılarını da ele alarak anlatmayı amaçlamıştır. De Garmo’ya göre Herbartçılar çocuğun ahlaki gelişiminde öncelikle onun sosyal yönlerine vurgu yapmışlar; temel eğitimdeki öğretim konularının seçiminin çocuğun ahlaki ve davranış eğitimi etkilediğini savunmuşlardır.

Öz

J.F. Herbart, yaptığı çalışmalarla Alman ruhunu kıtalar ötesine taşıyarak eğitim bilimleri, öğretim yöntemleri, sosyal psikoloji, öğretmen yetiştirme gibi alanlarda 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar ABD dâhil birçok ülkede fikirleri önemli derecede etkili olmuş bir filozoftur. Tarih eğitimi üzerine yazdıkları 19. yüzyıl başlarında Almanya'daki öğretmenlerin yaklaşımlarını ve Herbart'ın kendi görüşlerini ifade etmektedir. ABD'li Herbartçı Charles De Garmo'nun yorumları ise Alman ve Amerikan tarih öğretimi arasındaki farklılıkları, Alman eğitimindeki yaklaşımların Amerikan eğitimindeki karşılıklarını, sözlü ve yazılı yöntemlerin farklı yönlerini aktararak iki farklı tarih öğretimi yaklaşımını önermektedir. Bu yazının Johann Friedrich Herbart'a ait olan orijinal metni, Herbart'ın 1835 yılında yayımlanan "Umriß pädagogischer Vorlesungen" (Pedagoji Ders Notları) isimli eserinin, farklı branşların öğretimi üzerine yazdığı bölümünde tarih öğretimiyle ilgili kısmını içermektedir. Almancadan Türkçeye yapılan çevirinin bu kısmı için Kehrbach'ın tıpkıbasımı esas alınmıştır. Bu basımdaki numaralandırma takip edilerek Herbart'ın metninde paragraf sonlarına eklenmiştir. Sunulan çeviriye ek olarak alt metinlerde italik olarak verilen paragraflar ise bu eserin 1904 yılında "Outlines of Educational Doctrine" ismiyle Alexis F. Lange tarafından yapılan İngilizce çevirisine ABD'li Herbartçı Charles De Garmo'nun tarih öğretimiyle ilgili kısma eklediği yorumlarının çevirisidir. Bu bakımdan Herbart'ın kendi yazdıkları Almanca orijinalinden ve De Garmo'nun yorumları da İngilizce metin üzerinden çevrilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Johann Friedrich Herbart, Charles De Garmo, Alman tarih öğretimi, Amerikan tarih öğretimi, tarih eğitimi

Abstract

J.F. Herbart is a philosopher whose ideas were very influential in many countries, including the USA, until the first quarter of the 20th century, in fields such as educational sciences, teaching methods, social psychology, teacher training, and he transferred the German spirit beyond the continents with his works on education. His writings on history teaching present the approaches of German teachers in the early 19th century as well as his own opinions. In the comments of the leading American Herbartian Charles De Garmo, the differences between German and American history teaching, the equivalents of the approaches in German education in American education, and the differences between the narrative and textbook method of teaching were described. It proposes two different approaches to history teaching by introducing different aspects of these methods. The original text of this article, which belongs to Johann Friedrich Herbart, includes the part about history teaching of his famous book "Umriß pädagogischer Vorlesungen", published in 1835, on the teaching of different branches. Kehrbach's facsimile was taken as the basis for this part of the translation from German to Turkish. In Herbart's text, the numbering in this edition is followed and added at the end of the paragraphs. The paragraphs given in italics in the sub-texts in addition to the translation presented are the translations of De Garmo's comments added to the English translation of this Herbart's book in 1904 under the name "Outlines of Educational Doctrine" by Alexis F. Lange. In this respect, Herbart's own writings were translated from the German original version and De Garmo's comments were translated from his English script.

Keywords: Johann Friedrich Herbart, Charles De Garmo, German history teaching, American history teaching, history education

Giriş

Genç öğretmenlerin ders anlatırken düştükleri en yaygın hata, farkında olmadan ders anlatımını çok uzatmalarıdır. Derse olan ilgi derinlik kazanmamakta, aksine olay örgüsü bir o yana bir bu yana dalgalanmaktadır. Bu durum öncelikle hazırlık eksikliğini ele vermekte, sadece mental hazırlığın değil ön hazırlığın zorunluluğunu da açığa çıkarmaktadır [§239].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Tarih alanındaki genç öğretmenler de başka alanlardaki öğretmenler gibi yanlış yapmaya eğilimlidir. Verilmekte olan bir derste yapılan en temel hata daha çok o dersin sunulmasında geleneksel yöntemlere bağımlı kalınmasıdır. Almanya'da öğretmenlerin tarihçi olması ve kendi zihinlerindeki tüm tarihi bilgileri tarihsel akışa uygun şekilde çocuklara aktarmaları sık rastlanır bir durumdur. Ancak, iyi tarih yazarlarına nadiren rastlanılması gibi iyi tarih öğretmenleri de sayıca az görünmektedir; çünkü onlar en başta öğretmen ve sözlü tarihçilerdir, ki bu oldukça önemli bir husustur. Birleşik Devletler gibi anlatımın ders kitabına bağlı olduğu ülkelerde, öğretmen farklı bir zorlukla karşılaşmaktadır. Bir metni tüm öğrenciler okuduktan sonra o metinle öğretmen ne yapacaktır? Belki de en yaygın yöntem olarak, öğretmen çocuklardan tek tek aynı işlemi tekrar yapmalarını isteyecektir. Fakat bu oldukça zararlı bir yöntemdir; çünkü bu yöntem, yirminci öğrencinin diğer öğrencilerin aynı şekilde tekrar edebileceği metinleri okuduğu sırada on dokuz öğrencinin hiçbir şey yapmadan pasifçe beklemesine neden olmaktadır. Bu nedenle eğer Alman tarih öğretmenin belirsiz kusuru laf kalabalığı yaparsa, Amerikan tarih öğretmenininki de sıkıcı ve tekdüze olmaktadır. Almanların yöntemi, kabile efsanelerinin ağızdan ağıza dolaştırılarak babadan oğula aktarıldığı ilkel insanların yöntemidir; öte yandan Amerikan tarih anlatımı, bilimsel kaynaklar ve matbaanın avantajlarından yararlanan modern bir yöntemdir. Her iki yöntemin de kendine özgü avantajları bulunmaktadır. İlki birinci elden anlatımın olası cazibesini taşıırken, ikincisi doğruluk ve kapsamlılığa sahiptir. (Almanların) hikâye anlatım yöntemi, okuma becerileri yeterince gelişmemiş çocuklarda ders kitabına göre daha üst niteliktedir; ders kitabı ise sahip olduğu yardımcı materyallerle birlikte okuma kapasitesi yüksek olan büyük çocuklar için daha çok tercih edilebilir. Herbart'ın sonraki satırları hikâye anlatım yönteminin¹ en iyi yönlerinin coşkulu betimlemesine yer vermektedir; yorumlar ise basılı materyallerin de eşit ölçüde cezbedici, aynı zamanda daha kullanışlı hale nasıl getirilebileceğini göstermeye çalışmaktadır.

Tarihin, başlangıçta kronolojik ancak açık bir resim olarak ana hatlarıyla kavranması gerekli olursa, tüm tarih alanının (öğretmenin) zihninde aynı kolaylıkla geriye, ileriye veya yana doğru (senkronik olarak) bir baştan öbür başa kat edebilmesi şart olur. Dikkate değer, tanınmış isimler belirli grup ve serileri oluşturmalıdır; en çok göze çarpan isimlerin grupların içinden seçilebilmesi veya uzun bir serinin en önemli noktalarının kısa bir seri içinde bir araya toplanabilmesi (öğretmen tarafından) gerçekleşmelidir [§240].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Ders konusuna hâkim olmak, hikâye anlatım yöntemini kullanan öğretmen için önemli olduğu kadar anlatım yapmak için basılı materyale bağlı olan öğretmen için de önemlidir. Mevcut durumdaki tarih öğretimine dönük yapılan

¹ (Ç.N.) Herbart'ın kendi metninde geçen *Erzähler* (çeviride "Anlatıcı" olarak ifade edilecektir), hikâye anlatım yöntemini kullanan öğretmene karşılık gelmektedir. Yorum paragraflarında De Garmo'nun Alman modeli olarak gördüğü, Herbart'ın tanıttığı hikâyeleştirici sözlü anlatım yapan öğretmen ile Amerikan modeli olarak gördüğü, basılı materyallere dayanarak anlatım yapan öğretmen arasında karşılaştırma yapıldığı için bu paragrafların çevirisinde hangi öğretmen tipine işaret edildiği açıkça belirtilecektir.

gözlemler, öğretmenin kendi öğretim materyaline yeni bir biçim kazandıracak derecede hâkim olduğu gerçeğini yadsımaktadır. Öğretmen, belki kitapta yer aldığı için bu öğretim materyalinin farkındadır; fakat gerçekler üzerinde özgürce hareket etmek, bölümleri genişletmek veya yığınları kısa özetler haline getirmek; yeni gruplamalar, kümelemeler oluşturmak veya uzun serileri kısa olanlarla değiştirmek genellikle onun becerilerinin dışında kalmaktadır. Amerikalı öğretmen, kendi materyaline daha iyi hâkimiyet kurarak ders hakkında bilgi edinmiş olmalıdır.

Ayrıca sosyal sınıflarla, yasalarla, ulusal sistemlerle, dinî adetlerle, kültür dereceleriyle ilgili olan ve olayların açıklanmasını sağlayan genel kavramlar, öğretmen için bütünüyle aşikâr olmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmen, bunlar arasından hangileri ile öğrencileri geliştirebileceği ve onların zihinlerinde güncel ve canlı tutabileceği koşulları da düşünmelidir. Bu durum, kendi başına, çoğu genel düşünümü ilk tarih dersinin dışında bırakmaktadır. Buna uygun olarak çok daha yeni politik ilkelere göre daha basit güdülerin olduğu Eski Çağ tarihi, erken yaşlardaki gençlere verilen derslerdeki esas yerini korumaktadır [§241].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Amerikan tarihi, renk çeşitliliği bakımından Antik Dönem tarihine göre daha zengindir. Her şeyden önce bu, çocukların anlamalarını kolaylaştırır; çünkü günümüz koşulları doğrudan öncü devlet yapımızdan ileri gelmiştir. Yalnızca yasalar, ulusal sistemler ve dinî adetler değil erken dönemlerin ekonomik koşulları da özellikle öğrenilmeye değerdir; çünkü her ikisi de önemli ve ilgi çekicidir. Tarım yöntemleri, yemek pişirilmesi gibi ev işlerinin yürütülmesi, ateş yakılması, elbise dikilmesi, barınakların korunması gibi temel işlerin yürütülmesi, karadaki ve sudaki ulaşım araçları, iletişim yöntemleri ve benzeri konu başlıkları gençlerin ilgisini çekmektedir.

Daha ötesinde, öğretmenin karışık bir olayın iyi anlatılmasının zorluğunu da hesaba katması gerekmektedir. Bunun ilk şartı, keyfi aralar vermeksizin tüm noktalarda, öykünün örgüsünün sıkıca ilişkilendirmesini sağlayacak sürekli bir düşünce akışıdır. Bu, ayrıca, özenli bir uygulama olmadan hiçbir iyi tarih dersinin mümkün olamayacağı akıcı bir sunumu şart koşmaktadır. Ancak, konuşmanın yalın akıcılığı yeterli değildir. Bazı yerlerde ara verilmelidir, aksi takdirde bir serinin birbirini izleyen parçaları öncekilerce engellenince bu serinin biçimlenmesi² de gerçekten başarısızlığa uğrayacağı için konsantrasyon (yoğunlaşma) ve (bilincin) düşünümün³ değişimi gerçekleşmeyebilir. Bu yüzden, bir tarih dersinin nerede

² (Ç.N.) Biçimlendirilen bu seriler, 240. paragrafta Herbart'ın sözünü ettiği dikkate değer, tanınmış kişiler için oluşturulan serilerdir. Tarihin kronolojik olarak kavranılabilmesi için en göze çarpan isimlerin seçilerek öğretmen tarafından en önemli noktaların kısa seriler içinde bir araya toplanabilmesi sağlanmalıdır. Bu serilerin doğru biçimlenmesi için hem sürekli ve duru bir düşünce akışının sağlanması hem de seride takip eden olayların birbirini kısıtlamaması ve etkili şekilde sıralanmış olması gerekmektedir. "Serinin Biçimlenmesi" (*Reihenbildung*) kavramına Herbart, "*Lehrbuch zur Psychologie*" (Psikoloji Ders Kitabı) eserinde değinmektedir. Serinin biçimlenmesinin, pedagojik yönden bakıldığında, büyük bir öneme sahip olduğunu; çünkü açık ve net düşüncenin, her türden biçimlendirme olarak ona dayandığını belirtmektedir (Herbart, 1891: 392).

³ (Ç.N.) "Konsantrasyon veya yoğunlaşma" (*Vertiefung*) ve "düşünüm" (*Besinnung*) kavramları Herbart pedagojisinde önemli yer tutan ve Herbart'ın "çok yönlülük" kavramını açıklamak için başvurduğu kavramlardır (Sağdıç, 2019: 82). Bir düşünce veya düşünceler silsilesi, bilincimize eşlik eden alışılmış duyumları yerinden edip uzaklaştıracak hareketliliği içimizde kazandığında konsantrasyon gerçekleşir. Felkin ise bu kavramı, diğer düşünceleri hariçte bırakarak uzaklaştırmak için bir özne veya nesnenin üzerine yoğunlaşan düşüncenin eylemi olarak görmektedir (Herbart, 1902: 123). Bilincimizin olağan içeriklerinin su yüzüne çıkmasıyla da düşünüm gerçekleşir (Herbart, 1843: 375). Felkin'e göre bu kavram herhangi bir bilinç içeriği üzerinde tekrar toplanan ve yeniden düzenlenen dönüşümlü düşüncenin eylemidir (Herbart, 1902: 123). Çok yönlülüğün gerçekleşmesi için konsantrasyonların kendi içlerinde değişimleri ve düşünümüne dönüşmeleri gerekmektedir; düşünümün ise tekrardan yeni bir konsantrasyona dönüşmesi gerekmektedir (Herbart, 1959: 50). Herbart'ın 242. paragrafta

başlayıp nerede biteceği ve nerede tekrarların devreye gireceği birbiriyle ilgisiz olamaz [§242].

Her bir kelimenin birbirini peşi sıra izlemesini sağladığı zaman anlatıcının (öğretmenin) kendi muhayyilesinde olayların tamamıyla farklı bir tasarımı canlanacaktır ve bunu dinleyicilere de aktarması gerekecektir. Bu tasarım düz bir yüzeyle aynı değildir, tam tersine çok yönlü ilgi (mannifaltiges Interesse) bazı unsurları öne çıkarıp diğerlerinin geride kalmasına yol açmaktadır. Her defasında anlatımın ne kadar zamanla olayların akışı kesilmeden sürdürüleceğinin ve diğer taraftan tamamlayıcı koşulların benimsenmesi için konuşmanın nereye sapması gerektiğinin de kararı verilmelidir. Olay örgüsü kaybolmadan konunun yan ve gerisini (ard anlamlarını) aydınlatmayı özendirmek için kullanılan dilin yeterli gücü olmalıdır. Anlatıcı burada açıklamalar yapmak ve diğer yerde canlı tasvirleri resmetmek için de güce sahip olmalıdır, dinleyicinin zihnini hareket ettirirken dahi ağır başlılığını ve ihtiyatını kaybetmemelidir [§242].

Bütün bunların dışında en başta gelen gerekliliklerden biri de ifadedeki yalınlıktır. Yeni yetme tarihçilerin sıkışık ve soyut anlatım biçimleri (dilleri) bir Gymnasium'un⁴ üst sınıfları için bile pek uygun düşmemektedir. Çağdaş roman yazarlarının eserlerinde bulunan duygu yüklü ve mizahi ifadelerden ise tümüyle sakınılmalıdır. Yegâne güvenilir modeller, eski klasik eserlerdir [§243].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Metinlerle tarih öğretimi yönteminin en ciddi kusuru, konuların tek bir kitaba sıkıştırılmasından kaynaklanan verimsizliktir. Tarihin yalnızca tek kitaptan yararlanılarak öğretilmesi, en iyi yöntemler arasında sayılsa dahi tarihe olan ilginin körelmesine zemin hazırlar. Bu doğrultuda başarılı öğretmenler, adeta kuraklığı daha fazla kuru hava ile gidermek gibi, sıkıştırılmış kitapların benzerini değil kapsamlı eserlerin aynı konudaki bölümleri olan büyük miktarda takviye edici okumaları tanıtmaktadır. Amerikan tarihinde çocuk; Fiske, Parkman, McMaster, Turner, Tyler ve daha önceki tarihçilerin standart çalışmalarının seçilmiş bölümlerini okumaya yönlendirilir. İngiliz tarihinde ise doğrudan Gardiner, Green, Freeman, Traill, Ransome, Cunningham ve McArthur, Harrison ve Macaulay gibi isimlere yönlendirilmektedir. Buna karşın bol okuma yönteminin dezavantajı ise gereksiz ayrıntı ile dolu olan yerlerin çokça dikkat çekiyor olmasıdır. Öğrencinin, esas muhakeme yetisini kaybedecek, olayların birbirlerine bağlı önemlerini gözden kaçırarak veya hepsi birbirine bağlı olan nedensel serileri zihnine sağlam olarak oturtmayı başaramayacak kadar kendisini bir ayrıntı yığına kaptırıp gitmesi kolay hale gelir. Tarif edilen iki yöntem için de sıralama ve detayların netleşmesinden sorumlu olan öğretmendir. İki durumdan birincisinde öğretmenin sunumu gerçek bir tarihçinin sanatsal bütünlüğüne sahip olmalı, diğer durumda ise öğretmen anlatılan konunun zenginliğini öyle bir yönetmelidir ki nedenin ve etkinin altın zincirinin, farklı farklı olanları bir bütünlükte birleştirebileceği görülebilir. Birincisini yapma yeteneğine, ikincisini yapma yeteneğine göre daha nadir rastlanır; çünkü öğretim sanatı tarihsel derleme sanatı kadar zor değildir. Modern tarih kitabıyla tarih öğretmeye özgü zorluklarının nasıl aşılabileceği 247. paragrafta tartışılacaktır.

belirttiği durum böylece, serinin birbirini izleyen parçalarının öncekilerce engellenmesiyle düşünüm ve konsantrasyonun değişiminin gerçekleşmemesi ve çok yönlülüğe ulaşamaması anlamına gelir.

⁴ (Ç.N.) Gymnasium, 16-20. yüzyıllar arasında Latince ve Yunanca dillerinin öğretildiği yüksek liseler, günümüzde ise 5-12. okul yıllarını kapsayan ve 13. okul yılında Abitur sınavlarıyla mezun olunarak yüksek öğretime geçişi sağlayan okul türüdür.

Öğretmen, Herodot'un hikâyeleri üzerine pratik yapmalıdır. Mümkün olduğunca açık ve akıcı olarak çevirecek şekilde bu hikâyeleri tamamen hafızasına işlemelidir. Bu uygulamanın çocuklar üzerindeki etkisi merak uyandırıcıdır. Sonrasında Arrian ve Livius'un tarih kitaplarından yararlanılabilir. Anlatıcının kendi düşünümünü ortaya koymaktan kaçındığı durumlarda, eskilerin kendi görüşlerini ve isteklerini kahramanın ağzından söyleme geleneği dikkatlice taklit edilmeli; ancak bu yapay bir retorik ortaya çıkana kadar sürdürülmelidir [§243].

Önceki paragraflarda (§240—§243) belirtilen ön alıştırılmalar, tarihin özenli ve pragmatik⁵ öğretimi ile birleştirilmiş ise, o halde uygulamalarla kazanılan beceri⁶, şartlara ve her durumun kendine ait amacına göre sınırlandırılmalıdır. Olası durumların çeşitliliğinden kaynaklı bu konu ile ilgili genelgeçer bir kural koyulamaz; bununla birlikte şu önerilere dikkat edilmesi gerekir [§244]:

Arzu edilen yalnızca genel manada tüm yardımcı araçların, bu sayede tarihsel objelerin (portrelerin, mimari eserlerin, harabelerin ve buna benzer yapıların çizimlerinin) görsel olarak ifade edilebilmesi ve öğrencinin gözünde canlandırılabilmesi değildir. Bunun yanında, özellikle daha eski zamanlara ait haritalar da gerekli görülmelidir. Bu haritalar, sürekli elimizin altında olmalı ve bu haritaların sergilenmeleri ötelenip ihmal edilmemelidir. Yalnızca senkronik olayları değil, aynı zamanda ülkelerin değişen birleşme ve bölünmelerini de gözler önüne sermekte olan Strass'ın *Strom der Zeit*⁷ adlı eseri gibi bir çizim de esas bir unsur olarak bu öğretim materyallerine dâhil olacaktır. Bu yardımcı materyallerden mahrum kalınması, yalnızca hafızada var olanlarla bir sürü vaktin ve hevesin yitip gitmesine yol açmaktadır [§244].

Bunların dışında tarih dersine olan şu dört farklı yaklaşım okuyucunun dikkatini çekecektir [§244]:

⁵ (Ç.N.) Pragmatik tarih ifadesini Ata (2009), sebep ve sonuç kanunlarıyla düzenlenmiş tarih olarak ifade etmiştir. Herbart'ın metninde söz konusu olan, tarihin pragmatik biçimde öğretilmesidir. Herbart (1984: 122), tarihe dönük pragmatik bir bakış açısı için örnekler verdiği 249. paragrafta tarih silsilesi içinde gerçekleşen olguları sebep ve sonuçlar içerisinde sunarak ele almıştır. Herbart'ın ardıllarından Wilhelm Rein (1847-1929), ansiklopedisinin tarih öğretimi maddesinde çığır açan olayları vurgulayan, tüm tarih alanına genel bir bakışla başlayan ve tüm ders konusunu etnografik olarak ele alıp farklı milletlerin tarihinden yola çıkarak evrensel tarihe ulaşan bir dersten söz etmektedir. "Okulun aşama aşama insan yaşamını ve aynı biçimde alın yazısının en yüce düzeninin aydınlanmasını gösterebildiği sürece tarih dersi üst sınıfta, en sonunda evrensel bir karaktere ve çalışmaya doğru yönelecektir. Bu sebeple, okul bir yandan pragmatik biçimde nedenlerin ve sonuçların zincirini ifade etmektedir; öte yandan kültür tarihinin zengin birikimini aktarmalıdır." (Rein, 1905: 488).

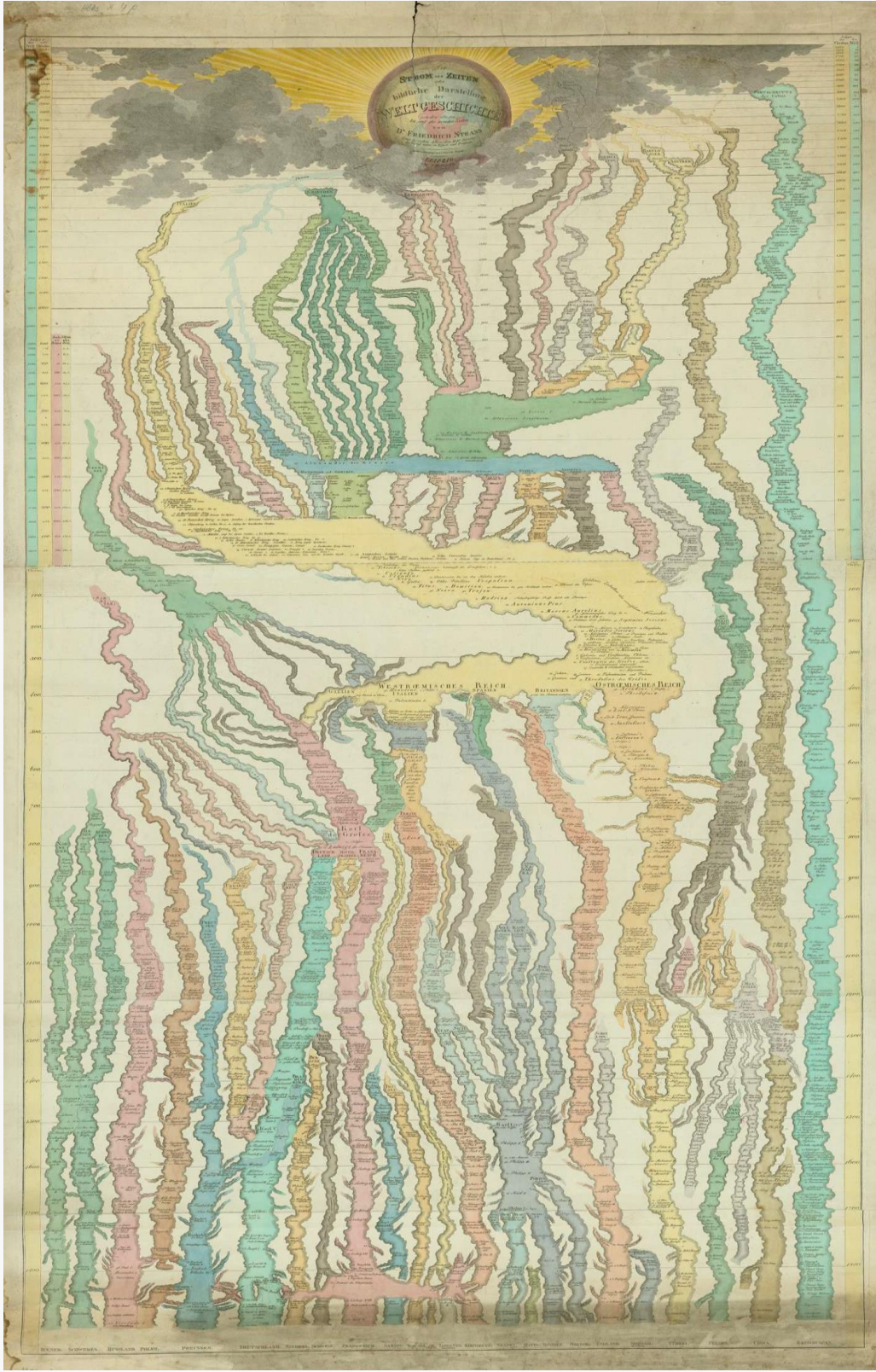
⁶ (Ç.N.) Buradaki *Kunst* (sanat, beceri) kelimesi, Felkin'in çevirisinde *Knowledge* (bilgi) olarak ifade edilmiştir (Herbart, 1898: 232).

⁷ (Ç.N.) Herbart'ın *Strom der Zeit* olarak belirttiği çizim Avusturyalı kronoloji uzmanı Friedrich Strass'a (1766-1845) ait olan, Antik Dönem'den başlayarak 18.yüzyılın sonuna kadar farklı ülke ve milletlerin nehirlerle tasvir edildiği, birleşme ve ayrılımlarının kronolojik olarak gösterildiği *Der Strom der Zeiten oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten* (Eski Zamanların Fırtınası veya Antik Dönem'den Günümüze Kadar Dünya Tarihinin Görsel Betimlemesi) isimli tablosudur. "Bu haritada başlangıçta bir fırtınayla tarihsel olaylar fışkırlarak çatallanmakta, bükülerek akmakta, yuvarlanarak ilerlemekte ve çağıldamakta; sonrasında zamanın akışındaki coşkunluğa yön veren fırça darbeleri muazzam ve değişken bir metafora dönüşmektedir." (Rosenberg ve Grafton, 2010: 147). Haritada farklı milletlerin birbirlerinden ayrılması (İsraililerin Mısırlılardan ayrılması gibi) ve birbirleriyle birleşmesi (Asurlular, Fenikeliler, Suriyeliler, Mısırlılar ve Anadoluğuların birleşerek Perslere katılması ve Pers İmparatorluğu altında varlıklarını sürdürmeleri, sonrasında Büyük İskender'in fetihleriyle birlikte Yunanlar ve Makedonyalıların himayesinde büyük bir medeniyetin kurulması gibi) oluşumları sergilenmektedir.

Birincisi: Henüz erken yaşlardaki öğrencilere verilen coğrafya öğretiminde, her bir ülkenin betimlenmesi tamamlandığında “Eskiden bu ülke nasıl görünüyordu?” sorusu öncelikli olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü şehirlerin ve diğer insan yapımı olan her şeyin dağlar, nehirler ve denizler kadar eski olamayacağı, doğru yönde bir kavrayışa işaret etmektedir. “Coğrafya dersinde, geçmişi tasvir eden tüm haritaları sergilemekten ve bu haritaların üzerinde açıklamalar yapmaktan kendisini alıkoyamasa bile, öğretmenin, ülkenin ilk dönem tarihiyle ilgili bazı eklemelerde bulunması yararlı olur. Bununla birlikte burada sorulan soru, geçmiş zamanlara kadar gitse bile başlangıç noktası aslında ülkenin kendisi olduğu için hikâye anlatım sanatına yer verilmesi şöyle dursun, bundan artık uzaklaşılması gerekir. Eski tarihlerdeki göç hareketlerinden ve savaşlardan kısaca söz edilerek yalnızca ülke sathının resminin zihinde canlandırılması gerekir. Başlangıçta (örnek olarak Almanya’daki coğrafya ile ilgili) eski çağların tarihsel olguları mümkün olduğunca kısa tutulmalı; bununla birlikte derste Fransa, İngiltere, İspanya ve İtalya birbirlerini sırayla takip ederken onların tarihsel olguları adım adım birbirleriyle ilişkilendirilmeli ve böylece tarih eşzamanlı olarak adeta uzaktan gözlemlenmelidir. Bu yolda ne kadar gidileceğinin tam olarak belirlenmesi, coğrafya öğretiminin birinci ve ikinci derslerinin birbirinden bağımsız görülmesiyle mümkün olmaktadır. Birinci ders için en genel olgular yeterli olabilir. Bunlara şu şekilde örnekler verilebilir: Çok uzak olmayan bir geçmişte Almanya şimdikinden daha çok bölünmüştü. Bazı kentlerin ve komşu ülke hükümdarlarının birbirleriyle savaşları daha eskiye dayanmaktaydı. Geçmişte şövalyeler ulaşımı epey zor olan tepelerde oturmuşlardı. Daha iyi bir düzen ve kontrolün sağlanması uğruna Almanya on bölgeye ayrılmıştı...[§245]

Şekil 1

Straß, Friedrich, *Der Strom der Zeiten oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte*⁸



⁸ (Ç.N.) Bayerische Staatsbibliothek, Abteilung Karten und Bilder'den Angelika Betz'in 16.09.2021 tarihindeki yazılı izniyle kullanılmıştır. ("Bayerische Staatsbibliothek München/Hbks X 4 p", 1828)

İkinci ders ise daha çok olguya yer verme imkânı sağlamakla birlikte daha eski tarihli olgulara daha az yer verecektir. Yalnızca güncel tarihi olgular, coğrafya ile kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Ancak İtalya'daki harabeler, İngiltere'deki birleşik dil, haritada açıkça görülen bölünmüş topraklarıyla ve dillerinin farklı farklı oluşuyla İsviçre'nin kendine özgü politik yapısı gibi ayakta kalmış tarihi ve kültürel yapılar bunun dışında kalmaktadır [§245].

Bazen önerildiği gibi diğer ders saatlerinde öğretmenin planı, Orta Çağ ve modern dönem tarihine ayrı bir giriş dersi olarak kısa biyografilerin⁹ (bu yolla yalnızca bölük pörçük bilgiler elde edilmesine rağmen) sözlü sunumunun yapılması ise, bu plan, sözü edilen yaklaşımda tarihsel olguların coğrafya dersine dâhil edildiği durumlarda daha uygulanabilir hale gelir. Bunun ardından, öğrencilerin en azından belirli bazı tarihleri öğrenmeleri için bir tarih şeridinin duvara asılması gittikçe daha fazla önem kazanmakla birlikte öğretmen her fırsatta onun üzerinden belirli detaylara dikkat çekmek zorundadır. Aksi durumda, dağınık biyografilerle büyük bir karışıklığa yol açma tehlikesi doğabilir [§245].

İkincisi: Erken yaşlardaki gençlere dönük olan tarih öğretiminin ana unsuru her zaman Yunan ve Roma tarihi olarak kalacaktır. Homer mitolojisinden bazı sevimli hikâyelerin daha önce işlenmesi, bu türdeki tarih öğretimine uygun olmaktadır; çünkü tarih ile halk inançları arasında yakın ilişkiler bulunmaktadır. Fakat bunu yaparken iki sapa yola girmekten kaçınmak gerekir: Bunlardan birincisi, (rasyonel hiçbir amaç gözetmeden) anlatımın noksansız olması uğruna çocuğun aşırı derinlemesine teogoniyle (Tanrıların meydana gelişlerini ve kökenlerini yazan kitaplarla) veya utanç verici fantastik hikâyelerle¹⁰ yüz yüze bırakılması; ikincisi ise çocuklara mitolojinin ezberletilmesidir. Yalnızca gerçek tarihin çocukların hafızasına işlenmesi gerekmektedir. Mitoloji ise hedef kitlesi gençler ve yetişkin erkekler olan bir derstir [§246].

Perslerin tarihi, Herodot tarihinde nasıl yer alıyorsa hemen hemen o bağlamıyla anlatılmalı, Asur ve Mısırlıların tarihleri kısa hikâyeler [epizotlar] biçiminde buna eklenmelidir. Yunanların yerleri böylelikle tarih sahnesinin ön planında olmalıdır. Öte yandan, Eski Ahit'ten hikâyeler kendi başına bir öğretim zinciri oluşturmaktadır. İlköğretimde, Roma tarihinin mitolojik başlangıçları korunmalıdır [§246].

⁹ (Ç.N.) Tarih öğretiminde giriş dersi olarak kısa biyografilerin kullanılması, Herbart'ın *Allgemeine Pädagogik* eserinde desteklediği bir düşüncedir. "Erken yaşlardaki gençler arasında sempatinin beslenmesi için hikaye edici bir ders, tarihsel hikayelere, insan ve insan topluluklarının canlı biyografik betimlemelerine yer vermelidir." (Herbart, 1959: 95). Herbart'ın bu durumda hem ev öğretmenliği yaptığı sırada yazmaya başladığı (1797-1799) ve sonraki yıllarda düzenleyerek 1806'da yayımladığı başyapıtında hem de 1835'te yayımladığı olgunluk eserinde biyografilerin derse hazırlık amacıyla kullanılmasını desteklediği gözlemlenmektedir. Herbart'ın biyografilerin kullanılmasına olan itirazının ise Steiger'e ev öğretmenliği yaptığı çocukları için mektup halinde gönderdiği raporlarda bulunduğu Ata (2009) dikkat çekmektedir. Bu itiraz, Herbart'ın çocuk kitaplarıyla biyografileri Steiger'in çocuklarından Ludwig üzerinde etkili olmaları ekseninde karşılaştırmasına dayanır. "Ludwig'in daha cesurca ve güçlü yargılama yapabilmesi adına başlangıçta onun üzerindeki tüm betimleme ilişkilerinden kaçınılır. Asıl çocuk eserleri, örneğin Robinson, çocuklar için harika eserlerdir; ancak herşeyi ahlak ve dine doğru geriye götürme niyeti, Ludwig'in kendisini tamamen bu etkilere adeta teslim ediyor olmasına açıkça ışık tutmaktadır. Burada yazarın amacı tamamen gün yüzüne çıkmaz. Biyografiler ve gerçek hikayeler, istenilen amaca çocuk kitaplarından daha az hizmet etmektedir." (Herbart, 1887: 49).

¹⁰ (Ç.N.) Burada Herbart "*anstößige Fabeln*" ifadesini kullanmaktadır. Bu ifadeyi Felkin "*scandalous fables*", Lange ise "*onjectionable myths*" olarak İngilizceye aktarmıştır (Herbart, 1898: 234; Herbart, 1835: 232). Almanca *Fabeln* ifadesi Türkçede fabl, kahramanları hayvanlardan seçilen, ahlaki ders çıkarılan alegorik hikâyeler anlamına geldiği gibi uydurma veya fantastik, efsanevi hikâyeler (yazılı veya sözlü) anlamlarına da gelmektedir. Bu yönüyle mitlerden ve geleneksel efsanelerden ayrılmaktadır. İfadenin geçtiği paragrafta erken yaşlardaki gençlere dönük tarih öğretiminden söz edildiği için çeviride ikinci anlam tercih edilmiştir.

Charles De Garmo'nun Yorumu: Almanların fikir dünyası kendi çocukları için tarih öğretiminin başlangıcı hakkında nasıl bir bakış açısına sahip olursa olsun, biz eğer Amerikalı çocuklara hitap ediyorsak, Amerikan tarihi sağlam bir öncelik iddiasına sahip olmalıdır. Tarihin asıl entelektüel hedefini, öğrencinin günümüzdeki durumu, bu duruma yol açan tarihsel sürecin bilgisine başvurarak anlaması olarak ele alıyorsak, o zaman Amerikalı çocuk için kendi ülkesinin en eski ve çığır açan tarihi, diğer ülkelerinkine göre sonsuz derecede değerli olmaktadır. Çünkü tarihimiz kendi insanlarımızı geliştiren ve ilerleten saklı güçlere sahiptir; hâlbuki Yunanlar ve Romalılar zamanında sahip oldukları etkileme gücünden uzaklaşmışlardır. Roma ve Yunanistan'ın çocukları en çok etkileyen yanı sahip oldukları mitolojileridir; ancak bunlar tarihten çok edebiyatla ilişkilidir. Muharebe haberleri dünyanın her köşesinde ayındır; fakat felsefenin yükselişinden sonra Yunanların bireyselliğe olan tutkusunu anlamak için ihtiyaç duyulan zihin olgunluğu, Amerikalı öncü isimlerin kendi gelişimimizin bir aşaması olarak Amerikan tarihinin öğretilmesiyle ilişkili benzer duygularını anlamak için ihtiyaç duyulandan daha fazladır. Daha yalın bir anlatım için, hem psikolojik açıdan yakınlık hem de ulusal değerlerden dolayı Amerikan tarihi, Amerikalı çocukların eğitiminde Yunan ve Roma tarihlerine göre öncelikli bir yer edinmelidir.

Klasiklerin model olarak alınmasından sonra detaylı anlatılan hikâyeler gençlerin ilgisini kazanmış olsa bile yalnızca derslerin dinlenmesiyle oluşan coşkunun, bu derslerin öğrencideki etkisini belirlemesine her zaman izin verilemez. Bunun yerine üzerinde yoğunlaşılacak özetler, süreci takip etmeli ve böylelikle belirli ilkesel unsurlar kronolojik sırasıyla belleğe yüklenmelidir. Bu noktada aşağıdaki öneriler dikkat çekicidir [§247]:

Hiçbir karışıklık ortaya çıkmayacak şekilde belli başlı olayların önceden hafızada bulunan tarihlerle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Başlıca olaylardan birisi ilişkiyi oluşturmaya yettiği sürece tek bir tarihle ilişkilendirilmesi yeterli olabilir. Buna bir ikinci veya üçüncüsünün eklenmesi düşünülebilir; fakat ne kadar sıklaştırılırsa o kadar amacının dışına çıkacaktır. Çünkü artan zorluk nedeniyle tarihlerin tümünü hafızada tutma başarısı düşmeye başlar. Takip eden tarihlerin, farklı ülkelerin geçmişlerini birbirleriyle ilişkilendiren senkronizmin amacına daha iyi hizmet edebilmesi için, aynı ülkenin tarih çizelgesinde verilen kronolojik tarihlerin, düşünülen aksine mümkün olduğunca birbirinden uzak tutulması gerekir. Eski zamanlardaki coğrafyanın taslaklarının gösterilmesinde de tasarruflu olunmalı; fakat aktarılanlar doğru bir şekilde hafızalara işlenmelidir [§247].

Charles De Garmo'nun Yorumu: Kabul edelim ki, öğretmenin ilkel hikâye anlatım yöntemi eğitimin henüz başında olanları cezbetmekte en etkili yoldur. Modern tarihçilerin müşterek bilgileri ve edebî becerilerinin sıradan öğretmenin güçleri karşısındaki sınırsız üstünlüğü aynen korunmalıdır. Güncel problem, tarihin nasıl derlenip düzenleneceği değil derlenmiş olandan nasıl yarar sağlanacağıdır. Özetle, bu, konunun gereksiz dağıtılmasından kaynaklanan karışıklığa karşı alınan bir önlem olacaktır. Öğrenciler için kapsamlı tarih okumaları kapsamlı roman okumaları kadar kötü olabilir. Bırakılan izlenimler, bir geminin deniz üzerindeki izlenimlerine benzeyene kadar zihin, geçip giden bir panoramaya bir alanda olduğu gibi diğer bir alanda da tam manasıyla kendisini teslim edebilir. Çıkar yol ise farklı alanlarda kazanılan bilginin öğrencinin zihninde kapsamlı olarak derlenip düzenlenmesi olacaktır. Bu da, öğretmen veya tarih kitabının yazarı ya da her ikisi tarafından sağlanmaktadır. Bazı yazarlar başlıklar, referanslar ve araştırma soruları yoluyla bir konunun ana hatlarının açıklığa kavuşmasını sağlamaktadır. Larned'in "History of England" isimli eserinin tüm bölümleri bu biçimde sonlandırılmaktadır. Açıklayıcı örnek olarak Kral Charles ve yurttaşları arasındaki tartışmanın anlatıldığı XVI. bölümden alıntı yapabiliriz:

202. I. Charles

Konu:

i. Charles'ın Karakteri ve Görüşleri

Referanslar: Bright, II, 608, 609 ; Green, 495 ; Montague, 118 ; Ransome, 138, 139.

203. Hükümdarlık Döneminin Başındaki Kötü Niyet

Konu:

i. Charles'ın Evliliği ve Yeminlerin Bozulması

Referans: Bright, II, 608, 614.

204. Kral Charles'ın Birinci Meclisi

Konular:

1. Charles'ın Planları ve Meclise Karşı Davranışları

2. Halk Tabakasının Duruşu ve Dağılması

3. Kralın Zorla Topladığı Vergiler

Referans: Gardiner, II, 502, 503.

Araştırma Soruları. (1) Kralın gelirlerinin yasal ve yasal olmayan kaynakları nelerdi? (Ransome, 151, 155). (2) Kraliyetin özel mülkünün oluşturulması hakkında ne söylenebilir? (3) Charles'ın sarayının aşırı masraflı olmasına sebep olan nedir? (Traill, IV, 76). (4) Paraya olan bu gereksinim meclisin yüceliğinin ortaya çıkmasını nasıl sağlayabilirdi? ¹¹

Benzer şekilde İngiliz tarihinin bu kesitinde geriye kalan konular kayıtlara geçirilmiştir; çocuğa, okumalarında ve özetlemelerinde de rehberlik etmektedir. Öğretmenin, öğrencinin konunun ana hatlarını zihnine iyice yerleştirdiğini gözlemlemeye gerçekten önemiyet göstermesiyle kelimelerin doğal tabiatında kayıplar yaşanması tehlikesi oluşmaz. Aynı zamanda çocukların zihinleri, tek öğretmenden büyük olasılıkla yetersiz gelecek kaynaklarla sınırlandırılmak yerine birçok üst düzey kaynaktan beslenerek zenginleşir. Bu yöntemle çocuk, zihin enerjisinin dağılması nedeniyle oluşacak zarardan etkilenmeden modern bilgeliğin yararlarını tadabilir.

Diğer yazarlar aynı sonuçlara farklı yollarla ulaşırlar. Örnek olarak Fiske'in "History of the United States" eserinin her bölümü, neden ve etki bağlantısının vurgulandığı güncel bir kısa özetle bitirilir. X. bölümün sonunda, "Devrimin Nedenleri ve Başlangıçları" konusunda aşağıdaki satırları görmekteyiz:

Ana Başlıklar ve Sorular:

76. III. İngiltere ile Kolonileri Arasındaki İzlenimlere Yol Açan Nedenler

1. Avrupa'nın koloniye bakış açısı ve bundaki amaçları nelerdi?

2. Var olan ticaretle ilgili hatalı bakış açıları nelerdi?

3. Ticareti düzenleyen yasaların asıl amacının ne olduğu ve benzer sorular

77. Federal Bir Birliğe Olan İhtiyaç

¹¹ Larned, "History of England," Houghton, Mifflin & Co., p. 396.

1. Fransız savaşlarının yürütülmesindeki zorluk
2. Franklin'in bildirisi
3. Franklin'in birlik planı ve benzer ifadeler

78. Damga Vergisi Kanununun Konulması ve Kanunun Yürürlükten Kaldırılması

1. Koloniler tarafından ihtiyaç duyulan hükümet türü
2. Meclisin böyle bir hükümeti kurmak için nasıl bir girişimde bulunduğu
3. Damga Vergisi Kanununun özelliği ve benzer sorular

79. İngiltere'de Vergilendirme

1. Pitt'in Amerikan dostluğunun III. George'u nasıl rahatsız ettiği
2. Mecliste İngiliz halkının temsil edilmesi
3. Halkın Amerika'daki temsil hakkının adil bir durumda kalmasının nasıl sağlandığı
4. İngiltere'de bu temsil hakkının nasıl adaletsizliğe dönüştüğü
5. Bu adaletsizliğin neticesinde kanuna aykırı uygulamaların tercih edilmesi
6. Eski Whigs Partisi
7. The Tories veya III. George'un Partisi
8. Yeni Whigs Partisi ve Hedefleri
9. III. George'un Pitt'e karşı neden fazlasıyla kin dolu olduğu
10. Kralın Amerika'daki vergilendirmeye karşı olan yaklaşımı
11. İngiltere halkının bizim düşmanımız olmadığı ve benzer ifadeler

Bu konu başlıklarının son kısımlarını Fiske'in "The American Revolution" eserinin birinci cildindeki sayfalarına gönderme yapan, on beş maddeden oluşan "Hedefe Dönük Sorular ve Yönergeler" izlemektedir. Tamamı ise "The American Revolution" ve Cooke'nin "Virginia" isimli eserlerinden takviye edici okumalar olarak on sekiz konu başlığıyla sonlandırılmaktadır.¹²

Çocuklara dönük olan modern ders kitaplarının çeşitli öğrenim alanlarındaki uzmanlar tarafından hazırlanıyor olması ve çocukların entelektüel ilgilerini uyandırmak için modern araçların en yüksek düzeyde kullanımıyla ilgili en ufak bir düşünceye dahi hak verilmemesi dikkate değer bir gerçektir. Bu durumda, akıcı okumayı öğrenmiş çocuklarda, geçmişte ne kadar etkili olmuş olsa da ilkel yöntemlere itibar etmek yararsız olur.

Ayrıntılı anlatılan hikâyeleri izleyen genel özetler, öğrenciye, haklarında pek fazla konuşulmayan dönemlerde tarihin ve öğretmenin sessiz kalarak geçiştirdiği birçok olayın yaşanmış olabileceği çıkarımını kendi kendine yapabilme avantajı sağlar. Buradan yola çıkarak, sonraki derslerde bazen gerçekten de kaçınılmaz olan, öğretimin yalnızca kısaltılıp özetlenerek yapılan aşamalarında ortaya çıkabilen yanlış etki ve izlenimlere karşı önlemler alınmış olur [§248].

¹² Fiske, John, "A History of the United States for Schools," Houghton, Mifflin & Co., Boston, pp. 211-215.

Üçüncüsü: Orta Çağ tarihi, ne antik dillerle uğraşan filolojiden destek sağlamakta ne de günümüzdeki koşullarla bir yakınlığa sahip olmaktadır. Orta Çağ ile ilgili bu yüzden coğrafya ve kronolojinin sağladığı açıklıktan daha fazlasını sunmak zordur. Fakat bununla yetinmemek gerekir. Çünkü yalnızca zihinde olanlardan, kendilerine ilgi gösterilmediğinde, hafıza için çok büyük bir yük ortaya çıkmaktadır. İslam, papalık ve kayzerlik, feodaliteyle birlikte imparatorluk gibi temel oluşturan unsurlar dikkatli bir şekilde vurgulanarak öğrencilerin önüne konulmalı ve açıklanmalıdır. Büyük Şarlman zamanına kadar gerçekleşmiş çoğu olgu, Kavimler Göçü resmine eklenen fırça darbelerini oluşturabilir. Büyük Şarlman ile Alman tarih silsilesi başlamaktadır. Senkronik olayları kendisiyle ilişkilendirebilmek adına bu silsilenin Orta Çağ'ın tamamına uzanması çoğunlukla amaca uygun olarak görülecektir. Yalnız bu plana karşı bazı şüpheler doğmaktadır. Ottolar, Henryler, Hohenstaufenlar dönemleri eklenecek olaylarla birlikte hiç şüphe yok ki birbirleriyle bir ölçüde bağlantılı bir bütün oluştururlar; fakat erken gelen fetret dönemi üzücü bir kesintiye yol açmıştır. Rudolf, Albrecht, Bayernli Ludwig üzerine anlatılan hikâyeleri içeren tarih dersi bütünüyle telafi edilse dahi IV. Charles'tan III. Frederick'e kadar tüm hükümdar isimleri, o dönemin tüm tarihinin senkronize edilmesini sağlayan dayanaklar olarak güvenle seçebileceğimiz hareket noktalarını bu tarih dersine sunmazlar. Bu yüzden Rhens elektörler meclisinde Bayerli Ludwig'in başına gelen afroz olayında ve "papaların Avignon'a nasıl geldiği" sorusunda konuyu kesmek daha iyi olabilir. Şimdi öğretmen, Şarlman'a geri dönerek Fransa, İtalya ve aynı şekilde İngiltere'yi işleyebilir ve dersi Haçlı Seferleri'nin tarihiyle tamamlayabilir. Bunun devamında, Burgonya ve İsviçre'ye, benzer şekilde Fransa ve İngiltere arasında değişen savaşın kaderine senkronik olarak dikkat çekilerek vurgu yapılır, ardından Alman tarihini Maximilian ile yeniden ön plana çıkarmak uğruna Fransa'yı anlatırken VIII. Charles ve İngiltere'yi anlatırken VII. Henry dönemlerinde derse ara verilir. Bohemya savaşlarına Reform'un habercisi gözüyle bakılmalıdır. Diğer olaylar da derse ustalıkla dâhil edilmelidir. Bazı konuların farklı formlarda birlikte ele alınmaları daha sonra yapılacak tekrarlara saklanmalıdır [§249].

Dördüncüsü: Modern tarihin anlatıldığı derslerde öğretmen, modern dönemin Orta Çağ'da olduğu gibi geniş bir zaman aralığını kapsamaması ve birbirinden oldukça farklı üç döneme ayrılabilmesi gibi avantajlardan yararlanmalıdır. Bu dönemlerden birincisi Vestfalya Barış Antlaşması'na, ikincisi bu barıştan Fransız Devrimi'ne, sonuncusu da günümüze kadar uzanmaktadır. Bu dönemler dikkatli şekilde birbirinden ayırt edilmelidir. Öncelikle her bir dönemin başta gelen olayları senkronik olarak aktarılmalı, sonra bunu her bir ülkenin en temel olaylarının anlatımı takip etmelidir. Ancak tüm dönemler için bu yol izlendikten ve sunulan konular tekrarlarla gerektiği gibi hafızalara işlendikten sonra her ülke için Orta Çağ'a kadar geriye giden ve zamanımıza kadar uzanan geniş kapsamlı etnografik bir sunum, uygun şekilde derse dâhil edilebilir. Tüm devletler için eskiden yalnızca kabataslak tasvir edilenler şimdi daha bütüncül açıdan resmedildiğinde bu tekrarlar zararlı olmaktan çıkarlar [§250].

En önemli olan şudur ki, tam anlamıyla eğitim sağladığı iddiasında bulunan hiçbir derse, tarihe karşı pragmatik bir bakış açısını çocukta uyandırmadıkça ve çocuğa bunu kendi başına araştırmayı öğretmedikçe tamamlanmış gözüyle bakılamayacaktır. Bu durum günümüzle doğrudan ilişkisinden dolayı öncelikle modern tarih için geçerli olsa da Orta Çağ ve Antik Dönem tarihlerinin üzerinde de buna uygun olarak, yeni baştan çalışılması gerekmektedir [§250].

Tarih, insanlığın öğretmeni olmalıdır; eğer böyle olmazsa, bunda en kabahatli olanlar gençlerin tarih öğretmenleridir [§250].

Liselerde ve eğitim süreci daha sonra üniversiteyle tamamlanmadığı için özellikle üst düzey eğitim veren halk evlerinde, iyi bir şekilde derlenmiş ve tek tek alanlara özel eğilim göstermeden özetlenmiş keşiflerin, sanatların ve bilimlerin kısa tarihleriyle, tarih öğretimi sonlandırılmalıdır [§251].

Ayrıca tarih öğretiminin tüm akışında derse şiir denemeleri eşlik edecektir. Bu şiirler doğrudan farklı dönemlerden alınmamış olsa bile o dönemlerle ilişkilidir. Bu şiirler, ayrıca, tasvir edildikleri dönemler birbirlerine çok uzak olsa da öğrencilerin insan zihninin zincirlerini en iyi kıran hamlelerdeki büyük çeşitliliği önemli ölçüde tanımlarını sağlayacaktır [§251].

Gözlem: Yurtsever tarih tüm ülkeler için aynı değildir, her yerde de aynı ilgiyi göremez. Ayrıca erken yaşlardaki gençlere anlatılan daha büyük olayların odak noktasından başka bir yöne kaydırıldığında, bu olaylarla ilişkisi kurulamadığı için gençlere çoğunlukla anlaşılabilir gelecektir. Öğrencinin ruhundaki coşkunun parıldaması için bu tarih dersinden erkenden yararlanmak isteniyorsa çocuklar açısından anlaşılabilir olanları ve onların yurtseverlik duygularını canlandıranları ortaya çıkarmak için özel bir dikkat gerekli olacaktır [§251].

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu çalışmanın yapılmasını destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Bahri Ata'ya ve değerli eşim Fatma Tuğçe Sağdıç'a, De Garmo'nun yorumlarının çevirisini okuyarak daha anlaşılır hale gelmesine katkı sağlayan değerli meslektaşım Dr. Cengiz Menteş'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, s. 97-115.
- Bayerische Staatsbibliothek München/Hbks X 4 p. (1828). Erişim (16.09.2021): <https://opacplus.bsb-muenchen.de/title/BV001669825>
- Butts, R. F. ve Cremin, L. A. (1956). *A history of education in American culture*. New York: Henry Holt and Company.
- Chambliss, J. J. (1996). Herbart, Johann Friedrich. In J. J. Chambliss (Ed.), *Philosophy of education: An encyclopedia* (ss. 258-260). New York & London: Garland.
- Graves, F. P. (1912). *Great educators of three centuries: Their work and its influence on modern education*. New York: The Macmillan Company.
- Herbart, J. F. (1843). *Kleine pädagogische Schriften* (Vol. 3). Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Herbart, J. F. (1887). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 1*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1891). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 4*. Langensalza: Beyer & Mann.

- Herbart, J. F. (1898). *Letters and lectures on education*. (E. Felkin, Çev.). Swan Sonnenschein & Company.
- Herbart, J. F. (1902). *The science of education and the asthetic revelation of the world* (H. Felkin, E. Felkin, Çev.). Boston: DC Heath & Company.
- Herbart, J. F. (1904). *Outlines of educational doctrine*. (A. F. Lange, Çev.). New York: Macmillan.
- Herbart, J. F. (1912). *Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. von Kehrbach, O. Flügel und T. Fritsch Band 10*. Langensalza: Beyer & Mann.
- Herbart, J. F. (1959). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Weinheim: Julius Beltz.
- Herbart, J. F. (1984). *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Paderborn: Ferdinan Schöningh.
- Nohl, H. (1958). Der lebendige Herbart. *Erziehergestalten* (ss. 51-59). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rein, W. (1905). *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Langensalza: Hermann Beyer&Söhne (Beyer & Mann).
- Rosenberg, D. ve Grafton, A. (2010). *Cartographies of time: A history of the timeline*. New York: Princeton Architectural Press.
- Sağdıç, Ö. Ş. (2019). *Johann Friedrich Herbart'ın Eğitim Felsefesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Orijinal Metin (Original Text)¹³

Zweytes Capitel.

Geschichte.

§ 89. [§ 239.]

Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläufigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloss Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig.

§ 90. [§ 240.]

Soll zuvörderst Geschichte bloss chronologisch, aber in einem vesten Bilde aufgefasst werden, so erfordert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken [44] zu durchlaufen. Die merkwürden Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muss geläufig seyn, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die ¹wichtigsten Punkte in eine kurze¹ Reihe zusammenzustellen.

§ 91. [§ 241.]

Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Culturstufen, beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloss dem Lehrer ganz

¹ „wichtigsten und „kurze“ sind in der II. Ausgabe gesperrt gedruckt. ^a

^a SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

¹³ by Johann Friedrich Herbart

deutlich seyn, sondern er muss auch die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die *alte* Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§ 92. [§ 242.]

Weiter muss die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluss, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fließende Rede voraus; ohne deren sorgfältige Uebung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der [45] blosse Redefluss reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung* nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung** sonst mislingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgültig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur *nacheinander* kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein mannigfaltiges Interesse hebt Einiges und lässt Anderes sinken. Es muss also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Succession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muss im Ausdrücke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muss Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben; und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§ 93. [§ 243.]

[46] Zu dem allen kommt noch ein Haupt-Erfoderniss, nämlich die grösste Einfachheit im Ausdrücke. Die gedrängte und abstracte Sprache neuerer Historiker passt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muss ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muss sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fließender Uebersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian, und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobey der Erzähler es

* Allgemeine Pädagogik, S. 119.¹

** Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150, [Band IV, S. 395, 402 vorliegender Ausgabe] und an mehreren Orten.

¹ Die Anmerkung ist in der II. Ausg. weggeblieben.

vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten), ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabey zum Vorschein kommt.

§ 94. [§ 244.]

Sind die erwähnten Vorübungen (§ 90—93)¹ mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muss alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken² beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bey der grossen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben;³ indessen ist folgende vierfache Art des Unterrichts zu bemerken.

[47] § 95. [§ 245.]

1) Zuerst entsteht schon beym frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: Wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, dass Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. ⁴Kann man sich nun gleich nicht dabey aufhalten, alte Landcharten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beyzufügen; dabey aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, dass von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bey der Geographie von Deutschland), sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich seyn; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander

¹ Die II. Ausg. verweist ebenfalls auf die § 90—93. (Druckfehler.) Es müsste heissen § 240—243.

² und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. II. Ausg.^a

³ Hier schiebt die II. Ausg. Folgendes ein: indessen ist folgendes zu bemerken.

Nicht bloss im Allgemeinen sind alle Hilfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Portraits, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen, u. d. gl.) wünschenswerth: sondern als nothwendig muss man insbesondere Landcharten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von STRASS unter dem Namen: *Strom der Zeiten*, welche nicht bloss den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hilfsmittel, so wird mit blossen Gedächtnissachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.

⁴ Kann man sich nun gleich in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden, nicht dabey . . . II. Ausgabe.^b

^a SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

^b SW, welche nach der II. Ausg. drucken, geben die Variante der I. Ausg. nicht an.

folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählig aneinander, und man lässt die Geschichte ¹gleichsam von fern erblicken.

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen: so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind [48] ²beygefügt worden. Alsdann aber muss eine Zeittafel an der Wand hängen; und auf einige Stellen derselben muss man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien grosse Verwirrung zu veranlassen.

§ 96. [§ 246.]

2) Der Haupttheil des Geschichts-Unterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die Griechische und Römische Geschichte. Einige anmuthige Erzählungen aus Homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwey Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläufige Theogonie, oder in anstössige Fabeln, der Vollständigkeit halber (die keinen Zweck haben würde) zu gerathen; das zweyte, der Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die Persische Geschichte muss ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bey Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Aegyptische anzuschliessen in Form von Episoden; dabey muss Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testa-

¹ Die II. Ausgabe schiebt hier Folgendes ein: Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweyten Cursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet, Beym ersten kann das Allgemeinste genügen; z. B. dass, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt, getheilt gewesen; dass es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angränzende Landesherrn einander bekriegten, dass die Ritter auf schwerer zugänglichen Anhöhen wohnten, dass man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe, u. d. gl. m.

Der zweyte Cursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie lässt sich nur ²Neueres bequem anknüpfen; ausser wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landcharte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.

Will man in andern Lehrstunden

² beygefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, dass eine Zeittafel an der Wand hänge; und auf einige Stellen . . . II. Ausg.^a

^a SW drucken nach der II. Ausg. ohne Angabe der Variante der I. Ausgabe.

mente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die Römische Geschichte muss für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§ 97. [§ 247.]

[49] Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten, die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das blosse Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Uebersichten nachfolgen, und einige Hauptpunkte darin chronologisch memorirt werden. Hiebey ist folgendes zu merken:

An den eingepprägten Jahreszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt bevestigen, dass keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahreszahl hinreichen; man mag eine zweyte oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwridriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahreszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben; damit nahestehende Zahlen dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sey man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§ 98. [§ 248.]

Durch die Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vortheil, dass er bey solchen Perioden, von [50] denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sey sehr Vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige, Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur compendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin¹ meistens unvermeidlich ist.

§ 99.²

3) Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die

¹ späterhin zum Theil unvermeidlich ist. II. Ausg.^a

² Der kürzeren Fassung des § 99 und des I. Abschnitts des § 100 der I. Ausg. (bis S. 101. Z. 5 v. o.) entspricht in der II. Ausg. folgende längere (die §§ 249 und den ersten Abschnitt von 250 umfassend):

§ 249.

3) Die mittlere Geschichte hat weder Hülfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu grosse Last blosser Gedächtnissachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum sammt dem Lehrwesen, müssen sorgfältig hervorge stellt und erklärt werden. — die meisten That-

^a SW drucken nach der II. Ausg. ohne die Variante der I. Ausg. anzumerken.

Menge der Begebenheiten ist gross, ihr Synchronismus schwer und doch nöthig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmässig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu befestigen.

Dass einzelne Parthien des Mittelalters, z. B. die Thaten Karls des Grossen, die Kreuzzüge, u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum zu erinnern.

sachen bis auf Karl den Grossen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmässig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu befestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, sammt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaassen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolph, Albrecht dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karl IV. bis Friedrich III. nicht solche Anknüpfungspuncte, dass man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesammte Geschichte jener Zeit täglich wählen könnte. Es dürfte daher besser seyn, bey dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Churverein zu Rense, — und bey der Frage: wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karl dem Grossen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kreisglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karl VIII., in England bey Heinrich VII. anhalten; um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten seyn. Anderes muss geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§ 250.

- 4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, dass sie keine so lange Zeitreihe umfasst wie die mittlere; und dass sie in drey sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westphälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsere Zeit. diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingepägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in grösserer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umriss war gezeigt worden.

Die Hauptsache ist, dass kein Unterricht . . . (s. S. 101. Z. 5 v. o.)

§ 100. [§ 250.]

4) Noch viel weniger als die mittlere lässt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen: sondern der Vortrag muss nothwendig nach verschiedenen Gesichtspuncten mit veränderter Ordnung wiederholt werden.

Die Hauptsache aber ist, dass kein Unterricht, der nur einigermaassen darauf Anspruch macht, voll[51]ständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muss dem gemäss von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit seyn; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen grossen Theil der Schuld.

§ 101. [§ 251.]

Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefasste kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höheren Bürgerschulen (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluss des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laues dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und wenn auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaassen die grossen Unterschiede in den freyesten Regungen des Menscheingeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem [52] Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit grösseren Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen, der früheren Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.

Original Metin (Original Text)¹⁴

CHAPTER II

HISTORY

239. THE most common blunder that younger teachers of history are apt to make is that, without intending it, they become increasingly prolix in presentation. It is not that interest deepens, but that the network of events lures them, now one way, now another. This of itself evinces preparation; but mental preparation alone does not suffice; preliminary practice, too, is necessary.

Young teachers of history, like young teachers in other subjects, are prone to error. What the prevailing error in a given study will be, is likely to depend upon conventional methods of presenting it. In Germany it is customary for the teacher himself to be the historian through whose mind all historical knowledge passes on its way to the children. But just as good writers of history are rare, so good teachers of history are likely to be few, since in an important sense they are at once teachers and oral historians. Where the text-book is depended upon for the narrative, as in the United States, a different difficulty presents itself to the teacher. What shall he do with the text, all the pupils having read it? Perhaps the commonest method is to call upon them one by one to reproduce it in class. But this is a deadening process, since it compels nineteen pupils to sit passive while the twentieth recites the words

223

¹⁴ by Charles De Garmo. (Ç.N.) Herbart'ın eserinin İngilizce çevirisine De Garmo'nun eklediği ve benim çalışmamda İngilizceden Türkçeye çevirdiğim yorumlar, ilgili orijinal sayfalar üzerinde işaretlenerek gösterilmiştir.

that the nineteen could repeat equally well. If, therefore, the besetting fault of the teacher of history in German is prolixity, that of the American teacher is tediousness. The German method is that of primitive man, where the legends of the tribe are handed down from father to son by word of mouth; the American presentation of history is modern, where all the resources of scholarship and the advantages of the printing press are utilized. Each method has peculiar advantages, the former having the possible charm of first-hand narrative, the latter that of accuracy and comprehensiveness. The narrative method is greatly superior to that of the text-book with children whose powers of reading are not well developed; the text-book, together with its available accessories, is greatly to be preferred with older pupils capable of large amounts of reading. The following sections give a vivid description of the narrative method at its best; the commentary will attempt to show how the printed page may be made equally attractive, and, at the same time, much more useful.

240. If, to begin with, a purely chronological, but accurate, outline-view of history is to be imparted, the teacher must be able to traverse mentally the whole historical field, going with equal readiness back, forward, or across (synchronistically). The notable names must form definite groups and series; and the teacher must possess facility in making the most notable names stand out clearly from the groups, and in condensing the most salient points of a long series into a short series.

If this mastery of subject-matter is important for the narrator, it is equally important for the teacher who depends upon

print for the narration. Observation of current history teaching betrays the fact that the teacher rarely becomes master of his material to such an extent that he can throw it into new forms. As it stands in the book, he probably knows it; but to take liberties with the facts, to expand parts, or throw masses into brief outline, to make new groupings, or to change a long series into a short one, usually lies beyond his ability. This lesson the American teacher must learn through a better mastery of his materials.

241. Again, the teacher must make himself perfectly familiar with general notions that relate to classes of society — constitutions, institutions, religious customs, stages of culture — and that serve to explain events. But not only this; he must study likewise the conditions under which he can develop them and keep them present in the minds of his pupils. This consideration alone shuts out most generalizations from the first lessons in history. And, accordingly, ancient history, whose moving causes are simpler than the more modern political factors, maintains its place in presentations of historical material to younger pupils.

American history is better than ancient history in respect to its richness of picturesque variety. It is, moreover, easier for children to comprehend, since our present conditions have emerged directly from our pioneer state. Not only are constitutions, institutions, and religious customs to be studied, but the economic conditions of those early times are particularly worthy of study, since they are both important and interesting. Methods of farming, of conducting household affairs, such as

q

cooking, making fires, producing clothing, securing shelter, means of transportation on land and water, methods of communication, and many other similar topics are of interest to the young.

242. Furthermore, due attention must be given to the difficulty of narrating well a complex event. The very first condition is continuity of the thought-current, in order that the thread of the story may remain unbroken, except where there are intentional rests. This, in turn, presupposes fluency of speech, careful cultivation of which is indispensable to a good presentation of historical events. But mere fluency does not suffice. There must also be resting-places, because otherwise alternate absorption and reflection cannot be secured; and because, without such pauses, even the formation of the series fails, since what has preceded arrests what follows. It is therefore not immaterial where a historical lesson begins and ends, and where the reviews are inserted.

While the narrator can utter words in succession only, the event has, in his mind, a very different form, which it is his business to convey to his hearers. Nor does the form of the event resemble a level plane; on the contrary, a manifold interest lifts some things into prominence and lets others sink. It is essential, accordingly, to distinguish how far, in a given instance, the narration should follow in a straight line the succession of events, and where, on the other hand,

it should deviate to include accessory circumstances. The very language used must possess the power to induce side-glances and retrospective views, even without leaving the main road. The narrator must have skill to introduce descriptions here and to linger over pictures there, but must be able also, while moving his hearers, to retain his own self-control and to keep his bearings.

243. There remains one other requisite of prime importance, namely, the utmost simplicity of expression. The condensed and abstract language of more recent historians is hardly suited even to the highest class of a secondary school; a sentimental or witty treatment, such as that found in modern novelists, must be avoided entirely. The only safe models are the ancient classics.

The most serious fault with the text-book method is the barrenness arising from condensation. To teach history solely from a single book, even if this be among the best, is to produce an atrophy of the historical interest. It is on this account that successful teachers introduce large amounts of collateral reading, not of similarly condensed books, which would be like remedying the drouth with more dry weather, but of sections from fuller works on the same subject. In American history the pupil is directed to read selected portions of standard works like those of Fiske, Parkman, McMaster, Turner, Tyler, or earlier historians. In English history he is sent directly to such men as Gardiner, Green, Freeman, Traill, Ransome, Cunningham and McArthur, Harrison and Macaulay. The method

of copious readings has, in turn, its disadvantages, the most conspicuous of which is diffusiveness. It is easy for the student to become so absorbed in a mass of details that he lose the proper sense of proportion, or overlook the relative importance of events, or fail to fix firmly in mind the causal series that binds all together. In the case of either of the methods described, it is the teacher who is responsible for order and for clearness of detail. In the one case his narrative must have the artistic unity of the finished historian; in the other he must so manage a wealth of given material that the golden chain of cause and effect shall be seen binding diversity into unity. The ability to do the first is of a much rarer order than that of the second, for the art of teaching is not so difficult as the art of historical composition. The remedy for the specific difficulty which modern text-book teaching of history encounters will be discussed under paragraph 247.

The stories of Herodotus should serve the teacher as the basis for practice. In fact, they should actually be memorized in an accurate but fluent translation. The effect on children is surprising. At a later stage use may be made of Arrian and Livy. The method of the ancients of letting the principal characters utter their views and set forth their motives with their own lips, the narrator abstaining from reflections of his own, should be scrupulously imitated, and should be departed from only in the case of manifestly artificial rhetorical devices.

244. The course of preparation outlined above (240-243) having gone hand-in-hand with a thorough, prag-

232 TEACHING OF PARTICULAR BRANCHES

detailed theogony or of including objectionable myths, for the sake of completeness, which would here be devoid of a rational purpose; the other, that of having the mythological elements memorized. Only true history should be memorized by children. Mythology is a study for youths or men.

Persian history must be told approximately in the sequence and setting given by Herodotus; to it the history of Assyria and of Egypt may be joined in the form of episodes, Greece being kept well in the foreground. The stories from the Old Testament, on the other hand, form a chain of lessons by themselves. The history of Rome must at first retain its mythical beginnings.

Whatever German opinion may be regarding the beginnings of historical instruction for their own children, American history possesses strong claims for precedence when we come to children of the United States. If we regard the chief intellectual purpose of history for the student to be the understanding of the present status through a knowledge of the historical progress that has led to it, then the primitive and pioneer history of this country is infinitely more valuable than any other to an American child, for in it lie enfolded the forces that have developed our people; whereas Greece and Rome are as distant in influence as they are in time. It is the mythology of Greece and Rome that most attracts children; but this belongs to literature rather than to history. Accounts of battles are about the same the world over, but it takes more maturity of mind to understand the Greek rage for individuality

after the rise of philosophy, than it does to understand a corresponding feeling among the American pioneers, to say nothing of the desirability of teaching the latter as a phase of our own development. For reasons of simplicity, therefore, as well as for psychological nearness and national importance, American history must take precedence over that of Greece and Rome for American children.

247. Suppose, now, that detailed stories after the models furnished by the ancients have won the attention of the pupils; the mere pleasure of listening to stories can nevertheless not be allowed to determine continuously the impression to be produced. Condensed surveys must follow, and a few of the main facts be memorized in chronological order.

The following suggestions will be in place here. The chief events are to attach themselves in the memory to the memorized dates in such a way that no confusion can arise. Now, a single date may suffice for the group of connected incidents constituting one main event; if it seems necessary to add another, or a third, well and good, but to keep on multiplying dates defeats the very end aimed at. The more dates the weaker their effect, on account of the growing difficulty of remembering them all. In the history of one country dates should rather remain apart as far as possible, in order that the intervening numbers may be all the more available for purposes of synchronistic tabulation, by which the histories of

different countries are to be brought together and connected. The same sparing use should be made of the facts of ancient geography, but those that are introduced must be learned accurately.

Granted that the primitive method of historical narration by the teacher is the most effective in its appeal to the beginner, it must be maintained that the combined knowledge and literary skill of modern historians infinitely surpass the powers of the ordinary teacher. The modern problem is, not how to compose history, but how to utilize that which has been composed. It is, in short, to guard against the confusion that comes from diffuseness. Wide historical reading may be as bad for the student as wide reading of novels. The mind may surrender itself to the passing panorama as completely in the one field as in the other, until the impressions made are like those of a ship upon a sea. The remedy is the thorough organization in the mind of the student of the knowledge gained in diverse fields. This is secured by teacher or author, or both. Some authors secure clearness of outline by topics, references, and research questions. Larned's "History of England" concludes every chapter in this way. As an illustration we may quote from Chapter XVI, which narrates the quarrel between King Charles and his people:—

202. *Charles I.*

Topic.

1. Charles's character and views.

References. — Bright, II, 608, 609 ; Green, 495 ; Montague, 118 ; Ransome, 138, 139.

203. *Bad Faith in the Beginning of the Reign.*

Topic.

1. Charles's marriage and broken pledges.

Reference. — Bright, II, 608, 614.

204. *The First Parliament of King Charles.*

Topics.

1. Charles's designs and his treatment of Parliament.
2. Attitude of Commons and their dissolution.
3. The King's levies.

Reference. — Gardiner, II, 502, 503.

Research Questions. — (1) What were the legal and illegal sources of the King's revenues? (Ransome, 151, 155). (2) What might be said to constitute the private property of the crown? (3) What contributed to make Charles's court expensive? (Traill, IV, 76). (4) How would this need for money make for parliamentary greatness?¹

In a similar way the remaining topics of this section of English history are recorded, guiding the pupil in his outlines and his readings. With suitable care on the part of the teacher to see that the student fixes the outline firmly in mind, there is no danger of becoming lost in a wilderness of words. At the same time the pupil's mind is enriched from many noble sources, instead of being limited by the presumably meagre resources of a single teacher. By this method the child may enjoy the benefits of modern erudition, without at the same time being harmed by dissipation of mental energy.

Other authors reach the same ends by different means. Fiske's "History of the United States," for example, concludes each chapter with a topical outline in which cause and effect are emphasized. At the close of Chapter X, on the "Causes and Beginning of the Revolution," we find the following: —

TOPICS AND QUESTIONS

76. *Causes of Ill Feeling between England and her Colonies.*

1. What was the European idea of a colony, and of its object?

¹ Larned, "History of England," Houghton, Mifflin & Co., p. 396.

2. What erroneous notions about trade existed?
 3. What was the main object of the laws regulating trade, etc.?
77. *The Need of a Federal Union.*
1. One difficulty in carrying on the French wars.
 2. An account of Franklin.
 3. Franklin's plan of union, etc.
78. *The Stamp Act Passed and Repealed.*
1. The kind of government needed by the colonies.
 2. How Parliament sought to establish such a government.
 3. The nature of a stamp act, etc.
79. *Taxation in England.*
1. How Pitt's friendship for America offended George III.
 2. The representation of the English people in Parliament.
 3. How the representation of the people is kept fair in the United States.
 4. How it became unfair in England.
 5. Corrupt practices favored by this unfairness.
 6. The party of Old Whigs.
 7. The Tories, or the party of George III.
 8. The party of New Whigs and its aims.
 9. Why George III was so bitter against Pitt.
 10. The attitude of the King toward taxation in America.
 11. The people of England not our enemies, etc.

At the close of these topics there follows a list of fifteen "Suggestive Questions and Directions," with page references to Fiske's "The American Revolution," Vol. I, the whole being concluded by eighteen topics for collateral reading from "The American Revolution," and from Cooke's "Virginia."¹

¹ Fiske, John, "A History of the United States for Schools," Houghton, Mifflin & Co., Boston, pp. 211-215.

It is a significant fact that modern text-books for children are being prepared by masters in the various departments of knowledge, not a little thought being bestowed upon the highest utilization of all modern instruments for arousing the intelligent interest of the pupils. This being the case, it is idle to rely upon primitive methods, however potent they may have been in the past, with pupils who have learned to read fluently.

248. The general surveys that follow the detailed narratives have this advantage for the pupil: he infers of his own accord, that in periods of which not much is told, a great deal took place, nevertheless, which the history or the teacher passes over in silence. In this way the false impressions are prevented that would be produced by purely compendious instruction, which indeed, at a later stage, becomes in a measure unavoidable.

249. (3) Mediæval history derives no assistance from the study of the ancient languages, nor is it closely related to present conditions; there is difficulty in imparting to the presentation of it more than the clearness obtainable through geography and chronology. But more than this is requisite: the burden of mere memory work without interest would become too great. The fundamental factors, Islamism, Papacy, the Holy Roman Empire, Feudalism, must be explained and given due prominence. Most of the facts down to Charlemagne may be made to contribute additional touches to the panorama of the Great Migration. With

Çeviri: Tahsil-i ibtidâiyye derecesindeki tarih derslerinde yalnız galibiyetlerden mi bahsedilmeli? Yoksa mağlubiyetler de mi gösterilmeli?*

Translation: Should only victories be mentioned in history courses at primary level? Or should defeats also be shown?

Satı Bey**

Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, E-posta: icanerturk25@hotmail.com

* Satı Bey, Tahsil-i İbtidâiyye Derecesindeki Tarih Derslerinde Yalnız Galibiyetlerden mi Bahsedilmeli? Yoksa Mağlubiyetler de mi Gösterilmeli?, Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası, Nazariyat ve Malumat Kısmı, Numara 13-21, Sene 2, 1327/1911, s. 69-77. Satı Bey'in Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuasında yayınlanan bu yazısı, II. Meşrutiyet Dönemi tarih öğretimi anlayışını olduğu kadar dönemin vatandaş yetiştirme anlayışını ve öğretmenlerin eğitim psikolojisine olan mesafesini de göstermesi bakımından dikkate değerdir Türk eğitim tarihi ve pedagojisi açısından son derece önemli bir yere sahip olan Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası, Dârümuallimîn hocaları tarafından 28 Şubat 1910-Mart 1926 tarihleri arasında 69 sayı olarak yayımlanmıştır. Dârümuallimîn'de meydana gelen birçok yeniliğin öncüsü olan Sâtı Bey, Maarif Nezareti adına her ayın on beşinde yayımlamak üzere hazırlanan Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası'nın ilk başyazarı olmuştur. Mecmuanın yayımlanma amacı, ilk sayısında 'İzah-ı Meslek' adıyla yazılan bir yazıda ortaya konulmaktadır. Buna göre, mekteplerimizde eskiden takip edilen idari ve eğitim-öğretim yöntemleri ile basmakalıp fikirlere sahip müteşebbis olmayan kişiler yetiştirildiği savunulmaktadır. Öğrencilerin miskinleşmesine neden olan ezberci eğitim yöntemlerine son vermek ve mekteplerimizde hür, araştırmacı, girişimci ve haysiyetli kişilikler yetiştirebilmek için mekteplerin idari ve eğitim-öğretim usullerinde köklü bir değişiklik yapmak gerektiği üzerinde durulmaktadır. Eğitim sistemimizin düzeltilmesinin kısa sürede mümkün olmayacağını belirten yazıda, bu konuda yoğun bir mesai takip edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca hedefe kısa sürede ulaşılabilmesi için her türlü vasıtanın denenmesinin ve azimli bir şekilde çalışılmasının vatani bir görev olduğu da belirtilmektedir. Yayın politikası olarak Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası'nın vatani bir görev olan eğitimimizin ıslahı konusunda basın-yayım aracı olarak faaliyet göstereceği, ibtidai eğitiminde takip edilmesi gereken gaye ve bu gayeye ulaşmak için uygulanması gereken yöntemleri herkese tanıtacağı ve özellikle sunacağı ders örnekleri ile yeni yöntemlerin uygulama tarzını açıkça ortaya koyacağı belirtilmiştir (Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası, 1325/1910:1-2). Mecmua, ilk başlarda genel olarak iki ana kısımdan oluşmuştur. Bunlardan ilki "Malumat-ı Umumiye ve Terbiyeviyye" kısmı olup burada ilmî yazılara yer verilmiştir. Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası'nın 7. sayısından itibaren içerik aynı olmakla birlikte kısımların başlıklarında değişikliğe gidilmiş ve derginin başlıkları "Nazariyyat ve Malumat" ile "Tatbikat ve Ameliyyat" olarak belirlenmiştir. 69 sayı yayımlanmasına rağmen Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası, 28 Şubat 1910 tarihinde ortaya koyduğu gayeye ulaşma konusunda başarılı olmuştur (Ünal-Birbudak, 2011: 105-110).

** Mustafa Satı-el Husri (1880 Yemen/1969 Kahire), 1900 yılında Mülkiye Mektebinden mezun oldu. İlk önce Yanya İdadisinde Tarih-i Tabii öğretmenliği, sonra kaymakamlık yaptı. İstifa edip İstanbul'a gelince çeşitli yayın organlarında o dönemin ders programlarını tenkit etti. Eğitimle ilgili görüşlerini çeşitli gazete ve mecmualarda yazmış olduğu yazılar ile dile getirmesi, devrin aydın ve yöneticilerinin dikkatini üzerine çekti. Nitekim o dönemin maarif nazırları Nail Bey ile Emrullah Efendi'ye sunmuş olduğu layihalarda, Dârümuallimîn-i Aliyede yapılmasını gerekli gördüğü reformların ana hatlarını ortaya koymuştur. 1909'da Dârümuallimîn müdürlüğüne getirildi.

Öz

“Tahsil-i ibtidâiyye derecesindeki tarih derslerinde yalnız galibiyetlerden mi bahsedilmeli? Yoksa mağlubiyetler de mi gösterilmeli?” başlıklı bu çalışmada, II. Meşrutiyet Dönemi’nde Sarı Bey’in müdürlüğü esnasında tatbikat dersleri imtihanları sonrasında ilgili başlığa dair yapılan yazılı imtihana öğretmen adaylarından Mehmet Hulusi, Mehmed Ali, Mehmed Kemal, Muvassad Zeki, Mehmed Niyazi ve Hüseyin Avni efendilerin görüşleri ve sonunda bu konuda Sarı Bey’in değerlendirmeleri yer almaktadır. İlgili değerlendirmelerde öğretmen adaylarının bir kısmı sadece galibiyetlerden bahsedilmesi gerektiğini savunurken diğerleri hem galibiyet hem de mağlubiyetlerin anlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Sarı Bey de bu bahislerde ihtiyatlı davranılması; ecdada, maziye karşı olan hürmet ve muhabbeti ihlal etmemeye çalışarak, mağlubiyet bahislerinin tesirinin galibiyet bahislerinin tesirlerine galebe çalmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sarı Bey, ilköğretim, tarih dersleri, galibiyet-mağlubiyet

Abstract

In this study titled “Should only victories be mentioned in history courses at primary level? Or should defeats also be shown?”, the opinions of the pre-service teacher Mehmet Hulusi, Mehmed Ali, Mehmed Kemal, Muvassad Zeki, Mehmed Niyazi and Hüseyin Avni Efendi on the written exam on the relevant topic after the practice classes exams during the directorship of Sarı Bey, and finally the reviews of Sarı Bey on the subject are included. In the relevant evaluations, some of the pre-service teachers argue that only wins should be mentioned, while others state that both wins and losses should be explained. Sarı Bey states that these mentions should be held carefully by trying not to violate the respect and affection towards the ancestors and past, and that the effect of the defeats should not outweigh the effect of victories.

Keywords: Sarı Beg, primary education, history lessons, victory-defeat

Giriş

Dârümuallimîn tatbikat tedrisiye imtihanları sırasında, bir tarih dersinin münakaşası esnasında bir efendi “mekatib-i ibtidâiyyede talebeye yalnız galibiyetlerden bahsedilmeli;

Müdürlüğü sırasında pek çok şeyler yaptı. Programı istediği gibi düzenledi, öğretmenleri istediği gibi seçti. Öğrencileri temelden değiştirdi. Numune ve Uygulama Okulu (Tatbikat Mektebi) açtı. Burada konferanslar verdi. Kurslar, öğretmen kongreleri düzenledi. İki ay süreyle İtalya, Almanya, İsviçre, Fransa, Belçika, İngiltere ve Romanya’yı kapsayan bir eğitim araştırma gezisi yaptı (1910). Bir buçuk ay süreyle, vilayetlerdeki eski mezunların yaptıkları işleri ve karşılaştıkları güçlükleri tespit etti (1911). Şam, Beyrut, Adana, Konya, İzmir, Selanik ve Drama’yı ziyaret etti. Meşrutiyet Dönemi’nde batı pedagojisinin temellerine dayanan ilmî karakterdeki yeni eğitim anlayışının Türkiye’de yerleşmesinde etkili oldu. Bu dönemin her yönüyle takdir edilen eğitimcilerinin başında geliyordu. O, genel öğretim metotları üzerinde durduğu gibi çeşitli derslerin özel öğretim metotları üzerinde de durmuş, pek çok makaleler ve ders örnekleri hazırlayıp yayımlamıştı. Türkiye’deki en eski ve ciddi eğitim dergilerinden Tedrisat-ı İbtidâiyye Mecmuası’nı Maarif Nezareti adına İstanbul Dârümuallimîni öğretmenleriyle çıkarmaya başlamıştı. Onun ve birlikte çalıştığı arkadaşlarının görüşleri ve eğitim-öğretim uygulamaları, daha sonra görülen gelişmelerin birer başlangıcı olmuştu (Türk, 2009:424-428).

mağlubiyetler onların daire-i ittılaları (öğrenme daireleri) haricinde bırakılmalı” fikrini dermiyan etmiş idi. Bu fikir, bir imtihanı tahririye esas ittihaz edildi. Müdavim efendilere bu mesele hakkında ne düşündüklerini tahriren yazmaları teklif edildi. Yazılan makalelerin en şayanı dikkat fıkralarını atıye derç ediyoruz:

İbtidai sınıflarında mağlubiyetten bahsetmek fikrimce doğru olamaz. Hayatta büyük küçük herkesin hedefi; galibiyet, muvaffakiyet, tefevvukdur (üstün gelmedir). Üçü de hemen yekdiğerinin müteradifi olan (birbirinin ardınca gelen) bu üç kelimenin mefhumları (anlamaları) memmat alud edenlere (karıştıranlara) karşı, her köşede hay ve huy seadeti işittiren saiklerdir (sebeplerdir). İnsanları bu sevaikin tesir fikrisi altında hareket ettirmek mürebbilerin vezaifi cümlesindedir. Galip geleceğine itminanı (inancı) olmayan bir kavim, bir ferd için akıbetin tayini güç bir şey değildir. Galip gelse bile bu şeref kendisine değil tesadüfün gizli ellerine aittir. Sıçrama, atlama oyunlarında da böyledir: Sıçramadan evvel nasılsa tereddüt eden çocuğun o esnada artık sıçrayamadığı her vakit görülür; küçük çocukların güreşlerinde yeneceğinden şüphesi olana, korkana: “Canım bundan ne olur! Sen onu yenersin, haydi seni görelim.” gibi teşci’lerle his galibiyet uyandırılmazsa -velev kuvvetli olsa bile- tutuşamaz, güreşemez. Şu hâlde galip gelmek hususunda kuvvetli bir itminane sahip olan kimse neticenin yarısını kazanmış demektir.

Hâlihazırda ve daha çok zaman orduların efrad mevcudesinin yüzde doksan beşini yalnız tahsil iptidaiye malik olanlar teşkil eder. Binaenaleyh bu doksan beş vasıta-i galibiyenin zihninde, tüfeği omzuna almadan evvel, mensup oldukları milletin namağlup olduğu hakkında bir itikat kökleşmiş bulunmalıdır. Çünkü muharebede muvaffakiyet en ziyade kuvve-i maneviyyenin derecesine tabidir. Şeref ve fikri galibiyet onu temin eder. Şeref karşısında insanlar acizdir. Cazibesi asla geriye döndürmez; ileri ileri ta ölüme kadar çeker.

Tarih harb Osmaniyi tetvic eden (taç giydiren) Bulgaristan, Yunanistan, Romanya, Kırım, Kafkasya, İran, Mısır illerindeki seferlerimiz, galibiyetlerimiz bugün hemen esatire karışmış gibi cansızdılar. O galibiyetlerin nam ve nişanı yerine bugün koca koca kıtaların elden gitmesiyle neticelenen elvah siyah (siyah levhalar) müfadını (ifadelerini) okuyacak. Hâlâ o mağlubiyetler sebebiyle nalan (inleyen) ve perişan hicret eden zavallılardan düşman tokatlarını, düşman zulümlerini dinleyecek Osmanlı yavrularına mağlubiyetten bahsetmek yeniden eski cereyan inhıtatı teshil etmektir. Evet Osmanlıların namağlup oldukları fikri mümkünse çelik çenberlerle tespit edilmelidir. Orduya “Mağlup da olmuşuz.” malumatı haiz asker lazım değil; galeyen eden bir his, bir his galibane, etemmnan(eksiksiz) lazımdır.

Rüştiyelerde mağlubiyeti askere değil askeri idare eden ve bihakkın ahfadın şayeste-i neferini (layık neferleri) olan kimselere atfettirerek bunlara nefretin lüzumunu ilka ettirmelidir. Mağlubiyetin acısı alınmışsa daha ileride ders sırası gelmeden o muharebeyi muhtasaran söylemelidir. Yahut son Rus muharebesi gibi acısı yüreklerde duran mağlubiyetlerde Hamid gibi müsebbiplerine lanetle beraber düşmandan intikam alınması fikri telkin olunmalıdır.

15: Mehmed Hulusi

Terbiye-i ahlakiyyenin mühim bir ciheti de çocuklara vatanı sevdirmektir. Bunun için uyandırılması lazım gelen hislerden birisi de ecdadına olan muhabbettir.

Biz değil çocukların hatta büyüklerin bile his vatanisini uyandırmak için her zaman, her yerde söylenecek nutuklarda yazacağımız makalelerde “Bakınız bu vatan Viyana kapılarına kadar yürüyen Kanunilerin, Bahri Sefidi havza haline getiren Barbarosların habgahıdır

(yatağıdır). Bunun bir gülizar haline gelmesi için var kuvvetimizle çalışmalıyız. Bu makberin bir parçasının ecnebi eline geçmesine razı olmamalıyız.” diyeceğiz. Şüphe olunmaz ki Kanunilere, Selimlere, Barbaroslara, Namıklara karşı samimi bir muhabbeti olmaz insana bu sözlerin hiçbir tesiri olmaz. Yukarıda söylediğim vecihle biz bu hissi çocuklara vermeliyiz.

Çocuklara galibiyetten mi, mağlubiyetten mi bahsetmek lazımdır? Şu küçük izahattan anlaşılabilir. Evet, biz mekatib-i ibtidâiyye çocuklarına vaka-i tarihiyeyi, mukayese iyiyi ve fenayı, hatayı veyahut sevabı muhakeme ettirmekten ziyade -bilhassa rüştiye bire kadar olan sınıflarda- onlarda ecdadımıza karşı bir muhabbet hissi uyandırmaya çalışacağız. O halde muhabbetin çaresini düşünelim.

Şüphe yoktur ki galibiyet ecdad onlara karşı çocuklarda his muhabbetin uyanmasına mühim bir saikdir. Fakat birisinin dediği gibi galibiyetten daha şanlı mağlubiyetler de olabilir ki bunlar da çocuğun hissini okşar, onu ecdadına rabt eder. Burada iki tane vaka-i tarihiye tahlil edelim ve masurane (resimli) ders verdiğimizizi farz edelim:

1. Baltacı Mehmet Paşa, Petro’yu esir etti.
 - a) Hasan Paşa esir oldu. Enva’ hile ile kaçtı. Yine geldi orduda hizmet etti. Düşmana galebe çaldı.
 - b) Osman Paşa, askeri ile beraber birçok zamanlar uğraştı. Nihayet mağlup ve teslim oldu. Askerlerimizin şecaatini, kumandanlarının metanetini düşman takdir etti. Onun için tüfeklerini ve kılıcını kendilerine iade ederek onları alkışladı.

Ben diyebilirim ki Baltacı Mehmet Paşa’nın galibiyetinin çocuklarda uyandırdığı his muhabbet, son vaka-i tarihiyenin uyandırdığı histen daha az olabilir. Çünkü çocuk Baltacı gibi birçok galipleri görecek. Galibiyetler çoğalacak, tesirini az çok kaybedecektir. Halbuki Osman Paşa vakası gibi vekayi harbiye tarihte pek az geçer. Fazla olarak bunda çocuk düşmanın takdiratını da gördü mü daha ziyade müteessir olabilir. Bu gibi galibiyet ve mağlubiyetlerden mekatib-i ibtidâiyyenin her sınıfında bahsedilebilir.

Her kavimde olduğu gibi bizim tarihlerimizde kalpleri yakacak, müsebbibine lanetler okutturacak vekayi vardır ki bunları rüştiye bire, ikiye kadar hiçbir suretle söylemeye razı değilim. Şu kadar var ki eğer çocuk o vakte kadar ecdadına karşı olan muhabbeti takviye edecek birçok vekayii tarihiye görmüş veyahut birçok kahramanların tercüme-i hâllerini işitmiş ise en sonra azar azar mağlubiyetlerden de bahsedilmeye başlanılmak muvafıktır. Bu gibi mağlubiyetleri sevilen muallim ve yazan tarih kitapları bunlara sebep olan kumandan ve askerlerden diğer hamiyetli, kahraman, metin padişah, kumandan ve askerlerin razı kalmadıklarını, onlara nefret ettiklerini söylemekten ve yazmaktan geri durmamak katiyyen icap eder.

Yine tekrar ediyorum: İbtidâiyye birden rüştiye ikiye kadar bütün sınıflarda bu türlü mağlubiyetlerden bu suretle bile bahsetmekten ictinab edilmelidir.

150: Mehmed Ali

Evet fikrime kalırsa yalnız galibiyetten değil mağlubiyetlerden de bahsedilmelidir. Çünkü biz daima galibiyetten bahseder de öbürünü bırakırsak çocuklara bir gurur, bir benlik hissi vermiş oluruz. Binaenaleyh mademki Osmanlılar şimdiye kadar hiçbir mağlubiyete düşer olmamışlardır, bundan böyle de mağlup olmazlar derler ve bu his artık büyüyünceye kadar hatta ilelebet silinmez kalır. Bu ise küçük çocuklar için hiçbir vakit iyi değildir. Hatta bu fikri vermekle onları zehirlemiş oluruz.

Şimdi burada bir şey sorulabilir. Galibiyetten bahsedildiği zaman ecdadı azamımızın fezaili ahlakiyesinden, şecaatinden, fedakarlığından, vatana olan muhabbetinden, zamanındaki kuvve-i maliye ve askeriyemizden vesairenden bahsediyoruz ve diyoruz ki: “İşte bizim ecdadımız evvelce böyle idi. Onun için daima düşmana galip geliyor ve birçok memleketler fethediyordu. Siz de onlar gibi ahlaklı, şeci’, fedakar, muhabbet vatan olunuz.” Fakat mağlubiyetten bahsedilince onlara bir yeis, bir keder vermektan başka ne yapmış olursunuz? Buna cevaben diyebilirim ki evet onlara bir yeis, bir keder vermiş oluyor ve müteessir kılıyoruz. Fakat bununla kalmıyor belki bunlardan ziyade esbab mağlubiyeti öğretmiş ve kendilerine bundan büyük bir hisse, bir ibret çıkartmış oluyoruz. Mesela İbrahim Paşa ile olan muharebede mağlup olduk. Çünkü Yeniçeri askerlerine fesad ahlak tari olmuştu (ortaya çıkmıştı). Keza Osman Paşa Plevne’de mağlup oldu. Çünkü Abdülhamid yahut kendisini çekemeyen diğer kumandanlar kuvve-i muavene ve erzak göndermedi yahut düşman çoktu. Kezalik bir deniz muharebesinde mağlup olduk. Çünkü zırhlılarımız yoktu. Velhasıl mağlubiyetin bunlardan başka vesait-i harbiyenin noksanlığından, vesait-i nakliyenin mefkudiyetinden (yokluğundan), bir kumandanın hiyanetinden yahut planını iyi tertib edememesinden ileri geldiğini söylediğimiz vakit onlara şöyle bir fikir telkin etmiş oluruz: “Ha! Ahlakımız fenalaşırsa, başımızda milletini vatanını sevmeyen bir padişah bulunursa, mükemmel zırhlılarımız olmazsa, yollarımız şimendüferlerimiz bulunmazsa, iyi top ve tüfeğimiz olmazsa, askeri idare eden kumandan fena olur yahut tedbirsizce hareket ederse mağlup olurmuşuz aksi takdirde galip gelirmişiz. Şu hâlde biz de çalışalım, terakki edelim, vatanımızı sevelim, düşmana teslim etmeyelim.” İşte verilen derslerde en ziyade şu sebeplere ehemmiyet verirsek zannederim çocuklarda yeis, keder vesaire gibi aksi tesir hasil olmaz. Olsa da pek cüzi olur, ehemmiyeti ikinci derecede kalır.

14: Mehmed Kemal

Hülasa-i fikrim siyahı anlatmak için beyazdan, geceyi anlatmak için gündüzden ve hareketi anlatmak için sükûnetten nasıl istifade edersek; galibiyeti hakkıyla anlatmak ve tarihe, ananat-ı milliyemize tamamıyla vukuf hasil etmek ve hakkıyla vatanperver vücutlar yetiştirmek için mağlubiyetten de öylece istifade etmeliyiz.

14: Muvassad Zeki

... Tarih dersi verilirken ekseriyet üzere galibiyetlerden ve ara sıra da mağlubiyetlerden bahsetmek lazımdır. Zira sırf galibiyetlerden bahsetmek çocuklarda his gurur ve azameti perverde etmek, onları teşebbüsten mahrum bırakmak; sırf mağlubiyetlerden bahsetmek de muharebeden tevhiş (korkutma) hissini uyandırmak, cebin (korkak) alıştırmak demektir...

23: Mehmed Niyazi

Hayat galibiyet ve mağlubiyetlerle mala mal daimi bir mücadeledir. Bir ferd ne derecede itilade olursa olsun (yükselirse yükselsin) elbette bir anı olur ki -hissi, manevi, maddi-sükut eder. Efrad için böyle olduğu gibi heyatı ictimaiye için de aynıdır; bir kavim, bir millet ne kadar müterakki, zi-haşmet (haşmetli) olursa olsun ara sıra muhtelif sevaik ve tesirat ile düçar tezelzül olur (sarsılır). Şimdi düşünelim; tahsil ibtidaide yalnız galibiyetlerden bahsedecek olur isek evvela talebemize açıktan açığa yalan söylemiş, hakikati tahrif etmiş, yahud saklamış oluruz. Saniyen talebemize lüzumundan fazla, göz kamaştırıcı nikbinlik (iyimserlik) vermiş oluruz; zaid nikbini öyle bir hale-i nuranidir ki hayatın hakikatleri karşısında sed olur, insanı safdil yapar. Böyle safdil efraddan müteşekkil bir heyet ne derece müterakki, alim, mütefennin, kavi olursa olsun bir semt meçhulden esmesi muhtemel bir bad na-gehani (ansız bir rüzgar) onu fena halde sarsar, hürde-hâş eder (paramparça eder). Binaenaleyh tahsili

ibtidaide mağlubiyetlerden de bahsetmek behemehal lazımdır. Şu kadar ki onların esbab ve sevaikini talebeye etrafiyla anlatmak, iyice izah etmek lazımdır. Hususiyle bazı kirli sahifelerden sarfı nazar edecek olur isek neticesi zillet olan mağlubiyetlerimiz heman yok gibidir. Kısmi azamı kahramanlık ve hareket alicenabane ile malidir (doludur). Yalnız tarihimizin -pek az olan- çirkin sahifelerini tahsil ibtidaide bulunan talebeye göstermemek lazımdır. Şayed bu gibi lekeli sahifeler gösterilecek ve esbabı mağlubiyetimiz layığıyla anlatılacak ve kahramanane tasvir edilmeyerek zillet ile izah edilecek olursa o zaman pek büyük bir tehlike husule gelerek karanlık bir bedbinlik (ümitsizlik) verileceği gibi vatan ve millet için nefret tevliid etmek ihtimali kavisi mevcuttur. Hülasa tahsili ibtidaide tarih tedrisi keyfiyeti pek nazik bir meseledir...

5: Hüseyin Avni

Bu tahriri imtihan varakaları heyeti talimiyeye okunduktan sonra mesele alenen mevki' tedkik münakaşaya vaz' edildi: İctimaa riyaset eden Dârülmualimîn müdürü (Sarı Bey), evvela Mehmet Hulusi Efendi'yi fikrini şifahen söylemeye davet etti; sonra varaka-i tahririyesinde bu fikre en ziyade muhalif bir mütalaa serd etmiş olan Mehmed Ali Efendi'ye cevap vermesini teklif etti. Mehmed Ali Efendi arkadaşının "Yeis ve ümid" nokta-i nazarından tedkik ettiğini, halbuki bu meselenin diğer bir nokta-i nazardan, "ecdada karşı his hürmet ilka etmek, vatana karşı muhabbet hissi uyandırmak" ihtiyacı nokta-i nazarından tedkiki lazım geldiğini söyledikten sonra fikrini izah etti.

Bundan sonra müdür, diğer efendilerin varakalarındaki efkari esasiyeyi gösterdi: "Mağlubiyet manzaraları, galebe ümidini kırar." – "Galibiyetten daha şanlı mağlubiyetler vardır." – "Çocuklara daima galibiyetten bahsetmek, onları lüzumundan fazla nikbin, safdil bir hale getirmek demektir." – "Etfale daima galibiyetlerden bahsedilirse onlar 'Mademki şimdiye kadar hiç mağlup olmamışız, o halde şimdiden sonra da hiç olmayız.' derler." – "Mağlubiyetten bahsedilirken eğer biz de çalışmazsak mağlup olurmuşuz yolunda bir ders ahlakı verilmiş bulunur." – "Galibiyeti hakkıyla anlatmak için mağlubiyetten bahsetmek lazım gelir." – "Mağlubiyetlerden bahsedilirken esbabı meydana çıkarılmalı, nazarı dikkate çarptırılmalıdır."

Bu fikirlerin hepsinin bir nokta-i nazardan doğru olduğunu söyledikten sonra bir meseleyi hal için yalnız bir nokta-i nazardan muhakeme yürütmek doğru olmadığını, mümkün olduğu kadar muhtelif nikat nazardan düşünerek, meseleye mümkün olduğu kadar muhtelif nikat nazardan bakarak, her nokta-i nazardan ne gibi muhsenat ve mezahir varsa bunları meydana çıkarmak ve müvazene etmek ve nihayet bu muvazenenin neticesine göre hüküm vermek lazım geldiğini ihtar etti; bu meselede dermiyan olunan şu efkari esasiye tekabül ettirilirse, muhtelif efendiler tarafından gösterilen bu muhtelif mahzurlar ve muhsenatlar müvazene olunursa... "Küçük çocuklarda bile tarih derslerinde mağlubiyetlerden bahsetmek caizdir; şu kadar var ki bu bahsin ecdada hürmet ve muhabbet hissi ile atiye itimat fikrini iptal edecek bir şekil almamasına itina etmek lazımdır." yolunda hüküm vermek zaruri olduğunu söyledi. Sonra bu meselede, imtihan varakalarında gösterilenlerden başka birkaç ciheti daha düşünmek lazım geldiğini söyleyerek bu cihetlere de nazarı dikkati celb etti:

Hayatta, bir zaman için olsun mağlup olmak, muvaffak olamamak ihtimali her vakit mevcuttur. Böyle ademi muvaffakiyet ve mağlubiyet zamanlarında insana en ziyade lazım gelen haslet ümit ve cesaretini kaybetmemek, mağlubiyeti telafi edinceye, muvaffak oluncaya kadar çalışmak ve uğraşmaktır; bu gibi ahvalde me'yûs (ümitsiz) olmak kadar, uğraşmanın bî-sud (faydasız) olacağına itimat etmek kadar mazar ve mehlek bir şey (tehlikeli iş) tasavvur olunamaz. Ahvali şahsiyede böyle olduğu gibi ahvali ictimaiyye ve milliye de tamamıyla

böyledir. Onun için evladı vatana küçüklüklerinden itibaren aksiliklere karşı uğraşmak lüzumu hakkında bir kanaat, sa'yin (gayretin) -ciddi ve sebatkarene bir sa'yin- muvaffakiyetle neticeleneceği hakkında bir itimad vermek lazım gelir.

Tarih derslerinde galibiyetlerden veya mağlubiyetlerden bahsetmemek, bu kanaat ve itimad üzerine yapacağı tesiri de nazarı dikkate almak lazım gelir:

Hayatını tekmil muvaffakiyetle geçiren, rehğuzar hayatında (geçecek yolunda) hiçbir mania uğramadan ilerleyen bir şahıs tasavvur ediniz; o şahıs bir gün bir aksiliğe tesadüf ederse, bir mania bir haile rast gelirse... tabiidir ki birdenbire şaşırarak, me'yûs olacaktır. Fakat o adam müddet hayatında böyle manialar karşısında mükerreren muvaffakiyetsizlik anları geçirmiş ve sonra bu maniaları atlamaya muvaffak olmuş ise bu yeni mania karşısında nevmid (ümitsiz) olmayacak, -eski maniaları hatırlayarak- bunun da zail olabileceğini veya izale edilebileceğini düşünecek, ona karşı ümit ile uğraşacak ve nihayet onu atlamaya, onu geçmeye muvaffak olacaktır. Mücadeleye alışmamış, mehlek hayat ile göğüs göğüse gelmemiş bir adam küçük bir mania karşısında bile tevakkufa (duraklamaya) mecbur olur; fakat manialar arasında yuvarlana yuvarlana büyümüş bir insan büyük manialar karşısında bile ümid ile uğraşır; hatta her manii anlayışından sonra daha fazla bir kuvvet ve daha fazla bir cüret, daha fazla bir kabiliyet kazanır ve gittikçe daha büyük maniaları atlayabilecek bir hale gelir. Maniaların tezayid ettiğini görünce gayretini artırır, onlara galebe için daha büyük bir hırs ve metanetle çalır.

Bunun için derler ki: İnsanda ahlakı takviye etmek, azmi tululamak (artırmak) hususunda hiçbir şey muvaffakiyetsizlik kadar müessir olamaz.

Efrad hakkındaki bu izahatı, tamamıyla milletlere de tatbik edebiliriz ve diyebiliriz ki mağlubiyetler ve felaketler ahlak milel üzerinde büyük bir tesir yapar; tarih bize, mağlubiyetler ve muvaffakiyetsizlikler neticesinde vukua gelmiş intibahların (uyanışların) birçok emsalini gösterir. Prusya, Napolyon ordularının ayakları altında ezildikten sonra, Fransa Almanya'ya mağlup olduktan sonra bir devri intibaha dahil olmuş; Japonya, Amerikan donanmasına boyun eğmeye mecbur olduktan sonra uyanmıştır. Bizim inkılabımız da ancak tehlikelerin fevkalhad (sınırsız) tezayidinden sonra vukua gelmiştir.

Onun için tarih derslerinde mağlubiyetlerden de istifade olunabilir ve olunmalıdır. Bilhassa bizde müşkülâtı hazıra dolayısıyla tevellüd etmekte olan nevmidlikleri (ümitsizlikleri) izale için başka milletlerin de kendimizin de şimdiye kadar nasıl müşkülât arasından sıyrılmaya muvaffak olmuş bulunduğumuzu öğretmek, anlatmak, göstermek zaruridir.

Bundan başka şurası da şayan dikkattir ki mağlubiyet bahisleri, hissiyatı vataniyeyi ikaz hususunda da kıymettar bir tesir yapar. Ahvali adiyede vatana, ahval vataniyeye karşı bir lakaydlık hüküm sürer; galibiyet veya mağlubiyet bahisleri bu lakaydlığı izale ederek hissiyatı tehyiç eder (ayağa kaldırır) fakat bu hususta mağlubiyetin tesiri, çok vakit galibiyetin tesirinden daha büyük olur: Çünkü umumiyetle muhabbet, merhamet ile, acımak ile şiddet kesb eder (kazanılır).

Nihayet şurası da nazarı dikkate alınmalıdır ki bizde kuru kuruya bir itimat vardır, "Osmanlı olmak, mağlup olmamak için kafidir." yolunda bir kanaat mevcuttur. Bu muzır kanaati izale etmeye, mağlup olmamanın ancak çalışmak ve uğraşmak ile kabil olacağını telkine kati bir ihtiyacımız vardır; bu ihtiyacı def' etmek, ancak mağlubiyetlerden de bahsetmekle kabil olabilir.

Şu kadar var ki, bu bahislerde ihtiyatlı davranmak, ecdada, maziye karşı olan hürmet ve muhabbeti ihlal etmemeye çalışmak lazımdır. Bu hususta öyle bir hattı hareket takip etmeli,

öyle bir lisan kullanmalı ki, mağlubiyet bahislerinin tesirâtı, galibiyet bahislerinin tesirâtına galebe çalması.

Kaynakça

Satı Bey.(1327/1910). Tahsili ibtidaiyye derecesindeki tarih derslerinde yalnız galibiyetlerden mi bahs edilmeli? Yoksa mağlubiyetlerde mi gösterilmeli?, Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, Nazariyat ve Malumat Kısmı, Numara 13-21, Sene 2, s. 69-77.

Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası, "İzah-ı Meslek", Sene 1, Numara 1, 1325/1910, s.1-2.

Türk, İ. C. (2009). II. Meşrutiyet dönemi eğitimcisi Satı Bey ve coğrafya öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 40, Erzurum, s. 424-428.

Ünal, U. ve Seçkin, B.T. (2011). Tadrîsât (-ı İbtidâiyye) Mecmuası. *Türk Yurdu*, Sayı 282, s. 105-110.

Original Metin (Original Text)

۶۹

نظریات و معلومات قسمی

ایتمکله اولادینی حیات حقیقیه به نام بر طلبه اوله رق یتشدیرمکله ایکنجی وظیفه سی ایفا ایدر . فقط وظیفه سی بونکله ده تمیز ، احتمالکجه حیاتده بوغوشورکن هر شیئی — انسانیتی ، نزاهتی ، تربیه یی . . . الخ . . . — اونونان زوجله ده اوکجی وظائف علویه اخلاقیه یی خاطر لاتدیرر . اونی حیاتده موفق اولمغه صالح قیلار . یالکیز بو قدرمی ؟ قومشولره نمونه امتثال اولور . بر قادین ایچون متصف اولق لازم کلن صفتلری یعنی کندینک سحر موفقیتینی قومشولره اوکره تیر ؛ اولره عقل ویرر ، نصیحت ایدر ، سعادت و سلامتلرینی اولرک کوزی اوکنده واضحاً تصویر ایلر

اولادینی ، عائله سی خلقی ، زوجنی . . مسعود یاشاتیرکن عائله نك قوجاغنده کی مکتب ؛ خصوصی برمکتبیدی . شممدی قومشولره نمونه امتثال اولورکن براز توسیع دائره ایتش اولدی . بر او قومش قادینک یالکیز عائله سی ایچنده یاپه بیله چکی وظیفه نك بیله بشریت ایچون من و شکر انله تلقی اولنه جنی شهسز ایکن بوبله اطرافنی ده تنویر ایتسی ، تماسده بولندقلری آره سنده ده طلبه لر یتشدیرمی او مکتبک پک بویوک ، پک فیضلی بروظیفه انسانیه ایفا ایتدیکنی ، اونک پک مشمر نتیجه لر ویردیکنی اثبات ایدر . . .

— ۲۵۰ : اصرار غیب —

تحصیل ایترائی درجه سنده کی تاریخ درسنامه یالکیز غالبیتلردمی بحث

ایرملی ؟ بوقسه مغلوبیتلردمی کومتر بلجلی ؟

دارالعلمینک تطبیقات تدریسه امتحانلری صره سنده ، بر تاریخ درسنامه مناقشه سی ایتساننده برافندی « مکاتب ابتداییه ده طلبه یه یالکیز غالبیتلردن بحث ایرملی ؛ مغلوبیتلر اولرک دائره اطلاعلی خارنده بر ایلمالی » فکرنی درمیان ایتش ایدی . بو فکر ، بر امتحان تحریری به اساس اتخاذ ایدیلدی : مداوم افندیله بومسئله حقنده نه دوشوندکلرنی تحریراً یازمالری تکلیف ایدیلدی . . یازیلان مقاله لرک اک شایان دقت ققره لرینی آتی به درج ایدیورز :

ابتدائی صنفلرنده مغلوبیتدن بحث ایتک فکرجه طوغری اولاماز . حیاتده بویوک کوچوک هر کسک هدفی ، فالیت ، موفقیت ، تقو قدر . اوچی ده همان یگدی بکرینک مترادفی اولان بو اوج کله نك مفهوملری ممت آلود اینلره قارشى ، هر گوشه ده های وهوی سعادت ایشیتدیره ن سائقلردر . انسانلری بو سوائتک تاثیر فکریسی

آلتده حرکت ابتدیرمک مر بیلرک وظائفی جمله سندندر. غالب کله چکنه اطمئانی اولیان بر قوم، بر فرد ایچون عاقبتک تعیینی کوچ برشی دکلدن. غالب کلسه بیله بو شرف کندیسنه دکل تصادفک کیزلی اللرینه عاندر. صیجرامه، آنلامه اونونلر تدهده بویه در: صیجرامازدن اول نصلسه تردد ایدن چوجنگک او ائناده آرتق صیجرایه مدینتی هر وقت کورولور، کوچک چوجقلرک کوره شلرنده یکه چکندن، شهبه سی اولانه، قورقانه: — «جام بوندن نه اولور سن اون یکرسک، هایدی سنی کوره لم» کبی تشجیع لره حسن غالبیت او یاندر لمازسه — ولو قوتلی بیله اولسه — طوتوشماز، کوره شه مز. شو حالده غالب کلک خصوصتده قوتلی بر اطمئانه صاحب اولان کیمسه نتیجه تک یاریسینی قازانمش دیمکدر.

حال حاضرده ودها چوق زمان ازدولرک افراد موجوده سنک یوزده طقسان بشنی یالکیز تحصیل ابتدائییه مالک اولانلر تشکیل ایدر. بناء علیه بو طقسان بش واسطه ظالینک ذهننده، تفنکی اوموزه آلمزدن اول، منسوب اولدقلری ملک نا مغلوب اولدقینی حقنده بر اعتقاد کولکشمش بولنمالی در. چونکه محاربه ده موفقیت اک زیاده قوه مغلوبه تک درجه سنه نابعدن. شرف و فکر غالبیت اونی تأمین ایدر. شرف قارشوسنده انسانلر عاجزدر. جاذبه سی اصلا کری به دوندر مرز؛ ایلری، ایلری تا اولومه قدر چکر

تاریخ حرب عثمانی نی تیویج ایدن بلغارستان، یونانستان، رومانی، قریم، قافقاسیا، ایران، مصر ایللرنده کی سفر لر مرز غالبیتلریمز بو کون همان اساطیره قاریشمش کبی جانسزدر لر. او غالبیتلرک نام ونشانی یرینه بو کون قوجه قوجه قطع لرنک الدن کیمه سیله نتیجه ان الواح سیاه مفادینی او قوبه جق.. حالا او مغلوبیتلر سیله نالان و بریشان هجرت ایدن زوالیلردن دشمن طوقاتلرینی، دشمن ظلملرینی دیکله به جک عثمانلی یاورولرینه مغلوبیتدن بحث ایتک یکیدن اسکی جریان انحطاطی تسهیل ایتکدر. اوت عثمانیلرک نا مغلوب اولدقلری فیکری ممکنسه چلیک چنبرلره تثبیت ایدللی در. اردویه «مغلوبده اولمشز» معلوماتی جائز عسکر لازم دکل؛ غلیان ایدن بر حسن، بر حسن غالبانه، بر اطمئنان لازمدر

رشدیه لرده مغلوبیتی عسکره دکل عسکری اداره ایدن و بحق احفادک شایسته نفرینی اولان کسه لره عطف ایتدیره ک بونلره نفر تک لزومنی القبا ایتدیر میلدیر. مغلوبیتک آچیسینی آلمشسه دها ایلرده درس صره سی کله دن او محاربه یی مختصراً

سویله ملیدر. یا خود صوک روس محاربه سی کی آجیسی یورکلرده طوران مغلوبیتلرده
حمید کی مسیبلرینه لنتله برابر دشمندن انتقام آلمسی فکری تلقین اولنمایدیر.

— ۱۵ : محمد طبرسی —

تربیه اخلاقیه نك مهم برجهتی ده چوجقلره وطنی سودیرمکدره. بونک ایچون
اویاندیرلمسی لازم کلن حسلردن بریسی ده اجدادینه اولان محبتیدر.

بز دکل چوجقلرک - تی بو یوکلرک بیله حسن وطنپسنی اویاندیرمق ایچون هر زمان،
هر رده سویلنه چک نطقلرده یازه جغیز مقاله لرده « باقکز بو وطن ویانه قبولرینه
قدر یوروین قانونیلرک، بحر سفیدی حوضه حاله کتیره ن بارباروسلرک خوابکایدیر.
بونک برکنزار حاله کلسی ایچون وار قوتمزله چالیشملی بز. بومقبرک بر پارچه سنک
اجنبی انه کچمسنه راضی اولماملی بز » دییه جکزر. شبه اولنمز که قانونیلره، سلیماره،
بارباروسلره، نامقلره قارشى صمیمی بر محبتی اولماز انسانه بو سوزلرک هیچ بر
تأثیری اولمز. یوقازیده سویلدیکم وجهله بز بو حسی چوجقلره ویرملی بز.

چوجقلره غالبیتدنی، مغلوبیتدنی بحت ایدمک لازمدر؟ شوکوچک ایضا حاتدن
اکلاشیله بیلور. اوت، بز مکانب ابتداییه چوجقلرینه وقعه تاریخیه یی مقایسه ای یی
وفنای، خطایی و یا خود صوابی محاکمه ایتدیرمکدن زیاده - بالخاصه رشديه بره
قدر اولان صقلرده - اولنلرده اجدادمنزه قارشى بر محبت حسی اویاندیرمغه
چالیشه جغز. او حالده محبتک چاره سنی دوشونه لم.

شبه یوقدر که غالبیت اجداد اولنلره قارشى چوجقلرده حسن محبتک اویانمسنه
مهم بر سائقدر. فقط برینسک دیدیکی کی غالبیتدن ده اشانلی مغلوبیتلرده اوله بیلور که
بونلرده چوجقلر حسی اوخشار، آنی اجدادینه ربط ایدر. بوراده ایکی دانه وقعه
تاریخیه تحیل ایدم و مصورانه درس ویردیکمزی فرض ایدم:

۱ - بالطه جی محمد پاشا پترونی اسیر ایتدی

(۱) حسن پاشا اسیر اولدی. انواع حیلله ایله قاچدی. یته کلدی اردوده
خدمت ایتدی دشمنه غلبه چالیدی.

(۲) عثمان پاشا عسکری ایله برابر بر چوق زمانلر اوغراشیدی. نهایت
مغلوب و تسلیم اولدی. عسکر لرمنک شجاعتی، قوماندانلرینک متانتی دشمن

تقدیر ایتدی . آنک ایچون تفنکریخی و قلیجینی کندیلرینه اعاده ایدرک آنلری
آلقیشلادی ...

بن دیه بیلیرم که بالطه جی محمد پاشانک غالبیتنک چوجقلرده او یاندیردینی حس
محبت صوک و قعه تاریخیه نیک او یاندیردینی حس دن دها آز اوله بیلور . چونکه
چوجق بالطه جی کبی برچوق غالبلری کوره جک . غالبیتلر چوزاله جق ، تاثیرینی
آزچوق غائب ایدم جکدر . حالبوکه عثمان پاشا وقعه سی کبی وقایع حربیه تاریخیه
پک آز کچر . فضله اوله رق بونده چوجق دشمنک تقدیراتی ده کوردیمی
دها زیاده متأثر اوله بیلور . . . بو کبی غالبیت و مغلوبیتلردن مکاتب ابتدایه نیک
هر صنفده بحث ایدله بیلور .

هر قومده اولدینی کبی بزم تاریخلر مزده قلبلری یا قه جق ، مسینه لغتلا او قوتدیره جق
وقایع واردر که بونلری رشده بره ایکی به قدر هیچ بر صورتله سولیکه راضی
دکلم . شو قدر وار که اکر چوجق او وقته قدر اجدادینه قارشو اولان محبتی تقویه ایدم جک
برچوق وقایع تاریخیه کورمش و یا خود برچوق قهرمانلرک ترجمه حاللریخی ایشتمش
ایسه اک صوکره . آزار آزار مغلوبیتلردن ده بحث ایدلیمکه باشلانلق موافقدر . بو کبی
مغلوبیتلری سولین معلم و یازان تاریخ کتابلری بونلره سبب اولان قوماندان و عسکرلردن
دیگر حمیتلی ، قهرمان ، متین پادشاه ، قوماندان و عسکرلرک راضی قلمد قلیخی ، اولره
نفرت ایتدکریخی سولیکدن و یازمقدن کری طور ماق قطعاً ایجاب ایدر .
ینه تکرار ایدیورم : ابتدایه بردن رشده ایکی به قدر بتون صنفارده بودرلو
مغلوبیتلردن بو صورتله بیله بحث ایتمکدن اجتناب ایدلملیدر .

— ۱۵۰ : محمد علی —

اوت فکرمه قالیرسه یالنکز غالبیتدن دکلم مغلوبیتلردن ده بحث ایدلملی در . چونکه
بزدانما غالبیتدن بحث ایدرده ابرینی براقیرسه ق چوجقلره برغرور ، بر بنگل حسی
ویرمش اولورز . بناء علیه مادام که عثمانیلر شمدی به قدر هیچ بر مغلوبیته دوچار
اولماملر در بوندن بویله ده مغلوب اولمازلر دیرلر و بو حس آرتق بویونجه به قدر
حتی الی الابد نیلنمز قالیر . بواسه کوچک چوجقلر ایچون هیچ بروقتانی دکلدن .
حتی بو فکری ویرمکه اونلری زهرله مش اولورز

شیمدی بوراده بر شی صوریه بیلیر . غالبیتدن بحث ایدلیمکی زمان اجداد

عظائمك فضائل اخلاقيه سندن ، شجاعتتدن ، فداكارلغندن ، وطنه اولان محبتندن ، زمانده كي قوهٔ ماليه و عسكريه مزدن و ساثره دن بحث ايديبورز و دييبورز كه : « ايشته بزم اجداديمز اولجه بويله ايدى . اونك ايچون دائماً دشمنه غالب كليور و برچوق مملكتلر فتح ايديبوردى . سزده اونلر كي اخلاقل ، شجيع ، فداكار ، محب وطن اوليكز . » فقط مغلوبيتدن بحث ايديلنجه اونلره بر يأس ، بر كدر و برمكدن باشقه نه بايمش اولورسكز ؟ يوكا جواباً ديه بيليرم كه اوت اونلره بر يأس ، بر كدر و يرش اوليور و متأثر قيليبورز فقط بونكله قالميور بلكه بونلردن زياده اسباب مغلوبيتي اوكرتمش و كنديلرينه بوندن بيوك بر حصه ، بر عبرت چيقاوتمش اولويورز . مثلاً ابراهيم پاشا ايله اولان محاربه ده مغلوب اولدق . چونكه يكيچرى عسكترلرينه فساد اخلاق طاري اولمشدى كذا عثمان پاشا بلونده مغلوب اولدى . چونكه عبدالحميد ياخود كنديسنى چكه ميان ديكر قوماندانلر قوهٔ معاونه و ارزاق كوندردى ياخود دشمن چوقدى كذلك بر دكز محاربه سنده مغلوب اولدق . چونكه زرهليلريمز يوقدى . والحاصل مغلوبيتك بونلردن بشقه وسائط حربيه مك نقصانلغندن ، وسائط نقليه مك مفقوديتندن ، بر قوماندانك خيانتندن ياخود پلائتى ابي ترتيب ايدم مامسندن ايلروكلديكي سويله ديكمز وقت اونلره شويله بر فكر تلقين ايتمش اولورز : « ها ! اخلاقرفنالاشيرسه ، باشيمز ده ملتى وطنى سومين بر پادشاه بولونورسه ، مكمل زرهليلريمز اولمازسه ، يوللريمز شمندو فرلريمز بولمازسه ، ائي طوب و تفنكمز اولمازسه ، عسكرى اداره ايدن قوماندان فنا اولور ياخود تدبير سزجه حركت ايدرسه مغلوب اولور مشز عكسى تقديرده غالب كلير مشز شو حالده بزده چاليشه لم ترق ايدم وطنمزي سوم دشمنه تسليم ايتيم لم ، ايشته ويريلان درسارده اك زياده شو سپيله اهميت ويررسه ك ظن ايدرم چوققلرده يأس ، كدر و ساثره كي عكسى تاثير حاصل اولماز . اولسه ده يك جزئي اولور اهميتي ايكنجى درجه ده قالير .

— ۱۴ : مجلد كمال —

... خلاصهٔ فكرم سياهى اكلامق ايچون بياضدن كيجه يي اكلامق ايچون كوندزدن و حركتى اكلامق ايچون سكونتدن ناصل استفاده ايدرسه ك ظاليتى حقيله اكلامق و تاريخه ، عنعنات مليه مزه تماميله وقوف حاصل ايتك و حقيله وطن پرور و جودلر يقشدرمك ايچون مغلوبيتندن اولهجه استفاده ايتملى يز

— ۱۳ : مرصه ذكى —

.. تاریخ درسی ویریلرکن اکثریت اوزره غالبیتلردن وارده صرعه مغلوبیتلردن بحث ایتک لازمدر . زیرا صرف غالبیتلردن بحث ایتک جو جقلرده حس غرور نوعظنی پرورده ایتک ، اولری تشبیدن محروم براتقی ، صرف مغلوبیتلردن بحث ایتکده محاربه دن توحش حسنی او یاند رقی ، جبین آیشدرمق دیکدر ...

— ۴۳ : محمد نیازی —

حیات غالبیت و مغلوبیتلره مالا مال دائمی بر مجادله د . بر فرد نه درجه ده اعتلا ده اولورسه اولسون البته بر آنی اولورکه - حتی ، معنوی ، مادی - سقوط ایدر . افراد ایچین بویله اولدینی کبی هیئات اجتماعیه ایچین ده عینی ذر ؛ بر قوم بر ملت نه قدر مترقی ، ذی حشمت اولو سه اولسون آره صتره مختلف سوائق و تأثیرات ایله دوچار تزلزل اولور . شمعی دوشونلم ؛ تحصیل ابتدائی ده یالکز غالبیتلردن بحث ایده جک اولور ایسه که اولو طلبه مزه آچیدن آچینه یالان سویلش ، حقیقی تحریف ایتش ، یا خود صافلامش اولورز . ثانیاً طلبه مزه لزومندن فضله ، کوز قاماشدیریحی بر نیکی نلک ویرمش اولورز ؛ زائد نیکی نی اولیله بر هاله نورانی در که حیاتک حقیقتلری قارشینده سدا اولور ، انسانی صافدل یاپار . بویله صافدل افراد دن متشکل بر هیئت نه درجه مترقی ، عالم ، متفکر ، قوی اولورسه اولسون بر سمت مجهولدن اسمعی محتمل اولان برباد ناکهانی اوئی فنا حالده سارصار ، خردخاش ایدر . بناء علیه تحصیل ابتدائی ده مغلوبیتلردن ده بحث ایتک همه حال لازمدر . شو قدر که اولرک اسباب و سوائقی طلبیه اطرافیه اکلایمق ، ایجه ایضاح ایتک لازمدر . خصوصیه بعض کیرلی صحیفه لردن صرف نظر ایده جک اولور ایسه که نتیجه سی ذلت اولان مغلوبیتلریمز همان یوق کیدر . قسم اعظمی قهرمانلق و حرکات عالیجنابانه ایله مایدیر . یالکز تاریخمک - پک آز اولان - جیرکین صحیفه لرین تحصیل ابتدائیه بولنان طلبیه کوستر مه مک لازمدر . شاید بو کبی لیکلی صحیفه لر کوستریله جک واسباب مغلوبیتمز لایقیه آکلایله جق و قهرمانانه تصویر ایدلیه رک ذلت ایله ایضاح ایدلیه جک اولورسه اوزمان پک بیوک بر ته لکه حصوله کله رک قارا کلق بر بدینلک ویریله جک کبی وطن و ملت ایچون نفرت تولید ایتک احتمال قویسی موجوددر . خلاصه تحصیل ابتدائی ده تاریخ تدریسی کیفیتی پک نازک بر مسئله در

— ۵ : مسیح عونی —

بوتحریری امتحان ورقه‌لری هیأت تعلیمیجه او قوندقدن سوکره مسئله علناً موقع تدقیق مناقشه‌یه وضع ایدلدی : اجتماعه ریاست ایدن دارالمعلمین مدیری، اولاً محمد خلوصی افندی بی فکرنی شفاهاً سولیکه دعوت ایتدی ؛ سوکره ورقه تحریریه‌سندده بوفکره الگ زیاده مخالف بر مطالعه سردائتمش اولان محمد علی افندی‌یه جواب ویرمسنی تکلیف ایتدی . محمد علی افندی آرقاداشنک مسئله‌ینی یالکنز « یأس و امید » نقطه نظرندن تدقیق ایتدیکنی ؛ . . . حالبوکه بومسئله‌نک دیگر بر نقطه نظرندن، « اجدادم فارشی حس حرمت القا ایتک ، وطنه قارشی محبت حسی او یاندر مق » احتیاجی نقطه نظرندنده تدقیق لازم کلدیکنی سوبله دکن سوکره فکرنی ایضاح ایتدی .

بوندن سوکره مدیر ، دیگر افندیلرک ورقه‌لرنده کی افکار اساسی‌یه کوستردی : « مغلوبیت منظره‌لری ، غلبه امیدنی قیرار » — « ظالیتمدن دها شانلی مغلوبیتلر واردر » — « چوجوقلره دائماً ظالیتمدن بحث ایتک ، اونلری لزومندن فضله نیکیین ، صافدل بر حاله کتیرمک دیمکدر » — « اطفاله دائماً ظالیتمدن بحث ایدیلیرسه ، اونلر مادام که شمندی یه قدر هیچ مغلوب اولمامشز ، احواله شمیدین سوکرده هیچ اولیز دیرلر » — « مغلوبیتدن بحث ایدیلیرکن ، اگر تده چالیتمازسه ق مغلوب اولورمیشز یولنده بر درس اخلاقی ویریلش بولونور » — « عالیتی حقیله آکلاتمی ایچون مغلوبیتدن بحث ایتک لازم کلیر » — « مغلوبیتلردن بحث ایدیلیرکن اسبابی میدانه چیقاریلمالی ، نظر دقته چاریدیر یلمالی در »

بوفکرلرک « پسنگ برر نقطه نظرندن طوغری اولدینی سوبله دکن سوکره بر مسئله‌ینی حل ایچون یالکنز بر نقطه نظرندن محاکمه بور و تمک طوغری اولدینی . . . ممکن اولدینی قدر مختلف نقاط نظرندن دوشونهرک ، مسئله‌یه ممکن اولدینی قدر مختلف نقاط نظرندن باقورق ، هر نقطه نظرندن نه کی محسنات و محاذیر وارسه بونلری میدانه چیقارمق و موازنه ایتک ونهایت بو موازنه‌نک نتیجه‌سنه کوره حکم ویرمک لازم کلدیکنی اخطا ایتدی ؛ بومسئله‌ده در میان اولنان شو افکار اساسی‌یه تقابل ایتدیریلیرسه ، مختلف افندیلر طرفدن کوستریلن بو مختلف محذورلر و محسناتلر موازنه اولنورسه . . . کوجک چوجوقلرده بیله تاریخ‌درسلرنده مغلوبیتلردن بحث ایتک جازدر ؛ شو قدر وارکه بو بحثک اجدادم حرمت و محبت حسی ایله آنی‌یه اعتماد فکرنی ابطال

ایده جک بر شکل آلاماسنه اعتنا ایتمک لازمدره ، یولنده بر حکم و بر مک ضروری اولدینتی سویله دی . سوکره بو مسئله ده ، امتحان ورقلرلنده کوستریلنردن باشقه بر قاچ جهتی دها دوشونمک لازم کلدیکنی سویله رک بوجهتلرمد نظر دقتی جلب ایتدی . حیانه ، بر زمان ایچون اولسون ، مغلوب اولمق ، موفق اولاماق احتمالی هروقت موجوددر . بویله عدم موفقیت و مغلوبیت زمانلرلنده انسانه اک زیاده لازم اولان خصلت : امید و جسارتنی فائب ایتهمک . . . مغلوبیتی تلافی ایدنجهیه ، موفق اولنجهیه قدر چالیشمق و اوغراشمق قدر ؛ بوکی احوالده مایوس اولمق قدر ، اوغراشماک یسود اوله جغه اعتماد ایتمک قدر مضر و مهلك برشی تصور اولنه ماز . احوال شخصیه ده بویله اولدینی کی احوال اجتماعیه و ملیه ده ده تامایله بویله در اونک ایچون اولاد وطنه ، کوچوکلنردن اعتباراً عکسینلکره قارشنی اوغراشمق لزومی حقیقه بر قناعت ، سعیک - جدی و ثباتکارانه بر سعیک - موفقیتله نتیجه لانه چکی حقیقه بر اعتماد و بر مک . . لازم کلیر .

تاریخ درس لرلنده ظالیتردن و یا مغلوبیتلردن بحث ایتهمک ، بو قناعت و بو اعتماد اوزرینه پایه جنی تأثیری ده نظر دفته آلمق لازم کلیر :

حیاتی تکمیل موفقیتله کچیرن ، رهگذار حیانه ده هیچ بر مانعه اوغرامدان ایبریلین بر شخص تصور ایدیکز ؛ اوشخص بر کون بر عکسینلکه تصادف ایدرسه ، بر مانعه بر حائله راست کلیرسه . . طبعی مدیره بر دنیبره شاشیره جنق ، مایوس اوله جقدر . فقط او آدم مدت حیانه ده بویله مانع لر قارشیننده مکرراً موفقیتلرک آنری کچیرمش ، و سوکره بو مانع لری آنلامغه موفق اولمش ایسه . . بو یکی مانع قارشیننده نومید اولیه جنق ، - اسکی مانع لری خاطر لیه رق - بونک ده زائل اوله بیله چکنی و یا ازاله ایدیه بیله چکنی دوشونونه جک ، اوکا قارشنی امید ایله اوغراشه جنق ، و نهایت اونی آنلامغه ، اونی کچمکه موفق اوله جقدر . مجادلایه آلیشماش ، مهالك حیاتیله کوكس کوكسه کلمه مش بر آدم کوچوک بر مانع قارشیننده بیله توقفه مجبور اولور ؛ فقط مانع لر آرسنده یو وارلانه یو وارلانه یو بومش بر انسان بویوک مانع لر قارشیننده بیله امیدایله اوغراشیر ؛ حتی هرماننی آنلایشندن سوکره دهها فضله بر قوت دهها فضله بر جرأت ، دهها فضله بر قابلیت قازانیر . . و کیتدکجه دهها بویوک مانع لری آنلایه بیله جک بر حاله کلیر . . مانع لرک تزیاید ایتدیکنی کورونجه ، غیرتی آرتدیرر ، اولنره غلبه ایچون دهها بویوک بر حرص و متانتله چالیشیر .

بونک ایچون دیرلرکه : انسانده اخلاقی تقویه ایتمک ، عزیمی طاولامق خصوصنده هیج بر شی موفقیتسزک قدر موثر اولاماز . .
 افراد حقنده کی بو ایضا حاتی ، تمایله ملتارده تطبیق ایدیه بیلرز . وریه بیلیرزکه : مغلوبیتلر و فلاکتلر اخلاقی ملل اوزرنده بویوک برتأثیر یاپار ؛ تاریخ بزه ، مغلوبیتلر و موفقیتسزکلر نتیجه سنده وقوعه گلش انتباهلرک برچوق امثالی کوستریر . روسیا ناپولون اردولرینک آیاقلری آلتنده ازیلدکن سوکره فرانسه آلمانیا به مغلوب اولدقدن سوکره . . بردور انتباهه داخل اولمش ؛ ژاپونیا ، آمریکا دونماسنه بویون اتمکک مجبور اولدقدن سوکره اویا شمدر . بزم انقلابمزه انجق ، تهاکه لرک فوق الحد ترایدندن سوکره وقوعه گلشدر . .

اونک ایچون تاریخ درس لرنده مغلوبیتلردن ده استفاده اولونه بیلیر ، اولونمالیدر ؛ بالخاصه بزه ، مشکلات حاضره طولایبسیله تولد ایتمکده اولان نومیدلکلی ازاله ایچون باشقه ملت لرک ده کندیمزک ده شمده یه قدر حاصل مشکلات آرمسندن صیریلتمه سوفق اولمش بولوندیغمیزی اوکره تمک ، آکلامق ، کوسترمک ضروریدر .
 بوندن باشقه شوراسی ده شایان دقتدرکه ، مغلوبیت بختلری ، حسیات وطنیه یی ایبقاظ خصوصنده ده قیمتدار برتأثیر یاپار . احوال عادیده وطنه ، احوال وطنیه یه قارشلی بر لاقیدلق حکم سوره ؛ غالبیت و یا مغلوبیت بختلری بولاقیدلنی ازاله ایدره ک حسیاتی تهییج ایدر ؛ فقط بو خصوصده مغلوبیتک تأثیری ، چوق وقت غالبیتک تأثیرندن ده بویوک اولور . چونکه عمومیتله محبت ، مریمت ایله ، آجیه یی ایله شدت کسب ایدر

نهایت شوراسی ده نظر دقته آلمالیدرکه ، بزه قورو قورویه بر اعتماد وارددر ؛ عثمانلی اولوق ، مغلوب اولماق ایچون کافیدر یولنده بر قناعت موجوددر . بومضر قناعتی ازاله ایتمک ، مغلوب اولمامه کک آنجق چالیشمق و اوغراشمق ایله قابل اوله جغنی تلقینه قطعی بر احتیاج جز وارددر ؛ بو احتیاجی دفع ایتمک ، آنجق مغلوبیتلردن ده بحث ایتمک ایله قابل اوله بیلیر .

شوقدر وارکه ، بو بختلرده احتیاطلی طاورانمق ، اجداده ماضی به قارشلی اولان حرمت و محبتی اخلاقی ایتمه مک چالیشمق لازمدر . . بو خصوصده اوله بر خط حرکت قعقیب ایتمی ، اوله بر لسان قوللانمالی که ، مغلوبیت بختلرینک تأثیراتی ، غالبیت بختلرینک تأثیراته علیه چالاسون .